

MYSLENIE - OSOBNOSŤ - MÚDROSŤ

Imrich Ruisel a kolektív

**Ústav experimentálnej psychológie SAV
Bratislava
2008**

© Ústav experimentálnej psychológie SAV

Vydal: Slovak Academic Press, 2008

Recenzent: PhDr. Alena Potašová, CSc.

Technická spolupráca: PhDr. Alexandra Prokopčáková, CSc.
RNDr. Zdena Ruiselová, CSc.

Publikácia neprešla jazykovou korektúrou

Príspevky vznikli za podpory Centra excelentnosti CEVKOG a Grantovej agentúry VEGA (granty č. 2/6020/27; 2/7034/27 a 2/6185/27)

ISBN 978-80-88910-25-1

OBSAH

ÚVOD	5
HISTORICKÉ PRÍSTUPY K POZNÁVANIU Imrich RUISEL	8
POSTFORMÁLNE MYSLENIE Michal STRÍŽENEC	31
KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A OSOBNOSŤ Zdena RUISELOVÁ, Alexandra PROKOPČÁKOVÁ	49
KLASICKÉ NORMATÍVNE TEÓRIE ROZHODOVANIA – PSYCHOLOGICKÉ DIMENZIE Viera BAČOVÁ	77
VNÚTORNÁ REČ AKO ŠPECIFICKÁ FORMA KOGNÍCIE Jana KORDAČOVÁ	97
KULTÚRNA A SOCIÁLNA PODMIENENOSŤ KOGNITÍVNEHO VÝVINU V PREDŠKOLSKOM VEKU Vladimír DOČKAL	120
SOCIÁLNE A OSOBNOSTNÉ SÚVISLOSTI ŽIVOTNÉHO PLÁNOVANIA Jozef VÝROST, Denisa FEDÁKOVÁ, Michal KENTOŠ	142
EMOČNÁ INTELIGENCIA – TEÓRIA, METODOLÓGIA, MOŽNOSTI VÝSKUMU Zuzana MOLČANOVÁ, František BAUMGARTNER	163
MÚDROSTĽ V KONTEXTE OSOBNOSTI Jana BENEDIKOVIČOVÁ, Imrich RUISEL	189
KONTÚRY VÝCHODNEJ MÚDROSTI Ivan BREZINA	205
HLÚPOSTĽ: DÁ SA PSYCHOLOGICKY CHARAKTERIZOVAŤ AJ IMPLICITNE? Damián KOVÁČ	226
OPTIMÁLNE FUNGOVANIE OSOBNOSTI Applikácia prístupu zameraného na človeka pre rozvojové tréningy Eva SOLLÁROVÁ	237
KONŠTRUKTÍVNE RIEŠENIE A ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ – CESTA K MÚDROSTI Mária BRATSKÁ	253

AUTORSKÝ KOLEKTÍV

Viera BAČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

František BAUMGARTNER, Psychologický ústav AV ČR, v.v.i., Brno

Jana BENEDIKOVIČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Mária BRATSKÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Ivan BREZINA, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Vladimír DOČKAL, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Denisa FEDÁKOVÁ, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Michal KENTOŠ, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Jana KORDAČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Damián KOVÁČ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Zuzana MOLČANOVÁ, Bel Sýry Česko, a. s. Praha

Alexandra PROKOPČÁKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Imrich RUISEL, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Zdena RUISELOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

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

Michal STRÍŽENEC, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Jozef VÝROST, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Ú V O D

Patríme k živočíšnemu druhu homo sapiens sapiens, ktorý sa živí svojou inteligenciou a dôvtipom. Každý z nás už od narodenia aktívne skúma svet a kultúru, v ktorej sa narodil. O svete získavame informácie a zaraďujeme ich do čoraz sofistikovanejšieho okruhu poznatkov o predmetoch, udalostiach, ľuďoch i o nás samotných. Na každom stupni nášho osobného vývinu tieto informácie skladujeme, často vo forme výrokov, hypotéz, presvedčení alebo predsudkov. Bez ohľadu na to, ako ich nazývame, sú pre nás veľmi dôležité, pretože ich pomocou vnímame vonkajší svet, formujú nám referenčné rámce, prostredníctvom ktorých si vzájomne vymieňame myšlienky a vytvárajú schémy správania, umožňujúce orientáciu v okolí. Stručne povedané, permanentne regulujú naše vnímanie, myslenie i správanie. A ich pôsobením sa stávame flexibilnými a šľachetnými, ale aj obmedzenými a rigidnými.

Odkiaľ pochádzajú tieto obdivuhodné a ľudsky významné regulátory? Vyplývajú najmä zo štýlu myslenia založeného na očakávaní, že náš poznatkový svet sa vyvíja prostredníctvom prípravných procesov, riadených našimi hypotézami. Svet okolo nás nespoznávame pasívnym registrovaním jednotlivých prvkov, ale formovaním a overovaním hypotéz, ktoré sme si sami vytvorili, ako aj testovaním svojich hypotéz v konfrontácii s vlastným prežívaním. Naše poznávacie štruktúry pasívne neprijímajú prichádzajúce vonkajšie podnety, ale „vyhľadávajú“ aktivity, ktorými sa pokúšame zobrazovať a hodnotiť všetko, čo stojí pred nami. Snažíme sa zdokonaľovať, modifikovať a transformovať svoje subjektívne hodnotenia, aby sme sa aspoň priblížili k obrazu, aký vytvorili naše zmyslové orgány. Pokúsme sa parafrázovať exaktného rozprávkara Lewisa Carrolla: „Podíval som sa, porozmýšľal a videl som autobus – pozrel som sa opäť a videl som hrocha“. K podobnému záveru dospel historik vedy Thomas Kuhn, keď uvažoval o historických zmenách, ktoré sa údajne vyskytovali v rôznych oblastiach post renesančnej vedy. Dospel k záveru, že sú podmienené zmenami paradigmy, to jest, zmenami v dominantných, často nevyslovených hypotézach, ktoré sledujú vedci, ako aj v pojmových referenčných rámcoch, v ktorých triedia svoje pozorovania a zovšeobecňujú ich. Sir Frederic Bartlett už v tridsiatych rokoch minulého storočia upozornil, že ľudská pamäť nie je reprodukčný, ale rekonštrukčný proces a že myslenie je prieskumná postupnosť, ktorá redukuje, krok za krokom, medzery a protiklady v našom poznaní. Nie div, že aj Jerome Bruner upozornil na invenčné, kreatívne

funkcie individuálnej mysle a na spôsoby, akými ich intervencie iných ľudí môžu posilňovať alebo ochromovať. Filozof Sir Karl Popper zdôraznil pôsobenie domniek a argumentov a dospel k záveru, že hypotézy môžu byť náchylné k určitému vyvracaniu, ale nikdy voči presvedčivým dôkazom. V rámci vedy o výtvarnom umení Sir Ernst Gombrich upozornil, že prezeranie maľby je procesom skúšania a testovania hypotéz, ktoré svojimi zámermi umelec rafinovane umiestnil na plátno.

Na subjektívne aspekty poznávania sa koncentruje aj predložená kolektívna monografia „Myslenie – osobnosť – múdrosť“. Vznikla v rámci riešenia zámerov Centra excelentnosti SAV pre výskum kognícií. Zámerom jednotlivých riešiteľov je aktívne prispieť k formovaniu kognitívneho portrétu človeka. Kognitívny portrét človeka naznačuje, že jeho nositeľ je samostatným subjektom, ktorý pozoruje svet, predvída, formuluje hypotézy, plánuje, experimentuje, realizuje závery a prostredníctvom získaných poznatkov svet formuje, alebo sa mu aktívne či pasívne prispôbuje. Často prekračuje dané informácie, organizuje získané poznatky o vonkajšom svete i o vlastnej činnosti. V súlade s modernými trendmi výskumu kognitívnych procesov sa kriticky posudzujú doterajšie trendy vo výskume poznávacích procesov zamerané skôr na izolované skúmanie „čistých kognícií“. Preto hlavným zámerom riešiteľov je získanie relevantných poznatkov o pôsobení takých kognitívnych funkcií ako sú myslenie, riešenie problému, rozhodovanie, inteligencia, tvorivosť a múdrosť vzhľadom na osobnostné premenné i sociálne–kultúrne regulátory činnosti.

V uvedenej monografii sa dôraz kládol najmä na problémový okruh myslenia, osobnosti i múdrosti a prispelo do nej sedemnášť spolupracovníkov.

I. Ruisel sa zameril na historicko–kultúrne pohľady na poznávanie a múdrosť. Prezentoval egyptské, indické, čínske, grécke i japonské koncepcie poznávania. M. Stríženec sumarizoval nové formy myslenia v rámci tzv. postformálneho myslenia, rozšírené o relativistické formy i o adekvátny kontext. Z. Ruiselová a A. Prokopčáková predstavili koncepcnú inováciu vo forme kontrafaktového myslenia pôsobiaceho v kontexte osobnosti. V. Bačová ilustrovala, ako sa logické a matematické predstavy o rozhodovaní obohacovali o psychologické aspekty. J. Korďáčková opísala vnútornú reč ako špecifickú formu kognície, prostredníctvom ktorej sa realizuje podstatná časť ľudského poznania. V. Dočkal upozornil na dôležitosť vyváženého prístupu medzi zdedeným a získaným pri hodnotení kognitívneho výkonu. J. Výrost, D. Fedáková a M. Kentoš a vyzdvihli význam životného plánovania ako kľúčového de-

terminantu úspešného napredovania ľudským životom. Z. Molčanová a F. Baumgartner načrtli teoretické i aplikačné aspekty emočnej inteligencie. J. Benedikovičová a I. Ruisel upozornili na vplyv osobnostných premenných (zistených prostredníctvom subjektívnych výpovedí) pri kultivácii múdrosti.

I. Brezina skúmal implicitné teórie múdrosti v rôznych kultúrnych oblastiach Európy a Ázie. D. Kováč analyzoval možnosti kognitívneho spracovania ľudskej hlúposti, najmä ako súčasť osobnostného prežívania jednotlivca. E. Sollárová zdôraznila prínos humanistickej psychológie k realizácii koncepcie plne fungujúceho človeka z hľadiska tréningu PCA zručností. M. Bratská naznačila možnosť využiť stratégie zvládania záťažových situácií pri kultivácii múdrosti.

Autori dúfajú, že čitateľ nebude pokladať čas strávený pri listovaní v tejto monografii za stratený a že získané informácie rozšíria jeho poznanie.

I. Ruisel

HISTORICKÉ PRÍSTUPY K POZNÁVANIU

Imrich RUISEL

Úvod

V snahe pátrať v minulosti súčasného človeka je nevyhnutné vrátiť sa hlboko do čias pred vznikom našej civilizácie, ktorá začala pôsobiť zhruba pred šesť tisíc rokmi. Pochopenie evolúcie myslenia vyžaduje zameranie pozornosti na predhistóriu, pretože v jej priebehu sa rozvíjali nielen rozhodujúce formy ľudského poznávania, ale aj jazyk a inteligencia. Pochopenie podstaty poznávania vedie k pochopeniu podstaty človeka.

Ľudské poznávanie je v podstate neuchopiteľnou abstrakciou. Ani po stáročiach systematického skúmania filozofov a psychológov ešte nevznikli všeobecne prijateľné definície ani dostatočne presné opisy. Od nepamäti nás dráždia rôzne aspekty poznávania: čo je vedomie? čo je inteligencia? aké motívy viedli ľudí k tvorbe umenia a vedy? prečo ani vysoká úroveň poznávania nevedie k zdokonaľovaniu morálneho správania? a mnohé iné (Ruisel, 2004).

Je všeobecne známe, že vyššie formy ľudského poznávania sa rozšírili najmä na úrodných rovinách Blízkeho východu, kde sa pestovali kultúrne plodiny a krotili zvieratá. Ľudia si budovali sídla, neskôr aj mestá a štáty. Od prvých zavlažovacích kanálov, vynálezu kola a kosáka až po súčasné najnovšie vymoženosti ako sú prúdové lietadlá alebo počítače, uplynulo len niekoľko tisíc rokov. V tomto období nedochádzalo až tak veľmi k rozvoju fyzických schopností človeka, ale najmä k vývinu jeho poznávania, myslenia a inteligencie.

Csikszentmihályi a Rathunde (1990) zdôrazňujú prínos tzv. evolučnej hermeneutiky operujúcej s historickými poznatkami zhromažďovanými v priebehu tisícročí. Metóda je založená na predpoklade, že univerzálne pojmy hodnotiace ľudské správanie ako sú cnosť, odvaha, sloboda, inteligencia alebo múdrosť sa používajú v značne rozdielnych sociálnych a kultúrnych podmienkach a majú pre ľudstvo adaptívny význam. Evolučná hermeneutika pôsobí korektívne proti naivným očakávaniam, že súčasné poznávanie je jednoznačne nadradené voči minulosti.

Vývin ekonomiky i techniky vždy kládol značné nároky na podstatu ľudského poznávania. Tieto požiadavky boli univerzálne. Jednotlivé

society využívali základné poznatky o fundamentálnych kognitívnych kategóriách. Na druhej strane poznávacie návyky sa získavali v odlišných sociálne – kultúrnych podmienkach a v rôznych geografických lokalitách. Závažné otázky o podstate človeka a jeho mentálneho sveta sa kládli nielen okolo bazéna Stredozemného mora, ale aj na indických planinách a na rozľahlých čínskych a japonských lokalitách.

Poznávanie sa pokladá za najvyšší produkt evolúcie i za podstatu ľudskej existencie. Fascinujúca kapacita usudzovať, riešiť problémy a vytvárať nové pojmy umožňuje človeku povzniesť sa nad požiadavky samotného prežitia, uvažovať nad tým, čím by sa mohol stať, ale aj porozumieť tomu, čím v skutočnosti je. Predložený materiál sa zameriava na analýzu niektorých kognitívnych aspektov poznávania v rozhodujúcich kultúrnych okruhoch ľudskej civilizácie. Sú to geografické lokality, kde sa postupne formovali základné poznatky o pôvode človeka, jeho duševnej a telesnej podstaty, možnostiach ľudskej inteligencie, úpornej snahe o pochopenie podstaty múdrosti, obmedzeniach kognitívnych schopností, existencie posmrtného života a iných fundamentálnych problémov, ktoré sú dodnes pre človeka zahalené závojom dráždivého tajomstva. Pretože na tieto otázky nie je možné doposiaľ presne odpovedať, snahy našich predchodcov vyvolávajú permanentnú zvedavosť aj dnes.

Egyptské koncepcie poznávania

Napriek tomu, že egyptskú civilizáciu pomerne detailne opísali už starovekí grécki a rímski cestovatelia, priame písomné odkazy sa nezachovali, pretože hieroglyfy boli „dekódované“ až na počiatku 19. storočia. Hlavnú úlohu pri ich objasnení zohral fyziológ a lekár Thomas Young (1773- 1829), ktorý pomocou tzv. Rosettského kameňa objaveného Napoleonovým vojakom dešifroval obsah textu, vyrytého v gréckom a démotickom písme a v egyptských hieroglyfoch. Text definitívne prepísal francúzsky archeológ Jean Champollion (1790-1832). Ako je všeobecne známe, egyptská literatúra zväčša neobsahovala filozofické úvahy (popri iných nesporných prednostiach tejto civilizácie) možno preto, že na rozdiel od Grékov medzi pisateľmi dominovali kňazi. Napriek tomu je však k dispozícii dostatok poznatkov o predstavách starých Egyptanov o podstate vesmíru a myslenia.

Zatiaľ čo ľudia z iných civilizačných okruhov verili, že ich stvorili bohovia z hmoty, starovekí Egyptania boli presvedčení, že za svoj pôvod vďačia bohom, ktorí vytvorili aj vesmír. Pokladali sa za boží národ

a svojho kráľa hodnotili ako boha, aj keď so smrteľným telom. Boli výnimočne veriaci. Vyznávali oveľa viac bohov než ostatné civilizácie. Ich úvahy svedčili o extrémne animistickom chápaní prírody – nebesá i všetko na zemi riadili mnohé bytosti, ktoré boli často nepriateľské. Hostilných duchov neraz predstavovali nebezpečné zvieratá, napríklad vlci, krokodíly a jedovaté hady, ktoré v minulosti ohrozovali Egypt. Čím intenzívnejšie pôsobila bezprostredná hrozba, ako napríklad záplava z nílskych vôd, tým vplyvnejší bol boh zodpovedný za uvedenú oblasť. Nie div, že boh slnka bol mocnejší než boh mesiaca. Avšak veľa bohov bolo pomerne benevolentných, prípadne ich náklonnosť sa dala získať modlitbou alebo obetným darom.

Mnohých bohov alebo duchov zamestnávali rutinné procesy prebiehajúce v prírode. Všetko dianie záviselo od zámerov bohov, významnú úlohu zohrávala aj mágia. Napriek tomu, že tieto vyššie bytosti reagovali aj na želania alebo prosby smrteľníkov, magické sa hodnotilo pomerne vysoko. Pravdepodobne aj preto sa v starovekom Egypte veda rozvinula menej intenzívne, než v Babylone. Chýbala jej predstavivosť a preto sa sústreďovala hlavne na riešenie praktických problémov. Balzamovaním získali starovekí Egypťania významné poznatky z anatómie, chirurgie a stomatológie (napríklad si všimli, že miestnym obyvateľom zuby poškodzoval jemný piesok zachytený v potravinách), avšak ich poznanie matematiky a prírodných vied bolo začne obmedzené a v literatúre sa pomerne zriedkavo objavovali provokujúce otázky a hlboké diskusie. Prekvapujúco však impozantne zvládli mechanické princípy manipulácie s veľkými kameňmi a konštruovanie mohutných stavieb z blokov, vážiacich niekoľko ton. Egypťania okrem toho značne pokročili aj pri meraní času, i keď svoje poznatky využívali hlavne pre praktické účely. Aby zvládli aritmetické výpočty, najmä násobenie, vypracovali dvojité tabuľky, no ich predstavy o geometrii boli pomerne jednoduché a praktické, avšak bez systému dôkazov o správnosti jednotlivých tvrdení (ktoré zaviedli neskôr Gréci). Dokonca aj sám Imhotep napísal matematický traktát v rámci Rhindovho papyrusu.

Bohom, či už egyptskej alebo babylonskej proveniencie miestni pozorovatelia pripisovali nielen reč, ale aj ľudskú inteligenciu, ľudské vášne a morálku. Egyptské usudzovanie o smrti sa neorientovalo na bohov alebo ľudí, ale na ich vzájomnú rovnováhu. Táto rovnováha v usudzovaní poslúžila mnohým bohom, vrátane boha múdrosti, učenia, jazyka a čísel – ktorým bol Toth - spodobňovaný s hlavou vtáka ibisa (alebo paviána). Tieto zvieratá súčasníci všeobecne pokladali za veľmi inteligentné.

Egyptské hieroglyfické spisy vznikli okolo roku 3000 pred Kristom. Poskytli pozoruhodný príklad využitia záznamu obrázkov ako formálnych symbolov na reprezentáciu významu. Aj keď obrázky nemôžu priamo sprostredkovať stanoviská, presvedčenia, príkazy alebo požiadavky, prípadne logické vzťahy, dokážu vyjadriť živočíšne charakteristiky – ako je napríklad sila a plodnosť býka asociovaná so slnkom a kontrolujúca Níl – ako aj reprezentáciu ľudskej motoriky a gest. Preto napríklad pojem „nie“ vyjadrovalo rozhodenie ramien. Je prekvapujúce, že jazykovední odborníci doposiaľ venovali pomerne malú pozornosť štúdiu starovekých obrázkových záznamov napriek tomu, že sa v nich pravdepodobne nachádzajú významné informácie o podstate ľudskej komunikácie a myslenia.

Rozkvet egyptskej literatúry nastal v 18. dynastii (1570-1293 pred Kristom). V literatúre z tohto obdobia, najmä v jeho druhej časti, sa objavovali zmienky o duši, myslení, osobnosti a ich vzťahu k podstate. Predpokladalo sa, že človek sa skladá z viacerých entít, pričom každá z nich je samostatná, ale pre úspešné fungovanie človeka nevyhnutná. Uvádžalo sa najmä prirodzené telo, spirituálne telo, srdce, duch, tieň, nehmotný obal tela, podoba a meno.

Telo ako celok, to jest *khat*, je spojený s vecami, ktoré sa rozpadajú. Telá mŕtvych sa pôvodne pochovávali v suchom piesku, ktorý, ak bol zavlažovaný Níлом, udržiaval telá tisíce rokov. Avšak, ak mŕtvych umiestnili do kamenných rakiev, ich ostatky zmizli – predpokladalo sa, že ich strávil kameň. Z tejto predstavy je odvodený aj grécky pojem „sacrophagus“ ako „pojedanie mäsa“, čo reprezentuje predhistorický predpoklad, že telo a duch smrťou vstupujú do kameňa a zostávajú v ňom zachované.

Mozog podľa Egypťanov nemal dôležitú úlohu a nevenovala sa mu veľká pozornosť. Naopak, sídlom životnej sily, ako aj dobra a zla, bolo srdce. Podľa „Knihy mŕtvych“ srdce v prípade smrti zaistovalo rovnováhu medzi dobrom a zlom. Archeológ Budge (1895, podľa Gregory, 2006) upozornil na komplikovaný vzťah medzi bohmi a ľuďmi: „Úzke spojenie s prirodzenými a spirituálnymi telami zaistovalo srdce alebo skôr jeho časť, v ktorej spočívala životná sila a prameň dobrých a zlých myšlienok. Na dôvažok možno uviesť, že človek má okrem prirodzeného a spirituálneho tela aj abstraktnú individualitu alebo osobnosť vybavenú charakteristickými vlastnosťami. Táto abstraktná osobnosť vedie samostatnú existenciu. Môže sa slobodne premiestňovať z miesta na miesto, podľa vlastnej vôle sa oddeliť alebo spojiť s telom a tešiť sa zo života s bohmi na nebesiach. Týmto pojmom bolo *ka*, slovo, ktoré spro-

stredkovalo rôzne významy ako predstava, génius, charakter, dispozícia a psychické vlastnosti. Pre *ka* boli určené pohrebné dary ako mäso, koláče, pivo, víno a vonné masti. Vôňa spáleného kadidla vyjadrovala vďaku. *Ka* pretrváva v ľudskom tele rovnako, ako *ka* boha spočíva v božom tele. Z tohto hľadiska sa *ka* zdá byť identické so *sekhem* alebo predstavou. V predchádzajúcich obdobiach mali hroby špeciálne komory, kde sa *ka* nielen uctievalo, ale kam sa ukladali aj dary.

Ka prijíma potravu a preto je nevyhnutné jedlo plynule prisúvať. V dvanásťtej dynastii a v neskorších obdobiach bohov žiadali, aby poskytovali mäso a nápoje *ka* zosnulých. Zdá sa, že podľa egyptského myslenia budúce blaho spirituálneho tela záviselo od udržania konštantných zdrojov hrobových obetí. Ak okolnosti neumožnili dodávky jedla z tohto materiálneho zdroja, *ka* sa nasýtilo darmi zobrazenými na stenách hrobu, ktoré sa do vhodnej potravy transformovali prostredníctvom modlitieb živých ľudí.

Aj pojem *sekhem* reprezentoval silu alebo vitalitu človeka, avšak jeho skutočný význam možno vymedziť len približne.

Egyptiania tiež akceptovali pojem „duša“ nazývaný *ba*. Opätovne možno citovať Budgea (1895, podľa Gregory, 2006): „Tú časť človeka, ktorá bez všetkých pochybností mala zaistiť večnú existenciu na nebesiach, Egyptiania pomenovali *ba*. Tento pojem bolo možné vyjadriť adjektívami úžasný, šľachetný a v podstate sa prekladal ako „duša“. *Ba* nie je nehmotný, preto prebýva v *ka* a v určitom ohľade, podobne ako srdce, je životným princípom človeka, pričom obsahuje obsah i formu. Forma je zobrazená v podobe sokolej hlavy.“

Príbuzných pojmov je viac: tieň človeka – *khaibit* – reprezentuje pojem, ktorý sa môže prirovnáť termínu *umbra* u Rimanov. *Khaibit* existoval pomerne nezávisle a v prípade potreby sa oddelil od tela. Preto sa mohol voľne pohybovať a podobne ako *ka* alebo *ba*, sa podieľal na obetných daroch v hrobách, ktoré navštevoval podľa prania.

Vzhľadom na pôsobenie ľudskej inteligencie sa do popredia pozornosti dostal pojem *khu*. *Khu* človeka môže cestovať na nebesách podľa toho, nakoľko mu to umožnia modlitby, odznievajúce nad mŕtvym telom. Podľa Budgea (1895, podľa Gregory, 2006): „Inou, najdôležitejšou a zrejme večnou časťou človeka bolo *khu*, ktorú možno definovať ako „žiarivý“ alebo priesvitný, nedefinovateľný obal, často zobrazovaný vo forme múmie.“ Medzi možnými prekladmi pojmu *khu* tento autor ponúkol aj inteligenciu.

Kognitívny význam nadobudol aj pojem *ren* – to jest meno človeka. Prejavuje svoju vlastnú existenciu a môže žiť na nebesiach medzi bohmi.

Od egyptológov možno získať informácie o súdobých predstavách o mysli a o formách myslenia a porozumenia. Avšak prejavujú sa aj limity moderného chápania pojmov *ka*, *ba* a *khaibit*, pretože nemajú analógie podľa súčasných skúseností získaných pri štúdiu minulosti. Dokonca aj dnes je veľmi zložitú presne definovať tak univerzálne pojmy ako sú duša alebo myseľ, pretože jednotliví predstavitelia rôznych filozofických smerov ponúkajú často nejednoznačné vymedzenia. Napríklad aj Egypťania využívali *khaibit* v širšom kontexte, než je súčasné chápanie ľudského tieňa. Napriek tomu je nesporné, že analýzy prameňov ľudského poznávania sú užitočné, pretože rozširuje predstavy o tom, čo myslitelia minulosti akceptovali, spochybňovali a čomu, neraz aj iracionálne, verili.

Indické koncepcie poznávania

Do pomerne krátkeho prehľadu možno ťažko vtesnať hoci len limitované množstvo ideí o podstate myslenia, ktoré sa zrodili v starovekej Indii. V dlhodobej kultúrnej tradícii trvajúcej aspoň 3 000 rokov, ktoré umožnili vznik hinduizmu (prekračujúceho samostatné ucelené náboženstvo), budhizmu a džinizmu, sa kládli otázky, na ktoré bolo možné odpovedať v rámci filozofickej psychológie: ako možno myseľ analyzovať, trénovať a vyvíjať v rámci náboženských cieľov osvietenia a uľahčovať reinkarnáciu.

Medzi mnohými pojmy, reprezentujúcimi ľudské poznávanie a myseľ, sú: *manas*, odvodené z *man* (myslieť); *čitta* alebo *cetas* od *cit*, vnímať alebo zúčastňovať sa (tieto funkcie sa často prekladajú aj ako srdce, západný výraz pre afektívne alebo vedomé centrum osobnosti). Pojem obvykle prekladaný ako srdce, to jest *hrdaja* často reprezentuje kognitívne akty); *budhi* odvodené z *budh*, byť bdely alebo vedomý; *vijnana* z *jna*, vedieť alebo uvedomovať si a nakoniec, v mnohých filozofických súvislostiach sa uvádza pojem *antakarana*, reprezentujúci vnútorné aktivity alebo vnútorný orgán. Opisuje množinu perцепčných, vedomých a kognitívnych funkcií. Uvedené pojmy sa často používajú ako synonymá, avšak v špeciálnych prípadoch môžu získať aj rozdielne obsahy. No v žiadnom prípade nemožno uvažovať o západnom dualizme mysli a tela. Aj keď sa myslí alebo vedomiu prisudzuje fyzická lokalita alebo sa aspoň asociuje s určitými časťami tela, v podstate ide o pojmy

vymedzené v rámci mystickej fyziológie tzv. *čakier*, kruhov alebo centier energie, z ktorých dvanásť sa nachádza v jednotlivých častiach ľudského tela. Rôzne druhy vedomia sa potom spájajú s rôznymi *čakrami*.

Pre indické úvahy o poznávaní a myslení je charakteristické, že vyplývali z náboženského rámca. Základná štruktúra religiózneho svetového názoru je založená na troch konštruktoch:

1. *Samsara* – „okruh reinkarnácie“ - naznačuje, že každý človek žije prostredníctvom série životov, ktoré prežíva či už na tomto svete alebo aj mimo neho.

2. *Karma* – „činnosť“, „morálna odplata“ – predpokladá sa, že činnosť človeka vedie k reinkarnácii a k prežívaniu v rámci nej. Morálna kvalita ľudí ovplyvňuje šťastie alebo utrpenie ich neskoršieho prežívania. Tento fakt vysvetľuje príčiny utrpenia a zla a poskytuje možné vysvetlenie náboženského a morálneho správania, ktoré sa pokúša zlepšiť osud jednotlivca v budúcnosti. Jednotlivec môže snívať o reinkarnácii za lepších okolností alebo o úteku z reinkarnácie.

3. *Móksa* – „únik“, „oslobodenie“ (v budhizme reprezentovaná skôr termínom „nirvana“) – sa týka úniku z reinkarnácie, konečného stavu (rôznorodo vnímaného) a obvykle zahŕňa také funkcie ako sloboda, blaženosť, transcendentálne poznanie a moc.

Tento pojmový systém sa prejavuje prinajmenšom dvomi spôsobmi. Po prvé, v literárnom alebo mytologickom zmysle ho možno chápať tak, že jasne poukazuje na sekvencie narodenia, života a smrti a úniku z nich. Po druhé, možno ho interpretovať v psychologickom alebo „demytologizovanom“ smere, to jest, že sa odvoláva skôr na rôzne spôsoby vnímania a hodnotenia dočasného sveta než na rozdielne životné histórie alebo osudy v rámci nich alebo mimo nich. V tomto zmysle sa *samsara* často chápe ako „diferencované vnímanie“ alebo „neosvietené chápanie“ – to jest videnie rôznorodosti, ktoré skresľuje vnímanie nereálneho sveta ako reálneho a žiadúceho, v kontraste s *móksa*, ktorá umožňuje vidieť svet v skutočnom svetle. Tu sa namiesto náboženského cieľa osvietenia, ktorý sa berie do úvahy v horizontálnej perspektíve – čo čaká svätého muža na konci jeho pozemského života – presadzuje vertikálna perspektíva, ako morálne - mystické prežívanie. Pochopiteľne, tieto dve perspektívy sa vzájomne nevylučujú. Symbolický a psychologický zmysel môže byť prostriedkom operácie literárneho, religiózne – osudového zmyslu. Pomerne presné vyjadrenie vertikálnej, demytologizovanej interpretácie týchto pojmov ponúkol v 10. storočí teológ Abinavagupta, pre ktorého konečná subjektívna realita pojmu seba a objektívna skutočnosť prežívaného univerza sú rovnakou súčasťou boha, známeho ako

Šiva alebo Baraiva. Je to božia základná podstata, čisté vedomie, stabilne manifestujúce alebo vyžarujúce individuálne Ja a objekty bežného sveta (*samsara*) či už v jeho racionálnej i v materiálnej príčine.

V tomto všeobecne religióznom kontexte poznávanie a myseľ závisia od rôznych predstáv o realizácii osvietenia a najmä od chápania toho, čo znamená duša alebo pojem Ja. Názory sa rôznia, ako sme už spomenuli, jednotlivý a konečný reálny Ja je (osobný) boh. Reálne Ja možno chápať ako neosobný kozmický duch alebo podstatu, obvykle nazývanú *brahma* (ako napríklad vo Vedante). Môže ním byť aj individuálny, večný monadický duch alebo osoba (ako je to v džinizme). A nakoniec, podľa budhizmu, konečná realizácia spočíva v tom, že pojem Ja vlastne neexistuje.

V týchto systémoch možno pozorovať, že ľudská myseľ nie je časťou toho, čo je oslobodené. Na jednej strane reálne Ja sa nazýva *purusa*, „osoba“. Reprezentuje večne neaktívneho, obmedzeného pozorovateľa na javisku života. Na druhej strane pôsobí *prakrti*, „hmota“ alebo „príroda“, ktorá zahŕňa v sebe celú drámu reinkarnácie a oslobodenia. Z nediferencovaného stavu rovnováhy, na štarte každého kozmického veku, sa postupne vynára *mahat* (veľký) alebo *budhi* (vôľa alebo determinované vedomie, nižšia inteligencia), potom *ahamkara* (ego) a nasleduje *manas* (myseľ, chápaná ako *sensus communis*, kognitívna organizácia a znovupoznanie senzorickej aktivity a prežívania). Prvé tri pojmy sú spoločne pomenované ako *antakarana*, vnútorný orgán alebo všeobecnejšie, ako myseľ. Táto myseľ sa konštantne mení, pohybuje sa a súčasne podlieha zmenám. Sama o sebe je nevedomá a neživá. Je vymedzená len prítomnosťou statickej a neaktívnej *purusa*, ktorá transformuje mentálnu aktivitu na vedomé prežívanie. Táto spolupráca *purusa* a „materiálne“ mentálne/senzorických orgánov je priravnávaná k chromému a slepému človeku, ktorí sa samostatne nedokážu pohybovať a vidieť, avšak v spolupráci dosiahnu pokrok (aby dospeli k osvieteniu). Iná predstava vedie k oslobodeniu, ku ktorému dochádza u „svedčiacej“ osoby, celkom bez jej aktivity, ale skôr z materiálneho zastavenia činnosti: tanečník, ktorý ukončí krásne, ale prechodné tanečné show, pôvabne ustúpi z javiska a necháva rozpustilých divákov v hľadisku.

Takto religiózny kontext indického myslenia zaraďuje úvahy o poznávaní a myslení do celkovej pojmovej štruktúry. Súčasne tieto idey ovplyvňujú morálne alebo spirituálne postoje. Všeobecne povedané, zmysly a myseľ sa pokladajú za apetitívne, ako túžobné, chamtivé a vychutnávajúce svoje objekty, v širokom rozsahu pociťovania alebo poznávania. V stave neosvietenia je táto hrabivosť nevyspytateľná

a nekontrolovateľná. Osvietenie si však vyžaduje kontrolu, či už úplným zastavením bežného prežívania, alebo pokračovaním vo vnímaní reality v skutočnom svetle, takou, aká v skutočnosti je. Katha upanišady (6-5 stor. pred Kristom) navodzujú predstavy známe na Západe a široko používané v Indii: „Poznaj svoje Ja ako majiteľ koča (to jest ten, kto ho získal, čiže neaktívny subjekt) pozná svoj koč. Poznaj uvedomenie (*buddhi*) ako vozataj, myseľ (*manas*) ako opraty. Zmysly sú kone, zmyslové objekty cestou, po ktorej sa potulujú. Ja pripojené k mysli a zmyslom tvoria skúsenosti. U človeka, ktorý nedosiahne pochopenie, ktorého myseľ je vždy neskrotená, sú zmysly mimo kontroly tak, ako zlé kone u neskúseného vozataja“ (Katha upanišady, Gregory, 2006).

V Bhagavadgíte (3. stor. pred Kristom), v najpopulárnejšom indickej náboženskej texte (Spev vznešeného) možno čítať o neosvietenom človeku, že „ak myseľ človeka sa riadi túlavými zmyslami, jeho múdrosť je unášaná podobne, ako vietor unáša loď na vode“. Naopak, „ak človek si vyberá svoje zmysly podobne ako si korytnačka sťahuje svoje končatiny, jeho múdrosť sa pevne formuje“. Budha učil, že ak „práve tak, ako opica vo veľkom lese chytá jednu vetvu, pustí ju a chytá druhú, tak myseľ (*čitta*), myslenie (*manas*) alebo vedomie (*vijnana*) nocou a dňom v jednom momente sa zmocňujú jednej veci, v nasledujúcom inej“ (Samjutta Nikaja, Gregory, 2006).

Tento posledný text stelesňuje Budhovu predstavu, že myseľ samotná sa mení tak rýchle, ako jej ciele a tým smeruje k veľmi všeobecnému faktovi o indických ideách o poznávaní. Zatiaľ čo skutočný pojem seba alebo čohokoľvek, čo leží za bežne prežívaným svetom, je nemenné a nadčasové, myseľ a jej časové prežívanie sa konštantne menia, no myseľ sa mení spoločne so svojimi cieľmi, pretože myseľ a zmysly sa prispôbujú podstate toho, čo poznávajú alebo vnímajú. Napríklad, pri vizuálnom vnímaní sa predpokladá, že prúd svetla vychádza z očí, nadviaže kontakt s predmetom, osvojí si jeho formu a napokon prenesie nadobudnutý obraz späť do oka (napríklad podľa Njaja sútier, 3. stor. pred Kristom). V stredovekých Vedanta textoch sa konštatovalo, že myseľ, ktorá je iluminátorom všetkých cieľov, prijíma ich formy, ktoré vníma, práve tak ako slnko berie na seba formy tých objektov, ktoré osvetľuje.

Z idey, že myseľ prijíma formu svojho cieľa vyplývajú ďalšie indickej predstavy. Podľa niektorých religióznych škôl hinduizmu, intenzívna mentálna koncentrácia na boha transformuje myseľ na neho. Podobne, v niektorých meditačných tradíciách v budhizme a hinduizme, keď sa myseľ koncentruje na určitú úroveň psychicko-kozmologickej hierar-

chie, sa „stáva“, že úroveň a (zvlášť, ak myseľ je v stave smrti) mediátor sa znovuzrodí v zodpovedajúcich nebesiach. Ak, naopak, myseľ bežného človeka charakterizujú prevládajúce emócie, môže sa znovuzrodiť v príslušnej oblasti – napríklad nenažranosť môže viesť k znovuzrodeniu človeka vo forme psa.

V tradíciách náboženského myslenia a praxe známej ako tantra tieto predstavy vysvetľujú dosiahnutie či už pozemskej radosti a moci (*bukti*) alebo konečného oslobodenia (*mukti*). V snahe dosiahnuť zvláštne dobro náboženski špecialisti koncentrujú svoju myseľ na zvláštne božstvo, ktoré riadi požadovaný objekt, obvykle vo forme božej *mantry*. (*Mantra* sa obvykle vymedzuje ako hymna, zvuk alebo zaklínadlo). Jazyk, v tomto prípade sanskrit, sa pokladá za základ všetkého myslenia a vedomia, preto zvláštni bohovia ako aj najvyšší boh majú dve formy reprezentácie, jednu vizuálnu, ikonografickú a druhú zvukovú, stelesnenú v *mantrach*. Takto sa myseľ koncentruje a stáva sa *mantrou*, tým aj bohom a tak získava kontrolu nad božou sférou. Keď sa táto technika aplikuje na bohov nižšej úrovne, prejavuje sa tendencia vidieť ju ako magickú. Religióznou sa stáva v prípade, ak sa očakáva konečné oslobodenie, keď ľudská mikrokozmičná myseľ hľadá identifikáciu s makrokozmičným najvyšším božstvom. V oboch týchto prípadoch sa presadzuje predstava, že božia pečať, *mudra*, sa vtláča do vosku žiakovkej mysle.

Vo všetkých týchto súvislostiach, magických, náboženských a filozofických, jednoduchý opis činnosti mysle je skrytý v jej morálnom hodnotení. Vidno to aj na použitej terminológii – štandardné pojmy pre fungovanie vedomia, bez ohľadu na konečný cieľ (alebo nedostatok jedného), sú *grahaka*, *grahaja* a *grahana* - chamtivec, chamtivý, subjekt, objekt a akt poznania alebo vnímania. Tieto tri prvky vedomia môžu, ale nemusia byť chápané tak, že sa utvárajú simultánne alebo v jednej alebo inej kauzálnej sekvencii.

Práve tak ako opis a hodnotenie sú zjednotené v týchto prístupoch k poznávaniu a myslí, tak morálne a religiózne vysvetlenia charakteru a osudu odvodené z idey *karmy* vstupujú do správy o iných druhoch mentálnej aktivity. Kľúčovým pojmom sú „stopy“ alebo „dojmy“ (pojem je obvykle, ale nie vždy *vasana*, „voňavý“), a predpokladá sa, že každá činnosť, mentálna alebo fyzická, vytvára pozadie a tvorí stopu, ktorá „vonia“ práve tak, ako sezamové semeno si uchováva vôňu kvetu aj keď už kvet zvädol. Tieto stopy v mysli môžu byť reprezentatívne – to znamená, že stopu možno reaktivovať ako spomienku, sen alebo v niektorých systémoch vnemy – alebo môžu pôsobiť ako morálne

a psychologicky podmieňujúce faktory – to jest, že môžu pôsobiť do budúca ako jedna z kategórií, ovplyvňujúcich charakter a správanie jednotlivca v určitých životných obdobiach. Umiestnenie týchto stôp je vymedzené rôznorodo – často sa pokladá za zvláštny druh alebo úroveň mysle, pre ktoré sa ponúka lákavý preklad „nevedomie“. Metafora hlĺby, obvykle používaná v západnej psychonalýze sa však v Indii príliš neujala.

V prípade reprezentatívnosti stôp realistický Vaišéšika systém pôsobí tak, že „pamäť“, sny a snové vedomie sa utvára z jednotlivých kontaktov medzi pojmom seba a vnútorným orgánom“. V idealistickej budhistickej škole, vo Vijnanavada, funguje porovnateľný mechanizmus, ktorý chybné produkuje vnemy sveta.

Ak stopy pôsobia ako morálne a psychologické predpoklady, celkový efekt takého „voňania“ predchádzajúcimi neosvietenými aktmi je prispôbiť myseľ navyknuto konať ďalej na túžbach založených a nevedomých činoch. Všeobecná predispozícia je špecifikovaná rôznymi spôsobmi. Keď sa uplatňuje reinkarnácia na jednej z rôznych úrovní v kozmickej hierarchii, jednotlivé stopy v myslí sú aktívované podľa toho, ako produkujú vhodné mentálne dispozície pre tento druh bytia (napr. Joga sútry). Tieto dispozície v každom živote sú súčasne všeobecné, ako druhovo-špecifické charakteristiky a inštinkty aj ako jednotlivé, ako tie ukážky motivácie a správania, ktoré zlepšujú individuálnu osobnosť. Tieto individuálne charakteristiky sa obvykle opisujú ako prevaha jednej alebo viacerých emócií a postojov. Často sa vyjadrujú v pojmoch „štiav“ tradičnej indickej ajurvedickej medicíny. Niekedy je však individuálny charakter človeka odvodený z prevahy stôp odvodených z druhovo-špecifických charakteristík v predchádzajúcom živote a tento individuálny charakter môže pretrvávajúť dokonca aj po osvietení (i keď si osvietený človek nevytvorí novú *karmu*, môže sa riadiť vypracovanou starou *karmou*).

Indické predstavy o poznávaní a myslení zásadne ovplyvňuje ich kultúrny kontext, či už v rámci pojmovej štruktúry, v ktorej pôsobia, ako aj morálnych a religióznych postojov, ktoré vznikajú z rôznych spôsobov konštruovania systému presvedčenia o reinkarnácii a oslobodení. O tom, čo sa odohráva v myslí pri dosiahnutí oslobodenia, panujú rôzne predstavy. V rámci Joga sutier sa deklaruje nekompromisne, že „Joga je zastavením mentálnej aktivity“ a religiózny tréning mysle často záleží od meditatívneho pohltenia a implózie, čo Eliade (1995) nazval extázou. Rozdiel medzi týmto druhom pasívnej vízie osvietenej mysle a aktívnejšími koncepciami možno ilustrovať nasledujúcimi dvomi pri-

kladmi predstavy oceánu. V škole budhizmu Vijnanavada o objektoch myslenia a percepcie, ako aj o ilúzii reálnych objektov sa predpokladá, že vyrastajú z vnútra mysle, zo „skladu“ (*alaja*). Takto možno konštatovať, že „práve tak, ako na oceáne, kde sa vlny ustavične hýbu a víria, tak *alaja* more v mysli je konštantne pohybované zmyslovými objektmi, tancuje a víri s jeho mnohotvárnymi vedomím – vlnami“ (Lankavatara súra). Dosiahnutie osvietenia sa chápe ako upokojenie búrok bežného vedomia. A myseľ – oceán konečne ustáva ako „ďalší breh“ nirvány. Naopak, v ne-dualistickom saivisme je boh (Šiva) jedinou realitou, subjektívnou i objektívnou, nechápe sa ako pokojné a transcendentálne božstvo, ale ako zásadne imanentný a aktívny jav vedomia. Osvietenie nie je preto založené na uspokojení mysle do stavu absolútneho pokoja, ale na plnej realizácii božej podstaty v jeho jednotlivých seba-manifestáciách. Aj podstata Šivu spočíva v seba-transformácii prostredníctvom energií vedomia (mytologicky vyjadrené ako božstvo).

Čínske koncepcie poznávania

V tradičnej čínskej filozofii a vede sa psychologické obsahy takmer nikdy neoddelili od fyziologických. Prevažovali holistické pozície, na rozdiel od indo-európskych tradícií, pochádzajúcich zo starovekého Grécka, kde Platón a jeho škola oddelili hmotu od mysle a *somu* od *psyché*.

Filozofický antidualizmus v Číne možno umiestniť do konfuciánskej tradície, prípadne ešte skôr. Čínsky racionalizmus jednotlivých škôl všeobecne protirečil nadprirodzeným prístupom a organická predstava o interakcii medzi človekom, prírodou a vládnuou mocou sa pevne zakorenila vo vedomí vzdelaných ľudí. Religiózne nadprirodzené myslenie sa rozvíjalo najmä v rámci taoizmu.

Rané čínske zdroje demonštrovali skôr animistický model myslenia – diabli a duchovia sú schopní získať ľudské telo a ducha, čo vedie k fyzickým, konatívnym a sociálnym poruchám. Tieto nadprirodzené faktory pôsobili paralelne s prirodzenými silami ako sú chlad, teplo, vietor, sucho a vlhkosť, ktoré tiež ovplyvňujú ľudské telo. Na druhej strane konfucionisti vytvorili vysoko racionálny aj keď metafyzický systém myslenia charakterizovaný numerológiou a tým, čo možno označiť ako „korelačné myslenie“. Predmety a javy vo vesmíre sa chápali celostne, v skupinách a riadili ich vyššie princípy. Numerologické systémy sa používali na analýzu fáz zmien, ktoré tieto skupiny, skladajúce sa z konkrétnych ako aj abstraktných vecí presadzujú. O zmenách sa pred-

pokladalo, že sa vyskytujú vo vzájomnej „rezonancii“, alebo v korelácii. Príkladmi týchto prístupov sú aj dobré známe princípy *jin* a *jang* používané v ľubovoľných analýzach párovaných vzťahov, Päť fáz (*wu xing*, neskôr mylne interpretované ako Päť prvkov), použitých pri korelácii niečoho deliteľného piatimi a 10 nebeských kmeňov a 12 pozemských línií sa aplikovalo najmä na kalendárové účely. V týchto súvislostiach sa využívali najmä pojmy odvodené z nadprirodzených javov, často prebraté z opisu prirodzených pojmov. Nadprirodzené sily sa zanedbávali – neposkytovali žiadnu možnosť získavať poznatky o bohoch. Podobne sa prehliadali aj dichotómie medzi telom a intrapersonálnym duchom.

V čínskej literatúre dominoval konfuciánsky racionalizmus. Nediskriminoval medzi fyzikálnymi, konatívnymi, emocionálnymi alebo sociálnymi kľúčmi a zaraďoval ich do všeobecnejších rámcov používaných v medicíne, psychológii alebo aj v politike. Táto organická, komplexná predstava sa hlboko zakorenila v ázijskom štýle myslenia a poskytla vysvetlenie, prečo sa psychologické hľadanie príčin ľudského správania (motivácie) tak výrazne odlišovalo od západných koncepcií. Okrem iného treba poznamenať, že v Číne sa neujala psychológia nevedomia.

História čínskej filozofie je presýtená argumentmi operujúcimi s „princípmi“ versus „praktickosťou“ a „idealizmom“ versus „materializmom“. Možno registrovať dôkazy o preferovaní *xin* (srdce alebo myseľ) oproti *wu* (veci). Napríklad Lu Xiangshan (1138-91) pôsobiaci v idealistickej filozofickej škole počas dynastie Song uviedol, že „priestor a čas sú v mojej mysli a je to moja myseľ, ktorá generuje priestor a čas“.

O niečo neskôr vplyvný idealistický mysliteľ konfucionista Wang Jang-ming (1472 – 1528) svojou koncepciou *xin-xu* (štúdium alebo škola) upozornil, že človek sa môže stať mudrcom vlastným úsilím. Nebo a zem ako aj ľudia a veci pôsobia v jednote a v úzkom vzťahu a závisia od morálnych princípov. Podľa Wanga: „Vládcom tela je Myseľ, Myseľ rozvíja Myšlienky, podstatou Myšlienky je Poznanie a miestom, kde Myšlienky odpočívajú, sú Veci“ (Gregory, 2006). Konfuciánske *xin-xu* sa odlišovalo od *ši-xu* (reálne alebo praktické myslenie).

Budhizmus šíriaci sa z Indie do Číny si udržiaval dôslednú idealistickú líniu tvrdením, že viditeľný vesmír je ilúziou. Svet nie je ničím, avšak myseľ, ako aj myseľ jednotlivca je časťou univerzálnej mysli. Čínsky budhizmus nahradil *xing* (subjektívna podstata) *qi* (materiálna sila alebo pneuma).

Nedostatočnú dichotómiu myseľ - telo možno registrovať najmä v tradičnej čínskej medicíne. V racionálnej tradícii predpokladaná du-

chovná nerovnováha medzi vnútornými orgánmi sa analyzovala podľa „manifestačných typov“ porúch, podľa špecializovaných pravidiel pre diagnózy, vrátane kontroly jazyka a pulzu. Značne rozličné poruchy (mentálne ako aj somatické) mávajú podobné prejavy a preto ich možno podobne liečiť či už zdravotnými čajmi alebo akupunktúrou.

Z tohto dôvodu v čínskej tradičnej medicíne nemala psychiatria samostatný status. Namiesto toho pojmy s určitým psychiatrickým obsahom bývali rozptýlené v rôznych oblastiach medicíny. Preto nie div, že v Číne aj psychológiu zaradili medzi odbory vyžadujúce univerzitné vzdelanie až po roku 1915.

Grécke koncepcie poznávania

Psychologické prístupy k poznávaniu sa objavujú už na úsvite gréckych kultúrnych dejín.

Dávno pred vznikom oficiálnych filozofických koncepcií existovala ľudová filozofia, ktorá prostredníctvom epických poém pripisovaných Homérovi presadzovala nové formy myslenia a pripravovala nástup významných učiteľov helenistického Grécka.

Úlohou epickej literatúry je udeľovať lekcie a vysvetľovať príčiny udalostí prostredníctvom príbehu. Homérove eposy Odyseus a Iliada však neobsahovali len opisy udalostí. Boli naplnené úvahami vyplývajúcimi z implicitných teórií motivácie a osobnosti, prípadne z pôsobenia bohov na ľudské osudy. Antickí Gréci, podobne ako väčšina tradičných komunít, mali vypracované koncepcie duše alebo ducha. Na rozdiel od nich však svoje úvahy zverejňovali a venovali im pozornosť v epických poémach, neskôr v dramatickej literatúre a nakoniec vo filozofických analýzach. Viaceré pojmy, ktoré použil Homér, sa týkali sídla kognitívnej a emočnej aktivity. Jedným z termínov použitých na opis tých častí tela, ktorými človek myslí a prežíva, je *frenes*. Aj keď neskôr opisoval bránicu, pôvodne zobrazil pľúca, ako možno vidieť z pasáže z Iliady, keď vyťahujú oštep z hrude mŕtveho bojovníka.

Pokiaľ ide o poznávacie vybavenie, homérska psychológia je súčasne dualistická i jedinečná, bez vzorov v iných civilizačno-kultúrnych okruhoch. Zvieratá sú obdarené dušou, nemajú však *noos* (neskôr *nous*), špeciálny typ mentálnej zdatnosti, ktorý umožňuje plánovať a pripravovať rôzne stratégie. U Homéra je *noos* umiestnený vždy v hrudi, ale nikdy nemá materiálny základ. Podobne aj *menos* je nemateriálny zdroj praktického a koordinovaného, ale impulzívneho správania, ktoré sa výraznejšie prejavuje najmä v boji alebo pod hrozbou veľkého fyzického

ho násilia. Bojovník v prípade nevyhnutnosti rovnako rozhorčene bránil bohov a trestal nepriateľov, ktorí ho zneuctili a spôsobili mu žiaľ. Tak sa racionalita prostredníctvom gréckeho myslenia začala uplatňovať ako významný regulátor ľudského správania.

Avšak základ súčasného racionalizmu predstavuje sokratovský intelektualizmus. Podľa Realeho (1994) v sokratovskom myslení sa formujú zárodoky vedy. Sokrates jednoznačne odpovedal na otázku: čím je človek? Človekom je jeho duša (*psyché*), pretože ho odlišuje od každého iného predmetu. Podľa Sokrata duša je mysliace a konajúce vedomie, rozum i sídlo aktivity myslenia i etickej činnosti. Teda duša bola vedomým ja, intelektuálnou i morálnou osobnosťou.

Značnej pozornosti medzi gréckymi mysliteľmi sa tešila problematika múdrosti, analyzovaná najmä v Platónových Dialógoch. Analýzy vyplynuli z poznania, že samotný pojem múdrosti nie je jednoznačný, ale obvykle sa týka rozdielnych aspektov intelektuálneho, morálneho i každodenného života. Podľa Aristotela múdrosť možno definovať ako *sofiu*, špeciálny dar filozofov a ľudí, ktorí sa plne oddali rozjímavému životu pri hľadaní pravdy. Múdrosť sa môže prejavovať vo forme *fronesis*, „praktickej múdrosti“ štátnikov a zákonodarcov, múdrosti, ktorá vedie k zdržanlivosti pri hodnotení udalostí a je odolná voči pôsobeniu vášní a klamanu zmyslov. Múdrosť môže tiež vystupovať ako *epistémé*, t. j. forma vedeckého poznania, vznikajúca u ľudí, ktorí poznajú pôvod vecí a princípy, ovládajúce ich správanie. Múdrosť znamená aj znalosť. Avšak nie je založená na teoretickej inteligencii alebo na vykonávaní vysokokvalifikovanej profesie. Ide skôr o určitý typ osobnosti, ktorý temperamentom i svojou morálkou preferuje harmóniu, krásu a pravdu. Táto koncepcia múdrosti je základom dobre známeho Sokratovho chápania nevedomosti ako zdroja zla a slúži tiež ako základ jeho nedôvery k perцепčným formám poznávania reality. Milovníci múdrosti, *filosofia*, sú jednotlivci hľadajúci časovo stále a nemenné pravdy.

Zmysly, určené iba na záznam udalostí v permanentnom toku javov materiálneho sveta, nemôžu byť svetlom pravdy. Podobne ako emócie a iné telesné rozptýlenia, zmysly skresľujú, podvádzajú a inak zavádzajú pozornosť jednotlivca na pomínutelné a bezvýznamné javy.

Podľa Platóna v poznávaní kľúčovú úlohu zohráva rozum, reprezentovaný rolou vozataja v dialógu *Faidros*: „...je to dvojjárah, ktorý má náš vozataj riadiť, len jeden z jeho koní je krásny a ušľachtilý, aj z ušľachtilého rodu, no druhý je z opačného rodu a opačných vlastností, preto je riadenie nevyhnutne ťažké a ošemetné“ (Platón, 1990). Vozataj reprezentuje rozum (*logistikon*) a v rukách drží opraty dvoch koní, z kto-

rých prvý predstavuje citovú (*ipitimia*) a druhý žiadostivú úroveň (*timos*). Teda duša človeka má tri časti: intelektuálnu, emočnú i morálnu.

Podľa Aristotela je psychológia naturalistická svojim duchom, empirická metódami a rozumná v teoretických základoch. Vzhľadom na percepciu, emócie a motiváciu, učenie a pamäť sa v Aristotelovej psychológii identifikujú procesy a princípy spoločne skoro pre všetkých živočíchov vrátane človeka. Iba pri konfrontácii ľudskej racionality s ľudskými výtvormi psychika nadobúda dualistický charakter. V tomto bode je naturalistická koncepcia modifikovaná na akomodáciu špecifických schopností ľudskej prirodzenosti a Aristotelova psychológia sa priblížila Sokratovmu učeniu. Pochopiteľne, že Aristoteles nebol prvý, kto venoval pozornosť senzorickým procesom. Predpokladá sa, že ho predbehol už predsokratovský prírodný filozof Alcmaeon, ktorý žil približne v piatom storočí pred Kristom. Napríklad hlavným dôkazom týkajúcim sa pozorovania oka je komentár, ktorý o Platónovom Timaiosovi uviedol Calcidius v 4. storočí po Kristu. Aj niektorí filozofi (najmä Empedokles a Demokritos) vypracovali svoje predstavy o štruktúre oka, avšak nepodporili ich nespochybniteľnými anatomickými dôkazmi získanými na základe pitiev. Na druhej strane sa už v tomto období možno stretnúť so zmienkami o pitvách zvierat.

Aristoteles na rozdiel od Platóna nepodceňoval ani materiálnu stránku života a ľudskej existencie. Zdôrazňoval úlohu vnímania a emócií v živote vyšších živočíchov. Aristotelove etologické a psychologické práce smerovali k realizmu zdravého rozumu a odmietaniu názorov oddeľujúcich dušu od tela: „...každé umenie musí používať svoje nástroje, každá duša svoje telo“ (Aristoteles, O duši, 407).

Veľký význam pripisoval pojmu *idion ergon*. Pre človeka je *idion ergon* život prežívaný v súlade so zdravým rozumom (*orthos legon*), život smerujúci k *eudaimonii* (blaženosti), je podmienkou prosperity a komplexnosti, ktorá umožňuje pravdivé a trvalé potešenie. Na dosiahnutie *eudaimonie* musí byť jednotlivec múdry a podľa toho sa primerane správať. Svoj život prežíva v komplexnom celku, bez ohľadu na jednotlivé epizódy.

Už letný pohľad na filozofické aktivity predsokratovských filozofov naznačuje, že sa intenzívne zaoberali konštitúciou alebo podstatou duše (kde sa možno stretnúť s predstavami, ktoré za podstatu pokladajú vodu, vzduch alebo oheň).

Významnú úlohu v gréckom systéme poznávania zohrávajú okrem iného pojmy *logos*, *nous*, *dianoia*, *sofia* a *téchne*. *Logos* má v gréčtine značne široký významový rozsah a v žiadnom modernom jazyku ho

nemožno nahradiť jednoznačným synonymom. V podstate vyjadruje všetko, čo je prejavom rozumu i racionality (vrátane verbálnych pojmov, myslenia, chápania, vzťahov i číselných proporcií). *Logos* sa objavil už v úvahách Herakleita. Avšak až u stoikov sa stal zdrojom špekulácií. Podľa stoickej filozofie je *logos* tvorivým ohňom, rozumným zárodkom (*ratio seminalis*) všetkých vecí, silou, ktorá všetko tvorí a riadi. Tým, že stoický *logos* je základom všetkého, má význam nielen ontologický, ale zohráva významnú úlohu aj v etike a logike. U Filona z Alexandrie má *logos* význam religiózny i teologický. Prejavuje sa v troch aspektoch: a) *logos* v Bohu, ktorý sa stotožňuje s božskou inteligenciou, b) *logos* sprostredkovateľ ako iniciátor sveta a c) *logos* imanentný zmyslovému svetu, interpretovaný ako spojka vyplývajúca z pôsobenia netelesného *logosu* na telesný svet, čo udržiava svet v jednote. Filon od *logosu* odvodzoval všetky ďalšie sily a idey. V hermetizme sa pod Filonovým vplyvom *logos* vymedzil ako prvorodený Boží syn, ktorý spolupôsobí ako demiurgická inteligencia. U Plotina *logos* predstavoval skôr racionálnu silu, sidliacu v duši, ktorá utvára všetky veci i celý fyzický kozmos – ako keby všetko bolo logom (tzv. panlogizmus).

Logos zohral dôležitú úlohu vo formovaní gréckeho racionalizmu najmä presvedčením, že *logos* i ľudský rozum môžu samostatne dospieť k pravde a tým umožnia ľuďom dosiahnuť svoj *telos*. Tak chápaný racionalizmus je jedným z charakteristických prejavov gréckeho filozofického myslenia.

Ďalším typickým pojmom gréckeho duchovného bohatstva je *nous*. Tento pojem sa obvykle prekladá ako myslenie, rozum i myseľ. Svoje uplatnenie našiel nielen vo filozofii, ale aj vo fyzike a kozmológii, antropológii, etike i v náboženstve. I v jeho vymedzení, podobne ako u pojmu *logos*, možno pozorovať viaceré štádia. Už u predsokratikov sa *nous* týkal nielen ľudského myslenia, ale aj organizujúceho kozmu. Platón *nous* presunul skôr na metafyzickú rovinu. *Nous* je rozumnou dušou, umiestnenou hierarchicky nad dušou žiadostivou a hnevliou. U Timaiosa rozumná duša, ktorú stvoril Demiurg, je nesmrteľná, v protiklade s nerozumnými časťami duše. Od *nous* „božského oka duše“ závisí poznanie ideí i dobra, a tiež cností, morálky i „politike“ i ľudských osudov. Ako to však zrejme vyniká z textu Timaiosa, existuje tiež inteligencia, ktorá je vlastnosťou duše sveta (kozmickej *nous*). Rozumom (najvyšším princípom riadiacim kozmos) je tiež Demiurg, ktorý je bohom. U Platóna však treba zamerať pozornosť na to, že svet ideí (to jest to, čo je inteligibilné) je nadradený rozumu, a súčasne pravidlom i podmienkou pre ten istý rozum.

Ešte ďalej postúpil Aristoteles. Zavedenie vegetatívnej a zmyslovej duše umožnilo vymedziť aj rozumnú dušu, *nous*. Podľa slávneho Stagira čana duša nie je spojená s telom, to znamená, že je nemateriálna a preto môže byť sídlom ideálnych foriem. Ľudský *nous* je realitou, ktorá sa sama o sebe vymyká zmyslovému vnímaniu, prichádza „zvonka“, čiže je transcendentná, nesmrteľná a božská. Inteligenciu možno rozdeliť na možnú a aktuálnu. Pri vymedzení podstaty človeka Aristoteles sa nepríkláňal ku kritériám druhovým (*psyché*), ale kvalitatívnym (*nous*). Z kozmologického hľadiska sa treba zamerať na funkcie päťdesiatich piatich substancií, pohybujúcich sa nebeskými sférami planét, ktoré sú zrejme inteligenciami. Na metafyzicko – teologickej úrovni je rozum predstavovaný ako podstata Absolútna: je to inteligencia, ktorá poznáva samú seba, to znamená, že je predmetom poznania. Ak metafyzika Platóna je skôr metafyzikou toho, čo je inteligibilné, to jest formy i idey, tak metafyziku Aristotela možno vymedziť ako metafyziku inteligencie.

V epoche Cisárstva diskusie o netelesnosti rozumu nadobudli nové dimenzie vďaka syntéze platónskych i aristotelovských koncepcií. Napríklad *psyché* sa oddeľovalo od *nous*. Nasledovalo úsilie o vymedzenie hierarchie inteligencií: napríklad inteligencie najvyššieho (stotožňovaného s prvým bohom) a inteligencie duše sveta (nazývaného druhým bohom). Aj v dokumentoch pohanskej gnózy, v Traktátoch hermetizmu i v Chaldejských proroctvách má rozum fundamentálny charakter.

Pozornosť možno venovať aj Alexandrovi z Afrodyzie, ktorý vymedzil päť druhov ľudskej inteligencie

- a) inteligencia materiálna, čisto potenciálna,
- b) inteligencia in habitu, čiže inteligencia , ktorá realizáciou danej potenciality získava dôkaz o kvalite svojho myslenia,
- c) inteligencia činná, čiže utváraná a stotožňovaná s Bohom,
- d) inteligencia, ktorá prichádza „zvonka“ (*nous thurathen*) a je akoby odtlačkom činnnej inteligencie v duši jednotlivca, čo vedie k tomu, že potenciálna inteligencia sa stáva inteligenciou in habitu.

Plotinos chápal hypostázu (substanciu) ako syntézu bytia, mysle i života. Filozofické úvahy zachytené v 54 spisoch usporiadal jeho žiak Porfyrius do šiestich skupín po deviatich častiach, nazvaných enneady (deviatky). Prvá enneada obsahuje úvahy etické, druhá a tretia pojednávajú o svete, štvrtá o duši, piata o duchu a ideách a šiesta o najvyššom princípe, o Dobre. Na základe týchto úvah Plotinos dospel k záveru, že *nous* by sa mal prekladať ako Duch. Využil aj Platónovo i Aristotelovo chápanie tohto pojmu a odvodiť svoje snád' najodvážnejšie vymedzenie. To znamená, že popri dvoch hypostázach – *nous* a *psyché* – opísal aj

tretiu hypostázu, vyššiu od *nous* a to *Jedno* (alebo Prvé, večné, najvyššie, Dobro). Z *Jedna* sa odvodzuje *nous* a z *nous* duša. Najvyšším stupňom je dokonalé ponorenie do vlastného vnútra, t. j. do božskej kvality, ktorá je v nás. Vzťah individuálnych duší k duši svetovej opísal Plotinos spôsobom, ktorý pripomína indickú náuku o vzťahu *brahma* – *átman*. Podľa neho celá duša sveta je prítomná v každej jednotlivéj duši a tým každá duša v sebe zahŕňa celé súcno.

Spomedzi ďalších pojmov významnú úlohu pri pochopení podstaty gréckych pohľadov na poznávanie zohrávajú pojmy *dianoia* a *téchne*. *Dianoia* všeobecne vyjadruje rozum i myslenie v protiklade so skúsenosťami a zmyslovým poznaním. Ide o poznanie prebiehajúce etapovite (*dia-noein*) čiže nepriamo a nie bezprostredne. V tomto zmysle *dia-noia* stojí v protiklade s *nóesis*, čiže s myslením intuitívnym, bezprostredným.

Grécky pojem *téchne* sa rovnako týka všeobecného poznania i praktických aplikácií. Tu treba upozorniť na určitý rozdiel medzi súčasným chápaním umenia a gréckym *téchne*. *Téchne* ma podstatne širší význam než umenie. Môže sa týkať širokého poznávania, ktoré má určitý odborný charakter, je to nielen maliarstvo, sochárstvo, architektúra a hudba, ale ide aj o umenie lekárske, vojenské, prípadne umenie riadenia lodí. Tento pojem vyjadroval, že praktická znalosť, najmä profesionálna, nie je založená len na rutine, ale sa opiera aj o všeobecné pravidlá a určité poznatky, čím sa približuje aj k „teórii“ (vyjadrenej pojmom *episteme*), ktorá v terminológii Sokrata a Platóna vyjadruje trend, stojaci v protiklade s bežnými skúsenosťami. *Episteme* predstavuje taký typ racionálneho poznania (založeného na *logose*), ktoré je nepopierateľné a absolútne isté. Je to poznanie, ktoré sa týka základov, príčin i následkov. *Téchne* sa líši od *episteme* (to jest čistého poznania) tým, že teória by mala vždy slúžiť určitým praktickým cieľom.

Grécki myslitelia významne prispeli k formovaniu teoretických základov poznávania aj vymedzením múdrosti. Pojmu múdrosť najčastejšie zodpovedá termín *sofia*. V špecificky filozofickom kontexte do Platónovho obdobia prevažovalo *frónesis*, zodpovedajúce skôr pojmu rozvážnosť. Xenofanes pokladal *sofiu* za poznanie a kládol ju do protikladu s fyzickou silou. Herakleitos uvažoval skôr paradigmaticky: byť múdry je najvyššou cnosťou a *sofia* spočíva na hovorení pravdy a na prirodzenom konaní. Demokritos siahol k prirovnávaniu a podľa neho, ak je medicína umenie, ktoré lieči choroby tela, tak *sofia* je umením, ktoré chráni ducha pred tým, aby ho opanovala vášeň. Sokrates nazýval svoju

filozofiu „ľudskou múdrosťou“. Platón predpokladal, že *sofia* je nielen špecifickou cnosťou rozumnej duše, ale aj triedy panujúcej v štáte.

Japonské koncepcie poznávania

Dôležitým predpokladom pre pochopenie podstaty poznávania a myslenia v japonskej civilizácii je fakt, že v tradičnej kultúre nepôsobila filozofická tradícia porovnateľná so západnými mysliteľmi Sokratom a Platónom. Japonská tradícia je mysticko–náboženská. Aj keď pôvod Japoncov je doposiaľ témou diskusií, významný podiel možno pripísať šintoistickému náboženstvu, sformovanému v 4. storočí. Od 6. storočia možno však registrovať aj vplyv budhizmu, ako „vyššieho náboženstva“.

Podľa filozofických interpretácií šintoizmus predpokladal určité formy panpsychizmu alebo panteizmu a nadväzoval na animistické predstavy a šamanizmus. Formovanie tohto náboženstva prebiehalo súčasne s upevňovaním budhizmu a súlad oboch strán mal zaistiť tzv. Rjôbu šinto (Dvojjediný šinto), podľa ktorého sa bohovia šintoizmu uznávajú za reinkarnáciu (*avatáry*) rôznych predstaviteľov budhizmu. Aj keď svet bohov (*kami*) bol neviditeľným svetom mimo priestorovo – časových dimenzií, vstupoval do pozemských problémov. Individualizmus šintoizmus nehodnotil veľmi vysoko, čo ilustrovalo aj japonské príslovie: „Necht, ktorý trčí, ľahšie narazí“. Komunity riadené kolektívnym myslením mali prednosť a skupinové myslenie inšpirované konzenzom, ovplyvňovalo nesčíselné božstvá nebeskej hierarchie.

Naopak, budhizmus a kresťanstvo vyvíjali priamy vplyv na individuálne vedomie, kde vládne *ura* a budhizmus predpokladá existenciu určitého druhu uvedomenia na každej úrovni tvorby. Pri hlásaní potreby vyhasínať nevyspytateľné životné inštinkty - niektoré nazývané túžba a náklonnosť – a plniť akumulovanú záťaž *karmy* (sanskritské slovo vyjadrujúce činnosť alebo osud), ktorá mala naplňať tento inštinkt, Budha predpokladal tradičnú hinduistickú doktrínu reinkarnácie, podľa ktorej iba odhodenie karmickej záťaže umožňovalo vstup do *nirvány*. Budhovo učenie sa odlišovalo od tradičných, ako aj západných koncepcií v chápaní mysle alebo duše. (Je dôležité upozorniť, že budhistické výroky, ako sa už konštatovalo, sú v tejto oblasti značne nejednoznačné). Tak zvané Koleso zmeny štartuje od nevedomosti, ktorá umožňuje zvyšovať túžbu po pripútaní, ale aj ten, kto sa pohyboval týmto cyklom, bol vybavený vedomím (*vijnana*), ktoré netvorila ego entita alebo entita vo všeobecnosti, ale skôr psychický proces. Preto následnosť reinkarnácií mala

viest' k takej forme osvietenia, ktorá smerovala k úplnému prebudeniu z psychického spánku, s jeho trýznivými snami. Zaiste, slovo Budha znamená Osvietený alebo Prebudený. Súčasne táto podmienka spirituálneho uvedomenia reprezentovala konečné oslobodenie od individuality a splynutie z *nirvánou*. Často sa upozorňuje na fakt, že doktrína alebo *dharma* presadzovaná Budhom bola skôr praktická než metafyzická, pretože budhizmus formuje praktické pretváranie mysle. Ale vďaka budhistickému učeniu najmä podľa Mahajama alebo Veľkého nositeľa môže vzniknúť systém metafyzických ideí extrémneho prepracovania. Mahajama teológia vytvorila ideu troch tiel Budhu: *Nirmanakaja* alebo historické telo Gautama, ktoré existuje na zemi, *Sambogakaja* alebo premenené telo vyskytujúce sa v raji a *Dharmakaja* alebo telo transcendentného kozmického Budhu, identické s najvyššou realitou. Niektoré sekty napr. Kegon, rozlišujú až 10 tiel Budhu. Túto Budhovu podstatu nebolo možné pochopiť rozumom, ale intuíciou. Takáto schopnosť v skutočnosti bola vyššia než rozum - nemala doplňujúcu alebo podriadenú úlohu ako v západných koncepciách. Zaiste, intuitívne poznanie v tomto zmysle nebolo identické s intelektuálnym poznaním v tradičnom zmysle. Iným názvom pre tento stav môže byť „spájajúce“ poznanie. Teraz takéto poznanie, dosiahnutie ktorého predpokladá predĺženú meditáciu, zahŕňa v najvyššom stupni „jednotu“ s jeho objektom, čo znamená identifikáciu s Budhovou podstatou, pojem, ktorý je spoločný pre všetky Mahajamove sekty, okrem Amidisovej.

Táto koncepcia štruktúry mysle, ktorá sa skladá z psyché, rozumu a intelektuálnej intuície sa podobala hinduistickej tradícii, z kontextu ktorej sa vynorila budhistická teológia. Ale napríklad aj Aristoteles veril v konečnú identifikáciu poznávajúceho a poznávaného. Zaiste, takáto identifikácia na Západe skončila v súlade s dezintegráciou scholastickej filozofie, spolu s velebením rozumu ako najvyššej mentálnej schopnosti a stratou pojmu intelektu ako spirituálnej schopnosti. Nepochybne, takéto predstavy o podstate myslenia iba ťažko môžu vstupovať do každodenného myslenia bežného človeka, ako aj väčšiny budhistických kňazov, ktorí sa zameriavali hlavne na výkon rituálov, najmä vysoko štylizovaného čítania sútier. Podobne ani bežný návštevník indického chrámu, s jeho chaotickými stúpcami a animálnymi obeťami nevníma bežné spojenie medzi súčasnosťou a málo známymi doktrínami upanišád. Aj v Amidisme, jednoduchom teizme, ktorého prívrženci deklamujú kvôli spaseniu meno Amida, bežný človek hľadá neintelektuálnu vieru, ktorú môže ľahko pochopiť. (Takým bolo aj učenie Jodo, ktoré sa začalo šíriť v Japonsku na konci 12. storočia.) Ale tu sa prejavuje rozdiel medzi

ezoterickým a exoterickým – vnútorným a vonkajším, *šruti* a *smriti* – poznaním.

Kresťanskí misionári v 16. a 17. storočí uviedli do časti Japonska kresťanskú teológiu, no k plnému kontaktu so západným myslením došlo až r. 1868, v období Meidži reštaurácie. Intelektuálne vyhladované Japonsko po prekonaní izolácie (*sakoku*) prejavovalo záujem najmä o francúzskych pozitivistov, britských utilitaristov a nemeckých idealistov. Niektorí filozofi ako napr. Nišida Kitaro sa pokúsili o kombináciu Zen budhizmu so západným filozofickým myslením (najmä s klasickou nemeckou filozofiou). Pozoruhodné je, že japonským zakladateľom Zenu bol Eisai (1141 – 1215), ktorý sformoval myseľ upokojujúcu čajovú ceremóniu, ako výrazný prejav scénarizovaného myslenia. Prostredníctvom koncentrácie na paradoxy Zen formuje techniku ovplyvňovania mysle pri dosiahnutí *satori* alebo náhlejšej iluminácie, čo viedlo k revolte proti racionalizmu. Tým sa potvrdil aj predpoklad, že filozofia v Oriente sa nezameriava len na abstraktné špekulácie alebo analýzy, ale aj na prežívanie, ktoré má viesť k osvieteniu alebo poznaniu. V konečnom dôsledku by malo dospieť k realizácii budhistami nazývaného „seba-iluminujúceho myslenia“.

Záver

Štúdium odlišností v poznávaní medzi etnicky rozdielnymi spoločnosťami má dlhú tradíciu. Scribnerová (1986) konštatovala, že všetky kultúrne skupiny demonštrovali kapacitu pamätať si, generalizovať, formovať pojmy, operovať s abstrakciami a logicky uvažovať. Na druhej strane rozdielne historické podmienky rozvoja formujú charakteristický štýl prežívania a správania celých generácií ľudí, vrátane ich kognitívnych schopností. Jednotlivci si nielen osvojujú, ale aj prenášajú svoje kultúrne schémy na nasledujúce generácie, ktoré ich však môžu adaptovať podľa svojich súčasných potrieb a hodnôt. Nie div, že veľké sociálne skupiny sa odlišujú preto, že žijú v rozdielnych fyzikálnych a sociálnych prostrediach a majú rôzne historické skúsenosti. Kultúry sa líšia nielen v spirituálnom prežívaní svojich vzťahov k nadprirodzenému, ale aj v spôsobe riešenia bežných ľudských problémov, vo významoch, ktoré pripisujú životu, vedeniu, usporiadaniu svojho sociálneho života kvôli reprodukcii a vo vzájomnej výmene myšlienok (Brezina, 2009). Každá oblasť súčasne vyžaduje a podporuje svoj vlastný repertoár schopností, poznatkov alebo vedomostí, ako aj predpokladov a emócií, ktoré podporujú žiaduce alebo inteligentné správanie.

Literatúra

- BREZINA, I., 2009, Implicitné presvedčenia o múdrosti v interkulturálnej perspektíve. Dizertačná práca. Bratislava, ÚEPs SAV.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., 1990, The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation. In: Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELIADE, M., 1995, *Dejiny náboženských predstáv a ideí*. Bratislava, Agora.
- GREGORY, R. L. (Ed.), 2006, *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford, Oxford University Press.
- PLATÓN, 1990, *Dialógy*. Bratislava, Tatran.
- REALE, G., 1994, *Historia filozofii starožitnej*. Lublin, RW KUL.
- RUISEL, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava, Ikar.
- SCRIBNER, S., 1986 Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In: Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York, Cambridge University Press.

POSTFORMÁLNE MYSLLENIE

Michal STRÍŽENEC

Postformálne myslenie je prevládajúcim trendom v súčasných prístupoch k psychológii myslenia. V našich podmienkach sa však otázkam psychológie myslenia venuje v posledných desaťročiach len minimálna pozornosť. Výnimkou sú viaceré príspevky na medzinárodných konferenciách „Kognice“. Niektoré údaje o tejto situácii sme prezentovali na inom mieste (Stríženec, 2008a). Tam sme aj stručne popísali súčasné hlavné zahraničné prístupy k mysleniu.

V literatúre sa vyskytujú rôzne vymedzenia myslenia. Siahajú od takých, ktoré sú úzko naviazané na klasickú logiku až po širšie vymedzenia v rámci kognitívnej psychológie. Tu sa napr. myslením rozumie prepojenie pamäťového výkonu a logického abstraktného spracovania symbolov. Patria sem všetky procesy, ktoré vedú k vytvoreniu poznatku pomocou aktívneho vnútorného zaoberania sa s predstavami, pamäťovými údajmi a pojmami. Zahrňuje mozgovú manipuláciu s informáciou pri vytváraní pojmov, riešení problémov, usudzovaní a rozhodovaní. V kognitívnej psychológii sa rozlišuje analytické myslenie (analýza javu) a analogické myslenie (asociačné, spontánne). V kognitívnej vede sa uplatňujú nasledujúce prístupy: symbolický (operácie na symboloch, explicitné výpočtové teórie, modely mentálnych procesov, analogických procesov číslicového počítača), konekcionistický (využitie umelých neurónových sietí), hybridné systémy (konekcionistické i symbolické modely), dynamické systémy (všetky prvky sú vo vzájomnom vzťahu). Myslenie možno najlepšie pochopiť v konceptoch štruktúr reprezentácie v mysli a výpočtových procedúr, operujúcich na týchto štruktúrach.

Myslenie (thought, thinking) sa napr. vymedzuje (podľa <http://en.wikipedia.org/wiki/Thought>) ako mentálne formy a procesy umožňujúce človeku modelovať svet a účinne s ním narábať podľa svojich cieľov, plánov a prianí. Robbins (2000) rozlišuje medzi thought (myslenie, ktoré sa realizuje dospením k určitému poznatku) a thinking (prebieha bez určitosti, bez poznatku).

Pokiaľ ide o odlišenie myslenia od príbuzných termínov, Reich (2002) rozlišuje vyvodenie (inferring), ktoré znamená urobenie záveru z toho, čo už je známe, ale nebolo „aplikované“, ďalej myslenie (thinking) – zámerne využíva výsledky vyvodení v záujme nejakého cieľa (napr. rozhodovanie, riešenie problému, testovanie hypotéz). Usudzova-

nie (reasoning) je kognitívny proces vytvárania záverov (rozlišuje sa indukzívne, deduktívne a abduktívne – toto posledné je usudzovanie z dôsledku na príčinu).

K zložkám procesu myslenia patrí aj pochopenie (comprehension). Podľa Hatano (2001) znamená prijatie koherentnej a plauzibilnej interpretácie kúskov informácie získanej zvonku alebo z mysle. Často sa používa zámenne s „understanding“. Väčšinou sa na pochopení zúčastňujú procesy generovania vyvodení a postihnúť koherencie. Výskumy pochopenia sa zameriavali na pochopenie hovoreného alebo písaného textu, procedúr a ich cieľov ako aj niečoho, čo je viacznačné. Výskum ukázal, že ľudia vo všeobecnosti preceňujú adekvátnosť svojho vlastného pochopenia.

Pokiaľ ide o sociálnopsychologické aspekty myslenia (Schönpflug, Schönpflug, 1983) konštatuje sa, že medzi jednotlivcami dochádza k výmene argumentov, zjednocovaniu pravidiel, ktoré sú základom argumentácie a k vzájomnej korektúre na základe dohodnutých pravidiel. Pri indukzívnom zovšeobecnení uveriteľnosť výroku závisí od sociálnych postojov a stereotypov. Výrok, ktorý nie je v zhode s hodnotovými preferenciami sa ťažšie zovšeobecňuje. Dôležitým sociálnym výdobytkom je dohoda na záväzných logických pravidlách. Dôsledné používanie týchto pravidiel je však ohrozené, ak závery protirečia sociálnym stereotypom a postojom.

Postformálne myslenie je len jedným – i keď podľa mnohých autorov najvýznamnejším – z viacerých súčasných prístupov v psychológii myslenia. Pre pochopenie pozície postformálneho myslenia v tomto kontexte považujeme za užitočné rozviesť niektoré prístupy. Stručne sme o nich referovali už na inom mieste (2008a).

Niektoré nové koncepcie myslenia

Popisovať celkovú dnešnú situáciu v psychológii myslenia by si vyžadovalo osobitnú štúdiu. Takýto prehľad poskytujú viaceré publikácie (pozri napr. Holyoak, Spellman, 1993; Markman, Gentner, 2001; Holyoak, 2005; Johnson–Laird, 2001; Ruisel, 2004). O zvýšenom záujme o otázky myslenia v zahraničí svedčí aj skutočnosť, že od r. 1995 vychádza časopis Thinking and Reasoning. Jeho editor (Evans, 1995) v úvodníku prvého čísla poukazuje na rozkvet psychológie myslenia od 80. rokov 20. storočia. Autor z čisto vedeckého hľadiska považuje skúmanie myslenia za rovnako zaujímavé ako výskumy jadrovej fyziky

alebo genetiky. V jednotlivých ročníkoch časopisu prevažujú články o usudzovaní.

V psychológii myslenia sa výrazne uplatňuje kvalitatívna metodológia. Jej aplikáciu v kognitívnej psychológii podrobne rozoberajú Ormerod a Ball (2008). Ako typy kvalitatívnych metód uvádzajú analýzu protokolov hlasitého myslenia, videí, denníkov, triedenie kariet, záznamy z terénneho výskumu.

V ďalšom poukážeme len na niektoré už primerane sformované nové koncepcie. Do popredia záujmu psychológov sa dostalo každodenné usudzovanie a myslenie dospelých. Podrobnejšie sa preto budeme venovať postformálnemu mysleniu. Na usudzovanie sa zameriame v inom pripravovanom príspevku.

Kritické myslenie

V literatúre sa často objavuje termín kritické myslenie. Rozumejú sa tým kognitívne spôsobilosti alebo stratégie, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť dosiahnutia výsledku. Je to systematický spôsob formovania vlastného myslenia. Zaoberá sa ním najmä kognitívna psychológia, ale prispieva tu i pedagogika, filozofia, matematika a pod. Autori tohto už nie celkom nového prístupu sa v súčasnosti zameriavajú na navrhovanie a hodnotenie programov, ktoré pomáhajú učiacim sa zlepšiť ich myslenie (Halpern, 2001).

Kritické myslenie vymedzil Astleitner (2002) ako účelné, sebaregulačné posudzovanie, ktorého výsledkami sú interpretácia, analýza, hodnotenie a vysvetlenie priekazných koncepčných, metodologických alebo kontextových úvah, na ktorých sa zakladá posudzovanie. Ideálny kritický mysliteľ je pátravý, dobre informovaný, flexibilný, s otvorenou myslou, nezaujatý pri hodnotení, opatrný pri robení posudkov, ochotný znovu premyslieť, čestný v hľadaní relevantnej informácie, rozumný vo výbere kritérií, sústredený pri bádaní a pod.

Kritickým myslením sa zaoberal aj Schafersman (1998). Ide o správne myslenie pri hľadaní relevantných a spoľahlivých poznatkov a hodnôt o svete. Toto myslenie je rozumné, reflexívne, zodpovedne zamerané rozhodovanie o tom, čomu uveriť alebo čo robiť. Zložkami kritického myslenia sú zameranie na problém, jeho identifikácia a objasnenie, spoliehanie sa na empirické dôkazy, používanie relevantných údajov a informácií, overovanie dôkazov pomocou opakovania, analýza argumentov, posudzovanie dôveryhodnosti zdroja, dávanie pozor na vplyv autority, používanie logického usudzovania, vyhýbanie

sa logickým nesprávnym úsudkom, prihliadanie na hľadisko inej osoby, anticipácia dôsledkov vlastnej činnosti. Odhaduje sa, že menej ako 15 % dospelých Američanov je schopných kriticky myslieť pri každodenných problémoch. Autor za škodlivé typy myslenia považuje nelogické, emočné, autoritárske, mystické, absolutistické a pod. myslenie. Podrobne porovnal charakteristiky rôznych typov kritického a nekritického myslenia.

Kritickým myslením u dospelých sa zaoberal Brooksfield (2006). Popísal využívanie praktickej logiky (umožňuje hlboké pochopenie kontextu situácie), učenie sa učiť (epistemická kognícia), kritickú reflexiu a ďalšie charakteristiky myslenia.

Ako protiklad kritického myslenia sa uvádza napr. magické myslenie. Subbotsky (2004) ukázal, že sa vyskytuje u 4.–7. ročných detí (poukázal na to Piaget). Medzi 6. až 9. rokom už deti zanechávajú magické presvedčenia. Antropologické výskumy však ukázali, že je rozšírené aj u dospelých. Odhaduje sa, že v súčasnom Anglicku niekoľko tisíc ľudí, vzdelaných, zo strednej triedy, praktizuje mágiu. U 64 % amerických vysokoškolákov sa zistili aspoň niektoré magické presvedčenia. Výskyt takýchto presvedčení experimentálne overoval P. Rozin. Viera, že máme čarovnú moc, že môžeme mentálne ovplyvňovať neživé fyzikálne objekty, že tieto zrazu nadobúdajú spontánnosť a narušujú základné princípy priestoru a času, môže mať niekoľko príčin. Prvou je, že mágia robí svet zaujímavejším a vzrušujúcejším. Ďalej môže nám pomôcť za okolností, ktoré sa vymykajú racionálnej kontrole, robí neživý svet pochopiteľnejším a ľudským. Magické myslenie je dôležité pri medziľudských vzťahoch (napr. uskutočňovanie malých rituálov, ktoré zo štruktúralno-racionálneho hľadiska nie sú nevyhnutné).

Na hodnotenie kritického myslenia všeobecne i v kontexte špecifických disciplín (napr. antropológia, obchod, komunikácia, ekonomika, vzdelávanie, technické disciplíny) sa zameriava *Critical Thinking Assessment Project* (pozri Soderholm, 2004). Za základné kompetencie kritického myslenia sa považujú napr. hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií, identifikácia nutných predpokladov, určenie potrebnosti dodatočnej informácie, vytváranie logického konfliktu, kritika analogických argumentov, hodnotenie štatistickej informácie a zovšeobecnení. V skutočnosti sa tieto kompetencie čiastočne prekrývajú.

Na otázky kritického myslenia upozornil u nás Ruisel (2006) v súvislosti s múdrosťou. Ako zložky modelu kritického myslenia uvádza motiváciu, poznatky o schopnostiach kritického myslenia, tréning štruktúry, metapoznávaci monitoring. Posledne menovaná zložka má

regulačnú funkciu a zakladá sa na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia. Autor podáva aj charakteristiku človeka kriticky mysliaceho v každodennom živote.

Laterálne myslenie

Termín laterálne myslenie zaviedol E. de Bono (1970 – podľa www.de.wikipedia.org/wiki/Laterales-Denken). Je to spôsob myslenia pri riešení nepoddajných problémov pomocou neortodoxných metód alebo prvkov, ktoré sú obvykle ignorované logickým myslením. Podľa D. Chapmana laterálne myslenie sa líši od vertikálneho, ktoré je tradičným logickým myslením. Laterálne myslenie je charakterizované alternatívnosťou, nesequenčnosťou, výberovosťou procesov, presunom zamerania. Kritickými faktormi tohto myslenia je spoznanie dominantných ideí, hľadanie rôznych pohľadov na problém, uvoľnenie rigidnej kontroly myslenia, využitie náhody na vyvolanie nových ideí. Pracuje s ideami, ktoré majú nízku pravdepodobnosť výskytu pri normálnom priebehu udalostí. Možno ho použiť pri riešení otvorených problémov (napr. nekonvenčných podnikových problémov). Príspevky o tomto druhu myslenia sú v literatúre menej časté.

Dialektické myslenie

Dialektické myslenie vymedzujú Peng a Ames (2001) ako účelný a náročný mentálny proces uvažovania o faktoroch, názoroch a cieľoch s protikladnými perspektívami. Súvisí s dialektickou logikou – téza dáva vznik antitéze a výsledkom tejto kontradikcie je syntéza. V psychológii sa dialektickým myslením ako prví zaoberali niektorí vývinoví psychológovia pri popise kognitívneho vývinu u dospelých. Uvedení autori sa venujú dialektickému mysleniu ako metóde usudzovania, ako psychologickému konceptu, zdroju individuálnych rozdielov, vplyvu na usudzovanie a posudzovanie. Zistili sa aj základné kultúrne rozdiely v dialektickom myslení (napr. usudzovanie Číňanov o zdanlivých kontradikciách je odlišné od usudzovania na Západe).

Ako uvádza Knerr (2006) dialektické myslenie je charakterizované uvedomovaním si za a proti, výhod a nevýhod, možností a obmedzení. Zahrňuje uvedené tri štádiá – téza, antitéza, syntéza. K dialektickému mysleniu vedie univerzálna potreba kognitívnej rovnováhy. Dochádza tu

k akomodácii (modifikácia vlastnej schémy v dôsledku novej skúsenosti) a asimilácii (včlenenie novej idey do existujúcej schémy).

Komplementárne myslenie

Komplementarita je charakteristická vlastnosť kvantovej mechaniky, podľa ktorej je možné popisovať dynamické vlastnosti systému alternatívnymi a vzájomne sa vylučujúcimi spôsobmi (napr. ak vieme, kde sa častica nachádza, nemôžeme presne zistiť ako sa pohybuje; ak vieme presne ako sa pohybuje, nevieme presne kde je) – podľa <http://sk.wikipedia.org/wiki/Komplementarita>.

