

MÚDROŠŤ - INTELIGENCIA - OSOBNOSŤ

Imrich RUISEL (red.)

Ústav experimentálnej psychológie SAV
Bratislava
2006

© Ústav experimentálnej psychológie SAV

Vydal: Saleziáni dona Bosca vo Vydavateľstve DON BOSCO, 2006

Zostavovateľ: Prof. PhDr. Imrich Ruisel, DrSc.

Recenzent: Doc. PhDr. Eva Klčovanská, PhD.

Technická spolupráca: PhDr. Jana Benedikovičová
Katarína Hornáčková
PhDr. Alexandra Prokopčáková, CSc.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

ISBN 80-88910-19-6

OBSAH

ÚVOD	7
------	---

Vyžiadané príspevky

MRÁZ, M., Psyché - pojem, symbol, inšpirácia a prameň múdrosti	10
--	----

RUISEL, I., Múdrost' na počiatku 3. tisícročia	17
--	----

KOVÁČ, D., O múdrom (hlúpom) konaní	34
-------------------------------------	----

BAČOVÁ, V., Identita – cesta jedného pojmu	40
--	----

STRÍŽENEC, M., Múdrost' – spiritualita – vd'achnosť	50
---	----

VÝROST, J., Sociálne kontexty múdrosti	58
--	----

DOČKAL, V., Medzikultúrne rozdiely v intelektových výkonoch európskych detí	65
---	----

SVOBODA, M. - KLIMUSOVÁ, H., Psychodiagnostický proces: Etické aspekty	81
--	----

SOLLÁROVÁ, E., PCA zručnosti ako cesta k múdrosti vo vzťahoch	89
---	----

KOLLÁRIK, T., Mladí manažeri typu „High potential“ a psychológia	96
--	----

Krátke príspevky

ADAMOVOVÁ, L., Implicitné presvedčenia o múdrosti – metodologické prístupy	101
--	-----

BRATSKÁ, M., Múdrost' a autorita	106
----------------------------------	-----

SARMÁNY SCHULLER, I., Kultúrne aspekty inteligencie	115
---	-----

HALAMA, P. - TOMKOVÁ, E., Typické profily inteligencie u dospievajúcich chlapcov	120
--	-----

GOLECKÁ, L. - ÁROCHOVÁ, O., Seniorský vek: Predikčná hodnota verbálnej inteligencie	125
---	-----

FICKOVÁ, E., Emočná inteligencia a osobnosť	133
RUISELOVÁ, Z. - PROKOPČÁKOVÁ, A., Charakteristiky osobnosti a zvládania v kontexte implicitných teórií inteligencie	140
KORDAČOVÁ, J., Osobnostné determinanty funkčného a dysfunkčného myslenia	146
URIGA, J., Obraz sociálnej inteligencie a morálneho človeka v implicitných teóriách	154
KUSÁ, D. - GURŇÁKOVÁ, J., Rodové seba-poňatie a hľadanie vlastnej hodnoty	158
HATOKOVÁ, M., Dobro-vôľníctvo. Stačí dobrovoľníkovi dobrá vôľa?	163
Zoznam pracovísk autorov	168

Príspevky vznikli za podpory Grantovej agentúry VEGA (Vedecká grantová agentúra MŠ SR a SAV) a Centra excelentnosti SAV pre výskum inteligencie a tvorivosti - CEVIT

M. MRÁZ - príspevok vznikol v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 1/3656/06

L. ADAMOVOVÁ – D. KOVÁČ - I. RUISEL – J. URIGA - príspevky vznikli v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 2/6020/26

V. BAČOVÁ - príspevok vznikol v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 1/2523/05

G. GOLECKÁ - M. HATOKOVÁ - J. KORDAČOVÁ - príspevky vznikli v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 1/6185/26

P. HALAMA - M. STRÍŽENEC - príspevky vznikli v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 2/4027/26

E. FICKOVÁ – A. PROKOPČÁKOVÁ – Z. RUISELOVÁ - I. SARMÁNY SCHULLER - príspevky vznikli v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 2/4076/26

D. KUSÁ – J. GURŇÁKOVÁ - príspevok vznikol v rámci riešiteľskej úlohy programu VEGA č. 2/6021/26

Ú V O D

Múdrosť, hlavná téma monografie „Múdrosť, inteligencia, osobnosť“, nie je vždy všeobecne akceptovaná. vedeckou komunitou. Postmoderna sa niekedy zhovievavo usmieva nad širokým rozsahom javov, ktorým sa venovala pozornosť v odlišných kultúrach starovekého Egypta a Číny. Malým testom týchto pochybností môže byť reakcia kolegu na informáciu o príprave projektu o výskume múdrosti, ktorá sa prejavuje zhovievavým úsmevom a pochybovačným pohľadom. Známe sú aj anekdoty, ktoré namiesto vyzdvihovania múdrosti ironicky zdôrazňujú skôr prejavy hlúposti. Z týchto náznakov možno dedukovať, že v iracionálnom ovzduší postmodernity sa intelektuálna atmosféra spoločnosti nezdá byť dostatočne múdra. Najmä, ak namiesto reálneho výskumu tohto významného duchovného fenoménu dominujú skôr naivné predstavy laických pozorovateľov. Aj keď humanitne orientovaní myslitelia sa v rámci svojich vedných disciplín detailne venovali štúdiu múdrosti ako primárnej intelektovej aktivite, ktorej odmietanie je skôr produktom našej rádoby racionálnej súčasnosti (že by dochádzalo k prehnanej kompenzácii komplexu menejcennosti?).

V praxi sa možno stretnúť s viacerými príčinami úpadku výskumu múdrosti v modernej psychológii. Vývin modernej psychológie negatívne ovplyvnil najmä behaviorizmus, ktorý výskum osobnosti a mnohých jej atribútov, vrátane múdrosti, odsunul na okraj vedeckej psychológie. Ani prednostná orientácia na kognitívne procesy tento stav neodstránila. Až výraznejšie sústredenie vývinovej psychológie na vyššie vekové obdobia a šíriaca sa pozitívna psychológia prispeli k určitému obratu.

Ako je všeobecne známe, na úsvite moderných dejín vedy psychológia dostala ponuku vstúpiť medzi „čisté vedy“, čo však bolo podmienené akceptáciou doktríny pozitivizmu, podľa ktorej objektivitu výskumu možno dosiahnuť obmedzením výskumných problémov na operatívne definované štruktúry alebo na externé aspekty psychických funkcií. Javy skryté pred priamym pozorovaním sa údajne vymykajú vedeckému skúmaniu. Aj keď súčasná psychológia rehabilitovala mnohé zanedbávané fenomény, múdrosť sa doposiaľ pokladá skôr za objekt filozofických než psychologických štúdií a analýz.

V súčasnosti možno vymedziť viacero prístupov k štúdiu múdrosti:

1. múdrosť predkladá dôležité a zložité otázky o základných životných stratégiách,

2. múdrosť zahŕňa poznanie limitov poznania a neistôt sveta,
3. múdrosť reprezentuje nadpriemernú úroveň poznania a posudzovania,
4. múdrosť tvorí poznanie s mimoriadnym rozsahom, hĺbkou a rovnováhou,
5. múdrosť zahŕňa perfektný súlad myslenia a charakteru, spoluprácu poznania a cnosti,
6. múdrosť reprezentuje poznanie využité pre dobro a pohodu seba i iných,
7. múdrosť napriek problémom s vymedzením možno identifikovať ľahšie, ak je manifestovaná navonok.

Tieto problémové okruhy predstavovali rámce aj pre výskumnú orientáciu jednotlivých prispievateľov. Predložená monografia „Múdrosť, inteligencia, osobnosť“ prezentuje prínosy viacerých spoluautorov, ktorí sa venujú skúmaniu rôznych aspektov inteligencie a múdrosti v širšom i užšom kontexte. Väčšinu z nich tvoria pracovníci Ústavu experimentálnej psychológie SAV a Centra excelentnosti SAV pre výskum inteligencie a tvorivosti (CEVIT), ale aj odborníci zo spolupracujúcich pracovísk.

M. Mráz vysvetlil vzťah medzi pojmami psyché a múdrosť. I. Ruisel rekapituloval postavenie múdrosti v kontexte 3. tisícročia. D. Kováč na základe empirického výskumu identifikoval formy múdreho i hlúpeho konania. V. Bačová analyzovala terminologické aspekty identity. M. Stríženec načrtnol styčné plochy medzi múdrosťou, spiritualitou a vďačnosťou. J. Výrost vyzdvihol sociálne kontexty múdrosti. V. Dočkal sa zamerl na medzikultúrne rozdiely v intelektových výkonoch európskych detí. M. Svoboda a H. Klimusová venovali pozornosť etickým aspektom psychodiagnostického procesu. E. Sollárová analyzovala PCA zručností ako cestu k múdrosti vo vzťahoch. T. Kollárik analyzoval kognitívny vývin mladých manažérov typu „high potential“. L. Adamovová skúmala metodologické prístupy k implicitným presvedčeniam o múdrosti. M. Bratská analyzovala vzťah medzi múdrosťou a autoritou. I. Sarmány Schuller opísal kultúrne aspekty inteligencie. P. Halama a E. Tomková načrtli typické profily inteligencie u dospievajúcich chlapcov. L. Golecká a O. Arochová skúmali seniorský vek ako kritérium predikčnej hodnoty verbálnej inteligencie. E. Ficková naznačila vzťah medzi emočnou inteligenciou a osobnosťou. Z. Ruiselová a A. Prokopčáková porovnávali charakteristiky osobnosti a zvládania v kontexte implicitných teórií inteligencie. J. Kordačová analyzovala osobnostné determinanty funkčného a dysfunkčného myslenia. J. Uriga načrtnol

obraz sociálnej inteligencie a morálneho človeka v implicitných teóriách. D. Kusá a J. Gurňáková skúmali rodové seba-poňatie a hľadanie vlastnej hodnoty. M. Hatoková vyzdvihla osobnostné aspekty dobrovoľníckeho pôsobenia.

Je na čitateľovi, aby posúdil, nakoľko jednotlivé príspevky prispeli k rozšíreniu nášho poznania takých komplexných fenoménov a „večných“ problémov ako je múdrosť a inteligencia.

I. Ruisel

PSYCHÉ - POJEM, SYMBOL, INŠPIRÁCIA A PRAMEŇ MÚDROSTI

Marián MRÁZ

Symposium - je spoločné posedenie, pohostenie a rozprávanie o tom, čo nás všetkých zaujíma, teší a z čoho máme radosť.

O tomto sympóziu to platí tým viac, že jeho - teda našou spoločnou témou - je múdrosť - ktorá je dostupná každému a vo všetkých kultúrach je považovaná nielen za zviditeľnenie jednoty poznania a lásky, ale za dar bohov či Boží dar.

V tejto práci chceme spoločne objavovať jeden z najzaujímavejších prameňov múdrosti - je ním ľudská psyché - duša. Tento prastarý a dnes takmer zabudnutý pojem sa s rozvojom antropologických vied znovu aktualizuje a dožaduje sa novej analýzy aj interpretácie. Pretože ani postmoderný človek nie je človekom bez duše, nedokázal utiecť pred otázkami o zmysle vlastnej existencie a neunikol utrpeniu ani smrti. Rovnako ako jeho jaskynný prapredok túži milovať a byť milovaný a tešiť sa zo života.

Pojem duša - psyché teda nie je iba metafora, básnický obraz živej ľudskej skutočnosti. Vyjadruje skôr hĺbinu, abyssus, priepasť človekovej identity a intimity - jeho jedinečnosť, neopakovateľnosť, dignitu i milovania hodnotu. Psyché - duša nejestvuje teda ako niečo abstraktné, anonymné, nepomenovateľné, ale predstavuje to, čo je jadrom a podstatou osobnosti človeka, ktorý má konkrétne meno a vlastnú biografii, ktorá začína v čase a priestore, ale má v sebe túžby a ašpirácie po neko- nečne a večnosti.

Z antropologického hľadiska duša psyché je vždy individualizovaná v konkrétnom človeku, patrí k podstate jeho bytia, je základom jeho individuality a personality a spôsobom prejavu jeho racionality a spiritu- ality.

Tak ako nejestvuje nejaký abstraktný človek, ale tento pojem v ja- zykovom úzuse aplikujeme vždy na konkrétnu ľudskú bytosť, tak ne- jestvuje ani žiadna abstraktná, anonymná duša filozofov, psychológov ani teológov.

Toto svoje tvrdenie sa pokúsime dokázať krátkym exkurzom do de- jín vývinu a chápania pojmu, ako aj krátkym predstavením jeho chápa- nia v judeo-kresťanskej inšpirácii.

Hneď na začiatku nášho objavovania historického kontextu chápania psyché v gréckom aj v hebrejskom prameni našej civilizácie, zistíme, že najpríťažlivejším a najúčinnjším spôsobom jej poznávania je - visio - nazeranie do jej hlbín, v ktorých prejavy a mohúcnosti psyché súvisia s najvlastnejšími prejavmi života.

Pojem duša - psyché - anima je spoločný mnohým vedám a niekoľkým z nich, napr. psychológii dal dokonca aj názov. Obsah i zmysel tohto pojmu prechádzal a prechádza mnohými, niekedy i zásadnými premenami a tieto premeny ako by chceli ešte viac akcentovať krásu, stabilitu i nestabilitu, nepredvídateľnosť, pomíjajúcnosť i večnosť, ktoré zaznievajú už v samotnej zostave foném pripomínajúcich vzdych a zviditeľňujú sa v symbolike motýľa, po grécky psyché - v jeho tajomnej premenlivosti (Vážny, 1955, s. 58; Audi, 1996, s. 1385).

Metamorfóza psyché - motýľa sa uskutočňuje v slede premeny zásadne odlišných foriem toho istého súcna, ktoré v pohybe od nepatrného zárodku, neskôr húsenice, cez štádium kukly zostupuje do intimity vnútornej premeny, metanoie, aby sa v procese katarzie - očistenia, zbavilo toho, čo znemožňuje pohyb, čo prekáža rozletu. Preto neprekvapuje, že pomenovanie motýľa ako psyché malo vyjadrovať krásu ľudskej duše, jej premenlivosť a večnosť.

Motýľ-psyché v antike predstavoval krásu a premenlivosť psyché ako dynamiky schopnosti milovať a v kresťanstve stal symbolom lásky Boha k človeku, ktorá sa stala prameňom nesmrteľnosti a paschálnej istoty zmŕtvychvstania, čo sa v helenistickom a ranokresťanskom období objavuje aj v sepulkrálnom umení na náhrobných kameňoch (Forstner, 1990, s. 281).

Vývin predstáv o psyché je charakterizovaný premenou tohto pojmu od jeho naturalistického východiska súvisiaceho s dychom a dýchaním, k jeho radikálnej protikladnosti voči telu v kolobehu Platónovej metempsychosis, či stúpaniu po aristotelovských stupňoch bytia k dokonalosti Najvyššieho dobra v scholastickej teológii, až k dnešnej redukcii či premene psyché na muzeálny exponát.

Ešte u Homéra "duša" znamenala len neosobné fantomatické posledné "vydýchnutie" na ceste do podsvetia. Avšak neskoršie filozoficko-náboženské prúdy dušu chápu už ako autonómny duchovný princíp oddelený od materiálneho tela, ktorý je schopný putovať časom (Kratochvíl, 1995, s. 23).

Vzhľadom na tento prastarý pôvod ani určite nevieme, kto zaviedol termín psyché do filozofie ako prvý. Predsokratovské obdobie výrazne ovplyvnili náboženské predstavy, obsiahnuté v mýtických hymnoch,

pripisovaných Orfeovi. Z nich sa formovala orfická viera o prevteľovaní duší - metempsychosis.

Toto učenie neskôr inšpirovalo Pytagora zo Samu (570-500 pred Kr.) a jeho stúpcov k filozofickému a nábožensko-mravnému učeniu, ktoré dlho ovplyvňovalo celý antický svet. Pytagoras ako prvý nazval súhrn všetkého kozmos. Takisto sa mu pripisuje, že ako prvý použil názov - philosophia - "láska k múdrosti" a sám sa označil ako "filozof" (Höfding-Král, 1947, s. 20).

Pytagorovci rozvíjajú učenie o athanatos - nesmrteľnosti duše, o jej spájaní sa s telom - ensomatosis - a ako prví sa pokúšajú klásť otázky o empirických funkciách duše v človeku čím, vnášajú do vznikajúcej medicíny základy racionálnej fyziológie a etiopatogenézy. Myšlienka katarzie - očisty - inšpiruje formulovanie pravidiel pre praktický život a spája psychohygienu s diétnou tela (Pecka, 1970, s. 119).

Podľa týchto predstáv psyché - duša je sídlom života v biologickom zmysle, a teda je spoločná všetkému živému. Prvých mysliteľov však zaujíma predovšetkým to, čo je v človeku božské a nie iba ľudské, či dokonca živočíšne. Herakleitos bol asi prvým spomedzi filozofov, ktorý spája hĺbku duše s racionálnou silou ducha. Práve u neho sa stretávame s prvým pokusom o psychologický prístup k poznávaniu duše, jej hraníc a hĺbok - bathys. Ešte významnejší je fakt, že psyché v najhlbších hĺbkách logosu je dostupná poznaniu (Umlauf, 2002, s. 61-62).

Platón odhaľuje interioritu psyché, ktorá iba participuje na božskom svojom duchovnou zložkou zvanou nús. Rozum, intelekt, nús je podstatou vesmíru, garant harmónie pohybu hviezd i ľudského života. Extatické, mýtické ponímanie šamanmi objavenej psyché tak bolo obohatené o možnosť racionálneho hľadania prostredníctvom - logos, chápaného ako ľudský spôsob bytia duše.

Duša teda bola považovaná za oveľa hodnotnejšiu než telo v ktorom prebývala, aj než celý vonkajší svet. Poznávanie duše bolo preto podstatne vznešenejšie než úsilie o získavanie poznatkov o matérii. Krátko povediac, platonizmus preferoval poznávanie psyché na vrub poznávania fyzis - zmyslovo poznateľného sveta. Nie náhodou sv. Augustín, mysliteľ, ktorý prisvojil Platóna kresťanstvu, tvrdil, že Boh a duša sú jediné Súcna, hodné ľudského poznania.

Introspekcia sa teda stáva prvou metódou poznávania ľudskej psyché v jej vzťahu k "tomu božskému v nás" - tón theon - a tým je logos - nielen ako schopnosť slova, ale aj ako pravá múdrosť - sofia. Pre dosahovanie múdrosti používa ľudská psyché "oko", "nazeranie, videnie duše" - opis téis psychés. Teoretická schopnosť duše chápaná ako "na-

zeranie" či "duševný zrak" a otvorenie jej bathys - hlbín, sa v novoplatonizme a v kresťanskej mystike stane jednou z najvýznamnejších ciest poznávania vnútra človeka a oveľa neskôr, v novovekej psychológii, predznamenáva budúcu orientáciu psychologického pohľadu na nevedomie a na hľadanie sídla intelektu v človeku (Tamtiež s. 62-63).

V perspektíve dejín psychologického myslenia je však najvýznamnejšie to, že platónska koncepcia duše priamo spôsobila neprekonateľné ťažkosti známe ako psychofyzický problém. Samotný Platón zrejme ešte tento problém nepostrehol, ale počínajúc Aristotelom a Plotinom sa začína rad mysliteľov, ktorí si položili nasledujúcu otázku: ako sa môže duša spojiť s telom, aby ho oživila?

Aristoteles rozvíja Platónovu hierarchizáciu psyché v jej vegetatívnej, senzitívnej a intelektívnej dimenzii. Dušu - psyché - chápe substanciálne v jej jednote s konkrétnym telom a odmieta tak učenie o prevetľovaní. Hľadá príčinné súvislosti epigenézy, integrácie a reprodukcie života, zviditeľneného v celostnosti organizmu (Lenartowicz, 1995, s. 53). Týmto vymedzil základné okruhy biologickým vedám, najmä genetike a načrtol možnosť riešenia animácie, pretože ako prvý sa pokúsil racionálne riešiť dilemu jednoty duše a tela i časové a priestorové vymedzenie počiatku života človeka.

Predsokratovský objav hlbiny duše - bathys - je podľa Platóna možné poznávať iba s pomocou okrídleného Ęrosu. Aristoteles túto myšlienku univerzalizuje na celý život ako na pohyb, dynamizmom ktorého je láska. Schopnosť milovať a pre človeka konštitutívne zameranie na dobro a možnosť slobodnej voľby - prohairézis – sú podľa Aristotela - najvlastnejším prejavom duše. Neprekvapuje preto, že Sokrates, Platón aj Aristoteles sa neskôr stávajú inšpiratívnymi aj pre vznikajúcu kresťanskú syntézu biblickej viery Izraela a gréckej múdrosti.

Aspoň krátko sa zmieňme aj o hebrejskom prístupe k chápaniu duše. Biblické výrazy označujúce dušu: hebr. nefesh; gr. psyché; lat. anima, viac-menej bezprostredne vychádzajú z obrazu dychu. Byť živý značí mať v sebe ešte dych (2 Sam 1, 9; Sk 20, 10). Keď človek umiera, duša uniká (Gn 35, 18), vydýchne sa (Jer 15, 9).

Obraz základnej skúsenostnej spojitosti života s dychom je síce spoločný obidvom myšlienkovým okruhom, hebrejskému i gréckemu, ale ukrývajú sa v ňom dve rozličné perspektívy. Grécke chápanie má tendenciu považovať dušu za princíp jestvujúci nezávisle od tela, v ktorom duša prebýva a z ktorého odchádza. Táto dualistická koncepcia sa opiera o zreteľnú materialitu tela a zdanlivú nehmotnosť dychu.

Hebrejský prístup nedovoľuje takéto oddeľovanie. Dych označuje jednoducho spôsob, ako sa v človekovi prejavuje konkrétny život. Duša, to je živý človek stvorený ako "nefeš chajjá" - "živá bytosť". Presnejšie povedané, duša neprebýva v tele ale vyjadruje sa cez telo; a telo zasa vo význame telesnosť taktiež označuje celého človeka.

Biblický pojem "tela" - "bášár" zodpovedá "celku tela i duše" - človeku. Telo, odlišené od duše, označuje hebrejčina jednoducho ako "mftvola" - "gúfá". Pokiaľ chce hovoriť o tele, ktoré Boh vytvoril už v lone matky, tak používa výraz "bášár"; potom "kol bášár" znamená - "všetko telo" v zmysle "všetci ľudia" (Tresmontant, 1970, s. 85).

Biblická antropológia sa dôsledne vyhýba oddeľovaniu duše a tela a postupne sa v nej objavuje nový prvok, ktorý filozofické antropológie nepoznajú. Hovorí o "duchu" - "ruach" - v gréckom preklade označovaný ako "pneumá". Označuje tým nadprirodzenú oblasť v človeku, miesto pre stretnutie sa s Bohom, ktoré je pre človeka konštitutívne. Je to "čosi božského v nás", "theion ti" antických filozofov, ktorí tušili túto skutočnosť.

Pre Hebrejcov nie duša, ale Boh pôvodcom života. Duša - psyché - ako princíp života, a duch - pneumá - ako jeho prameň sa odlišujú v samom srdci človeka, v jeho spojení s Bohom (tamtiež, s. 99).

Človek v integrite všetkých svojich dimenzií a mohúcností je chápaný ako persona - osoba. Osobné bytie sa zviditeľňuje vo svojej telesnosti a prejavuje sa vo vzťahoch - relations. Obidva pojmy úzko súvisia s fenoménom komunikácie a vytváraním spoločenstva - communio. Ich základným prameňom bola, a aj zostáva trinitárna teológia, ktorá nám tieto termíny nielen darovala, ale stále nám ich ponúka ako zásadne dôležité pre celú oblasť xenológie, skúmania vzťahov a štúdium podstaty komunikácie a sociálnosti človeka - čo všetko priamo súvisí s rozvojom osobnosti.

Naše chápanie termínu persona je pod vplyvom racionalizmu viac sústredené na individualitu, vedomie, slobodu, vôľu a autonómiu človeka. Hermeneutická analýza vychádzajúca z pôvodnej trinitárnej teológie však poukazuje viac na vzťahovosť človeka ako subjektu. Teória vzťahov vychádza z analýzy Jedného a mnohosti, podobnosti a odlišnosti, jednoty, subjektivity, identity i intimity.

Termín persona v teológii má viacero komplementárnych významov, pretože kristologická a trinitárna teológia sa vyvíjali viac samostatne a ich vývoj nie je ani zďaleka dokončený, pri čom obidva teologické prúdy si ešte len budujú svoj vlastný jazyk.

Trojdimenzionálnosť človeka a jeho univerzálnosť pri vytváraní vzťahov nepochybne vychádzajú z teologických inšpirácií a aj v ďalšom bádani sú na ne odkázané. Tretie tisícročie má byť "tisícročím vzťahov", lebo iba v nich a skrze ne je človek schopný sebarealizácie a prežívania šťastia. Preto výzva - Ducha neuhášajte, ale všetko skúmajte a čo je dobré, toho sa držte! (1 Sol 5 19-23) - platí pre všetky vedy.

Pre súčasné hľadanie zmyslu strateného pojmu psyché je potrebné skúmať nielen jeho filozofickú a psychologickú dimenziu, ale ako nevyhnutná sa javí aj teologická analýza a inšpirácia. Táto skutočnosť stojí pred dnešnými antropologickými vedami ako výzva k hľadaniu pravdy a dosahovaniu múdrosti.

Hebrejčina vyjadruje ľudskú schopnosť poznať a milovať jediným termínom - jádá. Srdce - symbol ľudskej lásky - považuje Aristoteles za integračné centrum všetkých - i duchovných ľudských schopností, teda aj múdrosti. Táto symbolika sa dostala aj do nášho pojmu múdrosť: Ide o zložené slovo veľmi starobylého pôvodu, v ktorom sa k východiskovému základu men - myseľ - pripojila pozoruhodná symbolika srdca a viery. Zloženina vznikla v sanskrite a nájdeme ju aj v praslovanskom a teda aj v našom slove múdrosť; ktoré v pôvodnom chápaní doslovne znamená - myseľ; ktorá je priložená k srdcu (Machek, 1971, s. 376).

Hľadanie súvislostí medzi symbolikou múdrosti a psyché nás vedie k reflexii nášho vlastného "Ja", k snahe o poznanie človeka ako takého a k túžbe po poznaní zmyslu života. Imperatív poznania, známy od nepamäti a formulovaný prvými filozofmi v sentencii "Gnoti seauton" (Poznaj seba samého!) (Neubauer, 1992, s. 13) nedovoľuje odsunúť problém poznania človeka do úzadia. Ak aj áno, tak iba dočasne, aby sa objavil pred nasledujúcou generáciou s novou, a ešte silnejšou naliehavosťou.

Filozofia ako láska k múdrosti, nie je teda iba teóriou poznania, ani súhrnom takýchto teórií, ale hľadá, stráži a chráni pravdu ako podstatu múdrosti. Dosahovanie múdrosti a otvorenie sa Absolútnu je vyvrcholením možností filozofie. Spoznanie hraníc racionálneho ľudského poznania paradoxne otvára pred nami "bathys" - hlbiny, nové, nekonečné a nepoznané tajomstvá, ktoré sa stávajú pre nás inšpiráciou k neustálemu hľadaniu múdrosti v jej jednote poznania a lásky.

LITERATÚRA

- AUDI, R., 1996, *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge University Press.
- FORSTNER, D., 1990, *Swiat symboliki chrzescijanskej*. Warszawa, Pax.
- HÓFFDING, H., KRÁL, J., 1947, *Přehledné dějiny filosofie*. Praha, Unie.
- KRATOCHVÍL, Z., 1995, *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha, Hemmann & synové.
- LENARTOWICZ, P., 1995, *Sens i zakres pojecia informacji genetycznej*. In *Katolicka nauka spoleczna wobec problemów współczesnego swiata*. Kraków, WAM.
- MACHEK, V., 1971, *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha, Academia.
- NEUBAER, Z., 1992, *Nový Areopág*. Praha, Křesťanská akademie.
- PECKA, D., 1970, *Člověk I*. Roma, KA.
- TRESMONTANT, C., 1970, *Bible a antická tradice*. Praha, Vyšehrad.
- UMLAUF, V., 2002, *Cesty k evropskému myšlení*. Brno, CDK.
- VÁŽNY, V., 1955, *O jménech motýlů v slovenských nářečích*. Bratislava, SAV.

MÚDROŠŤ NA POČIATKU 3. TISÍCROČIA

Imrich RUISEL

Od múdrosti sa všeobecne očakáva dokonalé poznanie ľudských existenciálnych problémov, vrátane zmyslu a konca života. Tento unikátny prístup vznikol už v staroveku, a preto podľa Knihy prísloví Starého zákona „*Šťastný je človek, ktorý našiel múdrosť*“. Podľa Platóna je múdrosť najvyššou ľudskou otázkou. Úvahy o múdrosti ako expertnej forme poznania vyplývajú aj zo samotného vymedzenia filozofie ako lásky, alebo hľadania múdrosti.

Sémantický význam múdrosti však zahŕňa viac než poznanie. Napríklad jazykové slovníky a encyklopédie už v 18. storočí pri vymedzení múdrosti opisovali aj návyky jednotlivcov, ako aj schopnosti aplikovať svoje poznanie na rozvoj seba i ostatných.

Múdrosť je v rôznych disciplínach zaťažovaná odlišnými konotáciami. Napríklad v náboženskej literatúre je spravidla spájaná so špecifickými hodnotami, vrátane transcendentálnych, kým sekulárne aspekty múdrosti zdôrazňujú skôr poznanie neistoty a rôznorodosť hodnôt. Pretože múdrosť je pojem značne komplexný, experti príležitostne uprednostňujú kolekciu múdrostí pred jednotlivou kvalitou.

Preto definícia múdrosti ako vedeckého konštruktú nie je jednoduchá. Ako vyplýva z vymedzenia filozofie ako hľadania a lásky k múdrosti, ide skôr o hľadanie ideálu, než o stabilný stav. Úžitok a uspokojenie jednotlivca nevyplýva ani tak z výsledku, ako zo samotného procesu hľadania.

Učebnice múdrosti bývajú koncipované v rôznych súvislostiach – teologických, filozofických, historických, sociologických, etnologických, antropologických a pochopiteľne, i psychologických. Najviac prác o múdrosti vychádza z nábožensko – teologických a filozofických tradícií. Táto koncentrácia vyplýva pravdepodobne z faktu, že podstata múdrosti, vrátane snahy o pochopenie závažných problémov ľudskej existencie, jej zraniteľnosť, nadväzujúca spiritualita, mravnosť a vrcholy poznania, boli jadrom náboženských a filozofických úvah už od počiatku ľudskej existencie, keď sa začala formovať organizovaná forma poznávania.

Psychológia sa až v posledných desaťročiach začala zaujímať o múdrosť, najskôr ako o súčasť populárnej psychológie, neskôr ako o

kognitívny fenomén. Pritom zaradenie múdrosti do repertoára psychologického poznania nebolo jednoduché. Ako je známe, psychológia sa postupne rozvíjala v priebehu storočí, pričom sa najskôr venovala empirickým meraniam a aplikáciám poznatkov o psychomotorických funkciách. Komplexné témy ako múdrosť, ale aj osobnosť alebo motivácia, neboli príliš populárne. Časom sa psychológia začala zaujímať o širšie aspekty ľudskej existencie, medzi ktoré vhodne zapadali aj zložitejšie fenomény. Preto je nevyhnutné uvažovať o tom, že psychológia môže prispieť k štúdiu múdrosti, najmä vďaka prepojeniu medzi humanitnými i prírodnými vedami, čo umožňuje nielen intuitívny, ale aj experimentálny prístup získavania poznatkov.

Múdrosť ako interdisciplinárny pojem

Múdrosť je fenomén, ktorý je na jednej strane komplexný a preto vyžaduje interdisciplinárny prístup, no súčasne prebieha v podmienkach, v ktorých činnosť psychológov neraz vyvoláva u vonkajších pozorovateľov nedôveru, najmä ak sa pokúšajú o experimentálne alebo empirické zvládnutie problému.

Môže výskumnými paradigmami regulovaný psychológ primerane hodnotiť spirituálne a humanistické aspekty múdrosti? Zvládne primerane situácie, v ktorých sú predmet bádania a metodológia navigované, voľne parafrázujúc L. Wittgensteina, ako lode na nočnom mori? Áno, je to možné. Tým, že sa problematika múdrosti zaradí do repertoáru vedeckej psychológie tak, aby sa filozofi, teológovia, sociológovia a iní humanitne orientovaní odborníci stali súčasťou výskumov a spolupracovali pri ďalších vedeckých analýzach.

Každodenné presvedčenie o múdrosti

Pri diskusiách o múdrosti väčšina ľudí reaguje pomerne pohotovo. Ich odpovede možno rozdeliť do troch skupín: 1. uvádzajú mená verejných alebo historických osobností, ktorých správanie slúži na ilustráciu múdrosti, 2. reprodukujú príslovia a aforizmy o múdrosti a 3. opisujú také životné problémy, o ktorých predpokladajú, že kvôli svojej komplexnosti a neistote vyžadujú pri riešení múdrosť.

Múdri ľudia

Kto sú múdri ľudia, ktorých mená sa spomínajú ako verejné prototypy múdrosti? Pochopiteľne, že ich výber závisí od kultúrneho, etnického, profesionálneho alebo náboženského pozadia a často vyvoláva živé diskusie. Prečo nedochádza k výraznejšiemu súhlasu medzi účast-

níkmi? Najmä z dvoch dôvodov. Po prvé, pri diskusiách o jednotlivých nominantoch sa obvykle spomínajú aj ich chyby a slabosti, ktoré spochybňujú očakávanú múdrosť týchto ľudí (napr. u Konfucia sa obvykle pripomína jeho nevládnosť, u Sokrata neogabanosť, u Leonarda da Vinciho nespoľahlivosť a podobne). A po druhé, pozorovatelia si neraz vytvárajú predstavu takej vysokej a čistej úrovne ideálu, že žiaden reálny človek nedokáže tieto prehnané požiadavky primerane naplniť. Takáto múdrosť vo svojej čistej forme môže prežívať iba v idealizovanom stave. Pojem múdrosti, ako abstrakcie, sa vyskytuje aj v niektorých historických spisoch. Napríklad Konfucius v diskusiách o múdrom človeku systematicky odmietal opísať jeho konkrétneho nositeľa. Podľa M. Webera ideálny typ je súčasťou špekulatívnej teórie a preto sa nemusí vyskytovať v každodennom živote.

Príslovia a aforizmy

Iným príkladom múdrosti v každodennej komunikácii sú príslovia a porekadlá, prípadne aforizmy. Príslovia sa líšia od aforizmov. Zatiaľ čo niektoré príslovia obsahujú inštrukcie pre reflexívne myslenie, ktoré by mohlo inšpirovať jednotlivca k určitému konaniu, aforizmy obvykle priamo inštruujú o tom, čo by sa malo urobiť. To znamená, že nabádajú, ako konať v konkrétnych situáciách každodenného života. V rôznych kultúrach sú všeobecne známe dva múdroslovné aforizmy: „*vyspi sa skôr, než niečo urobíš*“ alebo „*pokús sa znova, tvoje šťastie sa môže zmeniť*“.

Úloha prísloví a aforizmov pri chápaní komplexných a hlboko zakorenených kultúrnych javov sa tešila dlhodobému záujmu. Podľa F. Bacona (1620) veľkosť, dôvtip a duch národa sa prejavuje v jeho prísloviach. Podobne A. Taylor (1931) konštatoval, že príslovia reprezentujú dôvtip jednotlivca a múdrosť všetkých ľudí. Podľa W. Miedera (1993) príslovia zaznamenávajú múdrosť vyjadrenú vo vete. Uvedení autori však tiež upozorňovali, že príslovia majú neistú alebo spornú empirickú validitu (napríklad, vyvoláva znalosť skutočne opovrhnutie?).

Treba však poznamenať, že aforizmy (alebo príslovia) samé o sebe nie sú múdrosťou. Po prvé, obsah prísloví zriedka korešponduje s empirickými dôkazmi. Po druhé, a to je dôležitejšie, individuálne položky týchto aforizmov pravidelne upozorňujú na určité čiastkové aspekty, ktoré súvisia s múdrosťou. Avšak múdrosť, ako uvedieme neskôr, je v podstate dynamickým, neurčitým stavom a pri vyjadrovaní podstaty často ponúka protikladné tendencie. Nie je preto prekvapujúce, že individuálne aforizmy uvádzajú príklady, ktoré si neraz odporujú. Napríklad

príslovie „*šaty robia človeka*“ je v protiklade s tvrdením: „*neposudzuj knihu podľa jej obsahu*“. Odhliadnuc od týchto problémov s významovou a empirickou validitou, príslovia môžu mať značnú vysvetľujúcu silu. Výhoda prísloví a aforizmov napríklad spočíva v tom, že sú krátke a obsahujú vysoko koncentrované výroky formulované podľa zásad tzv. zdravého rozumu. Inou vlastnosťou dobrých prísloví je, že sú významovo a časovo pružné, ľahko sa prenášajú od témy k téme, od jazyka k jazyku, od historického obdobia k historickému obdobiu. Aby bolo príslovie účinné, musí obsahovať určité historické a významové zovšeobecnenia, aj keď konkrétny text a obsah sa môžu líšiť. Túto požiadavku ilustroval J. G. Kunstmann (1981), keď poukázal, ako príslovie „*zlý je vták, ktorý špiní do vlastného hniezda*“ zaznamenané už r. 1000 po Kristovi, sa používalo nielen v hlavných západných jazykoch, ale aj v ranej grécko – rímskej a egyptsko – semitskej tradícii. Informácie prenášané prísloviami vyjadrujú vysokú úroveň poznania, ktorú možno využívať v konkrétnych situáciách.

Pri úvahách o významnom pôsobení prísloví a aforizmov nie je prekvapujúce, že ich pokladajú za rané počiatky (od r. 2500 pred Kristom v Egypte a Mezopotámii) tzv. sapienciálnej literatúry. V. Law (1995) napríklad upozornil, že v 7.storočí múdroslovná literatúra prenikla dokonca aj do latinskej jazykovedy. Mních Virgilius sa zaujímal o múdrosť prinajmenšom tak intenzívne, ako o primárnu tému knihy, ktorou bola gramatika.

Iným dôležitým zdrojom múdroslovných výrokov a aforizmov boli Siedmi mudrci, ktorí žili v 6. storočí pred Kristom. Výrok „*väčšina ľudí je zlých*“ predkladal Bias z Priene, „*uvažuj o konci*“ sa pripisuje Chilovi zo Sparty, „*odmietaj extrémny a hľadaj zlatý priemer*“ sa prisudzuje Kleobulusovi z Lindosu. Periander z Corintu hlásal, že „*pre usilovných nie je nič nemožné*“ a snáď najznámejším výrokom „*poznaj sám seba*“ sa preslávil Solón z Atén.

Propagácia múdroslovných prísloví pokračuje dodnes, vrátane obchodných aktivít a reklamných sloganov. Múdroslovný charakter majú aj aktualizované zovšeobecnenia ako „*súčasný generácie budujú cesty, po ktorých budú kráčať nasledujúce*“. Pragmaticky pôsobia aj príslovia „*všetko má dve strany*“, „*čas je najlepší lekár*“ a podobne.

Zatiaľ čo základný význam prísloví a aforizmov je univerzálny, detaily a aplikácie sa môžu v jednoduchých kultúrach odlišovať. Napr. K. Peng a R. E. Nisbett (1999) zistili rozdiely medzi kultúrami napríklad v tom, že Číňania uprednostňovali príslovia zdôrazňujúce opačný zmysel,

zatiaľ čo Američania sa prikláňali skôr k tým, ktoré sú formulované ako aforizmy.

Múdrost' ako vynikajúce riešenie ťažkých životných problémov

Významným krokom pre identifikáciu múdrosti v každodennom živote je vymedzenie životných problémov a ich riešenie. Toto vymedzenie vyplýva z predpokladu, že múdrost' súvisí s ťažkými problémami života a s kreatívnym riešením problémov.

Príklady tohto spôsobu výkladu múdrosti sa podobajú riešeniu problémov kráľa Šalamúna, keď riešil spor medzi dvomi ženami, ktorá z nich je skutočnou matkou. Šalamún navrhol rozdeliť dieťa mečom a každej žene prideliť presnú polovicu. Biologickú matku Šalamún nepoznal, avšak určil vhodnú stratégiu pre jej identifikáciu, pričom predpokladal, že skutočná matka sa vzdá svojej polovice, len aby dieťa zostalo nažive.

Tento prejav múdrosti poukazuje nielen na to, že múdrost' sa zameriava na ťažké problémy ľudskej existencie, a že zahŕňa kreatívne spôsoby riešenia problému. Šalamúnov príklad svedčí tiež o tom, že od múdrosti sa očakáva optimálne riešenie zložitých situácií, ktoré umožňuje primeranú seberealizáciu jednotlivca. Preto bolo nevyhnutné identifikovať biologickú matku a umožniť jej, aby naplnila svoje očakávania. Zámer prispievať k morálne legitímnej pohode seba a iných; je nevyhnutnou súčasťou každodenných koncepcií múdrosti. Ak nadpriemerné poznávacie schopnosti slúžia k využívaniu iných ľudí alebo ku konaniu vo svoj prospech na ich úkor, neopierajú sa o múdrost'.

Definície múdrosti

Predpokladá sa, že na základe literárnych analýz (napríklad Baltes, 2005), možno vymedziť sedem prístupov k múdrosti:

- 1) múdrost' nastoľuje dôležité a zložité otázky a stratégie o základných otázkach zmyslu života,
- 2) múdrost' zahŕňa uvedomenie si limitov poznania a neistôt sveta,
- 3) múdrost' reprezentuje nadpriemernú úroveň poznania, posudzovania a poradenstva,
- 4) múdrost' tvorí poznanie s mimoriadnym rozsahom, hĺbkou a rovnováhou,
- 5) múdrost' zahŕňa perfektný súlad mysle a charakteru, akúsi spoluprácu poznania a cností,
- 6) múdrost' reprezentuje poznanie použité pre dobro a pohodu seba i iných ľudí,

- 7) múdrosť, hoci ju ťažko možno získať a vymedziť, ľahšie možno identifikovať, ak je manifestovaná v reálnych situáciách.

Ako možno rozlíšiť tieto jednotlivé prístupy k múdrosti?

Po prvé, múdrosť predkladá dôležité a zložité otázky o stratégiách regulácie života a existenciálnych podmienkach, a tým sa odlišuje od iných foriem každodenného poznania. Múdrosť prekračuje bežný zdravý rozum a praktické poznanie zákonitostí fyzikálneho i sociálneho sveta. Takéto poznanie je súčasťou múdrosti. Avšak múdrosť prichádza do kontaktu s problémami, ktoré sa týkajú významných existenciálnych situácií, ako sú regulácia a zmysel života. Preto múdrosť zahŕňa poznanie problémov, ktoré prekračujú poznanie toho, čo sme schopní porozumieť a zvládnuť. Pri obsahovom vymedzení zmyslu múdrosti možno podľa K. Jaspersa hovoriť o tzv. *Grenzsituationen* (hraničných situáciách).

Druhý prístup, zdôrazňujúci, že múdrosť zahŕňa poznanie limitov poznania a neistôt sveta naznačuje, že múdrosť nie je totožná s vedec-kými a technologickými poznatkami. Poznanie vyplývajúce z múdrosti zahŕňa pochopenie limitov vedy, napríklad v situáciách, týkajúcich sa spirituality a zmyslu života, prípadne pochopenia podmienok, v ktorých ľudia žijú, to jest neznámeho i neistého. V tomto smere viacerí autori (Meacham, 1983) argumentovali, že podstatou múdrosti je poznanie limitov vlastného poznania. Avšak napriek obmedzeniam a neistotám možno očakávať, že múdrosť vedie človeka užitočným smerom. Napríklad k umiernenosti (prudencii), ktorá chráni pred rizikami vyplývajúcimi z prehnane rýchlych odpovedí a z príliš pohotových riešení.

Tretí znak, podľa ktorého je múdrosť nadradenou úrovňou poznania, posudzovania a poradenstva znamená, že múdrosť je to najvyššie, čo individuálne i sociálne myslenie môže dosiahnuť, a preto je často posudzovaná ako utopická, alebo božská. Múdrosť sa podobá ideálu, ku ktorému sa možno skôr priblížiť, než dosiahnuť. V každom prípade úroveň excelentnosti, prisudzovaná múdrosti, sa týka výnimočných činností, ktoré sú dosiahnuteľné len ojedinele.

Štvrtý znak, že múdrosť je poznaním s mimoriadnou šírkou, hĺbkou a rovnováhou zdôrazňuje, že múdrosť pôsobí integračne, zameriava sa na celok a vyvažuje a zmierňuje jeho časti. Je viac, než špecializovaným poznaním v užšom slova zmysle. Aristotelov výrok, že „múdry organizuje“ sa preniesol do moderných názorov o celostných a integračných štruktúrach a funkciách múdrosti (Oelmüller, 1989). Kontextová a celostná integrácia a rovnováha sa však dosahujú bez straty špecifik

príkladu. Múdrost' v konkrétnej situácii posudzuje jednotlivé prípady s prihliadnutím k väčšiemu celku a predpokladá rovnováhu argumentov. Táto čiastková vlastnosť múdrosti je často identifikovaná ako poznanie z odstupe alebo nadhľadu, ako poznanie, ktoré zmierňuje alebo upravuje súčasnú realitu vo vzťahu k minulosti a budúcnosti, ako poznanie, nadradené nad emočnými a intelektuálnymi zložkami problému (Hartshorne, 1987).

Piaty znak, podľa ktorého múdrost' reprezentuje dokonalý súlad medzi mysl'ou a charakterom, perfektnú organizáciu poznania a cnosti, reflektuje názor, že múdrost' je viac, než bežné poznanie. Aby sa múdrost' prejavila, kognitívne, sociálne a motivačné atribúty formujú celok mimoriadnej excelentnosti. Chápanie múdrosti ako najvyššej formy integrácie mysle a duše vyplýva z religiózneho pôvodu pojmu múdrosti. Preto intenzita spojenia medzi predstavami a správaním je často ovplyvnená pôsobením medzi „vedeckými“ (filozofickými) a náboženskými formami múdrosti (Waldenfels, 1988). Na druhej strane v Západnej Európe vplyvom historického súboja medzi filozofiou (vedou) a náboženstvom vznikli pojmy múdrosti, ktoré sú rezervované skôr pre teoretické aspekty mysle, než pre integrovaný celok mysle a správania.

Šiesta predstava, že múdrost' je poznaním, vyvolávaným a využívaným kvôli pohode seba i iných, upozorňuje podobne ako štvrtý znak, na slabé spojenie medzi dispozíciou k múdrosti a motivačným cieľom múdrosti. Múdrost' nie je poznaním využívaným len v prospech jednotlivca. Skôr indikuje vysokú úroveň fungovania v záujme nielen vlastného vývinu, ale aj vývinu iných. Múdrost' sa preto pokladá nielen za osobné, ale aj skupinové dobro. Tento znak vyzdvihuje morálnu dimenziu múdrosti (Kekes, 1995). Zjednodušene možno konštatovať, že múdrost' sa pokladá za „*vlastnosť božiu a nie diablu*“, atribút kráľov, zaujímajúcich sa o blaho svojich poddaných a nie diktátorov, využívajúcich machiavellistické stratégie využívania ľudí, schopnosť poradcu poskytovať dobré rady ľuďom v ťažkej životnej situácii a nie kvôli uspokojeniu vlastných potrieb. Krátko povedané, poznanie zlého alebo sebecky orientovaného človeka, napriek primeranému expertnému chápaniu jednotlivých súvislostí, nie je hodnotené ako múdrost'. U múdrosti sa predpokladá poznanie, realizované dobromyseľnou a nie nečestnou alebo zlomyseľnou osobnosťou.