Začiatky používania princípu komplementarity súvisia s menom fyzika Bohra, ktorý sa venoval kvantovej mechanike a v 30. rokoch minulého storočia komplementaritou vysvetľoval nekonzistentnosti medzi experimentálnymi údajmi a klasickou fyzikou pri vysvetľovaní svetla (vlnenie i častice). Bohr navrhoval svoj princíp komplementarity aplikovať aj v psychológii, a to na vzťah myseľ – telo (podľa Brody, Openheim, 1969). Dnes sa tento princíp okrem fyziky využíva aj v ekonomike, molekulárnej biológii, v medzinárodnom práve.

Exaktná formulácia princípu komplementarity (vzájomné dopĺňovanie sa zdanlivo protirečivých údajov) sa týka presnosti pri vzťahu medzi merateľnými kvantitami (postupná strata presnosti pri meraní alebo predpovedaní hodnoty jednej premennej, keď druhá sa meria s väčšou presnosťou). Uplatňuje sa tu trojhodnotová logika (pôvodne vytvorená pre kvantovú teóriu), podľa ktorej za jednej podmienky (kontextu) jedna „teória“ má väčšiu explanačnú silu a za inej podmienky to platí o súperiacej „teórii“. Pri komplementarite ide o koordináciu dvoch teórií, z ktorých každá si nárokuje, že podáva najlepšie vysvetlenie daného javu. Konkurujúce vysvetlenia treba považovať nie za alternatívy, ale za komplementárne a ich koordinovať (nájsť zatiaľ neznámy spoločný referenčný bod). Možno to robiť pomocou abdukcie (hľadanie hypotéz pomocou ktorých spolu s doterajšími poznatkami môžeme vysvetliť určité pozorované javy).

Reich (1991) rozlišuje paralelnú komplementaritu (koordinácia konfliktných vysvetlení) a kruhovú komplementaritu (uvažovanie o vysvetleniach, ktoré sa predtým považovali za nezávislé alebo irelevantné). Podľa autora ťažkosti pri myslení v pojmoch komplementarity môžu vyplývať z nedostatku motivácie prijať túto nekonvenčnú formu myslenia, z neznalosti netradičnej logiky, z nevhodného svetonázoru, z nedostatočnej úrovne kognitívneho vývinu.

Komplementárne myslenie (podľa Fiske, 2000; Křivohlavý, 2006; Fritsch-Oppenmann, 2001) sa vymyká aristotelovskej „jedno-jednoznačnosti“ a umožňuje riešiť nesúrodé svetonázorové paradigmy, zosúladiť rôzne teórie o jednej skutočnosti, ak tieto teórie sú parciálne, súbežné, kategoricky odlišné a nie je možné ich vzájomne redukovat’.

Na komplementárnosť poukázal už W. James v súvislosti s hystériou. Z konkrétnych aplikácií v psychológii možno uviesť napr. psychofyziku, kde Baird (1996) popísal vzájomné dopĺňovanie sa teórie senzორických procesov a kognitívnej teórie. Fiske (2000) pomocou komplementarity vysvetľuje psychológiu kultúrnych odlišností. Snyder (1990) sa venuje vzťahu medzi psychickými a neurofyziologickými javmi a tiež rozoberá názory viacerých autorov na komplementaritu. Komplementaritu pri náboženskom myslení u adolescentov podrobne rozobral Reich (1989, 1991).

Hypotetické myslenie

Teória hypotetického myslenia (Evans, 2007) predstavuje teoretické zovšeobecnenie psychologických výskumov testovania hypotéz, usudzovania, posudzovania a rozhodovania. Autor vychádzal zo svojej heuristicko-analytickej teórie usudzovania. Hypotetické myslenie obsahuje predstavu možností a skúmania ich dôsledkov pri procese mentálnej simulácie.

Týka sa napr. skreslení pri testovaní hypotéz, akceptovania chybných záverov pri deduktívnom usudzovaní, skreslení pri štatistickom posudzovaní a vystupuje aj pri rozhodovaní.

Kontrafaktové myslenie

Prehľad problematiky kontrafaktového myslenia prináša publikácia, ktorej editormi sú Mandel, Hilton a Catellani (2005). Rozoberá sa tu vzťah medzi kontrafaktovým a kauzálnym usudzovaním, funkčné základy toho myslenia a jeho úloha pri prežívaní emócií.

Kontrafakty sú mentálne reprezentácie alternatív, týkajúcich sa minulosti a vytvárajú priaznivé alebo nepriaznivé dôsledky pre jednotlivca. Roeser (1997) uvádza, že toto myslenie sa aktivuje automaticky ako odpoveď na záporný afekt.

U nás sa kontrafaktovému mysleniu podrobne venujú Ruiselová a Prokopčáková (2007a, b). Pozri tiež Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek (2007). Vymedzujú ho ako myslenie o tom, čo by mohlo byť, keby na-

stala iná alternatíva antecedentu (oproti tej, ktorá v skutočnosti nastala) a o tom, či by situácia dopadla ináč, alebo tak isto ako v skutočnosti dopadla. Je to teda premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia problémov v každodennom živote. Uvedené autorky pri svojom výskume u dospelých žien (zdravotné sestry, lekáčky, študentky) použili okrem iných aj dotazník, ktorý zostavila Z. Ruiselová. Zamerali sa na vzťah kontraktového myslenia so zvládaním, osobnostnými charakteristikami a každodennou spokojnosťou. Podrobnejšie údaje o tomto druhu myslenia sú dostupné i v tejto publikácii.

*

Uvedený prehľad niektorých novo formulovaných „druhov“ myslenia ukazuje, že hoci predstavujú špecifické prvky, majú aj veľa spoločných charakteristík. Prehľad by bolo možné dopĺňať i o ďalšie druhy, avšak to presahuje zámer tohto príspevku.

Neformálna logika

Väčšina novších koncepcií myslenia sa opiera o nové odvetvie logiky – neformálnu logiku. Na rozdiel od klasickej logiky (pozri napr. Gahér, 2003), neformálna logika (vznikla v USA, časopis *Informal Logic* vychádza už 27 rokov) vyvíja neformálne štandardy, procedúry na analýzu a hodnotenie argumentov v každodennom diskurze (príklady argumentácie preberá z masmédií, reklamy, politickej kampane a pod.). Pri neformálnom usudzovaní (na rozdiel od tradičnej logiky) premisy sú skôr pravdepodobné a prijateľné než isté. Potom deduktívne dôkazy poskytujú len pravdepodobné alebo prijateľné závery. Neformálna logika sa venuje najmä chybnnej argumentácii a klamným záverom (fallacy), kde schéma nesprávneho usudzovania sa javí byť schémou správneho usudzovania. Rôzne druhy chybnnej argumentácie u nás popísal Ruisel (2008).

Postformálne myslenie

Poukážeme na jeho vymedzenie najprv v rámci širšie koncipovaných prístupov a potom uvedieme aj dielčie poznatky. Slovo post – znamená, že plne vyvinuté postformálne myslenie vzniká až po zvládnutí Piagetovských formálnych operácií.

Podľa Reicha (2002) až do 1970 mnohí bádatelia presadzovali Piagetovské formálne operácie za najvyšší stupeň individuálneho vývinu usudzovania. Ako je známe, Piaget vymedzil štyri štádiá kognitívneho vývinu (senzomotorické, predoperačné, konkrétne operácie, formálne operácie). Formálne operácie označujú, že jednotlivci si vyvinul určitý formalizmus, ktorý možno použiť pre riešenie triedy problémov bez ohľadu na ich obsah. Tieto operácie zahŕňujú skúmanie priestoru možností, vytvorenie hypoteticko-deduktívnej teórie a kontrolu riešenia z hľadiska jeho vnútornej a vonkajšej konzistencie. Jadrom Piagetovských formálnych operácií je výlučné použitie formálnej binárnej logiky. I keď Piaget si uvedomoval, že „formálna logika není priměřeným popisem celého živého myšlení“ (Piaget, 1964, 106).

Začiatkom 80. rokov minulého storočia malá skupina psychologov (napr. aj P. B. Baltes) sa začala zaujímať o „postformálne operácie“. Podľa Reicha (2002) neriešili však otázku odlišných charakteristík postformálnych operácií a ich vzťahu s Piagetovskými formálnymi operáciami. Viacerí autori poukázali na potrebu doplnenia Piagetovej teórie o postformálne myslenie. Napr. Sternberg (2002) uvádza, že aj postpiagetovci akceptujú existenciu postformálneho štádia. Jednotliví autori však uvádzajú rôzny počet či názvy takýchto štádií (P. Arlisiová – vyhľadávanie problémov; K. Riegel, D. Kramerová – dialektické, resp. postformálne myslenie; M. Commons – systematické, metasystematické, paradigmatické, krosparadigmatické). Usudzovanie niektorých dospelých je totiž komplexnejšie než formálne operačné usudzovanie definované Piagetom. Podľa R. J. Sternberga postformálne myslenie umožňuje mentálne spracovať rozporuplnosti každodenného života, v ktorých len zriedka sú jasné odpovede a vplýva tu tiež sociokultúrny kontext.

V prehľade postformálneho myslenia (www.webster.edu/~woolfm/cognotes.html) sa najprv kritizujú formálne operácie (príslušný dôraz na čistú logiku, podcenenie pragmatickej kvality kognície v reálnom živote; vhodnosť len pre problémy vyžadujúce vedecké myslenie a logicko-matematické analýzy ako aj pre riešenie v rámci uzavretého myslenia, pri dobre definovaných problémoch; neuznáva sa relatívna podstata poznatkov a potreba prijať viacnásobné referenčné rámce; väčší dôraz na riešenie problému než na nachádzanie problému). Za hlavné štyri charakteristiky postformálneho myslenia sa považujú presun orientácie, viacnásobná kauzalita a riešenia, pragmatizmus, uvedomenie si paradoxu. Čiže pri postformálnom myslení ide o relativistické myslenie, dialektické usudzovanie (syntéza kontradiktórických myšlienok, emócií a skúseností), kontextový prístup (kontinuitné vytváranie nových princí-

pov riešenia na základe meniacich sa okolností), oblasťovú špecifickosť myslenia, zameranie na nachádzanie problému.

K diskusii o tom, či iné myšlienkové formy (dialektické myslenie a pod.) sa vyvíjajú až po formálnych operáciách alebo sa vyvíjajú súčasne, prispel svojim výskumom Reich (2004). Ukázalo sa, že zvládnutie Piagetovského štádia je nevyhnutnou, ale nie dostatočnou podmienkou pre dosiahnutie daného štádia relačno-kontextového myslenia.

Teóriu postformálneho myslenia v dospelosti vytvoril Sinnott (1998). Uvedieme podrobnejšie názory obsiahnuté v tejto monografii. Syntetizoval mnohé poznatky, ktoré priniesli psychologické disciplíny i iné vedy (napr. teória relativity, kvantová fyzika). Poukázal na to, že vývinové štúdie zanedbali kognitívny rast v strednej dospelosti a v starobe. Názov „postformálne“ znamená, že toto myslenie organizuje formálne myslenie, uplatňuje sa tu logika vyššieho rádu na formálne operácie. Je to komplexný spôsob riešenia problémov a rozvíja sa pomocou sociálnej skúsenosti obvykle až v zrelej dospelosti. K charakteristikám postformálnych kognitívnych operácií patrí vzťahovanie na seba (self-reference; náš systém poznávania je limitovaný, naše znalosti majú subjektívnu zložku) a usporiadavanie Piagetovských formálnych operácií (ide o formálne pravdivostné a logické systémy nižšej úrovne). Prechod od formálneho k postformálnemu mysleniu predpokladá schopnosť štrukturovať logické formálne systémy a akceptovať platnosť viacerých takýchto systémov pri danej udalosti, brať do úvahy multikausalita, existenciu viacerých kontradiktorických príčin a riešení, uvedomiť si vplyv časového kontextu a kontextu prostredia pri rovnakej manipulácii s tou istou premennou. Operácie postformálneho komplexného myslenia zahrňujú metateoretický presun medzi hlavnými spôsobmi konceptualizácie požiadaviek na problém (napr. videnie problému ako abstraktného versus praktického); definovanie problému; presun medzi všeobecným a čiastkovým problémom; definovanie problémového priestoru, výber najlepšieho riešenia, viacnásobné ciele, metódy a kauzality, uvedomenie si, že som posledným posudzovateľom vhodnosti vybranej logiky.

Za ideových predchodcov postformálneho myslenia považuje J. D. Sinnott modely novej fyziky. Vývin teórie kognitívneho vývinu považuje za analogický vývinu teórie vo fyzikálnych vedách (teória relativity, kvantová fyzika). Nová fyzika sa vyvinula ako odpoveď na kontradikcie zistené v teóriách klasickej mechaniky. Ako ďalší základ postformálneho myslenia uvádza všeobecnú teóriu systémov (interakcie v komplexnom systéme, teórie chaosu, sebaorganizujúce sa systémy).

Svoju teóriu postformálneho logického myslenia autor overoval v longitudinálnom výskume s dospelými vo veku 26 až 89 rokov. Hlasité myslenie a interview umožnili zisťovať, či, ako a kedy respondenti používali určitý druh logiky, vrátane postformálnych operácií pri riešení rôznych úloh (napr. vytváranie kombinácii 6 písmen, optimálne využitie vitamínu C z rôznych potravín, organizácia práce pri skladaní časopisu, rozdelenie spálňí pre rôznych členov rodiny, organizovanie kempingu s deťmi pri ich limitovanej počte a pod.). Výsledky umožnili autorovi stanoviť všeobecné kroky pri riešení každodenného problému. Poukázal na štyri s vekom (u dospelých) súvisiace štýly riešenia problému (mladistvý, zrelý, starší, slabnúci). Avšak vek sám o sebe nie je dominantným prediktorom kvantity alebo prítomnosti postformálneho komplexného myslenia. Na uvoľnenie spôsobilosti prejavovať postformálne myslenie vplývala manipulácia s emočným stavom (pomocou pobádania, malého darčeka).

Autor tiež aplikoval svoju teóriu postformálneho myslenia na vyučovanie na univerzitách. Pokiaľ ide o podnikovú sféru, tento prístup možno využiť pri riešení vnútrokupinových konfliktov (napr. pri organizačných zmenách). Ďalej je to oblasť vzťahov v rodine, riešenie problémov v dvojici. Postformálne myslenie je prostriedok, ktorým môžu dospelí prejavovať tvorivosť v každodennom živote, ale je aj nástrojom na popis tvorivosti u dospelého. Toto myslenie redukuje aj preťaženie informáciou u starších ľudí (pochopenie subjektívnosti poznatkov, tolerancia názorov iných). Môže pomôcť psychoterapeutovi pri jeho práci. Čo sa týka techník vzdelávania postformálneho myslenia autor uvádza napr. postavenie výskumnej otázky rôznymi spôsobmi, dialóg o existenciálnych otázkach, analýza a interpretácia údajov rôznymi spôsobmi, otváranie a zatváranie „problémového priestoru“.

Na postformálne operácie je zameraný model hierarchickej komplexnosti myslenia (MHC), ktorý vytvoril Commons (Commons, Richards, 2002). Táto vývinová teória sa zakladá na analýze úlohy. Komplexnosť správania nutná pre uskutočnenie úlohy sa špecifikuje pomocou horizontálnej a vertikálnej komplexnosti. Horizontálna komplexnosť sa týka počtu otázok typu áno-nie pri vykonávaní úlohy. Vertikálna (hierarchická) komplexnosť udáva počet rekurzií, ktoré musia realizovať koordinačné činnosti na množine primárnych prvkov. Činnosti vyššej úrovne koordinujú činnosti najbližšej nižšej úrovne. Model špecifikuje 15 úrovní hierarchickej komplexnosti úloh a autor uvádza ich paralely s Piagetovými štádiami. Odlišné sú však najvyššie štádiá (systematické, metasytematické, paradigmatické, krosparadigmatické).

Pri najvyššom štádiu ide o zladovanie paradigiem, ich krížením sa vytvárajú nové oblasti (len veľmi málo ľudí rieši úlohy takejto komplexnosti – autor uvádza mená ako Kopernik, Descartes, Darwin, Einstein, Max Planck).

V súvislosti s vývinovou psychológiou na postformálne myslenie v dospelosti upozornila Weigl (2005/2006). Takéto myslenie zahŕňa zisťovanie problémov, odhalenie skrytých predpokladov, postihnutie vzťahov, dekonštrukciu, spojenie logiky a emócií, prihliadanie na kontext. Poznanie nie je absolútne a protirečenia sú dôležitým aspektom skutočnosti.

Základné znaky postformálneho myslenia Vágnerová (2007) vymedzila takto: sebakritickosť, zmierenie sa s nejednoznačnosťou, akceptovanie kognitívnej neistoty, integrácia protikladov do jedného celku. Táto autorka podrobne popísala zmenu kognitívnych funkcií v jednotlivých etapách dospelosti. V ďalšom uvedieme jej poznatky. V období mladej dospelosti (20-40rokov) dochádza k postformálnemu mysleniu, berú sa do úvahy rôzne aspekty problému, jeho mnohознаčnosť i celkový kontext (komplexný kontextuálny relativizmus). V strednej dospelosti (40-50 rokov) sa ďalej rozvíja postformálne uvažovanie, prihliada sa na väčšie množstvo rôznych aspektov situácie, prejavuje sa triezvejšie kontextuálne uvažovanie. Pre staršiu dospelosť (50-60 rokov) je charakteristické účinnejšie využívanie informácií, rozlišovanie faktov a ich interpretácie rôznymi ľuďmi, skúsenosť ovplyvňuje prístup k rôznym situáciám a k ich interpretácii, riešenie rôznych situácií je často kompromisné, akceptuje sa relativita rôznych názorov, postupne narastá kognitívna rigidita i triezve hodnotenie vlastných kompetencií. V rannej starobe (60-75 rokov) klesá kognitívna plasticosť, spomaľujú sa poznávacie procesy. Pravá staroba (75 a viac rokov) prináša zhoršenie pracovnej pamäti, po 80. roku rýchle klesá slovné porozumenie, indukčné usudzovanie, komplexnosť uvažovania. Metakognícia môže byť nepresná a skreslená.

Na kognitívny vývin vo včasnej dospelosti (20–35 rokov) sa zameriaval Knerr (2006). Zdôrazňuje, že intelektový rast je tu mnohosmerný (inteligencia sa rozvíja s vekom v rôznych trajektóriách) a mnoho-kontextový (rozhodovanie na základe hodnotenia interpersonálnych nákladov a úžitkov). Zatiaľ čo adolescenti majú tendenciu uvažovať dualisticky a dichotómne, dospelí uvažujú holisticky prostredníctvom viac kontextového svetonázoru. Keď jednotlivci začínajú postformálne myslieť, svet sa im postupne stáva menej jasným a viac mnohознаčným. To uľahčuje adaptáciu na životné protirečenia a nesúrodosti. Vo včasnej

dospelosti sa vynára dialektické usudzovanie, rozširuje sa riešenie problému a prejavujú sa špičkové intelektové schopnosti. Avšak nie všetci dospelí rozmyšľajú postformálne. Postformálna kognícia je „mnohokontextová“, odráža vzájomné pôsobenie rôznych okolností a situácií. Multikontextový prístup umožňuje preniknúť do podstaty postformálneho myslenia. Postformálne myslenie umožňuje prežiť v neurčitom svete. Kognitívnu flexibilitu umožňuje integrácia subjektívnej logiky (vzniká z osobných skúseností a vnemov) s objektívnou logikou (abstraktné usudzovanie). Táto integrácia odzrkadľuje dialektický proces kognície (téza, antitéza, syntéza). K dialektickému mysleniu vedie univerzálna potreba kognitívnej rovnováhy. Dochádza tu k akomodácii (modifikácia svojej schémy v dôsledku novej skúsenosti) a asimilácii (včlenenie novej idey do existujúcej schémy). Dialektický proces pokračuje cez celý život.

Ako jedinečné charakteristiky myslenia dospelého uvádza Kramer (1983) chápanie relativistickej podstaty poznatkov, akceptovanie kontradikcie ako súčasť skutočnosti, integračný prístup k mysleniu. Autor tiež kriticky skúma súčasné prístupy k postformálnemu mysleniu.

Ako uvádza Marchand (2001) postformálne myslenie má relativistický a dialektický charakter a je viac nezávislé od bipolárnej logiky (pravda – nepravda). Odlišnou charakteristikou myslenia dospelých je akceptovanie a integrácia nesúrodých pravd, ktoré veľmi závisia od kontextu. Autor popisuje viaceré alternatívne modely myslenia dospelých (napr. dialektické, relativistické modely) a tvrdí, že v súčasnosti nie je možné určiť skutočnú podstatu typu myslenia označovaného ako postformálne a preto navrhuje radšej používať termín kognícia (myslenie) dospelého.

Empiricky Yan a Arlin (1995) overili, že neabsolútne/relativistické myslenie je jednotiacim základom štyroch postformálnych modelov myslenia, ktorými sú nájdenie problému, dialektické usudzovanie, relativistické operácie a reflexívne posudzovanie. Objasnili sa logické vzťahy medzi uvedenými modelmi.

Reich (2002, 2004) sa venoval špecifickejšej postformálnej forme myslenia – relačnému a kontextovému usudzovaniu. Jeho názory o usudzovaní rozoberáme v ďalšej časti tohto príspevku venovanej neformálnemu usudzovaniu. Tu poukážeme na jeho názory na postformálne myslenie. Postformálne myslenie sa zakladá na logike odlišnej od formálnej binárnej logiky. Autor pracuje s trojhodnotovou logikou. Dva výroky o tom istom vysvetľovanom objekte sú buď zhodné (compatible – oba sú súčasne pravdivé), inkompatibilné (nikdy nie sú súčasne pravdivé)

alebo nonkompatibilné (súčasne sú nezhodné, avšak jeden je „pravdivý“ v jednom kontexte, resp. v časovom bode a druhý zase v odlišnom kontexte, resp. čase).

Tréning v konštruktívnom riešení interpersonálnych konfliktov vyskytujúcich sa v práci popísali Weitzman a Weitzman (2006). Ukázali pritom na dôležitosť postformálneho myslenia.

Potvrdilo sa, že interpersonálna a inštitucionálna komplexnosť pracovných rolí si vyžaduje postformálne myslenie. Zistilo sa to pomocou dotazníka a klasického myslenia u expertov-administrátorov vo výskumnej inštitúcii (Sinnott, Johnson 1997).

Postformálne spôsobilosti (popri strategických, relačných) pomocou batérie úloh skúmali Demetrios a Efklides (1985).

R. Kohoutek (v Slovníku cudzích slov) vymedzil (podľa nášho názoru značne nešpecificky) postformálne myslenie ako schopnosť a spôsobilosť reálne, kontextovo a komplexne definovať problémy a predvídať možné varianty ich riešenia.

Známy (i kontroverzný) americký filozof, evolucionista, predstaviteľ transpersonálnej psychológie K. Wilber(1995) vymedzil postformálne úrovne vedomia ako kognitívne stupne ležiace bezprostredne za lineárnou racionalitou alebo formálnym operačným myslením. Autor dáva postformálnu kogníciu do súvislosti so sieťovou (network) logikou a s postmodernizmom (konštruktivizmus, kontextualizmus, integrálny perspektivizmus).

*

Uvedené práce sú dokladom toho, že skúmanie myslenia u dospelých nemožno obmedziť na formálne operácie. Koncepcia postformálneho myslenia umožňuje objasniť špecifickosť myslenia pri riešení každodenných problémov, vyznačujúcich sa komplexnosťou, neurčitnosťou, závislosťou na kontexte.

Porovnanie postformálneho myslenia (v zmysle neopiagetovských názorov) so sebareflexívnym aspektom vedomia (Pertulla, Kallio, 1996) ukázalo, že spoločnými znakmi sú intersubjektívnosť, vzájomné sociálne porozumenie, vzájomná aktivita ľudí ako aj individuálne charakteristiky, ktoré sú dôležité pre pokrok jednotlivca a tiež charakteristiky vzťahu človeka ku svetu. Tak myslenie ako aj vedomie účinkujú podľa intencionality a zmyslu.

Neformálne usudzovanie

Úzko súvisí s neformálnou logikou. Je to proces hodnotenia dôkazu potvrdzujúceho určité tvrdenie alebo záver pri riešení problému, ktorý je zle definovaný (Gelder, Bulka, 2000). Pri každodennom alebo neformálnom usudzovaní ľudia vyvodzujú závery z neurčitých premis s rôznym stupňom vierohodnosti. Väčšina usudzovania v bežnom živote je v podstate neformálna. Podrobnosti uvádza napr. E. Ohm (2005); relaxnému a kontextovému usudzovaniu sa venoval K. H. Reich (2002, 2004). Neformálnemu usudzovaniu chceme venovať osobitnú štúdiu.

Záver

Stručný pohľad na dnes už rozsiahlu problematiku postformálneho myslenia ukazuje, že súčasná psychológia myslenia sa odpútala od klasickej logiky v snahe analyzovať proces myslenia pri riešení každodenných problémov. Nadväzuje pritom aj na už známe i novšie prístupy zamerané na poznatky o kritickom, dialektickom myslení. V poslednom období sa začína rozvíjať aj problematika komplementárneho myslenia a kontrafaktového myslenia. Uplatňujú sa pritom poznatky neformálnej logiky, čo sa prejavuje pri analýze neformálneho usudzovania.

Analýza myslenia dospelých ukázala, že v tejto vývinovej etape nevystačíme s Piagetovskou koncepciou formálnych operácií. Tieto sú síce nutnou ale nedostačujúcou podmienkou pri každodennom myslení a usudzovaní, kde sa prejavuje relativistická podstata poznatkov, multi-kausalita, viaceré kontradiktórické príčiny a riešenia, vplyv časového kontextu prostredia. Viacerí autori zaoberajúci sa postformálnym myslením sa neuspokojujú len s teoretickou analýzou, ale realizovali aj empirické výskumy v tejto oblasti. Boli vypracované tiež viaceré projekty na rozvíjanie postformálneho myslenia (aplikované najmä na vysokoškolskú populáciu).

Ak má psychológia myslenia u nás výraznejšie prispieť k zvyšovaniu úrovne myslenia v každodenných situáciách ako i v špecifických podmienkach (znalostná ekonomika, optimalizácia myslenia a rozhodovania manažérov a pod.), je potrebné hlbšie sa venovať vyššie uvedeným koncepciám zahraničných autorov a rozpracovať ich do formy využiteľnej v našich podmienkach.

Literatúra

- ASTLEITNER, H., 2002, Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 2, Jun 1. [Vyhľadanie na <http://www.thefreelibrary.com/Teaching+critical+thinking+online-out88761499>]
- BAIRD, J. C., 1996, Complementarity theory of psychophysics. Mahwah, N. Y.: Erlbaum. (Abstract) [Vyhľadanie 5. 8. 2007 na <http://www.cognitivepsychologyarena.com/books/Sensation-and-Judgment>]
- BROOCKFIELD, S., Adult cognition as a dimension of lifelong learning. To be published In: Field, J., Leicester, M. (eds.), *Lifelong learning: Education across the lifespan*. Philadelphia: Falmer Press. [Vyhľadanie 18. 4. 2008 na <http://www.wruro.open.ac.uk/lifelang-learning/papers/StephenBrookfieldpaper.dva>]
- BROOCKFIELD, S., 2006, Developing critical thinkers. [Vyhľadanie 16. 5. 2008 na <http://www.stepbrookfield.com/papers.html>]
- COMMONS, M. L., RICHARDS, F. A., 2002, Four postformal stages. In: Demick, J. (Ed.), *Handbook of adult development*. N. Y.: Kluwer Academic/Plenum, 199–219.
- DEMETRIOU, A., EFKLIDES, A., 1985, Structure and sequence of formal and postformal thought: General patterns and individual differences. *Child Development*, 56, 4, 1062–1091. (Abstract) [Vyhľadanie 4. 4. 2008 na <http://links.ystor.org/sici?sici>]
- EVANS, J. ST. B. T., 1995, Editorial. *Thinking and Reasoning*, 1, 1, 1–4.
- EVANS, J. ST. B. T., 2007, *Hypothetical thinking. Dual processes in reasoning and judgement* Psychological Press (about the book). [Vyhľadanie 16. 4. 2008 na <http://www.thinking-and-reasoning-arena.com/books/HypotheticalThinking>]
- FISKE, A. P., 2000, Complementarity theory: Why human social capacities evolved to require cultural complements. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 1, 76–94.
- FRITSCH-OPPEMANN, S., 2001, Particularities and universal ethics and aesthetics – How art can lead to spiritual experience. *Consciousness, Literature and the Arts*. Archive. 2, 3. December 2001.
- GELDER, T. VAN, BULKA, A., 2000, Reason!: Improving informal reasoning skills. In *Proceedings of the Australian Computers in Education Conference*, Melbourne, July 2000. [Vyhľadanie 10. 3. 2008 na <http://www.philosophy.unimelb.edu.au/gelder/papers/ACEC2000.pdf>.]
- HALPERN, D. F., 2001, Critical thinking. *Cognitive psychology of*. In: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier, 2990–2994.
- HATANO, G., 2001, Comprehension, cognitive psychology of. In: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 2445–2449.
- HOLYOAK, K. J. (Ed.), 2005, *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press. (Contents) [Vyhľadanie 22. 8. 2007 na <http://www.cambridge.org/calatogue>]
- HOLYOAK, K. J., SPELLMAN, B. A., 1993, Thinking. *Annual Review of Psychology*, 44, 265–315.
- Informal logic, 2007, [Vyhľadanie 27. 2. 2008 na <http://www.plato.stanford.edu/entries/logic-informal>]
- JOHNSON-LAIRD, P., 2001, Reasoning with mental models. In: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elsevier, 12821–12824.

- KNERR, M. J., 2006, Cognitive development during early adulthood. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 19, August 2006. [Vyhľadanie 12. 2. 2008 na <http://www.psych.unec.edu/UJv19.pdf>]
- KRAMER, D. A., 1983, Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 2, 91–105. (Abstract) [Vyhľadanie 10. 3. 2008 na [http://eric.ed.gov/ERIC Web Portal \(custom/portlets/recozdDetails\)](http://eric.ed.gov/ERIC Web Portal (custom/portlets/recozdDetails))]
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2006, Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života. Praha: Grada.
- MARCHAND, H., 2001, Some reflexions on postformal thought. *The Genetic Epistemologist*, 29, 3.
- MARKMAN, A. B., GENTNER, D., 2001, Thinking. *Annul Review of Psychology*, 52, 223–247.
- OHM, E., 2005, The relationship between formal and informal reasoning. (Dissertation) Saskatoon, Department of Psychology, University of Saskatchewan. [Vyhľadanie 11. 1. 2008 na <http://www.library2.usaks.ca/theses/available/etd>]
- ORMEROD, T. C., BALL, L. J., 2008, Cognitive psychology. In: Willig, C., Stainton-Rogers, W. (Eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*. London: SAGE Publications, 554–575.
- PENG, K., AMES, D., 2001, Dialectical thinking, Psychology of. In: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elsevier, 3634–3637.
- PERTTULA, J., KALLIO, E., 1996, Postformal thinking and the self-reflective mode of consciousness; a conceptual analysis *Psychologia*, 31, 3, 164–173. (Summary). [Vyhľadanie 23. 5. 2008 na http://www.psykologienkustannus.fi/sps/abstraktit/abstract_396164_173.thm]
- PIAGET, P., 1964, Psychologie inteligence. Praha: Krajský pedagogický ústav.
- REICH, K. H., 1989, Between religion and science: Complementarity in the religious thinking of young people. *British Journal of Religious Education*, 11, 2, 62–69. (Abstract) [Vyhľadanie 22. 1. 2008 na <http://www.informaworld.com/smpp/231669457-16624334/content>]
- REICH, K. H., 1991, The role of complementarity reasoning in religious development. *New directions for child development*, 52, 77–90. (Abstract) [Vyhľadanie 4. 11. 2007 na <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/record>]
- REICH, K. H., 2002, Developing the horizons of the mind. Relational and contextual reasoning and the resolution of cognitive conflict. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- REICH, K. H., 2004, The role of cognition in religious development. The contribution of relational and contextual reasoning (RCR). Dissertation, Univ. Utrecht. [Vyhľadanie 16. 10. 2007 na <http://www.igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2004-1207-100941/full>]
- ROBBINS, J. W., 2000, From thinking to religion: The opening of ideality in 19th century protestant thought. *Journal for Christian Theological Research*. [Vyhľadanie 17. 10. 2007 na <http://www.apu.edai/CTFR/article/2000articles/robbins.batml>.]
- ROESE, N., 1997, Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar.
- RUISEL, I., 2006, Múdrost' v kontexte kritického myslenia. In: Šikl, R. a kol. (Eds.), *Kognice 2006*, Praha: Psychologický ústav AV ČR, 158–160.
- RUISEL, I., 2008, Osobnosť a poznávanie. Bratislava: Ikar.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 2007a, Kontrafaktuálne myslenie u zdravotných sestier. In: Sarmany Schuller, I. (Zost.) „Metanoia – harmónia člove-

- ka⁴. 25. Psychologické dni, Trenčín, 6.–8. september 2007, Bratislava: Stimul, 449–453.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., 2007b, Výskyt a osobnostné korelaty kontrafaktového myslenia u žien. In: Kniha abstraktov z medzinárodnej konferencie „Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií. Bratislava, 15.–16. november 2007, 58 (b).
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., KRESÁNEK, J., 2007, Counterfactual thinking in relation to the personality of women – doctors and nurses. *Studia psychologica*, 49, 4, 333–339.
- SCHAFERSMAN, S. D., 1998, Critical thinking and its relation to science and humanism. [Vyhľadané 10. 1. 2008 na <http://www.freeinquiry.com/critical-notes.html>]
- SCHÖNPFUG, W., SCHÖNPFUG, U., 1983, *Psychologie*. Schwarzenberg, München – Wien – Baltimore: Urban.
- SINNOTT, J. D., 1998, The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications. N. Y.: Plenum Pub. Corp.
- SINNOTT, J. D., JOHNSON, L., 1997, Brief report: Complex postformal thought in skilled research administrators. *Journal of Adult Development*, 4, 1, 45-53 (Abstract) [Vyhľadané 23. 5. 2008 na <http://www.springerlink.com/content/t73067568448683w3/?>]
- SODERHOLM, D., 2004, Critical Thinking Assessment Project. [Vyhľadané 25. 5. 2008 na [http://www.Colie.org/meetings/june04/critical thinking-im.ppt](http://www.Colie.org/meetings/june04/critical%20thinking-im.ppt)]
- SNYDER, D. M., 1990, Complementarity and the relation between psychological and neurophysiological phenomena. *The Journal of Mind and Behavior*, 10, 117–122.
- STRÍŽENEC, M., 2008, Skúmanie myslenia v Ústave experimentálnej psychológie SAV; Retrospektíva a perspektíva. Poster na konferencii „Sociálne procesy a osobnosť“, Stará Lesná, 15.–17. 9. 2008.
- WEIGL, B., 2005/2006, Psychologia rozwojowa i osobowosci. APS. [Vyhľadané 19. 2. 2008 na <http://www.aps.edu.pl/pliki/>]
- WEITZMAN, P., WEITZMAN, E., 2006, Brief report: Promoting postformal thinking on the job: A protocol for interpersonal conflict resolution training. *Journal of Adult Development*, 13, 1, 45–51. (Abstract.) [Vyhľadané 23. 5. 2008 na <http://www.ingentaconnect.com/countent/klu/jade/2006>]
- YAN, B., ARLIN, P. K., 1995, Nonabsolute/relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal redsoning? *Journal of Adult Development*, 2, 4, 223-240. (Abstract.) [Vyhľadané 23. 5. 2008 na <http://www.springerlink.com/content/p96788k525t714r6/?>]

KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A OSOBNOSŤ

Zdena RUISELOVÁ, Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

S kontrafaktovým myslením (CT) sa každý z nás stretáva každodenne. O čo vlastne ide?

Je to premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia problémov v bežnom živote.

Je to myslenie o tom, čo by mohlo byť, keby nastala iná alternatíva antecedentu (oproti tej, ktorá nastala) a o tom, či by situácia dopadla ináč, alebo tak isto, ako v skutočnosti dopadla (rôzny alebo rovnaký konzekvent). Zhrnúť jednou vetou by sa to dalo asi takto: Ako by to dopadlo, keby bola východzia situácia iná – a tu možno uvažovať o mnohých alternatívach.

Uved'me si jeden z často používaných príkladov na vysvetlenie: Peter odchádzal dnes z práce neskôr ako inokedy. Nastúpil do svojho auta a išiel domov, nešiel však tou istou cestou, ako inokedy, zastavil sa ešte v obchode s knihami. Po ceste domov mal potom autonehodu.

Kontrafaktové myslenie v tomto prípade prináša také myšlienky, ako napríklad:

Keby Peter išiel vo svojom normálnom čase, nebolo by sa nič stalo. Alebo: Keby nešiel do toho obchodu, k nehode by nedošlo. A ďalšie podobné myšlienky – kontrafakty.

Kontrafakty sú mentálne reprezentácie alternatív minulosti, iných ako alternatíva, ktorá skutočne nastala.

Skúmanie tohto typu myslenia v psychológii nemá príliš dlhú tradíciu, k jeho rozvoju došlo najmä v posledných 20 rokoch.

V logike, resp. vo filozofii i vo výskumoch deduktívneho myslenia v psychológii sa venuje už dávno veľká pozornosť kondicionálnemu uvažovaniu typu Ak.... , potom.... Problémy, ktoré sa rozoberajú, sú však skôr abstraktného charakteru, alebo (aj keď sú slovné) sú umelo vytvorené (napr. známa Wasonova výberová úloha so 4 kartami).

Z teórií, snažiacich sa o vysvetlenie deduktívneho myslenia, je nášmu skúmaniu najbližšie teória mentálnych modelov, vyvinutá Johnson-Lairdom a rozvíjaná týmto autorom v spolupráci s Byrneovou (Johnson-Laird, Byrne, 1991). Podľa tejto teórie proces dedukcie závisí od troch štádií myslenia: *porozumenia* – pri ňom jednotlivец využíva svoje všeobecné vedomosti a jazyk na to, aby porozumel premise (antecedentu) uvažovania a vytvoril si mentálny model, pričom autori berú do

úvahy aj charakteristiky percepcie. Druhé štádium je *deskripcia* – tu si vlastne vnútorne formuluje skonštruovaný model, pričom táto deskripcia obsahuje aj niečo, čo nebolo explicitne formulované v premise a čo mu pomáha sformulovať dôsledok. Ak nič také nenájde, potom mu z predpokladu vlastne nič nevyplýva. Ak nájde, sformuluje dôsledok. V treťom štádiu ide o *validizáciu* – hľadá alternatívy k svojmu modelu (pri tej istej premise), pri ktorých sa tvrdenie, z nich vyplývajúce, ukáže ako nepravdivé. Ak nenájde, vyhlási dôsledok za platný. Ak nájde, vracia sa do druhého štádia, overuje, hľadá kontrapríklady, až kým neoverí a nevyčerpá všetky svoje skonštruované modely. Práve toto tretie štádium reprezentuje proces dedukcie, prvé dve štádiá zodpovedajú procesom porozumenia a deskripcie v bežnom živote.

Chyby podľa tejto teórie vznikajú najmä z toho dôvodu, že ľudia neuvažujú o všetkých možných modeloch (reprezentáciách) zadaných predpokladov, k čomu môže prispievať i limitovaná pamäťová kapacita.

Spomínaní autori venujú pozornosť i kontrafaktovému uvažovaniu a v rámci jeho vyhodnocovania (pomocou pravdivostných tabuliek) pripomínajú, že okrem možnosti, ktorá zodpovedá realite, môže byť pri jeho vyhodnocovaní viacero možností, zodpovedajúcich kontrafaktovým alternatívam a aspoň jedna situácia (implikácia), ktorá zodpovedá skutočnej nemožnosti.

Od týchto všeobecných úvah o deduktívnom myslení sa teraz posunme bližšie k psychologickému výskumu kontrafaktového myslenia.

Aspoň niekoľkými vetami sa však pozastavme pri poznatku, že kontrafaktové myslenie nie je vlastne nič nové. Už oddávna bolo predmetom úvah o histórii to, ako mohli rôzne udalosti dopadnúť, keby...

Historici síce tento smer úvah nepovažujú za seriózne historické bádanie, bežný človek (a teda aj historik) sa však takýmto úvahám len ťažko ubráni.

Už starí Gréci (napr. Tukydidés – podľa Tetlock, 2001) uvažovali o tom, ako by sa bola vyvíjala grécka spoločnosť a následne aj naša civilizácia, keby Temistoklova stratégia v bitke pri Salamíne nebola taká prezieravá a boli by vyhrali Peržania.

Podobné úvahy o mnohých historických udalostiach až dodnes si možno prečítať nielen v sci-fi knihách. Ako by to bolo dopadlo, keby sa nerozpadla Rakúsko-uhorská monarchia. Ako by to bolo dopadlo, keby Nemci neprehrali 2. svetovú vojnu. A mnoho ďalších podobných úvah, niektoré z nich poskytujú i námety k filmom.

Úvahy tohto typu sú mnohokrát nápomocné aj pri vytváraní ekonomických modelov a môžu sa využiť aj pri popise, prípadne prognózach sociálnych javov.

Podľa Epsteinovej a Roeseovej (2008) možno za prvý pokus o vysvetlenie kontrafaktového myslenia v psychológii považovať tzv. Norm theory (Kahneman, Miller, 1986). Kontrafakty sa v nej opisovali v termínoch momentálnej aktivácie pamäti na „exempláre“ minulých podobných skúseností. Neobvyklé skúsenosti mali tendenciu navodiť myšlienky typu „Keby len...“, ktoré rekapitulovali normálny stav vecí. Kahneman a Tversky (1982) zdôrazňovali mentálnu simuláciu ako kľúčový komponent pri generovaní rôznych výstupov, pričom kontrafaktové myslenie nazývali simulačnou heuristikou a považovali ho za formu „odchýleného, skresleného (biased) posudzovania a rozhodovania“.

Už spomínaná teória mentálnych modelov (Johnson-Laird, Byrne, 1991, Byrne, 2002) chápala kontrafaktové myslenie ako „základné stavebné bloky usudzovania“, a tiež ako reťazenie čiastkových kúskov informácie a následné formovanie inferencií.

Z ďalších prístupov možno spomenúť napríklad REM (reflection-evaluation model) Markmana a McMullena (2005). Reflexia tu znamená mentálnu simuláciu situácie „ako keby...“ (teda ako keby bola pravdivá) a evaluácia znamená jej porovnanie voči nejakému štandardu. V tomto modeli sa teda integrujú procesy asimilácie versus kontrastu pri rôznych druhoch komparatívneho posudzovania, pričom autori sa venujú kontrafaktovému porovnávaniu, temporálnemu porovnávaniu i porovnávaniu sociálnemu.

Ide tu o porovnanie, ktoré sa podľa sociálnych psychológov vyskytujú najčastejšie, robíme ich denne a dodávajú kontext nášmu životu (Roese, 2005). Kontrafaktové porovnanie sa týka toho, čo je, s tým, čo by mohlo byť, sociálne porovnanie - jednotlivca s inými a časové - toho, čo je teraz, s tým, čo by malo/mohlo byť/nasť, a tiež s minulosťou. Výskumné zistenia ukazujú, že najčastejšie je časové porovnávanie s budúcnosťou, potom kontrafaktové porovnávanie, časové porovnávanie s minulosťou a sociálne porovnávanie. Roese uvádza, že to platí pre kontrafakty nahor i nadol.

Čo to znamená? Už na začiatku sme uviedli, že kontrafakty sú mentálne reprezentácie alternatív minulosti, iných ako alternatíva, ktorá skutočne nastala.

Kontrafakty nahor (upward counterfactuals) reprezentujú alternatívy lepšie, ako tá, ktorá v skutočnosti nastala (napríklad pri zisku striebornej medaily – medailu zlatú), kontrafakty nadol (downward counterfactuals)

reprezentujú alternatívy horšie (napríklad pri zisku bronzovej medaily – medailu žiadnu). Ide teda o smer porovnávania – uvažovanie o lepších alebo o horších možných alternatívach.

Typické každodenné kontrafakty nás napadajú bez toho, aby sme vynakladali nejaké úsilie, deje sa to na báze bežných, rutinných činností. Podľa Roesea (2005) sa objavujú tak ľahko, že ich možno porovnávať až s reflexmi. Považuje ich za reflexívne predstavy, väčšinou užitočné (napríklad: Keby som si vzal z domu jedlo, nemusel by som ísť míňať do reštaurácie).

Keď vyžadujú úsilie, napríklad keď sú zapojené do vypracovania nejakých príbehov alebo do špekulácií, môžu mať rôzny efekt a byť použité na rôzne účely (ako príklad uvádza kontrafakt – Keby Kennedy prežil atentát....).

Funkčná teória kontrafaktového myslenia

Kontrafakty sú teda myšlienky o tom, čo by mohlo byť. Podľa Epstudea a Roesea (2008) ich najlepšie možno vysvetliť v termínoch ich úlohy (role) v regulácii správania a v ovplyvnení – zlepšení výkonu. Takéto myšlienky môžu správanie ovplyvňovať dvojakým spôsobom:

- obsahovo-špecifickým (zahŕňa špecifické informačné efekty na intencie k správaniu, ktoré potom ovplyvňujú správanie)
- obsahovo-neutrálnym (zahŕňa nepriame efekty – cez afekt, „mind-set“ a motiváciu).

Kontrafaktové myslenie je všeobecné – pre rôzne kultúry aj národy, aj keď špecifický fokus kontrafaktov odráža priority, zodpovedajúce jednotlivým kultúram (Gilovich et al., 2003).

Môže byť podľa Hofstadtera (in Epstude, Roese, 2008) esenciálnou súčasťou inteligencie.

Ak sa kontrafaktové myslenie chápe ako regulátor správania, jeho primárna funkcia je podľa týchto autorov centrovaná na manažment a koordináciu prebiehajúceho správania. Kontrafaktové myšlienky sú silno prepojené na ciele a podieľajú sa na regulácii správania, najmä v sociálnych interakciách.

Podľa Roesea (1997, 2005) kontrafaktové myslenie

- môže byť funkčné, ak vedie k vhl'adu do vhodnejšieho správania, prípadne k riešeniu (náprave) jednotlivcovho problému
- môže byť korektívne, ak nasleduje po neúspešnej sociálnej skúsenosti

- vyskytuje sa viac po neúspechu, ako po úspechu. Negatívne skúsenosti evokujú toto myslenie omnoho frekventovanejšie ako pozitívne.

Funkčný pohľad na kontrafaktové myslenie zdôrazňuje procesy zhora-nadol oproti procesom zdola-nahor. To znamená, že kontrafaktové myslenie chápe primárne ako užitočný a potrebný komponent regulácie správania. Kontrafaktové myšlienky sú naviazané na rozpoznanie cieľa, spúšťané nedosiahnutím cieľa a poukazujú na to, čo by sa bolo mohlo urobiť, aby sa cieľ dosiahol. Na rozdiel od pohľadu *Norm theory* na kontrafaktové myslenie, tu sa kontrafaktové myšlienky neberú ako zdroj skresleného, odchýleného myslenia, ale ako užitočné a výhodné z hľadiska možnej zmeny, resp. regulácie správania (Epstude, Roese, 2008).

Kontrafaktové myslenie a emócie

Tento typ myslenia silno súvisí s emóciami i so zvládaním náročných situácií. Už to, že sa vyskytuje častejšie po neúspešnom riešení určitého problému navodzuje predstavu, že sa spája najmä s negatívnymi emóciami, vyskytujúcimi sa pri zlyhaní a neúspechu. Z nich je pri kontrafaktovom myslení charakteristický najmä výskyt ľútosti (regret). Keď si v myslí „premietame“ rôzne alternatívy možného iného riešenia problému, v ktorého riešení sme zlyhali, často ľutujeme, že sme urobili (alebo neurobili) niečo, čo mohlo naše riešenie pozitívne ovplyvniť.

Výskumy ukazujú, že porovnávanie s lepšími alternatívami (teda kontrafakty nahor) navodzuje viac negatívne emócie, kým porovnávanie s horšími alternatívami, ktoré mohli nastať (kontrafakty nadol) navodzuje skôr emócie pozitívne.

Kontrafakty nahor sú generované spontánne častejšie a aj keď evokujú nepríjemné pocity a negatívne afekty, ponúkajú možné návrhy pre lepšie správanie (riešenie problému) v budúcnosti, a teda majú informačný aj motivačný efekt. Kontrafakty nadol evokujú skôr pozitívny afekt – cez efekt kontrastu (mohlo to dopadnúť ešte horšie), ale spontánne sú generované zriedkavejšie.

Ľútosť sa považuje v súčasnosti za negatívnu emóciu, ktorá má však aj svoju pozitívnu hodnotu (Roese, 2005). Predtým sa všeobecne predpokladalo, že emócie negatívne ovplyvňujú racionálne myslenie, v súčasnosti sa ukazuje, že emócie (najmä negatívne – a ľútosť sa medzi ne zaraďuje) môžu aj pozitívne ovplyvniť racionálne myslenie a efektívny výkon. Uvažuje sa o tom aj v spojení so skúmaním procesov zvládania náročných situácií a v problematike resiliencie.

Ľútosť je teda charakteristická pre kontrafaktové myslenie. Môžeme ľútovať, že sme niečo urobili, ale aj to, že sme niečo neurobili, čo mohlo priebehu riešenia nášho problému zvrátiť alebo obrátiť pozitívnejším smerom.

Z ďalších negatívnych emócií je pri kontrafaktovom myslení charakteristický aj výskyt pocitov hanby a viny. Potrebné je však spomenúť i emócie pozitívne – napríklad pocit úľavy, keď sa predíde nejakej katastrofe (tu ide o kontrafakty nadol, teda porovnanie s katastrofou, ktorá mohla nastať).

Samozrejme, že pri vysokej intenzite a dlhom trvaní negatívnych emócií pri neúspechu, zlyhaní alebo katastrofe majú tieto emócie negatívny a oslabujúci vplyv na subjektívnu pohodu i na ďalšie výkony jednotlivca - môže sa rozvinúť i depresia a pod.

Avšak celá problematika posttraumatického rozvoja naznačuje, že pri únosnej miere takýchto emócií (ktorá individuálne variuje), môže byť ich „prínos“ motivačný. Ako uvádza Roesse (2005), najužitočnejšia je ľútosť, ktorá sice „veľmi bolí“, ale pomerne rýchlo odznie a motivuje k osobnému rastu.

Americký výskum viacerých autorov zahrňujúci obdobie 1989-2003 (podľa Roesse, 2005) ukázal, že 4 najfrekvencovanejšie oblasti, v ktorých dospelí prejavovali ľútosť, týkajúcu sa nevyužitých príležitostí, resp. nevyužitia vlastného talentu a schopností, boli: vzdelanie – 32 %, kariéra – 22 %, intímne vzťahy – 15 % a rodičovstvo – 11 %.

Z prehľadu týchto výsledkov vyplýva, že zatiaľ čo väčšina prípadov ľútosti v oblasti vzdelania sa týka túžby po získaní vyššieho vzdelania, v prípade kariéry výsledky nie sú jednoznačné. Niektoré prípady ľútosti sa týkajú túžby po lepšej kariére, avšak mnohé sa týkajú toho, že jednotlivci sa venovali kariére príliš – na úkor ostatných oblastí života. V oblasti intímnych vzťahov autor uvádza veľkú rozmanitosť, neukázali sa tam jednoznačne prevažujúce typy ľútosti. V oblasti rodičovstva sa zistili 3 dôležité typy ľútosti. Prvý sa týka toho, že pri preferovaní práce a kariéry nevenovali viac času vlastným deťom, druhý sa týka času, kedy deti mali (najmä ak ich mali príliš skoro). Tretí je vlastne problém „antilútosti“. Ide o veľmi nízky výskyt ľútosti, týkajúci sa založenia rodiny a jej prvého miesta v hierarchii hodnôt v živote jednotlivca. Ľútosť sa tu týkala viac toho, že si ju nezaložili ešte skôr.

Obsah kontrafaktového myslenia

Uvedením predchádzajúcich výskumných zistení sme sa dostali k obsahu kontrafaktového myslenia. Ako sme už spomenuli, jednu z jeho podstatných charakteristík je tendencia k normalite (Kahneman, Tversky, 1982). Odchýlky od noriem alebo od očakávaného správania často vyvolávajú tento typ myslenia – s obsahom navracajúcim odchýlku smerom k normálnemu stavu vecí.

Ďalšiu z obsahových charakteristík možno pracovne nazvať akcia-neakcia. Ako uvádzajú Kahneman a Miller (1986), ak je pre normálny stav vecí charakteristická neakcia, potom akcia (ako odchýlka) viac ovplyvňuje tento typ myslenia ako neakcia. Z experimentov sa zdá, že efekty akcie-neakcie sú prepojené s dimenziou výnimočnosť-normalita.

Gilovich a Medvec (1995, podľa Roese, 2005) upozornili na významný rozdiel v tom, kedy viac ľutujeme akciu a kedy neakciu. Akciu (teda to, že sme niečo urobili) ľutujeme viac v krátkodobej perspektíve, v dlhodobej (niekedy až celoživotnej) perspektíve však viac ľutujeme to, čo sme neurobili (teda neakciu). Roese (2005) tiež uvádza výsledky Zeelenbergovej analýzy holandskej televíznej série s názvom Ľutujem (I am sorry), ktorá sa vysielala v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Potvrdzujú uvedené zistenia v tom zmysle, že akcie viac vyvolávali krátkodobú ľútosť, kým neakcie ľútosť dlhodobú.

Za jedno z možných vysvetlení tohto zistenia sa považuje Zeigarnikovej efekt – dlhšie si pamätáme nedokončenú činnosť, ďalším možným vysvetlením je racionalizácia, ktorá sa intenzívnejšie prejavuje pri akcii.

Podstatnou charakteristikou je aj kontrolovateľnosť antecedentu, teda možnosť ovplyvnenia, resp. vlastného manažmentu situácie. Kontrolovateľné antecedenty sú meniteľnejšie, kontrafaktové myslenie sa tu zameriava na personálnu manipulovateľnosť. Ukazuje sa významná súvislosť tohto typu myslenia s atribúciami. Interne atribúované a kontrolovateľné udalosti sú užitočné pre budúce akcie.

Experimenty (napr. Giroto et al., 1991) ukázali, že v scenárovej reprezentácii deja viaceré pokusné osoby preferovali zmenu udalosti, o ktorej mohli rozhodovať, nezávisle od toho, kde sa v scenári nachádzala, a či bola výnimočná alebo normálna. Ukázalo sa tiež, že neobmedzená akcia hlavného aktéra bola pre zmenu vybraná častejšie ako akcia obmedzená nejakými podmienkami.

Procesuálne aspekty kontrafaktového myslenia

Scenárová mentálna reprezentácia udalostí, resp. dejov sa často spája s výskumami myslenia i pamäti a učenia. Už od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa stala bežnou súčasťou výskumov v kognitívnej psychológii.

V súvislosti s kontrafaktovým myslením sa jedná o simuláciu scenárov toho, čo mohlo byť a ako to mohlo prebiehať a skúma sa napríklad to, ktoré formy simulácie ľudia najviac používajú (kontrafakty nahor alebo nadol), do akej miery tieto formy napomáhajú učeniu sa zo skúsenosti a ovplyvňujú budúci výkon (Segura, Morris, 2005; Roese, Olson, 1997). Väčšina zistení ukazuje, že učeniu viac napomáhajú simulácie smerom nahor ako simulácie smerom nadol.

Pri učení zo skúsenosti sa všeobecne rozoznávajú tri fázy: ohodnotenie výsledkov prvej akcie, zavedenie pravidiel a implementácia novej akcie.

Behaviorálne modely sa obyčajne dávajú do kontrastu s racionálnymi (normatívnymi) modelmi, využívanými napríklad v ekonómii, kde aktér sa rozhoduje na báze známych (vypočítaných) očakávaní užitočnosti i pravdepodobností určitých alternatív.

Najjasnejšie je to vidieť v prípadoch, keď sú alternatívy v každom kroku (čase) jasne definované (napríklad šach).

Avšak aj v takýchto prípadoch experti nejednajú podľa algoritmov, berúcich do úvahy všetky možnosti, ale prikláňajú sa k spracovaniu informácie, ktoré využíva skúsenosti (napríklad rozpoznanie určitých z hľadiska postupu hry relevantných konfigurácií figúr a následné využitie určitej procedurálnej informácie v ďalších ťahoch).

Modely správania teda využívajú viac procedúry heuristické, ktorých tri fázy sme už vyššie spomenuli.

Ako to vyzerá v prípade kontrafaktového myslenia?

V prvej fáze, teda ohodnotení výsledku prvej akcie prevažujú podľa väčšiny výskumných zistení (napr. Roese, 1997, 2005; Nasco, Marsh, 1999; Sanna et al., 1999; Segura, Morris, 2005 a ďalší) kontrafakty smerom nahor (s ohľadom na cieľ a úroveň aspirácie), a to najmä pri negatívnej skúsenosti. Tieto môžu byť nápomocné pri ďalších štádiách procesu učenia omnoho viac ako kontrafakty smerom nadol, ktoré síce môžu mať tiež účinok vo forme tzv. wake-up calls – „zobudení“, napríklad pri rizikovitom správaní (McMullen, Markman, 2000), ale vyskytujú sa zriedka.

V druhej fáze ide väčšinou o vytváranie určitej taktiky, prípadne o negociáciu (ak sa jedná o sociálny kontext problému). Tu nastupujú úvahy o možných chybách (biases) vo výbere a spracovaní alternatív antecedentu, najmä pri kontrafaktoch nahor. Z nich sa uvádzajú (Segura, Morris, 2005) najmä chyby výberu antecedentov zameraných na akcie ľudí oproti antecedentom zameraným na stavby prostredia, pričom prevažujú akcie týkajúce sa porušenia sociálnych noriem. Ide napríklad o chyby typu „human error fallacy“ u manažérov, ktorí potom riešia aj priemyselné nehody výmenou zamestnanca a nie komplexnou úvahou o celej situácii a stave zariadenia.

Tretia fáza je implementácia novej akcie. V súvislosti s ňou spomínaní autori uvádzajú, že prefaktová (do budúcnosti orientovaná) simulácia smerom nahor môže zvýšiť dôveru, ktorá podporí motiváciu a úsilie v procese implementácie. Nemusí to však platiť pre kontrafaktovú simuláciu nahor, ktorá zníži sebadôveru a je skôr prekážkou pri implementácii novej akcie. Je tu už naznačená súvislosť s osobnosťou, najmä napríklad s dispozičným optimizmom.

Kontrafaktové myslenie a osobnosť

Interindividuálne rozdiely v kontrafaktovom myslení sa skúmajú veľmi zriedkavo, hoci dôležitých súvislostí kontrafaktového myslenia s osobnosťou môže byť mnoho.

Jednou z nich je otázka hľadania zmyslu v priebehu riešenia určitého problému, kontrafaktové myslenie tu poskytuje rôzne alternatívy a tie sa posudzujú z aspektu ich zmysluplnosti pre priebeh života.

Možné posudzovania sa uberajú dvomi smermi. Buď ide o to, že daná udalosť (napr. nehoda, ale môže ísť aj o výhru) bola vysoko nepravdepodobná a napriek tomu nastala, alebo sa bežnej udalosti (mohla byť úplne náhodná) prisudzuje väčší zmysel, ako v skutočnosti mala. V prvom prípade sa úvahy o tom, prečo to nastalo a ako to vôbec bolo možné (pri kontrafaktovom zvažovaní mnohých iných alternatív), uberajú u mnohých ľudí až k záveru o „zásahu osudu“ (alebo o šťastí), v druhom sa uvažovanie ubera skôr smerom k podozreniam, úvahám o konšpirácii, prípadne až k poverám, stereotypom a predsudkom.

Galinsky et al. (2005) sa zaoberajú vzťahom medzi zmeniteľnosťou udalosti a jej zmyslom. Kontrafaktové myslenie a hľadanie zmyslu považujú za silno prepojené v úsilí o osvetlenie tohto vzťahu. Považujú kontrafakty, ktoré sa nám v procese myslenia vybavujú, za silne zdôrazňujúce jedinečný význam v našom živote práve v súvislosti s tým, ako si

uvedomujeme výnimočnosť určitej prežívanej situácie. Napríklad obeť určitej nehody alebo pohromy môže o nej rozmýšľať tak, že nebyť tejto udalosti, nikdy by si neuvedomila určité svoje vlastnosti, nezmenila by životný štýl, neuvedomila si nejaký záujem, prípadne talent pre niečo a pod.

Fakt, že alternatívy existujú, ale že „život priniesol“ dominanciu jednej z nich, upriamil vyššiu pozornosť na niektoré vlastnosti alebo schopnosti, ktoré sa týmto stali významnejšími, jedinečnými a zmysluplnejšími.

Tomuto problém, t. j. zvládaniu náročných situácií pomocou hľadania zmyslu, sa venuje rozsiahla pozornosť vo výskumnej problematike copingu i posttraumatického rozvoja vo svete (napr. Frankl, 1997; Lukasová, 1998; Janoff-Bulman, 1999; Park, Folkman, 1997; Calhoun, Tedeschi, 2006 a mnohí ďalší) i u nás (Halama, 2007) a v Čechách (napr. Mareš, 2007; Křivohlavý, 1994).

Kontrafaktové myslenie sa často objavuje po traumatickom zážitku (Taylor, Schneider, 1989) a po zlyhaní dosiahnuť cieľ (Roese, 1997; Byrne 2002). Roese a Olson (1997) uvádzajú, že negatívna emócia vyvolaná negatívnou udalosťou aktivuje kontrafaktové myslenie. Ako odpoveď na negatívny afekt sa mobilizuje kognitívna odpoveď – zúži sa pozornosť a zvýši sa systematické myslenie.

Podľa niektorých autorov (napr. McMullen et al., 1995; Roese, 1997) kontrafaktové myslenie však môže mať aj adaptívnu funkciu, t. j. môže zlepšovať riešenie problému a zvyšovať pocit vlastnej kontroly nad udalosťami. Kontrafaktové myslenie môže sprevádzať plánovanie správania do budúcnosti, t. j. splňa adaptívnu funkciu tým, že pomôže jednotlivcovi znovu nadobudnúť kontrolu nad budúcimi udalosťami (Roese, Olson, 1997). Davis et al. (1995) však poznamenáva, že zatiaľ čo kontrafaktové myslenie môže pomáhať jednotlivcom robiť si plány a rozvíjať pocit kontroly, v prípadoch, v ktorých jednotlivec nemôže ovplyvniť situáciu, tomuto procesu môže adaptívna hodnota chýbať.

Niektorí autori chápu kontrafaktové myslenie ako určitú copingovú stratégiu. Táto môže byť aktívna, problémovo-orientovaná (zameraná na problémovú situáciu, najmä v prípade vyššej kontrolovateľnosti podmienok) alebo emočná (regulácia seba, najmä v prípade nízkej kontrolovateľnosti podmienok, resp. problémovej situácie).

Ak kontrafaktové myslenie po neúspechu v primeranej dobe odznie (skončí), možno hovoriť o jeho funkčnosti v procese copingu, ak pretrváva neúmerne dlho – prechádza do ruminácie, ktorá efektívnosť zvládania negatívne ovplyvňuje.

Jedným z dvoch spôsobov zaoberania sa sebou (self-consciousness), ktorým vo svojej koncepcii „*private self-consciousness*“ venujú pozornosť Trapnell a Campbell (1999) je ruminácia a druhým reflexia. Ruminácia predstavuje opakované zaoberanie sa sebou samým, najmä negatívnymi aspektmi svojho Ja pod vplyvom strachu z ohrozenia, straty alebo nespravodlivosti voči sebe. Reflexia sa spája s otvorenosťou voči skúsenosti, zvedavosťou a intelektuálnym záujmom o poznávanie samého seba. Oba tieto faktory sú podľa spomínaných autorov relatívne nezávislé a nemožno generalizovať, že zvýšené sebaopoznanie zlepšuje alebo zhoršuje prežívanie samého seba. Napríklad Gurňáková (2004) okrem osôb s vysokou mierou reflexie alebo ruminácie identifikovala aj typ osôb so zmiešaným spôsobom zaoberania sa sebou – teda takých, u ktorých sú prítomné obidva motívy pre zvýšené zaoberanie sa sebou – zvedavosť aj strach.

Ruminácia súvisí aj s anxiétou. Vo výskume sociálnej anxiety napr. Kocovski et al. (2005) zistili, že v porovnaní s kontrolnou skupinou, ľudia so sociálnou anxiétou manifestovali zvýšenú úroveň ruminačného zvládania po expozícii fiktívnych spoločenských situácií. Sociálne anxiózní jednotlivci sa vo zvýšenej miere zaoberali potenciálnymi minulými zlyhaniami a neprimeraným správaním v spoločenských situáciách, čo viedlo k zvýšenej ruminácii a kontrafaktovému premýšľaniu o lepších alternatívach (Rachman et al., 2000). Tieto zistenia navodzujú otázku vzťahu ruminácie a kontrafaktového myslenia. Mnohé výskumy poukázali na vzťah medzi rumináciou na jednej strane a anxiétou na strane druhej (napr. Cox et al., 2001). Uvažovalo sa aj o tom, že spojenie medzi kontrafaktovým myslením a anxiétou možno vysvetliť v zmysle ruminácie. V najnovšom výskume Roese et al. (pozri Epstude, Roese, 2008) zistili, že nadmerné kontrafaktové myslenie lepšie predikovalo anxiétu, než nadmerná ruminácia.

Ako sme už spomínali, zriedkavé sú výskumy, postihujúce interindividuálne rozdiely v kontrafaktovom myslení, niektorí autori skúmajú jeho súvislosť s atribučnými procesmi a motiváciou (napr. Markman, Miller, 2006; Catellani et al., 2004) alebo s úrovňou self-esteemu (Sanna et al., 1999).

V súčasnosti je v skúmaní osobnosti asi najfrekvencovanejší prístup, reprezentovaný Big Five faktormi. Prekvapujúcim zistením pre nás bolo, že ani pri systematickom hľadaní sa nám nepodarilo nájsť ani jednu štúdiu, v ktorej by sa skúmalo kontrafaktové myslenie v kontexte osobnosti, reprezentovanej týmto prístupom. V rámci týchto piatich faktorov niektoré subdimenzie totiž priam „napovedajú“ možné súvis-

losti ako s frekvenciou, tak aj s intenzitou kontrafaktového myslenia - napríklad celý faktor neurotizmu a špeciálne jeho subdimenzia depresívnosti, alebo subdimenzia prežívanie vo faktore otvorenosti, orientovaná na vnímanie vlastných emócií a hodnotenie emócií ako dôležitej súčasti života. Podobne by s frekvenciou takéhoto typu myslenia mohla viac súvisieť subdimenzia fantázie faktoru otvorenosti, ako aj jeho subdimenzia idey orientovaná okrem iného aj na zvedavosť. Rozhodli sme sa teda overiť možné súvislosti vlastným výskumom.

V ďalšej časti kapitoly uvedieme niektoré zistenia z našich súčasných výskumov kontrafaktového myslenia v kontexte osobnosti.

ŠTÚDIA 1

Naším výskumným zámerom bolo štúdium výskytu kontrafaktového myslenia a jeho charakteristík (kvantitatívnych i kvalitatívnych) v súvislosti s efektívnosťou procesov zvládania náročných situácií. Niektorí autori zdôrazňujú, že kontrafaktové myslenie je vlastne istou formou zvládania a hovoria aj o vzťahu frekvencie kontrafaktového myslenia s vybranými osobnostnými charakteristikami, najmä s anxiétou.

Je známa skutočnosť, že kontrafaktové myslenie sa vyskytuje spolu s emočne podfarbenými reakciami na neúspech, ale aj úspech pri riešení problémov (napr. Roese, 1997, 2005), pri mimoriadnych výkonoch (napr. športových), ako aj pri rôznych tragédiách (traumách) a živelných pohromách (napr. Dalgleish, 2004). Môže hrať rolu v emočných procesoch, napr. vine a ľútosti (napr. Gilovich, Medvec, 1994). Je všeobecne známe, že vo väčšine prípadov sa ukazujú markantnejšie prejavy emócií u žien. Pre náš výskum sme si teda vybrali 2 skupiny žien v náročnom povolani (lekárky a zdravotné sestry). Predpokladali sme, že v ich práci sa vyskytuje mnoho náročných záťažových situácií a že táto skutočnosť sa odrazí aj v obsahovej stránke kontrafaktového myslenia.

Rozhodli sme sa pre výskum výpoved'ového typu. Na báze štandardizovaného rozhovoru sme zostavili 10 otázok zameraných na kvantitatívne (týkajúce sa frekvencie a intenzity) i na kvalitatívne (obsahové) charakteristiky kontrafaktového myslenia.

Metódy a výbery

1) *Premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia* (Ruiseľová) – 10 otázok, zameraných na kvantitatívne i kvalitatívne aspekty kontrafaktového myslenia (predbežná verzia)

2) *Dotazník životnej orientácie* (Antonovsky) – zisťuje zmysel pre koherenciu SOC – globálnu charakteristiku procesov zvládania

3) *Dotazník STPI* (Spielberger) – zisťuje osobnostné charakteristiky anxiety, zvedavosť, agresivitu a depresivitu

4) *Dotazník SM* (Pearlin a Schooler) – zisťuje tendenciu k self-mastery, resp. k bezmocnosti v zvládaní náročných situácií

5) *Sedem otázok, zameraných na životnú spokojnosť, vybratých z metódy WHOQOL, orientovanej na zisťovanie kvality života*

Pracovali sme s dvomi výbermi: 25 žien - detské lekárky, priemerný vek 35,8 roka, vekové rozpätie 29-48 rokov a 88 žien - zdravotné sestry, priemerný vek 33,2 roka, vekové rozpätie 22-50 rokov.

Zistenia

Zamerali sme sa na analýzu výskytu kontrafaktového myslenia a jeho viaceré aspekty.

Frekvencia výskytu ukázala, že u lekárokov kontrafaktové myslenie bolo zriedkavé v 64 % a frekventované v 36 % prípadov. U zdravotných sestier bolo kontrafaktové myslenie zriedkavé v 58 % a frekventované v 42 % prípadov. Rozdiel medzi oboma výbermi (testovaný pomocou χ^2) nebol signifikantný.

Kvalitatívna (obsahová) analýza záťažových situácií uvádzaných v súvislostiach s kontrafaktovým myslením za posledný rok ukázala, že:

1) V skupine lekárokov 40% žien uviedlo v súvislosti s kontrafaktovým myslením náročné situácie, ktoré museli zvládnuť v priebehu posledného roka, 60% také situácie neuviedlo.

Obsahom uvedených situácií bol len v 10 % pracovný (lekársky) problém, v 10 % edukačný problém (skúšky), zatiaľ čo 60 % tvorili problémy týkajúce sa chorôb a úmrtí blízkych osôb a 20 % problémy partnerského života.

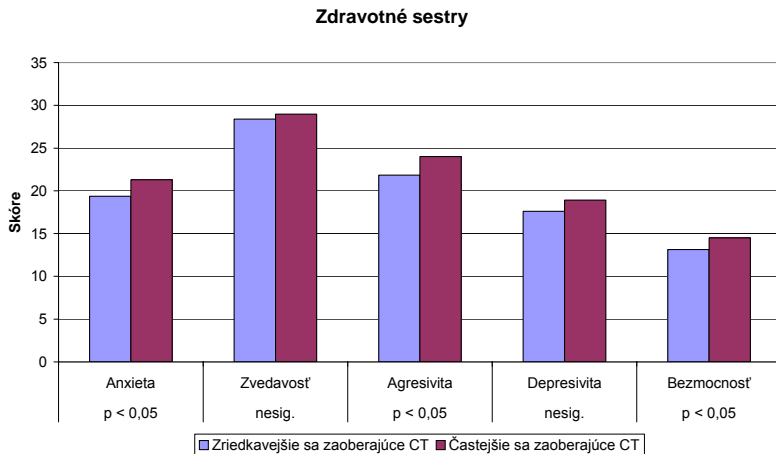
2) V skupine zdravotných sestier 55 % žien uviedlo takéto situácie, 45 % neuviedlo žiadne.

Z uvedených záťažových situácií 21 % zdravotných sestier uviedlo situácie súvisiace so zamestnaním všeobecne, ale nie špecifické pre prácu v zdravotníctve. 17 % uvedených situácií sa týkalo zvyšovania kvalifikácie (nariadeného vysokoškolského štúdia zdravotných sestier), zatiaľ čo prevažná väčšina uvedených situácií (62 %) sa týkala vzťahových a vlastných zdravotných, ako aj zdravotných problémov rodinných príslušníkov.

Ukazuje sa teda, že v súvislosti s kontrafaktovým myslením prevažujú nešpecifické (na povolanie sa nevzťahujúce) problémy bežného života, najmä problémy zdravotné a partnerské.

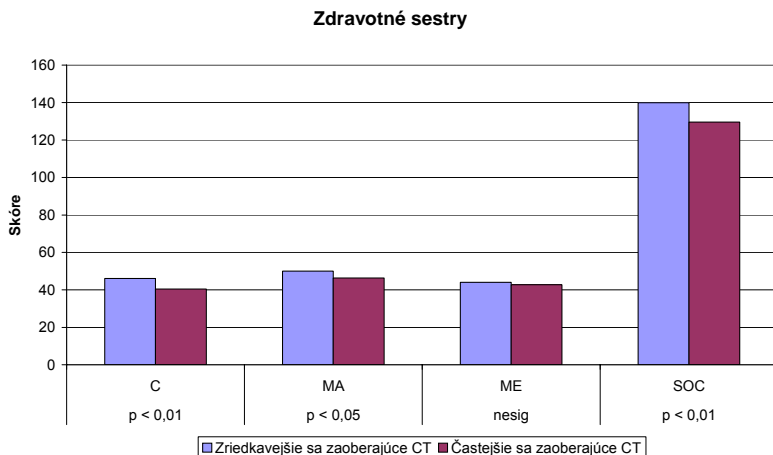
Na základe frekvencie výskytu kontrafaktového myslenia sme vo výberoch lekárokov a zdravotných sestier vytvorili skupiny so zriedkavým a frekventovaným kontrafaktovým myslením. Tieto sme ďalej analyzovali vzhľadom na vybrané osobnostné charakteristiky i charakteristiky procesov zvládania náročných situácií, ale aj vzhľadom na jednotlivé aspekty samotného procesu kontrafaktového myslenia (emočné pôsobenie neúspechu a úspechu, premýšľanie o lepších a horších alternatívach, pomoc kontrafaktového myslenia, resp. jeho brzdenie pri riešení ďalších - budúcich problémov). Medzi výbermi lekárokov a sestier sa nepotvrdili v skúmaných premenných významné rozdiely. Jediný rozdiel na hranici signifikantnosti ($t = 1,97$, $p = 0,056$) bol v úrovni agresivity (STPI), keď zdravotné sestry vykazovali vyššiu úroveň agresivity.

Ďalej sa zistilo, že kontrafaktovým myslením sa častejšie zaoberajú ženy (zdravotné sestry) s vyššou úrovňou anxiety a/alebo agresivity. V oboch skupinách sa frekventovanejšie kontrafaktové myslenie spájalo s vyššou úrovňou bezmocnosti (lekárky - $t = 2,214$, $p < 0,05$; zdravotné sestry - $t = 2,457$, $p < 0,05$) (obr. 1).



Obr. 1. Osobnostné charakteristiky podľa STPI a SM v súvislosti s frekvenciou kontrafaktového myslenia

Tento typ myslenia sa zriedkavejšie vyskytuje u zdravotných sestier (obr. 2) s vyšším zmyslom pre koherenciu SOC, najmä pri vyššej úrovni jej zložiek zrozumiteľnosti a zvládnuteľnosti. U lekároek sa tento vzťah nepotvrdil.



Obr. 2. Sense of Coherence a jeho zložky v súvislosti s frekvenciou kontrafaktového myslenia

Frekvenčná analýza výskytu kontrafaktového myslenia extrémnych skupín nízko a vysoko anxiózných žien v oboch výberoch ukázala nasledovné (tab. 1):

Tab.1. Výskyt kontrafaktového myslenia v extrémnych skupinách nízko a vysoko anxiózných žien

Lekárky				Zdravotné sestry			
s nízkou anxiétou		s vysokou anxiétou		s nízkou anxiétou		s vysokou anxiétou	
zried-kavé CT	frekven-tované CT	zried-kavé CT	frekven-tované CT	zried-kavé CT	frekven-tované CT	zried-kavé CT	frekven-tované CT
71 %	29 %	44 %	56 %	70 %	30 %	43 %	57 %

Nezistili sme signifikantný rozdiel v emočnom pôsobení neúspechu pri riešení problému lekárkami aj zdravotnými sestrami s frekventovaným a zriedkavým kontrafaktovým myslením, t. j. na obe skupiny pôsobí silno.

Na ženy (ale len zdravotné sestry) s frekventovanejším kontrafaktovým myslením emočne silnejšie pôsobí aj úspech pri riešení problémov.

Nezistili sa signifikantné rozdiely v skúmaných aspektoch životnej spokojnosti medzi ženami (oba výbery) so zriedkavým a frekventovaným kontrafaktovým myslením, s výnimkou spokojnosti "sama so sebou", kde signifikantne spokojnejšie boli lekárky so zriedkavým výskytom kontrafaktového myslenia. U zdravotných sestier sa tento rozdiel nepotvrdil.

Ženy s frekventovaným kontrafaktovým myslením (oba výbery) častejšie premýšľajú o lepších ako o horších alternatívach, opäť to potvrdzuje fakt všeobecne zisťovaný mnohými autormi. Zistila sa vyššia úroveň zvedavosti u žien (len u zdravotných sestier), ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov. Silnejšie na ne emočne pôsobí neúspech (ale aj úspech) v riešení problémov oproti ženám, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pri riešení budúcich problémov nepomáha.

Aj keď v oboch výberoch (lekárky, zdravotné sestry) žien, ktoré sa zriedkavo zaoberajú kontrafaktovým myslením prevažuje uvažovanie o lepších alternatívach riešenia oproti horším, uvažovanie o lepších alternatívach výraznejšie ($t = 2.21$, $p < 0,05$) uplatňujú lekárky v porovnaní so zdravotnými sestrami. V skupine s frekventovaným kontrafaktovým myslením tento rozdiel medzi lekárkami a zdravotnými sestrami významný nebol.

Pri uvažovaní o riešení budúcich problémov kontrafaktové myslenie signifikantne viac brzdí zdravotné sestry v porovnaní s lekárkami ($t = 3,492$, $p < 0,001$).

Diferencie zistené medzi výbermi navodzujú úvahy o možnom pôsobení úrovne vzdelania, avšak tento predpoklad by jednoznačne bolo potrebné overiť ďalším výskumom s väčšími výbermi.

V oboch výberoch sa vyššie úrovne zmyslu pre koherenciu (SOC - Antonovsky) spájali so zriedkavejším kontrafaktovým myslením, signifikantný rozdiel sme však zistili len u zdravotných sestier (viď. obr. 2).

To naznačuje skôr nižšiu efektívnosť zvládania náročných situácií v súvislosti s frekventovaným kontrafaktovým myslením, resp. ak by sme kontrafaktové myslenie považovali za istú formu zvládania, išlo by tu skôr o formu emočného zvládania (v porovnaní so zvládaním orientova-

ným na problém), v zmysle ako o ňom hovoria v mnohých prácach Lazarus a Folkmanová (napr. 1984).

V tejto súvislosti možno spomenúť i zistenia Roeseho (1997) a viacerých ďalších autorov o tom, že kontrafaktové myslenie môže ovplyvňovať efektívnu skúsenosť cez efekt kontrastu, keď sa uvažuje o alternatívach lepších alebo horších ako tá, ktorá skutočne nastala. Uvažovanie o lepších možných alternatívach navodzuje negatívnejší afekt v porovnaní s uvažovaním o horších alternatívach.

Dôležitá v týchto súvislostiach je samozrejme tiež otázka kontrolovateľnosti udalostí, ktoré sú obsahom kontrafaktového myslenia (Markman, Miller, 2006; Dalgleish, 2004; Roese, 1997).

Roese však v súvislosti s kontrafaktovým myslením uvažuje aj o skutočnosti, že jednotlivci sa nie vždy správajú čisto racionálne, ich kauzálne inferencie nie sú vždy presné a autor hovorí o potrebe podrobnejšieho skúmania každodennej presnosti kauzálnych rozhodnutí vo výskume atribúcií všeobecne.

V súvislosti so vzťahom afektu a kontrafaktového myslenia sa zdôrazňuje jeho obojsmernosť – emočné prežívanie je determinantom aj konzekventom kontrafaktového myslenia. Vo vzťahu kontrafaktového myslenia a copingu ide podľa neho o to, či kontrafaktové myslenie odznieva normálne alebo prechádza do trvalejších procesov ruminácie. V prípade, že kontrafaktové myslenie postupne odznieva, možno ho považovať za podstatnú zložku zdravého fungovania.

Naše zistenia sú do istej miery v súlade s týmito úvahami. Podľa našich zistení sa ukazuje, že na ženy, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov, silnejšie emočne pôsobí neúspech (ale aj úspech) pri riešení problémov v porovnaní so ženami, ktoré si myslia, že im tento typ myslenia pri budúcich problémoch nepomáha. Kontrafaktové myslenie menej brzdí pri riešení ženy s vyššou úrovňou SOC (ako globálnej charakteristiky efektívnosti zvládania). Ukazuje sa tiež, že zdravotné sestry, ktoré tento typ myslenia viac rozosmutňuje, vykazujú vyššiu úroveň anxiety, depresivity, aj vyšší sklon k bezmocnosti pri zvládaní náročných situácií. Možno sa tu zamyslieť nad analógiou týchto zistení so sklonom k procesom ruminácie, ako o nich uvažujú napr. Trapnell a Campbell (1999).

ŠTÚDIA 2

Kontrafaktové myslenie je špecifický kognitívny proces, ktorého súčasťou je aj ruminácia a ľútosť. Davis et al. (1995) však tvrdia, že táto

jej forma sa koncepčne líši od iných foriem ruminácie, pretože v sebe zahŕňa simuláciu udalosti, aká by mohla alebo mala byť, a nie len jednoduché premietanie udalosti, aká bola v skutočnosti. Keďže sa vo všeobecnosti udáva, že kontrafaktové myslenie súvisí prevažne s negatívnymi emóciami, zameriame sa na jeho vzťah s anxiétou a sebahodnotením (self-esteem), ako aj s rumináciou a reflexiou – ako dimenziami *private self-consciousness*.

Metódy a výbery

1) *Premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia* (Ruiselová) – 10 otázok, zameraných na kvantitatívne i kvalitatívne aspekty kontrafaktového myslenia.

2) *Dotazník STPI* (Spielberger) – zisťuje úroveň charakteristík: anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.

3) *Rosenbergova škála sebahodnotenia* (Rosenberg) – zisťuje úroveň sebahodnotenia.

4) *Dotazník ruminácie a reflexie RRQ* (Trapnell, Campbell) – obsahuje dve subškály: rumináciu a reflexiu. Ruminácia predstavuje mieru, v akej sa jednotliviec opakovane a až nezdravo zaoberá v myšlienkach sám sebou a vecami, ktoré urobil (najmä ich negatívnymi aspektami). Reflexia predstavuje úroveň motivácie zisťovať nové informácie o sebe.

Základný výber, s ktorým sme pracovali tvorilo 456 zdravotných sestier vo veku od 22 do 56 rokov. Pre účely analýzy sme z neho ďalej na základe dosiahnutého skóre v anxiete v dotazníku STPI (Spielberger) vytvorili pomocou kritéria $\pm 1SD$ extrémne skupiny s nízkou ($n = 68$) a vysokou ($n = 73$) úrovňou anxiety. Pomocou rovnakého kritéria $\pm 1SD$ sme vytvorili extrémne skupiny aj na základe skóre dosiahnutého v Rosenbergovej škále sebahodnotenia – nízke sebahodnotenie ($n = 87$) a vysoké sebahodnotenie ($n = 100$). Na základe skóre v dotazníku RRQ (Trapnell, Campbell) sme vytvorili aj skupiny s nízkou ($n = 78$) a vysokou ($n = 75$) rumináciou, a nízkou ($n = 71$) a vysokou ($n = 71$) reflexiou.

Zistenia

Analýza výskytu kontrafaktového myslenia ukázala, že u 58 % zdravotných sestier sa tento typ myslenia vyskytoval často (oproti 42 % so zriedkavým výskytom kontrafaktového myslenia). Potvrdil sa aj

poznatok, uvádzaný viacerými autormi (napr. Roese, 1997, 2005 a ďalší), že pri kontrafaktovom myslení prevažuje porovnávanie alternatívy, ktorá nastala, s lepšími alternatívami, ktoré mohli nastať (kontrafakty nahor) oproti porovnávaníu s horšími (kontrafakty nadol). V našom výbere až 79% žien preferovalo kontrafakty nahor, oproti 21 % tých, ktoré preferovali uvažovanie o horších alternatívach.

Čo sa týka hodnotenia prínosu kontrafaktového myslenia pre možné riešenie problémov v budúcnosti, až 77 % zdravotných sestier uviedlo, že im kontrafaktové myslenie často pomáha pri ich riešení (oproti 23 %, ktoré uvádzali, že im kontrafaktové myslenie pomáha do budúcnosti len zriedka).

Len 19 % žien uvádzalo, že ich kontrafaktové myslenie pri riešení budúcich problémov často brzdi, oproti 81 % žien, ktorým sa to stáva len zriedka.

Uvedené frekvenčné údaje sme testovali pomocou chí-kvadrátov a rozdiely sú vysoko signifikantné.

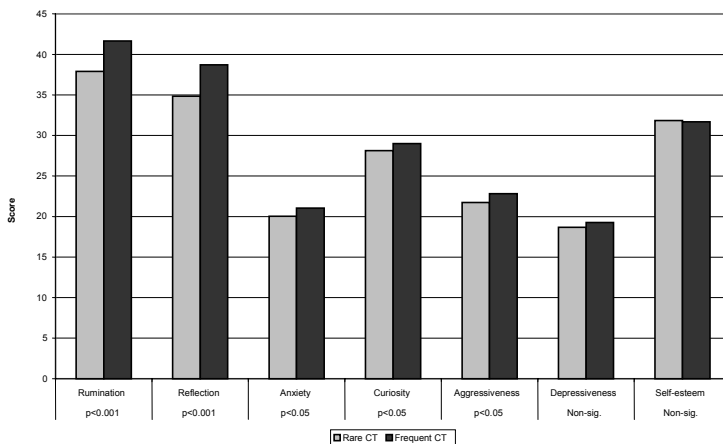
Môžeme sa teda pripojiť k názoru viacerých uvedených autorov, že kontrafaktové myslenie môže byť funkčné, korektívne a motivačné v tom zmysle, že napomáha riešeniu možných budúcich problémov. Závisí to však aj od kontrolovateľnosti antecedentu (počiatočných podmienok) riešeného problému, čo potvrdzujú viaceré výskumy (Giroto et al., 1991; Roese, 2005 a ďalší).

Vo vzťahu k frekventovanosti kontrafaktového myslenia výsledky celého výberu ukázali (a t-testy potvrdili), že častejšie kontrafaktové myslenie sa spája s vyššou rumináciou ($p < 0,001$), ale aj reflexiou ($p < 0,001$).

Korelačná analýza potvrdila vysoko významný pozitívny vzťah ruminácie ako spôsobu zaoberania sa sebou s anxiétou ako črtou osobnosti ($r = 0,454 **$).

Častejšie kontrafaktové myslenie sa v celom výbere spája s vyššou anxiétou, agresivitou, ale aj s vyššou úrovňou zvedavosti (obr. 3), ktorá navodzuje skôr súvislosť s reflexiou, ako sme už vyššie uvádzali.

Vyššiu frekvenciu kontrafaktového myslenia u úzkostlivejších vysokoškolských študentiek zistila i Bratská (2008).



Obr. 3. Vzt'ah frekvencie kontrafaktového myslenia a vybraných osobnostných charakteristik

Analýza ruminácie a reflexie v extrémnych skupinách podľa anxiety a úrovne self-esteemu ukázala podobné zistenia (tab. 2).

Tab. 2. Ruminácia a reflexia vo vzťahu k anxiety a k self-esteemu

RRQ		n	AM	SD	t	p
Ruminácia	Nízka anxiety	65	35,65	8,038	6,860	,000
	Vysoká anxiety	67	44,78	7,217		
Reflexia	Nízka anxiety	63	37,29	7,942	,419	,676
	Vysoká anxiety	70	37,84	7,312		
Ruminácia	Nízke sebahodnotenie	82	41,80	6,825	4,065	,000
	Vysoké sebahodnotenie	96	37,63	6,852		
Reflexia	Nízke sebahodnotenie	83	36,60	6,701	1,310	,192
	Vysoké sebahodnotenie	93	37,94	6,787		

Rozdiel frekvencie kontrafaktového myslenia v extrémnych skupinách podľa anxiety bol na hranici signifikantnosti. Chí-kvadrát nepotvrdil signifikantný rozdiel frekvencie kontrafaktového myslenia v extrémnych skupinách podľa úrovne self-esteemu.

Callander et al. (2007) však zistili, že anxiety sa pozitívne spája s fluenciou, frekvenciou a trvaním kontrafaktového myslenia ako aj s

premýšľaním o lepších alternatívach. K týmto výsledkom dospeli u žien, ktoré prežili traumatickú udalosť (potrat) a u ktorých sa zistila vysoká úroveň anxiety. V našom výbere (ktorý bol nepozostával zo žien vybraných po negatívnom zážitku) sme zistili tendenciu k častejšiemu kontrafaktovému mysleniu u anxióznejších žien.

Na základe našich výsledkov konštatujeme, že neúspech pri riešení nejakej problému emočne dopadá signifikantne silnejšie na vysoko anxiózne ženy v porovnaní s nízko anxióznymi ženami. Nezistili sme však rozdiel medzi oboma extrémnymi skupinami v emočnom prežívaní úspechu pri riešení problému.

Kontrafaktové myslenie tiež signifikantne častejšie rozosmutňuje ženy s vyššou úrovňou anxiety, agresivity a depresivity. Toto rozosmutňovanie sa spája s vyššou rumináciou, ale aj s vyššou reflexiou – ako spôsobmi zaoberania sa sebou.

Kontrafaktové myslenie signifikantne častejšie brzdí pri riešení problémov vysoko-anxiózne ženy v porovnaní s nízko-anxióznymi. Nízko-anxióznym ženám takéto myslenie pri riešení budúcich problémov naopak viac pomáha.

U žien, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha do budúcnosti sa zistila aj vyššia úroveň zvedavosti. Vykazujú tiež vyššiu úroveň reflexie, ale nie ruminácie.

Vyššia ruminácia sa zistila u tých zdravotných sestier, ktoré si myslia, že ich kontrafaktové myslenie pri riešení budúcich problémov často brzdí. Sú anxióznejšie, agresívnejšie a depresívnejšie a majú nižší self-esteem oproti tým, ktoré si to nemyslia.

Analogické výsledky sme zistili aj v skupinách žien s vysokým a nízkym sebahodnotením, pričom nízko-anxiózne ženy korešpondovali so ženami s vysokým sebahodnotením a vysokoanxiózne s nízkym sebahodnotením.

V našich predchádzajúcich výskumoch (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007) sa ukázalo, že ženy, ktoré sa častejšie zaoberajú kontrafaktovým myslením manifestujú vyššiu úroveň anxiety a častejšie premýšľajú o lepších alternatívach, ako nastali v skutočnosti. Ženy s vyšším sebahodnotením sa zriedkavejšie zaoberali kontrafaktovým myslením.

Zdá sa, že frekventované kontrafaktové myslenie sa spája najviac s typom *self-consciousness*, ktorý vo svojej štúdiu popísala Gurňáková (2004) a vykazuje vyššiu úroveň ruminácie aj reflexie. Prejavuje sa tu kognitívny aj emočný aspekt kontrafaktového myslenia – aj keď kontrafaktové myslenie chápeme ako stratégiu zvládania.

Náš citovaný výskum z roku 2007 ukázal tiež, že ženy s vyššou efektívnosťou zvládania (získovanou pomocou Sense of coherence SOC – Antonovsky) vykazovali zriedkavejšie kontrafaktové myslenie. Tento výsledok je v súlade so súčasnými zisteniami, keďže úroveň anxiety je vo významnom negatívnom vzťahu s efektívnosťou zvládania záťaže, čo je viacnásobne (mnohými autormi) potvrdené zistenie.

ŠTÚDIA 3

V zahraničí sa skúma hlavne proces kontrafaktového myslenia. Výskum tohto typu myslenia v kontexte osobnosti je v literatúre vyslovene ojedinelý. Náš výskumný zámer je orientovaný práve týmto smerom a zaraďuje kontrafaktové myslenie do kontextu Big Five charakteristík osobnosti.

Metódy a výbery

1) *Premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia* (Ruiselová) – 10 otázok, zameraných na kvantitatívne i kvalitatívne aspekty kontrafaktového myslenia

2) *Dotazník NEO-FFI* (Costa, McCrae) zameraný na Big Five faktory osobnosti

3) *Dotazník STPI* (Spielberger) – zisťuje osobnostné charakteristiky anxiety, zvedavosť, agresivitu a depresivitu

4) *Dotazník ruminácie a reflexie RRQ* (Trapnell, Campbell) – 2 subškály, ktoré zisťujú spôsoby zaoberania sa sebou samým

5) *Rosenbergova škála sebahodnotenia*

6) *Škály emocionálnej habituálnej pohody SEHP* (Džuka, Dalbert) – zisťujú pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie – ako zložky subjektívnej pohody

7) *Sedem otázok, zameraných na životnú spokojnosť, vybratých z metódy WHOQOL, orientovanej na zisťovanie kvality života*

Výskum sme uskutočnili s výberom 440 zdravotných sestier.

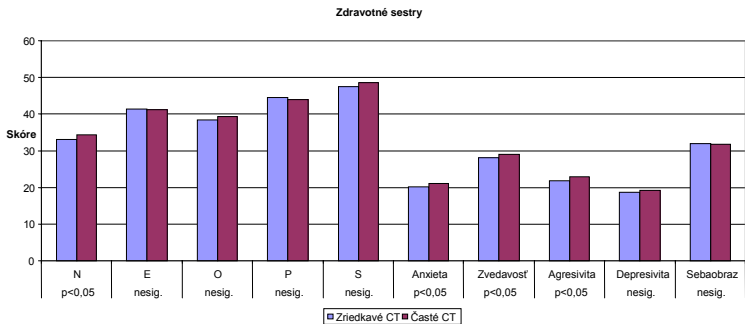
Zistenia

Častejšie kontrafaktové myslenie sa spája s vyššou anxiety, zvedavosťou i agresivitou ako aj s vyšším neurotizmom z Big Five. Súvislosť

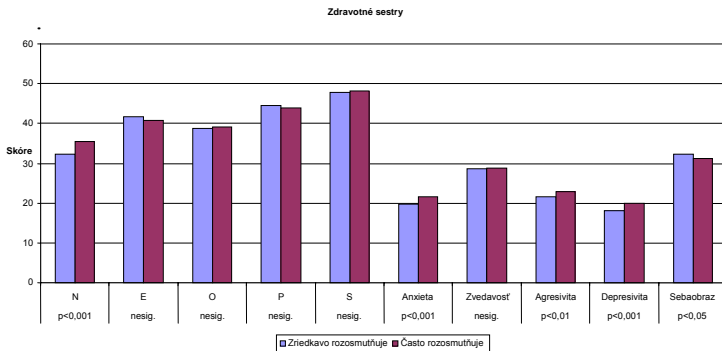
ostatných faktorov (E, O, P a S) s frekvenciou kontrafaktového myslenia nie je významná (obr. 4).

Podobné výsledky, významný vzťah kontrafaktového myslenia s vyšším neurotizmom aj otvorenosťou, zistila Ficková (2008) u adolescentných dievčat – študentiek. V našom výbere vzťah kontrafaktového myslenia s otvorenosťou signifikantný nebol.

Častejšie kontrafaktové myslenie (CT) sa spája s vyšším výskytom ruminácie aj reflexie



Obr. 4. Súvislosť frekvencie kontrafaktového myslenia s osobnostnými charakteristikami



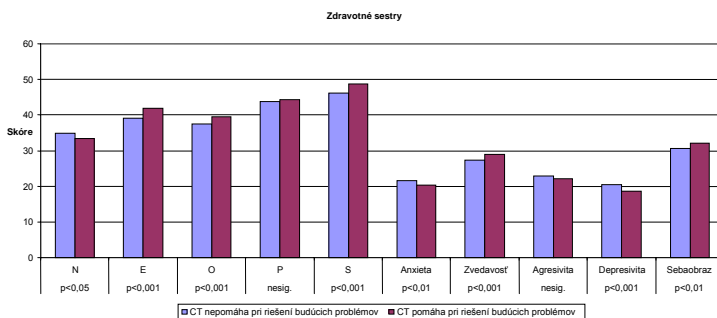
Obr. 5. Frekvencia rozosmutňovania (CT) vo vzťahu k osobnostným charakteristikám

Podobne kontrafaktové myslenie častejšie rozosmutňuje ženy s vyššou anxiitou, agresivitou, depresivitou, a tiež s neurotizmom. Ďalšie faktory z Big Five s rozosmutňovaním signifikantne nesúvisia (obr. 5).

Taktiež sa rozosmutňovanie spája s vyššou rumináciou, ale aj reflexiou, ako spôsobmi zaobrerania sa sebou.

Vyššia úroveň sebaobrazu, sa spája s menej frekventovaným rozosmutňovaním v spojení s kontrafaktovým myslením.

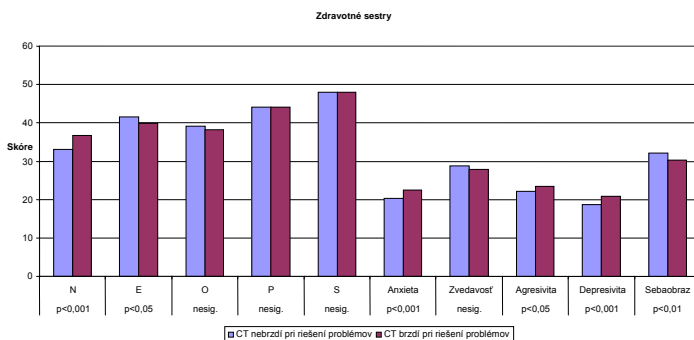
S menej frekventovaným rozosmutňovaním v spojení s kontrafaktovým myslením sa spájajú aj vyššie úrovne spokojnosti (so životom celkovo, s kvalitou svojho života, so svojím zdravím, so sebou samým a s radosťou zo života).



Obr. 6. Pomoc kontrafaktového myslenia pri riešení budúcich problémov a charakteristiky osobnosti

U žien, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov sa zistila vyššia úroveň extravenzie, otvorenosti a svedomitosti z Big Five, zvedavosti, sebaobrazu, pozitívnej zložky subjektívnej pohody. U týchto žien sa zistila nižšia negatívna zložka subjektívnej pohody a nižšia úroveň anxiety i neurotizmu (obr. 6)

U zdravotných sestier, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov sa zistila vyššia úroveň reflexie – ale nie ruminácie.



Obr. 7. Kontrafaktové myslenie ako prekážka pri riešení problémov a osobnostné charakteristiky

U žien, ktoré si myslia, že ich kontrafaktové myslenie do budúcnosti brzdi sa zistila vyššia úroveň neurotizmu, anxiety, agresivity, depresivity, vyššia negatívna zložka subjektívnej pohody a tiež nižší sebaobraz, extravézia a pozitívna zložka subjektívnej pohody (obr. 7).

Zistila sa u nich vyššia ruminácia, a tiež nižšia úroveň spokojnosti s kvalitou života, menšia radosť zo života a menej energie pre každodenný život.

Vysoko anxiózne ženy vykazujú vyššiu úroveň ruminácie, ale nie reflexie, a tiež nižšiu úroveň sebaobrazu a všetkých sledovaných zložiek spokojnosti.

Väčšina žien (i mužov podľa literatúry) pri kontrafaktovom myslení častejšie uvažuje o možných lepších alternatívach riešenia. Tie, ktoré častejšie uvažujú aj o horších, sú charakterizované vyššou úrovňou zvedavosti ako aj otvorenosti z Big Five.

Záver

Kapitola sa snaží podať obraz o doterajších psychologických poznatkoch o kontrafaktovom myslení, keďže ide o problematiku relatívne novú. Psychologický výskum kontrafaktového myslenia sa rozvíja vo svete hlavne v posledných 20 rokoch. Uberá sa najmä v smere štúdiá všeobecných charakteristík tohto procesu. Postihnutie individuálnych rozdielov v kontrafaktovom myslení súvisiacich s charakteristikami

osobnosti pridáva ešte ďalšie aspekty k jeho komplexnosti. Na Slovensku sa tento typ myslenia doteraz systematicky neskúmal, uvažovalo sa o ňom skôr v logike ako v psychológii, a preto sme sa zaujímali o jeho psychologický aspekt. Výskumne sme sa zamerali aj na interindividuálne rozdiely v jeho frekvencii, intenzite i obsahu a konkrétnu súvislosť s vybranými osobnostnými charakteristikami.

Výsledky ukázali prevahu nešpecifického (nesúvisiaceho s problémami odborného charakteru a zamestnania) kontrafaktového myslenia, jasne prevažovali problémy uvádzané v súvislosti so zdravím a vzťahmi v kontexte blízkych osôb.

Výsledky našich výskumov potvrdzujú, že kontrafaktové myslenie je nepopierateľne prepojené s osobnostnými charakteristikami, ako aj s procesmi zvládania náročných situácií.

Téma, ktorú sme si pre náš výskum vybrali nie je v literatúre veľmi frekventovaná, čo zaiste súvisí s komplexnosťou a mnohoaspektovosťou kontrafaktového myslenia skúmaného ako všeobecný proces, a o to viac v kontexte individuálnych rozdielov. Sme si vedomí, že zistenia možno považovať len za preliminárne a pokladáme za užitočné zaoberať sa individuálnymi rozdielmi v kontrafaktovom myslení v kontexte osobnostných charakteristík podrobnejšie i v budúcnosti.

Literatúra

- BRATSKÁ, M., v tlači, Kontrafaktové myslenie a osobnostné charakteristiky vysokoškolských v kontexte zvládania záťažových situácií. In: Sociálne procesy a osobnosť 2008, CD ROM.
- BYRNE, R. M. J., 2002, Mental models and counterfactual thoughts about what might have been. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 10, 426-431.
- BYRNE, R. M. J., 2005, *The rational imagination: How people create alternatives to reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CALHOUN, L. G., TEDESCHI, R. G. (Eds.), 2006, *Handbook of posttraumatic growth. Research and practice*. Mahwah, Erlbaum.
- CALLANDER, G., BROWN, G. P., TATA, P., REGAN, L, 2007, Counterfactual thinking and psychological distress following recurrent miscarriage. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 25, 1, 51-65.
- CATELLANI, P., ALBERICI, A. I., MILESI, P., 2004, Counterfactual thinking and stereotypes: The nonconformity effect. *European Journal of Social Psychology*, 34, 4, 421-436.
- COX, B. J., ENNS, M. W., TAYLOR, S., 2001, The effect of rumination as a mediator of elevated anxiety sensitivity in major depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 525-534.
- DALGLEISH, T., 2004, What might not have been: An investigation of the nature of counterfactual thinking in survivors of trauma. *Psychological Medicine*, 34, 1215-1225.

- DAVIS, C. G., LEHMAN, D. R., WORTMAN, C. B., SILVER, R. C., THOMPSON, S. C., 1995, The undoing of traumatic life events. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 109-124.
- EPSTUDE, K., ROESE, N. J., 2008, The functional theory of counterfactual thinking. *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, 12, 168-192.
- FICKOVÁ, E., v tlači, Osobnostné dimenzie ako mediátory kontrafaktového myslenia adolescentov. In: *Sociálne procesy a osobnosť 2008*, CD ROM.
- FRANKL, V. E., 1997, *V útle ke smyslu*. Brno, Cesta.
- GALINSKY, A. D., LILJENQUIST, K. A., KRAY, L. J., ROESE, N. J., 2005, Finding meaning from mutability. In: Mandel, D. R., Hilton, D. J., Catellani, P. (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*, New York: Routledge, pp. 110-125.
- GILBAR, O., HEVRONI, A., 2007, Counterfactuals, coping strategies and psychological distress among breast cancer patients, *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 382-392.
- GILOVICH, T., MEDVEC, V. H., 1994, The temporal pattern to the experience of regret. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 357-365.
- GILOVICH, T., WANG, R. F., REGAN, D., NISHINA, S., 2003, Regrets of action and inaction across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 61-71.
- GIROTTO, V., LEGRENZI, P., RIZZO, A., 1991, Event controllability in counterfactual thinking. *Acta Psychologica*, 78, 111-133.
- GURŇÁKOVÁ, J., 2004, Chat induces private self-consciousness? Effects on/of self-concept, self-esteem, irrationality and basic beliefs. *Studia Psychologica*, 46, 4, 265-272.
- HALAMA, P., 2007, *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava, SAP.
- JANOFF-BULMAN, R., 1999, Rebuilding shattered assumption after traumatic life events: Coping processes and outcomes. In: Snyder, C. R. (Ed.), *Coping. The psychology of what Works*. New York – Oxford, Oxford University Press, 305-323.
- JOHNSON-LAIRD, P. N., BYRNE, R. M. J., 1991, *Deduction*. Hove – Hillsdale, Erlbaum.
- KAHNEMAN, D., MILLER, D. T., 1986, Norm theory: Comparing reality to its alternatives. *Psychological Review*, 93, 136-153.
- KAHNEMAN, D., TVERSKY, A., 1982, The simulation heuristic. In: Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A. (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, pp. 201-208, New York: Cambridge University Press.
- KOCOVSKI, N. L., ENDLER, N. S., RECTOR, N. A., FLETT, G. L., 2005, Ruminative coping and post-event processing in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 8, 971-984.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1994, *Mít pro co žít*. Praha, Návrat domů.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S., 1984, *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LUKASOVÁ, E., 1998, *I tvoje utrpení má smysl. Logoterapeutická útěcha v krizi*. Brno, Cesta.
- MAREŠ, J., 2007, Posttraumatický rozvoj u dětí a dospívajících. In: Mareš, J. a kol., *Kvalita života u dětí a dospívajících II*, Brno: MSD.
- MARKMAN, K. D., McMULLEN, M. N., 2005, Reflective and evaluative modes of mental simulation. In: Mandel, D. R., Hilton, D. J., Catellani, P. (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*, New York: Routledge, pp. 77-93.
- MARKMAN, K. D., MILLER, A. K., 2006, Depression, control, and counterfactual thinking: Functional for whom? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 2, 210-227.

- McMULLEN, M. N., MARKMAN, K. D., GAVANSKI, I., 1995, Living in neither the best nor the worst of all possible worlds: Antecedents and consequences of upward and downward counterfactual thinking. In: Roese, N. J., Olson, J. M. (Eds.), *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking* (pp. 133-167), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McMULLEN, M. N., MARKMAN, K. D., 2000, Downward counterfactuals and motivation: The wake-up call and the Pangloss effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 575-584.
- MONROE, M. R., SKOWRONSKI, J. J., MACDONALD, W., WOOD, S. E., 2005, The mildly depressed experience more post-decisional regret than the non-depressed. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 665-690.
- NASCO, S. A., MARSH, K. L., 1999, Gaining control through counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 556-568.
- PARK, C. L., FOLKMAN, S., 1997, Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 2, 115-144.
- RACHMAN, J., GRUTER-ANDREW, J., SHAFRAN, R., 2000, Post event processing in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 38, 611-617.
- ROESE, N., 1997, Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- ROESE, N., 2005, *If only*. New York, Broadway Books.
- ROESE, N. J., OLSON, J. M., 1997, Counterfactual thinking: The intersection of affect and function. In: Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, (pp. 1-59). San Diego, CA: Academic Press.
- ROSEMBERG, M., 1965, *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., KRESÁNEK, J., 2007, Counterfactual thinking in relation to the personality of women – doctors and nurses. *Studia Psychologica*, 49, 4, 333-339.
- SANNA, L. J., TURLEY-AMES, K. J., MEIER, S., 1999, Mood, self-esteem, and simulated alternatives: Thought-provoking affective influences on counterfactual direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 543-558.
- SEGURA, S., FERNANDEZ-BERROCAL, P., BYRNE, R. M. J., 2002, Temporal and causal order effects in thinking about what might have been. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55A, 4, 1295-1305.
- SEGURA, S., MORRIS, M. W., 2005, Scenario simulations in learning: Forms and functions at the organizational level. In: Mandel, D. R., Hilton, D. J., Catellani, P. (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking* (pp. 94-109), New York: Routledge.
- SPIELBERGER, C. D., JACOBS, C., CRANE, R., RUSSEL, S., WESTBERRY, L., BARKER, L., JOHNSON, E., KNIGHT, J., MARKS, E., 1980, *Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory (STPI)*. University of South Florida, Tampa, FL.
- TAYLOR, S. E., SCHNEIDER, S. K., 1989, Coping and the simulation of events. *Social Cognition*, 7, 174-194.
- TETLOCK, P. E., 2001, Counterfactual reasoning: Public policy aspects. In: Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Volume 4, Amsterdam, Elsevier, 2864-2869.
- TRAPNELL, P. D., CAMPBELL, J. D., 1999, Private self-consciousness and the Five-factor of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 2, 284-304.

KLASICKÉ NORMATÍVNE TEÓRIE ROZHODOVANIA – PSYCHOLOGICKÉ DIMENZIE

Viera BAČOVÁ

Prínos teórie ... sa prejavuje skôr jej vplyvom na nové teórie a výskum než neotrasiteľnou správnosťou.

Sternberg, R. J.: Kognitívni psychologie. Praha: Portál, 2002, s. 470.

Hlavný prúd súčasnej odbornej literatúry považuje za klasickú teóriu rozhodovania teóriu očakávaného úžitku (expected utility theory), ktorú rozvinuli J. von Neumann a O. Morgenstern v roku 1947. Hoci názov teórie je v jednotnom čísle, zahŕňa celú rodinu variantov a rozšírení prvého základného modelu očakávanej hodnoty. Klasická normatívna teória iniciovala mnoho výskumov, diskusií a podnetov na kritiku, a prešla intenzívnym procesom vlastného zdokonaľovania. Na základe jej rozvoja a kritiky vznikali a vznikajú nové „generácie“ teórií rozhodovania.

Táto kapitola uvádza prehľad rozvoja teoretických verzií a modelov klasickej normatívno-prediktívnej teórie rozhodovania, najmä tých základných modelov, ktoré upravovali a spresňovali matematické formulácie prvej „rovnice rozhodnutia“, t. j. vzorca očakávanej hodnoty.

Okrem prehľadu je zámerom kapitoly poukázať na to, ako logické a matematické charakteristiky rozhodovania ľudí, príznačné pre prvé modely klasickej normatívno-prediktívnej teórie, boli rozvíjané tým, že boli dopĺňované o psychologické dimenzie. Práve rozpracovanie psychologických aspektov radí neskoršie komplexnejšie klasické modely (tzv. modely behaviorálneho rozhodovania) k modelom psychologického fungovania človeka.

Rozhodovanie v klasickej teórii rozhodovania

Problémom rozhodovania sa zaoberali vedy ako ekonómia, matematika a štatistika oveľa skôr než sa tejto témy ujali psychológovia. Učebnice ekonómie a ďalšia literatúra uvádzajú, že učitelia už v 17. storočí diskutovali o matematicko-štatistických vyjadreniach racionálneho rozhodnutia, zastávajúc názor, že modelom pre rozhodovanie ľudí sú exaktné výpočty zložiek a postupu rozhodovania. Tak pre ekonómiu ako

aj pre matematiku bol veľmi prítlačlivý praktický problém, ktorý bol vtedy v centre pozornosti a ktorý v sebe obsahoval všetky podstatné prvky a charakteristiky rozhodovania. Problém znel: ako vypočítať výšku poisťného? Inými slovami: koľko peňazí by mal poistený človek platiť pre prípadné budúce vyplatenie odškodného? Neurčitost' celej situácie poisťenia pre prípad škody v budúcnosti je zrejme: potreba vyplatenia odškodného je neistá – nevieme, či poisťná udalosť v budúcnosti vôbec nastane, môžeme len odhadovať pravdepodobnosť jej výskytu. Preto už samotné uzatvorenie poisťky a platenie poisťného proti povodňiam je rozhodnutím, ktoré sa ukáže ako „dobré“, ak sa povodeň udeje, ale nejaví sa ako múdre, ak je niekto presvedčený, že povodeň v okolí jeho príbytku nastať nemôže. Časťou tohto problému je aj stanovenie hodnoty poisťného majetku, a práve tak aj korektné stanovenie (matematický výpočet) sumy plateného poisťného.

Rozmýšľanie prvých teoretikov o rozhodovaní kopirovalo bežné rozmýšľanie ľudí: pri robení rozhodnutia beriem do úvahy jednak svoj *záujem* (t. j. to, čo chcem, čo si prajem, čo má pre mňa hodnotu) a jednak svoje *presvedčenie* o tom, či a v akej miere želanú hodnotu dostanem. Základom rozhodovania – či už v bežnom chápaní ľudí alebo v klasickej teórii rozhodovania – je potom kombinovanie informácií o svojich záujmoch s informáciami, resp. s presvedčením o pravdepodobnosti ich dosiahnutia. Ak človek veľmi chce vyhrať v lotérii a je presvedčený, že bude mať šťastie, rozhodne sa kúpiť si lós. (Potom čaká na výsledok svojho rozhodnutia: výhru alebo stratu peňazí za kúpený lós – čím sa jeho rozhodnutie ukáže ako dobré alebo zlé.)

Už v prvých matematicko-štatistických normatívnych modeloch rozhodovania boli „ľudové“ termíny nahradené formálnejšími vyjadreniami: *záujem*, *prianie* boli vyjadrované pojmami *hodnota*, *úžitok*, *preferencia*; pojem *presvedčenie* bol vyjadrený pojmami *pravdepodobnosť*, resp. *očakávanie*. Tieto dva komponenty rozhodovania – *hodnota* a *pravdepodobnosť* – ostali základom ďalších normatívnych modelov, v ktorých boli upravované a spresňované.

Presnejšie pojmoslovie však neriešilo, a ani riešiť nemôže, základné charakteristiky rozhodovania, ktoré je v klasických normatívno-prediktívnych teóriách chápané ako voľba medzi alternatívami. Modely postulujú podrobné a dôkladné výpočty komponentov očakávanej hodnoty každej z alternatív ako výsledkov rozhodnutia. Ak sú tieto alternatívy čo len trochu komplikovanejšie, znamená to pre človeka, ktorý sa rozhoduje, značné *kognitívne zaťaženie*.

Ďalším problémom „urobenia rozhodnutia“ je, že často až budúcnosť ukáže, či sa očakávaná naplnia, či výsledkom voľby jednej alternatívy z viacerých bude naozaj želaná hodnota. Rozhodovanie teda znamená vyberať si z možností, ktorých dôsledky ešte nie sú prítomné. Budúci stav vecí, o ktorých sa rozhoduje, človek len odhaduje na základe rôznych indícií – alebo často aj bez nich. Neistota, pochybnosti až mučivosť rozhodovania spočíva v tom, že si uvedomujeme, že vo chvíľach rozhodovania nepoznáme ani jeden z dvoch základných komponentov rozhodovania: ani *budúcu hodnotu* tej možnosti, ktorú sme si vybrali, a nevieme ani to, ako dobre sme *odhadli pravdepodobnosť* (šancu) jej budúceho výskytu.

Prví klasici teórie rozhodovania však ponechali bokom (možno povedať, že úplne ignorovali) pocity neistoty, pochybnosti, zmätkov a tiež prežívanú komplikovanosť podrobných výpočtov komponentov rozhodnutia. Sústredili sa na vypracovanie modelov, v ktorých postulovali systém, poriadok, logiku inherentnú v rozhodovaní. To im umožnilo jednak modelovať tento proces v ideálnej podobe a získavať tak vhľad do jeho idealizovanej podstaty, ale tiež vypracovať konkrétne postupy, metódy či návody, t. j. normatívy „dobrého“ rozhodovania. Mnohé neskoršie teórie rozhodovania, ktoré vyšli z kritiky klasických normatívnych modelov, sa naopak sústredili práve na (reálnu) neusporiadanosť, neurčitosť, komplikovanosť a komplexnosť rozhodovania u reálnych ľudí. Usilovali a usilujú predovšetkým o opis toho, čo v procese rozhodovania v prirodzenom prostredí reálne u ľudí prebieha; prinášajú mnoho kvalitného poznania. Z podstaty ich iného prístupu však vyplýva, že neposkytujú možné modely rozhodovania, ani „návod“, resp. metodickú pomoc pri konkrétnom akte rozhodovania v takej podobe ako to urobili klasické normatívne teórie.

Prvé jednoduché klasické modely rozhodovania bádatelia rozvíjali a zdokonaľovali, takže sa stávali komplexnejšími a komplikovanejšími: oba základné komponenty rozhodovania obsiahli významom aj „subjektívne záležitosti“ rozhodovania: pojem *hodnota* sa začal vyjadrovať pojmom *úžitok*, resp. *subjektívne očakávaný úžitok*, pojem *pravdepodobnosť* sa začal vyjadrovať aj pojmami *neurčitosť*, *pochybnosť* a *riziko prežívané* pri rozhodovaní. Možno to vyjadriť aj tak, že normatívne modely sa postupne psychologizovali.

Teória očakávanej hodnoty a teória očakávaného úžitku

Prvým modelom rozhodovania bol veľmi jednoduchý *model očakávanej hodnoty* (EV – expected value) ako hodnoty očakávaného výsledku rozhodnutia. Oba základné komponenty procesu rozhodovania – *hodnota* a *pravdepodobnosť* – tento model matematicky vyjadroval vzorcom, známym už v 18. storočí: očakávaná hodnota, to jest hodnota, ktorú očakávam ako výsledok rozhodnutia V , a na základe ktorej sa rozhodujem, je súčinom pravdepodobnosti p získania hodnoty a samej hodnoty očakávanej veci (záujmu alebo diania), označenej ako x . Potom vzorec rozhodovania pre očakávanú hodnotu znie: $V = p * x$. Sumu, ktorú sa človek rozhodne investovať do kúpy lósu, možno vypočítať kombinovaním hodnoty, ktorú pre neho výhra má a pravdepodobnosti tejto výhry (či už objektívnej, alebo subjektívnej, t. j. očakávaním, odhadom, presvedčením človeka, že vyhrá).

Ak uvažujeme o viacerých aspektoch očakávanej hodnoty, potom celková očakávaná hodnota sa vypočíta sčítaním súčinov hodnoty každého jednotlivého uvažovaného aspektu a jeho pravdepodobnosti:

$$V = \sum p_i * x_i.$$

Očakávaná hodnota sa spočiatku vyjadrovala numericky – množstvom peňazí alebo vecí, tovaru a pod. V ekonómii a v niektorých ďalších primeraných kontextoch rozhodovania je tomu tak doteraz. Avšak už v roku 1738 Daniel Bernoulli uviedol pojem *úžitok* (utilita) – ako pojem, ktorý – v porovnaní s pojmom *hodnota* – oveľa výstižnejšie a presnejšie vyjadruje „žiadúcnosť“ výsledku rozhodnutia. Argumentoval, že ľudia s odlišnou úrovňou blahobytu, ako aj ľudia s odlišnými želaniami (čo spolu iste súvisí), nebudú rovnako hodnotiť rovnakú peňažnú sumu (t. j. objektívnu hodnotu). Slovanmi D. Bernoulliho: získanie tisíce dukátov zaváži viac u chudáka ako u bohatého muža, hoci obaja získajú rovnaké množstvo. Množstvo hodnôt, napr. peňazí, vecí, vyjadrených numericky, sa nerovná množstvu subjektívneho úžitku, ktoré z nich človek má (akokoľvek je subjektívny úžitok meraný). Úžitok označuje hodnotu psychologickú, nie ekonomickú. Tento model rozhodovania sa označuje ako *model očakávaného úžitku* (EU – expected utility).

Keď v klasickom vzorci rozhodovania nahradíme pojem *hodnota* pojmom *úžitok*, môžeme o výsledku rozhodnutia V uvažovať ako o očakávanom úžitku (namiesto očakávanej hodnoty). Vzorec očakávaného

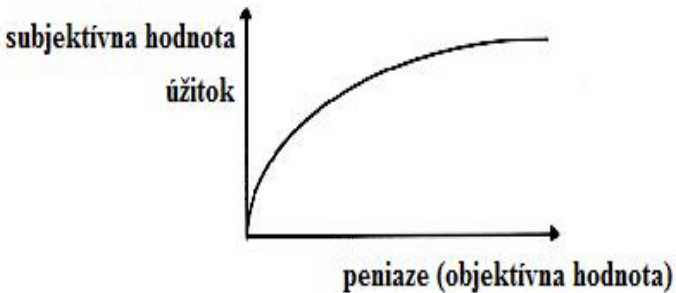
úžitku ako výsledku rozhodnutia potom znie: výsledok rozhodnutia V je súčinom pravdepodobnosti p a úžitku, ktorý budeme mať z istej hodnoty $u(x)$:

$$V = p * u(x).$$

Celkový očakávaný úžitok je potom súčtom súčinov jednotlivých úžitkov a ich pravdepodobností:

$$V = \sum p_i * u(x)_i.$$

Nahradenie pojmu hodnota pojmom úžitku má viaceré vážne dôsledky. Vyplývajú zo vzťahu medzi hodnotou a jej úžitkom. Grafické znázornenie na obr. 1 ukazuje, že pribúdaním objektívnych hodnôt (napr. peňazí) ich úžitok (subjektívna hodnota) klesá. Inak povedané: rovnaké množstvo istej objektívnej hodnoty má pre rôznych ľudí veľmi rozdielny úžitok. Tento poznatok dostal označenie „princíp klesajúceho marginálneho úžitku“. V psychológii o tom hovoria napríklad aj poznatky z oblasti motivácie: po uspokojení potreby stráca podnet svoju motivačnú hodnotu. Výstižne to vyjadril vo svojom príklade klesajúceho marginálneho úžitku Baláž (2008): prvý krajec chleba je pre hladného úžasný, tretí dobrý, siedmy ako-tak, no dvanásť už môže byť škodlivý.



Obr. 1. Vzťah objektívnej hodnoty (peňazí) a subjektívnej hodnoty (úžitku)

Pojem „úžitok“ nie je pojmom matematicko-štatistickým, ale predovšetkým pojmom psychologickým, v niektorých prípadoch aj fyziologickým. Princíp klesajúceho marginálneho úžitku vyjadruje napríklad aj priebeh psychologických procesov adaptácie, ktoré sú dobre známe a prepracované v psychofyzike. Tým istým princípom sa vyjadruje tiež stav saturovanosti potrieb, rozpracovaný v psychológii motivácie.

Ak by pomer hodnoty a úžitku bol lineárny, potom s rastom hodnoty by proporcionálne rástol aj úžitok. Pre väčšinu ľudí je však najväčší úžitok prvých hodnôt. Úžitok klesá s rastom množstva hodnôt a to s väčším či menším zakrivením *funkcie úžitku* (utility). To je nutné zohľadňovať pri ďalších vyvodzovaniach a matematických výpočtoch výsledkov rozhodovania. Tvar funkcie úžitku u jednotlivých osôb možno presne vypočítať a tak zistiť postoj osoby k riziku v istých oblastiach hodnôt v presnom numerickom vyjadrení (najčastejšie sa skúma pri rozhodovaní o peňažných ekvivalentoch). Analogicky k psychofyzike vnímania ide v tomto prípade o psychofyziku rozhodovania.

Myšlienka D. Bernoulliho o klesajúcom marginálnom úžitku pripravila pôdu pre neskoršiu *teóriu očakávaného úžitku*. Publikovali ju J. von Neumann a O. Morgenstern vo svojej práci o teórii hier a ekonomickom správaní v roku 1947. Von Neumann a Morgenstern formulovali ucelebnú teóriu tým, že vypracovali systém princípov, nutných a postačujúcich pre ich teoretické tvrdenia. V 40. a 50. rokoch 20. storočia bola teória očakávaného úžitku považovaná za presvedčivú, takmer nespochybniteľný model rozhodovania.

Vypracovanie normatívno-prediktívneho modelu rozhodovania malo aj opačnú stranu mince. Tým, že von Neumann a Morgenstern poskytlí matematické predpovede rozhodovania, bolo možné porovnať teoretické, čiže normatívno-prediktívne princípy rozhodovania s reálnym rozhodovaním reálnych ľudí. Rozdiel medzi normatívnou teóriou a teóriou deskriptívnou spočíva v tom, že **normatívna** teória sa usiluje vysvetliť, ako by sa ľudia rozhodovať mali podľa princípov logiky, matematiky a štatistiky, kým **deskriptívna** teória sa usiluje skúmať a vysvetliť, ako sa ľudia rozhodujú naozaj, či už v každodennom živote alebo vo výskumnom laboratóriu.

Keď výskumníci začali normatívne teórie overovať, zistili empirické odchýlky od teoretického princípu, opravili či upravili teda teóriu, resp. jej modely, a vytvorili novú predpoveď. Tým sa začal „seriál“ skúmaní: výskum rozhodovania ľudí sa cyklicky pohyboval od teórie k pozorovaniu, čiže deskripcii rozhodovania a späť. Prvotné vypracovanie teórie a abstraktných modelov tak spôsobilo, že produkcia nových

a kvalitných poznatkov o rozhodovaní prebiehala rýchlo a efektívne – jestvovanie teórie navodilo jej úpravu, rozvíjanie, príp. nahradenie.

Teória subjektívne očakávaného úžitku

Z mnohých doplnení a variácií teórie očakávaného úžitku vzbudila najviac pozornosti teória subjektívne očakávaného úžitku, ktorú v roku 1954 zverejnil Leonard Savage v práci Základy štatistiky. Kým teória očakávanej hodnoty a následne teória očakávaného úžitku precizovali prvý komponent „rovnice rozhodovania“, prínos L. Savageho spočíva v tom, že sa venoval druhému komponentu, t. j. pravdepodobnosti. Teóriu očakávaného úžitku rozšíril o *subjektívne (alebo osobné) pravdepodobnosti* výsledku rozhodnutia. Tento model rozhodovania sa označuje ako *model subjektívne očakávaného úžitku* (SEU – subjective expected utility). Dovtedajšia hlavná teória rozhodovania – teória očakávaného úžitku tým získala ďalší psychologický rozmer. Iným dôsledkom a prínosom tohto modelu bolo rozšírenie princípu očakávaného úžitku z podmienok rizika na podmienky neurčitosti.

Rozdiel medzi rozhodovaním v podmienkach rizika a rozhodovaním v podmienkach neurčitosti spočíva v tom, že pri **riziku** sú pravdepodobnosti výskytu javu objektívne, t. j. dopredu dané a dopredu presne vypočítateľné – typickým príkladom je hod mincou, hod hracími kockami, točenie kolesa rulety. Pri **neurčitosti** musí človek, ktorý sa rozhoduje, sám odhadnúť alebo vysúdiť jemu neznámu pravdepodobnosť alebo pravdepodobnosť budúceho výskytu javu – napríklad pri rozhodovaní o podrobení sa operačnému zákroku, kúpe poisťky pre prípad povodne alebo investovania do finančných fondov. Preto sa pravdepodobnosti v takýchto situáciách označujú ako pravdepodobnosti subjektívne.

Väčšinu svojich rozhodnutí robia ľudia v podmienkach neurčitosti. K neurčitosti patrí aj odhadovanie pravdepodobnosti javu, ktorý sa ešte nikdy nestal, a preto nemožno určiť jeho pravdepodobnosť na základe relatívnej frekvencie (napr. pravdepodobnosť, že nastane svetová atómová vojna). Toto v klasickej teórii očakávaného úžitku nepripadalo do úvahy, pretože táto teória vypovedala o rozhodovaní o javoch, ktorých pravdepodobnosti boli známe. Teória subjektívne očakávaného úžitku umožnila rozšíriť výpočty o rozhodovaní na širší okruh javov.

Keď klasický vzorec rozhodovania upravíme novými pojmami subjektívna pravdepodobnosť a očakávaný úžitok, môžeme o výsledku rozhodnutia uvažovať ako o subjektívne očakávanom úžitku (namiesťo očakávaného úžitku). Vzorec pre subjektívne očakávaný úžitok potom

zníe: výsledok rozhodnutia V je súčinom subjektívnej pravdepodobnosti, že istý jav nastane $p(e)$ a očakávaného úžitku, ktorý budeme mať z istej hodnoty $u(x)$. Potom

$$V = p(e) * u(x).$$

Celkový subjektívne očakávaný úžitok je potom súčtom súčinov jednotlivých úžitkov a ich subjektívnych pravdepodobností:

$$V = \sum p(e)_i * u(x)_i.$$

Vo svojom článku z roku 1955 Ward Edwards zhrnul štyri variácie modelu očakávanej hodnoty podľa toho, či človek, ktorý sa rozhoduje, pozná alebo nepozná komponenty rozhodovania a či sa úžitok zhoduje s hodnotou (obr. 2). V prípade I. pozná objektívnu pravdepodobnosť a jeho úžitok sa zhoduje s objektívnou hodnotou. Ide o model *očakávanej hodnoty*. V prípade II. pozná objektívnu pravdepodobnosť, ale jeho úžitok a hodnota sa nezhoduje – model *očakávaného úžitku*. V prípade III. má k dispozícii „iba“ subjektívnu pravdepodobnosť a jeho úžitok sa zhoduje s objektívnou hodnotou – model *subjektívne očakávanej hodnoty*. V prípade IV. disponuje subjektívnou pravdepodobnosťou a jeho úžitok a hodnota sa nezhoduje – model *subjektívne očakávaného úžitku*. Posledný model je plne psychologický model, pretože „objektívne“ zložky rozhodovania (objektívnu hodnotu a objektívnu pravdepodobnosť) nahrádza ich subjektívnymi protipólmi (úžitok a subjektívna pravdepodobnosť). Uchováva pritom matematické pravidlá výpočtu očakávanej hodnoty, čo spôsobuje, že model ostáva mimoriadne zaujímavý pre empirický výskum rozhodovania.

	Pravdepodobnosť objektívna	Pravdepodobnosť subjektívna
Úžitok a hodnota sa zhodujú	I. Očakávaná hodnota	III. Subjektívne očakávaná hodnota
Úžitok a hodnota sa nezhodujú	II. Očakávaný úžitok	IV. Subjektívne očakávaný úžitok

Obr. 2. Štyri variácie modelu očakávanej hodnoty podľa Edwardsa (1955)

Teória rozhodovania J. von Neumanna a O. Morgensterna, spolu s jej rozšírením, ktoré urobil L. Savage, predstavuje elegantný model rozhodovania – rozhodovania, akým by podľa logiky a matematiky malo byť. Preto je táto teória normatívna i napriek tomu, že do logiky a matematických pravidiel a formulácií vkladá subjektívne komponenty rozhodovania: subjektívnu pravdepodobnosť a subjektívne očakávaný úžitok. Neurčitosť rozhodovania ako psychologická charakteristika tohto procesu neprestáva byť reprezentovaná numericky určenou pravdepodobnosťou, podobne subjektívne vnímanie hodnoty je vyjadrené úžitkom (určeným numericky meranou hodnotou).

V období 60. rokov 20. storočia sa bádatelia zaoberali úvahami o podstate psychologických javov subjektívnej pravdepodobnosti a subjektívne očakávaného úžitku, ich uplatňovaní u rôznych typov javov, formálnom vyjadrení a najmä meraní subjektívnych komponentov (t. j. priradovaní čísel týmto subjektívnym javom). Uskutočnilo sa mnoho empirických výskumov vzťahu subjektívnej a objektívnej pravdepodobnosti a vzťahu úžitku a objektívnej hodnoty. Záujem o tento smer výskumu potom na istý čas poklesol až do jeho čiastočného znovuoživenia v 80. rokoch 20. storočia.

Narušenia princípov klasických normatívnych teórií

Veľmi skoro po formulovaní normatívnych princípov „správneho“ rozhodovania sa začali hromadiť empirické indície z reálneho života, ale aj z terénnych aj laboratórnych výskumov, že aj posledný model normatívnej teórie – model subjektívne očakávaného úžitku je deskriptívne neadekvátny. Pozorovania a empirické štúdie ukazovali, že ľudia pri rozhodovaní porušujú základné princípy normatívnych teórií (napríklad kupujú si poistenie a zároveň lístky v lotérii, čo znamená, že sa riziku vyhýbajú a zároveň ho vyhľadávajú).

Princípy normatívnych teórií sa intuitívne javia ako nespochybniteľné, pretože hovoria o logike postupu pri rozhodovaní a o preferovaní najvýhodnejšej alternatívy. V literatúre možno nájsť viacero rôznych zoznamov týchto princípov, ktoré sú označované rôznymi názvami. Najčastejšie sú uvádzané nasledovné (ich počet nie je úplný):

– človek, ktorý sa rozhoduje, je schopný porovnať ktorékoľvek dve alternatívy voľby a preferovať z nich jednu, alebo určiť, že sú pre neho rovnaké (*connectivity* alebo *ordering of alternatives*),

– ak človek, ktorý sa rozhoduje, preferuje alternatívu A pred alternatívou B, a alternatívu B pred alternatívou C, potom by mal preferovať alternatívu A pred alternatívou C (*transitivity*),

– človek, ktorý sa rozhoduje, preferuje alternatívu s viacerými výsledkami (odmenami) pred alternatívami, ktoré obsahujú len jeden z týchto výsledkov (*summation*),

– človek, ktorý sa rozhoduje, by nemal byť ovplyvnený spôsobom, akým sú alternatívy prezentované (*invariability* alebo *independency*). Z tohto princípu bol vyvodенý princíp „istej veci“ (*sure thing principle*): ak človek preferuje A pred B v každej možnej situácii, potom by mal preferovať A pred B aj vtedy, keď nevie, v akej je situácii.

Avšak dokonca už v 18. storočí Daniel Bernoulli predložil tzv. St. Petersburgský paradox. V úlohe rozhodovania, ktorá sa týkala vzťahu medzi hodnotou a úžitkom sa ľudia nerozhodovali tak, ako by sa za predpokladu striktnej platnosti princípov normatívnej teórie rozhodovať mali. Bernoulli to vysvetlil ekonomickým princípom klesajúceho marginálneho úžitku. Je to najstarší z troch paradoxov rozhodovania, ktoré sa v literatúre a učebniciach označujú ako slávne¹ – slávu získali pre ich ojedinelosť a dlhú neschopnosť vtedajších teórií rozhodovania vysvetliť ich (nevysvetlili ich ani autori paradoxov). Druhý paradox predložil Maurice F. Ch. Allais v roku 1953. Predložil teórii očakávaného úžitku prvú priamu výzvu, keď preukázal porušenie princípu nezávislosti. Tretí slávny paradox, ktorý spochybnil úvahy o racionalite ešte viac ako Allaisov paradox, predložil Daniel Ellsberg v roku 1961 v slovnom probléme, v ktorom presvedčivo ukázal narušenie princípov normatívnej teórie averziou, ktorú ľudia majú voči neistote.

Mnohé ďalšie intenzívne skúmania v 60. a 70. rokoch 20. storočia dokumentovali, že „intuície“ či odhady ľudí o pravdepodobnostiach sú v porovnaní s objektívne stanovenými pravdepodobnosťami veľmi „chabé“. Vzhľadom na normu rozhodovania, ktorú predstavovali normatívne teórie, úsudky ľudí o pravdepodobnostiach sa označovali ako odchýlky (*biases*) až anomálie. Výskumníci postupne objavili a zozbierali desiatky typických systematických odchýlok (dôležité je tu slovo systematické, to znamená nie náhodne sa objavujúce), ktoré sa týkali napr. vplyvu veľkosti vzorky na odhady pravdepodobnosti výskytu javu, kombinovanie pravdepodobností sčítaním (nie násobením), predpovedanie javu na základe slabej korelácie javov a mnohé ďalšie. Rôzne zo-

¹ Podrobné uvedenie slávnych paradoxov rozhodovania možno nájsť v knihe V. Baláža (2008).

znamy najrôznejších odchýlok sú obsiahnuté takmer v každom publikovanom prehľade histórie a opisu skúmania rozhodovania. A. Tversky a D. Kahneman po dlhej sérii výskumov pomenovali jednoduché empirické pravidlá, ktoré ľudia používajú na základe svojich skúseností o výskyte javov ako heuristiky² (Gilovich, Griffin, Kahneman, 2002).

Cielené pozorovania rozhodovania ľudí ďalej ukázali, že v rovnici rozhodovania je komplikovaný nielen komponent pravdepodobností, ale aj subjektívny úžitok. Na prvý pohľad sa javí, že napr. 100 eur je 100 eur, že peniaze sú jednoducho peniaze, sú zameniteľné, a ľudia ich aj tak používajú, rovnako pri každej finančnej transakcii. To však vyvrátil Richard H. Thaler, ktorý do skúmania rozhodovania uviedol v roku 1985 pojem „mentálneho účtovníctva“. Mentálne účtovníctvo znamená, že k peniazom, ktoré máme na svojich rôznych mentálnych účtoch³ pristupujeme, a narábame s nimi rozdielne (Thaler, 1999).

Dlhodobý monotematický výskumný program „heuristik a odchýlok“ obsiahol stovky štúdií, bol obhajovaný a tvrdo kritizovaný, no nevedel k jednoznačným záverom o tom, či sa ľudia v odhadovaní pravdepodobností v zásade mýlia alebo nie – záležalo a záleží totiž na tom, v akom teoretickom rámci sú tieto otázky a tvrdenia položené. Výskumný program však silne sponchybnil dovtedajšie modely normatívnej teórie rozhodovania.

Empirickú a teoretickú literatúru v oblasti rozhodovania zosumarizoval Ward Edwards vo svojom často uvádzanom článku z roku 1954. Jeho bilancia, úvahy a závery v tomto článku sa neskôr ukázali ako veľmi jasnozrivé. Edwards postrehol, že hoci empirické výsledky svedčiace o neadekvátnosti normatívnych teórií boli už dávno známe, výskumníci úplne nerozumeli týmto výsledkom, nevedeli z nich nič vyvodíť, ani uzatvoriť, čo je potrebné ďalej robiť, pretože nebola k dispozícii adekvátna teória rozhodovania. Nielenže mnohé empirické výskumy mali metodologické nedostatky, ale jestvujúce teoretické modely limitovali ich interpretáciu.

Edwards za základný problém skúmania rozhodovania a ďalšieho pokroku považoval vývoj adekvátnej škály úžitku peňazí a adekvátnej

² V oblasti odhadovania pravdepodobností za tri hlavné heuristiky sú považované reprezentatívnosť (*representativeness*), dostupnosť (*availability*), ukotvenie a prispôsobenie (*anchoring and adjusting*). podrobnejšie pozri Gilovich, Griffin, Kahneman (2002).

³ Výskumníci, ktorí sa venujú tejto téme, sa viac menej zhodnú na štyroch základných kategóriách osobných peňazí, t. j. štyroch základných mentálnych účtoch: 1. peniaze na pohotovostné použitie; 2. peniaze ako investície a peniaze v nehnuteľnostiach; 3. peniaze na bežnú prevádzku domácnosti; 4. peniaze určené na zábavu, koničky a dovolenku.

škály subjektívnej pravdepodobnosti. Anticipoval tiež teoretický problém, ktorý charakterizoval skúmanie rozhodovania v rokoch, ktoré bilancoval: absencia kompozičného pravidla, ktoré kombinuje úžitok so subjektívne odhadovanými pravdepodobnosťami. Slovom Edwardsa: “Zdá sa veľmi ťažké naplánovať experiment, ktorý odhalí tento zákon kombinácie” (1954, s. 400).

Výskumníci postupne volili dve rôzne cesty vyrovnania sa s daným stavom. Jedna cesta vyústila do rozvoja takých deskriptívnych teórií, ktoré opustili klasický normatívny model rozhodovania. Druhou cestou bolo úsilie modifikovať klasickú normatívnu teóriu. Z modifikácií klasickej normatívno-prediktívnej teórie bola najviac úspešná teória prospektu.

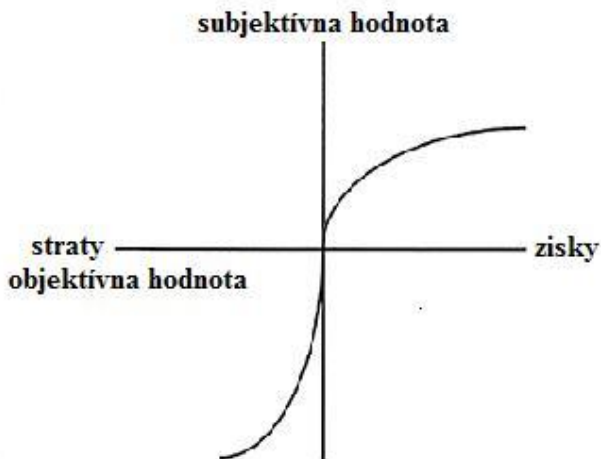
Teória prospektu a kumulatívna teória prospektu

V roku 1979 Daniel Kahneman a Amos Tversky publikovali novú verziu normatívno-prediktívnej teórie rozhodovania, ktorú nazvali *teória prospektu* (voľne preložené teória vyhladky, nádeje). Sami autori ju označujú ako deskriptívnu (t. j. nie normatívnu) teóriu rozhodovania (Kahneman, Tversky, 1979, s. 263). Ich teória prospektu nahradila racionálne a logické pravidlá rozhodovania princípmi psychologickými, pričom však súčasne uchovala matematickú presnosť a výpočty klasických normatívnych modelov. Bola a je hodnotená ako medzník v tradičných prístupoch a najvýznamnejší prínos v oblasti rozhodovania (dôkazom môže byť udelenie Nobelovej ceny D. Kahnemanovi v r. 2003). Kahneman a Tversky po novom pristúpili k obom komponentom rozhodovania a k ich prepájaniu, čím založili behaviorálny výskum rozhodovania (nový smer v porovnaní s klasickou normatívnu teóriou rozhodovania a z nej vyplývajúcim výskumom, ktorý doteraz prevláda v súčasnej hlavnoprúdovej neoklasickej ekonómii).

Pri tradičných komponentoch rozhodovania Kahneman a Tversky používajú pojem hodnota, a nie pojem úžitok (pojmu *úžitok* zodpovedá pojem *prospekt*). Avšak v porovnaní so štandardnými modelmi očakávaného úžitku, v teórii prospektu sa za hodnotu nepovažuje celkový majetok osoby, ale *zmena v majetku*, či už smerom nahor (zisk) alebo smerom nadol (strata) od istého psychologicky neutrálneho referenčného bodu (obyčajne statusu quo). Sú to samotné zisky a straty, ktoré zavážia a ktoré znamenajú hodnotu v rozhodovaní, nie konečný úžitok jednotlivého výsledku (t. j. absolútne množstvo majetku plus zisk, resp. mínus strata). Ďalej – ľudia stanovujú hodnotu v súvislosti s jej pravdepodob-

nosťou: napríklad radšej uprednostnia menšiu, ale istú výhru, pred vyššou, ale menej istou výhrou. (Zároveň však záleží aj na veľkosti výhry a veľkosť výhry ovplyvňuje subjektívne vnímanie pravdepodobnosti.)

Druhou modifikáciou komponentu hodnoty je iný výpočet funkcie hodnoty, ktorý zohľadňuje psychologický prístup k hodnote. Kahneman a Tversky zohľadnili, že negatívne zmeny, t. j. straty, majú na nás výraznejší a väčší dopad než pozitívne zmeny, t. j. zisky rovnakej veľkosti (v priemere cca 2,25 krát). To spôsobuje, že voči strate sme oveľa citlivejší a preto voči strate máme averziu. V teórii prospektu sa táto asymetria prejavuje v zvláštnom tvare *funkcie hodnoty*, ktorá namiesto priamky (resp. zakrivenej funkcie klesajúceho marginálneho úžitku) vytvára šikmé písmeno „S“ prechádzajúce v grafe cez bod nula (považovaný za referenčný bod). Funkcia nemá rovnaký tvar nad a pod týmto bodom, ako je to znázornené na obr. 3. Funkcia je konkávna pre zisky a konvexná pre straty. Strmším spádom funkcie pre straty je do hodnotovej funkcie „vbudovaná“ averzia na stratu.

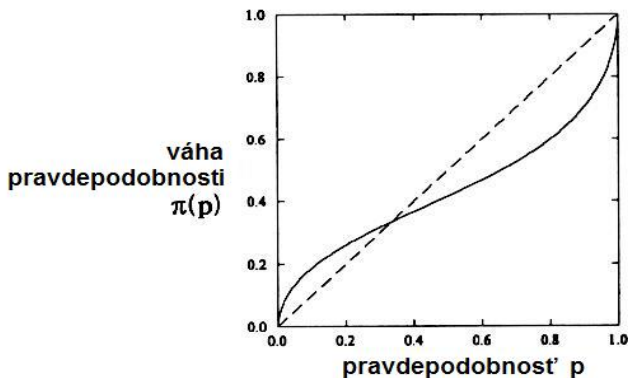


Obr. 3. Hypotetická funkcia hodnoty v teórii prospektu (podľa Kahneman a Tversky, 1979, s. 279)

V prípade, že si ľudia musia vyberať medzi negatívnymi perspektívami, t. j. väčšou a menšou stratou, ich averzia k riziku sa zmení na toleranciu rizika. To Kahneman a Tversky nazvali efekt reflexie (reflection effect): pri pozitívnych perspektívach (t. j. ziskoch) ľudia uprednostňujú averziu k riziku; pri negatívnych perspektívach (stratách) uprednostňujú riziko.

Kahneman a Tversky inak pristúpili aj k druhému z tradičných komponentov rozhodovania – k pravdepodobnosti. Pravdepodobnosť v teórii perspektívy nie je číslo, ktoré by označovalo objektívnu či subjektívnu pravdepodobnosť, ale subjektívna váha (označovaná ako π), ktorú človek používa, keď odhaduje pravdepodobnosť – $\pi(p)$. Do subjektívnej váhy Kahneman a Tversky zapracovali pozorované psychologické procesy pri rozhodovaní, a síce, že ľudia vo všeobecnosti majú problém stanoviť, resp. odhadnúť pravdepodobnosť udalostí (v porovnaní s normou, ktorou je objektívny výpočet pravdepodobnosti), a to najmä vtedy, ak je pravdepodobnosť veľmi nízka alebo veľmi vysoká. Váhy pravdepodobností nie sú lineárne. Ľudia malé pravdepodobnosti preceňujú – subjektívne váhy u ľudí, keď stanovujú, resp. odhadujú malé pravdepodobnosti sú preto väčšie ako objektívne pravdepodobnosti⁴. Stredné a väčšie pravdepodobnosti ľudia podceňujú – subjektívne váhy pre väčšie pravdepodobnosti sú preto menšie. Okrem toho subjektívne váhy pri koncových bodoch škály pravdepodobnosti nie sú kontinuitné – extrémne nízke pravdepodobnosti môžu byť nadsadené alebo úplne ignorované. Podobne aj malé rozdiely medzi vysokou pravdepodobnosťou a istotou sú niekedy zanedbávané, inokedy zdôrazňované (napr. rozdiel medzi 0 % a 1 % šancou nakaziť sa smrteľnou chorobou, alebo rozdiel medzi 99 % a 100 % šancou vyhrať milión v lotérii). Odhady, t. j. váhy pravdepodobností sa mierne líšia pri ziskoch a stratách (na obr. 4 sú zobrazené váhy pravdepodobnosti výpočtov hodnôt mediánu pre zisky).

⁴ V. Baláž uvádza: „Kým matematicky platí, že $0,01 = 0,01$, v subjektívnom ľudskom ponímaní pravdepodobnosť 0,01 sa rovná približne 0,055.“ (2008, s. 44).



Obr. 4. Funkcia váh pravdepodobností v teórii prospektu (výpočet pre zisky; podľa Kahneman a Tversky, 1992, s. 310)

Kým teória očakávaného úžitku mala problém vysvetliť rozhodnutie súčasne si kúpiť poisťku a lotériu, t. j. rozhodnutia riziko znižovať a zároveň riziko vyhľadávať, v teórii prospektu vysvetlenie postojov k riziku spočíva v súčasnom pôsobení aj funkcie hodnoty aj funkcie váh pravdepodobností. Súčasný nákup poisťky a lotérie sú vysvetlené nadhodnocovaním malých pravdepodobností. Nákup poisťky znamená vyhýbanie sa riziku. Z toho vyplýva, že nadhodnotenie malých pravdepodobností musí byť dostatočne veľké, aby prekonalo konvexnosť hodnotovej funkcie pri stratách. Podobne kúpa lotérie predstavuje vyhľadávanie rizika, ktoré možno predpovedať, ak nadhodnotenie malých pravdepodobností je dostatočné, aby prekonalo konkávnosť hodnotovej funkcie pri ziskoch.

Pretože teória prospektu uvádza do „rovnice rozhodovania“ viacero ďalších parametrov – psychologických charakteristík, matematická forma teórie prospektu je zložitejšia ako u predchádzajúcich modelov normatívneho rozhodovania. Predovšetkým je rovníc viac pre viacero prípadov rozhodovania – hier striktné pozitívnych, striktné negatívnych a regulárnych. Teória prospektu sčítava hodnoty úžitku váženými transformovanými pravdepodobnosťami alebo *váhami rozhodovania*.

Pre výpočet toho ako ľudia „vážia“ pravdepodobnosti a ako subjektívne hodnotia objektívne hodnoty potrebujeme poznať *funkciu váh pravdepodobností* aj *funkciu hodnoty* (ktorá je alternatívou funkcie očakávaného úžitku v štandardnej teórii).

Vzorec pre prospekt v najjednoduchšej forme možno zapísať nasledovne: $V = w(p) * u(v)$; kde V je prospekt (vyhliadka), $w(p)$ je subjektívna rozhodovacia váha pre pravdepodobnosť, a $u(v)$ je subjektívna hodnota výsledku (funkcia hodnoty).

Jednoduchý prospekt s najviac dvomi ne-nulovými výsledkami, to znamená najvšeobecnejší typ regulárnej hry, formulovali Kahneman a Tversky (1979, s. 276) zakomponovaním váhy pravdepodobnosti $\pi(p)$ a subjektívnou hodnotou výsledku v nasledovnou rovnicou:

$$V(x, p; y, q) = \pi(p) * v(x) + \pi(q) * v(y),$$

kde x a y sú možné výsledky, p a q sú váhy rozhodovania spojené s týmito výsledkami.

Pre psychológov sú mimoriadne zaujímavé ďalšie parametre, ktoré Kahneman a Tversky (a neskôr ďalší autori) vypočítali z experimentálnych údajov získaných preferovaním alternatív výsledkov hier od účastníkov svojich výskumov. Veľkosť týchto parametrov u konkrétnych osôb je potrebné poznať, ak pre nich chceme stanoviť prospekt ako kritérium rozhodovania (Baláž, 2008). Tieto parametre vypovedajú o individuálnych zvláštnostiach, napríklad:

1. Parameter hodnotovej funkcie α u konkrétneho človeka, ktorý sa rozhoduje, stanoví jeho osobnú rovnicu medzi hodnotou a úžitkom (pomôže určiť, do akej miery je konkrétny človek napr. hráč alebo bojko).

2. Parameter funkcie váh pravdepodobnosti γ stanovuje, ako konkrétny človek, ktorý sa rozhoduje, odhaduje pravdepodobnosti (ako sa jeho posúdenie blíži alebo odchyľuje od objektívnej pravdepodobnosti, t. j. ako pravdepodobnosti rozlišuje, a či je pre neho hra atraktívna alebo nie).

3. Parameter λ stanovuje mieru, v ktorej je konkrétny človek, ktorý sa rozhoduje, averzný voči strate.

V roku 1992 Tversky a Kahneman predložili zlepšenie svojej teórie prospektu – kumulatívnu teóriu prospektu. Používa rovnaké základné komponenty: hodnotovú funkciu, definovanú ziskami a stratami, a vážiacu funkciu, ktorá vystihovala skreslenia pravdepodobností. Avšak kým pôvodná teória prospektu uvažovala o transformácii individuálnych pravdepodobností, kumulatívna teória transformuje kumulatívne prav-

depodobnosti, čo vychádza z nadhodnocovania výskytu extrémnych udalostí, ktoré sa vyskytujú len veľmi zriedka. Hlavnou technickou inováciou je rozšírenie teórie na arbitrárny počet výsledkov, a tiež jej rozšírenie aj na neurčitost', nielen na riziko.

Spôsob empirického skúmania v klasickej normatívnej teórii rozhodovania – základná metafora: hra

Prehľad normatívno-prediktívnej teórie a jej modelov by nebol úplný bez uvedenia postupov ich empirického overovania, ktoré prebieha najčastejšie v laboratóriu. Empirické skúmanie dôsledne vychádza zo základného chápania robenia rozhodnutia ako voľby istej alternatívy v situácii rizika.

Pojem voľba (*choice*) je základným pojmom klasickej teórie rozhodovania a jej normatívnych modelov. V situácii voľby si človek vyberá (*selecting*) niektorú z radu ponúkaných možností, resp. alternatív (*option*). Výsledok voľby bude známy v blízkej alebo ďalekej budúcnosti, preto človek, ktorý sa rozhoduje, si nemôže byť istý, či jeho výber istej alternatívy bude mať taký výsledok, aký si želá.

Väčšina alternatív voľby obsahuje prvok rizika. Pretože človek, ktorý sa rozhoduje, budúcnosť nepozná, aj voľba jednej z viacerých alternatív obsahuje riziko. Voľbu preto možno chápať ako stávkou s cieľom vybrať stávkou najlepšiu. Toto chápanie robenia rozhodnutí dostalo označenie „analógia rozhodovania s hazardnou hrou“ (*gamble analogy*)⁵. Rozhodovanie je explicitne pripodobňované k hazardnej hre (*gamblingu*): človek, ktorý sa rozhoduje, je pripodobňovaný k hráčovi (*gamblerovi*). Každú stávkou možno charakterizovať jej potenciálnymi ziskami, ak vyjde jedna strana, a jej potenciálnymi stratami, ak vyjde strana druhá. Ktorá strana mince vyjde, ako dopadne hod kockou alebo kde zastane koleso rulety – to všetko je mimo kontrolu človeka, ktorý sa rozhoduje – ten len čaká, ako sa veci vyvinú.

Analógia rozhodovania s hazardnou hrou sa uplatňuje od samého začiatku skúmania rozhodovania v 18. storočí. Už vtedy boli rozhodova-

⁵ Všetky normatívne modely preskriptívnej teórie vychádzajú z tejto analógie. Najlepšia stávka je tá alternatíva (hra), ktorá poskytuje čo najviac atraktívnych odmien. Atraktivita „balíka odmien“ istej alternatívy (hry) je suma hodnôt, ktoré potenciálne poskytuje. Atraktivnosť odmien (t. j. ich hodnota) sa však musí upraviť pravdepodobnosťou ich získania. Úprava spočíva v násobení hodnoty pravdepodobnosťou, čím je výsledná atraktivita stávky znížená, pretože pravdepodobnosť je desatinné číslo. Suma všetkých možných znížených hodnôt sa nazýva očakávaná hodnota alternatívy. Hráč by si mal vybrať tú alternatívu (hru), ktorá má najvyššiu očakávanú hodnotu.

vania a rozhodnutia analyzované ako stávky alebo hry. Von Neumann a Morgenstern (1947) nazvali rozhodovanie v zmysle rizikového výberu (gambles) jemnejším pojmom „hry“ (games) a identifikovali dva druhy hier: hry proti prírode a hry proti osobám. Podnietili tým jednak vznik modernej mikroekonomickej a jednak psychologický výskum procesov koordinácie, kooperácie a konfliktu ako postupov rozhodovania v interpersonálnych a sociálnych hrách⁶.

Keď sa vrátíme k experimentovaniu, ktorým sa overujú normatívne modely rozhodovania, typickým experimentálnym postupom je, že výskumníci v laboratóriu predkladajú účastníkom výskumu páry hier (gambles), v ktorých očakávaná hodnota jednej hry (A) je vyššia ako hodnota druhej hry (B). Predpokladom je, že človek, ktorý sa rozhoduje, si vyberie hru s vyššou hodnotou (A). V ďalších kolách sa odmeny v hrách systematicky menia, takže v istom bode sa očakávaná hodnota hry A stane menšia ako hodnota hry B. Jedným z cieľov skúmania je zistiť bod, kedy účastník výskumu – človek, ktorý sa rozhoduje, prejde od preferovania hry A k preferovaniu hry B. Variácie experimentálnych postupov sú bohaté, rozmanité a vynaliezavé; praktiky experimentovania sú štandardné a v porovnaní s psychológiou ich výskumníci v oblasti rozhodovania používajú zhodne a disciplinovane (Hertwig, Ortmann, 2001). Teória prospektu svojou prepracovanosťou oveľa lepšie vysvetľuje údaje v typických laboratórnych výskumoch než predchádzajúce normatívne modely.

Autori a mnohí ďalší bádatelia považujú teóriu prospektu za behaviorálnu teóriu robenia rozhodnutí, a tým za teóriu deskriptívnu, nie normatívnu. Vychádza totiž z pozorovaní reálneho správania človeka, ktorý sa rozhoduje, vyvodzuje z toho svoje základné princípy a klasickú normatívnu teóriu usiluje upraviť tak, aby viac zodpovedala reálnemu psychologickému fungovaniu človeka. Tým, že teória prospektu vysvetľuje nezhody reálneho rozhodovania ľudí s preskriptívnou teóriou rozhodovania, ale zároveň si udržiava matematickú exaktnosť normatívnych modelov, je táto teória veľmi prít'azlivá pre odborníkov viacerých disciplín. Jej vplyv je natoľko silný a presvedčivý, že na jej základe dokonca nové disciplíny vznikli – behaviorálna ekonómia a behaviorálne financie.

⁶ Na analógii hry (či už s prírodou alebo inými osobami) sa rozvinula celá technológia skúmania modelov rozhodovania v sociálnej hre. Postupy v skúmaní hier obsahujú analýzu tabuliek rozhodovania (decision matrices), stromov rozhodovania (decision trees), výpočtov očakávaní (pravdepodobností).

Napriek skúmaniu behaviorálnych aspektov rozhodovania a inovatívnemu empiricky bohatému experimentovaniu, normatívno-prediktívne teórie a modely, aj teória prospektu, ostávajú zakotvené v hráčskej metafore voľby. Prospekty sa chápu a skúmajú ako hry (gambles), ktoré vyžadujú urobenie rozhodnutia a potom (pasívne) čakanie na „verdict“. Tak ako normatívne modely, ani modely prospektu nevenujú pozornosť napríklad „diagnóze“ rozhodovanej situácie, sociálnemu kontextu a implementácii rozhodnutia.

Značná časť súčasných výskumníkov, najmä v psychológii, považuje metaforu hazardnej hry, v ktorej je človek pasívny, za neprimeranú pre mnohé, ak nie všetky rozhodovania v reálnom svete, zvlášť pre rozhodnutia, ktoré sú jedinečné a ktoré robíme len raz v živote. Opúšťajú analógiu hry a zazerajú na rozhodovanie ako formu riešenia problému. Beach a Connolly (2005) označujú tieto skúmania a teórie za druhú generáciu teórií a výskumu rozhodovania. Asi najväčšia časť z nich sa voľne zoskupuje pod názvom *naturalistický výskum a teória rozhodovania* (okrem niekoľko málo ďalších teórií malého a stredného dosahu). Nemajú už takmer žiadny vzťah k normatívno-prediktívnym teóriám rozhodovania. Zaslужujú osobitnú kapitolu.

Literatúra

- BALÁŽ, V., 2006, Rozum a cit na finančných trhoch. Bratislava: VEDA.
- BALÁŽ, V., 2008, Riziko a neistota. Úvod do behaviorálnej ekonómie a financií. Rukopis zadaný na publikovanie, 500 rkp strán.
- BEACH, L., R., CONNOLLY, T., 2005, The psychology of decision making. People in organizations. London: SAGE. 2nd Edition.
- CONNOLLY, T., ARKES, H. R., KENNETH R. HAMMOND, K. R. (Eds.), 2000, Judgment and decision making. An interdisciplinary reader. Cambridge University Press. 2nd Edition.
- EDWARDS, W., 1954, The theory of decision making. Psychological Bulletin, 51, 380-417.
- GILOVICH, T., GRIFFIN D., KAHNEMAN D., 2002, Heuristics and biases: The psychology of Intuitive Judgment. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- HASTIE, R., DAWES, R. M., 2001, Rational Choice in an Uncertain World. The Psychology of judgment and decision making. London: SAGE.
- HERTWIG, R., ORTMANN, A., 2001, Experimental practices in economics: A methodological challenge for psychologists? Behavioral and Brain Sciences, 24, 383-403.
- KAHNEMAN D., TVERSKY A., 1979, Prospect theory: An analysis of decision under risk. Econometrica, 47, 263-291.
- KAHNEMAN, D., TVERSKY, A. (Eds.), 2000, Choices, values and frames. New York, Cambridge: Cambridge University Press and the Russell Sage Foundation.
- KEREN, G., TEIGEN, K. H., 2007, Yet another look at the heuristics and biases approach. In: Koehler, D. J., Harvey, N. (Eds.), Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 89-109.

- KOEHLER, D. J., HARVEY, N. (Eds.), 2007, *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- MANKTELOW, K., 1999, *Reasoning and thinking*. Hove: Psychology Press Ltd. a member of the Taylor & Francis group.
- PLOUS, S., 1993, *The psychology of judgment and decision making*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- RIEGEL, K., 2007, *Ekonomická psychologie*. Praha: Grada.
- SCHNEIDER, S. L., SHANTEAU, J. (Eds.), 2003, *Emerging perspectives on judgment and decision research*. New York: Cambridge University Press.
- SOMAN, D., 2007, Framing, loss aversion, and mental accounting. In: Koehler, D. J., Harvey, N. (Eds.), *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 379-398.
- STERNBERG, R. J., 2002, *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- THALER, R. H., 1999, Mental accounting matters. *Journal of Behavioral Decision Making*, 12, 183-206.
- TVERSKY, A., KAHNEMAN, D., 1992, Advances in prospect theory. *Journal of Risk and Uncertainty*, 5, 297-323.
- WU, G., ZHANG, J., GONZALEZ, R., 2007, Decision under risk. In: Koehler, D. J., Harvey, N. (Eds.), *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 399-423.

VNÚTORNÁ REČ AKO ŠPECIFICKÁ FORMA KOGNÍCIE

Jana KORDAČOVÁ

Záujem o kognície človeka sa v súčasnej psychológii javí jedným z najkoncentrovanejších. Kognície sa skúmajú v najrozličnejších kontextoch, čo pravdepodobne súvisí s potrebou nielen dôslednej analýzy miesta a funkcie kognície v ľudskom psychickom aparáte, ale napr. aj s otázkami jeho optimalizácie prostredníctvom možností, ktoré kognície poskytujú (v smere svojho efektívnejšieho využívania k spokojnejšiemu a šťastnejšiemu životu človeka). V tomto duchu orientuje svoje bádateľské úsilie aj súčasná pozitívna psychológia.

Jednu z relatívne málo frekventovaných oblastí záujmu kognitívne orientovaných psychológov u nás predstavuje problematika *vnútornej reči* (internal/inner speech, langage intérieur) a to aj napriek tomu, že analýza obsahov myslenia v podobe vnútorných komentárov a dialógov jednotlivca so sebou samým i s okolitým svetom poskytuje neraz až prekvapivé možnosti vhľadu do často neuvedomovaného, avšak permanentného *procesu* myslenia, rozhodovania, riešenia problémov, atď. Vnútorná reč býva jeho neoddeliteľnou a špecificky ľudskou súčasťou.

V odbornej literatúre sa pojem vnútornej reči objavuje pod viacerými termínmi, ako napríklad *tichá reč* (silent speech; Ryding, 1996), *vnútorný monológ*, prípadne *skrytý*, *vnútorný hlas*, až po *prúd vedomia*, ktorý reprezentuje *myslenie prostredníctvom slov* (Wikipedia, 2008). Chápe sa ako viac-menej konštantný vnútorný monológ, ktorý vedie jedinec so sebou samým na vedomej, alebo na čiastočne vedomej úrovni, pričom väčšinu toho, o čom ľudia referujú ako o „*premýšľaní o*“, možno považovať za monológ, resp. za *mentálnu konverzáciu so sebou samým*. Inými slovami povedané, vnútorná reč je reč so sebou samým v súkromí vlastnej mysle, tichý dialóg, a/alebo mentálna konverzácia (Internet 2008).

O vnútornej reči sa tiež v odbornej literatúre uvažuje ako o *hovorení v predstave* (Malcolm, 1989), pričom sa upozorňuje na potrebu rozlišovať medzi rečou a vnútornou rečou (keď napríklad „*vidieť v mysli*“ je iné ako skutočne vidieť), a tak teória vnútornej reči by mala byť tvorená inak, než pri skutočnej reči. Dôležité je tiež uvedomiť si, že myšlienky, ktoré bežný človek „*počuje*“ vo svojej hlave, nemožno stotožňovať so sluchovými halucináciami schizofrenika, a teda, že „*počutie*“ hlasov

nemusi byť nevyhnutne nezdravým javom, ale napríklad výrazom vnútorného formovania, hľadania, resp. vnútornej „konfrontácie“ vlastného názoru s názorom nejakej osobne významnej, alebo inak vplyvnej osoby (Cohen, Green, 1995, Liester 1996). Takýmito osobami môžu byť napríklad v období dospievania a adolescencie literárni, filmoví, či iní imaginárni, alebo reálni hrdinovia v podobe identifikačných vzorov.

V psychológii pojem *inner speech* obvyčajne znamená „mentálnu“ reč bez zvukového doprovodu, ktorá sa objavuje vo chvíli, keď na niečo myslíme, niečo plánujeme, alebo v mysli riešime nejaký problém, resp. keď si v duchu „prehrávame“ knihu, či rozhovor. Vo všetkých týchto prípadoch uvažujeme a zapamätávame si pomocou slov, ktoré si artikulujeme pre seba. Podľa Meichenbauma (1977) vnútorná reč nie je ničím iným než hovorom k sebe samému alebo tichou verbalizáciou, logickým nástrojom spracovávanía zmyslových dát v procese porozumenia určitej sústave pojmov a úsudkov. Prvky (elements) vnútornej reči sú súčasťou všetkých našich vedomých vnemov, skutkov a emočných zážitkov, kedy sa prejavujú ako verbálne sady (sets), autoinštrukcie, alebo verbálne interpretácie pocitov a vnemov (tamže, s. 12).

Užšie špecifický pohľad na problematiku vnútornej reči ponúkajú kognitívne neurovedy, ktoré o vnútornej reči hovoria ako o preartikulárnej, ale inak plne prepracovanej a temporálne organizovanej reprezentácii verbálnych výpovedí (bližšie pozri Ackermann a kol., 2004).

Funkciou vnútornej reči je na vedomej úrovni organizácia myslenia pri riešení problémov, alebo tiež uchovanie pamäťovej stopy. O niečo „záhadnejším“ sa javí podvedomý vnútorný monológ, t. j. myslenie používané pri dlhodobej pamäti a v snoch (Wikipedia, 2008).

Špecifické miesto a funkciu má vnútorná reč pri psychických poruchách, čo sa využíva v terapeutickej práci¹ najmä pri kognitívne orientovaných druhoch psychoterapie (napr. kognitívno-behaviorálna terapia a racionálno-emočná terapia). Vnútornú reč je však možné využívať nielen aplikačne, ale aj výskumne, keďže jej analýza je bohatým zdrojom informácií nielen o skrytom a inak ťažko dostupnom *obsahu* myslenia, ale aj o samotnom *procese myslenia*, čo je výskumne zvlášť cenné. Vnútorná reč signifikantne ovplyvňuje nielen naše myslenie, ale aj prežíva-

¹ Osobitným prípadom klinickej práce s vnútornou rečou je porucha plynulosti reči - zajakavosť, kde sa na jej nápravu využíva aj vnútorná reč (tzv. dynamická terapia zajakavosti). Uskutočňuje sa napríklad na Ústave komunikačnej terapie v Izraeli a v Amerike, a klienti sa učia zameriavať sa na vnútornú reč pri hovorení nahlas (bližšie Dahm, 2008).

nie a správanie, pričom funguje ako autoregulátor zásadného významu (čo je možné využiť aj experimentálne).

Historické antecedenty vnútornej reči (vnútorného dialógu) siahajú podľa Schwartz (1989) od Platóna k Jamesovi, pričom nie až tak dávno sa tento koncept stal predmetom systematického psychologického výskumu. Známejšie sú napríklad koncepcie kognície ako vnútornej reči (self-talk) A. Ellisa (1962, 1979 a inde), alebo vnútorného dialógu (Meichenbaum, 1977), pričom už Sokrates opísal myslenie ako „rozhovor (discourse), ktorý myseľ vedie sama so sebou“. Podobne Watson konštatoval, že „myslenie (thought) nie je nič iné ako hovor so sebou a k sebe samému“ (Schwartz, s. 592). Napriek výhradám voči tomuto Watsonovmu tvrdeniu sa vo všeobecnosti v širokej miere akceptuje skutočnosť, že časť - ak nie celé myslenie - sa deje prostredníctvom slov a v slovnej podobe.

Vnútnú reč teda možno považovať za špecifickú formu kognície, ktorá sa uskutočňuje formou vnútorného dialógu v podobe vnútorných komentárov, sprievodných myšlienok, interpretácií a úvah jednotlivca o aktuálne prebiehajúcich, ale aj minulých, či anticipovaných udalostiach v jeho živote. Podstatná časť nášho myslenia sa uskutočňuje práve v tejto spomínanej „nevypovedanej“ rovine, čo je síce známe, avšak už menej bežne uvedomované, nehovoriac o iba skromnom využívaní vnútornej reči na výskumné účely.

Možnosti výskumnej aplikácie

Vyššie uvedené skutočnosti sme mali na zreteli aj pri konštrukcii Škály iracionálnych presvedčení IPA (Kondáš, Kordačová, 2000), kde sme sa pokúsili o možnosť kombinácie kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu k spracovávaniu údajov z nej získaných - ku klasickému spôsobu zisťovania miery dysfunkčného iracionálneho myslenia prostredníctvom 5-bodovej Likertovej škály a sumárneho skóre (v základnej časti škály IPA) sme v jej závere pripojili „kvalitatívnu časť“, určenú na analýzu obsahu myslenia respondentov.

Na tento účel sme sformulovali sadu 5 *Volných otázok*, na ktoré proband odpovedá po riadnom vyplnení štandardného dotazníka – 40 položkovej škály IPA (napíše svoj názor, skúsenosť, zážitok, komentár a pod.). Otázky, ktorých presné znenie uvádzame nižšie, sme zamerali predovšetkým na zistenie *charakteru zvládacích stratégií* skúmanej osoby. a na zacytenie *atribúcií o sebe*, na *pozitívne a negatívne kognície* (úsudky a hodnotenia), ktoré môžu ovplyvňovať zrod iracionálnych

ideí, na mieru životnej spokojnosti, na obsah životnej paradigmy (superpresvedčenie) a na zhodnocovanie sily vplyvu minulých skúseností a zážitkov v živote skúmanej osoby. Konkrétne sa jedná o nasledujúce otázky: „*Čo si v duchu hovoríte pri nečakanom úspechu?*“, „*Čo si v duchu hovoríte, keď prežívate úspech?*“, „*Čo Vám chýba k úplnej životnej spokojnosti?*“, „*Aké je Vaše životné krédo?*“ a „*Ktoré z doteraz prežitých udalostí považujete za veľmi významné pre Váš ďalší život?*“ Dĺžka odpovede na dané otázky nie je limitovaná.

Týmto spôsobom sme rozšírili kvantitatívny prístup ku skúmaniu iracionálneho myslenia o dôležitý kvalitatívny rozmer, keďže následná analýza písomných doplnení na predložené otázky ponúka (predovšetkým v konfrontácii s dosiahnutou mierou iracionality individua, ale napr. aj z pohľadu pozitívnej psychológie) hlbší vhľad do dominujúcich obsahov ako aj preferovaných štýlov jeho myslenia a môže poskytnúť cenné doplnujúce informácie, slúžiace na bližšie objasnenie výsledkov, ktoré sa získali kvantitatívnou analýzou. Často ide o informácie, ktoré sú úzko špecifické a klasickými kvantitatívnymi postupmi nezachytiteľné. V prípade škály IPA môžu tiež poslúžiť ako námety pre kognitívnu reštruktúraciu a/alebo pre potreby psychoterapie.

Postup a výsledky takejto kvalitatívnej analýzy ilustrujeme na dvoch vlastných výskumoch vnútornej reči, ktoré sme uskutočnili na vybraných vzorkách respondentov pri použití diferencovaného prístupu k obsahovej analýze ich myslenia v Štúdiu 1 a v Štúdiu 2 (Kordačová, 1995, 2003), a ktorý sme doplnili o aspekt pozitívnej psychológie.

ŠTÚDIA 1

V prvej štúdiu sme sa zamerali predovšetkým na kvalitatívnu analýzu vnútorných komentárov v predstave navodenej frustrácie, ktorou bola situácia nečakaného neúspechu. Zachytáva ju prvá otázka spomínanej dodatkovej časti škály IPA a znie nasledovne: „*Čo si v duchu hovoríte pri nečakanom neúspechu?*“. Úlohou Pb bolo písomne zaznamenať svoje vnútorné komentáre takejto situácie (vnútorná reč), teda toho, čo mu „beží hlavou“ vo chvíli, keď prežíva nečakaný neúspech. Predpokladali sme, že zážitok neúspechu môže predstavovať situačne labilizujúci činiteľ sebahodnotenia, čím môže subjektívne vzrastať stresový charakter situácie. Vnútorné komentáre, ktorými respondent takúto situáciu v myslí doprevádza, môžu byť latentnými reprezentantami potencionálnych behaviorálnych copingových stratégií.

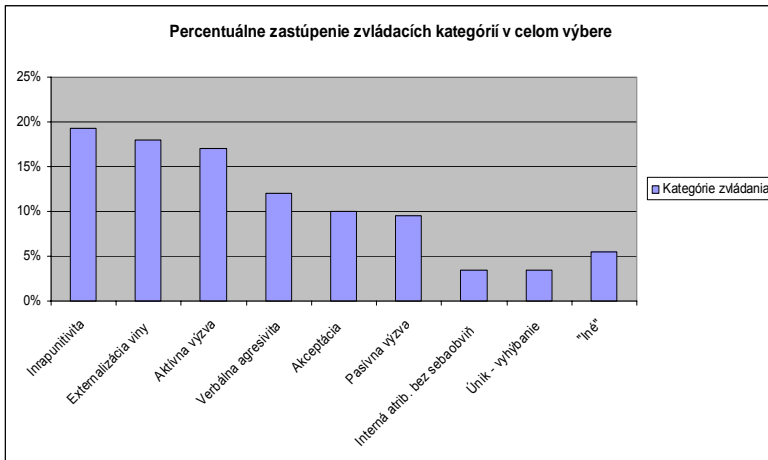
Výber tvorilo 154 gymnazistov (63 M a 91 Ž) s priemerným vekom 17,7 roka. Zaujímali nás typ a frekvencia jednotlivých odpovedí/vnútro-
ných komentárov, a to osobitne v podskupinách so zvýšenou, priemer-
nou a zníženou mierou iracionálnych presvedčení (IrP) (podľa rozdielu
+/- 1 SD v celkovom skóre Škály IPA).

Pri kvalitatívnej analýze sme postupovali tak, že obsahovo zhodné
typy získaných verbálnych komentárov sme zatriedili do kategórií podľa
charakteru zvládacej stratégie. Získali sme tak 9 kategórií s nasledujú-
cimi stratégiami: intrapunitivita, externalizácia viny, aktívna výzva,
verbálna agresivita, akceptácia, pasívna výzva (nový pokus), interná
atribúcia bez sebaobviňovania, únik-vyhýbanie, a iné (inde nezaraditeľ-
né odpovede). V rámci každej kategórie sme potom vyčíslili frekvenciu,
t. j. získaný počet odpovedí v danej kategórii za jednotlivé porovnávané
podskupiny Pb (s rozdielnou mierou IrP – obr. 2) a v celom výbere (obr.
1). Očakávali sme voľbu diferencovaných stratégií vyrovnávania sa
s frustrujúcou situáciou vo vnútornej reči na pozadí rozdielnej miery IrP,
ktorú sme zisťovali štandardným (kvantitatívnym) postupom.

Výsledky

Probandi nášho výberu vyprodukovali dovedna 244 verbálnych ko-
mentárov – reakcií na imaginatívnu situáciu neúspechu. 46 odpovedí
bolo v skupine so zvýšenou mierou IrP, 42 odpovedí v skupine so zníže-
nou mierou IrP, 156 odpovedí bolo v skupine s priemerným skóre ira-
cionálnych presvedčení. V miere IrP sa nepreukázali medzipohlavné
rozdiele, preto prezentujeme výsledky za celý výber, resp. za jeho pod-
skupiny. Poradie odhalených kategórií zvládania uvádzame v obrázkoch
v poradí od najviac po najmenej frekventovaných.

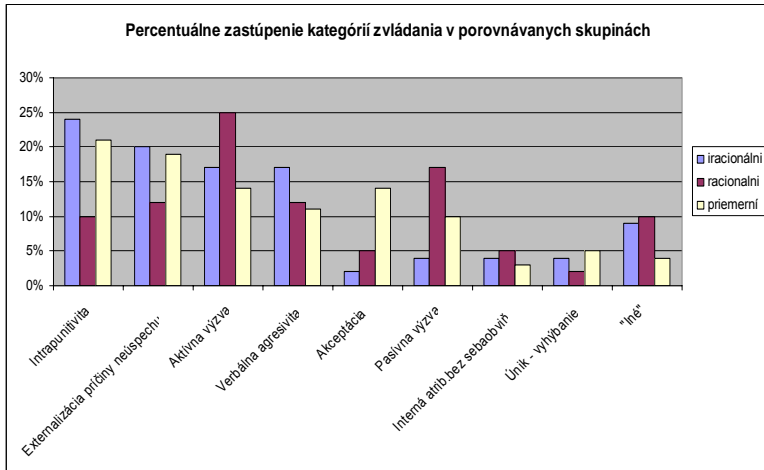
Najpočetnejšie zastúpenie mali v celom výbere (obr. 1) reakcie in-
trapunitívnej povahy (19,3 %, t. j. 47 z celkových 244 odpovedí,
s výnimkou skupiny so zníženou mierou IrP). Za nimi početnosťou
nasledovala zvládacia kategória externej atribúcie viny (18 %, t. j. 44
odpovedí (ďalej Odp.), atď. – pozri obr. 1. Najmenej zastúpené boli
u všetkých sledovaných Pb únikovo-vyhýbacie stratégie a interné atri-
búcie bez sebaobviňovania (obe kategórie po 3,7 %, t. j. 9 Odp.).



Obr. 1. Percentuálne zastúpenie zvládacích kategórií v celom výbere

Osobitne dominovala intrapunitivita v skupine so zvýšenou mierou iracionálnych presvedčení (obr. 2, 23,9 %, t. j. 11 zo 46 odpovedí) a externá atribúcia viny (19,5 %; 9 Odp. – obr. 2), čo zároveň reprezentuje typické a známe obsahy myslenia a správania pri zvýšenej iracionality. K takým patrí aj zistená a najmenej početne zastúpená kategória akceptácie situácie neúspechu (iba 2,1 %, t. j. 1 Pb z tejto skupiny osôb). Jej nedostatok v terminológii a racionálno-emočnej behaviorálnej teórii A. Ellisa znamená nízku frustračnú toleranciu na uvedený typ situácie, resp. na neschopnosť vyrovnáť sa s neúspechom. Pomerne prekvapujúce bolo v tejto skupine 17,3%-né zastúpenie zvládacích reakcií typu aktívnej výzvy (8 Odp. zo 46), čo býva zvládacia stratégia racionálnych osôb (čo dokladajú aj naše výsledky v skupine so zníženým skóre IrP). Hovorí to o potencialitách v oblasti zvládacích stratégií v zmysle silných stránok, ako sú známe zo súčasnej pozitívnej psychológie. Verbálna agresivita bola v skupine so zvýšeným skóre IrP zastúpená podobne 17,3%, a naopak, ako nízko frekvencované (po 4,3 %, t. j. 2 Odp.) sme zaznamenali zvládacie stratégie tzv. pasívnej výzvy (ich obsah tvorilo očakávanie lepšieho výsledku zvládacích pokusov situácie neúspechu v budúcnosti). Analogicky na tom boli aj kategórie internej atribúcie bez intrapunitivity v zmysle sebaoponížovania, či sebaočierňovania, a únikovo-vyhýbacie stratégie. Takto nízka frekvencia najmä prvej z posledných 2 uvedených stratégií býva pri vyššej miere IrP po-

merne zriedkavá a môže súvisieť s celkovo dobrým sebavedomím Pb nášho výberu (zisteným kanadskou verziou Rosenbergovej škály Self-esteem).



Obr. 2. Percentuálne zastúpenie kategórií zvládania v porovnávaných skupinách

Zistené zvládacie stratégie neúspechu v skupine so zníženou mierou IrP (obr. 2) môžeme považovať za takmer reprezentatívne: typickým spôsobom pre takéto osoby dominovalo prežívanie neúspechu ako aktívnej výzvy (28,6%, t. j. 12 z celkových 42 odpovedí). Pasívna výzva v zmysle verbalizovanej nádeje pre lepší výsledok pri opakovanom, resp. novom pokuse mala 16,7% zastúpenie (t. j. 7 Odp.). Rovnako typické bolo v tejto skupine nízke zastúpenie únikovo-vyhýbajúcich stratégií (iba 1 osoba, t. j. 2,4 %). Verbálna agresivita a externálna atribúcia viny bola pomerne vysoko frekventovaná (11,9 %, 5 Odp.). Vzhľadom na vek Pb nášho výberu možno uvažovať o typicky adolescentných zvládacích stratégiách v situácii neúspechu, pravda prevládajúcich pri zvýšenej miere IrP. Početne menej výrazne zastúpené boli v tejto skupine osôb v porovnaní s iracionálnymi Pb zhodne kategórie intrapunitivity spolu s inými, t. j. inde nezaraditeľnými individuálnymi stratégiami (v našom výbere nimi boli napr. vytesnenie, popretie, emočný povzdych a pod.). Najnižšiu frekvenciu odpovedí (popri spomínanom úniku) sme zaznamenali v skupine s nízkou mierou IrP v kategórii internej atribúcie

bez sebaobviňovania a v kategórii akceptácie (po 2 odpovede, t. j. 4,8 %). Tieto pozitívne zvládacie stratégie, doprevádzajúce myslenie racionálnych jednotlivcov nášho výberu môžu byť inšpiratívne pre prípadné racionálno-edukačné zásahy pre opačnú skupinu skúmaných adolescentov (bližšie o racionálno-emočnej edukácii pozri napr. Kordačová, 2002 a, b), a to aj v zmysle rozvíjania ich pozitívnych potencionálnych vlastností.