Siedmy znak, podľa ktorého múdrost' možno ťažko dosiahnuť, ale ľahšie identifikovať, ak je manifestovaná vonkajším správaním znamená, že múdrost' bez ohľadu na mimoriadnu úroveň excelentnosti je súčasťou každodennej reality a osobného prežívania. To znamená, že

nepôsobí mimo reálneho života, je súčasťou určitej kultúrnej mentality a sebaobrazu jednotlivcov. Ako je všeobecne známe, z výskumov pamäti a učenia vyplýva, že určité epizódy možno ľahšie identifikovať, než reprodukovať. Podobná situácia platí i pre múdrosť. Aj v prípadoch, keď sami nie sme schopní múdrosť iniciovať, usilujeme o jej hľadanie a poznanie. Múdrosť, napriek svojej výnimočnosti a dôkladnosti, nie je úplne skrytá, aby ju chápali iba vybraní jednotlivci. Naopak, všetci sme do určitej miery s múdrosťou spojení. Aj keď v rôznom stupni, identifikujeme a vnímame jej výzvy a registrujeme jej stopy. Preto je múdrosť súčasťou sociálnej interpretácie sveta.

Iné prejavy múdrosti

Okrem týchto zdanlivo univerzálnych názorov o múdrosti možno uvažovať aj o iných súvislostiach. Do popredia záujmu sa dostávajú typy múdrosti. Keďže múdrosť je značne komplexná, nie všetky jej zložky spolupôsobia v jednej osobe. Preto sa uplatňuje potreba vymedziť jednotlivé typy, držiace kľúče k rôznym aspektom múdrosti. Ide o plný rozsah teoretických a praktických schopností, alebo o určité spektrum relevantných emócií, vrátane melanchólie a optimizmu. A. Assmann (1991) na základe historických analýz rozlišovala múdrosť rodičovsko - autoritatívnu, súdnu alebo kráľovskú, magickú a skeptickú.

Iné typy múdrosti ponúka sapienciálna literatúra Starého zákona, ktorá zachytávala rozdielne spôsoby uvažovania o kľúčových životných problémoch.

Významným aspektom múdrosti, ktorý možno zaradiť medzi univerzálnu kategóriu je sociálne chápanie, ktoré naznačuje, že múdrosť je skupinovým poznaním. Z toho vyplýva, že múdrosť je charakteristickým znakom kultúrnej evolúcie. Sociálne poznanie zahŕňa rôznorodé aspekty a štýly poznávania a správania. Na druhej strane nemožno odmietnuť ani individuálne stránky múdrosti, ilustrované najmä silným dôrazom na múdrych jednotlivcov typu Šalamúna.

Medzi osobnostnými premennými, podstatnými pre múdrosť, sú aj také psychické funkcie ako reflexivita a skepticizmus. V iných súvislostiach P. B. Baltes (2005) upozornil na pôsobenie „konštruktívnej melanchólie“. Uvádza sa tiež, že múdrosť prekonáva extrémny a reprezentuje tendenciu k optimálnym výkonom, k čomu prispieva reflexivita jednotlivca. Pozornosť sa venuje aj prezentovaniu metafyzických tém, ako sú otázky existencie Boha. Je známe, že najmä v tradícii náboženských a filozofických predstáv niektorí bádatelia rezervovali pojem múdrosti skôr pre metafyzické aspekty, než pre praktické stránky každodenného

života. Z historického hľadiska ide o podobnosť medzi teoretickou a praktickou múdrosťou.

Tiež možno diskutovať o tom, nakoľko každodenné a vedecké koncepcie múdrosti vyžadujú ďalšiu špecifikáciu prelínania poznania a správania. Majú sa napríklad múdri jednotlivci obmedziť iba na demonštráciu svojho nadpriemerného poznania, alebo je nevyhnutné, aby ho využívali k poradenstvu, a najmä k optimálnemu riadeniu svojich vlastných životov? A zaiste sa vyskytujú historické variácie múdrosti vzhľadom na kultúrne regióny vo svete, v ktorom poznanie a správanie formujú integrovanú štruktúru.

Praktická múdrosť v každodennom živote

Doterajšie úvahy o múdrosti sa možno zdajú mierne elitárske. Preto je treba pripomenúť, že múdrosť sa neobmedzuje len na veľmi vysokú úroveň výkonu (výnimočnosti), ale tiež na situácie, ktoré sa týkajú takých dôležitých vecí ľudskej existencie, ako sú zmysel a optimálna regulácia každodenného života.

Múdrosť sa spomína aj v širších a voľnejších súvislostiach, najmä vzhľadom na špecifické skúsenosti jednotlivcov. Preto sa neraz hovorí o múdrosti vedca, finančného experta, futbalového trénera, učiteľa alebo politika. Napriek tomu však „múdry“ učiteľ, alebo „múdry“ vedec môžu byť od skutočnej múdrosti značne vzdialení. Skutočne múdry učiteľ, alebo vedec (prípadne iný profesionál), musia demonštrovať svoje špeciálne schopnosti v širších súvislostiach, než je ich úzka profesionálna odbornosť. „Múdra“ stará matka môže byť vďaka svojmu bližšiemu vzťahu k regulácii individuálnych životov k múdrosti bližšie, než „múdry“ vedec. Vysoká úroveň profesionálnej špecializácie nie je sama o sebe dostatočným kritériom múdrosti.

Ak sa uvedení špecialisti chcú priblížiť k podstate múdrosti, musia demonštrovať svoje špecifické schopnosti a poznanie v súvislostiach, ktoré sa približujú k dôležitým a zložitým problémom ľudskej existencie. Inak povedané, skutočná múdrosť pôsobí tak, že špecifickú formu profesijnej expertnosti kombinuje s komplexným poznaním, spájajúcim určitú špecializáciu so širšími otázkami ľudskej existencie. Hranice medzi skúsenosťami a múdrosťou nie sú detailne vymedzené.

Každodenný život dospelých a múdrosť

Je známe, že dospelý vek prináša viaceré životné problémy, ktorých riešenie vyžaduje múdrosť, alebo aspoň využívanie múdrych rád. Hoci pre jednotlivca je aj v skorších fázach života takáto pomoc užitočná,

v priebehu dospelosti sa jej intenzita a frekvencia zvyšuje. Popri rastúcom počte problémov stúpajú nároky na ich riešenie. Je nevyhnutné zvládať požiadavky a konflikty spojené s rodičovstvom a profesijným uplatnením, prekonať vlastné biologické limity, hodnotiť otázky generačnej stability a zmeny, alebo predvídať svoje vlastné prístupy k úspešnému starnutiu, navzdory zvyšujúcej sa biologickej zraniteľnosti. Riešenie týchto otázok vyžaduje vyššiu úroveň poznania ľudských problémov – to jest múdrosti.

V priebehu stredného veku naberá štruktúra každodenných skúseností nové kvality a komplikácie. Pri ich hľadaní možno vymedziť viaceré charakteristické premenné:

- 1) odkaz dospelosti a dlhého života,
- 2) multigeneračná dynamika,
- 3) postupný posun od blízkosti narodenia k približovaniu sa smrti,
- 4) hromadenie nedokončených povinností,
- 5) neočakávané životné okolnosti a sociálne zmeny,
- 6) vyvažovanie životných prínosov a strát,
- 7) hľadanie zmyslu života.

Ako možno stručne charakterizovať jednotlivé situácie?

Odkaz dospelosti a dlhého života vyplýva zo zvyšovania zložitosti jednotlivcovho vnútorného sveta v priebehu dospelosti, koncentrácie zodpovedností v priebehu života, ale tiež z kvantity životnej histórie a ich psychických dôsledkov. Ako vyplýva z jednotlivých biografíí, ľudia si v súlade so zvyšujúcim sa vekom postupne ukladajú viac informácií do dlhodobej pamäti, viac zvažujú, koordinujú a hodnotia. Role dospelých v rodine i v profesijnom živote vyvolávajú rôzne výzvy a prežívanie zvýšenej zodpovednosti. Starnutie tiež vedie k dlhšej a bohatšej minulosti, ľudia žijú dlhšie a komplexnejšie. Tie isté úvahy možno aplikovať na plánovanie budúcnosti. Pri úvahách o budúcnosti, vrátane zmenšujúcich sa horizontov, sa tieň minulosti postupne predlžujú.

Multigeneračná dynamika zahŕňa rodiny, sociálne siete a historickú zakotvenosť. V priebehu dospelosti dochádza ku konfrontácii s rozširujúcou sa víziou generačnej zodpovednosti a historickej spolupatričnosti. Napríklad, role rodičov sa môžu rozširovať od starostí o vlastné deti, po zodpovednosť za starnúcich starých rodičov, alebo podriadených, ktorým slúžime ako zamestnávateľa, učiteľia alebo supervízori. Táto predlžovaná vízia rozširuje pochopenie zložitosti a alternatív sociálnych sietí, v ktorých život prebieha.

Navyše, v priebehu stredného veku sa menia predchádzajúce perspektívy - odstup od narodenia sa postupne presúva k odstupu od smrti. V nižšom veku ako slúži referenčný rámec odstup od narodenia, zatiaľ čo neskôr sa ako významná zložka časovej perspektívy postupne presadzuje postupné približovanie sa ku konečnému limitu, to jest k smrti. Tento prechod zvyšuje tlak na výber priorit a na prehodnocovanie zmyslu života.

Ďalším dôsledkom dlhšieho života je hromadenie nedokončených úloh. Minulosť ešte prebieha, zoznam nie je úplný, prichádzajú ďalšie životné úlohy. Predchádzajúce životné role ako sú rodičovstvo a výchova, nie sú ešte splnené. Pokračujú a niekedy sa zdajú nekonečné. Keď sa k nim priradia role, charakteristické pre starnutie, jednotlivec neraz čelí požiadavkám, ktorých je viac, než pôvodne predpokladal. A sú medzi nimi aj životné situácie a plány, ktoré nie je schopný realizovať. Starnutím neúplné časti životov naberajú nové formy rekonštrukcie a majstrovstva.

Neočakávané životné okolnosti a sociálne zmeny sa týkajú prežívania udalostí, ktoré pôvodne neboli plánované. Viaceré z nich sú pomerne zriedkavé (ako napríklad výhra v lotérii, alebo rozvod). Niekedy vonkajší pozorovatelia mylne predpokladajú, že neočakávané udalosti ako sú automobilové nešťastia alebo rozvody, sú skôr pravidlom než výnimkou. Jednotlivci postupne akceptujú aj realitu, prejavujúcu sa úbytkom fyzických síl. Aj keď nechtiac, konfrontujú sa so svojimi biologickými limitmi a chorobami. S postupujúcim vekom citlivejšie vnímajú choroby a umieranie rovesníkov. Tieto neočakávané udalosti kladú značné nároky na ich zvládnutie a vyžadujú vysokú úroveň zrelého myslenia.

V súlade s takýmito negatívnymi udalosťami pôsobia aj sociálne zmeny v spoločnosti. Historické zmeny v technológiách kladú zvýšené nároky na inteligenciu i kompetenciu dospelých vo všeobecnosti, ale aj na prežívanie vlastnej efektívnosti. Hodnoty a kultúrne normy predstavované postojmi k sexuálnej orientácii, k rodine, manželstvu, práci a k odpočinku, sa postupne vyvíjajú. Vývin neraz ovplyvňujú aj mladšie vekové skupiny, ktoré tieto zmeny pokladajú za prirodzenú súčasť noriem svojej generácie. Pre starších ľudí však sociálne zmeny neraz predstavujú odpútanie od minulosti a niektoré znamenajú konfrontáciu s doterajšími skúsenosťami s riadením vlastných životov.

Dlhší život a starnutie tiež vedie k hlbšiemu prežívaniu a pochopeniu dynamiky medzi životnými prínosmi a stratami. Prínosy, predpokladané alebo skutočné, sú v popredí záujmu nižších vekových

skupín. Predlžovaním života sa pozornosť presúva. Jednotlivec sa usiluje udržať súčasný stav a vyhnúť sa stratám. Rovnováha vyššieho veku vyžaduje novú kvalitu reflexivity, ktorá reprezentuje rastúce pochopenie úlohy utrpenia, vrátane jeho pozitívnych stránok, akými je napríklad akceptácia vlastnej konečnosti a obmedzenosti.

Hľadanie zmyslu života je snáď najvýraznejšou manifestáciou v úsilí o dosiahnutie životných cieľov. Zmysel života vyjadruje „celostnú“ podstatu a účel vlastnej existencie. Tvárou v tvár náročným životným situáciám vysokej zložitosti, akými sú rovnováha medzi prínosmi a stratami, alebo predstavy o budúcnosti, sa zameriavame na vytvorenie rovnováhy medzi minulým, súčasným a budúcim životom. Jednotlivec sa reflektovaním svojich hodnôt a zmyslu života usiluje prekonať obmedzenia svojho starnutia.

Prečo tieto úvahy o priebehu stredného a vyššieho veku súvisia s múdrosťou? Najskôr preto, že definície múdrosti sa týkajú takého druhu poznania, ktoré zvládava zložité, ale neurčité životné situácie. Aj súčasný rozvoj pozitívnej psychológie smeruje k hľadaniu pojmov podobných s múdrosťou, pojmov, ktoré sú určené na vyjadrenie vrcholov ľudského vývinu.

Vedecké zarámovanie psychológie múdrosti

Pri štúdiu múdrosti možno identifikovať prinajmenšom štyri pojmové línie. Po prvé sa usudzuje o kultúrnej i historickej významnosti múdrosti. Múdrosť sa chápala ako druh štandardu identifikujúceho a symbolizujúceho hlbokú túžbu vyzdvihnúť vyššie kvality ľudstva. História múdrosti je potom nekonečná. Je súčasťou neprerušovanej evolúcie a rozvíja sa hlavne v obdobiach kríz alebo nových výziev. Ako naznačuje P. B. Baltes (2005) v Nemecku sa v osemdesiatych rokoch minulého storočia sa zvýšil záujem o múdrosť. Verejnosť bola nespokojná so stavom nemeckej spoločnosti a pokúšala sa o nápravu. Podobné tendencie sa prejavujú aj v súčasnej slovenskej spoločnosti. Téma múdrosti vstúpila do popredia spolu s výzvou o všeobecné oživenie úlohy humanitných vied pri udržaní predností súčasnej civilizácie a primeranom usmernení kultúrnej evolúcie. Preto možno predpokladať, že záujem o múdrosť je historicky podmienený.

Druhým dôvodom vedeckého štúdia múdrosti je, že je prejavom dokonalosti v osobnom i intelektuálnom vývine. Aj keď sa v našej kultúre múdrosť zatiaľ príliš nevyhľadáva, napriek tomu po nej túžime a obdivujeme ju u iných. Postup k múdrosti znamená postup k vyšším stupňom vývinu.

Múdrosť ako prejav dokonalosti je aplikovaná nielen na individuálne životy, ale aj na sociálnu komunikáciu. Čo vlastne znamená vystupovať múdro ako politický vodca, ako sudca, prípadne profesionál vo verejných službách? Múdrosť zrejme znamená viac než len bežnú aplikáciu pravidiel vo forme zákonov, alebo sociálnych noriem. Zdá sa, že zahŕňa špecifickú schopnosť identifikovať dôležité faktory a umiestniť riešené problémy do širších vecných a časových súvislostí. Keď učenci v rôznych historických obdobiach a kultúrach upozorňovali na tieto otázky, robili to vzhľadom na obmedzenia a príležitosti, ktoré im ich spoločenstvá umožňovali. Napríklad kresťanskí filozofi často spájali múdrosť so svätosťou. Historický proces sekularizácie bol na druhej strane často spájaný viac s vysvetľovaním pojmov ako sú rovnosť, kultúrny pluralizmus a spravodlivosť. Môže sa múdrosť primerane presadzovať v týchto sekularizovaných diskusiách? Je tento pojem užitočný na opis nášho poznania podmienok a vhodných spôsobov optimalizácie ľudských životov a spoločnosti?

Treťou príčinou vedeckého štúdia múdrosti je hľadanie pozitívnych znakov starnutia. Postupom času sa čoraz viac bádateľov zapája do štúdia ľudí vo vyššom veku. Zatiaľ čo v biologických koncepciách sa starnutie vymedzuje skôr ako obdobie straty a úpadku adaptívnej kapacity, sociálni psychológovia sa usilujú skôr o hľadanie vývinových a progresívnych aspektov starnutia. Vyšší vek nemusí nutne znamenať len straty, ale aj prínosy.

Súčasný empirický výskumy zatiaľ nepriinášajú dostatok dôkazov o pozitívnych zmenách vo vyššom veku. V psychológii sa väčšina dostupných vedeckých dôkazov o starnutí sústreďuje na straty (napríklad inteligencie a pamäti). K podobným záverom dospievajú aj probandi v implicitných výskumoch starnutia. Vyšší vek nie je hodnotený ako obdobie bohaté na pozitívne ciele a závery.

Lepšie chápanie múdrosti môže napomôcť k identifikovaniu tých aspektov starnutia, ktoré umožňujú vo vyššom veku získať aj určité prínosy a tým napomôcť k úspešnejšiemu starnutiu. Múdrosť tiež slúži ako prototyp cieľov, ktoré možno dosiahnuť vo vyššom veku a o ktoré sa možno usilovať. Pri ich vymedzení sa využíva aj zrelosť jednotlivca. Žiaľ, pojem zrelosti (ani zreleho myslenia) zatiaľ nie je v psychológii dostatočne rozšírený.

Keď sa vývinoví kognitívni psychológovia začali zaujímať o vekové súvislosti myslenia, začali porovnávať starších jednotlivcov s mladšími prostredníctvom úloh, ktoré boli charakteristické skôr pre mladších a dospelých (ako je napríklad rýchle spracovanie a reprodukcia nových

informácií). Vzhľadom na vekové súvislosti výskumníci tiež skúmali, nakoľko môže starnutie priniesť nový pohľad na kognitívne i emočné aspekty a špecializácie. Navrhovaním výskumných zámerov, opierajúcich sa o riešenie úloh vyplývajúcich z foriem myslenia, sformulovaných vzhľadom na požiadavky dospelého veku, ako sú dialektické a relativistické usudzovanie, vznikli dodatočné argumenty pre moderné chápanie múdrosti ako vývinovo - psychologickkej témy. Podobne aj vývinoví psychológovia skúmajú, ako jednotlivci pristupujú k plánovaniu a koordinovaniu svojich životov.

Štvrtou príčinou vedeckého skúmania múdrosti je, že predstavuje hodnotnú organizačnú stratégiu usudzovania o živote a spojenia inteligencie a cností pri dosahovaní dokonalosti. Psychológovia sa usilovali o prekonanie mikroštruktúry spracovania informácií a rozhodovania, o výber tém, vhodných pre analýzy. Niektorí výskumníci podozrievajú experimentálnych psychológov, že sa vyhýbajú analýzam komplexných aspektov každodenného života. Avšak v súčasnosti sa začínajú prejavovať teoretické i empirické trendy, spájajúce kognície a emócie, ako aj inteligenciu a osobnosť do jedného „prúdu vedomia“, ktoré validnejšie vyjadrujú komplexnosť každodenného života. Inou ilustráciou je úsilie prostredníctvom výskumu racionality skúmať úlohy a podmienky každodenného fungovania, ktoré reflektujú vysokú neistotu.

Je psychológia múdrosti možná?

Je známe, že väčšina prác o múdrosti má skôr teoretický a špekulatívny, než empirický charakter. Možno prekvapuje pomerne limitovaný počet empirických prác z tejto oblasti, aj keď mnohé intuitívne očakávania a teoretické argumenty svedčia o tom, že múdrosť je významný fenomén. Na druhej strane možno argumentovať, že doposiaľ používané psychologické pojmy a metódy jednoducho neboli prispôbené úlohám takejto zložitosti. Možno aj preto výskum v psychológii múdrosti pravdepodobne prekračuje limity toho, čo psychologicko-empirické analýzy môžu dosiahnuť.

Na druhej strane nepochybne možno dosiahnuť viac. Aj keď niektorí pozorovatelia spochybňujú úsilie o štúdium múdrosti. Čo vyvoláva ich skepsu? Po prvé presvedčenie, ako sme už uviedli vyššie, že múdrosť je predstavou o vysokom ideále, o určitej utópii. Ideály a utópie sú síce otvorené hodnoteniu, avšak nevyhnutne nie sú reálnym faktom. Po druhé, dokonca aj keď múdrosť pôsobí ako realita, neraz odoláva jednoduchým analýzam. Niektorí jednotlivci vidia v múdrosti fenomén, ktorý je skrytý ľudskému poznaniu, ako niečo posvätné, čo je nedostupné a

nevysvetliteľné vedeckými analýzami. Ako sa uvádza v dialógu Budhu, múdrosť je „nepredstaviteľná, neporovnateľná, nemerateľná...vec, ktorá je rovnocenná s neprekonaným“ (Conze, 1975). Úsilím o transparentnosť múdrosti a pokusom o jej vedecké poznanie možno zmeniť jej základy.

Takýto skepticizmus si vyžaduje pozornosť. Aj keď súčasné výskumy si snáď nezasluhujú ostrú kritiku, akej sa im dostalo od filozofa J. Kekesa (1995), podľa ktorého psychologické výskumy múdrosti sú len málo sľubné. Aplikovanie vedeckej metódy na určitý jav nevedie samé o sebe k poznávacím prínosom. Napríklad zlyhať možno už pri „operacionalizácii“ merania múdrosti.

Aj keď kritické poznámky nemusia nevyhnutne limitovať psychologické prístupy k múdrosti, v každom prípade by však mali viesť k opatrnosti. Napríklad pri rozlišovaní, či múdrosť predstavuje skôr poznanie alebo cnosť. Najmä pri posudzovaní kultúrno-historických súvislostí múdrosti.

Je pravdou, že výskum múdrosti neraz vedie k okamžitým nedorozumeniam. Najmä preto, že empirické vedy majú limity, ktoré nedokážu preklenúť. Zaiste, pri psychologickom posudzovaní múdrosti sa jav hodnotí podľa novej množiny pravidiel a princípov, ktoré sa týkajú modernej psychológie. Naše úsilie z tohto dôvodu môže zlyhať alebo viesť k vzd'aloňovaniu posudzovaného javu od každodenných presvedčení alebo kultúrno – historického dedičstva.

Tieto nábádania k opatrnosti nemusia vyvolávať výrazný pesimizmus. Skôr by mali motivovať k úspešným výskumom. Napríklad možné sú dva prístupy k analýze, nakoľko je psychológia múdrosti v súlade s kultúrno - historickými poznatkami o múdrosti a každodennými osobnými presvedčeniami. Porovnávajú sa údaje o explicitných i implicitných teóriách múdrosti. Čo si vlastne laici i experti myslia o múdrosti? Ako ju možno získať? K čomu je múdrosť dobrá? Ako takýto prístup umožňuje zistiť, nakoľko psychologicky odvodené koncepcie múdrosti udržiavajú kontakt s javom, vybraným na pozorovanie. Na šťastie, mnohé z empirických pokusov pri psychologickom štúdiu múdrosti boli takto zamerané. Pozornosť sa menej venovala analýzam správania a prežívania múdrych ľudí, než zbieraniu údajov o tom, čo si ľudia vo všeobecnosti o múdrosti myslia.

Záver

Je známe, že niekedy rôznorodosť pojmov múdrosti v prirodzených jazykoch vyvoláva v pozorovateľoch až nadmerné očakávania, ktoré

výskumník nedokáže celkom splniť. Napríklad, ako možno prakticky využiť poznatky o múdrosti pri vlastnom kognitívnom vývine, pri obhacovaní svojho života alebo pri nachádzaní zmyslu života. Na túto požiadavku upozornili viacerí experti (napríklad R. M. Restak, 1997). Preto interpretácie múdrosti ako psychologického fenoménu obsahujú aj predstavy o podstate múdrosti a o jej dosiahnuteľnosti či už jednotlivcami alebo sociálnymi skupinami. Vhodné teórie by mali ponúkať postupy, prostredníctvom ktorých možno organizovaným spôsobom múdrosť dosiahnuť.

Ďalšie očakávanie, ktoré nemožno vždy splniť, sa týka špecifikácie hodnôt, ktoré sa majú akceptovať a nedostatkov, ktorým je žiaduce sa vyhnúť, pričom tieto hodnoty sú jadrom múdrosti. Aké dôležité hodnoty musí jednotlivec prijať, aby dosiahol múdrosť? Aké hodnoty sú nevyhnutné pri múdrom riešení problémov? Aké hodnoty umožňujú nájsť zmysel života? Aké sú osobnostné charakteristiky múdrych ľudí? Aké motívy, dispozície a úsudky je nevyhnutné odmietat? Odpovede na tieto otázky nie sú pochopiteľne jednoduché a vyžadujú značné poznávacie úsilie. Preto múdrosť pochopiteľne predpokladá záujem o mentálnu reprezentáciu hodnôt, vlastností i nedostatkov jednotlivca. Je známe, že mnohé koncepcie múdrosti sú zamerané na tieto otázky.

Psychológia však nie je prísne normatívnou vedou o hodnotách a nedostatkoch, akou je filozofia, politické vedy alebo teológia. Ako je známe, cieľom psychológie je špecifikovať podmienky, za ktorých dochádza k psychickej regulácii správania a prežívania, bez nevyhnutného vymedzenia, čo je z hodnotového hľadiska najlepšie alebo najhoršie. Psychológovia pochopiteľne patria do menších i väčších sociálnych skupín a ako súkromní občania prijímajú sociálne normy a očakávania. Akceptácia individuálnej a kultúrnej rôznorodosti v prežívaní hodnôt je pre múdrosť podstatná.

Tieto konštatovania nedostatku normatívnych tvrdení nie sú prijímané jednoznačne, pretože psychologické koncepcie múdrosti môžu obsahovať určité množstvo preskriptívnych informácií, ktoré sa prekrývajú s psychologickými požiadavkami. Napríklad možno argumentovať, že táto minimálna požiadavka zahŕňa otázky kultúrnej tolerancie (demokracie, slobody a pod.) a venuje pozornosť zblížovaniu spoločného i osobného dobra.

Konečne, skúmanie múdrosti môže prispievať k organizácii kognitívnej heuristiky, spojenej s múdrosťou. Táto heuristika koordinuje poznatky a cnosti umožňujúce dosahovanie ľudskej excelentnosti. Použitím takto organizovanej heuristiky múdrosti možno kritickejšie re-

flektovať úsudky, ktoré si vytvárame o sebe i iných, primerane analyzovať a organizovať zložité situácie a v konečnom dôsledku lepšie radiť ľuďom, ktorí sa nachádzajú v rôznych záťažových situáciách.

LITERATÚRA

- ASSMANN, A., 1991, *Weisheit: Archäologie der literarischen Kommunikation III*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- BACON, F., 1620/1974, *Nové organon*. Praha, Svoboda.
- BALTES, P. B., 2005, *Wisdom as orchestration of mind and virtue*. Berlin, Max Planck Institute of Psychology.
- CONZE, E., 1979, *The large sutra on perfect wisdom*. Berkeley, University of California Press.
- HARTSHORNE, C., 1987, *Wisdom as moderation: A philosophy of the middle way*. Albany, State University of New York Press.
- KEKES, J., 1983, *Moral wisdom and good lives*. Ithaca, Cornell University Press.
- KUNSTMANN, J. G., 1981, *The bird that fouls its nest*. In W. Mieder, A. Dundes (Eds.), *The wisdom of many: Essays on the proverb*. New York, Garland Publishing.
- LAW, V., 1995, *Wisdom, authority and grammar in the seventh century*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MEACHAM, J. A., 1983, *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know*. In D. Kuhn, J.A. Meacham (Eds.), *On the development of the developmental psychology*.
- MIEDER, W., 1993, *Proverbs are never out of season*. New York, Oxford University Press.
- OELMULLER, W. (Ed.), 1989, *Philosophie und Weisheit*. Paderborn, Schöningh.
- PENG, K., NISBETT, R. E., 1999, *Culture, dialectics, and reasoning about contradictions*. *American Psychologist*, 54, 741-754.
- RESTAK, R. M., 1997, *Older and wiser: How to maintain peak mental ability for as long as you live*. New York, Simon and Schuster.
- TAYLOR, A., 1931, *The proverb*. Cambridge, Harvard University Press.
- WALDENFELS, H. (Ed.), 1988, *Lexikon der Religionen*. Freiburg im Breisgau, Herder.

O MÚDROM (HLÚPOM) KONANÍ V BEŽNOM ŽIVOTE

Damián KOVÁČ

Keďže najmä to druhé konanie dobre poznám aj z vlastnej skúsenosti, spočiatku sa mi zdalo, že príslušné zadanie ľahko zvládnem. Navyše preto, že k téme môjho referovania vyšli u nás nedávno dve monografie: „Prečo robia múdri ľudia hlúposti?“ (Sternberg et al., 2004) a „Múdrost' v zrkadle vekov“ (Ruisel, 2005). S uľahčením som ich privítal v nádeji, že v „zahryznutí sa“ do tejto, pre mňa relatívne novej témy si ušetrím štúdium relevantných analytických štúdií. Ibaže moje očakávania sa len čiastočne naplnili. Hneď spresním prečo.

Múdrost' – ako sa vie – je jeden z najkomplexnejších fenoménov psychickej reality v človeku. Pravdepodobne preto, t. j. pre svoju viacúrovňovú a mnohodimenzionálnu charakteristiku sa zatiaľ nedostala do záberu doterajších psychologických hnutí či azda aj škôl. Všeličo nasvedčuje tomu, že s múdrost'ou sa začali zámerne zaoberať len pred pár rokmi predovšetkým výskumníci, ktorí rozvíjajú tzv. pozitívnu psychológiu; a k nim – štúdiom kvality života – zaradili aj mňa (Matějček, 2004). Môžem preto nateraz konštatovať, že v doterajších psychologických prístupoch k múdrosti, žiaľ – až na malé výnimky akou je skupina okolo P. Baltesa (2003) - absentujú seriózne empirické štúdie, nehovoriac už o chýbaní náležitého metodického uchopenia tohto tajomného fenoménu. Dôsledkom toho je difúznosť, či v lepšom chápaní, neostrosť výrazu múdrost' ako „terminus technicus“ psychológie. Až na malé výnimky, múdrost' nenájdete ani v psychologických slovníkoch či encyklopédiách, o čom sa možno ľahko presvedčiť.

Ak je to tak, potom prvoradým by tu mal byť implicitný prístup. Ten sa pokúšam realizovať už tri roky na vzorkách poslucháčov nadväbového štúdia zo sociálnej práce, ktorým prednášam v kurze základov psychológie.

„Potom čo ste sa stručne dozvedeli čo-to o modernej psychológii, a podrobnejšie aj o tom ako sa v psychológii chápe osobnosť“ – tak sa začala písomná inštrukcia, ktorú dostala každá poslucháčka/poslucháč – „pokúste sa samé/i prejavíť akoby psychologička/psychológ. Akiste ste sa už stretli v živote s takými jednotlivcami, o ktorých si myslíte, že sú múdri. Vašou úlohou je popísať, charakterizovať Vám bližšie známeho človeka (muža alebo ženu), ktorého pokladáte za múdreho. Napíšte, čím sa vyznačuje, v čom všetkom sa jeho múdrost' prejavuje. To je prvá časť

zadania. Druhá je podobná. Vedeli by ste charakterizovať, čo je hlúposť a dokázali by ste konkretizovať, kto je hlúpy? Pokúste sa aj konkrétne popísať hlúpe činy ako aj to, čo si myslíte o hlupákoch. Vychádzajte pritom len z vlastnej skúsenosti. Vaše vyjadrenia sú, pochopiteľne, anonymné; uveďte o sebe len vek, rod, sociálne začlenenie a najvyššie školské vzdelanie“.

Vzápätí chcem spresniť, že moji informátori zďaleka nepredstavovali reprezentatívny výber zo slovenskej populácie. Boli to hlavne ženy vo veku od 20-50 rokov, prevažne so stredoškolským vzdelaním, s rozličnými profesionálnymi kompetenciami; spravidla matky viacerých detí. Spoločné by však mali mať jedno: religiozitu (postgraduál organizuje totiž kresťanská odborová organizácia s pomocou podobne orientovanej vysokoškolskej inštitúcie). Elaborát bolo treba vypracovať doma do dvoch mesiacov od zadania.

Prvé výsledky uvediem zatiaľ osobitne a výberovo podľa jednotlivých skupín frekventantiek/ov kurzov z elaborátov získaných v rokoch 2004 (A skupina, N=67), 2005 (B skupina, N=60), 2006 (C skupina, N=49), dovedna teda 176 osôb, z čoho bolo len 11 mužov.

Situácie (udalosti), v ktorých sa vyžaduje múdrosť, sú v percentuálnom vyjadrení nasledujúce (A vzorka):

44,2 % - pre život (biodromálny vývin) dôležité rozhodnutia, ako napr. voľba povolania, rozhodnutie sa pre životného partnera, emigrácia a pod.

25,6 % - zvládanie náročných negatívnych udalostí ako napr. smrť najbližších, rozchod manželov, ťažké konflikty v zamestnaní a pod.

18,6 % - manažovanie života prejavujúce sa v životnom štýle, zvládanie záťaže a stresov, v boji s depresiami a i.

Zo získaných informácií od našich Pb vyplýva, že múdreho jedinca charakterizuje veľká varieta vlastností. Narozdiel od explicitného, v implicitnom chápaní múdreho človeka dominujú mravné vlastnosti – konať permanentne dobré skutky pre druhých. V laickom nazeraní na múdrosť sa súčasne prejavil výrazný dištanc od chápania, že múdri sú len jedinici s vysokou inteligenciou, vyšším vzdelaním, kultúrnym rozhľadom. Tzv. sedliacky rozum, ľudskosť a – podľa odbornej terminológie – prosociálne správanie, sú pre múdrych prototypovými charakteristikami.

Ktoré osobnosti sa vyznačujú múdrosťou, resp. hlúpym konaním (B vzorka)?

Je príznačné, že – až na jednu výnimku – nikto z dotazovaných neuviedol ako prototyp múdreho jedinca vlastného manžela či manželku. Výnimkou bola vdova, ktorá za takého pokladala svojho už dávnejšie nebohého manžela, ktorý bol od nej vekovo značne starší, dobrý priateľ rodiny jej rodičov. Za múdrych sa najčastejšie pokladali starí rodičia, zhruba rovnomerne dedkovia alebo babičky. Na druhom mieste výskytu sa umiestnili významné osobnosti svetového diania, najčastejšie Ján Pavol II. Za hlúpych si skúmaní Pb často vybrali osoby známe z médií, napríklad manželov M., alebo niektorých predstaviteľov politických strán. Našli sa aj také/-í, čo ľutujú, že sa doteraz v živote s naozaj múdrymi, narozdiel od hlúpych, ešte nestretli.

Keď tieto zistenia zatiaľ len tak konštatujem, nemôžem sa už teraz zdržať istej interpretácie. Naznačím ju citáciou z jedného protokolu: „*Pre mňa je múdry ten, pri ktorom nemám zlé pocity*“ (Ž,39,SOŠ). Týmto priznaním chcem akcentovať, že v implicitnom hodnotení múdrosti sa veľavýznamným kritériom stáva princíp, ktorý tu sformulujem taktiež implicitne: „Podľa seba súdim Teba“. Až potom sa uplatňujú kritériá širšieho, teda skupinovo či spoločensky akceptovaného či vyznávaného hodnotenia. Aj preto patrila napr. Matka Tereza v protokoloch mojich informátoriek najčastejšie k múdrym osobnostiam. Na druhej strane, nápadná časť Pb všetkých vzoriek pokladala za osudovú hlúposť ne-vieru, rozumie sa ne-religiozitu. Vo vyjadreniach mojich respondentiek vystupovala hlúposť aj v niektorých – v explicitnom chápaní málo zohľadňovaných terčoch; napr. hlúpy zákon alebo hlúpy fór. Stojí za to citovať aj to, že „každá vojna je hlúpa“ (Ž, 35, 55).

V tejto prvej správe o uskutočnenom výskume sa nemienim púšťať do rozpravy, aj keď všeličo sa tu núka na doriešenie; predovšetkým pojmové. Napr.: je hlúposť protipólom múdrosti na tej istej škále? Ako odlíšiť múdrosť od rozumnosti, rozvážnosti, prezieravosti a ďalších významovo blízkych výrazov? (aby som uviedol čo i len niekoľko príkladov zo získaných eleborátov). A čo s naivným, vyslovene dobrým človekom, „dobrým na pohľadkanie“, ako ho vykreslil W. Shakespeare?!

Namiesto toho som sa rozhodol vybrať niekoľko tvrdení či názorov, o ktorých si myslím, že sú príznačné pre osobnostný profil účastníčok/kov tohto výskumu.

Múdrosť – hlúposť v chápaní záujemkýň/cov o sociálnu prácu

- Múdrosť pre mňa znamená rozoznať včas vážnosť chvíle rozhodnúť sa ale aj niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutie.
- Hlupák je pre mňa človek, ktorý je slepý k životu okolo seba.
- Nie je hriechom byť hlupákom, hriechom je zotrvať v tom stave, či už z lenivosti, márnosti alebo iných pohnútok (Ž/33/VŠ).

*

- Jeden vodičkar raz povedal: Nedokážem 100 % to, čo zdravý človek, iba 20 %. Ale aj tých 20 % chcem urobiť stopercentne (Ž/39/SOŠ).

*

- Podľa vyprávania jedného lekára, ktorý bol často pri umierajúcich pacientoch: mnohí často ľutovali, že netrúfali viac času so svojou rodinou.
- Nedostatočne sa riadim múdrosťou: skúsenosť je najlepšia škola života, len poplatky sú príliš vysoké (Ž/50/SŠ).

*

- Človek nazhromaždil všetku múdrosť svojich predchodcov a pozrite sa, aký je hlúpy.
- Ak sa naučíme schopnosti učiť sa od života, múdrieme; ak túto schopnosť strácame, hlúpeme. A najrýchlejšie hlúpne človek vtedy, ak si začne namýšľať, že on sa už nemá čo naučiť... (Ž/35/SŠ).

*

- Múdrosť rastie s vekom do výšky, hlúposť sa šíri do priestoru, tá nerastie, iba sa šíri, nepôsobí na ňu zemská príťažlivosť, preto sa dostane všade, aj do parlamentu. Je veľmi pohodlná, nenáročná, človeka vôbec neunavuje, človeka nadľahčuje a nafukuje, takže hlúpi ľudia vždy lietajú ako keby na balónoch primeranej veľkosti. Myslím si, že každý človek má zbierku tých balónov, na ktorých si polietal a ktoré časom praskli. Niektorí ľudia ani nikdy nepristanú, zomrú v svojej hlúposti. Raz príde doba, ak sa nepolepšíme a nezmúdrieme, že to už naša zemeľuľa neunesie a praskne (Ž/44/VŠ).

- Podľa môjho úsudku najviac hlúpy je ten, kto sa nedá presvedčiť o svojej hlúposti. Tak ako pre múdrosť je charakteristická pokora a poníženosť, pre hlúposť je príznačná pýcha (Ž/41/VŠ).

*

- Hlúposť môže mať aj pozitívnu stránku - mobilizuje k aktivite. (Ž/41/SŠ).

*

- Skupinová hlúposť – príklad Hlúpy Izrael, 12. kpt. 1, verš 7 „predávajú zem cudzím, rodní bratia sú chudobní...“ (Ž/39/SOŠ).

*

- Múdry človek je ten, ktorý vie kedy má prehovoriť a kedy mlčať (Ž/21/SOŠ).

*

- Hlúpy človek nie je ten, kto túži mať veľa peňazí, pekný dom, rýchle auto, alebo ten, kto túži byť očarujúci, slávny, mocný. Hlúpy je ten, kto je ochotný pre dosiahnutie týchto túžob obetovať svojich priateľov, rodinu, svoj charakter a je ochotný získať toto na úkor poškodenia druhých, v konečnom dôsledku aj seba (M/45/VŠ).

*

- Najväčšou a už tragickou hlúposťou je neveriť v Boha, táto hlúposť má nekonečné následky. Bežné hlúposti sa môžu v čase zmeniť, ale neprijatie Boha do smrti a odchod s touto hlúposťou do večnosti je absolútna prehra života (Ž/51/SŠ).

*

- Zdravý sedliacky rozum je, podľa mňa, rešpektovanie Božích zákonov a prírodných zákonitostí. „Ži v zhode s Bohom, ľuďmi a prírodou a bude Ti dobre“ (Ž/57/VŠ).

*

- Múdry človek si vie vždy vo všetkom pomôcť, pretože je obdarený schopnosťou čerpať dobro zo všetkých a pre všetko (J. Ruskin) (Ž/47/SŠ).

*

- Podľa jedného prameňa – múdrosť je maximálna dokonalosť vo vedení svojho života ako výsledok pochopenia zmyslu života a poznania prostriedkov ako to dosiahnuť. Zakladá sa na rozlišovaní. Predchádza mu poznávanie, ktoré odhaľuje vlastnosti a súvislosti (Ž/45/VŠ).

- Základom múdrosti je láska a nikto, kto miluje z hĺbky srdca nemôže byť hlúpy. Láska je viac ako akékoľvek vedomosti, ktoré robia

človeka múdрым. „Jedna kvapka pravej lásky je ušľachtilejšia ako more vedomosti“ (Sv. František Asiský) (Ž/35/SŠ).

Predbežne na záver

1. Implicitné chápanie múdrosti u sledovanej vzorky Pb potvrdzuje dominujúce explicitné koncepcie o kognitívnej zložke múdrosti; tú však naši Pb nestotožňujú ani s výškou nadobudnutých spôsobilostí vzdelaním, ani s psychologickými kritériami inteligencie.

2. Múdrymi sú spravidla jedinci, ktorých charakterizuje permanentné prosociálne správanie; toto prisúdili Pb sledovanej vzorky zvnútornej religiozite.

3. Aj keď tieto predbežné zistenia podliehajú „sample“ efektu, s napätím očakávame, ako budú múdrosť a hlúposť v bežnom ľudskom správaní posudzovať naši adolescenti; taký je náš najbližší zámer.

LITERATÚRA

BALTES, P. B., KUNZMANN, V., 2003, *Wisdom. Psychology*, 16 (3), 131-133.

MATĚJČEK, Z., 2004, *Psychologické eseje*. Praha, Karolinum, 212 s.

RUISEL, I., 2005, *Múdrost' v zrkadle vekov*. Bratislava, Ikar, 293 s.

STERNBERG, J., 2004, *Prečo robia múdri ľudia hlúposti?* Bratislava, Ikar, 294 s.

IDENTITA – CESTA JEDNÉHO POJMU

Viera BAČOVÁ

V osbornej psychologickej odbornej literatúre sme často svedkami toho, že isté slovo, frekventovane používané a považované za kľúčové, nie je zadefinované, alebo – čo je možno rovnako časté – nachádzame veľký počet viacznačných až protirečivých definícií toho istého slova (pojmu)¹. Je to jedna zo zásadných výčitiek, ktoré spoločným a huma-nitným vedám adresujú vedy technické a prírodné.

Dôvodov, prečo treba vo vede explicitne definovať slová, je viacero.

Predovšetkým je to dôvod, ktorý vychádza z poslania vedy: systematický postup pri hľadaní vysvetlení javov a procesov. V pracovnom jazyku vedy sú slová nástrojom pri argumentovaní a vysvetľovaní. Len dobre definované slová sú dobrým nástrojom – môžu byť komunikované iným odborníkom (ale aj neodborníkom) s garanciou, že komunikácia bude efektívna. Podľa Bella, Staines a Michella (2001) možnosť nedorozumenia je v psychológii veľká vzhľadom na to, že v mnohých oblastiach nemáme len jednu jedinú teóriu, ktorá by bola všeobecne prijímaná. Vedľa seba jestvujú viaceré rozličné teórie. Rozličné teórie používajú jedno a to isté slovo v inom význame. Ak nie sú kritériá pre používanie slova vyjadrené explicitne, nemusí príjemca slovu (a tvrdeniam, ktoré toto slovo obsahujú) správne porozumieť, pretože on/a to isté slovo používa v inom význame.

Ak sa termíny vo vednej disciplíne vzťahujú k istej teórii, alebo z nej pochádzajú, musí to byť povedané. Ďalší „používateľ“ slova sa potom môže rozhodnúť, či bude nadväzovať na súčasné zdieľané významy slova, alebo mu pripíše iný význam. Toto svoje rozhodnutie však musí opäť explicitne povedať, aby sme predišli pojmovému zmätku a nedorozumeniam.

¹ V tomto príspevku používam slová ako **pojmem**, **výraz** a **termín** ako synonymá, pretože ich význam sa prelína. V prípade potreby zdôrazňujem istý aspekt – **pojmem** znamená dôležité, kľúčové slovo; **výraz** znamená spojenie viacerých slov; **termín** znamená slovo, pre ktoré boli vymedzené podmienky a kontext jeho používania.

Ďalším dôvodom je, že psychológia zdôrazňuje meranie a kvantifikáciu. Ťažko však merať to, čo predtým – aspoň predbežne – nedefinujeme.

V tomto príspevku chcem poukázať na problémy spojené s definíciami psychologických pojmov na príklade pojmu identita, ktorým sa dlhodobo zaoberám. Pojem identita patrí k tým mnohým pojmom, ktoré v psychológii chápeme ako samozrejmé – a teda buď ho nedefinujeme vôbec, alebo opakovane konštatujeme veľkú rôznorodosť jeho chápania a definovania.

Najskôr uvediem (1) krátku históriu tohto pojmu v spoločenských vedách a súčasné používanie slova identita v každodennom verejnom živote. Potom sa venujem možným spôsobom definovania psychologických pojmov (2) a problémom definovania pojmu identity (3). Napokon sa zmienim o pojme identita ako o pojme analýzy a pojme praxe (4).

1. Z histórie pojmu identita

Témou identity sa zaoberali už starí Gréci. Pojmy **totožnosť** a **rôznosť** skúmal už Platón, v nadväznosti na neho Aristoteles a napokon aj scholastika – podľa nej princíp identity (t. j. $A=A$) patrí k hlavným princípom bytia a myslenia, ale zároveň tiež aj k hlavným prekážkam tvorivého myslenia. V novodobej filozofii to bol najmä G. W. Leibniz, ktorý sa zaoberal pojmom identity; v jeho koncepcii sú objekty identické ak všetky vlastnosti objektu „A“ sú vlastnosťami objektu „B“ a naopak. Potom sa téma identity stala pre spoločenské a humanitné vedy opäť zaujímavou až v druhej polovici 20. storočia.

V psychológii pojem identita použil pravdepodobne ako prvý S. Freud v súvislosti s obrannými mechanizmami jedinca. Avšak ako prvý pojem identita vymedzil a do ucelenej koncepcie rozpracoval psychoanalytik E. H. Erikson (1902 - 1994) v päťdesiatych rokoch 20. storočia. Jeho výrazy ako **vývoj identity**, **identifikácie**, **ego identita**, **self identita**, **krízy identity**, **difúzia identity** sa stali výbavou každej učebnice a takmer každého textu v tejto oblasti.

Eriksonove psychoanalytické orientované práce významne ovplyvňovali významne takmer každé skúmanie a teoretizovanie na tému identita celé desaťročia. V psychológii sú uznávané doteraz. Od Eriksona sa traduje chápanie identity ako vnútorného „jadra osobnosti“, v jeho teórii identita úzko súvisí s intrapsychickými aspektmi **ja** (resp. **self**).

Z psychoanalytického kontextu prebrali pojem identita sociálne skúmania. Začala sa skúmať nielen individuálna, ale aj sociálna identita

jedinca; nielen identita osoby, ale aj identita skupín a spoločností. V šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa pojem identita značne rozšíril v mnohých spoločenskovedných a humanitnovedných disciplínach. Začal byť uvádzaný v slovníkoch každého druhu.