Probandi s *priemerným skóre IrP* (obr. 2) reagovali na situáciu neúspechu najmä intrapunitivitou (20,5 %, celkovo 32 odpovedí tohto typu), externou atribúciou viny (19,2 %, 30 Odp.). Podľa očakávania v tejto skupine tiež dominovali stratégie interpretácie situácie ako výzvy, alebo jej akceptácia. K najmenej frekventovaným stratégiám v tejto skupine patrili: interná atribúcia bez sebaobviňovania (3,2%, 5 Odp.), „iné“ stratégie (3,8 %, 6 Odp.) a únik (4,5 %, 7 Odp.). V tejto skupine sme nezaznamenali prekvapivé zastúpenie, prevládali tu stratégie intrapunitivity a pripisovanie viny za neúspech vonkajším okolnostiam. Treba však podotknúť, že vysoké percentuálne zastúpenie týchto stratégií sme zistili vo všetkých 3 porovnávaných skupinách s výnimkou „racionálnej“ podskupiny. Môže sa tu jednať aj o vývinový aspekt daného problému, čo by bolo treba podrobiť ďalšiemu skúmaniu.

Zhrnutie výsledkov a závery Štúdie 1

Uskutočnená kvalitatívna analýza obsahov vnútornej reči pri zvládaní situácie neúspechu ukázala niektoré typicky adolescentné prístupy k vyrovnávaniu sa s frustrujúcou situáciou neúspechu a zároveň ukázala, že skúmané osoby s rozličnou mierou iracionálnych presvedčení sa líšili tak v type, ako aj vo frekvencii zvládacích stratégií: 1) V podskupine osôb so zvýšenou mierou IrP bola najfrekventovanejšou stratégiou zvládania vo vnútornej reči *intrapunitivita*, najmenej frekventovanou bola *akceptácia* neúspechu; 2) V podskupine racionálnych osôb sa najčastejšie prejavila interpretácia situácie neúspechu *ako výzvy* a najmenej často volili tieto osoby *únikovo-vyhýbacie* stratégie; 3) V skupine osôb s priemerným celkovým skóre IrP, rovnako ako aj v celom výbere prevažovala ako copingová stratégia *intrapunitivita*, najmenej často sa vyskytovala *interná atribúcia bez sebaobviňovania* a *únikové tendencie*.

I keď naše výsledky poskytli pomerne plastický obraz o preferovaných zvládacích stratégiách vo vnútornej reči pri diferencovanej miere IrP skúmaných respondentov, priniesli aj niektoré prekvapivé zistenia (napr. všeobecne vysoké zastúpenie intrapunitivity a externe atribuova-

nej viny, ďalej z pozitívno-psychologického hľadiska potešiteľnú frekventovanosť aktívnej výzvy a zriedkavosť prokrastinačných stratégií u osôb so zvýšenou mierou IrP, alebo napr. početne málo zastúpenú stratégiu akceptácie neúspechu pri zníženej miere iracionality. Upozornili tak na potrebu hlbšej analýzy vzťahov copingu a iracionálneho myslenia, a to aj v zmysle našich úvah o vnútornej reči ako latentnej kognitívno-regulačnej súčasti potenciálnych behaviorálnych stratégií. Naše výsledky tak považujeme za relatívne inšpiratívne nielen z hľadiska možných racionálno-emočných intervencií, ale aj z hľadiska výziev pozitívnej psychológie k orientácii sa na tzv. silné stránky osobnosti v zmysle možnosti ich využitia pre dosahovanie vyššej kvality života a subjektívnej spokojnosti jednotlivca. Za dôležité pritom považujeme aj napĺňanie Meichenbaumovej požiadavky, ktorú vyslovil v súvislosti s úsilím postaviť klinicko-psychologický výskum na pevné základy a vyvinúť tzv. kognitívnu etológiu, ktorá sa definuje ako štúdium obsahu, funkcie a štruktúry vnútorného dialógu v rozličných stresových a klinicky relevantných situáciách (in Schwartz, 1986).

V nasledujúcej štúdií preto prinášame výsledky ďalšieho nášho výskumu s úsilím naplniť tento odkaz a rozšíriť ho o inšpirácie, ktoré ponúka súčasná pozitívna psychológia.

ŠTÚDIA 2

Cieľom druhej štúdie bolo prostredníctvom obsahovej analýzy písomných doplnení na Voľné otázky škály IPA zmapovať na dvoch vekovo rozdielnych vzorkách Pb stratégie ich zvládania eustresu a distresu, mieru životnej spokojnosti, ústrednú osobnú životnú filozofiu a význam vybraných životných udalostí, a to na pozadí celkovej miery iracionality presvedčení a veku respondentov (seniori vs. mládež). Zamerali sme sa aj na postihnutie prípadných kohortových (generačných) efektov (t. j. spôsobov zvládania udalostí nielen individuálne podmienených). Išlo nám teda predovšetkým o obsahové a generačné kvalitatívne porovnanie. Pritom sme brali do úvahy aj zistenia, ktoré by bolo možné rámcovať odkazom pozitívnej psychológie.

Výskum sme uskutočnili na dvoch vzorkách Pb: *I. skupina mladých* – poslucháčov FFUK BA, odbor psychológia (N = 84) s priemerným vekom 17,82 roka, 16 chlapcov a 67 dievčat (1Pb pohlavie neuviedol) a *II. skupina seniorov* - frekventantov tejže Univerzity III. veku (N = 66), 3 muži a 63 žien s priemerným vekom 65,85 roka. Základnou metódou bola aj tu škála IPA (Kondáš, Kordačová, 2000).

Výsledky

Pri analýze údajov sme postupovali dvojfázovo, a to tak, že sme najprv *kvantitatívne* spracovali základné údaje z prvej časti výskumu, t. j. overili sme normalitu rozloženia, zistili mieru iracionality v oboch skupinách, a napokon sme otestovali rozdiely v tomto ukazovateli z pohľadu veku.

V druhej fáze sme pre účely *kvalitatívnej* analýzy obe porovnávané skupiny mladých a seniorov rozdelili na podskupiny so zvýšenou a zníženou celkovou mierou iracionálnych presvedčení (podľa hodnoty plus/mínus 1 SD) a v rámci takto vyčlenených extrémnych podskupín sme uskutočnili obsahovú analýzu voľných odpovedí na spomínané doplňujúce otázky. Odpovede sme porovnali z aspektu veku a miery iracionality myslenia, a s prihliadnutím na aspekty pozitívnej psychológie.

Pri zisťovaní rozdielov v celkovej miere iracionálnych presvedčení z hľadiska veku sme na základe doterajších skúseností so škálou IPA očakávali vyššiu úroveň iracionality v skupine vysokoškolákov. Ukázalo sa však, že vyššie skóre dosiahli seniory (AM = 107,42 pri SD 17,59; norma pre vek 38 r. je AM = 104,6) oproti mladým (AM = 97,24 pri SD = 16,34, kde norma pre mládež s priem. vekom 17,7 je 124,4); $t = 3,63$, $p < 0,000$. Tento výsledok bol prekvapivý a najprímernejšie vysvetlenie, ktoré nás napadlo je to, že poslucháčom psychológie problematika iracionálnych presvedčení, ako aj administrovaná škála IPA nebola úplne neznáma z literatúry, čo mohlo skresliť výsledky. Preto nás zaujímalo, či sa takéto zistenia potvrdia aj obsahovou analýzou voľných doplnení na Doplňujúce otázky.

Čo sa týka kvalitatívnej analýzy, už pri zbežnom pohľade na odpovede vo voľných otázkach sa ukázali niektoré diferencie v obsahu i spôsobe myslenia u mládeže v porovnaní so seniormi. Najmarkantnejšie rozdiely sa týkali odpovedí na otázky o copingu a o subjektívnej spokojnosti so životom. Odpovede sme analyzovali a aj ich podávame v poradi, v akom boli (anonymne) administrované.

Prvou otázkou, na ktorú dotazované osoby odpovedali, bola otázka: **„Čo si v duchu hovoríte pri nečakanom úspechu?“**

Úlohou Pb bolo písomne zaznamenať svoje vnútorné komentáre takejto situácie, teda toho, čo mu „beží hlavou“ vo chvíli, keď prežíva nečakaný úspech. Vychádzali sme z poznatku, že eustres v podobe nečakaného úspechu reprezentuje, i keď v porovnaní s distresom príjemnejšiu, ale predsa len stresovú situáciu, ktorá najmä pokiaľ je neča-

kaná, kladie isté nároky na zvládacie stratégie jedinca vyrovnáť sa s niečím náhlym a neočakávaným; a práve to bolo predmetom nášho záujmu. Predpokladali sme, že do odpovedí sa môžu premietnuť aj niektoré neuvedomené aspekty sebaobrazu, či úrovne sebavedomia Pb, ktoré copingové stratégie či mechanizmy regulujú a ktoré môžu mať iracionálny, alebo naopak, racionálny obsah.

Porovnanie extrémnych skupín ukázalo, že iracionálni mladí volili rozdielne stratégie zvládania nečakaného úspechu v porovnaní so svojimi racionálnymi rovesníkmi. Iracionálne osoby prezentovali typicky *externé* atribúcie príčin nečakaného úspechu, pripisovali ho najmä vonkajším vplyvom (šťastiu, náhode, okolnostiam, „nemohli tomu uverit“, alebo úspech jednoducho vôbec nečakali; ďalší iba pasívne verili, že „to vyjde“). Iba minimálny počet zo skupiny iracionálnych Pb demonštroval internú atribúciu myslenia, kedy pripisovali nečakaný úspech vlastnej zásluhy, vďaka čomu niektorí „verbalizovali“ známky posilneného sebavedomia. Je to v súlade s racionálno-emočnou teóriou o charaktere obsahov myslenia osôb so zvýšenou, resp. zníženou mierou iracionality a hovorí to, podobne ako pri prvej štúdii, o pozitívnych potencialitách, ktoré stojí zato sledovať a podchytiť.

Oproti tomu racionálni mladí pokladali úspech väčšmi za „zmes vlastných schopností a priaznivých okolností“, a iba zriedkavo uvádzali, že takýto úspech sa „nedal čakať“, prípadne vyslovili ľútosť, že „tomu tak nie je častejšie“. Niektorí adresovali svoje poďakovanie Bohu a našli sa dokonca aj takí „racionálni“, ktorí svoj úspech pripísali šťastiu. Ich počet bol však oveľa nižší ako osôb s podobným charakterom odpovedí v skupine iracionálnych osôb.

Čo sa týka seniorov, interpretáciu nám značne sťažil pomerne vysoký počet nevyplnených odpovedí na túto otázku. Z tých málo, ktorí tak predsadeni urobili a zároveň mali zvýšené celkové skóre iracionálnych presvedčení, prejavovali viacerí potešenie a cítili sa nečakaným úspechom povzbudení, iní zaň jednoducho neadresne „ďakovali“. Príčinu úspechu teda nepripisovali sebe, ale *vonkajším* okolnostiam, čo je v zhode s racionálno-emočnou teóriou o typických charakteristikách osôb so zvýšenou mierou iracionálnych presvedčení (sebapodceňovanie, celkovo znížené sebavedomie a pod.). Avšak vzhľadom na nízky počet analyzovaných doplnení nie je možné toto zistenie širšie generalizovať.

Racionálni seniori pri nečakanom úspechu zväčša opisovali radosť, iba jeden zapochyboval, či si to zaslúži, ďalší sa potešil, že sa to „vyriešilo samo od seba“, a jedna pani dokonca uviedla, že nezažila žiadne mimoriadne úspechy. V porovnaní s mládežou ale spomínaná absencia

odpovedí na uvedenú otázku výrazne obmedzila interpretačný „pries-
tor“.

Ďalšou analyzovanou bola otázka: „*Čo si v duchu hovoríte, keď
prežívate neúspech (keď sa vám niečo nedari)?*“

Táto otázka, podobne ako predchádzajúca, bola zameraná na odha-
lenie myšlienok, ktorými osoba „doprevádza“ (a tak kognitívne regulu-
je) zvládanie situácie nezdaru, alebo neúspechu. Nakoľko pri prežívaní
neúspechu ide o všeobecne frustrujúcu situáciu s pomerne vysokými
nárokmi na coping, očakávali sme, že zaznamenané vnútorné komentáre
nám pomôžu odhaliť nielen typické zvládacie stratégie takejto situácie,
ale aj niektoré aspekty osobnosti (agresivita, emočná labilita, extra/intra-
punitivita a pod.). Predpokladali sme tiež, že uvedené charakteristiky sa
budú líšiť v závislosti od miery iracionality a že budú aj vekovo pod-
mienené.

Analýza odpovedí ukázala, že *iracionálni mladí* používali zväčša
neefektívne copingové stratégie typu externej atribúcie viny („smola
v živote“, „jednoducho asi nemám šťastie“, „môžu za to okolnosti“, „asi
mám zlý deň“), sebaľútosť (prečo práve ja?, „prečo, keď sa tak sna-
žím?“), spochybňovanie vlastných schopností („čo na to nemám?“),
popretie („to nie je možné!“), „za to rozhodne nemôžem ja!“), „chybu si
nepripisujem“, „to by som nečakala“), pasívnu rezignáciu, resp. akcep-
táciu situácie („čo už?“). Zaznamenali sme aj náznak únikovej stratégie
v kombinácii s pocitom zahanbenia („najradšej by som sa v tej chvíli
videla niekde inde“), pasívny optimizmus („dúfam, že druhý raz to vy-
jde“, „dúfam, že sa mi už čoskoro začne dariť“), ale aj realistickú seba-
kritiku s internou atribúciou príčin nezdaru, ktorá je pri zvýšenej iracio-
nalite pomerne vzácna a svedčí o pozitívnom osobnostnom potenciáli
(„je to prevažne moja chyba“, „prečo som to urobil?“), „musím trochu
viac pridať“), a zaznamenali sme aj vyslovene racionálne kognitívne
copingové stratégie ako: „určite to má zmysel“, „aj z neúspechu sa mož-
no poučiť“, „čo bolí to prebolí“, „nestalo sa nič tak strašné“. Takéto
výsledky dosvedčujú, že človek je naozaj „zmesou racionality a iracio-
nality... a že by nebolo na mieste očakávať, že sa celý čas bude správať
racionálne“ (Kondáš, Kordačová, 2000). Napriek tomu charakter väčši-
ny doplnení v tejto skupine podporil predpoklad o tom, že iracionalitu
myslenia možno zachytiť už na intencionálnej úrovni, t. j. na úrovni
vnútornej reči, ktorá typickým spôsobom (obsahom) doprevádza zvlá-
danie stresových a frustrujúcich situácií (v našom prípade neúspech)
a odhalili aj niektoré silné stránky osobnosti, ktorým stojí zato venovať
pozornosť (podchytiť a rozvíjať ich).

Racionálni mladí naopak prezentovali zvládanie neúspechu v podobe internej atribúcie myslenia („no troška som to pokašlala, ale nabudúce to hádam urobím lepšie“), ale aj v podobe kombinácie internej a externej atribúcie („je to zmes mojich schopností a nepriaznivých okolností“); inou projikovanou stratégiou bolo spracovanie situácie ako výzvy („budem sa viac snažiť“), ale aj racionálne autoinštrukcie v podobe sebaopisovania a racionálneho riešenia situácie („vydržať“, „analyzovať“). Zaznamenali sme tiež pozitívno-psychologickú stratégiu zmiernenia sa a pokojnej akceptácie situácie s racionálnym akcentom („nevadí“, „to prežijem“), pasívny optimizmus („určite to vyjde, len treba byť trpezlivý“), ale objavilo sa aj vyslovene iracionálne sebazatracovanie („som nemožná“) a iracionálne ladená sebaľútosť pri externej atribúcii („často mám smolu“). Poslednou prezentovanou stratégiou v skupine racionálnych mladých ľudí bola nešpecifikovaná prosba o pomoc („pomôž, prosím!“).

Nízky počet osôb zo skupiny *iracionálnych seniorov*, ktorí vôbec zodpovedali uvedenú otázku, prekvapil racionálnymi stratégiami zvládania situácie neúspechu („Kde som urobila chybu?“ = kognitívna analýza situácie s internou atribúciou a sebakritika), nezdolnosť a spracovanie situácie ako výzvy („Nevzdať sa!“), akceptácia a optimizmus („Čo sa dá robiť“, „nabudúce to bude lepšie“), čo bude zrejme súvisieť aj s vekom. Znamenali sme však aj odpoveď s typicky iracionálnym obsahom: „Býva to často (rozumej neúspech) a už ma to ani veľmi neprekvapuje“. Avšak vzhľadom na malý počet osôb nepovažujeme poskytnutý obraz o copingových stratégiách v tejto skupine za dostatočne reprezentatívny.

Racionálni seniori naopak, v zhode s celkovo zníženou mierou iracionality svojho myslenia demonštrovali typické racionálne prístupy k zvládaniu situácii neúspechu. Išlo o racionálne sebaínštrukcie typu: „Tak sa pozbieraj a premýšľaj!“, nezdolnosť a optimizmus: „V inom som uspel a opäť uspejem“, „Nevadí, skúsím to znovu“, „Zato nič, hádam sa to podarí nabudúce“, „Snažím sa to prekonať“, a vyskytla sa aj racionálna analýza možných príčin neúspechu a sebakritika: „Druhýkrát sa môžem viac poušľovať“. S výnimkou jedinej odpovede („zase som to zbabrala“), všetky ostatné indikovali zdravé, pozitívne a konštruktívne prístupy k úspešnému zvládaniu situácie neúspechu – namiesto sebaľútosťi aktivita a primerané sebavedomie, nezdolnosť, mobilizácia síl, prežívanie (spracovanie) frustrácie ako výzvy, optimizmus a viera v úspech v budúcnosti.

Treťou analyzovanou otázkou bola otázka: „*Čo vám chýba k úplnej životnej spokojnosti?*“

Analyzovali sme ju s cieľom postihnúť aktuálnu mieru životnej spokojnosti, vrátane činiteľov, ktoré ju podmieňujú. Do istej miery sme očakávali aj odhalenie životnej filozofie v kombinácii so stratégiami, ktoré vedú k individuálnej spokojnosti so životom, resp. k životnej nespokojnosti, a to rovnako ako pri predošlých otázkach - v závislosti od celkovej miery iracionality a od veku.

Hoci uvedená otázka je svojou formuláciou sugestívna (a dokonca negatívne – s predpokladom nedostatočnej životnej spokojnosti), ukázalo sa, že dobre diferencuje osoby, ktoré sú a ktoré nie sú so svojím momentálnym životom spokojné a to vrátane príčin tejto spokojnosti/nespokojnosti. Mladým ľuďom so zvýšenou mierou iracionality myslenia typicky chýbal k životnej spokojnosti „pocit úplnej kontroly nad svojím životom“ a tiež „istota“, čo je z pohľadu racionálno-emočného behaviorálneho prístupu neurotizujúci (iracionálny) typ požiadavky. Platí to aj pre pocit „vlastnej nevyrovnanosti“, ktorý sa logicky - vzhľadom na zvýšenú mieru iracionálneho myslenia - premietol do viacerých odpovedí v tejto skupine mladých ľudí. Môže však ísť aj o vekovú podmienenosť. Niektoré odpovede mali nádych emočnej nezrelosti a vyhýbanie sa zodpovednosti („na to som ešte mladý, aby som to vedel“), no zaznamenali sme aj odpovede s racionálnymi obsahmi („nič nie je dokonalé a ja som spokojná s tým, čo mám“, alebo „človeku vždy niečo chýba, takže vlastne nič“ a pod.), alebo tiež zdravú a primeranú túžbu „dokončiť školu“, „nájsť si trvalé zamestnanie“, prípadne „bývať sama so svojím priateľom“. Viaceré odpovede reflektovali nezhody v rodine, event. nespokojnosť s partnerom, t. j. problémovú oblasť neuspokojivých medziľudských vzťahov. Jednej osobe z tejto podskupiny „nechýbalo ku šťastiu „momentálne nič iné, len rodinný domček so záhradou“. S takýmto typom odpovede by sme boli skôr počítali v „racionálnej skupine“, kde mladým ľuďom k úplnej životnej spokojnosti najčastejšie nechýbalo nič, čo bolo v súlade s celkovo zníženou úrovňou iracionality ich myslenia. To, čo im chýbalo, boli „lepšie sociálne vzťahy, láska, ukončenie školy, zaujímavé zamestnanie, vlastná rodina, ale aj peniaze, zdravie, sex, vôľa, talent“. Iní príčinu svojho prípadného nedostatočného pocitu šťastia nekonkretizovali. Dvaja Pb však uviedli, že im chýba „veľmi veľa vecí“, čo je už odpoveď indikujúca neurotizujúci iracionálny štýl myslenia a pri dôkladnejšej analýze (napr. v podobe osobného dopĺňajúceho rozhovoru) by sa mohla vyšpecifikovať oblasť prípadných racionálno-reštrukturačných zásahov.

Pokiaľ išlo o odpovede na otázku, čo vám chýba k úplnej životnej spokojnosti v *skupine seniorov*, odpovede mali v porovnaní s mládežou vo všeobecnosti triezvejšia a „prozaickejšia“ obsah, t. j. reflektovali menej snenia a idealizácie, a naopak viac realistickejších požiadaviek a túžob (napr. vlastný byt, peniaze na cestovanie a pod.). Odpovede mali tiež výraznejšiu prosociálnu orientáciu (šťastie mojich detí a pod.). Špecifickejšie potom *iracionálni seniori* odpovedali, že „je toho ešte veľa“ čo im chýba ku šťastiu, alebo to bol „úplne iný partner“, resp. „láska môjho partnera“, „šťastie mojich detí“, „zázemie vlastnej rodiny“. Takéto odpovede hovoria o nevyriešených problémoch v medziľudských vzťahoch s najbližšími, čo môže byť „korelátom“ extrémne zvýšenej miery iracionálnych presvedčení u týchto respondentov, ktorá „prirodzeným“ spôsobom sťažuje, resp. blokuje bezproblémovú medziľudskú komunikáciu. Z inej oblasti potom pochádza existenčný problém jednej osoby, ktorej ku šťastiu chýbal „vlastný byt, alebo umiestnenie v penzióne“, inej P6 chýbalo predovšetkým zdravie. V tejto skupine seniorov, ako sme už uviedli, je však malý počet osôb interpretačne limitujúcim faktorom celkového obrazu saturácie pocitu životnej spokojnosti.

Racionálni seniori poskytli k tejto otázke mnohé zaujímavé odpovede, medzi ktorými dominovali triezve, reálne a racionálne obsahy. Išlo napríklad o túžbu mať „viacej priateľov“, ale aj „peňaží“, ovšem takých „ktoré by mi umožnili aktivity pre mňa zaujímavé – fitness, plávanie, internet, cestovanie“. Jedna žena sebakriticky priznala, že jej chýba „viac diplomacie riešiť problémy“ - prejavila teda tendenciu uvážlivo a strategicky pristupovať k riešeniu problémov v budúcnosti; ďalej nechýbalo „nič – vďaka Bohu za všetko, čo som dostala“. Schopnosť tešiť sa z toho, čo človek má, akiste patrí k tajomstvám tzv. umenia žiť, t. j. vďaka schopnosti pozitívne myslieť žiť šťastne a naplnene bez nerealistických nárokov a očakávaní. Inej žene z tejto skupiny seniorov chýbalo ku šťastiu „spokojné manželstvo syna“, no objavila sa aj tak trocha kontroverzná odpoveď – „mať rada seba“. Iracionálny obsah tejto požiadavky je „definovaný“ faktom, že „*Nenávisť k sebe nie je nikdy zdravšia ako sebaláska*“ (Dyer, 1995), a hoci formulácia uvedenej odpovede nebola takto jednoznačne vyhranená, citlivý pozorovateľ v nej iste zaznamenal problém zníženej sebaúcty, či sebavedomia (self-esteem) tejto osoby. Pozitívnym aspektom je tu schopnosť sebareflexie.

Treba ešte poznamenať, že táto skupina seniorov bola tiež jediná, v ktorej sa objavili aj „nadosobné“ priania typu: „bezpečnosť okolia“, „morálne istoty do budúcnosti“, alebo konštatovanie, že „dnešná doba zobrala mnohým ľuďom prácu“. Bez tendencie neprimerane generalizo-

vať si dovoľím poznamenať, že viaceré odpovede zaznamenané v tejto skupine Pb sú (predovšetkým v kontexte ich celkovo nízkej úrovne iracionality myslenia) prinajmenšom inšpiratívne v zmysle naznačenia optimálnych stratégií pre celkové naplnenie života, ktoré sa (ako to potvrdili aj naše zistenia) v záverečnej bilancii subjektívne zhodnocuje „plusovým znamienkom“; je to teda opäť zaujímavé zistenie aj z aspektu pozitívnej psychológie.

Predposlednou otázkou, ktorú naši Pb zodpovedali, bola otázka „**Aké je vaše životné krédo?**“

Životné krédo je akýmsi „superpresvedčením“, v niektorých prípadoch môže ísť aj o obsah osobnej paradigmy (Kondáš, Kordačová, 2000). Očakávali sme odhalenie centrálnej osobnej životnej filozofie, dominantnú životnú myšlienkovú orientáciu. Táto oblasť sa však ukázala „najproblematickejšia“ z hľadiska predpokladanej projekcie ústrednej životnej filozofie, zhodnej s mierou iracionality myslenia a s vekom. Viacero „iracionálnych“ Pb z oboch sledovaných vekových kategórií totiž prezentovalo „racionálne“ životné filozofie, i keď pravda len na deklaratívnej úrovni (čím si zároveň toto zistenie možno zdôvodniť).

Iracionálni mladí napríklad vypovedali, že vo svojom živote riadia takými heslami ako: „Čo ťa nezabije ťa posilní“, „Nerob druhým to, čo nechceš, aby robili oni tebe“, „Prišla som na tento svet a odvtedy som neprišla na nič lepšie“, „Dvakrát meraj a raz strihaj“, „Nikdy sa nevzdaj“, „Ak nejde o život, nejde o nič“, „Všetko zlé je na niečo dobré“, „Nepreklínaj tmu, ale zažni!“, a pod. V porovnaní s racionálnou podskupinou však viackrát priznali, že „nevedia“, alebo „nemajú žiadne“ životné krédo. Vyskytli sa aj odpovede s prosociálno-altruistickým obsahom, typu: „Konať dobro“, „Vždy s láskou“, „V každom človeku je niečo dobré“, alebo tiež hedonisticko-racionálne „tešiť sa zo života“, alebo jednoducho nondepresívne „fahnúť si večer do postele a ráno vstávať rád“. Takéto zistenia o. i. svedčia o pozitívno-psychologickom potenciáli stratégií a vlastností skúmaných respondentov aj pri zvýšenej miere iracionálneho myslenia, čo je povzbudivé a aplikačne využiteľné.

Racionálna podskupina mládeže uvádzala predovšetkým optimistické, humorné a celkovo pozitívne ladené životné kréda typu: „Usmievaj sa, keď ideš do boja, lebo mŕtvoly, ktoré sa neusmievajú, sú škaredé“, „Nikdy nie je tak zle, aby nemohlo byť ešte horšie“, „Všetko sa dá“, alebo realistické „Život je boj“, prípadne „nezdolné“ s tendenciou pracovať na sebe: „Ísť ďalej, zdokonaľovať sa“. Našli sa aj takí, ktorí životné krédo neuviedli, alebo uviedli, že ho nemajú, resp. z hľadiska racionálno-emočného prístupu prijateľnejšie „Nemám, ale hľadám“.

Celkovo v tejto skupine dominovali optimisticky a veselo ladené životné filozofie, čo podnecuje k posudzovaniu humoru ako jednej zo zdravých (optimálnych?) životných filozofií a stratégií (v zmysle nadľahčenia a získania tak odstupu od „vážnosti“ situácie). V rámci racionálno-emočného pohľadu totiž racionálni jedinci neberú životné ťažkosti „smrteľne“ vážne a k životu celkovo pristupujú skôr dobrodružne a s hravosťou (napr. Koopmans a kol., 1994 a inde), nehovoriac o humore ako silnej stránke osobnosti v chápaní pozitívnej psychológie.

Spomínaný trend sa zopakoval aj v skupine *racionálnych seniorov*, keď sme sa dozvedeli, že „humor je druh životného názoru“ - celý život som prežila s humorom. Iná odpoveď, ktorá reflektovala pozitívne myslenie a optimizmus znela: „Nad oblakmi svieti slnko“, alebo „Miluj bližneho svojho ako seba samého“. Aj väčšina ďalších doplnení v tejto podskupine sa vyznačovala životným nadhľadom a rozvážnosťou, t. j. atribútmi prislúšnými veku a životnej skúsenosti (múdrosti? - vzhľadom na nízku mieru iracionality v tejto podskupine). Išlo o životné filozofie typu: „Ži a nechaj žiť“, „Vychovať zo svojich detí čestných a zodpovedných ľudí“, „Žiť tak, aby som sa nemusela za seba hanbiť“ a tiež „Robiť veci riadne, alebo nechať tak“.

Ani *iracionálni seniori* sa v zásade obsahom svojich odpovedí od predošlej skupiny veľmi nelíšili. Podobne sme u nich opakovane stretali životné kréda typu: „Nerob nikomu, čo nechceš, aby robili tebe“, „Ži a nechaj žiť“, „Ži čestne“, prípadne vyslovili túžbu „V pokoji dožiť svoj život“. Iba jedna žena demonštrovala v iracionálnom „tóne“ nadmernú snahu pomáhať všetkým slovami: „Pomáhať každému do vyčerpania vlastných síl“. Iste nie náhodou išlo o bývalú alkoholičku, ktorá, zdá sa stále ešte dostatočne nepoučená a idealizujúca, by zrejme potrebovala psychoterapeutické „ošetrenie“, resp. usmernenie v kognitívnej oblasti (t. j. v oblasti svojich nerealistických postojov).

Poslednou z analyzovaných bola otázka: „**Ktoré z doteraz prežitých udalostí považujete za veľmi významné pre Váš ďalší život?**“

Cieľom analýzy doplnení na túto otázku je zhodnotenie vplyvu minulých skúseností a zážitkov, prípadne ich nadhodnotenie v zmysle „osudovosti“. Je možné tiež zisťovať pomer kladných a záporných zážitkov v spomienkach respondenta, pokiaľ je ich produkcia dostatočne bohatá. V našom výskume sme odpovede na uvedenú otázku analyzovali aj so zámerom postihnúť prípadné kohortové efekty, teda zachytiť výpovede o významných životných udalostiach nielen individuálne podmienených.

Skupina *mládeže so zvýšenou mierou iracionality* uvádzala ako významné prevažne životné udalosti typu prijatia na strednú či vysokú školu, nadviazanie nových priateľstiev, stretnutie lásky (partnerský vzťah), pobyt na internáte; jedna osoba uviedla ako významnú výchovu zo strany rodičov, iná považovala za významné všetky udalosti, ktoré prežila. Takéto odpovede sú však skôr všeobecného charakteru a chyba im iracionálny obsah. Jeden Pb spomenul medzi dôležitými udalosťami vo svojom živote návštevu psychológa. Viacero osôb však na túto otázku neodpovedalo, čo je na škodu veci vzhľadom na zámer našej analýzy. Odpovede, ktoré sme získali, boli totiž (s výnimkou poslednej) z hľadiska vzťahu k iracionalite obsahovo irelevantné.

Racionálni mladí, t. j. osoby s celkovo zníženou mierou iracionálnych presvedčení, podobne ako ich „iracionálni“ spolužiaci, popisovali význam analogickým životným udalostiam: prijatie na školy, priateľstvá, lásky a vzťahy, jeden Pb zaradil medzi takéto udalosti dokonca už aj zamestnanie. Iný spomenul rozvod rodičov a „začiatok viery v Boha“, objavila sa aj jedna „autohavária“. Podobne ako v predošlej podskupine, aj tu vzhľadom na nízky počet získaných odpovedí ich nemôžeme pokladať za dostatočne „reprezentatívne“.

O niečo uspokojivejšie z hľadiska množstva boli doplnenia na túto otázku u seniorov, kde sme v porovnaní s mládežou zaznamenali aj rozdiely v obsahu. *Racionálni seniori* prejavili spomedzi všetkých porovnávaných podskupín najväčšiu ochotu podeliť sa o prežité významné udalosti. Za významnú sa považovala najmä rodina – manžel/manželka a narodenie detí, príp. smrť životného partnera, s ktorou sa ťažko vyrovnáva, kvalitné medziľudské vzťahy, tiež vďačnosť za hodnotné priateľstvá („ktoré ma naučili pokore a úcte“) a zaujímavá profesia. Jedna osoba uviedla „krásne detstvo v prostredí plnom lásky“, objavil sa aj problém odrastených detí a vnúčat, ktoré „nás už nepotrebujú“. Jedna pani sa ponosovala, že bola zvyknutá na aktívny život, ktorý si teraz (z finančných dôvodov) už nemôže dovoliť, iná dodnes nevie zabudnúť, ako v detstve oklamala svojho otca. Iba jedna osoba uviedla ako veľmi významnú udalosť vo svojom živote rok 1968 a ďalšia pobyt v Amerike v r. 1968 – 1970 („získanie pohľadu z druhej strany opony“). Rovnako len jedna pani si spomenula aj na Nežnú revolúciu z r. 1989. Škoda, že v dôsledku skromne naformulovaných odpovedí sme sa nedozvedeli viac k týmto udalostiam z hľadiska nášho zámeru zmapovať aj udalosti, ktoré nie sú podmienené výlučne individuálne. Z aspektu pozitívnej psychológie sa však potvrdili aj očakávateľné zdravé a racionálne typy odpovedí (vďačnosť, pokora, úcta, láska...).

V skupine seniorov s vysokou iracionalitou sme na uvedenú otázku zaznamenali odpovede, ktoré z hľadiska iracionality obsahu, či globálneho charakteru, možno považovať skôr za neutrálne. Išlo o udalosti ako sú narodenie detí a neskôr ich odchod z „rodného hniezda“, osobný odchod do dôchodku, narodenie sa vnúčať. Jedna osoba uviedla ako vysoko významnú udalosť „zbavenie sa alkoholizmu“ a ďalšia spomenula smrť rodičov. Nadosobné hodnoty či výpovede o významných životných udalostiach nielen individuálne podmienených, sa nám v tejto skupine, a až na uvedené výnimky zachytiť nepodarilo.

Zhrnutie a závery Štúdie 2

Cieľom uvedenej štúdie bolo pomocou kvalitatívnej analýzy zmapovať stratégie zvládania stresových situácií, preskúmať mieru životnej spokojnosti a činitele jej prípadnej nespokojnosti, odhaliť centrálnu osobnú životnú filozofiu a priblížiť význam dôležitých životných udalostí na pozadí celkovej miery iracionálnych presvedčení, veku a pozitívno-psychologických charakteristík a potencialít skúmaných osôb. Išlo v podstate o sondu do obsahu myslenia prostredníctvom analýzy vnútornej reči, ktorá takéto obsahy odráža.

Čo sa týka „projektívnej sily“ jednotlivých otázok, najvýdatnejšou sa ukázala situácia v predstave navodeného neúspechu (otázka č. 2) a tiež otázka o životnej spokojnosti/nespokojnosti (otázka č. 3). V prvom prípade obsahová analýza ukázala, že iracionálna mládež preferovala neefektívne copingové stratégie (primerané zvýšenej miere iracionality svojho myslenia) typu externej atribúcie viny, spochybňovania svojich schopností, popretia, pasívnej rezignácie a únikovo-vyhýbacej stratégie. Racionálna skupina mladých naopak zvládala neúspech prostredníctvom internej atribúcie myslenia alebo kombináciou internej a externej atribúcie, pojatím situácie neúspechu ako výzvy, udeľovaním si racionálnych autoinštrukcií, racionálnou analýzou príčin neúspechu, tiež stratégiou pokojnej akceptácie situácie a optimistickým postojom. Podobne zdravé, konštruktívne a pozitívne prístupy k situácii neúspechu demonštrovali aj racionálni seniori - namiesto sebaľútosti aktívny prístup a primerané sebavedomie, autoinštruktívnu mobilizáciu síl, nezdolnosť, spracovanie frustrácie ako výzvy, konštruktívna sebakritika, optimizmus a viera v úspech v budúcnosti. Viaceré z uvedených stratégií boli obom vekovým skupinám spoločné. Pokiaľ ide o copingové stratégie iracionálnych seniorov, vzhľadom na malý počet odpovedí

nemožno považovať poskytnutý obraz o nich za dostatočne reprezentatívny.

Čo sa týka otázky o príčinách životnej nespokojnosti, mladým ľuďom so zvýšenou iracionalitou myslenia chýbal pocit úplnej kontroly nad životom, pocit vlastnej vyrovnanosti, istota a uspokojivé medziľudské vzťahy. Zaznamenali sme tiež známky emočnej nezrelosti a i keď tu mohol spolupôsobiť aj faktor veku, celkovo výrazný iracionálny akcent analyzovaných odpovedí nebolo možné prehliadnúť. V racionálnej skupine naopak k úplnej životnej spokojnosti mladým ľuďom alebo nechýbalo nič, alebo prezentovali v podstate prirodzené túžby a potreby (láska, ukončenie školy, zaujímavé zamestnanie, vlastná rodina, ale aj peniaze, zdravie, sex, vôľa, talent). U seniorov mali odpovede na otázku životnej spokojnosti vo všeobecnosti triezvejši a „prozaickejší“ obsah - odrážali menej snenia a idealizácie, a odpovede mali výraznejšiu altruistickú orientáciu. Životná spokojnosť racionálnych seniorov sa odvíjala od realistických požiadaviek a tiež od pozitívneho myslenia a schopnosti tešiť sa z toho, čo človek má. V porovnaní s mládežou tak seniori preukázali aj isté umenie žiť šťastne a s pocitom naplnenia bez nerealistických nárokov a očakávaní. Podobne životná filozofia mladých a seniorov sa líšila nadhľadom, rozvážnosťou a múdrosťou (ktorá dominovala najmä u racionálnych seniorov). Je preto možné očakávať, že prejav tzv. silných stránok osobnosti je aj vekovo podmienený. Odpovede iracionálnych seniorov sa naopak koncentrovali do oblasti problémových vzťahov s najbližšími, pričom nemožno vylúčiť, že sú nežiadúcim rezíduom nevhodného, iracionálneho komunikačného štýlu z obdobia mladosti (porovnaj výsledky v našej skupine iracionálnej mládeže). To by indikovalo, že včasné podchytenie a redukovanie zdrojov životnej nespokojnosti môže mať preventívny dosah z hľadiska neskoršej vyššej kvality prežívaného života a rovnako sa týka aj pozitívnych, silných stránok.

Pokiaľ ide o odpovede na ostatné analyzované otázky, viaceré sa ukázali vo vzťahu k iracionalite obsahovo neutrálne, alebo irelevantné, pričom výsledky kvantitatívnej analýzy o signifikantne vyššej celkovej miere iracionálnych presvedčení seniorov oproti mládeži sa obsahovou analýzou jednoznačne nepotvrdili. Istý problém celého výskumu predstavoval spomínaný fakt, že vzhľadom na nízky počet odpovedí na niektoré otázky nebolo možné pokladať ich za dostatočne „reprezentatívne“. Charakter a počet analyzovaných odpovedí nám tiež neumožnil postihnúť kohortové efekty a zachytiť tak výpovede o významných životných udalostiach nielen individuálne podmienených. Zachytili sme

však viacero obsahov svedčiacich o silných stránkach osobnosti skúmaných respondentov, ktoré je možné rozvíjať.

Sme si vedomí aj skutočnosti, že v prípade takto postaveného projektu výskumu nemožno pri našich zisteniach ohľadom copingu hovoriť o zvládacích stratégiách v *behaviorálnom* slova zmysle, ale len o stratégiách manifestovaných v *kognitívnej* (imaginatívnej) rovine. Presnejšie povedané, išlo o stratégie zvládania vo vnútornej reči v zmysle latentnej kognitívno-regulačnej súčasti potenciálnych behaviorálnych stratégií. Na podobnej, deklaratívnej úrovni sa pohybujeme aj v prípade otázky životného kréda, ktoré malo priblížiť obsah osobnej paradigmy v podobe akéhosi superpresvedčenia. Aj z literatúry o postojoch je dobre známe, že cesta od postoja k jeho „prevedeniu do života“ je častokrát veľmi zdĺhavá a prácná, pričom túto skutočnosť dobre poznajú kolegovia psychoterapeuti. Domnievame sa však, že celkovo sa nám podarilo poskytnúť relatívne uspokojivý obraz o rozdieloch v stratégiách zvládania z hľadiska miery iracionality a veku, ako aj o zdrojoch spokojnosti či nespokojnosti so životom, o charaktere osobnej životnej filozofie a o takých životných udalostiach, ktoré osoby nášho výberu považovali za významné. Väčšina doplnení podporila predpoklad o tom, že iracionálne, ale aj pozitívne obsahy možno zachytiť už na úrovni vnútornej reči (a to dokonca s presnejšou výpovednou hodnotou ako pri čiste kvantitatívnom type analýzy), ktorá ich charakteristickým spôsobom doprevádza a odráža. Prezentované výsledky poukázali aj na oblasť možných racionálno-edukačných, prípadne reštrukturačných zásahov, čo by akiste bolo užitočným vyústením uskutočnenej kvalitatívnej analýzy s tým, že včasné podchytenie a redukovanie napríklad prezentovaných zdrojov životnej nespokojnosti môže mať významný preventívny dosah z hľadiska neskoršej vyššej kvality prežívaného života. A napokon sa ukázalo, že kvalitatívna analýza obsahov vnútornej reči je vhodnou metódou aj na odhalenie silných stránok osobnosti sledovaných respondentov.

Záver

Cieľom predloženej kapitoly bolo priblížiť vnútornú reč ako špecifickú formu kognície, ktorá je v našich podmienkach pomerne nepoznaná a výskumne minimálne nevyužívaná, pričom sme sa usilovali ilustrovať na príklade vlastného výskumu niektoré možnosti, ktoré analýza obsahov myslenia v podobe vnútornej reči poskytuje v kontexte konkrétneho študovaného problému (miera iracionality/racionality myslenia, pozitívna psychológia a i.).

Skutočnosť, že vnútorná reč je neoddeliteľnou súčasťou myslenia človeka (je jeho špecifickou formou) sme mali na zreteli už pri konštrukcii Škály iracionálnych presvedčení IPA, ktorú sme doplnili o možnosť obsahovej analýzy, pričom sa domnievame, že kvalitatívnu analýzu (napr. v podobe vnútornej reči) v zmysle doplnku štandardnej metodológie (nielen) implicitne ponúkajú viaceré psychologické výskumné témy a pri premyslenom projekte je bez väčších problémov realizovateľná. Veríme preto, že sa nám podarilo aspoň čiastočne ilustrovať, že kombinácia kvalitatívneho a kvantitatívneho prístupu ponúka širšie možnosti tak uchopenia, ako aj explanácie psychických javov, ako to umožňuje samotný kvantitatívny prístup, ktorý svoje tvrdenia zdôvodňuje výlučne štatisticky. V zhode so slovami Smékala (2001) sme totiž presvedčení, že ak kvalitatívna metodológia rešpektuje kritériá dobre zakotvenej teórie – a to zhodu s realitou, zrozumiteľnosť, všeobecnosť a kontrolu – je v súlade so všeobecne rešpektovaným ideálom vedeckosti a má už len vďaka tomu právo na existenciu.

Kvalitatívna metodológia sa iste nehodí na všetky problémy, ale na niektoré sa hodí lepšie ako tradičná schéma kvantitatívnej analýzy a spracovávanía údajov (ibid). Preto považujeme za zmysluplné využiť ju, pokiaľ sa dá, ako jednu z prínosných výskumno-komplementárnych možností, ktorá je metodologicky rozširujúca a psychologicko-interpretačne obohacujúca.

Literatúra

- ACKERMANN, H., MATHIAK, K., IVRY, R. B., 2004, Temporal organization of "Internal Speech" as a basis for cerebellar modulation of cognitive functions. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 1, 14-22.
- COHEN, M. S., GREEN, M. F., 1995, Where the voices come from: Imaging schizophrenic auditory hallucinations. *Society for Neuroscience*.
- DAHM, B., 2008, <http://www.stuttering.co.il/page.asp?id=3&catid=13>
- DYER, W. W., 1995, *Vaše bludy (Your Erroneous Zones)*. Praha: Talpress.
- DOMBECK, M., 2008, stiahnuté dňa 5. novembra 2008 z webovej stránky http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10909&cn=91
- ELLIS, A., 1962, *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- ELLIS, A., 1979, *The theory of rational-emotive therapy*. In: Ellis, A., Whiteley, J. M. (Eds.), *Theoretical and empirical foundations of Rational-emotive therapy*. Monterey (CA): Brooks/Cole.
- Internet 2008: stiahnuté dňa 1. 10. 2008 z <http://www.blogcatalog.com/blogs/hungry-guy/posts/tag/psychotherapy/>
- KONDAŠ, O., KORDAČOVÁ, J., 2000, Iracionalita a jej hodnotenie. Sme iracionálni? A do akej miery? Bratislava: Stimul.
- KORDAČOVÁ, J., 1995, Coping strategies in internal dialogue. *Studia psychologica*, 37, 3, 203-205.

- KORDAČOVÁ, J., 2002a, Racionálně-emočná edukácia ako nástroj podpory psychického zdravia. In: Blatný, M., Svoboda, M., Ruisel, I., Výrost, J. (Eds.), Sociální procesy a osobnost. Zborník príspevkov z konferencie, 4. - 5. október 2001, Brno, Česká Republika. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Sdružení SCAN, 2002, (CD ROM), 31-36.
- KORDAČOVÁ, J., 2002b, Racionálně-emočná teória a edukácia v prevencii. In: Kondáš, O. a kol., State z klinickej psychológie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2002, 226-243.
- KORDAČOVÁ, J., 2003, Osobná životná filozofia, coping a spokojnosť so životom z aspektu miery iracionality a veku – kvalitatívna analýza vnútornej reči. In: Ruiselová, Z. (Ed.), Zvládanie záťaže a adjustácia v kontexte veku a osobnosti. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 46-59.
- LEISTER, M. B., 1996, Inner voices: Distinguishing transcendent and pathological characteristics. *Journal of Transpersonal Psychology*, 28, 1, 1-30.
- MALCOLM, BUDD, 1989, Images, Internal Speech and Calculation in the Head. In: Wittgenstein's Philosophy of Psychology. London: Routledge.
- MEICHENBAUM, D., 1977, Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.
- RYDING, E., BRAADVIK B. R., INGVAR D. H., 1996, Silent Speech Activates Prefrontal Cortical Regions Asymmetrically, as Well as Speech-Related Areas in the Dominant Hemisphere. *Brain and Language*, 52, 3, 435-451.
- SCHWARTZ, R. M., 1986, The internal dialogue: On the assymetry between positive and negative coping thoughts. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 591-605.
- SMĚKAL, V., 2001, Kvalitatívni prístup jako metodologie nové psychologie. In: Heller, D., Sedláková, L., Vodičková, L., Kvantitatívni a kvalitatívni výzkum v psychologii. Sborník příspěvků ze symposia "Kvantitatívni a kvalitatívni výzkum v psychologii", konaného v Olomouci v rámci Psychologických dnů 11. 9. 1998. Praha: PsÚ AV ČR a ČSMPS (dotisk), 5-14.

KULTÚRNA A SOCIÁLNA PODMIENENOSŤ KOGNITÍVNEHO VÝVINU V PREDŠKOLSKOM VEKU

Vladimír DOČKAL

Keď na začiatku 20. storočia vznikol prvý použiteľný intelligenčný test, dovtedajšia tvár psychológie sa zmenila. Inteligencia sa prakticky na celé storočie stala uprednostňovaným predmetom záujmu psychológov, ale aj ich odberateľov. Meranie inteligencie pomocou testov postavilo psychológiu na roveň tzv. exaktných vied. Hrdosť na to viedla psychológov k preceňovaniu významu testovania a kvantitatívnej metodológie vôbec (pozri Gould, 1998), čo je v posledných desaťročiach predmetom ostrej kritiky (Bačová, 2000). A hoci psychológia od šesťdesiatych rokov minulého storočia prišla s mnohými novými témami, štúdium inteligencie patrí stále k najfrekventovanejším a spory o jej podstatu sa vedú dodnes (Ruisel, 2004).

Zúžené chápanie inteligencie, ktoré testovanie prinieslo (pozri napr. Guilford, 1967), sa stáva minulosťou. Vystúpenie Guilforda (1956) odštartovalo celý rad prác zameraných aj na iné druhy intelektových schopností, než boli tie, ktoré zisťovali pôvodné intelligenčné testy. Guilford zaradil do svojho modelu štruktúry intelektu procesy divergentnej produkcie, čo podnietilo záujem o štúdium tvorivých schopností, ako aj behaviorálne obsahy, čo zasa oživilo záujem o sociálnu inteligenciu, ktorú ešte pred boomom testovania vymedzil Thorndike (podľa Smékala, 2004). Súčasný popredný kognitívny psychológ Sternberg (1985, 2001) otvorene kritizuje nedostatky jednostranne zameraných intelligenčných testov a postuluje existenciu troch druhov inteligencie: analytickej, tvorivej a praktickej. Na analytickú (resp. jej časť) sú zamerané klasické testy, praktická reguluje najmä sociálne fungovanie. „Úspešná inteligencia“ vyžaduje súčinnosť všetkých troch.

Rozšírenie chápania inteligencie aj na mimokognitívne oblasti priniesla teória rozmanitých inteligencií amerického psychológa a hudobného pedagóga Howarda Gardnera (1999, 2003). Ním postulovaný repertoár inteligencií rozširujú ďalší autori – v súčasnej literatúre nájdeme emočnú inteligenciu (Goleman, 1997), morálnu inteligenciu (Haas, 1999), spirituálnu inteligenciu (Marshall, Zohar, 2003), ba dokonca aj sexuálnu inteligenciu (Conradová, Milburn, 2004). Domnievam sa, že takéto rozširovanie pojmov je neadekvátne, že koncept inteligencie treba

vztiahnuť jednoznačne iba ku kognitívnym funkciám (Dočkal, 2005a), samozrejme vrátane sociálnych kognícií (pozri napr. Nakonečný, 2000), ktoré sú v poslednom období predmetom intenzívneho skúmania (u nás napr. Špotáková, Kretová, 2006).

Tzv. analytická inteligencia má v štruktúre ľudských kognícií nezapustiteľnú pozíciu, aj keď ich na ňu v žiadnom prípade nemožno redukovať. V tejto štúdií upriamim pozornosť práve na ňu, resp. na schopnosti zachytávané klasickými intelligenčnými testami. Napriek všetkým proklamáciám o rozvíjaní „kľúčových kompetencií“, ku ktorým patrí aj tvorivé myslenie (Hrmo, Turek, 2003) sú to práve analytické (vertikálne, konvergenčné, reprodukčné) schopnosti, ktoré doposiaľ uprednostňujú školské systémy kdekoľvek na svete (Khatena, 1978; Ďurič, Russ, 1986; Sternberg, 2001). Je preto logické predpokladať, že testami zisťovaná inteligencia (IQ) súvisí s kultúrou a socializáciou, teda tým, ako je kultúra odovzdávaná nasledujúcim generáciám.

Inteligencia ako vrozená kvalita

Napriek vyššie povedanému mnoho autorov pokladalo inteligenciu za vrozenú, geneticky podmienenú vlastnosť. K najvýznamnejším patrili Eysenck (1973), hoci ani on nepopieral, že genetický základ môže byť výchovou a inými sociálnymi vplyvmi modifikovaný. Presvedčenie o dedičnosti inteligencie má korene v 19. storočí, ale výrazne sa presadilo aj počiatkom dvadsiateho storočia, najmä pod vplyvom prác Američana H. H. Goddarda, ktorý dezinterpretoval pôvodný zámer Binetovho a Simonovho testu (Gould, 1998). Podporovali ho tiež výskumy, v ktorých sa nachádzali mimoriadne vysoké korelácie medzi IQ dvojvaječných dvojčiek a súrodencov z rôznych tehotenstiev sú podstatne nižšie – pozri napr. Šmarda, 1999). Nie všetky tieto údaje však boli korektné. Po smrti prominentného britského psychológa C. Burta sa ukázalo, že v snahe dokázať ideu o dedičnosti inteligencie falšoval údaje publikované vo svojich štúdiách (Gould, 1998).

Že za nízke testové výkony analfabetov a osôb nedostatočne ovládajúcich jazyk, v ktorom boli testované, môžu práve tieto okolnosti, pochopili psychológovia pomerne skoro; problém vyriešili tvorbou neverbálnych testov, o ktorých sa predpokladalo, že nikoho neznevýhodňujú. V štyridsiatych rokoch prišiel anglo-americký psychológ Cattell (1963) s teóriou o tzv. fluidnej a kryštalizovanej inteligencii. Tá prvá je podľa neho podmienená biologicky a nezávislá od kultúry, tá druhá už

je výsledkom učenia. Analogicky hovoril D. O. Hebb (podľa Berryho et al., 2002) o inteligencii A a inteligencii B. Na meranie fluidnej inteligencie zostrojil Cattell (1963) tri verzie tzv. „culture-free“ testu. Jeho koncepciu neskôr modifikoval jeho žiak Jack L. Horn, ktorý na základe faktorovej analýzy rozčlenil pôvodnú kryštalizovanú inteligenciu na viaceré intelektové schopnosti, fluidná inteligencia však ostala nedotknutá. K podobným výsledkom dospel nezávisle aj John B. Carroll, takže dnes sa hovorí o viacfaktorovej hierarchickej teórii Cattella, Horna a Carrolla (tzv. CHC theory). Merat' schopnosti postulované touto teóriou, vrátane faktoru fluidnej inteligencie, sa pokúša kognitívna časť psycho-edukačnej batérie Woodcocka a Johnsonovej (Woodcock, 1990; Furman, 2005).

Aj keď sa existencia fluidnej, teda od výchovy nezávislej inteligencie hypoteticky pripúšťa, viacerí autori sú prinajmenšom skeptickí k možnostiam merať ju. T. Kováč a M. Matejík našli medzi intelektovými výkonmi českých, rakúskych, slovenských a maďarských adolescentov signifikantné rozdiely, napriek tomu, že použili Cattellov „culture free“ test C.F.2A (Kováč, Matejík, 1994). Pripisujú ich vplyvu rozdielných školských systémov i životných skúseností detí v jednotlivých krajinách stredoeurópskeho regiónu. Ruisel (2004) pokladá možnosť testovať fluidnú inteligenciu za ilúziu. Britský psychológ P. E. Vernon (podľa Berryho et al., 2002) v štúdií z roku 1969 konštatoval, že (genotypická) inteligencia A je východiskom k rozvoju (fenotypickej) inteligencie B; výkon, ktorý meriame testami, je však iba vzorkou, ktorá inteligenciu B viac či menej dobre reprezentuje; pomenoval ju inteligenciou C. Medzi A a C je dlhá cesta sprostredkovania a teda evidentný rozdiel; napriek tomu jestvujú autori, ktorí výsledok inteligenčného testu (C) vysoko sýteného g-faktorom pokladajú za priamy ukazovateľ vrodenej inteligencie (A) – najznámejšími sú R. J. Herrnstein s C. Murrayom a A. R. Jenssen (pozri Gould, 1998; Berry et al., 2002).

K neutržateľnosti predstavy o tom, že inteligencia ako ju môžeme merať psychologickými testami je zdedená, prispeli aj longitudinálne štúdie. Geneticky determinované IQ by malo byť celý život stabilné. Herrnstein s Murrayom o tom nepochybujú a svoju argumentáciu zakladajú práve na tomto predpoklade (Berry et al., 2002). Už v päťdesiatych rokoch minulého storočia sa však vedelo, že hodnota IQ sa v období adolescencie môže zmeniť aj o 20 bodov oboma smermi (Honzik, podľa Ruisela, 2004) a tieto poznatky sú opakovane potvrdzované (Perleth et al., 1993; Dočkal, 2001 a i.). Je zrejmé, že výšku IQ v priebehu vývinu výrazne ovplyvňujú aj iné faktory ako jedincov genotyp.

Tiež zistenia Flynna (1987) o náraste skóre v Ravenovom teste medzi generáciami (cca o 3 body IQ za 10 rokov) možno interpretovať ako potvrdenie kultúrnych vplyvov na testové výsledky, hoci sa nárast výkonu preukázal naprieč viacerými národnými kultúrami. J. Ogde (podľa Ruisela, 2004) vymedzil kultúru konkrétnej spoločnosti ako spôsob života jej príslušníkov, ktorý zahŕňa obvyklé formy správania, prijaté normy, artefakty, ktoré majú pre jednotlivcov osobný význam, a spoločenské inštitúcie. To všetko sa v historickej perspektíve mení; priebežný medziročný nárast testových výkonov môže súvisieť najmä so zmenami v obsahu vzdelávania, ktoré zabezpečujú inštitúcie školského systému, ako aj s narastajúcou skúsenosťou mladších ľudí so situáciou testovania (ktoré k spôsobu života predchádzajúcich generácií nepatrilo).

Obhajcovia dedičnosti inteligencie, pravda, nevymreli. Aj dnes sa možno stretnúť s názormi, podľa ktorých nie rozdielnosť kultúr je dôvodom rozdielných výkonov príslušníkov rôznych etník v neverbálnych intelligenčných testoch, ale naopak: Rozdiely v „prirodzenej“ inteligencii etník, dokonca rás, zapríčiňujú rozdiel kultúr a sú zodpovedné ešte aj za ekonomické rozdiely medzi krajinami (Lynn, 2005). Podobné názory dostatočne presvedčivo vyvrátil prírodovedec Gould (1998); hoci im ich šíritelia možno veria, v ich pozadí sú v lepšom prípade predsudky, v tom horšom snaha zakonzervovať súčasné sociálne rozdelenie sveta, v ktorom žijeme (tamže). Prípady úspešných jednotlivcov ľubovoľnej farby pleti dokumentujú, že genetický potenciál ich „rasy“ nemôže byť nedostatočný. Kvantitatívne výsledky psychologických testov bezosporu vypovedajú o interindividuálnych rozdieloch vo vnútri kultúrne homogénnych skupín, nemôžu však povedať nič o genetických rozdieloch medzi nimi (Průcha, 2004).

Kultúrne podmienené rozdiely v inteligencii

Psychológia sa vždy zaujímala o rozdiely medzi národmi; interkultúrne štúdie sa však týkali predovšetkým spôsobu života, hodnôt, postojov, morálky, stereotypov a predsudkov, etnickej identity či používania jazyka (Průcha, 2004). Oblasť schopností – ako možno usudzovať z reprezentatívnej publikácie Berryho et al. (2002) – sa stala predmetom záujmu interkultúrnej psychológie až v rámci polemiky s autormi, ktorí sa pomocou IQ testov snažia dokazovať genetickú podmienenosť rasových rozdielov. Kognitívni psychológovia čoraz častejšie venujú pozornosť problematike vzťahu kognitívneho vývinu a kultúrnych vplyvov. Rozhodujúca časť z nich nepochybuje, že je to práve kultúra, ktorá for-

muje podoby inteligencie príslušníkov toho-ktorého civilizačného okruhu (pozri práce Neissera et al., 1996; Gardnera, 1999; Sternberga, 2001, a i.). Už v roku 1956 to výstižne sformuloval G. Fergusson (podľa Berlyho et al., 2002, s. 115): „Kultúrne faktory predpisujú, čo sa budeme učiť a v akom veku; v dôsledku toho rozdielne kultúrne prostredia vedú k vývinu rozdielnych typov schopností“.

Frekventovanou témou interkultúrnej psychológie schopností sú rozdiely medzi prejavmi kognitívnych schopností príslušníkov tzv. „industriálnej“ spoločnosti a príslušníkov kultúr označovaných ako „tradičné“. V našej literatúre o viacerých prehľadne referuje Ruisel (2004). Ďalším okruhom odborného záujmu psychológov sú rozdiely medzi príslušníkmi majoritnej populácie a marginalizovaných skupín (Neisser et al., 1996). V domácom kontexte pôjde predovšetkým o obyvateľov rómskych osád. Kognitívnemu vývinu rómskych detí zo znevýhodňujúceho prostredia sa venoval celý rad štúdií (napr. Ferjenčík et al., 1996; Špotáková, Kretová, 2006), sledovali sme ho aj s kolegami (Dočkal, Farkašová, 2004; Dočkal, 2005b a i.).

Menej frekventované je porovnávanie špecifik inteligencie medzi jednotlivými národmi v rámci „industriálnej“ kultúry. O rozdieloch súvisiacich s používaním jazyka (a teda v tzv. verbálnych schopnostiach) sa nepochybuje, preto je bežné, že verbálne testy majú vlastné národné modifikácie s národnými normami. Verbálny test, ktorý je iba preložený do iného jazyka, nemôže fungovať – dokladajú to napríklad zistenia Chrenovej (2002) o absolútne nedostatočnej reliabilite verbálnych subtestov neupraveného slovenského prekladu nemeckého testu IST-70. O neverbálnych skúškach ale ešte stále mnohí predpokladajú, že by ako kultúrne nezávislé fungovať mohli. Autori britskej verzie testu WISC-III^{UK} (Wechsler, 2002) síce priznávajú, že pôvodný americký obrazový materiál k performačnej časti testu mierne upravili, predpokladajú však, že vo výslednej podobe je rovnocenný pre všetky európske národy. Analýza obtiažnosti položiek pre české (Sejrková, 2000) i slovenské (Dočkal, 2004) deti a porovnanie výkonov britských, nemeckých, českých a slovenských normalizačných súborov (Dočkal, 2006, 2007) však ukázali, že to neplatí.

Kultúrne vplyvy na vývin schopností sa prejavujú aj vo vnútri jednotlivých národných kultúr. Je známe, že rozvoj inteligencie podnecuje kvalitné prostredie: deti vzdelanejších rodičov bývajú inteligentnejšie ako deti tých menej vzdelaných, obyvatelia miest dosahujú vyššie IQ ako obyvatelia malých dedín, inteligencia koreluje so sociálno-ekonomickým statusom testovaného či jeho rodiny. Podobné údaje bý-

vajú súčasťou dokladov o validite intelligenčných testov; nájdeme ich aj v holandskej (Tellegen et al., 1998) či nemeckej (Tellegen et. al., 2007) príručke k neverbálnemu testu SON-R 2½-7, ktorého slovenskú verziu sme pripravili s kolegami z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (Kopčanová et al., 2007). Reprezentatívny výskum vplyvu demografických činiteľov na kognitívny vývin slovenských detí realizovali pracovníci tohto ústavu pred tridsiatimi piatimi rokmi (Miklová et al., 1973), v súčasnosti sa plánuje jeho modernizovaná replika. Údaje o súvislosti týchto faktorov s úrovňou schopností možno pokladať za ďalšiu ranu presvedčeniu o „rasovej“ determinácii rozdielnych priemerných IQ medzi ľuďmi rôznej farby pokožky. L. G. Humpreys zhromaždil množstvo údajov o testových výsledkoch Američanov európskeho a afrického pôvodu; korelácie medzi výkonmi a „rasou“ dosiahli hodnotu $r = 0,17$, zato korelácie výkonov so socio-ekonomickým statusom až $r = 0,86$ (podľa Berryho et al., 2002).

V nasledujúcom texte sa tézy o socio-kultúrnej podmienenosti kognitívneho vývinu pokúsim doložiť niekoľkými výsledkami z výskumu, ktorý som mohol realizovať vďaka svojej účasti na slovenskej štandardizácii neverbálneho intelligenčného testu SON-R 2½-7.

Štandardizačné projekty testu SON-R 2½-7

SON-R 2½-7 je neverbálny test, ktorý umožňuje vyšetriť rozvíjajúcu sa analytickú inteligenciu detí vo veku od 2,5 po 7 rokov. Vychádza z prác Holandčanky Nan Snijders-Oomenovej zameraných pôvodne na nepočujúce deti, neskoršie revízie jej testu sú však určené celej detskej populácii. Autori tej poslednej (Tellegen et al., 1998) sa domnievajú, že test je vďaka použitému materiálu a možnosti plnohodnotného zadania iba posunkami nezávislý od materinského jazyka testovaných a teda kultúrne nezávislý. Tvrdia to napriek rozdielom, ktoré zistili vo výkonoch detí rodičov rôznej vzdelanostnej úrovne i rozdielom medzi výkonmi detí imigrantov z rôznych krajín (pozri tamže). Pripúšťajú iba, že test môže znevýhodňovať deti bez skúsenosti s predškolskou výchovou (Tellegen, Laros, 2005).

Test sa skladá z troch performačných (Vzory, Mozaiky, Skladačky) a troch tzv. usudzovacích (Situácie, Kategórie, Analógie) subtestov; umožňuje vyhodnotiť celkové IQ, vážené skóre performačnej a usudzovacej škály, ako aj vážené skóre jednotlivých subtestov. Holandskú štandardizáciu realizoval tím vedený Tellegenom (1998) v rokoch 1993-1994. Výskumu sa zúčastnilo 1124 detí. O jedenásť rokov neskôr,

v rokoch 2004-2005, sa uskutočnila nemecká štandardizácia (Tellegen et al., 2007) na 1027 deťoch. Napokon v rokoch 2006-2007 prebehol český (Tellegen et al., 2008a) a slovenský (Tellegen et al., 2008b) štandardizačný výskum. Počty vyšetrených stanovil prof. Tellegen na 450 českých a 252 slovenských detí, za reprezentatívnosť ich výberu zodpovedajú domáci riešitelia.

Reprezentatívnosť štandardizačných súborov možno posúdiť na základe údajov, ktoré uvádzajú všetky národné príručky (Tellegen et al., 1998, 2007, 2008a, 2008b). Reprezentatívnosti slovenského súboru sme venovali mimoriadnu pozornosť. Zabezpečili sme ju kombinovaným kvótno-stratifikovaným výberom podľa nasledovných kritérií:

- Vek (9 vekových skupín v polročných intervaloch od 2;7 do 7;0 rokov), v každej skupine bolo 28 detí;
- Pohlavie (rod) – rovnaký počet chlapcov a dievčat;
- Región – západ, sever, juh a východ Slovenska (po 25 % detí);
- Veľkosť sídla – mestá s vyše 50 tisíc obyvateľmi, mestá s 10-50 tisíc obyvateľmi, obce s 1,5-10 tisíc obyvateľmi a obce s menej ako 1,5 tisíc obyvateľmi (tiež po 25%); takéto členenie zodpovedá demografickému členeniu Slovenska.

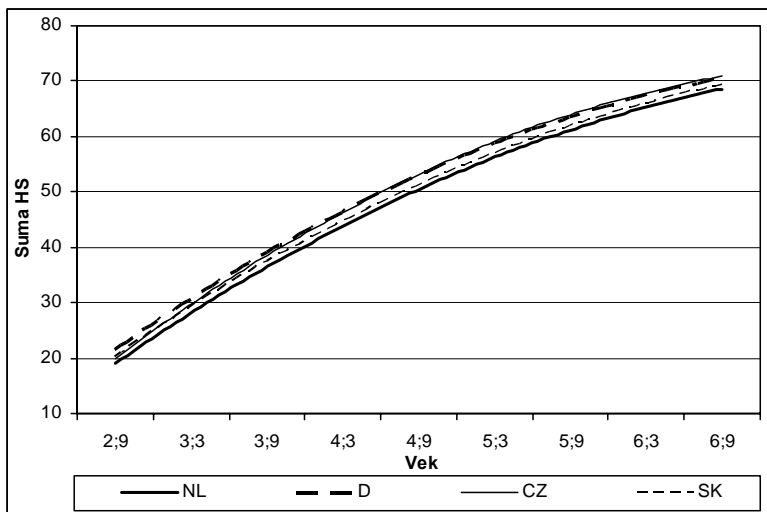
Okrem toho sme kontrolovali vzdelanie rodičov, návštevu materskej školy, úplnosť rodiny, etnické zloženie súboru a rodičmi subjektívne vnímaný sociálno-ekonomický status rodiny – tieto ukazovatele tiež približne zodpovedajú charakteristikám slovenskej populácie.

Medzinárodné porovnanie

Už skúsenosti s testom WISC-III, ktorý je určený na meranie inteligencie (bezpochyby tej kryštalizovanej a prevažne analytickej) 6-16 ročných detí, ukázali, že rozdielne výkony v rôznych typoch skúšok (subtestoch) podávajú aj deti z relatívne príbuzných kultúr euroamerického civilizačného okruhu (Dočkal, 2006, 2007). Práca s testom SON-R 2½-7 mi umožnila posunúť toto porovnanie aj do predškolského veku. Národné príručky SON uvádzajú okrem tabuliek noriem aj číselné údaje o priemeroch a smerodajných odchýlkach hrubého skóre v jednotlivých subtestoch i v celom teste pre každú vekovú skupinu i celé národné súbory. Tieto údaje som použil pre porovnanie výkonov medzi malými Holanďanmi, Nemcami, Čechmi a Slovákmi.

Z údajov o celkovom skóre v teste som pre každý národný súbor zostrojil regresnú vývinovú krivku. Obrázok 1 dokumentuje, že vo všetkých súboroch vzrastajú intelektové výkony s vekom, pričom gradient

rastu sa postupne znižuje. Trend zodpovedá tomu, čo poznáme z ontogenetickej psychológie a platí aj v nasledujúcom vývinovom období; k výraznému spomaleniu vývinu sledovaného typu schopnosti dochádza medzi štrnástym a šestnástym rokom veku (Dočkal, 2007). Obrázok 1 však okrem podobností ukazuje aj rozdiely: v priebehu celého predškolského obdobia dosahujú nemecké a české deti vyššie výkony, ako ich holandskí a slovenskí vrstovníci. Výsledky celých národných standardizačných súborov som po dvojiciach porovnával pomocou t-testov (keďže som nemal k dispozícii základné údaje, iba priemery a smerodajné odchýlky, nebolo možné použiť výpočet analýzy rozptylu). Výsledky uvádzam v tabuľke 1. Nemecké a české deti boli testované o viac ako 10 rokov neskôr než deti holandské, ich lepší výkon by teda bolo možné pripísať tzv. Flynnovmu efektu. Detailnejšia analýza (pozri Dočkal, 2008) však ukázala, že keby sme IQ malých Nemcov a Čechov vyhodnotili podľa holandských noriem, bolo by vyššie o viac bodov, než s koľkými možno počítať podľa Flynnových (1987) zistení.



Obr. 1. Trendy vývinu celkového hrubého skóre sledovaných národných skupín v teste SON-R 2½-7

Tab. 1. Rozdiely medzi sledovanými národnými skupinami v celkovom hrubom skóre testu SON-R 2½-7

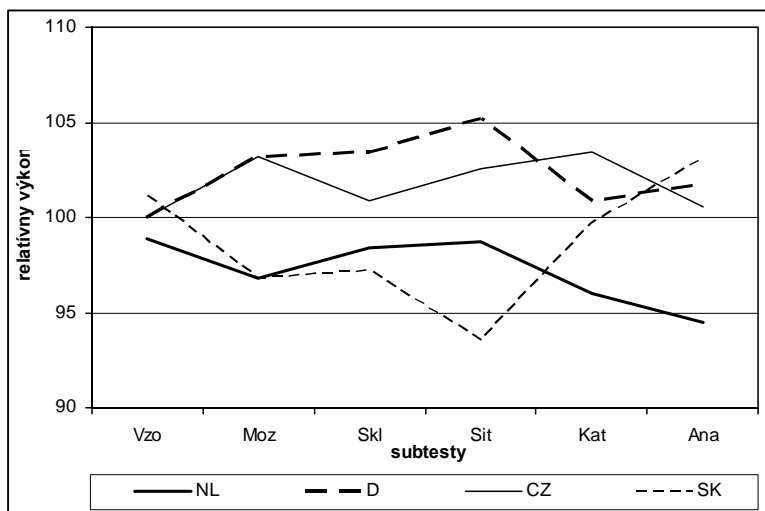
	NL	D	CZ	SK	t (p)					
N	1124	1027	450	252	NL-D	NL-CZ	NL-SK	D-CZ	D-SK	CZ-SK
AM	47,7	50,1	50,0	48,6	2,992	2,126	0,663	0,099	1,207	0,960
SD	19,7	17,5	18,6	18,6	(,003)	(,034)	(,507)	(,921)	(,228)	(,337)

Možno vážne predpokladať, že by Nemci a Česi mali vyššiu fluidnú inteligenciu ako Slováci a Holanďania? Vyššie výkony nemeckých detí v niektorých neverbálnych skúškach boli evidentné aj v školskom veku (Dočkal, 2006, 2007). Jednalo sa najmä o výkony v tých subtestoch WISC-III, ktorých riešenie vyžaduje zmysel pre detail, dôkladnosť, vytrvalosť, istú formu perfekcionizmu – teda vlastnosti relatívne viac zdôrazňované výchovou v nemeckom kultúrnom okruhu. Plauzibilitnosť tejto interpretácie potvrdzuje aj analýza výkonov v SON-R 2½-7: aj tu dosiahli nemecké deti najlepšie výsledky v podobných subtestoch (Situácie, Mozaiky a Skladačky).

Rôznym kultúrnym vplyvom možno pripísať rozdielne utváranie inteligencie nie v zmysle jej kvantity, ale v zmysle odlišného dôrazu, ktorý sa kladie na rôzne typy schopností. Keďže testy sú vždy reprezentantmi (vzorkami) iba istého výseku z celej množiny schopností (Thorndike – podľa Smékala, 2004; Vernon – podľa Berryho et al., 2002; ale aj Tellegen, 1998), zistené interetnické rozdiely môžu súvisieť práve s tým, aký typ skúšky sme použili. Iným testom by sa pravdepodobne dalo dospieť k iným výsledkom. Pri použití štruktúrneho testu sa uvedená skutočnosť musí prejaviť rozdielnymi výsledkami získanými pomocou jednotlivých subtestov. Platí to aj pre SON-R 2½-7. Interetnické rozdiely, ktoré sa našli na úrovni sumárneho skóre, platia pre subtesty Kategórie, Mozaiky (v nich boli nemecké deti signifikantne lepšie aj oproti slovenským) a Analógie. V Skladačkách a Situáciách boli nemecké deti signifikantne lepšie oproti holandským a slovenským, v Situáciách boli v porovnaní so slovenskými deťmi lepšie aj tie české. Naopak, v Analógiách podali najlepší výkon malí Slováci (signifikantne vyšší ako Holanďania). Iba v subteste Vzory sa výkony sledovaných národných súborov navzájom nelíšili (pozri Dočkal, 2008).

Ako ovplyvňuje národná kultúra už v predškolskom veku štruktúraciu sledovaných schopností, to som sa pokúsil vyjadriť na obrázku 2. Intelektové profily porovnávaných skupín nebolo možné zostrojiť na základe spoločného štandardného skóre – to sa bez základných údajov (ktoré som nemal k dispozícii) vypočítať nedá. Preto som za „štandard“ (v každom subteste osobitne) určil priemer hrubého skóre zo štyroch

v príručkách uvedených priemerných hodnôt sledovaných národných súborov. Priemerné hrubé skóre každej národnej skupiny som potom transformoval na percentá vo vzťahu k tomuto „štandardu“. Z týchto relatívnych hodnôt som zostrojil prezentované profily.



Obr. 2. Profily relatívnych výkonov sledovaných národných skupín v jednotlivých subtestoch SON-R 2½-7

Okrem potvrdenia celkovej superiority nemeckých (a čiastočne českých) detí a minimálnych výkonových rozdielov v subteste Vzory prináša obrázok 2 aj ďalšie zaujímavosti: V profile malých Nemcov dominuje výkon v subteste Situácie. Tento subtest spolu so Skladačkami, v ktorých sú nemecké deti tiež nadpriemerné, pokladajú autori testu (Tellegen et al., 1998) za subtesty, ktorých riešenie vyžaduje predovšetkým konkrétne myslenie. Naopak, výkony v subtestoch Kategórie a Analógie, ktoré podľa autorov testu vyžadujú najmä zapojenie abstraktného myslenia, ležia v intelektovom profile nemeckých detí najnižšie. Pre holandské deti, podobne ako pre nemecké, je typický relatívne najslabší výkon v oboch abstraktných subtestoch; najnižší bod ich intelektového profilu tvoria Analógie, v ktorých výrazne zaostávajú za všetkými ostatnými národnými skupinami.

Výkony českých detí v sledovaných typoch úloh sú vyrovnané, relatívne najlepšie sa im darilo v subtestoch Mozaiky a Kategórie. Prvý je podľa autorov testom priestorového vŕľadu, druhý testom abstraktného myslenia. Profil slovenských detí je najmenej vyrovnaný. Aj keď to čiastočne môže byť dôsledkom menej presného merania v malom slovenskom súbore, rozdiel medzi výkonom v subteste Situácie (konkrétne myslenie) a Analógie (abstraktné myslenie) je priveľký na to, aby sa dal pričítať iba chybe merania. Ak prihliadnem k relatívne dobrému výkonu v Kategóriách, musím konštatovať, že pre slovenských predškólakov sú typické dobre rozvinuté schopnosti abstraktného myslenia. Konkrétne myslenie reprezentované výkonom v subteste Situácie je naopak najslabším článkom ich schopnostného profilu; úlohy tohto subtestu riešili slovenské deti najhoršie spomedzi všetkých sledovaných skupín.

Zdá sa teda, že pre nemecké a holandské deti medzi druhým a siedmym rokom života je typický skôr rozvoj konkrétneho myslenia, zameraného na riešenie praktických situácií. Výkony malých Nemcov sú pravdepodobne lepšie aj vďaka uplatneniu psychických procesov ako pozornosť, trpezlivosť, dôslednosť v práci, tradične zdôrazňovaných v nemeckom kultúrnom okruhu. Českým a najmä slovenským deťom na rozdiel od ich západných rovesníkov lepšie vyhovujú testové úlohy zamerané na abstraktné myslenie. Môže to súvisieť s faktom, že väčšina našich detí navštevuje materské školy, kde sa úlohy podobné tým, aké obsahujú subtesty Analógie a Kategórie, bežne používajú vo výchovno-vzdelávacom procese. Skúsenosti so stávaním kociek mohli pozitívne ovplyvniť výkon malých Čechov v subteste Mozaiky. Holandské a nemecké deti navštevujú predškolské zariadenia pravdepodobne menej často ako tie naše a výchova v rodine bezosporu lepšie stimuluje rozvoj konkrétnych schopností, ktoré viac súvisia s tým, čo Sternberg (2001) nazýva praktickou inteligenciou. Slabšie výkony slovenských detí v prakticky zameraných úlohách sa v neskoršom veku prejavili pri riešení verbálneho subtestu Porozumenie vo WISC-III (Dočkal, 2006). Preferovanie abstraktného analytického myslenia pred rozvíjaním „kľúčových kompetencií“ potrebných pre reálny život je známou slabinou slovenského školstva, s ktorou sa chce popasovať aj súčasná školská reforma (Štátny vzdelávací program..., 2008).

Rozdiely v spôsoboch výchovy uplatňovaných v starých a nových štátoch Európskej únie môžu byť v pozadí ďalšieho zaujímavého zistenia: Zatiaľ čo medzi výkonmi chlapcov a dievčat v slovenskom (Tellegen et al., 2008b) a českom (Tellegen et al., 2008a) súbore neboli podstatné rozdiely, v holandskom (Tellegen et al., 1998) a nemeckom (Tel-

legen et al., 2007) súbore dosahovali dievčatá štatisticky významne (v priemere o 3,5 bodu IQ) vyššie výkony ako chlapci. Nechcem sa púšťať do úvah, prečo úlohy v teste SON-R 2½-7 lepšie vyhovujú dievčatám, je ale pravdepodobné, že výchova nemeckých a holandských detí viac zohľadňuje rodové špecifiká než unifikovaná výchova v českých a slovenských materských školách. (V slovenskom súbore bolo 91 % žiakov materských škôl, česká príručka údaj o návšteve predškolského zariadenia neudáva, možno však predpokladať, že podiel detí z materských škôl bol aj v českom súbore vysoký.)

Sociálne faktory ovplyvňujúce rozvoj inteligencie vo vnútri národnej kultúry

Na tomto mieste sa zameriam na vyhodnotenie dvoch činiteľov, ktorých vplyv na intelektové výkony sa v slovenských podmienkach preukázal už pred tridsiatimi piatimi rokmi (Miklová et al., 1973): vzdelanostnej úrovne rodičov a veľkosti obce, v ktorej deti žijú. Oba tieto faktory možno pokladať za významné komponenty socio-ekonomického statusu, ktorého význam pravidelne potvrdzujú výskumy realizované západnými odborníkmi (pozri napr. Berry et al., 2002).

Slovenský štandardizačný súbor mal 252 detí; v nasledujúcej časti analyzujem výsledky 229 detí, pri ktorých sme získali údaje o vzdelaní oboch ich rodičov. Dosiahnutú úroveň vzdelania otca i matky som klasifikoval trojstupňovo: 1. základné a nižšie, 2. stredné (všeobecné i odborné vrátane učňovského) a 3. vysokoškolské vzdelanie. Od rozlíšenia stredných škôl a stredných odborných učilíšť v rámci druhej vzdelanostnej kategórie som upustil – ich diferencovaný vplyv na testové výkony detí sa pri podrobnejšej analýze nepreukázal. Vzťah medzi celkovým IQ dieťaťa a vzdelaním jeho otca vyjadruje poradový korelačný koeficient $r = 0,313$; vzťah medzi vzdelaním matky a IQ dieťaťa koeficient $r = 0,302$. Oba koeficienty sú síce vysoko signifikantné ($p < 0,001$), naznačujú však iba strednú mieru vzťahu. Analýza rozptylu (tab. 2) dokonca nevyhodnotila vplyv vzdelania každého rodiča osobitne ako štatisticky významný. Významná je však interakcia medzi vzdelaním otca a vzdelaním matky. Ide o ich spolupôsobenie, ktoré možno nazvať synergickým efektom. Ozrejmuju ho čísla v tabuľke 3. Najnižšie SON-IQ ($AM = 81,9$) dosahujú deti, ktorých obaja rodičia majú iba základné vzdelanie, najvyššie ($AM = 111,4$) deti, ktorých obaja rodičia majú vysokoškolské vzdelanie. Deti stredoškolsky vzdelaných otcov, bez ohľadu na vzdelanie ich matiek, dosahujú priemerné hodnoty IQ

a podobné (iba nepatrne nižšie) je aj priemerné IQ v skupinách detí, ktorých matka má stredné a otec iné (základné alebo vysokoškolské) vzdelanie. (Kombinácie jedného rodiča so základným a druhého s vysokoškolským vzdelaním sa v našom súbore nevykytli.)

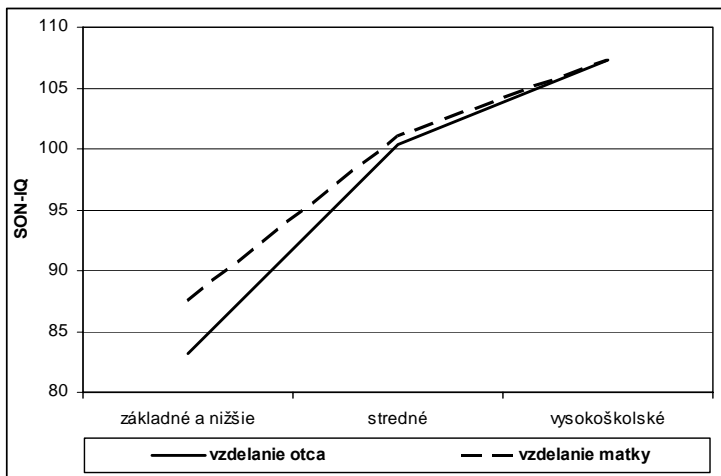
Tab. 2. Analýza rozptylu SON-IQ vzhľadom na vzdelanie rodičov a vek detí štandardizačného súboru (N = 229)

Premenná	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	p
Vzdelanie otca	2	347,6	1,807	,167
Vzdelanie matky	2	23,4	0,122	,885
Vek dieťaťa	8	233,0	1,211	,295
interakcia vzdelania otca a matky	1	1165,3	6,056	,015
ostatné interakcie	-	-	nesignifikantné	

Z tabuľky i obrázku 3 možno vyčítať, že rozdiel v priemernom IQ detí rodičov so základným a stredoškolským vzdelaním je približne dvojnásobný oproti rozdielu medzi IQ detí stredoškôľakov a vysokoškôľakov. Zdá sa, že v našich podmienkach nie je pre vývin intelektu dieťaťa natoľko stimulujúce mať rodičov s vysokoškolským vzdelaním, ako je výrazne hendikepujúce mať rodičov so vzdelaním základným. Slovenské rodiny s nedostatočným vzdelaním vytvárajú akúsi subkultúru, ktorá neposkytuje deťom adekvátne podnety pre rozvoj tých intelektových schopností, na ktoré je zameraný SON-R 2½-7. V českom súbore (Tellegen et al., 2008a) je podobná tendencia menej nápadná, v nemeckom (Tellegen et. al, 2007) a holandskom (Tellegen et al., 1998) sú výkonové rozdiely medzi deťmi rodičov so základným a stredným vzdelaním približne rovnaké ako rozdiely medzi deťmi stredoškôľakov a vysokoškôľakov. Tieto kultúry (najmä nemecká, kde priemerné rozdiely medzi skupinami podľa vzdelania rodičov dosahujú iba 5 bodov IQ) sú zjavne, čo sa týka vývinových stimulov pre malé deti, homogénnejšie, stratifikácia výchovného prostredia podľa úrovne vzdelania je tam menej výrazná než na Slovensku.

Tab. 3. Súvislosť SON-IQ so vzdelaním oboch rodičov dieťaťa v slovenskom štandardizačnom súbore (N = 229)

Vzdelanie		základné	matky stredné	vysokoškolské
otca	základné	81,9	95,4	-
	stredné	101,0	101,1	100,8
	vysokoškolské	-	94,2	111,4



Obr. 3. Vzťah medzi vzdelaním rodičov a SON-IQ dieťaťa (N = 229)

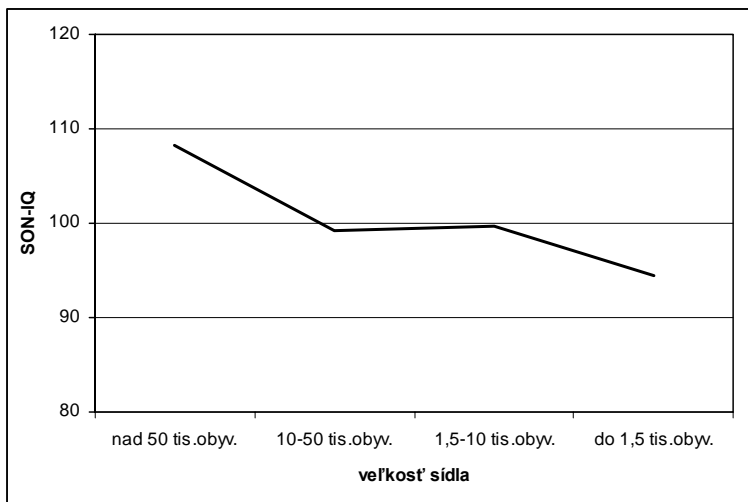
Druhý socio-kultúrny faktor, ktorého vplyv na intelektový vývin predškolských detí chceme na tomto mieste analyzovať, je veľkosť obce, v ktorej deti vyrastajú. Staršie údaje (Miklová et al., 1973) vypovedajú o jeho závažnosti, preto pokladám za dôležité preveriť jeho vplyv na vývin detských schopností aj v našich súčasných podmienkach. Tabuľka 4 uvádza výsledky analýzy rozptylu hodnôt IQ v celom štandardizačnom súbore vzhľadom na tento činiteľ (4 kategórie sídel), ako aj na vek dieťaťa (9 kategórii). Vplyv veľkosti sídla na zistenú výšku IQ je vysoko významný. Následný Tuckeyov test (tabuľka 5) ukazuje, že signifikantný rozdiel je medzi deťmi z najväčších miest a tými ostatnými. Zaznamenávame teda skôr pozitívny vplyv života vo veľkom meste, ako negatívny vplyv života v menších sídlach (medzi výkonmi detí z menších miest, veľkých obcí a malých dedín nie je významný rozdiel). Graficky to znázorňuje obrázok 4.

Tab. 4. Analýza rozptylu SON-IQ vzhľadom na veľkosť obce a vek detí štandardizačného súboru (N = 252)

premenná	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	p
Veľkosť sídla	3	2099,4	11,590	,000
Vek dieťaťa	8	320,6	1,770	,084
interakcia	24	325,6	1,797	,016

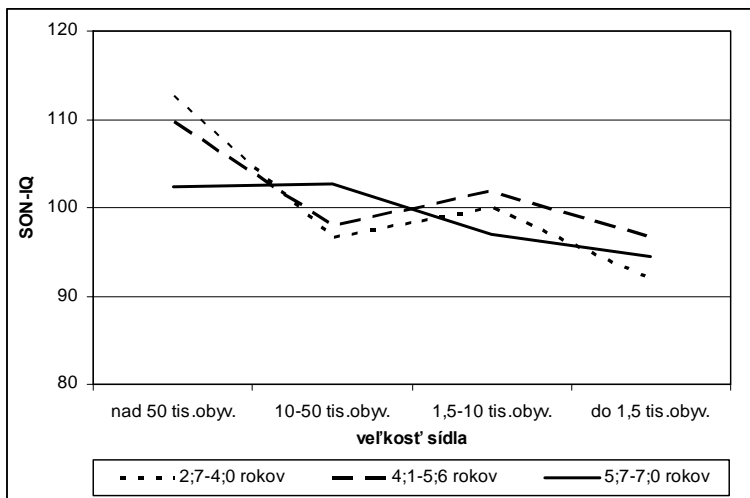
Tab. 5. Významnosti rozdielov v SON-IQ medzi deťmi z rôzne veľkých sídel (Tuckeyho post-hoc test)

Veľkosť sídla	nad 50 tis. obyv.	10–50 tis. obyv.	1,5–10 tis. obyv.
10–50 tis. obyv.	,001	–	–
1,5–10 tis. obyv.	,002	,997	–
do 1,5 tis. obyv.	,000	,188	,124



Obr. 4. Vzťah medzi SON-IQ a veľkosťou sídla, v ktorom dieťa žije (N = 252)

Tento trend však neplatí rovnako v celom vekovom rozpätí od 2,5 do 7 rokov. Tabuľka 4 upozorňuje tiež na význam *interakcie medzi vekom dieťaťa a veľkosťou sídla*. Obrázok 5 predstavuje kvôli prehľadnosti iba trendy zaznamenané v troch širších vekových kategóriách. Ukazuje, že život vo veľkom meste má na IQ dieťaťa pozitívny vplyv najmä v nižšom veku. Výkon najstarších detí z miest s viac ako 50 i viac ako 10 tisíc obyvateľmi je vyrovnaný; klesá až u detí z menších sídel, trend ale nie je príliš výrazný. Dokumentovať to možno aj korelačnými koeficientmi uvedenými v tabuľke 6.