Pojem identita nadobudol významnú úlohu pri skúmaní menšinových spoločností a osôb, najmä etnických. Pojmy **príslušnosť, spolupatričnosť, lojalita, etnicita**, ale aj **trieda** – a **identita** takmer splynuli.

Teória rolí a referenčných skupín analyzovala vzťahy medzi **ja**, rolou a spoločnosťou. Témy **self** sa stali hlavnými pre symbolický interakcionizmus. Pojem **identita** spopularizoval E. Goffman, okrem iného svojimi prácami o **narušenej identite**. Tému identity neobišla ani fenomenologická a sociálnokonštrukcionistická tradícia (P. Berger a T. Luckmann) a etnometodológia H. Garfinkela.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia boli postupne publikované práce druhej najznámejšej psychologickéj teórie identity – tentoraz sociálnej. Išlo o práce H. Tajfela (1909 - 1982), a viac kognitívne orientovaná seba-kategorizačná teória J. Turnera a ich spolupracovníkov. Základnými pojmami boli **kategorizácia, identifikácia a sociálne porovnávanie**.

Osemdesiate roky 20. storočia priniesli nové spoločenské procesy a javy spoločne označované ako **multikulturalizmus** a **postmodernizmus**. To vyvolalo novú vlnu intenzívneho záujmu o „**identitu**“ v ešte širšom rámci. Pojem identita sa stal tým pojmom, ktorým sa vysvetľujú (nové) procesy a dianie v súčasnej spoločnosti a (nové) postavenie jednotlivca v ňom.

Súčasne s tým, ako sa s pojmom identita „trápili“ sociálne a humanitné vedy, „**identita**“ sa stala termínom používaným v každodennom živote – verejnom i súkromnom. Stáva sa aj pojmom **politickým**, presnejšie zaradili ho do svojho slovníka politici, vodcovia hnutí, reformátori, mienkotvorné osoby.

Napríklad sa začal používať výraz **boj o identitu**. Označujú sa ním konflikty osôb, mocenských a záujmových skupín, etnických a štátnych spoločností a rôznych kultúr, menšinových a marginalizovaných. Zároveň tento výraz označuje boj o meno (pomenovanie, identifikovanie). Je to napríklad diskurz o tom, či isté spoločenstvo pomenovať *Rómovia* alebo *Cigáni* (Bačová, 2004), *Ukrajinci* alebo *Rusíni*, alebo o tom, či aj *ženský gramatický rod* – a teda aj ženy budú explicitne uvádzané v odborných a iných publikáciách a preslovoch, keď sa hovorí o ľuďoch. Boj o identitu označuje rozpor medzi tým, ako osobu (spoločenstvo) uvádzajú, zamlčávajú, definujú, pomenávajú iní, a tým, ako sa

chce identifikovať – definovať, nazývať, vyjadrovať o sebe ona sama. V bojoch o identitu ide o boj o sociálnu pozíciu, vplyv, možnosť rozhodovania a určovania, aký má byť svet a akými pravidlami sa má riadiť. Nové pojmy a výrazy spojené so slovom identita súvisia s témami ľudských práv a skúmaním skrytých foriem moci v našich životoch.

V USA sa nové sociálne hnutia, boj proti diskriminácii, hnutia za ľudské práva označujú aj ako **politika identity**. V posledných rokoch sa v Európe napríklad intenzívne diskutuje o **európskej identite a národnej** (či štátnej) **identite** občanov žijúcich v tých štátoch Európy, ktoré vstúpili do Európskej únie, alebo sa na vstup pripravujú.

V súčasnosti možno konštatovať, že pojem identita začína plniť mnoho funkcií a v sociálnych vedách (vrátane psychológie) vyjadruje a znamená veľmi veľa vecí. Popri priznávaných nedostatkoch konzistencie v definovaní pojmu identita mnoho autorov jedným dychom naďalej považuje tento pojem za veľmi dôležitý a potrebný a odmieta možnosť vzdať sa ho.

2. Definovanie psychologických pojmov

V psychológii nepoužívame a ani nemôžeme používať len jeden jediný spôsob definovania toho, čo ten-ktorý psychologický pojem znamená. Výber spôsobu definovania slov a výrazov závisí od toho, do akej miery je termín či výraz viazaný na svoj teoretický kontext. Ďalej závisí od toho, či máme v danej oblasti javov k dispozícii operacionálne kritériá, ktorými psychologický pojem dáme do vzťahu s jeho pozorovateľnými prejavmi („empirickými korelátmi“ pojmu).

Najskôr o spôsoboch definovania pojmov. Podľa viacerých metodologických učebníc vládne vo všeobecnosti zhoda v tom, že slová a viacslovné výrazy (nielen psychologické) môžeme definovať v podstate štyrmi spôsobmi:

– Môžeme použiť existujúcu jazykovú konvenciu, t. j. povieme, čo slovo, resp. výraz znamená pre väčšinu ľudí. Vysvetlíme (neznáme) slovo alebo výraz inými (známymi) slovami alebo výrazmi. Väčšinou tak robíme pomocou slovníkov rôzneho druhu, ktoré rešpektujú bežný, konsenzuálny význam slova. To sú definície **opisné**.

– Vo vede považujeme za legitímne, keď sa sám/a autor/ka úmyselne rozhodne navrhnuť používanie istého slova na isté účely, a to bez ohľadu na zvyčajné alebo iné možné interpretácie, hoci aj toto **ním/ňou vyhradené používanie** slova je technicky menej presné. Slovo či výraz potom daný/á autor/ka používa konzistentne v inom, „svojom“ význame. Vo svojich prácach sa usiluje zaviesť novú konvenciu pri

používaní slova (niekedy sa to i podarí). Nový slovník a nové chápanie aj známych slov sa môžu stať charakteristikou „školy“ v danej disciplíne. Toto sú definície **dohodnuté**, autorom/kou vyhradené, „dojednané“ (stipulatívne) – autor/ka stanoví istý (nový) okruh javov, na ktoré začne slovo vzťahovať. Zdá sa však, že to nemusí byť vždy len odborník, kto začne používať isté slovo v novom význame. V sociálnych procesoch, presnejšie v sociálnych diskurzoch, môžeme podobný „pohyb významu“ určitých slov pozorovať pomerne často (ako známy príklad možno uviesť slovo „myš“).

– Pre vymedzenie slova, resp. výrazu môžeme uviesť **operácie alebo postupy** pri zisťovaní či meraní javu, ktorý dané slovo označuje. V psychológii tradične hovoríme o operacionálnych definíciách. Ako však argumentujú P. Bell, P. Staines a J. Michell (2001), nejde o definície, ale o presné určenie kritérií pre (vedecké) použitie termínov. V operacionálnom „definovaní“ termínu ide o určenie toho, v akých konkrétnych súvislostiach a podmienkach bol či bude termín použitý; význam termínu (slova) sa však ponecháva otvorený. Sú to vlastne kritériá používania daného slova pre konkrétny empirický postup (nie však pre všetky možné empirické postupy).

– **Teoretická definícia** znamená, že slovo alebo výraz definujeme miestom, významom a funkciou, ktoré toto slovo (výraz) má v istej teórii. Jedno a to isté slovo môže znamenať a označovať v rôznych teóriách odlišné javy a procesy. Preto špecifikovanie a používanie **teoretického pojmu** vyžaduje viac vedomostí; predpokladá poznanie teórie nutnej pre porozumenie pojmu (napr. psychoanalytickej teórie pre slovo superego). Pojem teoreticky definujeme väčšinou tak, že určíme príznačné vlastnosti javu, ktoré slovo označuje, vzťahy medzi vlastnosťami alebo podmienkami, alebo proces, ktorým je jav vytváraný. Teoretické definície pojmu odvodzujú svoj význam z teórie, ktorej sú súčasťou. Podľa toho môžu byť príliš úzke či príliš široké, limitované na istý okruh a rovinu javov, povrchné či komplexnejšie. Teoretická definícia pojmu neprekročí teóriu, z ktorej pochádza. Pre ďalšie účely použitia pojmu môže vyhovovať alebo byť celkom neprimeraná. Napriek tomu teoretické pojmy sú v psychológii významné – ich hodnota spočíva v tom, že keď ich používame v psychologickkej teórii, môžu vo veľkej miere vysvetliť konanie ľudí.

3. Problémy definovania psychologických pojmov na príklade pojmu identita

Z rôznych akceptovaných spôsobov definovania sa môže zdať, že – nielen v psychológii – je takmer nemožné poskytnúť a zdôvodniť jednoznačnú a spoľahlivú definíciu istého slova. Kritériá a požiadavky, ktoré má jeden autor na definovanie a používanie istého slova, nemusia zdieľať iní autori.

Problémy pri definovaní psychologického pojmu môžu teda vznikáť použitím rôznych spôsobov definovania: pri opisných (slovníkových) definíciách zmenou významu, pri dohodnutých definíciách ich arbitrárnosťou, pri kritériách použitia pojmu len na isté vybrané prejavy javu, odlišnosťou teórií je daná odlišnosť definícií tých istých slov.

Známych slovám iný/á autor/ka – alebo aj nová doba – môže začať dávať nový význam. To nie je v živote ľudí, ani v živote vedcov, nič nezvyčajné. Ako jeden z mnohých príkladov možno uviesť definíciu slova „sentiment“, ktorá sa postupným vývojom a komunikačným „vyjednávaním“ medzi odborníkmi ustálila na význame „citovosť“, i keď napríklad v teórii W. McDougalla a T. A. Ribota bol tento termín definovaný inak (Hartl, Hartlová, 2000). V psychologických slovníkoch môžeme nájsť mnohé príklady zmeny významu – a teda aj zmeny definícií – psychologických pojmov. Zdá sa, že zmeny vo význame sú kľúčové aj pri úsilí definovať slovo identita (pozri historický exkurz uvedený v prvej časti).

Ako príklad za všetky uvediem jednu „zbernú definíciu“, ktorá ašpiruje zhrnúť všetko, čo obsahujú definície identity v odbornej literatúre: „Identitou **vyjadruje** osoba o sebe samej – a iní ľudia o osobe – jeho/jej *autenticitu – integritu – kontinuitu – relatívnu rovnakosť v čase – odlišnosť od iných – rovnakosť s ľudským druhom a ľudskými spoločnosťami*.“ (Bačová, 2003, s. 201). Pri čítaní tejto definície sa oprávnene vynára otázka: ako je možné, aby jedno jediné slovo vyjadrovalo všetky tieto významy?

Pôvodný význam slova identita, ktorý nachádzame v slovníkoch (**definícia opisná**), hovorí, že identita znamená totožnosť, rovnakosť osoby (veci) v čase a vo všetkých okolnostiach. Identita osoby (veci) sú tie jej podstatné vlastnosti, ktoré ak sa menia, osoba (vec) prestane byť sebou samou, rovnakou (osobou či vecou) ako predtým².

² Ktoré vlastnosti sú podstatné práve v tomto zmysle – to je otázka, ktorú možno dlho riešiť vo filozofických diskusiách, aj s pomocou prepracovaných technických určení toho, čo robí istú osobu tým, čím je. Preto uvedenú otázku ponechám v týchto úvahách bokom, tak ako aj obsahy iných definícií.

Ako to uvádza viaceró autorov, opisná (slovníková) definícia **identity**, ktorá definovala konsenzuálne zdieľaný význam tohto slova v minulosti, sa začína javiť ako príliš úzka a limitovaná pre prax označovania rôznych javov a procesov termínom **identita**.

Pre abstraktný pojem ako identita je ťažké použiť operacionálne kritériá. Keď sa o to pokúsime, platia tu všeobecné výhrady pre operacionálne vymedzovania pojmu. V empirickom skúmaní identity osoby či spoločenstva nemôžeme zachytiť všetky jej možné konkrétne prejavy. Pre psychológiu vždy platilo a platí, že spojenie psychologického teoretického pojmu s konkrétnymi pozorovateľnými prejavmi v konaní ľudí nebolo nikdy úplne jednoznačné a presné – také ani nemôže byť. Čím je psychologický pojem abstraktnejší, tým viac charakteristík treba do jeho definície zahrnúť, a to nemožno urobiť vybraním istého postupu zisťovania istých vybraných prejavov pojmu.

Súčasný stav v definovaní identity môžem zhrnúť nasledovne:

– **Slovníkové definície** pojmu identita už nezachytávajú súčasné významy tohto slova, v akých sa dnes chápe a používa v každodennom verejnom živote, v spoločenskom a politickom živote, v literatúre a sociálnych vedách.

– „Kvalita“ a použiteľnosť istej **teoretickej definície** identity je podmienená konzistentnosťou a komplexnosťou teórie identity, jej fokusovaním na istý druh a rovinu javov. Keďže psychologických teórií identity je viaceró a líšia sa od seba, teda aj **teoretických definícií** identity v psychológii je viaceró a líšia sa od seba (prehľad teórií identity v psychológii pozri Bačová, 1997).

– Novoutvárané významy pojmu identita ešte nie sú ustálené do konsenzu a odchyľujú sa od „starej“ konvencie významu tohto pojmu. Mnohí používatelia slova identita ticho „navrhujú“ **nový význam** slova bez toho, aby to „nahlas“ explicitne povedali. Ak tak aj niektorí robia, nie je to ešte postrehnuté a akceptované širšou odbornou komunitou.

– **Operacionálne zisťovanie** prejavov „identity“ trpí podobným problémom: ľubovoľne vyberáme spomedzi viacerých možných postupov jej zisťovania jeden-dva, ostatné opomíname. Tie postupy, ako aj prejavy, ktoré vyberieme pre zisťovanie („meranie“), môžu byť úzke, zvláštne, netypické, môžu sa veľmi odlišovať a aj sa odlišujú od iných možných postupov zisťovania, ktoré použili iní bádatelia.

Zrejme aj preto sú mnohí/é bádatelia/lky zo súčasného stavu v definíciách pojmu identita profesijne frustrovaní. Napríklad J. E. Fearon (1999) hovorí, že napriek tomu, že bádatelia rôznych vedných

disciplín sa usilujú „identitu“ vysvetliť, alebo sa usilujú pomocou pojmu identita vysvetliť mnohé ďalšie javy, „pojem sám ostáva záhadou“.

R. Brubaker a F. Cooper (2000) uvádzajú, že komplexnosť, rôznorodosť, protirečivosť a nepresnosť novozískaných významov pojmu identita vedie k tomu, že pojem identita už neplní úlohu analytického prostriedku, a preto ho treba v akademickom diskurze nahradiť inými pojmami. Pojem identita znamená tak mnoho javov, že vlastne neznamená nič. Pojem prestal vykonávať funkciu označenia javu.

J. Létourneau (2001) po uvedení komplexnosti, ale aj zmätočnosti v definíciách identity konštatuje, že rozhodnutie pustiť sa do skúmania „identity“ vykazuje značnú naivnosť alebo intelektuálnu bezstarostnosť. Uvádza, že problematika identity sa javí ako bezhraničná a neobmedzená, bez začiatku a konca; pojem sa vyvinul tak, že v humanitných a sociálnych vedách znamená všetko pre všetkých.

Snahou viacerých bádateľov je vrátiť pojmu identita „analytickú rigoróznosť a metodologickú imagináciu“ (z mnohých príkladov tejto snahy možno uviesť A. Abdelala et al., 2005).

Mnohí z bádateľov, ktorí uznávajú problematickosť pojmu, tvrdia, že je nepostrádateľný a usilujú o jeho „záchranu“ reformulovaním a redefinovaním.

4. Pojem identita ako pojem analýzy a pojem praxe

Problematika definovania pojmu identita – aj keď načrtnutá veľmi stručne – by nebola úplná bez uvedenia problematiky analytického a praktického používania daného pojmu.

Ako to konštatujú R. Brubaker a F. Cooper (2000, s. 4), pojem **identita** je aj pojem praxe, aj pojem analýzy (uvedení autori používajú slovo „kategória“). Tento pojem používajú „laickí“ aktéri v niektorých každodenných situáciách, aby zvýznamnili seba, svoje aktivity, to, čo zdieľajú s inými alebo čím sa líšia od iných. Pomocou pojmu identita sú ľudia presvedčení, že sú (kvôli istému účelu) „identickí“ jeden s druhým a súčasne odlišní od iných (s. 4 - 5).

Jednoduché apely na „identitu“ ľudí – možno najmä pre svoju jednoduchosť – majú svoju silu, étos a pátos, a to aj vtedy, ak ich význam (a definícia) je viacznačný, nepresný, zahmlený, dokonca protikladný.

Psychologické pojmy, vrátane pojmu identita, používajú bádatelia a bádatelky s cieľom analyzovať a vysvetliť isté javy spojené s konaním ľudí. Súčasne môžu chcieť analyzovať aj samotné používanie toho-ktorého pojmu, pracovať na úrovni metaanalýzy. Použitie slova ako pojmu praxe ho nediskvalifikuje ako pojem analýzy, hovoria R. Brubaker a F.

Cooper (2000). Pre užitočnosť teoreticko-analytickej práce treba však splniť isté predpoklady. O definovaní pojmu som hovorila v predošlých častiach tohto článku. Problém však nespočíva len v splnení potrebných predpokladov. Spočíva aj v tom, že bádatelia a bádatelky sú nielen analytikmi, ale aj každodennými používateľmi slov, sami sú vystavení pôsobeniu apelov prostredníctvom slov, aj slov o identite. Sú aj pôvodcami apelov – aj apelov na „identitu“, svoju či ostatných, sú presvedčení o istých ideách a sú aj ich šíriteľmi. Preto nielen politici a mienkotvorné osoby, ale aj bádatelia a bádatelky môžu pomerne ľahko prejsť od korektného skúmania „identitu“ k predpisovaniu istej „identitu“, resp. toho konania, ktoré je potrebné kvôli „identite“. Podobné, veľmi účinné apely na to, čím alebo kým sme, sú však súčasťou života kultúry a spoločenských, ku ktorým bádatelia patria. Ale táto téma je už súčasťou inej problematiky a iného článku.

LITERATÚRA

- ABDELAL, R., HERRERA, Y. M., JOHNSTON, A. I., MCDERMOTT, R., 2005, Identity as a Variable. <http://www.ucd.ie/euiteniba/pdf/Identity%20as%20a%20Variable.pdf>. Dátum prístupu 03. 02. 2006.
- BAČOVÁ, V., 1997, Identita v sociálnej psychológii. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.), Sociálna psychológia. Praha, ISV, 211-234.
- BAČOVÁ, V., 2003, Osobná identita – konštrukcie – text – hľadanie významu. In I. Čermák, P. Macek, M. Hrebíčková (Eds.), Agrese, identita, osobnosť. Brno, PÚ AV ČR, 201-214.
- BAČOVÁ, V., 2004, Marginalizovanie skupín ľudí spôsobom ich vykresľovania (na príklade Rómov na Slovensku). In D. Scheffel, A. Mušínska (Eds.), Rómska marginalita. Prešov, Centrum antropologických výskumov, 73-80.
- BELL, P. B., STAINES, P. J., MICHELL, J., 2001, Evaluating, doing and writing research in psychology. A step-by-step guide for students. London, SAGE.
- BRUBAKER, R., COOPER, F., 2000, Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- FEARON, J. D., 1999, What is identity (as we now use the word)? November 3, <http://www.stanford.edu/~jfearon/papers/iden1v2.pdf> Stanford University, Stanford. Dátum prístupu 03. 02. 2006.

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000, Psychologický slovník. Praha, Portál.
- LÉTOURNEAU, J., 2001, The Question Of Identity: Past Findings And Future Outlook. Paper Submitted to Canadian Heritage (Multiculturalism Program), October 2001. http://www.canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/Letourneau_e.pdf. Dátum prístupu 03. 02. 2006.

MÚDROŠŤ - SPIRITUALITA – VĎAČNOSŤ

Michal STRÍŽENEC

Téma tohto príspevku plne zapadá do súčasne aktuálnej problematiky pozitívnej psychológie, ktorá sa sústreďuje na kladné psychologické javy (napr. duševné zdravie, radosť, duševná sviežosť). Cieľom pozitívnej psychológie je celková psychická pohoda jednotlivca i skupiny ľudí. Ako uvádza J. Křivohlavý (2004), nie je to však posledný či najvyšší cieľ ľudského snaženia.

Na základnú rezonanciu medzi pozitívnu psychológiou, konštruktivizmom a súčasným záujmom o spirituálne dimenzie ľudskej skúsenosti a hľadania zmyslu upozornil A. Mahoney (podľa Pargament, Mahoney, 2002). Spiritualita sa týka mnohých tém, ktoré zdôrazňuje aj pozitívna psychológia (napr. spoločenstvo, odpúšťanie, láska, zodpovednosť, múdrosť). Vznikom pozitívnej psychológie sa obnovuje zameranie sociálnych vied aj na vďačnosť ako hodnotnú subjektívnu skúsenosť, zdroj ľudskej sily, integrálny prvok zvyšujúci ochotu nevyhnutnú pre rozkvet rodín a spoločenských (Emmons, Shelton, 2002). Pokiaľ ide o konštruktivizmus, jeho centrálnou tézou je, že participujeme na spoluvytváraní univerza, ktoré je predmetom našej skúsenosti ako aj reality, na ktorú odpovedáme. Emócie – do ktorých patrí aj vďačnosť – sú najsilnejšími procesmi sebaorganizácie. C. R. Snyder a S. J. Lopez (2002) považujú za jednu z tém pozitívnej psychológie; vďačnosť a spiritualitu zaraďujú medzi špeciálne spôsoby zvládania životných problémov a konfliktov.

Múdrosť

Súčasná koncepcia múdrosti – ako uvádza I. Ruisel (2005) – vydvihujú jej tri stránky: poznávací proces, cnosť, dobro. Autor vymedzuje múdrosť ako „schopnosť optimálne usudzovať o problémoch týkajúcich sa života a správania, spoľahlivosť v usudzovaní pri výbere cieľov a prostriedkov, niekedy reprezentuje aj zdravý rozum, najmä v praktických otázkach v protiklade s hlúposťou“ (s. 268). Na problematiku múdrosti poukázal I. Ruisel už vo svojej predošlej monografii (2004). Upozornil tiež na afektívnu zložku múdrosti ako aj jej súvislosť s kvalitou života (Ruisel, 2005). Pokiaľ ide o chápanie múdrosti ako cnosti, sociálne hodnotnej formy správania, táto má dlhodobé dôsledky

pre celý sociálny systém. Evolučné chápanie predpokladá, že antické rovnítko medzi múdrosťou a cnosťou je aj dnes stále živé a významné.

Cnosť z psychologického hľadiska vymedzil D. Kováč (1997) ako široko účinnú psychickú potenciú správať sa vedome a dobrovoľne v zhode s internalizovanými morálnymi kódexami, ktoré síce vznikli v istom historickom čase, ale ktoré ho aj prekračujú, hoci v rôznych variantoch (s. 560). Neskoršie (2005) spresnil psychickú potenciú na introspsychický komponent psychickej reflexie zameraný na vedome zvolenú a kontinuálne pôsobiacu psychickú reguláciu konania.

Podľa J. Křivohlavého (2004, s. 163-165) múdrosť umožňuje človeku vedenie dobrého, či dokonca optimálneho života za rôznych zložitých okolností. V súvislosti s múdrosťou sa do psychológie znovu vracia problematika cností. Výsledky výskumov múdrosti ukazujú, že táto sa získava učením a životnou praxou v priebehu celého života človeka. J. Křivohlavý upozornil na „Berlínsky model výskumu múdrosti“, ktorý za znaky múdrosti považuje faktickú znalosť vecí týkajúcich sa vedenia života, znalosť stratégií zvládania životných problémov, všeobecne poznatky o individuálnej a sociálnej životnej problematike ako aj uznávanie existencie neistoty a orientácia v takýchto situáciách. Bola tiež vypracovaná psychologická diagnostická metodika, ktorá umožnila zistiť, že miera múdrosti sa zvyšuje medzi 15. až 25. rokom, potom je do 75. roku stabilná a okolo 80. roku života trochu klesá (pokles sa týka vyjadrovania a rýchlosti myslenia, nie kvality múdrosti).

V už spomínanom príspevku Ruisel (2002) považuje spiritualitu a múdrosť za dve stránky jednej reality; uvádza, že múdrosť sa do istej miery prekrýva so spiritualitou. Autor ilustruje paralelné pôsobenie múdrosti ako praktickej zručnosti a ako spirituálnej kvality.

Spiritualita

Jej psychologickými aspektmi sme sa zaoberali vo viacerých štúdiách (naposledy Stríženec, 2005). Spiritualita ako dimenzia osobnosti je mnohodoménový psychologický konštrukt. Znamená hľadanie osobného spojenia s transcendentnom (s tým, čo nás presahuje, je vyššie ako my) ako aj uznanie určitej závislosti od tejto transcendentálnej skutočnosti, jej prežívanie v bežnom živote. Spravidla je to niečo nemateriálne, Vyššia sila, božstvo, Boh, inokedy Príroda, Vesmír. So spiritualitou sa spája subjektívny zážitok posvätna, zaoberanie sa „poslednými záležitosťami“, hľadanie zmyslu, istoty, súvislosti, výšin ľudských možností.

Tejto téme sa intenzívne venuje P. Říčan (2003, pozri tiež Říčan, Janošová, 2004, 2005). Na základe výskumu pražských vysokoškolákov - pomocou ním vytvoreného Pražského dotazníka spirituality – rozlíšil tri faktory spirituality: pohanská eko-spiritualita, spolupatričnosť, transcendentálno-mystický faktor. V novšej štúdií (Říčan, 2006) použil rozšírenú verziu dotazníka (80 položiek) a zistil nasledujúce faktory spirituality: mysticismus, eko-spiritualita, spolupatričnosť, morálne zaujatie, transcendentálno-monoteistická skúsenosť.

Ako uvádza P. Říčan (2006), spiritualita spočívajúca v špecifickom prežívaní vzťahu k božstvu má dôsledky pre vzťahy prežívajúceho k druhým ľuďom. Tieto vzťahy majú za určitých okolností spirituálnu povahu (v zmysle prirodzenej spirituality). Autor uvádza vzťahové emócie ako rešpekt, súcitu. Podľa nášho názoru sem patrí aj vďačnosť.

Z poľských autorov sa spiritualitou zaoberá najmä P. H. Socha (2003, 2006; pozri tiež Hay, Socha 2005). Popisuje súčasné psychologické teórie spirituality (spiritualita ako výdobytok evolúcie, ako autentická transcendencia seba, spirituálna inteligencia, zvládanie strachu pri existenciálnych problémoch). Za doplňujúce považuje dva prístupy k spiritualite: biologickú predispozíciu ako výsledok evolúcie a socio-kultúrne štruktúrovaný a determinovaný pokus o zvládanie existenciálnej situácie. Najnovšie autor vytvoril Škálu pociťovania posvätna, ktorú možno použiť na skúmanie náboženskej skúsenosti (Socha, 2006).

Ako uvádzajú K. I. Pargament a A. Mahoney (2002), výskumníci i praktici začali v súvislosti so spiritualitou skúmať aj cnosti, konštrukty s jasnými koreňmi v náboženských tradíciách a aplikujú tieto spirituálne témy v preventívnych výchovných a terapeutických intervenciách. Tak sa skúma nádej, odpúšťanie, láska, vyrovnanosť. V budúcnosti treba sa zamerať aj na narcizmus, zlo, duchovný zápas a takto pomôcť ľuďom zvládnuť túto tmavú stránku spirituality.

Vďačnosť

Jedným z prejavov múdrosti i spirituality je vďačnosť. Na vďačnosť ako základnú sociálnu emóciu poukázal už A. Smith, politický ekonóm 18. storočia. Morálna filozofia a teológia chápu vďačnosť ako cnosť, ktorá sa prejavuje ako trvalé ďakovanie v rôznych situáciách a v rôznom čase. Pre mnohých ľudí je vďačnosť jadrom spirituálnej a religióznej skúsenosti. Korene vďačnosti sú v mnohých svetových náboženstvách (napr. vďačnosť Bohu za jeho mnohé dary); v týchto náboženstvách sa prejavovanie vďačnosti považuje za základný aspekt osobnosti i života

spoločnosti. Vďačnosť je univerzálnou charakteristikou, ktorá presahuje historické a kultúrne obdobia.

Hoci v zahraničí bola vďačnosť častou témou populárnych publikácií, vedecká psychológia jej venovala malú pozornosť. Prvé syntetické monografické spracovanie psychológie vďačnosti predstavuje publikácia, ktorej editormi sú R. A. Emmons a McCullough (2004). V nasledujúcom texte uvedieme niektoré názory o vďačnosti z tejto publikácie.

Pokiaľ ide o psychológov, napr. A. Maslow považoval schopnosť prežívať a prejavovať vďačnosť za podstatnú pre emočné zdravie a navrhol aj niektoré špeciálne techniky na rozvíjanie vďačnosti. Lazarus upozornil na to, ako je vďačnosť formovaná dynamikou medzi darcom a obdarovaným. Pri vďačnosti je nutný interpersonálny kontext a u príjemateľa dobrá pochopenie, že darca má dobrý zámer, čo vedie k prežívaniu lásky a ocenenia. Vďačnosť je v podstate morálny cit, ktorého základom je empatia. Avšak psychológovia špecializujúci sa na emócie zriedka skúmali vďačnosť. Prejavuje sa to aj v nových príručkách, resp. v encyklopédii emócií. Autori opierajúci sa o atribučný model však do rámca emócií začleňujú aj vďačnosť. Táto vyvoláva pripisovanie príjemného dôsledku inej osobe. Nevďačnosť ako neschopnosť uznať dobročinnosť iných možno z klinického hľadiska považovať za poruchu charakteru. Narcistickí jedinci sú neschopní prežívať a prejavovať úprimnú vďačnosť. Viaceré výskumy ukázali, že postoj vďačnosti napomáha zvládať obzvlášť stresujúce životné okolnosti. Môže byť jedným z prostriedkov premieňať tragédie na príležitosti k rastu, pričom ľudia sú vďační nie tak za tragické okolnosti, ale skôr za spôsobilosti vzniknuté z danej udalosti. Vďační jednotlivci nie sú naivne optimistickí, ani nemajú ilúzie, že nejestvuje utrpenie a bolesť, ale vedome vytiažia úžitok z nepríjemnosti, vnímajú život ako dar.

Psychologický výskum ukázal, že k chápaniu vďačnosti u detí je potrebný dlhodobý proces. Málo detí mladších ako 6 rokov prejavilo vďaku rodičom, ktorí im dali cukríky, avšak väčšina 10-ročných a starších prejavilo vďaku v tej istej situácii. Známe sú dva špecifické programy výchovy k vďačnosti. Jedným je behaviorálno-kognitívny prístup a druhý sa zameriava na denné morálne sebaskúmanie.

V uvedenej publikácii o psychológii vďačnosti sa uvádza aj experimentálny výskum, uskutočnený pomocou záznamov probandov vlastných emócií, zvládania, zdravia, a to vo forme „denníka“. Skupina, ktorá dostala inštrukciu zaznamenávať aj „veci“, za ktoré boli vďační, mala optimistickejšie očakávania pre budúcnosť, respondenti sa cítili lepšie a mali väčšiu prosociálnu motiváciu.

Teraz prejdime k názorom niektorých ďalších autorov na vďačnosť.

Do špecifických posvätných emócií zaraďujú vďačnosť R. F. Paloutzian a C. I. Park (2005). Jej jadrom je emočná odpoveď na dar. Najhlbšie zážitky vďačnosti môžu mať náboženský základ, alebo súvisia s úctivým obdivom univerza, vnímaním života ako daru. Vyššie uvedení autori uvádzajú názory McCullough-a, podľa ktorého pozitívna emócia vďačnosti má tri morálne funkcie: slúži ako morálny barometer, morálny motivátor a morálny posilňovač (posilňuje pravdepodobnosť budúcich dobroprajných činností). Výskum ukázal, že miery vďačnosti ako dispozície kladne korelujú takmer so všetkými mierami spirituality a religiozity, vrátane spirituálnej transcencie a sebatranscencie. Čiže spirituálne alebo nábožensky zameraní ľudia majú silnejší sklon k prežívaniu vďačnosti než ľudia s menším takýmto zameraním. Vďačnosť koreluje kladne so zvnútorňovanou religiozitou a záporne s vonkajškovou religiozitou.

Vďačnosť (obdiv a ďakovanie za všetky jedinečné rysy svojho života) zahrňuje R. L. Piedmont (1999) do spirituálnej transcencie.

K charakteristikám spirituálneho vedomia patrí podľa J. D. Mayera (2000) aj túžba konať cnostným spôsobom (odpúšťanie, vďačnosť, pokora). Pri vďačnosti (Křivohlavý, 2004, s. 174-176) je dôraz na dobre myslenom zámere darcu. Psychológia sa o vďačnosti doteraz vyjadrovala len okrajovo. Písalo sa o nej veľa vo filozofických a náboženských spisoch, patrila medzi súbor najdôležitejších cností. Podľa teórie atribúcie vďačnosť určuje celý rad kladných emócií (tak u toho, kto dar dáva ako aj u obdarovaného). Prejavy vďačnosti dávajú životu charakter naplnenosti, hodnoty a zmysluplnosti. Vďačnosť ako motivačný faktor stimuluje prosociálne konanie a zásobuje ho energiou. Z vďačnosti sa často stáva kognitívna schéma, ktorá umožňuje vidieť svet v optimistickjších farbách (ako „dar“).

Na vzťah vďačnosti a osobnostných faktorov sa zamerali J. Saucer a L. R. Goldberg (1998 – podľa Emmons, Shelton, 2002). Zistili, že vďačnosť nie je nezávislým osobnostným znakom, ale kladne koreluje s Prívetivosťou a záporne s Otvorenosťou (z Piatych veľkých faktorov).

Vo vďačnosti sa prejavuje aj emočná inteligencia, najmä čo sa týka adaptívneho vyjadrovania emócií a regulácie emócií u seba i u druhých ľudí (Snyder, Lopez, 2002). Výskum v USA (publikovaný v r. 1998) ukázal, že 90 % respondentov (tínedžerov a dospelých) uviedlo, že prejavenie vďačnosti im pomohlo cítiť sa šťastnými.

Záver

Ako vidieť z uvedeného prehľadu, pri vzťahu múdrosti a spirituality ide o širokú paletu tém, siahajúcich od kognitívnych aspektov (spirituálna inteligencia ako zložka múdrosti) až po cnosti a pozitívne emócie, prejavujúce sa tak v múdrosti ako aj v spiritualite. Vďačnosť je len jedným z mnohých prejavov človeka, ktoré by si zaslúžili detailnejšie skúmanie v súvislosti s múdrosťou i spiritualitou. Prispelo by to k dobru jednotlivcov i spoločnosti.

LITERATÚRA

- EMMONS, R. A., 2000, Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1), 3-26.
- EMMONS, R. A., CRUMLER, C. A., 2000, Gratitude as human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 56-96.
- EMMONS, R. A., SHELTON, Ch. M., 2002, Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), c.d., 459-471.
- EMMONS, R. A., McCULLOUGH (Eds.), 2004, The psychology of gratitude. Oxford University Press, Oxford, N.Y.
- HAY, D., SOCHA, P.M., 2005, Science looks at spirituality. Spirituality as a natural phenomenon: Bringing biological and psychological perspectives together. *Zygon*, 40 (3), 589-612.
- KOVÁČ, D., 1997, Cnosti - faktorové vlastnosti – systémové regulátory. *Československá psychologie*, 41 (6), 559-564.
- KOVÁČ, D., 2005, O systémových regulátoroch ľudského konania: Výzva. In P. Macek, J. Dalajka (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech – víceodborový přístup*. Brno, Masarykova univerzita, 11-17.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2004, Pozitivní psychologie. Portál, Praha.
- MAHONEY, M. J., 2002, Constructivism and positive psychology. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), c.d., 745-750.
- MAYER, J. D., 2000, Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *International Journal for the Psychology Religion*, 10, 47-56.
- PALOUTZIAN, R. F., PARK, C. L. (Eds.), 2005, *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. Guilford Press, New York, London.

- PARGAMENT, K. I., MAHONEY, A., 2002, Spirituality. Discovering and conserving the Sacred. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), c.d. 646-659.
- PIEDMONT, R. L., 1999, Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five – Factor Model. *Journal of Personality*, 67 (6), 985-1014.
- RUISEL, I., 2002, Spiritualita a múdrosť: Dve stránky jednej reality. In D. Kováč (Ed.), *Psychologické sondy do spirituálno-religioznej sféry života*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 8-12.
- RUISEL, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Ikar, Bratislava.
- RUISEL, I., 2005, *Múdrosť v zrkadle vekov*. Ikar, Bratislava.
- ŘÍČAN, P., 2003, Spirituality – the story of concept in the psychology of religion. *Archiv für Religionspsychologie*, 21, 135-156.
- ŘÍČAN, P., 2003, Spirituality in psychology: The concept and its context. *Studia psychologica*, 45 (3), 249-257.
- ŘÍČAN, P., JÁNOŠOVÁ, P., 2004, Spiritualita českých vysokoškoláků – faktorově analytická sonda. *Československá psychologie*, 48 (2), 97-106.
- ŘÍČAN, P., JÁNOŠOVÁ, P., 2005, Spirituality its psychological operationalization via measurement of individual differences: A Czech perspective. *Studia psychologica*, 47, (2), 157-165.
- ŘÍČAN, P., 2006, Spiritualita jako klíč k osobnosti a k lidským vztahům. *Československá psychologie*, 50, (2), 119-137.
- SOCHA, P. M., 2006, Poczucie swietosci jako rezultat przemiany poznawczej. In T. Doktor (Ed.), *Doswiadczenie religijne*. Warszawa (preprint).
- SOCHA, P. M., 2003, Wybrane wspolczesne psychologiczne teorie duchowosci. *Nomos*, 43/44, 19-39.
- SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (Eds.), 2002, *Handbook of positive psychology*. Oxford University press, Oxford, N. Y.
- SMĚKAL, V., 2005, *O lidské povaze*. Brno, Cesta.
- SMĚKAL, V., 2002, Spiritualita v denním životě člověka. In Z. Galvas (Ed.), *Homo religiosus. Vybrané aspekty psychologie náboženství*. Praha: Českomoravská psychologická společnost, 18-34.
- STRÍŽENEC, M., 2001, Psychologické aspekty spirituality. *Československá psychologie*, 45, (2), 118-126.
- STRÍŽENEC, M., 2001, *Súčasná psychológia náboženstva*. IRIS, Bratislava.

STRÍŽENEC, M., 2005, Spiritualita a jej zisťovanie. *Človek a spoločnosť*. Dostupné na: [http://www.saske.sk\(cas\)1-2005/strizenec.html](http://www.saske.sk(cas)1-2005/strizenec.html)

SOCIÁLNE KONTEXTY MÚDROSTI

Jozef VÝROST

„Múdrost' je typom poznania intímne spojeným s ľudským úsilím a ašpiráciami v rôznych dobách a regiónoch.“ „Možno múdrost' vôbec definovať? Musíme si uvedomiť, že ľudské bytie nemožno zaradiť do extrémnych kategórií – nie je výlučne nerozumné, ani jednoznačne múdre. Pôsobí ako podivná a iracionálna kombinácia dvoch krajností. Múdrost' spolu so svojimi protikladmi, ako nerozumnosť, hlúposť a nedokonalosť, tvoria pojmy, ktoré hodnotia ľudské správanie“ (Imrich Ruisel, 2005)

Začal som svoje úvahy o sociálnej podmienenosti ľudských náhľadov na pojem múdrosti niekoľkými citátmi z práce jubilanta na dôkaz toho, že môžeme nájsť skutočne jej obraz „v zrkadle vekov“ a že ten obraz bol premenlivý. Platí to aj na psychologický prístup k tejto téme. Tradične sa múdrost' sa považovala za ideálny koncový bod ľudského života a z tohto hľadiska sa jej prirodzene venovala pozornosť v rámci vývinovej (celoživotnej) psychológie.

Vymedzenie pojmu

Systematickejšie sa pozornosť psychologickému štúdiu múdrosti prejavila v 80-tych rokoch XX. storočia. V jej rámci môžeme identifikovať prítomnosť dvoch línií: implicitné a explicitné teórie a prístupy k štúdiu múdrosti.

Implicitné prístupy sa snažili odhaliť bežné chápanie múdrosti vo verejnosti a boli inšpirované prácami V. P. Claytonovej (1980) a R. J. Sternberga (1995). Výsledky výskumov ukazujú, že pojem múdrosti má špecifický význam, ktorému ľudia rozumejú (dokážu vyjadriť rozdiel medzi ním a príbuznými pojmi, ako je sociálna inteligencia, dôvtip či dospelosť) a ktorý si zdieľajú.

- Múdrost' sa vníma ako výnimočná úroveň ľudského fungovania a je dávaná do súvislosti s výnimočnosťou a ideálmi ľudského vývoja.
- Múdrost' sa stotožňuje so stavom mysle a správaním, ktoré prezentuje rovnováhu medzi intelektuálnymi, emocionálnymi a motivačnými aspektmi fungovania človeka.

- Múdrost' sa spája s cieľavedomým správaním, zameraným na ciele, sledujúce pohodu iných a prostredníctvom toho i vlastnú.
- Psychologický obsah chápania múdrosti vo verejnosti je teda sociálne a kultúrne podmienený, je produktom histórie danej kultúry a jej vplyvu na spoločenskú súčasnosť (Csikszentmihalyi, Rathunde, 1990).

Explicitné prístupy k štúdiu múdrosti možno zaradiť (Baltes, Staudinger, 2000) do troch skupín:

- konceptualizácia múdrosti ako osobnej charakteristiky, ako špecifického zoskupenia rôznych osobnostných dispozícií (Erikson, 1959; McAdams, St. Aubin, 1998)
- konceptualizácia múdrosti, v neo-piagetovskej tradícii, ako postformálne-logického a dialektického myslenia (Alexander, Langer, 1990)
- konceptualizácia múdrosti ako expertného systému, zaoberajúceho sa významom a riadením vlastného života (Baltes a jeho tím, Sternberg).

Zo všetkých uvedených prístupov sa nám v tejto chvíli ako najperspektívnejšie vodítko pre rozvoj empirického výskumu múdrosti javí prístup P. B. Baltesa a jeho tímu. Odráža sa to už v ich vymedzení pojmu: „Na najvšeobecnejšej úrovni sme definovali múdrost' ako expertné poznanie a usudzovanie o dôležitých, ťažkých a neistých otázkach spájajúcich sa s významom a organizáciou života. Poznanie asociované s múdrost'ou sa zaoberá záležitosťami najvyššej možnej osobnej a sociálnej signifikantnosti“ (Baltes, Kunzmann, 2003, s. 131). „Múdrost' je kognitívna a motivačno-emocionálna heuristika harmonizujúca myseľ a cnosť“ (Baltes, Staudinger, 2000, s. 131). P. Baltes so svojimi spolupracovníkmi svoj prístup k štúdiu tohto fenoménu nazval Berlínskou paradigmou (Baltes, Staudinger, 2004) neskôr Berlínskym modelom múdrosti (Shu-Chen Li, Kunzmann, 2004).

Konštrukcia nástrojov

Pre empirické **štúdium múdrosti** (Baltes, Kunzmann, 2003) Berlínska skupina používa zložité hypotetické situácie. Napr. že Vám zavolá Váš dobrý priateľ, že sa chystá spáchať samovraždu. Alebo 15-ročné dievča sa chce okamžite vydať. Tieto situácie sa odlišujú od úloh, ktoré boli vyvinuté v oblasti štúdia inteligencie tým, že sú slabo definované a majú priveľa možných riešení. Odpovede, vygenerované respondentmi, posudzujú posudzovatelia – experti, vyškolení na báze vypracovaného manuálu, na 7-bodových škálach z hľadiska piatich krité-

rií, ktoré boli vytvorené ako prostriedky pre identifikáciu **poznania, založeného na múdrosti**:

- **faktické poznanie života a celoživotného vývinu**

Rozumie sa ním spôsobilosť poznávania ľudskej povahy, zmien v perspektíve celoživotného vývinu, interpersonálnych vzťahov, sociálnych noriem, poznanie kritických udalostí v živote človeka a poznanie zásad vzájomnej podmienenosti pohody (well-beingu) vlastnej a iných.

- **procedurálne poznanie stratégií používaných v priebehu životného cyklu**

Obsahuje stratégie a heuristiky pre ovplyvňovanie behu života, napr. heuristiky pre posudzovanie významnosti a vzájomných vzťahov životných cieľov, spôsoby riešenia životných konfliktov a životných rozhodnutí, formulovania záložných stratégií pre prípady, ak sa priebeh udalostí neuberá očakávaným smerom.

- **poznanie životných kontextov a ich dynamiky**

Poskytuje vhľad do rôznych tém a kontextov života: t. j. vo sfére vzdelávania, rodiny, práce, priateľov, voľného času, verejného záujmu. Umožňuje lokalizáciu vlastného životného vývinu do historických a spoločenských/sociálnych súvislostí.

- **poznanie relativity hodnôt a tolerancia**

Spočíva v pochopení rozdielov medzi ľuďmi v preferencii hodnôt a relatívnej stability uprednostňovania určitých hodnôt v danej kultúre a spoločnosti. Nejde však o totálny relativizmus, v pozadí je záujem o spoločenské dobro a mravnosť (Baltes, Staudinger, 2000).

- **poznanie naznačujúce uvedomenie si neistoty a jej manažment**

Opiera sa o vedomie obmedzenosti ľudskeho spracovania informácií, o ľudskom potenciáli simultánneho poznania len časti zložitej reality, v ktorej sa život realizuje a nemožnosti úplného poznania a predvídania budúcnosti. Poznanie založené na múdrosti poskytuje možnosť vyrovnania sa s obmedzeniami a neistotou z nich prameniacou.

Psychometrické ukazovatele svojej metodiky autori považovali za prijateľné (Baltes, Staudinger, 2000): interkorelácie medzi piatimi kritériami boli vždy vysoké, v rozmedzí .50 and .77, test-retest korelácie po 12 mesiacoch u dospelých osôb boli od .65 do .94, a multidimenzionálna analýza potvrdila 5-kritérií ako najvhodnejší referenčný rámec.

Iným príkladom efektívnej operacionalizácie pojmu je **konceptia Ardeltovej** (2000) kde sa múdrosť chápe ako „kombinácia kognitívnych, reflektívnych a afektívnych osobnostných charakteristík. Múdri ľudia majú tendenciu dívať sa na javy a udalosti z rôznej perspektívy

v záujme prekonania subjektivity (reflektívna dimenzia) a snažia sa odhaliť ich hlbší a pravdivejší význam (kognitívna dimenzia). Tento proces obyčajne prispieva k redukcii zamerania len na seba a v konečnom dôsledku vedie k lepšiemu pochopeniu života, seba a zvyšuje záujem a sympatiu k ostatným ľuďom (afektívna dimenzia).

V súlade s vlastným vymedzením bola M. Ardeltovou vytvorená Trojdimenzionálna škála múdrosti (The Three-Dimensional Wisdom Scale, 3D-WS). Kognitívna dimenzia obsahuje 14 položiek (napr. Často nerozumiem, ako sa ľudia správajú. Nevedomosť je blažená.) a Cronbachovo alfa bolo na úrovni 0.85. Reflektívnu dimenziu postihuje 12 položiek, alfa bolo 0.71 a reprezentujú ju výroky typu: Snažím sa pozeráť na problém zo všetkých hľadísk. Ak ma niekto rozčúli, snažím sa na vec pozrieť jeho očami.) Napokon afektívnu dimenziu reprezentuje 13 položiek s alfa 0.72 (Niekedy prežívam súcit vo vzťahu k iným ľuďom. Ak to ľudia potrebujú, pokúšam sa im nejak pomôcť).

M. Ardeltová z pohľadu vlastnej koncepcie podrobila kritike P. B. Baltesov model ako „kognitívny a chladný“, poplatný západnej filozofii. Túto kritiku P. B. Baltes verejne odmietol (Baltes, Kunzmann, 2004) ako neopodstatnenú.

Stručný prehľad výskumných zistení

1. Mnoho dospelých osôb je na ceste k múdrosti, ale vysoká miera poznania, založeného na múdrosti – tak ako ho operacionalizovali autori, je zriedkavá (Baltes, Kunzmann, 2003).

2. Obdobie neskorej adolescencie je prvým vývinovým oknom do dvorany poznania, založeného na múdrosti. Výsledky tiež ukazujú, že rôzne vývinové obdobia majú svoje špecifiká z hľadiska poznania založeného na múdrosti. Keď sú úlohy v metodike prispôbené vývinovému obdobiu, v ktorom sa respondenti nachádzajú, ich výkonnosť stúpa (Staudinger, 1999).

3. Pre ďalší rozvoj poznania, založeného na múdrosti, po vstupe do brány dospelosti, sú podstatné iné faktory (sociálne, psychologické, profesionálne a historické) a najmä ich interakcia, nie samotný vek. V dôsledku podmienky spolupôsobenia týchto faktorov istý čas sa nám môže javiť súvislosť medzi vekom a múdrosťou podstatná. V skutočnosti samotný proces starnutia nie je postačujúcou podmienkou múdrosti. (Baltes, Gluck, Kunzmann, 2002).

4. V priebehu dospelosti najsilnejšími prediktormi múdrosti nie sú kognitívne faktory, ako je napr. inteligencia. Vyššiu prediktívnu hodnotu majú osobnostné faktory, ako sú otvorenosť skúsenosti, tvorivosť

a kognitívny štýl (judicial style), zameraný na porovnávanie, hodnotenie a posudzovanie informácií. Veľký význam majú aj praktické skúsenosti vážnymi životnými problémami, prítomnosť mentora „zdokonaľujúceho“ nás v múdrosti, vystavenie sa určitým idiografickým udalostiam alebo sociálnym podmienkam spojené s presvedčením, že sme ich zvládli (Baltes, Staudinger, 2000).

5. Múdrosť je možné ovplyvniť zámerným psychologickým pôsobením a ukazuje sa, že ľudia disponujú poznaním, založeným na múdrosti v širšej miere, než je možno postihnúť našou štandardnou metódou. Významnú úlohu má aj možnosť zúčastňovať sa na sociálnom diskurze (Staudinger, 1996; Staudinger, Baltes, 1996).

6. City a hodnoty hrajú vo vývine a prejavoch múdrosti významnú úlohu. Osoby disponujúce vyššiu úroveň poznania založeného na múdrosti majú komplexnejší aj variabilnejší emocionálny profil a menej uprednostňujú hodnoty, sledujúce osobný prospech a šťastie. Viac preferujú hodnoty, sledujúce prospech iných, vrátane angažovania sa vo vyjednávaní a riešení konfliktov (Kunzmann, Baltes, 2003).

Namiesto záveru

Možno len uvítať, že výskumný tím okolo jubilanta zohľadnil jeho dlhodobý záujem o problematiku štúdia múdrosti tým, že získal grantový projekt a v krátkom čase môžeme očakávať prvé výsledky ich vlastného výskumu. Úvahy o tom, či je v prístupe k múdrosti vhodnejší prístup typologický alebo dimenzionálny, či predmetom pozornosti sa má stať „len“ múdrosť alebo súčasne aj jej protipól pochabosť (foolishness, Sternberg, 2005), či sú vhodnejšie nástroje postavené na výroch (typu postojových škál) alebo na riešení interpersonálnych situácií (interakčný prístup) alebo problémov/úloh (ako pri štúdiu inteligencie), tieto úvahy môžu dostať už zakrátko podobu výskumných projektov. Ako sociálny psychológ môžem len upriamiť pozornosť na skutočnosť, že so sociálnym kontextom vo vzťahu k múdrosti sa stretávame minimálne dvakrát: 1) ako sme mohli vidieť, múdrosť sa na sociálny svet dominantne orientuje, 2) história ukazuje, že sociálny kontext má určujúci vplyv na to, ako sa múdrosť chápe a v tom zmysle tvorí jej kritérium.

LITERATÚRA

- ALEXANDER, C. N., LANGER, E. J. (Eds.), 1990, Higher stages of human development. New York: Oxford University Press.
- ARDELT, M., Wisdom, religiosity, purpose in life, and attitudes toward death. http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/monika_ardelt.pdf
- BALTES, P. B., GLUCK, I., KUNZMANN, U., 2002, Wisdom, it's structure and function in successful lifespan development. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology. New York, Oxford University Press, 327-350.
- BALTES, P. B., KUNZMANN, U., 2003, Wisdom. *Psychology*, 16, 3, 131-133.
- BALTES, P.B., KUNZMANN, U., 2004, The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- BALTES, P.B., STAUDINGER, U.M., 2000, Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- CLAYTON, V. P., BIRREN, J. E., 1980, The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes, J. O. G. Brim (Eds.), Life-span development and behavior . New York, Academic Press, Vol. 3, 103-135.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., 1990, The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins, and development. New York, Cambridge University Press, 25-51.
- ERIKSON, E. H., 1959, Identity and the life cycle. New York: International University Press.
- KUNZMANN, U., BALTES, P. B., 2003, Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1104-1119.
- McADAMS, D. P., de St. AUBIN, E. (Eds.), 1998, Generativity and adult development: How and why we care for the next generation. Washington, American Psychological Association.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava, Ikar.
- RUISEL, I., 2005, Múdrosť v zrkadle vekov. Bratislava, Ikar.
- SHU-CHEN LI, KUNZMANN, U., 2004, Research on intelligence in German-speaking countries. In: R. J. Sternberg (Ed.), International

- handbook of intelligence. Cambridge, Cambridge University Press, 135-169.
- STAUDINGER, U. M., 1996, Wisdom and the social-interactive foundation of the mind. In P. B. Baltes, U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive Minds: Life-span perspectives on the social foundation of cognition*. New York: Cambridge University Press, 276-315.
- STAUDINGER, U. M., 1999, Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 641-664.
- STAUDINGER, U. M., BALTES, P. B., 1996, Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- STERNBERG, R. J., 1985, Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- STERNBERG, R. J. (Ed.), 2004, *International handbook of intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press, 135-169.
- STERNBERG, R. J. (Ed.), 1990, *Wisdom: It's nature, origins, and development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J., JORDAN, J., 2005, *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

MEDZIKULTÚRNE ROZDIELY V INTELKTOVÝCH VÝKONCH EURÓPSKÝCH DETÍ

Vladimír DOČKAL

Už počas prvej svetovej vojny psychológovia pochopili, že verbálnymi testmi nemožno merať inteligenciu ľudí s iným materinským jazykom, než je použitý v teste. Dlho však verili, že tento problém možno obísť použitím neverbálnych skúšok (Gould, 1998). V spore o to, či je inteligencia vrodená alebo získaná, spočiatku viedli zástancovia nativizmu. Až v štyridsiatych rokoch minulého storočia sa túto dilemu pokúsil relatívne úspešne vyriešiť Anglo-Američan R. B. Cattell, ktorý rozlíšili tzv. fluidnú (vrodenu – Gf) a kryštalizovanú (učeníím získanú – Gc) inteligenciu. Nepochyboval však o tom, že tú fluidnú, od vzdelania nezávislú inteligenciu možno merať, a zostrojil za tým účelom tri verzie tzv. „culture-free“ testu (Cattell, 1963). Jeho koncepciu neskôr modifikoval J. L. Horn, ktorý na základe faktorovej analýzy rozčlenil pôvodnú kryštalickú inteligenciu (Gc) na viaceré intelektové schopnosti; k podobným výsledkom dospel aj J. B. Carrol, takže dnes sa hovorí o viacfaktorovej hierarchickej teórii Cattella, Horna a Carrola (tzv. CHC theory – Woodcock, 1990). Všetky schopnosti postulované touto teóriou sú do značnej miery kultúrne podmienené a aj faktor pietne označovaný ako Gf, ktorý výraznejšie nesúvisí s formálnym školským vzdelávaním, je učením v širšom zmysle ovplyvňovaný.

Hoci je logické predpokladať, že sa kryštalizovaná inteligencia rozvíja na báze viac biologicky (neurologicky) podmienenej fluidnej inteligencie, je otázne, či možno zostrojiť psychologické testy, ktoré by tú fluidnú inteligenciu merali. I. Ruisel (2004) to pokladá za ilúziu. Aj „bezobsažné“ symboly používané v Cattellových testoch sú predsa kultúrnymi symbolmi. A nielen poznanie týchto symbolov (bod, úsečka, kruh, trojuholník, štvorec...), ale aj spôsob práce s nimi je výsledkom učenia. Moderné teórie inteligencie preto vždy zdôrazňujú kultúrnu podmienenosť schopností (Neisser et al., 1996; Sternberg, 2001; Ruisel, 2004; Standardy..., 2001). Pokiaľ hovoria o ich biologickom (neurologickom) základe (napr. Gardner, 1999), nesnažia sa ho merať. To, čo je prístupné pozorovaniu, je vždy výsledkom kultúrneho rozvoja. Preto R. J. Sternberg (2001) postuluje nutnosť tvoriť nie kultúrne nezávislé, ale tzv. „kultúrne relevantné“ testy, ktoré by reflektovali chápanie inteligencie v konkrétnej kultúre (vrátane rôznych aspektov pamäte a spracovania

informácií) a používali také obsahy a procedúry, ktoré sú pri meraní adekvátne kultúrnym základom testovaných osôb (skupín).

V rôznych kultúrach môže byť totiž rôzne samotné ponímanie inteligencie. Howard Gardner (1999) uvádza príklad nigérijského kmeňa Anangov, ktorí za základnú ľudskú schopnosť pokladajú to, čo on nazýva „hudobnou inteligenciou“. Príslušníci toho kmeňa si ani nevedia predstaviť, že by niekto „nemal“ hudobné schopnosti, pretože spev a hra na domorodé hudobné nástroje patria k ich každodenným činnostiam a deti sa s nimi stretávajú a učia sa ich od narodenia. I. Ruisel (2004) uvádza výsledky výskumov viacerých autorov, ktorí sa zaoberali chápaním pojmov reprezentujúcich inteligenciu v afrických, oceánskych a ázijských domorodých spoločenstvách. Príslušníci rôznych afrických kmeňov posudzujú ako inteligentné iba správanie zamerané na prospech spoločenstva – „technologickú“ dimenziu intelektu podriaďujú tej sociálnej (zdôrazňujú teda to, čo Američan E. L. Thorndike – podľa Ruisela, 2004 – označil v roku 1914 termínom „sociálna inteligencia“). Sociálne aspekty inteligencie sú dôležité aj pre Malajcov a Číňanov (tamtiež).

Kultúra sa výrazne podpisuje nielen pod obsah mentálnych procesov, ale aj pod také ich charakteristiky, ako sú rýchlosť, orientácia na výkon, sociálny a praktický význam komunikácie a rozhodovacie procesy; rolu hrá aj to, či ide o kultúru viac individualistickú alebo kolektivistickú (Neisser et al., 1996; Standardy..., 2001).

Výskumy interkulturálnej kognitívnej psychológie sa doteraz sústreďovali najmä na mapovanie masívnych rozdielov medzi kultúrou „industriálnej“ spoločnosti a kultúrami spoločností označovaných ako „tradičné“ – o viacerých prehľadne referuje I. Ruisel (2004). Rozdiely v spôsobe myslenia týchto spoločností možno dobre ilustrovať na úlohách s triedením. J. Glick (podľa Sternberga, 2001) napríklad zistil, že príslušníci libérijského kmeňa Kpelle riešia bežnú testovú úlohu s triedením pojmov zásadne na základe funkčných vzťahov (napr. jablko – jesť, auto – benzín). V našej kultúre je to typické pre deti, na vyššej úrovni sa očakáva taxonomické (jablko – banán) alebo hierarchické (jablko – ovocie) triedenie. Testovaní Afričania, ako sa ukázalo, vedeli úplne bezchybne triediť aj takýmto spôsobom, v skúškovej situácii to však nerobili, pretože sa to v ich kultúre považuje za „hlúpe“.

Ďalšie výskumné zameranie interkulturálnej psychológie predstavujú práce venované problematike sociálne marginalizovaných skupín v industriálnych spoločnostiach – ide o etnické menšiny a výrazne sociálne znevýhodnené komunity, čo sa často môže prelínať (v našich

podmienkach pôjde predovšetkým o sociálne hendikepovaných Rómov). U. Neisser et al. (1996) uvádzajú príklady toho, ako je myslenie príslušníkov týchto skupín viazané na konkrétne skúsenosti, ktoré sú odlišné od skúseností majoritnej populácie: Brazílski chlapci z ulice preukázali aj bez znalostí školskej matematiky výborné počtové výkony, pokiaľ ich potrebovali na prežitie; podobne ženy v domácnosti sa výborne orientovali pri porovnávaní cien tovarov, no v testových úlohách vyžadujúcich také isté matematické operácie zlyhali.

P. Říčan (2000) zhromaždil údaje o odlišnostiach vo vývine našej rómskej populácie – výkony malých Rómov v testoch konštruovaných pre väčštinovú populáciu negatívne ovplyvňuje obmedzený jazykový kód, absencia abstraktných pojmov, temperament spojený s menšou schopnosťou sústrediť sa, preferovanie kolektívnej zodpovednosti pred individuálnou. B. Kunderátová (2000) pridáva nerozlišovanie dôležitosti úspechu a neúspechu, M. Špotáková (2005) deficit v tzv. exekutívnych funkciách (pozornosť, flexibilita, inhibičné schopnosti, strategické plánovanie), hoci sociálne kognície (teória mysle) sa vyvíjajú porovnateľne s nerómskou populáciou. Jednou z priorít výskumného snaženia pracovníkov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie sa stala aj snaha o pokiaľ možno nediskriminujúcu diagnostiku rómskych detí (Dočkal, 2004a, 2005), ktorá viedla k vytvoreniu testovej batérie umožňujúcej odlíšiť slabé výkony zapríčinené sociálnym znevýhodnením od mentálnej retardácie (Dočkal a kol., 2004).

Rozdiely medzi Britmi, Nemcami, Čechmi a Slovákmi v teste WISC-III

Temer žiadnu pozornosť výskumníkov doteraz nepritiahli otázky interkultúrnych rozdielov vo vývine kognitívnych schopností vo vnútri „industriálnej spoločnosti“. Predpokladá sa, že (prinajmenšom v euroamerickom kultúrnom priestore) budú rozdiely vyjadrené viac-menej iba v jazyku. To, čo sa nepresne označuje ako „neverbálne schopnosti“, by sa v rôznych národných spoločnostiach tohto priestoru nemalo zásadne líšiť. Preto sa tu stále s obľubou používajú testy označované ako „culture fair“, dokonca existujú snahy vytvoriť k neverbálnym inteligentným skúškam spoločné nadnárodné normy (Tellegen, Jacob, 2005). Sú tieto predpoklady oprávnené?

Možnosť nahliadnuť do rozdielov vo výkonoch detí zo štyroch krajín Európskej únie nám dala práca na tvorbe slovenskej verzie tretej revízie Wechslerovej inteligentnej škály pre deti (Dočkal, 2004b). Túto revíziu pripravili v USA koncom osemdesiatych rokov dvadsiateho

storočia, štandardizačný súbor mal 2200 jednotlivcov a bol stratifikovaný podľa veku, pohlavia, etnickej a geografickej príslušnosti a vzdelania rodičov. Začiatkom deväťdesiatych rokov pripravili britskí psychológovia britskú verziu. Štandardizačný súbor tvorilo 814 detí vo veku 6 – 16 rokov, stratifikovaný bol podľa veku, pohlavia, etnickej príslušnosti, geografickej príslušnosti, typu osídlenia (hustoty obyvateľstva) a socio-ekonomického statusu rodiny (Wechsler, 1992). Britská verzia sa stala základom vydaní v ďalších európskych jazykoch. Perforlačné materiály sú jednotné pre celú Európu. V roku 1999 vyšla pod názvom HAWIK-III nemecká verzia spoločná pre SRN, Rakúsko a Švajčiarsko (Tewes et al., 1999). Štandardizačný súbor tvorilo 1570 detí – 990 z Nemecka, 300 z Rakúska a 280 zo Švajčiarska. Okrem veku a pohlavia výber zohľadňoval geografickú príslušnosť a typ navštevovanej školy podľa štatistických údajov jednotlivých krajín.

Slovenský i český preklad britskej verzie ponúkla bratislavská Psychodiagnostika, a. s. už v roku 1996; išlo však iba o preklady bez domácej štandardizácie (Wechsler, 1996a, b). Preto Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy ČR financovalo v roku 2000 rozsiahly štandardizačný výskum, ktorého výstupom boli nové české normy a odporúčania, ako upraviť znenie inštrukcií a niektoré kultúrne zaťažené položky pôvodného prekladu (Dan, 2000; Boschek, 2000), neskôr kompletná nová česká verzia testu, ktorú vydalo pražské nakladateľstvo Testcentrum, s.r.o. (Wechsler, 2002). Štandardizačný súbor tvorilo 1363 detí, jeho reprezentatívnosť bola zabezpečená kombináciou stratifikovaného, kvótného a náhodného výberu, ktorý zohľadňoval vek, pohlavie, geografickú príslušnosť, typ školy a veľkosť sídla (Boschek, 2000). Údaje získané od rómskych detí neboli pri spracovaní platných českých noriem použité (Wechsler, 2002).

Testcentrum, s.r.o., ktoré získalo licenciu na vydanie testu v ČR i v SR, uzatvorilo dohodu s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie, ktorý slovenskú verziu pripravuje. Pretože nie je v našich silách uskutočniť rozsiahly normalizačný výskum porovnateľný s americkým, britským, nemeckým ani českým projektom, pristúpili sme iba k úprave testu na základe predvýskumu a jeho skúšobnej aplikácii na vzorke 144 slovenských detí – po 24 vo vekových skupinách 6, 8, 10, 12, 14 a 16 rokov (vždy v rozpätí prvých štyroch mesiacov po dosiahnutí stanoveného veku). Okrem veku sme pri výbere zohľadňovali pohlavie, geografickú príslušnosť a veľkosť sídla. Testovali sme iba deti zo škôl s vyučovacím jazykom slovenským a sociálne znevýhodnené rómske deti sme z výberu vylúčili. Slovenský projekt sme podrobne

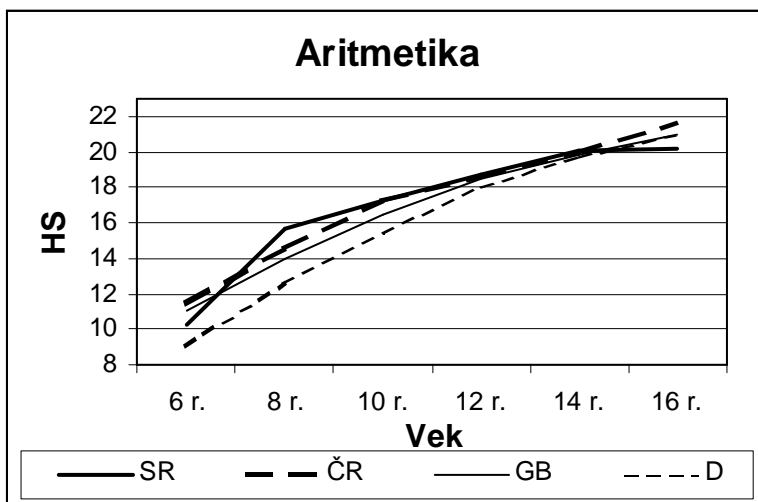
opísali na inom mieste (Dočkal, 2004b). Jeho cieľom je porovnanie získaných výsledkov s výsledkami českých detí a prispôsobenie českých noriem slovenskej populácii (podobne ako britský projekt využil výsledky získané v USA). Malý štandardizačný súbor neumožnil celkom presné merania, vzhľadom na dodržanie stratifikačných kritérií ho však možno pokladať za dostatočne reprezentatívny. Výskum bol uskutočnený v roku 2004.

V tomto príspevku sa pokúsim o porovnanie niektorých výsledkov získaných testovaním britských, nemeckých, českých a slovenských detí pomocou testu WISC-III. V prípade slovenského výskumu používam namerané hodnoty, z ktorých som vypočítal aritmetické priemery a smerodajné odchýlky (resp. odhady smerodajných odchýlok základného súboru). V ostatných prípadoch nemám k dispozícii namerané hodnoty, ani zistené parametre štandardizačných súborov – príručky tieto údaje neuvádzajú. Preto som miery centrálnej tendencie a variability odhadol z tabuliek noriem. Vzhľadom na to, že údaje v tabuľkách sú zaokrúhlené na celé čísla, odhad sa môže líšiť v rozpätí plus mínus pol bodu hrubého skóre od hodnoty, ktorú pre príslušnú vekovú skupinu stanovili autori národných štandardizácií. S týmito odhadmi ďalej pracujem, akoby išlo o namerané hodnoty; štatistickú významnosť rozdielov medzi parametrami hodnotím výpočtom F-testov a t-testov. Počet detí v jednotlivých vekových skupinách bol v slovenskom súbore 24, v českom 124, v britskom 74 a v nemeckom 140.

Verbálne subtesty

Vo verbálnych subtestoch možno nájsť medzi národnými údajmi viaceré rozdiely, čo sa napokon dalo očakávať. Výsledky však medzi sebou nemožno automaticky porovnávať, pretože viaceré verbálne úlohy v jednotlivých verziách testu nie sú totožné. Zatiaľ čo česká a slovenská verzia sa od britskej odchyľuje iba v niekoľkých položkách, nemecká verzia niektoré verbálne subtesty zásadne pozmenila. Na tomto mieste sa preto budem venovať najmä subtestu *Aritmetika* (ktorý sa v nemeckej verzii volá *Matematické myslenie*). Z dvadsiatich štyroch pôvodných úloh použili nemeckí upravovatelia dvadsať (niektoré z nich preštylizovali, ale potrebný výpočet ostal totožný), štyri pôvodné úlohy nahradili novými. Výsledný subtest možno pokladať oproti originálu za vyváženejší (menej jednoduchých a viac zložitejších úloh), ale celkovo ľahší (v jednoduchšej i zložitejšej časti boli nahradené úlohy zamerané na chápanie podielov, resp. zlomkov a pravdepodobnosti bežnejšími úlohami).

Výsledky v sledovaných vekových skupinách uvádzam na obrázku 1. Je zrejmé, že nemecky hovoriace deti dosahujú pri riešení matematických úloh horšie výkony, než ich vrstovníci s ostatných európskych krajín. Tabuľka 1 dokumentuje, že vo veku 6-10 rokov sú rozdiely aj štatisticky významné, až po dvanástom roku veku sa výkony všetkých skupín vyrovnávajú. Menej priamy priebeh slovenskej krivky možno pričítať skôr náhodným nepresnostiam v malom súbore, v zásade sa od českej a britskej príliš nelíši. Nižšie skóre 6-ročných slovenských detí je dané faktom, že všetky boli z materských škôl, zatiaľ čo české normy pre skupinu 6;0-6;3 ročných vznikli interpoláciou z výsledkov celej skupiny 6;0-6;11 ročných, v ktorej bolo až 78 % školákov (Boschek, 2000).



Obr. 1: Priemerné výkony slovenského, českého, britského a nemeckého štandardizačného súboru v subteste Aritmetika WISC-III

Tab. 1: Subtest WISC-III *Aritmetika* – významnosť rozdielov vo výkonoch (v priemernom hrubom skóre) medzi národnými skupinami (t-testy)

vek	GB-D	ČR-D	SR-D	GB-ČR	GB-SR	ČR-SR
6;0-6;3	6,606***	8,377***	2,436*	1,605	1,502	2,263*
8;0-8;3	3,523***	5,820***	6,977***	1,440	3,118**	2,328*
10;0-10;3	2,735**	4,995***	3,813***	2,283*	1,407	0,000
12;0-12;3	0,981	1,518	1,473	0,247	0,472	0,270
14;0-14;3	0,153	0,595	0,485	0,368	0,287	0,064
16;0-16;3	0,000	1,558	1,026	1,450	1,130	2,266*

Vysvetlivky:

GB – Veľká Británia

D – Nemecko + Rakúsko + Švajčiarsko

ČR – Česká republika

SR – Slovenská republika

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

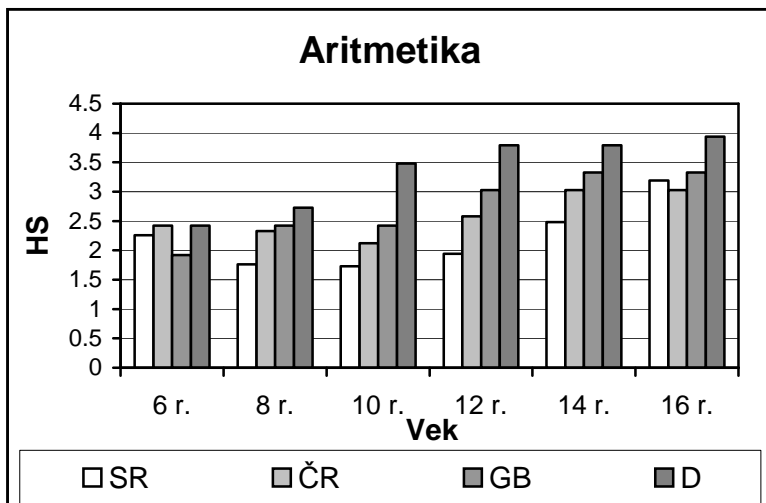
*** – $p \leq 0,001$

Platí aj pre nasledujúce tabuľky.

Wechslerov subtest *Aritmetika* odráža skôr osvojené matematické spôsobilosti, než matematické myslenie. Zistené rozdiely medzi národnými skupinami možno interpretovať ako dôsledok rozdielov medzi vzdelávacími systémami. V období ukončenia povinnej školskej dochádzky (okolo 14. roku veku) dosahujú európske deti približne rovnaký štandard. Postup, ako sa k nemu dopracúvajú, je v rôznych krajinách rôzny. V Británii zaškoľujú už 5-ročné deti, preto nečudo, že ich matematické výkony v mladšom školskom veku sú vyššie, než priemerné výkony nemecky hovoriacich detí, ktoré do školy nastupujú v šiestich (Rakúsko, Nemecko), ale aj v siedmich rokoch (Švajčiarsko). Matematický vývin českých a slovenských detí sa viac podobá tým britským.

Interpretáciu o vplyve školského systému na výsledky v subteste *Aritmetika* podporujú aj údaje uvedené na obrázku 2 a v tabuľke 2. Výkony detí z nemeckého štandardizačného súboru majú podstatne vyššiu variáciu než výkony ostatných skupín. Je to dôsledok faktu, že tento súbor tvoria deti z troch (naviac federatívnych) štátov s rozdielnymi školskými systémami, a teda aj rozdielnym tempom matematického vzdelávania. Keby mal subtest osobitné normy pre Nemcov, Rakúšanov a Švajčiarov, ich priemery by sa asi líšili a rozptyly výsledkov by boli menšie. To by v rámci jednotlivých štátov znamenalo aj spravodlivejšie ohodnotenie matematických spôsobilostí testovaného dieťaťa. Nemecké

normy tak, ako sú postavené, totiž pravdepodobne znevýhodňujú priemerné švajčiarske deti a zvyhodňujú deti rakúske. V každom prípade však vďaka veľkému rozptylu nadhodnocujú deti s extrémne slabým výkonom a podhodnocujú tie nadpriemerne bodujúce.



Obr. 2: Smerodajné odchýlky slovenského, českého, britského a nemeckého štandardizačného súboru v subteste Aritmetika WISC-III

Tab. 2: Subtest WISC-III *Aritmetika* – významnosť rozdielov medzi národnými skupinami vo veľkosti rozptylov (F-testy)

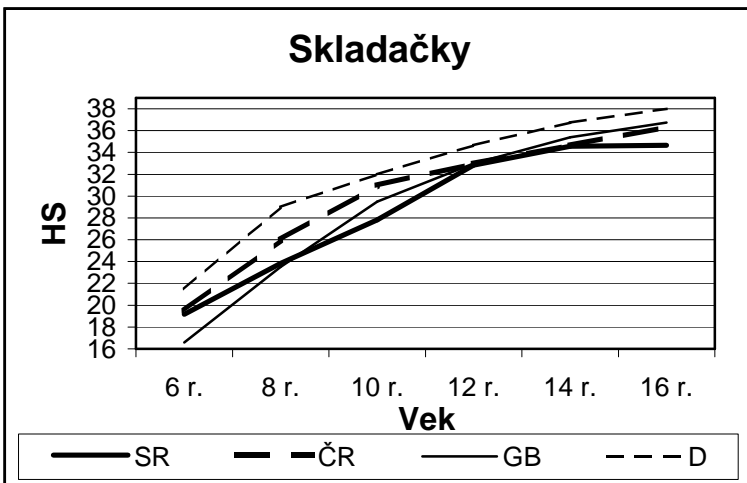
vek	GB-D	ČR-D	SR-D	GB-ČR	GB-SR	ČR-SR
6;0-6;3	1,589*	1,000	1,152	1,589*	1,379	1,152
8;0-8;3	1,273	1,373	2,403*	1,079	1,888	1,751
10;0-10;3	2,068**	2,695**	4,065**	1,303	1,966	1,509
12;0-12;3	1,565	2,158**	3,821**	1,146	2,442*	1,770
14;0-14;3	1,295	1,565*	2,343**	1,208	1,809	1,498
16;0-16;3	1,400	1,691**	1,521	1,208	1,087	1,111

Nemecké normy hovoria o slabších bodových ziskoch nemecky hovoriacich detí aj v ďalších verbálnych subtestoch, vzhľadom na ich spomínané úpravy však tieto rozdiely nemusia znamenať skutočne horší výkon nemeckých detí. Za pozornosť však stoja bodové zisky mladých

Britov v subteste *Porozumenie*. Britská, česká a slovenská verzia obsahujú totožné položky – týkajú sa riešenia každodenných problémov a chápania sociálnych pravidiel, ktoré možno pokladať v našom kultúrnom priestore za spoločné. Britské deti dosahujú v porovnaní so slovenskými vyššie priemerné skóre vo všetkých sledovaných vekových skupinách, v 6-tich a 14-tich rokoch signifikantne. Oproti mladým Čechom bodujú signifikantne lepšie v 6-tich, 10-tich, 12-tich i 14-tich rokoch. Bodové zisky českých a slovenských detí sa pritom (v žiadnej vekovej skupine) nelíšia. O čom to svedčí? Že kultúrne rozdiely existujú aj v rámci kultúry „západnej civilizácie“. Aj pri viac-menej totožných hodnotách nemajú rôzne národné či štátne spoločenstvá rovnaký konkrétny spôsob života. Dôraz, ktorý kladú Briti na spoločenské pravidlá, je asi väčší, než ten, aký poznáme v postkomunistických krajinách. Naše (české a slovenské) deti si totožné pravidlá osvojujú s asi ročným oneskorením. To samozrejme nemožno interpretovať ako ich nižšiu inteligenciu, ale iba v kontexte ich konkrétnych skúseností. Na zistenie úrovne príslušnej schopnosti nie je potrebné vytvoriť pre britské a slovenské (české) deti iný kultúrne relevantný test, pre každú národnú skupinu je ale potrebné vytvoriť osobitné (kultúrne relevantné) normy.

Neverbálne subtesty

Neverbálne subtesty WISC-III sú vo všetkých jazykových mutáciách totožné, čo umožňuje priame porovnanie výkonov. V subtestoch *Doplňovanie obrázkov*, *Kódovanie*, *Kocky* a *Bludiská* som medzi sledovanými národnými skupinami podstatné rozdiely nenašiel, výkony v subtestoch *Skladačky*, *Zoraďovanie obrázkov* a *Hľadanie symbolov* však vykazujú interetnickú variabilitu. Na rozdiel od verbálnej časti testu si v týchto subtestoch najúspešnejšie počínajú nemecky hovoriace deti. Priemerné výsledky v subteste *Skladačky* sú znázornené na obrázku 3, štatistická významnosť rozdielov je vyhodnotená v tabuľke 3. Nemecky hovoriace deti dosahujú vo všetkých vekových skupinách vyššie výkony ako ich rovesníci z ostatných sledovaných krajín, pritom oproti Britom a Slovákom sú signifikantne lepší 4 x, oproti Čechom až 5 x zo šiestich porovnaní. Medzi Slovákami, Britmi a Čechmi som našiel iba 3 štatisticky významné rozdiely z osemnástich porovnaní, čo dovoľuje konštatovať, že tieto tri skupiny sa v schopnosti skladať figúry z častí podstatne nelíšia.



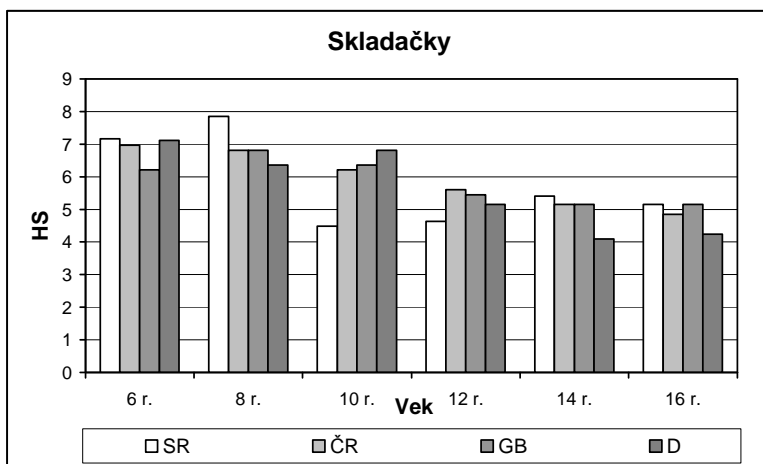
Obr. 3: Priemerné výkony slovenského, českého, britského a nemeckého štandardizačného súboru v subteste Skladačky WISC-III

Tab. 3: Subtest WISC-III *Skladačky* – významnosť rozdielov vo výkonoch (v priemernom hrubom skóre) medzi národnými skupinami (t-testy)

vek	GB-D	ČR-D	SR-D	GB-ČR	GB-SR	ČR-SR
6;0-6;3	5,000***	2,300*	1,480	2,948**	1,692	0,213
8;0-8;3	5,867***	3,697***	3,545***	2,495*	0,200	1,388
10;0-10;3	2,610**	1,230	3,853***	1,628	1,191	2,377*
12;0-12;3	2,211*	2,521*	1,640	0,000	0,135	0,137
14;0-14;3	1,953	3,602***	2,280*	0,730	0,667	0,075
16;0-16;3	1,901	2,985**	3,436***	0,576	1,721	1,522

Obrazok 4 a tabuľka 4 ukazujú, že rozptyly výsledkov sú vo všetkých národných skupinách viac-menej rovnaké; tri významné rozdiely z tridsiatich šiestich porovnaní možno pokladať za náhodné. Ako možno interpretovať tieto zistenia? Ani nemecký štandardizačný súbor, napriek tomu, že pochádza z troch rôznych štátov s rôznymi vzdelávacími systémami, nevykazuje zvýšený rozptyl výsledkov. Formálne vzdelávanie teda na výsledky dosahované v tomto subteste nevlýva. Subtest obsahuje päť úloh – poskladať treba postavu dievčaťa, auto, koňa, loptu a mužskú tvár. Pri prvých dvoch objektoch examinátor

dieťaťu prezradí, čo sa skladá, ďalšie tri objekty už musí testovaný rozpoznáť sám. Všetkých päť figúr predstavuje známe objekty – niet dôvodu predpokladať, že by nemecky hovoriace deti boli obsahom úloh zvýhodnené. Ak ich niečo zvýhodňuje, potom to musí byť fakt, že nemecká kultúra (v porovnaní s ostatnými európskymi kultúrami) favorizuje mentálne procesy, ktoré sa do riešenia zapájajú. Predpokladať lepšiu zrkovú diskrimináciu nemecky hovoriacej skupiny nie je dôvod. Jediným vysvetlením, ktoré ma momentálne napadá, by azda mohla byť príslovečná nemecká dôkladnosť, typická aj pre Rakúšanov a ešte viac pre Švajčiarov.



Obr. 4: Smerodajné odchýlky slovenského, českého, britského a nemeckého štandardizačného súboru v subteste Aritmetika WISC-III

Tab. 4: Subtest WISC-III *Skladačky* – významnosť rozdielov medzi národnými skupinami vo veľkosti rozptylov (F-testy)

vek	GB-D	ČR-D	SR-D	GB-ČR	GB-SR	ČR-SR
6;0-6;3	1,315	1,044	1,013	1,260	1,332	1,057
8;0-8;3	1,150	1,150	1,528	1,000	1,329	1,329
10;0-10;3	1,150	1,202	2,309*	1,046	2,008	1,921
12;0-12;3	1,120	1,187	1,231	1,060	1,379	1,461
14;0-14;3	1,586*	1,586*	1,746	1,000	1,101	1,101
16;0-16;3	1,475	1,308	1,479	1,128	1,002	1,130

S tou dôkladnosťou a zmyslom pre detail sú potom nemecky hovoriace deti úspešnejšie aj v úlohách subtestu *Zoradovanie obrázkov*, aj keď v porovnaní s britskými deťmi nie sú rozdiely veľké. České a slovenské deti za nemeckými a britskými zaostávajú (signifikantnosť rozdielov som v tomto prípade nevyhodnocoval). Na rozdiel od Skladáčiek nemožno jednotlivé položky tohto subtestu pokladať za kultúrne rovnocenné pre všetky skupiny – nasvedčuje tomu aj položková analýza, ktorá odhalila u slovenských detí iné poradie položiek podľa obťažnosti, než aké majú v britskej verzii (Dočkal, 2004b). Je celkom možné, že nielen poradie, ale aj miera obťažnosti položiek je pre príslušníkov rôznych národov rôzna, tak ako je rôzna frekvencia, s ktorou sa môžu so situáciami a príbehmi znázornenými na obrázkoch vo svojich krajinách stretnúť. Skúšky tohto typu by pravdepodobne bolo vhodnejšie konštruovať pre rôzne etnické skupiny osobitne (čo sa nám potvrdilo aj v prípade slovenských Rómov – Dočkal a kol., 2004). V prípade použitia zhodných testových úloh v blízkyh kultúrach je nevyhnutné vypracovať pre rôzne národné skupiny osobitné normy.

Nemecká dôkladnosť sa podľa všetkého podpísala aj pod lepšie výkony nemeckého štandardizačného súboru v doplnkovom subteste *Hľadanie symbolov*. Oproti mladým Britom dosahujú signifikantne lepšie výkony v 10-tich a 14-tich rokoch, oproti Čechom v 10-tich, 12-tich i 14-tich rokoch a oproti Slovákom v 10-tich rokoch, pričom Briti, Slováci a Česi sa vzájomne (v žiadnej vekovej skupine) nelíšia. Za výkon v subteste je zodpovedná pozornosť a rýchlosť práce. Nevysvetlené ostáva, prečo nemecký súbor nepodal lepšie výkony aj v subteste *Kódovanie*, ktorý spolu s *Hľadaním symbolov* vytvára faktor *Processing Speed* (Wechsler, 1992) a očakávali by sa teda podobné výsledky.

Diskusia

Kultúru spoločnosti možno najvšeobecnejšie charakterizovať ako spôsob života jej príslušníkov), ktorý zahŕňa obvyklé formy správania, prijaté normy, artefakty, ktoré majú pre jednotlivcov osobný význam, a inštitúcie (J. Ogbu – podľa Ruisela, 2004). Kultúra bezosporu vplyva na to, ako jej príslušníci implicitne chápu inteligenciu, a pochopiteľne aj na to, ako sa ich inteligencia prejavuje. Preto test, ktorým chceme inteligenciu merať, má byť kultúrne relevantný, teda vychádzať z kultúry, ktorej príslušníkov chceme testovať (Sternberg, 2001). Autor takéhoto testu by mal dotýčnú kultúru dokonale poznať (Ruisel, 2004), čo nie je ľahké zabezpečiť, ak pochádza z kultúry inej. Aj tvorcu testu totiž

bezosporu ovplyvňuje kultúra – tá, v ktorej vyrastal a ktorá je mu vlastná (Gould, 1998).

Predstava, že možno vytvoriť test, ktorý by bol od kultúry nezávislý, je pravdepodobne ilúziou (Ruisel, 2004). Dokumentujú to aj výsledky, ktoré získali T. Kováč a M. Matejčík (1994) začiatkom deväťdesiatych rokov minulého storočia pri testovaní 13 a 16 ročných žiakov zo Slovenska, Moravy, Dolného Rakúska a Maďarska. Použili „culture fair“ test R. B. Cattella C.F. 2A a neverbálny test tvorivého myslenia E. P. Torrancea. V oboch vekových skupinách zistili významnú dominanciu maďarských detí (vrátane Maďarov žijúcich na Slovensku) v teste analytickej inteligencie a takisto významnú prevahu rakúskych detí v teste divergentného myslenia. Moravania a Slováci boli kdesi uprostred. Rozdiely v mladšej skupine boli výraznejšie než v staršej, podobne ako pri väčšine mojich (aj tu neuvedených) porovnaní výsledkov v teste WISC-III, kde som v skupinách 16-ročných detí zaznamenal menšie rozdiely než vo veku okolo 12 rokov.

Zdá sa teda, že podoby inteligencie (prinajmenšom jej štruktúra) sa rôznia aj vo vnútri industriálnej kultúry „západnej“ civilizácie. Jednotlivé etniká, národy, či štátne útvary majú popri spoločných základných hodnotách predsa len rozdielne tradície a z nich vyplývajúci spôsob života, artefakty a inštitúcie, medzi nimi školský systém. To všetko ovplyvňuje vývin schopností detí vyrastajúcich v príslušnom prostredí. Hoci smerom k dospelosti sa rozdiely zmenšujú a vzniká azda akási aspoň pre Európu typická podoba intelektu, cesty, ktoré k nej vedú, sa rôznia. Deti z bývalej západnej Európy sú oproti tým, ktorých poznamenal komunistický školský systém, pravdepodobne tvorivejšie. Žiaci vo Veľkej Británii i v Českej a Slovenskej republike si rýchlejšie osvojujú matematické spôsobilosti, než po nemecky hovoriaci žiaci (asi najmä švajčiarski). Britské deti si v porovnaní s českými a slovenskými rýchlejšie osvojujú sociálne pravidlá inteligentného správania, nemecké sa od svojich rovesníkov líšia precíznosťou práce s neverbálnym materiálom.

Pri preberaní zahraničných intelligenčných testov teda nie je vhodné akceptovať bez úpravy ani testy vzniknuté v inej krajine EÚ. Týka sa to predovšetkým verbálnych skúšok. Skúsenosti K. Chrenkovej (2002) so slovenským prekladom nemeckého testu R. Amthauera hovoria, že doslovný preklad slovných úloh je pre testovanie v inom jazykovom prostredí temer nepoužiteľný, pretože subtesty strácajú reliabilitu (a tým pochopiteľne aj validitu). Iba adekvátna úprava slovných úloh, vrátane nahradenia pôvodných položiek inými, bližšími jazykovej kultúre testo-

vaných osôb, môže psychometrické vlastnosti testu zachovať, ako sa to podarilo českej (Boschek, 2000) i nemeckej (Tewes, 1999) verzii WISC-III.

Ani neverbálne skúšky však nie sú v rámci Európy tak „culture fair“ ako sa predpokladá. Pokiaľ ide o úlohy zakladajúce sa na obrázkoch zo života, realitu, ktorú tie obrázky predstavujú, nemusia poznať príslušníci jednotlivých národov rovnako dôverne. Tá istá úloha môže mať v inom prostredí aj iné správne riešenie, než aké predpokladal autor testu (ukázalo sa nám to pri úlohách typu zoraďovania obrázkov podľa nejakého logického pravidla alebo príbehu - Dočkal, 2005). Aj „bezobsažné“ úlohy používajúce napríklad geometrické figúry, môžu byť v priebehu vývinu rozdielne obťažné pre deti, ktoré sa učia geometriu rôznym tempom. Tiež výkony v testoch kvantitatívneho uvažovania budú v detstve závisieť od konkrétnych učebných osnov, podľa ktorých testovaní postupovali. A všetky výkony ovplyvní nerovnaké prežívanie času v rôznych kultúrnych spoločenstvách (Sternberg, 2001, upozorňuje napríklad na veľký rozdiel medzi Američanmi hispánskeho a anglo-saského pôvodu v tomto faktore), či nerovnaký dôraz kladený na schopnosť koncentrácie, dôslednosť, individuálnu zodpovednosť a p.

Kultúrne relevantný test teda musí mať kultúrne relevantné položky, to však nestačí. Videli sme to na príklade subtestu Hľadanie symbolov, ktorý by v európskom priestore nemal obsahovo nikoho zvýhodňovať ani znevýhodňovať a predsa sa výkony národných skupín v ňom líšili. Dobrý test musí mať aj (pre každú vekovú skupinu) kultúrne relevantné normy. Je možné predstaviť si neverbálne testy totožné pre celú euroamerickú kultúrnu oblasť (typu Cattellových či Ravenových testov), ale každý národ by k nim mal mať vypracované vlastné normy. Medzinárodné rozdiely v absolútnych výkonoch v takýchto testoch neodrážajú nejaké geneticky predurčené rozdiely v inteligencii etnických skupín, ale interkultúrne rozdiely v akcentoch, ktoré jednotlivé kultúry na rôzne obsahové a procesné zložky inteligencie kladú. Pri testovaní testom WISC-III napríklad dosahujú nemecky hovoriace deti v porovnaní s britskými vyššie bodové skóre v neverbálnych a nižšie vo verbálnych úlohách. Neznamená to ale, že sú „neverbálne inteligentnejšie“ a „verbálne menej inteligentné“ ako ich britskí rovesníci. Britské i nemecké deti majú právo byť hodnotené podľa kritérií preferovaných ich kultúrou a IQ im má byť prisudzované podľa týchto kritérií. Z tohto hľadiska je sporné aj používanie „celonemeckých“ noriem platných pre Nemcov, Rakúšanov i po nemecky hovoriacich Švajčiarov, ako sa nám to ukázalo v subteste Aritmetika.

Záver

Chápanie, vývin a prejavy inteligencie sa rôznia aj vo vnútri relatívne jednotného kultúrneho priestoru Európskej únie. Rozdiely sú v akcentoch kladených na obsahové i procesuálne aspekty intelektu, ktoré sú ovplyvnené tradíciami toho-ktorého spoločenstva, a tiež v postupnosti vývinu jednotlivých zložiek intelektu, ktorú ovplyvňujú predovšetkým rozličné školské systémy. Tejto skutočnosti treba prispôbiť aj meranie intelektových schopností. Kultúrne relevantný test musí mať nielen kultúrne relevantné položky, ale aj kultúrne relevantné normy.