Obr. 5. Vzťah medzi SON-IQ a veľkosťou sídla v troch vekových skupinách (N = 3 x 84)

Tab. 6. Poradové korelácie medzi SON-IQ a veľkosťou sídla v rôznych vekových skupinách

Celý súbor (N = 252)	2;7-4;0 r. (N = 84)	4;1-5;6 r. (N = 84)	5;7-7;0 r. (N = 84)
,283***	,475***	,260*	,124

Vysvetlivky: *** – $p \leq 0,001$, * – $p \leq 0,05$

Vplyv veľkosti sídla, v ktorom dieťa žije, sa v rámci holandskej a nemeckej štandardizácie testu SON-R 2½-7 nesledoval (Tellegen et al., 1998, 2007). Český štandardizačný súbor bol rozdelený iba na deti z vidieka (obce do 5 tis. obyvateľov) a mesta (nad 5 tis. obyvateľov). Rozdiel priemerných výkonov oboch skupín robil približne 7 bodov IQ v prospech mestských detí a bol významný pri $p = 0,001$ (Tellegen, Laros, Heider, 2008).

Už výskum Miklovej, Adamoviča a Koubekovej (1973) upozornil na fakt, že vzdelanejší ľudia bývajú vo väčších mestách, zatiaľ čo obyvatelia malých obcí majú častejšie nižšie vzdelanie. Napriek veľkým spoločenským zmenám, ku ktorým od jeho realizácie prišlo, platí to na Slovensku do istej miery dodnes. Poradové korelačné koeficienty medzi veľkosťou sídla a vzdelaním otca ($r = 0,360$) a medzi veľkosťou sídla

a vzdelaním matky ($r = 0,356$) ukazujú na strednú mieru tohto vzťahu a dosahujú vysokú štatistickú významnosť ($p < 0,001$). Je teda ťažké povedať, nakoľko je pre enkulturáciu dieťaťa významný vplyv kultúrneho prostredia obce, a nakoľko vzdelanostná úroveň rodičov. Možnosť posúdiť to ponúka analýza rozptylu, v ktorej vyhodnotím súbežné pôsobenie oboch premenných. Výsledky ukazuje tabuľka 7. A hľa: jediným významným faktorom sa v tomto prípade ukazuje interakcia vzdelania oboch rodičov, teda synergický efekt vzdelanostnej úrovne, na ktorý ukazovala tabuľka 3.

Tab. 7. Analýza rozptylu SON-IQ vzhľadom na veľkosť sídla a vzdelanie rodičov detí štandardizačného súboru ($N = 229$)

Premenná	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	p
Veľkosť sídla	3	167,8	0,947	,419
Vzdelanie otca	2	329,6	1,860	,158
Vzdelanie matky	2	59,0	0,333	,717
interakcia vzdelania otca a matky	2	714,5	2,032	,019
ostatné interakcie	-	-	nesignifikantné	

Rôzne štatistické postupy môžu, pravda, viesť k čiastočne iným výsledkom. Parciálne korelácie medzi veľkosťou obce a IQ dieťaťa s kontrolou vplyvu vzdelania otca ($r = 0,205$), resp. matky ($r = 0,213$) nie sú síce príliš vysoké, ale ostávajú signifikantné ($p \leq ,002$). Vplyv kultúrneho prostredia obce na intelektový vývin dieťaťa nemožno teda vylúčiť; fakt, že tento vplyv sprostredkujú dieťaťu predškolského veku jeho rodičia, je však zjavne dôležitejší. Vzdelanejší rodičia poskytujú deťom viac stimulov pre intelektový vývin; viac než na dosiahnutom vzdelaní jednotlivého rodiča však záleží na vzdelanostnej úrovni oboch. Tá vytvára príslušné kultúrne zázemie, v ktorom sa realizuje aj kognitívny vývin dieťaťa. Tento mechanizmus funguje v celom predškolskom období (tabuľka 2 ukazuje, že vzdelanie rodičov s vekom dieťaťa neinteraguje).

Pre doplnenie obrazu o socio-kultúrnych podmienkach intelektového vývinu našich predškolských detí doplním ešte informáciu o tom, že priemerné IQ dvadsiatich dvoch detí zo slovenského štandardizačného súboru, ktoré nenavštevovali materskú školu, bolo iba 93,3; rozdiel oproti ostatným deťom (priem. IQ = 101,2) bol signifikantný ($t = 2,34$; $p < 0,05$). Ukazuje sa, že deti, ktoré nechodia do predškolského zariadenia, sú pri riešení úloh SON-R 2½-7 znevýhodnené, čo napokon zistili aj autori testu, keď sledovali testové výkony detí z Afriky a Latinskej

Ameriky (Tellegen, Laros, 2005). Tieto údaje iba potvrdzujú presvedčenie tých psychológov, ktorí pokladajú inteligenciu za ovplyvniteľnú výchovou. Guilford (1988) vo svojej poslednej štúdií hovoril dokonca priamo o „edukácii inteligencie“.

Záver

Intelektové výkony dieťaťa rastú s vekom. Inteligencia jednotlivca nie je vopred hotová vlastnosť, ale je produktom vývinu. O tom nemožno pochybovať. Otázne je, nakoľko je tento vývin predeterminovaný geneticky a nakoľko doň intervenujú rôzne kultúrne vplyvy. Domnievam sa, že vyjadriť všeobecný pomer zdedeného a získaného v akejkoľvek ľudskej vlastnosti nie je možné (Dočkal, 2005a). Model genetických limitov (tamže) vysvetľuje, ako sa môžu vyvíjať výkonové vlastnosti, teda aj inteligencia. V každom konkrétnom prípade je vzťah medzi genotypom a fenotypom iný, aj preto, že genotyp je viac-menej konštantný, zatiaľ čo fenotyp sa v priebehu života vyvíja pod konkrétnymi vplyvmi sociálneho a kultúrneho prostredia. Vplyv prostredia na formovanie fenotypu je zásadný. Genotyp ostáva možnostiam našich diagnostických metód skrytý, to čo meriame pomocou testov, je iba vzorka fenotypických schopností, ktorú P. E. Vernon (podľa Berryho et al., 2002) nazval „inteligenciou C“.

Cesty, ako sa kultúra v kognitívnom vývine sprostredkúva, sú mnohoraké a vzájomne podmienené; nie je jednoduché ich výskumne zachytiť. Obraz sa vytvára kombináciou rôznych zistení. V tomto príspevku som kultúrnu podmienenosť kognitívneho vývinu ilustroval niekoľkými príkladmi zo sledovania intelektových schopností detí vo veku 2,5-7 rokov, ktoré som realizoval pri práci na slovenskej štandardizácii testu SON-R 2½-7. Porovnanie testových výkonov detí zo štyroch európskych národov ukazuje, že aj blízke kultúry (patriace do euroamerického okruhu „industriálnej“ spoločnosti) ovplyvňujú kognitívny vývin svojich príslušníkov rôzne. Odráža sa to v nerovnakých výkonoch detí z rôznych národných skupín v rôznych typoch neverbálnych úloh.

Je zrejmé, že ani neverbálne úlohy nemožno pokladať za kultúrne nezávislé. Pokiaľ ide o úlohy zakladajúce sa na obrázkoch zo života – realitu, ktorú tie obrázky predstavujú, nemusia poznať príslušníci jednotlivých národov rovnako dôverne (slovenské deti napríklad nevedeli niektoré z obrázkov v teste SON-R 2½-7, napríklad baretku či holandské sladké pečivo, správne identifikovať – Tellegen et al., 2008b). Tá istá úloha môže mať v inom prostredí aj iné správne riešenie, než aké pred-

pokladal autor testu (ukázalo sa to hoci v úlohách typu zoradovania obrázkov pri konštrukcii metodiky RR-screening (Dočkal, Farkašová, 2004). Aj „bezobsažné“ úlohy používajúce geometrické tvary, resp. manipuláciu napríklad s kockami, môžu byť rozdielne obťažné pre deti, ktoré majú s podobnými úlohami rôzne skúsenosti vzhľadom na to, či navštevovali materskú školu, a neskôr vďaka rôznemu prístupu k vyučovaniu geometrie v rôznych školských systémoch. V predškolskom veku sú skúsenosti získané inštitucionálnou predškolskou výchovou jednoznačným predpokladom úspešného výkonu v inteligenčnom teste (Miklová et al., 1973; Tellegen, Laros, 2005; ako aj tu prezentované výsledky).

Niektoré z mechanizmov enkulturácie možno ozrejmiť výsledkami výskumu realizovaného vo vnútri národnej kultúry. V tomto príspevku som analyzoval vplyv vzdelanostnej úrovne rodičov a veľkosti obce, v ktorej dieťa vyrastá, na jeho testovú inteligenciu. Zdá sa, že kultúrne vplyvy sprostredkujú dieťaťu predovšetkým rodičia – čím sú obaja vzdelanejší, tým lepšie vedia stimulovať jeho intelektový rozvoj. Podporu im poskytuje prostredie väčších miest, je to badateľné najmä v období do 4. roku života dieťaťa. V slovenských podmienkach (na rozdiel od našich západnejších susedov) sa zaznamenal výrazný prepád testovej úspešnosti predškolských detí, ktorých obaja rodičia mali iba základné či nižšie vzdelanie. Prinajmenšom vo vzťahu k výchove vytvárajú málo vzdelané slovenské rodiny akúsi subkultúru, ktorá neposkytuje dieťaťu dostatok rozvojových podnetov.

Že je vývin inteligencie sprostredkovaný kvalitou výchovného prostredia a nie etnickým pôvodom, ako tvrdia R. J. Herrnstein s C. Murrayom, A. R. Jansen (podľa Berryho et al., 2002) či Lynn (2005), možno dokumentovať aj porovnaniami výkonov rómskych a nerómskych detí v rámci sledovaného štandardizačného súboru SON-R 2½-7 (Dočkal et al., 2007; Tellegen et al., 2008b). Z priestorových dôvodov som túto analýzu do textu nezaradil, jej výsledky však stručne uvediem: Kľúčovým pre výkon v teste nebol etnický pôvod dieťaťa, ale veľkosť obce, v ktorej vyrastalo, a teda spôsob života, ktorý viedlo. Len Rómovia z malých dedín, kde žijú vo veľmi primitívnych podmienkach na okraji obce, zaostávali za svojimi nerómskymi vrstovníkmi. Rómske deti vyrastajúce v mestách integrované s ostatnou slovenskou populáciou podávali rovnaké výkony ako ostatní členovia súboru.

Na záver teda môžem pridať svoj hlas k tomu, čo napísali J. W. Berry s kolektívom v obsiahlej príručke *Cross-cultural Psychology* (2002, s. 115): „Máme za to, že základné kognitívne procesy sú spoločné vlast-

nosti každého príslušníka ľudského druhu. Kultúra ovplyvňuje ich vývin, obsah a použitie, ale nemení ich fundamentálnym spôsobom. Vo všeobecnosti sa ľudské správanie prispôsobuje životnému kontextu, používajúc ekokultúrny rámeč.“

Literatúra

- BAČOVÁ, V., 2000, Súčasné smery v psychológii. Hľadanie alternatív pozitívizmu. Prešov: FF PU.
- BERRY, J. W., POORTINGA, Y. H., SEGALL, M. H., DASEN, P.R., 2002, Cross-Cultural Psychology. Research and Applications. Second edition. Cambridge: Cambridge University.
- CATTELL, R. B., 1963, Theory of fluid and crystalized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1, 1-22.
- CONRADOVÁ, S. D., MILBURN, M. A., 2004, Sexuální inteligence. Praha: Columbus.
- DOČKAL, V., 2001, Premeny nadania v ranej adolescencii. In: Řehulková, O., Řehulka, E. (Eds.), *Psychologické otázky adolescence*. Brno: PÚ AV ČR; Albert, 29-35.
- DOČKAL, V., 2004, Tvorba slovenskej verzie testu WISC-III. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39, 2-3, 207-214.
- DOČKAL, V., 2005a, Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý. Praha: NLN.
- DOČKAL, V., 2005b, What makes Roma children disatvantaged in time they start Primary School? In: Kopčanová, D. (Ed.), *Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings*. Bratislava: VÚDPaP a UNESCO, 87-88.
- DOČKAL, V., 2006, Intercultural differences in intelligence in the mirror of european WISC-III standardizations. *Studia Psychologica*, 48, 3, 213-228.
- DOČKAL, V., 2007, Interkultúrne rozdiely v neverbálnych intelektových schopnostiach európskych detí. In: Heller, D., Mertin, V., Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické dny 2006. Prožívání sebe a měničoho se světa*. CD. Praha: UK.
- DOČKAL, V., 2008, Intercultural differences manifested in the european standardizations of the SON-R $\frac{1}{2}$ -7 nonverbal intelligence test. *Studia Psychologica*, in press.
- DOČKAL, V., FARKAŠOVÁ, E., 2004, Skríningová metodika na vylúčenie mentálnej retardácie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39, 2-3, 215-225.
- DOČKAL, V., FARKAŠOVÁ, E., KOPČANOVÁ, V., 2007, Výkony rómskych detí v teste SON-R 2 $\frac{1}{2}$ -7. Poster. 25. psychologické dni. Trenčín: SPS pri SAV.
- ĐURIČ, L., RUSS, Š., 1986, Možnosti zámerného rozvíjania tvorivosti žiakov základnej školy. In: Đurič, L. a kol., *Psychológia tvorivosti*. Bratislava: SPN, 99-128.
- EYSENCK, H. J., 1973, *Die Ungleichkeit der Menschen*. München: Goldmann.
- FERJENČÍK, J., BAČOVÁ, L., BÁNYAIOVÁ, T., 1994, Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely v riešení farebných progresívnych matric slovenskými a rómskymi deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 1, 9-25.
- FLYNN, J. R., 1987, Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- FURMAN, A., 2005, Teória inteligencie Gf-Gc ako východisko testovej batérie Woodcock-Johnson international editions. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40, 4, 347-361.
- GARDNER, H., 1999, *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- GARDNER, H., 2003, *Multiple intelligences after twenty years*. Chicago: American Educational Research Association.

- GOLEMAN, D., 1997, Emoční inteligence. Praha: Columbus.
- GOULD, S. J., 1998, Jak neměřit člověka. Praha: NLN.
- GUILFORD, J. P., 1956, The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- GUILFORD, J. P., 1967, The nature of human Intelligence. New York: McGraw-Hill.
- GUILFORD, J. P., 1988, Some changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- HAAS, A., 1999, Morální inteligence. Praha: Columbus.
- HRMO, R., TUREK, I. 2003. Klíčové kompetence. Bratislava : STU.
- CHRENOVÁ, K., 2002, Normy testu štruktúry inteligencie pre bratislavskú a stredoškolskú populáciu. Reliabilita položiek. In: Gajdošová, J. (Ed.), Áno psychologickému poradenstvu! Radšej osobnosť rozvíjať ako liečiť. Bratislava: Veda, 206-210.
- KHATENA, J., 1978, The creatively gifted child. New York: Vantage.
- KOPČANOVÁ, D., FARKAŠOVÁ, E., DOČKAL, V., 2007, SON-R 2½-7: Nový nástroj na diagnostiku neverbálnych schopností detí. Poster. 25. Psychologické dni. Trenčín: SPS pri SAV.
- KOVÁČ, T., MATEJÍK, M., 1994, Divergentné myslenie a inteligencia v medzinárodnom kontexte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 2, 126-134.
- LYNN, R., 2005, Race differences in intelligence: An evolutionary analysis. Augusta, GA: Washington Summits Books.
- MARSHAL, I., ZOHAR, D., 2003, Spirituální inteligence. Praha: Mladá fronta.
- MIKLOVÁ, J., ADAMOVIČ, K., KOUBEKOVÁ, E., 1973, Socioekonomické a kultúrne determinanty intelektových schopností a školskej úspešnosti. Záverečná správa. Bratislava: VÚDPaP.
- NAKONEČNÝ, M., 2000, Sociální psychologie. Praha: Academia.
- NEISSER, U., et al., 1996, Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 2, 77-101.
- PERLETH, C., LEHWALD, G., BROWDER, C. S., 1993, Indicators of high ability in young children. In: Heller, K. K., Mönks, F. J., Pasow, A. H. (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford; New York; Seoul; Tokyo: Pergamon, 283-310.
- PRŮCHA, J., 2004, Interkulturní psychologie. Praha: Portál.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar.
- SEJRKOVÁ, E., 2000, Položková analýza některých subtestů české verze inteligenčního testu WISC-III^{UK}. *Československá psychologie*, 44, 4, 339-346.
- SMÉKAL, V., 2004, Pozvání do teorie osobnosti. 2. vydání. Brno: Barrister a Principal.
- STERNBERG, R. J., 1985, Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University.
- STERNBERG, R. J., 2001, Úspěšná inteligence. Praha: Grada.
- ŠMARDA, J. 1999. Člověk v proudu dědičnosti. Praha: Grada.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., KRETOVÁ, E., 2006, Teória mysle u detí z rómskych osád: Porovnanie s deťmi maďarskej menšiny. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 41, 2, 113-124.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0-3, 2008, Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na www.minedu.sk.
- TELLEGEN, P. J., LAROS, A. J., 2005, Fair assessment of children from cultural minorities: a description of the SON-R non-verbal intelligence tests. In: Kopčanová, D. (Ed.), *Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings: A Multiproblem Phenomenon*. Bratislava: VÚDPaP, 50-71.
- TELLEGEN, P. J., LAROS, J. A., HEIDER, D., 2008a, SON-R 2½-7. Neverbální inteligenci test. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

- TELLEGEN, P. J., LAROS, J. A., KOPČANOVÁ, D., FARKAŠOVÁ, E., DOČKAL, V., 2008b, SON-R 2½-7. Neverbálny intelligenčný test. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- TELLEGEN, P. J., LAROS, J. A., PETERMANN, F., 2007, SON-R 2½-7. Non-verbaler Intelligenztest. Testmanual mit deutscher Normierung und Validierung. Göttingen: Hogrefe.
- TELLEGEN, P. J., WINKEL, M., WIJNBERG-WILLIAMS, B. J., LAROS, J. A., 1998, Sinjders-Oomen Nonverbal Intelligence Test SON-R 2½-7. Manual and Research Report. Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- WECHSLER, D., 1992, WISC-III^{UK}. Manual. UK project director S. Golombek, UK statistics consultant J. Rust. London: The Psychological Corporation.
- WOODCOCK, R. W., 1990, Theoretical Foundations of the WJ-R Measures of Cognitive Ability. Journal of Psychoeducational Measurement, 8, 231-258.

SOCIÁLNE A OSOBNOSTNÉ SÚVISLOSTI ŽIVOTNÉHO PLÁNOVANIA

Jozef VÝROST, Denisa FEDÁKOVÁ, Michal KENTOŠ

Plánovanie života sa stáva neodmysliteľnou súčasťou nášho života. Podľa niektorých autorov je schopnosť plánovať kľúčovým determinantom úspešného napredovania na ceste životom (Clausen, 1991; Shanahan et al., 1997). Človek vo svojom živote permanentne vyhľadáva informácie, ktoré by mu pomohli pri rozhodovaní o tom, čo je preň aktuálne dôležité viac a čo menej, ale aj informácie čo je dôležité (osobne preň významné) v dlhodobej, jeho celoživotnej perspektíve. Životný plán jednotlivca môže vyrastať z jeho hodnôt, osobných cieľov, ale môže tiež byť výsledkom „neustáleho opakovania určitých životných ťažkostí, reálnych alebo imaginárnych, ktoré ho postretli“ (Dreikurs, 1989, 43).

V posledných rokoch sa venuje narastajúca pozornosť otázkam životného plánovania ako v sociologickom, tak aj v politickom diskurze. V rámci sociológie sú otázky životného plánovania zdôrazňované predovšetkým v prácach U. Becka a A. Giddensa (Billari et al., 2005). Beck (2002, 152) hovorí o tom, že „jednotlivci, ktorí sa rozhodnú pre seba samých, ktorí sú tvorcami vlastných životov a identity, sú najcharakteristickejšími osobnosťami našej doby“. Giddens (1991) poukazuje na to, že „reflexivita“ konštituuje kľúčové komponenty v testovaní konzekvencií modernizačného procesu blízkyh vzťahov a self, pretože v moderných spoločnostiach je pre kompetentných aktérov nevyhnutné neustále reflektovať svoje správanie. Výsledkom je, že životné plánovanie sa poníma ako všeobecná čiara života, nezastupiteľná pri rozvíjaní seba-identity: „Vo svete alternatívnych životných možností sa životné plánovanie stáva obzvlášť dôležitým. Životné plánovanie je spôsobom prípravy smeru pre budúce aktivity mobilizované v medziach biografie JA (Self)“ (Giddens, 1991, 85).

To znamená, že od jednotlivcov sa očakáva reflexia života a nachádzanie zmyslu v ňom, a to i retrospektívne, aj prospektívne.

Schopnosť plánovať, podľa niektorých autorov, môže byť chápaná ako kľúčový determinant úspešných tranzícií (zmien) životnej cesty. Clausen (1991), napríklad, poukazuje na to, že adolescenti, ktorí si vybudujú “plánovaciú kompetenciu” dosiahnu vyššie vstupne vzdelania a lepšie pracovné výsledky (pozri tiež Shanahan et al., 1997). Clausen

(1991) vo svojej štúdií popisuje zistenia longitudinálneho výskumného programu na univerzite Berkeley, ktorý trval vyše 50 rokov. Uvádza v nej, že životná cesta je formovaná interakciou kultúrnych a sociálnych štruktúrnych črt spolu s fyzickými a psychologickými atribútmi jednotlivca, ako aj jeho záväzkami a účelovým úsilím. Ďalej autor poukazuje na to, že v modernej spoločnosti, racionalita a funkčnosť (ako determinanty individuálnej voľby v prechode do dospelosti) nahradili tradíciu. Kompetencie adolescentov vedú k premýšľaniu v rámci kariérneho a manželského výberu a potláčajú tendencie urobiť nesprávne rozhodnutie. Kompetentní adolescenti majú preto stabilnejšiu kariéru aj manželstvá a pretože sú za svoje atribúty častejšie oceňovaní, v porovnaní s menej kompetentnými rovesníkmi, zažívajú menej osobnostných zmien v období dospelosti. Clausen (1991) pre účely tejto štúdie zadefinoval pojem „plánovacia kompetencia“. Popisuje ju ako súhrn sebarespektu, pocity osobnej účinnosti, realistického stanovovania cieľov, inteligencie a spoľahlivosti. „Plánovacia kompetencia“ je v popisovanej štúdií meraná troma osobnostnými komponentmi: sebadôvera, intelektuálny vklad a spoľahlivosť. Jedným z nosných zistení J. S. Clausena je poznatok, že pre mužov je adolescentná kompetencia (plánovanie) najvýznamnejším aspektom vysvetľujúcim varianciu v pracovných výsledkoch. V nadväznosti na to McCarthy a Hagan (2001) v štúdií predstavujú plánovacia kompetenciu ako kľúčovú dimenziu osobného kapitálu, ktorá môže prispievať k budovaniu schopnosti jedincov dosahovať vlastné ciele.

Ďalším zistením v súvislosti s dosahovaním cieľov je fakt, že poznanie prínosov vzdialenejších cieľov prispieva k ich dosiahnutiu. Peterson a Delmans (2001) zistili, že pre študentov, ktorí sú presvedčení o tom, že vyššie vzdelanie im prinesie možnosti zamestnať sa a lepšiu kariéru, je oveľa pravdepodobnejšie, že zotrávajú v štúdiu.

Štúdia Horstmanshofovej a Zimitata (2007) priniesla závery, že orientácia do budúcnosti pôsobí ako významný faktor vplývajúci na akademickú angažovanosť študentov. Autori taktiež poznamenávajú, že vybudovanie časovej perspektívy môže byť nápomocné pri udržiavaní a prehľbovaní akademického záujmu a tým v konečnom dôsledku viesť k dosiahnutiu vyššieho vzdelania.

Zimbardo a Boyd (1999) navrhli teóriu časovej orientácie, ktorú nazvali Časová perspektíva. Táto teória berie do úvahy orientáciu na minulosť, prítomnosť aj do budúcnosti ako základnú dimenziu ľudského „fungovania“. Neustálemu toku osobných a sociálnych zážitkov je priradované poradie a koherencia a vytvárajú tak isté dočasné rámce. Tieto

kognitívne rámce sú používané na zakódovanie, uskladnenie a vyvolanie minulých zážitkov a taktiež na formovanie očakávaní a cieľov. P. G. Zimbardo a J. N. Boyd uvádzajú, že časová perspektíva jedinca vyvíja vplyv na mnohé dôležité úsudky, rozhodnutia a činy. V tomto zmysle môže zážitok z minulosti ovplyvniť konanie v prítomnosti a očakávania do budúcnosti, najmä vo vzťahu k vnímaným nákladom v súčasnosti spojených s odmenou v budúcnosti.

Hoyle a Sherrill (2006) v súvislosti s budúcnosťou uvádzajú pojem „možné JA“ (possible self). Možné JA je reprezentáciou seba v budúcnosti, v sebaregulácii.

Termín bol definovaný Markusovou a Nuriousovou (1986) ako poznanie JA súvisiace s tým, ako jednotlivci premýšľajú o ich potenciáli a o ich budúcnosti. Môže ísť pritom o JA, ktorým by sme sa veľmi radi stali, o JA, kým by sme sa mohli stať a o JA, ktorého sa obávame.

Tieto aspekty do budúcnosti orientovaného poznania JA (self) sú zhrnutím reprezentácií seba z minulosti, odrážajú špecifické zážitky, ako napríklad predchádzajúce výkony, či sociálne porovnávanie, ako aj všeobecnejšie zážitky a očakávania podmienené kultúrnym a historickým kontextom. (Hoyle, Sherrill, 2006). Na budúcnosť orientované poznanie JA je tak deskriptívne, ako aj motivujúce. V oboch týchto kapacitách je „možné JA“ dôležité pre sebareguláciu.

V súvislosti s otázkami životného plánovania, Hansenová (1997) zavádza koncept „integrujúceho životného plánovania“ (integrative life planning). Autorka ho definuje ako zhrňujúci model, ktorý spája mnohé aspekty ľudského života (zamestnanie, vzdelávanie, rodina, voľný čas). Integrujúce životné plánovanie predstavuje alternatívny spôsob zamýšľania sa nad kariérou a životným plánovaním, ako v rovine filozofickej, tak v rovine praktických stratégií. Plánovanie v sebe zahŕňa lineárny racionálny proces alebo podrobnú metódu pre dosiahnutie alebo vykonanie niečoho, zvyčajne so známym výsledkom (záverom).

Integrujúce životné plánovanie je konceptom vytvoreným pre kariérové poradenstvo, so zámerom pomáhať mladým ľuďom a dospelým, aby sa naučili plánovať si život ako celok.

Podľa Hansenovej (1997) to konkrétne znamená prechod od kariérového plánovania k životnému plánovaniu. Kariérové rozhodovania, ktoré sa kedysi robili v izolácii (bez ohľadu na ostatné okolnosti), musia byť dnes riešené v kontexte mnohých aspektov (napr. s ohľadom na ostatných ľudí, ktorých sa naše rozhodnutie týka).

V psychológii sú vo všeobecnosti popisované dve základné stratégie vyhľadávania informácií pre rozhodovanie (hľadacie stratégie): algorit-

my a heuristiky. Kým algoritmus predstavuje ustálený reťazec operácií (často sukcesívnych), prostredníctvom ktorého dosiahneme riešenie problému, heuristiky sú nedokonalé pravidlá, ktoré „stimulujú myšlienkové postupy, ktoré vedú k riešeniu, skutočné vyriešenie problému však nezaručujú“ (Ruisel, 2004, 85). Obe stratégie v konečnom dôsledku tým, že slúžia pre potreby rozhodovania, hrajú kľúčovú úlohu pri životnom plánovaní.

Otázka životného plánovania sa stáva veľmi významnou aj v politických diskusiách súvisiacich s ústupom sociálneho štátu. Keď štát ustupuje do úzadia, od jednotlivcov sa vyžaduje, aby prevzali viac zodpovednosti za vlastný život v budúcnosti a to tak, že sa zaopatria províziou na adekvátny dôchodok, zamestnateľnosť, či dlhodobú starostlivosť.

Porovnanie dôchodkových plánov v Holandsku a v USA poukazuje na fakt, že v rámci politického kontextu, poskytujúceho málo zabezpečenia, sa ľudia zaoberajú plánovaním vo väčšej miere.

Téme dôchodku je venovaná pozornosť vo viacerých prácach. Súvislosť dôchodkového zabezpečenia so životným plánovaním je samozrejماً. V rámci európskych spoločností je to jedna z ústredných tém sociálnej politiky. Dôležitá zmena, ktorá nastala pri otázke dôchodkových schém je nárast individuálnej zodpovednosti pri financovaní príjmov vlastného starobného dôchodku. Ďalej, individuálna zodpovednosť je veľmi prehľadným prípadom pre teórie životného plánovania. Obávajú sa ľudia o svoju budúcnosť, a ak áno, podnikajú kroky na jej zabezpečenie? Skutočne pociťujú, že je to (čiastočne) aj ich vlastná zodpovednosť?

Na druhej strane sa uplatňujú záchranné siete (safety-nets). Sociálna politika môže zabrániť permanentnému vykoľajeniu zo životnej cesty poskytnutím pomoci v čase náročných tranzícií, akými sú: nezamestnanosť, rozvod, vážne ochorenie. Nevýhodou sprevádzajúcou takýto postup (napr. v USA) je permanentná marginalizácia jednotlivcov.

Stálo by za pozornosť zaoberať sa percepciou „druhej šance“ versus „zatvorených dverí“, čo Hagestad a Neugartenová (1985) nazývajú „termíny možností“. Napr. v akom veku už nemá zmysel hľadať si prácu alebo zúčastniť sa doplnkových kurzov, či vzdelávania?

Problematike noriem v súvislosti s vekom sa vo svojej štúdií venujú Neugartenová, Mooreová a Lowe (1965), ale aj Settersten a Mayer (1997). Posledne uvedení autori uvádzajú tri najčastejšie používania „vekových noriem“.

1. štatistické vekové normy – popisy štatistickej pravidelnosti v načasovaní životných udalostí a tranzícií v celej populácii alebo v jej podskupinách.

2. optimálne vekové normy – kolektívne označenia „najlepšieho“, „ideálneho“, „uprednostňovaného“ veku na prežitie rozličných životných tranzícií.

3. preskriptívne alebo proskriptívne vekové normy – kolektívne, zdieľané očakávania, súvisiace s termínom, kedy by isté tranzície mali respektívne nemali nastať.

Práca Neugartenovej a jej kolegov (1965) v súvislosti so životným plánovaním prináša informácie o tom, že existuje čosi ako predpísaný harmonogram pre usporiadanie hlavných životných udalostí: napr. čas, kedy sa očakáva, že muži a ženy vstupujú do manželstva, čas, kedy vychovávajú deti alebo čas kedy odchádzajú do dôchodku.

Vekové normy a očakávania pôsobia ako akcelerátory aj brzdy správania, v niektorých prípadoch urýchlia výskyt danej udalosti, v iných ich naopak zdržia. Muži a ženy sú si vedomí nielen „hodín spoločnosti“, ktoré „tikajú“ v mnohých oblastiach života, ale sú si vedomí aj vlastného načasovania, s tým, že popisujú seba ako „v predstihu“, „oneskorene“, či „v pravý čas“ s ohľadom na rodinné a pracovné udalosti.

S vekom súvisiace sú aj odlišné pohľady na plány mladých ľudí. Ako uvádza Neugartenová, Mooreová a Lowe (1965), ak by dvaja 17-roční mladí ľudia plánovali uzavretie manželstva, reakcie okolia by sa v závislosti od veku líšili. 20 ročný mladý muž ich rozhodnutie okomentoval slovami: „Ak by ten chalan mal poriadnu prácu a ak sa ľúbia, tak prečo nie? Vek nie je najdôležitejšia vec!“. Iná bola reakcia 45 ročného respondenta: „V tomto veku by to bolo bláznovstvo! Ani jeden z nich ešte nie je dostatočne usadený. 17 ročný chlapec by sa ťažko vedel postarať o svoju manželku a už vôbec by sa nedokázal postarať o deti. Ak by sa zobrali takíto mladí, určite by to neskôr oľutovali“.

Ak sa hlbšie ponoríme do ponímania konceptu životného plánovania, zistíme, že pozornosť je predovšetkým sústredená na hľadanie odpovedí na tieto tri vzájomne prepojené otázky (Billari et al., 2005) :

- do akej miery sú momentálne ľudia zamestnaní aktivitami životného plánovania (*life planning activities*)
- do akej miery si ľudia uvedomujú zodpovednosť štátu za poskytovanie benefitov, ktoré by mohli byť výsledkami ich aktivít životného plánovania (*the role of the State in life planning*)
- do akej miery ľudia inklinujú k zamýšľaniu sa nad ich budúcim životom (*future orientation*)

Aktivity životného plánovania

Najskôr zameriame pozornosť na otázku: do akej miery sú momentálne ľudia zamestnaní aktivitami životného plánovania? Autori rotujúceho modulu European Social Survey ESS3 (Billari et al., 2005) považujú túto otázku za obzvlášť zaujímavú, i keď pripúšťajú, že poznatkov o tom, či a do akej miery sa ľudia venujú aktivitám životného plánovania je málo. Autori uvádzajú, že špecializované prieskumy riešili otázky rodičovského plánovania, zladenia rodičovstva a zamestnania, dôchodkového zabezpečenia, no nie je známy prieskum, ktorý by sa pokúsil vyhodnotiť do akej miery sa ľudia venujú plánovaniu významných životných domén (Billari et al., 2005).

Prostredníctvom dát získaných z 3. kola ESS je možné odpovedať na otázku, či životné plánovanie zohráva dôležitú úlohu v živote človeka. Komparatívna perspektíva umožňuje nájsť odpovede na otázky typu:

(1) Je životné plánovanie využívané viac v krajinách so slabým sociálnym zabezpečením, kde sa občania musia spoliehať najmä na vlastné aktivity, ktoré im poskytnú materiálne aj nemateriálne prínosy?

(2) Reflektujú odlišné typy aktivít životného plánovania občanov slabé stránky benefitov, ktoré poskytuje štát?

Úloha štátu pri životnom plánovaní

To, do akej miery sa ľudia podieľajú na aktivitách, súvisiacich so životným plánovaním, závisí od veľkého množstva individuálnych a spoločenských charakteristík.

Niektoré individuálne charakteristiky (napr. príjem, úroveň vzdelania) sú v rámci ESS zisťované štandardne, iné sú zisťované výlučne v súvislosti s týmto rotujúcim modulom. Medzi kľúčové otázky autori modulu zaraďujú zisťovanie do akej miery ľudia vnímajú, že štát nesie zodpovednosť za niektoré prínosy, ktoré by mohli byť aj výsledkom individuálneho životného plánovania. Takto je vytvorená možnosť testovania hypotézy, či ľudia, ktorí pociťujú, že štát je zodpovedný za poskytovanie finančnej podpory a služieb, sú menej aktívni v životnom plánovaní.

Ďalej je možné sledovať, či miera požiadaviek ľudí od štátu o poskytnutí služieb, je medzi krajinami rozdielna a či korešponduje s daným typom režimu sociálneho štátu. Obzvlášť zaujímavé v tomto prípade môže byť sledovanie názorov obyvateľov východnej Európy. V

mnohých z týchto krajín sa situácia zmenila z takej, kde štát sa staral o život obyvateľov od kolísky až po hrob, na situáciu, kde sa štát takmer úplne stiahol z verejnej sféry. Myslia si ľudia v týchto krajinách, že štát by mal zohrávať dôležitú úlohu v poskytovaní služieb alebo je aktuálny ústup štátu premietnutý v ich názoroch?

Orientácia do budúcnosti

Významným determinantom toho, do akej miery sa ľudia angažujú v životnom plánovaní je otázka, či na to majú kompetencie. Aktuálne štúdie dôchodkového plánovania v Holandsku a v USA vypovedajú o individuálnej variabilite, čo sa týka orientácie do budúcnosti a síce, že táto orientácia je významným predchodcom dôchodkového plánovania a že úroveň plánovania sa v Holandsku a v USA podstatne líši. Toto zistenie nás upozorňuje na to, že nie je možné použiť premennú „dosiahnuté vzdelanie“ ako náhradu za premennú „orientácia do budúcnosti“. Potvrdilo sa totiž, že to, do akej miery sú ľudia s rovnakým stupňom vzdelania zameraní na budúcnosť sa podstatne líši medzi krajinami. Opäť sa tu núka súvislosť s typom režimu sociálneho zabezpečenia, ktorý v tej - ktorej krajine dominuje. V krajinách so silným sociálnym zabezpečením môžu ľudia nadobudnúť menej kompetencií súvisiacich s plánovaním budúcnosti ako v krajinách, kde je sociálna politika slabá.

Projekt ESS a životné plánovanie

Európska sociálna sonda (European Social Survey - ESS) je medzinárodný komparatívny výskum, cieľom ktorého je dlhodobo monitorovať a interpretovať postoje a hodnoty obyvateľov európskych krajín. Základnou podmienkou pre postihnutie zmien, prebiehajúcich v čase, je relatívna stabilita používaných nástrojov získavania empirických údajov a dlhodobé sledovanie vopred definovaných ukazovateľov.

Základným motívom výskumu ESS je porozumenie podstate a dôsledkom rozdielov v ekonomickej, sociálnej, kultúrnej a politickej štruktúre krajín integrujúcej sa Európy. Na základe týchto údajov možno prijať opatrenia pre efektívne riadenie prebiehajúcich sociálnych procesov tak zo strany národných, ako aj celoeurópskych orgánov a zainteresovaných inštitúcií.

Možnosť postihnúť vývojové trendy v sociálnej sfére v rámci projektu ESS je založená na splnení dvoch základných požiadaviek, ktorými sú opakované merania v jednotlivých krajinách a medzikultúrne

porovnania. Realizácia projektu ESS bola predbežne rozvrhnutá na 5 kôl (v dvojročných cykloch), v rokoch 2001 - 2011. Prvého kola, realizovaného v rokoch 2001 - 2003, sa zúčastnilo 24 krajín (ESS Newsletter, august 2002), ale bez účasti Slovenska. Druhé kolo sa uskutočnilo v rokoch 2004 - 2005 a tretie v rokoch 2006 - 2007. Slovensko sa projektu ESS zúčastňuje od roku 2004.

Použitá technika zberu dát, kombinácia dotazníka a interview, pozostáva zo stabilných modulov, ktoré sú rovnaké pre všetky kolá výskumu a z rotujúcich modulov, ktoré sa vytvárajú pre jednotlivé kolá. Skutočnosť, že časť otázok sa v perióde 10 rokov opakuje 5 krát, dáva príležitosť pre sledovanie vývinových tendencií v týchto oblastiach:

- **Médiá a komunikácia**
- **Názory na politické otázky**
- **Sociálno-politické orientácie**
- **Dôvera v spoločenské inštitúcie**
- **Sociálne postavenie jednotlivca v spoločnosti**
- **Sociálna inklúzia/exklúzia**
- **Hodnotové orientácie**
- **Náboženská identita**
- **Národná a etnická identita**

Doposiaľ boli v rámci rotujúcich modulov, ktoré sú predmetom súťaže medzinárodných tímov, skúmané nasledujúce oblasti:

- **Občianska participácia a demokracia**
- **Imigrácia**
- **Rodina a práca**
- **Starostlivosť o zdravie**
- **Subjektívna pohoda**
- **Životné plánovanie**

Na základe požiadavky medzikultúrnych komparácií, sú v rámci projektu ESS sformulované presné pravidlá pre preklad dotazníka z originálu do jazykov riešiteľských krajín a uskutočňujú sa viaceré opatrenia, aby metodiky boli v rôznych jazykových mutáciách rovnocenné. Zároveň v každej zo zúčastnených krajín sa empirický výskum realizuje striktné na reprezentatívnom náhodnom výbere (v krajinách do 2 mil. obyvateľov minimálna veľkosť efektívnej výskumnej vzorky, t. j. počtu osôb, ktoré odpovedia na celú metodiku, je 800 respondentov, v ostatných krajinách je to 1500 respondentov). Tieto opatrenia majú za

cieľ umožniť uskutočnenie medzikultúrnych porovnaní pri analýze získaných empirických dát, a tým prehĺbiť vhľad do prebiehajúcich procesov.

V metodike ESS, použitej v 3. kole (2006-7) boli 2 otázky, ktoré sa orientovali na posúdenie toho, či osoba preferuje vo svojom živote plánovanie:

„Vo všeobecnosti, plánujete si svoju budúcnosť alebo beriete dni tak, ako prichádzajú?“

1	2	3	4	5
Plánujem si svoju budúcnosť ako sa to len dá				Beriem každý deň tak, ako príde

„Rád plánujem a pripravujem sa do budúcnosti“

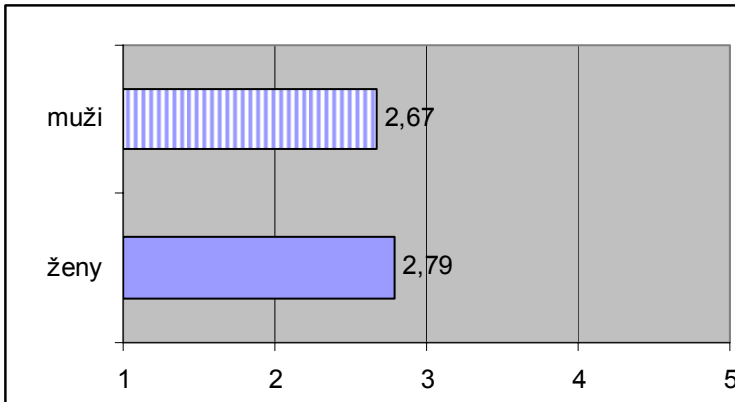
1	2	3	4	5
rozhodne súhlasím	súhlasím	ani súhlas ani nesúhlas	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím

Vzájomná súvislosť odpovedí na uvedené otázky, vyjadrená korelačným koeficientom ($r = 0,443$) bola štatisticky významná ($p < 0,0001$ pri počte respondentov $N = 42\ 182$). Z uvedených 2 položiek sme sa teda pokúsili vytvoriť škálu, hodnota koeficientu reliability (Cronbachova α) bola pri danom N na úrovni $\alpha = 0,578$.

a) Vybrané sociálno-demografické charakteristiky ako činitele životného plánovania

Rodová podmienenosť životného plánovania patrí k všeobecne očakávaným výsledkom podobne zameraných výskumov (napr. Deutsches Jugendinstitut – DJI). Všeobecne sa predpokladá, že sociálny status a rodové roly hrajú kľúčovú úlohu pri určovaní životných cieľov, a že miera rodovo podmienených rozdielov v týchto aktivitách bude odrazom hĺbky reálne spoločensky existujúcich disproporcií v postavení mužov a žien.

Výsledok, ktorý dokumentujú dáta 3. kola ESS, potvrdzuje prítomnosť rodovo podmienených rozdielov v plánovaní (t -test, $df = 42\ 095$, $t = 11,148$, $p < 0,0001$) v prospech mužov:



Obr. 1. Priemerné skóre v škále životného plánovania podľa rodu (odpovedalo 22 854 žien a 19 243 mužov)

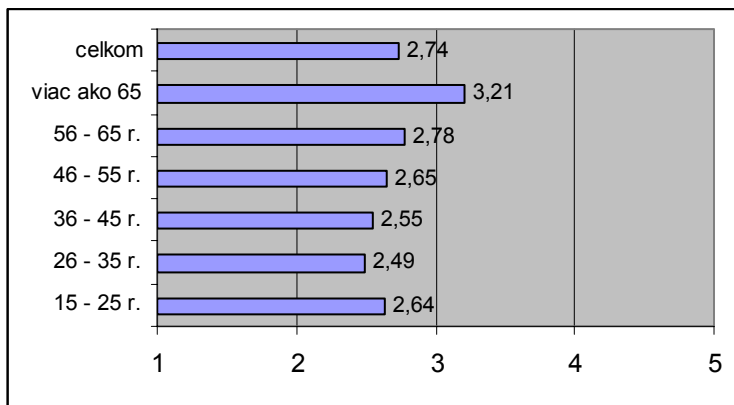
Podobne ako pri rode, aj pri veku sa očakáva existencia rozdielov v životnom plánovaní. Pritom sa predpokladá, že „vývinové úlohy“ jednotlivých vekových období, teda objektívne okolnosti modálneho charakteru (tie, ktoré sú pre daný vek typické), v ktorých sa v priebehu celoživotného cyklu človek nachádza, tu budú hrať významnú úlohu.

Dáta od respondentov ESS boli usporiadané do 6 vekových kategórií:

- Vekovú kategóriu 15-25 ročných z hľadiska modálnych vývinových úloh možno charakterizovať vstupom do sféry ekonomickej sebestačnosti, do sveta práce a partnerského života.
- Obdobie 26 – 35 rokov z hľadiska modálnych životných aktivít charakterizuje stabilizácia výberu profesionálnej dráhy a založenie rodiny.
- Veková perióda 36 – 45 rokov býva charakterizovaná plným rozvinutím potencialít vo všetkých oblastiach činnosti.
- Obdobie 46 – 55 rokov prináša prvé príznaky deteriorácie osobného potenciálu v rôznych sférach života, je vstupnou bránou do procesu staroby.
- Veková perióda 56 – 65 rokov vo väčšine prípadov predstavuje etapu postupného prechodu do dôchodku, uvoľňovanie interpersonalných väzieb vo sfére práce a tým prvé podstatné zúženie

nie sociálnej siete. Symptómy starnutia sa postupne prehľbujú a zasahujú rôzne oblasti života a aktivity.

- Vek nad 65 rokov, staroba, prináša ďalšie ireverzibilné zmeny v somatickom i psychickom rozmere, ďalšie zužovanie a oslabovanie siete sociálnych vzťahov pri narastajúcej potrebe sociálnej opory.

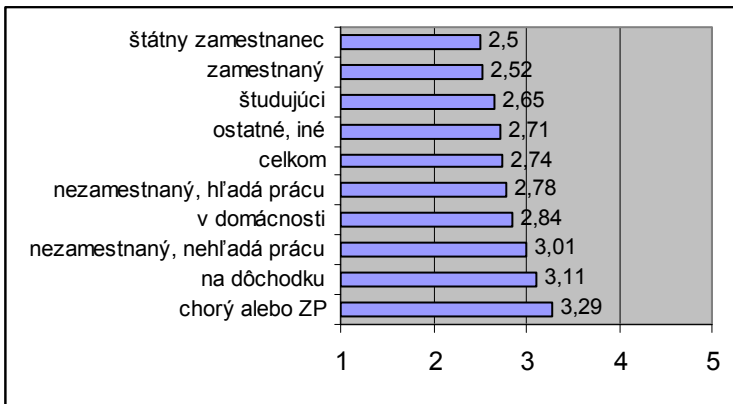


Obr. 2. Priemerné skóre v škále životného plánovania podľa veku (odpovedalo celkom 39 469 osôb, v skupine 15 – 25 rokov $n = 5725$, v 2. skupine $n = 5931$, v 3.skupine $n = 6798$, v 4.skupine $n = 6589$, v 5. skupine $n = 5953$, a napokon v 6. skupine $n = 8473$).

Celkový priemer odpovedí bol 2,74, teda mierne posunutý od teoretického stredu 5-bodovej škály v smere „neplánujem“. Analýza rozptylu poukázala na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami (ANOVA, $df = 39\ 468$, $F = 483,39$ pri $p < 0.0001$). Post-hoc porovnania skupín (LSD test) ukázali na prítomnosť dvoch zoskupení: v troch vekových obdobiach (od 26 do 55 r.) osoby uvádzali že plánujú vo väčšej miere, ako osoby v najmladšom vekovom období (15-25 rokov) a v starobe. Podľa výpovedí respondentov, najmenej plánujú osoby v najstaršej vekovej kategórii (nad 65 rokov). Zistenia poukazujú na skutočnosť, že významnú úlohu pri plánovaní pravdepodobne zohráva istá úroveň stabilizácie najpodstatnejších oblastí života a aktivity – po rušnom období (adolescencia) plnohodnotného vstupu do spoločenského života i sveta práce prostredníctvom profesionálnej orientácie a získania

kvalifikácie. Relatívna stabilita a predvídateľnosť podstatných okolností života jednotlivca v strednom veku sa s príchodom staroby, ako je vidieť, postupne vytráca.

Bližší pohľad na význam (v čase realizácie výskumu v projekte ESS) hlavnej aktivity respondenta v pracovnej oblasti pri životnom plánovaní poskytuje obr. 3:

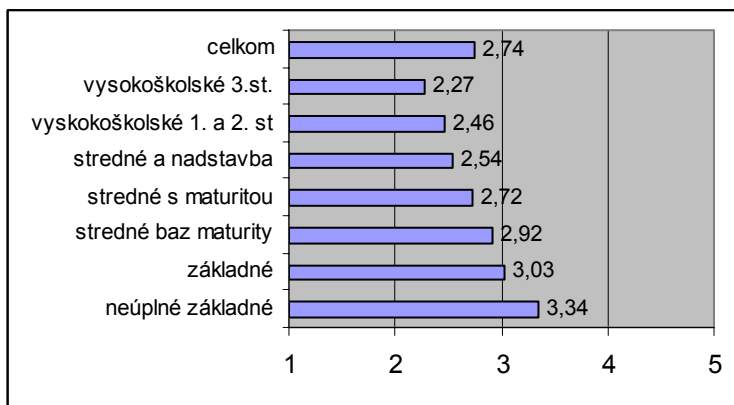


Obr. 3. Priemerné skóre v škále životného plánovania podľa aktuálnej hlavnej aktivity v oblasti práce (V tomto prípade celkové N = 41 979, v skupine štátny zamestnanec n = 45, zamestnanci n = 21 436, študujúci n = 3455, nezamestnaní hľadajúci prácu n = 1211, nezamestnaní nehľadajúci prácu n = 637, v domácnosti n = 4035, na dôchodku n = 9696, chorí alebo zdravotne postihnutí n = 1007, ostatní n = 457).

Analýza rozptylu poukázala na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami (ANOVA, $df = 41\ 978$, $F = 320,35$ pri $p < 0,0001$). Post-hoc porovnania skupín (LSD test) ukázali na prítomnosť dvoch zoskupení: v štyroch skupinách (štátni zamestnanci, zamestnanci, študenti a ostatní) osoby uvádzali, že plánujú vo väčšej miere, ako osoby nezamestnané, choré, v domácnosti a na dôchodku. Tento výsledok potvrdzuje zistenia, interpretované v predchádzajúcej časti textu, o význame pracovnej aktivity a jej charakteru v životnom plánovaní.

Psychologické pohľady na plánovanie (všeobecne, nielen plánovanie v celoživotnej perspektíve) zdôrazňujú komplexnosť a mnohotvárnosť tejto kognitívnej aktivity a často ju lokalizujú v samotnom jadre prejavov a podstaty ľudskej inteligencie. Aj keď psychológia už dávnej-

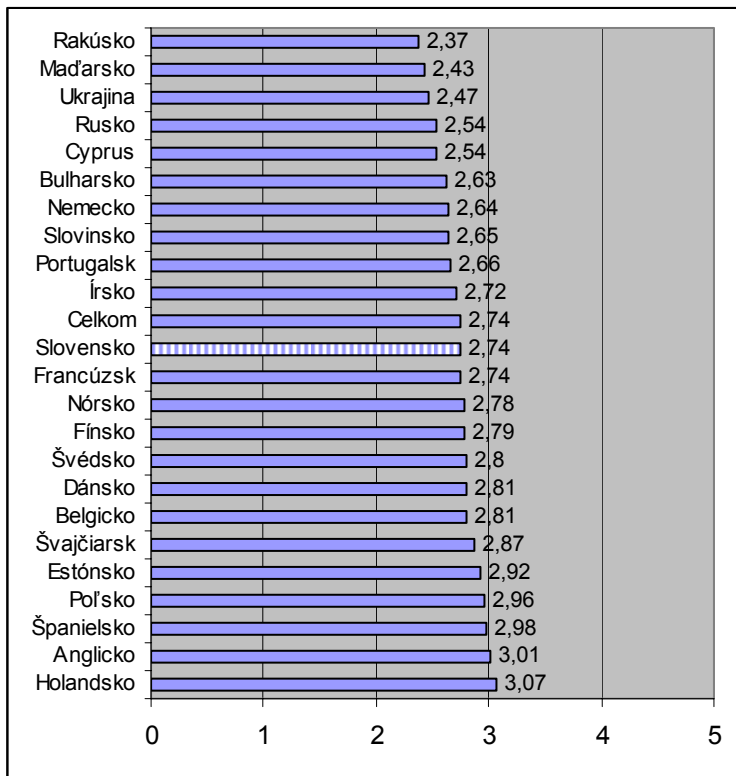
šie opustila predstavu o jednoduchom lineárnom vzťahu dosiahnutej úrovne vzdelania a úrovne intelektových schopností jednotlivca, existujú medzi nimi stále vzájomné podstatné súvislosti. Vzhľadom k tomu bolo možné predpokladať, aj v prípade dát získaných v rámci projektu ESS, súvislosť medzi dosiahnutou úrovňou vzdelania a respondentmi vyjadrenou mierou životného plánovania.



Obr. 4. Priemerné skóre v škále životného plánovania podľa dosiahnutého vzdelania (Celkové N = 41 040, v skupine neúplné základné vzdelanie n = 1243, základné n = 5 288, stredné bez maturity n = 8891, stredné z maturitou n = 12197, stredné a nadstavbové n = 4188, vysokoškolské 1. a 2. stupeň n = 7896, vysokoškolské 3. stupeň n = 1337).

Analýza rozptylu poukázala na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami (ANOVA, $df = 41\ 039$, $F = 351,71$ pri $p < 0,0001$). Post-hoc porovnania skupín (LSD test) ukázali na skutočnosť, že štatisticky významné rozdiely medzi respondentmi podľa úrovne vzdelania v životnom plánovaní sa zachovávajú aj pri vzájomnom porovnaní medzi skupinami. Podľa výpovedí respondentov, najmenej plánujú osoby s najnižšou úrovňou vzdelania a miera plánovania vzrastá spolu s úrovňou dosiahnutého vzdelania.

Napokon, organizácia projektu ESS (údaje z 23 krajín a reprezentatívny výber vzorky v každej z nich) umožnila realizovať aj porovnanie prevládajúcej odpovedovej tendencie účastníkov v oblasti životného plánovania v jednotlivých krajinách.



Obr. 5. Priemerné skóre respondentov v škále životného plánovania podľa krajín

Bez toho, aby sme sa pokúšali formulovať nejaké ďalekosiahle závery, aj pohľad na distribúciu odpovedí na obr. 5 ukazuje, že rozdiely existujú. To potvrdila aj realizovaná analýza rozptylu, ktorá poukázala na existenciu štatisticky významných rozdielov medzi respondentmi podľa krajín (ANOVA, $df = 42 \ 181$, $F = 59,96$ pri $p < 0,0001$). Post-hoc porovnania (Tukey) ukázali na prítomnosť troch zoskupení: z „pelotónu“ krajín, kde sa nachádzajú na základe svojich odpovedí aj respondenti zo Slovenska, sa vydeľuje skupina respondentov z troch krajín so

štatisticky významne vyššou mierou plánovania (Rakúsko, Maďarsko, Ukrajina) a jednej so štatisticky významne nižšou mierou životného plánovania (Holandsko). To naznačuje, že v oblasti životného plánovania možno očakávať aj isté kultúrne podmienené rozdiely, ktoré cez kanál v spoločnosti prevládajúcich preferovaných hodnôt a následne životného štýlu môžu určujúcim spôsobom ovplyvňovať svojich členov.

b) Hodnotové orientácie a životné plánovanie

Výskum hodnôt resp. hodnotových orientácií úzko súvisí s výskumom postojov a správania jednotlivcov ako aj kultúr. Hodnoty v tomto kontexte predstavujú relatívne stabilné charakteristiky vo forme presvedčení, abstraktných cieľov, motivačných konštruktov, štandardov a kritérií. Na individuálnej úrovni variujú podľa dôležitosti, čím vytvárajú špecifické zoskupenia.

Jednu z najprepracovanejších koncepcií hodnôt predstavuje teória S. Schwartza (1992, 1994). Schwartzova teória hodnôt je založená na nasledujúcich východiskách:

Hodnoty sú *presvedčenia*, ktoré sú úzko prepojené s emóciami, na rozdiel od objektívnych, „chladných“ myšlienok. Ak sú hodnoty aktívované, či už sú nami uvedomované alebo nie, vyvolávajú pozitívne alebo negatívne pocity. U ľudí, pre ktorých je nezávislosť dôležitá hodnota, nastáva stav negatívneho rozrušenia v momente, keď je ich sloboda ohrozená. Sú nahnevaní alebo zúfalí, keď sú bezmocní v snahe túto svoju nezávislosť ochrániť, ale sú spokojní a veselí, ak ich nezávislosť ostáva napriek mnohým ohrozeniam zachovaná.

Hodnoty sú *stimulujúce konštrukty* – týkajú sa želaných cieľov, ktoré sa ľudia snažia dosiahnuť. Hodnoty, ktoré sú dôležité pre osobu podnecujú zodpovedajúce konanie.

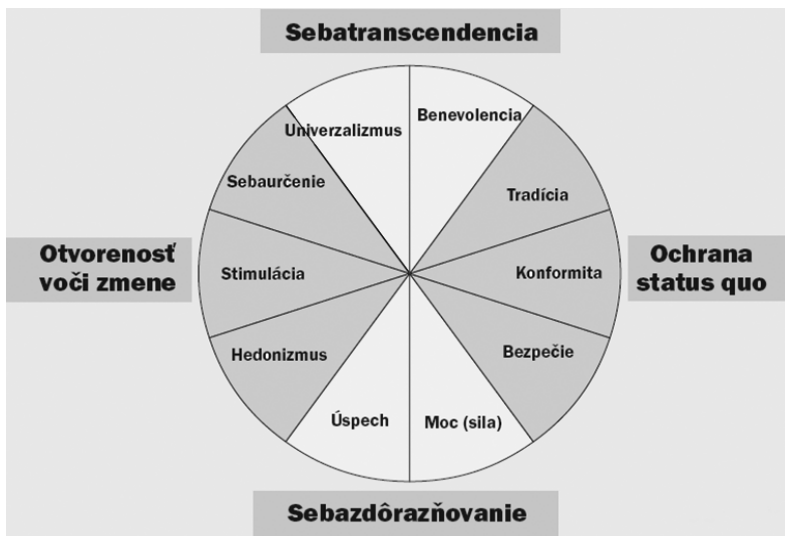
Hodnoty svojim rozsahom presahujú špecifické správanie a situácie. Abstraktná povaha hodnôt ich dostatočne odlišuje od iných konceptov ako sú normy a postoje, ktoré sa zvyčajne týkajú špecifických činností, objektov alebo situácií.

Hodnoty sú vodiacim princípom pri výbere alebo hodnotení (ocenení) činností, plánov, ľudí a udalostí. Hodnoty v tomto kontexte predstavujú štandardy alebo kritériá. Zvažujeme, či činnosti, plány, ľudia a udalosti sú dobré alebo zlé, oprávnené alebo neoprávnené, stojace za snaženie alebo odmietnutie v závislosti od toho, či uľahčujú alebo sťažujú dosiahnutie hodnôt. Dopad hodnotových preferencií na každodenné rozhodnutia je zriedkakedy vedomý. Uvedomenie si hodnôt nastáva

vtedy, keď činnosti alebo úsudky, o ktorých premýšľame, sú v rozpore s tým, čo považujeme za dôležité.

Hodnoty sú zoradené podľa vzájomnej dôležitosti, čím utvárajú ucelený systém preferencií, ktoré následne charakterizujú človeka vo svojej jedinečnosti. Uvedený hierarchický systém hodnôt ich takisto odlišuje od noriem a postojov.

Základnou vlastnosťou hodnôt je ich motivačný charakter, ktorý jednotlivé hodnoty navzájom odlišuje a zameriava na rozličné ciele. Schwartz takto vytvoril kruhový model, ktorý reprezentuje 10 rozličných hodnotových orientácií. Kruhový model navyše vyjadruje vzájomné vzťahy medzi jednotlivými hodnotovými orientáciami. Podobné hodnoty sa nachádzajú vedľa seba a naopak protikladné hodnoty sú od seba vzdialené ako to dokumentuje obr. 6.



Obr. 6. Kruhový model hodnôt S. Schwartza

Jednotlivé hodnotové orientácie navyše vytvárajú bipolárne hodnotové dimenzie: otvorenosť voči zmene – ochrana status quo, sebatranscendencia – sebazdôrazňovanie. Prvý pól konštituuju hodnoty univerzalizmus a benevolencia, ktoré podnecujú transcenciu osobných záujmov, transcenciu jedinca k niečomu nadindividuálnemu (iní

ľudia, príroda, vesmír). V opozícii k nim stoja hodnoty moc a úspech, ktoré podnecujú sebazdôrazňujúce ciele. Hodnoty univerzalizmus a benevolencia odzrkadľujú kooperatívne sociálne vzťahy, kým hodnoty moc a úspech predpokladajú kompetitívne vzťahy medzi ľuďmi. Na druhej dimenzii stoja proti sebe hodnoty konformita, tradícia a bezpečie, ktoré sa vzťahujú k pólu „ochrana status quo“ (conservation) a hodnoty sebaurčenie a stimulácia, ktoré patria k pólu „otvorenosť voči zmene“ (openess to change). Póly tejto dimenzie predstavujú odlišný pohľad na prítlačivosť či prijateľnosť zmeny a na neistotu v materiálnych, sociálnych a intelektuálnych oblastiach života. Desiata hodnota – hedonizmus, v sebe zahŕňa smerovanie aj k sebazdôrazňovaniu, aj k otvorenosti voči zmene. Hodnotový systém tak vyjadruje motivačné kontinuum pomocou hodnotových typov, ktoré podľa svojej polohy reprezentujú vzájomne dynamické vzťahy.

Hodnotové orientácie boli zisťované pomocou Schwartzovej modifikovanej verzie metodiky Portrait Values Questionnaire (PWQ), ktorá pozostáva z 21 položiek. Každá z položiek reprezentuje ciele, aspirácie resp. želania, ktoré korešpondujú so základnými hodnotami ako napr. „Vyhľadáva každú príležitosť, aby sa zabavil. Je preňho dôležité robiť veci, ktoré mu spôsobujú potešenie.“, ktorá reprezentuje hodnotu hedonizmus. Deväť hodnotových typov reprezentujú dve položky a jeden typ – univerzalizmus, tri položky. Jednotlivé položky popisujú rozličné osoby a respondent/ka na 6-bodovej škále vyjadruje mieru podobnosti s touto osobou. Schwartz (2003) uvádza, že spôsob porovnávania konkrétneho popisu človeka (portrétu) s participantom dáva väčšiu príležitosť na získanie validnej odpovede, ako v prípade, že by sa respondent porovnával s jednotlivými popismi. V druhom prípade vstupuje do komparácie veľké množstvo vlastných charakteristík, ktoré ak respondent v popise nenájde, neakceptuje daný popis.

V súvislosti s odporúčaniami Schwartz (2003) boli z analýz vylúčení respondenti, ktorí neodpovedali na 5 a viac položiek metodiky a zároveň tí, ktorí odpovedali na 16 a viac položiek rovnako, teda neboli schopní diskriminovať logicky protikladné položky.

Súvislosť medzi životným plánovaním a hodnotovými preferenciami bola zisťovaná korelačnou analýzou, ktorú uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1. Korelácie medzi škálou životného plánovania a hodnotovými preferenciami (N = 39 674)

	Škála životného plánovania	p
Moc	0,095	0,000
Úspech	0,187	0,000
Hedonizmus	0,043	0,000
Stimulácia	0,069	0,000
Sebaurčenie	0,073	0,000
Univerzalizmus	-0,110	0,000
Benevolencia	-0,074	0,000
Tradícia	-0,134	0,000
Konformita	-0,093	0,000
Bezpečie	-0,065	0,000
Otvorenosť voči zmene	0,179	0,000
Ochrana status quo	0,012	0,016
Seba transcendencia	0,058	0,000
Seba zdôrazňovanie	0,237	0,000

Ako vyplýva z uvedených výsledkov, medzi životným plánovaním a hodnotovými preferenciami existuje štatisticky významná súvislosť. Aj napriek tomu, že absolútna hodnota korelačných koeficientov nie je vysoká, v takmer všetkých prípadoch je signifikantná. Výsledky vcelku jednoznačne preukázali vzťah medzi životným plánovaním a preferovanými hodnotovými typmi a dimenziami. Respondenti s vyššou mierou životného plánovania, preferovali seba zdôrazňujúce hodnoty ako moc a úspech. Uvedené hodnoty sú vo Schwartzovej koncepcii spájané s kontrolou, dominanciou, ctížiadosťou a vplyvom na udalosti a ľudí, čo korešponduje s plánovaním cieľov a prostriedkov. Druhú skupinu, ktorá súvisí so životným plánovaním predstavuje hodnotová dimenzia otvorenosť voči zmenám. Tvorí ju hodnoty sebaurčenie, hedonizmus a stimulácia. S týmito hodnotami je spojená nezávislosť v myslení, zmeny a výzvy v živote, tvorivosť a unikátnosť.

S nižšou mierou plánovania naopak súviseli hodnotové typy tradícia, konformita a bezpečie ako aj univerzalizmus a benevolencia.

Tab. 2. Hodnotové dimenzie podľa úrovne životného plánovania (N = 39 674)

	Plánujú AM	Neplánujú AM	Plánujú SD	Neplánujú SD	t	Df	P
Otvorenosť voči zmene	4,20	3,72	0,83	0,99	33,688	16 294	0,000
Ochrana status quo	4,39	4,33	0,79	0,89	4,373	16 294	0,000
Seba transcendencia	4,92	4,79	0,66	0,70	12,632	16 294	0,000
Seba zdôrazňovanie	3,87	3,20	0,98	0,97	43,203	16 294	0,000

Uvedené výsledky sme overovali pomocou rozdielovej štatistiky na extrémnych skupinách podľa miery životného plánovania. Analýza výsledkov potvrdila predchádzajúce zistenia. Účastníci výskumu s vysokou mierou plánovania vykazovali signifikantne väčšie preferencie všetkých hodnotových dimenzií, ale najmä dimenzie otvorenosti voči zmenám a seba zdôrazňovania.

Zhrnutie

Viaceri autori sa zhodujú v tom, že plánovanie života sa stáva všeobecnou tendenciou resp. črtou, ktorá zvyhodňuje jednotlivca pri rozvíjaní identity a úspešnom zvládaní jednotlivých životných etáp. Zároveň je súčasťou kultúr spoločností, ktoré sú založené na autonómii jednotlivcov na rozdiel od kultúr založených na tradíciách.

Na psychologickej úrovni je životné plánovanie interpretované ako kompetencia spojená so seba-účinnosťou (self-efficacy), inteligenciou, spoľahlivosťou a reálnym stanovovaním cieľov. Osobitná pozornosť sa venovala životnému plánovaniu počas dospievania v súvislosti s úrovňou vzdelania, profesionálnou kariérou, rodinou a voľným časom. Životné plánovanie je v tomto kontexte prienikom možností, príležitostí, schopností a obmedzení. Odlišnou konceptualizáciou životného plánovania sú v rôznej miere používané vekové normy, ponímané ako harmogram životných udalostí. V politickej rovine je problematika životné-

ho plánovania spájaná so zodpovednosťou občanov resp. štátu za financovanie dôchodkového zabezpečenia.

Štúdium životného plánovania je v súčasnosti zamerané na tri oblasti – aktivity životného plánovania, úloha štátu pri plánovaní života a orientácia do budúcnosti.

Výskumné zistenia projektu ESS možno rozdeliť do dvoch skupín.

Prvú skupinu tvorili sociálno-demografické charakteristiky ako činitele životného plánovania. Výsledky potvrdili rodovú podmienenosť životného plánovania. Analýza súvislostí medzi životným plánovaním a vekovými skupinami poukázala na nízku mieru životného plánovania u najmladšej (15-25) a najstaršej (65+) vekovej skupiny. Vo vzťahu k úrovni vzdelania najmenej plánujú osoby so základným vzdelaním a naopak najviac plánujú osoby s vysokoškolským vzdelaním. Medzinárodná komparácia respondentov identifikovala tri skupiny krajín podľa miery životného plánovania.

Druhú skupinu zistení tvorili hodnotové preferencie vo vzťahu k životnému plánovaniu. Z výsledkov je zrejmé, že vyššia miera životného plánovania je spojená s preferenciou úspechu, dominanciou, ctižiadnosťou, nezávislosťou v myslení, a tvorivosťou. Naopak nižšia miera plánovania je spojená s tradičnou kultúrou a starostlivosťou o iných.

Literatúra

- BECK, U., 1992, Risk society: Towards a new modernity. London: Sage.
- BILLARI, F. C., HAGESTAD, G. O., LIEFBROER, A. C., SPÉDER, Z., 2005, Rotating module proposal. www.europeasocialsurvey.org
- CLAUSEN, J.A., 1991, Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96, 805-842.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI): Research group – gender and life plans. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=768&Jump>
- DREIKURS, R., 1989, Fundamentals of Adlerian Psychology. Chicago: Adler School of Professional Psychology
- GIDDENS, A., 1991, Modernity and self-identity. Oxford: Polity Press.
- HAGESTAD, G. O., NEUGARTEN, B. L., 1985, Age and the life course. In: Binstock, R. H., Shanass, E. (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences*. 2nd ed. New York: Van Nostrand Reinhold, 46-61.
- HANSEN, L. S., 1997, Integrative life planning: critical tasks for career development and changing life patterns. San Francisco: Jossey-Bass.
- HOYLE, R. H., SHERRILL, M. R., 2006, Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behaviour. *Journal of Personality*, 74, 6, 1673-1696.
- HORSTMANSHOF, L., ZIMITAT, C., 2007, Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- MARKUS, H., NURIUS, P., 1986, Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

- McCARTHY, B., HAGAN, J., 2001, When crime pays: capital, competence, and criminal success. *Social Forces*, 79, 1035-1059.
- NEUGARTEN, B. L., MOORE, J. W., LOWE, J. C., 1965, Age norms, age constraints, and adult socialization. *The American Journal of Sociology*, 70, 6, 710-717.
- PETERSON, S. L., DELMAS, R. C., 2001, Effect of career decision making self efficacy and degree utility on student persistence: A path analytic study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3, 3.
- RUISEL, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar
- SETTERSTEN, R. A. Jr., MAYER, K. U., 1997, The measurement of age, age structuring, and the life course. *Annual Review of Sociology*, 23, 233-261.
- SHANAHAN, M. J., ELDER, G. H. Jr., MIECH, R. A., 1997, History and agency in men's lives: Pathways to achievement in cohort perspective. *Sociology of Education*, 70, 54-67.
- SCHWARTZ, S. H., 1992, Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, Vol. 25, 1-65.
- SCHWARTZ, S. H., 1994, Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- SCHWARTZ, S. H., 2003, A proposal for measuring value orientations across nations. <http://www.europeansocialsurvey.org/>
- ZIMBARDO, P. G., BOYD, J. N., 1999, Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1271-1288.

EMOČNÁ INTELIGENCIA – TEÓRIA, METODOLÓGIA, MOŽNOSTI VÝSKUMU¹

Zuzana MOLČANOVÁ, František BAUMGARTNER

Úvod

Koncept emočnej inteligencie za posledné dve desaťročia zaznamenal výrazný záujem zo strany ako vedeckej, tak aj laickej verejnosti. Rôzne publikácie, ktoré sa objavili na trhu vyhlasujú emočnú inteligenciu za jeden z najdôležitejších prediktorov životnej spokojnosti, považujú ju za dôležitejšiu ako klasickú inteligenciu pri predikcii pracovného úspechu a pod. Viaceré z nich sú písané laikmi a ich tvrdenia často nie sú podložené vedeckým výskumom. Na mieste je preto otázka, je emočná inteligencia naozaj taká dôležitá?

HISTÓRIA SKÚMANIA EMOČNEJ INTELIGENCIE

Počas dlhého obdobia boli emócie a inteligencia považované za oddelené oblasti. Začiatok 20. storočia bol charakterizovaný výrazným záujmom o klasickú inteligenciu a vývojom metódik jej skúmania. V roku 1920 definuje Thorndike sociálnu inteligenciu ako schopnosť rozumieť ľuďom a riadiť ich a múdro konať v medziľudských vzťahoch (podľa Ruisel, 1992). Táto definícia obsahuje určitú podobnosť s definíciou emočnej inteligencie (Kangová, Dayová, Mearová, 2007).

Emočná inteligencia sa objavuje postupne, po období, ktoré bolo charakterizované prísnyim oddelením racionality a emócií, kedy emócie boli považované skôr za negatívne a brániace logickému uvažovaniu. Vzťah medzi emóciou a rozumom bol často považovaný za konflikt. 60-te roky minulého storočia boli poznačené mnohými protestmi proti vojne, spoločnosti, rodovým rozdielom. Do popredia sa dostáva humanistická psychológia, ktorá okrem iného tvrdí, že veľmi dôležitou ľudskou potrebou je: „mať zo seba dobrý pocit, priamo prežívať vlastné emócie a emočne rásť“ (Herman in Mayer et al., 2000, s. 95).

Po roku 1970 sa začal postupne skúmať vplyv emócií na myslenie v súvislosti s extrémnymi prípadmi, akými boli pacienti s depresiou

¹ Príspevok je súčasťou riešenia výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR (reg. č. AV0Z70250504) a projektu GA ČR (č. 406/09/2096).

alebo bipolárnou poruchou. Sporadicky sa začal používať termín emočná inteligencia. Prvýkrát sa tento termín v angličtine objavuje v roku 1986 v nepublikovanej dizertačnej práci Paynea (podľa Mayer, 2006, s. 7). Chýbalo však presnejšie vymedzenie (Mayer, 2006).

Významný vplyv na vývoj skúmania emočnej inteligencie mal H. Gardner, ktorý videl limity starého spôsobu zaoberania sa inteligenciou a popísal teóriu mnohonásobnej inteligencie, ktorej súčasťou sú interpersonálna a intrapersonálna inteligencia. Gardner popisuje interpersonálnu inteligenciu ako schopnosť chápať ľudí, rozlíšiť a primerane reagovať na nálady, temperament, motivácie a želania iných a intrapersonálnu inteligenciu ako schopnosť účinného vnímania seba samého, čo môže byť využité pri plánovaní a smerovaní vlastného života (Gardner, 1993).

Jednotlivé zmienky o emočnej inteligencii nevyvolali väčšiu odozvu, až kým Daniel Goleman v roku 1995 nepublikoval knihu „Emočná inteligencia“ a nerozprúdil tým vedecký, ale aj laický záujem o danú problematiku, o čom svedčí aj veľký počet vedeckých článkov publikovaných najmä po roku 2000. V databáze Scopus v rokoch 2001 až 2008 nachádzame 552 článkov, v ktorých priamo v názve figuruje emočná inteligencia.

KONCEPCIE EMOČNEJ INTELIGENCIE

Proces definovania jednotlivých psychologických konštruktov prechádza od definície daného konštruktú k postupnému vytváraniu metodiky na jeho meranie. Pri emočnej inteligencii to však niekedy bolo naopak, keď ako prvé sa vytvárali nástroje merania. Spôsob merania individuálnych rozdielov mal priamy vplyv na ich operacionalizáciu (Wilhelm, 2007).

V rámci teórií emočnej inteligencie existujú dva rozdielne prúdy, ktoré sa delia podľa toho, či sa zameriavajú na maximálny alebo typický výkon. „Typický“ prístup sa zameriava na to, ako sa človek zvyčajne správa v každodennom živote, zatiaľ čo druhý „maximálny“ prístup sa orientuje na to, čo sú ľudia schopní urobiť (Bracket, Geher, 2006).

Petrides a Furnham (in Pérez et al., 2007) na základe toho rozlišujú črtovú emočnú inteligenciu a emočnú inteligenciu ako schopnosť. Tieto dva konštrukty sú vzájomne odlišné. Črtová emočná inteligencia je meraná sebaopisnými dotazníkmi, zatiaľ čo emočná inteligencia ako schopnosť testami maximálneho výkonu.

Mayer (in Pérez et al., 2007) rozlišuje medzi zmiešanými modelmi emočnej inteligencie a modelmi emočnej inteligencie ako schopnosti. Toto delenie vychádza z toho, či daný teoretický model zmiešava kognitívne schopnosti a osobnostné črty alebo nie. Daný konštrukt môže byť následne meraný akýmkoľvek nástrojom, čo však nerešpektuje zavedenú psychometrickú teóriu limitujúcu meranie schopností sebaopisnými metodikami.

Ako uvádzajú Neubauer, Freudenthaler (2007) model schopností Mayera a Saloveya je ojedinelý popri väčšine existujúcich zmiešaných konceptualizácií emočnej inteligencie, ktoré rozširujú význam tohto konštruktu tým, že explicitne zahŕňajú širokú škálu osobnostných charakteristík.

Problémom súčasnej teórie emočnej inteligencie je fakt, že techniky vyplývajúce z dvoch prúdov nazerania na emočnú inteligenciu spolu korelujú iba slabó, a je teda možné, že odrážajú nerovnaký základný proces. Na druhej strane jednotlivé metodiky merania črtovej emočnej inteligencie vzájomne korelujú dosť silno (Bracket, Geher, 2006). Neubauer, Freudenthaler (2007, s. 67) tvrdia, že „aj keď medzi modelmi schopností a zmiešanými modelmi emočnej inteligencie existujú zásadné rozdiely čo sa týka konceptualizácie a operacionalizácie, tieto modely sa vzájomne nevyučujú, ale skôr sa v zložkách vzťahujúcich sa k emóciám vzájomne dopĺňajú. Takmer všetky existujúce koncepty a nástroje emočnej inteligencie pokrývajú aspoň štyri oblasti vzťahujúce sa k emóciám, ktoré sú výsledkom faktorovej kombinácie dvoch dimenzií self vs. druhý a rozpoznávanie/uvedomovanie versus regulácia/riadenie.“

Koncepcia D. Golemana

Vďaka Golemanovej knihe nazvanej „Emočná inteligencia“ táto problematika vyvolala záujem, vedeckej, ale aj laickej verejnosti. Goleman (1995, český preklad 1997) vo svojej teórii, ktorá je založená skôr na apriórnych predpokladoch, ako na vedeckej teórii, často popisuje emočnú inteligenciu ako zoznam osobnostných a sociálnych charakteristík. Ponúka málo pokiaľ ide o formálnu definíciu, no poskytuje dlhší popis jednotlivých kvalít (Mayer, 2006; Neubauer, Freudenthaler, 2007). V jeho ponímaní emočná inteligencia znamená byť schopný motivovať seba samého, odolávať frustrácii, kontrolovať impulzy a oddialiť uspokojenie, regulovať nálady a zabrániť stresu, aby ovplyvňoval schopnosť myslieť, znamená byť empatický a dúfať (Goleman, 1997)

Podľa autora akademická inteligencia sa len málo týka emočného života. Aj najbystrejší z nás môžu prepadnúť bezuzdným vášňam a momentálnym impulzom. Emočná inteligencia by sa mohla stať rovnako dôležitou, ak nie aj dôležitejšou ako IQ. Tieto dve entity spolu čiastočne korelujú, teda nie sú protikladné, skôr sa dopĺňajú (Goleman, 1997).

Goleman vykresľuje emočnú inteligenciu ako takmer všemocný koncept, ktorým je možné vysvetliť úspech ľudí v práci i osobnom živote. Bez náležitého podloženia vedeckými zisteniami tvrdí, že emočná inteligencia má vyššiu prediktívnu hodnotu v posudzovaní pracovného výkonu ako klasická inteligencia (Matthews et al., 2004).

Goleman popisuje 5 faktorový model, ktorý zahŕňa: sebauvedomenie, riadenie emócií, motiváciu, empatiu a sociálne schopnosti. Neskôr v knihe tento zoznam rozširuje a čiastočne pozmeňuje. Udáva zoznam 25 komponentov EI, ktoré neskôr skracuje na 20 (Matthews et al., 2004; Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Jeho teória je považovaná za prehnane globalizujúcu. Mnohé z charakteristík emočnej inteligencie je možné popísať ako premenné z oblasti psychológie osobnosti a osobnostných čŕt. Sám Goleman neskôr konštatuje, že termín, ktorý pomenováva vlastnosti viažuce sa k emočnej inteligencii je charakter. Problémom jeho koncepcie teda je, či prináša niečo nové alebo len nazýva staré poznatky novými výrazmi. Ďalším kritickým bodom tejto teórie je, že pod jeden konštrukt spája črty, ktoré sú funkčne nezávislé (Matthews et al., 2004).

Koncepcia R. Bar-Ona

Bar-Onova koncepcia emočnej a sociálnej inteligencie, ako ju sám autor nazýva, patrí (podobne ako Golemanova teória) k zmiešaným modelom, keďže používa emočnú inteligenciu na označenie skupiny osobnostných premenných, ktoré majú vzťah k úspechu v pracovnom i osobnom živote (Bar-On, 2000; Neubauer, Freudenthaler, 2007; Matthews et al., 2004).

Bar-On definuje emočnú a sociálnu inteligenciu ako: „skupinu nekognitívnych spôsobilostí, kompetencií a schopností, ktoré ovplyvňujú úspech jednotlivca pri vyrovnávaní sa s požiadavkami a tlakom okolia“ (in Mayer, 2006, s.11).

Byť emočne a sociálne inteligentný znamená, podľa Bar-Ona (2007), efektívne rozumieť sebe samému, vyjadriť sa, rozumieť iným a budovať s nimi pozitívne vzťahy, úspešne zvládať každodenné požia-

davky, výzvy a tlak. Znamená to tiež efektívne zvládať personálne, sociálne zmeny a zmeny prostredia realistickým a efektívnym spôsobom. K tomu je potrebné byť dostatočne optimistický, pozitívny a sebamotivovaný.

Na základe skúmania osobnostných charakteristík, ktoré podľa neho podmieňujú úspech a preukazujú prírastkovú validitu nad rámec kognitívnej inteligencie, identifikuje Bar-On (1997) päť všeobecných dimenzií, v rámci ktorých rozlišuje pätnásť subškál:

1. Intrapersonálna inteligencia:

- sebaúcta – uvedenie, porozumenie, prijatie seba samého,
- vedomie vlastných emócií – uvedenie a porozumenie vlastným emóciám,
- asertivita – vyjadrovanie vlastných emócií, myšlienok, potrieb a túžob,
- sebaaktualizácia – určovanie vlastného smerovania, sebakontrola.

2. Interpersonálna inteligencia:

- empatia – uvedenie a porozumenie emóciám iných ľudí,
- sociálna zodpovednosť – byť konštruktívnym členom sociálnej skupiny,
- interpersonálne vzťahy – utváranie a udržiavanie intímnych vzťahov,

3. Adaptabilita:

- riešenie problémov – konštruktívne riešenie rôznych problémov,
- testovanie reality – potvrdzovanie vlastných myšlienok a pocitov,
- flexibilita – modifikácia vlastných pocitov, myšlienok a správania vzhľadom k meniacim sa podmienkam.

4. Zvládanie stresu:

- tolerancia voči stresu – aktívne a pozitívne zvládanie stresu,
- ovládanie impulzov – odolávanie a odloženie impulzov a pudov, ovládanie vlastných emócií.

5. Všeobecná nálada:

- šťastie – pocit spokojnosti s vlastným životom,
- optimizmus – udržiavanie pozitívnych postojov (Neubauer, Freudenthaler, 2007; Matthews et al., 2004, Bar-On, 2000).

Po skúmaní prvej formy dotazníka faktorovou analýzou bolo pôvodných 15 subškál pozmenených na 10. Tieto subškály sa stali konštitutívnymi prvkami emočnej a sociálnej inteligencie a ostatných 5 škál Bar-On charakterizoval ako facilitátory (Bar-On, 2000). Subškálami sú sebaúcta, interpersonálne vzťahy, ovládanie impulzov, riešenie problémov, vedomie vlastných emócií, flexibilita, testovanie reality, tolerancia voči stresu, asertivita a empatia. Optimizmus, sebaaktualizácia, šťastie, nezávislosť a sociálna zodpovednosť predstavujú facilitátory.

Napriek tomu, že niektoré subškály boli popísané ako facilitátory, stále ostáva niekoľko ďalších, ako testovanie reality, tolerancia voči stresu, ovládanie impulzov, ktoré zasahujú ďalej ako všeobecný význam emócií a inteligencie (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

Koncepcia J. D. Mayera a P. Saloveya

Druhý smer koncepcií EI predstavuje model Mayera a Saloveya, ktorého prvá verzia vznikla v roku 1990. Ich model predchádzal Golemanovej knihe, napriek tomu sa nestal natoľko známym, hoci je podložený vedeckými poznatkami a výskumom. Popisuje emočnú inteligenciu ako schopnosť, na základe čoho bola vytvorená aj metodika merania založená na meraní schopností (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Mayer a Salovey definujú emočnú inteligenciu ako schopnosť uvažovať nad emóciami a schopnosť emócií zlepšiť myslenie. Je to schopnosť rozpoznať význam emócií a ich vzťahov, využívať emócie pri myslení a riešení problémov. Zahŕňa kapacitu vnímať emócie, spájať ich, porozumieť ich významu a riadiť ich (Mayer, 2006; Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Tento model operuje v oboch systémoch, emočnom aj kognitívnom (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Mayer, Salovey a Caruso (2004) označujú emočnú inteligenciu ako jednu z horúcich inteligencií, spolu so sociálnou a praktickou inteligenciou, keďže sa zaoberajú sociálnymi, praktickými, osobnými a emočnými informáciami.

Autori kritizujú ostatné koncepty emočnej inteligencie a tvrdia, že ich špecifické používanie termínu sa opiera o koncept inteligencie založený na spracovaní a využívaní emócií. Emočná inteligencia je tvorená mentálnymi spôsobilosťami, schopnosťami a kapacitami“ (podľa Matthews et al., 2004).

Pôvodný model tvorili tri mentálne procesy (Salovey, Mayer, 1990 podľa Ficková, 2006):

1. hodnotenie a prejav emócií: u seba a u iných,

2. regulácia emócií: u seba a u iných,
3. využitie emócií pri riešení problémov: flexibilné plánovanie, tvorivé myslenie, presmerovanie pozornosti, motivácia.

Tretia vetva bola kritizovaná z dôvodu nejasnosti pojmov ako flexibilné plánovanie alebo presmerovanie pozornosti.

V roku 1997 teda Mayer a Salovey predstavili prepracovaný model EI, ktorým ju jednoznačne vymedzili ako mentálnu schopnosť odlišujúcu sa od osobnostných vlastností, ako sú napr. dimenzie „Veľkej Päťky“, alebo Eysenckove faktory extravenzie, neurotizmu a psychotizmu (Neubauer, Freudenthaler, 2007).

Model EI podľa Mayera a Saloveya sa skladá zo štyroch schopností:

1. vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií – základné zručnosti vo vzťahu k emóciám, ich vnímanie a rozpoznávanie vo vlastných fyzických stavoch, pocitoch a myšlienkach, identifikácia emócií druhých ľudí vo výraze tváre, hlase, tóne, vyjadrovanie emócií. Ak sa človek snaží presmerovať pozornosť zakaždým, keď sa objaví negatívna emócia, stráca tým dôležité informácie;
2. emočná podpora myslenia – popisuje ako emócie vstupujú do kognitívneho systému a menia kognície, aby asistovali mysleniu, patrí sem využitie emócií k efektívnejšiemu uvažovaniu, smerovanie pozornosti k dôležitým informáciám, zmeny nálad uľahčujúce uvažovanie;
3. porozumenie emóciám – schopnosť označovať emócie a schopnosť rozpoznať medzi slovami a samotnými emóciami, rozpoznávanie prechodov medzi emóciami, schopnosť interpretovať význam emócií vo vzťahoch, schopnosť porozumieť zložitým pocitom;
4. riadenie emócií u seba a iných – ovládať vlastné emócie a emócie iných tak, aby dochádzalo k emočnému a intelektovému zreniu, schopnosť ostať otvorený pocitom, schopnosť premyslene sa poddať emócií alebo od nej získať odstup, sledovať emócie vo vzťahu k sebe a iným (Mayer, Salovey, Caruso, 2004; Mayer, 2006, Neubauer, Freudenthaler, 2007; Matthews et al., 2004).

Riadenie emócií je často zamieňané za samotnú EI. Jeho funkcia je mylne považovaná za schopnosť zbaviť sa negatívnych emócií. Riadenie emócií však vyžaduje aj predošlé vetvy EI, aby mohlo fungovať efektívne. Ďalej vyžaduje nasledovanie určitého postupu, no taktiež flexibilitu. Napríklad otvorenosť emóciám je nevyhnutnosť, i keď nie v každom prípade. V živote takmer všetkých sa objaví fakt, ktorý je príliš zraňujúci. Vtedy je lepšie mať emocionalitu uzavretú. Riadenie emócií sa týka aj vzťahov s inými. Kvôli ich nepredvídateľnosti je po-

trebné zvažovať viaceré alternatívy a vybrať tú vhodnú (Mayer et al., 2000).

Mayer a Salovey podporujú svoj model ako metodologickými kritériami (zmienime sa o nich v ďalšej časti), tak aj koncepčným a vývojovým kritériom:

- koncepčné kritérium – autori tvrdia, že emočná inteligencia sa skladá z pojmovo súvisiacich mentálnych schopností súvisiacich s rôznymi stránkami emócií, ktoré je možné jasne oddeliť od osobnostných vlastností a nadania. Do svojho modelu zahŕňajú procesy, ktoré sú považované za centrálné pri inteligencii, ako napríklad abstraktné porozumenie, usudzovanie (Neubauer, Freudenthaler, 2007),
- vývojové kritérium – autori predpokladajú, že hladina emočnej inteligencie by sa mala s vekom a skúsenosťami zvyšovať, na základe tvrdenia, že je odrazom získaných schopností. Jej stabilitu v čase, hoci len počas 32 mesiacov, potvrdili aj Parker et al. (2005).
- Model EI ako schopnosti si vyžaduje potvrdenie aj ďalších kritérií, a to miernu koreláciu s inými mierami schopností. Položky dotazníka musia byť operacionalizované tak, aby mali správne a menej správne odpovede. Práve týmito kritériám sa Mayer, Salovey a Caruso (2004) venujú vo svojich početných výskumoch.

Ďalšie modely emočnej inteligencie

Pérez, Petrides, Furnham (2007) popisujú viacero modelov emočnej inteligencie, z ktorých sa stručne zmienime aspoň o niekoľkých najnovších:

1. Weisinger (model vytvorený v roku 1998) rozlišuje nasledovné aspekty:
 - sebauvedomenie,
 - riadenie emócií,
 - sebamotivácia,
 - efektívne komunikačné schopnosti,
 - interpersonálna odbornosť,
 - emočné koučovanie.
2. Higgs a Dulewicz (vytvorený v roku 1999):
 - poháňacie sily: motivácia, intuícia,
 - reštriktívne sily: svedomitosť, emočná odolnosť,

- umožňujúce sily: sebauvedomenie, interpersonálna vnímavosť, vplyv, charakter.
3. Petrides a Furnham (vytvorený v roku 2001): adaptabilita, asertivita, emočné hodnotenie (seba a iných), vyjadrovanie emócií, riadenie emócií (druhých), emočná regulácia, impulzivita, vzťahové schopnosti, sebaúcta, sebamotivácia, sociálne kompetencie, riadenie stresu, charakterová empatia, charakterové šťastie, charakterový optimizmus.

VZŤAH EMOČNEJ A SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE

Sociálna a emočná inteligencia si získali veľkú popularitu najmä vďaka tvrdeniu, že sú dôležitejšie ako akademická inteligencia. Toto tvrdenie vyvolalo vysoký záujem a podnietilo mnoho výskumov a tvorbu metodík merania. Matthews et al. (2002 in Kangová, Dayová, Mearaová, 2007) tvrdia, že mnoho laikov a odborníkov verí, že emočná a sociálna inteligencia sú menej determinované geneticky ako akademická inteligencia a teda sú ľahšie meniteľné a ovplyvniteľné. Keďže emočná aj sociálna inteligencia sú nazývané inteligenciami, mali by odrážať schopnosti a nie vlastnosti osobnosti alebo motiváciu. Ako sme už vyššie spomenuli, v rámci emočnej inteligencie existuje koncepcia, ktorá ju vníma ako schopnosť a iné koncepcie, ktoré za jej súčasť pokladajú aj niektoré osobnostné črty. Odborníci tento problém čiastočne vyriešili tým, že rozlíšili emočnú inteligenciu ako schopnosť a ako črtu. Podobný pohľad existuje aj v prípade sociálnej inteligencie, keď sa popisuje psychometrický a osobnostný prístup (Kihlstrom, Cantor, 2000; Baumgartner, Vasil'ová, 2006).

Oba konštrukty zahŕňajú kognitívne aj behaviorálne komponenty, ktoré spôsobujú komplikácie pri vytváraní metodík merania. Tieto komponenty robia konštrukty príťažlivými, no zapríčiňujú to, že sú empiricky ťažko uchopiteľné (Davies et al., 1998 in Kangová, Dayová, Mearaová, 2007).

Sociálna inteligencia (SI) prešla obdobím zaznávania, keď sa tvrdilo, že nie je odlišná od akademickej inteligencie a bola jej venovaná len malá pozornosť. Až neskôr sa potvrdilo, že nielenže SI je multidimenzionálna, ako sa tvrdilo na začiatku, no že ju možno rozlíšiť od akademickej inteligencie (Wong et al., 1995 in Kangová, Dayová, Mearaová, 2007). Je však stále potrebné pracovať na teórii, ktorá by presnejšie vysvetlila rozdiely medzi sociálnou a akademickou inteligenciou.

Kangová, Dayová, Mearaová (2007, s.120) popisujú možný praktický vzťah medzi emočnou a sociálnou inteligenciou. „Keď niekto vníma, že v danej interpersonálnej situácii došlo k neobvyklej alebo nečakanej sociálnej alebo emočnej reakcii (či už vlastnej alebo niekoho iného), potom môže prehodnotiť svoje sociálne a emočné znalosti, obohatiť ich o novú skúsenosť, či inak ich pozmeniť. Čím presnejšie vnímame, že šlo o neobvyklú reakciu k tým jemnejšej a presnejšej zmene vlastných sociálnych či emočných znalostí môže dôjsť.“ Autorky tvrdia, že sú to konštrukty, ktoré sa vzájomne prekrývajú a spoločne súvisia a nie sú súperiacimi konštruktami, ako to tvrdí napríklad Mayer a Geher (1996) alebo Mayer a Salovey (1997) (podľa Kangová, Dayová, Mearaová, 2007).

Weissová a Süß (2007) píšú, že empirické dôkazy týkajúce sa vzťahu emočnej a sociálnej inteligencie takmer neexistujú, takže v tejto oblasti je potrebný ďalší výskum. Austinová a Saklofske (2007) tvrdia, že z definícií oboch konštruktov je zrejmé, že sa do istej miery budú prekrývať. Získané výsledky Daviesa et al. (1998, podľa Austinová, Saklofske, 2007) nezistili žiadne významne korelácie medzi týmito konštruktami, naproti tomu Weissová a Süß (in Kangová, Dayová, Mearaová, 2007) uvádzajú, že ukazovatele emočnej a sociálnej inteligencie ako aj implicitných znalostí sýtia faktory sociálneho porozumenia, sociálnej pamäti a sociálnych znalostí.“

Medzi oboma konceptami však existujú aj isté rozdiely. Emočná inteligencia je tvorená inter aj intrapersonálnymi faktormi. Práve vďaka týmto dvom rovinám umožňuje skúmať viacero individuálnych rozdielov a zdá sa byť silnejším konštruktom ako sociálna inteligencia, ktorá primárne obsahuje len interpersonálne komponenty (Austinová, Saklofske, 2007).

Pozornosť zasluhujú aj štúdie, ktoré potvrdili existenciu kryštalickej a fluidnej sociálnej i emočnej inteligencie, a tak obe sú vhodne definované ako inteligencie (Lee et al., 2000 in Austinová, Saklofske, 2007). Jones a Day (in Matthews, 2004) tvrdia, že emočná a sociálna inteligencia zdieľajú zameranie na získané vedomosti, deklaratívne a procedurálne, selektívne kognitívne mechanizmy a riešenie problémov, ktoré nevedie k jedinému správne výsledku. Podľa Hedlunda a Sternberga (in Matthews, 2004) je hlavným rozlišovacím znamením obsah vedomostí a typy problémov, na ktoré sa zameriavajú.

MERANIE EMOČNEJ INTELIGENCIE

„Aby akýkoľvek konštrukt mohol byť užitočný, musí byť popísateľný, definovateľný a merateľný“ (Bar-On, 2007a, s.1).

Teoretici a bádatelia pri rýchlej snahe vytvoriť nástroje merania konceptu emočnej inteligencie neprihliadali na dôležitý rozdiel medzi typickým a maximálnym výkonom. Vytvárali sa sebaopisovacie dotazníky a testy maximálneho výkonu, ktoré mali merať to isté. Ďalší výskum však ukázal, že tomu tak nebolo. Rovnako ako teoretické koncepty, tak aj testy sa líšia podľa toho, či merajú emočnú inteligenciu ako črtu alebo ako schopnosť. Črtová emočná inteligencia je meraná sebaopisnými dotazníkmi a v prípade merania ako schopnosti sa používajú testy maximálneho výkonu. Toto delenie nie je závislé od prvkov, ktoré jednotlivé teórie obsahujú (Pérez, Petrides, Furnham, 2007).

Existuje niekoľko rozdielov medzi sebaopisnými a výkonovo zameranými metódami. Výkonovo zamerané metódy merajú maximálny výkon, hodnotenie je vonkajšie a dochádza k minimálnemu skresleniu. Je to však metóda náročná na čas a administráciu. Sebaopisné metódy sa spoliehajú na typické správanie, ktoré je popisované na základe subjektívneho vnútorného hodnotenia subjektu, a tak môže dochádzať k výraznejším skresleniam. Táto metóda je nenáročná a jednoduchá, čo sa administrácie a času týka (Matthews et al., 2004).

„Pri rozlišovaní medzi typickým a maximálnym výkonom zostáva otázka, nakoľko sa ľudia blížia maximálnemu správaniu, keď sa správajú typicky. Podobne platí, že vloženie väčšej snahy do maximálneho správania nie je vždy prospešné (Kahneman in Wilhelm, 2007, s.153).“

Doterajšie výsledky ukazujú, že napriek tomu, že jednotlivé koncepty a komponenty emočnej inteligencie sa vzájomne prekrývajú, medzi nástrojmi merania typického a maximálneho správania neexistuje žiadny alebo len veľmi slabý vzťah, čo naznačuje, že tieto dva druhy nástrojov hodnotia odlišné charakteristiky (Pérez, Petrides, Furnham, 2007).

Ako uvádza Zeidner (in Parker, et al., 2005) nedostatok psychometricky primeraných nástrojov merania emočnej inteligencie prispieva k pomerne malému počtu relevantných empirických prác zaoberajúcich sa týmto konštruktom.

Meranie črtovej emočnej inteligencie

Mnoho z týchto teórií je podrobených výraznej kritike, akou je napríklad to, že položky dotazníkov sú často prebrané z iných existujúcich

dotazníkov. Ďalším problémom je, že sa vždy nedá overiť vzťah položiek k celkovému skóre alebo k jednotlivým faktorom. Pérez, Petrides a Furnham (2007) však tvrdia, že táto kritika nie je celkom na mieste. Metódam merania črtovej emočnej inteligencie sa často vyčíta, že korelujú pomerne silno s bazálnymi osobnostnými dimenziami. Tieto teórie sú však založené na konceptualizácii emočnej inteligencie ako osobnostnej črty, teda isté úrovne korelácií sú očakávané a logické. Podľa spomenutých autorov existujú presvedčivé dôkazy, ktoré podporujú diskriminačnú a prírastkovú validitu a takisto je možné diskriminovať skrytý faktor črtovej emočnej inteligencie v Eysenckovom faktorovom priestore a priestore Veľkej Päťky. No neplatí to pre všetky nástroje, pričom len niekoľko z nich vychádza z jasného teoretického rámca a je potvrdených empirickými zisteniami.

ECI (Boyatzis, Goleman)

Aktuálne používaná verzia dotazníka ECI, *Emotional Competence Inventory*, je založená na pôvodnom dotazníku, ktorý vytvoril Boyatzis. Prvá verzia dotazníka popisovala 5 faktorov a 25 kompetencií podľa Golemanovho modelu, neskôr bol dotazník revidovaný a aktuálna verzia meria 20 kompetencií a 4 faktory: sebauvedomenie, sebariadenie, sociálne uvedomenie a riadenie vzťahov. Tento nástroj na meranie kompetencií však už meria iný model ako ten, popísaný v Golemanovej knihe „Working with Emotional Intelligence“. Dotazník je multiratingový, poskytuje sebahodnotenie, hodnotenie nadriadeným, známym a priame hodnotenie. Odpovedá sa na 7-bodovej Likertovej škále. Tento nástroj je podrobovaný častej kritike, najmä kvôli nedostatku vedeckých štúdií, ktoré by overovali jeho psychometrické vlastnosti, chýba snaha preukázať konvergentnú a diskriminačnú validitu. Mnohé z kompetencií sú merané inými dotazníkmi, často vhodnejšími ako sú sebaopisné metódy (Matthews et al., 2004).

EQ-i (Bar-On)

Bar-Onov prínos v oblasti skúmania emočnej inteligencie bol významný najmä vďaka konštrukcii prvého komerčne dostupného testu na jej meranie. Sebapostudovacia metodika *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) bola zhotovená na meranie všetkých vyššie spomenutých komponentov Bar-Onovej koncepcie. Bar-Onov výskum bol následne tak-

mer výlučne venovaný validizácii tohto inštrumentu (Matthews et al., 2004).

Pôvodne bol EQ-i zhotovený v 80-tych rokoch ako experimentálny inštrument slúžiaci na skúmanie komponentov efektívneho emočného a sociálneho správania, ktoré vedú k celkovej životnej spokojnosti. Bar-On zdôrazňuje, že táto škála bola špeciálne vyvinutá na meranie tohto konštruktú a nie osobnostných čŕt alebo kognitívnych spôsobilostí (Bar-On, 2000).

Publikovaná verzia EQ-i obsahovala 133 položiek s odpoveďami na 5 bodovej Likertovej škále. Pôvodná verzia obsahovala 15 subškál, ktoré však boli po skúmaní faktorovou analýzou čiastočne pozmenené, ako uvádzame vyššie. Nová verzia obsahuje teda 10 subškál a ďalších 5 subškál je charakterizovaných ako facilitátory daného emočne a sociálne inteligentného správania. Metodika taktiež obsahuje štyri validizačné indikátory: index vynechania, inkonzistencie, pozitívneho a negatívneho dojmu. Včlenený faktor korekcie mení skóre na základe odpovedí v škále pozitívneho a negatívneho dojmu a redukuje tak snahu respondenta odpovedať určitým spôsobom (Bar-On, 2000; Bar-On, 2007a, b; Matthews et al., 2004).

Čo sa týka rodových, vekových a etnických rozdielov, metodika EQ-i ukázala signifikantné, i keď nie veľké rozdiely v skóre podľa veku. Priemerné skóre sa zvyšovalo s vekom a najvyššie hodnoty dosiahli respondenti vo veku okolo 50 rokov. Bar-On tento poznatok považuje za zaujímavý vzhľadom ku kognitívnej inteligencii, ktorá sa zvyšuje len do veku 17 rokov a neskôr jemne klesá. Bar-On nezistil žiadne rozdiely medzi rôznymi etnickými skupinami. Rozdiely medzi mužmi a ženami sa neobjavili v celkovom skóre, no rozdiely v jednotlivých kompetenciách boli signifikantné. Ženy dosahovali vyššie skóre v interpersonálnych spôsobilostiach, zatiaľ čo muži v intrapersonálnych (Bar-On, 2000; Bar-On, 2005).

Bar-On (2005) udáva vnútornú konzistenciu až 0,97, test retest reliabilitu 0,80 pre ženy a 0,72 pre mužov v časovom rozpätí 6 mesiacov. Pri zisťovaní vzťahu s nástrojmi na meranie ďalších premenných, kognitívne testy vysvetľujú menej ako 4 percentá variability a testy osobnosti menej ako 15 percent. Iné testy emočnej a sociálnej inteligencie (ESI) vysvetľujú 36 percent variácie EQ-i. Bar-On teda považuje svoj nástroj merania ESI za validný a reliabilný.

Validizačné údaje ukazujú, že EQ-i sa vzťahuje k mentálnemu zdraviu, copingu, pracovnej spokojnosti, anxiety, depresii, hraničnej poruche osobnosti, emočnej instabilite, stresovému manažmentu, srdečnosti,

akademickému úspechu, sebaaktualizácii. Tieto údaje sa však nepotvrdili vo všetkých štúdiách (Bar-On, 2000; Bar-On, 2005; Matthews et al., 2004; Brackett, Geher, 2006).

Bar-Onov model bol mnohými bádateľmi kritizovaný, a to z viacerých dôvodov:

- Jeho konceptualizácia zahŕňa nielen mentálne schopnosti vo vzťahu k emóciám, no aj širšie sociálne spôsobilosti a črty, ktoré nie sú definované ako schopnosti a ktoré sa týkajú osobnostných čŕt a obvyklých nálad. Preto niektorí považujú názov emočná inteligencia pre tento konštrukt za nevhodný.
- Niektorí autori zaznamenali mierne až vysoké korelácie EQ-i s neurotizmom, extraverziou, vľúdnosťou a svedomitosťou, negatívne korelácie s depresiou, somatickou symptomatológiou, častejšie somatické symptómy pod vplyvom stresu.
- Nízke korelácie s MEIS/MSCEIT (emočná inteligencia meraná ako schopnosť).

Iné nástroje merania črtovej EI

TMMS – Črtová škála metaanalýzy nálad vychádza z pôvodného modelu Saloveya a Mayera a obsahuje 30 položiek. Odpovedá sa na 5 bodovej Likertovej škále. Výsledkom sú 3 faktory: pozornosť voči emóciám, jasnosť emócií, náprava emócií. Pozornosť a jasnosť emócií vykazujú primeranú reliabilitu, čo však neplatí pre nápravu emócií. Jasnosť a náprava majú dosť vysokú koreláciu s komponentami Veľkej Päťky. Nástroj nepokrýva celú oblasť EI (Pérez et al., 2007; Matthews et al., 2004).

SREIS – The Self-Rated Emotional Intelligence Scale bol vytvorený na meranie sebaopisnej schopnosti ľudí vnímať, používať, rozumieť a riadiť emócie. Model je založený na 4-faktorovej teórii Mayera a Saloveya. Jeho cieľom bolo zistiť ako dobre vedia ľudia v skutočnosti zhodnotiť svoje emočné schopnosti. Faktorovou analýzou sa potvrdila 4-faktorová štruktúra, reliabilita škál sa pohybovala v rozmedzí 0,64 – 0,84, celkový Cronbachov α koeficient bol 0,77. Nástroj preukazuje dosť nízku koreláciu s testom MSCEIT, s ktorým má rovnaký základ, a to menej ako 0,25. Nástroj koreluje s metodikami na meranie osobnostných vlastností a životnej spokojnosti, no korelácie nie sú tak vysoké ako u iných sebaopisných nástrojov (Brackett, Geher, 2006).

SSRI – Schutte Self-Report Inventory je založený na najnovšom modeli Mayera a kolegov a má merať celkovú EI a 4 faktory: vnímanie

emócií, využívanie emócií, riadenie vlastných emócií a riadenie emócií u iných. Vnímanie a riadenie emócií preukazujú adekvátnu reliabilitu, zatiaľ čo využívanie emócií má len slabú reliabilitu. Riadenie vlastných emócií má najmenšiu diskriminačnú hodnotu a výrazne sa prekrýva s pozitívnou a negatívnou emocionálnou. Faktorová analýza nástroja potvrdila jednofaktorovú škálu meranú 33 položkami. SSRI podľa Schutteho predikuje akademický úspech a spokojnosť v manželstve. Na základe zistení iných autorov, Petridesa a Furnhama, sa nepotvrdil celkový faktor ani 4 komponenty popísané v Mayerovej teórii. Autori zistili 4 nezávislé faktory: optimizmus/riadenie nálad, hodnotenie emócií, sociálne spôsobilosti a využitie emócií. Austin, Saklofske (2004) zistili 4 faktory, no na rozdiel od predchádzajúcich autorov, aj celkový faktor EI. Overili diskriminačnú a prediktívnu validitu nástroja, ako aj rozdiel medzi faktormi emočnej inteligencie a osobnostnými faktormi. Ďalšou bola štúdia Bracketta a Mayera, ktorá potvrdila len jeden interpretovateľný faktor, a to vnímanie a hodnotenie emócií. Čo sa diskriminačnej validity týka, SSRI významne korelovalo so všetkými faktormi Veľkej Päťky, no zistenia neboli dostatočne veľké na zhodnotenie konštruktu ako nepotrebného. SSRI preukázal silný vzťah k sebaopisným metodikám na meranie životnej spokojnosti a alexithymie. Jej prírastková validita je na základe daných zistení nízka. Všeobecne možno zhodnotiť, že poznatky ohľadom metodiky SSRI sa rozchádzajú. Nezávislé štúdie zistili jeden, tri až štvorfaktorový model, nie úplne zhodný s modelom Mayera. Problémom je aj nízky vzťah k dôležitým životným kritériám ako sú fajčenie, užívanie drog, alkoholu a deviantné správanie (Mathews et al., 2004; Brackett, Geher, 2006).

TEIQue – vychádza z modelu emočnej inteligencie ako osobnostnej črty, najnovšia dlhá verzia obsahuje 153 položiek, meria skóre v 15-tich subškálach, 4 faktory a celkovú EI. Výskumom najviac potvrdzuje štvorfaktorovú štruktúru, kde patrí spokojnosť, schopnosti sebaovládania, emočné znalosti a sociálne znalosti (Pérez et al., 2007).

MEIA – Multidimensional Emotional Intelligence Assessment. Autori tohto sebaopisného nástroja sú Barchard a Christensen (2007). Bol vytvorený v roku 2005 na základe prvého modelu EI Saloveya a Mayera a snaží sa merať všetkých 10 dimenzií emočnej inteligencie, ktoré títo autori popisujú ako súčasť EI. Barchard, Christensen (c.d.) však odporúčajú hodnotiť samostatne skóre jednotlivých faktorov bez udávania celkového skóre.

Meranie emočnej inteligencie ako schopnosti

Najdôležitejšími nástrojmi merania sú MEIS a jeho prepracovaná verzia MSCEIT Mayera, Saloveya a Carusa. Postupne sa však objavujú aj nové testy. Ich spoločným problémom je subjektivita emočnej inteligencie a z toho vyplývajúci problém pri hľadaní správnych odpovedí na jednotlivé položky. Autori sa pokúšajú využiť alternatívne spôsoby skórovania, akými sú expertné alebo konsenzuálne skóre (Pérez, Petrides, Furnham, 2007).

MSCEIT – Mayer, Salovey, Caruso

Mayer a Salovey vytvorili na testovanie svojho modelu emočnej inteligencie ako schopnosti metodiku orientovanú na výkon MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Scale). Autori ju neskôr revidovali a spolu s Carusom vytvorili metodiku MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Tento test bol úspešným pokusom merať emočnú inteligenciu ako konštrukt nezávislý od existujúcich osobnostných charakteristík. Z pôvodných 12 škál bol test redukovaný na 8 v druhej verzii MSCEIT. Nová verzia skrátila a zjednodušila administráciu testu (Matthews et al., 2004).

Emočná inteligencia je hodnotená na základe 141 položiek. Model má 3 úrovne a celkove hodnotí 7 škál: celková EI, 4 subškály a dva oblastné skóre, skúsenostnú EI (kombinácia faktorov 1 a 2) a strategickú EI (kombinácia faktorov 3 a 4). Skúsenostná emočná inteligencia hovorí o prijímaní emócií, strategická o ich chápaní a využívaní (Brackett, Geher, 2006; Pérez et al., 2007).

Test preukazuje dobré metodologické charakteristiky a adekvátne meria základný konštrukt, subtesty sú primerane rozlíšené. Zistenia podporujú štvorfaktorový model inteligencie. Split half reliabilita testu je, podľa Mayera, 0,90; pre skupinový konsenzus aj expertné skóre, 0,86 pre oblastné skóre; pre 4 faktory 0,76 – 0,91; test retest reliabilita po 3 týždňoch bola 0,86. Údaje získané autormi ukazujú dobrú diskriminačnú validitu, korelujú s inými testami schopností, zároveň však je možné tvrdiť, že emočná inteligencia nie je len premenovaním starších konštruktov inteligencie. MSCEIT koreluje s verbálnou inteligenciou, no nemá žiaden vzťah k iným formám inteligencie, čo bolo potvrdené vzťahom s Ravenovými progresívnymi maticami. Rovnaké údaje sa potvrdzujú aj pre testy osobnosti. Korelácie s inými metodikami sú skôr malé, i keď v niektorých prípadoch štatisticky významné. Korelácie

medzi MSCEIT a sebahopisnými nástrojmi merania emočnej inteligencie nepresahujú hodnotu 0,28 (Mayer, Caruso, Salovey, 2000; Brackett, Geher, 2006; Matthews et al., 2004; Pérez et al., 2007).

MSCEIT preukazuje vzťah k dôležitým psychologickým premenám ako napríklad psychické zdravie, spokojnosť, kvalita interpersonalných vzťahov, podporujúci vzťah s rodičmi, menej konfliktné vzťahy s priateľmi, emočná podpora, niektoré aspekty pracovného výkonu, redukcia behaviorálnych problémov a násilia. Záporne koreluje s depresiou, anxiitou, maladaptívnym správaním, užívaním drog a alkoholu, deviantným správaním (Bar-On, 2000; Brackett, Geher, 2006).

Na potvrdenie emočnej inteligencie ako druhu inteligencie je potrebný pozitívny vzťah inteligencie a veku. Už sme spomenuli zistenia Parkera et al. (2005) o jej raste s vekom. Podobné zistenia uvádzajú aj Mayer a kol. a Sullivan (Mayer, Caruso, Salovey, 2000).

Hlavným problémom tohto testu je spôsob jeho skórovania, keďže na dané položky neexistuje jediná správna odpoveď tak, ako je to pri testoch inteligencie. Zatiaľ existuje málo dôkazov o prediktívnej validite testu (Matthews et al., 2004).

Test je skórovaný na základe troch rozdielnych skóre:

- skupinový konsenzus – na základe porovnania s odpoveďami veľkého množstva respondentov,
- expertné – na základe porovnania s odpoveďami ľudí považovaných za expertov v danej oblasti, 21 členov *International Society of Research on Emotions*,
- cieľové – respondent je skórovaný na základe pozorovaného súhlasu s emočným zámerom osoby, ktorá vytvorila danú položku (Matthews et al., 2004; Legree et al., 2007, Brackett, Geher, 2006).

Matthews et al. (2004) pokračuje pri výpočte negatív tvrdeniami, že niektoré úlohy MSCEIT skôr sýtia iný faktor ako ten, ku ktorému boli priradené. MSCEIT chýbajú informácie o vzťahu s ďalšími premennými. Málo sa hovorí o rozdieloch konsenzuálneho a expertného skóre pre rod a rozdielne etnické skupiny. Pre testy inteligencie sú dôležité úlohy so zvyšujúcou sa náročnosťou. Konsenzuálne skóre svojou podstatou túto možnosť vylučuje. Neexistujú údaje o korelácii MSCEIT a starej verzie MEIS, čo je dôležité najmä vzhľadom k zmenám, ktoré boli v MSCEIT realizované.

Pérez et al. (2007) popisujú nedostatky MSCEIT, ktorými sú napríklad líšiace sa sýtenie faktorov podľa konfirmačnej a exploračnej faktorovej analýzy, čo naznačuje, že jednotlivé úlohy dominujú. Obsahová

validita tohto nástroja zatiaľ nebola dôkladne preukázaná. Chýbajú tiež ďalšie validizačné štúdie. Na základe skóre z ôsmich úloh dostávajú účastníci hodnotenie siedmich rozličných schopností. Je to tým, že každé skóre sa používa tri krát, čo znamená, že slabý výkon v jednej úlohe negatívne ovplyvní skóre človeka v troch schopnostiach. Úloha je teda málo a interpretácia jednotlivých faktorov výrazne presahuje obsah ich úloh. Napriek nedostatkom však Schulze et al. (2007) pokladajú tento model za najvhodnejší nástroj merania schopností súvisiacich s emóciami.

COPING A EMÓCIE

Coping možno definovať ako myšlienky a správanie zamerané na zvládanie vnútorných a vonkajších požiadaviek situácie, ktoré jednotliviec hodnotí ako záťažové. Copingový proces prebieha v situáciách, v ktorých dochádza k ohrozeniu cieľov a záujmov človeka. Takéto situácie sú spojené s prežívaním negatívnych, často intenzívnych, emócií. Coping je v počiatkovej fáze často zameraný na zníženie intenzity negatívnych emócií, ktoré môžu brániť iným formám zvládania. Doteraz sa výskum zaoberal najmä negatívnymi emóciami spojenými so stresom (Folkman, Moskowitz, 2004).

Mnohoročný výskum copingu jasne preukázal dôležitosť emočnej regulácie pri adaptácii na stresujúce životné udalosti (Garnefski et al., 2001). Nové výskumy v oblasti stresu poukazujú na vyšší a pozitívnejší význam emócií a stratégií ich zvládania pri záťaži, ako sa doteraz predpokladalo. Tieto stratégie sa objavujú nielen medzi tzv. negatívnymi, resp. neefektívnymi stratégiami, ale aj medzi efektívnymi, ktoré sa podľa zistení Changa et al. (2006), Garnefskej a Kraaija (2006a, 2006b) a Grossa a Johna (2003) spájajú s väčšou životnou spokojnosťou a menším počtom emočných a psychických problémov.

V literatúre je často citované rozdelenie stratégií zvládania záťaže na dve skupiny. Coping orientovaný na problém zahŕňa snahu zmeniť príčinu záťažovej situácie, zatiaľ čo na emócie zameraný coping zmiernuje vplyv negatívnych emócií. Toto druhé copingové zameranie sa vo výskumoch často spája s distresom a disfunkciou, čo je však spôsobené tradičnou konceptualizáciou emócií ako dizorganizovaných a maladaptívnych kvalít. Naopak nové výskumy zdôrazňujú adaptívnu povahu emócií a ich vyjadrenia (Stanton et al., 2000; Zautra 1996, in Folkman, Moskowitz, 2004).

Garnefski et al. (2001) vo svojom dotazníku kognitívno-emočnej regulácie CERQ rozlišuje 9 subškál reprezentujúcich stratégie zvládania zamerané na emócie:

- sebaobviňovanie,
- obviňovanie iných,
- ruminácia – prehnané uvažovanie o emóciách a myšlienkach spájajúcich sa s negatívnymi udalosťami,
- katastrofizácia – explicitné zdôrazňovanie útrap, ktoré človek prežíva,
- dávanie do perspektívy – snaha o zníženie dôležitosti udalosti,
- pozitívne refokusovanie – sústredenie sa na pozitívnu skúsenosť namiesto uvažovania o aktuálnej udalosti,
- pozitívne prehodnotenie – snaha dať situácii pozitívny význam v zmysle osobnostného rastu,
- akceptácia – v zmysle vzdania sa a odovzdania sa tomu, čo sa deje,
- plánovanie – plánovanie jednotlivých krokov zvládania negatívnej udalosti.

Autorka poukazuje na vzťah medzi týmito stratégiami a emočnými problémami. Ľudia využívajúci rumináciu, katastrofizáciu a sebaobviňovanie ako stratégie zvládania sú viac ohrození trpieť emočnými problémami ako tí, ktorí používajú iné štýly, ako napríklad pozitívne prehodnotenie.

Stanton et al. (2000) faktorovou analýzou zistila dve rozdielne formy emočného copingu: vyjadrenie emócií a spracovanie emócií. Napriek tomu, že v starších výskumoch boli stratégie copingu zamerané na emócie spájané s distresom, ani jedna z jej foriem copingu, teda vyjadrenie a spracovanie emócií nepreukázali žiaden vzťah k depresii, no vyjadrenie emócií bolo spojené s vyššou životnou spokojnosťou u mužov i žien. Obe stratégie boli spojené s nádejou u žien, nie však u mužov. Dlhodobejšie využívanie spracovávanie emócií bolo spojené so zvýšením distresu. Jedným z vysvetlení je, že prílišné zaoberanie sa emóciami môže byť prejavom neurotizmu. Niektoré z výsledkov môžu súvisieť aj s rodovými stereotypmi. Pri hodnotení stratégií v konkrétnej situácii boli výsledky pozitívnejšie.

Pennebaker (1999, in Stanton et al., 2000) skúmal vplyv expresívneho písania o stresových udalostiach. Zistil signifikantne pozitívny vplyv expresívneho písania na psychickú spokojnosť, sebahodnotenie zdravia, fyziologické fungovanie (imunita) a všeobecné fungovanie (školské výsledky, nájdenie nového zamestnania).

Copingové stratégie sa často popisujú na dimenzii efektívne – neefektívne. Toto delenie však nie je celkom adekvátne, najmä z toho dôvodu, že efektívnosť tej ktorej stratégie závisí na konkrétnej situácii a na miere kontroly, ktorú človek nad situáciou má (Christensen et al., 1995, Folkman a Moskowitz, 2000 in Saklofske et al., 2007). Folkman, Moskowitz (2004) uvádzajú ako príklad prípravu na skúšku, kde v počiatočnej fáze zohráva najdôležitejšiu úlohu stratégia zameraná na problém, ktorá znamená prípravu na skúšku, pri čakaní na výsledky je však efektívnejšie dištancovanie sa. Pri strate blízkej osoby je v prvom rade dôležité zvládnuť stratu a emócií, až neskôr je človek schopný plánovať budúcnosť.

Významné výsledky boli získané aj pri sledovaní úlohy pozitívnych emócií pri zvládaní. Štúdie popisujú, že pozitívne emócie sa objavujú už v počiatočných štádiách zvládania náročných záťažových situácií, akými sú vážne ochorenie alebo smrť dieťaťa, ktoré sú spojené s prežívaním vysokého distresu a depresie. Súčasný výskyt pozitívnych aj negatívnych emócií pri zvládaní stresujúcich situácií má značný význam pre coping. Ak by pozitívne a negatívne emócie boli protipólmi jednej škály, znamenalo by to, že copingové stratégie znižujúce distres by automaticky zvyšovali hladinu pozitívnych emócií. Ak by tieto emócie boli vzájomne nezávislé, znamenalo by to, že rôzne copingové stratégie zvlášť ovplyvňujú reguláciu pozitívnych a zvlášť negatívnych emócií. Výskumy dokazujú, že napriek tomu, že niektoré stratégie ovplyvňujú obe, pozitívne aj negatívne emócie, značný počet stratégií súvisí buď s kladnými alebo zápornými emóciami (Folkman, 2004). Stone et al. (1995, in Folkman, 2004) skúmali spojenie odvádzania pozornosti, redefinovania situácie, priamej akcie, katarzie, akceptácie, hľadania sociálnej opory, relaxácie a náboženstva s pozitívnymi a negatívnymi emóciami na základe záznamov z denníkov. Zistili, že relaxácia a priama akcia boli výlučne spojené s pozitívnymi emóciami a odvádzanie pozornosti a akceptácia boli spojené s nižšou úrovňou negatívnych emócií.

EMOČNÁ INTELIGENCIA A COPING

Článkov venujúcich sa vzťahu emočnej inteligencie k stresu a ku copingu sa vyskytuje stále dosť málo. Napriek tomu, že viacerí autori popisujú zvládanie stresu v kontexte štúdia emočnej inteligencie, je to hlavne trojica autorov G. Matthews, M. Zeidner a R. D. Roberts, ktorí venujú tomuto problému intenzívnejšiu pozornosť. Títo autori pritom zdôrazňujú potrebu ďalšieho výskumu, keďže niektoré z možných ob-

lastí vzťahov emočnej inteligencie a copingu si vyžadujú empirické dôkazy.

Súčasná teória stresu zdôrazňuje, že reakcie na záťažové situácie sú závislé na interpretácii požiadaviek kladených na človeka a jednotlivcovej aktívnej snahe vyrovnat' sa s týmito požiadavkami. Z toho vyplýva, že fyzická i psychická reakcia na stres vychádzajú z dynamickej interakcie človeka a prostredia, keďže charakteristiky stresovej situácie sa môžu meniť aj počas jej priebehu, čím sa menia aj nároky kladené na jednotlivca. Táto vzájomná interakcia medzi človekom a prostredím je základom transakčného modelu stresu. Tento model pochádzajúci od Lazarusa a Folkmanovej „vidí stres ako multivariačný proces zahŕňajúci vstupy (človek, premenné prostredia), výstupy (krátkodobé a dlhodobé efekty) a mediačné aktivity hodnotenia a copingových procesov“ (Lazarus, Folkman in Matthews et al., 2004, s. 284). Tento prístup do copingového procesu zahŕňa také aspekty ako osobné ciele a presvedčenie o sebe. Stres teda nepredstavuje preddefinovanú reakciu, ale rozdiel medzi vonkajšími požiadavkami prostredia a jednotlivcovou motiváciou a schopnosťami. Stres výrazne záleží na osobnom hodnotení prostredia a vnímaní účinnosti vlastnej aktivity a snahy. Efektívnosť jednotlivých copingových stratégií záleží od ich možností zlepšiť výsledok situácie pre človeka. Nakoľko je ktorá stratégia efektívna, je možné ohodnotiť na základe analýzy osobnostných a situačných faktorov.

Klasická všeobecná inteligencia zohráva v copingu určitú úlohu, korelácie sú však skôr nižšie (Block, Kremen 1996; Zeidner, 1995 in Matthews et al., 2004). Preto autori predpokladajú, že sa na copingových procesoch podieľa aj iná premenná ako klasická inteligencia. Touto premennou môže byť práve emočná inteligencia (Matthews et al., 2004). Súčasně uvažovanie výskumníkov v oblasti emočnej inteligencie naznačuje, že „spôsob, akým ľudia identifikujú, chápu, regulujú a menia svoje emócie (u seba aj iných) pomáha determinovať copingové správanie a z toho vyplývajúce adaptívne výsledky“ (Salovey et al., 1999 in Matthews et al. 2004).

Epstein a Salovey (1998 a 1999, in Matthews et al., 2004) popisujú úlohu emočnej inteligencie ako činiteľa adaptívneho copingu, čo sa uskutočňuje prostredníctvom viacerých mediačných mechanizmov:

- Vyhybanie sa stresujúcim udalostiam

Epstein (1998 in Matthews et al., 2004) tvrdí, že je možné, že ľudia s vyššou emočnou inteligenciou si dokážu okolo seba vytvoriť menej stresujúce prostredie tým, že vedú svoj osobný a sociálny život tak, že sa v ňom objavuje menej frustrujúcich a stresových situácií. To znamená,

že ľudia s vyššou emočnou inteligenciou nepotrebujú ziskávať toľko adaptívnych zdrojov na zvládanie stresu. Epstein ďalej tvrdí, že emočne inteligentní ľudia sú dobrí v identifikovaní potenciálne nebezpečných a ohrozujúcich sociálnych situácií, a tak sa im vedia včas vyhnúť. Štúdie sociálnej anxiety však uvádzajú, že vyhýbanie sa stresujúcim podmienkam podlamuje sebavedomie a zabraňuje získavaniu sociálnych zručností (Wells, 2000 in Matthews et al., 2004). V každom prípade, ani emočne inteligentní ľudia sa nemôžu vyhnúť všetkým stresujúcim situáciám.

- Bohatšie copingové zdroje

Epstein a Salovey (1998 a 1999, in Matthews et al., 2004) tvrdia, že emočne inteligentní ľudia môžu mať bohatšie emočné a sociálne zdroje. Keď emočne inteligentný človek porovná požiadavky stresujúcej situácie a svoje copingové zdroje, môže situáciu ohodnotiť ako výrazne menej stresujúcu. Salovey et al. (1999 in Matthews et al., 2004) predpokladá, že emočná inteligencia funguje najmä prostredníctvom sociálnych zdrojov a sociálnej opory. Salovey et al. (2000 in Matthews et al., 2004) neskôr tvrdí, že vybavuje jednotlivca nevyhnutnými sociálnymi zručnosťami, ktoré sú základom budovania pevnej a širokej sociálnej siete. Emočne inteligentní ľudia vedia túto sociálnu oporu efektívne využiť na zvládnutie záťažovej situácie.

- Vyššia sebaúčinnosť pri emočnej regulácii

Ľudia s vyššou emočnou inteligenciou prejavujú vyššiu sebaúčinnosť (self-efficacy) pri riadení emócií (Salovey et al., 2001 in Matthews et al., 2004). Veria, že majú potrebné stratégie na nápravu negatívnych nálad, ktoré sa objavujú počas stresujúcich alebo záťažových situácií. Rovnako tieto stratégie využívajú na udržanie pozitívnych nálad. Podľa Saloveya (2001 in Matthews et al., 2004) vedomie sebaúčinnosti ovplyvňuje efektívnosť a výsledky copingových stratégií. Z toho vyplýva, že jednotlivci, ktorí veria, že majú dostatočné schopnosti zvládať a kontrolovať svoje emócie, môžu viac snahy venovať iným copingovým stratégiám, a tak zvýšiť ich efektívnosť. Rovnako tak znižujú možný negatívny dopad nálady na zvládanie situácie. Táto charakteristika súvisí aj s optimistickým prístupom k vlastným schopnostiam a konštruktívnym myslením, ktoré pomáhajú zvládať záťažové situácie.

- Konštruktívnejšie vnímanie a hodnotenie situácií

Podľa Epstein (1998 in Matthews et al., 2004) majú emočne inteligentní ľudia konštruktívnejšie myslenie a jednoduchšie dokážu identifikovať a opraviť chybné hodnotenie a maladaptívne postoje. Uvedomujú si svoje mentálne procesy a výrazný vplyv kognícií na ich emócie.

Emočne inteligentní ľudia majú tendenciu interpretovať záťažovú situáciu menej stresujúcim spôsobom a vnímajú ju skôr ako výzvu než ako ohrozenie.

- **Adaptívna regulácia a náprava emócií**

Jasnosť a náprava emócií, ktoré sú jednými zo základných komponentov emočnej inteligencie majú významnú úlohu pri zvládaní záťaže, ako to tvrdí Salovey (2000 in Matthews et al., 2004). Emočne inteligentní ľudia sú pokojní, sústredení a charakterizovaní pokojom mysle, efektívnejší pri zaoberaní sa negatívnymi pocitmi a zažívajú menej stresu ako ostatní. Tiež sa tvrdí, že neberú veci osobne a nie sú nadmerne senzitivní na odmietnutie alebo zlyhanie a neznepokojujú sa nad vecami, ktoré nespádajú pod ich kontrolu (Epstein, 1998 in Matthews et al., 2004). Tiež sa zdá, že dokážu využívať efektívnejšie a aktívnejšie stratégie na zvládanie a reguláciu nálad, ako napríklad relaxáciu alebo príjemné aktivity, namiesto pasívnych stratégií ako užívanie drog a alkoholu (Thayer 1996 in Matthews et al., 2004).

- **Emočné schopnosti**

Zdá sa, že emočne inteligentní ľudia majú schopnosť efektívne vyjadriť svoje minulé osobné traumy (Salovey et al., 1999 in Matthews et al., 2004). Pennebakerov vyššie spomínaný výskum (1997 in Matthews et al., 2004) zistil, že písomné vyjadrenie emočnej skúsenosti zlepšuje fyzické a mentálne zdravie, funkciu imunitného systému, znižuje depresiu a zlepšuje akademické výsledky. Rovnako tak umožňuje reštrukturovať negatívny zážitok a dať mu koherentné a zmysluplné miesto v osobnom živote. Emočne inteligentní jednotlivci sa dokážu odosobniť od emócií, prípadne s nimi aktívne pracovať vzhľadom k tomu, čo si vyžaduje situácia. Sú schopní oddeliť myšlienky od negatívnych emócií, a tak sa menej zaoberať dysfunkčnými starosťami a excesívnou rumináciou.

- **Využívanie efektívnych copingových stratégií**

Výskumníci v oblasti emočnej inteligencie tvrdia, že emočne inteligentní ľudia viac využívajú aktívne copingové stratégie a sú tak efektívnejší v zvládaní situácií, ktoré hodnotia ako záťažové (Epstein, 1998 in Matthews et al., 2004). Coping zameraný na problém je spojený so schopnosťou jasne vnímať, rozlišovať a usmerňovať emócie. Pre adaptívny coping je teda dôležité jasne vnímať emócie a byť si vedomý kapacity ich riadenia (Matthews et al., 2004).

- **Kompetencie a flexibilita v copingu**

Emočná inteligencia umožňuje adaptívny výber copingových stratégií a ich širšiu škálu. Enderl et al. (2000, in Matthews et al., 2004) vy-

zdvihujú dôležitosť správneho výberu stratégie pre jednotlivé záťažové situácie a tvrdia ďalej, že ľudia s vyššou emočnou inteligenciou by mali byť flexibilnejší a menej stereotypní vo výbere primeraných stratégií vzhľadom na situáciu, jej možnosti a vlastné osobnostné a kognitívne charakteristiky. Zeidner a Saklofske (1996 in Matthews et al., 2004) píšú, že v situáciách, ktoré je možné kontrolovať, je efektívnejšie využívať aktívne a na problém zamerané stratégie, zatiaľčo v situáciách, ktoré nie je možné kontrolovať sú často jedinou možnosťou na emócie zamerané stratégie. Podľa Saloveya et al. (1999 in Matthews et al., 2004) by vysoká emočná inteligencia mala viesť k efektívnejšej emočnej regulácii.

Salovey et al. (2000 in Matthews et al., 2004) uvádzajú, že emočná inteligencia môže ovplyvňovať adaptívny coping práve prostredníctvom spomenutých mediačných mechanizmov. Úspešný coping závisí na vzájomnej spolupráci racionálnych a emočných kompetencií. Celá škála a hierarchia emócií teda musí byť rozvinutá na to, aby jednotlivec mohol úspešne riadiť svoje emócie a coping. Nedostatky v základných emočných zručnostiach tak môžu ovplyvniť rozvoj komplexnejších copingových stratégií.

Mnoho autorov, z nich napríklad Matthews et al. (2004), Ciarrochi et al. (2004 in Gohm, Corser, Dalsky, 2005), Saklofske et al. (2007) sa zhodujú v tom, že je potrebný ďalší výskum v oblasti vzťahov emočnej inteligencie, stresu a copingu.

Záver

Súčasný stav výskumu nateraz neumožňuje dať jednoznačnejšiu odpoveď na otázku z úvodu kapitoly týkajúcu sa dôležitosti emočnej inteligencie v každodennom živote ľudí. Bránia tomu nedoriešené konceptuálne otázky, potrebné sú však aj ďalšie empirické výskumy. Poukázali sme na možnosti výskumu emočnej inteligencie vo vzťahu k zvládaniu. Na základe súčasného stavu poznania sa javí, že emočná inteligencia môže pôsobiť pozitívne a napomáhať k adekvátnejšiemu využívaniu repertoáru stratégií zvládania. Výskum, ktorý zamýšľame realizovať má ambíciu získať nové teoretické i praktické poznatky v danej oblasti. Dáta budú získavané z niekoľkých výskumných súborov so zámerom zachytiť vývinové aspekty vzťahov emočnej inteligencie a copingu (v línii dospievanie, nastupujúca dospelosť, dospelosť).

Literatúra

- AUSTIN, E. J., SAKLOFSKE D. H., 2004, Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.
- AUSTINOVÁ, E. J., SAKLOFSKE, D. H., 2007, Příklad mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In: Schulze R., Roberts R. D.(Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 127-148.
- BARCHARD, K. A., CHRISTENSEN, M. M., 2007, Dimensionality and higher-order factor structure of self-reported emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 42, 971-985.
- BAR-ON, R., 2000, Emotional and social intelligence. In: Bar-on, R., Parker J. D. A. (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco: A Wiley Imprint, 363-388.
- BAR-ON, R., 2005, The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, Vol. 17.
- BAR-ON, R., 2007a, What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On model, <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=4>
- BAR-ON, R., 2007b, Description of the EQ-i, EQ-360 and EQ-i:YV, <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=6>
- BAUMGARTNER, F., VASILOVÁ K., 2006, K problematike merania sociálnej inteligencie. In: Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2005*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 8-16.
- BRACKET, M. A., GEHER, G., 2006, Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In: Ciarrochi J., Forgas J. P., Mayer, J. D.(Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*New York: . Psychology Press, 27-50.
- FICKOVÁ, E., 2006, Emoční inteligencia a osobnosť. In: Ruisel, I. (Ed.), *Múdrost' – inteligencia – osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 133-139.
- FOLKMAN, S., MOSKOWITZ, J. T., 2004, Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 45–74.
- GARDNER, H., 1993, *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P., 2001, Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., 2006a, Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659-1669.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ V., 2006b, Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- GOHM, C. L., CORSER, G. C., DALSKY, D. J., 2005, Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 39, 1017-1028.
- GOLEMAN, D., 1997, *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- GROSS, J. J., JOHN, O. P., 2003, Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.

- CHANG, E. C., et al., 2007, Relations between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: Is stress a mediating variable? *Personality and Individual Differences*, 42, 135-144.
- KANGOVÁ, S. M., DAYOVÁ, J. D., MEARAOVÁ, N. M., 2007, Sociální a emoční inteligence: zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In: Schulze R., Roberts R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 111-125.
- KIHLSTROM, J. F., CANTOR, N., 2000, Social Intelligence. In: Sternberg, R. J. (Ed.), *Handbook of Intelligence*, 2nd ed. Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 359-379.
- LEGREE P. J., PSOTKA, J., TREMBLE, T., BOURNE, D. R., 2007, Využití konsenzuálního měření ke zhodnocení emoční inteligence. In: Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 175-200.
- MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R. D., 2004, Emotional intelligence. An elusive ability? In: Wilhelm, O., Engle, R. W. (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*. Sage, 79-99.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R., SALOVEY, P., 2000, Selecting a measure of emotional intelligence. In: Bar-on, R., Parker, J. D.A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 320-342.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO, D. R., 2000, Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In: Bar-on, R., Parker, J. D.A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 92-117.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P., CARUSO D. R., 2004, Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- MAYER, J. D., 2006, A new field guide to emotional intelligence. In: Ciarrochi J., Forgas J. P., Mayer, J. D.(Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life*. New York: Psychology Press, 3-26.
- NEUBAUER, A. C., FREUDENTHALER, H. H., 2007, Modely emoční inteligence. In: Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 53-72.
- PARKER, J. D. A., et al., 2005, Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26, 100-106.
- PÉREZ, J. C., PETRIDES, K.V., FURNHAM, A., 2007, Měření rysové emoční inteligence. In: Schulze, R., Roberts R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 201-218.
- RUISEL, I., 1992, Úvahy o sociálnej inteligencii. In: Ruiselová, Z., Ruisel, I. (Eds.), *Praktická inteligencia I. (Teoretické a metodologické problémy)*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 107-127.
- SAKLOFSKE D. H., et al., 2007, Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.
- SCHULZE, R., et al., 2007, Teorie, měření a aplikace emoční inteligence: referenční rámec. In: Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 25-51.
- STANTON, A. L., et al., 2000, Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1150-1169.
- WEISSOVÁ, S., SÜSS, H. M., 2007, Sociální inteligence: přehled a kritická diskuse konceptů měření. In: Schulze, R., Roberts, R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 219-245.
- WILHELM, O., 2007, Měření emoční inteligence: praxe a standardy. In: Schulze, R., Roberts R. D. (Eds.), *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 151-174.

MÚDROŠŤ V KONTEXTE OSOBNOSTI

Jana BENEDIKOVIČOVÁ, Imrich RUISEL

Úvod

V psychológii sa problematika múdrosti vynorila s novými trendmi celoživotného vývinu a predlžovania ľudského veku. Obnovenému záujmu sa teší aj vo filozofii, v etike, teológii, kultúrnej antropológii a etnografii. Oplyvňuje však aj prírodné vedy, kde presúva pohľad od príčinných a mechanistických princípov vysvetľovania javov ku kybernetickým a systémovým štruktúram. Princípy, ako sú napríklad homeostáza alebo autoregulácia, vyjadrujú skrytú múdrosť prírody.

Obnovený vedecký záujem o múdrosť v posledných desaťročiach minulého storočia je prejavom významnej zmeny v type myslenia v období postmodernity. K tejto zmene prispelo najmä:

1. uvedomenie si dôležitosti osobnostných dimenzií, ktoré sa dlho chápali ako náhodné a tým nehodné vedeckého skúmania vrátane konkrétnych okolností života, ako aj dôležitosti sociálneho a prírodného prostredia,

2. postupné zblížovanie humanitných a prírodných vied. Medzery medzi týmito rozdielnymi oblasťami poznania sú síce naďalej značné, objavujú sa však aj nové pojmy a metodológie, ktoré postupne stavajú mosty. Práve múdrosť sa usiluje priblížiť svet filozofie, psychológie i teológie širším požiadavkám ostatného života. Zjednodušene možno povedať, že „sprírodňuje“ ľudské hodnoty a „humanizuje“ prírodné zákony.

Napriek tomu, že múdrosť sa od nepamäti tešila záujmu mnohých vzdelancov, filozofov a vedcov, úvahy o jej podstate doposiaľ značne kolíšu. Otázne je, či sa v tom množstve poznatkov, ktoré ľudstvo v priebehu tisícročí nahromadilo, dajú vymedziť spoločné menovatele o podstate múdrosti v historickom kontexte. Je pochopiteľné, že do implicitných presvedčení o tom, kto je múdry a aké správanie je múdre, sa premietajú aktuálne hodnoty určitého civilizačného okruhu.

Múdrosť v implicitnom kontexte

V konceptoch múdrosti sa kladie dôraz na jej implicitné vymedzenia; tendencie a pohľady smerujú skôr k hľadaniu múdrosti v každo-

denom živote ľudí, v „múdom konaní“, v porozumení tomu, čo ľudia považujú za múdre. Možno sa stretnúť aj s vymedzeniami múdrosti (Ardelt, 2003), podľa ktorých múdrosť nepôsobí bez viazanosti na konkrétneho nositeľa a preto múdrosť, uvedená v „múdрых knihách“ nie je múdrosťou, ak sa netýka jednotlivca. Jeden z možných prístupov je založený na smerovaní od abstraktnej múdrosti ako univerzálneho ideálu až po múdrosť v každodennom živote, múdrosť ako prejav osobnosti.

Zaoberanie sa implicitnými, alebo explicitnými teóriami múdrosti posúva pozornosť do rozdielnych dimenzií, i keď sa diskutuje i o tom, že či je nevyhnutné odlišovať implicitné teórie múdrosti od explicitných. Laické (implicitné) teórie sa snažia pochopiť podstatu múdrosti, jej využívanie v každodennom živote, variabilitu v rozličných kultúrach a v rôznych vekových kategóriách, odlišnosť od explicitných teórií. Bluck a Glück (2005) preskúmali implicitné teórie múdrosti a opísali päť rôznych typov, v rámci ktorých identifikovali päť spoločných, esenciálnych faktorov: kognitívne porozumenie, vŕhad, hlbavý postoj, záujem o ostatných a zručnosti potrebné pre praktický život.

Expertné (explicitné) teórie analyzujú informácie o tom, čo by múdrosť mala predstavovať, ako by mala ovplyvňovať konanie jednotlivca, detailne skúmajú a hodnotia také správania, ktoré možno označiť ako múdre. Závery o tom, nakoľko určité konanie možno pokladať za múdre, vytvára tím expertov, múdrosť sa chápe ako určité štádium mentálnej zrelosti, ktoré možno dosiahnuť len ojedinele. Otázka neraz znie, ako vznikajú tieto explicitné teórie múdrosti. V podstate sú implicitnými teóriami menšieho, odborne erudovaného výberu pozorovateľov (Sternberg, Jordan, 2005).

Berlínska paradigma

Jeden z aktuálnych prístupov k múdrosti rozvíja skupina expertov na Inštitúte Maxa Plancka v Berlíne na čele s Paulom Baltesom. Múdrosť chápu ako utopický pojem, ktorý integruje vedomosti a charakter mysle a cností. Keďže múdrosť predstavuje vrcholný bod rozvoja ľudskej bytosti, do popredia záujmu berlínskej skupiny sa dostali vekové diferencie¹. Baltes so spolupracovníkmi svoj prístup k skúmaniu tohto

¹ Múdrosť je všeobecne spájaná s vysokým vekom (napr. Ruisel, 2005; Ardelt, 2003; Sternberg, Jordan, 2005), celkovo, prvé štúdie múdrosti vznikali v rámci záujmu o celožiivotný vývin a gerontopsychológiu.

fenoménu nazval berlínskou paradigmou, alebo berlínskym modelom múdrosti (Baltes, Kunzmann, 2003).

Berlínska škola vychádza z filozofických a kultúrno-antropologických tradícií a snaží sa ich zakomponovať do kontextu psychologických teórií. Na najvšeobecnejšej úrovni vymedzili múdrosť ako expertné poznanie a usudzovanie o nielen dôležitých, ale aj zložitých a neurčitých otázkach, spájajúcich sa s významom a organizáciou života. Poznanie asociované s múdrosťou sa zaoberá záležitosťami najvyššej možnej osobnej a sociálnej významnosti. Múdrosť je pre nich expertná znalosť vo vedení života, porozumení jeho významu a vo fundamentálnej životnej pragmatike (životné plánovanie, manažovanie a spätný pohľad). Pre empirické štúdium múdrosti používa berlínska skupina zložitú, no slabo definovanú hypotetickú situáciu (Baltes, Kunzmann, 2003).

Príklad:

...Predstavte si, že niekto dostane telefonát od dobrého priateľa, ktorý mu oznámi, že ide spáchať samovraždu.

...Pätnásťročné dievča sa chce okamžite vydať.

Príbehy sú úmyselne nevýrazne definované a majú veľa alternatív riešení. Participantovi sa predloží konkrétna situácia a posudzovatelia ho vyzvú k hlasitému mysleniu, dôležité je zaznamenanie každej myšlienky, ktorá ho v tejto súvislosti napadne. To znamená, že do úvahy sa berie nielen navrhnuté riešenie, ale aj samotný proces rozhodovania. Zachytené odpovede hodnotili posudzovatelia – experti podľa piatich kritérií na sedembodových škálach (podľa Baltes, Kunzmann, Stange, 2005). Kritériá predstavovali:

- a) Hlboké poznanie a vedomosť o ľudskej povahe a vedení života.
- b) Hlboké procedurálne poznanie spôsobov vyrovnávania sa so životnými okolnosťami.

Zvyšné kritériá tvoria metakritériá, pretože predstavujú špecifické prejavy múdrosti:

- c) Poznanie celkového životného kontextu, ktorý sa skladá z čiastkových životných udalostí a okolností.
- d) Uvedomenie si relativity hodnôt a tiež tolerancia voči rozličným hodnotám.

Uvedomenie si individuálnych, sociálnych a kultúrnych hodnotových diferencií.

- e) Uvedomenie si existencie životnej neurčitosti a vyrovnávanie sa s ňou. Poznanie založené na múdrosti poskytuje možnosť vyrovnania sa s obmedzeniami a neistotou z nich prameniacou.

Príklad vysokého a nízkeho skóre múdrosti podľa hodnotenia odpovede na základe piatich (vyššie uvedených) kritérií (podľa Baltés, Kunzmann, Stange, 2005):

Hypotetická situácia: - Pätnásťročné dievča sa chce okamžite vydať.

nízke skóre múdrosti:

Pätnásťročné dievča sa chce okamžite vydať? Nie, nie je možné, vydať pätnásťročného dievčaťa je vonkoncom nesprávny. Nieкто by jej mal povedať, že to ani nie je možné.Bolo by nezodpovedné podporovať také niečo. Nie, to je bláznivý nápad.

vysoké skóre múdrosti:

Nuž, na prvý pohľad to vyzerá ako jednoduchý problém. V podstate vydať nie je pre pätnásťročné dievča dobrý nápad. Ale myslím, že mnoho dievčat v tom veku môže o tom rozmýšľať, keď sa po prvýkrát zamilujú. Vtedy sa neberie ohľad na žiadne pravidlá. A možno, má dievča v tomto príbehu smrteľnú chorobu, alebo iné špecifické životné okolnosti. Alebo práve osirelo. A tiež nemusí byť z našej kultúry. Možno žije v inej kultúre alebo dokonca v inom historickom období.

V priloženej odpovedi reprezentujúcej vysoké skóre skutočne možno identifikovať päť kritérií berlínskej školy a už na prvý pohľad je pre informovaného posudzovateľa, hodnotiaceho rôzne koncepcie múdrosti, významne odlišná od odpovede ilustrujúcej nízke skóre.

Kritika berlínskej školy

Paralelne sa vyvíjajúcim prístupom k skúmaniu múdrosti je koncepcia Ardeltovej (2000). Vypracovala kritiku berlínskej paradigmy a navrhla alternatívny spôsob hodnotenia múdrosti. Základnou námietkou je skutočnosť, že osobnosť je v tejto koncepcii nedostatočne zohľadnená. Berlínska metodika hodnotí, podľa autorov, pokročilé kognitívne fungovanie, expertný znalostný systém, expertnú znalosť v plánovaní a organizácii života (Baltés, Kunzmann, 2003). Podľa týchto autorov múdrosť pôsobí nezávisle od jednotlivcov, napríklad prostredníctvom sapienciálnej literatúry, ako je Biblia. Ako však namieta Ardeltová (2004), múdrosť nemôže existovať nezávisle na jednotlivcoch. V momente, keď sa niekto pokúsi múdrosť demonštrovať, napríklad spísať svoje myšlienky, múdrosť stratí spojenie s konkrétnym človekom a pretransformuje sa do teoretickej a intelektuálnej roviny. Rôzni jednotlivci môžu siahnúť po múdrej knihe a čítať múdre myšlienky. Tie sú však len podkladom,

teoretickou predispozíciou k tomu, aby sa stali múdrymi. Múdrost' potom závisí od spracovania a zakomponovania myšlienok. Ak nie sú viazané na zážitkovú a osobnostnú dimenziu, predstavujú len teoretické vedomosti. Avšak múdrost' nie je len teoretickým poznaním, ale obsahuje aj zážitkovú úroveň. Múdrost' nie je aspektom vedomosti, ale vedomosti sú aspektom múdrosti.

Voči metodike, ktorou berlínska škola hodnotí múdrost', vzniešla Ardeltová (2004) niekoľko konkrétnych námietok. Ako je známe, probandi hodnotia hypotetickú situáciu, a tým môže dochádzať k nedostatočnej motivácii v riešení problému. Z dennej skúsenosti je zrejmé, že pozorovateľ nezriedka inak hodnotí činy iných než vlastné skutky, alebo konanie svojich najbližších. Sociálna žiadúcnosť, potenciálne premietnutá do riešenia hypotetických situácií a predstieraná veľkorysosť a ohľaduplnosť, ktorá hodnotiteľa k ničomu nezaväzuje, tiež nie sú z dennej reality neznáme.

Zohľadnením múdrosti ako fenoménu viazaného na osobnosť, nemožno sledovať prejavy múdrosti na hypotetickej úrovni; múdrost' sa prejavuje až v osobnostnom kontexte a v osobnej zaangažovanosti.

Z uvedených úvah podľa Ardeltovej vyplýva, že berlínska paradigma svojou metodikou vyzdvihuje skôr intelektovú dimenziu múdrosti, než pôsobenie múdrosti v kontexte osobnosti. Napokon, aj sám Baltes upozornil, že jeho metodika hodnotí vedomosti týkajúce sa múdrosti (Baltes, Kunzmann, 2003).

Múdrost' v kontexte osobnosti

Ako už bolo uvedené, v psychologickéj literatúre doposiaľ prevládajú koncepcie zamerané skôr na kognitívne, než na osobnostné aspekty múdrosti. Ukazuje sa však, že kvôli pochopeniu podstaty múdrosti nemožno opomenúť ani osobnostné predpoklady, ktoré môžu jednotlivcovi brániť k osvojeniu múdrosti.

Osobnostným dimenziám múdrosti doposiaľ najväčšiu pozornosť venovali psychoanalytici Jung, Erikson a Kohut. Jednotne upozornili na úlohu vývinu seba a transcencie seba ako kľúčových funkcií múdrej osobnosti. Tieto funkcie naznačujú nezvyčajne integrovanú a zrelú štruktúru osobnosti, ktorá prekračuje bežnú orientáciu na seba a reguluje vzťah so sebou, s inými i s vonkajším svetom.

Kombinované pôsobenie osobnostných a poznávacích zložiek umožňuje analyzovať vlastnosti ľudí, o ktorých sa predpokladá, že sú múdri. Tento prístup odhaľuje nielen izolované zložky múdrosti pre

individuálne porovnania, ale identifikuje aj ich organizáciu a kombinácie vnútri jednotlivcov a medzi jednotlivcami. Zameriava pozornosť na jednotlivcov, ktorí sa zoskupujú na hornom konci kontinua múdrosti. Štúdium výnimočne múdrych ľudí by malo umožniť pochopenie:

1. podstaty múdrosti vrátane vzťahov medzi rôznymi afektívnymi, poznávacími a sociálnymi korelátmi múdrosti,
2. vývinu múdrosti vrátane priebehu života a udalostí, ktoré mohli k múdrosti prispieť,
3. dôsledkov múdrosti, najmä štýlu života, ktorý charakterizuje múdry a zmysluplný život.

V súčasnosti sa možno stretnúť s pokusmi o prístup:

- príkladový, zameriavajúci sa na výskumné stratégie umožňujúce výber subjektov,
- personologický, ktorý uprednostňuje orientáciu na také údaje, ktoré je užitočné zbierať,
- vývinový, ktorý analyzuje múdrosť prostredníctvom zmien v dospelom veku (Ruisel, 2005).

Príkladový prístup presadzuje typológie, zamerané na štúdium vhodných osobností, ako aj ich poznávacích schopností a priebehov životnej cesty. Tento prístup sa doposiaľ používal najmä pri skúmaní tvorivosti, napríklad u tvorivých matematikov. Extenzívne štúdie ponúkli množstvo detailných poznatkov zo života týchto ľudí (napríklad rodinné pozadie, osobnosť, kognitívne a intelektové štýly a pod.).

Personologický prístup je zameraný na priebeh života jednotlivca. Mnohé výskumy tohto druhu sú zostavené idiograficky, čiže orientované na intenzívne štúdium individua, niektoré sú hybridné, pretože sú kombinované s nomotetickými princípmi. Pre štúdium múdrosti sú najvhodnejšie tieto hybridné prístupy, pretože poskytujú kontextuálne a integrované informácie o prežívaní a udalostiach v priebehu životnej cesty.

Významné poznatky zo života múdrych ľudí možno získať aj vývinovými metódami skúmania životnej cesty, či už longitudinálnymi alebo prierezovými. Pomocou takýchto štúdií sa zisťuje, nakoľko možno múdrosť identifikovať podľa rozdielov medzi jednotlivcami, alebo či ju možno stotožňovať s jednotlivými stupňami života.

Každý z týchto princípov má svoje výhody pre štúdium osobnosti múdrych ľudí. Aj keď často vyplývajú z odlišnej intelektuálnej tradície, môžu ponúknuť pozoruhodné informácie. Ak sa však vzájomne dopĺňajú, poskytujú množstvo poznatkov a procedurálnych expertíz, užitočných pre štúdium múdrosti.

Spomedzi osobnostných vlastností u múdrych ľudí možno uvažovať najmä o schopnosti zvládať dvojznačnosť a o nezdoľnosti. Preto múdry človek vyrovnané čelí výzvam, ktoré stresujú tých menej múdrych a súčasne lepšie zvládava negatívne životné situácie a uchováva si primerané fyzické i psychické zdravie (Ruisel, 2005).

Osobnostné aspekty múdrosti podľa Ardeltovej

Ako však zdôrazňuje Ardeltová (2003) múdrosť nemôže byť limitovaná len na intelektovú alebo kognitívnu dimenziu, ale zahŕňa celú osobnosť. Model sumarizuje tak kognitívne, ako aj emočné dimenzie osobnosti a vymedzuje múdrosť ako latentnú premennú kognitívnych, reflektívnych a afektívnych osobnostných charakteristík. Preto múdrosť nemožno hodnotiť štandardizovaným dotazníkom. Podľa uvedenej autorky validnejšie je zaradenie esenciálnych indikátorov latentnej premennej – múdrosti. Psychodiagnostický prístup bol založený na zisteniach Claytonovej a Birrena (1980) a konfrontovaný s analýzou doterajších východných aj západných prístupov k múdrosti (Ardelt, 2003). Zistilo sa, že tieto tri dimenzie (kognitívna, reflektívna a afektívna) sú spojovacím elementom existujúcich koncepcií, pričom akceptujú západné i východné tradície. Na základe operacionalizácie spomínaných troch dimenzií múdrosti vznikla *Trojdimenzionálna škála múdrosti 3D-WS* (Ardelt, 2003). Obsahuje 37 položiek, z toho 13 je súčasťou kognitívnej, 11 reflektívnej a 13 afektívnej dimenzie. Podľa autorky škála je validný a reliabilný diagnostický nástroj na ohodnotenie múdrosti prostredníctvom troch osobnostných dimenzií. *Kognitívna dimenzia* zahŕňa schopnosť porozumieť životu, významu fenoménov a udalostí a pochopiť ich hlbší zmysel vzhľadom na intra a interpersonálne otázky. Identifikuje uvedenie si tak pozitívnych, ako aj negatívnych aspektov ľudskej podstaty a vymedzenie prirodzených limitov ľudskeho poznávania a vedomostí, životnej nepredvídanosti a neurčitosti. Položky v dotazníku, ktoré hodnotia kognitívnu dimenziu, reprezentujú schopnosť a vôľu podrobne porozumieť javom a udalostiam, rešpektovať nejasnosti života. Ďalšou zložkou múdrosti je dimenzia *reflektívna*. Pre hlbšie pochopenie javov a udalostí je nevyhnutná ich analýza z rôznych perspektív. Preferovanie tohto prístupu redukuje egoizmus, vnášanie subjektivity a projekcie. Položky reflektívnej dimenzie Trojdimenzionálnej škály múdrosti 3D-WS analyzujú stupeň, nakoľko jednotlivec dokáže prekročiť vlastnú subjektivitu a projekciu svojich motívov a potrieb, hodnotením fenoménov a udalostí z rozličných perspektív a kontrolou

prisudzovania viny iným ľuďom za zhoršovanie súčasnej situácie. *Afektívna dimenzia* zahŕňa zníženú sústredenosť na seba a širšiu mieru porozumenia variabilite ľudského správania, stupeň pôsobenia afektívnych emócií a správania voči ostatným pri prejavovaní súcitnej a empatickej lásky. Položky afektívnej dimenzie hodnotia prítomnosť pozitívnych a absenciu indiferentných a negatívnych emócií a správania voči iným bytostiam.

Tieto tri dimenzie múdrosti (reflektívna, kognitívna a afektívna) nie sú vzájomne nezávislé, ale zároveň nie sú ani koncepcne identické. Kľúčovou dimenziou je dimenzia reflektívna, pretože zásadne vplýva na zvyšné dve a je nutnou podmienkou ich rozvinutia.

Dimenzie múdrosti a päť veľkých faktorov osobnosti

Vzájomný vzťah osobnostných premenných a jednotlivých dimenzií múdrosti podľa Ardeltovej sme skúmali prostredníctvom výskumnej sondy, v ktorej sa okrem Trojdimenzionálnej škály múdrosti 3D-WS použil aj NEO päťfaktorový osobnostný inventár (Ruisel, Halama, 2007).

Model Piatich veľkých faktorov vznikol analýzou zoznamov adjektív - osobnostných deskriptorov, ktoré slúžili na opis seba aj iných ľudí. Tieto adjektíva sú pomerne abstraktné a nemožno ich použiť na identifikáciu jednotlivcovej pozície v rámci dimenzií uvedeného modelu. Pre zvýšenie objektívnosti merania osobnostných premenných nahradili adjektíva opisy rôznych foriem správania. Príslušné faktorové analýzy s rôznymi výbermi z odlišných kultúrnych i vekových skupín naznačili univerzálny výskyt piatich faktorov osobnosti: Neurotizmus, Extraverzia, Otvorenosť, Prívetivosť a Svedomitosť. V kompletnej verzii inventára (s 240 položkami) sa nachádza aj 30 čiastkových dimenzií jednotlivých faktorov.

Extraverzia je založená na chápaní a interpretovaní rôznych stránok vonkajšieho sveta. Prejavuje sa zvýšenou sociabilitou a sklonom k riziku. Smeruje k logickému mysleniu, usiluje o život podľa ustálených pravidiel. Koná podľa vonkajších vzorov. Hľadá harmóniu a usiluje o pozitívne sociálne vzťahy. Rešpektuje tradície a autority. Neraz koná emotívne. Prejavuje sa realisticky a potláča intuície. Usiluje o nové možnosti uplatnenia vo vonkajšom svete, neraz nachádza originálne prístupy k riešeniu problémov. Extraverti bývajú asertívni, aktívni a zhorvorchíví. Majú radi vzruch a stimuláciu a obvykle sú veselí. Naopak, introverti sa prejavujú túžbou po súkromí, záujmom o teoretické mysle-

nie a intelektuálne pôsobenie. Neraz potláčajú emócie. Pri hodnotení sa riadia najmä vlastnými kritériami. Nie sú konformní, bývajú pokojní a precitliví. Zaujímajú sa o prežívanie svojho vnútorného sveta. Bývajú skôr rezervovaní, nezávislí a vyrovnaní.

Otvorenosť charakterizuje aktívna imaginácia, estetická citlivosť, pozornosť k vnútornému prežívaniu, uprednostňovanie rôznorodosti, intelektuálna zvedavosť a nezávislý úsudok. Alternatívne označenia sú skúmový intelekt, kultúra, inteligencia, intelekt a pod. Zastupuje poznávaciu zložku osobnosti. Otvorené osobnosti sú zvedavé na vonkajší i vnútorný svet a ich život je obvykle skúsenostne bohatší. Vyhľadávajú nové idey a nekonvenčné hodnoty a prežívajú pozitívne i negatívne emócie výraznejšie, než uzavretí jednotlivci. Majú sklon k fantázii, tvorivosti, estetickému prežívaniu, aktívnemu konaniu a k pozitívnym hodnotám. Bývajú nekonvenční, spochybňujú authority, obvykle uznávajú nové etické, sociálne a politické idey.

Svedomitosť je spojená s reguláciou túžob a odolávaním impulzom ako aj s aktívnejším plánovaním, organizovaním a plnením úloh. Svedomitý jednotlivec je cieľavedomý a spoľahlivý, so silnou vôľou. Súčasne je pedantný, presný a spoľahlivý. Dosahuje pozitívne školské výsledky a pracovné výkony. Všeobecne sa pokladá za inteligentnejšieho a kognitívne schopnejšieho, aj keď príslušné testy tieto trendy vždy nepotvrdzujú. Vyššia svedomitosť pravdepodobne vedie k výraznejšej všeobecnej efektívnosti. Pozitívne súvisí aj s celkovou psychickou pohodou a s aktívnejším riešením problémov.

Prívetivosť je podobne ako extravézia dimenziou s interpersonálnymi tendenciami. Prívetivý človek je v podstate altruistický. Pozitívne sa správa k ostatným, usiluje sa im pomôcť a verí, že sa aj oni budú k nemu správať podobne. Všeobecne sa pokladá za sociálne žiadúcejšieho a psychicky zdravšieho. Takito jednotlivci sú obvykle psychicky stabilnejší než ich náprotivky. Avšak nie vždy je vysoká prívetivosť žiadúca, najmä v prípadoch, keď sa vyžaduje aj kritické a skeptické myslenie (napríklad pri vedeckej práci, exaktných povolaniach a riadiacich činnostiach).

Neurotizmus je založený na všeobecnej tendencii prežívať negatívne afekty, ako sú strach, anxieta, smútok, ohrozenie, hnev, vina, trápenie a podobne. Dominuje sklon k emočnej labilité. Pôsobením negatívnych emócií sa zhoršuje adaptácia, jednotlivci s vysokým neurotizmom prejavujú sklon k vytváraniu iracionálnych ideí, nedokážu primerane kontrolovať svoje impulzy a horšie zvládajú záťažové situácie. Okrem toho bývajú hendikepovaní pri výkonových úlohách, často sú neprispôsobiví

a bezmocní, čo im znemožňuje optimálne konať. Preferujú skôr pasívne, na emócie zamerané stratégie, ktoré nie sú obvykle efektívne. Neurotizmus obvykle negatívne koreluje so škálami životnej spokojnosti a býva aj prediktorom depresie (Ruisel, Halama, 2007).

NÁŠ VÝSKUM

Keďže podľa Ardeltovej teórie, na základe ktorej bola zostavená trojdimenzionálna škála, je múdrosť úzko viazaná na osobnosť a je merateľná ako latentná premenná osobnostných dimenzií, predpokladali sa vzťahy dimenzií osobnosti podľa teórie Piaticich faktorov a jednotlivých dimenzií múdrosti. Zaujímalo nás, či sa takýmto spôsobom potvrdí konzistentosť týchto teórií a metodík, o ktoré sa opierajú. Vzhľadom na známe úzky vzťah osobnostných vlastností a sebahodnotenia sa očakával aj podobný vzťah medzi sebahodnotením a dimenziami múdrosti. Keďže ide o prvý pohľad do problematiky, naším cieľom bolo analyzovať vzťahy osobnosti a múdrosti ako latentnej premennej a vyvodiť námety pre ďalší výskum v tejto oblasti.

Výskumný výber

Výskum sa uskutočnil s výberom 438 žien (zdravotných sestier) vo vekovom rozpätí 22-57 rokov, v priemernom veku 32,54 rokov a štandardná odchýlka 7,86 rokov.

Metódy

1. *NEO FFI* (Ruisel, Halama, 2007)

Osobnostný dotazník identifikuje päť osobnostných faktorov – Otvorenosť, Svedomitosť, Extraverzia, Prívetivosť a Neurotizmus.

2. *Rosenbergova škála sebahodnotenia* (Rosenberg, 1965) obsahuje desať položiek, ktoré probandi hodnotia na štvorbodovej škále nesúhlasím – súhlasím. Blatný (2001) upozornil, že v rámci tejto škály možno vymedziť faktor asercie pozitívnych tvrdení o sebe, faktor popierania negatívnych tvrdení o sebe ako aj faktor spojený so sociálnym porovnávaním.

3. *Trojdimenzionálna škála múdrosti 3D – WS* (Ardelt, 2003)

Škála, ktorá bola už detailnejšia opísaná, sa orientuje na analýzu troch dimenzií múdrosti – kognitívnej, afektívnej a reflektívnej.

Získané údaje sa spracovali prostredníctvom štatistického programu SPSS. Keďže sa prednostne skúmal vzťah medzi jednotlivými vlastnosťami osobnosti, úrovňou sebahodnotenia a dimenziami múdrosti, uvedené sú výsledky korelačnej analýzy medzi jednotlivými premennými.

Výsledky

Tab. 1. Korelácie osobnostných charakteristík, sebahodnotenia a dimenzií múdrosti

	E	O	P	S	ROS	ATSM	CTSM	RTSM
N	-,398**	-,197**	-,266**	-,298**	-,504**	-,275**	-,413**	-,554**
E		,140**	,259**	,331**	,322**	,199**	,127**	,213**
O			,077	,111*	,112*	,211**	,254**	,236**
P				,303**	,240**	,478**	,290**	,350**
S					,340**	,136**	,140**	,247**
ROS						,126**	,262**	,356**
ATSM							,473**	,486**
CTSM								,488**

Vysvetlivky:

N – neurotizmus (NEO FFI), E – extravézia (NEO FFI), O – otvorenosť (NEO FFI), P – prívetivosť (NEO FFI), S – svedomitosť (NEO FFI), ROS – Rosenbergova škála, ATSM – afektívna dimenzia (Trojdimenzionálna škála múdrosti), CTSM – kognitívna dimenzia (Trojdimenzionálna škála múdrosti), RTSM – reflektívna dimenzia (Trojdimenzionálna škála múdrosti), * korelácia je signifikantná na hladine významnosti 0,05, ** korelácia je signifikantná na hladine významnosti 0,01

Z výsledkov vyplýva, že dimenzie múdrosti ukazujú pomerne vysoké korelácie s jednotlivými faktormi osobnosti podľa NEO FFI. Tab. 1 znázorňuje okrem vzájomných pozitívnych korelácií jednotlivých faktorov osobnosti i negatívne korelácie neurotizmu so všetkými tromi dimenziami múdrosti (afektívnou, kognitívnou i reflektívnou). To, že je korelácia dimenzií múdrosti synchronne negatívna, nie je prekvapením, pretože vyššie skóre vo všetkých troch dimenziách múdrosti naznačuje vyššiu latentnú premennú – múdrosť. Zároveň neurotizmus negatívne koreluje s pozitívnym sebahodnotením podľa Rosenbergovej škály.

Extravézia pomerne nízko signifikantne koreluje nielen s jednotlivými dimenziami múdrosti, ale aj s úrovňou sebahodnotenia. Otvorenosť ako osobnostný faktor taktiež mierne, avšak signifikante koreluje s jednotlivými dimenziami múdrosti a tiež so sebahodnotením.

Vysoký korelačný vzťah sa ukazuje medzi prívetivosťou a afektívnou dimenziou múdrosti, mierny medzi prívetivosťou a kognitívnou a reflektívnou dimenziou. Prívetivosť a pozitívne skórovanie v Rosen-

bergovej škále korelujú nižšie. Svedomitosť ako dimenzia osobnosti prejavuje výraznejšiu korelačnú súvislosť so sebahodnotením a o niečo miernejšiu s dimenziami múdrosti. Dimenzie múdrosti medzi sebou korelujú pomerne vysoko, čo je v súlade s konštrukciou metodiky.

Možno konštatovať, že korelačná analýza získaných poznatkov naznačuje výrazne negatívne súvislosti medzi reflektívnou a kognitívnu dimenziou múdrosti a neurotizmom. Neurotizmus tiež výrazne negatívne koreluje so sebahodnotením. Afektívna dimenzia múdrosti vysoko pozitívne koreluje s osobnostnou dimenziou prítvetivosť. Len o niečo nižšie koreluje prítvetivosť s reflektívnou dimenziou múdrosti. Najslabšia súvislosť sa prejavuje medzi extraverziou a kognitívnu dimenziou múdrosti ako aj extraverziou a afektívnu dimenziou múdrosti. Menej výrazná korelačná súvislosť sa prejavuje medzi svedomitosťou a afektívnu a kognitívnu dimenziou múdrosti.

Keďže tab. 1 ilustruje pomerne výrazné korelačné súvislosti medzi jednotlivými premennými, detailnejšia pozornosť sa im bude venovať v diskusii.

Diskusia

Ako už bolo uvedené, výsledky upozorňujú na vzájomné mierne až výrazné korelačné súvislosti medzi jednotlivými dimenziami múdrosti a faktormi osobnosti, ako aj úrovňou sebahodnotenia. Pre Ardeltovej koncepciu múdrosti je charakteristické, že múdrosť považuje za latentnú premennú osobnostných dimenzií a dokonca kritizuje berlínsky koncept múdrosti. Podľa kritiky tejto floridskej sociologičky nie je v kritizovanej koncepcii dostatočne zohľadnená práve osobnosť.

Pri analýze vzťahov medzi jednotlivými premennými sa v našom výbere prejavili významné vzájomné korelačné súvislosti medzi jednotlivými dimenziami múdrosti podľa Trojdimenzionálnej škály múdrosti 3D – WS a osobnostnými premennými podľa NEO FFI.

Podrobnejší rozbor výsledkov naznačuje, že jediná negatívna korelačná súvislosť sa objavuje medzi dimenziami múdrosti a neurotizmom. Neurotizmus vyjadruje emočnú instabilitu ako aj zvýšenú emocionalitu. Jednotlivci, ktorí na škále neurotizmu skórujú nižšie, sú menej emočne reaktívni, pokojnejší, stabilnejší a natoľko nepodliehajú negatívnym emóciám (hoci frekvencia výskytu pozitívnych emócií je súčasťou extravenzie ako osobnostnej dimenzie). Neurotizmus tvoria psychické funkcie ako anxieta, hostilita, depresivita, impulzivita a vulnabilita. Najvýraznejšia negatívna korelačná súvislosť sa prejavuje medzi neuro-

tizmom a reflektívnou dimenziou múdrosti. Tá je založená na schopnosti prekračovať vlastnú subjektivitu a projekciu, ako aj posudzovať veci v širších súvislostiach. Možno konštatovať, že jednotlivci s vyšším neurotizmom ťažšie prekračujú egocentrický pohľad na javy okolo seba – čo potvrdzuje i výrazná negatívna korelácia súčasného výskytu neurotizmu a vysoko pozitívneho sebahodnotenia. Jednotlivec, ktorý je neurotickejší a má nízke sebahodnotenie, pravdepodobne nedosiahne vysoké skóre v dimenzii múdrosti, ktorá vyžaduje prekračovanie svojej subjektivity a projekcie vlastného pojmu seba.

Emočná instabilita (ako znak neurotizmu) neakceptuje neistotu a nejednoznačnosť. Potreba predvídateľnosti a poriadku úzko súvisí s neurotizmom (Hřebíčková, 2003), a preto je ťažko ju zosúladiť s tendenciou akceptovať rôznorodosť, neurčitosť a nepredvídateľnosť života (Baltes, Kunzmann, 2003; Ardel, 2003; Sternberg, Jordan, 2005).

Len mierne korelačné súvislosti medzi neurotizmom a afektívnou dimenziou múdrosti potvrdzujú, že vysoký neurotizmus výrazne reguluje vzťah pozitívnych emócií voči iným živým bytostiam, ako aj schopnosť pochopiť hlbší zmysel javov a udalostí vzhľadom na interpersonálne problémy. Emočná instabilita v emočnej rovine je zdrojom nielen pozitívnych, ale aj negatívnych emócií, avšak v pomerne nestabilnej forme. Neurotizmus je však výraznejšou prekážkou v pochopení hlbšieho zmyslu interpersonálnych a intrapersonálnych otázok, ako aj v prekračovaní subjektívneho a egocentrického prístupu.

Extraverzia ako osobnostný faktor podnecuje vyhľadávanie stimulov a spoločenských vzťahov, ako aj angažovanie sa v externom svete. Prejavuje sa v preferencii aktivity a orientácie na realitu. Prežíva sa ako vrelosť, asertívnosť, aktivita, vyhľadávanie vzručov a pozitívnych emócií. Z komentovaných výsledkov vyplýva, že je v súlade s pozitívnym sebahodnotením a so všetkými tromi dimenziami múdrosti. Majú na seba len pomerne nízky (i keď významný) vplyv v porovnaní s ostatnými osobnostnými faktormi. Orientácia na akciu, aktivitu, vonkajší svet a stimuly totiž nemusí súvisieť s kvalitou spracovania týchto podnetov, ako sa to vyžaduje najmä pri praktických prejavoch múdrosti (Sternberg, Jordan, 2005). V hľadaní prienikov medzi inteligenciou a múdrosťou by sa extraverzia mohla týkať skôr kvantity, než kvality vedomostí (Ardel, 2008).

Faktor otvorenosti znamená zvedavý intelekt, prejavuje sa tvorivosťou, zmyslom pre umenie, pre krásu, fantáziu, estetické cítenie, pochopenie pre nezvyčajné idey ako aj zážitky rozličnej kvality. Odlišuje ľudí konvenčných od ľudí tvorivých. Jednotlivci s nízkou otvorenosťou pre-

ferujú skôr konvenčné a tradičné záujmy a hodnoty. Uprednostňujú priamočiare, jasné, zreteľné vyhliadky a stavy vecí pred nejasnosťou a známosťou (či už prostredia, situácií alebo podnetov) pred novosťou, pričom múdrosť, ako uvádza Ardeltovej (2008), vyžaduje reinterpretáciu známych udalostí. Jednotlivci, ktorí sú otvorení k hodnoteniu vecí inak než sa vyžadovalo doposiaľ, alebo inak, ako ich vidia ostatní, môžu skôr reinterpretovať udalosti, okolnosti a situácie spôsobom, ktorý reprezentuje hlbšie pochopenie (kognitívna dimenzia múdrosti), prekročenie dovtedy akceptovaného postoja (reflektívna dimenzia múdrosti) a z toho vyplývajúce prežívanie pozitívnych emócií voči živým bytostiam (afektívna dimenzia múdrosti). Pri analýze korelačných koeficientov sa objavili i mierne pozitívne súvislosti medzi otvorenosťou a sebahodnotením a zároveň podobné korelácie medzi sebahodnotením a jednotlivými dimenziami múdrosti. Blatný (2001) upozornil na pozitívne súvislosti medzi otvorenosťou a životnou spokojnosťou. Výraznejšie sebahodnotenie súvisí s tendenciou aktívne vyhľadávať podnety z vonkajšieho sveta, byť otvorený voči novým podnetom a zážitkom. Zdá sa, že táto tendencia sa prejavuje pri múdrom uvažovaní a konaní.

Významné korelačné súvislosti sa zistili medzi afektívnou dimenziou múdrosti a prívetivosťou. Jednotlivci, ktorí v škále múdrosti prejavili silnejšie pozitívne emócie voči živým bytostiam, sú zároveň viac osobnostne orientovaní na kooperáciu oproti podozrievavosti. Vystihuje ich láskavosť, príjemnosť, znášanlivosť, sympatickosť, priateľskosť, obľúbenosť, altruizmus, dôvera, spoločenskosť, vrelosť, pohotovosť k pomoci a tolerancia. Menšia prívetivosť sa prejavuje nižším záujmom o druhých jednotlivcov, čo je priamou kontraindikáciou pozitívnych emócií voči sociálnemu prostrediu (Ardelt, 2003).

Výrazná korelačná súvislosť sa zistila aj medzi prívetivosťou a reflektívnou dimenziou múdrosti. Ak jednotlivec prejavuje tendenciu prekračovať vlastný egocentrický subjektívny pohľad na rôzne javy viac ako ostatní, je pochopiteľné, že vo svojom uvažovaní zohľadňuje v pozitívnom zmysle interpersonálny aspekt. Zároveň, podľa tejto hlbšej reflexie, chápe hlbší zmysel a súvislosti inter- a intrapersonálneho prežívania. A zároveň takýto človek nie je v rámci prežívania vlastného nízkeho hodnotenia závislý na tom, nakoľko iní prejavujú voči nemu pozitívne emócie, ale je proaktívny vo vyjadrovaní pozitívnej afektivity voči ľuďom vo svojom okolí.

Svedomitosť mierne koreluje s tromi dimenziami múdrosti a spája sa so spoľahlivosťou, silou superega, kontrolovaným sebaovládaním, zdržanlivosťou a kontrolou vedúcou k dosiahnutiu cieľa. Prejavuje sa

preferenciou plánovaného správania pred spontánnym a priamo ovplyvňuje reguláciu vlastných impulzov. Zahŕňa zameranie na cieľ a dosiahnutie úspechu. Aspekty, ktoré tvoria faktor svedomitosti sú kompetencia, poriadok, orientácia na úspech, sebadisciplína a zvažovanie alternatív. Mohlo by sa z toho opatrne dedukovať, že táto zvýšená miera seba-kontroly a sebaovládania môže súvisieť s uvažovaním a myslením, ktoré je všeobecne hodnotené ako múdre.

Vzhľadom na špecifickosť uvedeného výberu treba poznamenať, že prostredníctvom výskumov s viacerými národnými skupinami sa potvrdilo, že ženy skórujú vyššie v prívetivosti a neurotizme a muži v svedomitosti a extravertzii (Costa, Terracciano, McCrae, 2001).

Záver

Možno konštatovať, že výsledky uvedenej výskumnej sondy overili a potvrdili konzistentnosť teoretických konštruktov a metódik NEO FFI (Ruisel, Halama, 2007), Trojdimenzionálnej škály múdrosti 3D – WS (Ardelt, 2003) a Rosenbergovej škály sebahodnotenia (Rosenberg, 1965). Múdrosť, ako ju vymedzuje Ardeltovej je konštrukt, ktorý je nielen teoreticky, ale i prakticky (čo v názkoch ilustrujú aj naše výsledky) prepojený na osobnostné premenné. Potvrdzuje sa, že múdrosť nadobúda konkrétnu, reálnu podobu len v osobnostnom kontexte.

Literatúra

- ARDELDT, M., 2003, Empirical assessment of three dimensional wisdom scale. *Research on Ageing*, 25, 3, 275-324.
- ARDELDT, M., 2004, Where can wisdom be found? – A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47,5, 304-307.
- ARDELDT, M., 2008, Being wise at any age. In: Lopez, S. J. (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people. Volume 1: Discovering human strengths* (pp. 81-108). Westport: Praeger.
- BALTES, P. B., KUNZMANN, U., 2003, Wisdom. *The Psychologist*, 16, 3, 131-133.
- BALTES, P. B., KUNZMANN, U., STANGE, A., 2005, Wisdom: The integration of mind and Virtue, http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/lip/pdfs/research_project_6.pdf#search=%22wisdom%20the%20integration%20of%20mind%20and%20virtue%20baltes%22
- BLATNÝ, M., 2001, *Sebepojeti v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.
- BLUCK, S., GLÜCK, J., 2005, From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In: Sternberg, R. J., Jordan, J. (Eds.), *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press, 84-109.

- CLAYTON, V. P., BIRREN, J. E., 1980, The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic. In: Baltes, P. B., Brim, O. G. Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 3. New York: Academic Press, 103-135.
- COSTA, P. T. Jr., TERRACCIANO, A., MCCRAE, R. R., 2001, Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 2, 322-331.
- HŘEBÍČKOVÁ, M., 2003, Lexikální výzkumy pětifaktorové struktury popisu osobnosti. In: Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (Eds.), *Agrese, identita, osobnost*. Brno, Tišnov: Psychologický ústav AV ČR a Sdružení Scan, 268-292.
- ROSENBERG, M., 1965, *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- RUISEL, I., 2005, *Múdrost' v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.
- RUISEL, I., HALAMA, P., 2007, *NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Hogrefe Testcentrum.
- STERNBERG, R. J., JORDAN, J. (Eds.), 2005. *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press.

KONTÚRY VÝCHODNEJ MÚDROSTI

Ivan BREZINA

Filozoficko-náboženské súvislosti a ich reflexie v psychologickom výskume

Pracovné delenie na „západnú a východnú civilizáciu“ charakterizujú zásadné obmedzenia, ktoré logicky vychádzajú aj z problematikosti generalizácie istého javu dokumentovaného na vzorke populácie vyznačujúcej sa vysokou heterogenitou. Skúsenému čitateľovi nie je nevyhnutné opakovať, že vzniknuté kategórie západu a východu tvoria celky, ktorých definícia stráca presnosť v dôsledku šírky vymedzenia konceptu. Kategória východu, podobne ako západná, pozostáva z populácií prechovávajúcich navzájom odlišné, a v istom zmysle protikladné prvky v základných vymedzeniach vlastnej kultúrnej identity (relatívne nezávisle od toho, či kultúrnu identitu spájame s náboženskou vierou, národnou, alebo etnickou príslušnosťou, sociálnymi normami, zvykmi, či tradíciami). Prakticky každé zovšeobecnenie vzťahu medzi vyššie uvedenými kategóriami zvädza k záverom, ktorých primeranosť ostáva veľmi diskutabilnou. Možnosti tohto delenia sú taktiež limitované absenciou presného geografického vymedzenia, ako aj rozdielnosťami inklúzií v definíciách jednotlivých autorov.