LITERATÚRA

- BOSCHEK, P., 2000, Tabulky norem a psychometrické vlastnosti české verze testu WISC-III^{UK}. Praha, IPPP ČR.
- CATTELL, R. B., 1963, Theory of fluid and crystalized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 1-22.
- DAN, J., 2000, Psychologická diagnostika s testem WISC-III^{UK}. Praha, IPPP ČR.
- DOČKAL, V., 2004a, Meranie kognitívnych schopností sociálne a kultúrne znevýhodnených detí. In I. Ruisel, D. Lupták, M. Falat (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2004*. CD. Bratislava: ÚEP SAV.
- DOČKAL, V., 2004b, Tvorba slovenskej verzie testu WISC-III. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39 (2-3), 207-214.
- DOČKAL, V., 2005, Vývoj diferenciálno-diagnostickej metodiky na vylúčenie mentálnej retardácie rómskych žiakov špeciálnych základných škôl. In E. Farkašová, E. Kretová (Eds.), *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava, VÚDPaP, 33-43.
- DOČKAL, V., FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B., ŠPOTÁKOVÁ, M., 2004, RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6-10 ročných detí. Príručka. Bratislava: ECO.
- GARDNER, H., 1999, Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencií. Praha, Portál.
- GOULD, S. J., 1998, Jak neměřit člověka. Praha, NLN.
- CHRENKOVÁ, K., 2002, Normy testu štruktúry inteligencie pre bratislavskú a stredoškolskú populáciu. Reliabilita položiek. In J. Gaj-

- dočová (Ed.), Áno psychologickému poradenstvu! Radšej osobnosť rozvíjať ako liečiť. Bratislava, Veda, 206-210.
- KOVÁČ, T., MATEJÍK, M., 1994, Divergentné myslenie a inteligencia v medzinárodnom kontexte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29 (2), 126-134.
- KUNDRÁTOVÁ, B., 2000, Hodnotová orientácia rómskych detí. In D. Keller, J. Šturma (Eds.), *Psychologie pro třetí tisíciletí*. Praha, ČMPS, 268-270.
- NEISSER, U. et al., 1996, Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77-101.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava, Ikar.
- ŘÍČAN, P., 2000, S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha, Portál.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování. 2001. Praha, Testcentrum.
- STERNBERG, R. J., 2001, Úspěšná inteligence. Praha, Grada.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., 2005, Niektoré aspekty kognitívneho vývinu u sociálne znevýhodnených rómskych detí. In E. Farkašová, E. Kretová, *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava, VÚDPaP, 44-48.
- TELLEGEN, P. J., JACOB, A. L., 2005, Fair assessment of children from cultural minorities: a description of the SON-R non-verbal intelligence tests. In D. Kopčanová (Ed.), *Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings: A Multiproblem Phenomenon*. Bratislava, VÚDPaP, 50-71.
- TEWES, U., ROSSMENN, P., SCHALLBERGER, U. (Eds.), 1999, HAWIK-III. Manual. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle, Huber.
- WECHSLER, D., 1992, WISC-III^{UK}. Manual. UK project director S. Golombek, UK statistics consultant J. Rust. London, The Psychological Corporation.
- WECHSLER, D., 1996a, WISC-III^{UK}. Příručka. Preklad a odborná úprava K. Adamovič. Bratislava, Psychodiagnostika.
- WECHSLER, D., 1996b, WISC-III^{UK}. Příručka. Překlad a odborná úprava I. Koplíková. Brno, Psychodiagnostika.
- WECHSLER, D., 2002, WISC-III. Wechslerova inteligenční škála pro děti. Autoři české verze D. Krejčířová, P. Boschek, J. Dan. Praha, Testcentrum.
- WOODCOCK, R. W., 1990, Theoretical foundations of the WJ-R measures of cognitive ability. *Journal of Psychoeducational Measurement*, 8, 231-258.

PSYCHODIAGNOSTICKÝ PROCES: ETICKÉ ASPEKTY

Mojmír SVOBODA, Helena KLIMUSOVÁ

Všechny činnosti v oblasti psychologie – ať už jde o psychodiagnostiku, poradenství, psychoterapii či expertizní činnost – v sobě nevyhnutelně zahrnují etický aspekt. V našem prostředí se setkáváme s diskusí nad etickými otázkami spíše v oblasti klinické psychologie či psychoterapie (např. Špitz, 2002); méně už se hovoří o etických aspektech psychologické diagnostiky. V zahraničí, především USA, kde etické otázky psychodiagnostiky úzce souvisejí s otázkami právními, je této problematice věnováno mnohem více pozornosti (např. v roce 2001 bylo jedno z čísel časopisu *Journal of Personality Assessment* věnováno celé etickým otázkám v psychodiagnostice). U nás zatím není tato oblast příliš akcentována ani ve studijních programech psychologie, na rozdíl od situace v USA (např. Yalof, Brabender, 2001),

Etické principy v psychodiagnostice bývají někdy v myšlení psychologů redukovány na soubor pravidel, standardů či zákonných omezení, která je nutno dodržovat. Jak však upozorňuje P. Bricklinová (Bricklin, 2001), jednat eticky neznamená pouze respektovat etický kodex předepsaný profesní komorou. P. Bricklinová považuje etický rozměr psychologické činnosti za principiální a pokládá za nezbytné zkoumat jak jednotlivé prvky etického rozhodování, tak průběh tohoto procesu. V procesu etického rozhodování rozlišuje intuitivní a reflexivní úroveň. Mezi prvky etického rozhodování řadí osobní hodnoty, etické principy vyššího řádu, etické kodexy a etické zásady dané zákonem. Etické principy vyššího řádu vycházejí z prací filozofů, odborníků v oblasti biomedicínské etiky a také psychologů. Patří sem princip autonomie klienta – respektování jeho osobních práv a důstojnosti, princip konání dobra pro druhé, dále požadavek „*primum non nocere*“ - neuškodit klientovi a konečně princip důvěry a spravedlnosti. P. Bricklinová doporučuje používat tyto principy při řešení etických dilemat, tj. v situaci, kdy žádná z variant dalšího postupu není zcela uspokojivá a kdy zároveň existují dobré a etické důvody pro více protichůdných variant.

Jak zdůrazňují V. Brabenderová a P. Bricklinová (Brabender, Brickner, 2001), konkrétní etické problémy a dilemata, která musí psycholog ve své psychodiagnostické praxi řešit, se odvíjejí především od prostředí, ve kterém působí. Různé oblasti psychologické praxe se liší např.

důvody, proč je diagnostika prováděna, typem klientů, možnostmi přístupu třetích osob k výsledkům testů, potencionálními důsledky testování pro klienta a také tradičními hodnotami převládajícími v daném prostředí. Např. prostředí nemocnic a psychiatrických léčeben vévodí medicínská hlediska a přístupy ke klientům (či spíše pacientům) a k řešení etických problémů. Jak uvádějí C. A. Claasenová a R. Lovitt (Claasen, Lovitt, 2001), lékařský paternalismus vyplývá často z principů konání dobra a požadavku neuškodit pacientovi, které převládají na úkor principu autonomie a principu důvěry a spravedlnosti (např. situace, kdy jsou výsledky testování v zájmu rychlé koordinace léčebného postupu k dispozici mnoha třetím osobám). Ve forenzní psychologii se psycholog může setkat s etickými problémy ve vymezení své role vůči klientovi, otázkami důvěrnosti sdělených informací atd. (např. Knapp, Vandecreek, 2001). Pro oblast školní a poradenské psychologie jsou podle L. K. Knaussové (Knauss, 2001) zase specifické otázky získání informovaného souhlasu rodičů, případně dítěte s testováním a především otázka „kdo je klientem?“.

C. A. Claasenová a R. Lovitt (Claasen, Lovitt, 2001) navrhli pro model řešení etických dilemat v prostředí klinické psychologie, který je však možno aplikovat na různé oblasti psychologické praxe. V prvním kroku se pečlivě zkoumají dostupné údaje o problému a identifikují případné chybné údaje; následuje formulace našich povinností vůči klientovi ve smyslu klientova prospěchu a klientovy autonomie; poté jsou podobně identifikovány naše závazky vůči dalším zúčastněným stranám, např. členům klientovy rodiny, zadavateli vyšetření apod. Krok 4 představuje hledání řešení protichůdných povinností z předchozích dvou kroků; v následujícím kroku jsou možné způsoby řešení kriticky hodnoceny. Závěrečný, šestý krok je hledání preventivních prostředků, aplikovatelných v podobných situacích v budoucnu. Tento model řešení etických problémů se uplatňuje především v situacích, kdy jsou v rozporu nejen hlediska a etické principy různých oborů, ale také požadavky zaměstnávající organizace či legální požadavky s profesionálními etickými principy. Obecnější model popisují L. J. Haas a J. L. Malouf (1995) v podobě tzv. rozhodovacích stromů, umožňujících popsat proces řešení dilematu pomocí otázek, na které je možno odpovědět ano/ne a podle výsledku pak dále postupovat. Prvním krokem je identifikace základních otázek, ze kterých se dilema sestává, a rozhodnutí, zda jde o dilema etické povahy. Následuje identifikace osob, které mohou tyto otázky legitimně řešit. Třetím krokem je vyhledání relevantních kodexů, pravidel či standardů, spolu s odpovědí na otázku, zda existují závažné

důvody pro odchýlení se od pravidel. Čtvrtý krok zahrnuje identifikaci prioritních etických principů pro konkrétní situaci (např. dobro klienta vs. důvěrnost informací). Posledním krokem je posouzení možných způsobů jednání.

Cílem našeho projektu je identifikovat etické otázky a problémy specifické pro různé kontexty psychologické diagnostiky (prostředí klinické psychologie, psychologie organizace a řízení, poradenské a školní psychologie, forenzní psychologie) a prozkoumat procesy usuzování při řešení etických dilemat, se kterými se čeští psychologové ve své praxi setkávají. V první fázi jsme data získávali prostřednictvím skupinových rozhovorů, ve druhé fázi proběhne sběr dat na větším souboru respondentů pomocí dotazníku (vycházíme přitom z postupu, který použil K. S. Pope a jeho spolupracovníci při zkoumání etických dilemat řešených členy APA (Pope, Vetter, 1992; Pope, Bajt, 1988).

Abychom zachytili předpokládanou různorodost problémů a získali tak lepší podklad pro vedení skupinových rozhovorů, proběhly rozhovory ve dvou fázích: nejprve se uskutečnilo šest hloubkových individuálních rozhovorů s psychology působícími v klinické psychologii ve zdravotnickém prostředí fakultní nemocnice a vojenské nemocnice, v poradenské psychologii se zaměřením na manželské a rodinné poradenství, v dětské poradenské psychologii, ve forenzní psychologii (vězeňský psycholog) a v manažerské psychologii (personalista). Následovaly skupinové diskuse (5-7 členné skupiny klinických, dětských a pracovních psychologů z nejrůznějších institucí či soukromé praxe). Mezi okruhy témat patřily např. S jakými etickými problémy se v procesu psychologické diagnostiky psychologové setkávají? Setkávají se ve své praxi se situacemi, kdy jsou osobní hodnoty a hodnoty profesionální etiky v rozporu? O jaké situace jde a jak je řeší? Jak dobře znají etické kodexy a svá práva a povinnosti vyplývající ze zákona a vztahující se k psychologické diagnostice? Jsou pravidla (normy, kodexy) adekvátní nebo podceňují či přeceňují situaci a problematiku? Jsou pravidla daná rolí, kterou zastávají v zaměstnávající instituci v souladu s profesionální psychologickou etikou? Jak postupují při řešení etických dilemat v psychodiagnostice? V průběhu rozhovorů bylo získáno velké množství materiálu. V tomto příspěvku předkládáme zatím pouze jakousi mapu problémů, které respondenti spontánně uváděli a mezi sebou diskutovali.

Diskutované etické problémy jsme rozdělili do několika okruhů. Prvním z nich jsou otázky týkající se psychodiagnostických metod, jejich kvality, distribuce, ochrany před neoprávněným šířením apod. Druhým okruhem jsou problémy spojené s kvalitou diagnostické práce a

možnostmi její kontroly či hodnocení. Třetí a čtvrtá oblast se týká výsledků vyšetření – jednak sdělování výsledků vyšetření klientům či zadavatelům, jednak ochrany dat klienta. Pátý okruh problémů zahrnuje otázky práv klienta a zadavatele vyšetření. Poslední oblastí je znalost etických kodexů a pravidel a otázky vzdělávání psychologů v této problematice.

Psychodiagnostické metody

Psychologové bez ohledu na specializaci často zmiňovali používání psychodiagnostických metod jinými odborníky (např. psychiatry, personalisty, logopedy, speciálními pedagogy...) jako záležitost potenciálně poškozující klienty i pověst psychologie. Zčásti přičítají vinu vydavatelům testů, kteří buď nevyžadují kopii diplomu při nákupu testu nebo nejasně vymezují další odpovědnost v nakládání s metodami – např. v pedagogicko-psychologické poradně objednává ředitel poradny testy pro celé pracoviště, ale nemusí se zavázat, že je budou používat pouze vyškolení psychologové. Pracovní psychologové uváděli rovněž šíření rychlých, jednoduchých metod vydávaných za odborné diagnostické nástroje mezi personalisty.

Jako problematické vidí naši respondenti také zabezpečení diagnostických metod před šířením mezi laickou veřejností. Některé z testů jsou užívané natolik často, že klient je u různých psychologů vyšetřen několikrát stejnou metodou. K diagnostickým metodám se dostávají neoprávněné osoby, klienti jsou poté seznámeni s položkami testů či principem metody předem. V oblasti pracovní psychologie několik respondentů zmínilo případ klientů, kteří byli na vyšetření připraveni dokonce za pomoci psychologa („střílíme si do vlastních řad“).

Četné byly stížnosti na kvalitu používaných i nově vydávaných psychodiagnostických metod - nedostatečná obsahová či konstruktová validita metod, neadekvátnost či zastaralost norem, chybějící vhodné metody (např. pro testování agresivity ve forenzní psychologii) atd. Psychologové z pedagogicko-psychologických poraden uváděli příklad testu závazně doporučeného metodickým pokynem pro vyšetřování inteligence, který však má podle jejich názoru značně problematické normy, byť nově vytvořené. Psychologové pak s cílem nepoškodit vyšetřované dítě použijí raději ještě kontrolní metodu a zbytečně tak zatěžují klienta dalším vyšetřováním. U nových metod psychologové postrádají podrobné informace o metodách, možnosti školení, výměny zkušeností s metodou.

Kvalita psychodiagnostické práce

Respondenti často vyslovovali obavy z nedostatečné kompetence psychologů dané omezenými možnostmi dalšího profesního vzdělávání v oblasti psychodiagnostiky. V mnoha oblastech není průběžné vzdělávání vyžadováno ani kontrolováno, čerství absolventi pracují bez adekvátní supervize, starší psychologové naopak často necítí potřebu seznámit se s novými metodami. Testy je možno získat u vydavatele bez potřebného školení, třebaže jde často o metody, se kterými není možné bez hlubšího seznámení samostatně pracovat. Psychologové z klinické praxe si stěžovali na malou vstřícnost instituce k jejich dalšímu vzdělávání v této oblasti a na nízkou informovanost o možnostech školení.

V mnohých oblastech není kvalita diagnostické práce nijak hodnocena, je problematické určit kvalitu vyšetření, posoudit, zda psycholog volí vhodné, kvalitní metody, zda je možno udělat kvalitní vyšetření jednorázově, jak se často děje v pedagogicko-psychologických poradnách nebo v pracovní psychologii. Poradenští psychologové uvádějí jako problematické také rozhodování o dítěti pouze na základě jediného testu nebo dokonce části testu (např. vynechání neverbálních subtestů z testu rozumových schopností). V pracovní psychologii vnímají respondenti negativně vyšetřování klientů bez osobního kontaktu, např. pomocí internetu (i když tato praxe není podle nich zatím příliš rozšířena).

Sdělování výsledků vyšetření

Problémy řešené v této oblasti se do značné míry odvíjejí od prostředí diagnostiky a typu klientely. Obecně psychologové vnímají jako problematické sdělování negativních závěrů vyšetření klientům, rozhodování, zda určité sdělení klient „unes“, možnost zkrácené interpretace výsledků vyšetření (např. pokud si přečte zprávu určenou zadavateli vyšetření), nutnost přizpůsobit úroveň informací ve zprávě příjemci zprávy, používání odborných či medicínských termínů ve zprávách určených laikům, neschopnost některých psychologů komunikovat na přiměřené úrovni (např. s učitelkami) atd. Kliničtí psychologové si stěžují na příjemce zprávy, kteří často vyžadují více výsledky testů než komentář psychologa. Další specifickou otázkou je sdělování informací klientům, kteří nejsou nespůsobilí, ale nejsou intelektově schopni je pochopit. Kliničtí psychologové zmiňovali jako nepříjemný i rozpor mezi pozitivní zpětnou vazbou při testování (kvůli spolupráci) a poté sdělením negativního výsledku. Poradenští psychologové řeší námitky

rodičů na formulaci zprávy, kterou dostane o dítěti škola, i formulace sdělení závěrů vyšetření rodičům. V oblasti pracovní psychologie vnímají respondenti jako problematickou nedostatečnou zpětnou vazbu vyšetřovaným v situaci, kdy zadavatelem vyšetření a tedy platícím klientem je (potencionální) zaměstnavatel.

Důvěrnost údajů z vyšetření

Problémy související s důvěrností údajů o klientovi a výsledků vyšetření patřily mezi nejvíce zmiňované bez ohledu na specializaci psychologa. Kliničtí psychologové vyjadřovali obavy z klientova nahlédnutí do dokumentace, z toho, že podrobná zpráva se někdy dostává do rukou nekompetentních osob, zprávy o klientech jsou v informačním systému s neznámou úrovní zabezpečení. Stěžovali na nemožnost sdělit bez klientova souhlasu potřebné informace rodině v situacích, kdy by to bylo pro klienta podle jejich posouzení prospěšné. Podobně poradenští psychologové řeší otázky důvěrnosti údajů o dítěti vzhledem k rodičům i škole (co vše je nutné a možné sdělit o dítěti škole, přesvědčování rodičů k souhlasu s odesláním zprávy do školy, otázka sdělení osobních údajů, příp. získání souhlasu s vyšetřením u krizové intervence a u problémů s drogami, sdělování informací o dítěti rozvedenému rodiči.). U dospívajících klientů se v krizových či kontaktních centrech dostává do rozporu povinnost získat souhlas rodiče k práci s dítětem, zatímco dítě nechce, aby to rodiče věděli, případně snaha o anonymitu ze strany klienta se setkává s nutností vést evidenci klientů.

Pracovní psychologové vnímají jako problematickou otázku pravidla předávání údajů o klientech dalšímu psychologovi, dále pak nejasná pravidla archivace výsledků vyšetření a zpráv.

Specifickou oblast představuje forenzní psychologie, kde jsou důvěrné informace z psychologického vyšetření jsou přístupné velkému okruhu osob, často není jasné, které informace mohou být zaměstnancům zpřístupněny (např. odůvodnění rozsudku), někdy se tak stává, že např. vychovatel sdělí důvěrné informace z vyšetření příbuzným vězně.

Klient vs. zadavatel vyšetření

Kliničtí psychologové zmiňují otázku dobrovolnosti vyšetření a práv klienta vyšetření odmítnout (časté u pacientů bez náhledu choroby nebo ve forenzní psychologii). Rovněž se objevila problematika intervence zadavatele vyšetření v podobě nátlaku na psychologa, aby se při rozhodování přizpůsobil názoru lékaře. Intervence zadavatelů vyšetření se však vyskytují daleko častěji v oblasti pracovní psychologie - zada-

vatel se vměšuje do vyšetření v rámci assessment centra, objevují se neadekvátní požadavky, nesmyslné nebo eticky nepřijatelné zakázky, požadavky na výsledky vyšetření („jinak vám nezaplatím“). Firmy výběrovým řízením uchazeče někdy zbytečně zatěžují (např. AC na mistra výroby).

Etické kodexy, vzdělávání v etice

Psychologové pracující ve zdravotnických zařízeních jsou s etickým kodexem instituce obvykle seznámeni, ale pokládají etické kodexy za příliš obecně formulované a neužitečné při řešení konkrétních dilemat. Psychologové ze všech oblastí by uvítali více vzdělávání v této oblasti. Mnozí zdůrazňovali potřebu výchovy studentů psychologie k uvažování o etice. Zvláště psychologové působící v soukromé praxi by uvítali možnosti setkávání s kolegy, výměny zkušeností a diskusí o používání diagnostických metod.

Závěr

Z předchozího výčtu je zřejmé, že problémy etického charakteru, se kterými se psychologové ve své praxi setkávají, jsou nejrůznější povahy. Psychologové tyto problémy a dilemata řeší často spíše na intuitivní úrovni, z příkladů řešení vyplývá, že se řídí především principy nepoškozování klienta a důvěrnosti informací, méně zdůrazňují princip autonomie klienta. Z živého zájmu účastníků našich skupinových diskusí o probíraná témata soudíme, že tato u nás dosud opomíjená oblast etiky v diagnostice si zaslouží další výzkumné snažení.

LITERATURA

- BRABENDER, V., BRICKLIN, P., 2001, Ethical issues in psychological assessment in different settings. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 192-194.
- BRICKLIN, P., 2001, Being ethical: More than obeying the law and avoiding harm. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 195-202.
- Českomoravská psychologická společnost, 1998, Etický kodex ČMPS 1998. ČMPS, Praha.
- CLAASEN, C. A., LOVITT, R., 2001, Solving Ethical Problems in Medical Settings During Psychological Assessment: A Decisional Model. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 214-230.

- HAAS, L. J., MALOUF, J. L., 1995, Keeping Up The Good Work. 2nd ed. Sarasota, FL, Professional Resource Press.
- KNAPP, S., VandeCREEK, L., 2001, Ethical issues in personality assessment in forensic psychology. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 242-254.
- KNAUSS, L. K., 2001, Ethical issues in psychological assessment in school settings. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 231-241.
- POPE, K. S., BAJT, T. R., 1988, When laws and values conflict: A dilemma for psychologists. *American Psychologist*, 43, 828-829.
- POPE, K. S., VETTER, V. A., 1992, Ethical dilemmas encountered by the members of the American Psychological Association: A national survey. *American Psychologist*, 47, 397-411.
- ŠPITZ, J., 2002, Etické souvislosti vztahové odpovědnosti v terapii - etika pro třetí tisíciletí? Konfrontace. *Časopis pro psychoterapii*. Elektronická verze na <http://www.studovna.cz/konfrontace>, 26. 5. 2002.
- YALOF, J., BRABENDER, V., 2001, Ethical dilemmas in personality assessment courses: Using the classroom for in vivo training. *Journal of Personality Assessment*, 77 (2), 203-213.

PCA (ZRUČNOSTI) AKO CESTA K MÚDROSTI VO VZŤAHOCH

Eva SOLLÁROVÁ

Už v šesťdesiatych rokoch C. Rogers pokusne formuloval všeobecný zákon medziľudských vzťahov ako súčasť širšej teoretickej koncepcie terapie zameranej na klienta. Vyslovil presvedčenie, že terapeutický vzťah je iba zvláštnym prípadom medziľudských vzťahov vôbec a že všetky tieto vzťahy podliehajú rovnakým zákonitostiam.

C. Rogers v práci terapeutov a facilitátorov zameraných na človeka definoval postojové kvality, ktoré sú dokázateľne efektívne pri uvoľňovaní konštruktívnych a rast podporujúcich zmien v osobnosti a správaní jednotlivcov. Ľudia v prostredí nasiaknutom týmito postojmi si vytvárajú viac porozumenia voči sebe samým, viac sebadôvery, väčšiu schopnosť zvoliť si vlastné správanie. Učia sa významnejšie, majú väčšiu slobodu byť a stávať sa samými sebou. Jednotlivec má v takejto bezpečnej atmosfére slobodu zvoliť si akýkoľvek smer, ale v skutočnosti si vyberá pozitívne a konštruktívne spôsoby. Vysvetľuje to fakt, že v ľudskej bytosti operuje aktualizácia tendencia.

Keď teda poskytujeme psychologickú atmosféru, ktorá ľuďom dovoľuje byť samými sebou, dotýkame sa tendencie, prenikajúcej celým organickým životom – tendencie stať sa celou komplexnosťou, ktorej je organizmus schopný. Táto myšlienka podľa C. Rogersa tvorí filozofický základ prístupu zameraného na človeka.

C. Rogers na základe vlastnej skúsenosti i výsledkov výskumov dokazuje, že ak je vo vzťahu prítomná schopnosť empaticky počúvať, kongruencia alebo ozajstnosť, akceptovanie alebo ocenenie druhého človeka, tieto kvality zlepšujú komunikáciu a spôsobujú konštruktívnu zmenu v osobnosti (Rogers, 1951, 1980, 1998).

Uvedené charakteristiky podľa nášho presvedčenia napĺňajú jednu z troch perspektív chápania múdrosti uvádzanú I. Ruiselom (2005, s. 115) – a to múdrosti ako „...sociálne hodnotnej formy správania“. Čo konkrétne takéto chápanie v živote či správaní človeka znamená, uvádza I. Ruisel (c.d., s. 123) charakterizovaním múdreho človeka ako toho, ktorý „venuje pozornosť významu medziľudských vzťahov, inštrumentálnych činností a autonómii zodpovednosti“. Svojím charakterom, ale aj proklamovaním univerzálnosti v ich platnosti, takáto múdrosť v rovine

ČO robiť a AKO fungovať vo vzťahoch je predstavovaná ústrednými podmienkami medziľudských vzťahov v Rogersovej koncepcii Na človeka zameraného prístupu (PCA).

Ústredné podmienky v perspektíve medziľudských vzťahov ***Empatické počúvanie***

C. Rogers vysoko hodnotí význam počúvania, keď uvádza, že počúvaním sa naučil všetko, čo vie o jednotlivcoch, o osobnosti, o medziľudských vzťahoch, pričom myslí „počúvanie do hĺbky“, čiže počutie slov, myšlienok, citového zafarbenia, osobného významu, dokonca významu, ktorý je za vedomým významom hovoriaceho. Empatické počúvanie znamená dokázať počuť zvuky a cítiť tvar vnútorného sveta druhého človeka, rezonovať s tým, čo hovorí tak hlboko, že počúvajúci cíti aj tie významy, ktorých sa hovoriaci sám obáva, pričom ich chce dať najavo (Rogers, 1997, s. 23).

Dôsledkom skutočného počutia človeka a významov, ktoré sú pre neho v tej chvíli dôležité, ako aj vyjadrenia, že sme počuli jeho osobné významy, je uvoľnenie hovoriaceho a ochota viac rozprávať o svojom svete, otvorenosť procesu zmeny. Ak dokážeme človeka v psychickej nepohode a záplave vlastných pocitov počúvať a pritom chápať význam toho, čo hovorí skôr, než on sám, keď ho počúvame bez hodnotenia, bez pokusu prevziať zodpovednosť či snahy formovať ho, dovolí mu to vyniesť na povrch tie (zvyčajne negatívne) pocity, ktoré boli súčasťou jeho prežívania. Keď hovoriaceho citlivo, sústredene a empaticky počúvame a aj počujeme, bude schopný vnímať svoj svet novým spôsobom a ísť ďalej, vyriešiť dovtedy neriešiteľné veci a existujúci zmätok uviesť do relatívneho poriadku.

Keď nedokážeme počúvať niekoho, keď mu nerozumieme, môže ísť len o jednoduché nepochopenie alebo neschopnosť sústrediť pozornosť na to, čo ten druhý hovorí. Zvyčajne však nie sme schopní počuť druhého človeka preto, že sme si vopred istí tým, čo chce povedať, takže potom počujeme to, čo sme sa vopred rozhodli počuť. Inokedy nepočujeme toho druhého preto, že sa snažíme prekrútiť jeho správu, aby znela tak, ako to my chceme. Dôsledkom takéhoto „počúvania“ je, že hovoriacemu budeme tvrdiť, že hovorí to, čo nehovorí, že je taký, aký nie je, čo v ňom veľmi pravdepodobne vyvolá zmätok, sklamanie, hnev (Rogers, 1997, s. 26).

Aktívne, citlivé, presné, empatické, nehodnotiace počúvanie je podľa Rogersa vo vzťahu veľmi dôležité. Je dôležité poskytovať ho, aj

dostať ho; ak ho poskytneme, duševne rastieme, ak ho dostaneme, pokročíme dopredu a tiež rastieme.

Kongruencia

Základom mnohého je termín „kongruencia“. Tento pojem vznikol na označenie celej skupiny javov, ktoré sú dôležité nielen pre terapiu, ale aj pre celú medziľudskú interakciu. Kongruencia označuje presný súlad medzi prežívaním a uvedomovaním, príp. medzi prežívaním, uvedomovaním a komunikáciou. Príklad, ktorý C. Rogers (1995, s. 252) uvádza na kongruenciu: Ak dieťa vyjadruje lásku alebo hnev, alebo spokojnosť, alebo strach, vôbec nepochybujeme, že ono takým prežívaním je. Viditeľne sa bojí alebo miluje, alebo je hladné, alebo čokoľvek iné.

Keď ako rodič, alebo ako terapeut, či ako učiteľ, prípadne ako vedúci pracovník nepočúvam, čo sa vo mne deje, pretože sa bránim a nie som schopný cítiť svoje vlastné pocity, vtedy sa dostaví neúspech. C. Rogers (1995, s. 43) hovorí, že ak som v danom vzťahu dosť kongruentný, ak neskrývam nijaké pocity dôležité pre vzťah ani pred sebou, ani pred druhým človekom, potom si môžem byť takmer istý tým, že vzťah bude nápomocný.

Čím viac dokážem vzťah oslobodiť od posudzovania a hodnotenia, tým skôr bude môcť ten druhý človek dospieť k bodu, keď zistí, že ťažisko hodnotenia, ťažisko zodpovednosti leží v ňom samom (Rogers, 1995, s. 252).

Takže ak budem smerovať ku vzťahu, v ktorom by som toho druhého nehodnotil ani vo svojich myšlienkach, to mu umožní, aby bol človekom zodpovedným za seba samého.

C. Rogers (1995, s. 27) potom svoj hlavný objav formuloval ako uvedomenie si obrovskej hodnoty toho, že dovoľí samému sebe chápať druhého človeka.

V dôsledku svojho pochopenia procesu vytvárania konštruktívnych vzťahov s ľuďmi C. Rogers konštatuje, že v styku s ľuďmi nemá zmysel a nepomáha pokúšať sa udržať si fasádu, správať sa navonok ináč, keď vnútri cítim niečo iné. Základom najlepšej komunikácie je podľa C. Rogersa ozajstnosť alebo kongruencia.

Kongruencia alebo ozajstnosť dáva druhému človeku vedieť, „kde sa nachádzam“ emocionálne. Môže obsahovať konfrontáciu a priame vyjadrenie osobných negatívnych alebo pozitívnych pocitov. Kongruencia je základom žitia spolu v atmosfére reálnosti (Rogers, 1997).

Dovoliť druhému človeku byť sám sebou – s myšlienkami, cieľmi a hodnotami, ktoré nemusia byť totožné s mojimi – je pre rozvoj autonó-

mie druhého človeka podstatné. Svojou kongruenciou môžem pomôcť druhému človeku; druhý človek svojou kongruenciou často pomôže mne. V tých zriedkavých chvíľach, keď sa ozajstnosť v jednom človeku stretne s ozajstnosťou v druhom, nastáva pamätný „vzťah Ja-Ty”, ako by ho nazval M. Buber, alebo hlboké a vzájomné osobné stretnutie – „encounter“, ako ho nazval C. Rogers (1997, s. 30).

Nepodmienené pozitívne prijatie

Je ťažké konfrontovať sa s negatívnymi citmi človeka, o ktorého sa hlboko zaujímate. Očakávania vo vzťahu sa veľmi ľahko premieňajú na požiadavky kladené na vzťah. Najťažšou vecou je zaujímať sa o človeka takého, aký v tej chvíli vo vzťahu je. Omnoho ľahšie je zaujímať sa o ostatných, ak ich považujem za takých, ako si myslím, že sú, alebo chcem, aby boli, alebo cítim, že by mali byť. Zaujímať sa o človeka ako o takého, aký je, vzdať sa vlastných očakávaní, aký by mal podľa mňa byť, vzdať sa túžby zmeniť tohto človeka, aby vyhovoval mojim potrebám, to je tou najťažšou, ale najobohacujúcejšou cestou k uspokojujúcemu intímному vzťahu.

Jeden z najuspokojujúcejších pocitov a zároveň jeden z najmocnejších zážitkov, ktoré podporujú rast iného človeka podľa C. Rogersa (1997, s. 32), vychádza z toho, že si tohto človeka vážim a páči sa mi tak isto, ako si vážim a ako sa mi páči západ slnka. Ľudia sú takí istí nádherní ako západ slnka, ak ich nechám byť, aby boli. Príčina toho, že sa nám západ slnka tak páči, spočíva možno v tom, že ho nevieme ovládať. Keď sa pozerám na západ slnka, ako som sa naň pozeral minule, nehovorím si: „Ubr trochu oranžovej v pravom rohu a pridaj trochu purpurovej dolu, alebo použi trochu viac ružovej na oblaky.” Nerobím to. Nesnažím sa ovládať západ slnka. S úžasom pozorujem, ako sa vyvíja. Najlepšie sa cítim, keď dokážem vnímať a vážiť si člena môjho tímu, svojho syna, svoju dcéru, svoje vnúčatá takýmto spôsobom.

Akceptovanie a ocenenie druhého sa teda prežíva ako niečo, čo zlepšuje a podporuje rast. Človek, ktorý je milovaný a uznávaný, nie vlastnený, rozkvitá a rozvíja svoje jedinečné self. Človek, ktorý miluje nemajetnícky, je sám obohatený. Ak dokážeme akceptovať druhého človeka, čo znamená prijať jeho pocity, postoje a presvedčenia, ktoré sú skutočnou a dôležitou časťou jeho samého, vtedy mu pomáhame stať sa človekom. Čím viac sme otvorení tomu, čo prebieha v nás a v druhom človeku, tým menej sa snažíme pôsobiť na ľudí, manipulovať nimi a tlačíť ich na cestu, po ktorej by podľa nás mali ísť. Podľa C. Rogersa (1995) každý z nás, kto je ochotný byť sám sebou, spozoruje, že nielen

on sám sa mení, ale že sa menia aj ľudia, s ktorými prichádza do kontaktu.

Všeobecný zákon medziľudských vzťahov

C. Rogers vnímal poradenstvo ako osobitý príklad medziľudského vzťahu, v ktorom je skôr podporované smerovanie k osobnej kongruencii. Aj iné vzťahy, v prípade, že obsahujú niektoré alebo všetky vlastnosti efektívneho poradenského vzťahu, môžu tiež podporovať osobnostný rozvoj účastníkov. C. Rogers (1959) opísal tieto procesy vo vzťahoch, ktoré sú skôr prežívané ako uspokojujúce potreby ľudí, pokiaľ ide o pozitívne prijatie a tiež pozitívne sebprijatie. Porovnanie tohto procesu a procesu poradenstva odhaľuje mnoho podobností. Rogersov pohľad na zlepšujúci sa vzťah možno zhrnúť takto:

- Existuje zhoda alebo kongruencia medzi prežívaním, uvedomením si a komunikáciou.
- Táto kongruencia sa prežíva ako jasná komunikácia, aj reakcie ukazujú kongruenciu medzi prežívaním a uvedomovaním.
- Reakcie sa vnímajú presne a prežíva sa empatia vnútorného vzťahového rámca.
- Byť empaticky pochopený vedie k uspokojeniu potreby pozitívneho prijatia.
- Empatické porozumenie vzťahového rámca druhého človeka vyúsťuje do prežívania pozitívnej zmeny voči druhému človeku, pričom narastá nepodmienené pozitívne prijatie druhého človeka.
- Človek prežíva seba vo vzťahu s niekým, kto je v komunikácii kongruentný a empaticky rozumie jeho vnútornému vzťahovému rámcu a prejavuje mu nepodmienené pozitívne prijatie.
- Z toho vyplýva, že je tu menšia potreba obrany a menšia potreba pre skresľovanie vnímania.
- Z toho ďalej vyplýva, že komunikácia sa vníma presnejšie.
- Komunikácia v oboch smeroch je stále kongruentnejšia, vníma sa presnejšie a súčasne ponúka viac recipročného pozitívneho prijatia.

Zdanlivá trúfalosť tvrdenia o univerzálnej platnosti Rogersom definovaných „nevyhnutných a postačujúcich podmienok“ efektívneho vzťahu (Rogers, 1959) súvisí v nemalej miere aj s faktom, že uvedené podmienky nepredstavujú Rogersov objav, čo sám sebe príslovečne

skromnosti priznáva, ale skôr so zosystemizovaním a generalizovaním historickej múdrosti prezentovanej vo filozofických či psychologických prístupoch, ktorých centrom záujmu boli vzťahy. Príkladom je Rankovo chápanie vzťahovej terapie či Kierkegaardovo chápanie self (bližšie Sollárová, 2005). Preto nie je prekvapujúce, že ani v texte o „múdrosti v zrkadle vekov“ I. Ruiseľ (2005), osobitne v častiach venovaných komunikácii s múdrosťou nachádzame prívlastkom „komplexné chápanie komunikácie s múdrosťou“ uvedený príklad vzťahu učiteľ – žiak vtedy, keď učiteľova úloha spočívala v aktivovaní pozitívneho sebaobjavovania u žiaka, či univerzálnejšie citlivosti „múdreho jednotlivca“ voči vnímaniu skúsenosti iných a schopnosti stimulovať pozitívne sebaobjavovanie u iných ako múdrosti v sociálnych vzťahoch., čo zároveň efektívne aktivuje múdrosť v druhých.

V čom teda spočíva potenciál PCA kvalít/zručností pre múdrosť vo vzťahoch? V tom, že poskytnutie vzťahových kvalít v duchu PCA vytvára psychologickú klímu umožňujúcu uskutočnenie schopnosti individua riadiť svoj život a rozumieť mu. Či už ide o vzťah terapeuta a klienta, rodiča a dieťaťa, lídra a skupiny, učiteľa a študenta alebo vedúceho a podriadených, v podstate v akejkoľvek situácii, ktorej cieľom je rozvoj individua, je na vytvorenie rastu podporujúcej klímy potrebné splniť tri podmienky – byť kongruentný, nepodmienene pozitívne prijať druhého a empaticky mu rozumieť.

LITERATÚRA

- ROGERS, C. R., 1951, *Client Centered Therapy*. London, Constable.
- ROGERS, C. R., 1957, The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), 95-103.
- ROGERS, C. R., 1959, A Theory of Therapy; Personality; and Interpersonal Relationships, As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context. New York, McGraw-Hill, 184–256.
- ROGERS, C. R., 1980, *A way of Being*. Boston, Houghton Mifflin.
- ROGERS, C. R., 1995, *Ako byť sám sebou*. Bratislava, Iris.
- ROGERS, C. R., 1997, *Spôsob bytia*. Modra, IRO.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H., J., 1998, *Sloboda učiť sa*. Modra, Persona.

RUISEL, I., 2005, Múdrosť v zrkadle vekov. Bratislava, Pegas, 293 s.
SOLLÁROVÁ, E., 2005, Aplikácie prístupu zameraného na človeka
(PCA) vo vzťahoch. Bratislava, Pegas, 196 s.

MLADÍ MANAŽÉRI TYPU „HIGH POTENTIALS“ A PSYCHOLÓGIA

Teodor KOLLÁRIK

High potentials manažéri predstavujú špičkový potenciál firiem pre zajtrajšok, a preto sa dostávajú do centra pozornosti teoretikov i praktikov. Táto ich pozícia nastoľuje niektoré odborné i aplikačné otázky, ako sú: *Kto je špičkový manažér a kto má predpoklady sa ním stať? Čím sa vyznačujú, čo je pre nich charakteristické a ako ich identifikovať? Ako ich pripraviť na túto pozíciu, vytvárať im náležitý priestor pre uplatnenie svojich daností? Ako ich uchrániť pred konkurenciou a udržať si ich?*

Už z takto nastolených otázok je zrejmé, že otázku high potentials manažérov treba vidieť v širších spoločenských a najmä firemných-organizačných súvislostiach. Najmä s ohľadom na kvalitu reálnych zložiek sociálneho systému práce – na úrovni jednotlivcov, tímov a organizácií a ich vzájomných vzťahov. Východiskom k ich analýze a optimálneho formovania z pohľadu psychológie je úroveň osobnosti a jeho dispozícií kompetentne pôsobiť v reálnom sociálnom prostredí. Dôsledkom toho je hľadanie a definovanie tých osobnostných dispozícií, ktoré vytvárajú potenciál úspešného manažéra, podmieňujúceho nielen vlastný rozvoj, ale i rozvoj tímu a celej organizácie.

Názorne to vyjadruje nasledujúca schéma:

Úroveň/aktivity	Psychodiagnostika	Intervencia	Výsledok
Osobnosť	High potentials manažér	Rozvoj osobnosti	Kompetentný manažér
Skupina/tím	Sociálna atmosféra	Budovanie tímu	Zrelý tím
Organizácia	Kultúra, stratégia	Organizačný rozvoj	Rozvinutá organizácia
Súčasný stav	Analýza	Rozvoj	Efekt

Tento akceptovaný model rozvoja sociálnych systémov práce zahŕňa:

- 1) úroveň zložiek sociálneho systému (osobnosť, tím, organizácia),

- 2) aktivity pre ich analýzu a rozvoj (psychodiagnostika a intervencia),
- 3) výsledok – efekt odborných aktivít (kompetentný manažér, zrelý tím, rozvinutá organizácia).

Prioritná pozícia osobnosti v predkladanej štruktúre je v súlade s akceptovaním jej pozície pri uskutočňovaní zmien v organizácii, keďže táto úroveň – v porovnaní s tímom a organizáciou – je pružnejšia i realizačne efektívnejšia (Kollárik, 2002).

Z tohto dôvodu v najnovších prístupoch teoretikov i praktikov zaujímajú pracovníci, ktorí majú vyššie predpoklady byť manažérsky efektívni na individuálnej i sociálnej úrovni. Patrí medzi nich i skupina „high potentials“ manažérov, ktorých je z hľadiska ich osobnostných dispozícií potrebné

- 1) definovať a charakterizovať
- 2) psychologicky identifikovať- diagnostikovať,
- 3) rozvíjať vhodnými programami,
- 4) vytvárať priestor pre využitie ich dispozícií v práci a pracovne ich stabilizovať.

Z toho je zjavné, že úspešnosť psychológov a manažmentu organizácií je determinovaná **komplexným prístupom** k mladým potenciálnym manažérom typu „high potentials“, ktorý tvoria tieto zložky:

- 1) obsahová – typológia osobnosti „high potentials“ na báze osobnostných dimenzií (schopnosti, vlastnosti, dispozície....) s ohľadom na ich efektívne uplatnenie v manažérskej pozícii.
- 2) diagnostická – vytvorenie a psychometrické overenie diagnostickej batérie metód na identifikovanie osobnosti „high potentials“ manažérov ,
- 3) intervenčná – zostavenie, overenie a aplikovanie relevantných intervenčných programov orientovaných na rozvoj osobnosti, tímov a organizácie,
- 4) strategická – realizácia vhodnej personálnej stratégie za účelom udržania „high potentials“ manažérov v organizácii, tzv. „retention manažment“.

Rámcove komplexný prístup zahŕňa nasledovné okruhy:

„High potentials“ manažér je nová oblasť sociálnej psychológie práce, samostatná psychologická kategória pracovníkov, blízka v našich podmienkach rozvíjanej problematike „nadaných a talentovaných“,

ktoré ale nemožno stotožniť. „High potentials“ manažér sa chápe ako určitý faktor osobnej efektívnosti v pracovnej sfére, ale aj ako psychologická premenná ovplyvňujúca kvalitu aktuálneho sociálneho prostredia práce, efektívnosť tímov i organizácií, i spokojnosti pracovníkov.

Definícia „high potentials“ manažér – vysoko nadaný mladý pracovník s nadpriemernými študijnými výsledkami, patričnými praktickými skúsenosťami (i zahraničnými), ktorý ovláda jeden-dva svetové jazyky a má presvedčivé vystupovanie. Z toho vyplývajú psychologické kritériá pre špičkových „high potentials“ manažérov:

- vysokoškolské vzdelanie,
- silná motivácia k úspešnému výkonu a spokojnosť v práci,
- sociálne kompetencie – adekvátne správanie k spolupracovníkom a k nadriadenému,
- silná potreba osobného a odborného rastu (Thom, Friedli, 2002).

Strategický manažment a rozvoj organizácie – stratégia budovania rozvojovej organizácie, plánovanie a uskutočňovanie zmien v procese rozvoja organizácie.

S ohľadom na „high potentials“ manažérov ide o vytváranie podmienok pre ich uplatnenie a zaradenie do systému organizácie a formovanie ich rozvoja. Z pohľadu stratégie organizácie ide najmä o:

- zabezpečenie rozvoja organizácie a jej jednotlivých článkov,
- budovanie imidžu organizácie,
- premyslený systém práce s mladými manažérmi,
- budovanie kvalitného sociálneho prostredia v organizácii (Glazinski, 2004).

„High potentials“ manažér v organizácii – ich úloha v budovaní značky a imidžu firmy – organizácie a jeho prínos pre jej rozvoj. To zahŕňa:

- poznanie foriem a spôsobov získavania informácií pre organizáciu, riadenie a rozhodovanie mladých manažérov,
- spôsoby získavania informácií, práca so zdrojmi, schopnosť selektovať najvýznamnejšie pramene, kritériá pre výber zdrojov a ich vplyv na kvalitu práce manažérov,
- identifikáciu a vymedzenie komunikácie organizácie s verejnosťou a s médiami,

- vytváranie komunikačnej stratégie a tvorba komunikačných nástrojov pre komunikáciu s verejnosťou v rôznych etapách existencie firmy.

Osobnosť „high-potentials“ manažéra – charakteristické osobnostné dimenzie, ktoré sú významným faktorom úspešnosti mladého manažéra tohto typu i prediktorom jeho udržania (stability) v organizácii i odolnosti vplyvu domácej i zahraničnej konkurencie.

Nosné dimenzie v štruktúre osobnosti:

- životný štýl – miesto práce, rodiny, športu, relaxácie, zásady správnej životosprávy a pod.,
- manažérske predpoklady v oblasti abstraktných, numerických i verbálnych schopností,
- aplikovaný štýl manažmentu a vedenia ľudí,
- typ osobnosti – osobnostné vlastnosti,
- sociálne kompetencie,
- motivačná orientácia.

Sociálna atmosféra organizácie – integrálna, viacdimenzionálna a relatívne stabilná charakteristika organizácie a jej zložiek (pracovných skupín – tímov), sociálne ovzdušie organizácie, vyjadrujúce úroveň a kvalitu interného života organizácie.

Tvorí ju dva faktory:

- činnostne – morálny, tvorený 5 dimenziami: kooperácia, komunikácia, štýl vedenia, vzťah k práci, zameranosť na úspech,
- emocionálne – sociálny, tvorený 5 dimenziami: psychologická atmosféra, medziľudské vzťahy, rozvoj organizácie/skupiny, sociálna začlenenosť, spokojnosť pracovníkov.

Retention manažment – udržanie mladých „high potentials“ manažérov v organizácii na báze vhodnej personálnej stratégie, firemnej kultúry a filozofie organizácie.

Dôvody, pre ktoré „high potentials“ mladý manažéri opúšťajú organizácie možno zhrnúť nasledovne:

- chýbajúce možnosti rozvoja schopností a kariéry u aktuálneho zamestnávateľa,
- odlákavosť konkurenciou,
- príliš malá internacionalita organizácie,
- negatívny imidž zamestnávateľa,
- zlá atmosféra v organizácii,

- nepriaznivé ekonomické podmienky,
- nízka ochota pracovníka viazať sa na organizáciu,
- neviazanie individuálne plánovanej kariéry na organizáciu,
- nedôvera voči organizácii (Thom, 2003).

Záver

Práca so špičkovými pracovníkmi - typu „high potentials“ má komplexný charakter. Zahŕňa súbor personálnych činností, od ich výberu, prípravu, rozvoj a udržanie v organizácii. Psychológii to vytvára nové možnosti a priestor pre vstup do konkrétnej práce s ľuďmi a začlenenie svojich aktivít do systému personálnej práce v organizácii. Na jednej strane je to:

- 1) vstup do výberu „high potentials“ manažérov, t. j. uplatnenie adekvátnych psychodiagnostických metód,
- 2) zaradenie sa do systému personálneho manažmentu a vytváranie motivujúcich podmienok pre túto skupinu manažérov, najmä v oblasti identifikácie potrieb, vytvorenie priestoru pre osobnú kariéru, vhodných pracovných podmienok (najmä v manažérskej sfére - vzťah nadriadených, systém komunikácie a pod.) a aplikovanie programu pre udržanie pracovníkov v organizácii (retention manažment).