Aj s ohľadom na uvedené zastávame názor, že perspektíva východu a západu ponúka porovnanie dvoch dominantných civilizačných okruhov, ktorým sa v priebehu historických udalostí posledných tisícročí podarilo zachovať a upevniť vlastné náboženské a filozofické tradície postavené na odlišných základoch.

Nadobudnutie múdrosti predstavuje jeden z dôležitých cieľov mnohých filozofických a náboženských škôl východu. Taoistická múdrosť, podobne ako múdrosť v ponímaní budhistov i väčšiny hinduistov, je spájaná s tým, čo východné učenia nazývajú schopnosťou dosiahnutia, resp. znovupoznania vlastnej prirodzenosti (viď. Radhakrishnan, 1939; Sumedho, 1991; Lenoir, 2001). Dôležité miesto v doktríne východných škôl zastáva koncept slobody (pozri Dhammananda, 1983). Jeho konotácia zdieľa čiastočne spoločný význam s konceptom osvietenia (satori, nirvána) a obidva koncepty sú múdrosti všeobecne nadradené (človek, ktorý je slobodný, je zákonite aj múdry). Toto porovnanie odhaľuje

špecifickú črtu spôsobu východného zmýšľania¹, zároveň však trpí istými nepresnosťami, podobne ako prirovnanie pozície konceptu slobody vo východných filozofiách k pozícii, ktorú na západe zastáva pravda. Uvedené komparácie, napriek nedostatku exaktnosti, v sebe nesú dôležitý odkaz zjednodušene hovoriaci o západnej snahe nájsť odpoveď, a o východnom úsilí zameranom na dosiahnutie istej skúsenosti. Wink a Helson (1997) používajú v danom kontexte porovnanie praktickej múdrosti s múdrosťou transcendentnou.

Bolo by značne zjednodušujúce hodnotiť východnú múdrosť ako menej špekulatívnu, a veľmi naivné dať jej prívlastok málo sofistikovanej, i keď je pravdou, že letmý kontakt s neznámou kultúrou môže automatom navodiť podobné zdania, čo im história zaiste odpustí. V tejto súvislosti je možné, že predstava kľúčového východného konceptu „vyprázdnenia mysle“ istým spôsobom reprezentuje nepredstaviteľné, až ohrozujúce sústo pre intelektom zaťažovaný mozog západného pozorovateľa. „Cieľom východných učení však nie je vyprázdniť myseľ, ako je tomu u slabomyseľného, ale uviesť do hry jej vrodenu, spontánnu inteligenciu“ (Watts, 1995, s. 80), oživiť intuíciu bez toho, aby sme myseľ znásilňovali (podľa zenového príslovia: „mozog nie je sval“). Psychológom terminologicky nepozdávajúce sa spojenie „čistota mysle“ vyjadruje jeden zo základných konceptov mnohých východných náboženských a filozofických škôl.

Myseľ je tu chápaná ako nástroj, pričom múdrosť je definovaná ako schopnosť podrobiť tento nástroj vlastným (vedomým) zámerom – obsah a kvalita myšlienok sú hodnotené sekundárne, až po rozpoznaní schopnosti jednotlivca vymaniť sa z toku nezámerného uvažovania, automatických myšlienok. Možno nie je prehnané vysloviť domnienku, že západné myslenie môže z východnej perspektívy nie byť prívlastok „toho, čo nerozpoznáva hranice použitia rozumu“ (resp. stáva sa obeťou svojho nástroja). Budhistický koncept „smrti“, teda úplného rozpomenutia, prezentuje nepretržité uvedomovanie si vlastných pocitov, vnemov a myšlienok bez akéhokoľvek účelu alebo výkladu (Radhakrishnan, 1991).

Zaujímavé poznatky v tomto kontexte prináša trojica jediných dosiaľ realizovaných interkultúrnych výskumov implicitných presvedčení o múdrosti. Výskumy Takahashiho, Bordiu (2000), Yanga (2001) ako aj Takayamu (2002) porovnávali vzorky japonských, čínskych a americ-

¹ Je dobré mať na zreteli odlišnosti vo významových hraniciach jednotlivých pojmov východných konceptov.

kých študentov použitím rozličných metód. Výsledky všetkých troch publikácií naznačujú, že vo všeobecnosti je možné uvažovať o koncepte západnej múdrosti založenej na dominancii racionality a poznatkov východných prístupov k múdrosti charakteristických dôrazom na emócie, intuíciu, a v neposlednom rade na transcendentálnu oblasť. Takahashi a Overton v teoretickej práci priradujú k východnej múdrosti adjektívum integratívna (2005).

V záujme uviesť čitateľa hlbšie do kontextu ázijských kultúr uvádzame výskumy, ktorých tematickým zameraním nie je samotná múdrosť, ale procesy úzko s ňou súvisiace – myslenie, kultúrne dimenzie a hodnoty. Richard Nisbett (2003) vo významnom diele „The Geography of Thought“ predstavuje vlastnú víziu základných kontrastov v spôsoboch myslenia medzi príslušníkmi východných a západných kultúr². Táto sa opiera o bohatý súbor empirických dát zozbieraných na viacerých kontinentoch v priebehu posledných dekád. Vychádzajúc z poznatkov autora, jedinci východných kultúr majú tendenciu

- nahliadať na realitu v perspektíve kruhu,
- preferovať dialektickú logiku,
- hľadať rovnováhu,
- vidieť celok a prikladať dôležitosť kontextu a
- prichádzať k záverom typu „aj A – aj B“ resp. „A a B“

v protiklade k príslušníkom západných kultúr, ktorí skôr inklinujú k

- nahliadaniu na realitu v perspektíve priamky,
- preferovaniu lineárnej logiky,
- izolovaniu objektu od kontextu,
- analýze častí celku,
- záverom typu „buď A, alebo B“.

Nisbett (2003) ďalej potvrdzuje zistenia viacerých výskumníkov konštatovaním, že „západ“ zdôrazňuje individualitu a autonómiu, zatiaľ čo „východ“ dáva dôraz na vzájomnú závislosť, prepojenosť (angl. interdependency) a komunitu (pozri Triandis, 1990; Hofstede, 2001; Smith, 2007; Hall, 1988). Integratívnosť, ako charakteristika východnej múdrosti definovaná Takahashim a Overtonom (2005), spadá plne do kontextu prezentovaných zistení R. Nisbetta.

² Vymedzenie „východu“ a „západu“ R. Nisbetta sa v mnohom zhoduje s vymedzením, ktoré sme zvolili za účelom tejto štúdie, nie je však identické. Pozri Nisbett, R., 2003, *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently and Why*, New York: The Free Press.

V inej štúdií Kim et al. (1999) identifikovali dimenzie ázijských kultúrnych hodnôt v trojstupňovom výskumnom procese založenom na: (a) skúmaní literatúry o ázijských kultúrnych hodnotách, (b) celonárodnom výskume realizovanom na amerických psychológoch ázijského pôvodu a (c) troch diskusiách fokusových skupín pozostávajúcich z Američanov ázijského pôvodu. Tieto procedúry celkovo generovali štrnásť dimenzií hodnôt s 202 položkami³: kolektivismus, skromnosť, sebakontrola, dôležitosť rodiny, úcta k autorite, konformita so spoločenskými normami, rodinou a očakávaniami, úspech vo vzdelaní a práci, rešpekt voči starším, schopnosť riešiť psychologické problémy, zbožšťovanie rodičov, reciprocita, udržanie interpersonálnej harmónie, nadradenosť potrieb druhého nad vlastnými, udržanie pozitívnej reputácie rodiny.

Charakteristiky východného myslenia, ako ich definuje Nisbett (2003, pozri vyššie), teda snaha zachytiť celok, dôležitosť kontextu, dialektická logika, tendencia nahliadať na realitu v perspektíve kruhu – majú podľa nášho názoru spoločného menovateľa v holistickom prístupe ku skutočnosti.

Ak by sme boli značne kritickí voči náboženským konceptom západu, je možné, v kontraste s východom, poukázať na slabý dôraz pri vedení človeka k individuálnemu objavovaniu vnútorného života, k sebazpoznaniu. Zatiaľ čo na východe tvorí introspekcia základ náboženských doktrín a rozpoznanie vlastnej prirodzenosti predstavuje esenciálnu súčasť múdrosti, náboženstvá západu poukazujú na ľudskú prirodzenosť ako na prekážku, ktorá je spájaná s hriešnosťou, zvrátenosťou a skazenosťou⁴. Ak by sme mali byť kritickí voči vedeckým konceptom západu, kritika by neobišla redukcionizmus ústiaci do dlhodobého opomenutia holistického prístupu. Holizmus je „(znovu)objavený“ v priebehu minulého storočia a pre západné myslenie znamená revolúciu, ktorej výsled-

³ Pre bližšie informácie pozri Kim, Atkinson, Yang (1999), alebo Kim, Atkinson, Umamoto (2001)

⁴ Súčasný odklon od náboženstva v západných populáciách je sprevádzaný ľudskou túžbou po hlbšom sebazpoznaní (aj vzhľadom na to, že pôvodné náboženstvo nie je schopné plniť spirituálne potreby svojich veriacich). Tieto snahy však aj v súvislosti s absenciou podobných tradícií prinášajú rozmanité výsledky. Vavroušková (2005) vo svojej práci čiastočne dokumentuje spôsoby, ktorými „noví guruovia“ východu inštinktívne nachádzajú citlivé body západných spoločností a pracujú operatívnejšie a presnejšie, než západní psychológovia a sociológovia.

ky ešte nepoznáme. Východ sa od čias vzniku prvých civilizácií tomuto konceptu nikdy významne nevzdialil.

Holistický prístup predstavuje v súčasnej epoche – kedy sme svedkami rapidného zvyšovania technickej odbornosti často na úkor celistvého porozumenia kontextu a problematike – veľmi aktuálnu tému. Holizmus poníma realitu ako celok reprezentovaný súborom vzájomne prepojených vzťahov⁵, a v protiklade k analytickej tendencii rozdeľovať, je jeho perspektíva založená na syntéze ústiacej do jednoty (napr. z Ázie: človeka a Boha, ľudstva a prírody). Známa slovenská sinologička Marina Čarnogurská (2006) približuje východný koncept bytia ako holistický náhľad na existenciu jedného živého organizmu, ktorého je človek vnútornou súčasťou. Fritjof Capra (1988, s. 89) prirovnáva holistický prístup nasledovne – „Keď je človek zdravý, nie je si vedomý žiadnej z početných častí tela, vníma svoje telo ako jednoliaty organizmus⁶“. Aj keď západný (zlo)zvyk rozdeľovať niektorí autori spájajú s kresťansko-judaistickou tradíciou (Lilly, 1978), nazdávame sa, že o základných kameňoch európskeho myslenia je vhodné uvažovať (aj) v kontexte gréckej filozofie. Podľa Katza (1950, in Takahashi, Bordia, 2000) starovekí Gréci presadzovali racionálne a analytické schopnosti produktívnych občanov a devalvovali emocionálne a intuitívne časti ľudskej psychiky ako prekážku jasnému rozumu. Radhakrishnan (1989) v tejto spojitosti za míľnik považuje grécky dualizmus, ktorý stanovil dôležitú deliacu čiaru medzi hmotu a ducha. Je pravdepodobné, že pôvod historickej inklinácie európskej civilizácie k analytickým procesom sa nám nepodarí kompletne a spoľahlivo zachytiť. O pevnej zviazanosti východných kultúr s holistickým ponímaním reality svedčí zakorenenosť základných princípov holizmu v štruktúre jazyka. Watts v tejto súvislosti uvádza, že „veľký počet čínskych slov zastáva zároveň funkciu podstatných mien aj sloviess – a teda ten, kto myslí v čínštine, vidí, že

⁵ V anglických prekladoch originálnych diel východných nábožensko-filozofických smerov nachádzame v podobnej súvislosti obidve označenia vyjadrujúce vzťahové väzby: a. interconnected (vzájomne prepojené), b. interdependent (vzájomne závislé).

⁶ Margaret Locková opisuje východný holizmus (in Capra, 1988) na príklade čínskej medicíny, optikou ktorej predstavuje človek dominantne funkčnú jednotku – namiesto anatomických presností, čínska medicína svoju pozornosť prakticky výhradne venuje vzájomným vzťahom jednotlivých častí. Radhakrishnan (1939) uvádza, že „spôsob zažívania skutočnosti ako zjednoteného celku je mystikmi považovaný za jeden z príznakov zdravia. Rozdelenie na samostatné objekty je z ich pohľadu symptómom mentálnej poruchy“ (s.29).

objekty sú tiež udalosťami. A taktiež, že náš svet je skôr súborom procesov než entít“ (1951, s. 99).

Celostný obraz skutočnosti (ako opozitum redukcionistického pozitivismu) v mnohých smeroch reprezentuje ideál poznania, avšak ani tu nie je vhodné vsádzať všetko na jednu mincu (šírku poznania) aj vzhľadom na to, že mentálna kapacita človeku nedovolí obsiahnuť všetko, a je teda logické, že bude vždy odkázaný na to, aby vyberal (z celku to podstatné).

Preferencie vzorky ázijských participantov v prospech holistického prístupu pred analytickým v úlohách zameraných na usudzovanie dokumentuje v porovnaní jednotlivcov odlišných kultúr práca Nisbetta a Miaymota (2005). Aplikácia holistických princípov na východe v praxi znamená aj to, že múdrosť je vnímaná ako cnosť úzko spätá s kontrolou nad vlastným telom. Zameranie pozornosti do vlastného vnútra („dýchanie je jediný pohyb, ktorý človek robí neustále a je schopný ho vedome kontrolovať“) a vedomé obsiahnutie telesných procesov tvorí základný predpoklad k neskoršiemu rozvinutiu toho, čo doktríny budhizmu a hinduizmu definujú pod názvom „čistá myseľ“ (charakterizuje ju tiež „rozpoznanie podstaty túžob a pohnútok stojacich za myšlienkami a činmi“, podľa Sumedho, 1992, s. 78). V duchu poznania, že získanie kontroly i nad vlastným telom⁷ predstavuje východiskovú pozíciu pre ďalší spirituálny vývin⁸, sa zenoví a taoistickí majstri, budhistickí mníši, či hinduistickí guruovia učia pri cvičeniach zameraných na pochopenie charakteru vlastnej mysle dlhodobo správne držať telo, chodiť a prijímať potravu. Táto príprava prebieha zákonite skôr, než sa jednotlivci úplne otvoria filozofickým otázkam vlastných škôl. Predstava neposedného, či roztržitého filozofa v Ázii neobstojí – dôraz je kladený na jednotu myšlienky a kontextu, v ktorom vzniká (viazanosť na kontext v ázijskej populácii v sociálnej oblasti dokumentujú Kitayama, Duffy, 2003 a vo sfére organizácie vnímania Kitayama, Kawamura, Duffy, Larsen, 2004).

⁷ Východná múdrosť v tejto súvislosti pojednáva o primárnej dôležitosti rozpoznania spôsobu (rytmu) organizácie (vlastnej) hmoty (matérie) – je však nutné podotknúť, že tento druh poznania je optikou východu stavaný do ostrého protikladu s tézami materialistickej filozofie (na prvý pohľad paradoxne), chápacími hmotu ako základnú (konečnú) formu reality. Zároveň však (tiež paradoxne) nevyjadruje ani pravý opak, keďže mnohé východné filozofie (napr. zen) nerozlišujú existenciu základného dualizmu medzi myslou a telom, kontrolórom a kontrolovaným, či spirituálnym a materiálnym.

⁸ Intelektuálne zručnosti v ponímaní východu tvoria jednu z častí spirituality.

Proces sebaobjavenia, podľa Radhakrishnana (1989), nie je výsledkom intelektuálnej analýzy, ale dosiahnutia ľudskej integrity za pomoci ovládnutia (angl. to master) vlastnej prirodzenosti.

Z historického pohľadu východné náboženské a filozofické školy medzi sebou realizovali bezpočet vzájomných (a dnes detailne zdokumentovaných) výpožičiek ideí a konceptov. Pozoruhodným sa v tejto súvislosti stáva koncept, ktorý (a) si postupne adoptovali všetky školy, (b) ktorého výpožičky prebehli výhradne v dávnej histórii, (c) ktorý zotrval v jadre jednotlivých učení (škôl) až dodnes a (d) o ktorom sa filozofie a náboženstvá západu prakticky nezmieňujú. Neľahko vysvetliteľnou sa stáva skutočnosť, že aj ideologicky výrazne protikladné učenia ázijských doktrín (od ateistických až po extrémne polyteistické), považujúce odlišné spôsoby života za k spaseniu vedúce (od striktnej askézy po kamasútru), sa zhodujú na rozhodujúcej dôležitosti, ktorú zohráva na prvý pohľad tak triviálna záležitosť, ako sa javí schopnosť zamerať pozornosť na vlastný dych. Tomio Hirai (2003), dlhoročný prezident Japonskej spoločnosti pre psychiatriu a neurológiu uvádza, že desať rokov výskumnej práce v oblasti štúdia dychových cvičení a meditácie z hľadiska mozgových vln prinieslo výsledky, ktoré jednoznačne poukazujú na pozitívne aspekty týchto metód pre duševné a fyzické zdravie jedinca. Z jeho poznatkov vyplýva, že dychové cvičenia o. i. rozvíjajú schopnosť koncentrácie, zmiernujú následky stresu a napomáhajú rýchlejšej obnove mentálnych a fyzických schopností po záťažovej situácii.

Na základe východných učení, „vťahovanie vzduchu pľúcami ide ruku v ruku s uchopovaním života“ (Watts, 1995) a teda vedomé obsiahnutie tohto deja je „procesom, v ktorom sa najzjavnejšie prejavuje jednota kontroly so spontánnosťou, respektíve jednota zámernej a nezámernej činnosti“ (Suzuki, 1950, s. 70). Uvedené súvisí s každou ľudskou snahou, ktorá by ideálne mala byť v istých intervaloch pretkávaná budhistickou tézou „nechania byť“, taoistickým „nezasahovaním“, teda ponechaním udalostí, nech sa dejú samé. Spontánnosť spolu s prirodzenosťou⁹ tvoria dve kľúčové vlastnosti (viď. Radhakrishnan, 1991; Sen, 2005) a úlohou človeka smerujúceho k nadobudnutiu múdrosti je znovu ich dosiahnuť. Metódami vedúcimi k tomuto cieľu sú: nečinnosť (taoistický koncept *wu-wei*), meditácia v sede (*vipassana*, *za-zen*), tech-

⁹ „Prirodzenosť zenu kvitne iba vtedy, keď človek stratil strojenosť a akékoľvek vedomie seba samého“ uvádza Watts (1995, s. 113). Podľa Lewittovej (1999), múdrosť je v tibetskej kultúre spájaná s redefiníciou identity, momentom, kedy sa jednotlivec začína stotožňovať s metafyzikou trvalej existencie.

niky práce s hlasom (hinduizmus), zenové koány, *mo č c'chu*¹⁰ či priame poukázania (zen). Rozsah ani zameranie štúdie nám, žiaľ, nedovoľujú venovať sa jednotlivým metódam detailnejšie. Metódy nečinnosti a meditácie v sede zrejme predstavujú jednu z kapitol východného poznania, ktorej podoby západné myslenie do minulého storočia prakticky neprijalo, čo poukazuje na jednu z možných rovín, kde sa kultúrne odlišnosti stávajú výrazne vypuklými¹¹. I keď na západe existovala kontemplatívna tradícia, dnes si je pre nemalý počet obyvateľov Európy a Severnej Ameriky veľmi ťažké predstaviť, ako môže človek tým, že zotráva v kľude, zlepšiť svet. V zenových, taoistických aj budhistických tradíciách nachádzame prirovnania o jednaní bez múdrosti, bez plného vedomia a prirovnania o kalnej vode, ktorú je potrebné ponechať v kľude. Watts (1995) uvádza, že dlhé obdobia kľudného sedenia v skutočnosti nie sú ničím neprirodzeným a odvoláva sa na príklady „primitívnych ľudí“, amerických Indiánov, roľníkov všetkých národností, ako aj psov, mačky a iné zvieratá s vyšším druhom nervového systému. Ďalej, v narážke na civilizačnú neurózu (knihy bola prvý raz publikovaná 1951), pokračuje: „dlho kľudne sedieť je najťažšie pre tých, ktorí majú natoľko vyvinutý senzitívny intelekt, že si nemôžu pomôcť, aby neustále neprodukovali predpovede o budúcnosti, a tak sa musia udržiavať v neustálom víre aktivity, aby tomu predchádzali“ (1995, s. 163). Lévi Strauss (1996) prináša dokumentáciu toho, že schopnosť zotrvať bez pohybu je u „prírodných národov“ vysoko cenená, a to aj (nielen) kvôli jej využitiu počas lovu. Podľa Ereiru (1990), Indiáni žijúci na území dnešnej Kolumbie namiesto otázky „ako sa máš?“ používajú otázku „ako sa ti sedí?“, ktorá je priamym a ľahko verifikovateľným indikátorom celkového rozpoloženia jednotlivca. Watts (1995, s. 163) zastáva presvedčenie, že „nebyť schopný sedieť a s úplne kľudnou mysľou pozorovať, znamená nebyť schopný naplno zakúšať svet, v ktorom žijeme“. Je veľmi pravdepodobné, že prostredie neustále odpovedajúce na naše činy nie je to isté, ako prostredie, v ktorom do diania zasahuje-

¹⁰ Zenové techniky *mo č c'chu* svojím spôsobom reprezentujú historickú, generáciami prepracovanú sofistikovanú formu asociačného experimentu.

¹¹ Jung (1995, s. 214) uvádza: „meditácia a kontemplácia majú na západe zlú povest'. Sú považované za odsúdeniahodnú formu záhaľky, alebo za chorobné „sebezhlíženi“ (česky)“.

me iba veľmi okrajovo, podobne ako sa vnútorný život prehlúšený neustálym pohybom odlišuje od kontemplácie v úplnej nečinnosti¹².

Kontext nastoľuje otázku, do akej miery sme schopní zabrániť tomu, aby sa empirické poznanie sveta limitovalo na konanie v ňom, resp. myslenie o ňom; a taktiež ďalšiu, podstatne dôležitejšiu otázku – v akom rozsahu dokáže človek spoľahlivo porozumieť vlastnému vnútornému životu, ak sa deje prakticky výhradne súbežne s (ním vyvolanou) senzorkou stimuláciou¹³.

Pozoruhodné paralely prináša porovnanie konceptov viacerých psychologických škôl s filozoficko-náboženskými učeniami východu. Je zrejmé, že mnohé z konceptov psychoanalýzy nie sú hinduizmu cudzie, ani nové (pozri: filozofické východiská tantrickej jógy, základné postuláty Šivaizmu). Prepojenie medzi kognitívnymi prístupmi a budhizmom reflektuje záujem Budhových nasledovníkov o aspekty súvisiace s ľudským myslením (poznanie povahy mysle, porozumenie jej podstate, odstránenie automatizácie myšlienok a získanie vedomej kontroly – slovami Budhu: „Som to, čo sa deje v mojej myslí“ (Radhakrishnan, 1991)), a do tretice, vzťah humanistickej psychológie k vybraným učeniám budhizmu aj hinduizmu je azda najviac transparentný (dôraz na holistický prístup, flexibilita interpretačného rámca, vysoká autonómia terapeuta/majstra v rozhodovaní). Behaviorizmus je možné prirovnať ku konfucionizmu; táto paralela síce v mnohých aspektoch výrazne pokrivkáva, zároveň však núka otázku, do akej miery kontroverzia dlhodobého úspechu klasického behaviorizmu v psychológii reflektuje vo svojej podstate základný rozdiel: medzi východným prístupom k človeku orientovaným dovnútra, a západným ponímaním, zameraným na jeho vonkajšie prejavy? Respektíve – ak situáciu ešte priostríme – východom zaujímavým sa o porozumenie človeka a západom snažiacim sa prednostne porozumieť svojmu okoliu.

Z tohto rozdielu sa, podľa nášho názoru, odvíja rad ďalších významných odlišností. Na mieste je možno pripomenúť i fakt, že vznik psychológie podnietila európska spoločnosť (vedná disciplína nevznikla v Ázii, keďže staré učenia o ľudskom správaní a prežívaní prítomné v

¹² Je nevôľa (resp. neschopnosť) zotrvať bez pohybu charakteristickým prvkom populácií západu? Ako sa táto premenná správa v kontexte urbánneho resp. rurálneho prostredia?

¹³ Problematika „prehlúšenia“ spirituálnych potrieb jednotlivca dlhodobým presýtením pozornosti orientovanej na vonkajšie podnety je jednou z podstatných a čoraz aktuálnejších výziev psychológie budúcnosti.

náboženských a filozofických systémoch východu, zdá sa, dodnes poskyujú uspokojivé odpovede) a udialo sa to v epoche zvyšujúcej sa sekularizácie v dôsledku neschopnosti náboženstva reagovať na prehlbujúce sa spirituálne potreby spoločnosti. V diskusii s indickými psychológmi na univerzite v New Delhi nám bola nasmerovaná viacznačná otázka – prečo západná psychológia neuznáva „spirituálnu krízu“ ako jedno zo základných psychických ochorení?¹⁴ S ohľadom na okolnosti som odpovedal, že vznik a existencia psychológie je do istej miery spätá s pretrvávajúcou spirituálnou krízou západnej spoločnosti – ktorá, aby som sa vrátil späť k téme – v súčasnej dobe (a to tak v explicitných prístupoch autorov, ako v implicitných teóriách laikov) za múdrosť považuje prevažne súbor procesov, dnes začlenených do kategórie umelej inteligencie. Jestvuje oprávnené podozrenie, že spirituálny rozmer (na západe často spájaný s vierou, nie s vhl'adom) sa stáva (stal) Achilovou pätou západných prístupov (nielen) k múdrosti¹⁵. Tie ku svojim tradičným redukcionistickým počiatkom (kognitívneho charakteru) neskôr pridávali dimenzie sociálnych zručností, osobnosti, či emotionality – odborná literatúra však dosiaľ dokumentuje minimálny počet odkazov, ktoré múdrosť spájajú so spiritualitou. Presne v tomto bode sa, podľa nášho názoru, nožnice rozdielov východnej a západnej múdrosti otvárajú najširšie.

Výskumy implicitných teórií východnej múdrosti

Pozorovania a komentáre o intelektových schopnostiach rozličných ľudských spoločenstiev sú počas ľudskej histórie starostlivo zaznamenávané. Spoločne s hodnotením „správnosti“ chuti jedla, vhodnosti spôsobu vyznania viery, oblečenia, či adekvátnosti pravidiel komuniká-

¹⁴ Zastávame názor, že dôvody nízkej popularity západnej psychoterapie v ázijských krajinách (viď. Vigne, 2001) je možné hľadať taktiež v malej miere spoľahlivosti systému, ktorý sa s celistvým pohľadom na človeka zatiaľ len zoznamuje (na pozadí redukcionistických románikov s psychoanalýzou, kognitívnu psychológiou, či behaviorizmom) v porovnaní s nadčasovou mnoho-tisícročnou holistickou filozofiou zasahujúcou široké spektrum praktických aspektov každodenného života.

¹⁵ Je upätosť západu na rozumové uchopovanie skutočností spôsobená nedorozumením vedy a náboženstva? Prikladáme z tohto dôvodu racionálnym poznatkom neadekvátnu dôležitosť (napr. v porovnaní s poznaním duchovného charakteru)? Jung (1995, 215) uvádza, že „na východe neexistuje konflikt medzi náboženstvom a vedou, pretože tam neexistuje žiadna veda založená na vášni pre fakty a žiadne náboženstvo, ktorého základom by bola iba viera: existuje náboženské poznanie a poznávajúce náboženstvo.“

cie – zvykli sme si súdiť múdrosť a inteligenciu druhých skupín. To sa postupne stalo obľúbenou témou. Postrehy odrážali v prvom rade spoločenské normy daných historických období, ktorých stereotypy dnešný človek rád, avšak neraz, žiaľ zmýlene, považuje za prekonané.

Je zrejmé, že ekologické a kultúrne faktory výrazne ovplyvňujú rozvoj poznávacích procesov, a že porozumenie tohto pôsobenia nemožno dosiahnuť hľadaním odpovede na otázku, ktoré populácie, národy, etnické, či náboženské skupiny sú múdrejšie, bystrejšie alebo inteligentnejšie. História medzikultúrnej psychológie sa začína datovať iba niekoľko desiatok rokov späť a jej vznik sa viaže na aktívne rozpoznanie kultúrnych obmedzení zistení, ktoré prináša hlavný prúd vedeckého skúmania. Psychológovia, formulujúci všeobecné zákony fungovania ľudskej psychiky overené na základe výskumu uskutočneného na vzorke pozostávajúcej prakticky výlučne z bielych univerzitných študentov strednej triedy, si uvedomili, že ich globálne ambície nekorešpondujú s poznatkami prinášajúcimi údaje iba o mizivom percente svetovej populácie.

Prvý medzikultúrny výskum múdrosti sa realizuje v dobe, keď samotný psychologický výskum múdrosti, ako aj medzikultúrna psychológia, majú počiatočné štádiá svojho vývinu úspešne za sebou. Zatiaľ čo oblasť medzikultúrneho výskumu disponuje v 90-tych rokoch 20. storočia širokým odborným záberom, vedecké prístupy k múdrosti sú (tak vo sfére teoretickej konceptualizácie, ako aj empirického výskumu) realizované výhradne v západnom svete. Čitateľ sa neraz stáva svedkom „objektívneho uchopenia konceptu“, ktoré si nárokuje na univerzalitu, keďže je akceptované odbornými komunitami na oboch stranách Atlantiku – azda je na mieste pripomenúť, že problém etnocentrizmu v psychológii je dodnes výrazne evidentný prakticky vo všetkých sférach poznania. Pokrok v tejto oblasti dokumentuje nárast počtu výskumných prác (aj v oblasti múdrosti), ktorých autori nepovažujú za múdre prehliadať nezápadné prístupy k problematike.

Yang (2001) uvádza, že múdrosť je v odlišných kultúrnych kontextoch definovaná rozlične a poukazuje na presvedčenie, že „koncept múdrosti nebude nikdy celkom pochopený bez toho, aby zahŕňal porozumenie odlišností vzhľadom na kultúrne prostredia, v ktorých je manifestný“ (s. 664). Vedomosti založené na výskume v oblasti medzikultúrnych laických teórií múdrosti sa v súčasnom stave poznania limitujú na menej než pol tuctu vedeckých článkov, z ktorých prevažná väčšina je založená na porovnaní čínskej/japonskej a americkej kultúry. Očakávania R. J. Sternberga ohľadom „radikálnych medzikultúrnych rozdielov

v laických presvedčeniach všeobecne“ (Sternberg, 1990, s. 150) sa na základe zistení, ktoré máme k dispozícii v oblasti múdrosti, zatiaľ potvrdzujú¹⁶. Takahashi s Overtonom (2005) v práci zameranej aj na dokumentáciu historického zázemia východno-západných rozdielov vo všeobecnosti, uvádzajú, že východnú múdrosť charakterizuje väčší dôraz na transformatívne a integratívne procesy.

Autori (Takahashi, Overton, 2005) hodnotiac publikácie k téme implicitných presvedčení o múdrosti, ktoré zahŕňajú

a. štúdie poukazujúce na tie faktory, ktoré tvoria spoločný základ s múdrosťou spojených opisov (Yang, 2001; Takayama, 2002; Holliday, Chandler, 1986),

b. štúdie analyzujúce vzťahy medzi jednotlivými faktormi opisov (Clayton, Birren, 1980),

c. porovnania múdrosti s inteligenciou a kreativitou (Sternberg, 1986),

d. popisy vlastností hypotetickej múdrej osoby (Sowarka, 1987, 1989),

e. popisy vlastností skutočných ľudí, ktorí boli nominovaní ako múdri (Perlmutter, Adams, Nuyquist, Kaplan, 1988),

zastávajú presvedčenie, že všetky súhlasia s tým, že (a) múdrosť nie je jednotný, ale multidimenzionálny koncept a (b) múdrosť je definovaná odlišne v rámci rozličných populácií.

Čo sa týka multidimenzionality, viacerí autori identifikovali súhrn rozmanitých charakteristík používajúc rozličné metódy (Sternberg, 1986; Holliday, Chandler, 1990; Clayton, Birren, 1980). Napriek tomu, že počet ani podstata týchto charakteristík sa nezhodujú, Takahashi a Overton (2005) na základe zistení spomínaných štúdií naznačujú súhlas s vymedzením múdrosti podľa Hollidaya a Chandlera „ako jasne definovanej, multidimenzionálnej, prototypicky organizovanej schopnosti“ (1990, str. 144). Druhá časť spoločných charakteristík medzi jednotlivými štúdiami súvisí s tým, že múdrosť je ponímaná v rozličných populáciách odlišne. Tento efekt je zdokumentovaný v súvislosti s rodovými odlišnosťami (Orwoll, Perlmutter, 1990), rozdielmi vo veku (Clayton, Birren, 1980), vo vzdelaní (Orwoll, Perlmutter, 1990) a v

¹⁶ Sternbergov predpoklad čiastočne potvrdzujú porovnania implicitných výskumov múdrosti realizovaných na západnej vzorke (Clayton, Birren, 1980; Holliday, Chandler, 1986; Sternberg, 1990; Orwoll, Perlmutter, 1990; Bluck, Gluck, 2005, etc.) s medzikultúrnymi výskumami realizovanými na nezápadnej vzorke (vzorkách) – Lewitt, 1999; Takahashi, Bordia, 2000; Yang, 2001; Takayama, 2002).

profesijnom zameraní (Sternberg, 1986). Aj keď viaceré výskumy implicitných definícií psychologických pojmov príbuzných múdrosti (inteligencia, spiritualita) boli realizované medzikultúrne (Yang, Sternberg, 1997; Nisbett, 2003; Takahashi, Ide, 2003 in Takahashi, Overton, 2005), len veľmi málo prác (Takahashi, Overton, 2005 uvádzajú „handful“ – v preklade hrstka) si dalo za cieľ skúmať implicitné teórie múdrosti za konvenčným rámcom európsko-americkej populácie (in Takahashi, Overton, 2005, s. 39).

V rozsiahlom výskume realizovanom na vzorke 2000 japonských participantov (vekom 20-90 ročných) sa Takayama (2002) zameril na implicitné teórie múdrosti. Úlohou probandov bolo hodnotiť 22 foriem „múdreho správania“ na 5-bodovej Likertovej škále. Faktorová analýza výsledky zoradila do faktorov, ktorých pomenovanie aj obsahové vymedzenie nesie isté spoločné prvky s prácou Claytonovej a Birrena (1980)¹⁷, Hollidaya s Chandlerom (1986) a Sternberga (1990):

- a. vzdelanie a poznatky
- b. porozumenie a úsudok
- c. sociálne zručnosti a medziľudské vzťahy
- d. introspektívny postoj.

Takayama (2002) vo svojej dizertačnej práci¹⁸ na základe výsledkov vyvodzuje domnienku, že Japonci uprednostňujú vymedzenie múdrosti viac ako „praktickej“ a „skúsenostnej“ schopnosti, než aby tento pojem spájali s rozumovými schopnosťami a inteligenciou. Za najvýznamnejší rozdiel v konceptoch múdrosti a inteligencie Takayama (2002) považuje „schopnosť správne poradiť“ (angl. advice giving), introspektívu a rozdielne spôsoby uvažovania.

V podobnej štúdií realizovanej na vzorke 616 taiwanských Číňanov, Yang (2001) identifikuje štyri porovnateľné faktory:

- a. poznatky a schopnosti
- b. súcit a zhovievavosť

¹⁷ Claytonová a Birren (1980) v priekopníckej práci implicitných teórií o múdrosti vyslovili predpoklad o možných rozdieloch medzi východnou a západnou múdrosťou, ktorý spočíval v očakávaniach, že ázijské populácie budú múdrosť spájať viac s intuíciou a poznatkami viazanými na životné skúsenosti, zatiaľ čo múdrosť na západe bude asociovaná s inteligenciou a dôkazmi vedeckého charakteru.

¹⁸ Keďže kompletná verzia práce nie je dostupná v anglickom jazyku, viacero kľúčových otázok v spojení s Takayamovou prácou ostáva nezodpovedaných; okrem iného aj spôsob výberu prezentovaných položiek.

- c. otvorenosť a hlboké porozumenie (angl. profundity)
- d. skromnosť a nevtieravosť.

Manifestným sa v tejto súvislosti stáva akcent na sociálny kontext múdrosti v prepojení s hodnotovou orientáciou (pozri výskum ázijských kultúrnych hodnôt, Kim et al., 1999, s. 349). V protiklade k tibetským budhistickým mníchom (neskôr v kapitole), taiwanskí Číňania pri definícii múdrosti nedávali dôraz na jej spirituálny a náboženský obsah. „Múdroosť (in Yang, 2001, s. 678) znamenala pragmatický koncept, vyjadrený v každodennom živote a prinášajúci harmóniu spoločnosti ako celku“. Položku, s ktorej obsahom prejavili participanti najvyššiu mieru súhlasu, autor preložil ako „Je schopný vyťažiť z nepriaznivej situácie osoh pre všetkých“. Yang (2001) tiež zdôrazňuje, že skromnosť a nevtieravosť (štvrtý faktor) sa zdá byť charakteristikou múdrosti, ktorá je relatívne jedinečná pre kultúry čínskeho pôvodu. Keďže aj Holliday s Chandlerom (vid'. 1990, s. 138) nazvali jeden z faktorov vo vlastnom výskume implicitných presvedčení *nevtieravosť*, bolo by akiste zaujímavé zistiť, do akej miery inšpiroval ich výskum Yangov výber položiek, a taktiež, aký je obsahový prienik medzi rovnako nazvanými faktormi u Hollidaya a Chandlera, a u Yanga. Tieto informácie sa nám však vzhľadom na dostupné zdroje získať nepodarilo. Yang (2001) volí za príklad nevtieravosti fungovanie prírody a zároveň argumentuje čínskou klasickou literatúrou (v angličtine: Chuang Tzu, Mencius, The Analects), ktorá vo svojich kódexoch správania inštruuje čitateľa, aby nezávisle od svojho spoločenského postavenia na seba príliš neupieral pozornosť ostatných (angl. keeping a low profile). Ako uvádza autor, participanti prejavili ostrý nesúhlas s položkami, ktoré opisovali múdrych ľudí ako „nápadných, kriľavých, vyžadujúcich si pozornosť“, či „hrdých, arogantných a tvrdohlavých“ (Yang, 2001, s. 677).

Výskum Takahashiho a Bordiu (2000) predstavuje dosiaľ pravdepodobne najdôležitejší počín na poli medzikultúrneho výskumu implicitných teórií múdrosti. Autori porovnávali laické koncepty múdrosti na vzorke amerických, austrálskych, indických a japonských mladých ľudí (medián je 21 rokov). Úlohou probandov bolo ohodnotiť významovú podobnosť adjektíva „múdry“ s ďalšími príbuznými pojmami (ako napríklad: skúsený, zrelý, intuitívny, znalý, diskretný, uvedomelý...), ktoré boli vygenerované v pilotnej štúdií. Cieľom bolo taktiež zistiť výber pojmov, ktoré prezentujú „ideálne self“. Štatistické spracovanie výsledkov odhalilo identické „clustre“ v skupine austrálskych a amerických probandov: „múdry“ bol sémanticky najpodobnejší „skúsenému“ a

„učenému“ (preklad: „knowledgeable“) a najmenej podobný „diskrétnemu“ (in Takahashi, Bordia, 2000, s. 7). Táto skupina taktiež vybrala „učený“ a „múdry“ ako prednostné deskriptory ideálneho ja, zatiaľ čo „starý“ a „diskrétny“ boli označené ako najmenej vystihujúce ideálne *self*. V protiklade k týmto zisteniam, mladí Indovia a Japonci vnímali „múdry“ ako sémanticky najbližšie s „diskrétnym“, nasledované „starým“ a „skúseným“, pričom „múdry“ a „učený“ predstavovalo jednu z najmenej často spájaných dvojíc. V súvislosti s ideálnym ja u Japoncov znamenali „múdry“ a „diskrétny“ najpreferovanejšie adjektíva, zatiaľ čo „učený“ zastával nižšie pozície v celkovom poradí (Takahashi, Bordia, 2000)¹⁹.

V širšom kontexte prinášajú výsledky potvrdenie hlavnej hypotézy výskumu Takahashiho a Bordiu (2000), ako aj Yangovho predpokladu (2001), že múdrosť naberá rozličný význam v odlišných kultúrnych kontextoch. Zistenia podporujú predpoklad, že západné porozumenie múdrosti zdôrazňuje analytické prvky ako širokú poznatkovú databázu a expertnosť získanú životnou skúsenosťou. Na druhej strane, Indovia a Japonci (podľa Takahashi, Overton, 2005) „spájajú múdrosť s adjektívom diskretnosti, ktorá podľa autorov (s. 40) vyžaduje nielen rozsiahle poznatky, ale aj rozvahu v posudzovaní emocionálnych a praktických situácií“. Inými slovami, na základe výsledkov je možné uvažovať o koncepte múdrosti, ktorý sa vo východnom ponímaní neviaže prevažne (resp. výlučne) na kognitívne schopnosti. Múdrosť, podľa odpovedí Indov a Japoncov (Takahashi, Overton, 2005), zahŕňa priame porozumenie nesúce so sebou istý stupeň emocionálnej účasti a charakteristiku, ktorá napomáha efektívnej integrácii viacerých druhov psychologických procesov (napríklad kognícií, emócií a intuície). Za zaujímavé je možné označiť zistenie, že múdrosť bola prednostne spájaná s ideálnym *self* v rámci celej vzorky, nezávisle na kultúrnych premenných.

Takahashi (2005) na základe výsledkov výskumu (Takahashi, Ide, 2003) formuluje presvedčenie, že rozličné črty univerzálne pozitívneho konceptu múdrosti neobsahujú rovnaký stupeň pozitívnej valencie vo všetkých kultúrnych kontextoch. Štúdia (Takahashi, Ide, 2003), v ktorej úlohou amerických a japonských participantov všetkých vekových kate-

¹⁹ Pozoruhodným zistením je tiež skutočnosť, že označenie „starý“ sa ocitlo v hodnotení probandov všetkých kultúr ako najmenej vyjadrujúce „ideálne ja“, čo je v kontraste s očakávaniami autorov, ktorí vo svojich predpokladoch vychádzali zo štúdií poukazujúcich na „gerontofiliu“ východu (Covey, 1991; Palmore, Maeda, 1985; in Takahashi, Overton, 2005).

górií bolo hodnotiť (na 5 bodovej škále) múdrosť verejne známych osobností (na zozname boli Mahatma Gandhi, Ján Pavol II., Bill Clinton, Adolf Hitler, Matka Tereza, Saddám Hussein...), prináša poznanie, že nazávisle od premenných veku a rodu japonskí účastníci hodnotili Adolfa Hitlera a Saddáma Husseina ako významne múdrejších, než americkí účastníci (neboli však hodnotení ako múdri per se).

Autori vysvetľujú zistenia dvoma spôsobmi (Takahashi, Overton, 2005):

a. japonský význam pojmu „múdrost“, napriek tomu, že je všeobecne pokladaný za pozitívny, môže v sebe zahŕňať negatívne charakteristiky (príklad „škodlivá múdrost“ – angl. evil wisdom), často využívané na opis prefíkaného stratéga (angl. cunning strategist);

b. japonskí účastníci mali výrazne menšiu emocionálnu angažovanosť počas druhej svetovej vojny s Adolfom Hitlerom podobne, ako počas vojny v Zálive so Saddámom Husseinom, vďaka čomu im dostatok kognitívnej účasti umožnil oceniť napríklad pragmatické schopnosti oboch vodcov.

V tejto súvislosti vyvstáva taktiež otázka rozdielnosti v štruktúre, obsahu, kontexte a spôsobe prezentácie informácií o známych osobách v rôznych častiach sveta. Na zväzovanie ostáva metodologicky čistejšie hodnotenie múdrosti ľudí, ktorých účastník pozná osobne (rodinní príslušníci, priatelia, známi, učitelia, spolužiaci) a informácie o nich mu nesprostredkováva komunikačné médium. Takýto výskum zatiaľ v oblasti absentuje.

Dôležitejšou a nezriedka prehliadanou spojitosťou sú podľa nášho názoru medzikultúrne odlišnosti v prístupe k testovaniu vo všeobecnosti, resp. v užšom vymedzení - rozdiely v odpoved'ovom štýle v škálovacích úlohách medzi kultúrami. Obidva tematické okruhy sa týkajú aj nami predkladaného výskumu. V odbornej literatúre spadá táto problematika do okruhu metodologickej zaujatosti, resp. predpojatosti (method bias) a čiastočne ju spracováva publikácia Triandisa s Huiom (1989, in Van Vijver, Leung, 1997), dokumentujúca tendenciu Hispáncov preferovať extrémny na 5-bodovej škále (v porovnaní s americkou majoritnou populáciou), zatiaľ čo na 10-bodovej škále sa nezistili významné rozdiely medzi kultúrami. Ross s Mirowskym (1984, in Van Vijver, Leung, 1997) zaznamenávajú v štúdiu duševného zdravia viac sociálne žiadúcich odpovedí u Mexičanov, v porovnaní s angloameričanmi. Dlhoročný šéfredaktor časopisu *Journal of Cross-cultural Psychology*, Peter Smith (2007) poukazuje na škálové odpoved'ové štýly:

a. Japoncov, a ich tendenciu voliť stredové hodnoty;

- b. americký zvyk uprednostniť extrémny;
- c. Nigérijcov, ktorí preferujú a priori kladné odpovede.

Autor v danej súvislosti pripomína, že daná oblasť si vyžaduje hlbší a detailnejší výskum. Na základe uvedeného, jedna z možných interpretácií zistení Takahashiho a Idea (2003) vo výskume hodnotenia múdrosti známych osobností tkvie tiež v rozpoznaní vplyvu kultúry na odpovedové štýly.²⁰ V každom prípade zistenie naznačuje, podobne ako prakticky všetky výskumy v oblasti, že implicitné definície psychologického konceptu múdrosti sa medzi jednotlivými kultúrami významne líšia.

Rozsahovo útlý súbor medzikultúrnych štúdií múdrosti v psychológii uzatvárame zmienkou o dvoch kvalitatívnych štúdiách. Valdezová (1994, in Ruisel, 2005) zozbierala rozhovory s 15-timi Hispáncami žijúcimi v Spojených štátoch, ktorí boli za múdrych nominovaní ich rovesníkmi. Zistila, že ich vlastné definície múdrosti zdôrazňovali spirituálne a medziľudské dimenzie, zatiaľ čo kognitívnym aspektom neprikladali dôležitosť. Výsledky sú v pozoruhodnej zhode s vyššie prezentovanými zisteniami ohľadom „východnej múdrosti“ (Takahashi, Bordia, 2000; Yang, 2001; Takayama, 2002). Unikátnosť Valdezovej prístupu pravdepodobne v budúcnosti poslúži viacerým výskumníkom za inšpiráciu, či vzor. Podľa našich znalostí dosiaľ žiadna práca publikovaná v relevantnej literatúre si nestanovila za cieľ priniesť nové poznatky za využitia kombinácie implicitných prístupov k múdrosti (múdri ľudia nominovaní osobami, ktoré ich osobne dlhodobo poznajú) s explicitnými psychometrickými batériami určenými na odbornú kvantifikáciu jednotlivých komponentov ľudskej psychiky (inteligencia, osobnosť, emocionalita, hodnotový systém, sociálne zručnosti, atď.).

Lewittová (1999) realizovala zaujímavý výskum implicitných presvedčení o múdrosti, ktorý pozostával z rozhovorov s tibetskými budhistickými mníchmi (n = 13) v himalájskej oblasti Indie (Dharamsala). Zistenia naberajú vo vzťahu k našej práci dôležitosť aj vzhľadom na to, že významnú časť nami skúmanej vzorky budhistickej populácie tvoria univerzitní študenti prevažne druhej generácie tibetských utečencov v Indii.

V ponímaní tibetských budhistov – v zhode s perspektívou hinduizmu, náboženstva, z ktorého budhizmus vzišiel – je svetské „ja“ považované za iluzórne. Podľa Lewittovej (1999), Tibeťania *self* spojené s rodinou, kultúrou, túžbami, želaniami a myšlienkami ponímajú ako

²⁰ Priemer hodnôt u Hitlera ani Husseina nebol v žiadnej skupine vyšší než 3,0, teda skóre reprezentujúce neutrálnu odpoveď na dimenzii súhlas/nesúhlas.

umelé z dôvodu premenlivosti týchto aspektov v priebehu životov, a teda spomínané *self* reprezentuje „prchavé črty základnej, nemennej podstaty bytia“ (s. 88). Na vykreslenie povahy nemenného základu bytia je v budhizme všeobecne využívaná metafora prázdnoty – priestoru, ktorý je oslobodený od svetských prostriedkov identifikácie. Múdrost' je v tibetskej kultúre podľa Lewittovej (1999) spájaná s redefiníciou identity²¹, t. j. momentom, kedy sa jednotlivec začína stotožňovať s vyššie spomínanou metafyzikou trvalej existencie²². Tento stupeň vhľad, ako uvádza autorka na základe poznatkov vychádzajúcich z vlastného výskumu (1999), je sprevádzaný čistotou mysle (tradičný koncept východu) a dosiahnutím stavu, v ktorom je človek schopný uskutočňovať veci bez vynaloženia úsilia (angl. *effortlessly*)²³.

²¹ Pojem redefinície identity vychádza z budhistického konceptu prítomnosti oddanej čistej mysle, nezaťaženej vymedzeniami vlastného *self*, osobnými túžbami a príaniami. Iba v tomto stave je, podľa doktríny, možné spoznať božskú prítomnosť v jednote bytia. Je pravdepodobné, že dlhodobšie osvojenie praktiky je pre individualisticky a egocentricky založených jedincov západnej civilizácie menej dostupné, než pre budhistov vychovaných v duchu tradície iluzórnosti vlastného *self*.

²² U viacerých autorov literatúry filozofických a spirituálnych tradícií východu nachádzame pojem „*selflessness*“ (existenciu bez seba) použitý aj v súvislosti predpokladu na zjednotenie svojej existencie s vyšším bytím. Vigne (2001), francúzsky psychiater žijúci niekoľko dekád v prostredí indickej spoločnosti, poukazuje na skutočnosť, že jedinec sa vo viacerých štádiách spirituálneho vývoja v budhizme alebo hinduizme ocitne v rozpoložení a stave, ktorý podľa tabuliek MKCH10 jednoznačne spadá do kategórie psychického ochorenia. Marsella (2007) poukazuje na významne širšie a nejednoznačné hranice vlastného *self* u obyvateľov prírodných kmeňov ostrovov JV Ázie - autor, emeritný profesor Havajskej Univerzity, po rokoch venovaných výskumu, tieto charakteristiky nehodnotí v svetle patológie, práve naopak.

²³ V zhode s taoistickým konceptom *wu-wei*.

Literatúra

- BLUCK, S., GLUCK, J., 2005, From the inside out: People's theories of wisdom. In: Sternberg, R. J., Jordan, J. (Eds.), *A handbook of wisdom*, New York: Cambridge University Press.
- BREZINA, I., 2008, Moderné technológie a koncept múdrosti v ázijských spoločnostiach. In: Kelemen, J., Kvasnička, V., Pstružina, K. (Eds.), *Kognice a umelý život VIII. Slezská univerzita, Opava, 2008*, 325-332.
- BREZINA, I., RITOMSKÝ, A., 2008, Implicitné teórie múdrosti: hodnoty múdreho človeka v medzikultúrnej perspektíve. Zborník z konferencie *Sociálne procesy a osobnosť*, Stará Lesná, 15-18.9.2008.
- CAPRA, F., 1988, *Uncommon wisdom*. London: Flamingo.
- ČARNOGURSKÁ, M., 2003, Čínska filozofia cez prizmu euro-čínskych filozofických vzťahov od minulosti až po dnes. In: Slobodník, M., Pirický G., (Ed.), *Fascinácia a (ne)poznanie: Kultúrne strety západu a východu*, Bratislava: Chronos.
- CHANDLER, J. M., HOLLIDAY, S., 1990, Wisdom in postapocalyptic age. In: Sternberg, R.J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- CLAYTON, V., BIRREN, J. E., 1980, The development of wisdom across the life-span: a reexamination of an ancient topic. In: Baltes, P.B., Brim, O.G. (Eds.), *Life-span development and behaviour (Vol.3, 103-135)*. New York: Academic Press.
- DHAMMANANDA, G. P., 1983, *What is buddhismus*. Kuala Lumpur: Buddhist Missionary Society.
- EREIRA, A., 1990, *The heart of the world*. London: Jonathan Cape.
- HALL, T. E., 1988, *Understanding cultural differences*. New York: Intercultural Press Inc.
- HOFSTEDE, G., 1980, *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.
- HOLLIDAY, S. G., CHANDLER, M. J., 1986, *Wisdom: explorations in adult competence*. Basel, Switzerland: Karger.
- KIM, B. S. K., ATKINSON, D. R., YANG, P. H., 1999, The Asian Values scale: Development, factor analysis, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 342-352.
- KIM, B. S. K., ATKINSON, D. R., UMEMOTO, D., 2001, Asian cultural values and the counseling process: Current knowledge and directions for future research. *The Counseling Psychologist*, 29, 570-603.
- KITAYAMA, S., DUFFY, S., KAWAMURA, T., LARSEN, J. T., 2003, A cultural look at New Look: Perceiving an object and its context in two cultures. *Psychological Science*, 14, 201-206.
- KITAYAMA, S., DUFFY, S., 2004, Cultural competence – tacit, yet fundamental Self, social relations, and cognition in the US and Japan. In: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (Eds.), *Culture and competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- LENOIR, F., 2001, *Setkávání buddhizmu se západem*. Praha: Volvox Globator.
- LEVITT, H.M., 1999, The development of wisdom: An analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 2, 86-105.
- LILLY, J. C., LILLY, A., 1978, *The dyadic cyclone*. London: Paladin Books.
- MARSELLA, D., 1998, Toward a „global-community“ psychology: Meeting the needs of changing world. *American Psychologist*, 53, 12, 1281-1292.
- NISBETT, R., 2003, *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently and why*. New York: The Free Press.

- NISBETT, E., MIYAMOTO, Y., 2005, The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 10, Oct. 2005, Elsevier.
- ORWOLL, L., PERLMUTTER, M., 1990, A study of wise persons: integrating a personality perspective. In: Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- RADHAKRISHNAN, S., 1939a, *Indian philosophy*, Vol. 1, Oxford University Press, Delhi.
- RADHAKRISHNAN, S., 1939b, *Indian philosophy*, Vol. 2, Oxford University Press, Delhi.
- RADHAKRISHNAN, S., 1991, *Eastern religions and western thought*. Delhi: Oxford University Press, Oxford India Paperback.
- RUISEL, I., 2005, *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.
- RUISEL, I., 2003, *Inteligencia v kontexte kultúr*. In: Ruisel, I. (Ed.), *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 21-35.
- SEN, A., 2005, *The argumentative Indian*. London: Penguin Books.
- SMITH, P., 2007, *Studying nations, studying individuals*. Prednášky a semináre. EFPSA Summer school of cross-cultural psychology, Leie, Estónsko, 31.7 – 6.8.2007.
- SOWARKA, D., 1987, *Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung. Eine empirische Untersuchung von alltagspsychologischen Konzepten alter Menschen über weisse Personen*. Dizertačná práca, Freie Universität Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- SOWARKA, D., 1989, *Wisdom and wise individuals. Common-sense concepts of older adults*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 87-109.
- STERNBERG, R. J., 1990, *Wisdom and its relations to intelligence and creativity*. In: Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J., 1986, *Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- SUMEDHO, A., 1992, *Bdelosť, cesta k nesmrteľosti*. Bratislava: Cad Press.
- TAKAHASHI, M., OVERTON, W. F., 2005, *Cultural foundations of wisdom: An integrated developmental approach*. In: Sternberg, R. J., Jordan, J. (Eds.), *A handbook of wisdom*. New York: Cambridge University Press.
- TAKAHASHI, M., OVERTON, W. F., 2002, *Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective*, *International Journal of Behavioral Development*, 26, 3, 269–277.
- TAKAHASHI, M., BORDIA, P., 2000, *The concept of wisdom: A cross-cultural comparison*. *International Journal of Psychology*, 35, 1, 1-9.
- TAKAYAMA, M., 2002, *The concept of wisdom and wise people in Japan*. Nepublikovaná dizertačná práca, Tokyo University, Japan.
- VAVROUŠKOVÁ, S., 2005, *Hinduismus: tradice a moderní společnost*. In: Vavroušková, S. (Ed.), *Tradice a společnost v jižní a jihovýchodní Asii*, Praha: Orientální ústav Akademie věd ČR.
- VIGNE, J., 2001, *Indian wisdom, christianity and modern psychology*. New Delhi: BRPC India Ltd.
- VIJVER, F. van de, LEUNG K., 1997, *Methods and data analysis for cross-cultural research*. London: Sage Publishers.
- VALDEZ, J.M., 1994, *Wisdom: A Hispanic perspective*. Dizertačná práca, Colorado State University, Fort Collins.
- WATTS, W. A., 1951, *The wisdom of insecurity*. New York: Vintage Books.

- WATTS, W. A., 1995, *Cesta Zenu*. Olomouc: Votobia.
- WINK, P., HELSON, R., 1997, Practical and transcendent wisdom: their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4, 1-15.
- YANG, S. Y., 2001, Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32, 6, November 2001, 662-680.

HLÚPOSTĚ: DÁ SA PSYCHOLOGICKY CHARAKTERIZOVAŤ AJ IMPLICITNE?

Damián KOVÁČ

Úvod

Len málo slov označujúcich jednu z osobnostných čŕt má v slovenčine toľko variabilných označení ako hlúposť. V synonymickom slovníku slovenčiny (Pisárčiková a kol., 2000) sa ako varianty hlúpeho počínania uvádza 54 mužských a 14 ženských výrazov; napr. sprosták, tupaňa, chumaj, šibnutá, chruňo, truľo, trkvas, tupec, trubiroh, kača, somarica, mamľas, dilino atď. (str. 145). Napriek tejto rozšírenosti termín hlúposť absentuje napr. v najnovšom česko-slovenskom „Psychologickom slovníku“ (Hartl, Hartlová, 2000), nie je ani v obsiahlom severoamerickom „APA Psychological Dictionary“ (Vanden-Bos, 2007). Hlúposť dokonca nefiguruje ani v psychologických encyklopédiách (napr. Eysenck, Arnold, Meili, 1972; Corsini, 1984; Kazdin, 2005). Neprekvapuje preto ani to, že aj v hnutí pozitívnej psychológie, kde možno nájsť paletu nových „topics“, vyvstáva iba múdrosť.

Ak tieto protichodné skutočnosti vezmeme na zreteľ, treba azda osobitné vedecké zdôvodnenie preto, aby sme hlúposť pokladali za jav hodný psychologického skúmania?! Alebo máme sa uspokojiť púhym konštatovaním, že hlúposť, ľudská hlúposť je len protipól múdrosti?

Problém

Žeby Sternbergovci boli prví, ktorí sa intenzívne pustili do psychologického skúmania hlúpeho správania, nedokážem to nateraz posúdiť. No pohotovú preklad tejto kolektívnej monografie do slovenčiny treba pokladať za priekopnícky edičný čin. Jednako „Prečo robia múdri ľudia hlúposti?“ je podstatne väčší problém, ako sú smelé analýzy hlúpeho správania severoamerických prezidentov či iných verejných činiteľov. V každom prípade však možno akceptovať najmä negatívne vymedzenie, t. j. čo hlúposť nie je. Nevzťahuje sa totiž na mentálnu retardáciu jednotlivcov, teda na výšku IQ, ani na poruchy učenia sa, napr. ťažkosti v čítaní, ani len na podávanie slabších výkonov v niektorých psychologických testoch (napr. pamäťových) atď.

Na druhej strane málo si pomôžeme tým, čím všetkým sa jednotlivci pokladajú za múdrych zvykli vyznačovať. Presnejšie zúročené, múdri jedinci nie sú len tí, čo ako deti dosahujú v škole vynikajúce známky, ani tí, ktorí dosiahli vysokú úroveň vzdelania a vykonávajú zodpovednú prácu; dokonca ani tí, ktorí dosiahli nejaké verejné uznanie, dokážu riešiť aj náročnejšie problémy.

Vzhľadom na novosť témy v psychologickom bádani usudzujem, že ciele Sternbergovcov vyjadrené v úvode pertraktovanej knižky, sa nateraz nedajú náležite dosiahnuť. Až na ten prvý – základná charakteristika hlúposti – sú ďalšie – teória hlúposti a jej merateľnosť – skôr výzvou do budúcnosti ako uspokojujúcim stavom potrebného psychologického poznania. Preto je naskutku namieste pustiť sa do intenzívneho výskumu, v tomto prípade, podľa mňa, najprv do terénu, kde je tento fenomén prítomný takmer v každodennom správaní ľudí.

Metóda

Medzi psychológmi - výskumníkmi sa traduje takáto metodologická „finesa“: „Dobre to, čo skúmaš, ale povedz mi ako, resp. čím to skúmaš a ja ti vopred poviem, či výsledok bude psychologický, t. j. naskutku psychologický údaj či fakt.“ Uvedené sa týka, usudzujem, osobitne hlúposti, resp. hlúpeho správania. Predovšetkým z historicky známych skutočností vyplýva, že hlúpe správanie nepatrí k tomu, k čomu by sme sa chceli ľahko priznať; navyše druhému, aj keď len za výskumnými účelmi. To teda znamená, že metódy výpovedí majú tu isté obmedzenia.

Podobne, ba možno ešte vo väčšej miere, sotva aplikovateľné sú tu výkonové metódy. Už sme predtým naznačili, že napr. chybné odpovede v perforlačných testoch, vrátane intelligenčných, nemožno pokladať za prejav hlúposti. A dakajký špecifický test hlúposti zatiaľ nepoznáme.

Ostávajú nám teda, podľa mňa, už menej validné metódy psychológie, t. j. projekčné a analytické. A takéto metodologické prístupy použili vo výskumoch aj Sternbergovci. Píšu: „Metodológia posudzovania je pomerne komplexná a obsahuje rozhovory s ľuďmi o tom, ako si dokážu poradiť vo svojej práci v kritických situáciách. Z toho extrahujeme skryté poznatky, ktoré sú implicitne obsiahnuté v týchto rozhovoroch. Potom majú skúmané osoby riešiť tie problémy, v ktorých sa nachádzajú ony samy alebo iní a ktoré sa týkajú pracovných úloh. Každý z týchto problémov predstavuje scenár pracovného problému s možnými voľbami, ako problém riešiť. Účastníci testu dostanú za úlohu ohodnotiť kvalitu problémov na Likertovej škále. Ich odpovedňové profily na všetky

položky sú potom štandardne skórované a porovnávajú sa s priemerným profilom vytvorenej skupiny expertov“ (Sternberg, s. 273).

Tento lakonicky sprístupnený návod na skúmanie hlúposti je sotva replikovateľný. Jednako dva akcenty sú tu zreteľné: implicita a konkrétne životné situácie, o ktorých sa jej účastníci ako aktéri majú vyjadriť.

Tieto princípy sme uplatnili aj vo voľbe a tvorbe našej metódy ešte pred tým, než nám boli známe vyššie uvedené Sternbergove metodologické smernice. Navyše skutočnosť, že výskum sme mohli realizovať len s „given sample“, predurčovala spôsob ako sa dostať k empirickým údajom o hlúposti v širšom kontexte, ktorý rámcovala dvojica fenoménov – múdrosť a hlúposť.

Našimi Pb boli frekventanti doplnkového (dvojsemestrálneho) diaľkového štúdia sociálnej práce, ktoré so Združením kresťanských robotníkov a zamestnancov zabezpečovala Fakulta zdravia a sociálnej práce Trnavskej univerzity v r. 2005–2008. Celkový počet Pb bol 207 a tvorili ho prevažne ženy stredného veku so stredoškolským vzdelaním. Vždy po skončení prednášok zo psychológie som na záver ako predpoklad atestu požadoval doma vypracovaný elaborát na tému ankety. V r. 2005 – 2006 znela takto:

„Potom, čo ste sa v prednáškach z psychológie, najmä z psychológie osobnosti, dozvedeli čo všetko je v osobnosti dôležité a čo je podružné, pokúste sa popísať – charakterizovať – Vám bližšie známeho človeka, ktorého pokladáte za múdreho. Akými vlastnosťami sa vyznačuje, čo také – múdre – urobil. Napíšte čo najviac toho, v čom sa jeho múdrosť osobitne prejavuje. Vzápätí naopak, vedeli by ste popísať, charakterizovať, čo je hlúposť? Mohli by ste konkretizovať nejaký hlúpy čin kohokolvek? A napokon ešte naznačte, čo si ľudia myslia o hlupákoch!“

S odstupom času priznávam, že toto zadanie bolo príliš široké a málo ostré, čo mohlo vyvolať, ako aj vyvolalo, veľmi variantné výpovede. Na druhej strane mohlo priniesť, a to sa tiež stalo, aj také pohľady na skúmané fenomény, ktoré sa vo výskumnom pláne pôvodne nepredpokladali.

Vyzbrojení týmito skúsenosťami sme v ďalšej časti už zadanie pre naše poslucháčky a poslucháčov zúžili a zacentrovali na ťažiskový záujem.

Anketa číslo dve znela takto:

MÓJ MOŽNO NAJMÚDREJŠÍ A MÓJ NAJNEROZUMNEJŠÍ SKUTOK

Na záver kurzu z psychológie sa môžete osvedčiť v tom, nakoľko sa vyznáte vo svojom psychickom fungovaní v živote. Ten nebyva (ako vie-

me) vždy priamočiary. Niekedy sa vyskytnú isté zastávky, inokedy aj odbočky od cieľuzameraného konania. Vašou úlohou je najprv intenzívne porozmýšľať o tom, kedy, ako, kde a v čom ste sa rozhodli optimálne v súlade s Vaším presvedčením. Popíšte toto, podľa Vás múdre počínanie čo najpodrobnejšie, pokúste sa osvetliť pritom Vaše pohnútky ako aj váhania a napokon aj výsledok tohto múdreho počínu. To je však len prvá časť zadania.

Druhá je, ako už môžete predvídať, popisat' také konanie – skutok, ktorý s odstupom času pokladáte za nerozumný či dokonca hlúpy, resp. za isté zlyhanie. Kriticky a spravodlivo pritom postupujte. A opäť popíšte okolnosti, Vaše rozhodovanie, reagovanie dotyčných, Vaše následné správanie.

Pochopiteľne, Vaše vyznanie na toto zadanie nemá prekročiť intimitu, pokladajte ho za dôverné.

Výsledky s komentárom

Bude to azda len triviálnosť, keď konštatujem, že východiskovým výsledkom je zisk zaokrúhlene až 500 strán odpovedí na naše ankety; len niekoľko jedincov akoby nepochopilo zadanie najmä tej druhej ankety. Z toho teda vyplýva, že ako múdrosť, tak aj hlúposť patria k bežne verbalizovateľným obsahom prežívania ľudí (s odpustením za generalizovanie údajov našej „given sample“). To po prvé.

Po druhé, už z bežného preštudovania príslušných elaborátov vyplýva, že na rozdiel od múdrosti, aj hlúposť, presnejšie pomenované – hlúpe rozhodovanie, hlúpe správanie, resp. hlúpy čin a pod. patria k takým obsahom prežívania, ktoré majú nielen značnú intenzitu ale aj dlhodobú životnosť. Hoci žiaden z našich respondentov neuviedol dajakú hlúposť z obdobia detstva, puberta a najmä adolescencia patria k tým etapám života, kde si hlúpe činy, reálne či virtuálne, našli živnú pôdu najčastejšie. Dicitur, nič nového pod Slnkom, má to svoju logiku. Ibaže hociktorá spomienka tohto „žánru“ je aj s odstupom času naďalej výrazne emočne podfarbená, oživuje sklamanie zo seba smeji (samého) a vyjadruje často aj ľútosť nad dôsledkami vlastného hlúpeho počínania; navyše neraz sa vyslovilo zbožné želanie prípadného návratu príslušnej situácie zlyhania, v ktorej by sa mal uplatniť nie len „zdravý rozum“ ale aj „pevná vôľa“.

Slovom, vyjadrené mojou odbornou terminológiou, hlúposť (hlúpe zámery a pohnútky, hlúpe rozhodnutia, hlúpe akcie, navyše aj hlúpe korekcie čohokoľvek hlúpeho z minulosti) stále funguje v osobnosti

bežného života ako aktuálny, účinný a niekedy dokonca aj systémový psychoregulátor správania; ako pôsobí kvalitatívne, o tom neskoršie.

Doteraz uvedené zistenia z bežnej analýzy štúdia výskumných podkladov by si vyžadovali, ako to niektorí očakávajú, modernú kvalitatívnu analýzu. K nej však chcem pristúpiť neskoršie, a to najmä potom, ak sa mi podarí rozšíriť výskumné vzorky, a to najmä o vekovo mladších a starších jedincov. Jednako však, na základe opätovného štúdia získaných elaborátov možno – ako sa pokúsim presvedčiť – zovšeobecniť niektoré častejšie sa vyskytujúce výpovede a doslova charakterizovať niektoré typické znaky skúmaného fenoménu hlúposti v jeho kontextoch. Tým prvým je už v úvode naznačená otázka, či hlúposť je, resp. nakoľko je opozitom múdrosti.

Teda:

- a. Tvorí hlúposť a hlúposť ako také zmysluplné kontinuum?
- b. Ak sa uznáva, že medzi nami sú múdre osobnosti, platí to aj opačne, teda že žiaľ existujú tu aj hlúpi jedinci?
- c. Čo všetko vedie k hlúposti a v čom všetkom sa ona môže prejavovať?
- d. Je hlúpe správanie len na poľutovanie, alebo dá sa z neho poučiť, resp. využiť ho na kultivovanie seba, resp. druhých?
- e. Ako sa dá predchádzať alebo vyhnúť hlúpemu správaniu?

Na tieto otázky uvidíme tu v priamom vydaní výpovede zo získaných elaborátov účastníčok a účastníkov postgraduálu zo sociálnej práce. Za každým citátom sú skratkami uvedené nasledujúce generácie: M – muž, Ž – žena, matrikálny vek v rokoch a stupeň dosiahnutého vzdelania VŠ – vysoká škola, SŠ – stredná škola, OU – odborné učilište.

Hlúposť ako opak múdrosti?

a1) Termín „hlúpy“, „hlúposť“ je priveľmi silný, aby si ktokoľvek dovolil označiť ním druhého človeka. (Ž/41/SŠ)

a2) A hlúpy človek? Hlúposť existuje, ale hlúpy človek asi nie. Žiaden človek nepredstavuje len hlúposť. Určite má aj svoje klady a hlúpy je možno kvôli určitým okolnostiam. Aj vo svojom okolí poznám ľudí, ktorí chvíľami predstavujú hlúposť. Ale možno, že je to hlúposť len podľa mňa. (Ž/28/SŠ)

a3) Vlastnosť ako hlúposť má každý človek. Každý sme niekedy spravili hlúposť. Pre človeka je veľmi dôležité, aby si priznal, spravil som hlúposť. A ten čo ju dokáže priznať, sa vie z nej aj poučiť. Žiaľ,

veľa ľudí aj v hlúposti zotráva, ba vnucuje ju aj iným. Takýto človek je ozaj ten, o ktorom smelo poviem hlupák. (Ž/45/VŠ)

a4) Hlúpy je človek, ktorý klame ľudí, lebo klame sám seba. Keď sa ku klamstvu pridá arogancia, chamtivosť, pýcha, povýšenectvo, sebecko a netolerantnosť – sú to vlastnosti mnohých politikov. (Ž/46/OU)

a5) 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 a v konečnom dôsledku aj seba. (M/45/VŠ)

a6) 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. (M/41/VŠ)

a7) Čo si ľudia myslia o hlúposti? Väčšinou to, že nikdy nevymrie, ba niekedy pretrvá, a to aj u takých ľudí, o ktorých by sme si nemysleli, že ju dokážu mať vo svojom živote. ...hlúpy fór... (M/51/VŠ)

a8) Hlúpy človek: Poznám jednu ženu, ktorá má 5 detí s tromi rôznymi mužmi. (Ž/21/SŠ)

a9) V prípade, kedy hlupák ničí len sám seba, tak si poviem, že mi je ho ľúto. Horšie to je, keď hlupák stojí na čele niektorej z veľmocí a nárokuje si byť policajtom sveta.... Vtedy je každý z nás svojím spôsobom hlupák, lebo sa na to mlčky díva... (Ž/23/SŠ)

Hlúpi jedinci alebo...?

b1) 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, márnivosti alebo iných pohnútok. (Ž/33/VŠ)

b2) Podľa mňa hlúpy človek je ten, ktorý:

- sa cíti byť pánom tvorstva,
- slúži konzumnému spôsobu života,
- sa podriaďuje kultu tela,
- sa nevzdeláva,
- je sebecký,
- je pyšný a zanecháva za sebou ruiny v podobe ponížených a zranených ľudí,
- má veľa zbytočných a prázdnych rečí,
- nemá priateľov a blízkych, miesto vzťahu hromadí majetok,
- sa nesnaží byť dokonalejším a lepším,
- sa nechce obetovať a robiť radosť druhým,

- žije len pre dnešok a nemyslí na to, čo bude s ním zajtra...,
- sa nevie poučiť zo skúsenosti,
- necíti nijakú zodpovednosť za svoj život, za seba, za ľudí zo svojho okolia, ktorých sám ovplyvňuje a formuje. (Ž/47/VŠ)

b3) Čo je to hlúposť?

- Hlúposť je netešiť sa z maličkostí
- Hlúposť je nebyť sám sebou
- Hlúposť je hrať sa na niekoho, niečo, čo nie sme
- Hlúposť je, aby bolo v živote viac slz ako úsmevu a smiechu
- Hlúposť je robiť to, z čoho človek nemá radosť
- Hlúposť je namýšľať si problémy
- Hlúposť je povyšovanie sa nad iných, falošnosť, neúprimnosť
- Hlúposť je pestovať si nepriateľstvo
- Hlúposť je neurobiť niečo pre iných ľudí, ktorí sú menej šťastní ako ty
- Hlúposť je nevážiť si život (Ž/29/SŠ)

b4) Najväčšou a až 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. (M/51/SŠ)

Predpoklady, situácie, incentívy hlúpeho správania

c1) 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 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 vo svojej hlúposti... Raz príde doba, ak sa nepolepšíme a nezmúdrieme, že to už naša zemeguľa neunesie a praskne. (Ž/44/VŠ)

c2) Hlúposť má viac podôb.

Obyčajná hlúposť neškodná a odpustiteľná, ktorá je občas u každého z nás. Keď je človek unavený, v strese tzv.: „tresne hlúposť“. Je to aspoň u mňa bežný jav raz za čas.

Ozajstná hlúposť je veľmi nebezpečná.

HLUPOST' je, ak si myslíme, že svet sa zmení sám.

HLÚPOŠŤ je, ak ľudia chodia do práce chorí, aby nestratili zamestnanie.

HLÚPOŠŤ je, že v základných školách majú automaty na hlúpe sladkosti.

HLÚPOŠŤ je, že sa mi na ulici sťažuje sused, že je bez peňazí, ale v ruke má cigaretu.

HLÚPE je, keď na stretnutí so starostom už tretí rok žiadame, aby nám vybudoval a opravil chodníky v dezolátnom stave a on povie, že nemá peniaze. Vzápätí ukáže plánik, ako nám na cintoríne za 1 000 000 Sk spravia osvetlenie a tri lavičky, ktoré tam 90% občanov nepotrebuje.

HLÚPE je, keď nepočúvame múdrych ľudí.

HLÚPE je zatvárať školy, nemocnice.

HLÚPE je, keď nechceme deti a starých ľudí, lebo od nich by sme sa najviac naučili.

A NAJHLÚPEJŠIE je, že vedome ničíme to, z čoho sme vzišli – PRÍRODU – ničíme tak sami seba!!! (Ž/32/SŠ)

c3) Skupinová hlúposť – príklad hlúpy Izrael, 12, kpt. 1, verš 7 „predávajú zem cudzím, rodni bratia sú chudobní...“ (Ž/39/OU)

c4) „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, hlúpne. A najrýchlejšie hlúpne človek vtedy, ak si začne namýšľať, že on sa už nemá čo naučiť...“ (Ž/35/SŠ)

c5) Hlúposť je spravidla takým hodnotením vlastného rozhodnutia jednotlivca v riešení problému, ktoré bolo:

- situačne značne ovplyvnené,
- došlo k nemu v intenzívnom strese,
- udialo sa v prežívaní silných negatívnych emócií,
- odchyľovalo sa od vyznávaných hodnôt,
- následne vyvolalo zážitky ľútosti,
- neraz smerovalo k náprave konania.

c6) Múdrosť je v dávaní, hlúposť v sebeckve... Sebeckvo je najväčšia hlúposť na svete. (Ž/40/VŠ)

c7) Rozšírená hlúposť kvitne aj nátlakom reklamy, informatiky a žiaľ aj médiami ... „prázdna nádoba“ (Ž/53/VŠ)

c8) Každá vojna je výsledkom ľudskej hlúposti. (Ž/56/SŠ)

Na čo všetko môže byť hlúposť

d1) Hlúposť môže mať aj pozitívnu stránku = mobilizuje k aktivite. (Ž/41/SS)

d2) Múdrosť je darom nebies pre vyvolených jedincov, avšak viacerí sa k nej môžu priblížiť aj tak, že náležite prehodnotili vlastné hlúpe rozhodnutia. (Ž/37/SS)

d3) Niekedy si myslím, že v mojom okolí som najhlúpejšia ja. Hlúpo som sa vydala a žijem dlhé roky s ťažkým alkoholikom; kým moji súrodenci sú milionári a užívajú si plody svojej práce, ja sa starám o dve študujúce deti a často mi chýba chlieb na desiatu. (Ž/49/VŠ)

d4) Nieкто oveľa múdrejší ako ja povedal: „poznám len dve veci, ktoré sú nekonečné. Vesmír a ľudská hlúposť. No pri tom vesmíre nie som si celkom istý.“ A mal pravdu. (M/43/VŠ)

d5) Zrazilo ma auto, bolo odo mňa nemúdre, že som sa ponáhľala? Že som sa nepozrela 2x? A výsledok? Cez túto situáciu som sa zoznámila s mojím teraz už manželom. (Ž/29/SS)

Dá sa hlúposti predchádzať?

e1) Čo je múdrosť? Čo je najmúdrejší skutok? - - - Ak si vo svojom vnútri položíš otázku, na ktorú hľadáš odpoveď, prečo by som to mala spraviť tak, alebo tak, neexistuje jednoznačná odpoveď. V tejto sekunde sa prikloním k tomuto riešeniu, ale v ďalšej možno práve k opačnému. Čo ovplyvňuje tu moje rozhodnutia? Nevieť, možno strach, možno radosť, možno priveľa zodpovednosti, ktorá by vznikla mojím rozhodnutím, možno i otázka, čo by na to povedali iní? - - - Preto odpoveď, na môj najmúdrejší a najnerozumnejší skutok tiež nie je jednoznačná. Bolo mojím nerozumným rozhodnutím to, že som nepodala prihlášku na vysokú školu? Vtedy to bolo asi správne rozhodnutie, pretože som nebola zdravá, pri svojej chorobe som si nebola istá, či to zvládnem. - - - Dnes to rozhodnutie s odstupom času považujem za nerozumné. Moji rodičia veľmi chceli, aby som chodila, ale rešpektovali moje rozhodnutie, samozrejme neodpustili si „veď to budeš ľutovať“. Áno, dnes toho ľutujem, ale tiež nie je jasné, či aj s vysokoškolským vzdelaním by som v súčasnosti mohla vykonávať to, čo je môjmu srdcu najbližšie a to práca so zdravotne postihnutými občanmi, hlavne deťmi a mladými ľuďmi. - - - Bola som mladá, aj zaľúbená, vydala som sa, chcela mať dieťa. Vzhľadom k tomu, že som chorá, mám nevyliciteľnú chorobu, pichám si pravidelne aj niekoľkokrát denne injekcie, viacerí ma od toho

odhovárali. Dnes som šťastná, že som sa nedala prehovoriť ani lekármi, ani rodičmi a dieťa sa mi narodilo. Bolo to jedno z mojich najrozumnejších a najšťastnejších rozhodnutí. To viem teraz, pretože sa mi zdravotný stav nezhoršil, dieťa je zdravé, nezdedilo „zatiaľ“ moju nevyliciteľnú chorobu, je mi už teraz oporou, som šťastnou babičkou. Ale to viem teraz. (Ž/49/VŠ)

e2) Základom múdrosti je láska a každý, 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 vedomostí“. (Ž/35/SŠ)

Kritériá, ktoré som upotrebil pri analýze odpovedí na naše ankety o múdrosti a hlúposti možno pokladať za isté ex-post hypotézy, vzniknuté pri prvom preštudovaní získaného empirického materiálu. Napriek istým korektúram som ich tu napokon uplatnil s naznačením, v čom by sa mohlo či malo neskoršie v skúmaní týchto fenoménov pokračovať.

Ak mali Pb popisovať múdre alebo hlúpe vlastnosti alebo činy u druhých, spravidla dokázali uviesť na počudovanie pomerne dosť kvantitatívne ale aj kvalitatívne zacielených informácií, postrehov a hodnotení. No v hodnotení seba samých v podobnom žiadaní boli už nápadne menej „výkonní“. Že sa vyskytli jednotlivci, ktorí „sa nepamätajú na nejaký múdry čin“, to by sa dalo v danej vzorke Pb pochopiť uplatnením nekognitívnych kritérií, napr. skromnosťou, pokornosťou, bázňou. Avšak výpoveď dospeléj osoby, že si „nepamätá žiaden hlúpy čin vo svojom živote“ – a takých bolo nemálo – je už menej vierohodná. Paradoxne mi to pripomína moju, už možno otrepanú frázu, že „druhých poznáme menej, ale seba máme radšej“.

Ďalším vývodom analýzy textov podľa spomínaných ex-post hypotéz je, že hlúpe rozhodnutia, činy a ich dôsledky strácajú s odstupom času na sile negatívneho hodnotenia; ich aktéri sa k nim stavajú veľmi zhovievavo, ba až milosrdne. Nuž čo, veď také niečo sa môže prihodiť hocikomu a všeličo zlé sa nakoniec môže pretaviť na dobré, či nie?

Napokon takmer zlyhala naša ex-post hypotéza o tom, čo by sa malo urobiť preto, ako predchádzať hlúpym zámerom, rozhodnutiam a skutkom. Jeden predtým citovaný názor („všeláska“) je akoby málo špecifický, avšak druhý nabáda na jeden pozoruhodný aspekt či už múdrosti alebo i hlúposti. Dokazuje totiž časovú premenlivosť toho, čo je v biodromálnom vývine človeka v tom-ktorom čase hlúpe a čo je naopak trvalejšie múdre. Ide teda o axiologický prístup k tomu, čo máme pokladať v spoložití s inými, žiaľ, za hlúpučké a čo nás, chvalabohu, vedie k múdrosti nášho života v globalizujúcom sa svete.

Namiesto zvyčajného záveru tentoraz skôr **Perspektíva**

1. Postup od skúmania inteligencie k múdrosti ako systémového psychoregulátora konania kognitívneho charakteru je bezpochyby vedecko-psychologickým pokrokom. Treba ho však viac ako doteraz zakomponovať do kontextu osobnosti, a to v jej celoživotnom vývine. V takejto intrapsychickej väzbe sa akiste preukáza aj pozitívne dôsledky hlúpeho konania v procese sebakultivácie osobnosti.

2. Z uskutočneného výskumu sa nedá odpovedať na všetky otázky, ktoré som pôvodne vyzdvihol a uviedol v abstrakte zamýšľaného príspevku na príslušnú konferenciu. Jednako niektoré závery sa už rysujú. Zistilo sa, že hlúposť dokážeme ľahšie identifikovať u druhých ako u seba, že hlúpe konanie je najmä dôsledkom „nedobrého“ rozhodnutia a že ľudská hlúposť je niekedy významnou cestou vedúcou jednotlivcov k radikálnej zmene osobnosti – k metanoi.

3. V získavaní implicitných údajov chceli by sme pokračovať so vzorkami adolescentov a starnúcich a takto získané údaje potom metódovo náležite, t. j. komplexne spracovať.

Literatúra

- BALTES, P. B., KUNZMANN, V., 2003, *Wisdom. The Psychologist*, 16, 3, 131-133.
- CORSINI, R. J. (Ed.), 1984, *Encyclopedia of psychology*. Wiley.
- EYSENCK, H. J., ARNOLD, W., MEILI, R., 1972, *Encyclopedia of psychology*. London: London Search Press.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000, *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HERETIK, A., HERETIK, A. Jr., NOVOTNÝ, V., PEČENÁK, J., RITOMSKÝ, A., 2003, *Epidemiológia depresie na Slovensku*. Nové Zámky, Psychoprof.
- KAZDIN, A. E. (Ed.), 2005, *Encyclopedia of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- KOVÁČ, D., 2006, O múdrom (hlúpom) konaní v bežnom živote. In: Ruisel, I. (red.), *Múdrost', inteligencia, osobnosť*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- PISÁRČIKOVÁ, M. a kol., 2000, *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda.
- STERNBERG, R. J., 2004, *Prečo robia múdri ľudia hlúposť?* Bratislava, Ikar.
- VANDENBOS, G. R., 2007, *APA Dictionary of psychology*. Washington, DC.: APA.

OPTIMÁLNE FUNGOVANIE OSOBNOSTI

Aplikácia prístupu zameraného na človeka pre rozvojové tréningy

Eva SOLLÁROVÁ

OPTIMÁLNE FUNGOVANIE OSOBNOSTI AKO POJEM A TÉMA TERAPIE ZAMERANEJ NA KLIENTA

Humanistická psychológia, osobitne terapia zameraná na klienta, poskytuje inšpiráciu pre chápanie optimálneho fungovania osobnosti v perspektíve definovania pojmu, ako aj v perspektíve spôsobov dosiahnutia takejto úrovne rozvinutosti osobnosti. Predstavíme dve kľúčové koncepcie prístupu ako východisko úvah o aplikácii týchto koncepcií pre sféru mimoterapeutického prostredia, konkrétne vzdelávacích rozvojových tréningov.

Synonymom optimálnej psychologickkej adjustácie či optimálnej psychologickkej zrelosti a úplnej kongruencie, optimálneho fungovania človeka, konečným cieľom aktualizácie ľudského organizmu je pre Carla Rogersa pojem „*plne fungujúci človek*“ a pre Juliusa Seemana „*psychologicky integrovaný človek*“.

Koncepcia plne fungujúceho človeka (fully functioning person) Carla Rogersa (1959, 1962, 1997) o plne fungujúcom človeku predstavuje najkomplexnejší opis optimálnej osobnostnej organizácie a predstavuje premostenie medzi jeho teóriou osobnosti a teóriou psychoterapie. Predstavuje osobné charakteristiky jednotlivca, ktorý prešiel teoreticky ideálnym procesom psychoterapie, ktorý je tiež zároveň pojmom konečného cieľa aktualizácie ľudského organizmu. Jeho dominantnými, vzájomne súvisiacimi charakteristikami sú: otvorenosť k vlastnému prežívaniu, žitie existenciálnym spôsobom a vnímanie vlastného organizmu ako dôveryhodného zdroja prežívania pre dosiahnutie uspokojivých rozhodnutí a konania.

Rogers vytvoril na základe svojej skúsenosti s klientmi v terapii zameranej na klienta obraz optimálnej ľudskej bytosti, jeho vnímanie toho, o čo sa ľudia snažia, keď cítia slobodu vybrať si svoj vlastný smer. Je to tiež jeho predstava osobného alebo psychologického zdravia. Predstavuje trendy, ku ktorým u klienta v, resp. po absolvovaní terapie zameranej na klienta dochádza a predstavuje osobnostné charakteristiky, ktoré sa u klienta rozvíjajú ako výsledok takéhoto druhu skúsenosti. Predstavený

obraz chápe ako cieľ, ktorý jednotlivci objavajú a ku ktorému smerujú. Ako charakteristické trendy, smerovania klienta na ceste k plnšiemu fungovaniu Rogers (1962) uvádza:

1. Narastajúca otvorenosť k prežívaniu

Rogers chápe otvorenosť k prežívaniu ako opozitum defenzívnosti, čiže reakcie organizmu na prežívanie, ktoré je vnímané alebo anticipované ako inkongruentné so štruktúrou vlastného self. V záujme zachovania štruktúry self nadobúda takéto prežívanie vo vedomí skreslenú symbolizáciu, čím redukuje inkongruenciu. U človeka, ktorý je otvorený svojmu prežívaniu, každý podnet z organizmu alebo prostredia je voľne, slobodne prenášaný nervovým systémom bez skreslenia obrannými mechanizmami, je teda úplne prístupný uvedomeniu si. Znamená to, že neexistujú bariéry, ktoré by bránili plnému prežívaniu čohokoľvek., čo je organizmicky prítomné.

2. Smerovanie k procesu, stávanie sa procesom

Je to charakteristika, ktorá predstavuje pohyb individua k procesu, fluidite, zmene, k viac existenciálnemu spôsobu žitia, plného žitia každého momentu. Odvíja sa od otvorenosti k prežívaniu, ktorá umožňuje vnímanie každého momentu ako nového. Človek sa stáva účastníkom aj pozorovateľom prebiehajúceho procesu organizmického prežívania namiesto snahy mať prežívanie pod kontrolou. Takéto žitie predstavuje absenciu rigidity, pevnej organizácie, navodenia štruktúry prežívaniu. Predstavuje naopak adaptabilitu, objavenie štruktúry v prežívaní, plynúcu, meniacu sa organizáciu self a osobnosti. Túto tendenciu k existenčnému žitiu, alebo k objavovaniu štruktúry prežívania v procese žitia prežívania, vníma Rogers ako súčasť procesu psychologického zdravia.

3. Narastajúca dôvera vo vlastný organizmus

Narastajúca dôvera vo vlastný organizmus je prostriedkom k prepracovaniu sa k najuspokojujúcejšiemu správaniu v každej existenciálnej situácii. Takýto človek dokáže dôverovať svojej celkovej organizmickej reakcii na nové situácie, keďže pochopil, že ak je otvorený svojmu prežívaniu, robí to, čo „cíti ako správne“ a čo sa ukáže ako kompetentné a s dôverou vedie k správaniu, ktoré prináša uspokojenie. Inými slovami povedané, jednotlivec reguluje svoje správanie na základe významov, ktoré objavuje v práve prebiehajúcom aktuálnom prežívaní.

Rogersova skúsenosť z terapie hovorí, že klienti, ktorí získali z terapie najviac, sa naučili dôverovať svojmu prežívaniu. Akceptujú uvedomenie si, že významy implicitné v ich prežívaní situácie tvoria najmärdrejšiu a najuspokojujúcejšiu indikáciu primeraného správania.

Človek s uvedenými charakteristikami – otvorenosť k prežívaniu, žitie v procese a dôvera vo vlastné prežívanie – sa podľa Rogersa stáva plnšie fungujúcim človekom, čo má viacero implikácií, z nich zdôrazňuje integráciu, kreativitu a dôveryhodnosť povahy ľudského bytia.

Integrovaného človeka Rogers chápe ako zjednoteného v rámci seba na všetkých úrovniach, akoby „z jedného kusa“, znižuje sa rozdiel medzi „rolovým self“ a „reálnym self“, medzi defenzívnou fasádou a skutočnými citmi. Prežívanie vlastného organizmu je stále viac dostupné vedomému self.

Posilnenie *kreativity* ľudí Rogers vníma ako dôsledok toho, že rozvinuli väčšiu dôveru v procesy, ktoré v nich prebiehajú, dovoľia si prežívať vlastné city, žiť podľa vlastných hodnôt a vyjadrovať sa sebe vlastnými, jedinečnými spôsobmi.

Opísané slobodné fungovanie človeka Rogers považuje za dôkaz konštruktívnosti a *dôveryhodnosti základnej povahy ľudského bytia*.

Za najvzrušujúcejšiu vec Rogers považuje svoju skúsenosť, že ak je jednotlivec vnútorne slobodný, vyberá si predstavený proces stávania sa plnšie fungujúcim človekom.

Julius Seeman (2008) pri konštruovaní modelu efektívneho fungovania človeka prichádza s pojmom „**organizmická integrácia**“. Model človeka vníma ako štruktúru behaviorálnych subsystémov: biochemického, fyziologického, perceptuálneho, kognitívneho a interpersonálneho. U psychologicky integrovaného človeka tieto subsystémy fungujú vo vzájomnej harmónii, bez blokov a trhlín. V rámci a naprieč jednotlivými subsystémami, ako aj na kontaktnej hranici medzi človekom a prostredím existuje voľný tok informácií.

Tento model psychologickej integrácie vedie k určitým predpovedateľným dôsledkom: voľne plynúci systém komunikácie bude otvorenejší prežívaniu. Vďaka tomu takýto človek získa prostredníctvom senzorických a perцепčných procesov viac dát z reality. Množstvo dát, ktoré človek dokáže generovať, je v priamom vzťahu s efektívnosťou reakcie. Čím viac dát človek generuje ako základ pre hodnotenie a rozhodovanie, tým pravdepodobnejšie bude jeho konanie efektívne.

Teória organizmickej integrácie predpokladá, že plné vyjadrenie self v horizontálnom rovnovážnom vzťahu je značkou psychologicky integrovaného človeka. Seeman sumarizuje, že vysoko fungujúci ľudia sú v plnom kontakte so sebou, sú schopní slobodne komunikovať údaje z ich bezprostredného prežívania, sú schopní tak fungovať bez snahy kontrolovať druhých alebo bez vytvárania nerovných, hierarchických vzťahov.

Pojem organizmická integrácia podľa Seemana (2008) špecifikuje, že integrovaní ľudia majú voľne prúdiacu komunikáciu medzi všetkými svojimi behaviorálnymi subsystémami. Sú vďaka tomu maximálne schopní prijímať, spracovávať a komunikovať dáta zo svojho prežívania.

Za najčastejší aspekt uvádzaný vo vzťahu ku konceptuálnemu vzťahovému rámcu (štrukturálnej perspektívy) osobnej efektívnosti Seeman (2008) považuje dôraz na syntézu a integráciu. Tieto kvality organizácie a fungovania individua ako celku podľa neho charakterizujú fenomén osobnej efektívnosti. Schopnosť jednotlivca regulovať celkový osobný systém, harmonická súhra medzi procesmi jednotlivých častí a existencia adekvátnych komunikačných kanálov sú všetko podmienky potrebné pre efektívne fungovanie a optimálne využitie osobných zdrojov.

Popri tejto štrukturálnej perspektíve najčastejšie uvádzanými prvkami osobnej efektívnosti potvrdenými výskumne Seemanom a jeho tímom (in Seeman, 2008) boli *schopnosť prežívať a percipovať self*. Schopnosť prežívať ako proces je spojená s takými významnými odvodenými kvalitami ako aktívne uvedomovanie si prostredia, vysoká schopnosť prijímať a spracovávať nové informácie, schopnosť zaoberať sa komplexitou a nejednoznačnosťou, prispôsobivosť v riadení stresu a konfliktu. Súbežný blok kvalít zahŕňa *postoje k sebe (self-regarding attitudes)*, pričom pre vysokú osobnú integráciu je typické dôvera vo svoje self, jasnosť v sebadefinovaní a pociť identity, koherentnosť sebadefinovania a pocit autonómie odvodený z dôvery v seba a z diferenciácie vzťahov medzi self a druhými. V téme vzťahov medzi self a druhými ide o také evidentné témy ako schopnosť prekročiť svoje self, uvedomovanie si druhých a záujem o druhých. Intimita, vrúcnosť a empatia sú sprievodnými prvkami tejto orientácie. Konečne konzistentnými s vykresleným portrétom sú energia, vitalita a dobré fyzické zdravie.

Seeman (2008) syntetizuje na základe výskumných zistení svojho tímu obraz *psychologicky integrovaného človeka* ako takého, ktorý prijíma seba, má predstavu svojho self, ktoré sa mu páči, ktoré rešpektuje a ktorému dôveruje. Schopnosť integrovaného človeka prijímať a spracovávať dáta zo svojho aktuálneho prežívania vedie k optimálnemu kvantitatívnemu aj kvalitatívnemu príjmu informácií – kvantitatívne v tom, že dokáže prijať viac informácií vďaka otvorenému, bezzvätkovému komunikačnému systému a kvalitatívne v tom, že dokáže spracovávať a integrovať tieto informácie plnšie, keďže jeho behaviorálne systémy fungujú kongruentne, harmonicky a neskreslene.

Prijatie a potvrdenie self, ochota dôverovať a využívať vlastný organizmus, následná dostupnosť dáť z prežívania, to všetko robí človeka plne fungujúcim. Taký človek na fyziologickej úrovni reguluje svoju úroveň vzrušivosti relevantne k situácii. Jeho otvorenosť k podnetom maximalizuje jeho schopnosť využívať signály z prostredia na zlepšenie svojho vlastného fyziologického fungovania.

Integrovaný človek na perceptuálno-kognitívnej úrovni prejavuje flexibilitu a produktivitu. Široko využíva zdroje tak, že intelektuálne funguje efektívnymi spôsobmi. Jeho sebadôvera sa premieta do interného centra kontroly, pocitu, že participuje na a formuje svoj vlastný osud. Podobne je pre neho typické vnútorné centrum hodnotenia, pocit, že on má centrálnu úlohu v rozvoji hodnôt, ktoré riadia jeho správanie.

Na interpersonálnej úrovni, prijatie a dôvera v self dovoľuje vzťahy, ktoré sú akceptujúce, rovnocenné a nie orientované na status či hierarchiu. Keďže interpersonálne vzťahy postrádajú prvok ohrozenia a nebezpečenstva, intimita a trvalosť vzťahov sú viac možné. Z perspektívy druhých ľudí je integrovaný človek viditeľnejší, pozitívnejšie prijímaný a hodnotený.

Uvedený obraz Seeman hodnotí ako začiatok v stanovení empiricky definovanej integrovanej osobnosti.

To, čo Seeman (2008) vníma ako konzistentný a rozhodujúci prvok v opise Rogersovho plne fungujúceho človeka alebo svojho organizmicke integrovaného človeka ako zdravého organizmu je komunikácia, pričom zdôrazňuje kľúčovú rolu otvoreného, fluidného a neohrožujúceho komunikačného systému pri maximalizovaní efektívneho fungovania človeka.

ROZVOJ OPTIMÁLNE FUNGUJÚCEJ OSOBNOSTI V KONTEXTE TERAPIE

S Maslowom spája Rogersa myšlienka, podľa ktorej je hlavnou hnacou silou ľudskej osobnosti a života tendencia sebaaktualizácie, t. j. uskutočnenie seba samého, svojich možností a schopností, realizácie svojho self (Ja). Sebaaktualizácia nie je nevyhnutne výsledkom optimálneho fungovania človeka, pretože jeho rozvoj prebieha v obmedzujúcom prostredí. Self sa rozvíja cez integráciu s prostredím, najmä s inými dôležitými ľuďmi, s ktorými potrebujeme formovať vzťahy. Keďže self je fluidné a otvorené zmene prostredníctvom skúsenosti, existuje možnosť dosiahnuť za určitých podmienok zmenu self. Rogers na základe

konkrétnych výsledkov svojej práce s klientmi zistil, že ak dá ľuďom slobodu rozvíjať sa ľubovoľným smerom, porastú pozitívnym smerom.

Odpoveď na otázku, za akých podmienok sa človek môže stať plne fungujúcim, alebo ak sú to negatívne aspekty medziľudských vzťahov, čo deformujú proces aktualizácie, aké druhy vzťahov môžu slúžiť na nápravu následkov negatívneho podmieňovania, je vyjadrená v ústrednej hypotéze terapie zameranej na klienta, podľa ktorej má človek v sebe ohromné zdroje pre porozumenie seba samého, pre zmenu sebaobrazu svojich postojov a sebariadiaceho správania, a že k týmto zdrojom možno preniknúť len vtedy, keď sa poskytne určitá definovateľná atmosféra facilitujúcich psychologických postojov alebo kvalít – empatického porozumenia, kongruencie a nepodmieneného pozitívneho prijatia (Rogers, 1951). Tieto podmienky platia nielen pre vzťah medzi terapeutom a klientom, ale podľa Rogersa (1997) aj medzi rodičom a dieťaťom, vedúcim a skupinou, učiteľom a žiakom alebo nadriadeným a podriadeným. Tieto podmienky platia pre každú situáciu, v ktorej ide o rozvoj osobnosti. Charakteristika platná pre psychoterapiu podľa Rogersa platí na všetky uvedené vzťahy.

Vzťah patrí ku kľúčovým aspektom humanistickej psychoterapie, keďže jeho prostredníctvom zostáva terapeut spojený s procesom celej osobnosti tak, ako ho odhaľuje klient. Terapeut venuje pozornosť rôznorodým spôsobom, ktorým klient terapeutovi komunikuje svoje self (napr. nielen verbálnej komunikácii, ale aj neverbálnej).

Kľúčovým prvkom vo vzťahu klienta a terapeuta a komunikácii celej osobnosti je terapeutovo zameranie pozornosti na okamžitosť, aktuálnosť vzťahu v každej chvíli, čím je terapia označovaná aj ako experienciálna. Zameranosť na prežívanie má v terapii zameranej na klienta komponent obsahu a procesu, kde obsah definuje tému rozprávania a proces sa vzťahuje na spôsob interakcie. Humanistické psychoterapie kladú dôraz na proces, na interakčné aktuálne prežívanie. Preto možno vnímať humanistickú psychoterapiu ako terapiu zameranú na proces, pretože je to práve proces, ktorý facilituje osobnostný rozvoj klienta.

Seeman (2008) charakterizuje terapeutický proces výraznými sekvencnými prvkami v smere postupu k integrácii (klienta):

1. Kapacita/schopnosť explorať vlastné city, aj keď (klient) čelí úzkosti.

Reorganizácia self zahŕňa exploraáciu citov, ktoré sú klientovi často neznáme a svojou povahou často ohrozujúce. Tendenciou človeka je vyhnúť sa bolesti a teda vyhnúť sa konfrontácii s ohrozujúcimi citmi.

Klienti v terapii sa učia explorovať city aj v stave úzkosti, keďže sa rovnako učia, že sebaobjavovanie je oslobodzujúce a odmeňujúce.

2. Kapacita/schopnosť plne prežívať celú šírku svojich postojev.

Táto schopnosť nadväzuje a súvisí s predchádzajúcou, je jej rozvínutím. Klient si dovoľí plne prežívať svoje city súvisiace s ním ako osobou. Opačná tendencia, popretie, je rušivá a spája sa s tenziou.

3. Kapacita/schopnosť presne symbolizovať vlastné aktuálne prežívanie.

Ide o schopnosť individua dať význam prežívaniu prostredníctvom slov alebo správania. Je to akoby proces „označenia“ (labeling), nazvanie toho, čo si klient uvedomil, „aha“ zážitok.

4. Schopnosť asimilovať nové prežívanie do svojho self.

Jednotlivci, ktorí dokážu prežívať a symbolizovať svoje postoje a nie potláčať ich, dokážu tiež zhodnotiť ich význam. Dokážu zhodnotiť a revidovať svoj sebaobraz na základe nového prežívania. Tým je naznačené, že určitá miera flexibility alebo fluidity v sebaorganizácii individua je súčasťou integrovanej osoby.

5. Schopnosť rozvinúť interné centrum hodnotenia.

Je to schopnosť individua využiť svoje vlastné prežívanie ako základ sebahodnotenia a rozvoja sebaobrazu. Klienti tak prechádzajú od počiatočnej nedôvery vo vlastné, interné centrum hodnotenia ako dôsledku popretia alebo nedôvery vo vlastné prežívanie ako zdroja hodnotenia, keďže využívali hodnotenie druhých, teda externé centrum hodnotenia.

6. Schopnosť akceptovať svoje self a druhých.

Jednotlivci, ktorí majú schopnosť prežívať svoje city a využiť ich na rozvoj sebaobrazu, sú zároveň ľudia, ktorí si dôverujú, cítia sebaistotu a akceptujú seba. Neznamená to, že integrovaný človek je so sebou úplne spokojný alebo nemá konflikty. Znamená to, že sebaakceptujúci človek nemusí svoje city poprieť, ale dokáže ich vidieť ako súčasť svojho self. Potom dokáže akceptovať aj druhých ľudí.

7. Porozumenie vlastným limitom, obmedzeniam.

Terapia nie je len procesom sebaobjavovania, ale aj sebadefinovania. Ľudia sa naučia nielen akí sú, ale naučia sa identifikovať jasnejšie svoje vlastné obmedzenia, naučia sa diferencovať medzi sebou a druhými, čo má výrazný vplyv na interpersonálne vzťahy. Ak napríklad klient ako rodič nedokáže diferencovať medzi sebou a svojím dieťaťom, ťažko mu umožní autonómne sa vyvíjať.

Seeman (2008) definuje výsledok terapie ako „návrat k organickému poriadku“, pričom používa pojem „organický poriadok“ (organic

order) v dvoch významoch: pojmom „organický“ chce zdôrazniť, že výsledok terapie sa dotýka osobnosti človeka ako celku a pojmom „poriadok“ zdôrazňuje, že terapia posilňuje integratívny proces osobnosti.

OPTIMÁLNE FUNGUJÚCA OSOBNOSŤ AKO CIEĽ ROZVOJOVÝCH TRÉNINGOV VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Sám Rogers (1951, s. 50) vníma potenciál prístupu zameraného na človeka v „takmer univerzálnych aplikáciách“ a ponúka ho na preformulovanie pre použitie „v takmer nekonečne pestrej škále ľudských situácií“. Náš aplikačný záujem predstavuje človek v kontexte práce, resp. organizácie, pre ktorý vnímame uvádzanými predstaviteľmi prístupu zameraného na človeka vykreslený obraz optimálne fungujúcej osobnosti ako relevantný obraz psychologicky zdravého, zrelého človeka schopného vytvárať a udržiavať efektívne pracovné vzťahy. Predstavený obraz plne fungujúceho človeka alebo psychologicky integrovaného človeka ponúka skladbu charakteristík s výrazným prienikom s konceptom sociálnych kompetencií, ktorého komponenty (Výrost, 2002) vykazujú výrazný prienik s prezentovanými charakteristikami optimálne fungujúcej osobnosti v perspektíve prístupu zameraného na človeka.

Výskumy zamerané na skúmanie charakteristík plne fungujúceho človeka dokumentujú ich relevantnosť pre optimálne fungovanie osobnosti aj v pracovnom kontexte, resp. pracovných vzťahoch. Napríklad otvorenosť k prežívaniu ako charakteristiku plne fungujúceho človeka Chodorkoff výskumne potvrdil ako charakteristiku ľudí, ktorí efektívne zvládajú svoj život (in Rogers, 1962). Rogers v citovanom diele taktiež uvádza výskum Crutchfielda, ktorý naznačuje, že dôvera vo vlastné prežívanie ako ďalšia z charakteristík plne fungujúceho človeka je prívlastkom zdravej osobnosti. Seeman (1983) inšpirovaný koncepciou psychologicky integrovaného človeka realizoval so svojimi kolegami rad výskumov, z ktorých spomenieme napr. výsledky, podľa ktorých vysoko integrovaní ľudia vykazujú vyššiu kognitívnu efektivitu. Majú k dispozícii viac pojmov pre pochopenie a opísanie svojho sveta ako rovnako inteligentní, ale menej integrovaní ľudia.

Z výskumov Seemana a jeho tímu (in Seeman, 2008) vyplýva dôraz na dva procesy, na ktorých spočíva jadro ľudského fungovania. Týmito procesmi sú *spojenie (connection)* a *komunikácia*, procesy, ktoré definujú naše fungovanie na každej úrovni našej existencie. Keď tieto dva procesy fungujú naplno a v hladkej harmónii, keď komunikácia voľne a hladko plynie a keď je uchované hladké spojenie, vtedy človek funguje

s využitím celého svojho potenciálu. Je v najtesnejšom spojení so sebou a druhými. Takéto procesy plne psychologicky vyživujú naše psychologické bytie, čo Seeman prirovnáva k úlohe akú má jedlo pre naše biologické bytie.

Na základe výsledkov svojich výskumov zameraných na opis interpersonálnych vzťahov ľudí s rôznou úrovňou integrácie robí Seeman záver, že viac integrovaní ľudia budujú vzťahy, ktoré sú svojím charakterom horizontálne, kým menej integrovaní ľudia si vytvárajú vertikálne, hierarchicky orientované vzťahy.

Domnievame sa, že práve rovina (pracovných) vzťahov je priestorom, kde človek v kontexte práce či organizácie dominantne prejavuje mieru svojho optimálneho fungovania, preto osobitne významne vnímame potenciál prístupu zameraného na človeka práve pre oblasť pracovných vzťahov.

Osobná skúsenosť s osvojovaním si Rogersovej aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA – Person Centered Approach) v organizácii teoreticky, výskumne i aplikačne viedla autorku tejto kapitoly k presvedčeniu, že existuje potenciál PCA nielen pre pomáhajúce či rozvíjajúce vzťahy, ale že existuje aj uplatnenie potenciálu a kvalít PCA v osobe rozvinutého plne fungujúceho človeka – pripraveného fungovať v akomkoľvek, aj nedokonalom (nekompetentnom) prostredí. Autorka načrtla aplikáciu orientovanú na formálne pracovné vzťahy realizované manažérom. Vo význame Rogersom definovaného pojmu „plne fungujúci človek“ používa pojem „kompetentný manažér“ (Sollárová, 2005), Rogersom definované postoje, kvality poradcu, resp. facilitátora pomáhajúceho vzťahu označuje ako „zručnosti“ *naučiteľné* v podmienkach výcviku s experienciálnymi aj kognitívnymi prvkami, zameraného na *cieľ* vybudovania efektívnych pracovných vzťahov, ale aj efektívneho zvládnutia interakcie či situácie s perspektívou dosahovania dobrých pracovných výsledkov.

Základným východiskom uvedenej aplikácie je rozšírenie možnosti odvíjajúcich sa od širšej škály kvalít vzťahov iných než terapeutických, resp. pomáhajúcich a sledujúcich rozvoj účastníka/účastníkov vzťahu. Tieto nepomáhajúce vzťahy majú dve hlavné funkcie:

a) funkcia analogická pomáhajúcim vzťahom v tom, že manažér môže, ak sa rozhodne, poskytovať podmienky rastu druhým (napr. svojim kolegom, ak je jeho cieľom rozvoj tímu);

b) funkcia zdôrazňujúca situáciu „plne fungujúceho človeka“ vo vzťahu, ktorý môže mať akékoľvek nedokonalé, problémové, nekompetentné znaky; plne fungujúci človek má kompetenciu efektívne fungovať

aj v nekompetentnom prostredí – situácii, interakcii či vzťahu, ktoré sú priam v rozpore s podmienkami podporujúcimi rast.

Aký vzťah má takéto vnímanie funkcií formálneho pracovného vzťahu k „moci“ vo vzťahu:

- ak by mali vzťahy iba pomáhajúcu, rozvíjajúcu (terapeutickú) funkciu, jeden z účastníkov by vystupoval vždy v role facilitátora podmienok rastu a druhý by vystupoval vždy v role inkongruentného, zraniteľného alebo úzkostného jednotlivca;

- „nová“ funkcia PCA vo vzťahoch je dôkaz, že manažér nechce moc nad druhým a hovorí skôr o suverenite svojej a rešpektovaní suverenity druhých; z tejto perspektívy je uplatňovanie zručností PCA v organizácii nezávislé od postavenia pracovníka v hierarchii organizácie.

Navrhovaná perspektíva vidí možnosti využitia PCA pre efektívne fungovanie rozvinutého, kompetentného, zručného človeka aj v celej škále vzťahov nemajúcich kvalitu rozvojových a podporných podmienok; vybavuje ho pre celú/akúkoľvek rôznorodosť, pestrosť a nedokonalosť situácií a ľudí, ktorí majú akékoľvek prejavy a vlastnosti (teda nielen inkongruenciu, zraniteľnosť a úzkosť) a v ktorých si jeden účastník nemusí vždy dávať za cieľ rast toho druhého; kompetentný manažér funguje efektívne v akýchkoľvek podmienkach, ako autonómna bytosť, ktorá nepodmienenne pozitívne prijíma/rešpektuje čokoľvek, s čím ten druhý prichádza.

Kompetentné fungovanie vo vzťahoch nie je samoúčelné, má dôsledky na to,

- ako sa kompetentnému človeku funguje samému so sebou;
- ako sa mu žije s druhými;
- ako sa mu darí dosiahnuť pracovné výsledky;
- ako sa mu funguje v jeho ostatných rolách.

V stručnosti predkladáme tvrdenia rozširujúce Rogersov model terapie zameranej na klienta, resp. prístupu zameraného na človeka v pomáhajúcich a na rozvoj človeka zameraných vzťahoch (a) v porovnaní s navrhovaným modelom vnímania fungovania človeka (manažéra) v pracovných vzťahoch (b):

Tvrdenie1 – Filozofia prístupu k človeku vo vzťahu

1a) Efektívny poradca sa pridŕža koherentného a vyvíjajúceho sa komplexu postojov, ktoré sú hlboko zakotvené v jeho osobnostnej štruk-

túre. Je to systém postojov, ktorý sa implementuje technikami a metódami, ktoré sú s týmto systémom konzistentné (Rogers, 2000, s. 28).

1b) Efektívny manažér používa zručnosti, ktoré sú v súlade s jeho postojom rešpektujúcim a uznávajúcim hodnotu, význam a dôležitosť pracovníka, jeho suverenitu ako ľudskej bytosti.

Tvrdenie 2 – Kvality plne fungujúceho človeka vs. kvality kompetentného manažéra

2a) Plne fungujúci človek má vlastnosti, ktoré mu umožňujú formovať pozitívne vzťahy s inými (Rogers, 1959).

2b) Kompetentný manažér má (osvojené) zručnosti, ktoré mu umožňujú kompetentne fungovať v pracovných vzťahoch.

Tvrdenie 3 – Reciprocita vs. autonómne fungovanie vo vzťahu

3a) Všeobecný zákon v interpersonálnych vzťahoch (Rogers, 1959, 1995) zdôrazňuje, že čím viac je jeden účastník komunikácie kongruentný, tým viac bude výsledný vzťah preniknutý reciprocitou a čoraz väčšou kongruenciou, tým viac sa zlepší fungovanie u oboch zúčastnených strán a tým viac sa bude vytvárať vzájomná spokojnosť vo vzťahu.

3b) Zručnosti prístupu zameraného na človeka sú efektívne aj vtedy, keď u druhého účastníka interakcie (prípadne aj vzťahu) nedochádza k recipročnému zlepšeniu komunikácie, fungovania a spokojnosti (s interakciou, prípadne vzťahom).

Komentár:

Pri definovaní kongruencie a jej vzťahu ku komunikácii v interpersonálnych vzťahoch ju Rogers premieta do reciprocitu či vzájomnosti zúčastnených strán vo vzťahu. Podľa neho (Rogers, 1995, s. 224) čím jasnejšia je komunikácia jedného člena vzťahu, tým jasnejšie ten druhý odpovedá.

Domnievame sa, že osobitne v pracovných vzťahoch, ktoré nie sú primárne zamerané na rozvoj (druhého) človeka, manažérova kompetencia vo vzťahoch znamená, že neočakáva nevyhnutne kongruenciu druhého; je výsledkom jeho autonómie a zároveň prejavom nepodmieneného pozitívneho prijatia voči druhému prijatť akúkoľvek jeho reakciu, teda aj nekompetentnú, v tomto prípade nekongruentnú. Nemá a nedáva si za cieľ meniť druhého či očakávať nejakú špecifikovanú reakciu.

Tvrdenie 4 – Cieľ podmienok pre rast vs. cieľ zručnosti PCA

4a) Úlohou poradcu je vytvoriť vo vzťahu podmienky, v ktorých bude podporený rast klienta a dôjde ku korekcii minulých zlých skúseností.

4b) Rast pracovníka v tíme nie je nevyhnutne jedinou úlohou kompetentného manažéra. PCA zručnosti sú efektívne z perspektívy iných dôsledkov (napr. dosiahnuť dobré pracovné výsledky prostredníctvom kompetentne zvládanej interakcie alebo kompetentne budovaného vzťahu) a dokázať kompetentne fungovať aj v nekompetentnom prostredí.

Tvrdenie 5 – Vlastnosti účastníkov vzťahu

5a) Nevyhnutné a postačujúce podmienky pre osobnostnú zmenu (Rogers, 1957) definujú vlastnosti účastníkov v (psychologickom) kontakte – klienta ako osoby inkongruentnej, zraniteľnej a anxióznejšej, a terapeuta ako osoby, ktorá je v kontakte kongruentná a integrovaná.

5b) V pracovnom vzťahu, ak je jeden účastník (napr. manažér) kompetentný, druhý nie je výhradne inkongruentný, anxiózný či zraniteľný, ale prípadne (typicky) nekompetentný, môže byť akýkoľvek, čo predstavuje širšiu škálu možností než vlastnosti klienta.

Komentár:

Kompetentné fungovanie vo vzťahoch znamená, že manažér dokáže efektívne uplatniť PCA zručnosti ako nástroj na efektívne fungovanie v akýchkoľvek podmienkach.

Ak je manažér plne fungujúci ako výsledok rastu, alebo kompetentný ako výsledok cieľného osvojenia si zručností, tak dokáže fungovať v akomkoľvek (ohrozujúcom) prostredí, je na ňom nezávislý. PCA kompetencia tvorí výzbroj pre efektívne fungovanie v akomkoľvek prostredí, vzťahoch, aj/najmä neposkytujúcich podmienky rastu. Plne fungujúci človek musí byť vzorom autonómie; Rogersovo chápanie *vnútorného hodnotenia* predstavuje nezávislosť človeka od (sociálneho) okolia (čo neruší „sociálne“ v jeho fungovaní).

Tvrdenie 6 – Ciele poskytovania podmienok vs. ciele použitia zručností

6a) Rogers sa vyjadruje veľmi jasne o tom, že terapeut zameraný na klienta nemá pre svojich klientov žiadne ciele. Terapeutove ciele sú dôsledne cieľmi, týkajúcimi sa len jeho samotného - prežívať a ponúkať

kongruentné reakcie, nepodmienene pozitívne prijatie a empatické porozumenie vo vzťahu ku klientovi.

6b) Všeobecným cieľom používania zručností PCA v pracovných vzťahoch je dosiahnuť efektívne riadenie pracovného vzťahu zamerané na dosiahnutie dobrých pracovných výsledkov. Špecifické ciele sa viažu na jednotlivé zručnosti, konkrétne používanie empatického počúvania vtedy, keď chcem druhého pochopiť, rozumieť mu; poskytnutie empatie, keď sa ten druhý chce učiť, rozvíjať, rásť (ak napr. ten druhý nie je spokojný so svojou prácou a chce to zmeniť); použitie kongruencie, keď chcem prejaviť seba a to, čo aktuálne prežívam; použitie nepodmieneného pozitívneho prijatia vtedy, keď vnímam správu druhého ako hrozbu a som tým zablokovaný a chcem znovu získať moc (napr. keď ma ten druhý obviňuje, vyčíta mi).

Tvrdenie 7 – Moc vo vzťahu

7a) Prístup zameraný na človeka neustále zdôrazňuje schopnosť a autonómnosť osobností vybrať si smer, ktorým sa chce uberať vo vlastnom správaní a jej základnú zodpovednosť v terapeutickom vzťahu, v ktorom terapeut hrá skutočnú, ale predovšetkým rolu katalyzátora (Rogers, 1999).

7b) Úspech manažéra, jeho kompetentné zvládnutie situácie znamená, že situáciu má pod kontrolou a dokáže dosiahnuť želaný výsledok nezávisle od okolností v (sociálnom) prostredí. Takéto chápanie moci robí moc v pracovných vzťahoch nezávislú od postavenia pracovníka v hierarchii organizácie, to znamená, že podriadený môže byť kompetentný vo vzťahu so svojim nekompetentným šéfom.

ROZVÍJANIE OPTIMÁLNEHO FUNGOVANIA OSOBNOSTI VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Existuje široká aplikovateľnosť zistení o spôsobe, akým sú uvoľnené vlastné kapacity človeka pre zmenu a spôsobe, akým môžu vzťahy (predovšetkým) posilniť takúto na svoje self zameranú zmenu.

K jednej z týchto aplikácií patrí aj vzdelávanie, s ktorým teoreticky, prakticky aj výskumne prišiel už Rogers (napr. Rogers, 1951, 1983). Jeho propagácia posunu zameranosti vo vzdelávaní z vyučovania na učenie sa a od učiteľa k facilitátorovi učenia sa zahŕňajúceho celú osobnosť je plne relevantná pre podoby efektívneho vzdelávania dospelých. Úlohou facilitátora – trénera nie je rozhodnúť, čo by sa účastníci mali učiť, ale identifikovať a vytvoriť hlavné kvality psychologickej klímy,

ktorá im pomôže cítiť slobodu v učení sa a raste. Vonkajšie podmienky, ktoré učenie a rast facilitujú, obsahujú

- nepodmienené akceptovanie účastníka,
- autentickú prítomnosť a prejav facilitátora,
- empatické porozumenie,
- klímu bez kritického hodnotenia,
- podporu psychologickéj slobody.

Proces učenia sa v skupine encounterového typu aj tréningu PCA zručností vykazuje analogické prvky ako uvádzajú Rogers aj Seeman v terapeutickom procese pri postupe k integrácii klienta:

- *explorovanie vlastných citov a prežívania v stave úzkosti* – tým, že účastníci si vyberajú a venujú sa svojim autentickým situáciám, ktoré oni sami vnímajú ako problémové, stresujúce, konfliktné, prežívanie pri ich explorovaní má negatívny emocionálny náboj typický pre explorovanú situáciu v reálnom kontexte; facilitovanie explorovania, napríklad podporou empatickým porozumením posilňuje schopnosť účastníkov explorať toto prežívanie aj v stave úzkosti;

- *prežívanie celej šírky vlastných postojov* – v situáciách, kedy v role play účastníci prehrávajú svoje situácie, ktoré v nich vyvolávajú nepohodu, prežívajú zároveň postoje k druhému účastníkovi situácie tak, ako je to typické pre reálnu situáciu;

- *symbolizovanie vlastného aktuálneho prežívania* – keď si účastník napríklad v explorovaní podporovanom empatickým porozumením facilitátora nazve, o čom jeho prežívanie je („...som nahnevaná a zhrozená, keď si predstavím, že aj o mne si jej klienti budú myslieť, že som taká istá..“);

- *asimilácia nového prežívania do svojho sebaobrazu* – uvedomenie si a prijatie dovtedy nevedomeného alebo neprijateľného obsahu svojho self („...Je pre mňa dôležité byť vnímaná ako slušná a kompetentná sociálna pracovníčka...“);

- *rozvinutie interného centra hodnotenia a akceptovanie seba a druhých* – v situáciách, keď účastník dokáže prijať, že jeho nejaká významná osoba ho negatívne hodnotí („...viem, že matka nie je spokojná s tým, aký je môj manžel; cítim, že dokážem byť napriek tomu spokojná so svojim manželom....“).

Charakteristika tréningu PCA zručností v skupine podľa nášho názoru naplňa charakteristiky rozvoja plne fungujúceho človeka a vychádza z presvedčenia, že zručnosti PCA sú naučiteľné a majú svoju

funkciu pri dosahovaní kompetencie vo vzťahoch, osobitne v pracovných vzťahoch.

Autorka tejto kapitoly so svojím tímom má skúsenosti s realizáciou rozvojových programov a výcvikov koncipovaných v duchu filozofie a zásad prístupu zameraného na človeka s dvomi hlavnými typmi dospelých účastníkov – pracujúcich v pomáhajúcich profesiách a na manažérskych pozíciách, v dvoch hlavných typoch výcvikov – prevažne experienciálneho charakteru v duchu zásad encounterových skupín a experienciálne orientovaný výcvik s kognitívnymi prvkami zameraný na tréning PCA zručností vo vytváraní a riadení pracovných vzťahov. Priamymi výsledkami osvojenia si PCA zručností pre pracovné interpersonálne interakcie sú najmä

- zručnosti jasnej a kongruentnej komunikácie,
- zručnosti rozumieť komunikácii druhého človeka v interakcii,
- zručnosti uľahčiť jasnosť komunikácie s človekom s rozdielnymi stanoviskami,
- zručnosti zlepšiť komunikáciu v tíme, členovia ktorého sa líšia vo svojom vnímaní a skúsenostiach,
- zručnosti pre pochopenie druhého,
- zručnosti efektívne zvládať záťažové, konfliktné a stresujúce situácie.

Výskumné overovanie zmien v osobnostných premenných, interpersonálnych premenných a v správaní (napr. Sollárová, Sollár, 2007) možno hodnotiť za kompatibilné so zmenami, ktoré výskumy zmien v rámci terapie zameranej na klienta uvádzajú v smere posilňovania optimálneho fungovania osobnosti. Pre autorku a jej tím je to podpora opodstatnenosti, relevantnosti a účinnosti využitia princípov prístupu zameraného na človeka vo vzdelávaní dospelých, v rozvojových programoch a výcvikoch zameraných na zefektívnenie fungovania osobnosti vo vzťahoch, špecificky v pracovných vzťahoch.

Literatúra

- ROGERS, C. R., 1951, Client-centered therapy. London. Constable (slovensky Rogers, C. R., 2000, Klientom centrovaná terapia. Jej súčasná prax, aplikácia a teória. Modra, Persona.
- 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: Koch, S. (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., 1962, Toward becoming a fully functioning person. In: Combs, A. W. (Ed.), *Perceiving, Behaving, and Becoming: A New Focus for Education*. Yearbook, pp. 21-33. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development. http://www.centerfortheperson.org/1962_Toward_Becoming_a_Fully_Functioning_Person.doc. 08.01.2009.
- ROGERS, C. R., 1983, *Freedom to learn for the 80th*. New York: MacMillan Publ.
- ROGERS, C. R., 1995, *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- ROGERS, C. R., 1997, *Spôsob bytia*. Modra: IRO.
- ROGERS, C. R., 1999, *O osobnej moci*. Modra: Persona.
- SEEMAN, J., 1983, *Personality integration: Studies and reflections*. New York: Human Sciences Press.
- SEEMAN, J., 2002, Looking back, looking ahead: A synthesis. In: Cain, D., Seeman, J. (Eds.), *Humanistic psychotherapies*. Washington D.C.: APA, 617–636.
- SEEMAN, J., 2008, *Psychotherapy and the fully functioning person*. Bloomington: AuthorHouse.
- SOLLÁROVÁ, E., 2005, *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar.
- SOLLÁROVÁ, E., SOLLÁR, T., 2007, Charakteristika zmien interpersonálneho správania v rôznych typoch výcvikov. In: Sollárová, E., Popelková, M., Pohánka, M. (Eds.), *Zážitkové učenie a podpora rozvoja osobnosti*. Nitra: FSVaZ, 116–123.
- VÝROST, J., 2002, Sociálna kompetencia alebo sociálne kompetencie? In: *Sociálne procesy a osobnosť 2002*, Košice: SAV, 329–333.

KONŠTRUKTÍVNE RIEŠENIE A ZVLÁDANIE ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ – CESTA K MÚDROSTI

Mária BRATSKÁ

Úvod

Sociálna kompetencia osobnosti ako súčasť múdrosti človeka sa prejavuje v konštruktívnom vyrovnávaní sa so záťažovými situáciami v sociálnom systéme. Ide o všeobecnú schopnosť, ktorej súčasťou je vhľad do danej situácie, pochopenie motívov správania a konania jej aktérov, voľba účinných foriem postupu, adekvátnych prostriedkov na dosiahnutie cieľa a uváženie možných dôsledkov nielen z hľadiska vlastnej osoby, ale aj ďalších aktérov záťažovej situácie, prípadných inštitúcií kde pôsobia a spoločnosti. Túto kompetentnosť možno rozširovať, prehľbovať a zdokonaľovať v rámci celoživotného procesu socializácie napr. aj prostredníctvom programu sociálno psychologického výcviku Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže.

SÚVISLOSTI SPÄTÉ S RIEŠENÍM A ZVLÁDANÍM ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Záťažové situácie – nevyhnutná súčasť života ľudí

Človek sa v priebehu biodromálneho vývinu, na svojej životnej ceste ustavične stretáva so situáciami, ktoré svojimi požiadavkami preverujú jeho prispôsobivosť, kladú nároky na jeho psychickú odolnosť i fyzickú zdatnosť. Činnosť každého z nás nie je len pasívnou adaptáciou, pasívnym prispôbovaním sa vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje rozporný proces, v ktorom sme neraz nútení aktívne riešiť a efektívne zvládať prelínajúce sa protiklady, neprimerané úlohy, problémové, frustrujúce, konfliktové, deprivujúce, stresové situácie, životné krízy - teda situácie vyvolávajúce psychickú záťaž.

Zvládanie záťažových situácií - zdroj vývinu a rozvoja osobnosti človeka

Nemôžeme povedať, že záťažové situácie sú len nežiaduce. Ich zásluhou je, že ak v nich vidíme výzvu prispievajú k mobilizovaniu našich

síl, podnecujú nás učiť sa, hľadať nové cesty a spôsoby ako ich čo najlepšie vyriešiť a zvládnuť. Keby ich nebolo, tak by sme sa ďalej nerozvíjali a nenapredovali. Sú impulzom, ktorý prebúdza naše vlohy a tvorivé predpoklady. Bez zvládnutia ťažkostí v živote by sme nanieď pre určitú činnosť neobjavili, ostalo by v nás driemať. Zásluhou prekonávania rôznych prekážok získavame cenné skúsenosti, stávame sa húževnatejší, upevňujeme si a rozvíjame vôľové vlastnosti. Avšak keď sa záťažové situácie nahromadia alebo sa v nich veľmi zvyšujú požiadavky bez ohľadu na možnosti človeka, objavujú sa v jeho organizme a psychike nežiaduce stavy. Keď sa neprimerané reakcie často opakujú môžu sa utvárať aj také osobnostné vlastnosti ako je ľahostajnosť, lenivosť, apatia, závisť, nenávisť alebo agresivita.

Zvládanie záťažových situácií súvisí so zdravím ľudí

Záťažové situácie môžu vplývať na zdravie človeka: - priamo (dlhodobé nadmerné pôsobenie záťažových činiteľov môže prispieť k vzniku civilizačných chorôb); - sprostredkovane, interakčnou cestou (určité ochorenie vzniká iba vtedy, keď dôjde k interakcii stresovej situácie a predispozície k tomuto ochoreniu u človeka); - prostredníctvom nezdravého správania sa v záťažových situáciách (ľudia znižujú obranyschopnosť svojho organizmu tým, že obmedzujú spôsoby zdravého správania a rozširujú repertoár nezdravého správania, napr. málo spánku, fajčenie, pitie alkoholu, konzumácia drog a i.); - prostredníctvom chorého správania sa (ľudia v psychickej záťaži vyhľadávajú lekársku pomoc častejšie ako tí, ktorí záťaž neprežívajú, i keď nemusia byť väčší chorí; tým, že ich „choré správanie“ sa posilňuje, môžu uvádzať viac príznakov ochorenia, než v skutočnosti majú) (Atkinsonová et al., 1995). Ďalšie prístupy odborníkov sú prezentované v troch okruhoch, ktorými sú situačný, osobnostný a interakčný prístup (pozri bližšie napr. Bratská, 2001). Prístupy súčasných odborníkov preferujú interakčný model. To znamená, že ochorenie u človeka vznikne len vtedy, keď dôjde k interakcii stresovej situácie a predchádzajúcej biologickej predispozície k poruche.

Cesty k múdrosti konštruktívnym riešením a zvládaním záťažových situácií

Ľudia prichádzajú na svet s určitou výbavou dedičných vlôh a vrodených predispozícií, ktoré spolu s nadobudnutými poznatkami, získa-

nými skúsenosťami, osvojenými sociálnymi spôsobilosťami a rozvinutými schopnosťami tvoria východisko pre sociálne kompetentné správanie sa v konkrétnych podmienkach. *Sociálna kompetencia osobnosti je súčasťou múdrosti človeka.*

Súčasná odborná literatúra akcentuje tri koncepcie múdrosti. Podľa Ruisela (2005, s. 115) „múdrosť možno chápať ako: - poznávací proces alebo ako zvláštny spôsob získavania a spracúvania informácií; - cnosť alebo sociálne hodnotnú formu správania a – dobro alebo ako osobnostne žiaduci stav alebo podmienku“. Domnievam sa, že všetky tri koncepcie múdrosti nachádzajú svoje uplatnenie a dajú sa považovať za opodstatnené aj v procese konštruktívneho riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže.

Ved' ako uvádza Starý zákon, nositeľ múdrosti hokmah (bystrý, inteligentný človek, vystupujúci v role učiteľa a poradcu) „...svoje schopnosti získaval učením, nácvikom (musar) alebo zvládnutím náročných životných situácií (esah)...“ (Ruisel, 2005, s. 28).

V starozákonnej knihe Ekleziastikus, s pôvodným názvom Múdrosť sa okrem iného odporúča ako konať v príjemných a neprijemných životných situáciách. Autor spisu dôrazne upozorňoval, že „chytráctvo a prefikanosť nie sú múdrosťou, pretože ich možno zneužiť na zlo“ (Ruisel, 2005, s. 38). Nabáda čitateľov, aby si predstavovali múdrosť ako osobu, po ktorej túžia, ako po svojej láske a neuspokojia sa, kým ju nedostanú. Upozorňuje, že múdrosť sa môže stať aj bremenom. Posilňuje ju prekonávanie prekážok tak, ako telesnú zdatnosť zvyšujú namáhavé výkony. „Múdry človek nepodlieha momentálnym vplyvom... a pridržiava sa správnych zásad. Len takáto vernosť poskytuje človeku mravnú hodnotu“ (Ruisel, 2005, s. 39). Autor Baruchovho prorocstva, priateľ proroka Jeremiáša, varoval obyvateľov Izraela pred stratou múdrosti. Múdrosť nepovažoval za prirodzené nadanie. Dá sa naučiť prostredníctvom dvoch základných metód. Prvou sú príkazy a tréning (musar) a druhou rady a presvedčanie (ezah), pričom ich výber závisí od akceptovania učiteľovej autority.

Podľa starých Grékov slovo múdrosť vyjadrovalo aktivitu alebo prístup k životu (Ruisel, 2005, s. 57).

Sociálnu kompetenciu si možno osvojiť, prehlbovať a taktiež ju prejavovať prostredníctvom konštruktívneho riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme. Uvedomenie si rôznorodosti ziskov a strát, ich veľkosti a kvality, a na tomto základe prijatie konštruktívneho riešenia, efektívnej zvládacej stratégie, ktorá prináša maximum ziskov a minimum strát nielen pre seba, ale aj pre všetkých aktérov

rov záťažovej situácie, ďalej pre inštitúcie a spoločnosť, ktorej sú aktéri súčasťou – je jedným zo spôsobov ako smerovať k múdrosti.

Príprava na život a starnutie

Snaha odstrániť, prípadne minimalizovať kumuláciu negatívnych vplyvov a podporiť, posilniť pozitívne dôsledky na život jednotlivcov i skupín nachádza svoj výraz v príprave na starnutie. Keďže v centre pozornosti odborníkov by mala byť aktuálna príprava na cieľavedomú tvorbu zdravého spôsobu života v každom vekovom období človeka, považujem za vhodnejšie hovoriť o biodromálnej (celoživotnej) príprave na život a starnutie. Spočíva v napĺňaní mnohých krátkodobých cieľov a jedného dlhodobého cieľa.

Krátkodobé ciele sa zameriavajú na utváranie zdravého životného štýlu v jednotlivých vývinových fázach života jednotlivca i skupín, ktorých je členom. Dlhodobý cieľ spočíva v celoživotnej príprave jednotlivca, a/alebo celých skupín na aktívnu starobu, v - pokiaľ možno - dobrom zdraví, v tvorivej pohode, v dôstojnom prostredí a v primeranom sociálnom zabezpečení.

Spolu s riešiteľmi interdisciplinárneho výskumného tímu vedeného Hegyim (1994), sme dospeli k záveru, že táto celoživotná príprava na život a starnutie by sa mala uskutočňovať v štyroch rovinách: 1. permanentná, dlhodobá príprava (počas celého života človeka); 2. preladovacia príprava (v období od 40 do 60 rokov); 3. akútna, krátkodobá príprava (približne 5 rokov pred odchodom na dôchodok); 4. aktuálna príprava na starnutie (počas dôchodkového veku). Obsahové zameranie vo všetkých štyroch rovinách by malo byť zosúladené a vzájomne prepojené.

Prípravu na život a starnutie považujem za multidisciplinárnu problematiku. Na jej obsahovom zameraní sa majú možnosť integrovať podieľať odborníci z medicíny, psychológie, gerontológie, andragogiky, sociológie, pedagogiky, ekonómie, informatiky, práva i ďalších vedných odborov.

Nielen školskí psychológovia a učitelia na školách, ale predovšetkým odborníci zaoberajúci sa celoživotným vzdelávaním by mali pripravovať ľudí na život a starnutie. Ide o multidisciplinárnu oblasť s nevyhnutným podielom psychologickéj prípravy (Bratská, 2001).

Psychologická príprava na život a starnutie nespočíva len v poskytovaní širokého spektra informácií a poznatkov v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní a vo výchove. Uskutočňuje sa rôznorodými formami v priebehu biodromálneho vývinu jednotlivca napr. aj pro-

stredníctvom poradenskej činnosti ako súčasť zdravotnej a preventívnej starostlivosti. Pevné miesto v nej majú aj intervenčné programy a sociálnopsychologické výcviky.

AKO UČIŤ KONŠTRUKTÍVNE RIEŠIŤ A ZVLÁDAŤ ZÁŤAŽOVÉ SITUÁCIE

V súlade s prvkami tvoriacimi základ vzdelávania v 21. storočí

Medzinárodná komisia UNESCO v správe s výstižným názvom „Učenie je skryté bohatstvo“ (Delors, 1997) akcentuje štyri východiskové prvky, ktoré by mali tvoriť základ vzdelávania v 21. storočí. Sú to:

- učiť sa poznávať (osvojiť si nástroje napomáhajúce chápať, nadobúdať široké všeobecné poznatky a ťažiť zo vzdelávacích príležitostí počas života – učiť sa učiť);
- učiť sa konať a jednať (prehlbovať schopnosť tvorivo zasahovať do svojho prostredia, tzn. osvojiť si profesijné spôsobilosti, kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi situáciami (konštruktívne riešiť a zvládať záťažové situácie – pozn. autorky), vedieť pracovať v tíme);
- učiť sa žiť spoločne (dokázať spolupracovať s ostatnými a zúčastňovať sa na všetkých ľudských činnostiach predpokladá vedieť pochopiť iných ľudí, ich vzájomnú závislosť, ich úctu k hodnotám pluralizmu, vzájomnému porozumeniu a mieru);
- učiť sa byť (konať s väčšou autonómiou, samostatným úsudkom a osobnou zodpovednosťou, rozvíjať osobnostný potenciál – pamäť, myslenie, zmysel pre estetiku, fyzické vlastnosti a komunikačné spôsobilosti).

Prostredníctvom metód prehľbujúcich poznávanie a riešenie záťažových situácií

Medzi takéto metódy môžeme zaradiť napr. heuristiku, DITOR, dialóg, diskusiu a samovravu, ale aj mnohé diagnostické metódy.

V rámci realizovaných aktivít treba dbať, aby účastníci porozumeli mnohým súvislostiam medzi rôznymi faktormi a preferovaním copingových stratégií. K týmto faktorom patria: osobnosť, situačné faktory (životné udalosti, rôzne typy záťažových situácií), sieť sociálnych vzťahov, sociodemografické faktory, pracovné prostredie, rodinné prostredie, zdravie, patológia, medzipohlavné rozdiely a pod.

Aplikovaním intervenčných programov, sociálnopsychologických výcvikov

Ďalší veľký okruh možností predstavujú intervenčné programy rozvíjajúce konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (bližšie pozri Bratská, 2001; s. 201 a nasl.). V rámci celoživotnej prípravy ľudí na život a starnutie potvrdzujú svoju opodstatnenosť. Keďže už sedemnásť rok učím na Katedre psychológie FIF UK v Bratislave dva povinne voliteľné kurzy: Empatická asertivita a Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (program sociálnopsychologického výcviku) rozhodla som sa aktualizovať na naše podmienky päť oblastí ochranných a rizikových faktorov, ktoré navrhli P. Englanderová-Goldenová a D. E. Golden (Say it stright, 1999) a doplnila som prehľad o šiestu oblasť zameranú na masové médiá (bližšie pozri Bratská, 2001, s. 182-187). Vychádzala som z výsledkov a záverov skúmania problémových okruhov sociálnej patológie (drogové závislosti, chudoba, násilie v rodinách a na pracoviskách, kriminalita, prostitúcia, samovražednosť, rozvodovosť a pokles pôrodnosti), ktoré uvádzajú Ondrejkovič a Poliaková so spolupracovníkmi (1999), Nociar (2000), Ondrejkovič, Brezák, Lubelcová, Vlčková (2000), Výrost, Slaměnik (2001), Žiaková, Čechová, Kredátus (2001) a iní. Ochranné a rizikové faktory tvoria vhodné východiská pri rozboroch rôznych typov situácií psychickej záťaže.

Počas programu Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže (Bratská, 1997, 2001) v priebehu prehrávania modelových situácií z reálneho školského prostredia a života, prostredníctvom vlastného prežívania, ale aj vžitia sa do rol iných aktérov môžu si účastníci lepšie uvedomiť prečo autorita pozostáva z troch rovnocenných zložiek, z práva na ovládanie, z moci toto právo realizovať a zo zodpovednosti za ich používanie. Učia sa utvárať pravidlá, stavať hranice a začínajú lepšie chápať čo je to zdravá disciplína, ako stopnúť manipuláciu, prečo moc bez práva je jednoducho násilie a nemôže byť autoritou (Bratská, 2005; Bendl, 2005; Vališová, Bratská, Sliwerski a kol., 2005). Po absolvovaní programu sa človek ľahšie v záťažových situáciách zorientuje, nesústredí sa len na prekážky a ujmu, hľadá a berie do úvahy aj možné zvládacie zdroje (vnútorné, vonkajšie a situačné charakteristiky), smerujúce k riešeniu danej situácie a zvládnutiu záťaže. Lepšie si uvedomuje svoje silné stránky, vlohy a tvorivé predpoklady a tým aj nadanie pre určitú činnosť.

KONŠTRUKTÍVNE RIEŠENIE A ZVLÁDANIE SITUÁCIÍ PSYCHICKEJ ZÁŤAŽE – MODEL PROGRAMU SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU (SPV)

Ako vznikol model programu

Prečo takéto tematické zameranie? Odkiaľ prichádzala inšpirácia? Aké motívy a ktoré podnety spôsobili, že problematike riešenia a zvládania situácií psychickej záťažou som venovala čoraz väčšiu pozornosť, až napokon sa stala centrom zamerania mojej pedagogickej a výskumnej činnosti?

Východiskom je úzko prepojená triáda: **veda, výučba a prax**. Výsledky a závery riešených vedeckovýskumných úloh umožňujú prenikat' do značnej šírky a rozmanitosti príznačnej pre túto oblasť bádania. Multidisciplinarita v nej pomáha pochopiť prednosti akceptovania rôznych uhlov pohľadu na ten istý problém. *Výskumné zistenia* dokumentujú pestrosť zastúpených typov situácií psychickej záťažou na životnej ceste človeka, ako aj rôznorodosť spôsobov ich riešenia a stratégií zvládania, ktoré následne vedú k rozmanitým ziskom a stratám pre rôznych aktérov, skupiny, inštitúcie a spoločnosť. Tým je táto téma nesmierne prítlačivá a zaujímavá.

Počas výučby sociálnej psychológie na viacerých katedrách FIFUK, vedení povinných a výberových kurzov zameraných na danú problematiku na Katedre psychológie prejavovali študenti veľký záujem osvojiť si poznatky a prehĺbiť spôsobilosť z problematiky riešenia a zvládania situácií psychickej záťažou. Poslucháči sústavne zdôrazňovali, že tento problémový okruh je pre praktické využitie v ich živote veľmi dôležitý. Pozitívne možno hodnotiť najmä ich snahu narušiť častý stereotyp príznačný pre mnohých ľudí - vnímať situácie psychickej záťažou prevažne v negatívnej polohe. Ich ochota pracovať na sebe sa prejavovala napr. tým, že si osvojovali nové heuristické postupy riešenia problémových situácií a prehľbovali sociálne spôsobilosť prostredníctvom konštruktívnych zvládacích stratégií.

Uvedené dva veľmi silné impulzy doplnia tretí. Sú to *požiadavky praxe*. Základ tvorili vlastné skúsenosti z riešenia a zvládania záťažových situácií, ako aj z poskytovania pomoci pri zvládaní záťažou príbuzným, priateľom, známym. Cenné navrstvenie znamenala najmä práca v poradni pre vysokoškolákov. Rozhodnutie zaoberať sa danou problematikou však najviac ovplyvnili besedy, tvorivé dielne, školenia a výcviky,

ktoré bolo nevyhnutné realizovať na základe konkrétnych požiadaviek z praxe. Záujem žiakov, učiteľov, vychovávateľov, školských psychológov o tieto otázky napr. v rámci projektov Zdravá škola, Primárna prevencia drogovej závislosti a iných. V neposlednom rade to bol hlad po problematike efektívneho riešenia a konštruktívneho zvládania situácií psychickej záťaže zo strany nových pracovníkov v priebehu času určitého na adaptáciu na niektorých inštitúciách, ale aj zo strany vedúcich pracovníkov, ľudí telesne a zdravotne postihnutých, poslucháčov Univerzity tretieho veku v Bratislave a iných vysokých škôl.

Prvý model programu SPV - 1 Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže (ďalej program) **vznikol na základe:**

- skúseností, výsledkov a záverov výskumného sledovania problematiky situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme;
- podnetov vysokoškolákov počas výučby sociálnej psychológie i výberových prednášok a SPV;
- získaných informácií a osvojených zručností počas absolvovania dvoch foriem postgraduálneho štúdia zameraného jednak na aktívne sociálne učenie a možnosti jeho využitia a jednak na metódy aplikovanej sociálnej psychológie;
- poznatkov, skúseností a spôsobilostí nadobudnutých v rôznych kurzoch s orientáciou na prácu so skupinou, v bálintovských skupinách a v skupinovej práci orientovanej na model rastu podľa Satirovej;
- podnetov a skúseností z kurzov mladých pracovníkov, zo školení pre vedúcich pracovníkov, učiteľov, vychovávateľov, školských psychológov a iných záujemcov.

Plné znenie uvedeného programu s jeho charakteristikou, cieľmi a opisom realizácie je súčasťou záverečnej práce PGS Metódy aplikovanej sociálnej psychológie (Bratská, 1993).

Charakteristika programu

Program poskytuje účastníkom vľad najskôr do individuálneho a potom do skupinového riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže. Umožňuje im oboznámiť sa, porovnať a osvojiť si rôzne varianty postupov v súlade s uvedením si možných dôsledkov. Pozostáva z dvoch vzájomne zosúladených častí: teoretickej a praktickej. Opis jednotlivých modulov je na s. 267. V priebehu realizácie programu účastníci rozmýšľajú o rôznych východiskách, zvládacích stratégiách a následných zis-

koch a stratách v reálnych záťažových situáciách, ktoré zažili. Ide o využitie kontrafaktového myslenia.

Na realizáciu programu treba časový blok minimálne 24 hodín. Uskutočňuje sa v malej skupine, vhodný počet účastníkov je od 5 do 15. Vo výučbe na FIF UK v Bratislave sa najlepšie osvedčili štvorhodinové stretnutia, napr. každý alebo každý druhý týždeň, počas jedného semestra.

Keďže ide o model programu, možno ho upravovať podľa potrieb skupín i jednotlivých účastníkov výcviku. Veľkú úlohu pri jeho aplikácii zohráva erudovanosť, tvorivosť, pružnosť trénera, sociálna atmosféra a stmelenosť skupiny účastníkov.

Aké je zameranie a cieľ programu?

Program je zameraný na:

- konštruktívne, efektívne a tvorivé riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže,
- podporu aktívnej adaptácie na zložité podmienky v sociálnom systéme,
- rozvoj spôsobilostí komunikovať s ľuďmi,
- prehĺbenie zdravého sebaapresadzovania a empatie.

Na základe lepšieho sebaopoznania umožňuje reálnejšie plánovať využitie osvojených zručností.

Základným psychologickým cieľom programu je zvýšiť sociálnu kompetenciu účastníkov v smere konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia a zvládania situácií psychickej záťaže.

Tento cieľ sa dosahuje prostredníctvom *špecifických cieľov*, v ktorých si účastníci osvojujú a prehľbujú:

- základné spôsobilosti komunikovať s ľuďmi zvyšovaním vlastnej verbálnej a neverbálnej komunikácie,
- vlastné sebaopoznanie a poznanie iných, ktoré tvorí základ účinnej interakcie s ľuďmi v školskej, pracovnej a mimopracovnej oblasti,
- adekvátnejšie vnímanie a poznávanie iných ľudí, vcítenie sa do ich postavenia, myslenia a prežívania, ich primeranejšie posudzovanie,
- poznatky o podstate, výskyte a dôsledkoch rôznych typov situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme,
- rôzne varianty postupov riešenia a stratégií zvládania situácií psychickej záťaže v sociálnom systéme, v súlade s uvedomova-

ním si možných dôsledkov a využitím myslenia protirečiaceho faktom,

- spôsobilosti utvárať atmosféru spolupráce, konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia i zvládania záťažových situácií v skupine, asertívneho správania a komunikácie,
- základy metód prevencie nadmernej psychickej záťaže.

Ktoré skúsenosti z aplikácie programu dosiaľ považujem za podnetné?

Predpoklady:

- Citovaný model programu predpokladá *realizáciu obsahu prostredníctvom moderných aktivizujúcich metód sociálnej psychológie.*
- Sociálnopsychologický výcvik *sa uskutočňuje na princípe aktívneho sociálneho učenia v širšom chápaní,* ktorým sa rozumie systém zámerného a cieľavedomého osvojovania si poznatkov, postojov a spôsobilostí vlastnou činnou účasťou na práci skupiny, resp. na riešení problémov v interakcii s ostatnými členmi výcvikovej skupiny (bližšie pozri napr. Bratská, 1992). Za podstatu takto chápaného aktívneho sociálneho učenia považujem *utváranie postojov v priebehu činnosti a získavanie zručností v realizovaných aktivitách, na základe vlastnej skúsenosti, prostredníctvom prežívania a spätnej väzby v rámci intraskupinovej interakcie.*
- Základným funkčným faktorom v tomto výcviku je *prítomnosť sociálnej aktivity účastníkov a ich podiel na učení.*
- Účastníci pracujú individuálne, v malých skupinách s rôznym počtom (traja, piati, najviac pätnásti).
- *Úroveň nadobudnutých poznatkov, spôsobilostí a zmeny postojov možno overovať priebežne,* a tiež porovnaním vstupných a výstupných výsledkov diagnostických metodík, splnených očakávaní a cieľov.

Odporúčania:

- Program je vhodné realizovať v malej skupine, s počtom účastníkov od 5 do 15.
- Možno ho uskutočniť aj v homogénnych skupinách vzhľadom na vek a študijné alebo pracovné zameranie.

- Zo skúsenosti sa javia vhodnejšie heterogénne skupiny (pohlavie, vek, vzdelanie, študijné a pracovné zameranie).
- Program v rozsahu 24 hodín možno aplikovať v niekoľkých blokoch (napr. v rozpätí niekoľkých týždňov v trojdňových alebo štvordňových blokoch) alebo priebežne počas niekoľkých týždňov, v pravidelných stretnutiach (najlepšie štvorhodinové bloky).
- Čo sa týka podmienok realizácie programu, vhodná je dostatočne veľká miestnosť s prestaviteľným nábytkom, ktorý umožňuje sedenie účastníkov v kruhu, ale aj v menších skupinkách, koberec umožňujúci sedenie na zemi, data projektor alebo spätný projektor, veľké trhacie bloky alebo hárky baliaceho papiera, rysy, pastelky, lepidlá, lepiacu pásku na stenu, špendlíky, farebné papiere, farebné fixky, rádio s prehrávačom, kameru, video.
- Výcvik uľahčuje poskytnutie vopred pripravených materiálov k jednotlivým okruhom formou pracovných listov.
- Pre trénera je nutné spoznanie členov skupiny (silné a slabé stránky), zorientovanie sa v ich očakávaníach, zaradenie aktivít vedúcich k stmeleniu skupiny, vytvoreniu tvorivej atmosféry, posilnenie dôvery, bezpečia a istoty. Medzi jeho prednosti by malo patriť aj pružné orientovanie sa v čase a výbere pripravených postupov i techník.
- Po zvládnutí účastníkmi efektívneho a konštruktívneho poskytovania spätnej väzby, vedenia dialógu a diskusie v skupine možno prejsť k riešeniu a zvládaniu situácií psychickej záťaže. Najvhodnejšie sú konkrétne, reálne situácie, ktoré uvádzajú samotní členovia skupiny. Na nich sa učia identifikovať aj špecifickosť jednotlivých typov situácií psychickej záťaže.

Za veľmi podnetné a účinné považujem prepojenie tréningových možností empatickej asertivity a zvládania reálnych záťažových situácií účastníkov. Ich zvýšená motivácia môže utvárať dobrú východiskovú bázu na vhl'ad do aktuálnej záťažovej situácie. Vedie k zvýšenej snahe pochopiť motívy činnosti jej aktérov, zamýšľať sa nad účinnými formami ich riešenia, voľbe prostriedkov a zvažovaní dôsledkov v podobe ziskov a strát.

Na tento program možno nadviazať napríklad vo výučbe poslucháčov psychológie aplikovaním ucelených programov riešenia a zvládania záťažových situácií v špecifických skupinách, napr. programom riešenia konfliktov u detí v predškolskom veku, programom riešenia a zvládania záťažových situácií u školákov, programom riešenia problémových a

konfliktných situácií v skupinách s rôznym profesijným zameraním, programom riešenia a zvládania záťažových situácií u obyvateľov v penziónoch dôchodcov, ako aj inými programami.

Čo môže stimulovať a čo hatiť účastníkov počas skupinového riešenia situácií psychickej záťaže?

Početné a konkrétne očakávania účastníkov výcviku, o ktorých sa zmieňujú v úvodnej časti programu, napomáhajú spresniť zameranie jednotlivých stretnutí a sú podnetmi pre výber zo širokej škály postupov a metód. V priebehu vytvárania zásad práce v skupine môžu vznikáť isté bariéry v komunikácii, ak je počet návrhov malý alebo sa objavuje neochota diskutovať o návrhoch iných členov, prípadne dochádza k ich zamietaniu bez odôvodnenia. Naopak, stimulujúco pôsobí pri tvorbe pravidiel skupiny veľa návrhov, o ktorých prebieha živá diskusia, a prijatie iba tých z nich, ku ktorým sa dospelo na základe vzájomnej dohody.

Vysoká motivácia účastníkov čo najviac zorientovať sa vo vlastných silných a slabých stránkach, ako aj snaha odkrývať utajované, slepé a neznáme oblasti vo svojom správaní, podnecuje prácu v skupine. Bariérou môže byť neochota prehlbovať sebaopoznanie, prípadne len dominujúca tendencia spoznávať iných. Účastník napríklad hovorí len o vlastných silných stránkach, ale u druhých hľadá a kladie dôraz len na tie slabé.

Nácvik aktívneho počúvania stimuluje záujem o problémy iných, ohotu vzájomne si porozumieť, „naladiť sa na vlnovú dĺžku toho druhého“, empatiu, akceptáciu, zrkadlenie emócií, motivovanie a oceňovanie iných. Prekážky spočívajú v častom prerušovaní, skákaní do reči, poučaní, ale aj v mentorskom výraze u niektorých členov skupiny.

Jedným z dôležitých východísk pre riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže v skupine je naučiť účastníkov poskytovať konštruktívnu a efektívnu spätnú väzbu. Počas nácviku sa kladie dôraz na vyžiadanie spätnej väzby, opisovanie a jasnú komunikáciu tých okruhov, ktoré príjemca môže zmeniť, akceptovanie potrieb darcu a príjemcu, vyváženosť kladných aj záporných okruhov a overenie hodnovernosti spätnej väzby ostatnými členmi skupiny. Ako časté bariéry vystupujú: nejasná verbálna a neverbálna komunikácia, prevaha hodnotiacich súdov, vnucovanie spätnej väzby s poskytovaním ponaučení a rád, spätné väzby s odkazom ty (nehovorím o sebe, ale značkujem toho druhého) a so zameraním predovšetkým na negatíva.

Efektívne, konštruktívne a tvorivé riešenie situácií psychickej záťaž podporujú tieto stimuly: čo najväčší počet návrhov riešení, stratégií zvládania, argumentácia, výmena skúseností a nových informácií, akceptujúce odmietanie, hľadanie rôznych ziskov a strát vyplývajúcich zo stratégií zvládania určitej záťažovej situácie pre rôznych aktérov, zainteresované inštitúcie a spoločnosť. Účastníci môžu do procesu riešenia a zvládania záťažových situácií vnášať bariéry tým, že odbiehajú od témy, nediskutujú o návrhu zvládacej stratégie, o spôsobe jej realizácie aktérom, ale o osobe, ktorá ho uviedla, nekompromisne presadzujú len vlastné názory, pri výbere kritérií na voľbu optimálneho riešenia neargumentujú.

Modelovanie zvládania jednotlivých typov situácií psychickej záťaž stimuluje opisy konkrétnych, reálnych záťažových situácií účastníkov, ich motivácia osvojiť si nové stratégie zvládania, tvorivá atmosféra, vytvorenie pocitu bezpečia, istoty a sociálnej opory v skupine. Úspešný výcvik môžu mať obavy, strach, neistota pri snímaní účastníkov kamerou, ale aj neochota experimentovať, narušiť stereotypy a taktiež vyvolávanie napätia neprímeranými poznámkami, nadmerná tréna alebo prejavy egoizmu.

Aké sú možnosti využitia programu?

Domnievam sa, že aplikácia takéhoto programu je opodstatnená nielen v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní psychológov (vrátane školských psychológov), ale aj v rámci vzdelávania pedagógov, sociálnych pracovníkov, manažérov i ďalších odborníkov, v činnosti ktorých dominuje priamy kontakt s ľuďmi. V modifikovanej podobe možno takto zameraný program aplikovať v rôznych skupinách v rámci biodromálneho vývinu, prostredníctvom celoživotného vzdelávania (napr. žiaci ZŠ, študenti stredných škôl, vysokoškoláci, poslucháči postgraduálnych, doplnkových foriem štúdia, univerzít tretieho veku, ako aj univerzít každého veku).

SKÚMANIE KONTRAFAKTOVÉHO MYSLENIA A OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK VYSOKOŠKOLÁČOK V KONTEXTE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽOVÝCH SITUÁCIÍ

Cieľom tejto časti štúdie je oboznámiť s čiastkovými výsledkami zo skúmania kontrafaktového myslenia a rozdielov v osobnostných charakteristikách u vysokoškoláčok pred a po absolvovaní programu sociál-

nopsychologického výcviku zameraného na konštruktívne riešenie a zvládanie reálnych záťažových situácií.

Kontrafaktové myslenie spočíva v premýšľaní o nerealizovaných alternatívach riešenia problémov v živote (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007; Roese, 1997; Byrne, 2002; Ficková, 2008). Výsledky výskumov potvrdzujú, že kontrafaktové myslenie sa vyskytuje častejšie po prežívaní neúspechu ako úspechu a tiež, že kontrafaktové myslenie môže byť funkčné (ak lepšie porozumenie vedie k výberu vhodnejšieho riešenia problému) a môže viesť k náprave po neúspešnej skúsenosti. Výskum sa zamerával na to, ako často sa skúmané vysokoškolské študentky vrátia vo svojich myšlienkach k úspešne alebo neúspešne zvládnutým záťažovým situáciám z minulosti, pričom uvažujú o ďalších možných východiskách a alternatívach ich riešenia a zvládania.

Výskumný výber

Skúmané osoby sú študentmi Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktorí si vybrali v školskom roku 2007/2008 povinne voliteľný kurz Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (ďalej KRZZS). Celkovo ho navštevovalo 30 účastníkov (23 žien a 7 mužov) zaradených do dvoch skupín.

Výskumný výber tvorí 18 študentiek denného štúdia, z rôznych študijných odborov (psychológia, žurnalistika, pedagogika, andragogika). Priemerný vek = 21,94 rokov, SD = 2,86, vekové rozpätie od 19 do 32 rokov. Výber skúmaných osôb bol zámerný, na základe splnenia týchto kritérií: informovaný súhlas s účasťou na výskume; individuálne a skupinové riešenie najmenej piatich reálnych životných záťažových situácií (1 vlastnej a 4 iných účastníkov); úplné vyplnenie batérie metódik pred a po SPV KRZZS; aktívna účasť a dochádzka počas celého priebehu kurzu.

Priebeh výskumu

Výskum sa realizoval v rozpätí troch mesiacov, február až apríl 2008. Snímanie metódik pred a po výcviku bolo dobrovoľné, anonymné a na základe informovaného súhlasu. Na jednotlivých stretnutiach boli prítomní len účastníci kurzu a realizátorka výskumu - vedúca SPV KRZZS.

Metódy

1. Program Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (Bratská, 1997, 2001). Program sa realizoval formou sociálnopsychologického výcviku (ďalej SPV KRZZS) v štvorhodinových blokoch počas siedmich stretnutí, v priebehu letného semestra šk. r. 2007/8.

V priebehu povinnej voliteľného kurzu Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií, ktorý realizujem od šk. r. 1990/91 dosiaľ, si účastníci majú možnosť osvojiť a prehĺbiť teoretické poznatky, aj sociálnu kompetenciu. Ide o tieto teoretické okruhy: situácie psychickej záťaže a záťaž; podstata a stupne psychickej záťaže; typy situácií psychickej záťaže; dôsledky situácií psychickej záťaže; zdravie a záťažové situácie; tolerancia, odolnosť na záťaž; ako riešiť situácie psychickej záťaže; zvládacie zdroje a zvládacie stratégie; intervencia a prevencia z hľadiska záťažových situácií; význam situácií psychickej záťaže z hľadiska vývinu a rozvoja osobnosti. V súlade s osvojovaním teoretických východísk obsahové zameranie praktickej časti stretnutí tvoria nasledujúce moduly: 1. Predstavovanie a zoznamovanie, očakávaní. 2. Pravidlá činnosti skupiny. Brainstorming. 3. Efektívna a konštruktívna spätná väzba. 4. Riešenie modelovej záťažovej situácie individuálne a v malých skupinách. 5. Komunikácia, komunikačné zlozvyky. 6. Riešenie a zvládanie reálnych záťažových situácií individuálne a v malých skupinách (4 – 6 krát). 7. Sebapoznanie a poznávanie iných. 8. Prehrávky riešenia a zvládania reálnych záťažových situácií (s možnosťou využitia kamery a videa.) 9. Opätovné riešenie modelovej záťažovej situácie. 10. Vyhodnotenie programu, očakávaní a realita.

Počas jedného semestra, na stretnutiach SPV KRZZS účastníci majú možnosť osvojiť si spôsoby efektívnej a konštruktívnej komunikácie; postupy ako lepšie spoznať seba, ako adekvátnejšie vnímať, spoznávať a vedieť sa vcítiť do rozpoloženia iných ľudí; prehĺbiť si poznatky o podstate, výskyte a dôsledkoch rôznych typov záťažových životných situácií; učiť sa používať rôzne varianty postupov riešenia a stratégie zvládania psychickej záťaže, v súlade s uvedomovaním si možných dôsledkov a využitím myslenia protirečiaceho faktom; získať spôsobilosti ako utvárať atmosféru spolupráce, konštruktívneho, efektívneho a tvorivého riešenia i zvládania záťažových situácií v skupine; realizovať asertívne správanie v nich; oboznámiť sa so základmi metód prevencie nadmernej psychickej záťaže a možnosťami ako predchádzať látkovým i nelátkovým závislostiam.

2. Metodiky snímané pred a po SPV KRZZS

Dotazník životnej orientácie SOC (Antonovsky, 1987) – zisťuje úroveň koherencie SOC – globálnu charakteristiku zvládania zloženú z troch subdimenzií: zrozumiteľnosť (C), zvládnuteľnosť (MA) a zmysluplnosť (ME).

Dotazník NEO-FFI (Costa, McCrae, 1990) – zisťuje osobnostné dimenzie Big Five: neurotizmus, extroverziu, otvorenosť, príjemnosť a svedomitosť.

Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989) – zisťuje stratégie zamerané na problém, stratégie zamerané na emócie a vyhýbacie stratégie.

Škály emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody SEHP (Džuka, Dalbert, 2002) – zisťujú pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie (ako zložky subjektívnej pohody).

Dotazník STPI (Spielberger, 1979) – zisťuje úroveň charakteristík: anxiety, zvedavosti, agresivity a depresivity.

Kontrafaktové myslenie CFT (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007) – 10 otázok zameraných na kvantitatívne a kvalitatívne aspekty premýšľania o neuskutočených alternatívach riešenia problémov v živote.

Posudzovacie škály zamerané na úroveň celkovej životnej spokojnosti, spokojnosti so sebou samým a spokojnosti s vlastným zdravím (vybrané z metodiky WHOQOL).

Kontrafaktové myslenie v záťažových situáciách KFM ZS (Bratská, 2008) – opisy dvoch reálnych záťažových situácií s pracovným listom. Najskôr v ňom skúmaná osoba uvádza možnosti riešenia a zvládania situácie a potom, prostredníctvom nedokončených viet premýšľa o neuskutočených alternatívach jej riešenia a zvládania.

3. Pre štatistické spracovanie výskumných údajov sme použili program SPSS.

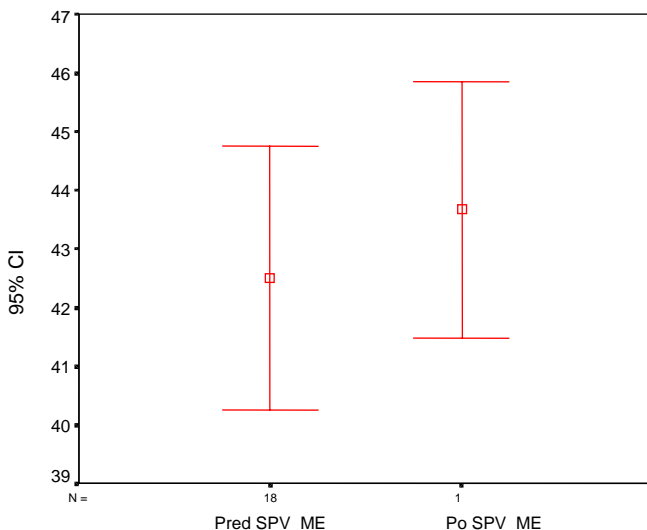
Výsledky

Analýza údajov Dotazníka životnej orientácie SOC (Antonovsky, 1987) snímaných pred a po sociálnopsychologickom výcviku zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií (ďalej SPV KRZZS) u 18 skúmaných vysokoškoláčok poukázala na štatisticky významný rozdiel v subdimenzii radosť zo zmysluplnosti (ME) (tab. 1, obr. 1).

Tab. 1. Priemery a štandardné odchýlky v úrovni koherencie SOC u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV KRZZS

Dimenzie SOC	AM	SD	SPV KRZZS
C zrozumiteľnosť	43,31	7,45	pred
	42,44	9,75	po
MA zvládnuteľnosť	47,06	6,78	pred
	47,83	8,46	po
ME zmyslupnosť	42,50	4,54	pred
	43,67	4,41	po
SOC globálne zvládanie	134,25	12,74	pred
	133,94	19,18	po

Ďalšie rozdiely v subdimenziách zrozumiteľnosť (C) a zvládnuteľnosť (MA), ako aj v globálnom zvládaní (SOC) sú malé a nevýznamné (tab. 1).



Obr. 1. Porovnanie úrovne radosti zo zmyslupnosti (ME) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií

Podľa porovnania dosiahnutých výsledkov v zmyslupnosti (ME), teda v emocionálnej zložke postoja k tomu čo sa deje v živote skúmaných vysokoškoláčok sme zistili Wilcoxonovým neparametrickým testom štatisticky významný rozdiel ($Z = -2,003$) s $p \leq 0,045$. Po výcviku účastníčky väčšmi chápu ťažkosti ako výzvu k aktivite, viac sa tešia z možností a z vlastnej iniciatívy, väčšiu hodnotu vidia v tvorivom riešení úloh, považujú za možné ovplyvniť chod diania, chcú viac spolupracovať s inými a navzájom sa dopĺňať.

Rozbor výsledkov Dotazníka NEO-FFI (Costa, McCrae, 1990) viedol k nevýznamným rozdielom v osobnostných dimenziách Big Five otvorenosť (O), príjemnosť (P) a svedomitosť (S) u skúmaných účastníčok pred a po absolvovaní výcviku (tab. 2).

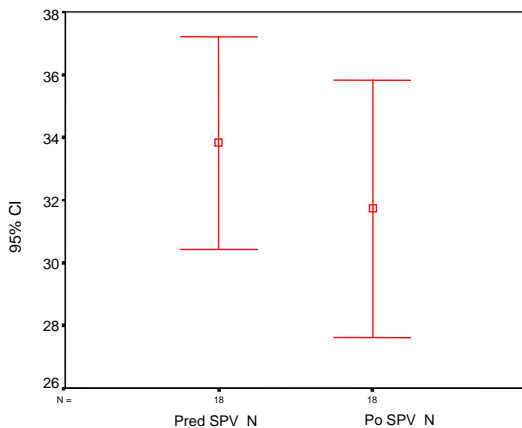
Tab. 2. Priemery a štandardné odchýlky v úrovni osobnostných dimenzií neurotizmus (N), extroverzia (E), otvorenosť (O), príjemnosť (P) a svedomitosť (S) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV KRZS

Faktory NEO-FFI	AM	SD	SPV KRZS
N neurotizmus	33,83	6,83	pred
	31,72	8,23	po
E extroverzia	41,11	6,19	pred
	43,72	5,56	po
O otvorenosť	41,56	7,00	pred
	42,00	7,20	po
P príjemnosť	44,94	4,24	pred
	45,47	5,05	po
S svedomitosť	42,94	9,06	pred
	44,89	9,88	po

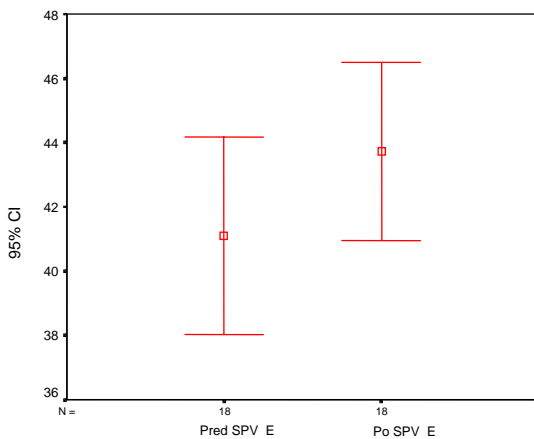
Prostredníctvom porovnania získaných výsledkov v dotazníku Big Five u skúmaných vysokoškoláčok (tab. 2, 3, obr. 2, 3) sme zistili po výcviku štatisticky významne nižšiu úroveň neurotizmu (N) a signifikantne vyššiu úroveň extroverzie (E).

Tab. 3. Signifikantné rozdiely v osobnostných dimenziách Dotazníka NEO-FFI u vysokoškoláčok pred a po SPV KRZS

	Wilcoxon Z	p
N - neurotizmus	- 2,206	,027
E - extroverzia	- 3,041	,002

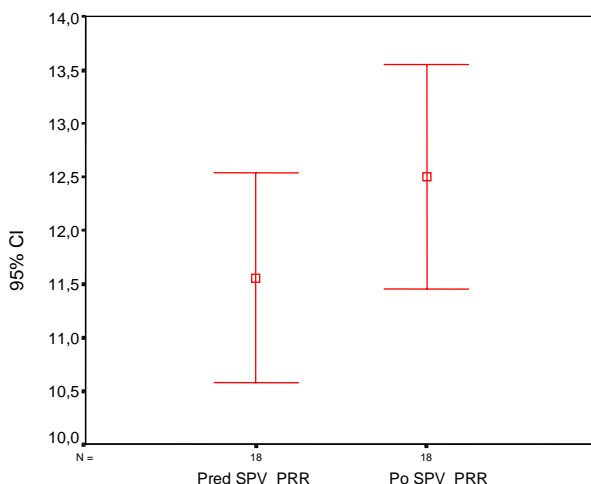


Obr. 2. Porovnanie úrovne neurotizmu (N) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií



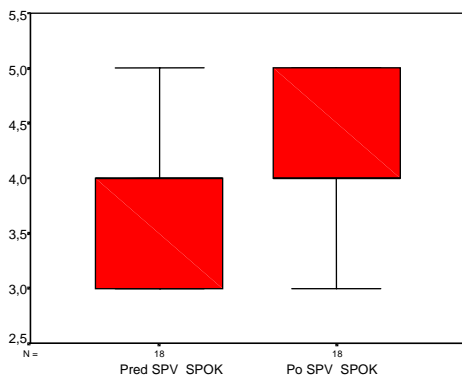
Obr. 3. Porovnanie úrovne extroverzie (E) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií

Na základe výsledkov získaných multidimenzionálnym dotazníkom copingu COPE je zrejme, že po absolvovaní siedmich štvorhodinových stretnutí v rámci sociálnopsychologického výcviku pri zvládaní záťažových životných situácií skúmané účastníčky signifikantne viac využívali coping zameraný na emócie, konkrétne pozitívnu reinterpretáciu a rast (Wilcoxon $Z = -2,332$; $p \leq 0,020$; pozri obr. 4). Štatisticky významne častejšie hľadali riešenia na základe poznávania lepšej stránky situácie alebo jej hodnotenia v priaznivejšom svetle (obr. 4), čo viedlo k pokračovaniu aktívnym zvládaním zameraným na problém.



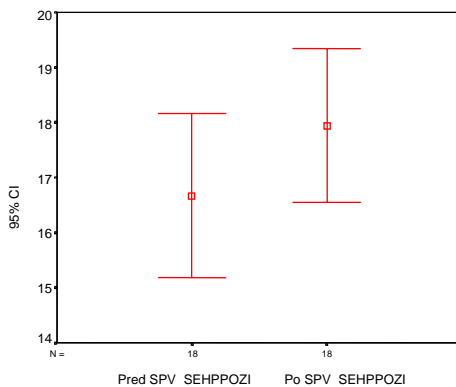
Obr. 4. Porovnanie úrovne pozitívnej reinterpretácie (PRR) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií

Skúmané študentky po završení kurzu Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií sú spokojnejšie, výrazne viac sa tešia zo života (Wilcoxon $Z = -2,333$; $p \leq 0,020$), ako pred jeho absolvovaním (obr. 5).



Obr. 5. Porovnanie úrovne spokojnosti (SPOK) u skúmaných vysokoškoláčok pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií

Analýza výsledkov Škály emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody SEHP snímaných pred a po SPV KRZZS potvrdila, že skúmané účastníčky prežívali po výcviku významne lepšie pozitívne rozpoloženie (obr. 6), ktoré sa prejavilo oveľa vyššou frekvenciou stavov radosti, šťastia, pôžitku i telesnej sviežosti (Wilcoxon $Z = -2,550$; $p \leq 0,011$).



Obr. 6. Porovnanie úrovne pozitívneho rozpoloženia (SEHP POZI) u skúmaných osôb pred a po SPV zameranom na konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií

Frekvencia výskytu premýšľania o nerealizovaných alternatívach riešenia problémov v živote ukázala, že skúmané študentky v rovnakom zastúpení (100 %) pred aj po výcviku sa iba zriedkavo (prípadne nikdy) zaoberajú takýmito myšlienkami. Po porovnaní žien s nízkym a vysokým stupňom anxiety pred absolvovaným kurzom sa preukázala významne vyššia frekvencia kontrafaktového myslenia u úzkostlivejších študentiek.

Obsahovou analýzou voľných odpovedí vysokoškoláčok s vysokým stupňom anxiety v opise reálnej záťažovej situácie metodiky KFM ZS sa po sociálnopsychologickom výcviku preukázala funkčnosť a korektívnosť kontrafaktového myslenia. Dôkazom toho je napr. uvažovanie o lepších alternatívach a tiež o tom, ako konštruktívne predchádzať problémom „už vie čo má robiť“. Keď už záťažová situácia nastane treba konať „rozvážnejšie, nie tak impulzívne“ uvažovať „čo urobiť lepšie“ ako predtým. Zdôrazňuje sa využitie aktívnych zvládacích stratégií zameraných na problém a ovládanie afektívnych reakcií, negatívnych emócií.

Záver

Keďže situácie psychickej záťaže sú v živote človeka bežné a z hľadiska jeho osobnostného vývinu a rozvoja aj nevyhnutné, som presvedčená, že práve poslaním psychológov v spolupráci s ďalšími odborníkmi je pomáhať ľuďom poznať podstatu týchto situácií, odhaľovať silné stránky človeka a jeho osobnostné zdroje, realistické vnímanie seba samého, ktoré spolu s rozšírením repertoáru účinných stratégií a ich pružným využívaním by viedli ku konštruktívnemu riešeniu a efektívnemu zvládaniu záťažových situácií u jednotlivcov i sociálnych skupín. Túto kompetentnosť možno rozširovať, prehľbovať a zdokonaľovať v rámci celoživotného procesu socializácie. Je známe, že v spoločnostiach, ktoré prechádzajú prudkými zmenami, sa obsah socializácie odvodzuje nielen zo spôsobu života danej spoločnosti a zo spôsobov účasti jednotlivcov na ňom. Súčasťou tohto obsahu sú uvedomované a akceptované potreby týchto zmien v súlade s meniacimi sa podmienkami života. Zmeny, ktorými prechádza naša spoločnosť súvisia s prudkým nárastom situácií psychickej záťaže u jednotlivcov i celých skupín. Z tohto dôvodu považujem za vhodné včleniť do socializačného procesu aj cieľnú prípravu na prehĺbenie sociálnej kompetencie ľudí konštruktívne a tvorivo riešiť a efektívne zvládať situácie psychickej záťaže. Je to veľmi praktická príprava na život a cesta k múdrosti.

Získané čiastkové výsledky u vysokoškoláčok prispievajú k objasneniu účinnosti programu Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaž.

Literatúra

- ATKINSONOVÁ, R. L., et. al., 1995, Psychologie. Praha: Victoria publishing.
- ANTONOVSKY, A., 1987, Unravelling the mystery of health. San Francisco: Jossey-Bass.
- BENDL, S., 2005, Ukáznená trieda aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton spol. s r. o.
- BRATSKÁ, M., 2005, Názory súčasných a budúcich autorít o autorite. In Vališová, A., Bratská, M., Sliwinski, B. a kol. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha: ISV, 292-310.
- BRATSKÁ, M., 2001, Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život. Bratislava: Trade Leas, spol. s r.o., v Bratislave.
- BRATSKÁ, M., 1997, Group communication stimuli and barriers in solving and coping with psychic load (stress) situations. In: Višňovský, E., Bianchi, G. (Eds.), Human communication studies, vol. 3. Discourse - Intellectuals - Social communication. Bratislava: Veda, 163-171.
- BRATSKÁ, M., 1993, Konštruktívne riešenie a zdolávanie situácií psychickej záťaž. Záverečná práca postgraduálneho štúdia: Metódy aplikovanej sociálnej psychológie. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta filozofická, Katedra psychológie.
- BRATSKÁ, M. 1992, Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- BYRNE, R. M. J., 2002, Mental models and counterfactual thoughts about what might have been. Trends in Cognitive Sciences, 6, 10, 426-431.
- CARVER, CH. S., SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. F., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 2, 267-283.
- COSTA, P. T., McCRAE, R. R., 1990, Personality disorders and the five-factor model of personality. Journal of Personality Disorders, 4, 362-371.
- DELORS, J. (Ed.), 1997, Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“ Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- DŽUKA, J., DALBERT, C., 2002, Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). Československá psychologie, 46, 3, 234-250.
- FICKOVÁ, E., Osobnostné dimenzie ako mediátory kontrafaktového myslenia. Sociálne procesy a osobnosť 2008. XI. Ročník medzinárodnej vedeckej konferencie s ústrednou témou Osobnosť a procesy zvládania. 15. – 17. 9. 2008 Stará Lesná. Poster.
- ENGLANDEROVÁ–GOLDENOVÁ, P., GOLDEN, E. D., 1999, Povedz to priamo (Say it stright – S.I.S.): Tréning priamej komunikácie. Bratislava: Odborno-metodické oddelenie riaditeľstva CPPS.
- HEGYI, L. (Ed.), 1994, Care of elderly in countries in transition. Third central European symposium on socio-gerontology. Bratislava: Charis s. r. o.
- NOCIAR, A., 2000, Porovnanie prieskumov ESPAD na Slovensku v rokoch 1995-1999. Bratislava: Asklepios.
- ONDREJKOVIČ, P. (Ed.), BREZÁK, J., LUBELCOVÁ, G., VLČKOVÁ, M., 2000, Sociálna patológia. Bratislava: Veda.

- ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E., et al., 1999, Protidrogová výchova. Bratislava: Veda.
- ROESE, N., 1997, Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- RUISEL, I., 2005, Múdrosť v zrkadle vekov. Bratislava: Ikar.
- RUISEL, I., 2004, Inteligencia a myslenie. Bratislava: Ikar.
- RUISELOVÁ, Z., PROKOPČÁKOVÁ, A., KRESÁNEK, J., 2007, Counterfactual thinking in relation to the personality of women – doctors and nurses. *Studia Psychologica*, 49, 4, 333-339.
- SPIELBERGER, C.D., 1979, Preliminary manual for the State-Trait Personality Inventory. Human Resources Institute, University of South Florida, Tampa.
- STERNBERG, R.J., 2004, Prečo robia múdri ľudia hlúposti? Bratislava: Ikar.
- VALÍŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B., a kol., 2005, Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. Praha: ISV.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.), 2001, Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada, 49-80.
- ŽIAKOVÁ, E., ČECHOVÁ, J., KREDÁTUS, J., 2001, Psychosociálne aspekty sociálnej práce. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.