LITERATÚRA

- GLAZINSKI, B., 2004, Strategische Unternehmens-entwicklung, Gabler Wiesbaden.
- KOLLÁRIK, T., 2002, Sociálna psychológia práce, UK Bratislava.
- THOM, N., FRIEDLI, V., 2002, Personalerhaltung. Fallstudien zur Personengruppe der High-Potentials, IOP Bern, No. 62.
- THOM, N., 2003, Retention. Case Studies on High Potentials, IOP Bern, No. 64.

IMPLICITNÉ PRESVEDČENIA O MÚDROSTI – METODOLOGICKÉ PRÍSTUPY

Lucia ADAMOVOVÁ

V prípade skúmania implicitných presvedčení o múdrosti máme do činenia s dvoma špecifickými a veľkými oblasťami. Prvou samostatnou a nesporne zaujímavou je oblasť skúmania implicitných teórií o fungovaní javov (a v rámci neho aj rôznych oblastí osobnosti a spoločnosti), počiatky zakomponovania týchto laických presvedčení, či už o sebe, alebo, o druhých do skúmania osobnosti a ich následné dopady na správanie jedincov. Druhou rozmáhajúcou sa oblasťou v rámci psychologického výskumu nielen v kognitívnej psychológii, ale aj v psychológii osobnosti, je problematika múdrosti. Cieľom tohto príspevku je priniesť základné informácie o metodologických prístupoch skúmania implicitných teórií v špecifickej oblasti – v problematike múdrosti ako subjekte výskumu. Prvá časť sa teda týka implicitných teórií vo všeobecnosti, druhá predstavuje konštrukt múdrosti a rôzne prístupy k skúmaniu implicitných teórií múdrosti a nakoniec sa snažím priniesť krátke zhrnutie.

História a súčasnosť skúmania implicitných teórií

Keď by sme sa podujali sledovať počiatky systematického skúmania implicitných teórií, alebo laických teórií týkajúcich sa najmä osobnosti, pridáme k dvom hlavným inšpirátorom – J. Kellymu a F. Heiderovi (podľa Dweck, Chiu, Hong, 1995). Kellyho teória osobných konštruktov má v sebe zakomponovanú myšlienku, že hlavná zložka osobnosti zahŕňa osobné konštrukty o sebe a sociálnej realite. Z tohto pohľadu, práve tak ako implicitné predpoklady vedeckého modelu ovplyvňujú interpretáciu vedeckých zistení, implicitné predpoklady naivného (alebo laického) modelu ovplyvňujú spôsob spracovania informácií o sebe a ostatných. Heiderova teória sociálnej percepcie postuluje predpoklad, že laické latentné teórie osobnosti následne ovplyvňujú spôsob vnímania seba a druhých.

Úloha implicitných teórií v organizácii a interpretácii informácií získala okrem psychológie osobnosti miesto aj v oblasti kognitívnej a sociálnej psychológie. Implicitné teórie pritom zohrávajú úlohu kognitívnych vzorcov, (spôsobov) interpretácie správania druhých a behaviorálnych vzorcov následného správania jedinca.

V odbornej literatúre sa možno stretnúť s viacerými podobami a synonymami termínu implicitné teórie. Častokrát o nich autori píšú ako o laických (lay), naivných (naive), intuitívnych (intuitive), ľudových (folk) presvedčeniach, ako o zdravom rozume (common sense) či východiskových (background) presvedčeniach (Hong, Levy, Chiu, 2001).

Implicitné teórie nie sú verejné, ani formálne. Sú skôr intelektuálnymi konštrukciami, ktoré sídlia v myslí jedincov (Sternberg, 1985). Možno ich objaviť prostredníctvom otázok a dedukciou a často sa prejavujú v správaní. Automaticky - a v sociálnych situáciách veľmi často - ich používame pri každodennom vyhodnocovaní sveta a jeho obyvateľov.

Pri analýze a interpretácii činov (svojich vlastných i druhých, individuálnych či skupinových) sa implicitné teórie vzťahujú napríklad aj na dva odlišné predpoklady, aké môžu jedinci robiť o tvárnosti alebo možnej zmene osobných atribúcií. Podľa Dweckovej teórie osobných atribúcií (Dweck, Chiu, Hong, 1995) môžu niektorí veriť, že vysoko hodnotené osobnostné atribúty, ako napríklad inteligencia a morálka sú pevne dané (a teda nemenné) entity (hovorí o tzv. teórii entít alebo fixnej teórii, ktorú máme o osobnostných vlastnostiach). Iní však môžu byť presvedčení o tom, že tieto osobnostné atribúty podliehajú zmene, sú tvárne a možno ich rozvíjať (tzv. inkrementálna alebo meniteľná teória). Sledovanie implicitných teórií však nie je samoučelné. Zistilo sa (ibid), že teória entít (fixná) aj inkrementálna (meniteľná) teória majú dopady na odlišnú interpretáciu vlastného správania, správania druhých i na vnímanie a interpretáciu správania skupín (vrátane vzniku a udržiavania predsudkov).

Keď už sme pri problematike významu skúmania implicitných teórií, R. J. Sternberg (1995) ponúka nasledovné dôvody:

1. Sú užitočné pri formulácii všeobecných, spoločných kultúrnych pohľadov, ktoré sú dominantné v myslení spoločností (napr. v našom prípade toho, čo sa v spoločnosťou rozumie pod pojmom múdrosť);
2. Porozumenie implicitným teóriám nám tiež pomáha vytvoriť základ pre skúmanie explicitných teórií (ktoré vychádzajú čiastočne aj z implicitných teórií bádateľov);
3. Práve implicitné (nie explicitné) teórie majú najväčší vplyv na náš každodenný život;
4. Ak chceme zdokonaľiť kritériá pre identifikáciu múdrosti, potrebujeme vedieť, čo sa rozumie pod daným pojmom;

5. Sú obzvlášť vhodné pri skúmaní „kultúrne zaťažených“ pojmov, akým je i múdrosť.

Múdrosť

Napriek nejednoznačnostiam (aj kultúrne a metodologicky podmieneným) prevláda názor o multidimenzionalite konštruktu múdrosti. I. Ruisel (2005, s. 115) zhŕňa prístupy k sledovaniu múdrosti do troch prístupov:

- poznávací proces alebo špecifický spôsob získavania a spracovania informácií;
- cnosť (alebo sociálne hodnotná forma správania) – v poňatí D. Kováča jedna zo systémových regulátorov osobnosti;
- dobro alebo osobnostne žiaduci stav či podmienka.

Implicitné presvedčenia o múdrosti

Implicitné presvedčenia o múdrosti zisťujú laické koncepcie múdrosti – nezameriavajú sa na „psychologickú pravdu“, ale na „ľudskú pravdu“ berúc do úvahy presvedčenia respondentov bez ohľadu na ich objektívnu pravdivosť.

V nasledujúcom priestore uvádzam dostupné výskumy implicitných teórií múdrosti.

S. Holliday a M. J. Chandler (podľa Sternberg, 2005) v roku 1986 experimentálne skúmali 500 participantov. Cieľom bolo zistiť, či koncept múdrosti vystupuje ako prototyp alebo centrálny pojem. Faktorová analýza (metóda hlavných komponentov) poukázala na päť faktorov múdrosti.

R. J. Sternberg (podľa Plhákovej, 1999 a Ruisela, 1999) v rokoch 1985 a 1990 zisťoval implicitné teórie múdrosti. V celkovom počte 200 vysokoškolských učiteľov umenia, ekonomiky, filozofie a fyziky malo posúdiť mieru, akou predložené charakteristiky vystihujú charakteristického predstaviteľa daného profesijného zamerania pomocou 9-bodových škál, ktoré získal v predchádzajúcej štúdiu od profesijne korešpondujúcej populácie. Takisto bolo úlohou laikov posúdiť tie isté predložené charakteristiky u hypotetického ideálneho jedinca bez ohľadu na zamestnanie.

Ten istý autor (Sternberg, 2005) v roku 1990 oslovil 40 študentov, aby roztriedili tri súbory 40 typov správania do ľubovoľného počtu skupín, pričom daných 40 typov správania zodpovedalo v každom súbore najvyššie hodnoteným prejavom múdrosti, inteligencie a kreativity z predchádzajúcich štúdií.

Výskumníci v rámci berlínskej školy, P. B. Baltes a J. Smith, P. B. Baltes a U. M. Staudingerová (podľa Sternberg, 2004, 2005) v roku 1990 predložili participantom hypotetickú problémovú situáciu. Participanti mali svoje odpovede vyznačiť do protokolu, ktorý pokrýval *expertmi* vopred určených 5 komponentov múdrosti.

I. Ruisel (1999) sledoval, aké vlastnosti prisúdia respondenti prototypu múdreho jednotlivca, pričom v prvej etape výskumu bolo ich úlohou mentálne formovať prototyp disponujúci vysokou úrovňou schopností, ktoré mali vybrať zo Zoznamu psychických funkcií a vlastností.

Vo výskume, ktorý realizovala S. Yangová (2001) výskumníci vytvorili na základe predchádzajúceho výskumu adolescentov zoznam behaviorálnych atribútov múdreho človeka. Úlohou inej skupiny dospelých participantov bolo posúdiť tento zoznam. Identifikovala šesť faktorov múdrosti.

A. Montgomery, C. Barber a P. McKee (2002) referujú o výskume, v ktorom spolu šesť participantov malo za úlohu charakterizovať múdrosť vo svojom živote. Faktorová analýza poukázala na šesť atribútov múdrosti.

J. D. Webster (2003) skúmal implicitné teórie múdrosti mladých a starších dospelých. Úlohou participantov bolo predstaviť si typicky múdreho a typicky pochabého/nerozumného (protiklad múdreho) človeka a následne vyplniť krátky dotazník tak, ako by ho podľa nich vyplnil múdry (resp. nerozumný) jedinec.

M. Ardeltová (2004) nesúhlasí so skúmaním múdrosti prostredníctvom riešenia hypotetických situácií, uprednostňuje reálne zažité situácie. Zdôrazňuje navyše aj potrebu longitudinálneho skúmania múdrosti (rozdiely v múdrosti môžu byť funkciou rozličného veku kohort).

Zhrnutie

Nejednoznačnosť konštruktu múdrosť sa premieťa aj do metodologických prístupov použitých pri skúmaní laických pohľadov na jeho obsah či na správanie múdreho, resp. nerozumného/pochabého človeka.

Z bohatosti skúmania implicitných teórií (repertoárová mriežka, Q-triedenie, nedokončené vety, generovanie vlastností, hodnotenie typického predstaviteľa a anti-typu...) využívajú výskumy implicitných teórií múdrosti obmedzenú paletu prístupov. Ide o najčastejšie laikmi a expertmi generovaný zoznam (behaviorálnych) charakteristík múdreho jedinca, ďalej o uvedenie „múdreho“ spôsobu riešenia hypotetickej, resp. reálnej situácie, o viac-krokové skúmanie: v prvom kroku generovanie atribútov (kvalitatívny prístup), následne eliminácia nediskriminujúcich

charakteristík v check-liste (kvantitatívne) a hodnotenie typicky múdreho jedinca a využíva sa aj naratívny prístup s následným štatistickým vyhodnotením.

LITERATÚRA

- ARDELT, M., 2004, Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47 (5), 257-285.
- DWECK, C. S., CHIU, CH. Y., HONG, Y. Y., 1995, Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.
- HONG, Y. Y., LEVY, S. R., CHIU, CH. Y., 2001, The Contribution of the lay theories approach to the study of groups. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (2), 98-106.
- MONTGOMERY, A., BARBER, C. MCKEE, P., 2002, A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 54 (2), 139-57.
- PLHÁKOVÁ, A., 1999, Přístupy ke studiu inteligence. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- RUISEL, I., 1999, Inteligencia a osobnosť. Bratislava, Veda.
- RUISEL, I., 2005, Múdrost' v zrkadle vekov. Bratislava, Ikar.
- STERNBERG, R. J., 1985, Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- STERNBERG, R. J., 2004, Words to the wise about wisdom? A comentary on Ardelt's critique of Baltes. *Human Development*, 47 (5), 286-289.
- STERNBERG, R. J., 2005, Older – but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International*, 30 (1), 5-26.
- WEBSTER, J. D., 2003, An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10 (1), 13-22.
- YANG, S.-Y., 2001, Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (6), 662-680.

AUTORITA A MÚDROŠŤ

Názory súčasných a budúcich autorít o múdrosti vo vzťahu k autorite

Mária BRATSKÁ

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 zanietené o ňom diskutujú v súčasnosti vedci, aj odborníci predovšetkým z pedagogickej a psychologickej praxe (pozri napr. Bledowska, 2003; Komárik, 2003; Kořa, 1998; Kučerová, 1999; Masariková, Masarik, 2003; Sliwerski, 2003; Vališová, 1999, 2004; Vališová, Bratská, Sliwerski a kol., 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).

Autorita má výrazný sociálnopsychologický rozmer. Tvorí ho základ autority, ktorým je vzťah autority k sebe samej, 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) „múdroosť 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”.

Výskumné otázky

Ako reflektujú múdroosť vo vzťahu k autorite učitelia zo základných škôl, ktorí plnia aj požiadavky vyplývajúce z funkcie výchovná poradkyňa, výchovný poradca a z tohto dôvodu predpokladáme, že pôsobia ako prirodzené autority?

Ako v súčasnosti vnímajú múdrosť vo vzťahu k autorite študenti psychológie, od ktorých sa očakáva, že vo svojej profesii budú pôsobiť ako prirodzená osobnostná autorita?

Metódy výskumu

V tejto štúdii rozoberáme 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, pri porovnaní faktorov pôsobiacich na vznik autority som 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.

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	s
vysokoškoláci - 1. ročník psychológia	45	15	60	20,93	2,19
vysokoškoláci - 2. ročník psychológia	37	6	43	21,44	2,17
výchovní poradcovia – učelia ZŠ	49	4	53	43,34	7,91
Spolu	131	25	156		

Tab. 2: Zastúpenie skúmaných žien podľa veku

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

Čo znamená slovo autorita pre vysokoškolákov a výchovných poradcov

Preferovanie jednotlivca

Až 99 respondentov (63 %) 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.		Učiteľia ZŠ		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	N	%
inštitúcia	8	14	3	7	1	2	12	8
človek	12	21	11	25	24	45	47	30
osobnosť'	4	7	6	14	6	11	16	10
osoba	10	17	4	10	5	9	19	12
niekto	5	9	11	25	3	6	19	12
spolu	39	68	35	82	39	73	113	72

Štatisticky signifikantné rozdiely

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

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

Výrazná prevaha pozitívnych prívlastkov

Uvádzané prívlastky: váženy, múdry, vzdelaný, rešpektovaný, dôveryhodný, ľudský; spravodlivý, uznávaný, čestný, dobrosrdečný, chápajúci, inteligentný, kamarátsky, komunikatívny, morálne čistý, objektívny vo funkcii, obľúbený, pravdovravný, priateľský, profesionálny, rozhľadný, 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, kreatívnosť, 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 „mocou“. 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).

Konštruktívne 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 neznamena 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).

Ktoré faktory vplyvujú na 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.		Učítelia ZŠ		Spolu	
	a	%	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	57	100	41	100	50	100	148	100

Štatisticky signifikantný rozdiel

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

Autorita sama: človek sám; skúsenosti; charakter osobnosti; osobnostná výbava človeka; vedomosti; morálka; správanie a konanie; postoje; múdrosť; hodnoty; ideovosť; vrodene dispozície; vlastné ja; otvorenosť; úprimnosť; dôvera; vyrovnanosť; sebaúcta a sebadôvera; to, ako prijíma a pretvára vonkajšie vplyvy; schopnosť riešiť životné situácie;

vzťahy; dosiahnuté ciele; narábanie s mocou; prísnosť; charizma; ako sa autorita prezentuje; dôveryhodnosť.

Vplyvy prostredia: výchova v rodine, výchova v škole, spoločnosť ako celok, životné vzory, médiá, verejná mienka, známosti, moc, peniaze, životný štýl.

Vnútorne a vonkajšie vplyvy (v rôznych kombináciách): dedičné a vrodené dispozície, rodina, kladné vzory v detstve, cieľavedomosť, osobné vzory (napr. učiteľ), prostredie v ktorom autorita žije, vzdelanie, výchova, charakterové vlastnosti, empatia, spoločenské postavenie, práca, pracovné prostredie, zastávaná funkcia, vedomosti, postoje, vystupovanie, skutky.

Čo rozhoduje o vzniku autority

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

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.		Vysokošk.		t	p
	priemer	s	priemer	s		
Iné činitele	1,00	0,000	10,06	3,716	-	-
Charakterové vlastnosti	1,78	1,246	2,68	1,959	-3,065	,003
Životná múdrosť	3,53	2,009	4,19	2,902	-1,440	,153
Morálka	3,79	1,872	5,16	2,601	-2,998	,003
Vedomosti	4,00	1,846	4,66	2,435	-1,639	,104
Životné skúsenosti	4,15	1,891	4,49	2,582	-0,839	,403
Kultúrna úroveň osobnosti	4,48	2,267	6,46	2,659	-4,074	,000
Zastávaná funkcia	7,94	1,896	7,43	3,086	0,989	,325
Spoločenské postavenie	7,94	2,179	7,58	2,914	0,697	,488
Ideovosť	8,33	2,367	6,88	2,739	2,604	,011
Vonkajší vzhľad	8,74	2,274	10,21	2,527	-2,862	,005
Moc	10,48	1,405	8,13	3,325	4,864	,000
Zodpoved. vysoká životná úroveň	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), charisma (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).

Činitele rozhodujúce o vzniku autority u učiteľa

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

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

Činitele vzniku autority u učiteľa	Výchov. porad.		Vysokošk.		t	p
	priemer	s	priemer	s		
Morálna sila a pevný charakter	2,33	1,562	2,48	1,629	-0,499	,619
Vedomosti a zvlášť. spôsobilosti	3,79	1,989	3,20	1,931	1,603	,112
Vysoké požiadav. na študentov	3,85	2,322	5,26	2,320	-3,174	,002
Partnerský vzťah k študentom	4,00	2,493	4,09	2,448	-0,193	,847
Pedag. a didaktické kompetencie	4,04	1,999	4,23	2,283	-0,442	,659
Efektívnosť 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 škol. 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
Iné činitele	10,00	,000	7,13	3,523	3,152	,000

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, ľud-

skosť (10), vystupovanie, prejav (10), študentov inšpirovať (10), sympatickosť a možno charisma (10), vonkajší vzhľad (10), presnosť (10).

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. Najčastejšie učelia aj študenti vymedzujú pojem autorita práve prostredníctvom širšie chápaných charakteristík múdrosti: schopnosť usudzovania, prezieravosť, učenie sa z myšlienok a prostredia, posudzovanie, rýchle využívanie informácií a dôvtip.

LITERATÚRA

- BLEDOWSKA, M., 2003, Autorita učiteľa – problém súčasnej pedeutologie? Lodž, UL.
- KOŤA, J., 1998, Traktát o autoritě v zorném úhlu 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.
- 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.
- 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, 293 s.
- SLIWERSKI, B., 2003, Pozycja nauczyciela w szkole a jego autorytet. Lodž, LU.
- 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 učiteľa v rámci pedagogické interakce. In A. Vališová a kol., Autorita ve

výchově – vzestup, pád alebo pomalý návrat. Praha, Karolinum, 127-138.

VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI a kol., 2005, Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha, ISV.

KULTÚRNE ASPEKTY INTELIGENCIE

Ivan SARMÁNY SCHULLER

Otázky súvisiace s inteligenciou sú tak vo vedeckej, odbornej ale i populárno-vedeckej spisbe obľúbenou a povedzme aj nekončiacou témou. V súčasnosti možno nájsť aj na pulkoch našich kníhkupectiev viacero titulov, diferencovaných prístupov, od naivných či viac ekonomicko ladených až po niektoré kuriózne vyzerajúce (sexuálna inteligencia), napr.:

1. Praktická inteligencia – chápaná predovšetkým ako protiklad k psychometrickej či akademickej inteligencii (Sternberg, 1990)
2. Morálna inteligencia (Hass, 1999)
3. Emocionálna inteligencia (Goleman, 1997)
4. Machiavellistická inteligencia (Wilson et al., 1996; in Ruisel, 2004)

Dimenze myšlení vyšlo ako český preklad pôvodnej verzie Howarda Gardnera (Frames of mind, 1983) a ide o typickú ukážku súčasného chápania a hodnotenia inteligencie v zmysle tzv. viacnásobných inteligencií, skôr než chápanie inteligencie ako všeobecného „g“ faktoru či viacerých špecifických „s“ faktorov. H. Gardner (1997) vyčlenil sedem druhov inteligencie, ktoré podľa neho presnejšie vystihujú rozmanitosť ľudských schopností:

- 1) logicko-matematická inteligencia
- 2) verbálna inteligencia
- 3) telesne-pohybová inteligencia
- 4) hudobná inteligencia
- 5) priestorová inteligencia
- 6) interpersonálna inteligencia
- 7) intrapersonálna inteligencia

Jedným z možných hodnotiacich, ale i častokrát diskutovaných kritérií, je otázka medzipohlavných rozdielov, kde predovšetkým subjektívne hodnotenia (sebavýpoveďou, bez objektívneho merania) poukázali na významné rozdiely napr. v matematickej (numerickej inteligencii) v tzv. „logickom faktore“ (Furnham et al., 1999). Opakované výskumy Furnhama so spolupracovníkmi potvrdili tri významné rozdiely:

- 1) ženy sa samé hodnotili nižšie v matematickej, priestorovej a telesno-pohybovej inteligencii,
- 2) matky sa pri hodnotení viacnásobnej inteligencie hodnotili nižšie v matematickej (logickej) a priestorovej inteligencii, ale pozoruhodné aj to,
- 3) že obaja rodičia hodnotili svojich synov, v porovnaní so svojimi dcérami, ako s vyššou matematickou, priestorovou a intrapersonálnou inteligenciou.

Kulturálne rozdiely sledovali A. Furnham a R. Rawles (Furnham et al., 1995) medzi americkými, britskými a niektorými skupinami Afričanov; v podstate neboli rozdiely v sebahodnotení významné, ale Američania sa v priemere hodnotili najvyššie (113 bodov IQ), Briti naproti tomu v priemere okolo 109 bodov IQ. Doterajšie výsledky výskumov v tejto oblasti nás viedli k myšlienke, urobiť porovnanie v sebahodnotení inteligencie slovenského výberu s krajinami, kde už boli výsledky Gardnerovho konceptu k dispozícii.

Výskum

V spolupráci s britskými (Adrian Furnham a Tim Rakow) a belgickými kolegami (Filip DeFruyt), sme urobili kross-kulturálne porovnanie v sebahodnotení inteligencie podľa Gardnerovho konceptu viacnásobných inteligencií. Celkove sa výskumu zúčastnilo 544 probandov, Briti 227 (133 žien a 94 mužov), Belgičania 140 (103 žien a 37 mužov). Slovenský výber tvorilo 177 probandov (113 žien a 64 mužov), všetko študenti psychológie s priemerným vekom 21.26 roka. Každý proband vyplnil sebahodnotiaci hárok, kde ako pomôcka bola uvedená Gaussova krivka normálneho rozloženia s číselnými hodnotami bazálnej mentálnej inteligencie. Každý proband hodnotil svoju inteligenciu, inteligenciu matky, otca, sestry a brata, prípadne aj ďalších súrodencov vo všetkých siedmich druhoch inteligencie Gardnerovho konceptu. Okrem sebahodnotenia odpovedali na otázky, týkajúce sa 6. oblastí použiteľnosti intelligenčných testov:

1. Robili ste už niekedy intelligenčný test?
2. Veríte, že testy merajú inteligenciu?
3. Veríte, že muži sú v priemere inteligentnejší než ženy?
4. Veríte, že inteligencia je primárne vrodená?
5. Veríte, že IQ testy sú užitočné vo vzdelávaní?
6. Veríte, že niektoré rasy sú inteligentnejšie než ostatné?

Výsledky

Celkové hodnotenie v siedmich druhoch inteligencie pre všetky tri kultúrne výbery uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1:

Faktor	vlastné IQ		otec		matka		brat		sestra	
	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD	AM	SD
1	109.36	12.37	108.41	13.95	108.15	13.42	106.82	13.93	107.24	13.68
2	106.69	13.57	111.73	15.34	100.86	13.75	109.01	15.58	102.86	14.01
3	108.19	14.36	113.14	13.98	102.88	13.38	110.05	13.31	104.27	12.38
4	101.06	14.36	98.17	15.33	99.60	14.35	100.98	16.30	103.88	15.82
5	105.11	17.26	103.14	13.79	103.20	12.62	105.53	14.27	106.50	13.51
6	115.65	13.93	102.82	13.83	112.09	14.69	103.94	12.85	108.17	13.87
7	112.82	12.77	106.00	14.40	110.00	14.74	106.80	13.71	106.88	12.25

Legenda:

Faktor 1 - Verbálny

Faktor 2 - Matematický

Faktor 3 - Priestorový

Faktor 4 - Hudobný

Faktor 5 - Telesne-kinetický

Faktor 6 - Interpersonálny

Faktor 7 - Intrapersonálny

Na základe faktorovej analýzy sme u všetkých troch výberov zistili totožné sýtenie jednotlivých faktorov, tak, že intrapersonálna, interpersonálna a verbálna inteligencia tvorili jeden faktor, ktorý sme nazvali „*verbálny*“, ďalší faktor (matematický a priestorový) sme nazvali „*numerický*“ a tretí faktor sýtený hudobným a telesne-pohybovým sme nazvali ako „*kultúrny*“. Na základe takéhoto rozdelenia sme následne porovnali tri kultúrne výbery ako i podiel národnosti a pohlavia pomocou two-way ANOVA. Výsledky uvádzame pre sebahodnotenie v tabuľke 2, otca v tabuľke 3 a matky v tabuľke 4.

Tab. 2:

Faktor	UK		Belgicko		Slovensko		Sex	národnosť	Sex x nár.
	M	Ž	M	Ž	M	Ž			
Sám									
Verbál.	113.78	112.85	114.91	110.48	109.56	114.09	0.08	0.93	6.39**
Numer.	112.71	105.94	114.18	103.64	109.37	105.07	49.42**	1.81	2.66
Kultúr.	103.89	102.94	104.12	101.93	102.68	104.24	0.19	0.43	0.77
celkove	110.64	108.06	111.62	106.04	107.54	108.73	7.70**	0.86	4.89**

Tab. 3:

Faktor	UK		Belgicko		Slovensko		Sex	národnosť	Sex x nár.
	M	Ž	M	Ž	M	Ž			
Otec									
Verbál.	106.99	105.73	108.00	103.74	104.87	106.28	1.66	0.21	2.04
Numer.	113.32	113.47	112.56	109.58	109.06	114.81	0.71	1.48	4.52**
Kultúr.	102.26	100.06	100.69	98.89	98.83	102.87	0.00	0.46	3.36*
celkove	107.41	106.33	107.26	104.00	104.34	107.75	0.12	0.73	4.58*

Tab. 4:

Faktor	UK		Belgicko		Slovensko		sex	národnosť	Sex x nár.
	M	Ž	M	Ž	M	Ž			
Matka									
Verbál.	111.74	110.64	108.38	106.54	110.46	112.19	0.13	4.73**	0.92
Numer.	103.50	103.95	104.86	99.33	100.43	100.58	2.38	3.75*	2.85
Kultúr.	102.81	101.01	102.30	98.88	101.99	102.88	1.74	0.84	1.20
celkove	106.85	105.98	105.64	102.34	105.18	106.21	1.46	2.56	1.79

*** $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Ako dokumentujú tabuľky, aj v našom prípade sa všeobecne hodnotili muži vyššie než ženy, ide predovšetkým o numerický faktor, nie však verbálny a kultúrny. Pozoruhodne, všetci probandi hodnotili svoje celkové IQ vyššie než IQ svojich matiek, ale súčasne matkino IQ nižšie než to hodnotili probandi – ženy. Celkove hodnotili probandi vlastnú inteligenciu vyššie než inteligenciu svojich rodičov.

Diskusia

Okrem všeobecne platných záverov, ktoré sú v zásade rovnaké pre všetky tri kultúrne výbery, treba poukázať na výsledky, ktoré dosiahli slovenské ženy a ktoré sa vymykajú z celkového obrazu britských a belgických žien. Predovšetkým, možno paradoxne, slovenské ženy majú podstatne viac skúseností s intelligenčnými testmi a teda aj istú spätnú väzbu, ktorá v konečnom dôsledku spôsobuje exaktnejší pohľad do oblasti inteligencie meranej intelligenčnými testmi. Vysoké hodnotenie slovenských žien možno vidieť v štyroch rovinách:

1. Kulturné pozadie slovenských žien bolo významne iné než britských a belgických, kde počas „socializmu“ bola veľká snaha a tlak na zvyšovanie postavenia žien v spoločnosti, a tento tlak zo strany rodičov môže pretrvávajúť aj v súčasných zmenených sociálno-ekonomických podmienkach.

2. Štát vynakladal agitáciu na uplatnenie žien v netradičných odboroch, nielen typicky ženských (napr. v humanitných odboroch), ale aj technike a tak dostali ženy rovnakú možnosť vzdelania ako muži.

3. Uvedomenie si žien, že jediným spôsobom prekonania fyzického handicapu je zvýšenie kvalifikácie, s čím úzko súvisí aj otázka sebarealizácie.

4. Za minulého režimu v podstate ženy nemali žiadne majetky a preto významnou zložkou hodnotenia bolo vzdelanie.

Vzhľadom na uvedené zistenia, budeme sa snažiť o replikáciu výskumu, kde predpokladáme istý posun po stabilizácii súčasného sociálno-ekonomického stavu v našej spoločnosti.

LITERATÚRA

- FURNHAM, A., RAWLES, R., 1995, Sex differences in the estimation of intelligence. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 10 (3), 741-748.
- FURNHAM, A., RAKOW, T., SARMÁNY-SCHULLER, I., DEFURUYT, F., 1999, European differences in self-perceived multiple intelligences. *European Psychologist*, 4 (3), 131-138.
- GARDNER, H., 1999, Dimenze myšlení. Praha, Portál.
- GOLEMAN, D., 1997, Emoční inteligence. Praha, Columbus.
- GOUD, S. J., 1997, Jak neměřit člověka. Praha, Nakladatelství Lidové noviny.
- HASS, A., 1999, Morální inteligence. Praha, Columbus.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Pegas, Bratislava.
- STERNBERG, R. J. (Ed.), 1990, Handbook of human intelligence. Cambridge University Press, Cambridge.

TYPICKÉ PROFILY INTELIGENCIE U DOSPIEVAJÚCICH CHLAPCOV A DIEVČAT

Peter HALAMA, Elena TOMKOVÁ

V súčasnosti je vo výskume inteligencie zrejмый trend chápať inteligenciu nie ako jednoliatu vlastnosť (g-faktor) ale ako komplex špecifických vlastností (Ruisel, 2000). Tento trend sa prejavuje tak v skúmaní iných foriem inteligencie než je akademická inteligencia, ako aj v samotnom skúmaní akademickej inteligencie. Na takéto skúmanie slúžia najmä viacdimenzionálne intelligenčné testy poskytujúce podrobnejšie informácie o štruktúre a úrovni rozličných intelektových schopností. V slovenskom kontexte je jeden z najpoužívanejších Test štruktúry inteligencie autora R. Amthauera, ktorý zdôrazňoval, že inteligenciu chápe ako súbor výkonov a schopností, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch a vždy majú určitú štruktúru (Hrabal, 1973). Aktuálne používaná verzia z roku 1993 pod názvom IST 70 (Vonkomer, 1993) obsahuje nasledovných 9 subtestov:

1. **Doplňovanie viet (DV)** – skúma tvorenie úsudku, zmysel pre skutočnosť, u mladistvých aj dosiahnutú úroveň v myslení
2. **Voľba slov (VS)** – zachytáva jazykový cit, schopnosť vcítenia, induktívne rečové myslenie.
3. **Analógie (AN)** – chápanie vzťahov, kombinačná schopnosť, pohyblivosť a premenlivosť v myslení, spokojnosť s približnými riešeniami.
4. **Spoločné črty (SČ)**– skúma rečovú schopnosť abstrahovať, tvorenie pojmov, rečovo-logické myslenie. .
5. **Počtové úlohy (PÚ)** – zisťuje praktické počtové myslenie, vecne logické, matematické myslenie.
6. **Číselné rady (ČR)** – skúmajú teoretické počtové myslenie, induktívne myslenie, pohyblivosť a schopnosť preorientovať sa v myslení.
7. **Voľba figúr (VF)** – zisťovanie predstavivosti, názorne-celostného myslenia, a konštruktívnych momentov v myslení .
8. **Úlohy s kockami (UK)** – priestorová predstavivosť, technicko-konštruktívne komponenty.
9. **Pamäť (PA)** – meria trvanie koncentrácie, schopnosť zát'aže, schopnosť pamätať si.

Jednotlivé subtesty tvoria väčšie celky, konkrétne doplňovanie viet, voľba slov, analógie, spoločné črty tvoria verbálne subtesty, početové úlohy a číselné rady matematicko-logické a voľba figur a úlohy s kockami priestorovo-názorné. Subtest pamäť sa vzhľadom na nižšie korelácie s verbálnymi subtestmi zvykne niekedy považovať za osobitý subtest.

Jednou z možností, ktoré Test štruktúry inteligencie poskytuje, je interpretácia prostredníctvom porovnávania výkonov v jednotlivých subtestoch. Z pôvodnej Amthauerovej koncepcie sú známe profily W (skôr praktické nadanie) a M (skôr teoretické nadanie), nás viac zaujíma exploratórna otázka o tom, aké typické profily sa nachádzajú vo výkonoch adolescentov. V predchádzajúcej štúdií (Halama, Tomková, 2003) sme sa pokúsili riešiť túto otázku z hľadiska celého výskumného súboru. V tejto štúdií sme sa zamerali na otázku, aké typické profily štruktúry inteligencie meranej testom IST 70 sa dajú identifikovať u dievčat a u chlapcov. Zaujímali nás rozdiely ale aj podobnosti v typických profiloch u oboch pohlaví.

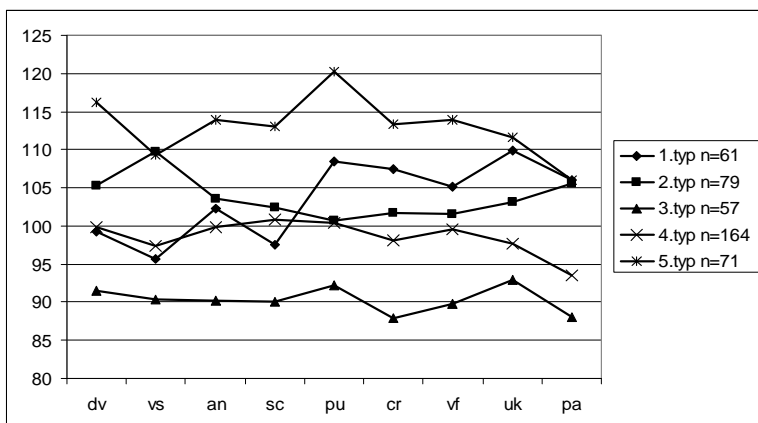
Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 920 žiakov prvých až štvrtých ročníkov všetkých typov stredných škôl v rámci Bratislavského kraja proporcionálne zastúpených podľa počtu žiakov v každom type školy. Celkovo sa výskumu zúčastnili žiaci z 9 gymnázií (N=336), 12 stredných odborných škôl (N=410) a 10 stredných odborných učilíšť (N=174). Vek probandov sa pohyboval od 15 do 18 rokov, chlapcov bolo 432 a dievčat 488. 35 probandi, ktorí neudali svoje pohlavie, boli z analýzy vylúčení. Testovú formu A vyplnilo 464 probandov, formu B 456 probandov. Vyšetrenie testom bolo anonymné, a nemalo pre žiaka žiadne dôsledky.

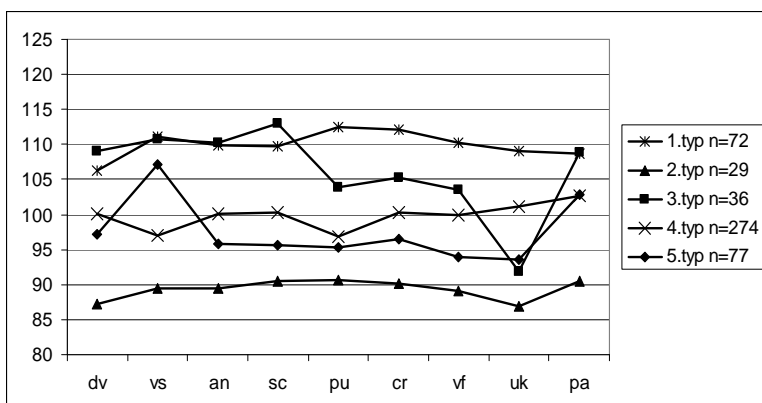
Výsledky a diskusia

V procese identifikácie typických profilov bola použitá zhluková (klusterová) analýza umožňujúca na základe miery podobnosti identifikovať indivíduá, ktoré sú si natoľko podobné, aby sa dali priradiť do skupín či zhlukov (Osecká, 2001). Konkrétnou metódou zhlukovej analýzy bola metóda rozkladu dát (k-means), pričom bolo uskutočnených niekoľko analýz s rozličným počtom predvolených zhlukov. Ako najzmyslupnejšie vysvetľujúce dáta sa ukázalo riešenie s piatimi zhlukmi, ktoré je prezentované v našich výsledkoch. Analýza bola uskutočnená osobitne pre chlapcov a dievčatá. Výsledky sú zobrazené na obrázku 1 a 2. Jednotlivé zhluky napíňal rôzny počet ľudí, u chlapcov to bolo od 57 do 164 osôb a u dievčat od 36 do 274 osôb.

Ak sa bližšie pozrieme na jednotlivé profily výkonov u chlapcov a dievčat, môžeme vidieť niekoľko rozdielov. U oboch pohlaví bol identifikovaný profil s vysokou úrovňou inteligencie. Kým u dievčat sa jedná o profil s pomerne vyrovnaným skóre vo všetkých subtestoch, u chlapcov je profil oveľa členitejší, s nerovnovážnym výkonom v jednotlivých subtestoch. Dominuje v ňom vyšší výkon v Počtových úlohách a nižší výkon v subteste Voľba slov a Pamäť. Kým u chlapcov sú ďalšie dva profily nižšie, u dievčat sa vyskytuje ešte jeden profil s vyšším skóre vo verbálnych subtestoch a nižším skóre v matematicko-logických a priestorovo-názorných subtestoch. Špeciálne nízky výkon je v subteste Úlohy s kockami. Jedná sa o dievčatá s prevahou verbálnych a pamäťových schopností. Tento profil však nie je sýtený veľkým počtom dievčat, spadá doň iba 36 osôb. U profilov s globálne nízkym výkonom môžeme tiež identifikovať isté rozdiely. Kým u dievčat môžeme vidieť pomerne vyrovnaný profil s malým znížením v subteste Doplňovanie slov a Úlohy s kockami, u chlapcov je tento profil o niečo menej rovnomerný s poklesom v počtových úlohách a s zostupom v úlohách s kockami. V rámci profilov so stredným výkonom sme sa skúsili zamerať na to, či sa v nich dajú identifikovať pôvodné Amthauerove M a W profily. Najviditeľnejší je W-profil u chlapcov, do ktorého spadá 61 osôb. U dievčat je naznačený M profil avšak chýba mu zvýšený výkon v subteste Spoločné črty. Avšak najpočetnejšie skupiny (typy) u oboch pohlaví tvoria pomerne vyrovnané profily (hoci s menšími rozdielmi v úlohách s kockami).



Obr. 1: Typické profily IST-70 získané klusterovou analýzou u chlapcov



Obr. 2: Typické profily IST-70 získané klusterovou analýzou u dievčat

Záver

Uvedené výsledky naznačujú obmedzenú platnosť pôvodných M a W profilov postulovaných Amthauerom. Dá sa preto uvažovať o návrhu zrevidovať tieto pôvodné typické profily, a ich používanie v praxi obmedziť len u osôb, u ktorých sa dajú identifikovať jednoznačne. Ak by sme chceli zhrnúť najvýznamnejšie závery, ukazuje sa, že profily u chlapcov sú v porovnaní s dievčatami viac členitejšie s väčšími rozdielmi medzi subtestmi. Ako subtesty určujúce rozdiely medzi chlapčenskými a dievčenskými profilmi sa ukazujú Počtové úlohy, Voľba slov, Úlohy s kockami, Pamäť, teda subtesty, ktoré sú známe svojou citlivosťou na medzipohlavné rozdiely. Aj naše výsledky teda potvrdzujú predchádzajúce zistenia o týchto rozdieloch. Náš prístup zameraný na hľadanie typických profilov však prekonáva jednoduché závery o tom, že priemerné skóre u chlapcov a dievčat sa v týchto subtestoch odlišuje, ktoré ignorujú špecifickú úroveň výkonu pri zameraní sa na konkrétneho jednotlivca. Naopak, snaží sa o hľadanie konkrétnych profilov pri vyššom alebo nižšom výkone v danom subteste. Praktické využitie týchto výsledkov je ale podmienené replikáciou uvedených profilov na iných vzorkách ako aj potvrdením ich externej validity, t. j. súvisu jednotlivých typov s inými dôležitými premennými.

LITERATÚRA

- HALAMA, P., TOMKOVÁ, E., 2003, Typické profily štruktúry inteligencie u adolescentov. In I. Sarmány Schuller (Ed.), Práca a jej kontexty. Zborník z Psychologických dní 2003, Bratislava, Stimul, 436-441.
- HRABAL, V., 1973, Test štruktúry inteligencie. Príručka pro administraci a vyhodnocení testu. 3. přepracované vydání. (R. Amhtauer), Bratislava, Psychodiagnostika.
- OSECKÁ, L., 2001, Typologie v psychologii. Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu. Praha, Akademie.
- RUISEL, I., 2000, Základy psychologie inteligence, Praha, Portál.
- VONKOMER, J., 1993, Test štruktúry inteligencie IST 70, príručka na administráciu a vyhodnocovanie. (R. Amhtauer). Bratislava, Psychodiagnostika, s. r. o.

SENIORSKÝ VEK: PREDIKČNÁ HODNOTA VERBÁLNEJ INTELIGENCIE

Lenka GOLECKÁ, Oľga ÁROCHOVÁ

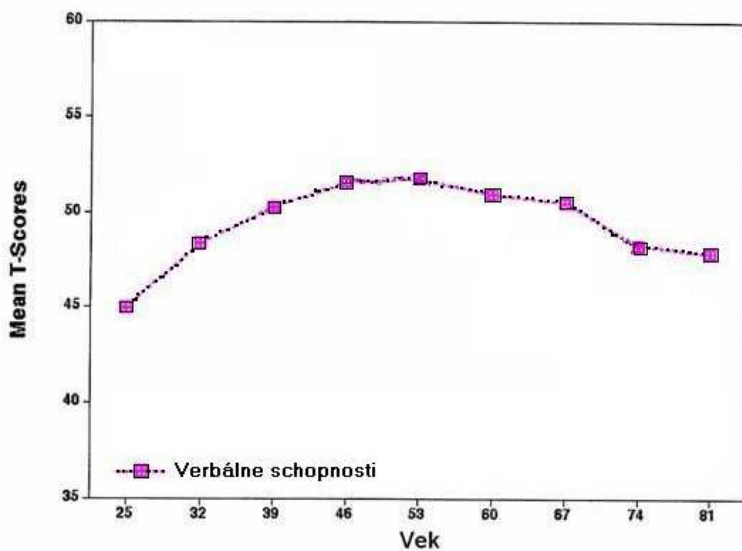
Skúmanie vekových zmien inteligencie má v gerontopsychológii bohatú tradíciu. Citovaním len tých najznámejších autorov, urobíme záber takmer do osemdesiatročnej histórie: H. E. Jones, H. S. Conrad (1933), L. L. Thurstone (1935), D. Wechsler (1939), R. B. Cattell, J. L. Horn (1963), J. E. Birren (1961, 1962, 1963), J. R. Nesselroade a kol. (1972), H. Thomae (1976), P. B. Baltes a kol. (1970 – 2005), K. W. Schaie a kol. (1975 – 2005) atď.

K známym implikáciami, najmä z raného obdobia výskumov intelektu seniorov, patria deficitný model starnutia, priebežne korigovaný už “tradičnou“ koncepciou kryštalickej vs. fluidnej inteligencie (Horn, Cattell, 1966). Deficitný model spájal množstvo akcelerujúcich kognitívnych úbytkov už s obdobím dospievania a dospelosti. Prvé deficity popisoval od veľmi skorého veku (13 až 16 rokov). Avšak, na základe rozlišovania kryštalických a fluidných schopností, ako aj výsledkov longitudinálnych výskumov, môžeme povedať, že vekový pokles intelektu síce je prítomný aj všeobecne, však jeho začiatok sa presúva do polovice siedmej dekády života jednotlivca. To znamená, že prinajmenšom počas celého produktívneho obdobia je úroveň intelektu zachovaná. Navyiac, výsledky neskorších štúdií, vychádzajúcich najmä z longitudinálnych výskumov, ukazujú, že v rámci jednej kohorty ani pokles fluidných intelektových schopností pravdepodobne nie je nevyhnutným dôsledkom starnutia, a že niektorí jednotlivci dokážu daným zmenám úspešne odolávať. Dôkazy o plasticite inteligencie v dospelosti a starobe a stimulácii pomocou intervencie, sú hlavnými argumentmi proti pretrvávajúcim vekovým stereotypom, podceňujúcim seniorskú časť populácie (Baltes, Schaie, 1976; Stuart-Hamilton, 1999).

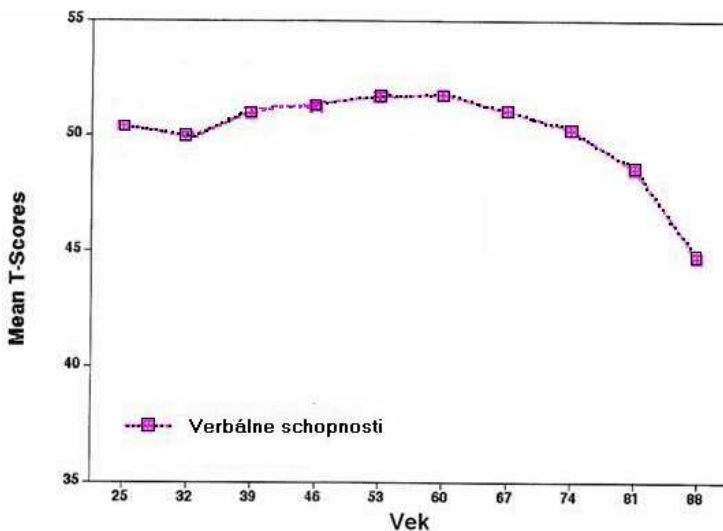
V ostatných rokoch gerontopsychologického výskumu nachádza aplikácie aj koncepcia teoretickej vs. praktickej inteligencie. Silnejúci vplyv požiadaviek každodenného života sa odráža v potrebe získavať poznatky s vysokou mierou aplikovateľnosti v praxi, teda ekologicky validné. Hľadá sa kritérium, ktoré by bolo prediktorom úspešného starnutia. Aj keď inteligencii prináleží dôležitosť riadiaceho procesu aj v období staroby, argumentuje sa, že laboratórne úlohy nie sú dostačujú-

cim prediktorom praktických každodenných zručností. Na druhej strane, stále pokračujú výskumy snažiace sa identifikovať limitovaný set psychometrických schopností, ktoré by vysoko korelovali so špecifickými požiadavkami reálneho života. K vybraným psychometrickým schopnostiam patrí aj verbálna inteligencia. Okrem nej, tiež induktívne myslenie a priestorová orientácia (Willis, Schaie, 1986).

Prierezové, aj longitudinálne testovania sa orientujú prevažne na vekové profily dielčích (konkrétnych) intelektových schopností a na ich vzájomné porovnávanie. Pre ilustráciu uvádzame porovnanie profilov (podľa Schaie, 2005) verbálnych intelektových schopností sledovaných prierezovo a longitudinálne (obr. 1 a obr. 2). Ako vidíme, vykazujú výrazne odlišné trendy involúcie v závislosti na type zvolenej metodológie. Podľa prierezových dát klesajú od 39. roku života, podľa longitudinálnych dát až po 67. roku života jednotlivca.



Obr.1: Prierezové dáta



Obr.2: Longitudinálne dáta

Ak upriamime pozornosť na verbálne kompetencie seniorov, vidíme, že výsledky výskumov nie sú jednoznačné. Ukazuje sa, že s vekom súvisí napríklad komplexnosť vetnej skladby a rozsah používanej slovnej zásoby. Na druhej strane, dĺžka používaných slov, alebo zrozumiteľnosť textu sa javia ako intaktné s pribúdajúcim vekom. Sú ovplyvňované skôr vzdelaním. U starších jednotlivcov dochádza k zmenám v hovorenom a písanom prejave aj v zmysle zjednodušovania jazykových štruktúr. Skôr narodení jedinci používajú pri písaní “denníčkov“ oveľa viac infinitívov v porovnaní s mladšími kolegami (Bromley in: Stuart-Hamilton, 1999).

Cieľom nášho príspevku je zamyslieť sa nad zisteniami, ktoré prinášajú novšie výskumy, a to, že kvalita verbálnej inteligencie v mladosti predikuje zvládanie v seniorskom veku. Pri výskume jazykových schopností a starnutia je nevyhnutné okrem veku zohľadňovať aj vplyv vmedzerených premenných ako vzdelanie, či výchova. Longitudinálne výskumy však ukazujú, že slovný prejav v mladšom veku, najmä jeho sémantika, syntax a hutnosť vyjadrovania, v istej miere predikuje mentálne výkony v staršom veku, resp. predikuje aj stupeň celkového copingu v starobe (Snowdon, 2001).

V poslednom období pribúdajú výskumy využívajúce psycholinguvistické metódy. Ich záujem o jazykové schopnosti seniorov vychádza

pravdepodobne z kognitívnej paradigmy. Jazyk ako produkt vyššej psychickej činnosti je neodmysliteľne spojený s procesmi myslenia a odráža realitu jednotlivca. Analýza jazykového prejavu umožňuje nahliadnúť do tzv. mentálneho slovníka a konceptuálneho skladu, ktorého súčasťou sú implicitné teórie o svete i o sebe samom.

V roku 2004 uverejnili E. Bialystok a kol. svoje zistenia z celoživotného výskumu bilingválnych jednotlivcov. Dnes existujú silné dôkazy o pozitívnom vplyve dvojjazyčnosti na flexibilitu a pružnosť kognitívneho aparátu v detstve. Spomínaní autori sa však zaujímali o to, či a nakoľko tieto pozitívne efekty pretrvávajú v priebehu celého života a aké majú kognitívne dopady u seniorov, resp. ako sú tieto efekty modulované procesmi starnutia a vekovými zmenami. Porovnávali výkonnosť monolingvistov a bilingvistov v úlohách na tzv. Simonov efekt³. Ich výsledky ukazujú, že celoživotne funkční bilingvisti (pracovali s jednotlivcami aktívne praktizujúcimi dva jazyky najneskôr od 10. roku života) boli výkonnejší v každej zo sledovaných vekových kategórií (30-54 rokov, 60-88 rokov); ďalej bilingvisti produkovali menší Simonov efekt, rýchlejšie odpovedali na kongruentné, aj inkongruentné podnety a rýchlejšie odpovedali v úlohách náročných na pracovnú pamäť. Autori konštatujú, že ich hypotézy boli potvrdené, dokonca prekročené. Výhoda bilingvizmu spočíva v schopnosti organizovať procesy pozornosti podľa komplexného setu rýchlo sa meniacich požiadaviek. Celoživotná skúsenosť s používaním dvoch jazykov tlmí vekové poklesy vo výkonnosti inhibičného spracovania (posilňuje inhibičnú kontrolu), a keďže sa zdá, že posilňuje aj pracovnú pamäť, pred-

³ Ide o experimenty s odpoveďovými časmi. Úlohy sú založené na kompatibilite podnetu a odpovede a ich cieľom je odhadnúť do akej miery veľmi silný vzťah k irelevantnej priestorovej informácii ovplyvňuje odpoveď jednotlivca na relevantnú nepriestorovú informáciu. Konkrétny experiment vyzerá nasledovne: na monitore počítača sa zobrazujú v náhodnom poradí modrý a červený štvorec, raz na ľavej, raz na pravej strane počítačovej obrazovky. Participanti sú inštruovaní stlačiť ľavú klávesu, ak sa zobrazí modrý štvorec a stlačiť pravú klávesu, ak sa zobrazí červený štvorec. Úloha obsahuje cvičnú fázu a 28 experimentálnych meraní. Polovica meraní prezentuje farebný štvorec na rovnakej strane ako sa nachádza preň pridrúžený kláves (kongruentné podnety), druhá polovica ho prezentuje na opačnej strane (inkongruentné podnety). Predĺžený odpoveďový čas na inkongruentné podnety sa nazýva Simonov efekt.

Úlohy na Simonov efekt merajú aspekty kognitívneho spracovania, ktoré zaznamenávajú vekové poklesy. Výskumy ukazujú výraznejší Simonov efekt v skupine starších dospelých v porovnaní s mladšími dospelými. Starší jednotlivci sú menej schopní ignorovať irelevantné podnety a selektívne zameriavať pozornosť smerom k dôležitým aspektom prostredia (Rabbitt in: Bialystok a kol., 2004).

pokladá sa jej pozitívny vplyv na exekutívne kontrolné funkcie všeobecne aj vo vysokom veku.

Rovnako podnetnými sú aj zistenia z ďalšieho výskumu. V longitudinálnom výskume rádoých sestier, ktorý realizoval D. A. Snowdon (2001) v USA, sa porovnávali autobiografické údaje (životopisy), ktoré napísali sestry pri vstupe do rádu (cca 18-32 rokov) so životopismi napísanými v pokročilom veku (cca 75-106 rokov). Porovnávané boli konkrétne jazykové schopnosti, a to verbálna hutnosť a gramatická komplexnosť textov. Výsledky ukázali, že verbálna hutnosť a gramatická komplexnosť v mladšom veku vysoko korelovali s lepšou adaptáciou na starobu v pokročilom veku. Sestry, ktoré vykazovali lepší výkon v sledovaných parametroch pri napísaní životopisu v mladšom veku, nielen, že sa dožívali vyššieho veku, ale boli dlhšie psychicky čulé a výkonné. V široko zameranom výskume sa potvrdili signifikantné vzťahy vo všetkých smeroch k verbálnej inteligencii. Nízka úroveň jazykových schopností v mladosti preukázala silný vzťah k nízkemu kognitívnemu fungovaniu a demencii a k počtu mozgových lézií Alzheimerovej choroby vo vyššom veku.

*

Výskum v oblasti inteligencie sa opakovane snaží odpovedať na otázku – aký druh inteligencie predikuje kompetencie v reálnom živote? Vo vzťahu k seniorskej časti populácie je potrebné zohľadňovať niektoré špecifiká. Najmä longitudinálne výskumy nás informujú o tom, že seniori podávajú stabilne lepšie výkony v určitých intelektových schopnostiach (napr. verbálne myslenie, slovná fluencia) a oveľa horšie výkony v iných schopnostiach (napr. priestorové myslenie a vizualizácia). Jednodimenzionálne meranie inteligencie preto môže byť zavádzajúce pri hodnotení funkčnej výkonnosti vo vyššom veku (Schaie, 1974).

Verbálne intelektové úlohy sú dôležitou súčasťou testových batérií hodnotiacich vekové poklesy inteligencie. D. A. Snowdonova štúdia, ako aj zistenia o celoživotne praktizujúcich bilingvistoch potvrdzujú predikčnú hodnotu širších jazykových kompetencií jednotlivca v celoživotnom kontexte. Vyššia úroveň verbálnych schopností prispieva k zachovaniu vyššej psychickej kapacity mozgu až do starého veku, čo má pozitívny vplyv aj na efektívne zvládanie negatívnych involučných strát.

Gerontologický výskum zameraný na skúmanie a meranie dynamiky vývinových zmien ukazuje, že pre zachovanie vysokej funkčnej

kapacity až do seniorského veku je, okrem genetickej predispozície, prítomnosti chronických ochorení, neprehliadnuteľný najmä vplyv životného štýlu už od strednej dospelosti (Schaie, 2005). Aktívny životný štýl a kognitívne fungovanie sa navzájom kauzálne ovplyvňujú. Existujú dôkazy o tom, že angažovaný (resp. aktívny) životný štýl má ochranný vplyv proti kognitívnej deteriorácii v starobe, ale aj o tom, že dobré kognitívne fungovanie kauzálne zvyšuje úroveň aktivity seniora (Bosma a kol., 2002).

Dimenzia aktivity je dôležitým zdrojom osobnej identity každého jednotlivca. V seniorskom veku je schopnosť, resp. neschopnosť (prípadne znížovanie schopnosti) byť aktívnym obzvlášť podstatná pre vnímanie seba samého a pre kvalitu prežívania všeobecne. Opäť pomocou aplikácie psycholingvistickej metódy, analýzou spontánneho verbálneho prejavu, sa zistilo, že u jednotlivcov vysokého veku žijúcich v ústavných podmienkach sa vyskytuje signifikantne menej aktívnych foriem slovíes (pri voľnom rozprávaní o sebe samom) v porovnaní so seniormi žijúcimi v samostatných bytoch, kde sa o prevádzku museli sami starať (Crozier, Burgess, 1992). Pre vysvetlenie, autori výskumu pomerne jednoznačne poukazujú na vzťah medzi širšími sociálnymi podmienkami, v ktorých jednotlivec žije (a ktoré sú určujúce aj pre jeho životný štýl) a psychickým správaním. Pokusy o aplikáciu obdobného výskumu vo výbere slovenských seniorov nateraz nepriniesli tak jednoznačné výsledky, predpokladáme však, že ide aj o vplyv špecifických rozdielov medzi anglickým a slovenským jazykom (viac pozri Árochová, Golecká, 2004).

Na rôznych miestach, aj v slovenských odborných publikáciách, štúdiách, výskumných správach, sa môžeme dočítať o opätovnom zameraní pozornosti smerom k pozitívnej psychológii. Skúmajú sa tzv. vnútorné psychické zdroje jednotlivca, silné stránky jeho osobnosti, ktoré mu zabezpečujú tzv. dobrý život. Ide o charakteristiky ako napr. prosociálnosť, altruizmus, nádej, múdrosť a optimizmus, ale aj selfkoncept a realistikosť myslenia. Spoločným znakom týchto charakteristík je, že fungujú ako „náravníky“ voči nepriaznivým životným udalostiam a prispievajú k formovaniu psychickej odolnosti jednotlivca. Domnievame sa, že vo vzťahu k tzv. úspešnému starnutiu patrí aktívny životný štýl a vyššia úroveň jazykových kompetencií k faktorom, ktoré podporujú a pomáhajú udržať si vysokú mieru funkčnej výkonnosti aj vo vysokom veku.

Automaticky sa ponúka otázka: ako to dosiahnuť? Aj v tomto prípade platí múdrosť slovenského porekadla „Čo sa za mladi naučíš,

v starobe akoby si našiel“. Kvalita jazykových schopností v seniorskom veku je závislá od celého predchádzajúceho vývinu. A preto treba zväžiť, či by sa namiesto únavných vetných a slovných rozborov na hodinách slovenčiny nemala vyučovať napr. aj rétorika. Teda, aby sme učili naše deti hovoriť a počúvať. Hlasné čítanie alebo prednášanie textu s primeranou intonáciou a dôrazom podporuje práve vývin porozumenia jazyka, porozumenia symbolickému systému, tvorbe viet, slov, dikcie. Využívanie prirodzeného školského prostredia, ktoré máme k dispozícii a zvýšenie záujmu o knihy pri výchove dieťaťa v rodinách sa nám zdá aktuálne z hľadiska prevencie ako najefektívnejšie, aby sme za pár rokov nemuseli premýšľať nad tvorbou špeciálnych stimulačných program na rozvoj jazykových kompetencií.

LITERATÚRA

- ÁROCHOVÁ, O., GOLECKÁ, L., 2004, Spontánny self-koncept seniorov vo vzťahu k objektívne zachytenej miere ich zdravia. In I. Ruiseľ, D. Lupták, M. Falat (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2004* Stará Lesná, Zborník príspevkov, Bratislava, ÚEP SAV.
- BALTES, P. B., SCHAIK, K. W., 1976, On the Plasticity of intelligence in adulthood and old age. *American Psychologist*, 31 (10), 710-725.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M., KLEIN, R., VISWANATHAN, M., 2004, Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19 (2), 290-303.
- BOSMA, H., VAN BOXTEL, M. P. J., PONDS, R. W. H. M., JELICIC, M., HOUX, P., METSEMAKERS, J., JOLLES, J., 2002, Engaged lifestyle and cognitive function in middle and old-aged, non-demented persons: A reciprocal association? *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 35, 575-581.
- CROZIER, W. R., BURGESS, G., 1992, The Influence of type of accommodation upon the spontaneous self-concept of the elderly. *Journal of Environmental Psychology*, 12 (2), 129-133.
- HORN, J. L., CATTELL, R. B., 1966, Refinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- SCHAIK, K. W., 1974, Translations in gerontology – From lab to life. *American Psychologist*, 29 (11), 802-807.

- SCHAIE, W. K., 2005, What Can we learn from longitudinal studies of adult development? *Research in Human Development*, 2 (3), 133-158.
- SNOWDON D. A., 2001, Aging with grace. What the nun study teaches us about leading longer, healthier and more meaningful lives. New York, Bantam Books.
- STUART-HAMILTON, I., 1999, Psychologie stárnutí. Praha, Portál.
- WILLIS, S. L., SCHAIE, K. W., 1986, Practical intelligence in later adulthood. In R. J. Sternberg, R. K. Wagner (Eds.), *Practical Intelligence: Origins of competence in the everyday world*. New York, Cambridge University Press.

EMOČNÁ INTELIGENCIA A OSOBNOSŤ

Emília FICKOVÁ

V posledných rokoch prejavili "záujem o inteligenciu" aj naše a české vydavateľstvá. V preklade vyšli knihy významných autorov, ako sú D. Goleman (1997, 2000), H. Gardner (1999), N. J. Mackintosh (2000), R. J. Sternberg (2001). Z našich autorov významne prispel k téme inteligencie I. Ruisel nielen početnými štúdiami v odbornej literatúre (napr. 1999b, 2002, 2003a, 2003b), ale aj svojimi monografiami "Inteligencia a osobnosť" (1999a), "Základy psychologie inteligencie"(2000), "Inteligencia a myslenie" (2004).

Kniha D. Golemana (1995) "Emočná inteligencia" predkladá popularizačné poňatie prežívania a prejavu emócií ako domény inteligencie. Prezentuje sa v nej množstvo významných vzťahov emočnej inteligencie zahŕňajúcich špecifické sociálne a komunikačné zručnosti ovplyvnené ovládaním a prejavom emócií.

Rôzne obsiahle modely emočnej inteligencie poskytujú v súčasnej dobe alternatívne teoretické rámce pre konceptualizáciu konštruktú emočná inteligencia (EI). Tieto modely si navzájom neodporujú, ale zastávajú odlišné názory na podstatu EI.

MODELY EMOČNEJ INTELIGENCIE (EI)

1. Peter Salovey a John D. Mayer opisujú EI ako formu pravej inteligencie v zmysle kognitívnej schopnosti.
2. Reuven Bar-On považuje EI za zmiešaný typ inteligencie, pozostávajúcej z kognitívnej schopnosti a osobnostných aspektov.
3. Daniel Goleman tiež chápe EI ako zmiešaný typ inteligencie – kognitívnu schopnosť a osobnostné aspekty, ale na rozdiel od modelu R. Bar-Ona sa zameriava na to, ako kognitívne a osobnostné faktory determinujú pracovný úspech.

DEFINÍCIE EMOČNEJ INTELIGENCIE

D. Goleman (1995): Emočná inteligencia je schopnosť vyznať sa sám v sebe a v ostatných, vnútorná motivácia a zvládanie vlastných emócií i emócií iných ľudí.

R. Bar-On (1996): Emočná inteligencia je rad nekognitívnych schopností, kompetencií a zručností, ktoré ovplyvňujú schopnosť človeka, aby bol úspešný pri zvládaní požiadaviek a nátlaku prostredia.

J. D. Mayer a P. Salovey (1997): Emočná inteligencia je schopnosť vnímať a vyjadrovať emócie, sprístupniť a podnecovať emócie v súlade s myslením, rozumieť emóciám a emočnému poznaniu a regulovať emócie tak, aby sa podporil emočný a intelektuálny rast.

P. Salovey a J. D. Mayer (1990), ktorí ako prví použili pojem "emočná inteligencia" predpokladali, že EI pozostáva z troch kategórií adaptačných schopností, z ktorých každá zahŕňa ďalšie komponenty:

Hodnotenie a prejav emócií:

- a) hodnotenie a prejavenie emócií u seba (verbálne a neverbálne),
- b) hodnotenie emócií iných (neverbálna percepcia a empatia).

Regulácia emócií:

- a) u seba,
- b) u iných.

Využitie emócií pri riešení problémov:

- a) flexibilné plánovanie,
- b) tvorivé myslenie,
- c) presmerovaná pozornosť,
- d) motivácia.

Napriek tomu, že emócie sú jadrom tohto modelu, zahŕňa aj sociálne a kognitívne funkcie súvisiace s prejavom, reguláciou a využitím vlastných emócií.

J. D. Mayer a P. Salovey (1997) predložili neskôr revidovaný model emočnej inteligencie, ktorý kladie väčší dôraz na kognitívne zložky EI a poníma ju z hľadiska potenciálu pre intelektuálny a emočný rast. Tento novší model pozostáva zo štyroch vetiev emočnej inteligencie:

- 1) vnímanie, hodnotenie a prejav emócií,
- 2) emočná facilitácia myslenia,
- 3) pochopenie, analyzovanie a využitie emočných poznatkov,
- 4) reflektívna regulácia pre ďalší emočný a intelektuálny rast.

Vnímanie, hodnotenie a prejav emócií sa posudzujú ako základné procesy, zatiaľ čo regulácia vyžaduje komplexnejší postup každá vetva

je spojená so stupňami alebo úrovňami schopností, ktoré si jednotlivci postupne osvojujú.

R. K. Cooper a A. Sawaf (1997) v knihe "Executive EQ"⁴ predkladajú model emočnej inteligencie, ktorý sa týka špecifických zručností a tendencií predstavujúcich štyri základné piliere:

- 1) emočná gramotnosť (emotional literacy) – poznanie svojich vlastných emócií a ich fungovanie,
- 2) emočná spôsobilosť (emotional fitness) – emočná odolnosť a flexibilita,
- 3) emočná hĺbka (emotional depth) – intenzita emócií a potenciál pre rast,
- 4) emočná "alchýmia" ("emotional alchemy") – schopnosť využiť emócie pre podnietenie tvorivosti.

Podľa R. R. McCrae (2000) boli pôvodní autori konštruktu "emočná inteligencia" tak nadšení, že ho rozširovali zahrnutím motivačných, interpersonálnych a intrapsychických vlastností, ktoré sa podobajú viac osobnostným črtám než tradičným schopnostiam. Hodnotenie tohto konštruktu sa podľa tohto autora mohlo začať pomocou širšej koncepcie osobnosti a vychádzať z množstva výskumov dimenzií osobnosti.

Väčšinu charakteristík, ktoré sa považujú za súčasť EI, možno zaradiť do taxonómie osobnostných črt – päťfaktorového modelu (Digman, 1990; McCrae, John, 1992). Špecifické črty, ktoré najviac súvisia s pôvodnou koncepciou EI prejavujú výrazný vzťah najmä k jednému z piatich faktorov osobnosti – otvorenosti voči skúsenosti (McCrae, Costa, 1997).

R. R. McCrae (2000) opisuje osobnostný profil hypoteticky emočne inteligentného človeka z hľadiska päťfaktorového modelu osobnosti a uvádza niektoré dôsledky na konštrukt EI z hľadiska známych poznatkov o črtách osobnosti.

MODEL EMOČNEJ INTELIGENCIE D. GOLEMANA (1995)

Poznanie vlastných emócií:

- rozpoznanie prežívanej emócie,
- sústavné kontrolovanie (monitorovanie) pocitov.

Riadenie emócií:

- primerané usmerňovanie emócií,
- schopnosť upokojiť sa,

⁴ Pojem "Emotional Quotient" (EQ) použila ako prvá Keith Beasley (1987).

- schopnosť zbaviť sa anxiety.

Sebamotivovanie:

- zaniatenosť a vytrvalosť,
- potlačovaná impulzivnosť,
- schopnosť motivovať sa.

Rozpoznanie emócií u iných:

- empatické povedomie,
- prispôsobenie sa tomu, čo potrebujú alebo chcú iní.

Medziľudské vzťahy:

- schopnosť zaobchádzať s emóciami iných,
- plynulá, pokojná interakcia s inými.

ŠKÁLY "EMOTIONAL QUOTIENT INVENTORY" (EQ-I, BAR-ON, 1997)

Intrapersonálne zručnosti:

- emočné sebauvedomenie (emotional self-awareness),
- asertivita (assertiveness),
- sebaúcta (self-regard),
- sebarealizácia (self-actualization),
- nezávislosť (independence).

Interpersonálne zručnosti:

- empatia (empathy),
- medziľudské vzťahy (interpersonal relationships),
- sociálna zodpovednosť (social responsibility).

Adaptibilita:

- riešenie problému (problem solving),
- testovanie / kontrola reality (reality testing),
- pružnosť (flexibility).

Zvládanie stresu:

- odolnosť voči stresu (stress tolerance),
- regulácia impulzivnosti (impulse control),
- šťastie (happiness),
- optimizmus (optimism).

Porovnanie škály Bar-Onovho **EQ-I** a modelu Golemana s osobnostnými subdimenziami z NEO PI-R uvádzame v tab. 1 prevzatej zo štúdie R. R. McCraeho (2000).

Tab. 1: Koncepčná zhoda medzi subdimenziami NEO-PI-R a aspektmi EI (McCrae, 2000)

POROVNANIE FAKTOROV EMOČNEJ INTELIGENCIE A NEO PI-R			
	Costa, McCrae (1992)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
N	NEUROTIZMUS		
N1	Úzkosť	–	Schopnosť zbaviť sa anxiety (R)
N2	Hnevľivosť – Hostilita	–	–
N3	Depresívnosť	Šťastie (R)	–
N4	Rozpačitosť	Sebaúcta (R)	–
N5	Impulzívnosť	Regulácia impulzívnosti (R)	Potlačovaná impulzívnosť (R)
N6	Zraniteľnosť	Odolnosť voči stresu (R)	–
E	EXTRAVERZIA		
E1	Srdečnosť	–	–
E2	Družnosť	–	–
E3	Asertivita	Asertivita	–
E4	Aktívnosť	–	–
E5	Vyhľadávanie vzrušenia	–	–
E6	Pozitívne emócie	Optimizmus	–
O	OTVORENOSŤ		
O1	Fantázia	–	–
O2	Estetické prežívanie	–	–
O3	Citové prežívanie	Emočné sebauvedomovanie	Kontrolovanie pocitov
O4	Činnosti / Novátorstvo	Flexibilita	–
O5	Idey / Intelektuálna zvedavosť	Kontrola reality	–
O6	Hodnoty	Nezávislosť	–
P	PRÍJEMNOSŤ		
P1	Dôvera	Medziľudské vzťahy	–
P2	Úprimnosť	–	–
P3	Altruizmus	–	Prispôbenie sa tomu, čo potrebujú alebo chcú iní
P4	Poddajnosť	–	Pokojná interakcia s inými
P5	Skromnosť	–	–

P6	Jemnocitosť	Empatia	Empatické povedomie
S	SVEDOMITOSŤ		
S1	Spôsobilosť	Riešenie problémov	–
S2	Poriadkumilovnosť	–	–
S3	Zmysel pre povinnosť	Sociálna zodpovednosť	–
S4	Cieľavedomosť	–	Zanietenosť a vytrvalosť
S5	Sebadisciplína	–	Schopnosť motivovať sa
S6	Rozvážnosť	–	–

Pozn.: (R) znamená reverznú koreláciu k subdimenziám NEO-PI-R.

R. R. McCrae (2000) poznamenáva, že pri skúmaní charakteristík osobnosti by bolo vhodnejšie kombinovať relevantné škály k NEO PI-R alebo iné miery pre päťfaktorového modelu osobnosti, než vytvárať nové miery pre emočnú inteligenciu.

LITERATÚRA

- BAR-ON, R., 1997, The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Multi-Health Systems.
- BEASLEY, K., 1987, The Emotional Quotient: Is our EQ – Emotional Quotient – more important more important than our IQ? In The British Mensa Magazine, United Kingdom Edition, 25, http://eqi.org/beas_art.jpg/.
- CARUSO, D. R., MAYER, J. D., SALOVEY, P., 2002, Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79 (2), 306-320.
- COOPER, R. K., SAWAF, A., 1997, Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York, Grosset/Putnam.
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. R., 1992, Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). *Professional Manual*. Odessa, Psychological Assessment Resources, Inc.
- DIGMAN, J. M., 1990, Personality Structure: Emergence of the Five-factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- GARDNER, H., 1999, Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí. Praha, Portál.

- GOLEMAN, D., 1995, Emotional Intelligence. New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, D., 1997, Emoční inteligence. Praha, Columbus.
- GOLEMAN, D., 2000, Práce s emoční inteligencí. Praha, Columbus.
- MACKINTOSH, N. J., 2000, IQ a inteligence. Praha, Grada Publishing.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., 1997, What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. J. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. New York, Basic Books, 3-31.
- McCRAE, R., 2000, Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On, J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace. New York, Jossey-Bass, 263-276.
- McCRAE, R. R., COSTA, P. T., 1997, Conceptions and correlates of Openness to Experience. In R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.), Handbook of personality psychology. San Diego, Academic Press, 825-847.
- McCRAE, R. R., JOHN, O. P., 1992, An introduction to the five-factor model and its applications. Special Issue: The five-factor model: Issues and applications. *Journal of Personality*, 60 (2), 175-215.
- RUISEL, I., 1999a, Inteligencia a osobnosť. Bratislava, Veda.
- RUISEL, I., 1999b, Od teoretickej k morálnej inteligencii. *Acta Psychologica Tyrnaviensia*, 3, 101-108.
- RUISEL, I., 2000, Základy psychologie inteligence. Praha, Portál.
- RUISEL, I., 2002, Intelligence and personality in intrapsychological bonds. *Studia psychologica*, 44 (4), 261-276.
- RUISEL, I., 2003a, Intelligence: Researches of psychologists from the Slovak Academy of Sciences. *Psychology Science*, 45, Supplement V, 185-196.
- RUISEL, I., 2003b, Niektoré aktuálne problémy výskumu inteligencie. *Človek a spoločnosť*, 3, www.saske.sk/cas/3-2003/ruisel-ce.html.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava, Ikar.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D., 1990, Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- STERNBERG, R. J., 2001, Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci. Praha, Grada Publishing.

CHARAKTERISTIKY OSOBNOSTI A ZVLÁDANIA V KONTEXTE IMPLICITNÝCH TEÓRIÍ INTELIGENCIE

Zdena RUISELOVÁ, Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

Implicitné teórie inteligencie sú založené na subjektívnom presvedčení o jej podstate. V presvedčení jedincov o podstate inteligencie ide aj o to, či je inteligencia nemenná, daná charakteristika, alebo je meniteľná a k jej zmene môže prispievať vlastné úsilie jednotlivca. Touto stránkou implicitných teórií inteligencie, najmä v súvislosti s motiváciou a školským výkonom sa dlhodobo zaoberá C. S. Dweck so spolupracovníkmi. Rozlišujú implicitnú teóriu fixnej (entity) inteligencie a implicitnú teóriu meniteľnej (incremental) inteligencie:

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

Výskumy ukazujú, že jednotlivcom, ktorí túto teóriu vyznávajú, vyhovuje, keď s menším úsilím podávajú dobré výkony (lepšie ako ostatní). Prevláda u nich zameranie na predvedenie dobrého výkonu. Ťažkosti a nezdary spochybňujú ich inteligenciu, dokonca aj vtedy, keď majú v ňu vysokú dôveru. Výzvy sú ohrozením ich self-esteemu, a preto sa radšej vyhýbajú úlohám, ktoré môžu priniesť ťažkosti, a to aj vtedy, keď ich už predtým dokázali vyriešiť.

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

Jednotlivci prikláňajúci sa k tejto teórii sa nesústredujú na úroveň inteligencie, aká je teraz, ale myslia si, že každý, keď vynaloží dostatočné úsilie, môže zvýšiť svoje intelektové schopnosti. Výskumy ukazujú, že študenti s takýmto prístupom sa nesnažia natoľko vyzerať múdro, ale skôr sa sústreďujú na príležitosti niečo ďalšie sa naučiť. Dokonca aj tí, ktorí veľmi neveria svojim schopnostiam, sa snažia viac riešiť úlohy.

V tejto súvislosti sme si položili otázku, ako súvisí príklon k jednej alebo druhej implicitnej teórii inteligencie s konfiguráciou osobnostných charakteristík (Big Five).

Keďže je známe, že anxiety úzko súvisí s únikovým správaním a výsledky viacerých výskumov (Dykman, 1998; Mueller, Dweck, 1998; Hong et al., 1997; Dweck, 2000) svedčia o tom, že jedinci s implicitnou

teóriu fixnej inteligencie sa radšej vyhýbajú náročným úlohám, zaujíma nás, či tí, ktorí preferujú teóriu fixnej inteligencie, vykazujú aj vyššiu úroveň anxiety.

Efektívne zvládanie je prevažne spojené s aktívnymi stratégiami vyžadujúcimi zapojenie vlastného úsilia. Teória meniteľnej inteligencie, sústreďujúca pozornosť na úlohu vlastného úsilia, nás vedie k predpokladu, že vyššia úroveň zmyslu pre koherenciu SOC (ako globálnej charakteristiky zvládania) bude spojená s jej preferenciou, pričom najmä zložka zvládnuteľnosť by mala reflektovať očakávanie vlastnej schopnosti ovplyvniť výsledok.

Metódy

1) Škála teórií inteligencie - TIS - (Dweck)

Zisťuje príklon k jednej z dvoch implicitných teórií inteligencie (entity-fixná vs. incremental-meniteľná). Je to 8-položková škála s 6-bodovou stupnicou od 1 - absolútne súhlasím po 6 - absolútne nesúhlasím. Príklady položiek: Aj keď sa naučíte nové veci, základnú úroveň svojej inteligencie nemôžete zmeniť; Vždy môžete podstatne zmeniť to, aký ste inteligentný.

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)

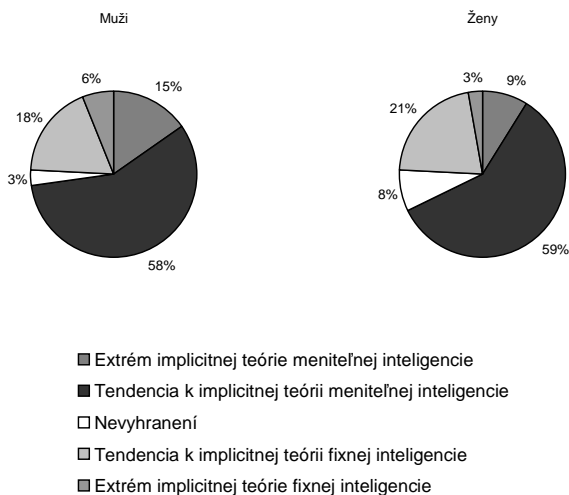
Zisťuje úroveň koherencie SOC - ide o globálnu charakteristiku zvládania zloženú z troch subdimenzií: zrozumiteľnosť (C), zvládnuteľnosť (MA) a zmysluplnosť (ME).

Výber

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

Zistenia

a) Zisťovali sme preferenciu implicitnej teórie fixnej alebo meniteľnej inteligencie. U mužov i žien prevažuje preferencia teórie meniteľnej inteligencie, pričom u mužov je tento príklon vyhranenejší - viď. obr. 1.



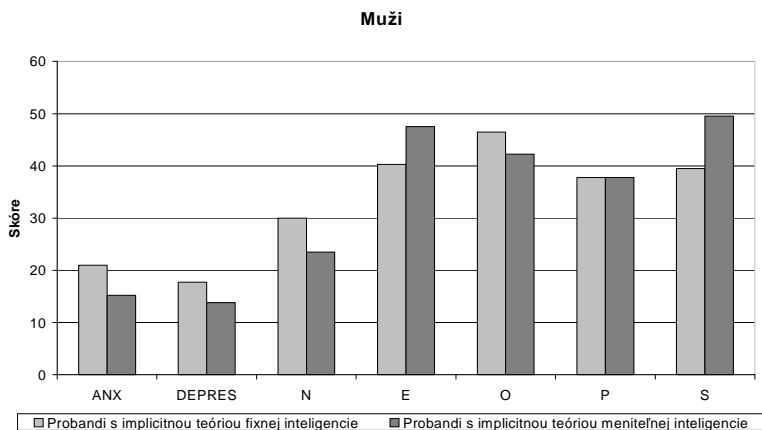
Obr. 1: Preferencia implicitných teórií inteligencie u mužov a žien

b) Pre ďalšiu analýzu sme vytvorili extrémne skupiny na základe kritéria ± 1 SD - skupinu preferujúcu teóriu meniteľnej inteligencie a skupinu preferujúcu teóriu fixnej inteligencie (u mužov a žien osobitne).

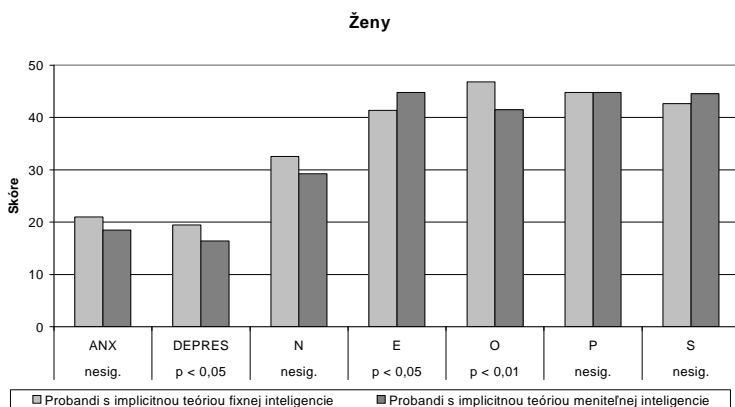
- V súlade s výsledkami viacerých zahraničných autorov (napr. Dykman, 1998; Dweck, 2000) sme u jednotlivcov preferujúcich teóriu fixnej inteligencie zistili vyššiu úroveň anxiety v porovnaní s jednotlivcami preferujúcimi teóriu meniteľnej inteligencie, a to u mužov aj žien. Tento rozdiel však v našom výbere nebol signifikantný, hoci na základe známej tendencie anxióznějších k únikovému správaniu by sa dal očakávať príklon k teórii fixnej inteligencie súvisiacej s vyhýbaním sa úlohám ohrozujúcim sebaobraz (obr. 2 a obr. 3).
- U jednotlivcov preferujúcich teóriu fixnej inteligencie sme zistili aj vyššiu úroveň depresivity, u žien bol tento rozdiel signifikantný, čo je opäť v súlade so zahraničnými poznatkami napr. o tom, že depresívni študenti majú sklon negatívnejšie posudzovať

vať úroveň svojej inteligencie na základe skúsenosti so zlyhaním (Zhao et al., 1998 - podľa Dweck, 2000; Dykman, 1998; Dweck, 2000) (obr. 2 a obr. 3).

- V našom výbere bola len naznačená tendencia k vyššiemu neurotizmu pri preferencii teórie fixnej inteligencie, ktorú uvádzajú iní autori (obr. 2 a obr. 3).
- Extravertnejšie ženy signifikantne viac preferovali teóriu meniteľnej inteligencie (obr. 3).

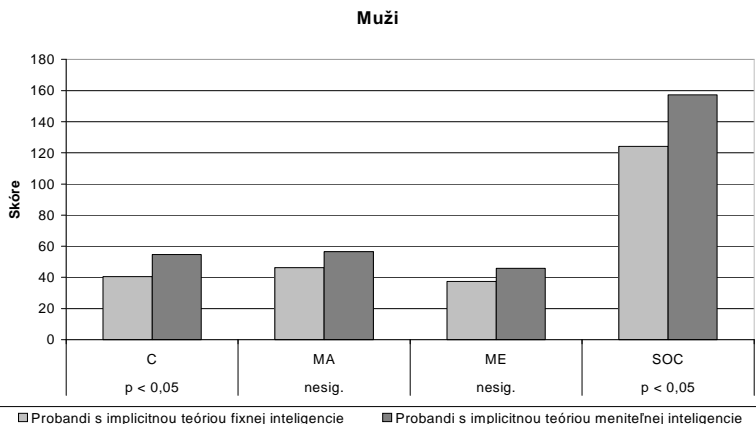


Obr. 2: Osobnostné charakteristiky a preferencia implicitných teórií inteligencie - muži



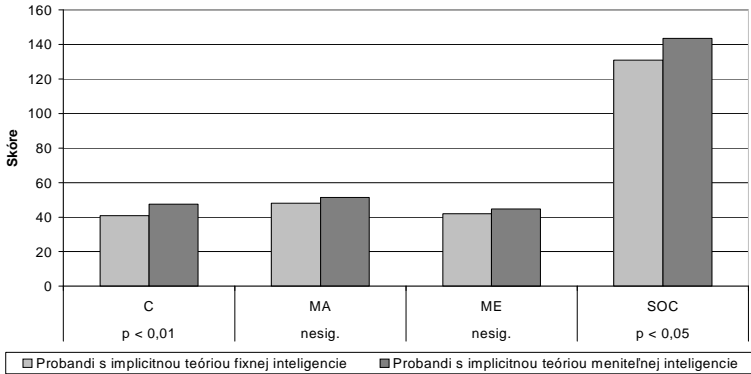
Obr. 3: Osobnostné charakteristiky a preferencia implicitných teórií inteligencie - ženy

- Očakávaná vyššia otvorenosť spojená s preferenciou teórie meniteľnej inteligencie sa nepotvrdila, ba tendencia bola opačná (u žien dokonca signifikantne); toto zistenie zatiaľ nevieme zdôvodniť ani na základe úvah o facetách faktora otvorenosti z Big Five. Bolo by ho potrebné overiť na iných a väčších výberoch (obr. 2 a obr. 3).
- Signifikantne vyššiu úroveň zmyslu pre koherenciu SOC manifestovali jednotlivci (muži aj ženy) preferujúci teóriu meniteľnej inteligencie, čo potvrdilo naše očakávania týkajúce sa aktívnejšieho prístupu k zvládaniu u týchto jednotlivcov (obr. 4 a obr. 5).
- Na významnosti rozdielu v SOC v prospech zástancov teórie meniteľnej inteligencie sa najmä podieľala jeho zložka zrozumiteľnosť (C) reprezentujúca rozsah do akého jednotlivec vníma podnety, s ktorými je konfrontovaný ako konzistentné, usporiadané, štruktúrované, jasné a vysvetliteľné (obr. 4 a obr. 5).
- V zložke zvládnuteľnosť (MA) sa neprejavil signifikantný rozdiel, čo môže byť dôsledok toho, že jedinci preferujúci obe teórie môžu približne rovnako veriť svojim schopnostiam (obr. 4 a obr. 5).



Obr. 4: Efektívne zvládanie náročných situácií a preferencia implicitných teórií inteligencie - muži

Ženy



Obr. 5: Efektívne zvládanie náročných situácií a preferencia implicitných teórií inteligencie - ženy

Záver

Možno konštatovať, že v prevažnej väčšine sa naše hypotézy potvrdili. Očakávané súvislosti osobnostných charakteristík (okrem otvorenosti z Big Five) a preferencie rôznych implicitných teórií inteligencie sa ukázali ako významné.

Efektívnosť zvládania (získovaná pomocou SOC) rástla s preferenciou implicitnej teórie meniteľnej inteligencie.

LITERATÚRA

- DWECK, C. S., 2000, Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press, Taylor and Francis Group, Philadelphia,
- DYKMAN, B. M., 1998, Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139-158.
- HONG, Y., CHIU, C., SACKS, R., DWECK, C. S., 1997, Implicit theories and evaluative encoding of information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 296-323.
- MUELLER, C. M., DWECK, C. S., 1998, Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.

OSOBNOSTNÉ DETERMINANTY FUNKČNÉHO A DYSFUNKČNÉHO MYSLENIA

Jana KORDAČOVÁ

Iracionálne presvedčenia sú v psychológii už vyše polstoročia predmetom záujmu nielen klinických psychológov. Roky výskumu tohto kognitívneho konštruktú vo svete priniesli mnohé zaujímavé zistenia, z ktorých drvivá väčšina podporila racionálno-emočnú behaviorálnu teóriu porúch emovity a správania, ktorá považuje iracionálne presvedčenia (ďalej IrP) za kľúčový kognitívny činiteľ vzniku väčšiny ľudských problémov (Ellis, 2005; Ellis, Dryden, 1987 a inde). Napriek istej miere rozpracovanosti tejto témy aj v našich podmienkach, stále nemožno hovoriť o uspokojivom stave. Možno však konštatovať, že výsledky domácich výskumov už priniesli niektoré zaujímavé zistenia nielen o osobnostných aspektoch iracionálneho myslenia (pozri napr. Adamovová, Kordačová, 2002; Fedáková, 2005; Ferencová, Schuller, 2005; Hánová, Kordačová, 2002; Ivanovičová, 2003, 2005; Kondáš, Kordačová, 2000; Kordačová 1989, 1994, 1995, 1997, 2003a, 2003b, a ď.; Kordačová, Kondáš, 1992, 1998; Konrádová, 2002; Stuchlíková, 2005 a i.). Prezentovanou štúdiou by sme radi rozšírili a doplnili tieto zistenia o analýzu, týkajúcu sa dimenzií osobnosti, ako ich zachytáva Freiburský osobnostný dotazník (Kollárik, Poliaková, Ritomský, 1992) v kontexte klasicky chápaných iracionálnych presvedčení Ellisovho typu (Kondáš, Kordačová, 2000), keďže v našich podmienkach zatiaľ nebola uskutočnená.

Ciele, výber a metóda

Cieľom našej štúdie bolo zistiť, aký je *charakter vzťahov iracionálnych presvedčení so skúmanými osobnostnými dimenziami*, pričom nás zaujímalo aj to, *či isté osobnostné charakteristiky (vlastnosti) alebo ich kombinácie, sú determinované, resp. závislé od miery (prípadne typu) iracionálnych presvedčení.*

Výskum sme uskutočnili na výbere 138 bratislavských stredoškôľakov vo veku 17,2 roka. Administrovali sme:

Freiburský osobnostný dotazník (Kollárik, Poliaková, Ritomský, 1992) - mnohorozmerný test osobnosti autorov J. Fahrenberga, H. Selga a R. Hampela, ktorý umožňuje sledovať 12 nezávislých dimenzií osobnosti: nervozita, spontánna agresivita, depresivita, vzrušivosť, družnosť,

miernosť-kl'ud, reaktívna agresivita-snaha po dominantnosti, zdržanlivosť, otvorenosť a 3 doplnkové škály: extravertovanosť-introvertovanosť, emocionálna labilita-stabilita a maskulinita-feminita. Na predložené výroky, ktoré sa vzťahujú na to, ako sa respondent cíti, koná, alebo aké sú jeho postoje, zvyky a pod., odpovedá vyznačením odpovede „súhlasím“, alebo „nesúhlasím“. Dosiahnuté vysoké skóre hovorí o vysokom príklone k vlastnosti, ktorú dimenzia popisuje.

Škála iracionálnych presvedčení IPA (Kondáš, Kordačová, 2000) je 5 bodovou škálou likertovho typu, na ktorej dotazovaná osoba vyjadruje mieru svojho súhlasu alebo nesúhlasu s predkladanými tvrdeniami. Škála má 5 subškál (faktorov): bezmocnosť, idealizácia, perfekcionizmus, externálna vulnerabilita a negatívne očakávania (bližšie napr. Kordačová, 2003a). Skóre, dosiahnuté v jednotlivých subškálach, sumárne vyjadruje celkovú mieru iracionálneho myslenia (presvedčení) dotazovanej osoby (vysoké skóre hovorí o vysokej iracionalite).

Výsledky

1. Korelačné vzťahy iracionality s osobnosťou.

Tab. 1: Korelačné vzťahy osobnostných vlastností s faktormi iracionality

	Nv	Sa	De	Vz	Dr	Mi	Ra	Zd	Ot	E/I	L/S	M/F
B	-	-	.194*	-	-.199*	-	-	.278**	-	-	.245**	-
I	.203*	-	.235**	-	-	-	-	-	-	-	.223**	-.233**
P	-	.281*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EV	-	-	.219**	-	-	-	-	-	-	-	-.283**	-
NO	.253**	-	.204*	-	-.222**	-	-	-	-	-	.248**	-
SUM	.251**	-	.313**	-	-.213*	-	-	.261**	-	-	.329**	-.205*

Pozn. Uvádzajú sa len signifikantné korelácie. V premennej P boli medzi Ch a D signif. rozdiely, r P s SA vyšla iba u chlapcov (n=72)

Legenda k tabuľkám a grafom

B - bezmocnosť
 I - idealizácia
 P - perfekcionizmus
 EV - externálna vulnerabilita
 NO - negatívne očakávania
 SUM - celkové skóre iracionality

NV - nervozita
 SA - spontánna agresivita
 DE - depresivita
 VZ - vzrušivosť
 DR - družnosť
 MI - miernosť

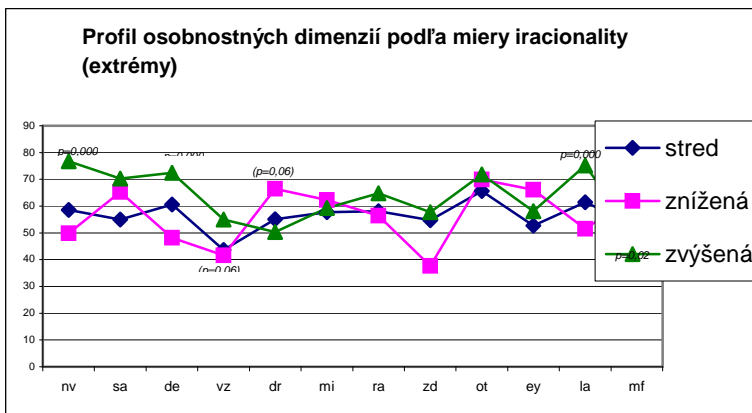
RA - reaktívna agresivita
 ZD - zdržanlivosť
 OT - otvorenosť
 E/I - extra-introverzia
 L/S - labilita-stabilita
 M/F - maskulinita-feminita

Z tabuľky č. 1 je zrejmé, že celková miera iracionality sa najtesnejšie spájala s emočnou labilitou, depresivitou, zdržanlivosťou (nesmelosťou), nervozitou (vegetatívneho typu), utiahnutosťou a s feminitou. Ide o charakteristiky, ktoré sú známe aj z teórie emočných porúch A. Ellisa ako zásadné z hľadiska nežiadúcich dôsledkov iracionálneho myslenia,

a tak možno konštatovať, že naše zistenia podporujú kognitívnu teóriu vzniku emočných porúch, resp. tézu o vzájomnej podmienenosti dysfunkčných kognícií s dysfunkčnou emocionalitou, s prežívaním a správaním. Emočná labilita a depresivita zároveň patrili v našom výskume k osobnostným dimenziám s najpočetnejšími vzťahmi s iracionálnym myslením: s výnimkou perfekcionizmu, kde sme zaznamenali súvislosť iba so spontánnou agresivitou a iba u chlapcov, sa labilita a depresivita spájali so všetkými subškálami iracionality (t. j. s bezmocnosťou, idealizáciou, externálnou vulnerabilitou a s negatívnymi očakávaniami), čo dokladá predpokladanú súvislosť uvedených premenných. Čo do jednotlivých subtypov iracionálnych presvedčení, najvyššiu mieru iracionality v podobe negatívnych očakávaní vykázali osoby nervózne, depresívne, utiahnuté a emočne labilné. Podobne aj iracionálne bezmocné osoby nášho výberu si pripisovali charakteristiky depresivity, nespoľočenskosti, nízkej priebornosti a emočnej lability. Nadmieru idealizujúci Pbi sa navyše považovali za nervózných a feminínnych, inými slovami povedané za plachých, ľahko sa vzdávajúcich a unavených (tab. 1).

Vzhľadom na zistené početné signifikantné vzťahy iracionálnych presvedčení so sledovanými osobnostnými dimenziami nás zaujímalo, či medzi nimi existuje hlbšia závislosť. Predpokladali sme, že preukázaná miera IrP môže podmieňovať výskyt istých osobnostných vlastností, resp. výskyt istej kombinácie osobnostných vlastností/charakteristík. Na overenie tohto predpokladu sme plánovali použiť *model lineárnej regresie*, kde nezávislou premennou by bola celková miery iracionality a závislými premennými sledované osobnostné dimenzie. Predbežné prepočty (korelácie, r-kvadrát a percentuálne vyjadrenie variability) linearitu vzťahu (závislosti) osobnostných premenných od celkovej miery iracionálnych presvedčení ukázali, že pre zodpovedanie tejto otázky nie je zaujímavé použiť model lineárnej regresie. Maximálne percento variability, ktoré by vyjadrovalo vzťah závislosti od sumy IPA bolo 10,8 % (v prípade osobnostnej premennej labilita), a pri ostatných osobnostných premenných sa jednotlivé percentá pohybovali od 0 % pri spontánnej agresivite po 9,8 % - depresivita). V ďalších analýzach sme preto sme pristúpili k porovnaniu rozdielov v jednotlivých osobnostných vlastnostiach medzi extrémnymi skupinami, t. j. medzi probandmi so zvýšenou (N=30) a zníženou (N=28) mierou iracionálnych presvedčení (podľa pravidla $\pm 1SD$) a tiež ku clustrovej analýze daných premenných.

2. Rozdiely v osobnostných vlastnostiach



Legenda: ako pri tab. 1

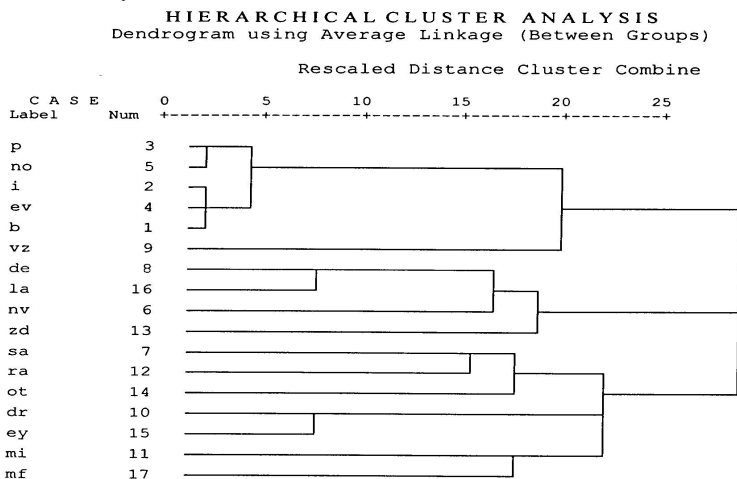
Graf 1: Rozdiely v osobnostných vlastnostiach medzi skupinami so zvýšenou a zníženou mierou iracionálnych presvedčení

Štatistický prepočet významnosti rozdielov priemerov v osobnostných dimenziách ukázal signifikantné diferencie v štyroch takýchto dimenziách a v dvoch dimenziách sa k hladine štatistickej významnosti priblížil. Významné rozdiely medzi osobami so zvýšenou a zníženou mierou IrP sme zaznamenali v dimenzii Nervozita ($t=4,143$, $p<0,000$), Depresivita ($t=3,896$, $p<0,000$), Emočná labilita/stabilita ($t=4,134$, $p<0,000$) a Maskulinita/Feminita ($t=2,409$, $p<0,02$), a to vo všetkých štyroch prípadoch zhodne v prospech „iracionálnej“ skupiny. V tejto skupine sa k spomínanej hladine štatistickej významnosti priblížil aj rozdiel vo vzrušivosti ($t=1,909$, $p<0,06$) a v utiahnutosti (zníženej miere družnosti, $t=1,909$, $p<0,06$). Znamená to, že osoby so zníženou mierou IrP sa popisovali ako psychologicky výrazne zdravšie, t. zn. ako jedinci s minimálnym výskytom psychosomatických ťažkostí, s vyrovnanou, pozitívnou a optimistickou náladou, ktorí sa cítili uvoľnení, pokojní, sebaistí, s málo starosťami, s dobrým emočným vzťahom k ostatným ľuďom a boli to tiež jedinci, ktorí sa v živote aktívne presadzujú. Z grafu 1 je tiež možné vidieť, že iracionálne osoby sa oproti skupine „racionálnych“ ľuďov líšili v podstate vo všetkých sledovaných osobnostných charakteristikách, a to v zmysle akejsi „zabrznenejšej“, alebo naopak negatívne vyhotnenejšej osobnostnej vlastnosti, i keď, ako sme už spomenuli, nejednalo sa vždy o rozdiel, ktorý by bol štatisticky význam-

ný. Na základe týchto zistení sa teda dá uvažovať o podmienenosti výskytu uvedených osobnostných vlastností celkovou mierou iracionálnych presvedčení individua.

3. Clusterová analýza

V záujme zodpovedať otázku, či je možné zoskupiť probandov, resp. sledované premenné nášho výberu, podľa nejakých špecifických znakov, uskutočnili sme hierarchickú klastrovú analýzu, ktorej výsledky znázorňuje priložený dendrogram. Vidíme, že sledované premenné sa zoskupili do troch hlavných clustrov, čím sa vytvorili sa 3 skupiny nezávislých charakteristík, z ktorých jedna hovorí o *iracionalite* (najväčšiu blízkosť tu vykázali premenné perfekcionizmus a negatívne očakávania, a premenné idealizácia, externálna vulnabilita a bezmocnosť, ku ktorým sa ešte vzdialene vzťahuje premenná vzrušivosť); v druhom clustri, ktorý by vzhľadom na premenné, z ktorých sa zoskupil, mohol reprezentovať *neuroticizmus*, si boli podobné predovšetkým osoby depresívne a emočne labilné, a v treťom clustri, ktorý podľa všetkého vyjadruje emočno-temperamentový náboj a sociabilitu, majú k sebe relatívne blízko osoby družné a extravertované.



Diskusia a závery

Cieľom našej štúdie bolo zistiť, aký je charakter vzťahov iracionálnych presvedčení s osobnostnými vlastnosťami, ako aj to, či isté osobnostné charakteristiky (vlastnosti) alebo ich kombinácie sú determi-

vané, resp. závislé od miery (prípadne typu) iracionálnych presvedčení. Naše zistenia sa ukázali zaujímavé z viacerých hľadísk: jednak sa opätovne potvrdil predpoklad o vzťahu miery iracionálnych presvedčení s osobnostnými vlastnosťami na ďalšej vzorke slovenskej populácie v tom zmysle, ako ich popisuje racionálno-emočná teória, (t. j. že vysoká miera iracionality sa zásadným spôsobom spolupodieľa na vzniku emočných problémov) - v našom výskume sa jednalo najmä o emočnú labilitu, depresivitu, psychosomatické neurotické ťažkosti a narušenú schopnosť sociálnych kontaktov v podobe plachosti, utiahnutosti, nespoločenskosti), jednak sa ukázalo, že medzi premennými iracionalita a osobnosť nebola v našom výbere očakávaná lineárna závislosť. Zároveň sa ale potvrdilo, že výskyt niektorých osobnostných charakteristík nebol od miery iracionálnych presvedčení nezávislý, keď v extrémnych skupinách vykázali osoby so zníženou mierou iracionálneho myslenia signifikantne „pozitívnejší“ a „zdravší“ osobnostný profil v porovnaní so skupinou so zvýšenou mierou iracionality ich presvedčení. Napokon sa pri pokuse zhlukovať probandov na základe dát za jednotlivé premenné (clusterova analýza) ukázalo, že zo sledovaných premenných je možné vyčleniť tri samostatné skupiny charakteristík s nasledovnými „spoločnými menovateľmi“: *iracionálne kognície* v Ellisovom chápaní, *neuroticizmus* v klasickom psychologickom význame tohto slova, a charakteristiku, ktorú sme nazvali *emočno-temperamentovým nábojom*, podmieňujúcim/doprevádzajúcim sociabilitu, ku ktorej pravdepodobne dané osobnostné vlastnosti najviac prispievajú. Naše výsledky tiež ilustrujú možnosti uplatnenia metodologickej variability prístupu k výskumného problému, predovšetkým však poukázali na potrebu ďalšieho výskumu osobnostného pozadia iracionálnych kognícií v našich špecifických sociokultúrnych podmienkach.

LITERATÚRA

- ADAMOVOVÁ, L., KORDAČOVÁ, J., 2002, Iracionalita ako aspekt náboženského fundamentalizmu. In Psychologické sondy do spirituálno-religiózne sféry života. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 39-47.
- ELLIS, A., 2005, Racionálne-emoční behaviorální terapie. Praha, Portál.
- ELLIS, A., DRYDEN, W., 1987, The practice of RET. New York, Springer.

- FEDÁKOVÁ, D., 2005, Iracionálne presvedčenia nezamestnaných a zamestnaných. Zborník príspevkov z konferencie „Sociálni procesy a osobnosť 2005“, Brno (v tlači).
- FERENCOVÁ, E., SARMÁNY-SCHULLER, I., 2005, Mýty ako koncept seba? In I. Sarmány-Schuller, M. Bratská (Eds.), *Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia*. Zborník príspevkov z 23. Psychologických dní v Bratislave, 2005. Bratislava, STIMUL, 191-195.
- HÁNOVÁ, J., KORDAČOVÁ, J., 2002, Iracionalita a osobnosť patologického hráča. In *Psychológia na rázcestí*. Zborník z príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov. Bratislava, STIMUL, 351-355.
- IVANOVIČOVÁ, M., 2003, Problematika iracionálnych presvedčení v kontexte výchovno-vzdelávacieho procesu. In I. Sarmány-Schuller (Ed.), *Práca a jej kontexty*. Zborník príspevkov Psychologických dní v Trenčíne, 2003. Bratislava, STIMUL, 104-110.
- IVANOVIČOVÁ, M., 2005, Subtypy iracionality a osobnostné štýly v komparácii u študentov a psychiatricky hospitalizovaných pacientov. In I. Sarmány-Schuller, M. Bratská (Eds.), *Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia*. Zborník príspevkov z 23. Psychologických dní v Bratislave, 2005. Bratislava, STIMUL, 196-201.
- KOLLÁRIK, T., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A., 1992, Freiburský osobnostný dotazník (T-167). Príručka. Bratislava, Psychodiagnostika, s. r. o.
- KONDÁŠ, O., KORDAČOVÁ, J., 1992, Kognitívny aspekt alkoholovej závislosti. *Protialkoholický obzor*, 27 (6), 357-363.
- KONDÁŠ, O., KORDAČOVÁ, J., 2000, Iracionalita a jej hodnotenie. Bratislava, STIMUL.
- KONRÁDOVÁ, L., 2002, Sonda do vzťahov iracionality a rozhodovania. In I. Sarmány-Schuller, M. Košč (Eds.), *Psychológia na rázcestí*. Zborník z príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov. Bratislava, STIMUL, 446-453.
- KORDAČOVÁ, J., 1989, Iracionálne prvky v myslení vysokoškolákov a neurotizmus. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 24 (6) 503-517.
- KORDAČOVÁ, J., 1994, Irrational beliefs, logical thinking and reasoning. *Studia psychologica*, 36 (3), 167-174.
- KORDAČOVÁ, J., 1995, Coping strategies in internal dialogue. *Studia psychologica*, 37 (3), 202-206.

- KORDAČOVÁ, J., 1997, The qualitative side of the relationships between irrational and creative thinking. *Studia psychologica*, 39 (2), 159-165.
- KORDAČOVÁ, J., 2003a, Irrationality and manifestations of fear and anxiety in a sample of slovak adolescents. *Studia psychologica*, 45 (4), 345-355.
- KORDAČOVÁ, J., 2003b, Odpovede na anketu. In D. Kováč (Ed.), K problémom kultivácie integrovanej osobnosti na prahu 21. storočia. Bratislava, UEPs SAV (10 strán rkp., nepaginované).
- KORDAČOVÁ, J., KONDÁŠ, O., 1998, Irrationality in the youth - structural differences in irrational beliefs in relation to age. *Studia psychologica*, 40 (4), 282-286.
- STUHLÍKOVÁ, I., 2005, Iracionalita, úzkost a represivní zvládací styl. Zborník příspěvků z konferencie „Sociální procesy a osobnost 2005“, Brno (v tlači).

OBRAZ SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE A MORÁLNEHO ČLOVEKA V IMPLICITNÝCH TEÓRIÁCH

Ján URIGA

V rámci výskumu dizertačnej práce sme zisťovali u riadiacich pracovníkov, čo rozumejú pod konštruktni *sociálna inteligencia* a *morálny človek*. Oba konštrukty boli a sú nezávisle na sebe predmetom štúdií a výskumov (Messlerly, 1995; McGrath, 1994; Terkel, 1992; Pojman, 1990; Power, 1989; Kohlberg, 1984, 1981 resp. G. Orme a R. Bar-on, 2002; Výrost, 2002; Goleman, 1997; Cavell, 1990). Spojitosť týchto dvoch, pre výskum zvolených konštruktov, vychádza v prvom rade zo zodpovednosti a kompetencií, ktoré jednotlivci v spomínaných pozíciách prijímajú vzhľadom na svojich priamo podriadených pracovníkov, ako aj vo vzťahu k spoločnosti, ktorej svojou službou naplňajú potreby. Súčasný pracovný trh je pomerne dobre vybavený odborníkmi rôznych profesijných zameraní. Za významné rozlišovacie kritérium je považovaná preukázateľná schopnosť riadiť a viesť skupinu ľudí, rozumieť jej procesnému zreniu, vychádzať s jej členmi natoľko, aby boli motivovaní a dosahovali aj v zmenených podmienkach požadovaný výkon. Schopnosť takto reagovať pripisujeme aspektom sociálnej inteligencie.

V tomto kontexte nám explicitne absentuje zarámovanie morálneho rozmeru jednotlivca nielen v percepcii, ale aj v správaní. Nás zaujíma morálny rozmer riadiacej osobnosti v súvislosti jej sociálnej pôsobnosti, pričom pod morálkou rozumieme súhrn všeobecne prijímaných noriem danej spoločnosti a pod morálnym človekom takého, ktorý dané normy rešpektuje a zasaduje sa za ich dodržiavanie aj ostatnými členmi spoločnosti. Byť morálnym samo o sebe ešte nehovorí o vnútornom procese akceptácie noriem, ktoré treba dodržiavať, len o vonkajšom prijatí. Predloženou analýzou si kladieme za cieľ zamerať sa na výskyt morálnych aspektov v rámci sociálnej inteligencie u riadiacich pracovníkov.

Metóda

Výskumu sa zúčastnilo 83 respondentov v riadiacich pozíciách, z ktorých bolo 55 mužov a 28 žien vo veku od 26 do 60 rokov, pričom najpočetnejšiu kategóriu tvorili tridsať- a päťdesiatroční. Prax v riadení bola zaznamenaná v rozmedzí od 1 do 37 rokov, kde najčastejšie uvedené boli 10 a 25 ročná riadiaca prax. Respondenti boli rovnomerne

rozložení v sektorech, 43 v súkromnom a 40 vo verejnom. Počet priamo podriadených pracovníkov sa pohyboval od 1 do 137 s najčastejšie sa vyskytujúcou skupinou 10. Grafické výsledky boli vyhodnotené frekvenčnou analýzou dát.

Výsledky

Analýzou dát sme zistili, že riadiaci pracovníci (n=83) pod konštruktom **sociálna inteligencia** rozumejú **najčastejšie**:

1. Vnímanie sociálnych problémov iných (57,8 %)
2. Poznanie sociálnej štruktúry spoločnosti (31,3 %)
3. Lojalitu k sociálne odlišným (25,3 %)
4. Schopnosť komunikovať (21,4 %)
5. Zodpovednosť (20,5 %)
6. Prispôsobivosť a sebariadenie (18,1 %)

Súhrn uvedených atribútov **sociálnej inteligencie** sme koncentrovali do ôsmich **kategórií**:

1. Zdieľanie vedomostí a skúseností
2. Prosociálnosť
3. Schopnosť operatívneho konania a situačná operatívnosť
4. Sebazdokonaľovanie
5. Kompetentnosť
6. Dodržiavanie morálnych zásad
7. Sociálna citlivosť
8. Sociálna spravodlivosť

Podľa respondentov je **morálny človek** najčastejšie:

1. Dodržiavajúci pravidlá a zásady (66,3 %)
2. Čestný (38,6 %)
3. Čistý (27,7 %)
4. Spravodlivý (27,7 %)
5. Otvorený (22,9 %)
6. Pravdovravý (19,3 %)
7. Ľudský (15,7 %)
8. Objektívny (15,7 %)

Súhrn uvedených atribútov **morálneho človeka** sme koncentrovali do piatich **kategórií**:

1. Aktívne konajúci so zameraním na dobro
2. Prosociálny

3. Múdry
4. Sebazdokonaľujúci
5. Rešpektujúci hodnoty a širšie spoločenské rámce.

Z celkového počtu 83 respondentov 10 z nich reflektuje explicitne morálku v sociálnej inteligencii. V nami vytvorenej kategórii „morálne normy“ sme zaznamenali 35 odpovedí, ktoré s morálkou mali súvis.

Diskusia

Výskumom implicitných teórií sme zistili, že pracovníci v riadiacich pozíciách chápu sociálnu inteligenciu ako praktický nástroj k používaniu nadobudnutých vedomostí a zručností, ktoré patria do priestoru interpersonálnej interakcie. Považujú ju za charakteristiku, ktorá predisponuje jednotlivca operatívne riešiť situácie rôzneho rozsahu a dosahu. Za významnú črtu sociálnej inteligencie vyznačili prosocialitu, dodržiavanie morálnych zásad, spravodlivosť a kompetenciu. Z intrapersonálnych premenných vyjadrili sebareflexiu, citlivosť k druhým a sebazdokonaľovanie.

Tá istá vzorka chápe morálneho človeka ako aktívne konajúceho jednotlivca, ktorý rešpektuje hodnoty a širšie spoločenské rámce, riadi sa prosociálnym cieľom. Aj v tomto konštrukte chápu morálneho človeka ako významne so sebou komunikujúceho jednotlivca, ktorý sa snaží porozumieť sebe, ktorý na sebe pracuje. Špecifickou kategóriou sa ukázala byť múdrosť, ako sumár všeobecných daností a schopnosť viesť harmonické vzťahy a dosahovať úspechy. Zaujímavým zistením pre nás bolo, že respondenti pojem múdrosť nespájali s morálnymi hodnoty ako prostriedkom dosahovania cieľov.

Ďalším zámerom výskumného projektu bolo vyznačiť frekvenčnú silu morálneho rozmeru vzťahu v implicitnom chápaní sociálnej inteligencie. Zaznamenali sme 10 explicitných odpovedí, pričom 35 sa dotklo vonkajšieho dodržiavania morálnych zásad, zväčša v súvislosti s chápaním Desiatich Božích prikázaní. Nezaznamenali sme žiadnu zvnútornenú kategóriu chápania morálky.

Naše závery, týkajúce sa výskumného výberu riadiacich pracovníkov, sú indikátorom vytvárania riadiacich schém vo vnútri firiem a spoločností vo vzťahu k podriadeným. Predstavitelia riadiacich pozícií sú barometrom strategických hodnotových ukazovateľov a vnútropodnikových kultúr. Na rozhodnutiach jednotlivcov sú závislí nielen podriadení pracovníci, ale aj konzumenti služieb, klienti. Princípy etického správania, ktoré vytvárajú vedúci zamestnanci v podobe kódexov sprá-

vania, formujú verejnú mienku a upravujú rebríček hodnôt a postojoyých orientácií. Tam veľakrát zaváži iba finálny produkt bez potreby poznania procesných prostriedkov. Neúprosná komercializácia a závislosť spokojnosti na zisku a úspechu potierajú hranice medzi morálnym a nemorálnym.

Predloženou štúdiou chceme upozorniť na potrebu spoločnosti dbať na morálne zásady v podnikaní a vzťahoch, ktorými sa riadiaca jednotka firiem a spoločností vyznačuje. Prehľad kurzov a vzdelávacích programov vôbec alebo len minimálne vo svojej štruktúre pamätá na rozvoj morálneho cítenia a správania sa budúcich vrcholových manažérov.

LITERATÚRA

- CAVELL, T. A., 1990, Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical psychology*, 19 (2), 111-122.
- GOLEMAN, D., 1997, Emoční inteligence. Praha, Columbus.
- KOHLBERG, L., 1981, Essays on moral development. The philosophy and moral development I. Moral stages and the idea of justice. San Francisco, Harper & Row.
- KOHLBERG, L., 1984, Essays on moral development. The philosophy and moral development II. The psychology of moral development. San Francisco, Harper & Row.
- McGRATH, E. Z., 1994, The art of ethics: A psychology of ethical beliefs. Chicago Loyola University Press.
- MESSERLY, J. G., 1995, An introduction to ethical theories. Landan MD, University press of America.
- ORME, G., BAR-ON, R., 2002, The contribution of emotional intelligence to individual and organizational effectiveness. *Competency and emotional intelligence*, 9, 138-149.
- POJMAN, LOUIS P., 1990, Ethics: Discovering right and wrong. Belmont, CA, Wadsworth Publishing.
- POWER, F. C., 1992, Lawrence Kohlberg's approach to moral education. NY, Columbia University Terkel, S. N., Ethics. NY, Lodestar Books.
- VÝROST, J., 2002, Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In F. Baumgartner, M. Frankovský, M. Kentoš (Eds.), Sociálne procesy a osobnosť. Zborník reeferátov z konferencie SVÚ SAV Košice, ÚEPs SAV Bratislava, PÚ AV ČR Brno, PÚ FF MU Brno, Stará Lesná 18.9.-20.9. 2002, 329-332.

RODOVÉ SEBA-POŇATIE A HĽADANIE VLASTNEJ HODNOTY

Daniela KUSÁ, Jitka GURŇÁKOVÁ

Hlavnou ideou gender studies sa stal predpoklad, že odlišné osobnostné vlastnosti, ktoré spoločnosť prisudzuje ženám a mužom, nie sú viazané na biologické pohlavie, ale že ich v rôznej miere môže obsahovať charakter hociktorého individua. V predchádzajúcich štúdiách (Kusá, 2002) boli identifikované viaceré sociálne žiaduce charakteristiky „ideálnych“ reprezentantov mužskej a ženskej role:

Kým ideálna mužskosť - *maskulinita*, pozostáva z atribútov rozhodný, silný, ambiciózný, nezávislý, sebastačný, smelý atď., ženskosť-*feminita* obsahuje charakteristiky: citlivá, nežná, oddaná, srdečná a pod.. *Psychologickou androgýniou* bol nazvaný jav, keď sa jedna a tá istá osoba identifikuje tak s maskulínnymi, ako aj feminínnymi atribútmi sebaopímiania, nezávisle na vlastnom biologickom pohlaví či preferenciách jej/jeho sociálneho prostredia.

Keďže sa v našich predchádzajúcich štúdiách (Gurňáková, Kusá, 2004; Kusá, Gurňáková, 2005), ukázalo, že obvyklé medzipohlavné rozdiely v sebaúcte mužov a žien (vyššia sebaúcta mužov) sa spájajú skôr s určitým typom rodového sebaopímiania, ako so samotným pohlavím jednotlivcov (vyššia sebaúcta u maskulínných a androgýnných mužov a žien, ako u feminínných jednotlivcov oboch pohlaví), zaujímala nás otázka, do akej miery a akým spôsobom sa vlastne reprezentanti rôznych typov rodového sebaopímiania zaoberajú sami sebou - vlastným prežívaním, správaním a jeho posudzovaním. Vychádzali sme pritom z osvedčeného delenia *spôsobov zaoberania sa sebou samým* na 1) *reflexiu* – ako zvedavosťou motivovaný konštruktívny záujem o vlastné vnútro a jeho spoznávanie (napr. „Rád analyzujem, prečo robím to, čo robím.“) a 2) *rumináciu* – ako obavami motivované opakované, až nezdravé zaoberanie sa sebou samým a vecami, ktoré človek urobil prevažne v ich negatívnom význame (napr. „Trávim veľa času premýšľaním o trápnych situáciách alebo sklamaniach, ktoré som zažil“, Trapnell, Campbell, 1999).

Výber a metódy

Do tejto štúdie boli zaradené dáta od 106 vysokoškolských študentov, 55 mužov a 51 žien v priemernom veku 22,74 (štand. odchýlka 2,08). Batéria dotazníkov obsahovala:

- **Dotazník ruminácie a reflexie** (RRQ, Rumination-Reflection Questionnaire, Trapnell, Campbell, 1999; preklad Dobeš, 2000) obsahuje dve subškály ruminácie a reflexie, z ktorých každú tvorí 12 položiek.
- **Dotazník mužskosti a ženskosti** (DMŽ, Kusá, 2000, 2002) – škály rodovo stereotypových charakteristík muža a ženy; kde psychologická androgýnia znamená vysoké skóre na oboch rodových škálach.
- **Dotazník osobných presvedčení** (BBI, Epstein, 1990) - v tejto štúdii sme použili iba subškálu **seba-úcta/vzťah k sebe samému**: napr. "Celkovo sa mi páči, aký som.", reverzne skórované napr. „Je na mne veľa vecí, ktoré sa mi nepáčia.“

Na základe kritéria 30 % osôb s najnižším a najvyšším skóre mužskosti a ženskosti boli identifikovaní reprezentanti 6 rodových skupín: Androgýnni, maskulínni a feminínni muži a ženy.

Výsledky

I. Rodové seba-poňatie a hodnotiace charakteristiky seba-poznávaní – základné parametre:

- **Maskulíne, feminínne a androgýnne seba-poňatie** (tab. 1) - Parametre rodového seba-poňatia dovoľujú analýzu výskumných zistení nezávisle na pohlaví skúmaných osôb: muži a ženy dosiahli v rámci každej kategórie rodového seba-poňatia rovnakú úroveň maskulinity, feminity a androgýnie.
- **Seba-úcta, ruminácia a reflexia** - Seba-úcta má najnižšiu a ruminácia najvyššiu úroveň u feminínnych mužov a žien. Reflexia má relatívne rovnakú úroveň vo všetkých rodových skupinách (mierne nižšia úroveň u maskulínných mužov a žien).

Tab. 1: Základné charakteristiky sledovaných premenných v podskupinách maskulínných, feminínnych a androgýnných mužov a žien (priemer, štand. odchýlka)

	Maskulinita AM SD	Feminita AM SD	Androgýnia AM SD	Sebaúcta AM SD	Ruminácia AM SD	Reflexia AM SD
Mask.M	65,00; 2,83	45,40; 4,62	39,69; 5,16	33,80; 4,97	33,20;9,26	40,20; 6,98
Mask.Ž	62,50; 7,41	49,38; 5,63	44,85; 7,27	34,63; 4,84	33,00;10,93	41,75; 7,09
Femin.M	44,78; 3,56	62,67; 6,48	39,08; 4,89	24,56; 6,50	45,33; 8,11	43,00; 7,63

Femin.Ž	43,00; 9,88	71,00; 5,06	35,63; 11,59	26,33; 6,77	47,33; 8,04	47,50; 7,23
Andro.M	72,40; 5,77	67,00; 8,22	60,97; 3,82	34,80; 5,63	38,60; 9,48	45,60; 10,14
Andro.Ž	60,80; 7,01	68,60; 3,29	58,49; 8,14	34,60; 6,15	40,80; 5,72	46,60; 9,15

II: Porovnanie vplyvu rodového seba-poňatia na hodnotiace charakteristiky seba-poznávania

- **maskulinita a feminita** - významné rozdiely v porovnaní osôb s odlišným rodovým seba-poňatím sa prejavili vo vyššej sebaúcte maskulinných mužov ($p=.011$) a žien ($p=.044$), oproti feminínnym reprezentantom oboch pohlaví a v častejšej ruminácii feminínnych mužov ($p=.033$) a žien ($p=.020$) oproti ich maskulínnym náprotivkom.

- **androgýnia a feminita** - pozitívny vplyv maskulinity sa prejavil aj v signifikantne vyššej sebaúcte androgýnnych mužov ($p=.009$) a žien ($p=.035$) oproti ich feminínnym náprotivkom.

- **androgýnia a maskulinita** - nepreukázal sa významný vplyv na skúmané hodnotiace charakteristiky.

III: Korelácie rodového seba-poňatia a hodnotiacich charakteristík seba-poznávania (tab. 2):

Kým **maskulinita** oboch pohlaví a **androgýnia** žien boli v pozitívnych korelačných vzťahoch k seba-úcte a v negatívnych korelačných vzťahoch k ruminácii, **feminita** oboch pohlaví bola v pozitívnych korelačných vzťahoch k ruminácii aj reflexii. **Seba-úcta** a **ruminácia** sa teda javia ako obsahovo *protikladné* hodnotiace charakteristiky vzhľadom na rodové seba-poňatie. Naopak, **reflexia** a **ruminácia** sa javia ako obsahovo *súbežné* hodnotiace charakteristiky vzhľadom na rodové seba-poňatie.

Tab. 2: Korelácie charakteristík rodového seba-poňatia, sebaúcty a spôsobu zaobrania sa sebou samým. (Spearmanove poradové korelácie, 1-tail. Sig., $p<.05^*$, $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$)

		Sebaúcta	Ruminácia	Reflexia
Maskulinita	muži	,620 ***	-,346 **	-,046
	ženy	,406 **	-,425 ***	,056
Feminita	muži	-,307 *	,260 *	,288 *
	ženy	-,083	,281 *	,301 *
Androgýnia	muži	,175	-,087	,014
	ženy	,419 ***	-,277 *	,104

Maskulínne seba-poňatie sa v skúmaných charakteristikách presadilo najvýraznejšie, a to u oboch pohlaví. Najviac významných rozdiel

lov sa zistilo v seba-úcte, a to v neprospech feminínnych osôb, zatiaľ čo reflexia sa javí ako rodovo neutrálna súčasť hodnotiacich procesov.

Významnosť androgynného seba-poňatia je zrejme syténá maskulínnou zložkou, keďže rozdiely v jeho vplyve sa ukázali iba v porovnaní s feminitou, nie však s maskulinitou. Túto domnienku podporujú zistenia korelačnej časti výskumu, kde maskulinita a androgýnia zdieľajú spoločný korelačný priestor – na rozdiel od sólového postavenia (mužskej i ženskej) feminity.

Záver

Hľadanie vlastnej hodnoty, ktorého indikátormi v našom výskume boli seba-úcta, ruminácia a reflexia, nie je oslobodené od rodových konotácií. Zistenia nášho výskumu naznačujú životaschopnosť rodovo stereotypových obrazov, ich vplyv na hodnotiace procesy v dynamike sebapoznávania.

Zároveň, pre feminínneho muža a maskulínnu ženu plynú z ich rodovo nesúrodého seba-poňatia odlišné dôsledky. Byť netradičná/maskulínná znamená pre ženu pozitívne hodnotenie seba a tým „logicky“ aj znížený sklon zaoberať sa seba-zraňujúcimi obsahmi. Naproti tomu, byť netradičný/feminínny muž prináša so sebou negatíva „ženského osudu“ – nižšej seba-úcty a zvýšeného sklonu zaoberať sa negatívami vlastnej osoby.

Koncepty maskulinity a feminity menia v tomto zmysle jednoznačnosť bipolárnej kategorizácie muž-žena. Umožňujú totiž nahliadnuť do zákulisia rodovej scény, poznávať inakosť maskulínnych a feminínnych bytostí a klásť otázky o ich psychologickú hodnotu pre seba samých. Skúmanie vplyvu rodového seba-poňatia tiež poskytuje pohľady, približujúce problematiku mužov ako sociálnej skupiny. Zmierňuje sa tým implicitná predpojatosť bipolárneho mužsko-ženského kladenia výskumných otázok a zvyrazňuje dôležitosť samotnej feminity či maskulinity a ich psychologických obsahov.

LITERATÚRA

DOBEŠ, M., 2000, Jasnosť a komplexnosť sebaobrazu a úloha spätnej väzby pri uvedomovaní si skutočností o sebe. Diplomová práca, Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity, Katedra psychológie, Košice.

- EPSTEIN, S., 1990, Cognitive-experiential Self-theory. In A. Pervin Lawrence (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York, The Guilford Press.
- GURŇÁKOVÁ, J., KUSÁ, D., 2004, Gender self-concept in personal theories of reality. *Studia Psychologica*, 46 (1), 49-64.
- KUSÁ, D., 2000, Psychologická androgýnia – evergreen v chápaní maskulinity a femininity? In D. Heller, J. Šturma (Eds.), *Psychologie pro třetí tisíciletí*, Testcentrum, Praha.
- KUSÁ, D., 2002, Psychological androgyny in gender ambience: Considerations on gender variations. *Studia Psychologica*, 44 (4), 347-357.
- KUSÁ, D., GURŇÁKOVÁ, J., 2005, Maskulinita, sebaúcta a androgýnia mužov. Zborník z konferencie Sociální procesy a osobnost, Brno, in press.
- TRAPNELL, P. D., CAMPBELL, J. D., 1999, Private self-consciousness and the Five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 284-304.

DOBRO -VOLNÍCTVO.
STAČÍ DOBROVOLNÍKOVI DOBRÁ VÔĽA?
(Osobnostné a environmentálne aspekty dobrovoľníctva)

Mária HATOKOVÁ

Počas niekoľkoročnej aktívnej dobrovoľníckej práce som si uvedomovala a zvlášť v tomto čase, keď pôsobím ako supervízorka dobrovoľníkov (www.dsvrba.sk, www.krozkakrokom.sk), si stále viac uvedomujem potrebu hlbšieho teoretického ukotvenia dobrovoľníctva z hľadiska jeho psychologických charakteristík. V praxi sa ešte stále stretávame s laickým náhľadom, keď je v akejkoľvek oblasti ktokoľvek, kto má voľný čas, dobrú vôľu a je ochotný pracovať bez finančnej odmeny, pokladaný za dobrovoľníka. Motivácia k dobrovoľníctvu, najmä v dlhodobej práci s ľuďmi, nie je vždy bez rizík, či pre samotného dobrovoľníka alebo pre cieľovú skupinu, ktorej sa má venovať (bližšie Hatoková, Mračková, 2005). Rovnako kritériá výberu dobrovoľníkov pre konkrétnu dobrovoľnícku službu sú skôr výnimkou.

Dobrovoľníctvo je podľa Všeobecnej deklarácie o dobrovoľníctve (www.mvro.sk) definované nasledovne:

- je založené na osobnej motivácii a slobodnom rozhodnutí,
- je to spôsob podpory aktívnej občianskej participácie a záujmu o rozvoj komunity,
- má formu skupinovej aktivity, vykonávanej väčšinou v rámci určitej organizácie,
- zvyšuje ľudský potenciál a kvalitu každodenného života, posilňuje ľudskú solidaritu,
- poskytuje odpovede na dôležité výzvy našej súčasnosti a snaží sa prispievať k vytváraniu lepšieho a pokojnejšieho sveta,
- prispieva k životaschopnosti ekonomického života a aj k tvorbe pracovných miest a nových profesií.

Osobná motivácia, slobodné rozhodnutie, individuálna či skupinová aktivita, zvyšovanie ľudského potenciálu a kvality každodenného života – najmä tieto aspekty naznačujú potrebu zaoberať sa dobrovoľníctvom z pohľadu kognitívnej, emocionálnej (vyjadrenej v definícii skôr implicitne cez kvalitu života) i motivačno-konatívnej stránky. Uvedené naznačuje, že dobrovoľníctvo zasahuje celú osobnosť človeka.

V úvode som spomínala potrebu rozlišovať vhodnosť dobrovoľníka/ jeho aktuálnych schopností, zručností a potencialít vzhľadom na činnosť. Je teda na mieste priblížiť **oblasti, v ktorých na Slovensku dobrovoľníci najčastejšie pracujú** (Pracovný materiál levočskej skupiny, 2000):

- pomoc ľuďom v núdzi,
- pomoc nemocniciam, zdravotníckym a sociálnym zariadeniam,
- podpora školstvu a vzdelávaniu,
- rozvoj obcí a sídlisk,
- ochrana životného prostredia,
- humanitná pomoc krajinám postihnutým katastrofou a utečencom z iných krajín,
- podpora športovej a rekreačnej činnosti,
- podpora kultúry a umeleckej činnosti.

Kľúčovou v práci s dobrovoľníkmi je **otázka hodnôt a motivátorov**, ktoré ich vedú k prosociálnej činnosti bez nároku na honorár. E. Mydlíkova (2002) priniesla prehľad frekvencie hodnôt dobrovoľníkov na Slovensku, ktoré si rozvinuli prostredníctvom ich pôsobenia v organizácii. Žiaľ, autorka neuvádza prehľad demografických charakteristík výberu. Až 51 % odpovedí sa týkalo hodnoty lásky všeobecne a lásky k blížnemu, priateľstva, spolunažívania, duchovného pochopenia, hodnoty vážiť si druhých; 19 % hodnoty pomoci; 12 % získala hodnota trpezlivosti a dôvery; 10 % hodnota sebadôvery, úcty a sebaúcty, a spokojnosti z dobre vykonanej práce; 8 % hodnota prežitia plnohodnotného a kvalitnejšieho života.

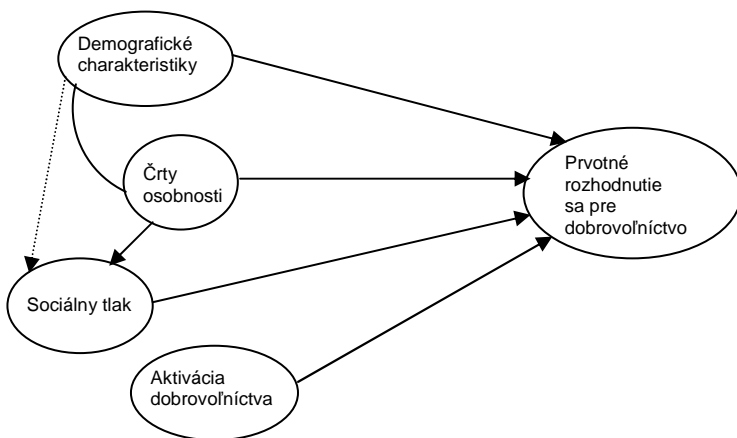
Motivátormi dobrovoľníckej práce na Slovensku podľa E. Mydlíkovej (2002) sú: hodnota práce (37 %): potreba pomáhať, urobiť dobrý skutok, cítiť spolupatričnosť, potreba lásky, hľadania nového, vytvárať si nové vzťahy a nájsť priateľov; úspech a výkon (34 %): zmysluplne tráviť čas, citovo sa naplniť, mať sociálny kontakt, mať pocit užitočnosti, byť akceptovaný v spoločnosti; zaslúžené uznanie (12 %): pomoc iným, potreba obdarovávať, urobiť niekoho šťastným, odplatiť dobro; profesionálny rast (9 %): potreba sebarealizácie, možnosti prejavit' svoje schopnosti, poznávať nové veci a ľudí; reálna zodpovednosť (8 %): mať pocit užitočnosti, mať pocit bezpečia a istoty. Hoci fyziologické potreby nie sú explicitne uvedené, organizácie sa zvyknú o dobrovoľníka starať aj po tejto stránke.

Z uvedeného, odvolajúc sa na Maslowovu hierarchiu ľudských potrieb (Hall, Lindzey, 1997, s. 164) doplnenú o aspekt sebatranscenden-

cie, si dovoľíme vyvodiť záver, že **dobrovoľníctvo môže uspokojovať všetky potreby osobnosti na bio-psycho-socio-spirituálnej úrovni**.

Motivácia k dobrovoľníctvu sa často a-priori spája s altruizmom. Hoci **altruizmus** je jednou z charakteristík dobrovoľníka, bolo by mylné vnímať dobrovoľníkov automaticky ako altruistických. **Dobrovoľníctvo môže byť úplne pragmatickou aktivitou, hoci nie nevyhnutne sebeckou**. Jeho motívy sú často opisované ako mix altruistických a egoistických. Fenomenologická analýza opisov motivácií k dobrovoľníctvu (Yeung, 2004) priniesla 4 dichotomické dimenzie (dostávanie – dávanie; aktivita – myslenie, rozmyšľanie; vzdialenosť – blízkosť; novosť - kontinuita) tvoriace oktagonálny model. V rámci tohto modelu môžeme graficky znázorniť elementy motivácie tvoriace následne akúsi mapu a tak vytvoriť profil dobrovoľníka.

Rozhodovanie sa pre dobrovoľníctvo málokedy býva jednorázová záležitosť. Aj spontánne rozhodnutie pridať sa k prosociálnej aktivite môže latentne dozrievať dlhší čas. L. A. Penner (2004) so svojimi spolupracovníkmi vypracoval **konceptuálny model rozhodovania sa pre dobrovoľníctvo**:



Čo teda vstupuje do rozhodovacieho procesu? Z demografických charakteristík je to najmä vek, pohlavie, vzdelanie, príjem, kultúra/hodnoty; osobnostné atribúty zahŕňajú presvedčenia/ náboženstvo, postoje, hodnoty, potreby, motívy, (dispozičné) prosociálne správanie.

Nezanedbateľný je aj sociálny tlak v zmysle požiadania, resp. vnímaného očakávania okolia. Dobrovoľníctvo často aktivujú situácie v osobnom živote ako i historické udalosti.

Situačnú aktivizáciu prosociálneho konania, u dobrovoľníctva osvetľujú dve teórie (Penner, 2004). Prvou z nich je **teória spravodlivého sveta** (Melvin, Lerner, 1998), v ktorej ľudia vnímajú svet v podstate ako korektný (férový) a spravodlivý. Dobro je oplácané a zlo trestané. Keď nastane porušenie tohto predpokladu, ľudia sa aktivizujú mnohými spôsobmi, aby obnovili spravodlivý svet. Túto tendenciu môžeme sledovať v pomáhajúcich kampaniach pri akejkolvek prírodnej katastrofe, pri násilí, teroristických útokoch, kde prichádzajú o život aj civilisti, pri riešení problémov tretieho sveta a pod. S tendenciou vykompenzovať zlo, stratu, nespravodlivosť sa môžeme stretnúť i v osobnej histórii – po osobnej tragédii sa ľudia zapájajú do podporných skupín podľa konkrétnych problémov.

Druhou vysvetľujúcou teóriou je **teória teror manažmentu** (Pyszczynski a kol., 1997, 2002). Vnímanie zraniteľnosti a strach zo smrti môže byť dôvodom zapojenia sa ľudí do aktivít redukujúcich strach z ich smrteľnosti.

Prvá teória sa javí skôr ako na iných zameraná, kým druhá skôr ako seba-ošetrojúca. Teórie sa de facto prekrývajú, pretože v nasadení pre dobro iných (teória spravodlivého sveta) ošetrujem zároveň seba (svoje hodnoty, vieru v dobro, ľudskosť) a strach zo smrti (teória teror manažmentu) je hybnou silou k aktivitám, ktoré zároveň ošetrujú druhých. V extrémne sú obe z nich nebezpečné ako pre dobrovoľníka (odhad vlastných schopností a možností, burn-out), tak i pre cieľovú skupinu prosociálnych aktivít (následne možnosť poškodenia). Preto je v praxi dôležité venovať pozornosť osobnosti, najmä hodnotám a motivácii, dobrovoľníka, pretože on je nástrojom svojej prosociálnej práce, ktorá zasahuje ďalších ľudí, resp. prírodné a kultúrne prostredie.

Dobrovoľníctvo je komplexný multifaktoriálny jav zasahujúci osobnosť i prostredie dobrovoľníka. Je preto na mieste venovať mu pozornosť aj z hľadiska psychologického výskumu.

LITERATÚRA

HALL, C., LINDZEY, G., 1997, Psychológia osobnosti. Bratislava, SPN.

- HATOKOVÁ, M., MRAČKOVÁ, B., 2005, Komplexná starostlivosť o dobrovoľníkov Dobrovoľníckej skupiny Vřba. In Zborník prřspievkov z 3. ročníka Medzinárodnej konferencie hospicovej a paliatívnej starostlivosti, Trnava 16. 4. 2005. Trnava, Trnavská univerzita.
- Kol., 2002, Závěry pracovnej levočskej skupiny Dobrovoľníctvo. Bratislava, ASSP, 2000. In E. Mydlíková, Dobrovoľníctvo na Slovensku alebo „Čo si počať s dobrovoľníkom“. Bratislava, Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov.
- MYDLÍKOVÁ, E., 2002, Dobrovoľníctvo na Slovensku alebo „Čo si počať s dobrovoľníkom“. Bratislava: Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov.
- PENNER, L. A., 2004, Volunteerism and Social Problems: Making Things Better or Worse? *Journal of Social Issues*, 60 (3), 645-666.
- YEUNG, A. B., 2004, The octagon model of volunteer motivation: Results of a phenomenological analysis. *voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organisations*, 15 (1), March 2004, 21-46.
- www.dsvrba.sk
- www.krozkrok.com.sk
- <http://www.mvro.sk/dobrovolnictvo-charakteristika-dobrovolnictva-humanitarna-pomoc.html>

Vyžiadané príspevky

Marián MRÁZ, Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Imrich RUISEL, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Damián KOVÁČ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Viera BAČOVÁ, Inštitút psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity, Prešov

Michal STRÍŽENEC, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Jozef VÝROST, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Vladimír DOČKAL, Výskumný ústave detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Mojmír SVOBODA, Helena KLIMUSOVÁ, Psychologický ústav FF MU, Brno

Eva SOLLÁROVÁ, Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa Nitra

Teodor KOLLÁRIK, Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK, Bratislava

Krátke príspevky

Lucia ADAMOVOVÁ, Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Mária BRATSKÁ, Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Ivan SARMÁNY SCHULLER, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Peter HALAMA, Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Elena TOMKOVÁ, Krajská pedagogicko-psychologická poradňa, Bratislava

Lenka GOLECKÁ - Oľga ÁROCHOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Emília FICKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Zdena RUISELOVÁ - Alexandra PROKOPČÁKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Jana KORDAČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Ján URIGA, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Daniela KUSÁ - Jitka GURŇÁKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Mária HATOKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava