

# KOGNITÍVNY PORTRÉT ČLOVEKA

Imrich Ruisel  
Alexandra Prokopčáková  
(eds.)

Ústav experimentálnej psychológie SAV  
Bratislava  
2010



© Ústav experimentálnej psychológie SAV

Vydal: Slovak Academic Press, 2010

Recenzent: PhDr. Alena Potašová, CSc.

Technická spolupráca: PhDr. Alexandra Prokopčáková, CSc.  
Mgr. Ida Prokopčáková

*Publikácia neprešla jazykovou korektúrou*

Príspevky vznikli za podpory Centra excelentnosti CEVKOG  
a čiastočne Grantovej agentúry VEGA (grant. č. 2/0099/09).

**ISBN 978-80-88910-29-9**

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>CESTA KU KOGNITÍVNEMU PORTRÉTU ČLOVEKA</b> Imrich RUISEL .....	11
<b>EXISTENCIÁLNE KOGNÍCIE V PSYCHOLOGICKOM FUNGOVANÍ ČLOVEKA</b> Peter HALAMA .....	33
<b>KOGNÍCIA A KOMPLEMENTARITA</b> Michal STRÍŽENEC .....	51
<b>ODRAZ KULTÚRY V KOGNITÍVNOM OBRAZE EURÓPSKÝCH DETÍ</b> Vladimír DOČKAL .....	71
<b>PORTRÉT TVORIVEJ A INTELIGENTNEJ OSOBNOSTI V RODINNEJ KONŠTELÁCI</b> Eva SZOBIOVÁ .....	102
<b>NAKOEKO PRAKTICKÁ JE „PRAKTICKÁ INTELIGENCIA“?</b> Vladimíra ČAVOJOVÁ, Zuzana T. BELOVIČOVÁ .....	122
<b>BEHAVIORÁLNO - SITUAČNÝ KONCEPT SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE</b> Miroslav FRANKOVSKÝ .....	143
<b>EFEKT SKRESLENÉHO DOKAZOVANIA (CONFIRMATION BIAS) V POSTOJOCH OBYVATEĽOV EURÓPSKÝCH KRAJÍN K SOCIÁLNEJ STAROSTLIVOSTI (WELFARE ATTITUDES)</b> Jozef VÝROST, Denisa FEDÁKOVÁ, Michal KENTOŠ .....	162
<b>EMOČNÁ INTELIGENCIA VO VZŤAHU KU COPINGU</b> Franrišek BAUMGARTNER, Zuzana MOLČANOVÁ, Martina CHYLOVÁ .....	186
<b>EMÓCIE V KOGNÍCIÁCH: ZOBUDÍME ŠÍPKOVÚ RUŽENKU?</b> Damián KOVÁČ .....	205

<b>EMOČNÉ SCHÉMY – NOVÁ TÉMA V KOGNITÍVNEJ PSYCHOLÓGII, ALEBO VÝZVA PRE POZITÍVNU PSYCHOLÓGIU?</b>	
Jana KORDAČOVÁ .....	236
<b>ÚVAHY O KONTRAFAKTOVOM MYSLENÍ V RÁMCI KOGNITÍVNEHO PORTRÉTU ČLOVEKA</b>	
Zdena RUISELOVÁ .....	269
<b>KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A NEGATÍVNE EMÓCIE</b>	
Alexandra PROKOPČÁKOVÁ .....	294
<b>OSOBNOSTNÉ A RODOVÉ ASPEKTY MÚDROSTI ADOLESCENTOV</b>	
Emília FICKOVÁ .....	315
<b>AMAZONSKÝ ŠAMANIZMUS: OSOBY POVAŽOVANÉ ZA MÚDRE A ICH KONCEPT MÚDROSTI</b>	
Ivan BREZINA .....	347

## AUTORSKÝ KOLEKTÍV

František BAUMGARTNER, Psychologický ústav AV ČR, v.v.i., Brno,  
baumgartner@psu.cas.cz

Zuzana T. BELOVIČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV,  
Bratislava, zuzana.belovicova@savba.sk

Ivan BREZINA, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,  
Ivan.Brezina@savba.sk

Vladimíra ČAVOJOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV,  
Bratislava, vladimira.cavojova@savba.sk

Vladimír, DOČKAL, Výskumný ústav detskej psychológie a  
patopsychológie, Bratislava, vladimir.dockal@vudpap.sk

Denisa FEDÁKOVÁ, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice,  
dfedak@saske.sk

Emília FICKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,  
expsefi@savba.sk

Miroslav FRANKOVSKÝ, Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta  
manažmentu, franky@unipo.sk

Peter HALAMA, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,  
expshala@gmail.com

Martina CHYLOVÁ, Lekárska fakulta UPJŠ, Košice,  
martina.chylova@upjs.sk

Michal KENTOŠ, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice,  
kentos@saske.sk

Jana KORDAČOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV,  
Bratislava, expsjkor@savba.sk

Damián KOVÁČ, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,  
expsdamk@savba.sk

Zuzana MOLČANOVÁ, Fakulta sociálnych štúdií MU, Brno

Alexandra PROKOPČÁKOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie  
SAV, Bratislava, Alexandra.Prokopcakova@savba.sk

Imrich RUISEL, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,  
expsrui@savba.sk

Zdena RUISELOVÁ, Ústav experimentálnej psychológie SAV,  
Bratislava, expszru@savba.sk

Eva SZOBIOVÁ, Katedra psychológie FFUK, Bratislava,  
szobiova@fphil.uniba.sk

Michal STRÍŽENEC, Ústav experimentálnej psychológie SAV,  
Bratislava

Jozef VÝROST, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice,  
vyrost@saske.sk

## ÚVOD

Na počiatku 80. rokov 20. storočia sa medzi americkými psychológmi uskutočnila rozsiahla anketa. Odpovedali v nej na otázku, s ktorým psychologickým smerom sa najviac identifikujú. Tri štvrtiny účastníkov sa priklonili ku kognitívnej psychológii. Tento výsledok je značne symptomatický najmä preto, že sa zistil v krajine, v ktorej sa rozvinuli tri prominentné smery súčasnej psychológie: neopsychoanalýza, behaviorizmus a humanistická psychológia.

Kognitívny prístup k človeku sa presadzuje v rámci kognitívnej koncepcie, ktorá získala popularitu najmä po druhej svetovej vojne. Do tých čias dominoval najmä behavioristický a psychoanalytický prístup. V behaviorizme sa človek chápal ako reaktívny prvok s prevládajúcimi mechanickými črtami a determinovali ho najmä podnety z vonkajšieho prostredia. Dynamický alebo psychoanalytický prístup sa zameriaval skôr na klinické aspekty a na pôsobenie nevedomia.

Čo však priviedlo tri štvrtiny psychológov k príklonu ku kognitívnej psychológii?

Zdá sa, že odpoveď sa nachádza v rozlíšení medzi smerom a oblasťou výskumov. Smer predstavuje detailný model (vzor) pestovania vedy, špecifický vzhlľadom k základným pojmom, metateoretickým úvahám, metodológii i druhu položených vedeckých otázok. Je to poňatie blízke pojmu paradigmy Thomasa Kuhna. Na druhej strane oblasť výskumov predstavuje problémové pole, čiže súbor relevantných otázok o podstate psychických javov.

Je pochopiteľné, že skúmané javy nepôsobia v teoretickom vzduchu prázdne. Niektoré otázky postupne strácajú po zmene paradigmy dôležitosť, iba postupne nadobúdajú zmysel v širšom teoreticko-metodologickom kontexte. Okrem toho sa v rámci každého dôležitejšieho psychologického smeru kladú podobné otázky a riešia sa obdobné problémy. Ak sa niektorí bádatelia skúmajúci také javy ako vnímanie, učenie, pozornosť, pamäť, jazyk, myslenie, riešenie problémov a rozhodovanie, inteligencia a múdrosť považujú za kognitívnych psychológov, znamená to, že sa identifikujú s príslušnou oblasťou výskumu, a nie s paradigmou. Inak povedané, pôsobenie v kognitívnej psychológii je vo veľkej miere nezávislé od teoretického i metodologického prístupu k riešeniu problémov. Je tiež nezávislé od reprezentovaného psychologického smeru či prúdu.

Súčasnú kognitívnu psychológiu možno považovať skôr za oblasť psychologických výskumov, aj keď predtým sa uvažovalo viac o smere alebo o paradigme. Skutočne, predchádzajúce kognitívne teórie, napríklad koncepcie Ulrica Neissera alebo George Kellyho niesli v sebe znaky novej výskumnej paradigmy a stáli v opozícii predovšetkým voči behaviorizmu, ale aj dynamickej psychológii. V súčasnosti však možno pozorovať odklon od pokusov o tvorbu všeobecných psychologických koncepcií k formulovaniu jednotlivých kognitívnych problémov. Preto súčasná kognitívna psychológia je skôr oblasťou výskumov než spojitou teoreticko-metodologickou paradigmou.

Avšak snáď najdôležitejšou úlohou, ktorá stojí pred predstaviteľmi kognitívnej psychológie, je prekonanie metodologického izolacionalizmu a redukcionizmu vyplývajúceho zo skúmania „čistých“ kognícií a príklon k získavaniu relevantných poznatkov o pôsobení osobnostných i sociálno-kulturálnych premenných ako regulátorov činnosti.

Preto sa v kognitívnom prístupe postupne presadila metafora „človeka vedca“, ktorý svet pozoruje, formuluje hypotézy, plánuje, experimentuje, zovšeobecňuje jednotlivé poznatky a podľa nich sa prostrediu prispôsobuje, ale súčasne ho aj utvára, resp. modifikuje. Z priekopníkov kognitívneho prístupu možno spomenúť najmä Jerome Brunera, Jozefa Kozieleckého a už spomínaného Georgea Kellyho a ďalších.

Podľa kognitívnej koncepcie psychické procesy človeka i jeho správanie sú regulované informáciami. Informácie sú však len materiálom, ktorý sa spracováva prostredníctvom psychických procesov (myslenia, rozhodovania, predvídania, plánovania a pod.). Ako vyplýva z názvu Brunerovej, dnes už klasickej knihy *„Beyond the information given“* (1973) človek vystupuje za alebo ponad dané informácie, organizuje získané poznatky o vonkajšom svete i o sebe samom a o svojich aktivitách.

Kozielecki (2007) v tejto súvislosti diskutoval o kognitívnej regulácii prebiehajúcej na základe informácií prichádzajúcich z prostredia, ako aj informácií vnútorných, zakódovaných v pamäti jednotlivca.

Podstatou vnútornej regulácie sú kognitívne štruktúry (niekedy označované ako reprezentácie, dynamické schémy, konštrukty a pod.). Sú to systémy informácií o vonkajšom svete i o vlastnej osobe zakódované v pamäti a regulujúce činnosť človeka.

Osobnosť sa podľa kognitívnej koncepcie považuje v prvom rade za organizáciu informácií zakódovaných v pamäti človeka, za komplexný systém skúseností jednotlivca. Kognitívne štruktúry ako podstatu vnútornej regulácie možno charakterizovať nielen z hľadiska obsahu, ale aj



podľa formálnych vlastností (napr. podľa zložitosti, abstraktnosti, otvorenosti, ale aj aktivity).

Teória spracovania informácií, ktorá je ďalším zásadným príspevkom v kognitívnom prístupe k človeku, sa zaoberá jeho cieľovým správaním, riešením problémov a rozhodovaním – a to prostredníctvom určitého postupu (programu), ktorý možno použiť pri simulácii procesov riešenia problému. Hovorí sa o tzv. komputerevej metafore, podľa ktorej poznávací procesy človeka sa skúmajú v analógii s procesmi spracovania informácií v počítači. Jej priekopníkmi boli najmä Newell a Simon (1972). V podstatnej miere je zameraná na racionálne aspekty ľudského poznávania, avšak pomerne malá pozornosť sa venuje jej zarátovaniu do celkového systému ľudskej psychiky, najmä medzi emočné a motivačné procesy. Nesporný je však jej prínos pri náčrte kognitívneho portréту človeka a analýze jeho kognitívnych štruktúr – organizácie informácie v pamäti, ako aj procesov myslenia a rozhodovania, odkiaľ je priamy prístup k problematike inteligencie a múdrosti.

Pri analýze kognitívneho prístupu k osobnosti sa prejavujú dva predpoklady spracovania informácií z vonkajšieho sveta.

Prvý z nich zdôrazňuje jedinečnosť subjektívneho pohľadu na svet. Inak povedané, fyzikálny svet je síce pre všetkých ľudí rovnaký, no ich prežívanie nie je založené len na fyzikálnej realite. Obsah prežívaného sa u rôznych indivíduí líši. Preto dôležitú úlohu zohráva mentálna, resp. kognitívna reprezentácia, ktorá umožňuje vnímanie, interpretáciu reality i budúcej činnosti. Podľa kognitívneho prístupu organizácia týchto reprezentácií tvorí podstatu osobnosti (Carver, Scheier, 1988).

Druhým predpokladom je myšlienka, že obrazy reality sa neobjavujú automaticky, ale ľudia si ich aktívne konštruujú (napr. podľa Kellyho teórie osobných konštruktov).

Z predložených úvah vyplýva, že pred bádateľmi formujúcimi kognitívny portrét človeka stojí značne náročná úloha, najmä prekonanie istej metodologickej vágnosti a improvizovanosti vyplývajúcej z nedostatčného vymedzenia základných teoretických pojmov. S týmito problémami započali aj spoluriešitelia Centra excelentnosti výskumu kognícií (CEVKOG), združujúceho výskumníkov z Ústavu experimentálnej psychológie SAV, Spoločenskovedného ústavu SAV, Filozofickej fakulty UK v Bratislave, Fakulty sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, Fakulty manažmentu Prešovskej univerzity a Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave.

Predložená kolektívna monografia „*Kognitívny portrét človeka*“ obsahuje pätnásť príspevkov. *I. Ruisel* venoval pozornosť základným me-

todologickým aspektom architektúry myslenia, kognitívnym štruktúram, inteligencii, tvorivosti typu P a H, individuálnym hodnotám, kogníciám v klinickom kontexte ako aj vzťahu kognícií a múdrosti. *P. Halama* skúmal existenciálne kognície v poznávacom fungovaní človeka. *M. Stríženec* sa zamerával na vzťah kognícií a komplementarity najmä pri zosúladovaní rôznych psychologických teórií. *V. Dočkal* analyzoval kultúrno-sociálne rozdiely medzi nemeckými, českými a slovenskými adolescentmi. *E. Szobiová* načrtla portrét tvorivej a inteligentnej osobnosti v rodinnej konštelácii. *V. Čavojová* a *Z.T. Belovičová* sa zamysleli nad opodstatnenosťou teoretického vymedzenia praktickej inteligencie najmä u rímskej populácie. *M. Frankovský* sa podrobnejšie venoval behaviorálno-situačnému konceptu sociálnej inteligencie. *J. Výrost*, *D. Fedáková* a *M. Kentoš* v rámci projektu ESS analyzovali efekt skresleného dokazovania v postojoch obyvateľov európskych krajín k sociálnej starostlivosti. *F. Baumgartner*, *Z. Molčanová* a *M. Chylová* skúmali vzťah emočnej inteligencie a copingu. *D. Kováč* venoval pozornosť emóciám v kogníciách. *J. Kordačová* komentovala možnosť využitia emočných schém v kognitívnej i pozitívnej psychológii. *Z. Ruiselová* ponúkla prehľad výskumných výsledkov o úlohe kontrafaktového myslenia pri formovaní kognitívneho portrétu človeka a *A. Prokopčáková* sa zamerala na vzájomnú súvislosť kontrafaktového myslenia s negatívnymi emóciami, najmä anxiitou, agresivitou a neurotizmom. *E. Ficková* skúmala osobnostné i rodové aspekty adolescentov. *I. Brezina* pripravil prehľad implicitných teórií múdrosti v prostredí amazónskeho šamanizmu.

Tento prehľad naznačuje, že jednotliví autori čerpali z rôznych oblastí psychológie. Viacerí z nich riešili skôr teoreticko-metodologické otázky kognitívnej psychológie. Iní sa zameriavali skôr na analýzu otázok, ktoré kladie spoločenská prax. Spoločné by mali mať úsilie aspoň malým dielom prispieť k zvýrazneniu obrysov kognitívneho portrétu človeka ako samostatného subjektu, ktorý pozoruje svet, predvída, formuluje hypotézy, plánuje, experimentuje, realizuje závery a prostredníctvom získaných poznatkov ho formuje alebo sa mu aktívne či pasívne prispôsobuje. Často prekračuje dané informácie, organizuje získané poznatky o vonkajšom svete i o sebe samom. Nakoľko sa tento zámer vydaril, by mali posúdiť čitatelia monografie. Autori však dúfajú, že čas strávený pri spracovávaní týchto úvah nebudú pokladať za stratený a že získané informácie rozšíria ich poznanie.

*Imrich Ruisel*

# CESTA KU KOGNITÍVNEMU PORTRÉTU ČLOVEKA<sup>1</sup>

Imrich RUISEL

V priebehu dvadsiatich piatich storočí človek oveľa rýchlejšie získaval poznatky o fyzikálnom svete než o sebe. Od čias Aristotela fyzika i chémia významne pokročili v poznaní pravidiel regulujúcich realitu. Avšak v rovnakom čase sa vedy o človeku rozvíjali až príliš pomaly. Dokonca aj v storočí Sigmunda Freuda a Ivana Petroviča Pavlova boli Platónove dialógy dôležitým zdrojom informácií o ľudskom myslení a emóciách. To svedčí nielen o hlbokom poznaní starovekých mysliteľov, ale aj o tom, že vedomosti súčasných vedcov sú pomerne limitované. Táto situácia vyvoláva rozpaky.

Je všeobecne známe, že medzi vedami o človeku významné miesto zaberá psychológia skúmajúca nielen zákonitosti správania človeka, ale aj externé a interné premenné, ktoré ho regulujú. Vďaka intenzívnym laboratórnym výskumom i klinickým pozorovaniam psychologovia zhromaždili dostatok poznatkov o podstate vnímania, pamäti i myslenia, podľa ktorých sformulovali svoje predstavy o pôsobení motívov, emócií i osobnostných premenných. Avšak z týchto údajov ešte nemožno zložiť uzavretý systém, ani sformulovať komplexnú psychologickú teóriu, ktorá by bola taká univerzálna a validná ako teória gravitácie alebo evolučné zákony. No napriek tomu sú aj psychologické poznatky užitočné a hodné povšimnutia.

V priebehu času sa sformulovali tri dominantné koncepcie človeka. Prvá z nich je behavioristická. Podľa nej človek tvorí zvonka riadený systém, ktorého správanie je regulované vonkajším prostredím. Systém odmien a trestov rozhoduje o tom, čomu človek uniká a po čom túži. Psychické procesy preto v regulácii ľudského správania nehrajú žiadnu rolu; napríklad pevná vôľa predstavuje sémantickú fikciu. Zástancovia tejto koncepcie rozpracovali systém metód i techník umožňujúcich zmeny reakcií človeka a zhrnuli ich pod názvom behaviorálne inžinierstvo. V súlade s tým možno manipulovať s prostredím a používať primeraný

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09.

repertoár odmien a trestov, modifikujúcich ľudské správanie. Tento mechanický portrét jednotlivca je v rozpore s bežnými predstavami o činnosti človeka.

Druhý pohľad na človeka presadzuje psychodynamická koncepcia. Podľa nej správanie ľudí závisí od vnútorných dynamických síl, známych ako pudy, inštinkty, potreby alebo sklony. Pudy sú spravidla nevedomé, často medzi nimi dochádza ku konfliktom, ktoré človek nedokáže primerane zvládnuť. Základnou metódou k navodeniu zmien v správaní i osobnosti je psychoterapia, ktorá človeku uľahčuje riešenie jeho nevedomých konfliktov; vďaka nim sa môže prispôsobiť vonkajšiemu prostrediu. Psychodynamický portrét do značnej miery predstavuje klinický obraz človeka.

Po tretie, psychológovia sformovali kognitívnu koncepciu. Podľa nej je človek systémom spracovávajúcim informácie. Jeho správanie regulujú nielen informácie z vonkajšieho prostredia, ale aj tzv. kognitívne štruktúry, čiže trvalé poznatky zakódované v dlhodobej pamäti, získané v procese učenia i myslenia. Prívrženci tejto koncepcie predpokladajú, že človek je systémom samostatným i tvorivým. Základnou metódou vedúcou k zmenám správania i aktivity je výchova.

### **Architektúra myslenia**

Kognitívna koncepcia nie je jednoliata. Skladá sa z mnohých verzií, ktoré sa vždy neprekrývajú. Avšak prejavujú sa aj univerzálne aspekty. Zástancovia tejto koncepcie uznávajú, že človek nie je bábkou riadenou vonkajším prostredím, ani nepodareným hercom závislým od nevedomých impulzov, je skôr samostatným subjektom, do značnej miery vedome rozhodujúcim i konajúcim v čoraz zložitejšom labyrinte súčasnosti.

V priebehu života človek prijíma, udržiava, interpretuje, tvorí a pomocou jazyka odovzdáva informácie (poznatky, údaje) a prisudzuje im určitú hodnotu (význam, zmysel). Prostredníctvom myslenia vníma realitu, pamätá si získané informácie, analyticky, kriticky, tvorivo myslí a diskutuje s inými ľuďmi. Ako tvorca organizuje cieľové činnosti a kognitívne ich reguluje.

Významnou schopnosťou jednotlivca je generovanie informácií alebo poznatkov. V procese tvorivého a inovačného myslenia ľudia konštruujú nové technické zariadenia, tvoria umelecké a vedecké diela, organizujú vzdelávacie systémy i politické inštitúcie. Vďaka týmto ge-

neratívnym aktivitám jednotlivcov „prekračuje dané informácie“ a hrani-  
ce svojho prirodzeného prostredia a rozvíja kultúru, ktorá je najvyšším  
výdobytkom ľudstva. Človek rozvíja kultúru a kultúra rozvíja človeka.

Poznávací portrét nevyjadruje len spôsob fungovania človeka, ale  
súčasne naznačuje zmeny jeho myslenia i činnosti. Zástancovia tejto  
konceptie odmietajú zásady behaviorálneho inžinierstva i dynamickej  
psychoterapie. Základnou metódou modifikácie správania ľudí je cieľná  
výchova i autokreácia, čiže formovanie seba podľa vlastného projektu.  
Podľa týchto princípov vznikli aj kognitívne psychoterapeutické školy,  
ktoré sformulovali A. T. Beck alebo A. Ellis.

Centrálne miesto v tejto koncepcii zaberá súbor tvrdení o architektú-  
re ľudského rozumu i jeho základných činností. Tento rozum, zvaný  
kognitívny alebo reprodukčne–generatívny systém má pomerne stabilné  
vlastnosti, ktoré sa od staroveku príliš nezmenili. Tradične sa medzi ne  
zaraďuje inteligencia, systémy dlhodobej i krátkodobej pamäti, možnosti  
abstraktného i tvorivého myslenia, múdrosť, jazykové kompetencie,  
rýchlosť spracovania informácií a iné premenné.

Aj keď rozum ako kognitívny fenomén má značné možnosti genero-  
vať i udržiavať nové informácie, tieto potencie sú však ohraničené, na-  
priek mýtu o všemohúcnosti rozumu. Názor Hamleta „akým dokonalým  
výtvorom je človek...“, je klasickým príkladom takéhoto preceňovania.  
Realite sa skôr približuje výrok Newella a Simona (1972), že myšlien-  
kové schopnosti človeka formulovať a riešiť zložité problémy sú veľmi  
malé v porovnaní s veľkosťou týchto problémov. Preto rozhodovanie  
človeka o určitom probléme nespĺňa kritéria objektívnej racionality,  
často sa k nim ani nepribližuje“. O nedokonalosti ľudského rozumu vo  
forme kognitívnych omylov uvažoval už Aristoteles v knihe *De Sophis-  
ticis Elenchis* (Ruisel, 2004). Napriek tomu však ľudia v snahe prekonať  
svoje obmedzenia konštruujú nielen nástroje, ale aj moderné počítače a  
rozpracovávajú heuristické zásady tvorivého myslenia, ako je napr.  
brainstorming. Vďaka tomuto úsiliu dochádza k čoraz zložitejším obja-  
vom a vynálezom. Prekračujú sa aj kognitívne hranice, ktoré sa zdali  
byť neprekonateľné.

### **Kognitívne štruktúry**

Kľúčovú úlohu v konštruovaní kognitívneho portréту človeka zohrá-  
vajú kognitívne štruktúry, ktoré sú zdrojom informácií nielen o pros-  
treďi, ale aj o vlastnom „ja“ alebo o programoch činnosti, ktoré umožňu-

jú dosahovať vytýčené ciele. Vďaka nim jednotlivec prežíva vlastnú totožnosť, čiže sa orientuje vo vonkajšom svete. Bez týchto skúseností by nechápal svoje reálne postavenie ani potencie a nedokázal by aktívne konať v reálnom prostredí.

Obsah informácií zakódovaných v kognitívnych štruktúrach býva rôznorodý. Obvykle máva štyri časti:

Po prvé, kognitívne štruktúry obsahujú informácie o prirodzenom prostredí ako aj o situáciách, organizmoch i vzťahoch medzi nimi. Súčasný človek spravidla pozná elementárne fyzikálne zákony i zásady evolúcie živých organizmov.

Po druhé, jednotlivec disponuje poznatkami o kultúre, ktorá je duchovným i materiálnym produktom predchádzajúcich generácií; pričom tieto poznatky pochádzajú nielen zo zdrojov vedeckých, ale aj mytologických. Obsah vedomia priemerného človeka tvoria viac alebo menej usporiadané informácie o umení, zvykoch, mýtoch i metafyzických problémoch.

Po tretie, dôležité sklady poznatkov jednotlivca tvoria údaje o sociálnom svete, o správaní ľudí i skupín, o medziľudských vzťahoch – pozitívnych i negatívnych.

Po štvrté, popri údajoch o vonkajšom prostredí jednotlivec disponuje aj informáciami formujúcimi poznanie seba alebo štruktúry „ja“. Uvádza inferencie o svojom charaktere, morálke, inteligencii i fyzických limitoch (Kozielecki, 2007).

Významný vplyv na poznávanie má diferenciácia poznatkov na dve formy – *deklaratívne* a *procedurálne* (Ryle, 1999). *Deklaratívne* (naratívne) poznatky typu „viem, že...“ poskytujú údaje o faktoch. Patria medzi ne výroky ako „zem je planéta“ alebo predpoklad, že frustrácia vyvoláva agresiu. Často obsahujú aj skreslené, mystické alebo vymyslené informácie. Napríklad veľa ľudí je napriek faktom presvedčených, že jediným správnym výchovným prostriedkom je trest. Poznatky *procedurálne* (operatívne), čiže typu „viem, ako...“ stanovujú sieť údajov o metódach, stratégiách, programoch činnosti, niekedy označované ako kognitívne zručnosti, umožňujúce dosahovať vytýčené ciele. Umožňujú jazdu na bicykli alebo opravu určitého zariadenia „pokusom a omylom“.

Systém kognitívnych štruktúr ako centrálny sklad dlhodobej pamäti jednotlivca možno charakterizovať nielen podľa obsahu, ale aj podľa formálnych vlastností. Intelektuálne procesy vo veľkej miere závisia od formálnej organizácie týchto štruktúr.

Po prvé, kognitívne štruktúry charakterizuje určitá zložitosť. Kritériá zložitosti sa môžu líšiť. Jedným z kritérií je počet znakov, ktoré jednot-

livec berie do úvahy pri hodnotení javov. Napríklad učiteľ, ktorý svojich žiakov pozná pomerne povrchne, hodnotí ich iba podľa škály schopný – neschopný, zatiaľ čo jeho pozornejší kolega berie do úvahy aj ďalšie kritériá, ako motivovaný – nemotivovaný, emočne zrelý – emočne nezrelý, introvert – extravert a pod. Dôležitým kritériom zložitosti systému kognitívnych štruktúr je okruh poznatkov, ktoré obsahuje. Čím viac človek pozná okolitý svet, tým lepšie rozumie svojim možnostiam i aspiráciám, tým má bohatšie procedurálne poznatky o reálnych programoch dosahovania hodnôt, tým zložitejší je jeho systém kognitívnych štruktúr, a tým výraznejšie rozvíja svoju osobnosť.

Veľa empirických poznatkov naznačuje, že dôležitú úlohu v správaní zohráva aj stupeň zložitosti štruktúr. Čím má človek bohatšie skúsenosti, tým menej pravdepodobne prežíva svet v čierno-bielych kategóriách, tým ľahšie registruje nepatrné rozdiely medzi ľuďmi, tým presnejšie hodnotí udalosti, tým je flexibilnejší v činnosti, prípadne viac kontroluje svoje emócie.

Po druhé, kognitívne štruktúry možno charakterizovať podľa ich *abstraktnosti – konkrétnosti*. Človek s vysokým stupňom *konkrétnosti* kognitívnych štruktúr chápe okolitý svet ako prúd bezprostredne vnímaných predmetov: nedokáže sformulovať pojmy s vyššími zovšeobecneniami. Kognitívne štruktúry reprezentujú lineárny systém. Naopak, človek s prevládajúcimi abstraktnými štruktúrami, je schopný vytvoriť systém s narastajúcim stupňom všeobecnosti, čiže hierarchický. Pôsobením myslenia i činnosti sa jednotlivec oddeľuje od konkrétnej skutočnosti a manipuluje so všeobecnými pojmami. Abstraktnejšie štruktúry obohacujú orientáciu jednotlivca, umožňujú mu riešenie teoretických problémov s akými sa stretáva vedec i politik, robia ho nezávislým od vonkajšieho riadenia. Nie div, že vo všeobecnosti sa forsíruje proces výchovy kognitívnych štruktúr so značným stupňom abstraktnosti.

Po tretie, systém kognitívnych štruktúr možno charakterizovať podľa *otvorenosti* alebo *uzavretosti*. Pôsobením *uzavretosti* človek nemení svoje presvedčenie a názory ani pod vplyvom nových informácií, keď dochádza k blokáde spojenia medzi prostredím a osobnosťou. Ťažko odhadnúť, koľko sa prijalo chybných ekonomických rozhodnutí, koľko existuje obetí školských systémov a koľko sa zmarilo ľudskej energie iba preto, že politici, ekonómovia alebo pedagógovia nedostatočne modifikovali svoje poznatky pod vplyvom nových faktov, pretože systém ich presvedčení bol rigidne uzavretý. Naopak, štruktúry možno označiť ako *otvorené*, ak dochádza k zmenám v správaní vplyvom nových informácií, ak človek modifikuje svoje presvedčenia a predstavy o svete

alebo o sebe kvôli motivácii k poznávaniu skutočnosti. Takýto *otvorený* pohľad na svet uľahčuje plastickejšie prispôsobenie sa i pružnejšiu následnú činnosť.

Iba zriedka sa stáva, že celý systém kognitívnych štruktúr je výlučne *otvorený* či *uzavretý*. Častejšie dochádza k ich prelínaniu. Preto napríklad vedec pohotovo modifikuje svoje expertné názory pod vplyvom nových vedeckých objavov a súčasne zostáva presvedčeným dogmatikom v politike či náboženstve.

Nakoniec, po štvrté, systém kognitívnych štruktúr možno hodnotiť podľa stupňa *aktivity* – *pasivity*. Aj keď psychológovia nevenujú tejto dimenzii dostatok pozornosti, má pomerne veľký sociálny i pedagogický význam. V priebehu dlhoročného vzdelávania, ktorým študenti prechádzajú v európskom civilizačnom okruhu, získavajú množstvo poznatkov z techniky, biológie, humanitných i prírodných vied a zoznamujú sa aj s metódami riešenia problémov. Avšak tieto poznatky, zakódované v dlhodobej pamäti, si reprezentujú pasívne. V reálnom čase a mieste ich často nedokážu využiť, aj keď sú schopní ich mechanicky reprodukovat'. Takéto pasívne kognitívne štruktúry nezohrávajú v regulácii správania významnú úlohu.

Podľa populárneho výroku človek môže žiť bez svojho otca, no nedokáže žiť bez vonkajšieho sveta. Informácie z vonkajšieho prírodného i sociálneho prostredia sa po spracovaní často zaraďujú do kognitívnych štruktúr. Bez informačného metabolizmu by sa jednotlivec nedokázal prispôbiť požiadavkám reálneho sveta.

Význam vonkajšej stimulácie pre správanie sa potvrdzuje aj detailným štúdiom *zmyslovej deprivácie*, kde dochádza k redukcii podnetov z vonkajšieho prostredia človeka na minimum. Všeobecne sa konštatuje, že tieto deprivácie vedú k perцепčným poruchám. Vnímanie predmetov i ľudí sa stáva menej adekvátne. Po dlhšej deprivácii sa objavujú aj halucinácie. Dochádza tiež k poruchám myslenia i pamäti. Probandi sa ťažšie učia nový materiál a majú ťažkosti s riešením pomerne jednoduchých problémov. Pod vplyvom nedostatku stimulácie z prostredia sa objavujú aj emočné poruchy, ako je silná úzkosť a strach. Izoláciou môže dochádzať dokonca k poruchám spracovania informácií nachádzajúcich sa v kognitívnych štruktúrach. Pôsobením dlhej deindividuácie človek stráca prežívanie totožnosti a máva ťažkosti s hodnotením bežných javov, ako aj s rozbiehaním programov činnosti. Svedectvá väzňov z koncentračných táborov potvrdzujú tieto predpoklady.

Avšak v reálnych životných podmienkach, v rodine, v škole, či vo vedeckých inštitúciách k úplnej senzorickej deprivácii nikdy nedochá-



dza. Naopak, veľa odborníkov upozorňuje, že veľkým problémom súčasného človeka je *nadbytok informácií*. Ako upozorňujú Newell a Simon (1972), nedostatok informácií nie je typickou ťažkosťou pri rozhodovacích procesoch. Svet útočí na naše oči i uši informáciami s miliónom bitov za sekundu, z ktorých, podľa väčšiny výskumov, ľudia dokážu asimilovať iba 50. Vedci na celom svete sú pod drastickým tlakom zásady „publish or perish“, ktorá vyžaduje, aby produkovali čoraz viac projektov i správ, článkov i kníh. Vyhľadávanie užitočných údajov do publikácií pohlcuje čoraz viac času, podľa niektorých prameňov 30 – 60 percent časovej kapacity vedca. Iná situácia nie je ani v administratívnej alebo ekonomickej praxi. Značne predimenzované sú aj učebné osnovy škôl rôznych typov.

Nadbytok informácií vytvára významné psychologické i sociálne problémy. Pretože ľudské možnosti asimilácie nových informácií z prostredia sú ohraničené, vznikol pojem informačného preťaženia. Podľa Kozieleckého (2007) je možné, že v 21. storočí veľa ľudí s priemernou úrovňou inteligencie nemusí zvládnuť nároky nevyhnutné pre úspešné vykonávanie náročnejších kognitívnych činností.

V podmienkach nadbytku informácií veľký význam získava selekcia poznatkov, ktoré sú užitočné vzhľadom na vytýčené ciele, ako aj odmietanie zbytočných informácií. Mechanizmus tejto selekcie nie je doposiaľ úplne prepracovaný. Predpokladá sa, že v psychickej výbave človeka sa nachádza *informačný filter*, regulovaný koncentráciou pozornosti, ktorý rozhoduje o prijímaní alebo blokovaní informácií.

Tento filter nefunguje vždy ideálne. Napríklad u niektorých jednotlivcov sa prejavuje tendencia k výraznej a rigidnej selekcii informácií, čím sa neraz odmietajú aj také, ktoré sú pre správanie jednotlivca relevantné. Ignorovanie časti kľúčových informácií alebo celkové zablokovanie ich vplyvu na vedomie znižuje intelektový výkon a jednostranne zvyšuje riziko neúspechu kognitívneho procesu.

Iným rizikom je tendenčná selekcia informácií. Jednotlivci neraz preferujú údaje zhodujúce sa s ich očakávaniami i túžbami alebo jednostranne odmietajú fakty, ktoré sú s nimi v protiklade. Neuprednostňujú to, čo je hodnotné, ale skôr to, čo je výhodné. V prípade, ak dochádza k rozporu medzi realitou a pôvodnými očakávaniami, často deformujú realitu, aby sa ich pôvodné očakávania potvrdili. Táto filtračná tendencia vedie neraz k chybným politickým rozhodnutiam, k spochybneniu vlastnej hodnoty i pracovných výkonov.

Napriek tomu v niektorých situáciách paradoxne dochádza k informačnému deficitu. V prostredí sa neraz prejavuje nedostatok dôležitých

faktov, ktoré sú nevyhnutné pre reálnu činnosť. Ľudia často vykonávajú exploračné činnosti, čiže vedome usilujú o nové poznatky. Preto vedci neraz inklinujú k časovo náročným výskumom, alebo lekári formulujú nové terapeutické metódy.

Vďaka deklaratívnym i procedurálnym poznatkom zakódovaným v kognitívnych štruktúrach ako aj informačnému metabolizmu, čiže neustálemu procesu prijímania i pretvárania premenných nachádzajúcich sa v prostredí, človek dokáže svet chápať i uvážlivo v ňom konať.

### **Kognície a inteligencia**

Je známe, že kognitívne hnutie napomohlo novému vymedzeniu pojmu inteligencie. Inteligentná myseľ sa chápe ako celok s potenciálne bohatým zdrojom predchádzajúcich poznatkov: t. j. poznatkov, ktoré sú schopné rýchlo sa aktivovať, aby priniesli nové skúsenosti, čím sa podporuje nielen mentálne porozumenie jednotlivca, ale aj jeho elaborácia a redukuje sa neistota. Tradičné IQ testy diagnostikujú poznatky jednotlivca pri riešení verbálnych a exaktných úloh. Dieťa skóruje výraznejšie, ak dostatočne zvládne slovník, jazykovú štruktúru alebo dokáže rýchlo rozpoznať podobné vzorce v rámci jednoduchých problémových typov.

Sternberg (1985) pokladá získavanie poznatkov za základnú zložku inteligencie. Podľa neho je inteligencia schopnosť umožňujúca jednotlivcovi konštruovať efektívnu poznatkovú základňu, ale aj zručne a kvalitne pôsobiť v rámci určitej expertnosti. Inteligenčný kvocient je preto zástupná premenná reprezentujúca vo väčšej časti existujúce poznatky jednotlivca, najmä vzhľadom na jeho edukačné potreby. Pre zvýšenie validity týchto meraní sa ukazuje potreba ich výraznej medzikulturálnej adaptácie.

Významnú úlohu v súčasnosti zohrávajú aj kognitívne teórie inteligencie. Založené sú na predpoklade, že inteligencia využíva mentálne reprezentácie informácií a procesy, ktoré v nich pôsobia. Preto sa predpokladá, že inteligentnejší jednotlivci si informácie zobrazujú efektívnejšie a jasnejšie, prípadne ich rýchlejšie a účinnejšie spracovávajú. Kognitívne prístupy sa zoskupujú do štyroch výskumných prúdov: kognitívno-korelačného, kognitívno-komponenčného, kognitívno-obsahového a kognitívneho tréningu (Ruisel, 2004).

V historickom kontexte sa vykryštalizovali dva hlavné prístupy ku skúmaniu inteligencie: akademický a praktický. Akademický prístup sa koncentruje na meranie kognitívnych procesov a štruktúr použitých

k manipulácii so symbolmi danej kultúry, riešenie matematických a logických problémov, tvorbu pojmov na vyšších úrovniach abstrakcie, na spracovanie a udržanie informácie v krátkodobej i dlhodobej pamäti a pod.

Teoretická inteligencia sa rozvíja v štandardných, často presne definovaných podmienkach, napr. v školskom, prípadne v laboratórnom prostredí. Tradičné intelligenčné testy sa validizujú podľa akademických výkonov a obvykle spoľahlivo predpovedajú úspešnosť žiaka v škole.

Praktický prístup zameriava pozornosť na schopnosť jednotlivca konať v súlade s externým svetom sociálnych štruktúr a interakcií, plniť rozmanité úlohy v rôznych situáciách, nadväzovať a udržiavať interpersonálne vzťahy a väzby, presne interpretovať zámery iných a podobne. Praktická inteligencia sa obvykle vymedzuje značne široko ako účelná a úspešná adaptácia jednotlivca v reálnom svete (Ruisel, 2010).

Adaptácia človeka k prostrediu niekedy prebieha pasívne, požiadavky a príkazy sociálneho prostredia sa osvojujú bez výhrad. Avšak úspešní jednotlivci sa nielen primerane adaptujú k okoliu, ale dokážu ho aj modifikovať. Úspešný vedec presadí vlastný model riadenia pracoviska, prípadne reprezentant presvedčí trénerov, že útočný štýl bude pre tím užitočnejší než obranný. Preto sa často študujú úspešne adaptovaní jednotlivci a analyzujú sa podstatné znaky charakterizujúce ich správanie (napr. úspešní vs. neúspešní riešitelia problémov, experti vs. novici a pod.).

Praktická inteligencia býva významne ovplyvnená aj úrovňou myslenia. Proces myslenia predpokladá dynamické využitie inteligencie v reálnej činnosti. Napr. jednotlivec s nadpriemerným IQ zisťovaným tradičnými intelligenčnými testami môže byť vysoko akademicky inteligentný, ale nemusí sa správať inteligentne, ak nedokáže využiť svoje schopnosti v súlade s požiadavkami situácie a prostredia.

Úroveň myslenia vzrastá v závislosti od flexibilného prístupu k informáciám a od proceduralizácie informácií. Flexibilita myslenia sa uplatňuje nielen pri riešení umelých laboratórnych problémov, ale aj v každodennom živote. Dokonca sa predpokladá, že kľúčovou požiadavkou vyššej inteligencie je primeraná flexibilita v používaní informácií. V realite každodenného života sa jednotlivec dostáva do konfrontácie s nespočetným množstvom problémových situácií, v ktorých sa usiluje o optimálne riešenie.

Nevyhnutným predpokladom flexibility je preto proceduralizácia, založená na formovaní procedúr alebo stratégií. Väčšina pravidiel, ktoré jednotlivec získava učením, sú skôr procedúry. Zatiaľ čo procedúry sa

výraznejšie uplatňujú pri riešení rutinných problémov, stratégie sa formujú v reálnych problémových situáciách, v ktorých sa vyžaduje ich riešenie. Práve schopnosť proceduralizácie sa pokladá za jeden z kľúčových prejavov praktickej inteligencie. Jednotlivec je do značnej miery inteligentný vďaka schopnosti primerane reagovať na potreby meniaceho sa prostredia. Aj preto konštrukt praktickej inteligencie predstavuje nádejný pokus o širšie uplatnenie poznatkov získaných pri štúdiu akademickej inteligencie v rôznych oblastiach sociálnej a ekonomickej praxe.

### **Tvorivosť typu P a typu H. Pôsobenie kultúry**

Prívrženci kognitívnej koncepcie predpokladajú, že človek je subjektom tvorivým i novátorským, poznávajúcim a využívajúcim dané informácie. Vďaka tomu prekračuje hranice svojich možností a prispieva k rozvoju kultúry, v ktorej žije.

V priebehu histórie ľudia odkrývali i konštruovali nové materiálne i symbolické formy poznávania. Maľby z jaskyne v Lascaux i nástroje z neolitickej epochy ukazujú, že technika i umenie sa rozvíjali už pri počiatkoch ľudskej civilizácie. V jednotlivých obdobiach tvorivosť a inovatívnosť sa postupne rozširovali. Človek môže vykonávať tvorivé činnosti vďaka vrozeným kompetenciám svojho myslenia. Myslenie pôsobiace ako „reprodukčno-generatívne médium“ je nielen schopné asimilovať vonkajšie poznatky, ale dokáže ich aj tvoriť. Formuje nové abstraktné štruktúry, nové technické konštrukcie ako aj originálne autokreatívne projekty. Tieto vrodené kompetencie nie sú však vždy dostatočne účinné. Potenciality sa často primerane rozvinú iba za priaznivých vonkajších podmienok. Preto o ľudskej tvorivosti do značnej miery rozhodujú individuálne zručnosti i motívy, ako aj sociálne i fyzikálne prostredie.

Napríklad Boden (1992) vymedzil dva typy tvorivosti a inovatívnosti: tvorivosť psychologická (typu P) a tvorivosť historická (typu H). S prvou formou jednotlivec prichádza do styku vtedy, ak sa v jeho myslení formujú idey, úvahy a hypotézy, ktoré sú z hľadiska jeho individuálneho života originálne. Môže ísť o technické vylepšenia, o literárne diela, ale aj vyučovacie metódy, známe už oddávna, no pre daného jednotlivca predstavujú nówum.

Na druhej strane myslenie typu H vedie k odhaľovaniu technických, vedeckých či organizačných vynálezov, ktoré ľudstvu doposiaľ neboli

známe. Medzi ne možno zaradiť gravitačné zákony Isaaka Newtona, transplantáciu srdca či koncepciu budovania autostrád. Pochopiteľne, nie vždy je tvorivý potenciál jednotlivca dostatočne známy. Anekdotic-ky sa traduje príbeh známeho tvorca súčasných počítačov, geniálneho matematika Alana Turinga, usilujúceho o vedecké štipendium. Predseda komisie, rozhodujúci o jeho žiadosti ju odmietol s tvrdením, že žiadateľ nie je dostatočne tvorivý.

V reálnom živote však expertov zaujímajú skôr príčiny tvorivosti, než samotná tvorivosť typu P alebo H. Preto aj výskumníci sa usilovali odpovedať na otázku, prečo jednotlivec odhaľuje i konštruuje nové poznatky. Čo je vlastne zásadný motív činnosti vedca, vynálezcu alebo kutila? Odpoveď poskytujú dva konkrétne modely:

1. *Model konfliktný*, podľa ktorého zdrojom tvorivosti sú konflikty motívov frustrácií i vnútorných protikladov. Odhaľovanie i konštruovanie nových myšlienok je zástupnou metódou ich riešenia. V prípade neuspokojenia základných potrieb či túžob človeka, riešenie vedeckých či umeleckých motívov kompenzuje deficit hodnôt. Podľa Sigmunda Freuda tvorivá práca, dokonca na amatérskej úrovni, predchádza existenciálnym krízam a navracia rovnovážny psychický stav. Známy psychiater predpokladal, že sociálne obmedzenia i represívna kultúra sťažujú uspokojenie základných podnetov a impulzov obsiahnutých v Id. Frustrácia i konflikty vedú k poruchám i neurózam. Jednotlivec v snahe uniknúť týmto negatívnym psychickým stavom sa usiluje sublimovať podnetovú energiu a vyžíva sa v tvorivej činnosti.

2. *Model naplnenia*, podľa ktorého tvorivosť predstavuje metódu aktualizácie prirodzených potencií jednotlivca, ktorý usiluje o ich naplnenie. Tento model forsirujú najmä humanistickí psychológovia Abraham Maslow a Carl Rogers. Podľa nich základnou potrebou človeka je snaha o sebarealizáciu. Významnými metódami uspokojenia tejto potreby sú tvorivosť i expresivita. Vonkajšie obmedzenia alebo ťažké podmienky môžu akt sebanaplnenia zmať. Tvorivá a inovačná činnosť je prirodzenou potrebou človeka. Nielen konflikt a frustrácia, ale aj uspokojenie elementárnych potrieb i tvorivá sloboda činnosti umožňujú rozvoj tvorivosti i expresii.

Podľa zástancov kognitívneho prístupu má tvorivé myslenie komplikovanú podstatu. Významnú úlohu v rozvoji tohto myslenia zohráva *kognitívna motivácia*, ktorá zdôrazňuje zaujímavosť vonkajšieho sveta a umožňuje lepšie chápať a vysvetľovať neznáme javy. Táto motivácia sa spúšťa predovšetkým vtedy, ak sa jednotlivec zoznamuje s novými príbehmi, ak ho priťahuje zložitosť javov, ak dostáva protikladné alebo

konfliktné informácie, ak sa stretáva s neistotou, najmä pri posudzovaní príčin rôznych javov.

Významnú úlohu pri skúmaní P i H myslenia zohráva i sociálne prostredie a dominujúce kultúrne pozadie. Ich pôsobenie sa vysvetľuje dvomi konkurenčnými teóriami:

Teória *zeitgeistu* predpokladá, že vedecké zistenia, umelecké úvahy alebo vynálezy závisia od sociálneho i kultúrneho rozvoja. Do značnej miery o nich rozhoduje „duch času“. Osobnostné premenné, ako sú napríklad schopnosti, preto nemajú na tvorivosť vplyv. Na počiatku minulého storočia významné fyzikálne objavy viseli na vlásku a ak by ich neopísali Albert Einstein a Max Planck, zastúpili by ich iní vedci.

Podľa inej teórie vedecké objavy či umelecké diela vznikajú zvnútorne tvorením tvorivých osobností. Vynikajúci jednotlivci konštruujú nové formy, ktoré revolucionizujú vedu a lámu kultúrne tradície. Táto teória vysvetľuje trendy, podľa ktorých veľa vedcov alebo umelcov tvorí diela predbiehajúce dobu, v ktorej žijú. Objavy Leonarda da Vinciho či Georga Mendela podmieňoval skôr ich talent, než vonkajšie podmienky. Táto teória redukuje pôsobenie sociálnych i kultúrnych vplyvov však nie je schopná vysvetliť, prečo v určitých epochách ľudia pôsobili tvorivejšie, než v iných. Prečo renesancia umenie zrevolutionizovala, zatiaľ čo stredovek výtvarné umenie či literatúru výraznejšie neovplyvnil. Tvorivosť však ponúka o niečo viac než len expresiu vlastnej osoby. Obe teórie nemajú však dostatočnú explanačnú moc. Zdá sa, že pôsobia skôr komplementárne než konkurenčne.

Súčasný výskumy vonkajšej podmienenosti tvorivosti možno zaradiť do troch kategórií:

- 1) výskumy analyzujúce negatívnu úlohu premenných prostredia,
- 2) výskumy zdôrazňujúce význam vyššie uvedených premenných ako stimulov procesu riešenia problémov,
- 3) výskumy negujúce rolu parametrov prostredia, tradične pokladaných za významné.

Vrodené tvorivé a inovačné kompetencie stanovujú kľúčovú vlastnosť ľudského myslenia. Sú aktívované alebo inhibované kultúrnymi premennými alebo sociálnym prostredím. Významnú úlohu v ich vývoji zohráva edukačný systém i rodina. Výsledky tvorivého myslenia typu H i P sú významné nielen pre jednotlivcov, ale aj spoločnosť.

Myslenie typu P a najmä jeho výsledky, ako sú majstrovské výtvary, samostatné prírodovedné objavy či amatérska tvorivosť, obohacujú individuálne vedomie, umožňujú lepšie rozumieť svetu a presadzujú racio-

nálnu činnosť najmä v stave neistoty. Okrem toho v mnohých prípadoch podporujú prežívanie vlastnej hodnoty a dodávajú životu zmysel.

Podstatne dôležitejšia je historická tvorivosť typu H. Jej výdobytky, či už technické, umelecké, vedecké či organizačné vo väčšine prípadov tvoria významné vklady do národných alebo všeľudských kultúr. Napríklad tvrdeniam Sigmunda Freuda kultúra nekladie prekážky, ktoré musí človek prekonať, aby realizoval svoje osobné i profesijné ciele. Naopak, skôr poskytuje prostriedky, prostredníctvom ktorých možno tieto zámerly dosiahnuť. Človek formuje kultúru a súčasne táto pokladnica všeľudských hodnôt formuje človeka. Anekdoticke komentované, Dostojevskij vytvoril Raskolnikova a súčasne Raskolnikov vytvoril Dostojevského. Vzťahy medzi kultúrou a jednotlivcom sú obojsmerné.

### **Svet individuálnych hodnôt**

Človek, ako samostatný subjekt, nielen hromadí a organizuje poznatky o prírode, kultúre, ľuďoch i o vlastnom „ja“, ale tiež hodnotí idey, literárne diela, sociálne inštitúcie ako svoje profesijné výdobytky. Svet nielen opisuje, ale aj hodnotí. Formuluje sudy i presvedčenia o individuálnej hodnote (valencii, užitočnosti, význame) predmetov i udalostí. Tieto hodnotiace sudy sú dôležitým ukazovateľom jeho systému kognitívnych štruktúr.

Pojem individuálnej hodnoty má značný význam pre pochopenie regulátorov ľudského myslenia i činnosti; umožňuje vysvetliť, prečo jednotlivec usiluje o presadenie určitých cieľov a iným sa vyhýba. Hodnoty do značnej miery závisia od osobnosti, a tým aj od systému kognitívnych štruktúr. Napríklad Mischel (1990) predpokladal, že časť kognitívnych štruktúr obsahuje kódované informácie o hierarchii hodnôt. Isté udalosti získavajú hodnotu v priebehu učenia. Pôsobením rodiny, školy, prostriedkov masovej komunikácie či propagandy i vďaka samostatnej aktivite človek vytvára idiosynkratický systém hodnôt, ktorý sa môže vplyvom nových okolností časom meniť.

Hodnoty však neovplyvňuje len osobnosť. Svoj význam zohráva aj prostredie a najmä aktuálne informácie, ktoré človek dostáva v procese riešenia problému. Tak napríklad organizačná štruktúra vedeckého inštitútu môže významne pôsobiť na úsudky o individuálnej hodnote jednotlivca. I ľudia vyrastajúci v rovnakých civilizačných okruhoch môžu mať rôzne hierarchie hodnôt.

Značný význam v kognitívnej psychológii získavajú analýzy dvoch druhov valencií (Kozielecki, 2007). *Pozitívnu* hodnotu nadobúdajú udalosti, ktoré sú príjemné a vyvolávajú pozitívne emočné stavy ako príjemnosť, rozkoš, zaujímavosť. Medzi ne patrí napríklad úspešné ukončenie štúdia, získanie peňažnej odmeny či opätovaná láska partnera.

Naopak, *negatívnu* hodnotu majú averzívne podnety, ktorým sa jednotlivci snažia uniknúť, pretože v ňom vyvolávajú odpor, strach alebo nenávisť. Mechanizmy ich hodnotenia sú odlišné, čo je podmienené nielen sociálnymi a kultúrnymi, ale aj biologickými premennými. Pozoruhodné však je, že v určitých prípadoch javy, ktoré jednotlivci hodnotia *negatívne*, môžu získať *pozitívnu* hodnotu.

Hodnoty okrem *negatívnej* a *pozitívnej* valencie môžu mať aj *utilitárnu* alebo *symbolickú* formu. *Utilitárne* hodnoty typu „mat“ sú nevyhnutné pre udržanie života i zachovanie druhu. Peniaze sú dôležité, pretože umožňujú uspokojiť hlad. Objavenie nového lieku zvyšuje nádej na zmenšenie utrpenia chorých ľudí.

Avšak ľudské výtvory môžu reprezentovať aj *symbolické*, čiže intelektuálne, estetické, morálne i spirituálne hodnoty, skrátene označované aj ako hodnoty typu „byt“. Vedec odhaľuje skryté tajomstvá, pretože uspokojujú jeho zvedavosť i túžbu po poznaní, čo súčasne prispieva aj k zvýšeniu vlastnej dôležitosti. Možno tiež pripomenúť, že napríklad starí Egypťania vysoko hodnotili užitočnosť geometrie – chápali ju ako náuku prakticky využiteľnú v stavebníctve. Avšak Gréci vyzdvihovali skôr jej symbolickú hodnotu: predstavovala dokonalosť v platónskom chápaní. I tento príklad naznačuje, že svet hodnôt je značne komplikovaný.

Je všeobecne známe, že možnosti ľudského myslenia sú ohraničené – ich dosah často limituje úroveň inteligencie i poznatky kódované v dlhodobej pamäti. V súvislosti s tým je proces pripisovania utilitárnych, intelektuálnych, morálnych či politických hodnôt predmetom alebo udalostiam neobvykle zložitý. Ľudia ich neraz preceňujú alebo podceňujú – preto pripisované hodnoty bývajú nestabilné, nedôsledné, niekedy aj protikladné. Niektorí súčasníci Georga Mendela považovali jeho pokusy so sadením hrachu za bezcenné zábavky detinského mnícha.

Súčasťou hodnotenia sú aj mýty, ilúzie, kognitívne aberácie a inklinácie rôzneho druhu. Všeobecne sa presadzuje výrok, že to, čo je ťažké dosiahnuť, a tým je málo pravdepodobné, stáva sa hodnotnejšie. Preto sa neznámemu často pripisuje prílišný význam. História geografických či vedeckých objavov naznačuje, že cestovatelia či vedci často prisudzova-



li neobvyklú hodnotu budúcim výsledkom, o ktorých mali len hmlistú predstavu. Tieto ilúzie môžu viesť k tomu, že ľudia v úsilí o dosiahnutie cieľov prijímajú príliš veľké riziko, napriek tomu, že tieto ciele neraz majú nevelikú osobnostnú i sociálnu hodnotu. Tieto ilúzie majú však svoje limity, pretože v určitých situáciách neznáme udalosti vyvolávajú úzkosť i ohrozenie.

Najvýraznejšie ilúzie sa týkajú vlastnej osoby. V súlade s týmto tvrdením jednotlivec býva presvedčený o tom, že jeho výkony sú hodnotnejšie než analogické výkony ostatných. Ľudia idealizujú svoje vlastnosti ako aj dosiahnuté politické i vedecké úspechy. Tieto egocentrické presvedčenia zvyšujú prežívanie vlastnej dôležitosti i hodnoty, čo však môže deformovať realitu. Človek žijúci v oblakoch ilúzií nebýva príliš šťastný.

Individuálnu históriu života človeka reflektuje svet individuálnych potrieb. Podľa prevládajúcich podnetov možno formovať určité kategórie ľudí uznávajúcich špecifické hierarchie hodnôt. Podľa Kozieleckého (2007) medzi nimi dominuje päť nasledovných hierarchií:

- 1) hodnoty *dionýzovské*: jednotlivec, ktorý ich akceptuje, najvyššie hodnotí také pôžitky, ako je konzumácia, komfort či výhodný život. Vedie k životu plnému radosťou i uspokojenia.
- 2) hodnoty *herakleitovské* akceptujú, že človek usiluje o dominanciu nad inými ľuďmi, o dobytie vlády i slávy. Problém, ako získať moc i uznanie, deformuje činnosť človeka.
- 3) hodnoty *prometeovské* dodávajú viac lesku i tepla každodennému životu. Človek, ktorý ich uznáva, vníma seba ako súčasť väčšieho celku, často preferuje altruistické alebo prosociálne činnosti.
- 4) hodnoty *apollinské* vedú k preferovaniu tvorivosti, poznávaniu sveta, rozvoju vedy i umenia. Ide o hodnoty, ktoré sú mierne „elitárske“. Avšak v súčasnosti značne stúpili najmä možnosti tvorby, či už na úrovni typu P alebo i H. Tieto hodnoty majú veľký význam pri udržiavaní kultúrnych i civilizačných okruhov.
- 5) hodnoty *sokratovské* naznačujú, že najvyšším dobrom človeka sa stáva poznávanie i chápanie samého seba, vrátane zdokonaľovania vlastnej osobnosti. Sústavný rozvoj, sebazdelávanie i sebazdokonaľovanie mu poskytujú najvyššie uspokojenie. Do istej miery dopĺňa *apollinskú* orientáciu, keď výrok „ako poznávať i meniť vonkajší svet“ sa prelína s výrokom „ako poznávať a zdokonaľovať seba samého“.

Tieto hierarchie hodnôt, často komentované v psychologickej i filozofickej literatúre, významne diferencujú ľudské správanie. Pravdepo-

dobne zriedka vystupujú v čistej podobe. Poznanie preferencie hodnôt jednotlivca ľahšie umožňuje predvídať jeho životný štýl.

Avšak človek sa nielen učí pripisovať *utilitárne* i *symbolické* hodnoty veciam, umeleckým dielam, sociálnemu správaniu i vlastnému „ja“, ale sám sa stáva objektom hodnotenia. V tomto autonómnom procese zvnútorňovania akoby presadzoval svoju osobnosť, svoje preferencie a svoj štýl hodnotenia sveta. Schopnosť prisudzovať hodnoty, najmä symbolické, je jedným z najdôležitejších atribútov človeka.

Systém individuálnych hodnôt plní dôležité funkcie v živote jednotlivca. Umožňuje získavať orientáciu vo vonkajšom i vnútornom svete, rozlišovať medzi dobrým a zlým, významnými či bezvýznamnými podnetmi. Individuálne hodnoty sú nevyhnutné pre pochopenie reality i pre racionálnu činnosť. Pôsobia v priebehu celej životnej cesty.

Avšak hodnoty, ktorých je človek autorom, napríklad pri umeleckom alebo vedeckom diele, niekedy prekračujú obmedzenia individuálneho života, nadobúdajú historický význam a sumarizujú hodnoty kultúry alebo subkultúry. Obohacujú pokladnicu všetudských hodnôt.

### **Od tvorivého individua k autokreácii**

Ako je známe, podľa kognitívnych koncepcií je človek tvorivým individuum, ktoré v priebehu života vykonáva rôznorodé cieľové činnosti a kognitívne ich kontroluje. Preto ich priebeh vo veľkej miere závisí od poznatkov zakódovaných v myslení i od informácií z vonkajšieho prostredia. Tieto aktivity kladú značné nároky na výchovu individua, ktoré je schopné realizovať významné inovačné činnosti, ktorými sa nielen prispôsobuje k lokálnemu prostrediu, ale ho tiež mení. Aby tieto ciele dosiahlo, musí uvažovať o viacerých výchovných zásahoch:

1) Zásadnou úlohou výchovného procesu je formovanie bádateľských i exploračných postojov, a tým aj trvalých tendencií k vyhľadávaniu problémov a ich samostatnému riešeniu. Tvorivé individuum vníma prostredie nie ako trvalú a harmonickú štruktúru, ale ako sled otázok, na ktoré treba odpovedať, ako oblasť kognitívnej i praktickej neistoty, ktorú treba zredukovať i ako rôznorodé prekážky, ktoré je nevyhnutné racionálne prekonať. Pre tohto jednotlivca sa život stáva – podľa Karla Poppera – sekvenciou problémov i dilem. Význam má nielen vnímanie lokálnych problémov, ale aj globálnych dilem, medzi ktoré patrí ekológia, demografia, zdravie, vzdelávanie, boj s hladom alebo terorizmus.

2) V systéme vzdelávania i sebvzdelávania značný význam zohráva získavanie poznatkov o svete i o sebe samom. Preto by sa nemalo uvažovať len o deklaratívnych poznatkoch, ale vo výraznejšej miere aj o procedurálnych, ktoré sú doposiaľ menej preferované.

3) Významnejšiu úlohu než doposiaľ by malo zohrávať formovanie utilitárnych i duchovných hodnôt. Dôležitú úlohu majú popri hodnotách aj normy a morálne štandardy.

4) Významnú úlohou pri formovaní tvorivého individua zohráva ovplyvňovanie emočnej sféry. Podľa kognitívnej koncepcie sa emócie ako zaujímavosť, satisfakcia, nádej, úzkosť či hnev formujú v procese spracovania informácií. Plnia dvojité rolu: stimulujú alebo brzdia priebeh myslenia i činnosti, zvyšujú alebo znižujú motiváciu jednotlivca. Významným cieľom výchovy musí byť formovanie emócií a najmä emócií intelektuálnych, estetických alebo sociálnych, ktoré aktivujú ľudskú činnosť, zvyšujú efektívnosť vnímania i myslenia, zabraňujú nade i nedostatočnej motivácii a môžu plniť role dodatočnej heuristiky.

Súčasne systémy vzdelávania sú neraz preintelektualizované, s nedostatočným priestorom pre formovanie emócií.

5) Človek pôsobí aj ako subjekt. Subjektivita vedie k orientácii, ktorá pôsobí ako príčina alebo spolupríčina udalostí, a nie ako pasívny objekt manipulovaný pomocou pozitívneho alebo negatívneho podmieňovania. Ako tvorivé individuum nielen prijíma informácie z prostredia, ale iniciuje činnosť, anticipuje, prijíma rizikové rozhodnutia a presadzuje zodpovednosť za svoje neúspechy i porážky. Zásada subjektivity by mala radikálne meniť stratégie vzdelávania, meniť monológ na dialóg a mechanické učenie na problémové učenie, v ktorom sa učiteľ a žiak stávajú partnermi.

### **Kognície v klinickom kontexte**

Kognitívny prístup k osobnosti sa významne uplatňuje v psychológii zdravia – najmä pri terapii a prevencii porúch, pri zvládaní záťažových situácií ako aj v psychopatológii.

Kognitívny prístup má podľa Pervina (2002) viacero spoločných charakteristík:

- 1) Kognície rozhodujú pri vzniku emócií a determinácii správania,
- 2) relevantné kognície sú špecifické pre jednotlivé situácie alebo kategórie situácií, aj keď sa ukazuje dôležitosť určitých generalizovaných očakávaní a presvedčení,

- 3) psychopatológia je dôsledkom narušených, maladaptačných kognícií týkajúcich sa seba, iných a udalostí v okolitom svete,
- 4) chybné, maladaptačné kognície obvykle vedú k problematickým, neadekvátnym emóciám a správaniu a tieto zas recipročne k ďalším problematickým kogníciám – vzniká bludný kruh,
- 5) kognitívna terapia zahŕňa spoločné úsilie terapeuta a pacienta určiť, ktoré skreslené, maladaptačné kognície vyvolávajú ťažkosti a nahradiť ich realistickejšími, adaptačnými kogníciami. Terapeutický prístup je aktívny, štruktúrovaný a zameraný na prítomnosť,
- 6) kognitívny prístup nepokladá pôsobenie nevedomia za kľúčové. Zameriava sa na zmenu konkrétnych, špecifických problematických kognícií skôr ako na celkovú zmenu osobnosti.

Kognitívny prístup mal aj značný dosah na štruktúru psychoterapie, najmä kognitívno-behaviorálnej. Pozornosť sa sústreďuje najmä na tzv. kognitívnu reštrukturáciu, čo je všeobecný termín reprezentujúci zmenu spôsobu (alebo vzorcov, schém) myslenia, o ktorom sa predpokladá, že spôsobil narušenie emócií alebo správania.

Medzi prominentných predstaviteľov tohto smeru v terapii možno zaradiť Becka (1976), najmä s ohľadom na terapiu depresí a Ellisa (1977) špecialistu na racionálno-emočnú terapiu a ďalších.

Ellisova racionálno-emočná teória a terapia (RET) zdôrazňuje kognitívne príčiny emočných problémov a psychických porúch. Podľa neho sú kognície najdôležitejším, ak nie výlučným determinantom emócií, iracionálne myslenie najčastejšie produkuje dysfunkčné emočné stavy a racionálne myslenie vedie k redukcii frekvencie, intenzity a trvania emočnej poruchy alebo distresu. Dôležité postavenie zohrávajú iracionálne presvedčenia, ktoré reprezentujú absolutistické, nerealistické očakávania a nároky na seba.

Beckov kognitívny prístup k terapii depresí predpokladá pôsobenie tzv. kognitívnej triády reprezentujúcej negatívny pohľad na seba, na svet a na budúcnosť. Tieto tri neadekvátne hodnotenia súčasných aj minulých skúseností, ako aj ďalšie automatické myšlienky a schémy v myslení, vedú u depresívneho jednotlivca k celkovému skreslenému hodnoteniu seba, znižovaniu vlastnej hodnoty a zdôrazňovaniu zlyhaní a ťažkostí a tiež k prehnaným generalizáciám negatívneho typu.

## Múdrost' a kognície

Už od staroveku sa od múdrosti všeobecne očakáva dokonalé poznanie ľudských existenciálnych problémov, vrátane zmyslu a konca života. Úvahy o múdrosti ako expertnej forme poznania vyplývajú aj zo samotného vymedzenia filozofie ako lásky a hľadania múdrosti.

Psychológia sa až v posledných desaťročiach začala zaujímať o múdrost' ako o možný prostriedok riešenia kritických problémov súčasnosti, najskôr ako súčasť populárnej psychológie, neskôr ako kognitívneho fenoménu. Pritom zaradenie múdrosti medzi zdroje psychologického poznania, najmä z kognitívneho hľadiska, nebolo jednoduché. Ako je známe, psychológia sa postupne rozvíjala v priebehu storočí, pričom najskôr sa venovala empirickým meraniam a aplikáciám poznatkov o psychomotorických funkciách. Komplexné témy ako múdrost', ale aj osobnosť alebo motivácia, neboli príliš populárne. Avšak časom sa psychológia začala zaujímať o širšie kontexty ľudskej existencie, medzi ktoré vhodne zapadali aj komplexnejšie fenomény. Preto je nevyhnutné uvažovať o tom, ako psychológia môže prispieť k štúdiu múdrosti, najmä vďaka prepojeniu medzi humanitnými a prírodnými vedami, čo umožňuje nielen intuitívny, ale aj experimentálny prístup získavania poznatkov.

Je známe, že rôznorodosť pojmov týkajúcich sa múdrosti v prirodzených jazykoch vyvoláva v pozorovateľoch až nadmerné očakávania, ktoré výskumník nedokáže celkom splniť. Napríklad, ako možno prakticky využiť poznatky o múdrosti pri vlastnom kognitívnom vývine a pri nachádzaní zmyslu života a jeho obohacovaní. Preto interpretácie múdrosti ako psychologického fenoménu obsahujú aj predstavy o jej podstate i jej dosiahnuteľnosti či už jednotlivcami alebo sociálnymi skupinami. Vhodné teórie by mali ponúkať postupy, prostredníctvom ktorých možno organizovaným spôsobom múdrost' dosiahnuť.

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

jednotlivca. Je známe, že mnohé koncepcie múdrosti sú zamerané na tieto otázky.

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

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

Konečne, skúmanie múdrosti môže prispievať k organizácii kognitívnej heuristiky spojenej s múdrosťou. Táto heuristika koordinuje poznatky a cnosti umožňujúce dosahovanie ľudskej excelentnosti. Použitím takto organizovanej heuristiky múdrosti možno kritickejšie reflektovať úsudky, ktoré sa vytvárajú o sebe i o iných, primerane analyzovať a organizovať zložité situácie a v konečnom dôsledku lepšie radiť ľuďom nachádzajúcim sa v rôznych záťažových situáciách.

## **Záver**

Kognitívny prístup k človeku zdôrazňuje závislosť psychických procesov od informácií a vedomú stránku ich spracovania ako aj organizáciu a štruktúru informácií zakódovaných v pamäti a prichádzajúcich z vonkajšieho i vnútorného prostredia.

Pri spracovaní informácií sa berie do úvahy jedinečnosť subjektívneho pohľadu na svet, t. j. interindividuálnej variability spôsobov spracovania a aktívnej konštrukcie ich interných reprezentácií. Reprezentácie informácií o vonkajšom svete (týkajúcich sa predmetov, situácií, ľudí i udalostí) i o sebe majú spoločné črty zobrazené v hierarchicky organizovaných kognitívnych štruktúrach (schémach, scenároch, prototypoch, rámcoch a pod.). Je zložité rozlíšiť, kam by sa z teoretického hľadiska

mali zaradiť viaceré výskumné otázky položené v tejto stati, či medzi výskumy osobnosti alebo kognícií. Na ich pomedzí sa nachádza najmä problematika kognitívnych štýlov. Významné súvislosti sa môžu vyskytovať aj medzi klinickou oblasťou a kognitívnymi teóriami osobnosti (napr. vo forme kognitívnej terapie).

Kognitívnemu prístupu k človeku sa v minulosti vyčítalo najmä nedostatočné prepojenie s emóciami a motiváciou a prílišná koncentrácia na racionálne poznávanie a spracovávanie informácií. V poslednom desaťročí sa však intenzívne rozvinuli prístupy zahŕňajúce implicitné, motivačné aj emočné aspekty človeka. Spomedzi nich sú relevantné najmä otázky utvárania pojmu seba a problematika štandardov (ideálnych „ja“, žiaducich „ja“ a pod., ktoré majú motivačný charakter), ako aj otázky cieľov, referenčných hodnôt a cieľového správania, teda vzťahu medzi očakávaním, anticipáciou a reguláciou správania. Kognitívny, resp. informačný prístup zdôrazňuje úlohu spätnej väzby a jej prežívania vo vzťahu k motivačnému pôsobeniu cieľov a očakávaní človeka.

Je nesporné, že ak človek chce realizovať humanistickú víziu sveta, riešiť gigantické ekologické, demografické, edukačné i politické problémy, ktoré stoja pred ním, prispôbiť súčasnú civilizáciu svojim potrebám i aspiráciám, musí postupovať racionálne, efektívne využívať dostupné nástroje na dosiahnutie vytýčených cieľov. Medzi ne patrí aj kognitívna psychológia so svojim repertoárom metodík, ktorá môže veľa vykonať pre jednotlivca, pre spoločnosť i kultúru. Starostlivosť o rozvoj vedy je súčasne starostlivosťou o človeka.

### Literatúra

- Beck, A. T., 1976, *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Boden, M. A., 1999, Computer models of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, A., 1977, *Die rational-emotive Therapie*. München: Pfeiffer.
- Kozielecki, J., 2007, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Mischel, W., 1990, Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research*. New York: Guilford Press.

- Newell, A., Simon, H. A., 1972, *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pervin, L. A., 2002, *Current controversies and issues in personality*. New York: John Wiley and Sons.
- Ruisel, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- Ruisel, I., 2010, *Poznávanie v historických súvislostiach*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Ryle, G., 1949, *The concept of mind*. New York: Barnes and Noble.
- Sternberg, R. J., 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.



# EXISTENCIÁLNE KOGNÍCIE V PSYCHOLOGICKOM FUNGOVANÍ ČLOVEKA<sup>1</sup>

Peter HALAMA

Psychologické uvažovanie o človeku sa od začiatku snažilo reflektovať rôzne aspekty jeho prežívania a správania. Hoci prvotné zameranie psychológie bolo skôr orientované na základné perцепčné procesy a myšlienkové operácie, záujem sa veľmi rýchlo rozšíril aj na iné oblasti ľudskej psychiky, ako napr. emócie či vyššie kognitívne procesy. Keďže psychológia v začiatkoch nevznikala ako samostatná vedná disciplína, veľký vplyv na ňu mali príbuzné vedy, v tejto súvislosti najmä medicína a filozofia. Bola to práve filozofia, ktorá upriamila pozornosť psychológie na tú oblasť ľudskej psychiky, v rámci ktorej sa človek vyrovnáva s konečnými otázkami ľudskeho života, hľadá zmysel a základné nasmerovanie svojho života, a tiež definuje svoj postoj voči svojej zodpovednosti a konečnosti života. Vo filozofii sa tento smer začal nazývať filozofia existencie alebo aj existencializmus, čo neskôr prešlo aj do psychológie, kde sa udomácnil názov existenciálna psychológia. Existenciálni filozofi a ich predchodcovia ako napr. S. Kierkegaard, E. Husserl, K. Jaspers, G. Marcel, alebo aj J. P. Sartre, priniesli dôraz na chápanie samotnej existencie človekom a na fenomény s ňou spojené. Coan (1999) popisuje hlavné pojmy existencializmu takto: sloboda, zodpovednosť, angažovanosť, hodnota, zmysluplnosť, stretnutie, prítomnosť, vzťah, autenticnosť.

V existenciálnej psychológii našli tieto myšlienky odozvu u mnohých autorov, ktorí sa súhrnne zoskupujú pod spomínaným názvom existenciálna psychológia. Za oficiálny začiatok existenciálnej psychológie sa považuje rok 1958, kedy vyšla v Amerike kniha *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology* (May, Angel, Ellenberger, 1958). V nej významní predstavitelia vtedajšej alternatívnej psychológie predstavili svoje hlavné myšlienky a koncepty. Jedným z prispievateľov do knihy bol aj švajčiarsky psychiater Ludwig Binswanger, ktorý na základe svojej klinickej praxe formuloval tzv. existenciálnu analýzu

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0095/10.

(neskôr nazývanú aj *dasein* analýzu). Tá bola akousi aplikáciou Heideggerovej filozofie do psychológie a dala silný ráz vtedajšej existenciálnej psychológii v Európe. Binswanger chápal človeka ako vrhnutého do sveta, kontinuálne fungujúcom v „tu bytí“ (Da-sein). V rámci svojho bytia a vzťahovosti k rôznym aspektom sveta a ľudí je jeho úlohou nájsť svoje autentické bytie, ktoré má aj realizovať. V Amerike bol vedúcim predstaviteľom existenciálnej psychológie jeden z editorov knihy Rollo May. On sám bol vzdelaný v psychoanalýze, avšak vo svojom chápaní človeka sa neskôr významne posunul smerom k existencializmu. Napísal niekoľko kníh, niektoré z nich (Láska a vôľa, 2005; Túžba po mýtoch, 2007) boli preložené aj do slovenčiny. Vo svojich prácach zdôrazňuje hlbokú túžbu človeka po autentickom a naplnenom živote, ktorý je ale v súčasnej spoločnosti ťažké realizovať. Mnohí existenciálni psychológovia orientovali svoje aktivity najmä do oblasti psychoterapie. V. E. Frankl, ktorého budeme podrobnejšie spomínať ďalej, zdôrazňoval, že v ľudskej motivácii hrá ústrednú úlohu potreba nájsť a realizovať v živote nejaký zmysel. Ak sa to človeku z nejakých dôvodov nepodarí, môže to mať negatívne dôsledky pre jeho psychické fungovanie. Ďalšími významnými predstaviteľmi existenciálnej psychológie boli aj Američania J. Bugental a I. D. Yalom. V nasledujúcich riadkoch bližšie predstavíme tri prístupy, ktoré nejakým spôsobom zdôrazňujú úlohu kognícií vo vzťahu k existenciálnym otázkam s dôrazom na to, ako tieto koncepty pomáhajú k pochopeniu dynamiky existenciálnych kognícií a s tým súvisiacich procesov.

## VÝZNAMNÉ EXISTENCIÁLNE TEÓRIE S DÔRAZOM NA DYNAMIKU EXISTENCIÁLNYCH KOGNÍCIÍ

### Existenciálna analýza V. E. Frankla

V. E. Frankl patrí medzi najvýznamnejších predstaviteľov existenciálnej psychológie v Európe, ale aj vo svete. Frankl vyrastal vo Viedni, kde sa počas štúdií medicíny stretol s Freudovými a Adlerovými názorami. Postupne však od psychoanalýzy získaval názorový odstup a neskôr založil vlastný psychoterapeutický smer (Frankl, 1998). V centre jeho teórie bola problematika zmyslu života, ktorá patrí medzi najdôležitejšie témy existenciálnej psychológie. Po skončení štúdia medicíny začal

pracovať s mladými nezamestnanými, čo bol v medzivojnovom období vážny problém, keďže práve vrcholila hospodárska kríza. Tam zistil, že človek najhoršie znáša stav, keď nemá prečo žiť, kvôli čomu sa namáhať, nemá životný cieľ, ani žiadnu náplň. Na základe týchto a podobných skúseností postupne sformuloval svoju existenciálnu analýzu a logoterapiu, kde má ústredné miesto tzv. "vôľa k zmyslu", ľudská potreba či túžba nájsť a realizovať v živote nejaký zmysel (Frankl, 1996, 1997). Pojem vôľa k zmyslu je motivačno-teoretický koncept, ktorým sa Frankl snaží postihnúť zásadný fakt, že človek sa snaží definovať pre seba životnú rolu, úlohu, ktorá mu pomáha prekonať (sebatranscendovať) svoju osobnosť smerom k niečomu vyššiemu. Vôľa k zmyslu je podľa Frankla nevyhnutnou súčasťou motivačného systému každého človeka a je to špecificky ľudský jav, ktorý sa nedá redukovať na subhumánnu úroveň, ako sa s tým Frankl stretával v kontakte s psychoanalýzou. Otázky po zmysle života teda nepovažoval za niečo patologické (napr. prejav depresie), ale skôr za výraz ľudského bytia ako takého. Na druhej strane, dlhodobé nenaplnenie tejto potreby môže viesť k stavu, keď človek nevidí zmysel pre svoj život, a prežíva prázdnotu a bezcieľnosť. Frankl nazval tento stav existenciálna frustrácia a považoval ho za zdroj psychických problémov.

Za motivačný zdroj vôle k zmyslu považoval Frankl noodynamiku. Pre pochopenie princípu noodynamiky ho Frankl porovnáva s klasickým homeostatickým prístupom k motivácii, aký poznáme napr. z psychoanalýzy. Homeostatický prístup tvrdí, že základnou motivačnou tendenciou človeka je redukovať a odstrániť napätie, a tým dôjsť k obnoveniu vnútornej rovnováhy človeka, k homeostáze. Jedinec je spokojný práve vtedy, keď sú jeho potreby uspokojené a on sám je v takom stave, že si nič nepraje. Frankl s týmto konceptom výrazne nesúhlasí a tvrdil, že sa vzťahuje iba na istú skupinu biologických, resp. psychologických potrieb. Podľa neho človek, ktorý k absolútnej homeostáze dospeje, prežíva hlbokú vnútornú prázdnotu, pretože už nemá žiadnu potrebu, ktorú by mohol naplniť, či nejaký cieľ, ktorý by sa usiloval dosiahnuť. Za zdravý stav považuje existenciu napätia medzi aktuálnym a ideálnym stavom. Ten sa nazýva noodynamika a na základe Franklových úvah sa dá chápať ako kognitívny fenomén. Stavebným prvkom noodynamiky sú totiž presvedčenia o tom, čo definuje samotnú osobu vo svojom živote a vo svete, akési základné presvedčenia, ktoré poukazujú na možnosti, ktoré človek má pri hľadaní svojich životných úloh a cieľov. Tieto presvedčenia sú usporiadané v akejsi štruktúre, ktorú človek používa pri uvažovaní o svete a o svojej úlohe v tomto svete, pričom tá mu slúži aj

ako nástroj na percepciu vonkajších skutočností. Noodynamika, teda už spomínané napätie medzi aktuálnym a ideálnym stavom, vyviera práve z existencie tejto štruktúry – človek na základe nej vníma vonkajšie udalosti ako výzvy, ktoré sú potenciálne naplniteľné jeho aktivitou. Práve spôsob vnímania vonkajších udalostí je najvýznamnejším dôsledkom existencie noodynamickej kognitívnej štruktúry. Samotný Frankl viackrát zdôraznil, že hľadanie zmyslu života ako dôsledku noodynamického napätia nespočíva vo formulovaní nejakých všeobecných a abstraktných téz o živote, ale ide o udeľovanie zmyslu v jednotlivých životných situáciách. V otázke nájdenia zmyslu života je teda dôležité prisúdiť význam prežíwanej situácii, nájsť jedinečnú hodnotu, ktorú je možno realizovať. Frankl chápal každú životnú situáciu ako potenciálnu nositeľku významu, výzvy či úlohu, dokonca aj vtedy, ak sa jedná o ťažkú, či na prvý pohľad bezzmyselnú situáciu, ako je to napríklad pri utrpení. Úlohou človeka je aplikovať v tejto životnej situácii noodynamickú kognitívnu štruktúru a formulovať výzvy, ktoré človeku daná situácia prináša. Samozrejme dôležitú úlohu hrá kvalita kognitívnej štruktúry. Ak presvedčenia obsiahnuté v tejto štruktúre neumožňujú dostatočne vnímať životné situácie v zmysle výziev a hodnôt, ktoré má človek naplniť, môže dôjsť k frustrácii vôle k zmyslu a aj k existenciálnej prázdnote. To, že v celom tomto procese ide o kognitívny proces hodnotenia a interpretácie životnej situácie, dokazuje Frankl (1997) tým, že priznáva príbuznosť konceptu vôle k zmyslu s geštaltistickou tendenciou organizovať elementy podnetov do zmysluplných celkov. V tejto súvislosti cituje Crumbaugh a Maholicka, ktorí chápu vôľu k zmyslu ako vôľu vnímať, vyčítať zmysel v okolí, interpretovať, pochopiť a uviesť podnety do vzájomných vzťahov, a tak vnímať svoje životné prostredie ako zmysluplné. Z tohto pohľadu sa dá aj chápať Franklova koncepcia hodnôt, ktoré považoval za obsahovú stránku zmyslu života. Na hodnoty potom možno nazerať ako na vyústenie toho, že osoba percipuje vo svojej situácii špecifickú interpretáciu, úlohu, či jednoducho význam, ktorý je pre ňu subjektívne dôležitý a naplňujúci.

### **Existenciálna psychodynamika I. D. Yaloma**

Druhou významnou teóriou z oblasti existenciálnej psychológie, ktorá popisuje procesy existenciálnej dynamiky so zahrnutím kognitívnych procesov je existenciálna psychoterapia I. D. Yaloma. Yalom (1980, 2006) je svojim zameraním skôr existenciálny psychoterapeut, kvôli

vysvetleniu procesov vzniku psychopatológie a účinkov psychoterapie však formuloval plauzibilnú teóriu osobnosti popisujúcu existenciálnu dynamiku v procese ľudského vývinu. On sám, podobne ako mnoho amerických existenciálnych terapeutov, mal vzdelanie v psychoanalyticky orientovanej terapii, čo dalo aj rámeč jeho existenciálnej teórii. Spoločným prvkom psychoanalýzy a jeho teórie existenciálnej dynamiky je konflikt. V klasickej psychoanalýze ide o konflikt nevedomým pudových tendencií a vedomého racionálneho princípu, ktorý je reprezentovaný egom, v neopsychoanalýze o konflikt medzi potrebou bezpečia a prirodzenými tendenciami k rastu. Naproti tomu existenciálny konflikt sa podľa Yaloma týka konfrontácie človeka s podmienkami existencie. Tie sa dajú chápať ako závažné záležitosti, určité charakteristiky, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou bytia človeka vo svete. Yalom rozoznáva štyri základné existenciálne charakteristiky existencie, a to smrť, sloboda, existenciálna osamelosť a absencia zmyslu. Nazýva ich aj existenciálne danosti (niečo dané, nevyhnutné) a podrobnejšie sa im budeme venovať ďalej. Podľa Yaloma teda existenciálna dynamika ponecháva štruktúru klasickej freudovskej dynamiky, ktorú je možno vyjadriť schémou:

pud → úzkosť → obranný mechanizmus

ale nahrádza vedúci prvok tejto schémy alternatívnym prvkom:

uvedomenie si existenciálnych daností → úzkosť → obranný mechanizmus

Úzkosť teda podľa Yaloma nevyvoláva to, že sa človek konfrontuje so svojimi pudovými tendenciami, ale to, že si uvedomuje existenciu základných daností. V existenciálnej psychológii sa úzkosť tohto typu nestotožňuje s klasicky chápanou úzkosťou pochádzajúcou z uvedomenia si nejakého ohrozenia či nebezpečenstva. Naopak, existencialisti, či už na strane filozofov alebo psychológov, považujú úzkosť, ktorá nasleduje po uvedomení si existenciálnych skutočností, za špecificky ľudský fenomén interpretovateľný len cez optiku komplexnejšieho pohľadu na človeka. Najčastejšie sa v tejto súvislosti používa termín existenciálna úzkosť (napr. Bauman, Waldo, 1998), hoci treba povedať, že samotný Yalom tento termín priamo nepoužíval. V jeho prístupe sa však dá vybadať, že chápanie úzkosti z uvedomenia si existenciálnych daností zodpovedá všeobecnému chápaniu existenciálnej úzkosti, napr. spomínaní Bauman and Waldo (1998) ju definujú ako odpoveď na pochopenie

toho, že človek má zodpovednosť vytvárať hodnotnú existenciu v obmedzenom čase, ktorý nám je poskytnutý a toho, že neexistuje žiadna jasná vonkajšia smernica, aká by táto hodnotná existencia mala byť. Tvrdia, že to nie je úzkosť, ktorú sprevádzajú klasické somatické symptómy, ale skôr hlboký cit, ktorý je dôsledkom a reakciou na uvedomovanie si existenciálnych daností.

Yalom popisuje štyri základné existenciálne danosti, a to smrť, sloboda, izolácia a bezzmyselnosť. Čo sa týka smrti, Yalom uvádza, že je nevyhnutnou súčasťou ľudského života a uvedomovanie tohto javu sa vyskytuje už v detstve. Existenciu ľudského strachu zo smrti dokladá Yalom klinickými skúsenosťami aj empirickými výskumami. Existujú viaceré spôsoby, ako sa človek môže vyrovnáť s týmto strachom, pričom nie všetky sa dajú považovať za adaptívne. Za adaptívne sa dá považovať to, ak si človek vytvorí také presvedčenia či ciele, ktoré mu môžu pomôcť sa adaptívne vyrovnáť s faktom smrti, napr. prijatie určitých filozofických či náboženských presvedčení, ktoré umožňujú veriť v prekonanie smrti, alebo snaha o určité symbolické prežitie, napr. prostredníctvom vlastných výtvorov, potomkov a pod. Neadaptívnym môžu byť rôzne obrany, ktoré vedú k vyhýbaniu sa konfrontácii so smrťou prostredníctvom vytvorenia presvedčenia o vlastnej výlučnosti, napr. workoholizmus, agresívne ovládanie iných a pod. Sloboda je ďalšou existenciálnou danosťou, ktorá vyvoláva v človeku úzkosť, a to najmä prostredníctvom toho, že neexistuje vopred daný základ pre ľudské rozhodnutia. Človek preto cíti ohrozenie z toho, že jeho rozhodnutia budú mať fatálne dôsledky pre jeho život, avšak nemá pre ne žiadnu spoľahlivú štruktúru. Adaptívnou reakciou človeka na uvedomenie si slobody je prebratie zodpovednosti za svoj život a akceptácia nejakej štruktúry (hodnoty), ktorá ho vedie v jeho rozhodnutiach. Na druhej strane prílišné podriadenie sa iným, nadmerné obviňovanie iných a pod., môžu byť spôsoby, ako sa vzdať resp. vyhnúť slobode. Izolácia sa v Yalomovom poňatí nechápe ako jednoduchá osamelosť, ale skôr ako hlbší jav, ktorý vyplýva z toho, že človek sa rodí do tohto sveta ako jednotlivec oddelený od druhých a iný človek, nech by ako chcel, nie je schopný pochopiť ho úplne. Je to izolácia od sveta ako takého, fundamentálne rozdelenie vlastného priestoru na ja a tí ostatní. Ohrozujúce je na tom najmä to, že človek je ohrozený vo svojej potrebe byť súčasťou ľudského spoločenstva a väčšieho celku. Yalom popisuje, že často je vedomie izolácie vyjadrené v snoch, kde sa osoba ocitá v neznámom a cudzom svete. Prirodenou obranou voči existenciálnej izolácii sú vzťahy s inými ľuďmi aj s objektmi, najmä starostlivosť o iných, anga-

žovanie sa v spoločnosti a pod. Táto investícia do iných však musí byť sprevádzaná dostatočnou sebahodnotou a stabilnou identitou, pretože tie sú podmienkou zreých vzťahov. Opakom sú nezrelé vzťahy, napr. prílišná podriadenosť, či ovládanie iných, fúzia s inými a pod., ktoré reflektujú nezrelé vyrovnanie sa s existenciálnou izoláciou. Bezzmyselnosť ako štvrtá existenciálna danosť vyjadruje podľa Yaloma to, že človek sa rodí do sveta, ktorý nemá predpísaný zmysel. Človek nevie, aký má jeho život zmysel, nie je žiadna štruktúra, ktorá by mu to spoľahlivo určovala. Ako dôsledok toho prežíva bezzmyselnosť sveta, ktorá v ňom vyvoláva úzkosť. Adaptívnou reakciou na takúto úzkosť je vytvoriť si hodnoty pre svoj život, je možné si aj adoptovať nejaké už vo svete prítomné a naplno sa v nich angažovať. Neadaptívnym únikom pred touto úzkosťou je vytvorenie si životnej filozofie, ktorá nepodporuje pozitívne angažovanie sa v hodnotách, napr. nihilizmus, ale aj pasívne prežívanie bez hodnôt a cieľov, akési vzdanie sa hľadania osobného zmyslu pre svoj život.

Aj keď sa dá o Yalomovi povedať, že svoju teóriu chápe v prvom rade z pozície terapeuta, jeho prístup má silné kognitívne aspekty. Naznačuje to už samotný koncept existenciálnej úzkosti. Ten, ako už bolo povedané, nie je zhodný s bežným konceptom úzkosti, ale viaže sa na uvedomenie si existenciálnych daností a reakciu na ne. Samotný stav toho, že človek prežíva existenciálnu úzkosť, nezahŕňa tak len emocionálne reakcie, ale aj kognitívne uchopenie jestvujúcich skutočností a následnú kognitívnu reakciu – neistotu, nedostatok kognitívnej štruktúry vo vzťahu k uvedeným skutočnostiam a pod. Prežívanie existenciálnej úzkosti by nebolo možné bez kognitívnych schopností špecifických pre človeka, pretože by nedošlo k uvedomeniu si predmetných skutočností. Podobne možno kognitívne prvky vidieť aj v reakciách na existenciálnu úzkosť. Dá sa povedať, že odpoveďou človeka na existenciálnu úzkosť je jej redukcia, ktorá primárne zahŕňa kognitívne procesy. V reakcii na ňu ide totiž o vytvorenie si istého kognitívneho rámca, ktorý redefinuje existenciálne skutočnosti takým spôsobom, že už nie sú ohrozujúce, resp., že sa miera ohrozenosti redukuje. V zásade ide o vytvorenie si pozitívneho konceptu života zahŕňajúceho interpretáciu smrti, svojej zodpovednosti, definíciu seba vo vzťahu k iným ľuďom, ale najmä osobnú interpretáciu zmyslu života. Stavebnými kameňmi tohto konceptu sú presvedčenia, ktoré vytvárajú kognitívnu štruktúru eliminujúcu existenciálnu úzkosť. Dá sa preto povedať, že kognitívne procesy hrajú v konštruktívnom zvládaní existenciálnej úzkosti primárnu úlohu.

## Noetický rozmer v koncepcii K. Popielskeho

Špecifickou teóriou a prístupom, ktorý vznikol vo východoeurópskom priestore a ktorý sa zameriava na kognitívne aspekty existenciálnej dynamiky, je koncepcia poľského autora K. Popielskeho. Tento prístup je rozšírením logoteórie V. E. Frankla, na ktorého nadväzuje najmä v zmysle štruktúry osobnosti. Frankl totiž existenciálne procesy vymedzil do špecifickej dimenzie osobnosti, ktorú nazval duchovná, alebo aj noologická. Popielski (1994) rozvinul myšlienku špecificky ľudského rozmeru do komplexnej teórie, pričom mu dal primárne kognitívny význam. Špecifická ľudská dimenzia osobnosti sa v jeho prístupe nazýva noetická, čo má naznačiť dominanciu intelektuálnej a poznávacej zložky v tomto rozmere. Pri pomenovaní totiž vychádza z gréckeho slova *nous*, čo je grécke slovo pre intelekt, myseľ, schopnosť porozumenia a pod. Podľa Popielskeho tento termín dobre odráža špecifické procesy osobnosti odohrávajúce sa na úrovni existenciálneho rozmeru. Ide v nich totiž o aktívne, tvorivé a reflektujúce poznávanie a spracovávanie skutočnosti. Kognitívnu bázu tohto rozmeru naznačuje aj to, že autor používa aj pojem existenciálno-kognitívny rozmer osobnosti.

Popielski sa zaoberá aj podrobným vymedzením a operacionalizáciou tejto dimenzie. Noetický rozmer osobnosti je podľa neho vyjadrením špecificky ľudských procesov a fungovania v oblasti rozvoja osobnosti, motivácie a vôľovej dynamiky jednotlivca. Prejavuje sa prostredníctvom aktivít, postojov a motívov, ktoré sú vyjadrením vzťahu človeka k svetu a k svojmu miestu v ňom. Zahŕňa aj hodnotové procesy, pretože umožňuje popísať schopnosť človeka k aktívnemu a vedomému participovaniu vo svete hodnôt, ich tvorivé odhaľovanie, spoluformovanie, akceptovanie a zvnútornenie. Tým sa jednotlivec podieľa na formovaní svojho života a jeho realizácie, čo sa v kontexte existencializmu dá považovať za jednu z kľúčových charakteristík osobnosti. V prístupe Popielskeho je to okrem iného vyjadrené aj prostredníctvom pojmu subjekt, ktorý charakterizuje to, že človek na úrovni noetického rozmeru je aktívnym zdrojom poznávania, motivácie aj vzťahovania sa k svetu. Konkrétny obsah noetického rozmeru zahŕňa množstvo špecificky ľudských procesov, ktoré sa primárne realizujú na tejto úrovni a súvisia s existenciálnou dynamikou človeka. Uvedené procesy rozdelil Popielski (1991) do 4 skupín. Noetické kvality zahŕňajú osobnostné charakteristiky súvisiace s noetickým rozmerom: prežívanie slobody, zodpovednosti, dôstojnosti vo vzťahu k sebe, prítomnosť hodnôt, pocit významu života, vôľa, schopnosť vzťahovania sa, láska a afirmácia iných, zakú-



šanie utrpenia, nádej a dôvera, otvorenosť voči vyšším hodnotám, potreba nasmerovania, autoakceptácia a nakoniec subjektivita, ktorú Popielski chápe ako uvedomenie si, že človek je subjektom svojej existencie a riadi svoj život. Noetická temporalita sa vzťahuje k časovosti existencie a vzťahu k jej jednotlivým aspektom ako minulosť, prítomnosť a budúcnosť. Noetická aktivita obsahuje vlastnosti, ktoré slúžia realizácii existencie, konkrétne sebatvrdenie, sebatranscendencia, sebaďistancia, chápanie života ako úlohy, rešpektovanie svedomia, dôvera k životu, existenciálna kreativita, dialogický prístup, pohotovosť k odriekaniu sa, akceptácia iných, dobroprajnosť a vlastné hodnotenie zmysluplnosti života. Poslednou kategóriou sú noetické postoje, ktoré sú výrazom existenciálnej aktivity a patria medzi ne postoj k úspechu, postoj voči smrti, postoj angažovanosti, intelektuálny a emocionálny postoj a samotný existenciálny postoj, ktorý je chápaný ako využívanie možností pre riadenie svojho života.

Hoci viaceré z uvedených aspektov noetického rozmeru nie sú primárne kognitívne (napr. majú bližšie k emocionálnej oblasti), ich realizácia je umožnená práve rozvinutými kognitívnymi schopnosťami človeka, ktorý sa nimi vydeľuje od ostatných organizmov. Tým smeruje k aktívnemu riadeniu a rozvíjaniu svojej existencie. Prínos koncepcie noetického rozmeru Popielskeho je najmä v konkrétnom vymedzení a operacionalizácii týchto špecifických procesov.

## ŠPECIFICKÉ EXISTENCIÁLNE KOGNÍCIE

V rámci uvedených teórií bolo popísaných viacero špecifických konceptov, ktoré opisujú to, ako sa človek vyrovnáva s existenciálnou realitou a ako na ňu reaguje prostredníctvom vytvárania si kognitívnych štruktúr. Na nasledujúcich stranách uvedieme niektoré z nich, pričom sme vybrali štyri koncepty, ktoré sa v literatúre vyskytujú najčastejšie.

### Zmysel života

Najfrekvencovanejším konceptom v psychologickú teóriu aj výskume, ktorý popisuje vyrovnávanie sa s existenciálnou realitou, je zmysel života. O význame tohto konštruktú svedčí aj to, že rezonoval aj v hore opísaných existenciálno-kognitívnych prístupoch, napr. pre V. E. Frankla je potreba zmyslu života hlavnou špecificky ľudskou motiváciou.

Viacerí autori koncept zmyslu v psychologickom ponímaní rozpracovali ďalej, pričom kládli dôraz aj na jeho kognitívne aspekty. V takomto chápaní je hlavným procesom pri nachádzaní a realizácii zmyslu života interpretácia a vysvetľovanie života a jeho aspektov, konkrétne udeľovanie významového obsahu a pochopenie sveta, svojho miesta v ňom, životných udalostí a života ako celku. Napr. Johnson (podľa Klinger, 1998) tvrdí, zmysel je záležitosť ľudského chápania, bez ohľadu na to, či ide o zmysel života, zmysel nejakej historickej udalosti, či zmysel slova alebo vety.

Viaceré koncepcie sa snažili popísať zmysel života z psychologického hľadiska ako komplexný jav s výraznou kognitívnou zložkou. Shapiro (1988) je autorom dvojfaktorového modelu zmyslu života. Za prvý faktor považuje významnosť (significance), ktorá zahŕňa intencionalitu (životné ciele, zámery, úlohy, nasmerovania). Týka sa toho, čo je v živote významné a hodnotné. Druhý faktor - porozumenie (sense) sa vzťahuje k celkovému pocitu koherencie, poriadku a rámcu, v ktorom jednotliviec interpretuje svet, svoje miesto v ňom a udalosti. Zahŕňa analytické aj intuitívne porozumenie sveta. Dittmann-Kohli (Dittmann-Kohli, Westerhof, 2000) hovorí o interpretatívnom a smerovom aspekte zmyslu života. Ľudia si vytvárajú systém osobného zmyslu (PMS - personal meaning system), ktorý sa dá chápať ako sieť kognícií s afektívnym účinkom - t. j. pozitívne a negatívne hodnotené aspekty života vytvárajúce interpretatívny aspekt. Ten zahŕňa jednak kogníciu seba samého ako aj kogníciu sveta. Súčasťou systému osobného zmyslu je aj kognícia motivácie - cieľov, plánov a túžob, ako aj strachov a úzkostí, ktorá zasa vyjadruje smerový aspekt zmyslu. Systém osobného zmyslu dáva zmysel a usporiadanie zážitkov človeka, facilituje prípadne bráni pocitu naplnenia, a keďže reprezentuje hlavné životné ciele, taktiež slúži ako sprievodca v každodennom živote. Dittmann-Kohli chápe systém zmyslu života ako dynamickú štruktúru, ktorá sa v životnom cykle vyvíja a adaptuje, a to aj na základe vlastných zážitkov a interakcie s okolitým prostredím.

Najznámejším komplexným prístupom k zmyslu života je trojkomponentový model zmyslu života. Jeho autormi sú Reker a Wong (Reker, Wong, 1988; Wong, 1998; Reker, 2000), ktorí rozoznávajú tri vzájomne sa ovplyvňujúce komponenty zmyslu: kognitívny, motivačný a afektívny.

a) Kognitívny komponent sa týka kognitívneho rámca, ktorý obsahuje systém presvedčení, hodnôt a predpokladov týkajúcich sa seba, sveta a vlastného života. Týka sa toho, ako človek prisudzuje zmysel

celému svojmu životu a ako sa vyrovnáva s existenciálnymi skutočnosťami. Poskytuje tiež konzistentné chápanie života a existenciálne porozumenie zmyslu rôznych životných udalostí a dáva ich do usporiadaného a koherentného rámca, čím dáva človeku a jeho životu celistvosť a význam.

b) Motivačný komponent sa týka životných cieľov. Je definovaný ako realizácia aktivít, cieľov a hodnôt, ktoré jednotlivec považuje za hodnotné a dôležité. Zahŕňa tiež investovanie energie a času do vybraných cieľov a hodnôt, ako aj stupeň záväzku (commitment) a úsilia vynakladaného na dosiahnutie týchto cieľov. Dá sa považovať za akýsi behaviorálny aspekt zmyslu života.

c) Afektívny komponent zahŕňa pocity spokojnosti, naplnenia, ktoré jedinec čerpá zo svojich zážitkov, z realizácie a dosahovania cieľov, ako aj z prítomnosti pozitívnych presvedčení a postojov voči životu. Týka sa rôznych pozitívnych pocitov súvisiacich so životom, ako šťastie, optimizmus, spokojnosť atď.

Autori modelu popísali aj dynamiku interakcie medzi jednotlivými komponentmi. Vychádzajú z kognitívnej perspektívy a považujú kognitívny komponent za akýsi "uholný kameň" modelu. To znamená, že kognitívny systém presvedčení ovplyvňuje motivačný komponent, keďže diktuje, o ktoré ciele a hodnoty sa bude človek snažiť. Kognitívny komponent tiež ovplyvňuje afektívny komponent. Systém presvedčení poskytuje chápanie života a životných udalostí, eliminuje chaos a existenciálnu úzkosť a takým spôsobom vedie k pozitívnej afektivite. Afektívny komponent je tiež ovplyvnený motivačným komponentom, keďže angažovanosť v cieľoch vedie k spokojnosti a naplneniu. Samozrejme, uvedený model vyvolal snahy o jeho výskumné overenie, výsledky sú zhrnuté v našej prehľadovej publikácii (Halama, 2007). Výsledky našej štúdie (Halama, 2002), ktorá sa zameriavala na súvislosti medzi jednotlivými komponentmi zmyslu života metodologicky uchopenými prostredníctvom štrukturálneho modelovania, identifikujúcimi lineárne kauzálne vzťahy medzi premennými ukázali, že najvýraznejšie koeficienty vplyvu boli od kognitívneho k motivačnému a k afektívnemu komponentu, no motivačný komponent sa ukázal ako mediátor medzi kognitívnym a afektívnym. Na základe týchto výsledkov sa teda ukazuje, že systém presvedčení a osobný životný rámec, ktorý umožňujú človeku vidieť a chápať svoj život v určitej perspektíve a koherentnom celku, vedie k naplneniu a spokojnosti najmä prostredníctvom aktívneho angažovania sa a úsilia o naplnenie hodnôt a cieľov vyplývajúcich z osobných presvedčení.

## Nádej

Ďalším konceptom vyjadrujúcim vzťah človeka k existenciálnej realite je nádej. Nádej je spolu so zmyslom života najčastejšie spomínaným a skúmaným fenoménom z tejto oblasti. Kým zmysel života sa vzťahuje skôr ku konkrétnym presvedčeniam a životným cieľom súvisiacim s obsahom existenciálnych kognícií, nádej sa zvykne vzťahovať skôr k možnostiam ich naplnenia. Vo všeobecnosti sa nádej chápe ako očakávanie niečoho dobrého, niečoho, čo si prajeme, a to mnohokrát aj v situáciách, kde je pravdepodobnosť želaného malá, prípadne takmer žiadna. V rámci existenciálnych prístupov k nádeji môžeme vybadať tendenciu definovať nádej viac ako pozitívnu orientáciu v živote, napr. Perakyl definuje nádej ako schopnosť človeka nájsť hodnotu v najnepriaznivejších situáciách a energiu napredovať v živote (podľa Littrell et al., 1996). Podobne Popielski (1994) chápe nádej ako vnútorný postoj a vôľu individua k pozitívnej orientácii k životu, ako aj schopnosť človeka prisvedčiť životu vo všetkých okolnostiach.

Jednou z vplyvných teórií nádeje je Snyderove kognitívne chápanie (Snyder, 2000). Tento prístup sa síce priamo neodvoláva na existenciálne korene, ale boli identifikované silné empirické vzťahy s existenciálnymi konštruktmi. Podľa Snydera je nádej myšlienkový proces s dvoma komponentmi: snaha (agency) a cesta (pathway). Snaha je kognitívna schopnosť postupovať na ceste za dosahovaním cieľa. Je to schopnosť začať a pokračovať na zvolenej ceste k cieľu. V tomto koncepte je zdrojom mentálnej energie. Cesta je percipovaná schopnosť generovať jeden alebo viac fungujúcich spôsobov dosahovania cieľa. Umožňuje vnímať možné postupy ako dosiahnuť cieľ. Na základe toho je nádej definovaná ako kognitívne zameranie založené na vzájomne odvodenom vnímaní úspešnej snahy (na cieľ zameraného odhodlania) a cesty (plánovanie spôsobov na dosiahnutie cieľa). Ciele, snaha a cesta spolu vytvárajú motivačný koncept nádeje.

Výskumy nádeje poukázali na silný vzťah nádeje v Snyderovom chápaní so zmyslupnosťou života (Snyder, 2000; Halama, 2007), čo poukazuje na jej súvislosť s existenciálnymi konceptmi. Viaceré empirické štúdie tiež poukázali na význam nádeje a zmyslu života pri vyrovnávaní sa s existenciálne náročnými situáciami v živote človeka, napr. pri ťažkej chorobe (napr. Moadel et al., 1999; Mickley et al., 1992).

## **Postoj k slobode**

Možnosť voľby je existencionalistami považovaná za silnú existenciálnu danosť, ktorú človek začína reflektovať najmä s jeho rozvíjajúcimi sa kognitívnymi schopnosťami. Je preto existenciálnou nutnosťou uchopiť aj tento fenomén a zaujať k nemu určitý postoj. Už sme uviedli, že vedomie slobodnej voľby je pre človeka do istej miery ohrozujúce, pretože zakladá nutnosť prijímať zodpovednosť za svoje vlastné rozhodnutia a aj prípadné negatívne dôsledky, ktoré sa často už nedajú napraviť. Existencionalisti práve preto vedomie slobody a možnosti rozhodovať sa považujú za významný zdroj existenciálnej úzkosti. Prirodzenou odpoveďou človeka na toto vedomie je opäť sformovanie si určitých kognitívnych schém, ktoré fenomén slobody a možnosti voľby pomáhajú interpretovať. Ide vlastne o akúsi vnútornú teóriu vlastnej slobody rozhodovania a prežívanej zodpovednosti za vykonané rozhodnutia. Hoci táto teória môže byť pomerne zložitá a komplexná a u každého človeka je istým spôsobom individuálna, v psychológii sa často hovorí o jednom aspekte tejto teórie. V ňom ide o to, či sa jednotlivec vo svojich presvedčeniach prikláňa skôr k viere v slobodnú vôľu alebo v determinizmus, čo je presvedčenie o tom, že rozhodnutia sú determinované kombináciou vonkajších a vnútorných faktorov, ktoré samotný človek nemôže ovplyvniť. Dá sa povedať, že hoci je pomenovanie slobodná vôľa charakteristické viac pre existencionalistov, príbuzné koncepty sa objavili aj v iných psychologických prúdoch, napr. veľmi populárny sociokognitívny koncept interného vs. externého miesta kontroly J. Rottera sa tiež zaoberá tým, či človek vníma seba samého ako schopného ovplyvňovať významné záležitosti svojho života. Existenciálne orientovaní autori skôr hovoria o osobnej filozofii (Stillman et al., 2010), ktorá vyjadruje príklon človeka k presvedčeniu o slobodnej vôli, resp. k determinizmu. Výskumy na túto tému ukázali, že ľudia, ktorí veria v slobodnú vôľu, majú napr. vyššiu pracovnú úspešnosť a to najmä preto, že toto presvedčenie facilituje vôľovú snahu vo vlastných aktivitách (Stillman et al., 2010). Vohs a Schooler (2008) tiež zistili, že determinizmus súvisí s väčšou intenzitou podvádzania na akademických skúškach.

## **Postoj k smrti**

Jednou z často spomínaných existenciálnych realít je konečnosť ľudského života. Každý ľudský život končí smrťou a rozvinutý kognitívny

system človeka je schopný túto konečnosť predvídať a vnímať. Keďže smrť predstavuje po biologickej stránke negatívnu udalosť, konečnosť ľudského života je pre človeka ohrozujúcim faktorom, s ktorým sa musí vyrovnávať. Ako hovorí Kastenbaum (2000) vo svojej knihe *Psychology of death*, každý človek si konštruuje svoj vzťah k fenoménu smrti a umierania. V psychológii sa pre chápanie smrti človekom používa viacero výrazov a konceptov, napr. strach zo smrti alebo postoj k smrti. Pojem strach zo smrti alebo úzkosť zo smrti (fear of death, death anxiety) vyjadruje najmä fakt, že človek vníma smrť ako ohrozenie svojho bytia a nezvratné prerušenie svojho života. Dôsledok toho je prežívanie negatívnej emócie vo vzťahu k smrti. Tomer (2004) ju definuje ako úzkosť spôsobenú anticipáciou stavu, že daný človek bude mŕtvy, a nezahŕňa pod tento fenomén samotný strach z procesu umierania ani strach zo smrti iných blízkych osôb. V zásade teda ide o existenciálne definovaný strach z „nebytia“, ktoré je nevyhnutnou súčasťou existenciálnej reality. Samotný koncept strachu zo smrti je viazaný skôr s emóciami, na druhej strane koncept postojov voči smrti zahŕňa vo výraznejšej miere kognitívny aspekt. Ohroziteľnosť ľudského života smrťou a následná emočná reakcia totiž vyžadujú kognitívnu odpoveď, a to vytvorenie si určitého kognitívneho rámca, ktorý poskytuje interpretáciu smrti. Ide vlastne o vytvorenie určitých názorov, ideí a presvedčení, ktoré majú za úlohu redukovať úzkosť zo smrti a prinášať takú jej interpretáciu, ktorá umožňuje povzniesť sa nad tento jav takýmto spôsobom, že je možné fungovať vo svete konštruktívne bez nadmerného nutkavého zaoberania sa smrťou. Jeden z konceptov, ktorý sa zaoberá touto reakciou je koncept Wonga, Requera a Gessera (1994). Autori vychádzajú zo svojich skúseností s výskumom starnutia, pričom zavádzajú pojem akceptácia smrti. Tento pojem sa dá široko definovať ako psychologická pripravenosť na smrť a uvedení autori ho priniesli na základe výskumných skúseností, že veľmi veľa starnúcich ľudí nevykazuje vyššiu úroveň strachu zo smrti, dokonca je pre niektorých vnímaná ako pomerne pozitívny jav s viacerými prínosmi. Diskutujú s možnou interpretáciou tohto javu ako obranným mechanizmom potlačenia, a naznačujú, že ide o prirodzený proces zmierenia a akceptácie daného javu. Tento koncept je v súlade s už spomínaným Kastenbaumom (2000), ktorý prichádza s ideou, že smrť predstavuje pre človeka istú vývinovú úlohu, ktorá zahŕňa vytvorenie si spôsobu vyrovnania sa s týmto faktorom. Akceptácia smrti je potom definovaná ako zámerné intelektuálne prijatie perspektívy smrti a pozitívna emočná asimilácia jej dôsledkov (Klug,

Sinha, podľa Wong, Reker, Gesser, 1994). Wong so svojimi kolegami operacionalizovali päť základných postojov voči smrti:

- a) neutrálna akceptácia zahŕňa chápanie smrti ako integrálnej a nevyhnutnej súčasti života,
- b) prístupová akceptácia je pozitívny pohľad na smrť založený na presvedčení o šťastnom posmrtnom živote,
- c) úniková akceptácia je vítaná alternatíva, spočívajúca v tom, že smrť je vhodnou náhradou za život plný bolesti a trápenia,
- d) strach zo smrti zahŕňa negatívne emócie vyplývajúce z konfrontácie so smrťou,
- e) odmietanie smrti zahŕňa odmietanie myšlienok aj rozprávania o smrti s cieľom redukovať úzkosť.

Uvedené postoje majú dopad aj na fungovanie človeka. Viacero autorov zistilo, že strach zo smrti a jej odmietanie negatívne súvisia s well-beingom a pozitívne s psychologickým distresom, na druhej strane akceptácia súvisí s pozitívnymi charakteristikami fungovania. Ako uvádza vo svojom prehľade Neimeyer et al. (2004), výsledky však nie sú konzistentné a je nutný ešte ďalší výskum na overenie tohto komplexného vzťahu.

### **Záver**

V príspevku sme sa zamerali na vybrané existenciálne teórie so silným kognitívnym akcentom a popis niektorých špecifických kognícií, prostredníctvom ktorých človek reaguje na svet existenciálnych daností a uchopuje existenciálnu realitu. Samozrejme, nami uvedené teórie ani kognície nie sú všetkým, s čím sa možno v literatúre v tejto súvislosti stretnúť. Úplný opis existenciálnych kognícií nie je na tomto mieste možný, chceli sme však poukázať na to, že tieto a podobné fenomény sú významnou súčasťou psychologickéj výbavy človeka, a to najmä v kognitívnej rovine. Významnosť uvedených fenoménov je zrejmá aj z výsledkov výskumných štúdií, ktoré poukazujú na ich efekt vo fungovaní človeka, a to najmä na jeho optimálne fungovanie. Aj preto je nutné tieto fenomény brať do úvahy a vnímať ich ako súčasť ľudského kognitívneho systému.

## Literatúra

- Bauman, S., Waldo, M., 1998, Existential theory and mental health counselling: If it were a snake, it would have bitten. *Journal of Mental Health Counseling*, 20, 13-27.
- Coan, R. W., 1999, *Optimální osobnost a duševní zdraví*. Praha: Grada Publishing.
- Dittmann-Kohli, F., Westerhof, G. J., 2000, The personal meaning system in a life-span perspective. In G. T. Reker, K. Chamberlain (Eds.), *Exploring existential meaning. Optimizing human development across the life span* (107-122). Thousand Oaks - London - New Delhi: Sage Publications.
- Frankl, V. E., 1996, *Lekárska péče o duši*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E., 1997, *Vůle k smyslu*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E., 1998, *Napriek všetkému povedať životu áno*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Halama, P., 2002, From establishing beliefs through pursuing goals to experiencing fulfillment: Examining the three-component model of personal meaning in life. *Studia Psychologica*, 44, 2, 143-154.
- Halama, P., 2007, *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Kastenbaum, R., 2000, *Psychology of death. 3rd edition*. New York: Springer.
- Klinger, E., 1998, The search for meaning in the evolutionary perspective and its clinical implications. In P. T. P. Wong, P. M. Fry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (27-50). Mahwah-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Littrell, K. H., Herth, K. A., Hinte, L. E., 1996, The experience of hope in adults with schizophrenia. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 19, 61-65.
- May, R., Angel, E., Ellenberger, H. F. (Eds.), 1958, *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology*. New York: Basic Books.
- May, R., 2005, *Láska a vôľa*. Bratislava: Ikar.
- May, R., 2007, *Túžba po mýtoch*. Bratislava: Ikar.
- Mickley, J. R., Soeken, K., Belcher, A., 1992, Spiritual well-being, religiousness, and hope among women with breast cancer. *Journal of Nursing Scholarship*, 24, 267-272.
- Moadel, A., Morgan, C., Fatone, A., Grennan, J., Carter, J., Laruffa, G., Skunky, A., Dutcher, V., 1999, Seeking meaning and hope: Self-



- reported spiritual and existential needs among an ethnically-diverse cancer patient population. *Psycho-Oncology*, 8, 378–385.
- Neimeyer, R. A., Wittkowski, J., Moser, R. P., 2004, Psychological research on death attitudes: An overview and evaluation. *Death Studies*, 28, 309–340.
- Popielski, K., 1991, *Analiza poczucia sensu życia. Test noodynamiki (T. N-D)*. Lublin: RW KUL.
- Popielski, K., 1994, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: KUL.
- Reker, G. T., 2000, Theoretical perspective, dimensions and measurement of existential meaning. In G. T. Reker, K. Chamberlain (Eds.), *Exploring existential meaning. Optimizing human development across the life span (39-55)*. Thousand Oaks - London - New Delhi: Sage Publications.
- Reker, G. T., Wong, P. T. P., 1988, Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren, V. L. Bengston (Eds.), *Emergent theories of aging (214-246)*. New York: Springer.
- Shapiro, S. B., 1988, Purpose and meaning: A two-factor theory of existence. *Psychological Reports*, 63, 287-293.
- Snyder, C. R. (Ed.), 2000, *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. San Diego-London: Academic Press.
- Stillman, T. F., Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Lambert, N. M., Fincham, F. D., Brewer, L. E., 2010, personal philosophy and personnel achievement: Belief in free will predicts better job performance. *Social Psychological and Personality Science*, 1, 43-50.
- Tomer, A., 1994, Death anxiety in adult life: Theoretical perspectives. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application (3-28)*. Washington, DC: Taylor & Francis Washington, DC: Taylor & Francis.
- Vohs, K. D., Schooler, J., 2008, The value of believing in free will: Encouraging a belief in determinism increases cheating. *Psychological Science*, 19, 49-54.
- Wong, P. T. P., 1998, Meaning-centered counseling. In P. T. P. Wong, P. M. Fry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications (395-436)*. Mahwah-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, P. T. P., Reker, G. T., Gesser, G., 1994, Death Attitude Profile–Revised: A Multidimensional Measure of Attitudes Toward Death. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, in-*

- strumentation, and application* (121-148). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Yalom, I. D., 1980, *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yalom, I. D., 2006, *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.

# KOGNÍCIA A KOMPLEMENTARITA<sup>1</sup>

Michal STRÍŽENEC

V posledných desaťročiach sa v psychológii objavili viaceré príspevky o využití princípu či teórie komplementarity. V snahe oboznámiť našu odbornú psychologickú komunitu s touto problematikou spracovali sme tento prehľad na základe dostupnej literatúry (vo viacerých prípadoch sme boli nútení uspokojiť sa s internetovými zdrojmi, resp. s abstraktami prác), a to zameraním sa hlavne na kognitívnu psychológiu.

Termín komplementárny sa dnes používa v rôznom význame a kontexte (napr. doplnkový, dodatočný). V tejto štúdii sa chceme zamerať na princíp komplementarity ako bol formulovaný najprv v kvantovej fyzike a neskôr aplikovaný aj v iných oblastiach. Na otázku takejto komplementarity sme stručne poukázali už v inej štúdii (Stríženec, 2008), kde sme sa venovali aj komplementárnemu mysleniu. Na tomto mieste uvedieme podrobnejšie poznatky z tejto oblasti.

Uvedomujeme si, že kvantová teória predstavuje náročnú a špecifickú problematiku, ktorá je veľmi vzdialená od psychológie. Záujemcovia však môžu siahnuť po niektorých prácach z kvantovej fyziky (napr. Polkinghorne, 2007; Pišút, Gomolčák, Černý, 1983). Napriek tejto obťažnosti predpokladáme, že takéto interdisciplinárne väzby môžu zaujať aspoň časť psychológov.

## Základné východisko

Kvantová teória, ktorá sa využíva v kvantovej fyzike, je ucelená sústava teoretických disciplín opisujúcich vlastnosti a správanie mikročastíc a fyzikálnych polí a ich vzájomnú interakciu.

Kvantum je najmenšie možné množstvo energie hmoty. M. Planck zistil, že elektromagnetická energia sa šíri pomocou malých dávok – kvant.

---

<sup>1</sup> Štúdiá vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave.

Známy fyzik N. Bohr zaoberajúci sa kvantovou fyzikou v 30. rokoch minulého storočia nadviazal na práce W. Heisenberga a E. Schrödingera a ako je známe komplementaritou vysvetľoval nekonzistentnosť medzi experimentálnymi údajmi a klasickou fyzikou pri vysvetľovaní svetla (jedni autori tvrdia, že ide o vlnenie, iní – o častice). Svoje poznatky publikoval vo viacerých prácach (pozri napr. Bohr, 1948, podľa Laurikainen, 1980). Svoju pôvodnú verziu komplementarity z r. 1927 (Plotnisky, 2007, ju nazýva úzkou) upravil v dôsledku diskusie s A. Einsteinom, ktorý neakceptoval narušenie kauzálneho priestorovo-časového popisu.

Vývin chápania princípu komplementarity podrobne popísal K. V. Laurikainen (1980). Zameral sa na podrobný popis spolupráce N. Bohra s W. Heisenbergom, W. Paulim a E. Schrödingrom ako aj na kritiku ich koncepcie A. Einsteinom. Popísal tiež filozofické názory Bohra. Vzhľadom na zameranie tohto nášho príspevku popíšeme v ďalšom len poznatky o komplementarite, ako ich uvádza K. V. Laurikainen.

Uvádza, že Bohr považoval komplementaritu za všeobecný epistemologický koncept relevantný nielen pre atómovú teóriu, ale tiež pre ľudské poznanie vo všeobecnosti. Podľa Bohra komplementarita znamená, že:

- priestorovo-časový popis atómových procesov a ich kauzálny popis sú navzájom komplementárne,
- koordináta polohy a s ňou spojená zložka rýchlosti pohybu sú navzájom komplementárne,
- obraz častice a obraz vlny sú navzájom komplementárne pri popise atómových javov,
- dve meracie procedúry ktoré sa navzájom vylučujú ako presné merania v zmysle kvantovej mechaniky sú navzájom komplementárne.

Známú „Kodaňskú interpretáciu“ kvantovej mechaniky podal Bohr na Como konferencii v roku 1927. Centrálnou myšlienkou tu bola komplementarita. Princíp komplementarity vychádzal z duality vln a častíc, avšak išlo mu o všeobecnejší koncept. Týka sa podstaty fyzikálnej skutočnosti, a to je už filozofická otázka. Filozofické spory o komplementarite pokračujú až dodnes, ale na tomto mieste sa nemôžeme nimi zaoberať. Upozorňujeme len na príspevok fyzika Laurikainena (1992), ktorý poukázal na to, že fyzici sa málo zaujímali o ontologické dôsledky komplementarity. Výnimkou je W. Pauli, ktorý sa zaoberal „filozofiou komplementarity“. Zdôrazňoval iracionalitu skutočnosti, s ktorou sa stretávame pri individuálnych udalostiach, kde platia štatistické, a nie deter-

ministické zákonitosti. Poukázal tiež na komplementaritu fyziky a psychológie.

Podľa Steuernagela (1999) Bohrov princíp komplementarity je komplementárny s Heisenbergovým princípom neurčitosti.

Najnovšie vznikla „slabá kvantová teória“ (weak quantum theory) – jej autormi sú Atmanspacher, Römer a Walach (2002). Uvedení autori popisujú komplementaritu a s ňou súvisiace „prepletenie“ stavov (entanglement – korelované kvantové stavy) síce menej striktným (v porovnaní s fyzikou), ale preda precíznym spôsobom. V rámci diskusie o tejto slabej kvantovej teórii – ktorá sa aplikuje v psychológii, filozofii a pod. – sa však aj kritizujú autori tejto teórie, najmä čo sa týka príkladov aplikácie teórie, ba dokonca sa teória hodnotí ako neúčinná (Zombified, 2004).

Zameranie nášho príspevku ako i kompetencia jeho autora však neumožňuje podrobne analyzovať celú túto problematiku ako i popisovať príslušné matematické formulácie. Zaujímavcov preto odkazujeme na literatúru uvedenú na konci príspevku.

Pri komplementarite sa uplatňuje podľa niektorých autorov 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“. Presnejšie by bolo treba hovoriť o nedvojhodnotovej logike. Pri komplementarite ide o koordináciu dvoch teórií, z ktorých každá si nárokuje, že podáva najlepšie vysvetlenie daného javu. Konkurujúce vysvetlenie treba považovať nie za alternatívu, ale za komplementárne a treba ich koordinovať (nájsť zatiaľ neznámy spoločný referenčný bod) (podľa Montalvo, 2004; Roldan, 2007).

Dva výroky o tom istom vysvetľovanom objekte sú buď zhodné (súčasne pravdivé – compatible), nikdy nie sú súčasne pravdivé (incompatible) alebo sú síce súčasne nezhodné, avšak jeden je pravdivý v jednom kontexte, resp. časovom bode a druhý zase v odlišnom kontexte, resp. čase (noncompatible). Rigidné pridržanie sa binárnej logiky (buď – alebo) bráni plnej realizácii potenciálu psychológie (Reich, 2002).

Podrobnejšie údaje o komplementarite pozri Complementarity 2008a, b; Complementarity/physics, 2008.

Definíciu komplementarity aplikovateľnú na viaceré vedné oblasti podáva Reich (2008) takto: Komplementarita sa týka možnosti, že ten istý objekt (vec, stav, situácia, pojem a pod.) sa prejavuje odlišným, kategoricky rozdielnym spôsobom. Tieto prejavy sa vyskytujú v odlišnom priestorovom, časovom alebo situačnom kontexte. Popis a vysvetlenie

týchto odlišných prejavov sú súčasťou preklenujúcej teórie o objekte (jave).

Reich (2001) rozlišuje paralelnú komplementaritu a kruhovú komplementaritu. Pri paralelnej komplementarite javy A a B sú toho istého logického typu a boli používané v tej istej disciplíne. Vysvetlenie pomocou jedného modelu limituje súčasné vysvetlenie pomocou paralelného modelu. Pri kruhovej komplementarite, A a B pochádzajú z rozličných oblastí (disciplín). Ide o kruhový proces reflexie (napr. prečo A a B sú vzájomne nezávislé; aké korekcie počiatočných apriórnych predpokladov vyplývajú z vhľadu pri tomto kruhovom procese, uvažuje sa o vysvetleniach, ktoré sa predtým považovali za nezávislé alebo irelevantné). Ľudia používajú oba typy komplementarity na podobných úrovniach kompetencie. Obsah problému na rozdiel od jeho štruktúry má malý vplyv na komplementárne myslenie. Autor túto problematiku podrobne rozpracoval v svojej koncepcii relačného a kontextového usudzovania. 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.

Vychádzajúc z matematicky formulovanej teórie o dynamike koordinácie (zaoberá sa na informácii založenými sebaorganizujúcimi systémami) Kelso a Engstrom (2006) zhrnuli svoje dlhoročné výskumy poukazujúce na komplementaritu ako na základnú vlastnosť v kontexte kognitívnych i sociálnych vied, ako aj vied o mozgu. Ako symbol zdanlivo kontradiktórických zosúladených komplementárnych párov zaviedli vlnovku (napr. myseľ ~ telo, organizmus ~ prostredie, individuálny ~ kolektívny). Napr. ľudský mozog je schopný prejavovať zdanlivo kontradiktórické, vzájomne sa vylučujúce správanie integrácia a segregácia - a to v tom istom čase. Podľa autorov komplementárne páry a dynamika koordinácie otvárajú nové horizonty výskumu starých otázok, ako napr. čo je základnejšie telo či myseľ, celok či časť. Je potrebné prekonať stále existujúcu mentalitu buď/alebo, zosúladiť rôzne hľadiská (napr. aj pokiaľ ide o filozofiu a vedu).

Komplementárnu logiku v súvislosti s teóriou „všetkého“ rozoberá Ji (2007). Táto logika vznikla v 90. rokoch zovšeobecnením Bohrovho konceptu komplementarity a to tak, aby mohla byť aplikovaná aj mimo fyziky, t. j. v biológii, psychológii, filozofii, náboženstve. Vyjadruje sa v pojmoch multimodálneho alebo heterogénneho usudzovania, pričom sa používa nielen písomná forma jazyka, ale aj diagramy a tabuľky. Podľa autora komplementárna logika zahrnuje exkluzívnosť (javy A a B

sa navzájom vylučujú v tom zmysle, že nemôžu sa merať a pozorovať simultánne v danom kontexte), esenciálnosť (A a B sú podstatné pre úplný popis či pochopenie tretieho javu C) a transcendentálnosť (C presahuje úroveň popisu, v ktorom A a B sú v nezlučiteľnom protiklade).

### **Aplikácia**

Už Bohr (1958, podľa Montalvo, 2004) sa snažil aplikovať princíp komplementarity na vzťah myseľ – telo, resp. myslenie – city. Podmienky analýzy a syntézy skúsenosti sú analogické situácii v atómovej fyzike. Uvádza, že slová, myslenie a cítenie možno považovať za komplementárne (podľa Whitaker, 1996). Bohr spoznal, že pozorovateľ vplýva na kvantovo mechanickú vlnu. Pri formulovaní princípu komplementarity bol Bohr ovplyvnený knihou W. Jamesa „*The principles of psychology*“. V nej sa totiž v súvislosti s hystériou píše o komplementárnosti rozdelených častí vedomia. Kornwachs (1989) uvádza, že ako prvý použil termín komplementarita W. James v knihe „*A Pluralistic Universe*“, N.Y. 1909. Bohr poukázal na základnú štruktúru vnímania (oddeľovanie toho, čo sa vníma od vnímajúcej osoby) a naznačil, že komplementarita súvisí s podstatou kognície. Snažil sa o komplementárny prístup k psychologickým problémom. Názory Jamesa a Bohra (napr. na komplementárny aspekt „komunikatívnosti“) porovnáva Stephenson (1986–1989). Bohr sa venoval aj filozofickým otázkam a pomocou komplementarity chcel prispieť k diskusii o slobodnej vôli a determinizme.

Aplikácia kvantovej mechaniky v psychológii je dnes predmetom značného počtu prác. Siahajú od neurofyziologických aspektov interakcie psychika-mozog (Schwartz et al., 2005), cez prístupy k vedomiu (Stapp, 2007, 2006) po otázky pozornosti a vôle (Stapp, 1999), hodnôt (Stapp, 1995) ako aj súvislosť s hlbinnou psychológiou (Mc Farlane, 2009; Hermann, 1982).

V súvislosti s kvantovou psychológiou sa poukazuje ([http:// psychology.wikia.com/wiki/Quantum\\_psychology](http://psychology.wikia.com/wiki/Quantum_psychology)) na otázku vzťahu mysle a interpretácie výsledkov kvantovej fyziky, využívanie kvantových poznatkov pri vysvetľovaní mysle a vedomia ako aj na kvantové modely pamäti (súvislosť kvantových koherentných vln a mechanizmov pamätového skladu). Problematika kvantového vedomia je podrobne analyzovaná v [<http://www.quantum-mind.co.uk>].

Na zmenu klasickej koncepcie na koncepciu kvantovej mechaniky pri skúmaní úlohy človeka pri odhaľovaní skutočnosti poukazuje Stapp (2009). Kvantová mechanika pozdvihuje človeka na aktívneho činiteľa, ktorý pri uvedenom odhaľovaní skutočnosti nie je riadený výlučne samotnými materiálnymi aspektmi skutočnosti, ale je ovplyvnený dôvodmi založenými na hodnotách. Už Bohr poukázal na slobodnú voľbu usporiadania experimentu bádateľom. Podľa Stappa dnes už nepovažujeme človeka za mechanický automat, ale za lokálneho činiteľa, ktorý prispieva k odhaľovaniu skutočnosti kladením pre nás zaujímavých otázok pri skúmaní faktov prírody. Fyzikálne aspekty obsahujú kauzálne medzery, ktoré zaplňujú vstupy z oblasti nášho vedomeho myslenia.

Poukážeme teraz podrobnejšie na niektoré aplikácie.

Otázke kognície v súvislosti s komplementaritou sa podrobnejšie venuje Kornwachs (1988, 1989), a preto uvedieme podrobnejšie jeho prístup. Vychádza z rozlišovania klasických a neklasických systémov. Vhodne vybrané vlastnosti neklasických systémov sú v komplementárnom vzťahu. Zatiaľ čo algoritmické procesy (patriace do klasických procesov), majú všetky svoje podstatné vlastnosti nemenné počas pozorovania systému, kognitívne procesy sú autonómne a zle predvídateľné – pri meraní ich štruktúry a správania dochádza k zmenám v týchto procesoch. Z metodologického hľadiska je dôležitý postup pri ich meraní – ak najprv meriame správanie systému, a potom analyzujeme jeho štruktúru, získame iné aspekty informácie o systéme, než keď postupujeme v opačnom poradí. Kognitívne procesy sú spôsobilé vytvárať pragmatickú informáciu. Je to taký druh informácie, ktorý je schopný interakcie so systémom, ovplyvňovať a meniť jeho vlastnosti. Musí tu existovať vzťah medzi štruktúrou prijímateľa informácie a štruktúrou informácie. Táto informácia je charakterizovaná dvomi zložkami „novosť“ a „potvrdenie“ (confirmation). Pragmatickú informáciu možno zobrazit pomocou komplementarity týchto dvoch zložiek. Kognitívny systém môže vytvárať pragmatickú informáciu, ale môže byť aj prijímateľom tejto informácie. Autor formalizoval komplementaritu správania a štruktúry. Elementárne procesy v kognitívnych systémoch sú zložené z akcií a reakcií, ktoré sú v komplementárnom vzťahu. Vzťahy komplementarity pri kognitívnych systémoch majú rovnakú formálnu štruktúru ako komplementarita v kvantovej mechanike. V ďalšom však bude treba riešiť otázku zahrnutia pragmatickej informácie do rámca kvantovej teórie.

Ji (1993, 2007) na základe svojich teoretických prác v biológii tvrdí, že Bohrov princíp komplementarity – po zahrnutí zovšeobecnenia



o dualite informácia/energia – hrá kľúčovú úlohu vo všetkých biologických systémoch zjednocujúc fyziku a biológiu. Pokiaľ ide o komplementaritu ľudského mozgu, autor poukazuje na odlišnú funkciu pravej a ľavej hemisféry.

Na komplementaritu mozgu poukázal aj Grossberg (2000). Oproti doterajšej analógii mozgu s počítačom (nezávislé moduly) autor ukazuje, že mozog predstavuje paralelné spracovanie s komplementárnymi vlastnosťami. Podáva príklady z vnímania, učenia, kognície ako aj teoretické koncepty o realizácii komplementarity.

Stillfried a Walach (2004) uvádzajú, že slabá kvantová teória je zovšeobecnenou verziou kvantovej teórie a predpokladá sa možnosť výskytu komplementarity medzi globálne a lokálne pozorovateľnými javmi.

Inšpiráciou tu bol model pragmatickej informácie, vychádzajúci z teórie synchronnosti, ktorú vyvinul C. G. Jung v spolupráci so W. Pauli. Jung spolu s fyzikom Paulim skúmali vzťahy medzi javmi na kvantovej úrovni a psychickými procesmi.

Spoluprácu týchto dvoch vedcov popisuje Lindorff (2004). V publikácii, ktorej autormi sú Gieser, Pauli a Jung (2005) sa rozoberajú psychologické a filozofické otázky, najmä vzťah subjekt-objekt, vedomie-nevedomie, komplementarita, vytváranie pojmov a pod.

Príklady z kognitívnych vied a psychológie týkajúce sa komplementarity sa zameriavajú napr. na vzťahy medzi vedomím a nevedomím, medzi Jungovými psychologickými typmi, bistabilnými a mnohostabilnými stavmi percepcie. Zásadným problémom v tejto oblasti je vzťah medzi skúsenosťou mentálnej činnosti a neurofyziológickými mozgovými procesmi. Je však potrebné skúmať, či jednotlivé situácie spĺňajú podmienky chápania situácií ako komplementárnych a „prepletených“ (Atmanspacher, Römer, Walach, 2002).

Širšou otázkou vzťahu psychiky a hmoty v súvislosti s psychológiou a fyzikou sa zaoberá McFarlane (2000). Poukazuje najmä na vyššie uvedené vzťah Jungovej hlbinej psychológie a kvantovej fyziky, na Jungove chápanie komplementárnosti vedomia a nevedomia. Uvádza Jungov výrok, že jednota medzi protikladmi ako sú duch a hmota, vedomie a nevedomie a pod., znamená tretiu vec, ktorá predstavuje nie kompromis, ale niečo nové. Jung považoval vzťah medzi vedomím a nevedomím za formu komplementárneho páru protikladov. Je to analógia komplementarity vlna – častica v kvantovej fyzike. Zdôraznil, že snaha určiť podstatu nevedomého stavu naráža na rovnaké ťažkosti ako pri atómovej fyzike – samotné pozorovanie totiž mení pozorovaný objekt. Preto ne-

máme možnosť objektívne určiť skutočnú podstatu nevedomia. K tomuto tvrdeniu však treba uviesť, že otázka determinovanosti aktuálnych vlastností fyzikálneho objektu je zložitejšia.

Prístup kvantovej fyziky považuje Snyder (*On the quantum...*) za spojivo medzi ľudskou kogníciou a fyzikálnym svetom. Poukazuje na známe psychologické výskumy vnímania (najmä zrakové klamy – experimenty G. A. Strattona), ktoré potvrdzujú, že možno empiricky skúmať teoretické výsledky kvantovej fyziky, podľa ktorých vzájomne sa vylučujúce kvantovo mechanické vlnové funkcie možno simultánne aplikovať na totožné konkrétne fyzikálne podmienky. Rozoberá názory rôznych fyzikov na kvantovú mechaniku (Einstein, myšlienkový experiment Schrödingera, Shimony) ako i vlastné výskumy vnímania. Uvádza, že v kvantovej fyzike sa zanedbával účinok aktu pozorovania na výsledky experimentu. Zrejme je to dôsledok odlišnej histórie psychológie a fyziky. V skutočnosti kognitívne procesy jednotlivcov ovplyvňujú empirické výsledky dosiahnuté v oblasti kvantovej mechaniky. V závere svojej obsiahlej štúdie Snyder píše, že tvrdenie o kvantovej mechanickej vlnovej funkcii vyplýva z toho, že poznatky odvodené z tejto funkcie sú pravdepodobnostné a súvisia s meraným priestorom. Autor upozorňuje na zaujímavý fakt, že grécke písmeno  $\psi$  sa súčasne používa na označenie vlnovej funkcie v kvantovej mechanike, a tiež ako logo v psychológii.

Názory viacerých autorov na komplementaritu taktiež rozoberá Snyder (1990). Podľa neho komplementarita sa týka simultánnych vzájomne sa vylučujúcich popisov určitého javu charakterizujúceho rovnaké konkrétne okolnosti. Príkladom môže byť vzájomná závislosť vnímania a pamäti alebo i skutočnosť, že teoretická koncepcia u terapeuta môže ovplyvňovať to, či určité správanie považuje za ukazovateľ zdravia alebo choroby. Pokiaľ ide o vzťah medzi psychickými a neurofyziológickými javmi, nejestvuje tu jedno-jednoznačná zhoda. Tieto procesy sú spojené so simultánnymi vzájomne sa vylučujúcimi kognitívnymi popismi.

Ako uvádzajú Conte et al. (2003, 2007) kvantová mechanika spája kogníciu a fyzikálny svet. V súvislosti s neúspešnými snahami o lokalizáciu vedomia autori upozorňujú na koncepciu pred-priestoru (PRESPACE). Totiž obvyklý priestorovo-časový prístup neumožňuje riešiť problém nelokálnosti tak vo fyzikálnych systémoch, ako aj pri psychických funkciách, najmä pri kognitívnych stavoch. Pri pred-priestore ide o hlbšiu štruktúru, v ktorej sa aktuálne vyskytujú kvantové javy. Autori však varujú pred fyzikálnou redukciou psychických proce-

sov. Pri holistickom kvantovom prístupe ku kognitívnej dynamike sa vychádza z teórie aktívnej informácie. Autori uskutočnili experiment zameraný na mentálnu interferenciu. Vychádzali z kvantom podobnej nedeterministickej dynamiky, kde je silná závislosť od kontextu a interferencia sa prejaví v celkovej pravdepodobnosti. Využili geštaltistický prístup k dvojvýznamovým figúram (figúra – pozadie) a pomocou dvoch testov u študentov zisťovali podmienené pravdepodobnosti odpovede pri rôznych kombináciách poradia dvoch testov. Výsledky potvrdili kvantom podobné správanie pri kognitívnej dynamike mentálnych stavov. Autori popisovali mapovanie mentálnych stavov do kvantom podobných vlnových funkcií. Poukazuje to na to, že mentálne stavy nie sú zabudované do tradičného fyzikálneho priestoru.

Komplementarita v súvislosti s prírodnými a kognitívnymi systémami sa rozoberá v trojzväzkovom zborníku, ktorého editorom je Carvalho (1992). Popisujú sa najmä diskusie o Bohrovej koncepcii komplementarity a úlohe jazyka pri procesoch merania.

Z metodologického hľadiska pristupujú ku komplementarite Hyland a Kirsch (1994), a to v súvislosti s otázkou vzťahu psychika – myseľ – telo. Pri metodologickej komplementarite (na rozdiel od iných foriem komplementarity) sa nevychádza z ontologického hľadiska, ale zameriava sa na teoretické chápanie psychosomatických javov (vplyv psychiky na telesné javy). Doterajšie kauzálne chápanie vplyvu mysle sa nahrádza tvrdením, že telesný účinok je vyvolaný fyziologickým substrátom psychického stavu.

Ako možno využiť komplementaritu pri integrácii kognitívno-vývinového a behaviorálno-analytického prístupu k skúmaniu zmeny správania ukazujú Overton a Ennis (2006). Doteraz boli tieto prístupy považované za nekompatibilné. Ich zmysluplná integrácia si vyžaduje metateoretické predpoklady zachovávajúce ich odlišné kvality.

V súvislosti s konfliktnými požiadavkami na spracovanie informácie u človeka Wu (1997) ukazuje, že princíp informačnej neurčitosti možno chápať ako základ mnohých komplementárnych vzťahov v percepcii a kognícii (napr. vzťah medzi paralelnými a sériovými procesmi).

Monograficky spracoval problematiku komplementarity a poznania Röhrle (2001).

V súvislosti s postformálnym myslením poukazuje Weigl (2005/2006) na to, že v období dospelosti dochádza k integrácii protirečivých myšlienok, emócií i skúseností.

Na otázky komplementarity poukazujú aj Chari a Nuzzo (1987), a to v súvislosti s porovnávaním názorov psychológa Kellyho a biológa

Varelu, ktorí obaja vychádzajú z konštruktivistickej metateórie, odkláňajú sa od klasickej logiky a zaoberajú sa otázkou poznatkov a hierarchickej štruktúry kognitívnych systémov. Autori príspevku považujú prvého za triviálneho konštruktivistu a druhého za radikálneho konštruktivistu. Líšia sa v svojich názoroch na skutočnosť.

Uplatnenie teórie komplementarity v psychofyzike sa venoval Baird (1996). Ide o vzájomné dopĺňovanie sa dvoch odlišných, zdanlivo kontradiktórických prístupov v tejto oblasti – vysvetľovanie javov pomocou senzoričných procesov (úloha senzoričných neurónov) a pomocou kognitívnych premenných (napr. stratégia posudzovania ovplyvnená inštrukciou, experimentálnym postupom). Model je zameraný na vysvetlenie vplyvu kontextu. Autor v knihe okrem hlavných doterajších teórií psychofyziky (Stevens, Weber, Piéron, Ehman, multidimenzionálna psychofyzika) uvádza aj počítačové simulácie objasňujúce komplementárnu podstatu vysvetlení v psychofyzike.

Komplementaritu za ďalší krok smerom k metodologickému pluralizmu považuje Davis (1997). V psychologickvej verzii komplementarity rozlišuje štyri rôzne teoretické prístupy k skúmaniu psychologických javov (fyzikálne javy, biologické systémy, sociálne systémy a hodnoty, zmysel a účel).

Na využitie komplementarity pri skúmaní vedomia upozornili Walach a Römer (2000). Popísali jej využitie ako pracovnej hypotézy pri riešení problému myseľ – mozog. Komplementárnosťou v súvislosti s úlohou vedomia pri spracovaní informácie sa zaoberá tiež Velmans (1993).

Cieľom novej oblasti výskumu „kvantová kognícia“ je použiť kvantovú teóriu na vyvinutie radikálne nových modelov rôznych kognitívnych javov, siahajúcich od ľudskej pamäti po rozhodovanie (Zyga, 2009a). Tento prístup konkretizuje pri hľadaní východiska z doterajších odlišných prístupov k šíreniu slovných asociácií. Treba rozlišovať medzi klasickými a kvantovými asociáciami a využiť poznatky o kvantovom entanglement („previazanie“). „Previazaný“ stav nastáva, keď dve asociované slová sú buď obe vybavené, alebo obe nevybavené z pamäti. Podľa tohto modelu pravdepodobnosť vybavenia asociovaného slova závisí od sily ich vzájomného spojenia slova „spletenie“ s mnohými inými. Slová „previazané“ s mnohými inými slovami majú väčšiu pravdepodobnosť vybavenia než pri „previazaní“ so žiadnym alebo málo slovami. Výskumníci uznávajú, že ich model je príliš zjednodušený, avšak experimenty s pamäťou umožňujú rozlíšiť predikčnú hodnotu rôznych modelov. Dokladom záujmu o kvantové modely kognície je

špeciálne číslo časopisu *Journal of Mathematical Psychology* v r. 2009 venované tejto problematike. Diskusia o koncepcii Zygaovej pripojená k jej článku však mala prevažne kritický charakter (poukazy na chybný prístup, špekulatívnosť). Autorka sa touto kogníciou zaoberá v súvislosti s rozhodovaním, kde okrem využitia klasických modelov a modelov kvantovej pravdepodobnosti treba prihliadať aj na kognitívnu disonanciu (Zyga, 2009b).

Fritsch-Oppenmann (2001) uvádza, že komplementárne myslenie pomáha zosúladiť rôzne teórie o jednej skutočnosti, ak tieto teórie sú parciálne, súbežné, kategoricky odlišné a nie je možné ich vzájomne redukovat'. Toto myslenie sa opiera o logiku používanú v kvantovej teórii. V protiklade k dialektickému mysleniu sa kontradiktórické výroky nekonštituuju navzájom, ale vo vzťahu k tretiemu. Autor sa zaoberá komplementárnym myslením v súvislosti s náboženskou krízou, interdisciplinárnym a medzináboženským dialógom.

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'.

Pokiaľ ide o komplementárne myslenie Reich (2002) vymedzil päť jeho úrovní. Probandom predložil 2 „teórie“ (A, B) o probléme (išlo o technické, vedecké, sociologické, filozofické problémy). Osoby mali podať zdôvodnené rozhodnutie o správnosti teórie A či B. Na I. úrovni (6-10 ročné deti) väčšina tvrdila, že správne je A alebo B. Na IV. úrovni (21-25 roční) sa A a B chápali komplementárne a vysvetľoval sa ich vzťah. Na ideálnej V. úrovni sa vyvíja vlastná „superteória“, zahŕňajúca A i B. Každá vyššia úroveň je kognitívne komplexnejšia. Primeraná úroveň logického usudzovania je nutnou, ale nedostatočnou podmienkou pre dosiahnutie vyšších úrovní komplementárneho usudzovania. Autor porovnáva tieto úrovne s Piagetovými štádiami. Pokiaľ ide o porovnanie s možnými typmi usudzovania Reich zaraďuje komplementárne usudzovanie za analogické (ktoré je statické), avšak nie je tak dynamické ako dialektické usudzovanie.

Pokiaľ ide o komplementaritu v sociálnej oblasti, vymedzil ju Carsons v r. 1969 (podľa Complementarity, 2008) pomocou interpersonálneho kruhu. Interpersonálne správanie vyvolá určitú odpoveď u druhej osoby a táto odpoveď je komplementárna s vyvolávajúcim podnetom. Komplementaritu ovplyvňuje prostredie (práca, domácnosť), sociálna rola, časový faktor a pod.

Interpersonálnej komplementarite sa venuje napr. Acton (2008). Podľa neho ide o špecifikáciu spôsobov, ako interpersonálne správanie vyvoláva špecifické spôsoby správania partnera. Interpersonálny kruh má dve osy: afilácia (príjemnosť vyvolá príjemnosť) a reciprocita (dominancia vyvolá submisívnosť).

Fiske (2000) uvádza, že rôzne procesy u človeka sú tak vysoko vzájomne závislé, že je nemožné ich pochopiť oddelene – ale iba komplementárne. Autor pomocou komplementarity vysvetľuje psychológiu kultúrnych odlišností. Sociálnu koordináciu charakterizuje komplementarita činnosti jednotlivcov. Vývojové sklony a kultúrne paradigmy sú komplementárne – obe sú nevyhnutné, avšak ani jedna sama nedostačuje na komplexnú sociálnu koordináciu. Za kultúrne koordinačné nástroje autor považuje napr. jazyk, náboženstvo. Jadrom sociálnej psychológie je koordinácia motívov, emócií, hodnôt, kognícií a činnosti.

Hypotézu komplementarity aplikuje na vytváranie malých skupín Marshall (1998), a to v súvislosti s dvomi prístupmi v tejto oblasti (príťažlivosť na základe podobnosti alebo dopĺňovaní sa individuálnych charakteristík). Prvý prístup sa ilustruje výskumom priateľstiev vysokoškolačkov a druhý poznatkami o manželských dvojiciach.

Saint (1994) však na základe dotazníka zameraného na sociálnu dominanciu a dôveru, ako i na iniciatívu v komunikácii zistil, že pri výbere manželského partnera nehrá hlavnú úlohu príťažlivosť opačného typu osobnosti.

V súvislosti s komplementaritou sa uvádza (Need..., 2001), že hypotéza o príťažlivosti na základe dopĺňovania sa potrieb (napr., že osoba s vysokou potrebou dominancie je príťahovaná k osobe s vysokou potrebou podriadenosti, resp. opačne) získala len slabé empirické potvrdenie.

Na komplementárne myslenie v milétskej filozofii poukázal Szmrecsanyi (2002). Predstavovalo odvrát od dualistického typu myslenia a počiatok racionálneho abstraktného myslenia.

Princíp komplementarity aplikovali na vzťah psychika - telo Stillfried a Walach (2006). Komplementaritu chápu ako teoretický princíp všeobecných systémov a svoju koncepciu dávajú do súvisu s filozofiou Leibniza.

V odbornej literatúre často rozoberanou problematikou je aj aplikácia princípu komplementarity v psychológii náboženstva. Tejto problematike sa venujeme v konferenčnom príspevku (Stríženeč, 2009).

## Záver

Stručný náčrt aktuálneho stavu aplikácie princípu komplementarity pochádzajúceho z fyziky na psychické javy, najmä na kogníciu, ukazuje, že touto otázkou sa zaoberá viacero autorov. Venujú sa tak všeobecným teoreticko-metodologickým aspektom, ako aj rôznym aplikáciám (siahajúcim od funkcií mozgu cez poznávacie procesy až po sociálne procesy).

Niektorí autori však vyslovujú aj kritické výhrady, resp. navrhujú iné riešenia.

Ako sa uvádza v Complementarity (2009), rozširovanie princípu komplementarity napr. na biológiu a psychológiu nie je všeobecne akceptované. Pokiaľ ide o samotný princíp, už Einstein tvrdil, že nebola podaná presná formulácia komplementarity vo fyzike. Podľa niektorých autorov je omnoho jasnejší Heisenbergov princíp neurčitosti, nedeterminovanosti.

Rychlak (1993) rozlišuje medzi kodaňskou interpretáciou (založená je na metodologických účinkoch) a komplementaritou (vychádza z nemechanického teoretického chápanie empirických údajov). Uvádza, že psychológia sa nemôže opierať o kodaňskú interpretáciu ako takú, pretože neposkytuje jasné experimentálne údaje porovnateľné s údajmi o svetle (vlny verus častice).

I keď snahy zakladateľov kvantovej teórie o jej aplikáciu v živých systémoch nezískali veľkú podporu biológov a psychológov, podľa Lucadoua (1991) moderná teória systémov môže prispieť k tejto oblasti. Štruktúru a funkciu možno považovať za komplementárne kategórie komplexných systémov. Autorove výsledky psychologického experimentu ukázali ne-lokálnosť ako hlavné kritérium neklasickej štruktúry komplexných systémov.

V každom prípade však treba privítať snahu využiť aj v psychológii prístupy rozšírené v iných vedných disciplínach. Treba však pamätať na to, aby nedochádzalo k prílišnému redukcionizmu zanedbávajúcemu špecifickosť psychických javov. Nemožno na druhej strane však poprieť prínos princípu komplementarity pre budovanie metateórie v psychológii, umožňujúcej objasniť a zjednotiť protirečivé zistenia o rôznych charakteristikách psychiky človeka, vyjadrené v jednotlivých teóriách. K tomu je však potrebné prejsť od deklaratívnych vyjadrení o aplikácii princípu komplementarity k hlbšej analýze špecifickosti komplementarity v psychológii (vrátane otázky vplyvu merania či zisťovania na priebeh psychických procesov). Na to by mali nadviazať aj empirické vý-

skumy overujúce tento nový prístup, resp. teoretické zovšeobecnenia. Obohatilo by to naše pohľady najmä na kognitívne procesy človeka.

### Literatúra

- Acton, G. S., 2008, *Interpersonal complementarity*. [Vyhľadanie 5. 1. 2009 na <http://www.personalityresearch.org/interpersonal/complementarity.htm>]
- Atmanspacher, H., Römer, H., Walach, H., 2002, Weak quantum theory: Complementarity and entanglement in physics and beyond. *Foundations of Physics*, 32, 379–406. [Vyhľadanie 2. 3. 2009 na <http://www.igpp.de/english/tda/pdf/wqt.pdf>.]
- Atmanspacher, H., Filk, T., Römer, H., 2006, Weak quantum theory: Formal framework and selected applications. In AIP Conference Proceedings, 810, 1, 34–46. [Vyhľadanie 23. 2. 2009 na <http://scitation.aip.org/getabs/servelet>.]
- Baird, J. C., 1997, *Complementarity theory of psychophysics*. Mahwah, N. Y., Erlbaum. (Abstract) [Vyhľadanie 5. 8. 2007 na <http://www.cognitivepsychologyarena.com/books/Sensation-and-Judgment>]
- Baird, J. C., 1997, *Sensation and judgment: Complementarity theory of psychophysics*. Laurence Erlbaum (Abstract) [Vyhľadanie 22. 1. 2009 na <http://www.amazon.uk/Sensation-judgment-complementarity-psychophysics-scientific/dp/08058183038>]
- Bohr, N., 1948, On the notions of causality and complementarity. 1. *Dialectica*, 2, 312-319.
- Bohr, N., 1958, *The philosophical writings of Niels Bohr, vol II. Essays 1933–1937 on atomic physics and human knowledge*. Woodbridge: Ox Bow Press.
- Brody, N., Oppenheim, P., 1969, Application of Bohr's principle of complementarity to the mind-body problem. *The Journal of Philosophy*, 66, 4, 97. (Abstract)
- Carvallo, M. E. (Ed.), 1992, *Nature, cognition and system: On complementarity and beyond. V. 2: Current systems-Scientifics research on natural a cognitive systems*. Berlin: Springer [Vyhľadanie 21. 1. 2009 na <http://www.amazon.co.uk/Nature-Cognition-Systems-Complementarity-Scientific.dp.0792317882>]
- Complementarity, 2008a [Vyhľadanie 10. 11. 2008 na <http://en.wikipedia.org/wiki/Complementarity>]



- Complementarity, 2008b [Vyhľadanie 21. 1. 2009 na <http://www.absoluteastronomy.com/topics/Complementarity>]
- Complementarity/physics, 2008 [Vyhľadanie 9. 1. 2009 na <http://en.wikipedia.org/wiki/Complementarity-physics>]
- Conte, E. et al., 2003, A preliminary evidence of quantum like behavior in measurement of mental states. [Vyhľadanie 29. 1. 2009 na <http://eprintweb.org/S/authors/All/to/Todarello/4>]
- Conte, E. et al., 2007, Some remarks on an experiment suggesting quantum like behavior of cognitive entities and formulation of an abstract quantum mechanical formalism to describe cognitive entity and its dynamics. [Vyhľadanie 23. 1. 2009 na <http://archiv.org/pdf/07.10.5092>]
- David, J., 1997, An integrated approach to scientific research methods: Psychological research on the human spirit. Part four. [Vyhľadanie 9. 1. 2008 na <http://clem.macd.edu/~davisj/prmZ/integ5.html>]
- Dimery, R., 2000, Benign models of science and religion and the resolution of conflict. [Vyhľadanie 20. 11. 2008 na <http://dimery.com/articles/Benign-models/bemgnmodels.html>]
- Einstein, A., 1930, Religion and science. New York Time Magazine, November 9, 1–4. [Vyhľadanie 5. 1. 2009 na <http://sacres-texts.com/aor/einstein.htm>] Poznámka: Text neskôr vyšiel aj v Einsteinových knihách (Ideas and Opinions, 1954 a v The World as I See It. 1949)
- 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. December.
- Gieser, S., Pauli, W., Jung, C. G., 2005, *The Innermost kernel: Depth psychology and quantum physics: Wolfgang Pauli's dialogue with C. G. Jung*. Berlin: Springer. (Abstract.) [Vyhľadanie 20. 2. 2009 na [http://books.google.sk/booksid=1if\\_H6zZYNwC](http://books.google.sk/booksid=1if_H6zZYNwC)]
- Grossberg, S., 2000, The complementary brain: Unifying brain dynamics and modularity. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 1, 233–246. (Abstract) [Vyhľadanie 26. 1. 2009 na <http://www.sciencedirect.com/science?ob=ArticleURL>]
- Hermann, P., 1982, Freud and the principle of complementarity. *The International Review of psycho-analysis*, 9, 488–489. ) [Vyhľadanie

16. 6. 2009 na <http://www.pep-web.org/document.php?id=irp.009.0488a>]
- Hyland, M. E., Kirsch, J., 1994, Methodological complementarity and the mind – body problem. *Psychology*, 16, 5, 4. (Abstract) [Vyhľadané 29. 1. 2009 na <http://www.cogsci.ecs.ac.uk/cgi/psyc/newpsy? 5.16>.]
- Chiari, G., Nurzo, M. L., 1987, Constructs and trinitities: Kelly and Varela on complementarity. (Paper at the Seventh International Congress on Personal Construct Psychology, Memphis, August 5th-9th) [Vyhľadané 10. 9. 2008 na <http://www.aippe.it/articles/aippe 1.html>]
- Charlton, B. G., 2006, Science, religion and spirituality are complementary. *Medical Hypotheses*, 67, 433–436 (Summary). [Vyhľadané 2. 1. 2009 na <http://medicallhypothesis.blogspot.com/2007/07/editorial>]
- Ji, S., 1993, Complementarism: A new dialogue between science and religion based on modern biology. In N. J. Hoboken, *Proceedings of the Fourth KSEA Northeast Regional Conference*, April 17, 1993, 319–328.
- Ji, S., 2007, Semiotics of life. A unified theory of molecular machines cells, the mind, peircean signs, and the Universe based on the principle of information – energy complementarity. [Vyhľadané 9. 1. 2009 na <http://network.nature.com/people/energy/profile>]
- Kornwachs, K., 1988, Cognition and complementarity. In M. Carvallo (Ed.), *Nature, cognition and systems I*. (95–127). Amsterdam: Kluwer.
- Kornwachs, K., 1989, Complementarity relations within Cognitive system theory. *Cognitive Systems*, 2-3, 251-260.
- Kelso, J. A., Scott, Engstrom, D. A., 2006, *The Complementary Nature*. Cambridge, MIT Press (Overview). [Vyhľadané 19.5.2009 na <http://thecomplementaritynature.com/wordpress/?p=982>]
- Křivohlavý, J., 2006, *Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada.
- Laurikeinen, K. V., 1980, The origin and development of the idea of complementarity. CERN DocumentServer Notice #1004353. [Vyhľadané 12. 6. 2009 na <http://www.cdsweb.cern.ch/record/1004353/files/CM-P00055556-pdf>]
- Lindorff, D., 2004, Pauli and Jung: The meeting of two great minds. Wheaton, Quest Books. (Abstract.) [Vyhľadané 13. 10. 2008 na <http://www.questbooks.net/title.cfm?bookid=526>]

- Lucadou, W. v., 1991, Complementarity and non-locality in complex systems (Abstract). In *Lecture Notes in Computer Science* (vol. 565, 21–55). Berlin: Springer.
- Marshall, G., 1998, Complementarity hypothesis. In *A Dictionary of Sociology*. [Vyhľadane 23. 1. 2009 na <http://www.encyclopedia.com>]
- Montalvo, D., 2004, Two worlds or one: Complementarity in the dialogue between religion and science. [Vyhľadane 20. 12. 2008 na [www.metanexus.net/conference2004/pdf/montalvo-pdf](http://www.metanexus.net/conference2004/pdf/montalvo-pdf)]
- Lemberg, M. R., 2005, The Complementarity of religion and science. *Zygon*, 14, 4, 349–375. [Podľa údajů na [www.3.interscience.wiley.com/journal/119606255](http://www.3.interscience.wiley.com/journal/119606255)]
- McFarlane, T. J. 2000, Quantum physics, depth psychology, and beyond. [Vyhľadane 5. 1. 2009 na <http://www.integralscience.org/psycho-physis.html>]
- Need complementarity hypothesis, 2001, In *A Dictionary of Psychology*. [Vyhľadane 22. 1. 2009 na <http://www.encyclopedia.com/doc/1087-needcomplementartyhypthesis.html>]
- Nicolescu, B., Stavinschi, M. (Eds.), 2008, Science and religion antagonism or complementarity? [Vyhľadane 5. 1. 2009 na <http://glocities.com/xxi-eonuldogmatic/contenut/colengler.htm>]
- Overton, W. F., Ennis, M. D., 2006, Cognitive – developmental and behavior – analytic theories: Evolving into complementarity. *Human Development*, 49, 143–172. (Abstract) [Vyhľadane 26. 1. 2009 na <http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?>]
- Pišůt, J., Gomolčák, J., Černý, V., 1983, Úvod do kvantovej mechaniky. Bratislava: ALFA.
- Plotonisky, A., 2007, From Como to Copenhagen: The beginnings and ends of Complementarity. In G. Adenier et al. (Eds.), CP962. Quantum Theory. Reconsideration of foundations. American Institute of Physics. [Vyhľadane 5. 2. 2010 na <http://adsabs.harvard.edu/abs/2007AIPC..962..185P>]
- Polkinghorne, J., 2007, Kvantová teorie. Praha: Dokorán.
- Quantum approaches to consciousness. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2008. [Vyhľadane 2. 3. 2009 na <http://plato.stanford.edu/entries/consciousness/>]
- Reich, H., 1989, Between religion and science: Complementarity in the religions thinking of young people. *British Journal of Religious Education*, 11, 2, 62 (Abstract)

- Reich, H., 1990, The relation between science and theology: The case for complementarity revisited. *Zygon*, 25, 4, 369 (Abstract).
- Reich, K. H., 1991, The 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: Cambridge University Press.
- Reich, K. H., 2008, Complementarity. In Encyclopedia of Science and Religion. [Vyhľadanie 5. 1. 2009 na <http://enotes.com/science-religion-encyclopedia/complementarity>]
- Röhrle, E. A., 2001, *Komplementarität und Erkenntnis*. Berlin-Hamburg-Munster: LIT Verlag [Vyhľadanie 2. 1. 2009 na <http://books.google.sk/books>]
- Roldán, J., 2007, Complementarity, knowledge, and reality. Paper at 8th Annual Metanexus Conference: „Transdisciplinarity and the unity of knowledge: Beyond the science and religion“. Philadelphia, Pennsyl., June 2-6, 2007. (Abstract). [Vyhľadanie 20. 2. 2009 na <http://www.metanexus.net/conference 2007/abstract>]
- Rychlak, J. F., 1993, A suggested principle of complementarity for psychology: In theory, not method. *American Psychologist*, 48, 9, 933 (Abstract) [Vyhľadanie 9. 1. 2009 na <http://psycnet.apa.org./index.cfm>]
- Saint, D. J., 1994, Complementarity in marital relationships. *The Journal of Social Psychology*, 10, 1 (Abstract). [Vyhľadanie 22. 1. 2009 na <http://www.encyclopedia.com/doc/1g1-16501754.html>]
- Schwarz, J. M., Stapp, H. P., Beauregard, M., 2005, Quantum physics in neuroscience and psychology: A neurophysical model of mind brain interaction. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*. [Vyhľadanie 5. 1. 2009 na <http://www.physies.lbl.gov/~stapp/PTR.S.pdf>.]
- Snyder, D. M., 1990, Complementarity and the relation between psychological and neurophysiological phenomena. *The Journal of Mind and Behavior*, 10, 117–122.
- Snyder, D. M., 1994, On Complementarity and William James. *American Psychologist*, 49, 19, 891 (Abstract)
- Snyder, D. M., 1995, On the quantum mechanical wave function as a link between cognition and the physical world: A role for psychology. (Abstract) [Vyhľadanie 23. 1. 2009 na <http://www.cogprints.org/2196/0/perception.pdf>]

- Stapp, H. P., 1995, Values and the quantum conception of man. [Vyhľadanie 2. 3. 2009 na <http://www-physics.lbl.gov/~stapp/37315.txt>.]
- Stapp, H. P., 1999, Attention, intention, and will in quantum physics. [Vyhľadanie 2. 3. 2009 na <http://www-physics.lbl.gov/~stapp/jcs.txt>.]
- Stapp, H. P., 2006, Quantum approaches to consciousness. [Vyhľadanie 8. 6. 2009 na <http://plato.stanford.edu/entries/at.consciousness>]
- Stephenson, W., 1986–1988, William James, Niels Bohr, and complementarity. I-V. *Psychological Records*, vol. 36–38. [Podľa údajov uvedeného na [en.wikipedia.org/wiki/William\\_Stephenson\\_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/William_Stephenson_(psychologist)).]
- Steuernagel, O., 1999, Uncertainty is complementary to Complementarity. [Vyhľadanie 12. 6. 2009 na <http://arxiv.org/pdf/quant-pls/9908011>]
- Stillfried, N. von, Walach, H., 2006, Taking pre-established harmony beyond determinism: The complementarity principle applied to the mind-body problem. Proceedings of the VIII. International Leibniz Congress. Hannover, Gottfried-Wilhelm-Leibniz Gesellschaft. [Vyhľadanie 20. 2. 2009 na <http://www.uniklinik-freiburg.de/luk/live/forschung/publikationen/Nikoaus-1.pdf>]
- Striženec, M., 2008, Postformálne myslenie. In I. Ruisel a kol., *Myslenie – osobnosť – múdrosť* (31–45). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Striženec, M., 2009, Aplikácia princípu komplementarity v psychológii náboženstva. (Referát na konferencii Psychologické dni, Bratislava, 7.–9. september 2009.)
- Sydnor, J. P., 2005, Complementarity reasoning and interreligious dialogue. *Studies in Interreligions Dialogue*, 15, 2, 165 (Abstract). [Vyhľadanie 1. 1. 2003 na <http://poj.peeters-leuven.be/RSS/SID.xml>]
- Szmreczányi, T., 2002, Parmenides – praotec európskeho duálneho myslenia. *Filozofia*, 57, 4, 233–244.
- Velmans, M., 1993, Consciousness, causality and complementarity. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 2, 538 (Abstract).
- Walach, H., Römer, H., 2000, Complementarity is a useful concept for consciousness. A Reminder. *Neuroendocrilon.Left*, 21, 3, 221 (Abstract) [Vyhľadanie 13. 1. 2009 na <http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?icid=401174>]
- Weigl, B., 2005/2006, Psychologia rozwojowa i osobowosci. AP3. [Vyhľadanie 19. 2. 2008 na <http://www.aps.edu.pl/pliki>]

- Whitaker, A., 1996, *Einstein, Bohr and the Quantum Dilemma*. Cambridge: Cambridge University Press [Vyhľadanie 17. 1. 2009 na <http://books.google.sk/books?id z TJ-80pSA-WOC>]
- Wu, Ch. Q., 1997, Complementarity in vision and cognition. *Philosophical Psychology*, 10, 4, 481–488 (Abstract) [Vyhľadanie 26. 1. 2009 na <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a793918588~db=all>]
- Zombified, 2004, Weak quantum theory. In JREF Forum, 29th May 2004. [Vyhľadanie 23. 2. 2009 na <http://forums.randi.org/showthread.php?t=24036>]
- Zyga, L., 2009a, Scientists model words as entangled quantum states of in our minds. [Vyhľadanie 9. 6. 2009 na <http://www.physorg.com/news154180635.html>]
- Zyga, L., 2009b, Quantum theory may explain wishful thinking. [Vyhľadanie 20. 5. 2009 na <http://www.physorg.com/news158928941.html>]

# ODRAZ KULTÚRY V KOGNITÍVNOM OBRAZE EURÓPSKÝCH DETÍ<sup>1</sup>

Vladimír DOČKAL

Prístupy modernej psychológie k problematike ľudských kognícií sú rôznorodé (pozri napr. Sternberg, 2002; Ruisel, 2009), avšak štúdium kognitívnych schopností, konkrétne inteligencie, patrí dodnes k najfrekvencovanejším (Ruisel, 2004). Hoci koncepcia inteligencie prešla a prechádza mnohými zmenami, psychológovia sa vždy usilovali o jej skúmanie pomocou testov. Aj R. J. Sternberg, jeden z najznámejších kritikov klasického testovania IQ, vyvinul na posudzovanie toho, čo nazýva úspešnou inteligenciou, testovú metodiku (Sternberg, 2007). „Úspešná inteligencia“ znie po slovensky trochu čudne. Úspešná zaiste nie je inteligencia, ale človek, ktorý ňou disponuje a využíva ju. Na rozdiel od jedinca, ktorý je úspešný iba v škole, má tu Sternberg na mysli človeka úspešného v živote. Takúto úspešnosť podľa neho zabezpečuje spolupráca troch druhov inteligencie: analytickej (jej časť zameranú na akademický výkon merajú IQ-testy), tvorivej a praktickej (Sternberg, 2001).

Na význam tvorivej inteligencie som poukázal mnohokrát v minulosti (pozri napr. Dočkal, 2006a) a vo viacerých výskumoch som ho aj dokumentoval. Na tomto mieste sa ale zameriam iba na tú „klasickú“ analytickú inteligenciu, ktorú umožňujú sledovať tradičné intelligenčné testy. Ak k inteligencii pristupujeme ako ku kognitívnej štruktúre, uprednostníme použitie štruktúrnych testov inteligencie, ktoré v tejto oblasti (analytické schopnosti) umožňujú vytvoriť akýsi kognitívny obraz človeka. Ide o obraz statický, môžeme však sledovať jeho zmeny v priebehu vývinu, ak mapujeme schopnosti detí v istom časovom rozpätí, resp. detí viacerých vekových skupín. Tú druhú (prierezovú) alternatívu mi umožnila práca na slovenskej štandardizácii troch štruktúrnych testov inteligencie: SON-R 2½-7 (Tellegen et al., 2009), WISC-III (Wechsler, 2006) a I-S-T 2000 R (Dočkal, 2010).

Práca na adaptácii týchto metodík mi tiež dovolila porovnať výkony slovenských detí s výkonmi inonárodných skupín, ako ich reprezentujú normy v testových príručkách. To je pre možnosť vytvoriť si obraz

---

<sup>1</sup> Štúdiá vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave.

o štruktúre kognitívnych schopností v podobe intelektového profilu zásadné. Keď vyhodnotíme výkony v testoch podľa národných noriem, reprezentatívne skupiny budú vo všetkých typoch úloh dosahovať priemerné štandardné skóre – namiesto národného profilu získame rovnú čiaru. Iba porovnaním výkonov skupín z rôznych etník či kultúr môžeme dospieť k rozdielnym obrazom štruktúry ich kognitívnych schopností. Cieľom môjho porovnávanía bolo overiť tézu o nerovnakej intelektovej štruktúre príslušníkov rôznych národov, ako aj o vzťahu kultúry k vývinu intelektových štruktúr. K dispozícii som mal údaje z českých, nemeckých a slovenských štandardizácií vyššie spomenutých testov.

### **Inteligencia a kultúra**

Za najdôležitejšie problémové okruhy psychológie inteligencie možno považovať otázku podstaty inteligencie – to znamená najmä problematiku jej determinácie dedičnosťou a prostredím a problematiku jej komponentov či štruktúry (pozri napr. Ruisel, 2004) – a ďalej otázku jej merania (u nás pozri napr. Furman, 2005).

Idea o dedičnosti inteligencie pochádza z 19. storočia, ale výrazne sa presadila aj počiatkom dvadsiateho storočia, najmä pod vplyvom prác Američanov H. H. Goddarda, L. M. Termana a ich nasledovníkov, ktorí dezinterpretovali pôvodný zámer Binetovho a Simonovho testu (Gould, 1998). Dodnes existujú autori, ktorí sú presvedčení, že intelligenčné testy priamo merajú genetický výkonový potenciál človeka a IQ, ktorý ho vyjadruje, sa v priebehu života nemení. K najznámejším patria R. J. Herrnstein a C. Murray (podľa Goulda, 1998; Berryho et al., 2002). Už v štyridsiatych rokoch minulého storočia si však viacerí odborníci uvedomovali, že riešenie testových úloh vyžaduje aj vedomosti či zručnosti, ktoré jednotlivec získava učením v priebehu života. R. B. Cattell preto teoreticky rozlíšil tzv. fluidnú (vrodenu) a kryštalizovanú (naučenú) inteligenciu (pozri napr. Ruisel, 2004; Smékal, 2004). Predstava, že aj tú fluidnú možno merať, bola vtedy ešte príliš živá – zostrojil preto testy pracujúce s abstraktným neverbálnym materiálom, o ktorých bol presvedčený, že sú „culture free“. Novšie poznatky z interkultúrnych výskumov vedú k záveru, že možnosť merať fluidnú inteligenciu je iba ilúziou (ako to vyjadril Ruisel, 2004). Okrem toho už od päťdesiatych rokov vieme, že hodnota IQ sa v priebehu života môže radikálne meniť (Honzik, podľa Ruisel, 2004) a novšie výskumy to potvrdzujú (Perleth et al., 1993). To je v príkrom rozpore s postulátom, že IQ je vyjadrením



geneticky danej, enkulturáciou neovplyvnenej vlastnosti – v takom prípade by bol v priebehu života stabilný. Napriek tomu je myšlienka o fluidnej inteligencii stále živá. Je súčasťou vplyvnej teórie inteligencie známej ako teória C-H-C (Cattell-Horn-Carroll, pozri Furman, 2005) a jej meranie sľubuje na tejto teórii založená kognitívna batéria Woodcocka a Johnsonovej (tamže), ale aj najnovšia verzia známeho nemeckého testu I-S-T (Amthauer et al., 2001).

S podobnou myšlienkou ako Angloameričan R. B. Cattell vystúpil v rovnakom období aj kanadský psychológ D. O. Hebb, ktorý rozlíšil vrodenu inteligenciu A a kultúrnym prostredím rozvinutú inteligenciu B (podľa Berry et al., 2002). V roku 1969 doplnil britský psychológ P. E. Vernon toto rozlíšenie o inteligenciu C – označil tak vzorku z inteligencie B, ktorú vieme zachytiť psychologickými testami (tamže). Medzi A a C je teda dlhá cesta sprostredkovania; výkon v teste (C) nemožno pokladať za mieru geneticky daných schopností (A). Vernonov názor pozoruhodne korešponduje s teóriou vzoriek, ktorou sa Američan E. L. Thorndike už v dvadsiatych rokoch pokúšal vysvetliť existenciu korelácií medzi rôznymi testami inteligencie (pozri Smékal, 2004). Inteligencia sa podľa neho skladá z elementov, ktoré sa v rôznych kombináciách podieľajú na mentálnej činnosti. Test zachytáva iba istú vzorku týchto elementov, každý test iný. Ak dva testy zachytávajú rovnaké elementy, budú navzájom korelovať. Čím viac spoločných schopnostných elementov testy využívajú, tým bude ich vzájomná korelácia vyššia.

Na Thorndikeove logické analýzy neskôr nepriamo nadviazali autori, ktorí sa pokúšali vymedziť rôzne komponenty alebo druhy inteligencie, on sám hovoril o inteligencii abstraktnej (teoretickej), konkrétnej (praktickej, mechanickej) a sociálnej – pozri Smékal, 2004; Ruisel, 2004). Dominanciu však na dlhé obdobie získali psychológovia, ktorí psychologickéj logike nadradili logiku matematickú. Štruktúra inteligencie sa začala vyvodzovať nie z psychologickéj teórie (ktorú samozrejme možno pomocou matematických postupov overovať a spresňovať), ale priamo z matematických výpočtov. Úlohy z jestvujúcich intelligenčných testov sa podrobovali faktorovej analýze, ktorá na základe korelácií medzi nimi hľadala faktory stojace za meranými znakmi. Charles E. Spearman objavil spoločný g-faktor reprezentujúci „všeobecnú inteligenciu“. V závislosti od druhu výpočtu (pozri Gould, 1998) bolo možné potvrdiť existenciu viacerých nezávislých intelektových faktorov (bez g – tak to urobil L. L. Thurstone), alebo naopak hierarchickú štruktúru s rôznym počtom úrovní a všeobecným g-faktorom na jej vrchole. Konkrétne modely opisujú všetci autori zaoberajúci sa inteligenciou (pozri

napr. Guilford, 1967; Ruisel, 2004) či psychológiou osobnosti (napr. Smékal, 2004). Problémom pravda je, či vypočítané faktory reprezentujú nejakú psychologickú realitu. Gould (1998) hovorí o neopodstatnenej reifikácii týchto matematických konštrukcií.

Obmedzenosť faktorovo-analytických teórií spočíva aj v tom, že výsledky výpočtov sú samozrejme závislé od údajov, ktoré do nich vložíme. Ak autori opakovane analyzovali iba testy klasického typu, mohli sa dopracovať k rôznym verziám intelektovej štruktúry, nemohli v nej však nájsť faktory tvorivej či sociálnej inteligencie – analyzované testy totiž neobsahovali položky, ktoré by s nimi zásadnejšie súviseli. O tom, či tvorivú, sociálnu, prípadne aj hudobnú, pohybovú, personálnu a ďalšie (aby som nezabudol na populárneho Gardnera, 1999) inteligencie možno akceptovať, nemôže rozhodnúť faktorová analýza, ale len psychologická úvaha autora, ktorý sa rozhodne explifikovať svoju implicitnú teóriu. Podrobiť štatistickej analýze môže až výsledky, ktoré získal testami odvodenými z tejto teórie. Tak postupoval pred šesťdesiatimi rokmi Guilford (1967), neskôr napríklad spomínaní Gardner (1999) a Sternberg (2001, 2007). Treba konštatovať, že v oblasti merania intelektových schopností v súčasnosti ešte faktorovo-analytické koncepcie dominujú (pozri Furman, 2005), avšak v teórii sú už zjavne na ústupe (Ruisel, 2004).

Diagnostika inteligencie sa dnes prednostne zameriava na inteligenciu ako štruktúru rôznych schopností (zväčša hierarchicky usporiadaných). Testy, ktorých výsledky použijem v ďalšej časti tejto štúdie, majú každý inú štruktúru subtestov, to znamená, že zisťujú inú vzorku z množiny elementov analytickej inteligencie. Ich pôvodní autori – N. Snijders-Oomenová, D. Wechsler i R. Amthauer – ich vytvorili na základe vlastných psychologických skúseností a psychologickéj intuície. Neskorší upravovatelia podrobili výsledky týchto testov faktorovým analýzám a na ich základe novo zoskupili subtesty do faktorov, obsahovo však (s výnimkou I-S-T – pozri Amthauer et al., 2001; Dočkal, 2010) skúšky podstatne nemenili.

Testy, ktorých výsledkom je iba jediné číslo – IQ ako reprezentant g-faktora, sa dnes v aplikovaných oblastiach psychológie používajú menej, praktické možnosti ich interpretácie sú totiž nevelké; samostatne sa administrujú azda iba pri výbere členov spoločnosti MENSA. Boli to ale práve takéto testy, ktorými sa niektorí psychológovia pokúšali dokázať genetickú podmienenosť rasových rozdielov (pozri Berry et al., 2002). Zisťovaný rozdiel v testových výkonoch rôznych rasových a etnických skupín je faktom. Vyvodzovať z neho, že ide o rozdiel genetický, by

však bolo možné iba v prípade, ak by použité testy naozaj merali (genotypickú) inteligenciu A. To je ale iba apriórny a neoveriteľný predpoklad. Plauzibilnejšie je predpokladať, že testy merajú len to, čo Vernon nazval inteligenciou C – teda vzorku (fenotypickej) inteligencie B.

V polemike s propagátormi hereditárne predurčených rasových rozdielov v inteligencii sa zrodil záujem interkultúrnej psychológie, ktorá dovtedy skúmala predovšetkým otázky spôsobu života, hodnôt a noriem, o otázky kultúrnej podmienenosti schopností (Berry et al., 2002). Výsledky metaanalýzy, ktorú uskutočnil L. G. Humpreys, ukazujú, že korelácie medzi testovými výkonmi Američanov afrického a európskeho pôvodu dosiahli hodnotu  $r = 0,17$ , zatiaľ čo korelácie výkonov so socioekonomickým statusom až  $r = 0,86$  (tamže). Samozrejme, že korelačný koeficient sám o sebe nehovorí nič o príčinnosti. Ulsterský psychológ Lynn (2005) interpretuje negatívny vzťah medzi priemerným IQ a bohatstvom národa v tom zmysle, že nízka inteligencia (konkrétne Afričanov) zapríčiňuje chudobu (afrických štátov). Je ale rovnako dobre možné, že je to práve naopak: vďaka chudobe sa deťom nedostáva dostatok stimulácie pre rozvoj tých schopností, ktoré zachytávajú testy IQ, a preto sú testové výsledky príslušníkov chudobných národov nízke – rovnako ako výsledky príslušníkov chudobných vrstiev vo vnútri bohatého národa. Holanďan G. Hofstede skúmal vzťahy HDP s tzv. „kultúrnymi dimenziami“, ktoré odvodil z medzinárodného výskumu hodnôt. Podľa jeho zistení je bohatstvo národa v pozitívnom vzťahu napríklad s mierou individualizmu spoločnosti. Zo sledovania zmien v HDP sa dalo zistiť, že nie individualizmus zapríčiňuje bohatstvo (a kolektivismus chudobu), ale naopak: bohatstvo vedie k posilňovaniu individualistických hodnôt spoločnosti (Hofstede, Hofstede, 2007). Predpokladám, že podobný smer kauzality platí aj pre bohatstvo a testovú inteligenciu a je významnejší než ten opačný (hoci obe tendencie môžu pôsobiť súčasne, a tak sa spojenie chudoba – slabé výkony v testoch IQ posilňuje).

O spoločenských vrstvách s rozdielnym socioekonomickým statusom možno uvažovať ako o subkultúrach v rámci istého kultúrneho spoločenstva, podobne ako o skupinách delených napríklad podľa náboženstva (Hofstede, Hofstede, 2007; Brezina, Ritomský, 2009). Podľa niektorých odborníkov zaoberajúcich sa problematikou osôb s postihnutím vytvárajú aj postihnutí ľudia zvláštnu subkultúru (Frey et al., 1991). V prípade nepočujúcich to možno doložiť tiež existenciou osobitného posunkového jazyka, ktorým sa dorozumievajú. Jazyk býva považovaný za nositeľa kultúry a významný rozlišovací znak medzi

kultúrami (Hofstede, Hofstede, 2007); preto je používanie jazyka aj jednou z frekvencovaných oblastí záujmu interkultúrnej psychológie (Průcha, 2001).

Podľa Hofstedeovcov (2007) možno o spoločnej kultúre hovoriť v súvislosti s historicky vyvinutými spoločenstvami. Pre zjednodušenie sa vo výskumoch za takéto spoločenstvá pokladajú národy v zmysle štátov, nevyhnutné je však prihliadať aj k etnickej (národnostnej) príslušnosti. Hofstedovci preto vo svojich výskumoch osobitne sledovali napríklad belgických Flámov a Valónov, či kanadský Quebec. Průcha (2004) zdôrazňuje aj psychologické kritérium národa: spoločné vedomie ľudí o príslušnosti k nemu. Aj v tejto štúdii budem za tri kultúrne odlišné skupiny, ktorých intelektové profily chcem porovnať, pokladať príslušníkov troch národov: Nemcov, Čechov a Slovákov.

Čo ale znamená pojem kultúra, ktorou sa národy (či inak vymedzené spoločenstvá) vzájomne líšia? Průcha (2004) upozorňuje, že kultúra býva chápaná v širšom alebo užšom význame. V tom širšom je totožná s výsledkami civilizácie: zahŕňa ako materiálne, tak aj duchovné výtvory. Tak to vidí aj J. Ogde, ktorý kultúru konkrétnej spoločnosti vymedzil ako spôsob života jej príslušníkov zahŕňajúci obvyklé formy správania, prijaté normy, ako aj artefakty, ktoré majú pre jednotlivcov osobný význam, a spoločenské inštitúcie (podľa Ruisela, 2004). Hoci inklinujem k takejto širšej definícii, užšie vymedzenie pokladám za mimoriadne dôležité pre pochopenie psychologických mechanizmov pôsobenia kultúry na členov spoločenstva. R. F. Murphy (podľa Průcha, 2004) v tomto význame vymedzil kultúru ako celistvý systém významov, hodnôt a spoločenských noriem, ktorými sa riadia členovia spoločnosti a ktoré prostredníctvom socializácie odovzdávajú ďalším generáciám.

K užšiemu (sociálnopsychologickému) chápaniu sa prikláňajú aj Hofstedovci (2007), ktorí skúmajú kultúru ako systém hodnôt a obrazne ju nazývajú „softvérom ľudskej mysle“, či „mentálnymi programami“. Tými príslušníkov kultúrneho spoločenstva vybaví sociálne prostredie, v ktorom vyrastajú a zbierajú životné skúsenosti; mentálne programy rôznych kultúrnych spoločenstiev sú rôzne. Mentálne programovanie začína v rodine a pokračuje v škole a ďalších inštitúciách. Aj keď Hofstedovci inštitúcie do kultúry nezahrávajú, zdôrazňujú, že kultúru nemožno pochopiť bez inštitúcií a inštitúcie bez kultúry. Dôležité však je, ako inštitúcie fungujú. Mnohé štáty môžu mať (aj v dôsledku globalizácie) totožné inštitúcie a ony budú predsa pôsobiť rozdielne – to je práve dôsledok odlišných mentálnych programov, spôsobov myslenia ľudí, ktorí činnosť inštitúcií dávajú obsah.

Podľa Berryho et al. (2002) sú kultúry produktom minulého a usmerňovateľom budúceho správania ľudí. Ľudia teda kultúru tvoria a súčasne sú ňou ovplyvňovaní. Vo vzťahu k schopnostiam to už v roku 1956 výstižne sformuloval G. Fergusson (tamže, 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“. V rozdielnych kultúrnych prostrediach môžu samozrejme existovať podobné inštitúcie, ich pôsobenie však bude rôzne. Preto aj žiaci formálne podobných škôl môžu v rôznych krajinách nadobúdať obsahovo rozdielne schopnosti nielen vďaka rodinnej výchove, ale aj vďaka školskému vzdelávaniu.

Klasické inteligenčné testy merali určitý typ schopností. Fakt, že sa testové výsledky rôznych národov (a rás) rôznia, bude pravdepodobne súvisieť so skutočnosťou, že tento typ schopností je v niektorej krajine pokladaný za viac a v inej za menej dôležitý, a preto je ich rozvoj aj viac alebo menej podporovaný (Gardner, 1999). Možno si predstaviť test zameraný na iný typ schopností, ktorého výsledky by priniesli iný obraz (napríklad dominanciu Afričanov, ak by test zisťoval schopnosti podstatné na prežitie v africkej prírode, a nie v európskej civilizácii). Podobné testy (Sternberg, 2001, ich nazýva „kultúrne relevantnými“) nemáme k dispozícii. Všetky tie, ktoré používame, vznikli v euroamerickom kultúrnom priestore. Ale aj v tomto priestore možno očakávať medzikultúrne rozdiely. V oblasti hodnôt ich Hofstедovci (2007) doložili dostatočne presvedčivo. Niet dôvodu, prečo by sa nemali prejavovať aj v oblasti schopností. Že schopnosti a hodnoty spolu súvisia, ukazujú aj výskumy implicitných teórií múdrosti (pozri napr. Brezina, Ritomský, 2009). Testy, ktoré umožňujú preniknúť do štruktúry inteligencie (aj keď ide iba o „analytickú“ inteligenciu), by mali ukázať, ktoré typy z analytických rozumových schopností sa v ktorej krajine pokladajú za dôležitejšie a ktoré za menej dôležité, ktoré sa rozvíjajú viac a ktoré menej.

### **Intelekt predškolských detí**

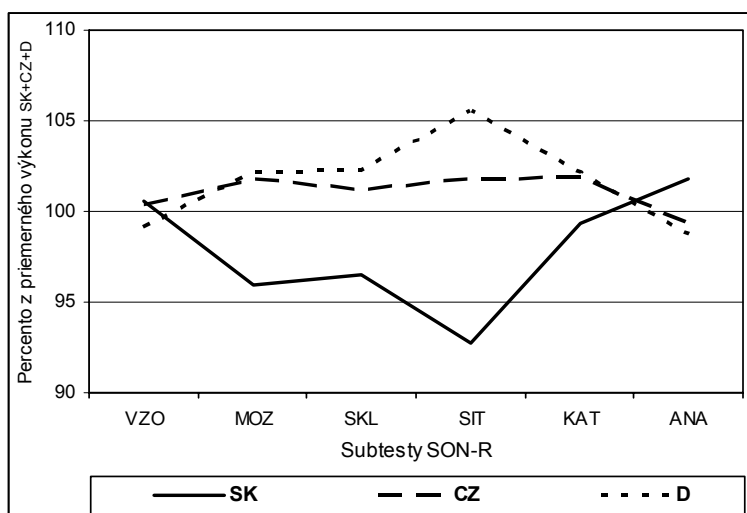
Dieťa ako biologická bytosť sa vždy rodí do konkrétneho kultúrneho prostredia, ktoré od samého začiatku ovplyvňuje jeho psychický vývin. Preto má zmysel hľadať medzikultúrne rozdiely už v predškolskom veku. Že existujú, a to aj medzi zdanlivo príbuznými kultúrami európskeho civilizačného okruhu, sme sa presvedčili pri slovenskej štandardi-

zácií pôvodne holandského inteligenčného testu SON-R 2½-7. Test vyvinula v štyridsiatych rokoch minulého storočia Nan Oomen-Snijdersová na zisťovanie rozumovej úrovne nepočujúcich detí. Neverbálny charakter skúšky priviedol autorku i neskorších upravovateľov testu k presvedčeniu, že ide o kultúrne nezávislý test (Tellegen et al., 1998). Naše poznatky (Dočkal, 2009) tomu však odporujú. Test obsahuje 6 subtestov: *Vzory a Mozaiky* sú zamerané na priestorový vhl'ad, *Skladačky* a *Situácie* mapujú konkrétne myslenie, *Kategórie* a *Analógie* abstraktné myslenie testovaného dieťaťa (1998). Faktorová analýza však takúto klasifikáciu subtestov nepotvrdila. P. J. Tellegen so spoluautormi (tamže) zistil v holandskom súbore iba dva faktory: performačný (*Vzory, Mozaiky, Skladačky*) a usudzovania (*Situácie, Kategórie, Analógie*). Rovnaká faktorová štruktúra sa preukázala aj v nemeckom (Tellegen et al., 2007) a spojenom česko-slovenskom štandardizačnom súbore (Tellegen et al., 2008). V samostatnom slovenskom súbore však faktorová analýza odhalila iba jeden spoločný faktor (Dočkal, 2009) – schopnosti slovenských detí v predškolskom veku sú ešte synkretické.

Okrem overenia faktorovej štruktúry som sa pokúsil sledovať štruktúru výsledkov aj na úrovni jednotlivých subtestov. Pre porovnanie absolútnych výkonov národných skupín (holandskej, nemeckej, českej a slovenskej) poslúžilo hrubé skóre; jeho priemery i smerodajné odchýlky získané v štandardizačných súbore sú uvedené vo všetkých národných príručkách (Tellegen et al., 1998, 2007, 2008, 2009). Výsledky som publikoval na viacerých miestach (napr. Dočkal, 2009), nebudem ich tu opakovať. Na zostrojenie intelektových profilov však hrubé skóre použiť nemožno. Spoločné štandardné skóre sa tiež nedalo vypočítať – okrem slovenského súboru som nemal k dispozícii základné údaje; okrem toho by z nich vypočítané skóre bolo ovplyvnené nerovnakou veľkosťou národných súborov. Postupoval som preto nasledujúcim spôsobom: Pre každý subtest som z údajov v slovenskej, českej a nemeckej príručke vypočítal priemerné hrubé skóre vekovej skupiny 4;0-5;11 ročných detí a za spoločný porovnávací štandard som pokladal priemer týchto troch hodnôt. Každá kultúra, bez ohľadu na veľkosť národa, tak mala v spoločnom štandarde rovnakú váhu. (Holandské údaje som nepoužil, nakoľko takéto nemám k dispozícii pre testy WISC-III a I-S-T 2000 R.) Vypočítanú hodnotu som pokladal za základ, z ktorého sa priemery získané v jednotlivých národných súbore vyjadrili v percentách. Štandardizačné súbory možno pokladať za reprezentatívne (ich charakteristiky sú uvedené v národných príručkách), preto aj získané

národné profily na obrázku 1 majú, čo sa týka interkultúrnych rozdielov, dobrú vypovedaciu hodnotu.

Z kriviek na prvý pohľad vidno, že slovenské deti bodovali v teste celkovo nižšie ako české a nemecké. Možno však urobiť záver, že sú menej inteligentné? Keby sme použili iba subtesty *Vzory* a *Analógie*, bol by ich výkon v porovnaní s druhými naopak vyšší. Akýkoľvek rozdiel v IQ, ktorý zistíme pri medzinárodných porovnaníach, je iba rozdielom v konkrétnej vzorke meraných schopností; pri použití inej vzorky (iného testu) môžu byť výsledky iné. To je prvý všeobecný záver, ktorý z pohľadu na obrázok 1 možno vyvodit'.



Obr. 1. Skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých detí predškolského veku v teste SON-R 2½-7

Tab. 1. Miery podobnosti skupinových intelektových profilov slovenských, českých a nemeckých detí predškolského veku v teste SON-R 2½-7

Porovnávané skupiny	r	D
Slováci x Česi	-,736	12,06
Slováci x Nemci	-,939	16,01
Česi x Nemci	,809	4,27

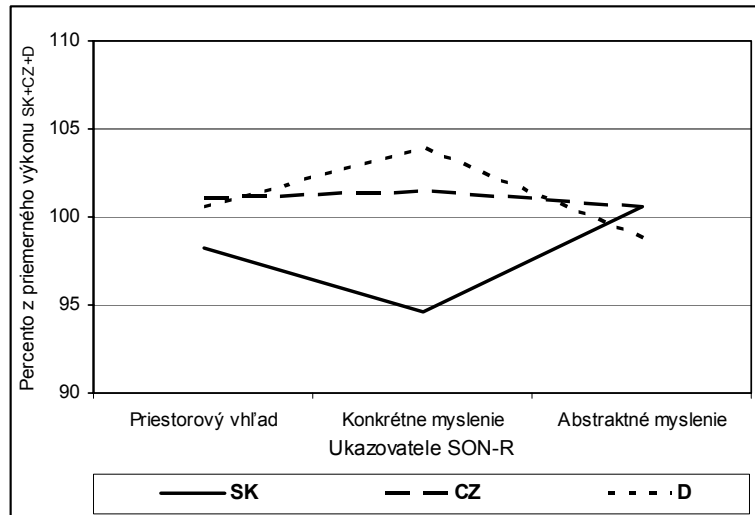
Vráťme sa však ku konkrétnej vzorke schopností, ktorú zachytáva test SON-R 2½-7. Vidíme, že intelektový profil slovenských detí je najmenej vyrovnaný. Dominujú v ňom výkony v subtestoch *Vzory* a *Analógie*, výkon v *Situáciách* je naopak hlboko podpriemerný. Intelektový profil českých detí je najvyrovnanejší, s relatívne nižšími výkonmi v *Analógiách* a *Vzoroch*. Profilu malých Nemcov jednoznačne dominuje výkon v subteste *Situácie*, slabší sú (podobne ako Česi) vo *Vzoroch* a *Analógiách*.

Na štatistické vyhodnotenie rozdielov medzi profilmi som zvolil dva postupy: výpočet podobnosti profilov pomocou súčinovej korelácie a výpočet vzdialenosti profilov D. Zatiaľ čo výška korelačného koeficientu má štandardný význam, hodnota D sa mení s použitou škálou (pre rozsiahlejšie škály je väčšia) a počtom bodov profilu (väčšia je pre viacbodový profil). Preto nemožno porovnávať hodnoty D získané pre profily z rôznych testov. Údaje pre SON-R 2½-7 sú v tabuľke 1. Záporné hodnoty korelačných koeficientov naznačujú, že profil slovenských detí sa nemeckému ani českému nepodobá (tam, kde má slovenský profil vrcholy, majú Nemci a Česi relatívne slabšie výsledky a naopak). Rozdielnosť českého a slovenského profilu je však preda len menšia, než rozdielnosť slovenského a nemeckého profilu. Pre tento výsledok je kľúčový najvyšší výkon malých Nemcov v subteste *Situácie*. Vzdialenosť profilov vyjadrená hodnotou D nehovorí o relatívnej váhe jednotlivých schopností v profile nič. Vzdialenosť môže byť veľká aj v prípade, že štruktúra schopností je podobná – D v takom prípade signalizuje výkonnostný rozdiel. A vzdialenosť môže byť malá, aj keď sa profily nepodobajú – naznačuje to podobný celkový výkon pri rozdielnej štruktúre schopností. V našom prípade majú k sebe blízko profily českých a nemeckých detí. Profil malých Slovákov je od nemeckého i českého profilu výrazne vzdialený. Pre tento výsledok je kľúčový slabý výkon slovenských detí v *Situáciách*.

Keby sme porovnávali výkony vo faktorovo blízkyh subtestoch – teda performačné verzus usudzovacie schopnosti, nebol by medzi sledovanými národnými skupinami žiaden rozdiel – vo všetkých je globálna úroveň performácie (daná priemerným výkonom vo *Vzoroch*, *Mozaikách* a *Skladačkách*) a usudzovania (priemerný výkon v *Situáciách*, *Kategóriách* a *Analógiách*) vyrovnaná. Ak sa ale pozrieme na obsah subtestov, rysuje sa rozdiel jednoznačne: subtest *Situácie*, v ktorom sme zaznamenali najvýraznejšie rozdiely, je reprezentantom konkrétneho myslenia, subtest *Analógie*, v ktorom dominovali slovenské deti, myslenia abstraktného. Na obrázku 2 sú zosťrojené trojbodové národné profi-



ly, ktoré vychádzajú z pôvodného členenia subtestov na priestorové, konkrétne a názorné. Závěry o intelektovej štruktúre detí sledovaných európskych národov sú dva: Nemecká kultúra zjavne v predškolskom veku podporuje predovšetkým rozvoj konkrétnych myšlienkových operácií, slovenská sa už v tomto období sústreďuje na abstraktné myslenie. A po druhé: Česká kultúra ovplyvňuje intelektový rozvoj predškolských detí iným spôsobom ako tá slovenská, jej pôsobenie sa omnoho viac podobá pôsobeniu kultúry nemeckej. Tieto zistenia budem komentovať až v závere štúdie.



Obr. 2. Trojbodové skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých detí predškolského veku v teste SON-R 2½-7

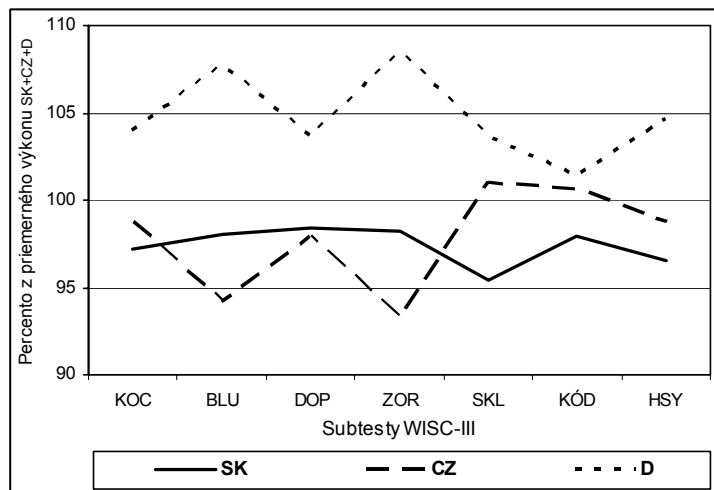
### Intelekt detí školského veku

Analytické intelektové schopnosti detí vo vekovom rozpätí 6-16 rokov umožňuje diagnostikovať Wechslerov intelligenčný test, ktorého tretiu revíziu sme upravovali a štandardizovali na Slovensku (Wechsler, 2006). Test obsahuje verbálne a neverbálne (zväčša performačné) subtesty. Vzhľadom na to, že verbálne úlohy sú v každej jazykovej verzii modifikované, použijeme pre medzikultúrne porovnanie iba výsledky získané v neverbálnej časti testu. Autori britskej verzie (Wechsler, 1992)

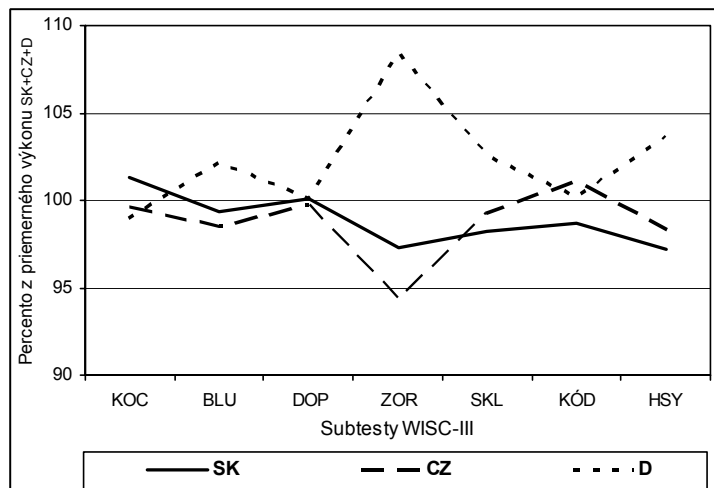
postulovali, že tieto úlohy (oproti americkému originálu mierne upravené) možno v Európe používať ako kultúrne nezávislé; skúsenosti, ktoré som získal pri porovnávaní rozdielov v priemerných výkonoch britských, nemeckých, českých a slovenských detí, to opäť nepotvrdili (pozri napr. Dočkal, 2006b).

Národné príručky WISC-III (Wechsler, 1992, 2002, 2006), resp. HAWIK-III (nemecká verzia – Tewes et al., 1999) neuvádzajú údaje o zistených hrubých skóre. Preto som (s rizikom miernej nepresnosti) priemerné hrubé skóre sledovaných vekových skupín v jednotlivých subtestoch odvodil spätne z prevodových tabuliek. Pre túto štúdiu som osobitne spracoval údaje o slovenských, českých a nemeckých deťoch vo veku 8;0-9;11 rokov (mladší školský vek), 11;0-12;11 rokov (raná adolescencia) a 14;0-15;11 rokov (stredná adolescencia). Reprezentatívnosť národných súborov je dokumentovaná v príručkách. Ďalej som postupoval rovnakým spôsobom ako pri SON-R 2½-7. Priemerné skóre troch národných súborov predstavovalo porovnávací štandard, v ktorom má každá z týchto národných skupín rovnakú váhu. Výkony jednotlivých súborov sa potom vyjadrili ako percento z hodnoty tohto štandardu.

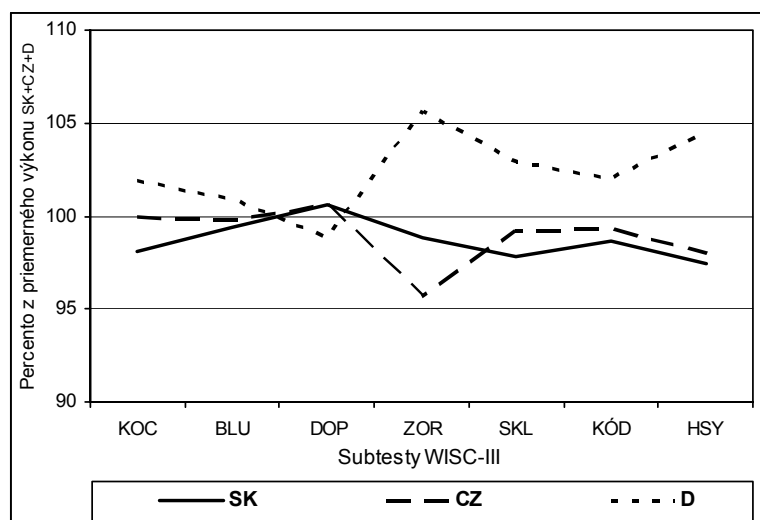
Získané skupinové profily porovnávaných národných súborov zobrazujú obrázky 3 – 5. Subtesty sú na nich zoradené tak, aby boli ľahšie porovnateľné s výsledkami podľa SON. *Kocky* a *Bludisko* približne zodpovedajú subtestom Mozaiky a Vzory, z ktorých som usudzoval na úroveň priestorového vhladu. *Doplňanie obrázkov*, *Zoradovanie obrázkov* a *Skladačky* možno považovať za miery konkrétneho myslenia, podobne ako *Situácie* a *Skladačky* v SON. Subtesty *Kódovanie* a *Hľadanie symbolov* nemajú v SON-R 2½-7 ekvivalenty. Výsledky faktorovej analýzy WISC-III ich vzťahujú k faktoru nazvanému rýchlosť spracovania (Wechsler, 1992). V tabuľke 2 sú zhromaždené údaje o podobnosti a vzdialenosti národných profilov pre všetky tri vekové skupiny.



Obr. 3. Skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých 8-10 ročných detí v teste WISC-III



Obr. 4. Skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých 11-13 ročných detí v teste WISC-III



Obr. 5. Skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých 14-16 ročných detí v teste WISC-III

Tab. 2. Miery podobnosti skupinových intelektových profilov slovenských, českých a nemeckých detí predškolského veku v teste SON-R 2½-7

Porovnávané skupiny	8;0-9;11 roční		11;0-12;11 roční		14;0-15;11 roční	
	r	D	r	D	r	D
Slováci x Česi	-,598	9,29	546	4,52	340	4,06
Slováci x Nemci	,275	20,51	-,802	14,14	-,720	12,41
Česi x Nemci	-,935	22,75	-,933	15,90	-,898	13,07

Na prvý pohľad vidno, že výkony sledovaných súborov v jednotlivých subtestoch sa rôznia. Celkove najlepšie testové výsledky dosiahli nemecké deti, ich superiorita sa ale s vekom znižuje (zodpovedá tomu aj klesajúca hodnota D v tabuľke 2). Čo sa týka štruktúry sledovaných schopností, u Nemcov v celom školskom veku dominuje výkon v subteste *Zoradovanie obrázkov*, podobne ako v profile podľa SON-R dominoval výkon v subteste *Situácie*. Oba subtesty sú zamerané na podobné psychické funkcie, vyžadujú dobrú sociálnu orientáciu či orientáciu v praktickom svete (aj keď *Situácie* sú statické a *Zoradovanie*

obsahuje príbehy). Pokým v *Situáciách* podali svoj najhorší výkon slovenskí predškolyáci, *Zoraďovanie obrázkov* tvorí v školskom veku najnižší bod profilu českých detí. Najnižším bodom slovenského profilu je v celom školskom období subtest *Hľadanie symbolov*, ktorý je zameraný na pozornosť a rýchlosť práce. V profiloch nemeckých žiakov tvorí výkon v tomto subteste jeden z vrcholov.

Na rozdiel od predškolského veku zisťujeme, že vo výsledkoch testu WISC-III majú k sebe bližšie deti z ČR a zo Slovenska, od výkonov mladých Nemcov sa obe tieto skupiny líšia výraznejšie. Čo sa týka štruktúry schopností, český a slovenský profil sa líšia iba v najmladšej skupine, vo veku mladšej a strednej adolescencie už prevláda podobnosť (kladné hodnoty korelačného koeficientu), aj keď nie je výrazná. Zatiaľ čo intelektový profil českých a nemeckých predškolákov sa podobal, v celom školskom období má opačný priebeh – české deti sú lepšie tam, kde sú nemecké slabšie, a naopak (vyjadrujú to záporné korelácie). Slovenský a nemecký profil sa v najmladšej skupine nepodobajú (slovenský je plochý a nemecký má výrazné minimá a maximá), v starších skupinách sa líšia výraznejšie a korelujú záporne.

*Záver:* Nemecká kultúra podporuje konkrétne (či skôr praktické) myslenie detí aj v školskom veku. V intelektovej štruktúre nemeckých detí okrem praktického myslenia dominujú pozornosť a rýchlosť spracovania podnetov. České deti začínajú v konkrétnom myslení relatívne zaostávať. Štruktúra schopností českých a slovenských detí sa vzájomne viac podobá a odlišuje od štruktúry intelektu detí nemeckých.

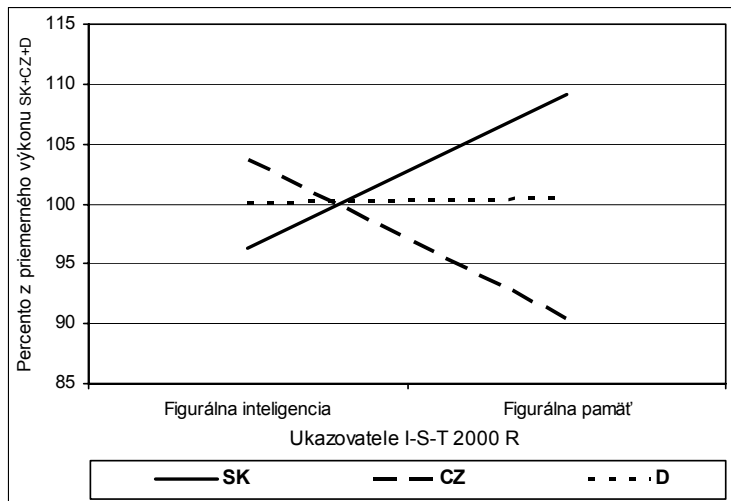
### **Neverbálny intelekt gymnazistov**

Test Rudolfa Amthauera štruktúruje intelektové schopnosti iným spôsobom ako SON-R i WISC-III. Pôvodný I-S-T mal 9 subtestov, z toho 5 verbálnych, 2 matematické a iba 2 neverbálne (figurálne). Posledná revízia (Amthauer et al., 2001) obsahuje po tri subtesty zamerané na verbálne, numerické a figurálne usudzovanie, po jednom na verbálnu a figurálnu pamäť a ako tzv. rozširujúci modul obsahly test vedomostí. Česká verzia I-S-T 2000 R vyšla štyri roky po nemeckej (Amthauer et al., 2005), slovenskú pripravujeme v tomto období (Dočkal, 2010). Za účelom adaptácie a modifikácie verbálnych subtestov bolo treba preklad odskúšať na veľkej vzorke slovenských stredoškolyákov. Keďže figurálne úlohy sa modifikovať nebudú, možno výsledky, ktoré v nich mladí Slováci dosiahli, už teraz využiť na medzikultúrne porovnanie. Domnie-

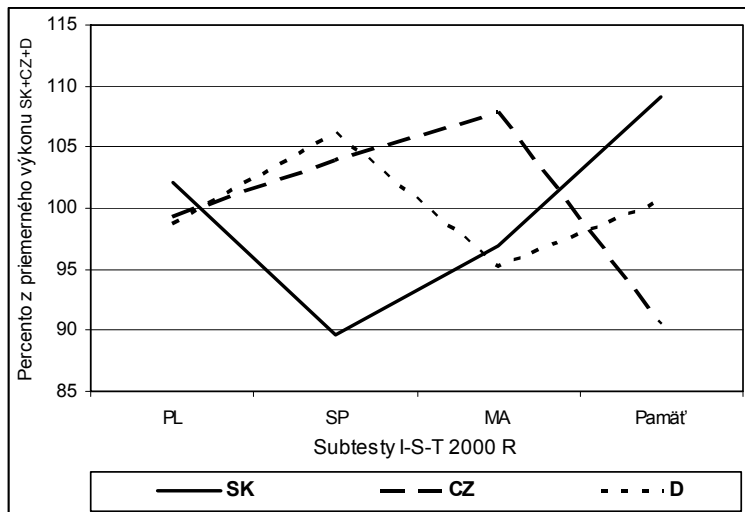
vam sa, že aj keď zatiaľ nemám k dispozícii údaje od reprezentatívnej vzorky slovenskej populácie (slovenská štandardizácia nás čaká až po definitívnej úprave testu), môže aj toto porovnanie o medzikultúrnych rozdieloch v priestore centrálnej Európy niečo napovedať.

Porovnávať budem údaje získané v predvýskume od dvadsiatich deťoch 16-ročných žiakov 1. ročníka súkromného gymnázia v Bratislave s normami rovnako starých gymnazistov, ktoré uvádzajú nemecká a česká príručka (Amthauer et al., 2001, 2005). Okrem prevodových tabuliek sú v príručkách uvedené aj priemerné hodnoty hrubého skóre a smerodajné odchýlky štandardizačných súborov, normy sú počítané pre celú populáciu a osobitne pre študentov gymnázií a ostatných stredných škôl. Tri figurálne subtesty, na základe ktorých sa vyčísluje tzv. figurálna inteligencia, sú: *Výber tvarov* (plošná predstavivosť, PL), *Otáčanie kociek* (priestorová predstavivosť, SP) a *Matice* (figurálne analógie, MA). Všetky tri subtesty vyžadujú využitie abstraktným myšlienkových operácií, mieru konkrétneho myslenia I-S-T neposkytuje. Na rozdiel od testov SON-R a WISC-III zahŕňa I-S-T aj pamäťové úlohy. O tom, že pamäť patrí do kognitívnych štruktúr (Ruisel, 2009), síce pochybovať nemožno, v koncepciách inteligencie sa však vždy nenachádza a mnohé inteligenčné testy ju osobitne nesledujú. Model štruktúry intelektu vypracovaný Guilfordom (1967, 1988) či teória C-H-C (Furman, 2005) na pamäť pamätajú a nezabudol na ňu ani Rudolf Amthauer, hoci pôvodne ju sledoval iba vo verbálnej oblasti. V teste I-S-T 2000 R, ktorý už po jeho smrti vytvorili B. Brocke, D. Liepman a A. Beauducel (Amthauer et al., 2001) sú pamäťové subtesty dva – verbálny i neverbálny. Výsledky subtestu *Pamäť na grafické figúry* analyzujem na tomto mieste spolu s výsledkami ostatných figurálnych subtestov. Národné profily schopností som konštruoval tým istým postupom, ako v prípade predchádzajúcich testov.

Na obrázku 6 uvádzam dvojbodové profily, ktoré dávajú do vzťahu figurálnu inteligenciu ako schopnosť usudzovania a figurálnu pamäť (ako ich operacionalizuje I-S-T 2000 R). Nemeckú a českú líniu možno pokladať za reprezentatívne (štandardizačné súbory sú charakterizované v príručkách). Naznačuje, že českí 16-roční gymnazisti sa v porovnaní s nemeckými, ktorých výkony sú vyrovnané, viac opierajú o úsudok než o pamäťové schopnosti. V prípade slovenskej línie ide o výsledok malej skupiny žiakov jediného gymnázia, z ktorého nemožno robiť žiadne zovšeobecnenie. Ide však o elitnú bratislavskú súkromnú školu. To, že sú dobré výsledky jej žiakov dosahované viac vďaka využívaniu pamäte než myslenia, však niečo signalizuje.



Obr. 6. Skupinové profily figurálnej inteligencie (usudzovania) a pamäti slovenských, českých a nemeckých gymnazistov v I-S-T 2000 R



Obr. 7. Skupinové intelektové profily slovenských, českých a nemeckých gymnazistov v I-S-T 2000 R

Tab. 3. Miery podobnosti a vzdialenosti skupinových intelektových profilov slovenských, českých a nemeckých gymnazistov v teste I-S-T 200 R

Porovnávané skupiny	r	D
Slováci x Česi	-,826	26,08
Slováci x Nemci	-,418	19,05
Česi x Nemci	-,166	16,36

Štatistické charakteristiky podobnosti a vzdialenosti profilov (tabuľka 3) som počítal z päťbodových profilov uvedených na obrázku 7. Profily všetkých národných skupín sa líšia (záporné koeficienty r). Podobne ako v predškolskom veku k sebe majú relatívne bližšie profil nemecký a český (najnižšia hodnota zápornej korelácie i najnižšie D). Slovenský profil sa markantne líši najmä od českého, čo bolo zrejme už z obrázku 6. Na obrázku 7 vidíme, že okrem dobrej pamäte sa slovenská skupina od českého a nemeckého súboru výrazne odlišuje najslabším výkonom v subteste *Otáčanie kociek*, ktorý tvorí najnižší bod jej profilu (a je vrcholom v profile mladých Nemcov).

*Predbežné závery:* V období strednej adolescencie sa intelektová štruktúra príslušníkov troch rôznych európskych národov líši viac, než v školskom veku, pritom rozdiely medzi Čechmi a Slovákmi môžu byť opäť výrazné. A po druhé: Gymnaziálne štúdium na Slovensku môže preferovať pamäťové učenie na úkor tvorby úsudku.

#### **Diskusia: Vzťah medzi štruktúrou inteligencie a národnou kultúrou**

Systematický výskum rozdielov v inteligencii medzi rôznymi národmi žiaden slovenský autor nerealizoval a asi nie je ani v súčasných možnostiach slovenských psychologických pracovísk. Príbuznej téme múdrosti, ale iba v rámci orientálnych kultúr, sa venuje Ivan Brezina (Brezina, Ritomský, 2009). Slovenská interkultúrna psychológia schopností (ak o takej možno uvažovať) sa doteraz zaoberala iba špecifikami kognitívneho vývinu príslušníkov rómskej menšiny žijúcej na Slovensku (napr. Ferjenčík et al., 1994; Dočkal et al., 2007; Kundrátová, 2009). O výskumoch zameraných na porovnanie intelektu príslušníkov „industriálnej spoločnosti“ a „tradičných spoločností“ sa dozvedáme sprostredkované (o viacerých referuje napr. Ruisel, 2004). Medzikultúrne porovnania vo vnútri „industriálnej spoločnosti“ mi umožnila práca na



slovenských štandardizáciách troch inteligenčných testov. Tu uvedené zistenia aj ich interpretácie sú teda akýmsi sekundárnym produktom aktivít Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie pri príprave psychodiagnostických metodík. Napriek tomu (keďže pracujú s reprezentatívnymi údajmi z národných štandardizácií) majú tieto zistenia viac ako len ilustratívnu hodnotu.

Geert Hofstede spracoval v sedemdesiatych rokoch minulého storočia rozsiahly súbor údajov z výskumu hodnôt zamestnancov firmy IBM z viac ako päťdesiatich štátov sveta. V týchto údajoch objavil 4 skupiny problémov, pri riešení ktorých sa probandi z rôznych krajín významne líšili. Nazval ich „dimenziami kultúry“ (Hofstede, Hofstede, 2007). V osemdesiatych rokoch sa podobný výskum podujal realizovať M. H. Bond z Čínskej univerzity v Hongkongu, použil však dotazník vytvorený v spolupráci s čínskymi vedcami. Napriek tomu, že probandmi neboli zamestnanci, ale študenti, výsledky získané v 23 krajinách sveta potvrdili existenciu prvých troch Hofstedeho faktorov, namiesto štvrtého sa však objavil iný, založený na konfuciánskych hodnotách (tamže). Hofstede sa rozhodol zaradiť ho ako piatu kultúrnu dimenziu do svojej koncepcie i výskumov. Definitívne teda ako významné diferenciačné charakteristiky rozličných kultúr označil (tamže):

1. *Vzdialenosť moci* (presnejšie mocenskú hierarchizáciu; kultúry s veľkou vzdialenosťou moci sa vyznačujú sociálnou nerovnosťou a úctou k formálnym autoritám, v kultúrach s malou vzdialenosťou moci nie je mocenská a sociálna hierarchia natoľko dôležitá).

2. *Individualizmus* (s opačným pólom kolektivismus).

3. *Maskulinitu* (mieru, v akej sa v spoločnosti presadzujú „mužské“ hodnoty; Hofstede na druhom póle hovorí o „femininite“, v skutočnosti sú však na tomto póle „mužské“ a „ženské“ hodnoty a úlohy mužov a žien v spoločnosti vyrovnané).

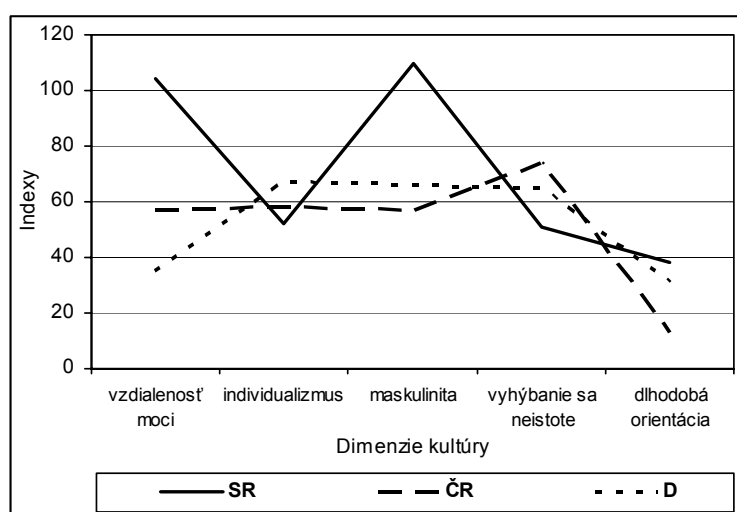
4. *Vyhýbanie sa neistote* (po slovensky by krajšie znelo „hľadanie istoty“, príp. „potreba istoty“; v krajinách s vysokým vyhýbaním sa neistote sa ľudia viac cítia ohrození neznámymi situáciami, sú menej tolerantní k inakosti, vytvárajú si viac formálnych pravidiel).

5. *Dlhodobú orientáciu* (s opačným pólom krátkodobá orientácia; hodnoty národov s dlhodobou orientáciou sa viac zameriavajú na budúcnosť, dôležité sú vytrvalosť a šporovlivosť; národy s krátkodobou orientáciou sa viac zameriavajú na hodnoty súčasnosti a minulosti, vrátane úcty k tradíciám).

Na základe výsledkov pôvodného výskumu v IBM vytvoril Geert Hofstede pre jednotlivé dimenzie indexy, ktorých hodnoty sa pohybujú

približne v rozmedzí 0-100, a podobne škáloval aj výsledky čínskeho výskumu. V priebehu rokov sa uskutočnilo veľa replikácií týchto výskumov aj v ďalších krajinách; ich výsledky boli vyjadrené tými istými indexmi (niektoré hodnotu 100 prekročili, lebo boli počítané podľa vzorcov stanovených ešte bez zohľadnenia výsledkov novozaradených krajín). V práci *Kultury a organizace* (Hofstede, Hofstede, 2007) uvádzajú autori príslušné indexy prvých štyroch dimenzií pre 74 krajín, resp. regiónov sveta a index piatej dimenzie pre 39 krajín (regiónov). V zozname sa nachádza Nemecko (pôvodné výskumy), ako aj Slovensko a Česká republika (replikácie).

Ak tvrdím, že kognitívny obraz človeka odráža kultúru, v ktorej vyrastá, neuspokojím sa s konštatovaním rozdielov v intelektovej štruktúre medzi nemeckými, slovenskými a českými deťmi, ale porovnáam ich s rozdielmi, ktoré boli medzi Nemcami, Čechmi a Slovákmi zistené pomocou Hofstedeho metodológie. Na obrázku 8 sú znázornené „profily kultúry“ podľa hodnôt indexov piatich Hofstedem postulovaných dimenzií, tabuľka 4 uvádza štatistické vyhodnotenie ich podobnosti a vzdialenosti.



Obr. 8 Profily indexov kultúrnych dimenzií Slovákov, Čechov a Nemcov, ako ich uvádzajú Hofstede a Hofstede, 2007

Tab. 4. Miery podobnosti a vzdialenosti „kultúrnych profilov“ Slovákov, Čechov a Nemcov zostrojených na základe údajov Hofstedeho a Hofstedeho, 2007

Porovnávané skupiny	r	D
Slováci x Česi	,358	78,791
Slováci x Nemci	,055	84,658
Česi x Nemci	,712	32,419

Hodnoty podobnosti (r) sú všetky kladné. Pod týmto výsledkom je podpísaná najmä najnižšia hodnota indexu dlhodobej orientácie spoločná všetkým profilom. Tá priraduje Slovákov, Čechov i Nemcov do západného (euro-amerického) kultúrneho okruhu. Vysoký index dlhodobej orientácie je typický pre ázijské krajiny (Hofstede, Hofstede, 2007). Ostatné dimenzie už takú jednoznačnú deliacu čiaru medzi Východom a Západom nerobia a líšia sa v nich aj európske krajiny (tamže), čomu zodpovedajú krivky na obrázku 8. Slovenský profil sa vôbec nepodobá nemeckému a len málo českému. Český a nemecký profil sú najpodobnejšie (najvyššie r) a hodnoty indexov zistené v českej a nemeckej spoločnosti k sebe majú najbližšie (čo vyjadruje aj nízke D). Výsledky sa podivuhodne ponášajú na tie, ktoré sme zistili o intelektových profiloch slovenských, českých a nemeckých detí v predškolskom veku a v čase štúdia na gymnáziu.

Hofstedovci (tamže) tvrdia, že hoci sa kultúry časom menia, tieto zmeny postupujú spoločne a medzikultúrne rozdiely, ktoré vznikli pred tisíročiami, tak v jednotlivých dimenziách pretrvávajú. Dokladajú tiež, že (s pochopiteľnou výnimkou mocenskej hierarchie a čiastočne maskulinity) sa približne rovnaká úroveň dimenzií opakovane zisťuje vo vzorkách zamestnancov rôznych povolání, podriadených i nadriadených, aj vo vzorkách študentov. Ak teda tieto dimenzie naozaj dobre charakterizujú rozdiely medzi kultúrami, musím pripustiť, že na prvý pohľad prekvapivé rozdiely v intelektových výkonoch českých a slovenských detí vlastne prekvapujúce nie sú. Napriek vyše šesťdesiatim rokom spolužitia v jednom štáte sa v oboch národoch nevytvorila spoločná kultúra hodnôt, aj keď inštitúcie a kultúra v užšom zmysle slova (umenie) majú dodnes veľa spoločného. Tisícročné tradície, ktoré zdôrazňujú Hofstedovci, asi naozaj zohrávajú úlohu v dimenziách maskulinita a vzdialenosť moci, ktoré tvoria vrcholy „kultúrneho profilu“ Slovákov. Hofstedovci spájajú maskulinitu v Európe skôr s katolíckou, femininitu skôr s protestantskou tradíciou. Údaje na obrázku 8 tomu zodpovedajú – Nemecko a ČR sú prevažne protestantské, Slovensko katolícka krajina.

Čo sa týka vzdialenosti moci, našli Hofstedovci jej korelácie so zemepisnou šírkou (od juhu k severu index vzdialenosti moci klesá, čo zodpovedá aj polohe troch sledovaných krajín), s bohatstvom krajiny (bohatšie krajiny sú rovnostárskejšie – aj tomu zodpovedajú údaje na obrázku 8) a s veľkosťou populácie (autoritárstvo pozitívne koreluje s počtom obyvateľov – iba to je v našom prípade práve naopak).

Fakt spojitosti medzi kultúrou a štruktúrou intelektových schopností možno pokladať za dostatočne preukázaný nielen teoretickými úvahami, ale aj konkrétnymi výsledkami, ktoré som tu prezentoval. To, že rozhodujúcim faktorom nerovnakej inteligencie ľudí nebude ich rasa, ako tvrdí Lynn (2005), dokumentuje skutočnosť nerovnakých intelektových štruktúr príslušníkov troch európskych národov, ktoré nesporne patria do tej istej rasovej skupiny. Odlišnosť slovenskej a českej kultúry vysvetľuje aj nájdené rozdiely v štruktúre intelektových schopností slovenských a českých detí. Ostáva mi pokúsiť sa odpovedať na tri otázky: Ako a prečo sa kultúra s konkrétnymi charakteristikami spája s tou-ktorou konkrétnou intelektovou štruktúrou, prečo sa rozdielnosť v intelektu Čechov a Slovákov neprejavuje v školskom veku, ale iba v predškolskom a stredoškolskom období a aká je kauzalita vzťahu kultúra – intelekt (inými slovami: odráža nerovnaká štruktúra schopností príslušníkov rôznych národov kultúrne vplyvy, alebo naopak nerovnaká prirodzená inteligencia zapríčiňuje diferenciaciu kultúr?).

Hofstedovci (2007) korelovali indexy jednotlivých kultúrnych dimenzií s rôznymi inými ukazovateľmi. Podobne by sa dali počítať korelácie medzi kultúrnymi dimenziami a jednotlivými druhmi schopností. Aby to bolo možné, musel by som mať k dispozícii údaje z väčšieho počtu krajín. Pre tri krajiny sú pre každý výpočet k dispozícii vždy iba tri páry údajov. Výpočet korelácií som nahradil porovnaním poradí krajín podľa kultúrnych dimenzií s ich poradím podľa druhu schopností. Iba totožné alebo opačné poradie (koeficient poradovej korelácie rovný +1, resp. -1) môže v tomto prípade niečo signalizovať; všetky ostatné kombinácie poradí (koeficient poradovej korelácie = ±0,5) treba pokladať za náhodné. V tabuľke 5 uvádzam znamienkom „+“ totožné poradie krajín podľa indexu kultúrnej dimenzie a testového výkonu v sledovanej oblasti a znamienkom „-“ poradie opačné.

Tab. 5. Zistené vzťahy medzi dimenziami kultúry a sledovanými typmi intelektových schopností

Test	Dimenzie	vzdialenosť moci	individualizmus	maskulinita	vyhýbanie sa neistote	dlhodobá orientácia
SON-R 4-6 roční	Priestorový vhľad				+	
	Konkrétne myslenie	-	+			
	Abstraktné myslenie				-	
WISC-III 8-10 roční	Priestorový vhľad			-		-
	Konkrétne myslenie	-	+			
	Rýchlosť spracovania	-	+			
WISC-III 11-13 roční	Priestorový vhľad			-		-
	Konkrétne myslenie			-		-
	Rýchlosť spracovania	-	+			
WISC-III 14-16 roční	Priestorový vhľad	-	+			
	Konkrétne myslenie			-		-
	Rýchlosť spracovania	-	+			
I-S-T 2000 R 16-r. gymnazisti	Výber tvarov	+	-			
	Otáčanie kociek	-	+			
	Matice				-	
	Figurálna pamäť					+

Ukazujú sa nasledovné vzťahy: *Konkrétne myslenie* detí v predškolskom i mladšom školskom veku, ako aj výkon gymnazistov v subteste *Otáčanie kociek* sú nižšie v kultúrach s výraznejšou mocenskou hierarchiou a vyššie v spoločnostiach individualistických. Už som naznačil, že úlohy SON-R aj WISC-III zamerané na konkrétne myslenie mapujú vlastne aj myslenie praktické. V tom môže byť ich podobnosť so subtestom *Otáčanie kociek*, ktorý síce používa abstraktný materiál, ale tiež vyžaduje použitie praktického myslenia. Brocke so spolupracovníkmi (Amthauer et al., 2001) síce „praktické“ a „teoretické“ myslenie, o ktorom hovoril Rudolf Amthauer (1970), neuznávajú (nepotvrdila ho faktorová analýza I-S-T), výkon v otáčaní kociek však možno ľahko dať do súvisu s praktickou (mechanickou) inteligenciou, o ktorej uvažoval Thorndike (podľa Smékala, 2004) oddelene od inteligencie sociálnej (tým sa líši od praktickej inteligencie v poňatí Sternberga, 2001).

*Priestorový vhlad* vykazuje podobné súvislosti, ale iba v skupine stredných adolescentov, kde si z tohto hľadiska s konkrétnym myslením vymenil úlohu; vzťah medzi oboma druhmi myslenia sa zdá byť logický. *Priestorový vhlad* i *konkrétne myslenie* majú v školskom veku po dva negatívne vzťahy s maskulinitou – znamená to, že tieto druhy myslenia sa častejšie uplatňujú v sociálne citlivejších spoločnostiach (Hofstede, Hofstede, 2007). „Konkrétne“ úlohy testu WISC-III, najmä subtest Zoradovanie obrázkov, sú zamerané na citlivé vnímanie sociálnych situácií, preto zistené vzťahy neprekvapujú. Rovnaké negatívne vzťahy sa objavili aj s kultúrnou dimenziou dlhodobá orientácia, čo je ale iba odrazom skutočnosti, že tri porovnávané národy sa podľa hodnôt maskulinity a dlhohodej orientácie zhodou okolností ocitli v rovnakom poradí.

*Abstraktné myslenie* vykazuje v predškolskom veku negatívny vzťah s potrebou istoty. U gymnazistov sa rovnaký vzťah objavil medzi potrebou istoty a subtestom *Matic* z I-S-T 2000 R, ktorý mapuje podobné schopnosti ako subtest *Analógie* v SON-R. (V školskom veku sme úlohy zamerané na abstraktné myslenie nemali k dispozícii.) Riešenie úloh typu analógií alebo matíc možno skutočne vyvoláva viac neistoty než riešenie konkrétnych (a praktických) úloh; lepšie výkony príslušníkov menej neistých spoločenstiev preto nemožno vylúčiť.

Vyšší individualizmus a nižšia mocenská hierarchizácia spoločnosti súvisia nielen s konkrétnym (praktickým) myslením, ale vo všetkých troch skupinách detí školského veku aj s faktorom *rýchlosť spracovania*, ktorý diagnostikuje WISC-III. Domnievam sa, že výborné výsledky nemeckých súborov v tomto faktore odrážajú typickú nemeckú pedantnosť, ktorá sa odrazila aj pri riešení iných neverbálnych úloh vyžadujúcich sústrednú pozornosť (Dočkal, 2006b). Hofstedovci (2007) dávajú nemeckú precíznosť do súvislosti s vyhýbaním sa neistote, ktoré je v nemeckej kultúre nadpriemerné; treba ale konštatovať, že český index tejto dimenzie je podľa ich údajov ešte vyšší. Čo sa týka nemeckého individualizmu, jeho dôraz na praktické myslenie môže byť potencovaný faktom, že nemecké deti predškolského veku nenavštevujú tak často materskú školu a v rodine je praktické myslenie podporované väčšími než myslenie abstraktné. Na Slovensku, kde do MŠ chodí až 90 % predškolákov, vedie pôsobenie inštitucionálnej výchovy k prednostnému rozvíjaniu abstraktného myslenia (úlohy typu analógií a kategorizácie sú dôležitou súčasťou výchovných postupov používaných v materských školách). Miera hierarchizácie moci k tomu potom prispieva: V spoločnostiach s vyššou úctou k autoritám, aké v prezentovanom výskume predstavuje práve Slovensko, má to, čo od žiakov požadujú učitelia, na

formovanie schopností väčší vplyv, než v spoločnostiach s menšou vzdialenosťou moci.

Posledný zaujímavý vzťah je vzťah *Pamäte* k dlhodobej orientácii spoločnosti. Hoci všetky porovnávané krajiny majú kultúru s prevládajúcimi krátkodobými cieľmi, Slovensko má spomedzi nich index dlhodobej orientácie najvyšší a u slovenských gymnazistov som zistil najlepší pamäťový výkon. Naznačenú súvislosť nemožno vylúčiť, aj keď pamäť by sa rovnako dobre mohla viazať s krátkodobou orientáciou, ktorej súčasťou je úcta k tradíciám. Keďže som pamäť v mladších skupinách nesledoval a v skupine žiakov strednej odbornej školy, ktorá sa spolu s gymnazistami zúčastnila predvýskumu, sa jej výrazná dominancia neukázala (Dočkal, 2010), nebudem sa snažiť interpretovať jej úroveň v priamom vzťahu k Hofstedeho kultúrnym dimenziám. Za dostatočne plauzibilné vysvetlenie výborných výkonov slovenskej skupiny považujem požiadavky školy, ktorým sa jej žiaci musia prispôbiť. Dôraz slovenského školstva na pamäťové učenie ešte nebol prekonaný a tento dôraz je na gymnáziu vzhľadom na objem vedomostí, ktoré tam majú žiaci získať, vyšší než na iných typoch stredných škôl. Vysoké národné skóre mocenskej hierarchie a nižší individualizmus samozrejme vytvárajú atmosféru, v ktorej žiaci akceptujú spôsob vzdelávania, ktorý im škola ponúka, viac než študenti v Nemecku a Českej republike.

Prečo sa rozdiely v štruktúre schopností medzi slovenskými a českými deťmi nájdené v predškolskom veku a v skupine gymnazistov neprejavili natoľko výrazne v školskom veku? Jedným z vysvetlení je použitie rôznych testov. WISC-III možbyť mapuje práve tie schopnosti, v ktorých sa české a slovenské deti viac podobajú. Toto vysvetlenie však nepokladám za dostatočne uspokojivé. Na obrázkoch 3 – 5 a v tabuľke 2 si možno všimnúť, že intelektové profily českých a slovenských detí v najmladšej skupine (ktorá má najbližšie k predškolskému veku), sa nepodobajú a v najstaršej skupine (ktorá sa vekovo blíži ku skupine gymnazistov) sa podobajú menej než v skupine 11-13 ročných. Od predškolského po stredoškolský vek teda môžeme sledovať vývinovú tendenciu, keď sa počiatočný rozdiel intelektových štruktúr českých a slovenských detí znižuje v období mladšej adolescencie, aby sa v časech gymnaziálneho štúdia opäť zvýraznil.

Kultúra pôsobí na rozvoj kognitívnych štruktúr prostredníctvom socializácie, ku ktorej dochádza v procese výchovy a vzdelávania. Hofstedovci (2007) hovoria o mentálnom programovaní, ktoré začína v rodine a pokračuje v škole a ďalších inštitúciách. Vplyv kultúrnych dimenzií na intelekt je sprostredkovaný týmito inštitúciami. V predškolskom veku je

rozhodujúci socializačný vplyv rodiny. Nerovnaké hodnoty príslušníkov rôznych kultúr sa o. i. podpisujú aj pod to, či deti budú alebo nebudú navštevovať predškolské zariadenia, ale predovšetkým ovplyvňujú spôsob nazerania na svet. V bohatších spoločnostiach s vyššou mierou individualizmu a nižšou úctou k autoritám bude viac podporované praktické myslenie, čo sa prejavilo vo výsledkoch predškolákov v teste SON-R a do istej miery pretrváva aj v mladšom školskom veku.

V školskom veku je najvýznamnejšou socializačnou a vzdelávacou inštitúciou škola. Tá česká a slovenská prešli spoločným vývinom a vzdelávanie na základných školách je dodnes v ČR a SR koncipované aj realizované veľmi podobne. Tomu zodpovedá aj podobnosť schopností ich žiakov, ktorá sa spolu s odlišnosťou od schopností žiakov nemeckých škôl prejavila najmä v skupine mladších adolescentov. Strední adolescenti už nie sú iba žiakmi základnej školy, najstarší z nich sú aj žiakmi rôznych typov škôl stredných. Diferenciácia stredného školstva dáva aj v česko-slovenskom porovnaní väčšiu príležitosť k uplatneniu odlišných národných hodnôt. Preto je podobnosť profilov 14-16 ročných Čechov a Slovákov nižšia než v predchádzajúcom období. Pri porovnaní skupín gymnazistov sa rozdiely opäť prejavujú výrazne. Hoci je koncepcia gymnaziálneho štúdia v SR a ČR podobná, konkrétne pedagogické postupy a prístupy učiteľov k stredoškólakom sa môžu líšiť, a to aj v súvislosti s kultúrou národa, ako je vyjadrená Hofstedeho dimenziami. Stredoškólakov okrem toho omnoho viac než žiakov základných škôl ovplyvňujú názory iných ľudí než iba učiteľov, vrstovnícke skupiny, samostatné aktivity, ktoré sú mladším deťom nedostupné. Škola, hoci dôležitá, prestáva byť v tomto vývinovom období rozhodujúcim socializačným činiteľom.

Aj keď je z celého môjho textu jasné, že vo vzťahu k formovaniu schopností pokladám kultúru za antecedent, predsa len sa pri probléme príčinnosti ešte pristavím. Samotné zistenie rôznych intelektových štruktúr v rôznych národoch nehovorí o smere kauzality nič. Čo keď je kultúra národa dôsledkom uplatňovania vrodenej inteligencie jeho príslušníkov? Rozhodnúť, či vedie individualizmus k rozvoju praktického myslenia, alebo praktické myslenie k posilňovaniu individualizmu, je temer nemožné. Ale zistenia o rozdieloch v intelektovej štruktúre vo vzťahu ku konkrétnym kultúrnym inštitúciám, ktorých cieľom je socializovať dieťa, možno zmysluplne interpretovať iba jedným spôsobom. Predpokladať, že v Československu vznikol spoločný typ základnej školy preto, že slovenské a české deti majú geneticky naprogramovanú podobnosť intelektu v období školského veku, hoci predtým i neskôr sa ich inteli-



gencia líši, to vyžaduje skutočne veľké mentálne eskamotérstvo. Predpokladať, že pamäťové učenie je na slovenskom gymnáziu preferované preto, že Slováci majú geneticky danú lepšiu pamäť ako iné národy, síce možno, ale omnoho pravdepodobnejšie je, že žiaci slovenského gymnázia majú lepšiu pamäť preto, že štúdium takúto kognitívnu štruktúru vyžaduje. Faktom je, že školská reforma v ČR je ďalej (začala v roku 2004) než na Slovensku a je možné, že vďaka kultúrnym profilom, ktoré sú zobrazené na obrázku 8, prebieha ľahšie. Vysoké indexy vzdialenosti moci a maskulinity, ktoré charakterizujú slovenskú kultúru, môžu byť pre reformátorské a modernizačné úsilie v našej pedagogike prekážkou. Preto sú u nás klasické metódy založené na memorovaní napriek proklamáciám reformátorov tak perzistentné.

## **Záver**

Kognitívny obraz človeka reprezentovaný štruktúrou intelektových schopností je výsledkom enkulturácie. Tak ako hodnoty prisudzované konkrétnej spoločnosti nemusí vyznávať každý jej člen (Hofstede, Hofstede, 2007), ani typickú štruktúru inteligencie, ktorá sa s danou kultúrou spája, nemajú všetci. Priemerné národné intelektové profily však vypovedajú o prevládajúcom spôsobe myslenia v tej-ktorej spoločnosti. Vzájomné porovnanie takýchto profilov ukazuje, že v niektorých typoch schopností sú silnejší príslušníci jednej kultúry, v iných typoch príslušníci kultúry druhej. Vyjadrovať sa teda o medzinárodných (medzi-etnických či medzirasových) rozdieloch v úrovni všeobecnej inteligencie je zavádzajúce – výsledky meraní sa môžu líšiť podľa toho, aký typ schopností preferoval použitý test. Aj testy, o ktorých sa predpokladalo, že merajú čistý g-faktor, zachytávajú iba vzorku z množiny možných elementov, ktoré sa na podobe ľudských schopností podieľajú.

Preto sa dnes aj na zachytenie g-faktora využívajú častejšie štruktúrne testy, než testy s úlohami jediného typu. Všeobecná inteligencia sa stanovuje ako súhrn výsledkov z rôznych subtestov. Tento spôsob odhadovania mentálnej úrovne je návratom k pôvodnej myšlienke A. Bineta, ktorý predpokladal, že jej spoľahlivé stanovenie vyžaduje použitie čo najviac čo najrozličnejších úloh (podľa Goulda, 1998). Na rozdiel od pôvodnej Binetovej škály usporiadali jej neskorší upravovatelia tie rôzne úlohy do obsahovo príbuzných subtestov, aby bolo možné vyhodnotiť aj štruktúru intelektu (Thorndike et al., 1995). Všetky testy, ktoré som

použil pri medzikultúrnom porovnaní, boli ako štruktúrne vyvíjané od samého začiatku.

Štruktúru inteligencie sa viacerí psychológovia snažili odvodiť z výsledkov faktorovej analýzy rôznych testových úloh, naráža to však na obmedzenosť tohto prístupu, najmä čo sa týka obsahu pojmu inteligencia. Faktoroví analytici (možno nevedomky) akceptujú bonmot E. G. Boringa, podľa ktorého je inteligencia to, čo merajú (jestvujúce) intelligenčné testy (podľa Guilford, 1967; Goulda, 1998). Dnes prevládajúce koncepcie (Gardner, 1999; Sternberg, 2001) odvodzujú pojem inteligencie a jej štruktúry najprv teoreticky. Nevyvodzujú teda teóriu z obmedzených údajov, ale zbierajú údaje, ktoré zodpovedajú ich teórii. Na to musia tvoriť nové testy či iné výskumné metodiky a až následne sa snažia nimi získané dáta štatisticky vyhodnotiť. Upozorňujú, že schopnosti majú síce genetický základ, rozvíjajú sa však v procese učenia. Guilford (1988) hovorí priamo o edukácii inteligencie. Výsledná podoba intelektových schopností je tak produktom kultúrnych vplyvov. Kultúra rozhoduje nielen o tom, ako bude inteligencia jej príslušníka vyzerat', ale aj o tom, čo sa vôbec za inteligenciu či inteligentné správanie považuje (Ruisel, 2004). Preto je možné úroveň schopností jednotlivcov posudzovať iba vo vnútri tej-ktorej kultúry, a to testami, ktoré sú tejto kultúre relevantné (Sternberg, 2002).

V euro-americkom civilizačnom okruhu sa často používajú totožné (resp. čiastočne adaptované) intelligenčné testy. Obsahovo ich zväčša možno pokladať za kultúrne relevantné – ich položky (s malými výnimkami) vyhovujú príslušníkom národov, ktoré do tohto okruhu môžeme zaradiť. Nie v každej národnej kultúre však majú ten istý význam a rovnakú obťažnosť (Sejrková, 2000; Dočkal, 2006b; Dočkal, 2010). Výsledky získané tým istým testom v rôznych krajinách sa rôznia. Preto nemožno ani kultúrne relevantné testy pokladať súčasne za kultúrne nezávislé. Preto sa k rôznym národným verziám testov vypracúvajú osobitné národné normy. Preto pojem „kultúrne nezávislý test“ patrí podľa môjho názoru do múzea psychológie, súčasná veda by s ním už operovať nemala.

Ak sa predsa pokúsime o porovnania typických národných výkonov v štruktúrnom teste pomocou nejakých spoločných noriem, nemôžeme na ich základe posudzovať výšku inteligencie jednotlivca ani národa, môžeme však zostrojiť národné „profily inteligencie“, ktoré ukazujú relatívnu váhu toho-ktorého druhu zo zisťovanej vzorky schopností v tej-ktorej konkrétnej spoločnosti. Výsledky, ktoré som tu prezentoval, ukazujú, že v Nemecku sa preferovane rozvíja praktické myslenie, na

Slovensku skôr myslenie abstraktné. Česi stoja z tohto hľadiska kdesi medzi, ich intelektová štruktúra je však spočiatku bližšia tej nemeckej, než slovenskej, čo zodpovedá aj blízkosti kultúr vyjadrenej pomocou Hofstedeho metodológie. Nielen celkový intelektový výkon, ale aj jeho štruktúra podlieha vývinovým zmenám. V období školskej dochádzky sa kognitívny obraz českých a slovenských detí zblízuje a odlišuje od nemeckého, čo zjavne kopíruje rôzne školské systémy (a príbuznosť českej a slovenskej základnej školy). Celkovo sa v priebehu povinnej školskej dochádzky výkony žiakov všetkých troch národov zblížuju (ukázala to aj analýza vývinových trendov jednotlivých subtestov WISC-III – pozri Dočkal, 2006b). Predpokladám, že to súvisí so skutočnosťou, že základné vzdelávacie ciele pre toto vývinové obdobie v rámci blízkych európskych kultúr sú napriek rôznym školským systémom rovnaké.

V období dochádzky do strednej školy sa vytvára priestor na opätovnú diverzifikáciu schopností. Výsledky získané pomocou neverbálnych subtestov I-S-T 2000 R v veľkej skupine žiakov slovenského gymnázia ukazujú, že ich kognitívnej štruktúre dominuje pamäť. Aj to je zjavne odrazom kultúrnych vplyvov; konkrétne to vypovedá o prevládajúcom spôsobe vzdelávania, ktorý sledovaných gymnazistov formuje (resp. rozhodoval už o tom, že si gymnaziálne štúdium volia práve žiaci s dobrou pamäťou). Aj keď z opísaného predvýskumu nemožno robiť zovšeobecnenia, odvážim sa vzťahnúť výsledok k faktu, že na Slovensku skutočná reforma školstva dosiaľ neprebehla a vo vzdelávaní prevažujú klasické metódy založené často viac na memorovaní ako na porozumení.

### Literatúra

- Amthauer, R., 1970, *Intelligenz-Struktur-Test I-S-T 70*. Göttingen: Hogrefe.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D., Beauducel, A., 2001, *Intelligenz-Struktur-Test I-S-T 2000 R*. Göttingen: Hogrefe.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R., 2002, *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Second edition. Cambridge: Cambridge University.
- Brezina, I., Ritomský, A., 2009, Implicitné teórie múdrosti: hodnoty múdreho človeka v medzikultúrnej perspektíve. In L. Golecká, J. Gurňáková, I. Ruisel (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie* ( 701-711). Bratislava: ÚEPs SAV.

- Dočkal, V. 2006a, Tvorivé nadanie – od intelektovej schopnosti po štruktúru osobnosti. In D. Kusá a kol., *Zjavná a skrytá tvorivosť* (83-106). Bratislava: ÚEPsSAV.
- Dočkal, V., 2006b, Intercultural differences in intelligence in the mirror of European WISC-III standardizations. *Studia Psychologica*, 48, 3, 213-228.
- Dočkal, V., 2009, Intercultural differences manifested in European standardizations of the SON-R 2½-7 nonverbal intelligence test. *Studia Psychologica*, 51, 1, 35-51.
- Dočkal, V., 2010, Príprava slovenskej verzie I-S-T 2000 R. In P. Květon (Ed.), *Sociální procesy a osobnost 2009. Člověk na cestě životem: rizika, výzvy, příležitosti*. CD. Brno: PÚ AV ČR.
- Dočkal, V., Farkašová, E., Kopčanová, D., 2007, Výkony rómskych detí v teste SON-R 2½-7. In I. Sarmány Schuller (Ed.), *Metanoia – harmónia človeka* (402-406). Bratislava: Stimul.
- 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.
- Frey, P., et. al., 1991, *Člověk a handicap*. Praha: FZP v ČSFR.
- 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.
- Gould, S. J., 1998, *Jak neměřit člověka*. Praha: NLN.
- 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, 1-4.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., 2007, *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde.
- Lynn, R., 2005, *Race differences in intelligence: An evolutionary analysis*. Augusta, GA: Washington Summits Books.
- Kundrátová, B., 2009, Vývin abstraktno-vizuálneho uvažovania rómskych detí a jeho vzťahy s niektorými kognitívnymi schopnosťami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 3, 211-228.
- Průcha, J., 2004, *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- Ruisel, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.

- Ruisel, I., 2009, Kognitívna psychológia: Súčasný stav a perspektívy. In L. Golecká, J. Guňáková, I. Ruisel (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie (194-204)*. Bratislava: ÚEPs-SAV.
- Sejrková, E., 2000, Položková analýza některých subtestů české verze inteligenčního testu WISC-III<sup>UK</sup>. *Československá psychologie*, 44, 4, 339-364.
- Smékal, V., 2004, *Pozvání do teorie osobnosti*. 2. vydání. Brno: Barrister a Principal.
- Sternberg, R. J., 2001, *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada.
- Sternberg, R. J., 2002, *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Sternberg, R. J., 2007, New ways of identifying gifted children: Rainbow and Aurora batteries. *Gifted Education Communicator*, 3, 1, 32-36.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., Heider, D., 2008, *SON-R 2½-7. Neverbální inteligenční test*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., Kopčanová, D., Farkašová, E., Dočkal, V., 2009, *SON-R 2½-7. Neverbální test inteligencie*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., Petermann, F., 2007, *SON-R 2½-7. Nonverbaler 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.
- Tewes, U., Rossmenn, P., Schallberger, U. (Hrsg.), 1999, *HAWIK-III. Manual*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., Sattler, J. M., 1995, *Stanford-Binetova inteligenčná škála. Príručka pre administrovanie a skórovanie*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Wechsler, D., 1992, *WISC-III<sup>UK</sup>. Manual*. UK project director S. Golombok, UK statistics consultant J. Rust. London: The Psychological Corporation.
- Wechsler, D., 2002, *WISC-III. Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Autoři české verze D. Krejčířová, P. Boschek, J. Dan. Praha: Testcentrum.
- Wechsler, D., 2006, *WISC-III<sup>SK</sup>. Wechslerova inteligenčná škála pre deti*. Autori slovenskej verzie: V. Dočkal, E. Kretová, B. Kundrátová, B. Sedlačová, M. Tesař. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

## PORTRÉT TVORIVEJ A INTELIGENTNEJ OSOBNOSTI V RODINNEJ KONŠTELÁCIÍ<sup>1</sup>

Eva SZOBIOVÁ

Hoci je v súčasnosti úloha inteligencie a tvorivosti v osobnostnom raste a úspešnom fungovaní jednotlivca všeobecne uznaná, naďalej existuje mnoho nezodpovedaných otázok inšpirujúcich k hlbšiemu poznávaniu podmienok a procesov, ktoré sprevádzajú ich vývin. Medzi činitele, ktoré výrazne ovplyvňujú intelektový vývin a tvorivý výkon jednotlivca patrí rodina. V doterajších prístupoch ku štúdiu rodiny možno zaznamenať viacero výskumných línií.

Spočiatku sa tvorivosť výnimočných jednotlivcov vysvetľovala geneticky na základe štúdia rodokmeňov, keď sa hľadali „vzorce“ tvorivosti naprieč generáciami. Tieto štúdie tvorcov a ich predkov však nikdy nepriniesli jasné dôkazy o dedičnosti tvorivosti aj preto, že genetické premenné nemožno oddeliť od premenných vplyvu rodinného environmentu. Je pravdepodobné, že tak ako nadobudnuté vedomosti i kultúrne faktory sú odovzdávané z generácie na generáciu, tak aj genetický materiál predstavuje základ pre vrodené tvorivé správanie: geneticky prenesené charakteristiky môžu byť v rodinnom prostredí zosilnené učením. Kým prvé štúdie Galtona skúmali rodiny a predkov dospelých tvorcov, Coxová sa sústredila na výnimočne tvorivých mladých ľudí. U ich rodičov zistila nadpriemernú inteligenciu vo vzájomnej súhre s uplatňovaním výchovných vplyvov podporujúcich tvorivosť ich detí. Jej myšlienku, že tvorivosť tkvie v rodinnom prostredí podporili príklady rodín vedcov Huxleyovcov, spisovateľiek sestier Brönteových či hudobníkov Bachovcov (Kerr, Chopp, 1999).

Z historických biografických a prípadových štúdií, ktoré predstavujú v časovej postupnosti druhú líniu výskumov, vyplynulo, že tvorcovia v detstve často stratili jedného alebo oboch rodičov. V štúdiách skúmajúcich génirov (Eisenstadt, 1978, podľa Sternberga, 1999) viac než štvrtina subjektov stratila rodiča do desiateho roku života, viac než dve tretiny do pätnásteho a takmer polovica do dvadsiateho prvého roku. Strata rodiča môže zohrávať dôležitú rolu vo vývine tvorivosti. Nepri-

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevím Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave.

tomnosť otca môže pôsobiť na chlapcov na jednej strane tým, že vyvoľáva silný pocit oslobodenia, ale rovnako môže vzbudiť pocit bremena: byť tým a žiť podľa toho, ako by si otec prial. Výskumy dievčat, ktoré žili oddelene od matky, naznačili zvýšenie ich tvorivosti. Význam straty rodiča môže tkvieť v skutočnosti, že redukuje spojenie rodič-dieťa a vyvoľáva skoršiu psychologickú zrelosť. Pritom sa ukázalo, že samotný fakt osirelosti nie je pre tvorivosť rozhodujúci, ale dôležitý je spôsob, akým ho jednotlivec prijíma a poradí si s ním. Ten ovplyvňuje či sa stane tvorivým alebo deštruktívnym: strata rodiča môže priniesť skoršie psychologické dozrievanie, ktoré vedie k motivácii v zmysle tvorivej expresie a k slobode v poznávaní podporujúcej tvorivú produktivitu. Zdá sa, že púha skutočnosť vyrovnávania sa so smrťou môže mladému človeku poskytnúť širšiu perspektívu k tvorivému rozletu (Kerr, Chopp, 1999). V súvislosti s prežívaním udalostí, ktoré môžu byť deprivujúce či pôsobiť ako výzva pre výnimočnú tvorivosť Csikszentmihalyi (1996) uvádza, že deti môžu objaviť tvorivosť ako únik z ťažkej, traumatizujúcej situácie, teda ako východisko zo životného trápenia. Toto umožňuje vysvetliť, že sa mnohým tvorcom (najmä umelcom, spisovateľom, hudobníkom), ktorí žili v konfliktných rodinách, kde sa cítili nešťastnými, darilo v ich tvorbe. No okrem nepopierateľného počtu prípadov umelcov demonštrujúcich konflikt a nešťastie v rodinách, pochádzajú niektorí tvorivo produktívni umelci, no najmä vynálezcovia, vedci a matematici zo šťastných a dobre fungujúcich, intaktných rodín. Je možné, že existuje viac typov vzájomných vzťahov medzi rodinnou klímou a tvorivým vývinom detí. Jedným typom je tvorivosť vznikajúca zo „súženia či trápenia“ v rodinách dysfunkčných a narušených, pričom deti nachádzajú v tvorivosti únik z problémov. Na druhej strane podľa Csikszentmihalyia (tamtiež) existuje aj iný typ tvorivosti, ktorý môže vzísť a vyplynúť zo šťastného rodinného života a tou je každodenná tvorivosť prejavujúca sa v produktívnej a prosociálnej práci. Niektoré výskumy naznačili, že v rodinách tvorcov boli vzťahy medzi rodičmi rovnocennejšie: menší dôraz sa kládol na stereotypné rozdelenie rolí a pripúšťala sa v nich väčšia flexibilita. V rodinách podporujúcich tvorivosť zohrávali významnú rolu humor a hra, či rozličné materiály a zdroje k „objaviteľskému“ správaniu detí; nechýbali aj zbierky, hobby a záujmy, ktoré poskytli možnosti k tvorivej expresii. Rodiny tvorcov žili zväčša v domovoch v nekonvenčnom štýle, mieste či interiéri (Kerr, Chopp, 1999; Dacey, Lennon, 2000). Z uvedeného je zrejmé, že pôvod a začiatky tvorivosti v rodinnom živote zostávajú z dôvodu zložitosti ich uchopenia naďalej bohatým a plodným poľom pre ďalšie bádanie.

Podľa novších výskumov k rodinným prediktorom, ktoré jedinec spája s prežívaním šťastia ako trvalej spokojnosti so životom patrí prítomnosť oboch rodičov, ich oficiálny zväzok a počet detí v rodine (Snel, 2009). Prítomnosť oboch rodičov je pre dieťa dôležitá nielen v ranom veku. Viaceré štúdie dokazujú, že angažovanosť oboch rodičov vo výchove vedie k zvýšeným možnostiam rozvinúť u detí ich tvorivý potenciál, kvôli optimálnej kombinácii maskulínných a feminínných zážitkov (Kováč, 1982). V súvislosti s interakciou rodičov a jej pôsobením na vývin tvorivosti je značná pozornosť venovaná štýlom rodičovstva. Hoci aj v tejto oblasti je mnoho nekonzistentných zistení, zhoda prevláda v názore, že ako autoritatívna výchova využívajúca nátlak, podriadenie sa, konformitu, kritiku a tresty odrádza od tvorivého správania, tak aj rozmaznávanie ako výchova chrániaca dieťa od sklamaní, bez požiadaviek na jeho vlastné prejavy neprispieva k vývinu tvorivého potenciálu (Walton, 2002). Spôsob výchovy v rodine s komponentmi kladného emocionálneho vzťahu k dieťaťu od oboch rodičov, výchovné riadenie bez extrémov, na jednej strane silných požiadaviek, na druhej strane veľkej voľnosti, patrí k významným prediktorom napredovania detí v oblasti tvorivosti (Čáp, 1996). Ukázalo sa, že rodiny tvorivých jednotlivcov využívajú nezvyčajné štýly rodičovstva v zmysle menšej konvencionalnosti, nižšej rigidity a flexibilnejšej podpory slobody prejavu, nezávislosti nasledovanej originalitou. Niektorí autori (Kerr, Chopp, 1999) sa domnievajú, že v rodinách tvorcov sa objavuje častejšie odstup medzi rodičom a dieťaťom. „Odstup“ či vzdialenosť môže byť forma emocionálneho priestoru alebo neprítomnosť nadmernej ochrany, ktoré podporujú slobodu skúmania a nezávislosť. Môže sa vzťahovať tiež ku konfliktu alebo napätiu vo vzťahu rodič-dieťa, ktoré môžu povzbudiť dieťa k osamostatneniu sa v zmysle väčšej autonómie a následného tvorivého procesu. Existujú názory (tamtiež), podľa ktorých odmietajúci rodičia vzbudzujú u dieťaťa rebelantstvo vedúce k nezávislému mysleniu, kým milujúci rodičia môžu viesť dieťa ku konformite. Zdá sa teda, že dôležitá bude miera odstupe či vzdialenosti, ktorá vedie k nezávislosti a autonómii. Optimálna úroveň autonómie vo vzťahu rodič-dieťa umožňuje dieťaťu cítiť sa dost' isté, aby mohlo skúmať a učiť sa a zároveň mať príležitosť rozvíjať svoju sebadôveru.

V štúdií Gardnera a Morana (podľa Dacey, Lennon, 2000) skúmajúcej adaptabilitu a kohéziu rodín vo vzťahu k tvorivosti sa ukázalo, že najvyššie skóre tvorivosti mali deti z rodín s vysokou adaptabilitou, teda z tých, ktoré prejavovali flexibilitu a slobodu, podporovali otvorenosť novému a deťom poskytovali autonómiu v nadobudnutí skúsenosti aj za



cenu ich vlastných omylov. Matky, ktoré neboli príliš ochraňujúce a sebarealizovali sa, flexibilne vytvárali rodinné prostredie podporujúce tvorivosť. Rodiny tvorcov majú tendenciu mať menej vyjadrovaných pravidiel, hoci majú implicitné štandardy správania (Kerr, Chopp, 1999; Dacey, Lennon, 2000).

Spomedzi mnohých aspektov rodinného života pripisuje viacero autorov (Feldman, 1999; Sulloway, 1999; Eckstein, 2000; Bitter, 2007) vo vzťahu k inteligencii a tvorivosti špecifický zástoj aj rodinnej a súrodeneckej konštelácii, pod ktorou sa rozumie poradie narodenia detí, ich vek, pohlavie a zástoj oboch pohlaví, počet detí v rodine, vzťahy medzi súrodencami.

Medzi mnohými premennými, ktoré ovplyvňujú vývin inteligencie a tvorivosti, sa venovala zvýšená pozornosť aj poradiu narodenia. Nemálo výskumov inšpirovaných zisteniami Galtona, Coxovej, Termana a Roeovej, ktoré poukazovali v tvorivosti na primárnosť prvorodených, hľadalo odpoveď na otázku či status prvorodeného skutočne facilituje tvorivosť alebo ju inhibuje (Eisenman, 1987; Gaynor, Runco, 1992; Sulloway, 1996, podľa Baer et al., 2005). Napriek značnému úsiliu smerovanému k zodpovedaniu tejto otázky existuje len malá zhoda medzi autorami v názore na vplyv poradia narodenia na tvorivosť. Hoci niektorí tvrdia, že prvorodení by mali byť menej tvoriví kvôli ich väčšiemu sklonu ku konzervatívizmu, konvenčnosti a konformite (napr. Sulloway, 1999), iní argumentujú, že väčšie zastúpenie prvorodených medzi slávnymi ľuďmi poukazuje na ich vyššiu tvorivosť (Altus, 1966; Schachter, 1963, podľa Baer et al., 2005). Pritom jedným z vysvetlení je, že rodinné prostredie poskytuje prvorodeným viac interakcií s dospelými a tým aj bohatšie podnety pre tvorivosť. Prvorodení bývajú často v roli učiteľov mladších súrodencov, čím nadobúdajú skúsenosť s rolou autority a experta. Ďalším vysvetlením môže byť fakt, že rodičia im priamejšie komunikujú svoje väčšie očakávania a aspirácie.

Empirické štúdie podporujú oba uvedené náhľady: niektoré priniesli dôkazy pre nižšiu tvorivosť prvorodených v porovnaní s ostatnými pozíciami narodenia (napr. Eisenman, 1964; Seay, 1985, podľa Baer et al., 2005), kým iné výsledky ukázali prvorodených ako tvorivejších (Eisenman, 1987; Eisenman, Schussel, 1970; Schubert, Wagner, Schubert, 1977 podľa Baer et al., 2005; Fernald, Solomon, 1987; Roe, podľa: Prentky, 1989; Kerr, Chopp, 1999). Ďalšie výskumy ukázali nesignifikantné rozdiely v tvorivosti medzi prvorodenými a inými pozíciami narodenia (napr. Wilks, Thompson, 1979, podľa Baer et al., 2005). Výsledky výskumu venovaného „revízií“ vzťahu tvorivosti a poradia naro-

denia, ktorý uskutočnil Baer et al. (2005) s 359 univerzitnými študentmi manažmentu, ukázali, že intelektový vývin prvorodených profituje z prítomnosti mladších súrodencov blízkeho veku. Tvorivosť prvorodených: a) utrpela stratu, ak vekový rozdiel medzi súrodencami bol veľký; b) bola podporovaná, ak vyrastali so súrodencami opačného pohlavia v malých vekových rozdieloch. Teda prvorodení prinášali tvorivejšie riešenia úloh, ak žili s viacerými vekovo blízkymi súrodencami alebo so súrodencami opačného pohlavia. Iný pohľad na tento vzťah priniesol Albertov výskum (podľa Dacey, Lennon, 2000), z výsledkov ktorého vyplynulo, že deti, ktoré mali veľký vekový odstup medzi sebou, mohli nezávislejšie na sebe experimentovať, čo sa považuje za vhodné pre tvorivosť. Z uvedeného je zrejmé, že zistenia o vzťahu súrodeneckej konštelácie a tvorivosti sú značne protirečivé.

Vzťah inteligencie a poradia narodenia sa skúmal od čias Galtona a potvrdila sa prevaha prvorodených u géniov a slávnych vedcov vo významných rodinách tej doby. Aj Roeová (podľa Prentky, 1989) zistila, že zo 64 vedcov bolo 39 prvorodených, pričom IQ mali v rozsahu od 120 do 177 – výrazne nad všeobecný priemer. Mnohé ďalšie výskumy neskôr ukázali, že prvorodení sa často objavujú medzi výnimočnými vedcami (Simonton, 1999). Z hľadiska veľkosti rodiny sa u nadaných detí zistil menší počet členov rodiny, než je v rodinách priemernej populácie (Kerr, Chopp, 1999). Aj v našich podmienkach zistila Laznibatová (1997) u 145 intelektovo nadaných detí, že väčšina z nich žila v dvojdetnej rodine a 67% bolo prvorodených a 30% jedináčikov. Z analýz 151 štúdií o poradí narodenia Eckstein (2000) sumarizuje, že najvyššie IQ sa zistilo u prvorodených, po nich sa zistilo najvyššie IQ u jedináčikov. Zistenia vzťahujúce sa k veľkosti rodiny u tvorcov sú zmiešané. Väčší počet členov rodiny sa zistil u priemerne tvorivých ľudí (Kerr, Chopp, 1999). Je preto zložitá uviesť, aká je veľkosť rodiny (z hľadiska počtu členov), ktorá prispieva k tvorivosti. Status prvorodeného, ako sme uviedli vyššie naznačuje, že rodina mu poskytuje priestor a pozornosť, čo môže byť podporujúce pre jeho tvorivosť.

Z výskumov venovaných porovnaniu osobnostných charakteristík v zmysle Piaticich veľkých faktorov z pohľadu poradia narodenia vyplynulo, že prvorodení boli posúdení ako svedomitejší než ich mladší súrodenci, kým neskôr narodení ako prívetivejší a otvorení skúsenosti. Prvorodení boli úzkostnejší a rýchlejšie sa nahnevali, neskôr narodení sebavedomejší a impulzívnejší v porovnaní s prvorodenými. Okrem týchto výskumov založených na meta-analýze Sulloway (1999) uvádza aj tie, ktoré sa venujú poradiu narodenia vo vzťahu k otvorenosti ku skúsenos-

ti ako vlastnosti spätéj s tvorivosťou. Zdôrazňuje, že táto dimenzia zahŕňa vlastnosti, ktoré možno rozdeliť do dvoch kontrastných skupín: jedna odráža intelekt (adjektíva ako *inteligentný, vnímavý, zvedavý, tvorivý, kultúrny*), kým druhá nekonformnosť (*smelý, odvážny, nekonvenčný, originálny, nezávislý, liberálny*). Preto neprekvapuje, že komponent intelektu viac súvisel s IQ, ktoré je vyššie u prvorodených a jedináčikov. Aj Costa a McCrae (podľa Hřebíčkovéj, Urbánka, 2001) preukázali istú súvislosť otvorenosti s metódami zisťujúcimi inteligenciu a výraznejšiu súvislosť zistili s tvorivosťou.

Výsledky 151 štúdií o poradí narodenia z rokov 1960-1999 sumarizoval Eckstein (2000). Zmieňuje sa o tých rozdieloch medzi osobnostnými vlastnosťami a typológiami podľa poradia narodenia, ktoré boli významné aspoň na hladine pravdepodobnosti 0,05. Z dôvodu nedostatočnej empirickej validizácie zahrnul len tie štúdie, ktoré sa zaoberali odlišnosťami v závislosti od chronologického poradia narodenia, ktoré sa považuje za významný faktor ovplyvňujúci osobnosť. Každé dieťa v rodine má svoje *jedinečné poradie narodenia*, ktoré mu utvára jeho vlastnú unikátnu perspektívu. Pozícia narodenia však poskytuje iba príležitosti, no nie istotu, že bude mať isté typy skúseností. Poradie narodenia patrí medzi dôležité faktory ovplyvňujúce osobnosť, keďže ukazuje všeobecnú tendenciu dieťaťa utvárať si vlastné interpretácie a interakčné vzorce jedinečnej skúsenosti (Dreikurová-Fergusonová, 2005). Vcelku existuje 5 základných pozícií poradia narodenia: 1) najstaršie – prvorodené dieťa, 2) druhorodené, 3) prostredné, 4) najmladšie, 5) jedináčik. Z výsledkov meta-analýz Sullowaya (1999) a Ecksteina (2000) vyplynuli najfrekvencovanejšie atribúty jednotlivých poradií narodenia. Vzhľadom k špecifickému zameraniu nášho príspevku uvedieme na tomto mieste tie osobnostné charakteristiky, ktoré sú relevantné vo vzťahu pozície narodenia k tvorivosti a inteligencii.

*Prvorodení, najstarší:* na prvom mieste vo *výkonnosti* (spomedzi ostatných pozícií narodenia), *najvyššie IQ* (po nich jedináčikovia), najvyššia školská úspešnosť, vysoko *motivovaní* k úspechu, najviac zastúpení v skupinách učiacich sa ľudí, *najbojazlivejší v nových situáciách*, najľahšie *ovplyvniteľní autoritou, konformní k rodičovským hodnotám, závislí na súhlase ostatných*, najpravdepodobnejšie sa stávajú vodcami, *zraniteľní v strese*. Ďalšie charakteristiky prvorodených v porovnaní s ostatnými skupinami podľa narodenia, ktoré sa ukázali významné aspoň v dvoch empirických výskumoch boli: najvyššia *sebaúcta a seba-disciplína*, zodpovednosť a *svedomitosť, konzervatívnosť k výzvam*, najvyššie percento: typu A správania a koronárnych srdcových chorôb

(spolu s jedináčkami), strašidelných snov; vyšší narcizmus; najvyššie percento žien vo vedúcej pozícii (Eckstein, 2000; Sulloway, 1999).

*Druhorodení* sa stávajú skôr *nezávislí* od rodičov, majú väčší sklon sa odpútať od rodiny, vymaniť sa z jej vplyvu. Menej sa identifikujú s rodinnými hodnotami, sú *samostatnejší* a snažia sa presadiť v oblastiach, o ktoré sa nezaujíma prvorodený súrodenec (Sulloway, 1999). Ak sa najstarší súrodenec identifikuje s jedným z rodičov, druhorodený má tendenciu sa identifikovať s druhým rodičom (Sulloway, 1999), alebo napodobňuje tie vlastnosti dominantného rodiča, ktoré prvorodený prehliadol (Čechová, 1999). Vie sa oveľa *lepšie vyrovnat' s problémami* ako starší súrodenec (Leman, 1997). V poradí druhé deti nemajú toľko problémov ako prvorodení, či jedináčikovia, tiež sú *menej úzkostliví* (Sulloway, 1999). Pozícia *druhorodeného z dvoch detí* je väčšinou ovplyvnená postavením prvorodeného. Akokoľvek prvorodený vníma svoju pozíciu, druhorodený je *skoro vždy v opozícii* v niektorom základnom smere. Toto zvykne byť pravdivé dokonca aj v prípade, keď sú deti dvojčatá. Môžu sa cítiť ako na pretekoch, stále sa snažia dosiahnuť toho prvého (Bitter, 2007).

*Prostrední*: majú najmenej psychických problémov, sú spoločenský, srdeční, mávajú najsilnejšie pocity neprináležitosti - môžu sa cítiť utláčaní a ukrivdení; môžu byť ambiciózní, *rebelantskí*, súdiť a ukazovať, kde je spravodlivosť. Sú orientovaní na rovesníkov a *nezávislí* od rodiny, svoju výnimočnosť si často potvrdzujú medzi priateľmi. Keďže sú v pozícii medzi starším a mladším súrodencom, dokážu účinne komunikovať a robiť kompromisy. Sú *citliví na nespravodlivosť*, inklinujú k diplomacii a kooperácii, stratégiám odrážajúcim ich sklon urovnávať spory medzi súrodencami, *úspešní v tímových športoch*, *vedia dobre spolupracovať* so staršími aj mladšími ľuďmi; súťažia v oblastiach, o ktoré sa nepokúšali najstarší súrodenci (Eckstein, 2000).

*Najmladší*: ak pochádzajú z malých rodín, je u nich najčastejší výskyt psychiatrických porúch, sú empatickí, najčastejšie zastúpení medzi alkoholikmi (Eckstein, 2000); ak je medzi ním a starším súrodencom 7-ročný rozdiel, správa sa ako jedináčik; sú bojazliví, *úzkostní v nových situáciách* (podobne ako najstarší), *najoblúbenejší* (spomedzi ostatných pozícií), *najviac zastúpení medzi spisovateľmi*; najviac zastúpení v aktivitách vyžadujúcich sociálnu interakciu – majú *záujem o ľudí*. Ďalšie charakteristiky najmladších v porovnaní s ostatnými skupinami podľa narodenia, ktoré sa ukázali významné aspoň v dvoch empirických výskumoch (Eckstein, 2000) boli: *vysoká sebaúcta*, *najnižšie IQ*, *kognitívna špecifickosť*, bývajú rozmaznávaní, najafiliatívnejší, najviac

poznačení stratou rodiča v detstve. Často *chcú byť výnimoční a ak majú talent, môžu sa stať dobrými zabávačmi* (Bitter, 2007), sú *dobrí pozorovatelia*. Môžu ostať *závislí od druhých a nesamostatní* až do dospelosti. Môže im chýbať *sebestačnosť*, lebo ostatní za nich všetko vybavajú (Leman, 1997; Čechová, 1999).

*Jedinému dieťaťu* podobne ako najstaršiemu býva venovaná bezvýhradná pozornosť dospelých, nemajú súpera. Typická býva preň *silná potreba úspechu a tiež vysoké výkonnostné nasadenie a ambicióznosť* (Eckstein, 2000; Bitter, 2007). Najpravdepodobnejšie spomedzi iných poradií narodenia práve *jedináčikovia študujú na vysokej škole* a majú najviac problémov v správaní. Spomedzi ostatných charakteristik majú najnižšiu potrebu združovať sa, no najvyššiu potrebu združovať sa v strese, najvyššie percento typu A správania a koronárnych srdcových chorôb (spolu s prvorodenými), vyskytuje sa u nich sebeckosť, je u nich najvyššia pravdepodobnosť výskytu psychiatrických porúch. Jedináčikovia sa ukázali ako najobľúbenejší (podobne ako najmladší), najkoopeatívnejší, najdôveryhodnejší a prejavovali najsilnejšiu rodovú identitu – boli *najmenej androgýnni*. Vývin jedináčikov a prvorodených je do istého časového bodu podobný, preto niektorí autori obe skupiny zlučujú (napr. Philips, Philips, 2000). Aj Leman (1997) poukazuje na to, že jedináčikovia majú spoločné charakteristiky ako prvorodení, len sa u nich prejavujú v akcentovanejšej forme (perfekcionizmus prvorodených môže byť vystupňovaný u jedináčika do výraznej podoby superperfekcionizmu).

V rôznych štúdiách možno zaznamenať odlišné pohľady na vplyv poradia narodenia a tvorivé schopnosti. Vo výskumoch Lichtenwalnera a Maxwella (1969, podľa Runco, Bahleda, 1986) prvorodené deti signifikantne vyššie skórovali v testoch divergentného myslenia. Podobné závery priniesli aj výskumy Eisenmana a Schussela (1970, tamtiež). Aj Runco a Bahleda (1986) zistili významný *vzťah medzi poradím narodenia a výsledkami v testoch divergentného myslenia*. Najlepšie výsledky dosahovali *jedináčikovia, potom druhé v poradí boli najstaršie deti, nasledovali najmladšie deti a až potom stredne narodené*. Primárnosť prvorodených oproti najmladším ukázali výsledky Yariala (1985). Výskum súrodeneckej konštelácie, ktorý uskutočnili Fernald a Solomon (1987), odhalil, že ženy u ktorých sa zistila vysoká miera tvorivosti, boli prevažne prvorodené.

Dacey a Lennonová (2000) sa nazdávajú, že hoci viacero starších výskumov uvádza, že prvorodené deti a jedináčikovia majú väčšiu nádej na úspech v mnohých činnostiach, novšie výskumy svedčia v prospech

väčšej nekonvenčnosti, a tým aj tvorivosti neskôr narodených súrodencov. Jedináčikovia a prvorození sú od narodenia v kontakte predovšetkým s dospelými, kým mladší súrodenec má prinajmenšom jedno dieťa, ktoré významným spôsobom ovplyvňuje jeho duševný vývin. Jedináčikovia a prvorození v dôsledku tesnejšej identifikácie s rodičmi a rodičovskými hodnotami často uplatňujú tradicionalistický prístup k problémom. Preto deti s výrazne mladším alebo starším súrodencom môžu byť povzbudzované k rozvoju tvorivosti, ak majú možnosti pre nezávislú tvorivú aktivitu. Naproti tomu Baer et al. (2005) sa domnievajú, že prvorození s veľkým vekovým odstupom od súrodencov priskoro opúšťajú detský svet, čo obmedzuje ich tvorivosť.

Výsledky uvedených štúdií nám poskytli štartovacie východisko pre formulovanie hypotéz týkajúcich sa poradia narodenia vo vzťahu k inteligencii, tvorivosti a osobnosti.

### **Problém**

Z prehľadu výskumov je zrejmé, že pozornosť sa venovala najmä prvorozeným tvorcom a jedináčikom. Vo výskume, ktorého výsledky tu prezentujeme, sme chceli zistiť, či existuje súvislosť medzi pozíciou jednotlivca ako dieťaťa v súrodeneckej konštelácii, ktorú špecifikuje poradie narodenia a jeho tvorivosťou, inteligenciou a osobnostnými vlastnosťami (v zmysle 5 veľkých faktorov osobnosti). Týmto by sme chceli vniest jasnejšie svetlo do množstva inkonzistentných zistení týkajúcich sa poradia narodenia v súvislosti s inteligenciou, tvorivosťou a osobnostnými vlastnosťami. Špecificky sme sa v tomto príspevku zamerali na preskúmanie poradia narodenia v súrodeneckej konštelácii aj z pohľadu rodových odlišností a počtu súrodencov v rodine.

### **Výskumné ciele**

Vzhľadom na vyššie uvedené nekonzistentné zistenia týkajúce sa poradia narodenia a tvorivosti (Roe, Runco, Bahleda, Yarial, Fernald, Solomon, Dacey, Lennon, Baer et al.), sme si položili otázku, či *jedináčikovia a prvorození budú dosahovať vyššie skóre v testoch tvorivého myslenia v porovnaní s druhorodenými, prostrednými a najmladšími*. V nadväznosti na viaceré zistenia (Sulloway, 1999; Eckstein, 2000; Bitter, 2007) sme tiež predpokladali, že *prvorození a jedináčikovia budú*

mať vyššie skóre v testoch inteligencie. Na základe prehľadu literatúry sme tiež očakávali, že *prvorodení budú svedomitejší a neurotickejší* (Dreikurs, Grey, 1997; Čechová, 1999; Bitter, 2007). V súvislosti s *druhorodenými* sme predpokladali, že *budú emočne stabilnejší, menej úzkostliví, prívetivejší*. Očakávali sme tiež, že *prostredné a najmladšie deti budú prívetivejšie v porovnaní s prvorodenými a jedináčkami*.

### **Výskumný výber**

Výskumný výber tvorilo 153 adolescentov, ktorí sa uchádzali o štúdium na Fakulte architektúry (61 mužov a 92 žien). Výber tvorili prevažne maturanti, študenti gymnázií a stredných škôl z rôznych oblastí Slovenska, ktorí mali záujem o štúdium umelecko-technického zamerania, pričom ich priemerný vek bol 18,37 roka (štandardná odchýlka 1,23 roka). V rámci talentovej skúšky sa zisťovali okrem iného intelektové a tvorivé schopnosti uchádzačov. Po skončení talentovej skúšky sme v rámci širšie koncipovaného výskumu administrovali ďalšie metodiky, pričom sme študentom zdôraznili, že údaje z nich slúžia len na výskumné účely.

### **Výskumné metódy**

V rámci zisťovania všeobecnej úrovne intelektových a tvorivých schopností ako aj anamnestických údajov a osobnostných vlastností sme použili testy, dotazníky a inventáre:

Na meranie inteligencie sme použili *Testy všeobecných schopností - TVS* (Smith, Whetton; v úprave Jurčovej, 1993), ktoré zisťujú schopnosť porozumieť a prispôbiť sa novým situáciám, rozpoznať podstatné momenty a pochopiť nové časti situácie vo vzájomnom prepojení.

a) *Nonverbálny test TVS* zachytáva schopnosť logicky uvažovať, vrátane *presného vnímania* všetkých relevantných aspektov situácie ako aj rozpoznania podobností, rozdielností a príčinných vzťahov. Test obsahuje dve skupiny úloh: prvá vyžaduje klasifikáciu tvarov a druhá forma úloh obsahuje rozmanité analógie, rady a vzory s rôznou obtiažnosťou.

b) *Priestorový test TVS* vyžaduje tvorenie presných vizuálno-priestorových predstáv, s ktorými sa dá manipulovať a ktoré sa dajú porovnávať s reálne sa vyskytujúcou situáciou. Test vyžaduje kódova-

nie, transformáciu - rotáciu a porovnávanie komplexných vizuálnych predstáv. Meria schopnosť vizuálno-priestorového myslenia, vytvárania vizuálno-priestorových obrazov v mysli a schopnosť mentálnej manipulácie s nimi.

Na identifikáciu tvorivosti sme použili:

a) *Neúplné figúry z Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia*, ktorý v našich podmienkach štandardizovala Jurčová (1984). Ide o známú a osvedčenú testovaciu metodiku, v ktorej je treba využiť 10 neúplných obrazov ako základ na načrtnutie zaujímavých predmetov alebo obrázkov, aké nevymyslí nikto iný. Ku každému z obrázkov treba vymyslieť čo najúplnejší a najzaujímavejší príbeh a dať mu dôvtipný a neobvyklý názov. V tomto teste, ktorý ukazuje jedincovu tendenciu k štrukturácii a integrácii, sme vyhodnocovali tri ukazovatele tvorivosti:

*fluenciu* – počet relevantných, adekvátnych odpovedí;

*flexibilitu* – počet rôznych riešení, ktoré ukazujú na iný smer v riešení úloh, zmenu prístupu, schopnosť zmeniť zameranie myslenia;

*originalitu* – skóre je dané malou štatistickou frekvenciou, mierou, do ktorej odpoveď predstavuje odklon od toho, čo je bežné, zrejmé.

Skóre fluencie bolo dané počtom prijateľných odpovedí. Body za flexibilitu získali výtvary, ktoré patrili do rôznych kategórií (tie však nemajú rovnaký stupeň všeobecnosti a závisia od frekvencie výskytu daného námetu). Originalita sa hodnotila na škále 0-3 body na základe frekvencie výskytu jednotlivých námětov v skúmanom súbore. 0 bodov získali odpovede, ktoré sa vyskytovali vo viac ako v 5% prípadov, 3 body získali nápadité, nevšedné odpovede vyskytujúce sa v menej ako v 1% prípadov.

b) *Test tvorivého myslenia - TSD-Z* (Urban, Jellen, Kováč, 2002), ktorý umožňuje aj kvalitatívne hodnotenie tvorivosti a okrem kognitívnych zahŕňa aj osobnostné charakteristiky. Test je relatívne *nezávislý od kultúrnych vplyvov a vedomostí*. Okrem *komponentov divergentného myslenia* (*fluencia* - počet prvkov; *flexibilita* – nové rozličné prvky; *originalita* – nekonvenčnosť; *citlivosť na problémy* – estetika, *komplexnosť pohľadu*), zachytáva aj *niektoré osobnostné dimenzie tvorivosti*: odvahu riskovať, prekonávanie bariér a prekážok, zaujatosť námetom, vytrvalosť, koncentráciu, humor, hravosť, emocionalitu. Test vychádza z princípov nedokončených tvarov, obrázkov, ktoré nedávajú zmysel a tento im treba dať tým, že sa dokreslia. Ide o 5 figúr, ktoré sú uzavreté v rámečku, posledná šiesta sa nachádza mimo neho. Celkove sa vyhod-



nocuje 14 položiek, pričom výsledné skóre je limitované hodnotou 72 – ide o exaktné vyhodnocovanie testu.

Osobnostné vlastnosti:

Na meranie osobnostných dimenzií sme použili 60-položkový *inventár NEO FFI* (Costa, McCrae, 1989), ktorého slovenskú verziu vypracoval Ruisel (1998) a príručku pripravili Ruisel a Halama (2007). NEO FFI meria 5 osobnostných dimenzií (v každej po 12 položiek), ktoré zahŕňajú rôzne charakteristiky osobnosti:

*Neurotizmus* (postihuje mieru odolnosti voči psychickej záťaži) zahŕňa: úzkosť, depresivitu, hostilitu, impulzivnosť, zraniteľnosť, emočnú labilitu.

*Extraverzia* (zachytáva mieru spoločenskosti, aktivity a energickosti) zahŕňa: vrelosť, družnosť, aktivitu, asertivitu, pozitívne emócie.

*Otvorenosť ku skúsenosti* (vyjadruje mieru otvorenosti k novým skúsenostiam, k estetickému prežívaniu, fantázii, k hodnotám a zmenám).

*Prívetivosť* (zahŕňa kvalitu vzťahov k druhým ľuďom: dôveru, empatiu, altruizmus, starostlivosť o iných).

*Svedomitosť* (zachytáva mieru plnenia povinností: zmysel pre prácu, systematickosť, spoľahlivosť, cieľavedomosť, vytrvalosť).

V slovenskej verzii sa používa škála 1 - 5, pričom celkové skóre pre každú dimenziu sa pohybuje v rozmedzí 1 - 60.

Anamnestické údaje sme od adolescentov získali pomocou nami zostaveného *Dotazníka rodinnej konštelácie*, v ktorom mali uviesť: pohlavie, vek, počet detí v domácnosti, poradie narodenia, pozíciu súrodencov podľa narodenia a kto študenta vychovával do jeho 7 rokov (obaja rodičia, matka, otec, starí rodičia, prípadne iní – uviesť kto). Mali tiež uviesť vekové rozdiely medzi súrodencami, 3 typické vlastnosti seba a súrodencov. Pýtali sme sa tiež na prítomnosť nevlastného, handicapovaného či zomrelého súrodenca v rodine (Szobiová, 2007).

Získané údaje sme štatisticky spracovali pomocou metód deskriptívnej štatistiky. Pretože sme predpokladali, že by mohli existovať rozdiely v osobnostných charakteristikách medzi mužmi a ženami, testovali sme rozdiely t-testom (Levenovým testom homogenity variancie). Rozdiely medzi skupinami podľa poradia narodenia (prvorodení, jedináčikovia, druhorodení, prostrední a najmladší) sme testovali pomocou jednovchodovej analýzy rozptylu (ANOVA) a tiež dvojvchodovou analýzou.

## Výsledky

Najskôr sme zisťovali priemerné hodnoty, smerodajné odchýlky, ako aj krivky rozloženia výkonov adolescentov v testoch inteligencie a tvorivosti, potom sme porovnali výkony mužov a žien, napokon sme porovnali výsledky podľa poradia narodenia (u prvorodených, jedináčikov, druhorodených, prostredných, najmladších). Ako prvé výsledky uvádzame intersexuálne rozdiely, ktoré sme získali testovaním rozdielu priemerov dvoch súborov Levenovým testom homogenity variancie.

### Intersexuálne rozdiely

Tab. 1. Priemery a štandardné odchýlky, skupinové mediány a rozdiely v testoch TVORIVOSTI A INTELIGENCIE u mužov a žien

TESTY	MUŽI (N = 61)		ŽENY (N = 92)		t	p
	M	SD	M	SD		
URB	37,18	9,06	37,86	7,92	-0,497	0,620
TOR	28,72	8,09	29,43	7,71	-0,549	0,584
NONV	25,88	3,69	26,40	3,70	-0,846	0,399
FLUE	8,03	1,84	8,68	1,74	2,215	<b>0,028</b>
TESTY	M	Skupinový medián	M	Skupinový medián	U	2-smerná signifik.
FLEX	6,57	6,59	7,25	7,55	2103,50	<b>0,008</b>
ORIG	14,09	14,66	13,37	12,70	6809,00	0,305
PRIES	72,27	73,44	71,54	73,55	2752,500	0,842

Vysvetlivky: URB – Urbanov kresbový test tvorivosti, TOR – Torranceho figurálny test tvorivosti, FLEX – flexibilita, ORIG – originalita, NONV – nonverbálny test inteligencie TVS, PRIES – priestorový test TVS

Z tabuľky 1 je zrejmé, že ženy v našom výskumnom výbere sa líšia od svojich rovesníkov výraznejšou schopnosťou produkovať množstvo nápadov vo figurálnej oblasti. Lepší výkon žien vo flexibilita v Torranceho teste sa prejavil v ich celkove vyššom skóre, čo znamená, že majú rozvinutejšiu schopnosť vytvárať vyšší počet odlišných riešení, ktoré ukazujú na schopnosť meniť prístupy k zadaným úlohám, či zmeniť zameranosť myslenia alebo nepodľahnúť tendencii uviesť bežné riešenie.

Pri porovnaní skupín mužov a žien v osobnostnom inventári NEO FFI (Tab. 2) dosiahli ženy v porovnaní s mužmi vyššie priemerné hodnoty v dvoch dimenziách, avšak štatistická významnosť rozdielu sa nepotvrdila.

Tab. 2. Priemery, štandardné odchýlky a t - hodnoty v inventári NEO-FFI u mužov (N = 61) žien (N = 92)

Dimenzie	MUŽI (N = 61)		ŽENY (N = 92)		t	p
	M	SD	M	SD		
NEO-FFI						
Neurotizmus (N)	29,54	5,76	30,82	7,21	-1,166	0,245
Extraverzia (E)	44,03	5,47	45,01	5,91	-1,031	0,304
Otvorenosť (O)	43,41	6,55	43,77	5,85	-0,357	0,721
Prívetivosť (P)	43,03	4,65	43,09	5,98	-0,072	0,943
Svedomitosť (S)	45,26	7,07	44,75	6,47	0,462	0,645

Tento výsledok je odlišný od našich predchádzajúcich zistení. Ženy aj muži v tomto výskumnom výbere skórovali nižšie v dimenzii neurotizmu, teda sú emočne stabilnejší (porovnaj: Szobiová, Kuklišová, 2005; Szobiová, 2007). Ženy v našom výskumnom výbere sa líšia tiež nižšou úrovňou neurotizmu oproti ženám vo viacerých výskumoch (Ficková, 2000; Hřebíčková, Urbánek, 2001; Szobiová, Hřebíčková, 2006). Priemerné hodnoty extravenzie sú vyššie oproti našim predchádzajúcim výskumom. Rozdiel v extravenzii v prospech žien sa rovnako neukázal významný. Muži v tomto výskumnom výbere boli rovnako prívetiví ako ženy, kým v dimenzii svedomitosť skórovali vyššie ako ženy, hoci nie významne.

### ***Rozdiely podľa poradia narodenia***

Porovnávali sme výsledky podľa poradia narodenia spoločne pre celý súbor. Výsledky analýzy rozptylu uvádzame v tabuľke 3. Svedčia o tom, že ani v jednom z testov inteligencie a tvorivosti sa rozdiely medzi sledovanými skupinami podľa poradia narodenia neukázali významné. V osobnostných dimenziách inventára NEO FFI sme zistili tendenciu k štatistickej významnosti v *prívetivosti* ( $p = 0,052$ ). Adolescenti, ktorí sa vo svojich rodinách narodili v pozícii najmladších súrodencov mali tendenciu byť empatickejší, altruistickejší, viac prejavovať dôveru a starostlivosť o iných ( $M = 47,00$ ;  $SD = 4,10$ ) v porovnaní s prvorođenými ( $M = 43,04$ ;  $SD = 5,85$ ), jedináčkami ( $M = 42,67$ ;  $SD = 5,36$ ) i druhorođenými súrodencami ( $M = 42,16$ ;  $SD = 5,32$ ), no nie prostrednými ( $M = 46,13$ ;  $SD = 4,01$ ). Rozdiely medzi skupinou najmladších a prvorođených boli na úrovni  $p = 0,037$ ; medzi skupinou najmladších a jedináčikov  $p = 0,024$ ; medzi skupinou druhorođených a najmladších  $p = 0,01$ .

Podobné tendencie k signifikantnosti sa ukázali v dimenzii *otvorenosť ku skúsenosti* ( $p = 0,068$ ). Prostrední súrodenci ( $M = 39,75$ ;  $SD = 8,12$ ) boli menej otvorení než prvorození ( $M = 44,82$ ;  $SD = 5,94$ )  $p = 0,030$  a jedináčikovia ( $M = 44,82$ ;  $SD = 5,51$ )  $p = 0,032$ .

Tab. 3. Významnosť rozdielov (oneway ANOVA) vo výkonoch v testoch inteligencie, tvorivosti a osobnostných dimenziách NEO FFI medzi prvorozenými ( $N = 45$ ), druhorozenými ( $N = 51$ ), prostrednými ( $N = 8$ ), najmladšími ( $N = 10$ ) a jedináčikmi ( $N = 39$ )

TESTY	Rozptyl	Suma štvorcov	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	P
URBANOV Test	Medzi sk.	139,730	4	34,932	,491	,742
	V rámci sk.	10533,146	148	71,170		
	Celkove	10672,876	152			
TORRANCEHO Test	Medzi sk.	157,120	4	39,280	,631	,641
	V rámci sk.	9218,423	148	62,287		
	Celkove	9375,542	152			
FLUENCIA	Medzi sk.	10,806	4	2,701	,825	,511
	V rámci sk.	484,580	148			
	Celkove	495,386	152			
FLEXIBILITA	Medzi sk.	4,461	4	2,321	,818	,448
	V rámci sk.	95,863	148	2,714		
	Celkove	100,342	152			
ORIGINALITA	Medzi sk.	69,758	4	34,879	1,019	,370
	V rámci sk.	1160,614	148	34,016		
	Celkove	1230,192	152			
NONVERBAL. Test	Medzi sk.	65,718	4	16,429	1,209	,309
	V rámci sk.	2010,400	148	13,584		
	Celkove	2076,118	152			
PRIESTOR. Test	Medzi sk.	40,255	4	20,261	,489	,616
	V rámci sk.	1406,168	148	41,357		
	Celkove	1445,702	152			
NEUROTIZMUS	Medzi sk.	77,281	4	19,320	,426	,789
	V rámci sk.	6707,661	148	45,322		
	Celkove	6784,941	152			
EXTRAVERZIA	Medzi sk.	77,605	4	19,401	,581	,677
	V rámci sk.	4942,408	148	33,395		
	Celkove	5020,013	152			
OTVORENOSŤ	Medzi sk.	324,422	4	81,105	2,236	,068
	V rámci sk.	5367,343	148	36,266		
	Celkove	5691,765	152			
PRÍVETIVOSŤ	Medzi sk.	278,011	4	69,503	2,403	,052
	V rámci sk.	4280,198	148	28,920		
	Celkove	4558,209	152			
SVEDOMITOSŤ	Medzi sk.	67,921	4	16,980	,372	,829
	V rámci sk.	6762,759	148	45,694		
	Celkove	6830,680	152			

Dvojvchodová analýza (Tab. 4) potvrdila, že poradie narodenia diferencuje skupiny v osobnostnej dimenzii *prívetivosť*  $F(4,143) = 2,434$ ,  $p = 0,050$ . V tejto dimenzii sme však neidentifikovali interakciu pohlavia a poradia narodenia.

Tab. 4. Výsledky interakcie pohlavia a poradia narodenia v osobnostnej dimenzii *prívetivosť* v metóde ANOVA (dvojvchodová analýza)

Zdroj			Jednotná metóda				
			Suma štvorcov	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	P
P	Hlavné efekty	Korigovaný model	311,591 (a)	9	34,621	1,166	,321
		POHL	16,053	1	16,053	,541	,463
		PO	289,174	4	72,293	2,434	0,050
	2-cestná interakcia	POHL * PO	31,940	4	7,985	,269	,898
	<i>Chyba</i>		4246,618	143	29,697		
	Celkove		288402,000	153	66,676		
	Korigované spolu		4558,209	152			

Vysvetlivky: P – *prívetivosť*, POHL – pohlavie, PO – poradie narodenia

Tab. 5. Výsledky interakcie pohlavia a poradia narodenia v osobnostnej dimenzii *otvorenosť ku skúsenosti* v metóde ANOVA (dvojvchodová analýza)

Zdroj			Jednotná metóda				
			Suma štvorcov	Stupne voľnosti	Priemerný štvorec	F	P
O	Hlavné efekty	Korigovaný model	506,777 (a)	9	56,309	1,553	,135
		POHL	19,969	1	19,969	,551	,459
		PO	384,324	4	96,081	2,650	,036
	2-cestná interakcia	POHL * PO	174,764	4	43,691	1,205	,311
	<i>Chyba</i>		5184,988	143	36,259		
	Celkove		296905,000	153			
	Korigované celkove		5691,765	152			

Vysvetlivky: O – *otvorenosť ku skúsenosti*, POHL – pohlavie, PO – poradie narodenia probanda

Aj v osobnostnej dimenzii *otvorenosť ku skúsenosti* sa v dvojvchodovej analýze ukázalo, že skupiny adolescentov sa významne odlišujú podľa poradia narodenia  $F(4,143) = 2,650$   $p = 0,036$ . Nezistili sme v nej interakciu pohlavia a poradia narodenia.

### **Záver**

Výsledky nášho výskumu nepodporujú zistenia o primárnosti prvorođených a jedináčikov v oblasti inteligencie a tvorivosti ani zistenia, podľa ktorých sú tvorivejší neskôr narodení súrodenci.

Zistili sme, že poradie narodenia diferencuje skupiny adolescentov v osobnostnej dimenzii *otvorenosť ku skúsenosti*, ktorá je vo všeobecnosti spájaná s inteligenciou a tvorivosťou (Costa, McCrae, 1989). Ukázalo sa, že prvorođení a jedináčikovia sú otvorenejší novej skúsenosti než adolescenti v pozícii narodenia označovanej ako „prostrední“.

Potvrdilo sa naše očakávanie, že adolescenti sa odlišujú podľa pozície narodenia v osobnostnej dimenzii *prívetivosť*. Tí, ktorí sa narodili v pozícii najmladších a prostredných sú prívetivejší v porovnaní s prvorođenými, druhorođenými a jedináčikami.

Ženy v našom výskumnom súbore boli v porovnaní s mužmi fluentejšie ( $t = 2,215$ ;

$p = 0,028$ ) a flexibilnejšie ( $U = 2103,5$ ;  $p = 0,008$ ), čo znamená, že majú rozvinutejšiu schopnosť vytvárať vyšší počet odlišných riešení a ľahšie zmeniť zameranosť myslenia.

Uvedené zistenia naznačujú, že naše očakávania sa nenaplnili z viacerých možných dôvodov. Jedným z nich môže byť, že sa jedná o špecifický výskumný výber adolescentov – o štúdium umelecko-technického zamerania sa uchádzajú najmä tí z rôznych poradí narodenia, ktorí majú rozvinutejšie schopnosti a osobnostné vlastnosti predisponujúce ich k úspechu na talentovej skúške. Nazdávame sa, že dievčatá, ktoré chcú uspieť v konkurencii v technicko-umeleckom type štúdia musia mať niektoré ukazovatele intelektových a tvorivých schopností porovnateľné s chlapcami, čo sa aj potvrdilo (dokonca ich vo figurálnej fluencii a flexibilitě predčia). Odpoveď na otázku prečo sa nenaplnili niektoré naše očakávania si žiada hlbšiu analýzu našej výskumnej vzorky aj použitých metód. V niektorých z nich (napr. v priestorovom teste) dosahovali adolescenti vysoko nadpriemerné výsledky, takže testy, ktoré dobre diferencujú štandardnú populáciu boli pre nich veľmi ľahké. Nielen tieto okolnosti treba zohľadniť v budúcich výskumoch.

## Literatúra

- Baer, M., Oldham, G., R., Hollingshead, A., B., Jacobsohn, G., C., 2005, Revisiting the birth order-creativity connection: The role of sibling constellation. *Creativity Research Journal*, 17, 1, 67-77.
- Bitter, J. R., 2007, *Adlerovská skupinová terapia*. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- Costa, P.T., McCrae, R. R., 1989, *NEO PI/FFI. Manual Supplement*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Csikszentmihalyi, M., 1996, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Čáp, J., 1996, *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Čechová, D., 1999, Individuálna psychológia a poradenstvo v rodine a v škole. In *Materiál k výchovnému semináru*. Modra.
- Dacey, J.S., Lennon, K.H., 2000, *Kreativita*. Praha: Grada Publishing.
- Dreikurs, R., Grey, L., 1997, *Logické dôsledky*. Nové Zámky: Psych-prof, Artus.
- Dreikurová-Fergusonová, E., 2005, *Adlerovská teória*. Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.
- Eckstein, D., 2000, Empirical studies indicating significant birth-order related personality differences. *Journal of Individual Psychology*, 56, 4, Winter 2000, 481-494.
- Ficková, E., 2000, Dimenzie a determinanty copingového správania u adolescentov. In D. Heller, J. Šturma (Eds.), *Psychologie pro třetí tisíciletí* (249-254). Praha: Testcentrum.
- Feldman, D. H., 1999, The development of creativity. In R. J. Sternberg, (Ed.), *Handbook of Creativity* (169-186). New York: Cambridge University Press.
- Fernald, L. N., Solomon, G. T., 1987, Value profiles of male and female entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*, 21, 3.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., 2001, *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- Jurčová, M., 1984, *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p.
- Kerr, R. B., Chopp, C., 1999, Families and creativity. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol. 1, 709-715). New York: Academic Press.

- Kováč, T., 1982, *Vývin tvorivých aktivít u detí predškolského veku v podmienkach materskej školy a v rodine. Záverečná správa z výskumu*. Bratislava: VÚDPaP.
- Laznibatová, J., 1997, Medzinárodné sympóziu o nadaní, identifikácii a podpore nadaných detí v Kremsi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 4, 323-334.
- Leman, K., 1997, *Sourozenecké konstelace*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Philips, A. S., Philips, C. R., 2000, Birth-order differences in self-attributions for achievement. *Journal of Individual Psychology*, 56, 4, 474-480.
- Ruisel, I., 1998, *Inteligencia v kognitívnom a osobnostnom kontexte*. Bratislava: ÚEP SAV.
- Ruisel, I., Halama, P., 2007, *NEO päťfaktorový osobnostný inventár. Prvé slovenské vydanie*. Praha: Testcentrum.
- Runco, M. A., Bahleda, M. D., 1986, Birth order and divergent thinking. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 1, 119-125.
- Simonton, D. K., 1999, *Eminence*. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol. 1, 647-657). New York: Academic Press.
- Smith, P., Whetton, Ch., 1993, *Testy všeobecných schopností*. Upravila M. Jurčová. Bratislava: Psychodiagnostika, s r.o.
- Prentky, R., 1989, Creativity and psychopathology. In J. A. Glover, R. R. Ronning, C. R. Reynold (Eds.), *Handbook of creativity* (243-268). NY, London: Plenum Press.
- Snel, J., 2009, Personality and happiness. In D. Čechová (Ed.), *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionalita a motivácií II. Psychologická XL, Zborník FF UK, Medzinárodná konferencia 26.-27. 11. 2009, Univezita Komenského* (83-96). Bratislava: Stimul.
- Sternberg, R. J. (Ed.), 1999, *Handbook of creativity*. Vol. I. New York: Cambridge University Press.
- Sulloway, F. J., 1999, Birth order. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol. 1, 189-202). New York: Academic Press.
- Szobiová, E., Kuklišová, M., 2005, Osobnosť tvorivého adolescenta z pohľadu "Big Five". In I. Ruisel, D. Lupták, M. Falat, (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť Stará Lesná 2004* (433-440), Zborník z konferencie (CD-ROM). Bratislava: ÚEPs SAV.
- Szobiová, E., Hřebíčková, M., 2006, Osobnostné vlastnosti adolescentov na Slovensku a v Čechách. In M. Blatný, D. Vobořil, P. Květoň, M.



- Jelínek, V. Sobotková (Eds.), *Sociální procesy a osobnost Brno 2005* (369-378), Sborník příspěvků (CD-ROM). Brno: PÚ AV ČR.
- Szobiová, E., 2007, Osobnosť a tvorivosť v adlerovskej psychológii. *Psychológia a patopsychológia*, 42, 1-2, 5-25.
- Urban, K. K., Jellen, H. K., Kováč, T., 2002, *Urbanov Figurálny test tvorivého myslenia (TSD-Z). Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s.
- Yarial, G. S., 1985, Creativity and birth order. *Journal of Creative Behavior*, 19, 2.
- Walton, F. X., 2002, *Ako vychádzať s dospelými doma a v škole*. Prvé vydanie (5-17). Nové Zámky: Psychoprof; Bratislava: Slovenská adlerovská spoločnosť.

# NAKOĽKO PRAKTICKÁ JE „PRAKTICKÁ INTELIGENCIA“?<sup>1</sup>

Vladimíra ČAVOJOVÁ, Zuzana T. BELOVIČOVÁ

## Úvod

Inteligencia je koncept, ktorý je všeobecne známy. Pri bližšom preskúmaní si však často uvedomíme, že naše pohľady na to, čo presne inteligencia znamená, sa rôznia. Podľa Serpella (2004) rozsah pojmov spájajúcich sa s inteligenciou zahŕňa nielen množinu mentálnych funkcií (čo si typicky pod inteligenciou predstavujeme), ale aj hodnotovo zaťažené koncepty vhodnosti, schopnosti a potenciálu. Keď niekoho opíšeme ako „inteligentného“, zväčša tým komentujeme viac než len jeho rozumové kvality. Vyjadrujeme tým aj určité hodnotenie a postoj voči danému človeku.

Niektorí odborníci (Goleman, 1997; Gardner, 1993) pod inteligenciu zaraďujú aj sociálnu dimenziu. Podľa nich si schopnosť jednotlivca adaptovať sa na požiadavky každodenného života v modernej spoločnosti vyžaduje viac ako len analytické zručnosti zdôrazňované v štandardných IQ testoch, a tým pádom vnímané ako prvky dodávajúce inteligencii obsah. Iní výskumníci naopak namietajú, že zahrnúť sociálne a emočné atribúty pod hlavičku inteligencie slúži len na zahmlievanie dôležitého technického rozlíšenia medzi kogníciami a motiváciou, schopnosťou a dispozíciou, všeobecnou schopnosťou a špeciálnym talentom.

V súčasnosti existujú dva hlavné myšlienkové prúdy v skúmaní inteligencie. Jeden z nich, reprezentovaný psychológmi ako Eysenck, Galton, Jensen a Spearman, tvrdí, že inteligencia vychádza z jedného všeobecného faktora, známeho ako *g*. Avšak Sternberg – psychológ reprezentujúci druhý prúd autorov – sa domnieva, že faktor *g* vystihuje len ten typ inteligencie, ktorú nazýva *akademickou*. Spolu s Gardnerom, Thurstonom a inými zastávajú názor, že existuje viac (nezhodujú sa však

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevím Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 1/0541/09.

koľko) druhov inteligencie (Paik, 1998). Prehľad vzájomnej debaty odborníkov vám predkladáme v nasledujúcich častiach.

### **Prehľad diskusie k téme**

V tejto kapitole ponúkame predstavenie hlavných diskutovaných tém zástupcov dvoch prúdov skúmania inteligencie: Roberta Sternberga - predstaviteľa v súčasnosti široko diskutovaného konceptu *praktickej inteligencie*, pričom sa zameriavame na hlavné argumenty v jej prospech a zároveň zhrnutie hlavných bodov kritiky, ktorú predstavuje Linda Gottfredsonová, argumentujúca v prospech užitočnosti všeobecného faktora *g*, z ktorého vychádza koncept *všeobecnej inteligencie*.

### **Východiská všeobecnej a praktickej inteligencie**

Základným predpokladom zástancov všeobecnej inteligencie je fakt, že existuje vysoká korelácia medzi rôznymi testami kognitívnych schopností. Už Spearman v roku 1904 po administrácii niekoľkých druhov intelligenčných testov zistil, že tí, ktorí skórujú lepšie v jednom (napr. verbálnom) teste, pravdepodobne skórujú lepšie aj v ostatných testoch (napr. v matematickom teste). Túto pozitívnu koreláciu nazval *positive manifold* a formuloval tak všeobecný intelligenčný faktor *g* ako jediný faktor determinujúci inteligenciu (Paik, 1998).

Ďalším udávaným argumentom pre podporu všeobecného faktora inteligencie je fakt, že existuje vysoká korelácia ( $r = 0,8$  a vyššie) medzi reakčným časom a IQ (Paik, 1998). Reakčný čas sa väčšinou meria jednoduchými motorickými úlohami nevyžadujúcimi si účasť vyšších kognitívnych procesov. Väčšina definícií akademickej inteligencie v sebe obsahuje „úspech v riešení problémov, schopnosť učiť sa, schopnosť produkovať nové typy riešení, chápať komplexné inštrukcie, t. j. ide o všestrannú kognitívnu schopnosť“ (Eysenck, 1982, s. 8). Spoločnou črtou týchto schopností je, že si vyžadujú, aby nervový systém (čiže mozog vrátane zmyslových orgánov) fungoval správne a produkoval relatívne bezchybné spracovanie informácií, ktorého rýchlosť je podľa Jensena (1993) nevyhnutným základom pre inteligenciu. Možný neurologický základ pre rýchlosť spracovania informácií môže byť práve rýchlosť prenosu impulzu nervovými cestami. Z toho vyplýva, že rých-

losť spracovania informácií na úrovni nervového systému determinuje úroveň (všeobecnej) inteligencie jednotlivca.

Základné predpoklady pre formovanie konceptu praktickej inteligencie boli formulované na základe úplne odlišných zdrojov informácií. Priniesli ich výskumy implicitných teórií ľudí, ktoré zisťujú, čo podľa obyčajných ľudí inteligencia znamená a aké charakteristiky má inteligentný človek. Faktorové analýzy poukázali na tri hlavné aspekty laického chápania inteligencie (Sternberg et al., 2000): schopnosť riešiť praktické problémy (napr. vyjsť s rodinným rozpočtom), verbálna schopnosť (napr. vedieť sa dobre vyjadrovať) a sociálna kompetencia (napr. vychádzať s ľuďmi). Výskumy implicitných teórií inteligencie majú však dve hlavné obmedzenia: vek participantov (starší participanti prikladajú s rastúcim vekom oveľa väčšiu váhu kognitívnym aspektom) a kultúra (v rôznych kultúrach sa za inteligentné považuje iné správanie).

Gottfredsonová (2003) zároveň poukazuje na protiklad Sternbergových záverov z roku 1981, kde tvrdí, že laici a experti sa v pohľade na inteligenciu zhodujú, a z roku 2000, kde na základe tých istých výskumov tvrdí, že laici a odborníci majú „úplne rozdielne koncepcie inteligencie“, a že laické implicitné teórie o inteligencii sú vedecky validnejšie ako explicitné (t. j. formálne, založené na dôkazoch) teórie odborníkov na inteligenciu (Sternberg, 2000, s. 372). Gottfredsonová kladie aj otázku, či máme ignorovať závery autorov z roku 2000 o vierohodnosti, ktorú dali teóriám odborníkov v tom čase, teóriám, ktoré sú v skutočnosti takmer rovnaké aj dnes, alebo máme ignorovať údaje z roku 1981, ktoré naznačujú, že implicitné teórie, laické či iné, sú konzistentné s explicitnými teóriami fluidnej a kryštalickej inteligencie, a teda s g teóriou samotnou.

#### ***Vysvetlenie akademickej a praktickej inteligencie v živote***

Sternberg (2000) poukazuje, že testy inteligencie vždy neodrážajú iné schopnosti, ako tie, ktoré sú užitočné v škole, a preto považuje tradičné testy merajúce všeobecnú inteligenciu za čisto akademické. Praktická inteligencia sa podľa Sternberga (2000) líši od inteligencie, ktorá sa spája s akademickým úspechom a je pre bežný život v mnohom užitočnejšia. Ako príklad uvádza ľudí, ktorí vynikali v škole, a predsa neuspeli v práci, alebo ľudí, ktorí skórujú vysoko v intelligenčných testoch, no sú úplne neschopní v sociálnych interakciách. Dôkazy o nezávislosti

schopnosti riešiť praktické problémy v protiklade s akademickými pochádzajú z niekoľkých najčastejšie citovaných štúdií: vysoko skúsení, ale málo vzdelaní robotníci v továrni na spracovanie mlieka našli mentálne skratky, ktoré zvýšili ich efektívnosť pri balení objednávok (Scribner, 1986, 1984); mentálne retardované deti unikli prepracovaným bezpečnostným opatreniam, aby ušli zo školy pre mentálne retardovaných (Sternberg a kol., 1995); brazílske deti ulice, ktoré neuspeli vo formálnom matematickom teste, no napriek tomu rutinne robili mentálnu matematiku ako pouliční predajcovia (Carragher, Carragher, Schliemann, 1985); starší, málo kvalifikovaný smetiari vynášiel efektívnejší spôsob odvozu odpadu (Sternberg a kol., 1995); ženy v domácnosti, ktoré dokázali vypočítať výhodnosť rôznych balení, no nedokázali riešiť ekvivalentné aritmetické úlohy (Murtaugh, 1985; Lave, Murtaugh, de la Roche, 1984); či profesionálni dostihoví stávkari používajúci komplexné algoritmy na výpočet pravdepodobnosti výhry (Ceci, Liker, 1988, 1986). Gottfredsonová (2003) tieto výskumy rozdeľuje do štyroch kategórií:

- 1) Jednotlivci podľa všetkého s nízkym IQ vykonali úlohu, ktorá sa zdala komplexná (Sternberg a kol., 1995; Scribner, 1986, 1984; Carragher, Carragher, Schliemann, 1985).
- 2) Jednotlivci podľa všetkého s nízkym IQ vykonávali mentálne úlohy, ktoré bystrí jednotlivci nedokázali (Sternberg a kol., 1995; Scribner, 1986, 1984).
- 3) IQ nepomáhalo predikovať, kto podal najlepší výkon v konkrétnom, neakademickom prostredí (Scribner, 1986, 1984; Murtaugh, 1985; Lave, Murtaugh, de la Roche, 1984).
- 4) IQ nepredikovalo komplexitu stratégií uvažovania, ktoré používali ľudia na riešenie problému (Ceci, Liker, 1986, 1988).

Všetky však podľa nej predstavujú rovnakú stratégiu argumentovania protipríkladom, čo považuje skôr za rétorický nástroj ako vedeckú stratégiu. Za závažnejšie pokladá to, že výskumy reprezentujú ľudí, ktorí vykonávajú vysoko konkrétne alebo atypické úlohy a zriedka je poskytnutých dostatok informácií, aby sa určilo, či úspech v úlohách súvisí s inteligenciou. Na rozdiel od Sternberga Gottfredsonová za lepší prediktor pracovného výkonu považuje práve faktor *g* – základ všeobecnej inteligencie vyjadrovanej intelligenčným kvocientom IQ. A to najmä vtedy, keď sú úlohy komplexnejšie a vykonávajúci majú podobnú úroveň skúseností a motivácie. Rozdiely v osobnosti a motivácii môžu pomôcť predikovať výkon, najmä v jednoduchých a socio-emočných úlohách. Takisto pri vyššej úrovni akademickej inteligencie a motivácie, dlhšie skúsenosti a prax v úlohe zvyšujú výkon. Rozdiely v relevantných skú-

senostiach majú tendenciu byť najprediktívnejšie tam, kde  $g$  má najnižšiu predikčnú hodnotu – keď sú úlohy jednoduché a pracovníci sa značne líšia v skúsenostiach so špecifickou úlohou. Tieto dobre zdokumentované pravidelnosti môžu podľa nej vysvetliť prvé tri skupiny príkladov. Čo sa týka prvej podoby domnelého predpokladu (t. j., že hlúpi ľudia dokážu robiť múdre veci), ľudia s podpriemerným IQ dokážu úspešne vykonávať veľa špecifických úloh, keď zamerajú svoju prácu na tieto úlohy, keď úlohy môžu byť zautomatizované napríklad pri mentálnom sčítaní, ak pracujete ako pouličný predajca. S dychtivou motiváciou aj menej inteligentní jednotlivci môžu dokonca spojiť svoje informácie a skúsenosti, aby dosiahli nečakaný skutok (skupina retardovaných detí, ktoré individuálne zlyhali aj v najľahších položkách v Porteusovom labyrintovom teste, no napriek tomu unikli zo zabezpečeného objektu). Rozdiely v motivácii a relatívnych skúsenostiach pravdepodobne vysvetľujú väčšinu príkladov druhého typu (hlúpi ľudia uspeli tam, kde múdrejší zlyhali).

Čo sa týka dôkazov tretieho typu (akademické zručnosti nie vždy predikujú rozdiely vo výkone), všetky sú príkladmi úzko špecializovaných úloh vykonávaných vysoko skúsenými ľuďmi (baliči mlieka v továrni, skúsení nákupcovia v supermarketoch, dlhoroční stávkujúci). Ani jeden príklad nereprezentuje úlohy, ktoré sú pre daných jednotlivcov nové. Práve naopak, všetci v nich boli vysoko trénovaní. Navyše dve z nich boli relatívne jednoduché (zostavovanie objednávok mlieka, robenie základnej mentálnej matematiky). Tieto predstavujú presne ten druh situácie – vysoko natrénované jednoduché úlohy – kedy  $g$  teória sama predpokladá, že  $g$  bude relatívne zbytočné v predvídaní rozdielov vo výkone medzi zamestnancami. To však neznamená, že rozdiely v mentálnych schopnostiach sú nedôležité pri trénovaní ľudí na úlohy, ktoré väčšina ľudí pokladá za veľmi jednoduché.

Štvrtý druh príkladov (IQ nepredikuje komplexitu ponúkaných riešení) nie je dokonca ani relevantný, pretože  $g$  predikuje správnosť, nie komplexitu riešenia. Jadrom  $g$  teórie je totiž komplexita požiadaviek samotnej úlohy a nie riešenia, ktoré ľudia navrhujú.

Gottfredsonová uzatvára, že žiaden zo Sternbergom ponúkaných dôkazov nie je v rozpore s  $g$  teóriou. Žiadny nepotrebuje postulovanie praktickej inteligencie na vysvetlenie výsledkov. Rozličné úlohy, ktoré Sternberg cituje, netvoria ani veľkú ani zmysluplnú vzorku každodenných úloh. Ich relevantnejšie príklady (napr. jednoduchá mentálna matematika pri obchodných stretnutiach) majú tendenciu byť jednoduché, opakujúce sa a známe úlohy, takže nikto nepotrebuje postulovať žiadnu

novú inteligenciu, aby vysvetlil úspech dokonca aj hlúpych alebo slabo vzdelaných ľudí v ich vykonávaní.

### ***Etiológia praktickej a akademickej inteligencie***

Vo vývine inteligencie hrajú jasnú rolu tak genetické, ako aj environmentálne faktory. Sternberg (1999b, 1998) zdôrazňuje dôležitosť interakcie medzi génmi a prostredím, pretože prostredie môže modifikovať účinok génov práve tak, ako gény môžu zmierniť účinok prostredia na jednotlivca. Napríklad niekto s veľkým muzikálnym talentom, kto vyrástol v krajine, ktorá zakazuje hudbu, nikdy nebude mať šancu rozvinúť tento talent. Zároveň upozorňuje, že údaje o dedičnosti sú často v literatúre o inteligencii dezinterpretované. Koeficienty dedičnosti nie sú vnútornou funkciou organizmu. Sú funkciou vzťahu medzi variabilitou v genotypoch a fenotypoch (Sternberg, Grigorenko, 1999; Herrnstein, 1971). Snaha určiť dedičnosť inteligencie je teda zavádzajúca. Keby sa škála prostredí stala jednotnejšia, dedičnosť by sa zvýšila; keby sa tieto prostredia stali menej jednotné, dedičnosť by poklesla. Akákoľvek skupina koeficientov sa teda vzťahuje len na daný čas a miesto za špecifických podmienok a môže byť iná v inom čase, na inom mieste alebo za iných okolností.

Triarchická teória zdôrazňuje rozsah, do akého inteligencia predstavuje sériu rozvíjajúcich sa kompetencií – kompetencií, ktoré sa často dajú rozvinúť do rôznych foriem odbornosti (Sternberg, 1999b, 1998a). Sternberg ukázal, že analytické schopnosti (Sternberg, 1987; Sternberg, Ketron, 1982; Sternberg, Weil, 1980), tvorivé schopnosti (Davidson, Sternberg, 1984) a praktické schopnosti sú prinajmenšom v určitej miere náchylné modifikácii. Schopnosti nielen rastú u jednej osoby, ale dlhodobo aj medzi osobami (Flynn, 1998). Predpoklad, že praktická a akademická inteligencia môžu mať odlišné vývinové trajektórie ako prvý demonštrovali Denney a Palmer (1981), ktorí porovnávali výkony 20- až 79-ročných participantov v rôznych tradičných analytických a praktických problémoch. Zistili, že tvar vývinovej funkcie pre každý tento typ problémov je odlišný. Kým výkon v tradičných analytických problémoch takmer lineárne začal klesať po 20-tom roku života, výkon v praktických problémoch sa zvyšoval a vrcholil medzi 40-tym až 50-tym rokom života. K podobným výsledkom dospeli aj Cornelius a Caspi (1987), ktorí zistili nárast fluidnej inteligencie (ktorú prirovnávajú k akademickej inteligencii) vo veku od 20 do 30 rokov, ktorá potom

zostáva stabilná a začína klesať až po 50-tke. Výkon v praktických úlohách a mierach kryštalickej inteligencie (ktorú prirovnávajú k praktickej inteligencii) sa naopak zvyšuje až do 70-ty. Iné výskumy naznačujú, že praktická inteligencia má istým spôsobom kompenzačnú funkciu k analytickej inteligencii a s úbytkom rýchlosti spracovania informácií dokáže prichádzať s mechanizmami, ktoré túto stratu kompenzujú (napr. spoliehanie sa na externú pamäť, obmedzenie príjmu informácií, schopnosť lepšie sa sústrediť na relevantné informácie, schopnosť lepšieho predvídania, väčšie množstvo nadobudnutých skrytých poznatkov a pod.). Tieto a ďalšie dôkazy, že praktická inteligencia má inú vývinovú trajektóriu ako akademická inteligencia podporujú predpoklad o etiologickej nezávislosti (hoci nie nevyhnutne úplnej) praktických a akademických schopností.

Gottfredsonová (2003) však kritizuje stotožňovanie kryštalickej inteligencie s praktickou inteligenciou, lebo podľa vlastnej definície autorov fluidnej inteligencie (schopnosť zaoberať sa novosťou) by človek mohol očakávať skôr opačné porovnanie. Konkrétne, že zle definované praktické problémy si vyžadujú fluidnú inteligenciu a akademické problémy kryštalickú inteligenciu. Hoci Sternberg a kolegovia nie sú konzistentní v tom, či spájajú praktickú inteligenciu s fluidnou alebo kryštalickou inteligenciou, podľa Gottfredsonovej to v skutočnosti empiricky vôbec nevádi, pretože tieto dve spolu vysoko korelujú. Snažia sa tak vymyslieť rozlíšenie medzi praktickou a akademickou inteligenciou tým, že ju prirovnávajú k dvom vysoko korelovanými stránkam faktora *g*.

Cornelius a Caspi (1987) poskytujú priamejší dôkaz. Merali fluidnú (prostredníctvom doplňovania radu písmen) aj kryštalickú inteligenciu (pomocou verbálnych významov), ako aj riešenie každodenných problémov (napr. jednanie s nájomcom, ktorý nechce robiť opravy, vyplňanie komplikovaného tlačiva). Prierezové vekové trendy v priemeroch pre oba typy inteligencie ukázali ich typickú divergenciu v dospelom vývine, pričom trend pre riešenie každodenných problémov bol podobnejší kryštalickej inteligencii. Avšak individuálne rozdiely v riešení každodenných problémov rovnako korelujú s kryštalickou aj fluidnou inteligenciou ( $r = 0,27$  a  $r = 0,29$ ). Ak má riešenie každodenných problémov odrážať kryštalickú inteligenciu (ktorú označili ako „praktickú“), a nie fluidnú (označenú ako „akademickú“), prvá korelácia by mala byť nápadne vyššia ako druhá.

Aj Willis a Schaie (1986) nachádzajú tesnú zhodu pre riešenie každodenných problémov s kryštalickou ( $r = 0,78$ ) aj fluidnou inteligenciou ( $r = 0,83$ ). Dvojica týchto veľmi vysokých korelácií naznačuje, že roz-



diely v riešení každodenných problémov sa blízko podriaďujú obom inteligenciám, čo znamená, že jeden všeobecný faktor môže prestupovať všetkými formami riešenia problémov a vyjadrujú tak podporu pre model všeobecnej inteligencie. Podľa Baretta a Depineta (1991) výskum Willisa a Schiaeho (1986) demonštruje, že „existuje mimoriadne vysoký vzťah medzi inteligenciou a výkonom v úlohách naozajstného života“. Sternberg a kol. (1995, s. 924) tento záver odmietajú, pretože použitý test na riešenie každodenných problémov bol podľa nich viac akademický ako praktický.<sup>2</sup> Nevysvetľujú však, prečo takéto zručnosti nie sú praktické a prečo tieto údajne akademické schopnosti korelovali veľmi vysoko aj s kryštalickou aj s fluidnou inteligenciou, ak odrážajú osobitne praktickú a akademickú inteligenciu. Podobne ako pri predchádzajúcom empirickom tvrdení, dôkazy Sternberga a kol. (2000) sú konzistentnejšie skôr s g teóriou ako s teóriou praktickej inteligencie.

### ***Testy skrytých poznatkov merajú všeobecný faktor praktickej inteligencie***

Kľúčovým konceptom v súvislosti s praktickou inteligenciou sú podľa Sternberga a jeho kolegov (2000) skryté poznatky. Ide o typ poznatkov, ktoré odlišujú prakticky úspešnejších jednotlivcov od tých menej úspešných, osvojujú sa neformálnym spôsobom (bez podpory alebo len s malou podporou prostredia), sú procedurálne (týkajú sa skôr spôsobu ako obsahu) a sú prakticky užitočné a relevantné voči cieľom daného jednotlivca. Oproti bežným poznatkom, aké sa deti učia v škole, skryté poznatky berú do úvahy realistickú a kontextualizovanú kvalitu poznatkov. Ako autor konceptu praktickej inteligencie a priekopník jej merania navrhuje Sternberg a kol. (2000) spôsob zostrojovania testov praktickej inteligencie, ktoré vychádzajú hlavne z identifikovania skrytých poznatkov relevantných pre vybranú skúmanú populáciu. Proces produkcie obsahov sa začína zbieraním skrytých poznatkov založených na skúsenostiach, ktoré sa získajú od úspešných jednotlivcov v danej doméne a kulminuje v revidovanom a validizovanom inventári. Sternberg a kol. (2000) tvrdí, že tento proces je použiteľný na identifikáciu a hodnotenie skrytých poznatkov v akejkoľvek oblasti výkonu.

---

<sup>2</sup> Bol použitý Test základných zručností ETS, ktorý vyžaduje čítanie odstavcov, listov, záručných listov, máp a tabuliek, podobne ako NALS.

Naopak, napr. Gottfredsonová (2003) oponuje a stavia sa proti používaniu testov skrytých poznatkov pre také špecifické populácie (resp. vysoko kvalifikované profesie), v ktorých sú už ľudia vopred vyberaní na základe IQ, čo pre ňu predstavuje argument proti praktickej inteligencii ako nezávislej od tradične chápanej všeobecnej inteligencie. V tejto súvislosti Sternberg (2003) protestuje, že ak to Gottfredsonová vníma takto, ide o nepochopenie povahy skrytých poznatkov. Testy skrytých poznatkov neboli použité len u populácií profesionálov, ale aj školopovinných detí, ako napríklad v štúdiu dedinských detí v Keni (Sternberg a kol., 2001) a na Ajlaške (Grigorenko a kol., 2004). Faktorné analýzy, ktoré urobil Sternbergov tím, podobne ako iní (napr. Jensen, 1998; Carroll, 1993), často (ale nie vždy) podporujú všeobecnú inteligenciu pre škálu testov používaných v konvenčných psychometrických batériách. Nie sú však vždy podporujúce, keď sa škála úloh rozšíri (napr. Sternberg a kol., 2001; Sternberg a kol., 1999). V Sternbergovej štúdiu Rainbow s približne 1000 účastníkmi s testami založenými na triarchickej teórii zistili, že všetky testy typu papier a ceruzka majú tendenciu zhlukovať sa do jedného faktora, ale tvorivé a praktické testy vyžadujúce si prepracovanejší výkon prinášali odlišné tvorivé a praktické faktory (Sternberg, 2002).

Sternberg s kolegami (2000) sumarizujú zistenia zo svojich šiestich korelačných štúdií vzťahu medzi skrytými poznatkami a výsledkami v práci u piatich skupín jednotlivcov rôznych zamestnaní: psychológovia – akademici, obchodní manažéri, bankovní manažéri, predajcovia životných poisťovní a vojenský dôstojníci. Udávajú 26 z celkového počtu 64 korelácií skóre medzi skrytými poznatkami s kritériami pracovných výsledkov. Priemerná korelácia je 0,34 spolu s odhadom korelácie 0,20 pre *g* vyznieva v neprospech všeobecnej inteligencie ako prediktora úspechu. Podľa Gottfredsonovej (2003a) ale toto porovnanie nie je ani presné, ani primerané. Svoje tvrdenie podľa nej výskumníci zakladajú na a) skúmaní veľkosti a reprezentatívnosti vzoriek, b) porovnaní tvrdení pre päť zamestnaní oproti dostupným dátam pre každú vzorku a c) zhodnotení vhodnosti porovnávania kritériálnych validít pre testy skrytých poznatkov oproti naznačovanému 0,2 štandardu pre konvenčné testy.

Podľa Gottfredsonovej tieto údaje o vysokej korelácii medzi testami skrytých poznatkov a pracovnými výsledkami poskytujú prinajlepšom nejednoznačnú podporu pre Sternbergovo tvrdenie o väčšej dôležitosti skrytých poznatkov ako IQ. Ľudia v zamestnaniach, ktoré skúma, už boli vysoko selektovaní na základe IQ – ich priemerné IQ bolo 120 (pre

vzorku manažérov). Keď väčšina rozdielov v IQ vo vzorke bola eliminovaná, malé zostávajúce rozdiely majú malú silu predikovať čokoľvek. Môže sa preto chybné zdať, že IQ je menej silné ako ostatné (neobmedzené) premenné.

Podľa Gottfredsonovej (2003) sa Sternberg iba pohráva s interpretáciami rôznych výsledkov. V rozsahu, v akom časti alebo celky testov skrytých poznatkov vzájomne korelujú a merajú spoločný faktor, Sternberg s kolegami vidia dôkaz pre „doménovú všeobecnosť“ schopnosti meranej testami skrytých poznatkov. A v rozsahu, v akom nedokážu korelovať, alebo merať spoločný faktor, výsledky rovnako interpretujú ako dôkaz pre „doménovú špecifickosť“ vedomostí meraných testami skrytých poznatkov. Inými slovami, akýmkoľvek spôsobom výsledky dopadnú, buď poskytujú „konvergentnú validitu“ alebo „diskriminačnú validitu“ testom skrytých poznatkov.

### ***Praktická inteligencia je nezávislá od akademickej inteligencie***

Sternberg s kolegami (2000, s. 159) tvrdí, že nielenže skryté poznatky odrážajú jednu fundamentálnu schopnosť, ale že merajú schopnosť, ktorá sa líši od všeobecnej akademickej inteligencie. Ako priamy dôkaz tohto tvrdenia poskytujú nesignifikantné korelácie medzi skóre IQ a testami skrytých poznatkov.

Relevantnejšou v tomto prípade ostáva otázka, či existuje nejaký všeobecný faktor praktickej inteligencie, ktorého vzťah s všeobecnou inteligenciou nepoznáme. Overením praktickej inteligencie ako konštruktu, ktorý je odlišný od všeobecnej inteligencie, je extrahovať všeobecný faktor z rôznych testov skrytých poznatkov a potom ho korelovať s IQ, alebo s faktorom všeobecnej inteligencie, ktorý vyplýva z faktorovej analýzy širokej batérie konvenčných mentálnych testov. Nutné údaje pre takéto analýzy však neexistujú.

Sternberg a kol. (2000) usúdili, že akýkoľvek všeobecný faktor, ktorý by mohli objaviť a ktorý by bol nezávislý od *g*, si stále zachováva „intelektuálny“ charakter. Je akosi inou inteligenciou. Formulujú predpoklad, že rozdiely vo vedomostiach musia nutne reprezentovať rozdiely v intelektuálnych schopnostiach alebo v miere vystaveniu sa informáciám. Avšak črty ako svedomitosť, záujmy a iné, môžu ovplyvňovať to, koľko poznatkov na danú tému vyhladáваме a zhromažďujeme. Podľa Sternberga (2000) testy praktickej inteligencie nekorelujú signifikantne s testami osobnosti. Rovnako nie je úplne jasné, či testy praktickej inte-

ligencie použité Sternbergom a kolegami merali vedomosti ako také a či nešlo skôr o skórovanie podobnosti ich reakcií k odpovediam preferovanými expertmi, alebo skórovanie záujmových dotazníkov než testov schopností. Nezanedbateľným faktom ostáva, že prinajmenšom niektoré z nich môžu zachytávať vplyv nekognitívnych čít. Nie je teda jasné, aké črty rôzne testy skrytých poznatkov môžu spoľahlivo merať, a posúdenie, či čiastočná nezávislosť testov praktickej inteligencie od všeobecnej inteligencie znamená, že merajú oddelenú intelektuálnu schopnosť, nie je na mieste.

Ak však niekto tvrdí, že triarchická teória je v rozpore s tým, že všeobecná inteligencia koreluje s mnohými konceptami, ide podľa Sternberga o nepochopenie triarchickej teórie. Podľa nej by všeobecná inteligencia mala korelovať s výkonom v prakticky takmer každej úlohe, ktorá má analytické aspekty a ktorá si vyžaduje akékoľvek množstvo abstraktného myslenia. Aj praktické úlohy môžu mať akademické aspekty, tak ako akademické úlohy môžu mať praktické aspekty. Korelácie všeobecnej inteligencie s kritériami by sa mali znižovať tak, ako sa množstvo analytického myslenia znižuje a ako sa problém stáva konkrétnejším. Je takisto dôležité si uvedomiť, že korelácie (a faktory) nemusia nevyhnutne odrážať fixné vzťahy, ale skôr vzťahy v environmentálnych kontextoch, ktoré sú sčasti vytvorené ľuďmi ako súčasť environmentálneho kontextu (Sternberg, 1999b, 2000). Napríklad, ak spoločnosť začne stratifikovať ľudí podľa bohatstva, alebo sociálnej triedy, alebo etnickej skupiny, alebo dokonca výšky, potom to môže pomôcť vytvoriť korelácie medzi týmito premennými a rôznymi mierami úspechu. Napríklad, ak je ľuďom so zelenou pokožkou sčasti alebo plne zabránený prístup k cestám, ktoré vedú k úspechu v práci (napr. možnosti vzdelávania, stretávanie sa s ľuďmi v danej oblasti, ktorí niečo znamenajú, atď.), potom mať zelenú pokožku môže začať súvisieť s menším úspechom. „Neviditeľná ruka prírody“, na ktorú sa Herrnstein a Murray (1994) odvolávajú, je preto sčasti následkom sociálnych systémov, ktoré vytvorili ľudia, nie príroda.

### ***Výskumné zistenia v prístupe úspešnej inteligencie na Slovensku***

Aj na Slovensku prebiehal výskum (APVV 20-049105), ktorý vychádzal zo Sternbergovej (2000) teórie úspešnej inteligencie a jeho cieľom bolo prispieť k debate o praktickej inteligencii a jej kultúrnej pod-

mienenosti. Relevantné výsledky tohto výskumu sa dajú zhrnúť do troch celkov:

- a) implicitné teórie inteligencie (porovnanie rómskej a nerómskej populácie);
- b) konštrukcia a validizácia testov praktickej inteligencie a skrytých poznatkov;
- c) vzťah praktickej inteligencie k akademickej inteligencii a školskej úspešnosti.

*Hodnotové orientácie a implicitné teórie inteligencie (porovnanie rómskej a nerómskej populácie)*

Zistenia Čavojovej, Belovičovej a Lieskovskej (2007) na vzorke 131 respondentov (81 rozhovorov) s rómskymi (Olašskými a Rumnungro Rómami) a nerómskymi rodičmi naznačili, že „inteligencia“ ako predpoklad úspešného života dieťaťa bola najčastejšie uvádzaná nerómskymi rodičmi. U Rómov sa neobjavila vôbec. Avšak možnou príčinou môže byť, že sa tento pojem ako taký v rámci ich komunity nevyskytuje, a tak nie je ani dôležitý. Pre Róma je skôr podstatnejšia múdrosť. Avšak obe skupiny sa zhodujú na dôležitosti zručností ako je čítanie, písanie, ovládanie slovenského jazyka, príp. cudzieho jazyka či komunikačných zručností ako takých. No i v ponímaní tohto typu zručností nájdeme medzi oboma skupinami rodičov rozdiely. U Rómov znamená v mnohých prípadoch naučiť sa písať a čítať celé vzdelanie, ktoré samostatne uviedli ako dôležité. Taktiež je podstatné pre rómske dieťa ovládať slovenčinu, keďže v komunitách sa väčšinou hovorí po rómsky, a tak ak chce toto dieťa uspieť v škole, musí ju ovládať. Z očakávaní rómskych rodičov od ich detí sa takmer vytratila potreba tzv. hudobnej a umeleckej inteligencie. Môže to naznačovať postupnú stratu, resp. rozpad rómskych tradícií, ktorých súčasťou tanec a spev nepochybne bol. Podobné výsledky sa ukázali aj v ďalšej štúdií (Lieskovská, Čavojová, Belovičová, 2007). Tieto výsledky sú konzistentné s výsledkami Sternberga a kolegov (2000), ktoré jednako poukazujú na kultúrnu podmienenosť inteligencie (v každej kultúre sa považuje za inteligentné niečo iné) a jednako na to, že rodičia z minoritnej populácie (inej kultúry) do opisu inteligentného človeka začleňovali aj jeho osobnostné charakteristiky a sociálnu dimenziu.

Na základe uvedených rozdielov a implicitných teórií rómskych rodičov sa podľa teórie Sternberga et al. (2000) vyvíjali dva testy praktickej inteligencie – implicitný „Inventár adaptívnych zručností rómskych detí“ (Sollárová, Sollár, 2009) a explicitný „Test praktických zručností rómskych detí“ (Čavojová, Belovičová, 2009). Výsledky validizačných štúdií však neboli jednoznačné.

Analýza implicitného dotazníka poukázala na jeho vysokú reliabilitu a podobne výsledky korelácií so štandardným testom intelektových schopností a prospechom hovoria, že na základe tohto inventára dokážu učitelia spoľahlivo ohodnotiť deti, ktoré majú v škole väčší úspech, a teda aj šancu na lepšie uplatnenie neskôr. No napriek predpokladom, že rómske deti budú podávať lepší výkon v teste zostrojenom podľa ich špecifických potrieb, sa ukázalo, že to tak nie je. Podobne ako v iných testoch, aj v tomto dotazníku sú rómske deti hodnotené výrazne horšie ako ich vrstovníci z majority. Explicitný test mal prekonať nedostatky implicitného inventára (hodnotenie učiteľkami, a nie hodnotenie samotného výkonu detí) a veľký priestor v ňom dostala schopnosť narábať s reálnymi peniazmi (Malá, Belovičová, Čavojová, 2009), ktorá sa v predchádzajúcich štúdiách ukázala ako podstatná charakteristika rómskej inteligencie a ovládanie oficiálneho jazyka – schopnosť čítať s porozumením, ako vysoko praktická zručnosť v každodennom živote (Gottfredsonová, 2003).

Výsledky týkajúce sa explicitného testu ukázali, že napriek snahe zostrojiť test praktickej inteligencie, ktorý by odhaľoval silné stránky rómskych detí a zamedzoval by ich preraďovaniu do špeciálnych škôl na základe nízkeho IQ, Inventár adaptívnych zručností rómskych detí takýmto testom nie je. Dôvodom môže byť, že v porovnaní so Sternbergovými štúdiami (napr. Sternberg et al., 2001, 2002) bol administrovaný v jazyku majority, nie v materskom jazyku detí, ale na druhej strane sa ukázalo, že na rozdiel od Sternbergových štúdií nie je celkom možné skúmať rómsku populáciu bez ohľadu na ich život v majoritnej spoločnosti. Aj z rozhovorov vyplynulo, že prakticky inteligentný a úspešný Róm je ten, ktorý sa dokázal prispôbiť životu v majorite a uplatniť sa. Hoci z úzkeho pohľadu môže byť považovaný za úspešného aj človek, ktorý zostal žiť tradičným rómskym spôsobom života, spôsob obživy nie je vždy kompatibilný s hodnotami majority, a preto nie je reálne, že by na takomto koncepte mohla stáť štátna výchova rómskych detí (napr.

podpora kšeftovania, kradnutia, úžery a pod.). Preto sme sa snažili nájsť tie faktory, ktoré sú nevyhnutné na začlenenie rómskych detí do spoločnosti a zároveň sú považované za vysoko praktickú zručnosť v bežnom živote – v našom prípade išlo najmä o indikátor Čítanie a Peniaze. Pri voľbe týchto indikátorov sme sa opierali aj o Kellyho (1928; In: Embretson, Schmidt McCollam, 2000, s. 426) definíciu inteligentného správania ako „z väčšej miery regulovanie impulzov a kooperácie medzi adaptabilitou a vytrvalosťou“. Hoci sa ukázalo, že na jednej strane tieto indikátory adekvátne identifikujú deti schopnejšie sa uplatniť v školskom systéme, na druhej strane sa test praktických zručností radikálne nelíši od štandardných testov mentálnych schopností. V súlade s Gottfredsonovou (2003) sa prikláňame k názoru, že určitý všeobecný faktor inteligencie *g* je nevyhnutný aj pre úspech rómskych detí v škole a neskôr v živote.

#### *Vzťah praktickej inteligencie k akademickej inteligencii a školskej úspešnosti*

Malá a Čavojová (2009) zisťovali vzťah praktickej a akademickej inteligencie ku školskej úspešnosti na vzorke 39 rómskych a 32 nerómskych detí priemerného veku 9 rokov. Praktická inteligencia (meraná implicitným inventárom) mala stredne silný vzťah ( $r = 0,4$ ) s akademickou inteligenciou (meranou štandardným testom kognitívnych schopností – WJ IE). Avšak štandardný test odrážajúci akademicкую inteligenciu nebol vo vzťahu k školskému výkonu, čiže priemernej známke u rómskej a ani u majoritnej populácie. Dokonca sa nepotvrdil ani významný vzťah jednotlivých trsov štandardného testu k priemernej známke. V prípade testov praktickej inteligencie sa taktiež nepotvrdili významné vzťahy ku školskému výkonu, okrem významnej korelácie implicitného inventára a priemernej známky u majoritnej populácie.

Môžeme teda konštatovať, že ani naše výsledky nepodporujú jednoznačne koncepciu praktickej inteligencie tak, ako ju formulovali Sternberg s kolegami (2000). Hoci implicitné teórie inteligencie vykazujú podporu pre kultúrne podmienené chápanie inteligencie a začlenenie sociálneho komponentu (tzv. sociálna inteligencia – schopnosť vychádzať a manipulovať s ľuďmi), nedokázali sme zostrojiť taký test skrytých poznatkov, ktorý by reliabilne meral práve praktickú inteligenciu. To mohlo byť spôsobené viacerými príčinami:

1. *Neexistuje praktická inteligencia odlišná od „g“.* Podľa Gottfredsonovej (2003) všeobecná inteligencia prekračuje hranicu medzi „akademickou“ a „praktickou“ inteligenciou, a to bez ohľadu ako je táto hranica definovaná. Vyvracia Sternbergovo a Wagnerovo (1993) rozlíšenie medzi akademickými a praktickými úlohami, pretože tvrdí, že ani školy ani intelligenčné testy sa neobmedzujú na to, aby kladli úlohy s väčšinou „akademických atribútov“. Ďalej tvrdí, že IQ testy predikujú rovnako dobre školské známky ako úspech v práci. A v neposlednom rade, že aj mnohé IQ testy sú v podstate testami skrytých poznatkov, tak ako ich definuje Sternberg et al. (2000). Čiže ak sú niektoré intelligenčné testy testami skrytých poznatkov a ak sú skryté poznatky mierou praktickej inteligencie, potom „konvenčné“ testy schopností nemôžu byť považované za čisto akademické (Gottfredson, 2003). Najväčší rozdiel medzi testami skrytých poznatkov a intelligenčnými testami je potom podľa nej v ich špecifickosti resp. všeobecnosti. Podľa tohto názoru by nami zostrojené metódy na meranie praktickej inteligencie rómskych detí merali len špecifické oblasti všeobecnej inteligencie g rómskych (a nerómskych) detí.

2. *Nedostatky v metodológii konštrukcie nástrojov na meranie skrytých poznatkov.* Gottfredsonová (2003) testom skrytých poznatkov vyčíta, že môžu zachytávať skôr nonkognitívne ako kognitívne črty, a že vzhľadom na ich špecifický postup zostrojenia vôbec nie je jasné, aké črty spoľahlivo merajú. Nástrojom konštruovaným pre špecifickú populáciu sa dá nepochybne vyčítať určitá arbitrárnosť – položky, ktoré sa vyberajú do primárnej analýzy, vychádzajú z rozhovorov s úspešnými jednotlivcami a výber týchto jednotlivcov a ich názor na dôležitosť určitých faktorov môže byť predpojatý. Je možné, že takýto jednotlivci boli predselektovaní na základe svojich všeobecných mentálnych schopností, ktoré im umožnili úspech, no oni pripisujú svoj úspech aj iným ako kognitívnym črtám.

3. *Nedostatky pri zostrojení Inventára adaptívnych zručností rómskych detí a Testu praktických zručností rómskych detí* – okrem teoretických výhrad ku konceptu praktickej inteligencie či postupom konštrukcie metód na jej meranie môžu mať výsledky prozaickejší dôvod v nedostatkoch pri realizovaní tohto konkrétneho výskumu a zostrojení týchto dvoch špecifických metodík. Tu je však dôležité pozrieť sa na obe metodiky samostatne. Rolu pri zostrojení Inventára adaptívnych zručností rómskych detí mohlo zohrať to, že rozhovory prebiehali s rodičmi detí (pozri Sollárová, Sollár, 2009) a s úspešnými jednotlivcami, ktorí v prípade rómskej menšiny sú prevažne Rómovia, ktorí sa



začlenili do majoritnej spoločnosti, čiže v tomto prípade „úspech“ spočíval v asimilácii sa majorite. Preto aj explicitný test – Test praktických zručností rómskych detí, ktorý vychádzal z Inventára, sa nakoniec vo veľkej miere podobal na „akademické“ testy, pretože život v majoritnej spoločnosti kladie na deti veľa nárokov na schopnosti, ktoré sa z hľadiska Sternbergovej triarchickej teórie dajú pokladať za akademické (čítanie v majoritnom jazyku, aritmetika a pod.). Takisto výsledky mohli byť ovplyvnené faktom, že explicitný test nebol robený v rodnom jazyku detí.

### *Zhrnutie diskusie*

Z prehľadu sporu medzi zástancami dvoch prúdov v skúmaní inteligencie vyplýva niekoľko zásadných rozdielov, ktoré môžu byť jadrom tohto rozporu. Kým Gottfredsonová (1997) stotožňuje faktor  $g$  s (všeobecnou) inteligenciou, Sternberg stotožňuje faktor  $g$  s tým, čo nazýva akademická inteligencia, čím vyčleňuje priestor práve pre praktickú inteligenciu ako jej náprotivok. Prehľad výskumov dôležitosti všeobecnej inteligencie, ktorý uvádza Gottfredsonová (1997) však prináša dôkazy o jej dôležitosti pre praktický život v pracovnom prostredí, mimo školy, pričom jeho dôležitosť narastá práve pri komplexnejších úlohách a vyššia úroveň kognitívnych schopností systematicky zvyšuje šance ľudí na úspešné zvládnutie požiadaviek moderného života, ako je narábanie s financiami, používanie máp a plánovanie cesty, čítanie a porozumenie formulárom a interpretovanie novinových článkov. Mnohé z týchto zručností sú súčasťou testov praktickej inteligencie navrhnutých Sternbergom (2000). Podobne aj Sternberg (2000) kladie dôraz na meta-kognície a kognitívne procesy, ktoré sú spoločné pre všetky tri ním postulované inteligencie (akademická, praktická a tvorivá): 1) uvedomenie si problému, 2) definovanie problému, 3) vytvorenie stratégií riešenia problému, 4) rozvrhnutie zdrojov, 5) monitorovanie riešenia problému a 6) zhodnotenie riešenia problému. Zdá sa teda, že Sternberg umelo vytvoril praktickú inteligenciu tým, že inteligencii (faktor  $g$ ) prisúdil len úzko akademické atribúty. Vo väčšine prípadov je však ťažké oddeliť „akademické“ atribúty úlohy od „praktických“ a ukazuje sa, že používame tie isté kognitívne schopnosti aplikované na riešenie problémov v rôznych oblastiach života.

Podobne to vidno aj pri testoch inteligencie. V súvislosti s inteligentnými testami je často kladenou otázkou, čo vlastne inteligentný test

meria. Podľa Daniela (2000) je možné túto otázku zodpovedať len s ohľadom na model inteligencie, z ktorého konkrétny test vychádza. Rôzni výskumníci zostrojujú testy inteligencie vychádzajúce z ich modelu, pričom rôzne merané schopnosti v rozličných testoch sa môžu prelínať. Ako poukázala Gottfredsonová (2003a), nie je vždy možné striktné oddeliť tzv. praktické a akademické úlohy, ako sa o to pokúšajú Sternberg a Wagner (1993) a toto rozdelenie je často problematické. Čo sa ukázalo aj pri výskume s testami praktickej inteligencie vyvinutej špeciálne pre minoritnú populáciu rómskych detí na Slovensku.

### **Záver (prečo na „g“ (ne)záleží?)**

Podľa Gottfredsonovej (1997, s. 93) faktor *g* sa dá označiť ako schopnosť zvládať kognitívnu komplexnosť a konkrétne komplexné spracovanie informácií. Všetky úlohy v živote obsahujú aspoň nejakú komplexnosť, čiže určité množstvo spracovania informácií, no rozličné úlohy a zamestnania sa vo svojej komplexnosti líšia. Preto výhody vyššieho *g* sú v niektorých situáciách veľké, v iných menšie, ale „pravdepodobne nikdy sa nerovnejú nule“.

Medzi najkomplexnejšie úlohy sa považuje aj jednanie s ľuďmi kvôli novej, meniacej sa, aktívnej, namáhavej a nepredvídateľnej povahe interakcií s druhými (Gottfredson, 1997), čo mnohí výskumníci považujú aj za hlavný evolučný impulz pri vývine ľudskej inteligencie (Byrne, Whiten, 1988; Humphrey, 1976). Preto sa zdá, že vytváranie nových špeciálnych „inteligencií“ je nadbytočné. Teória všeobecnej inteligencie existuje už viac ako 100 rokov (Spearman, 1904), zatiaľ čo triarchická teória len niečo cez 20 (Sternberg, 1984). Čas overovania a skúmania oboch konceptov je tak rôzny a nahráva v prospech *g* teórie.

### **Literatúra**

- Byrne, R.W., Whiten, A., 1988, *Machiavellian intelligence: Social expertise and evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford: Oxford University Press.
- Carraher, T. N., Carraher, D., Schliemann, A. D., 1985, Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.

- Carroll, J. B., 1993, *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Ceci, S. J., Liker, J., 1988, Stalking the IQ–expertise relationship: when the critics go fishing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 96-100.
- Cornelius, S.W., Caspi, A., 1987, Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging*, 13, 45-57.
- Čavojová, V., Belovičová, Z., 2008, Introducing the Roma Practical Skills Inventory (RPSI) as an effective mean of estimation of practical intelligence for psychologists and teachers. In: *ICERI2008 Proceedings*. - Madrid: IATED. 1-10.
- Daniel, M. H., 2000, Interpretation of Intelligence Test Scores. In R. J., Sternberg, 2000, *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Davidson, J. E., Sternberg, R. J., 1984, The role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58–64.
- Denney, N. W., Palmer, A. M., 1981, Adult age differences on traditional and practical problem-solving measures. *Journal of gerontology*, 36, 323-328.
- Embretson, S. E., Schmidt McCollam, K. M., 2000, Psychometric approaches to understanding and measuring intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (423-443). Cambridge University Press: New York.
- Eysenck, H. J., 1982, Introduction. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for intelligence* (1-10). New York: Springer-Verlag.
- Flynn, J. R., 1998, WAIS-III and WISC-III gains in the United States from 1972 to 1995: How to compensate for obsolete norms. *Perceptual Motor Skills*, 86, 1231-2123.
- Gardner, H., 1993, *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic books.
- Goleman, D., 1997, *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gottfredson, L., 1997, Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24, 1, 79-132.
- Gottfredson, L. S., 2003a, Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31, 343-397.
- Gottfredson, L. S., 2003b, On Sternberg's „Reply to Gottfredson“. *Intelligence* 31, 415-424.
- Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., Sternberg, R. J., 2004, Academic and practical intelligence: A case study

- of the Yup'ik in Alaska. *Learning & Individual Differences*, 14, 4, 183-207.
- Herrnstein, R. J., Murray, C., 1994, *The bell curve*. New York: Free Press.
- Humphrey, N. K., 1976, The social function of intellect. In P. P. G. Bateson, R. A. Hinde (Eds.), *Growing points in ethology* (303-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jensen, A. R., 1993, Why is reaction time correlated with psychometric *g*? *Current Directions in Psychological Science*, 2, 53-56.
- Jensen, A. R., 1997, The psychometrics of intelligence. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of human nature: Tribute to Hans J. Eysenck at eighty* (221-239). New York: Elsevier.
- Jensen, A. R., 1998, *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Kline, P., 1991, Sternberg's components: non-contingent concepts. *Personality and Individual Differences*, 12, 9, 873-876.
- Lave, J., Murtaugh, M., de la Roche, O., 1984, The dialectic of arithmetic in grocery shopping. In B. Rogoff, J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context* (67-94). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Malá, I., Belovičová, Z., Čavojevová, V., 2009, Možnosti a obmedzenia zachytenia matematických schopností rómskych detí. In L. Golecká, J. Gurňáková, I. Ruisel (Eds.), *Zborník z konferencie Sociálne procesy a osobnosť 2008*, Stará Lesná. Bratislava: ÚEP SAV.
- Messick, S., 1992, Multiple intelligences or multilevel intelligence? Selective emphasis on distinctive properties of hierarchy: On Gardner's Frames of Mind and Sternberg's Beyond IQ in the context of theory and research on the structure of human abilities. *Psychological Inquiry*, 3, 365-384.
- Murtaugh, M., 1985, The practice of arithmetic by American grocery shoppers. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 186-192.
- Paik, H. S., 1998, One Intelligence or Many? Alternative Approaches to Cognitive Abilities. <http://www.personalityresearch.org/papers/paik.html>. 26.07.2010
- Rabbitt, P., 1988, Human intelligence: A critical review of five books by R.J. Sternberg. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 1, 167-185.
- Scribner, S., 1984, Studying working intelligence. In B. Rogoff, J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Scribner, S., 1986, Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In R. J. Sternberg, R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (13-30). New York: Cambridge University Press.
- Serpell, R., 2004, Intelligence and Culture. In R. J. Sternberg: *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sollárová, E., Sollár, T., 2009, Vývoj Inventára adaptívnych zručností rómskych detí. In E. Sollárová (Ed.): *Identifikácia intelektového potenciálu a vzdelávanie rómskych detí* (104-114). Nitra: FSVaZ UKF.
- Sternberg, R. J., 1985a, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Sternberg, R. J., 1998, Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27, 11-20.
- Sternberg, R. J., 1999a, Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J., 1999b, The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J., 2000, *Úspešná inteligencia*. Bratislava: Sofa.
- Sternberg, R. J., 2002, The Rainbow Project: Augmenting the validity of the SAT. Paper presented to American Academy of Arts and Sciences, Boston, MA.
- Sternberg, R. J., 2003, Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: Reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31, 399-413
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., Grigorenko, E. L., 2001, Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: an empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1, 1-16.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., Bernstein, M., 1981, People's conception of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., Grigorenko, E. L., 2000, *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., 1999, Myths in psychology and education regarding the gene environment debate. *Teachers College Record*, 100, 536-553.

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ngorosho, D., Tantufuye, E., Mbise, A., Nokes, C., Jukes, M., Bundy, D. A., 2002, Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence*, 30, 141-162.
- Sternberg, R. J., Ketron, J. L., 1982, Selection and implementation of strategies in reasoning by analogy. *Journal of Educational Psychology*, 74, 399-413.
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., Grigorenko, E. L., 2001, The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 5, 401-418.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., 1993, The g-centric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 1, 1-5.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Okagaki, L., 1993, Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese, J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., Horvath, J. A., 1995, Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 11, 912-927.
- Sternberg, R. J., Weil, E. M., 1980, An aptitude-strategy interaction in linear syllogistic reasoning. *Journal of Educational Psychology*, 72, 226-234.

# BEHAVIORÁLNO - SITUAČNÝ KONCEPT SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE<sup>1</sup>

Miroslav FRANKOVSKÝ

## Úvod

Snaha poznať, diagnostikovať a na tomto základe predikovať správanie človeka v konkrétnych situáciách je jednou z dominantných oblastí záujmu viacerých vedných disciplín. Celkom logicky je táto problematika aj v centre pozornosti psychológov a psychológie ako vednej disciplíny, a to na úrovni teoretického poznania, ale aj prakticky orientovanej psychologickej činnosti.

Špecifickú oblasť v uvedenom zameraní tvoria interpersonálne situácie a správanie sa človeka v týchto situáciách, v ktorých dôležitú úlohu zohráva faktor sociálneho kontaktu ľudí. Aj keď predpokladáme, že každé správanie človeka je sociálne determinované, predsa však existujú situácie, v ktorých aspekt sociálnej interakcie, sociálneho kontextu zohráva dominantnú úlohu.

Ľudia riešia interpersonálne situácie, správajú sa v nich individuálne rozdielne. Niektorí ľudia sa cítia v týchto situáciách príjemne, správanie v týchto situáciách im nerobí problém, dokonca tieto situácie vyhľadávajú. Iní sa zase týmto situáciám vyhýbajú, necítia sa v nich príjemne, nevedia zvoliť v takejto situácii vhodné spôsoby správania. Príčiny týchto rozdielov je možné hľadať vo viacerých oblastiach a analyzovať ich z rôznych uhlov pohľadu. Je zrejmé, že špecifiká správania v týchto situáciách môžu byť spôsobené charakteristikami na individuálnej úrovni každého človeka (temperament, osobnostné charakteristiky), ale aj na úrovni situácie (konflikt, priateľská atmosféra, ohrozenie). Analýza súvislostí medzi správaním človeka v interpersonálnej situácii a možnými prediktormi tohto správania je preto reprezentovaná pestrou paletou faktorov tak na strane konkrétneho človeka, ako aj na strane konkrétnej interpersonálnej situácie. Sociálnu inteligenciu v tomto kontexte považujeme za jednu z podstatných psychologických charakteristík predikcie správania v sociálnej situácii a interpretácie jeho výsledkov.

---

<sup>1</sup> Príspevok bol publikovaný s podporou Centra excelentnosti CEVKOG a v rámci realizácie grantového projektu VEGA 1/0831/10.

## Sociálna inteligencia

Sociálna inteligencia je reálnou individuálnou charakteristikou a počiatty snáh o jej meranie siahajú až k Thorndikeovi (Kihlstrom, Cantor, 2000). Napriek tomu, pri úsilí o jej presnejšie vymedzenie narážame na určité ťažkosti (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001).

Problematike sociálnej inteligencie je venovaná pozornosť už od roku 1920, kedy ju ako prvý, ako sme už uviedli, definoval Thorndike (Weisová, Süs, 2007, s. 228) ako „schopnosť chápať a zvládať mužov a ženy, chlapcov a dievčatá, a konať múdro v medziľudských vzťahoch.“ Uvedený autor sa vo svojej definícii priklonil k dvoj-faktorovej štruktúre vymedzenia sociálnej inteligencie a v rámci tejto štruktúry rozlišuje kognitívne prvky (porozumenie druhým ľuďom) a behaviorálne prvky (múdre správanie v medziľudských vzťahoch) sociálnej inteligencie. Podobne definuje sociálnu inteligenciu Marlowe (1986). Chápe ju ako schopnosť porozumieť iným ľuďom a sociálnym interakciám a uplatniť tieto poznatky vo vedení a ovplyvňovaní iných ľudí pre vzájomnú spokojnosť.

Už v rámci historického pohľadu na vymedzenie kategórie sociálna inteligencia je potrebné poznamenať, že tento fenomén je paradoxne skôr identifikovateľný na úrovni praktických skúseností (je zrejmé, že v živote stretávame ľudí, ktorí sa vedú dobre orientovať v sociálnom prostredí, vedú dobre vychádzať s ľuďmi, presvedčiť ich a pod.), ako teoretického vymedzenia a poznávania.

Ako príklad môžeme uviesť prácu manažérov, ktorí sa do problémových sociálnych situácií dostávajú takmer každodenne a pri ich riešení musia nezriedka zmobilizovať všetky svoje sily raz s väčším, inokedy s menším úspechom pri ich zvládnutí a vyskytnú sa aj prípady, keď v týchto situáciách zlyhajú.

Manažér nemôže prijímať rozhodnutia bez zohľadnenia sociálneho kontextu. Efektívne riadiť môže, len ak pozná názory a potreby svojich spolupracovníkov, a taktó následne ich dokáže vhodne ovplyvňovať (Pauknerová, 2006).

Táto skutočnosť sa prejavuje aj tým, že takmer v každej špecifikácii manažérskych kompetencií sa vo väčšej alebo menšej miere stretávame aj s charakteristikami, ktoré súvisia so sociálnou oblasťou manažérskej práce a môžu byť vzťahované aj k sociálnej inteligencii. Pauknerová (2006) napríklad uvádza:

- predpoklady pre organizačnú prácu,



- účasť na spoločenskom dianí,
- vstupy do sociálnych interakcií,
- odovzdávanie a vyžadovanie väčšieho množstva informácií,
- väčšia dominantnosť,
- určitý nadhľad a zmysel pre humor.

Hančovská (2010) z hľadiska sociálneho kontextu vystupovania manažérov zase sústredila pozornosť na nasledovné oblasti:

- schopnosť uspokojovať potreby členov riadenej skupiny,
- presadzovanie sa ako osobnosti v interpersonálnych vzťahoch na pracovisku,
- zvládanie spoločenských stránok riadiacej funkcie,
- zvládanie spoločenského postavenia vedúceho pracovníka.

Na premyslený prístup k vytváraniu a riadeniu personálnych systémov a porozumenie ľuďom v organizácii poukázali aj Henry a Pettigrewa (Armstrong, 1999).

Možnosť špecifikovať a poznať sociálnu inteligenciu ako jednu z dôležitých kompetencií efektívneho správania manažérov umožňuje:

- už pri výbere ľudí urobiť rozhodnutia s vyššou mierou pravdepodobnosti úspešného zvládnutia manažérskych pozícií,
- realizovať prípravu a výcvik manažérov v oblasti sociálnych kompetencií (Frankovský, Baranová, 2010).

Konceptualizácia pojmu sociálna inteligencia poukazuje na jednu z podstatných otázok diskutovaných vo vzťahu k tejto problematike už od jej zrodu, a to je rozlíšenie sociálnej inteligencie od iných podobných konštruktov (akademická inteligencia, emočná inteligencia, praktická inteligencia, ale napr. aj komunikácia, sociálny vplyv) a v nadväznosti na túto skutočnosť aj zadefinovanie možností a postupov jej zisťovania.

V porovnaní s vymedzením všeobecnej inteligencie je napr. podľa Thurnstona (Nakonečný, 1997) sociálna inteligencia chápaná ako spôsobilosť účelne riešiť rôzne sociálne problémy, pričom sociálnu inteligenciu považuje za špecifický jav relatívne nezávislý od všeobecnej inteligencie, ktorý pozostáva, ako sme už uviedli, z dvoch zložiek:

- perцепčnej – schopnosť porozumieť iným ľuďom, spôsobilosť poznať druhého,
- akčnej, behaviorálnej – schopnosť jednat' múdro v medziľudských vzťahoch, vlastný spôsob sociálneho správania, ktorým sa naplnia určitý zámer jedinca.

Vo vzťahu k takémuto vymedzeniu je potrebné upozorniť opäť na skutočnosť, že všetky postupy ľudí pri riešení problémov sú chápané

ako sociálne podmienené. Z hľadiska sociálnej inteligencie však je pozornosť sústredená na obsahový kontext týchto problémov, ktorý je dominantne podmienený konkrétnym sociálnym kontextom. Preto je možné očakávať a na základe získaných výskumných zistení aj interpretovať diferencie medzi sociálnou a všeobecnou inteligenciou.

Existenciu sociálnej inteligencie podporuje aj Gardnerov (1993) názor, podľa ktorého nie je možné uvažovať len o jednej inteligencii, ale práve naopak je potrebné špecifikovať jednotlivé druhy inteligencie na báze buď vývinových charakteristík alebo systémov mozgu. Aj keď niektoré výskumy nepotvrdili existenciu rozdielov medzi sociálnou a akademickou inteligenciou, predsa však sú aj výskumy (Ford, Tisaková, 1983), ktoré tieto rozdiely zachytili, resp. špecifikovali tie dimenzie sociálnej a akademickej inteligencie, kde bola zistená súvislosť, na rozdiel od tých dimenzií, kde takáto súvislosť nebola potvrdená (Makovská, Kentoš, 2006).

Koncept sociálnej inteligencie sa svojím obsahom veľmi blíži chápaniu emocionálnej inteligencie. Na úzky vzťah sociálnej inteligencie k emočnej inteligencii upozornil napr. Bar-On (2006), ktorý uvádza, že ide o popis dvoch aspektov toho istého konštruktú a že väčšina existujúcich definícií sociálnej a emočnej inteligencie obsahuje jednu alebo viac nasledujúcich schopností:

- porozumieť a konštruktívne prejavovať emócie,
- porozumieť prežívaniu iných ľudí a vytvárať kooperatívne interpersonálne vzťahy,
- efektívne manažovať a regulovať emóciu,
- realisticky zvládať nové situácie a riešiť problémy osobnej alebo interpersonálnej podstaty,
- byť optimistický, pozitívne ladený a vnútorne motivovaný formulovať si a dosahovať ciele.

V koncepte, ktorý prezentuje tento autor sa stretávajú dve skupiny charakteristík, reprezentujúce intrapersonálnu rovinu (poznatie a uvedomenie si vlastných pozitívnych aj negatívnych vlastností, prežívania) a interpersonálnu rovinu (poznatie a uvedomenie si vlastností a prežívania iných ľudí). Pre charakterizovanie sociálnej inteligencie je z hľadiska tejto koncepcie významné sústredenie pozornosti na obe roviny. Čiže nestačí poznať, uvedomiť si, predvídať správanie a prežívanie iných ľudí, ale súbežne s tým je nevyhnutné poznať, uvedomiť si svoje vlastné danosti. Manažéri sú z hľadiska sociálnej aj emočnej inteligencie v porovnaní s ostatnou konkurenciou v popredí. Sú spôsobilejší zosúladiť svoje hodnoty, ciele a aktivity (Birknerová, 2010).

Bar-On (2006) definoval emočnú inteligenciu ako súbor emočných a sociálnych schopností a zručností, ktoré človeku pomáhajú vyrovnávať sa s každodennými nástrahami a byť výkonnejší v osobnom a sociálnom živote.

Emočná inteligencia je na prvom mieste medzi faktormi, ktoré určujú úspešnosť v živote. Základná definícia emočnej inteligencie podľa autorov Saloveyho, Mayera (1990) je zhrnutá do piatich hlavných oblastí:

- *Znalosť vlastných emócií.* Sebauvedomenie je vedomím rozpoznaním citu v okamžiku jeho vzniku, je jedným zo základných kameňov emočnej inteligencie. Ak nie sme schopní si uvedomiť naše skutočné pocity, potom sme voči nim bezradní. Ľudia, ktorí sú svojimi citmi istejší, vedia sa vo svojich životoch lepšie rozhodovať.
- *Zvládanie emócií.* Pracovať so svojimi citmi tak, aby zodpovedali situácii, je schopnosťou, ktorá súvisí s rozvinutým sebauvedomím. Ľudia, ktorí majú túto schopnosť málo rozvinutú, sa často stretávajú s pocitmi úzkosti. Naopak tí, ktorým sa v nej darí, sa dokážu zo životných šokov a sklamaní spamätať rýchlejšie.
- *Schopnosť sám seba motivovať.* Emočné sebaovládanie je základom akéhokoľvek úspechu. Ľudia, ktorí túto schopnosť majú, sú produktívnejší a výkonnejší takmer vo všetkom, do čoho sa pustia.
- *Vnímavosť k emóciám iných ľudí.* Empatia, táto vlastnosť sa s rastúcim emočným sebauvedomovaním prehľbuje. Empatickí ľudia sú vnímavejší voči ostatným v tom, čo chcú, či potrebujú. Vynikajú v profesiách, ako je povolanie učiteľ, manažér, či práca v odbyte.
- *Umenie medziľudských vzťahov.* Či má človek primerané medziľudské vzťahy, závisí vo veľkej miere od schopnosti vcítiť sa do emócií ostatných a prispôbiť tomu aj svoje konanie. Ľudia, ktorí v tomto smere vynikajú, vedia dobre úzko spolupracovať s ostatnými, sú všeobecne spoločenski.

Možno viac z hľadiska uplatnenia pri riešení konkrétnych problémov v živote ľudí je potrebné upozorniť aj na skutočnosť, že emočná inteligencia sa nemusí dotýkať bezprostredne situácií, v ktorých majú dominantné postavenie aspekty reálneho sociálneho kontextu. Môže ísť napr. o riešenie emočných stavov, ktoré sú individuálnymi problémami konkrétneho človeka, a v ktorých je sociálny kontext zahrnutý len sekun-

dárne, ako individuálna vývinová charakteristika. Túto skutočnosť popisuje Goleman (2006) ako self manažment, oproti vzťahovému manažmentu, ktorý je typický pre sociálnu inteligenciu.

Vo všetkých týchto prístupoch viac alebo menej rezonuje aj druhá, veľmi často diskutovaná otázka vo vzťahu k sociálnej inteligencii, ktorá súvisí s vymedzením štrukturálnych aspektov tohto pojmu.

Táto otázka navodzuje diskusiu v kontexte toho, čo má vstúpiť ako multidimenzionálna charakteristika do vymedzenia kategórie sociálna inteligencia, a čo bude len v polohe charakteristík (osobnostných, situačných), ktoré budú analyzované vo vzťahu k sociálnej inteligencii. Tak ako v prípade iných generalizovaných pojmov, aj v tomto prípade sa stretávame s tendenciou zahrnúť do vymedzenia sociálnej inteligencie čo najviac možných charakteristík.

Diskusia o mozaike aspektov štruktúry obsahu pojmu sociálna inteligencia vyúsťuje v konečnom dôsledku v akcentovaní buď kognitívneho rozmeru chápania tohto pojmu, t. j. schopnosti porozumieť iným ľuďom (Barnes, Sternberg, 1989) alebo sústreďení sa na správanie, čiže riešenie interpersonálnej situácie (Ford, Tisak, 1983) a zdôraznenie behaviorálneho aspektu danej problematiky. Charakterizovanie týchto dvoch aspektov štruktúry konštruktu sociálnej inteligencie súvisí, ako sme uviedli, už s Thorndikeovým prístupom k sociálnej inteligencii.

Zdôraznenie kognitívneho prístupu pri vymedzení sociálnej inteligencie sa opiera o skutočnosť, ako jedinec rozumie, interpretuje vlastné správanie a správanie sa iných ľudí a tiež, ako v závislosti od tejto interpretácie dokáže efektívne usmerňovať svoje správanie. Silvera, Martinussen a Dahl (2001) uvádzajú, že sociálna inteligencia sa skladá z týchto komponentov: vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí, všeobecná schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi, poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote, schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách, využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať, jednanie s inými ľuďmi, sociálna príťažlivosť (čaro) a sociálna adaptácia. Orosová et al. (2004) v tomto smere uvažovania upozorňuje na schopnosť človeka porozumieť čítaniu, mysleniu a správaniu iných ľudí a sebe samému a na základe tohto porozumenia sa primerane správať. Ak je úroveň týchto schopností u človeka nízka, môže to spôsobovať problémy v sociálnych vzťahoch. Rozvíjať sociálne inteligentné správanie jedinca predpokladá zlepšenie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, tréning sociálnych spôsobilostí (Orosová et al., 2004).

Kosmitzki a John (1993) vyčlenili tieto zložky sociálnej inteligencie: percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí, všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi, poznanie sociálnych pravidiel, vhl'ad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie, používanie sociálnych techník k manipulácii s inými, prevzatie perspektívy iných, sociálna adaptácia.

Behaviorálne orientované prístupy sa viac sústreďujú na správanie, čiže schopnosť úspešne pôsobiť na iných ľuďoch (Ford, Tisak, 1983).

Špecifikácia psychometrického a osobnostného prístupu ako dvoch základných línií štúdia sociálnej inteligencie (Kihlstrom, Cantor, 2000) predstavujú ďalší, v poradí tretí, diskutovaný problém v tejto oblasti poznania. Psychometrický prístup konceptualizuje a operacionalizuje sociálnu inteligenciu ako vlastnosť alebo skupinu vlastností, pričom ľudia môžu byť porovnávaní na dimenzii nízka, vs. vysoká a v tomto prípade rozdielnosť oproti štúdiu akademickej inteligencie spočíva vlastne jedine v zameraní na sociálnu sféru. Naproti tomu predstavitelia osobnostného prístupu uvažujú o sociálnej inteligencii na základe správania v rôznych interpersonálnych situáciách, ktoré sa nehodnotí striktno na dimenzii výkonnosti. Značná pozornosť sa sústreďuje na aspekt subjektívneho posudzovania situácie.

Ďalšou, z hľadiska frekvencie výskytu nie tak často diskutovanou otázkou je problematika, ktorá súvisí s prosociálnym, resp. antisociálnym kontextom sociálnej inteligencie. V bežnom, každodennom jazyku je „sociálne inteligentné správanie“ viac menej automaticky hodnotené ako prosociálne, morálne, etické. Domnievame sa, že konštrukt sociálna inteligencia má v tomto zmysle neutrálny náboj. Podľa Birknerovej, Janovskej a Ištvánikovej (2009) je sociálna inteligencia konštrukt, ktorý môže byť používaný tak v prosociálnom, ako aj antisociálnom kontexte.

V konkrétnych podmienkach môže človek uplatniť sociálnu inteligenciu, napr. pri riešení sociálneho konfliktu s pozitívnym dopadom pre všetkých účastníkov, alebo môže sociálnu inteligenciu využiť, aby „vybabral, oklamal, prechytračil, manipuloval iných ľudí. Takto požiadavky situácie a osobnostné aspekty determinujú ciele a postupy, v mene dosiahnutia ktorých jedinci môžu využívať svoju sociálnu inteligenciu (Kaukiainen et al., 1999). Uvedené chápanie úzko súvisí s diskusiou o machiavelizme (machiavellistickej inteligencii) ako súčasťou sociálnej inteligencie (Jakobwitz, Egan, 2006). Výskumy v našich podmienkach (Makovská, 2005) potvrdili už spomenutú myšlienku, že ľudia bežne nezahŕňajú pod sociálnu inteligenciu negatívne prvky správania v sociálnych situáciách.

## **Behaviorálne - situačný koncept sociálnej inteligencie**

Behaviorálne - situačný koncept sociálnej inteligencie reprezentuje jeden z možných prístupov k vymedzeniu, skúmaniu a diagnostike sociálnej inteligencie. Tento koncept vychádza z uplatnenia situačného prístupu, pričom akcentovaný bol aspekt správania v sociálnej situácii. Situačný prístup bol uplatnený vo viacerých našich výskumoch (Frankovský, 2001; Baumgartner, Frankovský, 2004; Frankovský, Štefko, Baumgartner, 2006). Vo vzťahu vybraných antecedentov a konsekvencí situačný prístup vychádza z predpokladu, že správanie nie je vo vzťahu k jednotlivým situáciám homogénne. Naopak, považuje situácie, alebo typ situácií, za jednu z možných príčin modifikácie správania (Ruiselová, 1994). Otázka transsituačnej stability sa premieta v diskusií autorov, či spôsob správania je nemenný od situácie k situácii, stabilný, má dispozičný, transsituačný charakter a uplatňuje sa bez ohľadu na konkrétnu situáciu, resp., aký vplyv má konkrétna situácia (alebo určitý typ situácií) na uvedený spôsob správania (Terry, 1994).

Zároveň koncipovanie behaviorálno-situačného prístupu k sociálnej inteligencii bolo inšpirované niektorými koncepciami vypracovanými v kontexte štúdia sociálnej inteligencie a metodikami, ktoré vznikli na báze podobných prístupov. Išlo konkrétne o koncepciu Gettera a Nowiskeho (Lorr, Youniss, Stefic, 1991) venovanú zisťovaniu interpersonálnych zručností, koncepciu Maesen de Sombreffa (2000) zameranú na problém zaznamenávania sociálneho vhl'adu, ďalej koncepciu Greshama a Elliotta (Lorr, Youniss, Stefic, 1991), v ktorej sa pozornosť sústreďuje na posudzovanie a sebaoposudzovanie sociálneho správania a napokon koncepciu Lorra, Younissa a Stefica (1991) orientovanú na štúdium sociálnych vzťahov. Hlavne sme sa však opierali o prístup Forda a Tisaka (Kilhlstrom, Cantor, 2000), ktorí na základe svojich výskumov dospeli k záveru, že meranie sociálnej inteligencie je efektívnejšie na základe zisťovania behaviorálnej efektívnosti v sociálnych situáciách, než pomocou kognitívneho porozumenia sociálnym situáciám.

V rámci rozpracovania a overovania behaviorálno-situačného konceptu sociálnej inteligencie bola navrhnutá pôvodná metodika zisťovania sociálnej inteligencie RIPS (Riešenie interpersonálnych problémových situácií) (Baumgartner, Frankovský, 2004).

Z metodologického hľadiska dotazník RIPS vychádza, ako sme už uviedli, zo situačného prístupu a z posudzovania správania. Respondentom sa písomne prezentuje konkrétna sociálna situácia a zároveň 18

foriem možného správania v tejto situácii. Tie respondent posudzujú v zmysle prijímania alebo odmietania na 6–bodovej škále intervalového typu (rozhodne áno, áno, skôr áno ako nie, skôr nie ako áno, nie, rozhodne nie).

*Popis situácie:*

***Na ulici pozdravíte dobrého známeho(u), ktorého ste dlhšie nevideli. On(a) vám neodzdraví. Čo urobíte?***

*Príklady foriem správania:*

- *zastavím ho (ju) a spýtam sa ho (jej), čo mu (jej) je,*
- *nebudem si to všímať a pokračujem v chôdzi,*
- *post'ažujem sa naňho našim spoločným známym.*

Uvedenou metodikou boli výsledky získané vo výskume, ktorého sa zúčastnilo 564 respondentov, z toho 96 mužov a 468 žien. Ich priemerný vek bol 24,9 rokov (vekové rozpätie od 19 rokov do 53 rokov).

Faktorová analýza (metóda Principal components s Varimax rotáciou) získaných údajov umožnila špecifikovať štyri faktory (tabuľka 1, obrázok 1), ktoré celkovo vysvetľovali 55,9% variácie.

Prezentované faktory reprezentujú v podstate troj-zložkovú štruktúru sociálnej inteligencie, v rámci ktorej môžeme špecifikovať behaviorálne, sociálno-emočnú aj kognitívnu zložku. Tieto faktory reprezentujú nasledovné obsahové kontexty:

F1 – *behaviorálne riešenie v budúcnosti* – respondenti, ktorí nízko skórujú v uvedenom faktore uprednostňujú negatívnu behaviorálnu reakciu na situáciu, nazlostia sa na túto osobu, druhýkrát ju ako prví nezdravia, resp. pri stretnutí sa budú tváriť, že ju nevidia alebo jej na pozdrav neodzdravia.

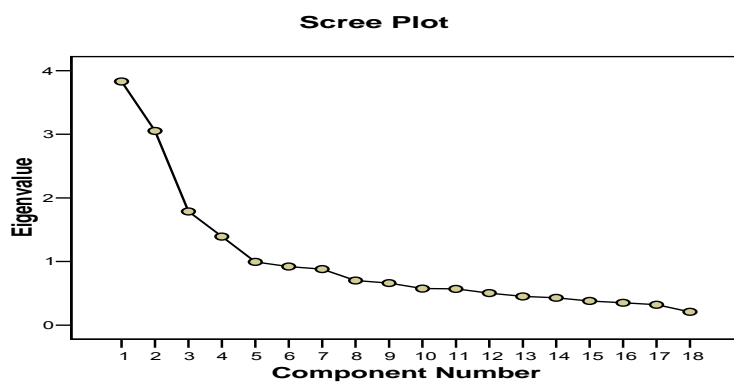
F2 – *behaviorálne riešenie aktuálne* – respondenti, ktorí nízko skórujú v uvedenom faktore neponechajú situáciu bez povšimnutia, ešte raz kontaktujú osobu a to tak, že ju opätovne pozdravia, resp. zisťujú priamo od nej dôvody, prečo neodpovedala na pozdrav.

F3 – *kognitívne spracovanie* – respondenti, ktorí nízko skórujú v tomto faktore sa zamyslia nad tým, či osobe nejako neublížili, resp., čo sa jej asi mohlo prihodiť a v tomto zmysle budú získavať informácie aj od svojich známych.

F4 – *emočné uvoľnenie* – respondenti, ktorí nízko skórujú v tomto faktore, bezprostredne na situáciu nereagujú, ale porozprávajú o tejto príhode svojim priateľom, alebo sa post'ažujú svojim známym.

Tab. 1. Sýtenie jednotlivých faktorov položkami metodiky RIPS (eigenvalue, % vysvetlenej variancie)

	Component			
	1	2	3	4
RIPS1	,075	<b>-,786</b>	,073	-,081
RIPS2	,109	-,430	,316	,114
RIPS3	-,320	<b>,735</b>	,100	-,006
RIPS4	-,090	<b>,798</b>	,238	-,014
RIPS5	,102	-,076	,082	<b>-,743</b>
RIPS6	,096	,014	,146	<b>,822</b>
RIPS7	,418	-,075	,225	<b>,599</b>
RIPS8	<b>,794</b>	-,210	-,050	,095
RIPS9	<b>-,752</b>	,243	,141	-,099
RIPS10	,001	-,155	,388	-,140
RIPS11	<b>,627</b>	,037	,316	,113
RIPS12	<b>,830</b>	-,076	-,065	,017
RIPS13	-,080	,100	<b>,647</b>	,236
RIPS14	-,114	,191	<b>,769</b>	,149
RIPS15	,432	,011	,342	-,032
RIPS16	,146	<b>,664</b>	,098	,085
RIPS17	<b>,723</b>	,067	-,116	-,074
RIPS18	,081	,099	<b>,736</b>	,020
Eigenvalue	3,830	3,053	1,787	1,392
% total variance	21,3	17,0	9,9	7,7



Obr. 1. Faktorová analýza metodiky RIPS (scree plot)



Vnútná konzistencia jednotlivých faktorov ako ukazovateľ reliability metodiky bola zisťovaná výpočtom koeficientu Cronbachovej alfy (tabuľka 2). Zistené hodnoty koeficientu Cronbachovej alfy svedčia o tom, že vnútorná konzistencia položiek sýtiacich špecifikované faktory je v pásme akceptovateľnosti.

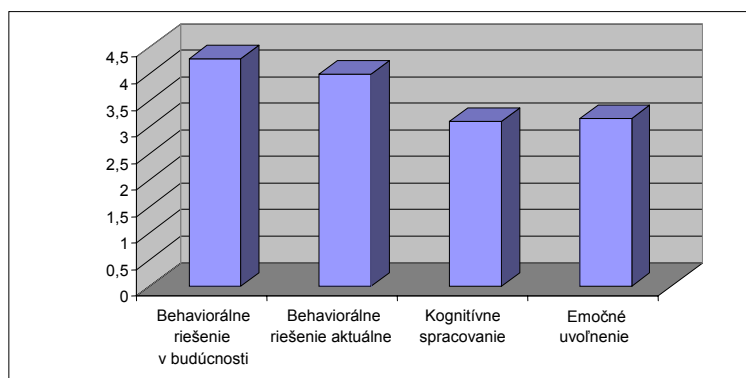
Tab. 2. Hodnoty Cronbachovej alfy pre vymedzené faktory metodiky RIPS

Cronbachova alfa	F1	F2	F3	F4
	.81	.79	.74	.62

Priemerné hodnoty posúdenia jednotlivých faktorov svedčia o skutočnosti, že naši respondenti vyslovili vyššiu mieru súhlasu s prístupmi založenými na kognitívnom spracovaní a emočnom uvoľnení, než pri posúdení behaviorálnych postupov (tabuľka 3 a obrázok 2).

Tab. 3. Posúdenie jednotlivých faktorov metodiky RIPS – priemerné hodnoty

	Priemer	Smerodajná odchýlka
Behaviorálne riešenie v budúcnosti	4,2739	,93104
Behaviorálne riešenie aktuálne	3,9924	1,06801
Kognitívne spracovanie	3,1008	1,00490
Emočné uvoľnenie	3,1498	,97571



Obr. 2. Posúdenie jednotlivých faktorov metodiky RIPS – priemerné hodnoty

Navrhnutú štruktúru vymedzených faktorov metodiky RIPS podporujú aj hodnoty vypočítaných interkorelačných koeficientov medzi jednotlivými faktormi (tabuľka 4).

Tab. 4. Interkorelácie vymedzených faktorov metodiky RIPS

	F1	F3	F4
F2	-,244**	,282**	,033
F3	-,007		,286**
F4	,225**		

Validita prezentovanej metodiky RIPS bola zisťovaná vo vzťahu k metodike Tromso social intelligence scale - TSIS (Silvera, Martinusová, Dahl, 2001). Porovnanie výsledkov získaných týmto dotazníkom a metodikou RIPS prinieslo dôležité poznatky pre potvrdenie obsahovej validity verifikáciu vyvíjanej metodiky (tabuľka 5).

Metodika TSIS obsahuje 21 sebaopisovacích položiek, na ktoré respondenti odpovedajú na 7-bodovej škále (1 – vystihuje ma to veľmi slabo, 7 – vystihuje ma to veľmi dobre) a umožňuje špecifikovať 3 faktory:

SP – spracovanie sociálnych informácií

SS – sociálne spôsobilosti

SA – sociálne uvedomenie

Vnútna validita týchto faktorov je uvádzaná nasledovne: SP – 0,79, SS – 0,85 a SA – 0,72 ((Silvera, Martinusová, Dahl, 2001).

Tab. 5. Korelačné koeficienty medzi faktormi RIPS a TSIS

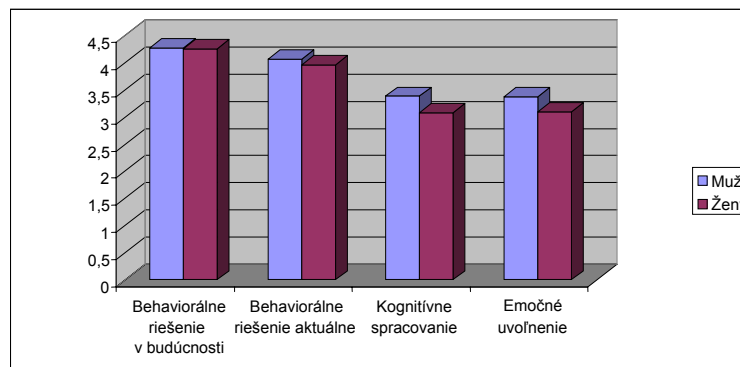
Stratégie	SP – spracovanie sociálnych informácií	SS – sociálne spôsobilosti	SA – sociálne uvedomenie
Behaviorálne riešenie v budúcnosti	,114**	,041	,180**
Behaviorálne riešenie aktuálne	-,066	-,114**	-,051
Kognitívne spracovanie	-,097*	-,001	,098*
Emočné uvoľnenie	-,023	,008	,053

Celkom jednoznačne sa prejavila súvislosť medzi faktorom behaviorálne riešenie v budúcnosti dotazníka RIPS a škálami spracovanie sociálnych informácií a sociálne uvedomenie metodiky TSIS. Uvedené

zistenie znamená, že sklon k sociálne pozitívnemu (konštruktívnemu) riešeniu sociálnej situácie súvisí s vyššou mierou sociálneho spracovania informácií a s vyššou mierou sociálneho uvedomenia. Zistili sme aj významnú negatívnu súvislosť medzi faktorom behaviorálne riešenie aktuálne a škálou sociálne spôsobilosti. Znamená to, že respondenti s vyššou úrovňou sociálnych spôsobilostí majú tendenciu neponechať situáciu bez povšimnutia, kontaktovať osobu a to tak, že ju opätovne pozdravia, resp. zisťujú priamo od nej dôvody prečo neodpovedala na pozdrav. Negatívna súvislosť medzi faktorom kognitívne spracovanie a úrovňou spracovania sociálnych informácií tiež podporuje validitu vyvíjanej metodiky.

Tab. 6. Porovnanie odpovedí mužov a žien pri posudzovaní faktorov RIPS

	Muži	Ženy	T - test	Významnosť
Behaviorálne riešenie v budúcnosti	4,28	4,27	,013	,989
Behaviorálne riešenie aktuálne	4,07	3,97	,839	,402
Kognitívne spracovanie	3,39	3,08	2,184	,029
Emočné uvoľnenie	3,38	3,10	2,568	,010



Obr. 3. Porovnanie odpovedí mužov a žien pri posudzovaní faktorov RIPS – priemerné hodnoty

Z hľadiska rodových rozdielov sme v našom výskume zistili významné rozdiely medzi odpoveďami mužov a žien pri posudzovaní faktora kognitívne spracovanie a faktora emočné uvoľnenie (tabuľka 6 a obrázok 3). Ženy v oboch týchto faktoroch dosiahli nižšie skóre ako muži. Znamená to, že sa u nich prejavuje výraznejšia tendencia zamyslieť sa nad tým, či osobe nejako neublížili, resp. čo sa jej asi mohlo prihodiť a následne budú skôr hľadať na tieto otázky odpovede než muži. Zároveň ženy budú vo väčšej miere hľadať emočnú a sociálnu podporu u svojich priateľov a známych. Porozprávajú im o tejto príhode, posťažujú sa.

Z hľadiska posúdenia behaviorálneho riešenia aktuálneho aj v budúcnosti sme významne rozdiely v odpovediach mužov a žien nezistili.

Podobne ako pri analýze rodových rozdielov sme zistili diferencované štatisticky významné súvislosti medzi vekom respondentov a extrahovanými faktormi metodiky RIPS (tabuľka 7). Z hľadiska veku boli identifikované dve významné súvislosti. Štatisticky významná bola korelácia medzi vekom a aktuálnym behaviorálnym riešením a vekom a emočným uvoľnením. Zistené korelácie svedčia o tom, že čím sú respondenti starší, tým skôr nenechajú danú situáciu bez povšimnutia, opätovne kontaktujú danú osobu, zisťujú od nej dôvody jej správania a zároveň starší respondenti v menšej miere rozprávajú o tomto príbehu iným, nesťažujú sa známym.

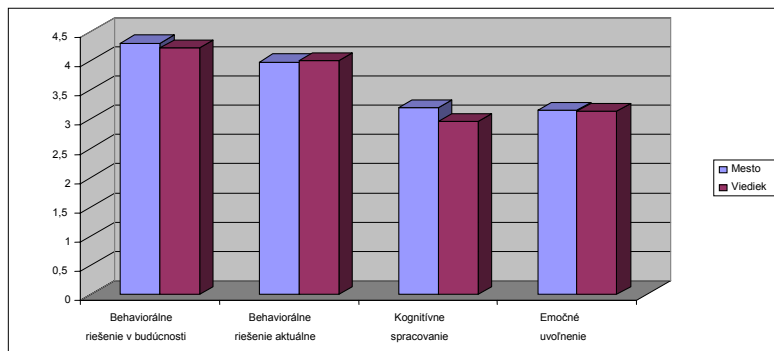
Tab. 7. Súvislosti medzi vekom a faktormi metodiky RIPS

	Behaviorálne riešenie v budúcnosti	Behaviorálne riešenie aktuálne	Kognitívne spracovanie	Emočné uvoľnenie
Vek	-0,013	-0,141**	-0,034	0,085

Pri charakterizovaní možností vyvíjanej metodiky je zaujímavé aj porovnanie odpovedí respondentov z mesta a vidieka. Uvedená komparácia bola založená na predpoklade, že ľudia žijú predsa len v trošku odlišných komunitách v meste a na vidieku. Získané výsledky potvrdili existenciu štatisticky významného rozdielu v odpovediach týchto dvoch skupín respondentov len pri posudzovaní faktora kognitívne spracovanie (tabuľka 8, obrázok 4). Respondenti z vidieka sa vo väčšej miere zamyslia nad tým, či danej osobe nejako neublížili, porozmýšľajú o tom, čo sa jej mohlo prihodiť, že sa takto správa, hľadajú informácie aj od iných ľudí pre vysvetlenie danej situácie.

Tab. 8. Porovnanie odpovedí respondentov z mesta a vidieka pri posudzovaní faktorov RIPS

	Mesto	Vidiek	T - test	Významnosť
Behaviorálne riešenie v budúcnosti	4,30	4,22	0,993	,321
Behaviorálne riešenie aktuálne	3,98	4,00	0,241	,810
Kognitívne spracovanie	3,19	2,96	2,738	,006
Emočné uvoľnenie	3,16	3,14	0,241	,810



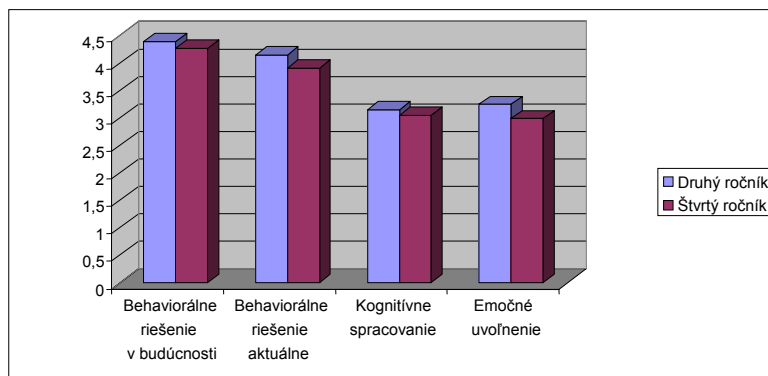
Obr. 4. Porovnanie odpovedí respondentov z mesta a vidieka pri posudzovaní faktorov RIPS – priemerné hodnoty

Na dynamiku zmien sociálnej inteligencie upozornili Birknerová a Frankovský (2009), ktorí pri použití Tromso social intelligence scale – TSIS (Silvera, Martinusová, Dahl, 2001) zistili, že pozitívny vývin v oblasti sociálneho vnímania bol dynamickejší u žien než u mužov, na rozdiel od sociálneho spracovania informácií a sociálnych spôsobilostí (v týchto dvoch oblastiach bol pozitívnejší vývin u mužov).

Pri aplikácii metodiky RIPS sme zistili štatisticky významné rozdiely v odpovediach vysokoškolských študentov druhého a štvrtého ročníka pri posudzovaní faktora behaviorálne riešenie aktuálne a emočné uvoľnenie (tabuľka 9, obrázok 5). Starší študenti skôr nenechajú danú situáciu bez povšimnutia, opätovne kontaktujú danú osobu, zisťujú od nej dôvody jej správania a zároveň starší študenti skôr rozprávajú o tomto príbehu iným, sťažujú sa známym.

Tab. 9. Porovnanie odpovedí vysokoškolských študentov druhého a štvrtého ročníka pri posudzovaní faktorov RIPS

	Druhý ročník	Štvrtý ročník	T - test	Významnosť
Behaviorálne riešenie v budúcnosti	4,39	4,27	1,352	,177
Behaviorálne riešenie aktuálne	4,15	3,92	2,163	,031
Kognitívne spracovanie	3,15	3,05	0,897	,370
Emočné uvoľnenie	3,25	2,99	2,704	,007



Obr. 5. Porovnanie odpovedí vysokoškolských študentov druhého a štvrtého ročníka pri posudzovaní faktorov RIPS – priemerné hodnoty

Súvislosti medzi extrahovanými faktormi metodiky RIPS a osobnostnými charakteristikami, zisťovanými metodikou NEO (Hřebíčková, Urbánek, 2001) a interpersonálnym správaním, ktoré bolo charakterizované metodikou IPQ (Trapnell, Wiggins, 1992), zisťovali Birknerová a Janovská (2010). Autorky popisali z hľadiska osobnostných vlastností negatívnu koreláciu medzi neurotizmom a pozitívne behaviorálnym riešením a naopak, pozitívnu koreláciu medzi negatívnym behaviorálnym riešením a neurotizmom. Tento spôsob riešenia situácie zároveň negatívne koreloval s prítivnosťou.

Z hľadiska interpersonálneho správania Birknerová a Janovská (2010) zistili negatívnu koreláciu medzi pozitívnym behaviorálnym riešením a odmeranosťou a introverziou, a pozitívnu koreláciu medzi negatívnym behaviorálnym riešením a dominanciou, manipulativnosťou

a chladnokrvnosťou. Negatívne korelujú s uvedeným faktorom úctivosť, prívetivosť, starostlivosť a afiliantnosť. Všetky tieto korelácie svedčia v prospech obsahového a psychometrického vymedzenia uvedených faktorov metodiky RIPS.

Prezentované výsledky a zistenia potvrdzujú navrhnutý metodologický postup skúmania a diagnostikovania sociálnej inteligencie, ako aj extrahovanú štruktúru metodiky, ktorá umožňuje efektívne postihnúť sociálnu inteligenciu.

Analýza súvislostí medzi faktormi metodiky RIPS a faktormi Tromso social intelligence scale (Silvera, Martinusová, Dahl, 2001), popísané štatisticky významné rozdiely medzi vybranými skupinami respondentov, korelačná analýza s vekom poukazujú na zmysluplnosť postupu a spôsobu vývoja metodiky RIPS.

Tieto závery potvrdzujú aj zistenia Birknerovej a Janovskej (2010) vo vzťahu k vybraným osobnostným vlastnostiam a interpersonálnemu správaniu.

Je zrejme, že vo vzťahu k validizácii tejto metodiky bude potrebné zrealizovať ďalšie výskumy a analýzy, ktoré by mali potvrdiť podstatné psychometrické parametre vyvíjanej metodiky. Zároveň bude nevyhnutné aplikovať z hľadiska overovania metodiky RIPS túto metódu v rôznych sociálnych kontextoch z dôvodu potvrdenia úrovne generalizácie jej možného použitia v konkrétnej praxi. Predpokladáme využitie popisov viacerých rôznych obsahov sociálnych situácií a zároveň v ďalšom vývoji metodiky chceme sústrediť pozornosť na zakomponovanie viacerých spôsobov sociálne pozitívneho aj sociálne negatívneho behaviorálneho (aktuálneho aj v budúcnosti) riešenia situácie.

### Literatúra

- Armstrong, M., 1999, *Personální management*. Praha: Grada Publishing.
- Barnes, M. L., Sternberg, R. J., 1989, Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
- Bar-On, R., 2006, The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baumgartner, F., Frankovský, M., 2004, Possibilities of a situational approach to social intelligence research. *Studia Psychologica*, 46, 4, 273-277.

- Birknerová, Z., Ištvaníková, L., Janovská A., 2009, Osobnostné charakteristiky a hodnotové orientácie študentov manažmentu v kontexte sociálnej inteligencie. In *Sympóziu Manažment '09* ( 32-38). Žilina: IM ŽU.
- Birknerová, Z., Janovská A., 2010, Sociálna inteligencia, interpersonálne a osobnostné črty študentov manažmentu. *Journal of Management and Business: Research and Practice*, 2, 1-2.
- Birknerová, Z., 2010, Aspekty sociálnej a emocionálnej inteligencie v praxi. In *Manažment podnikania a vecí verejných – dialógy, vedecko-odborný časopis* (7-18). Bratislava: Slovenská akadémia manažmentu, o.z., č.12/2010, V. ročník.
- Ford, M. E., Tisak, M. S., 1983, A further search for social intelligence. *Journal of Education Psychology*, 75, 196-206.
- Frankovský, M., 2001, Strategies of behavior in demanding situations and the situational context. *Studia Psychologica*, 43, 4, 339-344.
- Frankovský, M., Štefko, R., Baumgartner, F., 2006, Behavioral-situational approach to examining social intelligence. *Studia Psychologica*, 48, 3, 251-258.
- Frankovský, M., Baranová, M., 2010, Social intelligence as a manager's competence. *Journal of Management and Business: Research and Practice*, 2, 1-2.
- Gardner, H., 1983, *Multiple intelligences: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D., 1997, *Emoční inteligencia*. Praha: Columbus.
- Hančovská, E., 2010, Osobnosť manažéra a zvládanie náročných situácií v manažmente. Dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., 2001, *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001.
- Jakobwitz, S., Egan, V., 2006, The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40, 331-339.
- Kaukiainen, A., Björkvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., Ahlborn, A., 1999, The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N., 2000, Social Intelligence. [http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social\\_intelligence.htm](http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/social_intelligence.htm).
- Kosmitzki, C., John, O. P., 1993, The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15, 11-23.



- Lorr, M., Youniss, R. P., Stefic, E. C., 1991, An Inventory of Social Skills. *Journal of Personality Assessment*, 57, 506-520.
- Marlowe, H., A., 1986, Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78, 52-58.
- Makovská, Z., 2005, Implicitné teórie sociálnej inteligencie. In J. Výrost, I. Ruisel, I. Čermák (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, CD ROM.
- Makovská, Z., Kentoš, M., 2006, correlates of social and abstract intelligence. *Studia Psychologica*, 48, 3, 259-264.
- Nakonečný, M., 1997, *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Orosová, O., et al., 2004, Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. *Československá psychologie*, XLVIII, 4, 306-315.
- Pauknerová, D., 2006, *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Ruisel, I., 1999, *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava: Veda.
- Ruiselová, Z., 1994, Charakteristiky situácie a zvládanie. In Z. Ruiselová, E. Ficková (Eds.), *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií* (3-16). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie.
- Salovey, P., Mayer, J. D., 1990, Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I., 2001, The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Terry, D. J., 1994, Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.
- Trapnell, P. D., Wiggins, J. S., 1990, Extension of the Interpersonal Adjective Scales to include the Big Five Dimensions of Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 781-790.
- Van der Maesen de Sombreffa, P., 2000, SQ-test: Social Quotient Test. <http://www.ou.nl/open/wpo-psy/ACpresentaties/Sqtest.ppt>.
- Weis, S., Süß, H. M., 2007, Reviving the search for social intelligence. A multitrait – multimethod Study of its structure and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.

# EFEKT SKRESLENÉHO DOKAZOVANIA (CONFIRMATION BIAS) V POSTOJOCH OBYVATEĽOV EURÓPSKÝCH KRAJÍN K SOCIÁLNEJ STAROSTLIVOSTI (WELFARE ATTITUDES)<sup>1</sup>

Jozef VÝROST, Denisa FEDÁKOVÁ, Michal KENTOŠ

## Skreslené dokazovanie

Skreslené dokazovanie možno charakterizovať ako tendenciu jednotlivca preferovať informácie, ktoré potvrdzujú predpoklady alebo úsudky bez ohľadu na to, či sa zakladajú na pravde. Tomuto fenoménu je v odbornej literatúre pripisovaných niekoľko termínov ako napr. Tolstého syndróm (známy autor bol dlhodobo verný popisovaniu tohto procesu), „hypothesis locking”, „my-side bias” alebo najnovšie „congeniality bias” (Eagly, Chaiken, 2005).

V učebnici „Handbook on fallacies and biases in thinking, judgment and memory” editovanej Rüdigerom F. Pohlom (2004) je skreslené dokazovanie zaradené do kapitoly o ilúziách myslenia. Podľa Wickensa a Hollandsa (2000) skreslené dokazovanie charakterizuje tendencia „vyhľadávať informácie a podnety, ktoré potvrdzujú dočasne prijatú hypotézu alebo presvedčenie a nevyhľadávať alebo minimalizovať tie, ktoré podporujú opačné názory alebo zistenia“ (s. 312). Ku skreslenému dokazovaniu dochádza „vždy keď ľudia hľadajú, interpretujú alebo spomínajú na informáciu takým spôsobom, že to vedie k potvrdeniu hypotézy bez ohľadu na jej pravdivosť“ (Oswald, Grosjean, 2004, s. 93).

V psychologickej literatúre bol termín skreslené dokazovanie po prvý raz popísaný P. C. Wasonom (1960, 1968) a následne overovaný v experimentálnych podmienkach. Wason nadviazal na filozofiu kritického racionalizmu K. Poppera (1959, čes. prekl. 1997), ktorý tvrdil, že ľudia sa skôr snažia svoje hypotézy potvrdiť ako ich vyvrátiť. Podobne Wason pomocou experimentov demonštroval, že ľudia pri overovaní hypotéz nepostupujú optimálne resp. podľa pravidiel logiky. Pri riešení

---

<sup>1</sup> Štúdiá vznikla s finančným príspevím Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave.

experimentálnych úloh sa zúčastnené osoby „uspokojili“ väčšinou s prvým vyhovujúcim riešením a neoverovali alternatívne riešenia úloh. Kritika Wasonových experimentov bola založená na nedostatočnej externej validite riešených experimentálnych úloh, s ktorými sa probandi v bežnom živote nestretli (Cosmides, Tooby, 1992). Gorman a Gorman (1984) navyše zistili, že ak majú participanti k dispozícii viac času, sú ochotní zvažovať aj ostatné alternatívy.

Ďalším hodnotným príspevkom k poznávaniu skresleného dokazovania bola experimentálna štúdia, ktorú publikovali Lord, Ross a Lepper (1979). Vo svojom experimente skúmali selektivitu informácií k problematike trestu smrti. Zúčastneným osobám boli prezentované dve identické štúdie o vzťahu násilnej kriminality a trestu smrti. Výsledky prvej štúdie referovali o zníženej miere násilnej kriminality v štátoch, kde sa uplatňuje trest smrti. Naopak výsledky druhej štúdie uvádzali zvýšené množstvo vrážd v štátoch uplatňujúcich trest smrti. Účastníci experimentu následne hodnotili zmenu svojich postojov ako aj jednotlivé štúdie. Ako ukázali výsledky, po prečítaní štúdií participanti vo väčšej miere polarizovali svoje pôvodné postoje. Navyše zástancovia trestu smrti pozitívnejšie hodnotili štúdiu, ktorá bola v súlade s ich názorom. Obdobne odporcovia trestu smrti pozitívnejšie hodnotili štúdiu, ktorá spochybňovala účinnosť tohto trestu. Obe skupiny zároveň spochybňovali hodnovernosť štúdií, ktoré neboli v súlade s ich názormi. Podobné zistenia priniesli aj štúdie ďalších autorov (Mahoney, 1979; Mynatt et al., 1978; Oswald, Grosjean, 2004).

V neskoršom období sa pozornosť výskumníkov začala orientovať na podmienky resp. okolnosti výskytu skresleného dokazovania. Jedným z možných vysvetlení skresleného dokazovania je aj skutočnosť, že nie je v našich silách testovať všetky relevantné alternatívy stanovených hypotéz. Klayman a Ha (1987) v tejto súvislosti zaviedli termín „stratégia pozitívneho testu“ a odlišili ho od skresleného dokazovania. Základom stratégie pozitívneho testu je obmedzenie overovania predpokladu len na tie prípady, ktoré s predpokladom najviac súvisia. Ako príklad možno uviesť tvrdenie „ak je Peter hladný, býva mrzutý“. Pri testovaní tejto hypotézy by jej falzifikácia, v podobe overovania všetkých okolností, keď Peter nie je mrzutý, trvala veľmi dlhý čas. Stratégia pozitívneho testu však uvedený čas výrazne skraca. Ako uvádzajú Klayman a Ha, stratégia pozitívneho testu nie je sama osebe skresleným dokazovaním, ale efektívnou testovacou heuristikou. Avšak za istých okolností ním môže byť. A to v prípade, že nami testovaná hypotéza je podmnožinou všeobecnejšej hypotézy, s ktorou nie je v rozpore. Stratégia pozitív-

neho testu môže viesť k skreslenému dokazovaniu aj v prípade, že odpoveď na hypotézu nemá dostatočný rozlišovací charakter. Najčastejšie k tomu dochádza v prípadoch odpovedí typu áno – nie. Ak sa napr. introverzia overuje pomocou otázky o obľúbenosti čítania kníh, potom odpoveď áno, môže byť validná u introvertov ako aj u extravertov, čo môže viesť k skreslenému dokazovaniu. Ako uvádzajú Oswald a Grosjean (2004) medzi autormi skúmajúcimi problematiku kognitívnych skreslení neexistuje konsenzus ohľadom rozlíšenia stratégie pozitívneho testu ako testovacej heuristiky a skresleného dokazovania. A to najmä preto, že ľudia majú tendenciu skôr hľadať potvrdenia svojich hypotéz ako skúmať ich nedostatky. Devine, Hirt a Gehrke (1990) navyše dodávajú, že od čias Wasonových experimentov sa pojem skresleného dokazovania objavuje v rozličných súvislostiach a interpretáciách, čo komplikuje orientáciu v problematike. To, že je fenomén skresleného dokazovania v literatúre chápaný rôzne, potvrdzujú nasledujúce príklady: bádatelia študujúci percepciu korelácií uvádzajú, že ľudia sú príliš ovplyvnení výskytom dvoch udalostí súčasne a málo ovplyvnení prípadmi, v ktorých sa tieto udalosti objavia oddelene (Arkes, Harkness, 1983; Crocker, 1981; Nisbett, Ross, 1980). Zaujímavé sú zistenia Tropea a Libermana (1996), ktorí analyzovali testovanie sociálnych hypotéz z hľadiska ich dôsledkov. Z ich zistení vyplýva, že ľudia zamietajú alebo potvrdzujú hypotézy s ohľadom na mieru rizika, ktoré so zamietnutím resp. potvrdením hypotézy súvisí. Ak napr. jedinec ide autom na dohodnuté stretnutie a je v časovej tiesni, zvažuje, či je ochotný riskovať rýchlu jazdu a stihnúť stretnutie alebo dodržiavať dopravné predpisy a zmeškať stretnutie. S uvedenou mierou rizika súvisí aj kognitívne skreslenie. Väčšina mužov predpokladá, že sú zdraví a prípadné príznaky ochorenia zvládnu bez návštevy lekára, avšak falzifikácia tohto predpokladu je spojená s veľkou mierou rizika, hoci by mohla mať preventívny charakter.

Problematika skresleného dokazovania však nebola skúmaná len na úrovni overovania predpokladov, ale svoje uplatnenie našla aj pri štúdiu iných kognitívnych procesov. Jedným z nich je získavanie resp. hľadanie nových informácií. Pri získavaní nových informácií jedinci nepostupujú neutrálne, avšak výskum doposiaľ neobjasnil zásadné okolnosti formovania postojov. Pri štúdiu získavania informácií bola pozornosť skôr venovaná hľadaniu nových informácií vo vzťahu k už existujúcim presvedčeniam a postojom. V nadväznosti na teóriu kognitívnej dizonancie L. Festingera (1964) sa zistilo, že ľudia majú tendenciu odmietať pochybnosti a overovať kvalitu svojich rozhodnutí, čo by mohlo vyvolať

neželané napätie, naopak skôr inklinujú k hľadaniu informácií, ktoré ich rozhodnutia podporujú. Predmetom výskumu bola tiež motivačná angažovanosť ľudí pri získavaní nových informácií. Betsch et al. (2000) zistil, že aj v situáciách, ktoré nie sú pre jedincov emocionálne významné, ľudia vyhľadávajú konformné informácie. Uvedení autori navyše zistili, že sa tak deje v rozličných situáciách a kontextoch, čo svedčí o transsituačnej stabilite tohto fenoménu.

Kognitívne skreslenie bolo skúmané aj v súvislosti s pamäťovými procesmi – kódovaním, vybavením a zabúdaním. Niektoré štúdie podporujú lepšie zapamätávanie si informácií, ktoré sú konzistentné s existujúcimi postojmi a presvedčeniami (Araya, Akrami, Ekehammar, 2003). Iní autori naopak zdôrazňujú lepšie zapamätanie si kontradiktívnych informácií, nakoľko u človeka vyvolávajú napätie (Woll, Graesser, 1982). Stangor a McMillan (1992) uskutočnili v tejto súvislosti metaanalýzu procesov súvisiacich s pamäťou vo vzťahu ku konzistentným a inkonzistentným informáciám a zistili podporu oboch skupín názorov.

Efekt kognitívneho skreslenia sa môže vyskytovať aj v procese interpretácie informácií. Ak máme k dispozícii viacero argumentov v prospech alebo neprospech našich očakávaní, máme tendenciu uprednostňovať konzistentné argumenty. Potvrdila to tiež vyššie uvádzaná experimentálna štúdia Lorda, Rossa a Leppera z roku 1979 o postojoch k trestu smrti. Iným príspevkom k skúmaniu selektívneho skreslenia je uvažovanie o tom, že ľudia sa snažia spochybnit' alebo reinterpretovať informáciu, ktorá je v rozpore s ich predpokladom (Nisbett, Ross, 1980). Ďalší pridávajú, že bádatelia môžu používať pre účely potvrdenia vlastných hypotéz skresľujúce testy, ktoré neprinesú „risk“ v zmysle nepotvrdenia predpokladov (Snyder, Campbell, 1980; Snyder, Swann, 1978). Hart et al. (2009) uskutočnili metaanalýzu 67 článkov, venovaných skreslenému dokazovaniu, ktoré obsahovali 91 štúdií na viac ako 300 vzorkách s celkovým počtom približne 8000 participantov. Z ich zistení vyplýva, že ľudia približne dvakrát častejšie preferujú informácie, ktoré podporujú ich názory, postoje a správanie ako informácie, ktoré sú s nimi v rozpore.

### **Sociálna starostlivosť, postoje k sociálnej starostlivosti**

Slovenskými ekvivalentmi pre anglický pojem „welfare“ sú výrazy ako blahobyť, prosperita, či sociálne zabezpečenie. Pre zachytenie celého spektra aspektov spadajúcich pod pojem „welfare“ sa nám ale javí

vhodnejšie používať slovné spojenie sociálna starostlivosť, ktoré v širšom zábere vystihuje celkový obsah anglického pojmu.

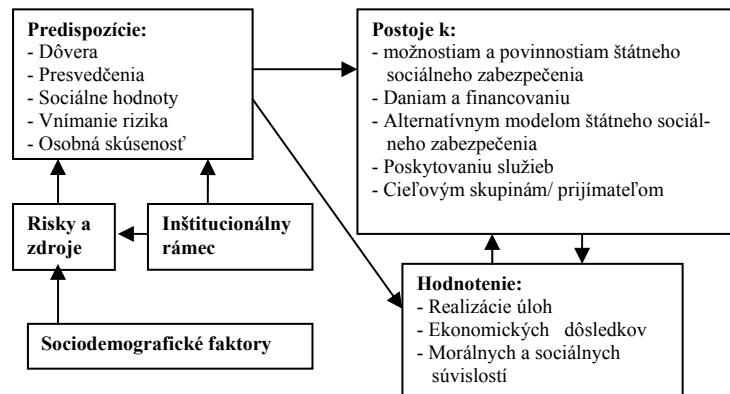
Práve sledovaniu problematiky sociálnej starostlivosti je venovaný celý modul 4. kola Európskej sociálnej sondy (2008-2009). Jedným z dôvodov prečo bol návrh modulu „Postoje k sociálnej starostlivosti v meniacej sa Európe“ prijatý ako súčasť 4. kola Európskej sociálnej sondy je skutočnosť, že umožňuje komparáciu vplyvu kultúrnych a inštitucionálnych špecifik na postoje k spôsobu poskytovania sociálnej starostlivosti a jej financovania. Tento modul sa okrem iného zameriava aj na analýzu vplyvu kultúrnej a sociálnej rôznorodosti v rámci krajín, umožňuje detailné monitorovanie percepcie sociálnych a ekonomických zmien a ponúka možnosť spochybnenia opodstatnenosti aktuálnych reforiem sociálneho zabezpečenia v odlišných národných prostrediach. Modul zisťuje aj postoje respondentov k sociálnym dávkam, veľkosť skupiny ich poberateľov, postoje k poberateľom sociálnych dávok, vnímanie zdaňovania a možnosti závislosti na sociálnom zabezpečení v budúcnosti.

Modul sa zameriava predovšetkým na postoje, percepciu a hodnotenie politiky sociálnej starostlivosti v širšom rámci. Dáta poskytujú základný vklad do interdisciplinárnej oblasti porovnávacích štúdií postojov k sociálnemu štátu a prinášajú informácie o dôležitých každodenných záležitostiach obyvateľov.

Pozornosť sa sústreďuje na tieto oblasti:

- predispozície: dôvera, vnímanie rizika, presvedčenia, sociálne hodnoty, osobné skúsenosti,
- postoje k: záberu sociálneho zabezpečenia, daniam a financovaniu, alternatívnym modelom sociálneho štátu, poskytovaným službám, cieľovej skupine poberateľov, k europeizácii politik sociálnej starostlivosti
- hodnotenie: plnenia úloh, ekonomických, sociálnych a morálnych dôsledkov.

Medzinárodný zostavovateľský tím prezentovaného modulu tvoria: Stefan Svallfors, Wim van Oorschot, Peter Taylor-Gooby, Christian Staerklé, Jørgen Goul Andersen, John Hills, Tom Sefton a Steffen Mau. Nimi navrhovaný koncepčný rámec analýzy postojov k sociálnej starostlivosti znázorňuje obrázok 1.



Obr. 1. Konceptný rámec modulu sociálneho zabezpečenia (zdroj: Round 4 rotating modules, <http://www.europeansocialsurvey.org>)

Autori odporúčajú sledovať model na obrázku v smere hodinových ručičiek so začiatkom pri sociodemografických faktoroch. Takto čítaný model umožňuje sledovať autormi predpokladané kauzálne mechanizmy a taktiež poukazuje na to, ako boli rôzne komponenty modelu konceptualizované.

Modul o sociálnom zabezpečení tvorí 50 položiek, ktoré sú usporiadané ako funkcia heuristického modelu postojov k sociálnej starostlivosti. Položky sa dotýkajú týchto oblastí: možnosti a povinnosti, financovanie politiky sociálnej starostlivosti, odlišné modely politik sociálnej starostlivosti, postoje k poberateľom sociálnych dávok, vnímanie ekonomických, sociálnych a morálnych dôsledkov politiky sociálneho zabezpečenia.

Odlišnosti v postojoch k sociálnej starostlivosti štátu sú najčastejšie vysvetľované rozdielnymi kultúrnymi, inštitucionálnymi a štrukturálnymi charakteristikami porovnávaných krajín (Svallfors, 1997).

Svallfors (2003) vo svojom príspevku „Welfare state regimes and welfare opinions: a comparison of eight western countries“ zdôrazňuje vplyv inštitúcií na konanie ľudí. Podľa Svallforsa by inštitúcie mali byť vnímané ako „pravidlá hry“, lebo 1) modifikujú štruktúru odmien a nákladov a 2) štruktúrujú možnosti a podnety a podľa Rothsteina (1996, 1998) aj 3) ovplyvňujú percepciu a normy.

Aké sú dimenzie postojov k „sociálnemu štátu“?

Autori Andress a Heien (1999) zdôrazňujú, že sociálny štát je komplexný fenomén a predpoklad, že postoje k sociálnemu štátu budú homogénne bez ohľadu na sledovaný aspekt, by bol dosť nereálny.

Andress a Heien preto vytvorili multidimenzionálny model postojov k sociálnemu štátu, pričom rozlišujú 4 základné dimenzie:

- 1) ciele sociálneho štátu
- 2) prostriedky (inštitúcie, programy) sociálneho štátu
- 3) dopady sociálneho štátu
- 4) financovanie sociálneho štátu

Za základný cieľ sociálneho štátu sa považuje zabezpečenie sociálno-ekonomickej istoty a sociálno-ekonomickej rovnosti. K tomu možno dospieť rôznymi spôsobmi: napr. garanciou základného príjmu, poskytnutím zamestnania všetkým, podporou detí z chudobných rodín pri univerzitnom štúdiu alebo redukciou nerovností v príjmoch.

Čo ovplyvňuje postoje k sociálnemu štátu?

Podľa prehľadu Andressa a Heiena (1999) literatúra uvádza 4 determinanty:

**a) vlastný záujem**

Predpokladá sa, že jednotlivci budú hodnotiť pozitívne tie aspekty sociálnej starostlivosti, ktoré osobne využívajú a budú odmietat' tie aspekty, ktoré sa nebudú javiť ako výhodné z pohľadu ich vlastného záujmu.

**b) hodnoty a normy: presvedčenia o spravodlivosti**

V literatúre sa stretávame s rozlíšením: egalitárne a anti-egalitárne presvedčenia o spravodlivosti. Andress a Heien (1999) očakávajú, že jednotlivci na „egalitárnej“ strane budú väčšmi podporovať sociálny štát ako tí na opačnej strane (anti-egalitárnej).

**c) odlišné socializačné vzorce**

V súvislosti s rozdielnou socializáciou sa očakáva, že individuálny socializačný proces povedie k odlišným hodnotám a normám, čo vysvetľuje inter-individuálne rozdiely v presvedčeniach o spravodlivosti a v postojoch k sociálnej starostlivosti.

**d) národná kultúra sociálneho zabezpečenia**

Zatiaľ čo modely odlišnej socializácie vychádzajú z nejednotnosti socializácie na úrovni individuálnych zážitkov, modely kultúrnej integrácie, túto heterogenitu popierajú.



Predpokladá sa, že isté kultúrne konštanty v rámci národa sa pretavia do „dominujúcich“ ideológií o spravodlivosti a sociálnej starostlivosti (Andress, Heien, 1999).

### **Konštrukcia typológie postojov k sociálnej starostlivosti**

Za východiskové sme v tomto bode považovali práce autorov: Esping-Andersen (1990), Castles, Mitchell (1992), Svallfors (1997). Prvý spomínaný autor vypracoval typológiu, ktorá umožňuje klasifikovať súčasné štátne systémy sociálnej starostlivosti v troch skupinách: liberálne, konzervatívne a sociálno-demokratické štátne systémy sociálnej starostlivosti.

Pre **liberálny systém** je primárnym priestorom trh a štátne provízie sú porovnateľne nižšie a poskytované ako paušálne výhody alebo ako reakcia na opodstatnenú pomoc. Podľa Esping-Andersena (1990) je pre liberálny systém charakteristické to, že triedne rozdelenie je hlavným zdrojom konfliktov a nerovností, najmä kvôli výraznému vplyvu trhu, ktorý pôsobí ako generátor „distribučného“ konfliktu.

Druhým typom je **konzervatívny systém**, v ktorom štátne zabezpečenie súvisí s príjmom a je v ňom zahrnuté, ale pridelované je striktné podľa predchádzajúcich zárobkov. Tento systém kladie veľký dôraz na vyzdvihovanie rodiny. Zároveň však vytvára silný konflikt medzi „insiderni“ a „outsiderni“, medzi skupinou s dobrou pozíciou na pracovnom trhu a skupinou nezamestnaných a ľudí so slabou väzbou k pracovnému trhu.

**Sociálno-demokratický systém** je charakteristický tým, že štátne provízie, podobne ako v konzervatívnom systéme súvisia z príjmom, no s tým rozdielom, že spodná úroveň pod ktorú by nemal nikto klesnúť, je postavená vyššie. Pozornosť v tomto type systému je väčšmi sústredená na jednotlivca ako na rodinu, ako základnú jednotku spoločnosti. Tento systém prezentuje tendencia k rodovým a sektorovým konfliktom (súkromný sektor, v ktorom dominuje muž a verejný sektor, v ktorom sa vo väčšine uplatňujú ženy).

Castel a Mitchell (1992) doplnili túto typológiu o **radikálny systém**. Popisujú ho ako systém, ktorý kombinuje nízke dane a malé sociálne výdavky s výhodami na vysokej úrovni (a kvalite). Príjmy a základné dane sú pomerne vysoké, zatiaľ čo spotrebiteľská daň a zabezpečenie sociálnych istôt sú nízke alebo neexistujú. Radikálny systém kladie silný dôraz na reguláciu príjmov a pracovných podmienok“.

Popísaná typológia jednotlivých systémov nás inšpirovala k vytvoreniu podobnej typológie postojov. Pre zaradenie jednotlivca do nami vytvorenej typológie postojov k sociálnej starostlivosti je určujúce jeho skóre na škálach sociálnej diferenciacie a sociálnej solidarity, skonštruovaných z položiek rotujúceho modulu 4. kola ESS „Postoje k sociálnej starostlivosti v meniacej sa Európe“.

#### **Škála sociálnej diferenciacie:**

Škála reprezentujúca sociálnu diferenciaciu, pozostávajúca zo 7 položiek, príklady položiek: „Sociálne dávky a služby na Slovensku kladú veľkú záťaž na slovenskú ekonomiku“, „Sociálne dávky a služby na Slovensku robia ľudí lenivými“, Mnoho nezamestnaných sa v skutočnosti nepokúša nájsť si prácu“.

Odpoveďová škála: 1 - rozhodne súhlasím, 5 - rozhodne nesúhlasím, (súčet položiek D21, D25, D27, D28, D40, D42, D44), čím nižšie skóre, tým výraznejšia diferenciacia, Cronbach  $\alpha = 0,755$ .

#### **Škála sociálnej solidarity:**

Škála reprezentujúca sociálnu solidaritu, pozostávajúca z 3 položiek: „Sociálne dávky a služby na Slovensku uľahčujú ľuďom zosúladiť si pracovný a rodinný život“, „Sociálne dávky a služby na Slovensku vedú k rovnocennejšej spoločnosti“, „Sociálne dávky a služby na Slovensku zabraňujú šíreniu chudoby“.

Odpoveďová škála: 1 - rozhodne súhlasím, 5 - rozhodne nesúhlasím, (súčet položiek D22, D23, D26), čím nižšie skóre, tým výraznejšie prejavy solidarity, Cronbach  $\alpha = 0,729$ .

Nízka interkorelácia škál sociálnej diferenciacie a sociálnej solidarity ( $r = 0,032$ ) umožnila vytvoriť model 4 kategórií. Pomenovanie jednotlivých postojových typov je doplnené prirovnaním k postavám gréckej mytológie.

Prienik priemeru škály sociálnej diferenciacie a škály sociálnej solidarity tak rozdeľuje súbor na 4 postojové typy (postoje k sociálnej starostlivosti):

#### **1. Typ hormesovský – konzervatívny (podľa Hormes grécky boh úsilia, nadšenia)**

Skóre v škále sociálnej diferenciacie je nižšie ako priemer a zároveň skóre v škále sociálnej solidarity je tiež nižšie ako priemer. Pre tento typ je charakteristická vyššia/vysoká sociálna diferenciacia a rovnako aj vysoké skóre v sociálnej solidarite.

#### **2. Typ soterovský – sociálnodemokratický (podľa Soter grécky boh bezpečnosti, ochrany)**

Skóre v škále sociálnej diferenciacie je vyššie ako priemer a skóre v škále sociálnej solidarity nižšie ako priemer. Pre tento typ je charakteristická nízka sociálna diferenciacia a vysoké skóre v sociálnej solidarite.

**3. Typ kratosovský – liberálny (podľa Kratos grécky boh sily, moci a zásad)**

Skóre v škále sociálnej diferenciacie je nižšie ako priemer a skóre v škále sociálnej solidarity je vyššie ako priemer. Pre tento typ je charakteristická vyššia/vysoká sociálna diferenciacia a nízke skóre v sociálnej solidarite.

**4. Typ ponosovský – radikálny (podľa Ponos grécky boh tvrdej práce a námahy)**

Skóre v škále sociálnej diferenciacie je vyššie ako priemer a skóre v škále sociálnej solidarity je tiež vyššie ako priemer. Pre tento typ je charakteristická nízka sociálna diferenciacia a rovnako aj nízke skóre v sociálnej solidarite.



Obr. 2. Model 4 postojových typov, založený na vnímaní sociálnej starostlivosti

## Validizačné štúdie postojovej typológie a súvislosti s rôznymi otázkami 4. kola ESS

V spojitosti s postojovými typmi nás ďalej zaujímalo nakoľko budú korešpondovať s vybranými položkami hlavného dotazníka ESS. Išlo nám predovšetkým o overenie platnosti všeobecných predpokladov o (ne)prepojenosti postojových typov a okruhov otázok a škál európskej sociálnej sondy. Aj Svallfors a kol. pri konštrukcii modulu „Postoje k sociálnej starostlivosti v meniacej sa Európe“ očakávali korelácie položiek modulu s niektorými otázkami hlavného dotazníka (napr. s dôverou k ľuďom, dôverou k inštitúciám, s vnímaním rizika, so sociálnymi hodnotami). Naše zistenia sa týkajú niekoľkých oblastí spoločenského i každodenného života:

### a) oblasť politiky

Rozdiely medzi jednotlivými postojovými typmi a „pravícovo-ľavicovou“ orientáciou zobrazuje tabuľka 1. Respondenti odpovedali na otázku: „Kde by ste sa zaradili na škále, kde 0 znamená ľavica a 10 znamená pravica?“

Výsledky v súlade s očakávaniami potvrdzujú, že k ľavici sa najčastejšie „hlásia“ respondenti so sociálnodemokratickými a radikálnymi postojmi k sociálnej starostlivosti. Naopak, k pravícovému vedeniu sa najčastejšie zaradovali respondenti s konzervatívnym a liberálnym postojom.

Tab. 1. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojových typov na otázku „Kde by ste sa zaradili na škále, kde 0 znamená ľavica a 10 znamená pravica?“

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hormonesvský – konzervatívny	7396	5,34	2,156	,025
Typ soterosvský – sociálnodemokratický	7227	4,74	2,169	,026
Typ kratosovský – liberálny	5642	5,39	2,226	,030
Typ ponosovský – radikálny	4439	4,95	2,243	,034
Total	24704	5,10	2,209	,014

Škála politickej aktivity pozostáva z 11 položiek a platí, že čím sú hodnoty skóre vyššie, tým väčšmi sa jednotlivci angažuje v rozličných politických aktivitách (príklady položiek: Počas posledných 12 mesiacov: ...pracovali ste v politickej strane alebo výbore?, ...podpísali ste petíciu?, ...zúčastnili ste sa ohlásenej verejnej demonštrácie?...).

Najaktívnejší v oblasti politiky sa javia byť respondenti so sociálnodemokratickým zmysľaním. Možno práve prevaha celospoločenského zamerania aktivít spôsobila, že sa k nim hlásili prevažne respondenti sociálnodemokratického postojového typu. V menšej miere to platí pre respondentov s konzervatívnym a radikálnym typom postoja a najmenej politicky aktívni sú respondenti s liberálnym typom postoja.

Tab. 2. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojových typov na škále politickej aktivity (0 - nie, 1 - áno)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hromesovský – konzervatívny	8059	2,12	1,636	,018
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7742	2,70	1,864	,021
Typ kratosovský – liberálny	6425	1,88	1,544	,019
Typ ponosovský – radikálny	5199	1,94	1,659	,023
Total	27425	2,20	1,719	,010

#### b) oblasť spokojnosti

V posudzovaní životnej spokojnosti sa ako spokojnejší javia byť respondenti s postojom soterovského a hromesovského typu. Nižšiu mieru spokojnosti vykazovali respondenti s postojmi liberálnymi a najmenej často spokojnosť vyjadrovali respondenti s radikálnym postojom k sociálnej starostlivosti. Celkovo však možno konštatovať, že miera spokojnosti respondentov všetkých 4 typov smerovala skôr k vyjadrovaniu pozitívneho postoja.

Tab. 3. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojoyých typov na otázku „Berúc do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný so svojim životom?“ (0 - mimoriadne nespokojný, 10 - mimoriadne spokojný)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hromesovský – konzervatívny	8023	7,15	2,123	,024
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7725	7,30	2,020	,023
Typ kratosovský – liberálny	6397	6,57	2,404	,030
Typ ponosovský – radikálny	5174	6,33	2,481	,034
Total	27319	6,90	2,268	,014

Výsledky pri posudzovaní sociálnej spokojnosti takmer kopírujú výsledky posudzovania životnej spokojnosti, s tým rozdielom, že hodnoty skóre sú podstatne nižšie, a to indikuje všeobecne nižšiu spokojnosť respondentov s vybranými oblasťami spoločenského života (príklady položiek: Ako ste celkovo spokojný so súčasným stavom ekonomiky, ...zdravotníctva, ...školy...vo vašej krajine?). Celkovo však najvyššiu mieru spokojnosti s vybranými aspektmi sociálneho života vyjadrovali respondenti soterovského (sociálnodemokratického) typu.

Tab. 4. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojoyých typov na škále sociálnej spokojnosti (0 - mimoriadne nespokojný, 10 - mimoriadne spokojný)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hromesovský – konzervatívny	7630	5,18	1,708	,019
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7389	5,59	1,706	,019
Typ kratosovský – liberálny	6018	4,29	1,819	,023
Typ ponosovský – radikálny	4778	4,48	1,862	,026
Total	25815	4,96	1,840	,011

### c) oblasť sociálnych vzťahov

Najvyššiu dôveru k ľuďom preukázali respondenti s postojom soterovského typu, naopak, najnižšiu mieru dôvery k ľuďom vykazovali respondenti s radikálnym postojom k sociálnej starostlivosti. Výsledky opäť potvrdili očakávania o charakteristikách jednotlivých postojových typov. Dôraz sociálnodemokratického zamerania na celospoločenské aspekty bol pravdepodobne určujúcim faktorom, ktorý výrazne odlišil odpovedňovú tendenciu respondentov soterovského postojového typu od ostatných.

Tab. 5. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojových typov na škále dôvery k ľuďom (0 - treba sa mať na pozore, 10 - väčšine ľudí sa dá veriť)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hromesovský – konzervatívny	8017	5,15	1,861	,021
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7698	5,88	1,820	,021
Typ kratosovský – liberálny	6371	4,67	1,957	,025
Typ ponosovský – radikálny	5120	5,05	1,974	,028
Total	27206	5,22	1,946	,012

Výsledky na škále sociálnej vzdialenosti (príklad položky: Čo si myslíte, do akej miery by sa malo dovoliť ľuďom rovnakej rasy alebo etnickej skupiny ako je väčšina, aby prišli bývať do vašej krajiny?) poukazujú na skutočnosť, že respondenti so sociálnodemokratickým a radikálnym typom postoja častejšie odpovedali, že by dovolili mnohým ľuďom z iných krajín prísť bývať do ich vlastnej krajiny, nižšiu mieru tolerancie v odpovediach preukázali respondenti postojmi hromesovského a kratosovského typu, pre ktorých sú charakteristické znaky konzervatívneho a liberálneho zmýšľania. Domnievame sa, že práve dôraz na triedne rozdelenie ako aj delenie spoločnosti na „out“ a „in“ skupiny prispelo k prevládajúcemu negatívnemu postojom na škále sociálnej vzdialenosti u týchto typov respondentov.

Tab. 6. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojoyých typov na škále sociálnej vzdialenosti (1 - dovoliť mnohým, 4 - nedovoliť žiadnym)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hormesovský – konzervatívny	7884	2,49	,734	,008
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7555	2,14	,738	,008
Typ kratosovský – liberálny	6191	2,54	,778	,010
Typ ponosovský – radikálny	4942	2,35	,818	,012
Total	26572	2,38	,779	,005

Celkom v zhode s predchádzajúcimi zisteniami sú výsledky na škále sociálnej exklúzie (príklad položky: Povedali by ste, že je vo všeobecnosti dobré alebo zlé pre ekonomiku vašej krajiny, keď sem prichádzajú žiť ľudia z iných krajín?). Respondenti so sociálnodemokratickým a radikálnym typom postoja, ktorí na predchádzajúcej škále častejšie uvádzali, že by dovolili mnohým ľuďom z iných krajín, aby prišli žiť do ich krajiny, na škále sociálnej exklúzie vnímajú pozitívnejšie dopady príchodu ľudí z iných krajín na niektoré aspekty života v ich krajine.

Tab. 7. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojoyých typov na škále sociálnej exklúzie (0 - zlé, 10 - dobré)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hormesovský – konzervatívny	7769	5,00	1,964	,022
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7493	6,08	1,885	,022
Typ kratosovský – liberálny	6049	4,70	2,084	,027
Typ ponosovský – radikálny	4810	5,23	2,078	,030
Total	26121	5,28	2,063	,013

#### d) oblasť osobnej perspektívy

Pozitívne alebo negatívne vnímanie budúcnosti zisťuje škála osobnej perspektívy (príklad položky: Nakoľko je pravdepodobné, že v nasledu-



júcich 12 mesiacoch budete musieť v práci tráviť menej času, ako by ste chceli?). Rozdiely vo vnímaní budúcnosti v závislosti od dominujúceho postojového typu znázorňuje tabuľka 8.

Pozitívnejšiu - optimistickejšiu víziu budúcnosti uvádzajú respondenti soterovského a horiesovského postojového typu (priemerné skóre odpovedovej tendencie je nad úrovňou priemeru), menej pozitívne sa do najbližšej budúcnosti dívajú respondenti kratosovského a ponosovského typu postoja k sociálnej starostlivosti.

Tab. 8. Hodnoty priemerného skóre odpovedí respondentov jednotlivých postojových typov na škále osobnej perspektívy (1-celkom nepravdepodobné, 4- veľmi pravdepodobné)

Postojový typ	N	Mean	SD	Std. Error
Typ horiesovský – konzervatívny	5683	1,82	,606	,008
Typ soterovský – sociálnodemokratický	5949	1,75	,580	,008
Typ kratosovský – liberálny	4574	1,95	,614	,009
Typ ponosovský – radikálny	3471	2,03	,658	,011
Total	19677	1,86	,619	,004

#### e) Postojové typy a sociodemografické charakteristiky

Zisťovali sme distribúciu jednotlivých typov v charakteristike rod a na základe zistení môžeme konštatovať, že zastúpenie mužov a žien v jednotlivých postojových typoch je veľmi podobné. Azda najvýraznejší rozdiel v podieloch mužov a žien možno vidieť v radikálnom postojovom type s vyšším percentuálnym zastúpením žien (tabuľka 9).

Tab. 9. Postojové typy a rodové rozdiely

Postojový typ	Gender		Total
	Muži	Ženy	
Typ horiesovský – konzervatívny	N	3962	4095
	%	30,1%	28,8%
Typ soterovský – sociálnodemokratický	N	3811	3930
	%	28,9%	27,6%
			8057
			29,4%
			7741
			28,2%

Typ kratosovský – liberálny	N	3052	3367	6419
	%	23,2%	23,6%	23,4%
Typ ponosovský – radikálny	N	2351	2846	5197
	%	17,8%	20,0%	19,0%

Výskumy potvrdzujú, že pri sledovaní rozdielov v rámci rôznych sociodemografických charakteristík vo vnímaní sociálnej starostlivosti medzi krajinami so „západným“ a „východným“ systémom sociálneho štátu sa potvrdili skôr podobnosti. Andress a Heien (1999) uvádzajú, že výnimkou bola premenná vek, kde mladí ľudia (18-30 rokov) z krajín „západného režimu sociálneho zabezpečenia“ väčšmi preferovali rozsiahlu sociálnu starostlivosť v porovnaní so staršími ľuďmi, zatiaľ čo v krajinách „východného režimu“ to platilo naopak.

### **Postoje k sociálnej starostlivosti a skreslené dokazovanie**

Po overení validity postojovej typológie a v nadväznosti na zistenia Lorda, Rossa a Leppera (1979) o pozitívnejšom hodnotení konzistentných informácií nás zaujímalo či a do akej miery dochádza k skreslenému dokazovaniu u jednotlivých skupín respondentov podľa typológie postojov k sociálnej starostlivosti. V prvej časti analýzy sme respondentov rozdelili do skupín na základe postojových typov tak, ako uvádzame v tabuľke 9. Vychádzajúc z pomerne veľkého počtu respondentov jednotlivých typov, vybraných reprezentatívnymi výbermi, sme uvedené skupiny považovali pre komparatívne účely za ekvivalentné. Následne sme analyzovali rozdiely medzi jednotlivými skupinami a sledovali sme polaritu ich názorov na vybrané položky projektu ESS. Pre účely analýzy sme vybrali postojovo neutrálne položky s dostatočnou rozlišovacou schopnosťou. Položky zisťovali odhad počtu nezamestnaných, dlhodobo chorých, chudobných ako aj počet ľudí narodených mimo Slovenska.

Odpovede na otázku „Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že je nezamestnaných alebo hľadajúcich si prácu?“, kde 1 znamená menej ako 4 a 11 znamená viac ako 50, sú uvedené v tabuľke 10.

Tab. 10. Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že je nezamestnaných alebo hľadajúcich si prácu?

	N	Mean	SD	Std. Error
Typ kratosovský – liberálny	6069	5,41	3,012	,039
Typ ponosovský – radikálny	4857	5,12	2,974	,043
Typ hormesovský – konzervatívny	7642	4,75	2,865	,033
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7412	3,81	2,546	,030
Total	25980	4,70	2,900	,018

Analýza rozptylu potvrdila signifikantné rozdiely medzi skupinami ( $df = 3$ ,  $F = 406,5$ ,  $p < 0,001$ ). Ako vyplýva z uvedených výsledkov, najvyšší podiel nezamestnaných odhadli respondenti liberálneho a radikálneho typu, a to na úrovni 20 – 24%. Optimistickejšie hodnotenia sme zaznamenali u respondentov konzervatívneho typu – na úrovni 15 – 19%. Najpozitívnejšie odhadli mieru nezamestnanosti respondenti sociálnodemokratického typu, a to v rozmedzí 10 – 14%. Reálna miera evidovanej nezamestnanosti sa v čase zberu údajov pohybovala na úrovni 8,7 až 10,2%.

Obdobné výsledky sme zaznamenali aj v položke „Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že je dlhodobo chorých alebo handicapovaných?“, kde 1 znamená menej ako 4 a 11 znamená viac ako 50 (tabuľka 11).

Tab. 11. Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že je dlhodobo chorých alebo handicapovaných?

	N	Mean	SD	Std. Error
Typ kratosovský – liberálny	5797	4,20	2,618	,034
Typ ponosovský – radikálny	4651	3,95	2,604	,038
Typ hormesovský – konzervatívny	7407	3,59	2,371	,028
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7185	2,96	1,996	,024
Total	25040	3,62	2,423	,015

Z výsledkov analýzy rozptylu vyplýva, že medzi jednotlivými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely v priemerných hodnoteniach uvedenej položky ( $df = 3$ ,  $F = 327,76$ ,  $p < 0,001$ ). Post hoc porovnanie potvrdilo rozdiely medzi všetkými skupinami. Aj v tomto prípade sa potvrdil rovnaký „vzorec“ hodnotení, kde najpozitívnejšie hodnotenia produkovali respondenti sociálnodemokratického typu a najmenej pozitívne hodnotenia sme zaznamenali u respondentov liberálneho typu.

Deskriptívnu štatistiku položky „Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že nemá dosť peňazí na základné potreby?“, kde 1 znamená menej ako 4 a 11 znamená viac ako 50, uvádzame v tabuľke 12.

Tab. 12. Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že nemá dosť peňazí na základné potreby?

	N	Mean	SD	Std. Error
Typ kratosovský – liberálny	6078	5,91	3,318	,043
Typ ponosovský – radikálny	4900	5,74	3,260	,047
Typ hromesovský – konzervatívny	7679	4,99	3,207	,037
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7414	4,06	2,925	,034
Total	26071	5,08	3,250	,020

Ako vyplýva z výsledkov analýzy rozptylu, medzi jednotlivými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely v ich priemerných hodnoteniach položky ( $df = 3$ ,  $F = 467,46$ ,  $p < 0,001$ ). Post hoc porovnanie potvrdilo rozdiely medzi všetkými skupinami. Aj napriek tomu, že predchádzajúce položky vykazovali uspokojivé diskriminačné parametre, v oblasti hodnotenia podielu chudobných ľudí na celkovom obyvateľstve sme zaznamenali najväčší rozptyl odpovedí medzi jednotlivými skupinami. Z prezentovaných výsledkov je zrejmé, že najväčší podiel chudobných ľudí odhadovali respondenti liberálneho a radikálneho typu. Naopak sociálnodemokratickí respondenti uvádzali najnižší podiel chudobných ľudí.

Odpovede na otázku „Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že sa narodilo mimo Slovenska?“, kde 1 znamená menej ako 4 a 11 znamená viac ako 50, uvádzame v tabuľke 13.

Tab. 13. Zo 100 ľudí produktívneho veku na Slovensku, koľko by ste povedali, že sa narodilo mimo Slovenska?

	N	Mean	SD	Std. Error
Typ hromesovský – konzervatívny	7290	4,16	2,598	,030
Typ kratosovský – liberálny	5572	4,10	2,800	,038
Typ ponosovský – radikálny	4472	3,77	2,508	,038
Typ soterovský – sociálnodemokratický	7163	3,44	2,209	,026
Total	24497	3,87	2,541	,016

Z komparácie hodnotení vyplýva, že medzi jednotlivými skupinami respondentov existujú štatisticky významné rozdiely ( $df = 3$ ,  $F = 467,46$ ,  $p < 0,001$ ). Post hoc porovnanie potvrdilo rozdiely medzi jednotlivými skupinami, okrem rozdielu medzi konzervatívnym a liberálnym typom respondentov. Aj v tejto položke sa prejavili kognitívne skreslenia jednotlivých typov respondentov.

Ako vyplýva z prezentovaných výsledkov, skupiny respondentov podľa postojov k sociálnej starostlivosti hodnotili vybrané položky v súlade so svojimi presvedčeniami. Diskriminačnou sa pri hodnotení jednotlivých položiek javila dimenzia sociálnej diferenciacie. Preto sa sledované skupiny nevyznačovali významnými rozdielmi na škále sociálnej solidarity. Skupina respondentov s liberálnym postojom vykazovala najvyššiu mieru sociálnej diferenciacie. Odhady liberálnych respondentov nezodpovedali skutočnosti, ale boli výrazne negatívnejšie. Relatívne pozitívnejšie hodnotenia sme zaznamenali u radikálnych respondentov avšak s pomerne nízkou mierou sociálnej solidarity. U respondentov s konzervatívnym postojom dominovali reálnejšie a zároveň pozitívnejšie odhady vybraných položiek so zvýšenou mierou sociálnej solidarity. Sociálnodemokraticky orientovaní respondenti vykazovali hodnotenia korešpondujúce so skutočnosťou a zároveň s nízkou mierou sociálnej diferenciacie a vysokou mierou solidarity.

Obdobné zistenia uvádzajú Výrost, Fedáková, Kentoš (2010), ktorí overovali výskyt skresleného dokazovania na skupinách ľudí s rozdielnou osobnou perspektívou. Z ich zistení vyplýva, že jedinci s negatívnou osobnou perspektívou mali sklon negatívne hodnotiť neutrálne

položky a naopak jedinci s pozitívnou osobnou perspektívou vykazovali pozitívne hodnotenia sledovaných položiek.

### Zhrnutie

Z doposiaľ uskutočnených štúdií o skreslenom dokazovaní vyplýva, že ľudia majú tendenciu potvrdzovať predpoklady alebo úsudky bez ohľadu na to, či sa zakladajú na pravde. Táto tendencia zároveň spôsobuje vyhýbanie sa informáciám, ktoré tieto predpoklady vyvracajú alebo negujú. Viacerí autori však v tejto súvislosti upozorňujú na nedostatok konsenzu pri používaní termínu skreslené dokazovanie a jeho zamieňanie napr. s kognitívnymi heuristikami. Čoraz väčšia pozornosť výskumníkov v tejto oblasti je venovaná okolnostiam výskytu skresleného dokazovania ako napr. vnímaná miera rizika alebo emocionálna angažovanosť pri overovaní predpokladov.

Ku skreslenému dokazovaniu dochádza, okrem prípadov overovania predpokladov, aj v situáciách, keď ľudia hľadajú, interpretujú alebo spomínajú na určitú informáciu. Aj napriek tomu, že zistenia ohľadom kognitívneho skreslenia v spomínaných oblastiach nie sú jednoznačné, ľudia častejšie preferujú informácie, ktoré podporujú ich názory, postoje a správanie.

Fenomén skresleného dokazovania bol overovaný i prostredníctvom sledovania rozdielov v hodnoteniach neutrálnych položiek na základe postojov k sociálnej starostlivosti.

Škály sociálnej diferenciacie a sociálnej solidarity umožnili vytvoriť typológiu 4 postojových typov k sociálnej starostlivosti. Výsledky uskutočnených validizačných štúdií postojovej typológie korešpondujú so zisteniami Andressa a Heiena (1999), ktorí v závere svojej štúdie uvádzajú, že ľudia vyrastajúci v liberálnom prostredí preukazujú podstatne nižšiu podporu pre myšlienky sociálneho štátu ako ľudia z prostredí konzervatívnych a sociálno-demokratických. Validizácia potvrdila, že charakteristiky jednotlivých postojových typov k sociálnej starostlivosti sú platné aj v súvislosti s vybranými položkami a škálami hlavného dotazníka ESS.

Aj nami prezentované hodnotenia neutrálnych položiek preukázali tendenciu respondentov jednotlivých postojových typov odhadovať podiel nezamestnaných, dlhodobo chorých, chudobných, či ľudí narodených v zahraničí v súlade s ich presvedčeniami. Viacerí autori sa zhodujú v názore, že fenomén skresleného dokazovania sa vyskytuje nielen

v situáciách osobného angažovania, ale aj v prípadoch emocionálne neutrálnych, ako to dokumentujú uvedené výsledky.

Každý deň sme vystavení veľkému množstvu informácií, často protichodných a nie je možné ich adekvátne overovať. Skreslené dokazovanie v tomto prípade pôsobí ako ochranný kognitívny filter, ktorý redukuje neurčitost' okolitého sveta a zachováva kontinuitu osobných presvedčení, ktoré však nemusia zodpovedať skutočnosti.

### Literatúra

- Andress, H.-J., Heien, T., 1999, *Four worlds of welfare state attitudes? A comparison of Germany, Norway, and the United States*. WME-Arbeitspapier Nr.8, Universitat Bielefeld.
- Araya, T., Akrami, N., Ekehammar, B., 2003, Forgetting congruent and incongruent stereotypical information. *Journal of Social Psychology*, 143, 4, 433-449.
- Arkes, H. R., Harkness, A. R., 1983, Estimates of contingency between two dichotomous variables. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 17-135.
- Betsch, T., Haberstroh, S., Glockner, A., Haar, T., Fiedler, K., 2000, The effects of routine strength on adaption and information search in recurrent decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 23-53.
- Catles, F. G., Mitchell, D., 1992, Identifying welfare state regimes: The link between politics, instruments and outcomes. *Governance*, 5, 1-26.
- Cosmides, L., Tooby, J., 1992, Cognitive adaptations for social exchange. In J. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- Crocker, J., 1981, Judgement of covariation by social perceivers. *Psychological Bulletin*, 90, 272-292.
- Devine, P. G., Hirt, E. R., Gehrke, E. M., 1990, Diagnostic and confirmation strategies in trait hypothesis testing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 952-963.
- Eagly, A. H., Chaiken, S., 2005, Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracin, B. T. Johnson, M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (743-767). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Esping-Andersen, G., 1990, *Three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Festinger, L., 1964, *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gorman, M. E., Gorman, M. E., 1984, A comparison of disconfirmatory, confirmatory, and a control strategy on Wason's 2-4-6 task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36, 4, 629--648.
- Hart, W., Albarracin, D., Eagly, A. H., Brechan, I., Lindberg, M. J., Merrill, L., 2009, Feeling validated versus being correct: A meta-analysis of selective exposure to information. *Psychological Bulletin*, 135, 555-588.
- Kalayman, J., Ha, Y-W., 1987, Confirmation, disconfirmation, and information in hypothesis testing. *Psychological Review*, 94, 211-228.
- Lord, C., Ross, L., Lepper, M., 1979, Biased assimilation and attitude polarization: The effect of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2098-2109.
- Mahoney, M. J., 1979, Psychology of the scientist: An evaluative review. *Social Studies of Science*, 9, 349-375.
- Mynatt, C. R., Doherty, M. E., Tweney, R. D., 1978, Consequences of confirmation and disconfirmation in a simulated research environment. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 30, 395-406.
- Nisbett, R., Ross, L., 1980, *Human interference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Oswald, M. E., Grosjean, S., 2004, Confirmation bias. In: R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions. A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory* (79-96). Taylor & Francis Group: Psychology Press and Routledge.
- Pohl, R. F. (Ed.), 2004, *Cognitive illusions. A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory*. Taylor & Francis Group: Psychology Press and Routledge.
- Popper, K., 1997, *Logika vědeckého bádání*. Praha: Oikoymenh.
- Rothstein, B., 1996, Political institutions - an overview. In R. E. Goodin, H.-D. Klingemann, *A new handbook for political science*. Oxford: Oxford University Press.
- Rothstein, B., 1998, Just institutions matter: The moral and political logic of the universal welfare state. Cambridge: Cambridge University Press.



- Snyder, M., Campbell, B. H., 1980, Testing hypotheses about other people: The role of hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 421-426.
- Snyder, M., Swann, W. B., 1978, Hypothesis-testing in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1202-1212.
- Stangor, C., McMillan, D., 1992, Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and social developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 111, 42-61.
- Svallfors, S., 1997, Worlds of welfare and attitudes to redistribution: A comparison of eight western nations. *European Sociological Review*, 13, 3, 283-304.
- Svallfors, S., 2003, Welfare state regimes and welfare opinions: A comparison of eight western countries. *Social Indicators Research*, 64, 495-520.
- Trope, Y., Liberman, A., 1996, Social hypothesis testing: Cognitive and motivational mechanisms. In E. T. Higgins, A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology. Handbook of basic principles* (239-270). New York: Guilford Press.
- Tweney, R. D., Doherty, M. E., Worner, W. J., Pliske, D. B., Mynatt, C. R., Gross, K. A., Arkelin, D. L., 1980, Strategies of rule discovery in an inference task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 109-123.
- Výrost, J., Fedáková, D., Kentoš, M., 2010, Confirmation bias effects in the welfare beliefs of the European countries residents. *Studia psychologica*, in press.
- Wason, P. C., 1968, Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, 273-281.
- Wason, P. C., 1960, On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.
- Wickens, C. D., Hollands, J. G., 2000, *Engineering psychology and human performance*. NJ: Prentice-Hall.
- Woll, S. B., Graesser A. C., 1982, Memory discrimination for information typical or atypical of person schemata. *Social Cognition*, 1, 287-310.

# EMOČNÁ INTELIGENCIA VO VZŤAHU KU COPINGU<sup>1</sup>

František BAUMGARTNER, Zuzana MOLČANOVÁ,  
Martina CHYLOVÁ

## Emočná inteligencia

Emočná inteligencia (EI) je definovaná ako skupina základných kompetencií pre identifikáciu, spracovanie a riadenie emócií (Matthews, Zeidner, Roberts, 2004).

Za svoju popularitu môže tento koncept ďakovať najmä Danielovi Golemanovi, ktorý v roku 1995 vydáva knihu *Emočná inteligencia* a popisuje v nej EI ako všemocný koncept, ktorým je možné vysvetliť úspech a takmer bezproblémové správanie jedinca v živote. Jeho definícia EI znie: „Emočná inteligencia zahŕňa spôsobilosti, ako byť schopný motivovať seba samého a odolať frustrácii, kontrolovať impulzy a odhaliť uspokojenie, regulovať nálady a zabrániť distresu, aby ovplyvnil schopnosť myslieť, byť empatický a dúfať“ (Goleman, 2004, s. 34). Päťfaktorový model, ktorý Goleman (2004) opisuje, zahŕňa sebauvedomenie, riadenie emócií, motiváciu, empatiu a sociálne schopnosti. Ide teda skôr o zoznam osobnostných a sociálnych charakteristík.

Takmer všetky existujúce koncepty a nástroje merania EI pokrývajú aspoň štyri oblasti vzťahujúce sa k emóciám. Tie sú výsledkom faktorovej kombinácie dvoch dimenzií self verus druhý a rozpoznávanie/uvedomovanie verus regulácia/riadenie. Napriek viac ako dvom desaťročiam výskumu EI však stále neexistuje konsenzus s jej konceptualizáciou. V rámci teórií emočnej inteligencie existujú dva rozdielne prúdy (Neubauer, Freudenthaler, 2007), ktoré buď vymedzujú emočnú inteligenciu ako schopnosť alebo emočnú inteligenciu ako črtu (prípadne sa používa označenie zmiešané modely). Toto delenie vychádza z toho, či daný teoretický model spája kognitívne schopnosti a osobnostné črty alebo nie, ako aj z rozdielneho zamerania na maximálny, vs. typický výkon. Z toho následne vychádzajú aj rôzne spôsoby merania. Črtová

---

<sup>1</sup> Príspevok vznikol s podporou Centra excelentnosti CEVKOG a v rámci výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AV0Z70250504 a grantového projektu GA ČR, č. 406/09/2096.

emočná inteligencia je meraná sebakopisnými dotazníkmi, zatiaľ čo emočná inteligencia ako schopnosť testami maximálneho výkonu.

Zástancom zmiešaného modelu EI je, podobne ako Goleman, i Bar-On, ktorý vo svojej koncepcii emočnej a sociálnej inteligencie, ako ju sám nazýva, používa EI 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). Na základe skúmania osobnostných charakteristík, ktoré podľa neho podmieňujú úspech a preukazujú prírastkovú validitu nad rámec kognitívnej inteligencie, identifikuje Bar-On v roku 1997 päť všeobecných dimenzií emočnej a sociálnej inteligencie, z ktorých jednou je zvládanie stresu, kam patrí tolerancia voči stresu – aktívne a pozitívne zvládanie stresu a ovládanie impulzov – odolávanie a odloženie impulzov a pudov, ovládanie vlastných emócií (Bar-On, 2000). I po neskoršej úprave zostáva tolerancia voči stresu dôležitou súčasťou EI.

Funder (2001, podľa Mikolajczak et al., 2007) obhajuje model EI ako črtu, ktorý je často obviňovaný z nedostatku opodstatnenia existencie EI ako samostatného konštruktú a jeho príliš vysokých korelácií s osobnostnými faktormi, tvrdením, že variácia mnohých konštruktov môže byť vysvetlená kombináciou Big Five a iných osobnostných dotazníkov. Variácia, ktorá by mohla byť priamo vysvetliteľná EI, napr. schopnosť rozpoznať emócie, vyžaduje predikciu celého komplexu faktorov Big Five. Týmto kombináciami sa predikcia stáva menej zrozumiteľnou a ich interpretácia obsahuje spájanie štyroch až piatich osobnostných dimenzií. Prakticky tak zlúčenie všetkých emočne orientovaných osobnostných črt ponúka výhody prediktívnej/prírastkovej validity a umožňuje predpoved' viacerých na emócie sa vzťahujúcich záverov, ktoré sú prínosom presahujúcim rámec osobnostných taxonómií (Mikolajczak et al., 2007).

Na druhej strane, podľa Mayera, Roberta a Barsada (2008) a Mayera, Saloveya, Carusa a Sitareniosovej (2001) by mala byť EI striktné definovaná ako skupina schopností a vymedzená v oblasti inteligencie.

Do tejto oblasti patrí hierarchicky usporiadaný model EI popredných autorov v oblasti EI ako schopností Mayera, Saloveya a Carusa (2004; 2006, Neubauer, Freudenthaler, 2007; Matthews et al., 2004), podľa ktorých pozostáva EI zo štyroch schopností:

- vnímanie, posudzovanie a vyjadrovanie emócií,
- emočná podpora myslenia,
- porozumenie emóciám,
- riadenie emócií u seba a iných.

Teória Mayera, Saloveya a Carusa predkladá jasnú a logickú koncepciu EI. Spojením termínov emócií a inteligencie vytvárajú špecifický psychologický konštrukt uplatniteľný vo vymedzenej oblasti života človeka, na rozdiel od všemocnej teórie Golemana a príliš širokej teórie Bar-Ona. Konzistentná teória týchto troch autorov bola základom aj pri vytváraní metodiky na meranie EI - MSCEIT, ktorá je vo výskume často používaná a po dlhý čas považovaná za určujúci validný a reliabilný nástroj na meranie EI ako schopnosti.

MacCann a Roberts (2008) vo svojej práci popisujú nevýhody využívania len jedinej metodiky v oblasti EI ako schopnosti, ku ktorým radia nemožnosť odlišiť efekt testu od efektu konštrukt. Vytvorili preto dve alternatívy MSCEIT, a to Situačný test emočného porozumenia (Situational Test of Emotional Understanding, STEU) a Situačný test riadenia emócií (Situational Test of Emotion Management, STEM). Prvý z týchto testov sme využili po preklade a určitých úpravách aj v našom výskume.

Doterajšie výsledky ukazujú, že napriek tomu, že jednotlivé koncepty a komponenty EI sa sčasti vzájomne prekrývajú, medzi nástrojmi merania typického a maximálneho správania sú zisťované zväčša iba slabé vzťahy, čo naznačuje, že tieto dva druhy nástrojov merajú rozdielne charakteristiky (Pérez et al., 2007).

## **Coping**

Coping možno definovať ako myšlienky a správanie zamerané na zvládanie vnútorných a vonkajších požiadaviek situácie, ktoré jednotlivec hodnotí ako záťažové. Zahŕňa kognitívne, emočné a behaviorálne snahy, ktoré sa prejavujú v rôznych copingových stratégiách.

Najväčšiu popularitu si získala teória Lazarusa a Folkmanovej (1984), ktorí rozlišujú 2 hlavné kategórie copingových stratégií: na problém a na emócie zameraný coping. Na problém orientovaný coping zahŕňa snahu zmeniť príčinu záťažovej situácie. Radíme k nemu aktivity ako napríklad: analýza problému, zostavenie plánu postupu, aktívne samostatné konanie. Na emócie zameraný coping sa snaží o reguláciu vlastných emócií sprevádzajúcich stresové situácie a o minimalizáciu negatívnych emócií. Zahŕňa aktivity ako: expresívne vyjadrovanie emócií, reinterpretácia javov, akceptovanie situácie, ale aj popieranie. Pôvodne sem boli zaradované aj tendencie k únikovým reakciám, ako sú denné snenie, spánok, užívanie alkoholu alebo psychotropných látok

(Stanton, 2000). Jedným zo základných rozdelení copingových stratégií je aj delenie podľa Endlera a Parkera (1990), ktorí rozlišujú tri typy copingových štýlov, a to úlohovo orientovaný (na problém zameraný alebo aktívny coping), emočne orientovaný a únikovo orientovaný coping. Toto delenie je i výsledkom faktorovej analýzy nami použitého dotazníka na meranie copingových stratégií - COPE.

Na emócie zamerané copingové stratégie sa vo výskumoch často spájajú s distresom a disfunkciou, čo je však spôsobené tradičnou konceptualizáciou emócií ako disorganizujúcich a maladaptívnych kvalít (Folkmanová, 2004). Všetky teórie copingu donedávna uprednostňovali aktívne stratégie ako jedinú, ktoré vedú k riešeniu problému. Stratégie zamerané na emócie a vyhýbanie boli považované za neefektívne. Napokon nové výskumy zdôrazňujú adaptívnu povahu emócií a ich vyjadrenia. Stres je sprevádzaný fyziologickými zmenami, zvýšením funkcie autonómneho nervového systému, vylučovaním hormónov, emočným distresom a obavami. Napriek tomu, že človek by mal predpoklady a prostriedky zvládnuť situácie zvládnuť, práve nezvládnuté emócie, ako strach a distres, môžu primeranému a pozitívnemu zvládaniu brániť. Čím vyššie nároky sú na človeka kladené, tým môžu byť jeho vlastné kapacity a schopnosti zvládania hodnotené negatívne ako slabé alebo nedostačujúce. Coping sa teda začína v emočnom prostredí a je nie len bojom s prekážkami a požiadavkami kladenými na človeka, ale aj bojom s emóciami, ktoré tieto požiadavky sprevádzajú. Negatívne emócie by mohli brániť využitiu iných, aktívnych stratégií zvládania, preto je často prvou úlohou copingu znížiť intenzitu negatívnych, stresujúcich emócií.

Otázkou zostáva efektivita jednotlivých štýlov. Nie je možné všeobecne tvrdiť, že niektoré stratégie sú efektívne a iné nie. Aktívne štýly sú efektívne pri dlhodobej záťaži, kde je potrebné bojovať so stresorom, zatiaľ čo pri krátkodobej záťaži, ktorá je nízkej intenzity, môže byť efektívny aj štýl vyhýbania sa stresu. Zvládanie zamerané na emócie možno preferovať vtedy, keď riešenie je mimo našej kontroly. Kontrola emócií môže uľahčiť coping zameraný na riešenie problému, zvýšiť schopnosť sústrediť sa a logicky uvažovať. Základným kritériom výberu a efektivity stratégie je konkrétna situácia (Zeidner, Mathews, Roberts, 2006). Akákoľvek stratégia tak môže byť za istých okolností účinná. Mnohé situácie sú však komplexné a stratégia je možné sriedať podľa potreby a efektívnosti.

Roky výskumu jasne ukázali dôležitosť emočnej regulácie pri adaptácii na stresujúce životné udalosti (Garnefski, 2001). Nové výskumy v oblasti stresu poukazujú na ešte výraznejší a pozitívnejší význam

emócií a stratégií ich zvládania pri záťaži, ako sa doteraz predpokladal. Tieto stratégie zamerané na emócie sa objavujú nielen medzi tzv. negatívnymi, resp. neefektívnymi stratégiami, no i medzi efektívnymi, ktoré sa podľa zistení Changa (2006), Garnefskej (2006) a Grossa (2003) spájajú s väčšou životnou spokojnosťou a menším počtom emočných a psychických problémov.

Andrewsová, Ainleyová a Frydenbergová (2004, podľa Ruiselová, 2006) sa vo svojej práci zaoberali prepojením štýlu zvládania, sebaúčinnosti (self-efficacy) a pozitívnych emócií pri riešení úlohy v škole. Zistili, že medzi produktívnym copingovým štýlom, pozitívnymi emóciami a sebaúčinnosťou existujú významné korelačné vzťahy. Na základe svojho výskumu ukázali, že viac ako polovica emócií pri riešení úlohy bolo pozitívnych, a teda pozitívne emócie hrajú dôležitú úlohu pri riešení problému. Ukázala sa tak potreba zaradiť do skúmania stresu a copingu nielen negatívne, ale aj pozitívne emócie.

### **Emočná inteligencia a coping**

Článkov explicitne sa venujúcich emočnej inteligencii a jej vzťahu k stresu a copingu je pomerne málo. Napriek tomu, že stres je súčasťou každodenného života a mnohí autori radia zvládanie stresu k dôležitým súčasťam emočnej inteligencie, vo viacerých knižných publikáciách je to rovnaká trojica autorov, ktorí prispievajú kapitolou o strese, a to G. Matthews, M. Zeidner a R. D. Roberts. Sami autori mnohokrát spomínajú, že sféra vzťahu emočnej inteligencie a copingu potrebuje ďalší výskum, keďže niektoré z možných oblastí vzťahu EI a copingu potrebujú byť podložené empirickými dôkazmi (napr. Zeidner, Mathews, Roberts, 2006).

O všeobecnej inteligencii často platí, že aj napriek tomu, že ľudia dosahujú v testoch vysoké skóre, ešte to neznamená, že aj v osobnom a pracovnom živote dosiahnu úspech. Podobne je to aj pri zvládaní stresu, kde klasická inteligencia zohráva určitú úlohu, no korelácie sú skôr nižšie (Block, Kremen 1996; Zeidner, 1995, podľa Matthews et al., 2004). Preto autori predpokladajú, že sa na copingových procesoch podieľa aj iná premenná ako klasická inteligencia (Matthews et al., 2004). Touto premennou môže byť práve emočná inteligencia.

Matthews et al. (2004) predpokladajú, že EI by bola vedecky zaujímavá, ak by dokázala, že je koherentnou kvalitou človeka podporujúcou adaptívny coping. EI literatúra sa však málo spája s literatúrou

o copingu. Problémom, ktorý sa pri výskume EI a jej vzťahu ku copingu objavuje, je samotné definovanie efektívnych a neefektívnych stratégií zvládania. Ako sme už spomenuli vyššie, pri objavovaní sa prvých teórií copingových stratégií boli stratégie zamerané na emócie a stratégie vyhýbania považované za negatívne. Dnes o efektívite jednotlivých stratégií rozhodujú ako vlastnosti situácie, tak žiadaný výsledok zvládania, takže aj tá istá situácia môže mať dva úplne rozdielne a zároveň efektívne spôsoby riešenia.

Matthews et al. (2004) približujú vzťah EI a stresu cez spojenie Lazarusovho modelu a Wellsovho modelu sebaregulácie a emócií, kde EI je kvalitou človeka – skupinou schopností pre úspešné zvládnutie nárokov predikujúcich budúce adaptívne výsledky. EI funguje v dlhodobej pamäti, no môže sa meniť vplyvom skúsenosti a učenia. V napätých situáciách kompetencie EI ovplyvňujú výber a kontrolu copingových stratégií.

Stres predstavuje nie predefinovanú 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.

Úspešný coping je založený na hodnotení seba ako kompetentného a efektívneho, na minimalizácii sebaobviňovania a obáv. Kritickým pre úspech môže byť ovládanie averzívnych emócií objavujúcich sa v rôznych fázach copingového procesu. Súčasné uvažovanie medzi EI výskumníkmi 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, podľa Matthews et al. 2004, s. 286).

Bar-On (2000) hovorí o stres manažmente ako dôležitej súčasti jeho teórie EI, Salovey et al. (1999, podľa Matthews et al., 2004) vysvetľujú, že ľudia s vyššou EI zvládajú stres lepšie, pretože primerane vnímajú a hodnotia svoje emočné stavy a procesy a vedia ako a kedy prejavíť svoje emócie. Predpokladá, že EI má vzťah k stresu, je spojená s nižším distresom a obavami a nižším používaním na emócie zameraných stratégií a vyhýbania. Vo svojom výskume zistil, že po kontrole celkovej EI, subškály ukázali len náhodný vzťah ku copingu. Z tohto výskumu vyplýva, že vzťah ku zvládaniu nemajú jednotlivé zložky EI, ale celková schopnosť ako vnímanie, tak aj využívanie, spracovávanie a regulácia emócií.

Otázkou ostáva, či je EI ústredná pre individuálne rozdiely v zvládaní alebo jedným z významných ukazovateľov adaptívneho co-

pingu. Podľa Saloveya et al. (1999, podľa Matthews et al., 2004) môže byť maladaptívny coping následkom nesprávneho spracovania emočnej informácie, teda nízkej EI. Neschopnosť chápať význam emočnej skúsenosti môže viesť k sebaobviňovaniu a iným negatívnym emóciám. Jasný myšlienky a vnímanie emócií umožňujú aktívnu reguláciu nálad a zvýšenie kvality života.

Epstein (1998) a Salovey (1999, podľa Matthews et al., 2004) vysvetľujú úlohu emočnej inteligencie v copingu, pričom ju chápu ako predpoklad pre adaptívny coping, ktorý pôsobí prostredníctvom rozličných kauzálnych faktorov. V tejto súvislosti hovoria o mediačných mechanizmoch. Patrí medzi ne: vyhýbanie sa stresujúcim udalostiam, bohatšie copingové zdroje, vyššia sebaúčinnosť pri emočnej regulácii, konštruktívnejšie vnímanie a hodnotenie situácií, adaptívna regulácia emócií, emočné schopnosti, využívanie efektívnych copingových stratégií, kompetencie a flexibilita v copingu.

### ***Formulácia problému***

V popisovanom výskume sme sa sústredili na to, či sa rôzna úroveň emočnej inteligencie spája s rozdielnou preferenciou postupov zvládania. Predpokladali sme pozitívny vzťah emočnej inteligencie a postupov zvládania orientovaných na problém a naopak negatívny vzťah s postupmi vyhýbania. Zároveň sme sledovali, aký je vzťah medzi oboma mierami emočnej inteligencie a zamerali sme sa aj na porovnanie zdravotníckych pracovníkov a študentov v emočnej inteligencii.

## **METÓDA**

### **Výskumná vzorka a procedúra**

Výskumná vzorka pozostávala celkovo z 239 osôb. Z tohto počtu bolo 105 zdravotníckych pracovníkov, 94 žien a 11 mužov z fakultných nemocníc v Košiciach a Nitre (41 lekárov, 39 zdravotných sestier, 25 rehabilitačných pracovníkov). Vekové rozpätie bolo 23-61 rokov. 30 respondentov malo stredoškolské a 75 vysokoškolské vzdelanie. Vzorku ďalej tvorilo 134 študentov VŠ, pričom 63 študujú medicínu, 29 ošetro-



vateľstvo a 42 fyzioterapiu. Vekové rozpätie bolo 18-26 rokov. Súbor študentov tvorilo 103 žien a 31 mužov.

Dáta boli získané koncom roka 2009, pričom techniky boli administrované respondentom v menších skupinách prípadne individuálne. Participácia bola anonymná a založená na dobrovoľnom súhlase s účasťou vo výskume. Respondenti boli informovaní o účele výskumu.

## **Nástroje**

### ***SIT-EMO***

Test je modifikáciou Situačnej skúšky emočného porozumenia (STEU, MacCann, Roberts, 2008). Je koncipovaný ako výkonová skúška. Skúmaným osobám sa predkladajú popisy životných situácií, ktoré obsahujú emocionálne ladenú informáciu. V originálnej verzii obsahuje 42 situácií z pracovnej, osobnej a partnerskej sféry, z ktorých sme vybrali 26 so zreteľom k sociokultúrnym osobitostiam. Z piatich možností prežívania, ktoré zahŕňajú rôzne modalities emócií volia skúmané osoby tú, ktorú považujú za najprimeranejšiu v popisovaných situáciách. Pre každú jednotlivú položku existuje teda len jeden správny variant. Výsledkom je celkové skóre emočnej inteligencie ako schopnosti dané súčtom správnych odpovedí. Pre ďalšie štatistické spracovanie bolo z použitej 26 položkovej verzie vynechaných 8 situácií, a to na základe výpočtu rozlišovacej účinnosti položiek. Po tejto úprave je teda v SIT-EMO maximálne možné dosiahnuť hodnotu 18 (min. 0). Fergusson a Austin (2010) uvádzajú vnútornú konzistenciu STEU 0,64. Validita tohto testu bola zisťovaná na základe korelácií s inými intelligenčnými testami. Signifikantné vzťahy uvádzajú MacCann, Roberts (c.d.), ako aj Austin (v tlači, podľa Fergusson, Austin, 2010). SIT-EMO sme overovali s využitím testu TIP (Řičan, 1971). V súbore 101 respondentov sme zistili štatisticky významnú koreláciu 0,38.

### ***SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale)***

Je to nástroj na zisťovanie emočnej inteligencie na základe sebaopisovania. Obsahuje v pôvodnej verzii 33 položiek (Schutte et al., 1998), modifikovanú 41 položkovú verziu vytvorili Austin a Saklofske (2004). Uvedená dlhšia verzia bola použitá v našom výskume. Položky sú for-

mulované ako oznamovacie vety. Respondenti vyjadrujú mieru svojho nesúhlasu, resp. súhlasu na 5-bodovej Likertovej škále. Dotazník je založený na modeli EI Saloveya a Mayera (1997) a je určený na zisťovanie celkovej EI a jej jednotlivých komponentov. Výsledky faktorových analýz z rôznych výskumov však neposkytujú jasný obraz o vnútornej štruktúre dotazníka (napr. Petrides, Furnham, 2001; Brackett, Mayer, 2003). Ako nesporné možno tak hodnotiť len stanovenie celkového skóre emočnej inteligencie. Schutte et al. (1998) zistili vysokú vnútornú konzistenciu a test-retest reliabilitu celkového skóre ( $\alpha = 0,87$  a  $r = 0,78$ ). Vnútorná konzistencia (Cronbachova alfa) dosiahla v našom výskume hodnotu 0,83.

### ***Dotazník Brief COPE***

Je to skrátená verzia dotazníka na meranie stratégií zvládania COPE autorov Carvera a Scheiera (1977). Obsahuje 28 položiek (oproti pôvodnej 60-položkovej verzii). Pozostáva zo štrnástich škál: rozptýlenie, aktívne zvládanie, popieranie, užitie nejakej látky (alkohol, psychotropné látky), emočná sociálna opora, inštrumentálna sociálna opora, stiahnutie sa, ventilovanie, plánovanie, humor, akceptácia, viera, sebaobviňovanie. Každá zo škál je tvorená dvoma položkami. Respondenti na štvorbodovej stupnici uvádzajú ako často sa v záťažových situáciách správajú uvádzaným spôsobom (od nikdy po veľmi často).

### ***Dotazník PoNaSit***

Bol použitý na zisťovanie toho, ako respondenti posudzujú situácie, ktoré uviedli a stručne popísali v dotazníku COPE. Metodika obsahuje 9 párov bipolárnych adjektív (nenáročná – náročná, bežná – zriedkavá, predvídateľná – nepredvídateľná, jedinečná – opakovateľná, významná – nevýznamná, situácia nie je pod mojou kontrolou – je pod mojou kontrolou, jednoznačná – viacznačná, mám pocit sebadôvery – nemám pocit sebadôvery, neviem ako sa správať – viem ako sa správať). Odpovedá sa na 7-bodovej škále.

### **Dotazník všeobecnej vlastnej účinnosti (*The General Self-Efficacy Scale, GSE*)**

Je to dotazník autorov Jerusalema a Schwartzera z roku 1981. Je určený na zisťovanie miery optimistického sebaaponímania, účinnosti vlastného pôsobenia a vnímanej schopnosti zvládať problémy. Obsahuje 10 položiek formulovaných ako oznamovacie vety. Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu na 4-bodovej škále. V našom výskume dosiahla vnútorná konzistencia alfa hodnotu 0,82. Škálu sme použili so zámerom zistiť mieru tesnosti jej vzťahu k črtovej EI.

### **Štatistické spracovanie**

Údaje boli spracované v štatistickom softvéri SPSS 15.0. Pri spracovaní dát boli využité deskriptívna štatistika, korelačná analýza, porovnanie priemerov, faktorová analýza, analýza reliability.

### **VÝSLEDKY**

V tabuľkách 1 a 2 sú uvedené priemerné hodnoty a smerodajné odchýlky emočnej inteligencie (ako schopnosti i črty) a sebaúčinnosti (self-efficacy) a korelácie medzi týmito premennými.

Tab. 1. Priemery a smerodajné odchýlky dvoch mier emočnej inteligencie a sebaúčinnosti

Premenné	M	SD
EI (ako schopnosť)	10,63	2,65
EI (ako črta)	155,15	15,78
Sebaúčinnosť	28,87	4,24

Tab. 2. Súčinnové korelácie mier EI a vzťahy mier EI k sebaúčinnosti

	EI (ako schopnosť)	EI (ako črta)
EI (ako črta)	,197**	
Sebaúčinnosť	,157*	,365***

Priemery premenných sú nad hodnotami teoretických stredov stupnic. V prípade EI ako črty (SEIS) je týmto stredom 123, v škále sebaúčinnosti 25 a v teste SIT-EMO je to 9 bodov. Stredne silnú súvislosť

zaznamenávame medzi emočnou inteligenciou a sebaúčinnosťou. Slabšie, avšak ešte štatisticky významné sú vzťahy EI ako schopnosti k črtovej EI a sebaúčinnosti.

V tabuľke 3 sú uvedené výsledky t-testu porovnania priemerov zdravotníckych pracovníkov a študentov.

Tab. 3. Porovnanie zdravotníckych pracovníkov a študentov v mierach EI a v sebaúčinnosti

	Zdravotníci		Študenti		t
	M	SD	M	SD	
EI (ako schopnosť)	10,60	2,68	10,66	2,63	-0,16
EI (ako črta)	157,81	15,77	153,17	15,55	2,24*
Sebaúčinnosť	28,95	4,25	28,81	4,25	0,26

Štatisticky významný rozdiel bol zistený v črtovej EI, a to v prospech zdravotníkov. Vzhľadom na mieru tesnosti vzťahu EI ako črty a sebaúčinnosti by sa obdobný výsledok mohol očakávať aj v prípade sebaúčinnosti, čo sa však nepreukázalo. V nasledujúcej tabuľke 4 sú štatistické charakteristiky jednotlivých postupov zvládania zo škály COPE.

Tab. 4. Priemery a smerodajné odchýlky subškál Brief COPE

Subškály	M	SD
Rozptýlenie	5,72	1,64
Aktívny coping	5,96	1,52
Popieranie	4,73	1,54
Užitie alkoholu	2,90	1,67
Emočná opora	6,35	1,49
Inštrumentálna opora	5,87	1,74
Stiahnutie sa	4,10	1,50
Ventilovanie	5,58	1,49
Preformulovanie	5,82	1,51
Plánovanie	6,63	1,23
Humor	3,80	1,85
Akceptácia	6,60	1,20
Viera v Boha	5,15	2,28
Sebaobviňovanie	5,32	1,56

Ako môžeme vidieť najviac preferovanými postupmi sú plánovanie, akceptácia a hľadanie emočnej opory, naopak najmenej využívanými užitie alkoholu, humor a stiahnutie sa. Porovnanie používania copingových postupov zdravotníckych pracovníkov a študentov ukazuje na jeden signifikantný rozdiel v prospech zdravotníkov, a to v prípade plánovania (pozri tabuľku 5). Až v troch prípadoch vyššie skóre zaznamenali študenti. Išlo o postupy zaradované k postupom vyhýbania (humor, užitie alkoholu, popieranie).

Tab. 5. Porovnanie zdravotníckych pracovníkov a študentov vo využití copingových postupov

	Zdravotníci		Študenti		t
	M	SD	M	SD	
Rozptýlenie	5,65	1,74	5,78	1,56	-0,62
Aktívny coping	5,99	1,77	5,93	1,30	0,28
Popieranie	4,47	1,61	4,93	1,46	-2,28*
Užitie alkoholu	2,55	1,36	3,17	1,82	-3,00**
Emočná opora	6,36	1,51	6,34	1,48	0,08
Inštrumentálna opora	5,87	1,68	5,87	1,80	0,002
Stiahnutie sa	3,96	1,48	4,21	1,51	-1,27
Ventilovanie	5,65	1,53	5,52	1,47	0,68
Preformulovanie	5,77	1,54	5,86	1,49	-0,46
Plánovanie	6,84	1,28	6,47	1,17	2,33*
Humor	3,26	1,57	4,23	1,93	-4,24***
Akceptácia	6,64	1,16	6,58	1,23	0,40
Viera v Boha	5,21	2,42	5,11	2,18	0,33
Sebaobviňovanie	5,22	1,55	5,40	1,56	-0,88

V tabuľke 6 uvádzame súvislosti oboch mier EI a postupov zvládania. Použitý bol výpočet parciálnej korelácie pri kontrole premennej sebaúčinnosť kvôli jej súvislosti s črtovou EI.

Tab. 6. Súčinové korelácie medzi mierami EI a copingovými postupmi v celom súbore a v podsúboroch zdravotníkov a študentov

	Celá vzorka		Zdravotníci		Študenti	
	EI		EI		EI	
	schop.	črta	schop.	črta	schop.	črta
Rozptýlenie	-,14*	,03	-,18	-,01	-,10	,04
Aktívny coping	,06	,00	,21*	,07	-,08	-,06
Popieranie	-,27***	-,12	-,33**	-,14	-,21*	-,09
Užitie alkoholu	-,04	-,06	,11	,08	-,08	-,08
Emočná opora	-,01	,10	,10	,12	-,06	,09
Inštrumentálna opora	-,02	-,01	,08	-,04	-,07	,01
Stiahnutie sa	-,31***	,18**	-,25*	-,19	-,37***	-,15
Ventilovanie	,09	,11	,08	,19	,10	,03
Preformulovanie	,05	-,01	,18	,00	-,04	,00
Plánovanie	-,04	,14*	-,05	,19	-,06	,10
Humor	,04	-,11	,06	-,12	,05	-,04
Akceptácia	,10	,23**	,15	,28**	,08	,18*
Viera v Boha	-,14*	,01	,05	,00	-,30**	,04
Sebaobviňovanie	-,16*	-,16*	-,16	-,12	-,15	-,19*

Môžeme si všimnúť rozdiely medzi EI ako schopnosťou a črtovou EI vo vzťahu ku copingu. V prípade EI ako schopnosti sa v celom súbore a oboch podsúboroch objavujú štatisticky významné negatívne súvislosti s popieraním a stiahnutím sa. Na úrovni celého súboru alebo v niektorom z podsúborov existujú aj ďalšie signifikantné vzťahy, a to zväčša negatívne. Týkajú sa postupov rozptýlenie, viera v boha, sebaobviňovanie. Kladná súvislosť EI ako schopnosti a aktívneho copingu bola zistená u zdravotníckych pracovníkov. U EI ako črty vo vzťahu ku copingovým postupom zaznamenávame nižší počet štatisticky významných korelácií. Podobne ako u EI ako schopnosti objavuje sa negatívna súvislosť so stiahnutím sa. V celom súbore i v oboch podsúboroch zisťujeme pozitívny vzťah črtovej EI s akceptáciou. V prípade performačnej EI tomu tak nie je.

Posledné dve tabuľky (7 a 8) sa opierajú o výsledky zaznamenané na škále PoNaSit, v ktorej ide o posudzovanie náročných situácií popisovaných v rámci Brief COPE na 7-bodových škálach.

Tab. 7. Priemery a smerodajné odchýlky bipolárnych adjektív hodnotenia situácií

Položky	M	SD
nenáročná – náročná	5,15	1,55
bežná – zriedkavá	4,36	1,80
predvídateľná – nepredvídateľná	4,49	2,01
opakovateľná – jedinečná	3,90	1,92
nevýznamná – významná	5,40	1,60
situácia je pod mojou kontrolou – nie je pod mojou kontrolou	4,06	1,85
jednoznačná – viacznačná	3,16	1,67
mám pocit sebadôvery – nemám pocit sebadôvery	3,54	1,73
viem ako sa správať – neviem ako sa správať	3,06	1,70

Z hodnôt priemerov (v tabuľke 7) vyplýva najmä percipovanie situácií ako náročných a významných, čo je v súlade s tým, ako bola formulovaná inštrukcia pre respondentov. Zároveň je u týchto škál najnižšia variabilita. Priemery ostatných škál sa pohybujú väčšinou okolo stredného bodu stupnice (4). Výraznejší posun poukazuje na posudzovanie situácií ako skôr jednoznačných a takých, v ktorých respondenti vedia ako sa správať.

Tab. 8. Súčinnové korelácie medzi mierami EI a škálami posudzovania situácií

Položky	EI	
	schop.	črta
nenáročná – náročná	,21**	,17*
bežná – zriedkavá	,03	,06
predvídateľná – nepredvídateľná	,11	,10
opakovateľná – jedinečná	-,02	-,16*
nevýznamná – významná	,12	,12
situácia je pod mojou kontrolou – nie je pod mojou kontrolou	,22**	-,02
jednoznačná – viacznačná	,01	-,01
mám pocit sebadôvery – nemám pocit sebadôvery	,11	-,10
viem ako sa správať – neviem ako sa správať	,09	-,16*

Korelačné koeficienty uvedené v tabuľke 8 ukazujú na signifikantnú súvislosť emočnej inteligencie (ako schopnosti) s vnímaním náročnosti

a kontrolovateľnosti situácií. Konkrétne, osoby s vyššou úrovňou EI majú tendenciu posudzovať popisované situácie ako náročnejšie a menej kontrolovateľné, teda viac zvyrazňovať tieto charakteristiky v porovnaní s osobami s nižšou úrovňou EI. Pokiaľ ide o náročnosť, podobný výsledok bol zaznamenaný aj v prípade črtovej EI. Zároveň sa v prípade črtovej EI zisťuje súvislosť s percipovaním situácií ako opakovateľných a vyznačujúcich sa istotou v rovine adekvátneho správania v situácii.

## **Diskusia**

Výsledky výskumu nepotvrdili formulovaný predpoklad o pozitívnom vzťahu emočnej inteligencie a zvládania orientovaného na riešenie problému. Na druhej strane preukázala sa negatívna súvislosť EI s postupmi, ktoré sú zaradované k stratégii vyhýbania (najmä popieranie, stiahnutie sa). Ako silnejší sa tento vzťah ukázal v prípade EI zisťovanej ako schopnosti. Aj na základe našich výsledkov (štatisticky významná, hoci slabá korelácia mier EI) môžeme pripustiť, že napriek odlišnému prístupu i spôsobu merania obsahujú obe smerovania EI istý spoločný základ. Za tohto predpokladu je opodstatnené očakávať podobné súvislosti výkonovej aj sebaopísnej EI s postupmi zvládania. Zistenia tomu sčasti zodpovedajú. Ide najmä o vzťah k stiahnutiu sa, ktoré predstavuje pasivitu v správaní. Tento spôsob vyrovnávania sa so záťažou využívajú skôr osoby s nižšou úrovňou EI. Podobný vzorec negatívnych súvislostí oboch mier EI sa prejavuje aj u sebaobviňovania a popierania. Pokiaľ ide o kladné vzťahy EI a copingových postupov, prejavili sa celkovo v podstatne menšej miere. Z hľadiska podobnosti vzťahu stojí za povšimnutie súvislosť EI a akceptácie. Silnejšia je u črtovej EI, naznačene sa však objavuje aj v prípade EI ako schopnosti. Celkove teda nemôžeme konštatovať pozitívnu súvislosť emočnej inteligencie a adaptívnych postupov zvládania, medzi ktoré sú zaradované spôsoby správania aktívne smerujúce k riešeniu situácie. Teoreticky sa to predpokladá, ako sme konštatovali vyššie (Epstein, 1998), ako však na to poukazujú viacerí autori, výsledky nemnohých empirických výskumov nie sú jednoznačné (Zeidner, Mathews, Roberts, 2006). V spojitosti s tým sa poukazuje na potrebu ďalších výskumov, ale aj dôkladnejšie teoretické rozpracovanie vzťahov EI a copingu (Zeidner, Mathews, Roberts, c.d.). Uvedení autori poukazujú na obmedzenia vyplývajúce z hľadania korelačných vzťahov EI ku copingovým štýlom vo všeobecnosti. Za perspektívne pre ďalšie štúdium vzťahov EI a copingu



považujú uplatnenie transakčného modelu stresu a copingu (Folkman, 1984; Lazarus, 1999). S tým je spojené sledovanie súvislostí EI a procesov zvládania na úrovni špecifických situácií, ako aj pohľad na adaptívny coping so zreteľom ku konkrétnym okolnostiam. Aj v našom prípade je obmedzením prezentovanie analýzy dát v podobe štúdia EI a copingu vo všeobecnej rovine. Avšak postupy zvládania sme zisťovali na základe konkrétnych situácií participantov, čo umožní realizovať ďalšie spracovanie výsledkov podľa obsahu popisovaných udalostí. Zásadnou otázkou je ďalej spôsob konceptualizovania a merania emočnej inteligencie. Nad rámec chápania EI ako schopnosti, resp. črtového ponímania je nesporné, že konštrukt emočnej inteligencie je komplexný a štruktúrovaný (Brackett, Geher, 2006). Pre jeho zachytenie by bolo vhodné použiť nástroj, ktorý by zaznamenal jej viaceré zložky, eventuálne niekoľko rôzne konštruovaných nástrojov. Techniky využité v našom výskume umožňujú získať len čiastkový pohľad, čo je potrebné mať na pamäti pri hodnotení zistení.

### **Záver**

Výsledky prezentovaného výskumu sú súčasťou projektu zameraného na otázky konceptualizácie EI a skúmania jej úlohy v procese zvládania záťažových situácií. Z prezentovaných výsledkov nášho výskumu, no najmä z toho, ako je problematika pertraktovaná v súčasných odborných textoch vyplýva potreba ďalšieho štúdia súvislostí emočnej inteligencie a copingu založená na dôkladnej teoretickej analýze a koncipovaní vhodných metód. Podľa Zeidnera, Mathewsa a Roberta (2006) dosiahnutie progresu vo výskume vzťahov EI a copingu vyžaduje:

- 1) jasnejšiu konceptuálnu a psychometrickú diskrimináciu konštruktov vzťahujúcich sa k emočným kompetenciám,
- 2) silnejšie sa zamerať na mediačné mechanizmy,
- 3) väčšiu pozornosť sústrediť na situačné moderátory pôsobenia EI,
- 4) väčší dôraz položiť na formovanie kauzálnych modelov s využitím dát experimentálnych a longitudinálnych štúdií.

## Literatúra

- Bar-On, R., 2000, Emotional and Social Intelligence. In R. Bar-on, J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence* (363-388). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Brackett, M. A., Geher, G., 2006, Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (27-50), 2nd Edition. New York: Psychology Press.
- Endler, N. S., Parker, J. D. A., 1990, Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 5, 844-854.
- Epstein, S., 1998, *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. New York: Praeger.
- Ferguson, F. J., Austin, E. J., 2010, Associations of trait and ability emotional intelligence with performance on Theory of Mind tasks in an adult sample. *Personality and Individual Differences* 49, 414-418.
- Folkman, S., 1984, Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., Moskowitz, J. T., 2004, Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review Psychology*, 55, 45-74.
- Garnefski, N., Kraaij V., 2006, 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., 2006, Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41, 1045-1053.
- Goleman, D., 2004, *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- 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, 2, 348-362.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Meghan M. Riley, M. M., Thornburg, A. M., Zumberg, K. M., Edwards, M. C., 2007, Relations between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: Is

- stress a mediating variable? *Personality and Individual Differences*, 42, 135–144.
- Lazarus, R. S., 1999, *Stress and emotions: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus R., Folkman, S., 1984, *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer publishing company.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., 2004, *Emotional intelligence, science and myth*. Cambridge MA, USA: MIT Press.
- MacCann, C., Roberts, R. D., 2008, New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data, *Emotion*, 8, 4, 540–551.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitareniosová, G., 2001, Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., 2004, Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197-215.
- Mayer, J. D., 2006, A new field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* (3-26). New York: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G., 2008, Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mikolajzak, M., Luminet, O., Leroy, C., Roy, E., 2007, Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a french-speaking population. *Journal of Personal Assessment*, 88, 3, 338-353.
- Neubauer, A. C., Freudenthaler, H. H., 2007, Modely emoční inteligence. In R. Schulze, R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (53-72). Praha: Portál.
- Pérez, J. C., Petrides, K.V., Furnham, A., 2007, Měření rysové emoční inteligence. In R. Schulze, R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (201-218). Praha: Portál.
- Ruiselová, Z. a kolektiv, 2006, *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academic Press.
- Říčan, P., 1971, *Test intelektového potenciálu (T.I.P.)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L., 1998, Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Stanton, A. L., Kirk S. B., Cameron C. L., Danoff-Burg S., et al., 2000, Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 6, 1150-1169.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., 2006, Emotional intelligence, coping with stress, and adaptation. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (100-125), 2nd Edition. New York: Psychology Press.

# EMÓCIE V KOGNÍCIÁCH: ZOBUDÍME ŠÍPKOVÚ RUŽENKU?<sup>1</sup>

Damián KOVÁČ

Už v staroveku sa vedelo, že ideálne v človeku tvoria tri bazálne substancie: rozum, cit a vôľa (Störig, 2000). V stredoveku Tomáš Akvinský – „doctor angelis“, hoci nebol empiricky orientovaný, obdivuhodným racionálnym prístupom rozpracoval a prehĺbil nielen poznanie o vôli, ale aj o citoch (Hunt, 2000). Naproti tomu v raných štádiách existencie psychológie ako modernej vedy, teda v novoveku, sa trojkompetentnosť psychickej reality v človeku, viac-menej vytratila; aspoň v psychologickom bádani. Je to pochopiteľné, pretože psychické procesy ako vnímanie, pamäť, učenie sa atď. boli ľahšie prístupné vtedy dominujúcemu experimentálnemu bádaniu ako motivácia, emócie, vôľa.

Tento stav poznávania psychickej reality sa však ani potom, v intenzívnom vývoji psychologických vied, zásadne nezmenil; dosvedčil to napr. bilančný kongres svetovej psychológie pri príležitosti 100. výročia psychológie ako modernej vedy (Klix, Ed., 1980). Aj keď v 90. rokoch uplynulého storočia došlo k istému oživeniu záujmu o emócie, v paradigmatickom vývoji psychológie tohto obdobia, ako sa vie, naďalej dominovali kognície. Kognitívna psychológia sa v duchu informačno-znalostnej etapy vyspelého sveta etablovala ako „main-stream“ bazálnej psychológie (Ruisel, 2004). Bádania tohto smeru sa síce pustili do odhaľovania komplexnejších kognitívnych procesov, akými sú riešenie problémov, rozhodovanie, reč atď., emócie však naďalej ostali viac-menej len v deklaratívnej polohe. Vznik hnutia humanistickej psychológie v 60. rokoch síce poukázal na viacero nových zadaní týkajúcich sa emócií, avšak bola to a je až stratégia pozitívnej psychológie, ktorá na rozhraní storočí vyzvala skúmať psychický život ľudí v jeho komplexnosti a aj inak, vrátane emócií (pozri Snyder, Lopez, Ed., 2002).

Naznačený stav v krajinách s vyspelou psychológiou sa, pochopiteľne, prejavil aj v rozvíjaní psychológie u nás (myslím tu na ČSR po II. svetovej vojne). Hoci v Jurovského „Grundbuchu“ psychologické erudície prvých kohort tunajších psychológov nebola psychológia emócií populuškou, neskôršie, v období importovanej hegemonie tzv. sovietskej

---

<sup>1</sup> Štúdiá vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave

psychológie u nás, došlo, na jednej strane, k zúženému neurofyziologickému, na druhej strane, k neadekvátnemu sociologizujúcemu chápaniu emócií. Naznačenú charakteristiku viac-menej prekonal učebnice emócií od M. Czaka a kol. (1982), od J. Švancarú (1984) a potom od J. Boroša (1995).

Posledne uvedeným sme sa už dostali do rokov začiatku demokratického prerodu u nás. Tieto však – analogicky s minulosťou – umožnili obsadiť knižný trh u nás pluralisticky orientovanými produktmi severoamerickej proveniencie, kde sa ako módný fenomén objavila emočná inteligencia (Goleman, 1997).

Uvedený pohľad do minulosti psychológie emócií u nás sa mi žiada zavíšiť informáciou o dvoch publikáciách v novom storočí. Je to predovšetkým objemná kniha českého dominikána A. M. Mareka (2000) so všeobecným názvom „Psychologie“ s podtitulom „Poznej sám sebe“. V nej je kapitola aj o citoch, v ktorej sa autor plne pridržiava koncepcie Tomáša Akvinského: predmetom citov je dobro a zlo. V prežívaní sa city prejavujú žiadostivosťou, ktorá je vrodená (pudy) alebo vyvolaná (zmyslové city a vôľové city). Druhou publikáciou je monografia I. Stuchlíkovej „Základy psychologie emocií“ (2002, 2007), ktorá svojou inakosťou vzhľadom na všetky predtým spomínané publikácie predstavuje solídnu informáciu o pokrokoch v psychologickom poznávaní emócií. Napriek tomu sa mi žiada vyjadriť podozrenie, že v našej všeobecne orientovanej psychologickej spisbe pretrváva istá podlžnosť minulosti ako aj istá teoretická rozpačitosť. Napokon priznávam, že sám som doteraz v rozpracovaní psychoregulačnej paradigmy existenciu emócií dosť fumigoval. Preto najprv

### **O prirodzenosti emócií**

V implicite, aspoň v slovenskej, výraz emócia donedávna nepatrila k bežným; častejšie v tomto význame vystupoval cit, citovosť, citlivosť atď. Vyjadruje sa tým „duševné vzrušenie, pohnutie, dojatie“ (Slovník slovenského jazyka, I. z r. 1957, s. 368). V novšom „Slovníku súčasného slovenského jazyka“ (Buzássyová, Jarošová, red., 2006) sa už odzrkadlila istá zmena. Hoci prvým významom citu je „prežívaný subjektívny vzťah k osobám, predmetom a javom a k vlastnej činnosti“, v ďalších významoch však prevažujú významy ako „schopnosť niečo pochopiť, niečomu porozumieť, mať zmysel pre niečo“ (s. 445). Na rozdiel od minulého slovníka objavuje sa tu aj heslo emócia v zmysle „stav vzruše-

nia“, a potom chápanie, ktoré sa pripisuje psychológii, t. j. „prežívania kladného alebo záporného vzťahu k niečomu, k niekomu, prejavujúce sa osobitným správaním“ (s. 887).

Ak vstúpime do reálneho života súčasnosti, t. zn. budeme analyzovať bežnú komunikáciu medzi ľuďmi, ľahko zistíme, že city – emócie patria k veľmi častým obsahom komunikácie ako individuálne zážitky. Avšak, po opise situácií príbehov ktoré ich obsahujú, sa na otázku ich pravosti „aké to bolo?“ často použije vyhýbavá odpoveď: „to by si mal/mala osobne zažiť.“ Emočné prežívanie nedokážeme totiž slovne náležite vyjadriť, iným sprístupniť. Často sme ako malé deti, ktoré vzrušené vyjdú z bábkového divadla a na otázku, aké to bolo, mlčia, odpovedajú ledaže s červenaním líčok. Ešte nápadnejšie je to s popisáním negatívnych citov. Stratú milovanej osoby prežívame takým bolesť vyvolávajúcim zármutkom, ktorý nemôžu pochopiť iní; často ani tí z najbližších.

Naznačená, výhradne subjektívna prirodzenosť emócií spôsobuje ťažkosti aj tým, čo k nim pristupujú z odbornovo-vedných pozícií. Nemožno sa diviť, že v klasickej fáze vývoja psychológie, a to či už vo Wundtovskom alebo Jamesovom teritóriu, sa uplatnili popisné vymedzenia. Emócie sú psychické stavy (procesy), ktoré prežívame medzi dimenziami príjemnosť – nepríjemnosť, napätie – uvoľnenie, vzrušenie – pokoj; neskoršie sa k nim pridali náklonnosť – odmietanie, impulzivnosť – kontrola, neistota – istota. Tieto charakteristiky emócií prežili aj kontroverzné roky, o ktorých sa aj dnešní študenti učia ako o James-Langovej vs. Cannon-Bardovej teórii. Pokroky fyziológie, neurovied, endokrinológie na jednej strane a zoológie, antropológie a tzv. behaviorálnych vied ako celku, na druhej strane, rozšírili a výdatne obohatili neskoršie psychologické chápanie emócií; osvetľuje ho Lazarusova-Schachterova teória o „cognitive arousal“ (Schachter, 1962).

Bez toho, aby sa tu išlo do podrobností, prípadne do konfrontácie s rozličnými autormi, predkladám psychoregulačnú charakteristiku: Emócie sú špecifické psycho-somatické stavy a procesy, vznikajúce kognitívnym hodnotením vzrušujúcich podnetov, čo sa prejavuje nešpecifickými zmenami v rôznych organizmových úrovniach psychicky regulovaného správania. Za vzrušujúce podnety treba pokladať tie, ktoré buď ohrozujú, alebo obohacujú prežitie živočíšnych druhov ako aj človeka ako osobnosti. Pokiaľ ide o neho, tieto podnety sa môžu týkať každej jeho úrovne, teda bio-psycho-socio-kultúro-spirituálnej oblasti; príkladom môže byť chutné jedlo, dobrý priateľ, alebo „úžasný“ koncert v prípade pozitívnych emócií, zatiaľ čo blesk, strata zamestnania, duchovné týranie sú vzrušujúcimi podnetmi vyvolávajúcimi negatívne

emócie. Zmeny, ktoré potom prebiehajú v organizme prežívajúcej výrazné emócie, sú tak povediac celoplošné – „bodily arousal“. Najvýraznejšie sú v aktivizácii neurovegetatívneho systému (srdcová činnosť, dýchanie, kožnogalvanická reakcia atď.), pri súčasnej mobilizácii centrálného nervového systému (osobitne talamu, limbického systému, ale aj prefrontálnych častí mozgu) a napokon je tu spustenie neurohumorálnych akcií (vylučovanie proteínov, adrenalínu atď.). Uvedené i ďalšie zmeny možno pokladať za viac-menej skryté emočné správanie. Otvoreným sú makropohyby (hyperaktivita, gestikulácia, ale aj stupor), kým u homoidov a ľudí najmä výrazy tváre majúce interkulturálny charakter. Napokon z bonmotu, že človek je hovoriaci živočích, vyplýva, že emócie sa výrazne prejavujú v reči ľudí, a to nielen vo formálnych znakoch (tonalita, intenzita, temporalita), ale aj v obsahu rečového prejavu; v afekte hnevu – zúrivosti dokonca aj likvidačné vyhrážky, zatiaľ čo v ľúbostnom ošiali – nerealizovateľné sľuby.

Každý deň nášho života sa musíme rozhodovať: buď trpieť v láske alebo – čo je oveľa horšie – nemilovať.	D. Hammarskjöld
Ľudia sa plodia prirodzeným pohlavným spôsobom. Ale hlupáci pomocou masmédií.	P. Strauss
Šťastie zhromažďuje, bolesť spojuje.	C. Bini
Každý si myslí, že trpí viac ako ostatní.	H. de Balzac
Jediné slovo nás zbavuje všetkých bremien a utrpení. To slovo je láska.	Sofokles

Uvedené charakteristiky presvedčajú, že emócie majú holistický význam v psychicky regulovanom správaní a vôbec v živote človeka obrovský zástoj. Psychológia bez emócií je neúplná, zavádzajúca, bola by akoby organizmus bez srdca.



## Druhy emócií

Akiste najhrubším je rozlišovanie medzi pozitívnymi i negatívnymi emóciami, aj keď v historickom vývoji sa vyskytli názory, že pozitívne emócie nie sú autentické, ale sú len kontrastom negatívnych. Neskoršie laboratórne experimenty so zvieratami tieto podozrenia zoslabili. Faktom, možno paradoxného charakteru, ostáva, že medzi emóciami popísanými jednotlivými psychológmi prevažujú negatívne nad pozitívnymi. Usudzujem, že tento pomer by mohol znieť 3:1, však stálo by za to, výskumne to preukázať. Že by predpokladaný rozvoj hnutia pozitívnej psychológie mohol na tomto nepomere niečo zmeniť?

Do histórie však treba poslať členenie emócií na nižšie a vyššie; to sú zástupné výrazy, ktoré nemôžu byť diferenciacným kritériom emócií.

V serióznom prístupe k emóciám sa nachádzajú kategorizácie, ktoré vychádzajú z rozdielov vo sfére vzrušujúcich podnetov, na jednej strane, a rozdielov v šírke, intenzite a trvaní odpovedových úrovní v organizme, na druhej strane. V prvom prípade možno rozlíšiť emócie podľa toho, či sa vzťahujú k predmetom a javom, alebo či ide o ľudí – jednotlivcov a skupiny, resp. ich kultúrne a duchovné fenomény. V prípade organizmového pôvodu ako aj odozvy emócií je akiste veľký rozdiel medzi takými emóciami, aké napr. vznikajú pri nevoľnosti z prejedania sa v porovnaní s emóciami dlhodobo hladujúcich, alebo emóciami pri prežívaní svalovej únavy v porovnaní s bolesťou onkologických pacientov. Psychologicky však musíme pod organizmovým „vnútrom“ na rozdiel od akéhokoľvek „vonkajška“ chápať aj psychickú realitu v človeku. Tá je totiž už sama o sebe zdrojom a spúšťačom celého radu emócií, ktoré môžu nadobudnúť veľkú šírku, trvanlivosť a obrovskú intenzitu; napr. prežívanie osamelosti môže viesť k dlhodobej depresii, ba niekedy až ku sklúčenosti.

Uplatniac uvedené i ďalšie kritériá triedenia, možno sa v literatúre stretnúť s desiatkami kategorizácií emócií. Uvádžam tu niektoré mnou zostavené zoskupenia bez usporiadania, keďže nedokážem uviesť ich do systému podľa adekvátnych kritérií. Teda emócie, resp. city môžu byť:

- senzorické (hlad, únava, bolesť...)
- osobnostné (stud, vina, hrdosť...)
- k iným ľuďom (empatia, žiarlivosť, nenávisť...)
- k predmetom a javom (tma, kvety, hady...)
- gnostické („zvídavosť“, pochopenie, obdiv...)
- praktické (záujem, úspešnosť, zaniatenosť...)
- etické (zodpovednosť, vďačnosť, vlastenectvo...)

- estetické (pôvab, vznešenosť, nadšenie...)
- altruistické (dojatie, súcit, obetovanie sa...)
- hedonistické (samolúbosť, rozkoš, slasť...)
- sadistické (vandalizmus, trápenie zvierat, sexuálne deviácie...)
- spirituálne (ľútosť, zúfalstvo, mystika...).

„**Srdce**“ – toto slovo je symbol. Do takých slov vkladali ľudia svoje vzťahy k veciam, k ľuďom, k svetu. Nie sú to vyabstrahované pojmy; z hľadiska sémantiky sú to označenia možno nepresné, ale roznečujú našu fantáziu.

Napr. slovo „voda“. To nie je H<sub>2</sub>O chemikov, ale voda pramenitá, tichá, búrlivá, rozliata do diaľky, hlboká. Voda, ktorá čosi skrýva a čosi odnáša. Živel i zdroj života. Vezmite si iné slová: oheň, zem, matka. I to slovo, ktoré neustále používame – cesta. A čo ľudské srdce? To nie je len sval, fungujúci ako pumpa – ako to podávajú fyziológovia. Je to životný stred našej bytosti, jej hlboké citové jadro. Srdce môže byť ľahké i ťažké, horúce i chladné, úprimné i zatvrdené a tiež vášnivé, kamené, čisté. A najhoršie je nám, ak je naše srdce otupené, vyprahnuté a prázdne. Komu ho potom môžeme ponúknuť? Kto by oňho stál? My však svoje srdce chceme ponúknuť, pretože túžime po stretnutí, v ktorom by sme mohli svoje srdce otvoriť.

J. Mrkvička

### **Prepojenosť emócií**

Už očividné skúsenosti, nehovoriac o vedeckých faktoch, zvyrazňujú evidenciu, že emócie možno pokladať za významného vývojového činiteľa. Špecifikuje to rad poznatkov z fylogenetických štúdií o zástoji emócií v biologickom prežití jedincov a živočíšnych druhov; emócie v tom zastávajú významné homeostatické a adaptačné funkcie. Nie menej závažné fakty priniesli štúdie zo sociálneho života ľudí. Bez emócií by nebolo spoločenskej súdržnosti, rodinného života, humanisticky orientovaných hodnôt. Napokon bolo by nosením vody do mora poukazovať na funkciu emócií v kultúre; čo by ostalo z umenia, keby z neho vypadli emócie?!

Naznačené širšie prepojenosti emócií so životom zvierat a ľudí vyvolali však pochybnosti o autentickosti emócií v psychickom ustrojení

človeka. Existujú emócie v prežívaní úplne samostatne, alebo len ako emočné pociťovanie, citové spomienky, emotívne konanie?!

Početné, výskumne získané poznatky spresňujú, že emócie sú – povedané mojou terminológiou – v pevných interfunkčných väzbách predovšetkým s motiváciou. Avšak vzhľadom na zámer tejto štúdie nemienim sa tu s tým podrobnejšie zaoberať. Konštatujem len, že tieto väzby sú bežne popisované už vo všeobecne orientovaných knižkách psychológie, kde motivácia a emócie sa pertraktujú spravidla spoločne v rámci jedného celku – kapitoly. Ešte viac túto prepojenosť dokumentujú špeciálne monografie; u nás napr. „Psychologie emocií a motivace“ (Švančara, 1984) alebo v opačnom garde „Motivácia a emocionalita človeka“ (Boroš, 1995).

Aj keď bežne sa k emóciám dávajú do protikladu kognície (racionalita vs. emocionalita), celý rad psychologických výskumov dokazuje opak, ich úzku prepojenosť. Ako sa už predtým vo vymedzení emócií uviedlo, poznávanie sa už priamo vkladá do základnej charakteristiky emócií. Napr. v široko uznávanom severoamerickom „text book“ stojí: „Emócie sú komplexné vzorce telesného vzrušenia, mozgovej aktivity, subjektívnych citov a kognitívnej interpretácie“ (Zimbardo, Weber, 1997, s. 326).

Prepojenosť kognícií s emóciami možno chápať širšie i užšie. V širšom vydaní môžu to byť potlačené zážitky z detstva (Laplanche, Pontalis, 1996), alebo ide o tzv. skryté poznatky (Sternberg, 1985). V oboch prípadoch emócie modulujú, teda obmieňajú, stvárajú, „zafarbujú“ vlastný priebeh kognícií, a tak sa v rôznej miere podieľajú na psychickej regulácii správania.

V užšom chápaní disponujeme množstvom zistení o intrapsychických väzbách emócií s vnímaním, zapamätaním, učením sa atď. Napr. denne sa môžeme presvedčiť o tom, ako naša nálada vplýva na naše správanie nevynímajúc z toho kognitívne výkony. Inokedy stačia malé mrzutosti, aby sme sa viacej či menej kognitívne vykoľajili. Z bežnej skúsenosti vieme aj to, že intenzívne emočné stavy – afekty blokujú optimálne naučené výkony, nehovoriac už o skratových činoch, ktoré potom ľutujeme. Obdobne je dobre známe, že stres máva na kognitívne výkony diferencovaný účinok: menší ich facilituje, väčší blokuje.

Prehľad novších výskumných zistení o prepojenosti emócií s kogníciami popísala u nás Stuchlíková (2007); venovala im celú kapitolu. Dozvedáme sa tu, že emócie sú zdrojom rýchleho spracovávania informácií, že kongruencia nálad s emóciami funguje ako organizačná kategória pamäti, že negatívne emócie spôsobujú pokles schopnosti

odkloniť pozornosť k novému ohnisku, že aktuálny záujem výrazne ovplyvňuje sociálno-motivačné potenciály atď.

V týchto súvislostiach sa koncom 90. rokov dostal do psychológie emócií koncept emočnej inteligencie. Spravidla je spájaný so široko medializovaným bestsellerom D. Golemana, ktorý v USA vyšiel po prvý raz r. 1995, teraz už v miliónovom náklade, pričom v českom preklade už r. 1997. Z psychologického slovníka APA (VandenBos, 2002, s. 326) sa však dozvedáme, že D. Goleman len spopularizoval koncept emočnej inteligencie, ktorý predtým vymedzili P. Salovey a J. D. Mayer.

Podľa zásady skeptikov, že nič nie je také nové, aby nemalo niečo zo starého, žiada sa mi uviesť na konto emočnej inteligencie aspoň toto: Všeličo z vymedzenia inteligencie bolo už v Gardnerovom „multiple“ koncepte inteligencie, osobitne v jeho charakteristike sociálnej inteligencie (1993). Podobne, niektoré prvky vymedzenia emočnej inteligencie boli a sú dobre známe v odbornej praxi psychológov aj bez módného pomenovania „emočná gramotnosť“. Čo je však pre mňa v módnom objavení sa emočnej inteligencie podmetom na úvahu, vyjadruje podtitul Golemanovej monografie, t. j. „Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ“. V tejto súvislosti sa dozvedáme, že v posudzovaní pracovného výkonu má emočná inteligencia vyššiu prediktívnu hodnotu ako inteligencia „klasická“. Aj keď na priznanie tejto hodnoty emočnej inteligencii by boli nevyhnutne potrebné nie desiatky, ale stovky výskumných údajov, toto neodôvodnené hlásanie prezrádza, podľa mňa, širšie súvislosti.

Z dejín psychológie sa vie, že meraniu inteligencie najmä v pracovnej oblasti sa pripisoval veľký význam. Stalo sa tak v 1. polovici 20. storočia v USA, t. j. v čase rozkvitajúcej priemyselnej civilizácie, ktorá podstatne zvýšila nároky na mentálno-kognitívne schopnosti širokej palety pracujúcich: od robotníkov v továrňach až po, dajme tomu, pilotov lietadiel. Inteligenčný kvocient dostal prívlastok „g-factor“, teda generálny indikátor akejkoľvek úspešnosti človeka v živote. V 50. rokoch 20. storočia sa však na scénu psychológie prihlásila kreativita – koncepcia divergentného myslenia. Táto skôr či neskôr začala hoci nepriamo nabúravať hegemoniu IQ – reprezentanta konvergentného myslenia ako najdôležitejšieho ukazovateľa psychologického profilu ľudí. Aj keď sa psychológia tvorivosti nestala tzv. veľkou psychológiou, predsa len vniesla do psychodiagnostiky nové, podstatne iné kritéria než IQ. Preukázalo sa, že úspešnosť v pracovnej, ale aj v ďalších činnostiach závisí do značnej miery aj od, alebo niekde predovšetkým od schopností, ktoré nemajú jedno „správne“ riešenie. Nekonvenčnosť, nápaditosť,

vynaliezavosť a ďalšie podobné schopnosti sú pre úspešný život neraz dôležitejšie ako samé IQ.

Naznačeným pohybom v psychológii sme sa dostali do 2. polovice 20. storočia, teda do obdobia zrodu humanistickej psychológie, ktorú viacerí pokladajú za „tretiu vlnu“ vývoja psychológie. Zdôrazňovaním sebarealizácie osobnosti tvorivosťou, tendencie individua zvoliť si vlastný životný štýl, rozvíjanie dôstojnosti ľudskej osobnosti atď. sa humanistická psychológia prichnila aj k tomu, že glorifikácia IQ ako generálneho faktora ľudského správania sa už stala historickou kapitolou vývoja psychologického poznávania človeka.

Bolesť a radosť sú dve nerozlučné sestry. Chod', miluj a trp.

C. F. Meyer

Dokiaľ človek netrpí, nepozná sám seba, lebo až utrpenie ukáže, aký naozaj je.

W. Mühs

Bolesť podnecuje uvažovanie. Kto neprešiel školou bolesti, je ako analfabet pred knihou života.

Z. M. Raudiveová

Nie je nič neznesiteľnejšie ako hlupák, ktorý má šťastie.

Cicero

Len hlupákom je všetko jasné. Preto sú múdri ľudia smutní.

P. Strauss

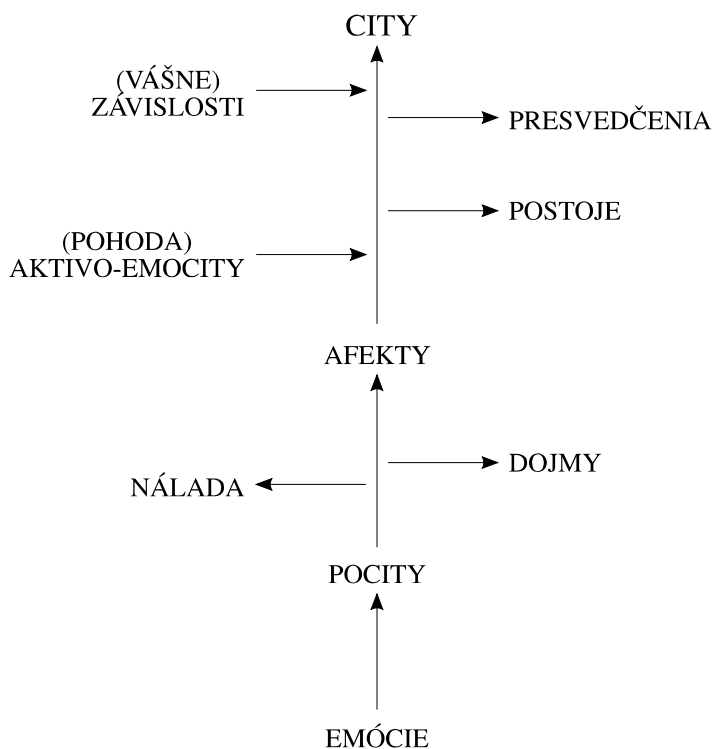
Nikdy nežil filozof, ktorý by dokázal trpezlivo znášať bolesť zubov.

W. Shakespeare

### **Od emócií k citom**

Z doteraz uvedeného jednoznačne vyplýva, že emócie majú genetický pôvod. Problémom môže byť, čo je evidentne vrodené a čo sa kedy a ako v ontogenéze nadobúda. Bádatelia sa zhodujú prinajmenšom v tom, že už u novorodenca možno identifikovať tri špecifické emócie: „dobré cítenie sa“ (pravdepodobne je to elementárna radosť), strach a zlosť. Na ich výskyt, špecifickosť sa, pochopiteľne, usudzuje per ana-

lógiam z prejavov vonkajšieho správania nemlúvniat: krik, plač, pohyby končatín, sčervenanie tvárik, úsmev atď. Postupujúcou ontogenezou dochádza k diferenciacii emócií, a to nielen k rozmnoženiu špecifických ale aj k vzniku komplexnejších emócií. Vychádzajúc z tézy o prepojenosti emócií s kogníciami, pokúsil som sa vzhľadom na tunajšiu tradíciu o istú inováciu.



Obr. 1. Hierarchická schéma emočne špecifických a emočne prepojených fenoménov s kogníciami v psychickej realite človeka

Schéma odzrkadľuje tri principiálne tézy našej koncepcie emócií. Predovšetkým sa ňou zamieta synonymita výrazov emócie a city, ktoré sa v našej psychologickej spisbe bežne vyskytuje. Z predtým uvedeného vymedzenia emócií platí, pravdaže, hocičo aj o citoch. Odlišnosti spočívajú v tom, že city sú vyvolávané vzrušujúcimi podnetmi nezávisle od senzorickej modality, ale v kontexte hodnotiacich obsahov prežívania osobnosti, osobitne predstáv, fantázie a myslenia. To ale neznamená, že citové stavy nie sú sprevádzané somatickými zmenami v ktorejkoľvek úrovni. Súčasne platí, že v citoch a s citmi prežívame celý rad sociálnych, kultúrnych a duchovných realít okolitého sveta.

Po druhé, v schéme sa rozlišujú viac- menej špecifické od viac- menej nešpecifických emočných fenoménov. Chceme tým prehľbiť význam pojmov dojem, postoj, presvedčenie, ktoré sa spravidla pokladajú za nosné pojmy sociálnej psychológie. Súčasne navrhujeme zmeny pomenovania niektorých druhov emócií a citov. Pohoda predstavuje totiž len podmienky pre dobré cítenie sa, preto navrhujem novotvar *aktivo-emocity*. Podobne navrhujem pomenovať vášne v súčasnosti s frekventovaným výrazom závislosti.

Napokon treba u nás rehabilitovať kategóriu pocitov, ktoré vo forsírovanej slovenskej psychologickej terminológii patria výlučne k elementárnym kognitívnym fenoménom ako senzorické kvality vnímania. Pocity sú aj reálne existujúce emócie, ktoré v ľudskom organizme vznikajú dráždením špecifických senzorov, akými sú napr. body bolesti (rozmiestnené po celom tele) alebo senzorické receptory v pohlavných orgánoch (erotogénnych zónach) vyvolávajúce sexuálne emócie. Podobne by sa dalo pokračovať v identifikácii pocitov hladu, smädu, únavy, chladu, vyprázdňovania atď. Na druhej strane sme naďalej zásadne proti tomu, aby sa v odbornom jazyku spájal výraz pocit s takými zážitkami ako napr. „pocit“ radosti, „pocit“ krivdy, „pocit“ slobody, „pocit“ zodpovednosti, „pocity“ šťastia a pod.

Zatiaľ čo emócií vznikajúcich na senzorickej báze je limitovaný počet, citov máme nespočetne. Z tejto skutočnosti vyplýva úsilie o ich kategorizáciu. Keďže model Plutchika (1980) je v našich podmienkach málo známy a hlavne slabo docenený, uvádzame ho tu v našom preklade z angličtiny, a to aj s istým komentárom.

## EMOČNÉ KOLESO (R. PLUTCHIK, 1980)



Obr. 2. Emočné koleso ôsmich bazálnych emócií, kombináciou ktorých R. Plutchik odvodil viaceré sekundárne emócie

Hoci kolesový model emócií sa v západnej psychológii stal veľmi populárnym, Izard (1990) vytvoril neskoršie iný, vývinový model emócií, pozostávajúci z 10 bazálnych emócií: radosť, prekvapenie, zlosť, odpor, spokojnosť, strach, hanba, vina, záujem, vzrušenie. Ich kombináciou možno popísať ďalšie emócie, napr. láska je radosť a záujem + vzrušenie.



Domnievam sa však, že ani tento model nestačí pojať do seba všetky city, ktoré bežní ľudia prežívajú. V tejto súvislosti vystupuje otázka, prečo sa psychológovia zamerali len na niektoré city, akými sú anxieta, agresivita, depresie, prípadne celkový emočný profil, pomenovaný termínom neurotizmus? Ved' probandi či klienti prežívajú celý rad ďalších citov, ktoré v tej-ktorej miere vstupujú do psychickej regulácie konania! Sú to napr. apatia, mrzutosť, zvedavosť, túžba, závisť, rozpaky, eufória, frustrácia, nenávisť, nádej, zdesenie, nepriateľstvo, žiarlivosť, ošklivosť, úbohosť, pýcha, zúrivosť, ľútosť, strádanie, obdiv, trápenie sa, výčitky svedomia, atď.

**Človek** je tvor žijúci v presahu. Nie je – na rozdiel od zvierat – polapený a vpletený do situácie. Vymkol sa jej, vykračuje z pevného kruhu bezprostredne daného a svojou životnou praxou sa vzťahuje k niečomu „mimo“: očakáva, predvída. Tejto schopnosti vytvoriť intencionálne z medzí čírej prítomnosti sa hovorí „duch“. Ním zároveň človek posunul svoje ťažisko a svoj pozorovací bod mimo situácie; môže ju obhliadnuť nielen v jednotlivostiach, ale aj v celku. A navyše týmto presahom vidí aj sám seba z nového zorného uhla: vidí sa vo vzťahu k celistvej situácii, je schopný porozumieť aj svojej životnej polohe. Zároveň s tým, že človek je tvor, ktorý presahuje dané, je aj tvorom, ktorý sa poznáva v zrkadle.

J. Mrkvička

### **Načo sú emócie**

Ak diaľkovým ovládačom prejdete večer po desiatkach kanálov TV prijímača, získate dojem, že takmer celý svet sa zabáva a hrá, spieva a tancuje, slovom vyžíva sa v pozitívnych emóciách – radosti a šťastí. No v televíznom preberaní staníc sa však teraz stále častejšie objavujú aj také správy zo sveta, kde zemetrasenie zrútilo takmer všetko postavené, kde povodeň zničila domy a cesty, kde obrovské lesné požiare ohrozujú sídliská, slovom kde ľudia bojujú o holé prežitie. To i ďalšie vyvoláva, vďaka Bohu, negatívne city aj u tých, ktorí nie sú priamo účastní v takýchto bolestiach a nešťastí. Táto bipolárnosť emócií-citov pochopiteľne oprávňuje otázku, aké funkcie majú emócie-city v živote ľudí. (V nasledujúcom texte nebudem diferencovať city od emócií z pragmatických dôvodov).

Už predtým sa naznačilo, že emócie ako prapôvodné adaptačné procesy umožnili živočíšnym jedincom lepšie prežitie: negatívne fungujú ako signály ohrozenia, pozitívne ako impulzy zveľaďovania života. To bola a je fylogeneticko-historická funkcia emócií.

Podobne už predtým sme načrtli sociálnu a kultúrnu funkciu emócií. Spomeňme napr. rodinný život, umenie, náboženstvo. Na rade by mala byť teraz psychologická funkcia emócií, čo pri nedostatku relevantného poznania je náročné zadanie.

a) Emócie burcujú („arousal“) aktivity na uspokojovanie potrieb dôležitých pre život jednotlivcov. Napr. pocity hladu vedú k hľadaniu potravy u živočíchov, u ľudí žijúcich v materiálnom blahobyte k tzv. gurmánstvu.

b) Emócie usmerňujú aktivity zamerané na určité konkrétne ciele v rôznych etapách vývinu jedincov. Napr. erotické city vyvolávajú správanie hľadať partnera podľa vlastných predstáv a hodnôt. Prejavuje sa to tendenciami byť s milovanou osobou spolu čo najviac, hoci v súčasnosti aj prostredníctvom mobilu. V pokročilom veku sú to najmä emócie, ktoré vedú viacerých k správaniu, ktoré dostalo symbolické pomenovanie „upratať dom“.

c) Emócie prehlbujú a intenzifikujú určité životné zážitky a skúsenosti. Napr. keď sa nám ukrivdí čo i len v maličkosti, tento afekt sa môže rozšíriť na dlhodobú „zlú náladu“. Naopak v „dobrej nálade“, vyvolanej napr. čašou vína, sa správame aj s menej známymi uvoľnene, pozitívne ako je to medzi priateľmi.

d) Emócie v istom zmysle organizujú naše zážitky podľa toho, ako sa cítíme. Napr. v stave bolenia zubov sa zariaďujeme tak, aby sme sa vyhli nedorozumeniam, prípadne konfliktom. Podobne sa však môžeme správať aj vtedy, ak nás prekvapila dajaká pozitívna udalosť, napr. výhra v tipovaní; odpustíme si vzápätí šoférovanie.

e) Emócie môžu viesť k lepšiemu uvedomovaniu našich nevydarených či priam chybných skutkov v minulosti, čím sa posilňuje úmysel nedopustiť sa ich znovu. Napr. trápenie sa, že som nepomohol staršiemu mužovi ležiacemu vedľa lavičky v parku v mylnej domnienke, že je alkoholizovaný.

f) Emócie evidentne slúžia rozširovaniu, udržiavaniu, ale aj k selektovaniu sociálnych interakcií. Napr. pozitívne emócie sú istou zábezpekou zachovania pevných vzťahov manželských partnerov napriek bežnému vyskytovaniu sa nedorozumení kognitívnej povahy. Na druhej strane, dlhodobo pretrvávajúce negatívne emócie nás zvädzajú zanechať komunikáciu s tými, ktorí nám, hoci aj neúmyselne, ublížili.

g) Emócie sú osobitým druhom komunikácie. Už sme uviedli, že sám rečový prejav môže nielen po obsahovej, ale aj po formálnej stránke vysielat' emočné odkazy, pozitívne i negatívne. Avšak emócie, najmä výrazy tváre možno pokladať za reč bez slov. Nevie si predstaviť toho, kto by na spontánny úsmev bábätko v kočíku nereagoval pozitívnou emóciou, úsmevom alebo príhovorom. Naopak, zlostná tvár je spravidla signálom nenadviazať kontakt, vyhnúť sa takému jedincovi. V tejto súvislosti som v nezáväznej diskusii vyslovil poľutovanie nad tým, že človek nemá to, čím emočne komunikuje pes, t. j. chvost; jeho pohybní distančne prejavuje zjavné pozitívne emócie pri stretnutí so svojim „pánom - priateľom“.

h) Emócie sú v procesoch utvárania osobnosti, jej hodnotového systému, bezkonkurenčným činiteľom presahujúcim všetky vývinové etapy ontogenézy. Netreba azda dokladať výskumnými faktami, že detstvo, najmä rané detstvo nadobúda svoju kvalitu ako aj nekvalitu nadovšetko tým, či je naplnené prevažne pozitívnymi alebo negatívnymi emóciami. A nielen príslušní odborníci, ale aj širšia verejnosť dobre vie, že „nešťastné detstvo“ má následky na celý život. V dospelosti ako aj v pokročilom veku je to najmä bolesť – jej zvládanie a „zmysel dávanie“, čo rodí také vlastnosti osobnosti, ako je odolnosť, trpezlivosť, statočnosť, súcitnosť, obetavosť, sebaopoznanie, múdrosť.

i) Emócie sú azda najúčinnjším činiteľom prosociálneho správania. Fungujú nielen v malom, ale aj vo veľkom svete ako motívy solidarity s biednymi a postihnutými. Najmä v súčasnosti, keď medializácia prírodných katastrof je takmer v každodennom programe rozhlasu a televízie, sú to emócie, ktoré darovaním a obetovaním sa robia z nás pravých ľudí na tejto zeme. Emócie tu spĺňajú nielen samu ľudskú funkciu, ale majú aj isté teologické črty.

Najvýznamnejšou lekciiou, ktorú môže človek v živote dostať, nie je to, že vo svete existuje bolesť, ale že záleží na nás, aby sme z nej vyťažili úžitok, ktorý smieme premeniť na radosť.

R. Thákur

Keby človek chcel byť len šťastný, nebolo by to také ťažké, ale človek chce byť šťastnejší než ostatní, a to je skoro vždy nemožné, lebo ostatných považujeme za šťastnejších, než v skutočnosti sú.

Montesquieu

Utrpenie je ako horká mandľa, ktorú človek odhodí na kraj cesty. Ak ale tade po desiatich rokoch znovu prechádza, nájde rozkvitnutý mandľovník.

M. Giovanelli

Tento svet má šancu prežiť len vtedy, ak sa nájdu ľudia, ktorí sa rozhodnú pre obetovanie.

A. Solženicyn

Všetky dobré zásady sú už napísané. Teraz už zostáva ich iba realizovať.

B. Pascal

### O prapôvodnej emócií

V citovanej monografii Stuchlíkovej (2007) sa pod záhlavím „Vybrané emoce a jejich dynamika“ charakterizujú tieto dvojice: šťastie a radosť, láska a náklonnosť, nenávisť a hnev, úzkosť a strach, smútok a zármutok, znechutenie a pohrdanie, „Ja“ emócie – pocity vzťahujúce sa k nášmu konaniu, „Ja“ versus „ty“ emócie. Tento výpočet je podobný analýzám iných autorov. Ja však mám vecné dôvody na iný výber a iné zoskupenie. S veľkou istotou konštatujem, že prapôvodnou, a teda aj najuniverzálnejšou emóciou je **bolesť**.

Rozhodne nemá zmysel pokúsiť sa o popis, ako sa bolesť prežíva. S bolesťou sa už stretol každý dospelý, s bolesťou prichádzame do tohto sveta a spravidla s bolesťou z neho aj odchádzame. Napriek obrovskému rozšíreniu patrí bolesť, podľa mňa, k najzáhadnejším fenoménom v živote ľudí.

Z vlastných skúseností s výučbou základov psychológie viem, že aj vyššie graduovaní poslucháči/poslucháčky nevedia, kam bolesť do psychického vybavenia zaradiť. Na otázku, koľko zmyslov má človek, ešte vždy prevažuje odpoveď, že päť: zrak, sluch, čuch, chuť a hmat. Keď však provokatívne navodím debatu na niektorý z ďalších zmyslov, napr. chlad, rovnováha, sex, moji poslucháči sa tvária zaskočene; avšak ani potom ešte neprídu na bolesť. Usudzujem teda, že v implicite sa napodiv bolesť ako emócia nevyskytuje. Možno preto, že bežní ľudia ju dávajú len do kontextu chorôb. Avšak: „Bolesť je nepríjemný zmyslový a emočný zážitok („experience“) spojený s aktuálnym alebo potenciálnym poškodením tkaniva, alebo sa popisuje v termínoch takéhoto po-

škodenia“ – tak znie vymedzenie sformulované IASP – Medzinárodnou asociáciou pre štúdium bolesti (<http://www.iasp-pain.org>). Aj keď bolesť je v zornom poli viacerých vedných odborov, predovšetkým lekárskeho, predsa len jej jadro je evidentne psychologické. Je to nielen nepríjemný, ale aj ťaživý až takmer neznesiteľný zážitok. Vo všeobecnosti platí, že bolesť nemusí byť vždy indikátorom ochorenia, ako je to napr. pri tzv. zákerných chorobách – pri rakovine. Existujú aj také bolesti, pri ktorých predtým uvedené poškodenia tkaniva spočiatku nie sú. Akiste už tušíte, že sú to, na rozdiel od somatických, psychické bolesti, ktoré sa v odbornej terminológii nazývajú aj psychogénnymi alebo mentálnymi. Somatické bolesti môžu byť povrchovo-telesné (napr. porazenie prsta), vnútro-telesné (napr. natrhnutie šľachy) alebo vnútor-nostno-viscerálne (napr. boľenie v žalúdku). Naproti tomu existuje nespočetne veľa psychických bolestí, keďže ich vyvolávajú podnety či situácie, ako z osobnostnej tak aj environmentálnej oblasti – fyzikálnej, sociálnej, kultúrno-duchovnej. Dôvodom ich vzniku môžu byť bežné zlyhania, zabuchnutie dverí, strata peňazí, spadnutie atď., ale aj také príbehy ako napr. okríknutie šoférom autobusu, hádka v čakárni ambulancie lekárnky, ukrižovanie na pracovisku a pod. No ešte väčší emočný zásah majú ataky na našu identitu, bolesti z odcudzenia detí, znevažovania nášho etnika, napokon bolesti zo straty životného partnera.

Keďže emócie patria skôr k psychickým stavom ako procesom, príznačným sa pre ne stáva ich trvanie. Pokiaľ ide o telesnú bolesť, bežne sa uznávajú rozdiely medzi tzv. akútnou a chronickou bolesťou. V prvom prípade nejde ani tak o intenzitu prežívanej bolesti, ale o jej priebeh; takúto bolesť môže aj sám postihnutý napr. analgetikami zmierňovať. No odstránenie chronickej telesnej bolesti si už spravidla vyžaduje účinný zásah iných, spravidla medicínskych odborníkov: ten je už nasmerovaný na sám zdroj vzniku bolesti.

Psychická bolesť sa však od akútnej a chronickej telesnej bolesti principiálne odlišuje. Jej zdrojom je kauza (podnet, situácia), na ktorú postihnutý spravidla už nemá vplyv. Zabuchnutie dverí, okríknutie v autobuse, strata životného partnera (predtým uvedené príklady) zapadli už do kategórie minulosti; účinným by bolo zabudnúť na ne, no to sa nedarí, pretože pamäťové stopy asociované s emóciami pretrvávajú, ako vieme, dlhšie ako tie ostatné.

V neurofyziologickom osvetlení emócií sa traduje, že „sídli“ vo fylogeneticky najstarších častiach mozgu (štruktúry amygdaly a hypotalamu). Tento fakt umožňuje aj také osvetlenie, že prípadné vôľové aktivity na potlačenie bolesti, lokalizované v prefrontálnych častiach

mozgu, slabo utlmujú excistácie v starom mozgu. Je tu ešte jedna osobitosť. Psychická bolesť, na rozdiel od somatickej, sa spravidla neustále živí šírkou asociácií spojených s príslušnou kauzou. Túto bolesť vyvolávajú aj predtým indiferentné predmety a situácie, čo dezaktivizuje hoci-koho takto postihnutého. Keď si porežeme prst, vieme, že rana sa skôr či neskôr zahojí. Keď ale nás niekto na verejnom podujatí neprávom obžaluje z nejakej nečestnosti, táto skrivodlivosť raní naše „self“ hlboko a dlhodobo; často sme bezmocní zvládať takýto atak kognitívne alebo aj inakšie. Ak takéto a podobné emócie sa nakopia, začína skôr či neskôr k depresii, ba až k pokusom o suicídum.

V konečnom dôsledku je rozhodujúce, či psychické bolesti obdobne ako telesné, sú akútne (spontánne odchádzajú) alebo chronické, ktoré skôr či neskôr vedú k patologizácii osobnosti. Tento priebeh bolesti od vzniku po nástup je principiálne dôležitý nielen pre diagnózu, ale aj pre terapiu. Za tým účelom sa v priebehu desaťročí vyvinuli rôzne meracie techniky, z ktorých sa v ostatnom čase stal rozšíreným MPQ – McGill dotazník bolesti (Melczak, 1975). My sme však v časopise *Studia psychologica* sprístupnili našej klinickej praxi slovenskú mutáciu novšieho dotazníka severoamerickej proveniencie so slovenským prispením – MAS (Multidimensional Affect and Pain Survey, Ciriakova Vlachos, Clark, Wharton, 2007). Ako už názov prezrádza, táto metodika prekračuje samú bolesť, je široko záberová. Zo 101 položiek sa vyvodili tri superklastre, a to somato-senzorická bolesť, emočná bolesť a psychická pohoda. Do prvého klastra sa zaradili mierne bolestivé pocity (ako napr. bolesť svalov), ďalej rôzne ťažkosti (ako napr. nauzea), ale aj silné bolesti (ostré, tlakové, bodové, ale aj dýchacie ťažkosti). V superklastri emočné bolesti sa ocitli negatívne afekty (reagovanie na chorobu, depresívna nálada, sebaobviňovanie), ďalej tzv. núdzové zážitky (anxieta, hnev, strach) a na ostatok únikové odpovede (apatia, únava). Tretí klaster – psychická pohoda je sýtený činnosťami zameranými na zdravie (fyzické a psychické aktivity) a sú tam aj radostné zmýšľanie, cítenie spolupatričnosti a pozitívne afekty. Dotazník obohacuje Stručná stupnica hodnotiaceho odborníka ako aj Pacientova stručná stupnica bolesti a pohody.

Ak platí tvrdenie, že bolesť je prapôvodnou negatívnou emóciou, potom je namieste predpokladať jej fylogenetické a sociálno-kultúrne deriváty. V istej odlišnosti od iných autorov navrhujem, aby k nim patri-li okrem smútku, zármutku, depresie aj skl'účenosť a utrpenie. V snahe o ich charakteristiku možno sa stretnúť s viacerými variantmi chápania, takže takými sú akiste aj moje.

**Smútok** patrí plauzibilne k základným ôsmim emóciám, ako sa to uvádza napr. aj v Plutshikovom kolese emócií. To znamená, že je to od sociálno-kultúrneho kontextu nezávislá, dobre identifikovateľná emócia, podľa niektorých prítomná aj u zvierat (napr. smutný pes, dokonca smutný býva aj môj papagájik). Smutnými sa stávame vtedy, keď dôjde k narušeniu homeostázy v parasympatikovom stave vegetatívneho systému v dôsledku straty niečoho, čo má pre nás osobitú hodnotu. Smutní sme, keď nás pobolieva hlava, keď prevládne nevlúdne počasie, keď nám odpadne podpätok z obľúbených topánok, keď sa z rádia dozvedáme o dopravnej nehode atď. Smutný môže byť aj ten, kto žije v istej separácii od blízkych ľudí, kto neuspel v nejakom konkurznom pokračovaní, komu sa opätovne nedarí v práci, keď sa dozvie o ťažkej chorobe známeho, keď niekomu z blízkych hoci neúmyselne ublížil. Smútok je teda veľmi pestrá varieta negatívnych emócií, ktorá však v zmysle funkcií emócií v správaní nevedie k apatii, nečinnosti. Zo smútku, či z takejto nálady sa možno dostať už aj uplynutím času, ale najmä vhodnými aktivitami, akými sú napr. priateľské stretnutie, návšteva kultúrneho podujatia, pohárik dobrého vína v spoločnosti blízkych a pod. Platí však klinicky overená skúsenosť, že veľké nakopenie smútku, najmä ak sa opakuje častejšie, môže viesť k depresívnej nálade.

**Zármutok** je podobne ako smútok taktiež spôsobený stratou, avšak ide o významnú osobnostnú stratu, pričom za najväčšiu sa pokladá smrť blízkej milovanej osoby. V zármutku prežíva svoj stav matka, ktorá porodí dieťa s postihom, pacient, ktorému amputovali končatinu, vodič, ktorý zmrzačil mladú ženu, manžel trúchliaci po smrti svojej drahej osoby a pod. Na rozdiel od smútku, zármutok je už doprevádzaný preukázateľným fyziologickým distresom s prejavmi narušenia neuro-humorálneho systému; niekedy môže dôjsť aj k zoslabeniu imunitného systému, čo spôsobuje zvýšenú chorobnosť. V psychickej sfére sa zármutok prejavuje zážitkami zmätočnosti a bezradnosti, obsedantnou anxiitou, sebaobviňovaním, pesimistickým posudzovaním svojej budúcnosti atď. Dlhodobý zármutok je teda psychosomatický fenomén potenciálne ohrozujúci život jedinca. Na rozdiel od smútku, zármutok má väčšiu intenzitu a trvanie, spôsobuje úpadok aktivít, jeho zvládnutie sa nedarí vždy samému postihnutému jedincovi, bežné prehováranie známymi však môže byť kontraproduktívne, účinná psychoterapia musí byť vysoko špecifická.

**Skľúčenosť** je ďalší derivát psychickej bolesti. Od smútku sa odlišuje zdrojom – hodnotou kauzy svojho vzniku ako aj celkovo väčšou negatívistickou intenzitou. Skľúčenosť môže byť, podľa mňa, istou fázou

v prežívaní zármutku, ale aj depresie. Pre sklúčenosť sú príznačné najmä tieto javy: tzv. klesanie na mysl, apatia, rezignácia, zoslabenie nádeje na zmenu k lepšiemu, niekedy aj zúfalstvo. Jedinec v stave sklúčenosti nie je spôsobilý pracovať, prežíva deň čo deň v separácii, ťažko sa mu komunikuje hoci aj v telefóne, pokladá sa za nepochopeného svojím okolím, ponosuje sa na nespravodlivosť osudu („prečo ja?“), často len polihuje pozerajúc sa nečinne do plafónu, v myslí prežíva ako nezostrihaný film rôzne epizódy viažuce sa napr. na stratu milovanej osoby. Sklúčenosť nie je teda len symptómom depresie, je to, podľa mňa, špecifický fenomén prolongovanej psychickej bolesti, objavujúci sa najmä v období trúčlenia. Na zmiernenie sklúčujúcej bolesti je zamerané smútkové poradenstvo a psychoterapia s expertom, ktorý však musí veľmi dobre poznať osobnosť postihnutého a jeho predchádzajúci život.

**Depresia** má v ľudskom poznaní dlhodobú históriu (písal o nej už Hippokrates v 4. stor. pred n. l. a charakterovo-typovo je líčená v mnohých umeleckých dielach; depresiou údajne trpeli A. Lincoln, W. James, W. Churchill a d'. Novšie analýzy písomných materiálov naznačili, že depresívne obdobia („život v tme“) pravdepodobne prežívala aj Matka Tereza.

V ostatných dekádach 20. storočia sa fenomén depresie dostal do medzinárodne uznávanej klasifikácie porúch a ochorení – DSM. Vo štvrtom vydaní (MKN-10) figuruje v dvojakej podobe. Ako veľká depresívna porucha („major depressive disorder“) a ako porucha malá („mood disorder“). Veľká, inokedy nazývaná ako unipolárna alebo klinická, predtým manická, depresia sa tam charakterizuje ako mentálna porucha, všetko zahrňujúca („all-compassing“) sklúčená nálada („low mood“) spojená s nízkym seba-ocňovaním („self-esteem“) a so stratou záujmu alebo potešenia z predtým radosť vyvolávajúcich („enjoyable“) aktivít. Na rozdiel od toho, malá depresia nie je v tomto manuáli charakterizovaná: rozumie sa ňou mierny priebeh symptómov charakteristických pre veľkú depresiu.

Všeobecne sa však depresia vyskytuje v typoch, a to ako melancholická, katatonická, postpartumová; počíta sa aj s atypickou a sezónnou depresiou. Z mojich skúseností plynie, že existuje aj depresia, ktorá je vyvolaná viacerými za sebou idúcimi traumami, teda postraumatická depresia.

Vzhľadom na to, že depresia nepatrí celkom do zóny psychologického záujmu, avizujem, že v príslušnej psychiatrickej literatúre sa možno dozvedieť množstvo poznatkov a zistení o výskyte depresie v celosvetovom meradle, o terapeutických aplikáciách a o prognózach choroby ako



aj o teóriách jej incidencie. Súčasne však spresňujem, že „depka – ako ju u nás nazývajú viacerí bežní ľudia (často najmä vysokoškooláci), nie je depresiou v odbornom zmysle slova. Najčastejšie ide – hypotetizujem – o prežívanie negatívneho cítenia sa v krízových situáciách, a to v dôsledku reziduí duchovného vákua z rokov materialisticky orientovaného totalitarizmu a, pravdaže, z frustrácie všade prítomnej medializácie blahobytnej spoločnosti.

**Utrpenie** je dlhodobá somatická a psychická bolesť, ktorú okrem priamo škodlivých podnetov pre organizmus vyvoláva celý rad ďalších vplyvov z prostredia, zo sociálnej a kultúrno-duchovnej sféry. Nociceptívnymi podnetmi vzniku utrpenia ako komplexnej bolesti sú viaceré druhy chronických chorôb, najmä interné, pohybové, rakovinové; osobitným prípadom sú pandémie, ako malomocenstvo, cholera, najnovšie AIDS.

V masovom meradle utrpenie vyvolávajú prírodné katastrofy – zemetrasenia, hurikány, povodne, čoho je t. č. viac ako v nedávnej minulosti. Utrpenie zapríčinené socio-kultúrno-duchovným vplyvom nadobúda obrovské rozmery v ideovo-mocenských zápasoch krajín a sveta; začína so zbavovaním sa ľudí – nepriateľov (Kambodža, Holokaust, Katyň) a končí sa vojnami (terorizmom); osobitným prípadom sú únosy.

Psychológia utrpenia disponuje nateraz nedostatkom plauzibilných poznatkov; o utrpení nenájdete veľa toho ani v odborných publikáciách o emóciách. Naproti tomu vo vedách o bolesti, do ktorých zahrňujú aj psychológiu, sa utrpeniu jednotlivca venuje predovšetkým biochemicky orientovaná anestéziológia. Utrpenie je vyhľadávaným subjektom náboženskej literatúry (Štefko, 2007; Ďačok, 2000; Kováliková, 2007; Mráz, 2000).

V prežívaní utrpenia sa objavuje hociktorý z fenoménov (symptómov) sklúčenosti, zármutku, smútku a pravdaže aj, či vlastne najmä, depresie. Odlišným od nich je predovšetkým priebeh utrpenia, ktorý môže kolísat' medzi akútnymi intenzívnymi bolesťami a bolesťami ako tak znesiteľnými; po celé týždne, mesiace, niekedy aj roky.

Vzhľadom na dlhodobosť je pochopiteľné, že prežívanie utrpenia hlboko zasahuje do osobnosti trpiaceho. Už sa naznačilo, že bolesť patologizuje osobnosť. Avšak bolesť, či už telesnú alebo psychickú, môžu naopak špecificky ovplyvniť aj dajako narušené osobnosti. Tak napr. osobnosť s hypochondrickými sklonmi môže prehnanou psychoreflexiou svojho stavu bolesti utrpenie zosilniť. Podobne hysterická osobnosť svojím dramatizovaním bolesti značne znižuje prah citlivosti s utrpením. Všeobecne sa osvedčila kognitívna regulácia, t. j. prijať bolesť ako ne-

vyhnutnú zložku života, čo, pravda, v prípade utrpenia je veľmi náročné. Dokázalo sa však, ako o tom svedčia početné literárne fakty, že utrpenie sa dá nadosobniť a nasmerovať na vyššie, transcendentné hodnoty: príklady na doslova obetovanie bolesti ako aj utrpenia Bohu sú žiarivo popísané v náboženskej literatúre; v kresťanskej viere to znamená prijať kríž. S istou profesionálnou hrdosťou dodávam, že k zvládaniu utrpenia vznikla koncepcia nachádzania a prehľbovania zmyslu života, ktorú po prežití utrpenia v koncentračnom tábore vytvoril Frankl (2007).

Do fenoménu utrpenia patria aj niektoré extrémne podoby jej vzniku, akými sú trýznenie a mučenie. Na druhej strane sa stále častejšie stretávame s problémom ukončenia utrpenia jednotlivcov eutanáziou v jej rozličných podobách. To však už neanalyzujeme, keďže to prekračuje zámer tejto štúdie.

Bolesť ako mnohotvárna pra-emócia je síce vo svojej podstate negatívna, avšak vo svojich dôsledkoch môže mať aj pozitívne účinky. Bolesť, akákoľvek bolesť mení osobnosť k lepšiemu, k dobru, čo zdôvodňujú filozofi a teológovia a čo extrémne dokazuje martýrium.

Pravým vychovávateľom ľudí je utrpenie. Naučilo nás umeniu, poézii a mravnosti, podnietilo nás k hrdinstvu a zbožnosti, dalo životu cenu, tým, že nám napovedalo, aby sme ho obetovali. A konečne práve dobré a vznešené utrpenie dalo láske rozmer nekonečna.

A. France

Človek je učeň, bolesť jeho učiteľ, a nikto nepozná seba samého, pokiaľ netrpel.

A. de Musset

Utrpenie druhých vidíme, ale cítime len to svoje.

N. Cybinski

Utrpenie je tajomstvo, do neho môže vnieť svetlo len viera.

M. Quoist

Bolesť, choroba a každé utrpenie sú našim najlepším vychovávateľom. Čo sa nám stalo dôležitým, stratí svoju cenu a na čo sme zabúdali, ukáže svoju hodnotu.

P. Strauss

O svojom utrpení hovorím to, čo Angličan o svojom dome: moje utrpenie, môj hrad.

S. Kierkegaard

Všetko, čo je v nás ľudské, nám ponúka jednu odpoveď: utvoriť vlastný život ako dobrý príbeh. Ako vyprávanie, ktoré má svoj začiatok, stred i koniec, v ktorom vládne vnútorný „řád“. Zmysel.

J. Mrkvička

### O „naj – naj“ emócií

Na otázku, čo ju vyvoláva, možno nahlásiť rozličné odpovede. Napr. pre dlhodobo hladujúceho je to požívatina, ktorá vyvolá najpozitívnejší afekt. Pre nespravodlivo väzneného je to, pravdaže, sloboda. Pre zaľúbeného najpozitívnejším emočným želaním je, byť v čo najtesnejšom spojení s milovanou osobou. Z príkladov plynie, že pozitívne emócie v tej najvýraznejšej manifestácii sa objavujú ako kontrast stavov poznačených intenzívnymi a negatívnymi emóciami. Tento problém, t. j. autenticnosť perseveruje aj v niektorých odborných koncepciách emócií. Argumentuje sa neurofyziologicky: kým negatívne emócie majú svoje centrá v starom mozgu (amygdala, retikulárny aktivačný systém), pre pozitívne emócie sa nateraz nepodarilo zistiť ich centrálnu lokalizáciu, resp. aktiváciu. Experimenty s elektrickou sebastimuláciou predpokladaných centier slasti u zvierat neboli dostatočne preukazné. Jednako v neurofyziologickej literatúre sa traduje koncepcia lateralizácie emócií. Podľa nej je to ľavá hemisféra, ktorá je zodpovedná za pozitívne emócie, zatiaľ čo negatívne emócie riadi pravá hemisféra. Hoci som neštudoval príslušné EEG výsledky v origináli, naše experimentálne výskumy s lateralizáciou kognitívnych funkcií vyústili do hypotézy spochybňujúcej dominanciu celých hemisfér: dominantnými sú tu len isté oblasti mozgu, ktoré môžu byť tak „vpravo alebo vľavo“ (Kováč, 1977 a ď.).

Už sa predtým uviedlo, že už u niekoľkodňového novorodenca možno usudzovať, že okrem strachu a hnevu prejavuje isté znaky „dobrého čítania sa“; prezrádza to po nasýtení makromotorika, vydávanie slabučkých zvukov (tzv. hrkútanie), neskoršie aj výraz tváričky nadobúdajúci postupne význam úsmevu. Túto pozitívnu emóciu si teda prinášame na svet z nášho genetického vybavenia. Uvedeným konštatovaním možno priblížiť zovšeobecnenie, že pozitívne emócie zabezpečujú normálne

fungovanie jednotlivca v rôznych oblastiach života, a to nielen „ad hoc“ ale aj „à la longue“.

Aj to sme už naznačili, že emócie dlhodobo patrili k zanedbávaným výskumným témam psychológie ako modernej vedy. Tí, čo sa o ne predsa len zaujímali, venovali sa negatívnym emóciám, keďže na ne, pochopiteľne, upozorňovala klinická prax. Pozitívne emócie, až do nástupu humanistickej psychológie ostávali dlhodobo bokom z rôznych príčin. Jednako však možno induktívnym prístupom konštatovať o nich aspoň toto: Pozitívne emócie – modulujú ktorékoľvek psychické stavy a procesy. Aktuálne pozitívne emócie sú, ako sa vie, tvorcami „dobrej“ nálady, ktorá potom facilituje „dobré“ skutky. Pozitívne emócie akoby rozširovali aj kognitívne kontexty, zvyšujú vynaliezavosť, kreativitu. Pre kultiváciu osobnosti sú pozitívne emócie hnacou silou, utlmujú prejaviť sa negatívnym vlastnostiam a priam provokujú uplatňovať pozitívne vlastnosti, akými sú komunikatívnosť, afiliantnosť, obdarúvanie, atď. Nie menej významnou funkciou pozitívnych emócií je zvyšovanie odolnosti nielen na psychické, ale aj na somato-psychické ochorenia, osobitne na kardiovaskulárne príhody. Napokon logo „pozitívne cítiť a zmýšľať“ nadobudlo v súčasnosti marketingový charakter; pokladám to za jeden z najmasovejších úspechov psychológie v jej aplikácii do praxe.

Na rozdiel od bolesti ako – podľa mňa – prapôvodnej negatívnej emócie, v zóne pozitívnych emócií sa o takej prvotnej emócií v odborných textoch nehovorí; aspoň ja som sa s tým nestretol. Preto za daného stavu som induktívnou metódou dospel k hypotéze, že takouto emóciou by mohla byť spokojnosť, od ktorej sa odvíjajú ďalšie pozitívne emócie – potešenie, náklonnosť, radosť, pôžitok, šťastie.

**Spokojnosť** je pretrvávajúce pozitívne kognitívno-emočné prežívanie vlastného stavu a vzťahov jedinca s okolím, k predmetom, osobám, inštitúciám a kultúrno-duchovným javom. Spokojnosť sa týka bazálnych kvalít života, ktorými sú: dobrý somatický stav, normálne psychické fungovanie, život vo funkčnej malej sociálnej skupine – rodine, primerané materiálne-sociálne zabezpečenie, životodarný environment, spôsobilosti na vlastné prežitie.

Z uvedeného vyplýva, že spokojnosť ako predpokladaná prvotná pozitívna emócia je závislá a ovplyvnená celým radom činiteľov, z ktorých len niektoré sú pod kontrolou subjektu. Namiesto je preto rátať aj s existenciou nespokojnosti, teda negatívneho protipólu tejto emócie. To však je už zadanie skôr pre sociológov alebo anketárov. Psychológovia by sa mali viac ako doteraz angažovať v skúmaní pozitívnych emócií,

najmä tých, ktoré prostú spokojnosť prekračujú v intenzite i priebehu. Jednou z nich je radosť so svojim pendantom – potešením.

„Hľadal som vo vecnom registri poslednej psychologickéj bibliografickej ročenky heslo „radosť“. Nenašiel som. Prezrel som teda posledných desať ročníkov tohto reprezentatívneho prehľadu odbornej literatúry. Našiel som desiatky odkazov na úzkosť, strach, hnev, agresivitu. Asi trikrát sa objavilo heslo „láska“. Radosť nikdy.“

J. Mrkvička (1984)

V nadväznosti na spokojnosť *radosť* je špecifický pozitívno-emočný afekt, ktorý v súlade s vyznávanými hodnotami, postojmi, záľubami osobnosti vyvolávajú javy, predmety, ľudia, udalosti z okolitého sveta. Potešenie môže vyvolať napr. ranný východ slnka, žblnkot horského potôčika, dobré jedlo, nové šaty, únik pred búrkou atď. Radosť máme, keď sme vyriešili krížovku, keď sa nám podarilo dobehnúť autobus, keď sme boli úspešní v rybačke, keď sme vyhrali v tipovaní, keď sme získali „šoferák“. Radosť prežíva vyliečený pacient pri odchode z nemocnice domov, radosť máme z darov, prejavov sympatie, pochvaly, úcty, ale aj z dopestovania vzácneho kvetu, zeleniny či ovocia. Veľkú radosť vyvoláva úspešné ukončenie školy, vynikajúci koncert, úspech „našich“ športovcov, stretnutie s dávnyim priateľom, „návrat strateného syna“.

Biblický Noe bol pravdepodobne prvým človekom, ktorý zistil, že radosť sa dá vyvolať aj zámerne; údajne sa opíjal z kvaseného hrozna. Táto skúsenosť má v súčasnosti masový charakter v medzinárodnom meradle. Eufória, ktorú spôsobuje alkohol v rôznych podobách, sa stala vyhľadávaným spôsobom, ako sa dostať do stavu radosti, uvoľnenia, veselosti, ibaže... Takto vyvolávaná radosť má však silného novodobého konkurenta: syntetické drogy. O nich sa však jednoznačne a všeobecne vie, že skôr či neskôr nevedú k šťastiu, ale symbolicky vyjadrené – do pekla.

V nadväznosti na spokojnosť a radosť, *šťastie* v psychologickom kontexte je, podľa mňa, holistické prežívanie vlastného života s dominanciou dlhodobo pretrvávajúcich pozitívnych emócií, vyvolávaných naplňovaním cieľov života jedinca v závislosti od toho, či je rudimentárnou, konformnou alebo kultivovanou osobnosťou. Tým sa podčiarkuje skutočnosť, že šťastným môže byť hocikto z kmeňa žijúceho bez kontaktov s civilizáciou, práve tak ako jedinca v rozvojom Vietname alebo obyvatelia blahobytného Dánska.

Výraz šťastie patrí k najfrekvencovanejším slovám v implicite, a to nielen vo význame dobrej zhody okolností, napr. výhry v lotérii, ale aj ako žičenie v pozdravnej forme „veľa šťastia!“ Podobné je to v interkultúrnom rozmere, a tak to bolo, usudzujeme, už v časoch dávnej minulosti. Aristoteles však dôvodil, že pravým šťastím je cnostný život duše v súlade s rozumom. Naproti tomu Epikuros propagoval život plný slasť, avšak brojil proti pôžitkom ako „obžerstvo, verejná sláva, užívanie sily a pohlavný styk“ (Hunt, 2000, s. 46). Táto „carpe diem“ filozofická doktrína sa tiahne celou históriou civilizovaného ľudstva v rôznych podobách. Uplatnenie našla aj v psychológii, osobitne v psycho-analytických teóriách pokladajúcich radosť (slasť) a vyhýbanie sa bolesti za hlavné motivačné sily ľudského správania.

Vzhľadom na široký obsahový rozmer šťastia je pochopiteľné, že týmto fenoménom sa okrem filozofie zaoberá celý rad vedných odborov, z ktorých azda najvýznamnejšie teraz ekonómia a sociológia.

Základom šťastia ľudí je produkcia materiálnych statkov, ktorých meradlom je HDP – hrubý domáci produkt, v súčasnosti, osobitne v EÚ, sa bazíruje na výške schodku ročného rozpočtu toho-ktorého štátu. V praxi však, najdôležitejším ukazovateľom tzv. životnej úrovne je cena nákupného vozíčka v supermarkete. Také sú v stručnosti prístupy strohých ekonómov k šťastiu.

Nemienim sa tu púšťať do podrobného hodnotenia ekonomickej koncepcie ľudského šťastia. Konštatujem len, že táto sa dala ako-tak akceptovať v prvých rokoch po 2. svetovej vojne, keď priemysel, obydľia, cesty a celá makroštruktúra mnohých európskych krajín boli zničené, resp. vážne rozrušené. Pre život ľudí na začiatku 21. storočia platia však ekonomicke základy šťastia diferencovane. Výsledky reprezentatívneho výskumu v USA (1,1 mil. osôb), v ktorom sa zisťovala výška príjmu, teda peniaze a šťastie, ukázali, že síce k spokojnosti so životom treba mať istú dávku financií, avšak s rastom peňazí „happiness“ nerastie (Myers, Diener, 1996).

Na sociálnu stránku šťastia poukázali viaceré sociologické štúdie. Známa sa stala najmä „Framingham Heart Study“ (Flowler, Christakis, 2008), na ktorej sa longitudinálne zúčastnilo niekoľko tisíc osôb v priebehu 20 rokov. Azda najvšeobecnejším z toho je zistenie o podiele sociálnej siete v prežívaní šťastia: vystupujú v nej predovšetkým tesné vzťahy so súrodencami, manželmi, priateľmi, najbližšími susedami atď. Sociologické prístupy k šťastiu sa takmer prekrývajú s pojmom kvalita života, pochopiteľne nie jednotlivcov, ale väčších sociálnych skupín. Svedčia o tom počiny holandského sociológa R. Veenhovena, ktorý

skúmal „Happy Life Expectancy“ v 48 krajinách, vrátane bývalého Československa (bližšie Kováč, 2007). V rámci svojho pôsobiska – Erasmusovej univerzity v Rotterdame - zriadil „World Database of Happiness“ a tu vychádza od r. 2000 aj časopis „Journal of Happiness Studies“.

Hoci veľké svetové náboženstvá presúvajú plné šťastie do posmrtného života, početné výskumy presviedčajú, že religiózni sú už tu a teraz podstatne šťastnejší ako neveriaci v transcendentno. Týka sa to desiatok ukazovateľov, začínajúc zdravím a končiac suicídmi (Stríženec, 2007). Viaceré meta-analýzy publikovaných štúdií na rozhraní milénii preukázali, že tu popisované pozitívne emócie – spokojnosť a z nej sa rozvíjajúce emócie radosti a šťastia sa v živote religióznych jedincov vyskytujú podstatne častejšie a plnšie ako u „a-deistov“ (môj výraz na neostre slovo ateista).

Pokiaľ ide o psychológov, s poľutovaním musím konštatovať, že fenomén šťastia ostal ďaleko od ich záujmu; akoby to ani nebol problém patriaci do ich referenčného rámca. Svedčí o tom napr. aj najnovšie reprezentatívny vyše 1000 stránkový „APA Dictionary of Psychology“ zostavený najpoprednejšími autoritami v USA; heslu „šťastie“ sa ušli necelé dva riadky: „happiness – an emotion of joy, gladness, satisfaction and well-being“ (s. 429). Obdobný deficit postihol aj našu psychológiu v minulosti; ešte, chvalabohu, že sa našla výnimka, ktorú reprezentuje výborne napísaná útle „Knižka o radosti“ (1984) od vo svojej dobe nedoceneného českého psychológa J. Mrkvičku.

Aj keď, v kontraste s bolesťou a jej derivátmi, je spokojnosť s jej derivátmi, podľa mňa, bazálnou pozitívnou emóciou, ktorú by mali psychológovia intenzívne skúmať, hnutie pozitívnej psychológie je výzvou naplno rozvinúť štúdium ďalších desiatok pozitívnych emócií, akými sú napr. želanie, zvedavosť, vďačnosť, nadšenie a pravdaže nadovšetko láska vo všetkých podobách.

Humor je, keď sa napriek tomu smejeme.

Nemecké príslovie

Humor je prejavom špecifickej ľudskej inteligencie; žiadny počítač nevymyslí vtip.

I. Štúr

Humor je najdemokratickejší zo všetkých zvykov.

K. Čapek

Nie je nič hlúpejšie ako hlúpy smiech.

Catullus

Čo je smiešne? Všetko, ale keď sa to stane niekomu inému.

Voltaire

### Vývody a závery

1) V etape vývoja psychológie charakterizovanej teoretickým a metodologickým pluralizmom sa nové témy výskumu neraz hľadajú na hraniciach psychológie s inými vednými odbormi, napr. technickými, ekonomickými, sociologickými. Opomína sa však skutočnosť, že z trojice hlavných psychických funkcií človeka je tu veľká oblasť emócií, na ktoré azda pasuje latinský výrok „terra incognita“. Táto „diera“ v odhalovaní psychickej regulácie správania znižuje platnosť psychológie ako vedeckého systému, je takto neúplnou teóriou a praxou v službe ľuďom.

2) Ukazuje sa, že kognitívna psychológia ako „main stream“ psychológia bádateľskej činnosti v druhej polovici 20. storočia už splnila historické zadanie informačnej spoločnosti; prehĺbila naše poznanie o pozornosti, vnímaní, pamäti, myslení. No ambície poznávať zložitejšie funkcie, akými sú rozhodovanie, reč, tvorivosť, múdrosť atď., môžu byť vedecky efektívne len vtedy, ak sa budú skúmať interfunkčne, predovšetkým s emóciami v kontexte osobnosti.

3) To však nestačí. Pokrok psychológie ako vedy skúmajúcej psychickej reguláciu správania nemôže byť komplexný, pokiaľ sa emócie, a to nielen negatívne, ale aj pozitívne, nestanú početnými špecifickými terčmi výskumných projektov. Zdôvodnenie toho vyplýva nielen z historického deficitu v minulosti, ale z prostého faktu – predmetu psychológie: ľudia nie sú stroje či roboty, ale bytosti hodnotiace prežívajúce svoj vzťah k svetu, v ktorom žijú, vrátane seba samých.

4) Globálny svet ľudstva na začiatku 21. storočia je plný protirečení medzi vyspelými a rozvojovými, medzi blahobytnými a biednymi, medzi bielymi a farebnými, medzi moslimami a kresťanmi atď., napriek hlásaniu, že koniec koncov všetci sme ľuďmi. Keby však bolo možné zistiť, aký podiel na týchto protirečeniach majú kognície a aké emócie v podobe postojov, presvedčení, predsudkov, etnickej animozity, xenofóbie atď., dôvody na intenzívne skúmanie emócií by nadobudli, predvídam, charakter štátnych zákaziek.



5) Pravdaže, bola by to super-naivita očakávať, že v súčasnom mocensko-silovom svete, ktorý zakuklene nesie v sebe historicky vzniknuté spory medzi spoločnosťami, národmi a kontinentmi môže psychológia - hoci aj obohatená o psychológiu emócií - niečo svetoborné dosiahnuť. No ľudský svet napokon pozostáva z jednotlivcov. A psychológia ako jeden z najpraktickejších vedných odborov slúži optimalizácii života jednotlivcov a malých skupín, v ktorých žije. Psychológia obohatená o validné poznatky o emóciách má šance, povedané hlavnými pojmami tejto štúdie, zmierniť a dať bolesti zmysel, hľadať a využívať radosť vo vytýčení životnej cesty hocikoho. Je to jedna z ciest metanoé osobnosti, k čomu môže psychológia, avšak len komplexná, ľudom moderných spoločností výdatne prispievať.

\*

EMÓCIE sú nielen v KOGNÍCIÁCH, ale v živote každého z nás; psychoregulačne hocikedy aj dominantne.

ZOBUDÍME SPIACU RUŽENKU?

Možno, ak v tajupnom kríčku listov budeme hľadať čo dobrý Pán zavše pridáva k tŕňom: ruže.

### Literatúra

- Boroš, J., 1995, *Motivácia a emocionalita človeka*. Bratislava: Odkaz.
- Buzassyová, K., Jarošová, A., (Red.), 2006, *Slovník súčasného slovenského jazyka*. Bratislava: Veda.
- Ciriakova Vlachos, K., Clark, C., Wharton, R. N., 2007, A translation of the multidimensional affect and pain survey (MAPS): From English to Slovak language. *Studia psychologica*, 49, 1, 5-18.
- Czako, M., Seemanová, M., Bratská, M., 1982, *Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Emócie*. Bratislava: SPN.
- Ďačok, J., 2000, *Človek, utrpenie, nemocnica*. Trnava: Dobrá kniha.
- Flower, J. H., Christakis, N. A., 2008, Dynamic spread of happiness in a large social network: Longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. *British Medical Journal*, 337, 2338, 1-9.
- Frankl, V. E., 2007, *Trpiaci človek*. Bratislava: Lúč.
- Gardner, H., 1993, *Dimense myšlení*. Praha: Portál.
- Goleman, D., 1997, *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.

- Heřmánek, S., 1981, Osobnostné charakteristiky a percepcia bolesti. *Bratislavské lékařské listy*, 5, 613-632.
- Hunt, M., 2000, *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.
- Izard, C. E., 1977, *Human emotions*. New York: Plenum.
- Klix, F. (Ed.), 1980, XXIV. International Congress of Psychology (I-II.). Leipzig: Internat. Union of Psychol. Sciences.
- Kováliková, V., 2007, Človek, osobnosť a utrpenie. *RAN*, 10, 2, 32-36.
- Kováč, D., 2007, *Psychologíou k metanoi*. Bratislava: Veda.
- Kováč, D., 1977, Laterálna preferencia: 5 rokov sústredeného štúdia v Ústave experimentálnej psychológie SAV. *Československá psychologie*, 21, 1, 37-55.
- Křivohlavý, J., 2009, *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada.
- Kushner, H. S., 1996, *Když se zlé věci stávají dobrým lidem*. Praha: Portál.
- Laplanche, J., Pontalis, J. B., 1996, *Psychoanalytický slovník*. Bratislava: Veda.
- Marek, A. M., 2000, *Psychologie*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.
- Mareš, J., Marešová, J., 2004, Bolest a kvalita života u dětí. *Bolest*, 7, 4, 215-223.
- Melczak, R., 1975, The McGill pain questionnaire: Major properties and scoring methods. *Pain*, 1, 277-299.
- Mráz, M., 2000, *Problém utrpenia a jeho riešenie v medicínskej etike*. Trnava: Dobrá kniha.
- Mrkvička, J., 1984, *Knižka o radosti*. Praha: Avicenum.
- Myers, D., Diener, E., 1966, The pursuit of happiness. *Scientific American*, 70-72.
- Padovani, M. H., 2008, *Hojenie zranených vzťahov*. Nitra: Spoločnosť Božieho slova.
- Padovani, M. H., 2000, *Hojenie zranených emócií*. Nitra, Spoločnosť Božieho slova.
- Ruisel, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- Schachter, S., 1962, Cognitive, social and physiological determinant of emotional state. *Psychological Review*, 39, 379-399.
- Sittser, J., 2005, *Když nebe mlčí*. Praha: Návrat domů.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Ed.), 2002, *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J., 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Störig, H.-J., 2000, *Malé dějiny filozofie* (7. vyd.). Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Štríženec, M., 2007, *Religiozita, osobnost' a spiritualita*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Stuchlíková, I., 2007, *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Štefko, A., 2007, Bolest' – nezmysel alebo hodnota. *RAN*, 10, 2, 11-20.
- Švancara, J., 1984, *Psychologie emocí a motivace*. Praha: SPN.
- VandenBos, G. R., (Ed.), 2007, *APA Dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Veenhoven, R. (dir.), *World Database of Happiness*. Rotterdam: Erasmus University.
- Vondráček, V., 1973, *Úvahy psychologicko-psychiatrické*. Praha: Avicenum.
- Watis, G., 2010, *Temné noci Matky Terezy*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Zikmund, V., 2001, Hľadanie šťastia. *Kultúrny život*, 6, 27-28.
- Zimbardo, P. G., Weber, A. L., 1997, *Psychology* (2nd edition). New York: Longman.

# EMOČNÉ SCHÉMY – NOVÁ TÉMA V KOGNITÍVNEJ PSYCHOLÓGII, ALEBO VÝZVA PRE POZITÍVNU PSYCHOLÓGIU?<sup>1</sup>

Jana KORDAČOVÁ

## Úvod

Organizácia poznania človeka je jednou z najstarších a najskúmanejších oblastí kognitívnej psychológie, pričom najbežnejšie používaným konštruktom na objasnenie tejto komplexnej organizácie poznania je *schéma* (Eysenck, Kean, 1990). Problematikou schém sa zaoberali už starí Gréci, ale aj filozofi ako napríklad Immanuel Kant, pričom táto téma našla zhmotnenie tak v klasickej teórii schém, ako aj v novších prístupoch, ktoré v súčasnosti reprezentujú najmä kognitívne prístupy a teórie osobnosti.

V tejto súvislosti je vhodné si pripomenúť, že k rozvoju teórie súčasnej psychológie čoraz výdatnejšie prispieva aplikovaná psychológia. Dokladom toho sú viaceré významné psychologické teórie, ktoré vzišli z lona praktickej psychológie a osobitne z psychoterapie (napríklad Freudova teória osobnosti, Beckova kognitívna teória depresie vrátane jeho konceptu kognitívnych omylov a schém, Seligmanova teória naučenej bezmocnosti, ale aj Lazarusov manažment stresu a ďalšie), pričom sa vynárajú stále nové prístupy a témy, ktoré si vynucuje potreba hlbšieho porozumenia a skúmania psychickej reality človeka. Zároveň je možné zaznamenať skutočnosť, že psychológia postupne prekonáva nie vždy funkčné a z hľadiska napredovania psychologické vedy ako celku neraz tak trochu umelé delenie na teoretickú a aplikovanú psychológiu. Rozvíjanie psychologickéj teórie paralelne validizovanej psychologickou praxou sa zdá byť, naopak, pre napredovanie psychológie „životnejším“ riešením, najmä ak spoločným cieľom má byť komplexné psychologické poznanie.

V predkladanej štúdií sa zameriavame na špecifickú problematiku emočných schém, ktorá vďaka svoj vznik práve aplikovanej kognitív-

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09.

nej psychológii, menovite spomínanej psychoterapii. Napriek tomu, že v našich podmienkach je táto téma zatiaľ menej známa, psychologicky je nielen nosná, ale aj atraktívna, pričom „zasahuje“ tak teóriu, ako aj prax psychológie a pohybuje sa na tak často diskutovanom pomedzí „kognícií a emócií“, kde provokuje zamyslenie na tým, či v prípade emočných schém ide o výlučne emočný konštrukt, alebo sa jedná skôr o kogníciu s emočne podmieneným, resp. sýteným obsahom, k čomu sa vrátíme v diskusii.

Akokoľvek, existencia emočných schém u človeka je psychologickým faktom, pričom emočné schémy sa vyskytujú tak v neklinickej ako aj v klinickej populácii. Každý z nás je teda nositeľom istých emočných schém, ktoré regulujú (i keď prevažne na nevedomej úrovni) naše správanie - rozdiel tu je len v ich množstve, type a intenzite.

Emočným schémam sa v súčasnosti venujú viacerí významní psychológovia. V našom príspevku budeme vychádzať predovšetkým z práce Jeffreyho Younga, spolupracovníka a nasledovníka A. T. Becka, zakladateľa a riaditeľa Centra kognitívnej terapie v New Yorku a Inštitútu pre terapiu schém. Jeffrey Young pôsobí aj na Katedre psychiatrie Kolumbijskej univerzity, pričom svojím inovatívnym prístupom k ľudským schémam významne obohatil doterajšie psychologické poznanie o kognitívno-emočnom regulačnom fungovaní človeka.

### **Vymedzenie pojmu schéma a stručný pohľad na históriu**

Ako je všeobecne známe, pojem schéma sa používa vo viacerých oblastiach bádania, pričom všeobecne sa pod schémou rozumie *štruktúra, rámeč, náčrt*. V ranej gréckej filozofii u stoických logikov, menovite u Chrysippusa (279 – 206 A. D.) predstavovala schéma princípy logiky v podobe úsudkových schém (*inference schemata*), kým v kantovskej filozofii schéma označovala to, čo je spoločné pre všetky prvky (členov) istej triedy (Young a kol., 2003).

Problematika schém nie je novou témou ani v psychológii a vo svojom klasickom chápaní má dávnu históriu. V kognitívnej psychológii predstavuje frekventovanú otázku týkajúcu sa organizácie informácie človekom pri jej prijímaní a spracovaní vo význame utvárania a aplikácie kognitívnych štruktúr rôzneho druhu. Ruisel (2008) hovorí o spracovaní rôznych typov informácie z vonkajšieho sveta (napr. o fyzikálnych objektoch, situáciách, ľuďoch a pod.) a o vytváraní ich kognitívnej reprezentácie v pamäti, ako aj o kognitívnej reprezentácii seba, pri ktorej

sa uplatňujú viaceré typy štruktúr s tým, že najdôležitejším pojmom v tejto súvislosti je pojem schémy. Pripomína tiež nemeckého psychológa Otta Selza, ktorý používal schému v experimentálnej psychológii v rámci problematiky myslenia, a podľa ktorého sú schémy siete pojmov a vzťahov, ktoré riadia procesy myslenia.

Podľa Younga (2003) koncept schémy zaviedol do psychológie v 30. rokoch minulého storočia britský psychológ Frederic Bartlett v rámci teórie učenia, ktorá hľadala na schémou organizované poznanie ako na komplikovanú sieť mentálnych štruktúr, ktorá reprezentuje jedincovo chápanie sveta. Ide o vysokogeneralizovanú reprezentáciu toho, čo sa vnímalo v minulosti, čo sa však zmenilo skúsenosťou a vplyvom postojov, pričom Ruisel (2008) podčiarkuje, že Bartlett prisudzoval schémam aktívnu úlohu vo vnímaní aj pamäti – hovoril o *dynamických schémach* ako o systémoch činností zobrazovaných v pamäti, alebo tiež o uchovávaných *výsledkoch* činností, schematických obrazoch a *reprezentáciách* skutočnosti. Základným procesom utvárania kognitívnych štruktúr - a teda aj schém - je *kategorizácia informácií* z vonkajšieho, ale aj z vnútorného prostredia, pričom pri organizácii informácie o objektoch ide o hierarchickú reprezentáciu kategórií s rôznou úrovňou abstrakcie.

Hoci Bartlett vychádzal najmä z experimentov so zapamätávaním, vyvodil z nich závery so širšími implikáciami, významnými pre teóriu schémy (bližšie Ruiz, 2010). Jeho známa štúdia z roku 1932 poskytla nový pohľad na chápanie správy, resp. odkazu (message) a na teóriu o tom, že minulé skúsenosť nielenže riadi kognitívne procesy človeka, ale aj modifikuje vnímanú správu, pričom inšpirovala aj prácu ďalších autorov. Následné štúdie o schémach potvrdili Bartlettove zistenia o prítomnosti abstrakcie, racionalizácie i o vplyve významu pri interpretácii, pričom sa zistili aj ďalšie efekty a funkcie schémy (bližšie Eysenck, Kean, 1990). Podľa Ruiza, Bartlettova teória predbehla svoju dobu, pričom dnes je nepochybné, že minulé skúsenosť ovplyvňuje naše ďalšie úsudky a hodnotenia, alebo že stratégie spracovávania informácie človekom môžu byť tvorené, menené a nahrádzané inými.

Niektoré encyklopedické zdroje (napr. Wikipédia, 2010a) uvádzajú, že teóriu schémy vypracoval R. C. Anderson, pričom pojem schémy použil už J. Piaget v r. 1926, takže nešlo o úplne nový koncept, avšak Anderson rozšíril jeho význam. Pravdou je, že s menom Piageta sa pojem schémy spája pravdepodobne najbežnejšie – detailne ho rozobral pri popise rôznych štádií detského kognitívneho vývinu. Zásluhou Neisserovej práce z polovice 60. rokov 20. storočia prenikol pojem schémy do psychológie a rozšíril sa do ďalších vedných disciplín, najmä do kogni-

tívnej vedy a do vedy o počítačoch. Svoje použitie však termín schéma našiel aj v teórii množín, v algebrickej geometrii, v edukácii či pri analýze gramotnosti a pod. V rámci kognitívnej psychológie sa schéma zvykne chápať aj ako abstraktný kognitívny plán, ktorý slúži ako vodičlo pre interpretáciu informácie a riešenie problému. Môžeme tak mať napr. lingvistickú schému na pochopenie vety, alebo kultúrnu schému na interpretáciu mýtu a pod. (Young a kol., 2003).

To, ako si vytvárame psychologické reprezentácie pre vnímanie a porozumenie skutočnosti, popisuje *teória schémy*. Podľa tejto teórie, žiadnu skutočnosť nevnímame priamo, ale iba cez percepčný rámec. Psychická schéma je takto percepčným rámcom, ktorý spolu s kontextom používame na to, aby sme dali zmysel okolitému svetu. Každý človek má svoje vlastné, osobné schémy, a tak sa môže stať, že ak napr. majú dvaja ľudia odlišné schémy, ľahko sa môžu neporozumieť (Internetový zdroj 3, 2010).

Psychologické vymedzenie pojmu schéma v zmysle mentálneho modelu aspektov sveta alebo seba, ktorý je štruktúrovaný takým spôsobom, aby uľahčoval spracovanie poznania a vnímania, ponúka Collinsova encyklopédia (2005). O schéme sa hovorí aj ako o abstraktnej štruktúre poznania, ako o mentálnej reprezentácii uskladnenej v pamäti, od ktorej závisí každé spracovanie informácie. Ide o *mentálnu šablónu*, ktorá reprezentuje jedincove poznatky o ľuďoch, situáciách, alebo objektoch, ktoré pochádzajú z minulého poznania alebo skúseností (Internetový zdroj 1, 2010).

Podľa Livesleya (2001) koncept schémy je jadrom kognitívneho modelu, ktorý rozširuje oblasť psychopatológie prácou kognitívne orientovaných psychológov. Vymedzenia, ktoré majú blízko k tejto oblasti, hovoria o schémach ako o základných jadrových presvedčeniach alebo o predpokladoch, ktoré sú súčasťou percepčného filtra, ktorý ľudia používajú pri posudzovaní sveta (Longe, Gale, 2008). Schéma sa tu vymedzuje aj v zmysle hlbkových, nevedomých kognitívnych štruktúr, uložených v dlhodobej pamäti, ktoré dávajú zmysel udalostiam (Horowitz a kol., 2008). V porovnaní so schémami sú potom napríklad tzv. automatické negatívne myšlienky povrchovými kognitívnymi štruktúrami, keďže sú ľahšie prístupné uvedomeniu (Beck a kol., 1979)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> To však neznamená, že povrchové kognitívne štruktúry nemajú kauzálnu relevanciu. Napr. Beck et al. (1979) konštatuje, že automatické myšlienky sú mediátorom zmeny pri kognitívnej terapii, čím sa stávajú konštruktom kauzálneho významu. Môžu tiež zohrávať kauzálnu úlohu v udržiavaní depresívneho stavu osoby.

Podľa Becka (1967) schémy reprezentujú voľne asociované hlavné myšlienkové obsahy (“témy”), automatické myšlienky, mentálne obrazy a/alebo sny. Niekedy môžu byť neaktívne, inokedy naopak aktívované podnetmi z prostredia. Schémy, rovnako ako Kellyho osobné konštrukty, slúžia človeku na interpretáciu a pochopenie seba samého i sveta, t. j. slúžia na to, aby dávali udalostiam zmysel a aby riadili odpovede z behaviorálnych, motivačných, emočných, pozornosťných a pamäťových systémov jednotlivca. Skreslenia a chyby v spôsobe, akým sa udalosti interpretujú, alebo v spôsobe, akým sa informácia spracováva, podmieňujú vznik kognitívnej vulnerability, ktorá predisponuje k špecifickým poruchám. V podobnom duchu definuje schémy Padesky (1994) ako jadrové presvedčenia, ktoré hrajú kľúčovú úlohu v udržiavaní dlhodobých psychických problémov, ako sú napr. chronické depresie, chronické úzkostné poruchy, chronické vzťahové problémy a poruchy osobnosti.

Podľa Bowlbya a neskorších teoretikov teórie attachmentu (Bretherton, Munholland) si dieťa začína formovať schémy iných a seba ako vnútorný pracovný model už v útlom detstve, pričom dôležitú úlohu tu hrá aj biologická predispozícia jedinca. Je známe, že deti sa biologicky líšia vo svojej vnímavosti napríklad na anxiétu, a dieťa so sklonom k anxiéte bude vnímať ako ohrozujúce aj situácie, ktoré v skutočnosti takými nie sú, v dôsledku čoho si môže zafixovať neadekvátnu schému (Horowitz a kol., 2008).

Schémy ľudia používajú na organizovanie aktuálneho poznania, pričom zároveň poskytujú rámec pre následné porozumenie. Schémami ako kategoriálnymi pravidlami a scenármi disponujú všetci ľudia s tým, že nová informácia sa spracováva podľa toho, ako zapadá do týchto pravidiel, označovaných ako *schéma*. Schémy sa pritom používajú nielen na interpretáciu, ale aj na predvídanie situácie, ktorá v našom prostredí môže nastať (Widmayer, 2010). Ovpľývajú tiež našu pozornosť spôsobom, vďaka ktorému máme tendenciu všimnúť si skôr veci, ktoré zapadajú do našej schémy. Ak je s našou schémou niečo v rozpore, môže to byť zakódované alebo interpretované v zmysle výnimky, alebo ako niečo neobvyklé. Schémy sú teda náchylné k skresleniam, pričom ovpľývajú to, čo v situácii hľadáme a majú sklon ostať nemenné, a to aj tvárou v tvár protirečiacej informácii. V dôsledku toho môžeme potom konať spôsobom, ktorý v podstate naplní naše očakávania (Wikipédia, 2010a).

Wagner (1996) hovorí o schémach aj ako o *osobných štýloch* alebo *paradigmách*, ktoré pomáhajú človeku rozumieť okolitému svetu a orientovať sa v ňom. Schémy si môžeme udržiavať pružné a prispô-



sobivé, alebo môžu byť rigidné a my si k nim čokoľvek prispôbime, a potom zažívame bolesť alebo utrpenie v tom zmysle, čo Barker (1992) nazýval *paralýzou paradigmy*, resp. Kelly (1963) *spevňovaním kategórií* (hardening of the categories). Dôvodom, pre ktoré ľudia neradi menia už raz vytvorené schémy a osobné paradigmy je podľa Wagnera jednak to, že naše schémy pre nás už „pracovali“ a my sme sa v ich kontexte stali relatívne úspešnými expertmi, ale aj to, že čím viac sme do schémy investovali, tým viac máme pocit, že by sme jej zmenou stratili. Svojich schém sa pridriavame aj preto, že sú nám dôverne známe, zžili sme sa s nimi a zvykli sme si na ne, pričom nám zabezpečujú pohodu, ale aj lojalitu napr. voči rodinným pravidlám a roliam, a dávajú nám pocit spolupatričnosti. Iným dôvodom, prečo neradi meníme svoje schémy môže byť aj fakt, že s nimi býva úzko spojená naša identita, čo vedie k obave, že ak zmeníme svoju schému, zmení sa aj pocit toho, kým sme, čo môže spôsobiť vnútorný zmätok a pocit stratenosti. Schémy nás takto vlastne chránia pred prežívaním existenciálnej úzkosti.

Schémy sú efektívnym nástrojom pre porozumenie svetu. Pri ich použití väčšina každodenných situácií nevyžaduje zvláštne úsilie na spracovanie, naopak, stačí automatické spracovanie; vďaka čomu môžeme nové vnemy pružne organizovať do schém a efektívne, bez zbytočnej námahy konať. Schémy však môžu ovplyvniť, resp. blokovať prijatie a chápanie novej informácie (proaktívny záver), keď ako existujúce stereotypy môžu viesť k neobjektívnym záverom alebo očakávaniam a k “videniu” alebo “zapamätaniu” si niečoho, čo sa nestalo len preto, že je to vzhľadom na našu schému “uveriteľnejšie”, resp. presvedčivejšie (Wikipédia, 2010a).

Z kognitívno-psychologického chápania schémy vychádza vo svojej koncepcii emočných schém aj Jeffrey Young, pričom viaceré z prístupov, ktoré rovnako zastrešuje kognitívna koncepcia človeka, narábajú vo svojich teóriách s podobnými konštruktmi, napr. Kellyho teória osobných konštruktov (1955), Seligmanova teória o naučenej bezmocnosti (1975), koncept kognitívnych štýlov (Witkin a kol., 1962), ale aj Markusovej koncept schémy seba (1987) a niektoré ďalšie. Za priameho predchodcu Youngovho prístupu možno považovať A. T. Becka (1976, 1989) s jeho teóriou dysfunkčných kognitívnych schém, pri ktorom sa krátko pristavíme, keďže Young na jeho prácu bezprostredne nadviazal a ďalej ju rozpracoval.

## Emočné schémy a ich miesto v psychickom fungovaní človeka

A. T. Beck ako hlavný inšpirátor Youngovej koncepcie emočných schém, hovoril o schémach vo svojich prácach už koncom 60. rokov minulého storočia, kedy vypracoval známu *kognitívnu teóriu depresie* zdôrazňujúcu kognitívne štruktúry ako podstatnú súčasť vzniku, udržiavania i návratu depresie<sup>3</sup>. Schéma v jeho chápaní predstavuje relatívne stabilný spôsob organizácie myslenia a hodnotenia udalostí. Ide o súhrn základných, často nevyvodených a nevedomých predpokladov o tom, aký som, aký je svet okolo mňa a čo od neho môžem očakávať. Týkajú sa oblasti výkonu, sebaaprijatia a moci, a predstavujú nadmernú potrebu mať seba a udalosti okolo pod kontrolou (kompetencia a autonómia). Kognitívna schéma vyjadruje určitú absolútnu ideu, ktorá mnohokrát určuje životný plán jedinca. Keďže je tak absolútna, a teda maladaptatívna, človek v živote naráža a môže sa dostať až do depresie, alebo iných nežiadúcich psychických stavov (Beck, 1989; Praško a kol., 2007).

Beck popísal celý rad kognitívnych schém, ktoré je podľa neho možné vyjadriť pomocou určitých pravidiel alebo predpokladov jedinca (napr. „*Ak sa mi niečo nepodari, znamená to, že som ako človek zlyhal*“, alebo „*Nemôžem byť šťastný, pokiaľ ma druhí ľudia nemajú radi*“ a pod.). Jadrové presvedčenia sú teda zabudované v individuálnych kognitívnych schémach - hypotetických štruktúrach mysle jedinca, a kombinácia extrémne negatívneho pohľadu na seba a okolitý svet s tým, že dysfunkčné pravidlá pre reagovanie a nedostatočný repertoár správania vedú k neprimeranému hodnoteniu situácií a k emočnému stresu jedinca (Beck, 1998; Young a kol., 1994; Praško a kol. 2007, 2009).

Beck predpokladá, že kognitívne schémy vznikajú vplyvom skúseností v ranom detstve, pričom môžu ostať dlho latentné alebo skryté. Za normálnych okolností človek svoje schémy kriticky nepreskúmava, a keďže bývajú nevedomé, ich platnosť takisto nebýva overovaná. Napriek tomu riadia pohľad na seba, druhých ľudí a svet, a prostredníctvom toho aj správanie človeka. Vznikli totiž na základe skúsenosti procesom zovšeobecnenia konkrétnych zážitkov a pozorovaní. Praško (2007) uvádza, že spočiatku má dieťa tendenciu pokladať určité pre-

---

<sup>3</sup> Podľa tejto teórie, depresívni jedinci uvažujú istým špecifickým a typickým spôsobom – ich myslenie je skreslené smerom k negatívnym interpretáciám. Depresiu tak zapríčiňujú systematické chyby v logickom myslení – Beck hovoril o *negatívnej kognitívnej triáde*, v rámci ktorej depresívni jedinci negatívne hodnotia *seba, svet a budúcnosť*. Takéto negatívne schémy - nazval ich depresogénnymi - spôsobujú kognitívne skreslenia, ktoré živia a späťne posilňujú negatívne schémy.

svedčenia za absolútne platné (napr. „*Psy hryzú*“, „*Som nešikovný*“, „*Ludia ma majú radi*“), avšak keďže počas vývoja má človek rôzne zážitky, tak za normálnych okolností sa aj jeho presvedčenia vyvíjajú a menia, takže v dospelosti sú naše presvedčenia pružnejšie („*Niektoré psy hryzú*“, „*V niečom som šikovný, v niečom nie*“, „*Niektorí ľudia ma majú radi, niektorí nie*“). Kognitívne schémy sú väčšinou funkčné a umožňujú nám orientovať sa a konať aj vtedy, keď máme len obmedzené množstvo informácií. Niektoré jadrové presvedčenia však vznikajú za traumatických okolností, alebo sú pôvodné detské presvedčenia opakovane potvrdzované vonkajšími skúsenosťami. V takých prípadoch môžu predpoklady a presvedčenia osoby ostať v pôvodnej absolútnej a rigidnej podobe, čím sa v dospelosti stávajú dysfunkčnými a daná osoba je viac zraniteľná (a je u nej vyššie riziko, že vplyvom vonkajších udalostí bude trpieť emočnou poruchou).

Beck (1979) považuje myšlienkové schémy za stabilné kognitívne vzorce, pomocou ktorých si človek interpretuje svoju skúsenosť. Sú to základné „tiché“ postoje v centre nášho kognitívneho systému, ktoré človek používa k chápaniu reality. Myšlienková schéma tvorí základ pre interpretáciu určitej udalosti. Pokiaľ je kognitívna schéma maladaptatívna, povedie vytvorená interpretácia k stresu a maladaptácnému správaniu“ (Praško, 2007, s. 280).

Beck s kolegami neskôr (1990) rozvinul teóriu kognitívnych schém pri modeloch porúch osobnosti, ktoré chápe ako prejav nadmerne a nedostatočne vyvinutých stratégií správania. Ide o fylogenetické programy, kde rôzne typy osobností môžu v kombinácii s vplyvmi prostredia odrážať geneticky dané alternatívne (niekedy už neúžitocné a maladaptatívne) behaviorálne, kognitívne a emočné stratégie, vyselektované počas evolúcie, kedy mali význam pre prežitie a ktoré aj v súčasnosti determinujú spôsob, akým osoba spracováva informácie. Predpokladá sa, že environmentálne vplyvy od narodenia ovplyvňujú nárast alebo znižovanie expresie istých vrodených sklonov (napr. predátorské sklony, nadmerná starostlivosť), ktoré môžu viesť k vzniku špecifického systému presvedčení, najmä ak jednotlivec zažil v citlivom období detstva zvlášť negatívnu udalosť, alebo ak sa jeho vrodené sklony opakovane posilňovali. Uvedené štruktúry presvedčení alebo *schémy* hrajú rovnakú úlohu ako depresogénne schémy, majú však dlhšiu životnosť, sú prenikavejšie a generalizovanejšie (bližšie Cottraux, Blackburn, 2001). Beck aj Young považujú schémy za základ vzniku porúch osobnosti.

Beck (1989) v tejto súvislosti uvádza, že deti, u ktorých sa neskôr vyvinie porucha osobnosti, často prežili buď akútnu traumu, alebo me-

nej závažné, avšak chronické traumatizujúce udalosti. Aby si vysvetlili zmysel toho, čo sa im prihodilo, vytvorili si extrémne negatívne presvedčenia nielen o sebe, ale aj o iných ľuďoch a o svete, v ktorom žijú, a zároveň aby tieto presvedčenia kompenzovali alebo sa s nimi vyrovnali, vytvorili si rigidné *pravidlá*, ako veciam rozumieť. Pritom si postupne rozvinuli pomerne úzky repertoár správania tak, že iné druhy správania nerozvinuli dostatočne. To v konečnom dôsledku vedie k značnému stresu, keďže to limituje slobodný výber stratégií správania jedinca, t. j. voľbu, aké správanie má v určitej situácii použiť (Beck, 1996; Praško a kol., 2009).

Podľa Becka sa každý druh osobnostnej poruchy vyznačuje inou škálou nadmerne rozvinutých a nedostatočne rozvinutých stratégií správania, vrátane typických jadrových presvedčení jedinca, z ktorých potom vychádzajú jeho predpoklady pre účinné správanie. Jadrové schémy a odvodené presvedčenia človeka tvoria podľa Becka charakter jeho osobnosti (Beck, 1998; Beck, Freeman, 1990; Praško a kol., 2009).

Pochopiteľne nie u všetkých ľudí, ktorí boli v detstve vystavení záťažovým podmienkam, sa neskôr vyvinie porucha osobnosti. Záleží aj na geneticky danej vulnerabilite a odolnosti voči psychotraumám (Praško a kol., 2009).<sup>4</sup>

### Youngov koncept emočných schém

Z vyššie uvedeného chápania rigidných pravidiel, presvedčení a schém človeka vyšiel v rozpracovaní svojho konceptu emočných schém aj Jeffrey Young, ktorý takisto používa pojem schéma vo význame, v akom ho definuje kognitívna psychológia, avšak vo svojom prístupe sa zameriava predovšetkým na maladaptačné schémy. Jeho koncept emočných schém súvisí predovšetkým s nenaplnenými emočnými potrebami v detstve a vymedzujú ho 4 hlavné problémové oblasti:

- **rané maladaptačné schémy** (Early Maladaptive Schemas),
- **schémové domény** (Schema Domains)
- **zvádacie štýly** (Coping Styles) pri jednotlivých schémach, a napokon
- **schémové mody** (Schema Modes)

---

<sup>4</sup> Podrobnú analýzu rozdielov medzi Youngovým a Beckovým prístupom k schémam nájde záujemca v Youngovej monografii z roku 2003.

## Rané maladaptívne schémy

Ako sme už spomenuli, podľa Youngovej teórie (Young a kol., 2003) maladaptívne schémy vznikajú predovšetkým z neuspokojenia základných citových potrieb v detstve. K týmto potrebám patrí najmä potreba *pevného a bezpečného puta s druhými ľuďmi* (vrátane potreby prijatia, stability a výživy), potreba *autonómie, kompetencie a identity*, potreba *slobodne vyjadrovať svoje potreby a emócie*, potreba *spontánosti a hry*, a tiež potreba *realistických obmedzení a sebariadenia*. Young považuje tieto potreby za univerzálne, to znamená, že sú platné pre všetkých ľudí, i keď niektorí jedinci môžu mať niektoré potreby silnejšie ako iní. Ich neuspokojenie v kombinácii s narušenými vzťahmi a opakovanými škodlivými skúsenosťami s dôležitými osobami v detstve a dospievaní môžu vyústiť do sebaobraných, no dysfunkčných spôsobov myslenia, prežívania a správania sa jedinca. Účinok spomínaných negatívnych zážitkov je podľa Younga kumulatívny a uchováva sa v schémach ako „destilovanom poznaní“ (distilled knowledge). Vzhľadom na to, že sa jedná o schémy, ktoré sa utvárajú v detstve, Young ich nazval **ranými maladaptívnymi schémami**<sup>5</sup>. Definuje ich ako široké a do všetkého „presakujúce“ myšlienkové obsahy (témy) alebo vzorce (pattern), ktoré sa skladajú zo spomienok, prežívania, kognícií a z telesných pocitov jedinca, a ktoré sa týkajú buď jeho samého, alebo jeho vzťahov s druhými ľuďmi, vznikli v detstve alebo v období dospievania, pretrvávajú dodnes a sú vo významnej miere dysfunkčné (Young, 1999; Young a kol., 2003; tiež Bernstein, 2005 a i). Stručnejšie Young rané maladaptívne schémy nazýva aj celoživotnými sebamariaciami emočnými a kognitívnymi vzorcami, ktoré vznikli v ranom vývine jedinca a pretrvávajú do súčasnosti (Young, Klosko, 2003, s. 7, porovnaj tiež Elliot a kol., 2004). Schémami sú podľa Brickera a Younga (2010) aj dôležité presvedčenia a pocity o sebe a okolí, ktoré osoba akceptuje bez pochybností. Sú „samoudržiavacie“ a sú obzvlášť odolné voči zmene. Schéma „zápasí“ o svoje vlastné pretrvanie a zväčša pomerne úspešne, hoci schémy si človek väčšinou neuvedomuje. Bez terapie ich však obyčajne nie je možné zmeniť.

Rané maladaptívne schémy teda súvisia s niečím, čo sme zažili v rodine, alebo čo nám spôsobili iní ľudia (napríklad iné dieťa) a čo nám

---

<sup>5</sup> Pojem schéma a raná maladaptívna schéma Young v tomto kontexte používa alternatívne.

nejakým spôsobom ublížilo. Napríklad ak nás opustili, kritizovali, príliš rozmaznávali, emočne alebo fyzicky týrali, odmietali, deprivovali a pod., schéma sa stane našou súčasťou. Rané maladaptívne schémy tak obsahujú zakorenené vzorce narušeného myslenia, nezdravých emócií a dysfunkčného správania. Zafixujú sa vtedy, keď sú posilňované a/alebo modelované. Schémy sú významnými validnými reprezentáciami detských zážitkov a skúseností, a slúžia ako šablóna pre spracovanie a definovanie budúceho správania, myslenia, cítenia a vzťahov človeka s inými ľuďmi (Cameron, 2010). Vznikajú, ak nie sú uspokojené detské potreby, pričom schéma bráni ich naplneniu aj v neskoršom, dospelom veku (Bricker, Young, 2010). Schémy sú teda typické tým, že dávno potom, ako vyrastieme a „vyletíme z rodičovského hniezda“ pokračujeme vo vytváraní situácií, v ktorých sa s nami opakovane nevhodne a zle zaobchádza, kde nás ponižujú, dirigujú, ignorujú a v ktorých zlyhávame pri dosahovaní vytýčených cieľov (Cameron, 2010).

Young uvádza, že vznik raných maladaptívnych schém podmieňujú zážitky, ktoré by boli škodlivé pre každé dieťa (napr. násilie, zneužívanie, opustenie, týranie, neadekvátne starostlivosť, nedostatok lásky a pod.). Rané maladaptívne schémy však môžu vzniknúť aj z netraumatických zážitkov, napríklad z nesúladu medzi rodičovským prístupom a prirodzeným temperamentom dieťaťa, alebo jeho vrodzenou vulnérnosťou pre anxiétu či depresiu, prípadne v dôsledku iných škodlivých vplyvov prostredia. Všetky rané maladaptívne schémy sú však deštruktívne a zvyšujú riziko psychopatológie, resp. tvoria základ porúch osobnosti (Young, 2003; Bernstein 2005).

Young konštatuje, že schémy vznikajú ako reprezentácie skutočného prostredia z obdobia detstva jedinca – presne odzrkadľujú jeho charakter, najmä dynamiku primárnej rodiny a jej „emočnú klímu“, a ak sa dospelý jedinec ocitne v situácii, ktorá aktivuje jeho ranú maladaptívnu schému, prežíva rovnakú drámu ako vo svojom detstve, najčastejšie so svojimi rodičmi. Dysfunkčný charakter schém sa však zvyčajne prejaví až v neskoršom živote, keď človek nevedomky opakuje svoje schémové správanie v interakcii s druhými ľuďmi. A hoci pri tvorbe schém nie sú zanedbateľné ani ostatné vplyvy (napr. rovesníci, škola, partia, kultúra obklopujúca rastúce dieťa), neskôr vzniknuté schémy už nebývajú také silné a prenikavé. Akokoľvek, emočné schémy hrajú podstatnú úlohu v tom, ako osoba uvažuje, cíti, koná a vzťahuje sa k druhým ľuďom, a paradoxne vytvárajú aj v dospelom živote podmienky z detstva, ktoré boli najškodlivejšie.

Podľa Younga sú tiež rané maladaptívne schémy vyjadrením „boja o prežitie“ a výsledkom potreby človeka po kognitívnej konzistencii (alebo konsonancii, ako je známe z Festingerovej teórie). Tento jav slúži na uchovanie stabilného pohľadu na seba a na svet, a to aj vtedy, keď je takýto pohľad v skutočnosti nepresný, alebo skreslený. Dochádza tým k rôznym perцепčným a interpretačným skresleniam, alebo kognitívnym distorziám a omylom, ako ich nazval A. T. Beck, čo má za následok posilnenie príslušnej schémy (o mechanizmoch udržiavania schém sa podrobnejšie zmienime neskôr). Schémy však predstavujú pre človeka to, čo je mu dôverne známe, a hoci spôsobujú bolesť a utrpenie, sú prirodzené, pohodlné a vnímajú sa ako „správne“. Ľudia svoje schémy pokladajú za apriórne pravdy, čo ovplyvňuje spracovávanie ďalších zážitkov a skúseností. Nehovoriac o tom, že ľudia bývajú priťahovaní udalosťami, ktoré aktivujú ich schémy, čo je ďalším z dôvodov, prečo sa schémy tak ťažko menia.

### Schémové domény

Vo svojom modeli Young popísal **18 základných typov raných maladaptívnych schém**, ktoré rozdelil do **5 širších skupín** – tzv. **schémových domén**, a z ktorých každá zodpovedá narušeniu istej základnej emočnej potreby v detstve. Každá schémová doména teda predstavuje zoskupenie schém podľa frustrácie príslušnej vývinovej potreby. Uvádzame prehľad jednotlivých schémových domén spolu so zoznamom schém, ktoré pod tieto domény spadajú (Young a kol., 2003; tiež Praško a kol., 2009; Bernstein, 2005):

#### **Doména 1 - Porucha naviazania vzťahov a odvrhnutie (*Disconnection and Rejection*)**

**Schéma Opustenia/Instability** (*Abandonment/Instability*) - vyjadruje jedincovo očakávanie, že bude stále opúšťaný. Ide o hlboké vnútorné presvedčenie, že dôležití ľudia nebudú ochotní alebo schopní poskytovať človeku potrebnú starostlivosť, emočnú podporu a ochranu, pretože sú emočne labilní alebo nespoľahliví, alebo preto, že môžu umrieť, alebo opustiť človeka kvôli niekomu inému. Ľudia spadajúci pod túto doménu nedokážu vytvárať bezpečné a uspokojivé vzťahy s inými ľuďmi, pretože sú presvedčení, že ich potreba stability, bezpečia, zaopatrenia, lásky a oddanosti ostane nenaplnená. Mnohí z nich prežili traumati-

zujúce detstvo, v dôsledku čoho sa môžu bezhlavo vrhať z jedného deštruktívneho vzťahu do iného, alebo sa vyhýbať intímnym vzťahom úplne. Jednotlivci s touto schémou veľmi visia na svojich vzťahoch, pretože majú prehnaný strach, že budú opustení.

**Schéma Zneužívania/Nedôvery** (*Abuse/ Mistrust*) - je očakávaním, že s osobou bude zle zaobchádzané, že ju druhí ľudia budú trápiť, zneužívať, zraňovať, ponižovať, manipulovať a využívať vo svoj prospech. Negatívne správanie druhých sa tu vníma ako zámerné a zlomyseľné. Schéma vzniká obvykle vtedy, ak je človek v detstve vystavený týranu (psychickému, fyzickému, či sexuálnemu) zo strany rodičov, alebo súrodencov.

**Schéma Emočnej deprivácie** (*Emotional Deprivation*) - je očakávaním, že druhí ľudia neuspokojia v dostatočnej miere jedincovu potrebu empatie, ochrany a emočnej podpory. Jedinci s takouto schémou sa cítia nepochopení, prehliadaní, nedostatočne ochraňovaní a podporovaní, a v detstve boli obvyčajne emočne prehliadaní. Vystupujú ako chladní, nároční, utiahnutí a za partnerov si vyberajú osoby, ktoré nie sú schopné či ochotné poskytovať lásku, náklonnosť a priazeň.

**Schéma Defektnosti/Hanby** (*Defectiveness/Shame*) - ide o presvedčenie, že daný jedinec je vo svojej podstate defektný, nevydarený, bezcenný a nehoden lásky. Vďaka tomu sú takíto ľudia presvedčení, že ich nikto nemôže mať rád, že sa nikomu nemôžu páčiť, pričom majú trvalý pocit hanby a strach, že iní odhalia ich chyby a zavrhnú ich. Takáto schéma vzniká vtedy, keď je dieťa vystavené neustálej kritike, zosmiešňovaniu a odmietaniu zo strany rodičov, a osoby s touto schémou stále očakávajú, že ich druhí budú kritizovať a odmietat'. Sú príliš sebakritickí a vyčítajú si svoje nedostatky, ktoré nadmerne zveličujú. Vyhýbajú sa situáciám, v ktorých by sa museli odhaliť a majú strach z intimity v medziľudských vzťahoch.

**Schéma Sociálnej izolácie/Odcudzenia** (*Social Isolation/Alienation*) - je jedincovým očakávaním, že bude navždy sám a odcudzený druhým. Vyplyva z presvedčenia, že človek je nepríťažlivý a iný, horší ako tí druhí. Osoby s touto schémou si myslia, že sú škaredí, sexuálne neatraktívni, spoločensky neschopní a podradní. Takáto schéma sa utvára, keď rodičia dieťa kritizujú pre jeho vzhľad, správanie a dávajú mu najavo, že je horšie ako iní. Títo jedinci sa druhým ľuďom radšej vyhýbajú, bývajú izolovaní a osamelí, a lepšie sa cítia osamote.



## **Doména 2 - Narušená autonómia a prejav (*Impaired Autonomy and Performance*)**

**Schéma Funkčnej závislosti/Nekompetentnosti** (*Dependence/Incompetence*) - ide o presvedčenie, že človek nedokáže sám správne zvládať bežné denné úlohy bez výraznej pomoci iných. Týka sa to bežných rozhodnutí, plnenia pracovných povinností, domácich prác a pod. Táto schéma vzniká, keď rodičia neumožnia dieťaťu, aby si vytvorilo pocit vlastnej schopnosti, samostatnosti a nezávislosti. Osoby s touto schémou vyžadujú pomoc zo strany druhých pri rozhodovaní a plnení úloh, a vyberajú si partnerov, od ktorých môžu byť závislí.

**Schéma Citlivosti voči poškodeniu alebo chorobe** (*Vulnerability to Harm or Illness*) - presvedčenie, že človeku stále hrozí nejaká katastrofa a že sa pred ňou nedokáže sám ochrániť. Môže ísť o pohromu finančnú, zdravotnú, prírodnú, trestný čin a pod. Vzniká pôsobením nadmerne protektívnych rodičov, ktoré dieťaťu vštíepili presvedčenie, že svet je veľmi nebezpečné miesto a život je nepredvídateľný. Osoby s touto schémou trpia radom prehnanych strachov a fóbií.

**Schéma Prepletenia/Nevyvinutého jástva** (*Enmeshment/Undeveloped Self*) - ide o hlboké presvedčenie, že emočná blízkosť a úzke vzťahy s druhými ľuďmi sú možné iba na úkor normálneho vývoja vlastnej osobnosti a že človek nedokáže prežiť alebo byť šťastný, pokiaľ ho stále nebude podporovať niekto blízky. Často sa cíti s druhými natoľko prepletený, že nemá pocit vlastnej identity a vnútorného smerovania. Keď sú takíto ľudia sami, prežívajú paniku a prázdnotu. Táto schéma vzniká v kontexte príliš emočne previazanej rodiny, kde nie sú ujasnené hranice medzi generáciami, alebo sa hranice stále menia. Takíto jedinci sa len ťažko osamostatňujú a nedokážu fungovať, keď sú mimo rodinu alebo iné osoby, s ktorými sa cítia psychicky prepojení.

**Schéma Zlyhania** (*Failure*) - je jedincovým presvedčením, že keď sa človek bude o niečo snažiť, tak zlyhá, alebo že jeho schopnosť dosiahnuť nejaký výkon je oveľa menšia, ako je tomu u iných. Dotyčný sa cíti netalentovaný, neschopný a hlúpy. Táto schéma vzniká v prostredí permanentnej kritiky zo strany rodičov, ktorí dieťa nespravodlivo porovnávajú s jeho vrstovníkmi alebo súrodencami. Takíto ľudia majú pocit, že v porovnaní s inými sú neúspešní a neschopní, hoci objektívne je ich výkon rovnaký, alebo lepší.

### **Doména 3 - Narušenie hraníc (*Impaired Limits*)**

**Schéma Nadradenosti/Grandiozity** (*Entitlement/Grandiosity*) - ide o presvedčenie, že dotyčný je výlučný a má nárok dostať všetko, čo chce, bez ohľadu na to, či je to primerané a bez ohľadu na potreby iných. Táto schéma sa vytvára buď v rodinách, kde rodičia dieťa rozmaznávajú a nevedú ho k zodpovednosti, alebo ako kompenzácia pocitov deprivácie, sociálnej nežiadúcnosti, alebo nedostatočnosti. Osoby s touto schémou sú egocentrické, majú o sebe neprimerane vysokú mienku a presadzujú sa bez ohľadu na druhých. Sú neempatické a s ostatnými ľuďmi jednajú bezohľadne a bezcitne.

**Schéma Nedostatočnej sebakontroly/Sebadisciplíny** (*Unsufficient Self-Control/Self-Discipline*) - ide o presvedčenie, že regulovať svoje potreby a túžby a tolerovať ich neuspokojenie je príliš náročné, alebo že je ťažké alebo zbytočné ovládať svoje emócie a impulzy. Táto schéma vzniká v rodinách, kde rodičia deti nevychovávali, nevedú ich k sebaovládaniu a nestanovujú žiadne medze ich správaniu. Schéma môže vzniknúť aj v dôsledku neznesiteľných pocitov neistoty a napätia v prostredí konfliktných a nevypočítateľných rodinných vzťahov. Dané osoby sa správajú impulzívne a agresívne, a iba veľmi ťažko vedú odložiť uspokojenie svojich aktuálnych potrieb.

### **Doména 4 - Zameranie na druhých (*Other-Directedness*)**

**Schéma Podrobenia sa** (*Subjugation*) - ide o presvedčenie, že o človeku rozhodujú iní a že nemôže mať svoje vlastné prania a preferencie. Zmyslom podriadenia sa druhým je vyhnúť sa ich hnevu, pomste, alebo opusteniu. Podriadené osoby sú presvedčené, že ich vlastné túžby nie sú dôležité a pre iných významné, no niekedy pociťujú voči tým, ktorým sa podriaďujú, hnev. Schéma vzniká vtedy, keď rodičia dieťa stále trestajú za to, že prejavuje vlastné prania a potreby. Títo ľudia sú príliš poslušní a neasertívni a vyhýbajú sa konfliktom za každú cenu.

**Schéma Sebaobetovania** (*Self-Sacrifice*) - súvisí s presvedčením, že človek sa má dobrovoľne zriecť vlastných potrieb v prospech druhých ľudí. Takéto osoby sú motivované snahou zbaviť iných bolesti a utrpenia, vyhnúť sa pocitom viny a zvýšiť si pocit vlastnej hodnoty. Takáto schéma môže vzniknúť u ľudí, ktorých rodičia ich príliš zavčasu postavili do role opatrovníka seba alebo niekoho iného. Cítia nadmernú vinu, keď sa starajú o seba a preto nadradujú potreby a prania iných nad

svoje vlastné. Nadmerne sa obetujú a preberajú zodpovednosť za druhých.

**Schéma Hľadania súhlasu a uznania** (*Approval-Seeking/Recognition Seeking*) - je nadmerným dôrazom na získanie uznania, pochvaly a pozornosti iných ľudí. Osoby s touto schémou sú presvedčené, že ak sa im nedostane súhlas a odobrenie, znamená to, že sú nejakým spôsobom zlé, a tak sa rýchlo dostávajú do napätia a kľčovitého správania. Ich potreba súhlasu a uznania býva taká silná, že to zaťažuje okolie, ktoré ich niekedy zámerne neposilňuje. Takíto ľudia sú málo asertívni, správajú sa pasívne alebo ako chameleóni (bez toho, aby im išlo o iný zisk ako o uznanie), alebo sa príliš snažia, len aby si niekoho nepohnevali. Obzvlášť sa obávajú autorít.

#### **Doména 5 - Nadmerná ostražitosť a inhibícia (*Overvigilance and Inhibition*)**

**Schéma Negativity/Pesimizmu** (*Negativity/Pessimism*) - ide o dlhodobé zameranie sa na negatívne aspekty života, ako je napr. bolesť, strata, smrť a pod., pri minimalizácii optimistických a pozitívnych aspektov. Súvisí s presvedčením, že keď sa človek bude o niečo aktívne pokúšať, urobí chybu, za ktorú bude potrestaný. "Radšej sa o nič nepokúšať, pretože aj tak všetko dopadne zle". Táto schéma vzniká v dôsledku hyperkritickej výchovy, kde sa každý prehešok a drobná chyba neustále omieľajú, trestajú alebo vysmieávajú. Títo ľudia sú takmer stále napätí, pretože neustále očakávajú, že pochybia a budú terčom pre iných. Často sú pre svoje vyhýbavé správanie aj naozaj kritizovaní.

**Schéma Emočnej inhibície** (*Emotional Inhibition*) - ide o nadmernú inhibíciu spontánnych prejavov, prežívania a komunikácie. Súvisí s presvedčením, že slobodné vyjadrovanie vlastných emócií by nutne viedlo k strápneniu, odmietnutiu zo strany druhých, alebo by to mohlo jedinca alebo jemu blízke osoby ohroziť. Schéma vzniká vtedy, keď rodičia dieťaťu veľmi zdôrazňujú nutnosť sebaovládania a trestajú ho, keď prejavuje emócie, najmä hnev. Takíto ľudia sa správajú veľmi chladne a odťažite a nedokážu prejavovať ani pozitívne emócie. Vyberajú si za partnerov buď osoby, ktoré sú rigidné a veľmi sa ovládajú, alebo naopak veľmi emocionálnych jedincov, aby aspoň v zastúpení mohli prežívať určitú emocionálnu slobodu.

**Schéma Perfekcionizmu/Hyperkritičnosti** (*Unrelenting Standards/Hypercriticalness*) - je presvedčením osoby o tom, že musí dosiahnuť vnútorne internalizované normy v správaní a vo výkone, že človek musí

stále plniť najvyššie nároky a požiadavky, a to aj na úkor spontánnosti, zdravia, šťastia a spokojných medziľudských vzťahov. Takíto jedinci majú často nereálne očakávania voči druhým ohľadom morálky a výkonnosti. Schéma vzniká v rodinách, kde sa kladie nadmerný dôraz na výkonnosť, postavenie a morálnu nadradenosť, a kde rodičia dieťaťu prejavujú priazeň v závislosti od dosiahnutých výkonov. Títo jedinci sú často úspešní a majú dobré postavenie, ale vnútorne sú nespokojní, úzkostní a depresívni. Za partnerov si volia buď podobne náročné a kritické osoby, alebo také, ktoré môžu sami kritizovať a mať na ne vysoké nároky.

**Schéma Extrapunitívnosti (Punitiveness)** - je jedincovým presvedčením, že bude kruto potrestaný za svoje pochybenia, ale aj že každú chybu ľudí treba potrestať, pričom zároveň si nik nesmie dovoliť človeka prehliadnúť, kritizovať alebo inak zraniť. Drobné prehrešky iných vidí ako pod lupou a hneď na ne poukazuje. Za čokoľvek, čo sa kdekoľvek stane, nájde vinníkov mimo seba, nezávisle na miere vlastného podielu. Býva agresívny buď priamo nadávaním, vyčítaním, alebo iným napádaním, alebo nepriamo tak, že manipulačne porovnáva s inými situáciami. Zvyčajne vyrastal v rodinách, kde bola na dennom poriadku nadmerná kritika a vzájomné obviňovanie sa členov rodiny, pričom dôležité bolo nikdy nenechať vinu na sebe.

Nasledujúce vymedzenie toho, ako sa ľudia usilujú zvládvať svoje schémy je dôležité pre pochopenie, ako schémy fungujú, keďže prostredníctvom zvládacích štýlov jedinca schéma ovplyvňuje jeho správanie a zároveň si zabezpečuje svoje vlastné pretrvanie.

## **Stratégie zvládania schém a schémové mody**

### **a) Zvládacie stratégie pri schémach**

So svojimi schémami sa človek usiluje vyrovnáť. Z pohľadu detstva vypovedajú zvládacie štýly o spôsoboch, akými sa dieťa adaptuje na schémy a na škodlivé detské zážitky. Maladaptívna schéma znamená prítomnosť ohrozenia - frustráciu niektorej základnej emočnej potreby, na čo dieťa reaguje niektorým zo zvládacích štýlov, prípadne ich kombináciou, alebo kombináciou rôznych zvládacích štýlov v rôznych situáciách (Jonhstonová, 2007). Aj v dospelosti ľudia používajú rôzne, často aj protichodné spôsoby vyrovnávania sa aj s jednou a tou istou schémou. Zvládací štýl je vlastne súbor zvládacích reakcií, ktoré jedinec typicky

používa a prezentuje pri vyhýbaní sa, pri podľahnutí, alebo prekompenzovaní schémy.

Pri aktivovaní ranej maladaptívnej schémy jedinca dochádza k uvoľneniu intenzívnych a rušivých emócií. Na zvládnutie týchto potenciálnych afektov jedinec používa 3 dysfunkčné copingové štýly: **kapitulácia alebo podrobenia sa schéme** (surrender), **vyhnutie sa** (avoidance), a **prekompenzovanie** (overcompensation). Young a kol. (2003) uvádza, že všetky živé organizmy reagujú na ohrozenie troma základnými spôsobmi: „zamrznutím“, únikom a bojom. To korešponduje s jeho vyššie uvedenými základnými schémovými zvládacími štýlmi. Ako sme už spomenuli, väčšina ľudí používa kombináciu zvládacích štýlov a reakcií - niekedy sú vyhýbaví, inokedy prekompenzujú, niekedy schéme podľahnú. Young zároveň rozlišuje medzi 3 základnými mechanizmami zvládania - zvládacími *štýlmi*, a zvládacími *odpoveďami*, ktoré sú špecifickejšie a viac individualizované formy jednotlivých copingových štýlov. Napríklad kognitívne a behaviorálne vyhýbanie sú zvládacie *reakcie*, ktoré vysvetľujú všeobecnejší vyhýbací *štýl* zvládania - vyhýbavé myslenie súvisiace s podnetmi, ktoré spúšťajú schému, resp. vyhýbanie sa takýmto situáciám. Young a Klosko ešte rozlišujú medzi *schémou* a *stratégiami*, ktoré osoba volí na zvládanie svojej schémy. Správanie jednotlivca ako reakcia na schému tak nie je súčasťou schémy, ale je súčasťou *zvládania*.

Uvádzame podrobnejší popis jednotlivých **maladaptívnych zvládacích mechanizmov** (podľa Younga a kol., 2003).

**Overkompenzácia** - Prekompenzovanie je zvládací štýl, kde v snahe vyhnúť sa aktivácii schémy, sa osoba správa opačným spôsobom, než aký schéma vyvoláva, t. j. správa sa tak, akoby v skutočnosti platil presný opak schémy. Konkrétne to znamená, že jedinec sa snaží čo najviac odlišiť od dieťaťa, akým bol v čase, keď schému získal (ak sa ako dieťa cítil menejcenným, v dospelosti sa bude usilovať byť dokonalý, alebo keď ho v detstve príliš kontrolovali, v dospelosti sa bude usilovať on sám riadiť iných, alebo odmietat akékoľvek podoby ovplyvňovania a pod.). Z hľadiska schémy ide v podstate o protiútok, ktorý by sa dal považovať za čiastočne zdravý pokus bojovať so schémou, avšak keďže je prehnaný, skôr sa ním schéma udržiava, ako rieši. Prekompenzovanie vzniká preto, lebo ponúka alternatívu k prežívanej bolesti zo schémy (napr. narcistická overkompenzácia pomáha jedincovi zvládať svoje hlboké pocity defektnosti, a tak namiesto toho, aby sa cítil ignorovaným a menejcenným, má pocit výnimočnosti a úžasnosti. Je to prostriedok úniku z pocitu bezmocnosti a zraniteľnosti, ktorý dotýčný prežíval, keď

bol malý. Napriek tomu ale tento zvládací štýl neprináša uspokojenie, pretože overkompenzácia človeka v konečnom dôsledku izoluje od ľudí, s ktorými nedokáže jednat konštruktívne, keďže nevie prevziať zodpovednosť za svoje chyby alebo rozpoznať hranice, takže sa nevie poučiť z chýb, čo ho robí nešťastným. V prípade dostatočne veľkého nezdaru, schopnosť overkompenzácie u takýchto jedincov zlyháva a často sa dekompenzujú do klinických depresí. Young s kolegami uvádzajú, že mnohí „overkompenzátori“ pôsobia na prvý pohľad zdravo – často ide o najobdivovanejších ľudí, ako napr. mediálne hviezdy, politickí lídri, obchodní magnáti a pod. Bojovanie so schémou je namieste a zdravé, pokiaľ sa dotýčny správa primerane situácii, berie ohľad na pocity druhých a dá sa očakávať, že povedie k žiadúcim výsledkom. Nadmerní kompenzátori však často ostávajú uväznení vo svojich overkompenzáciách a ich správanie býva necitlivé, neprimerané a kontraproduktívne.

**Vyhýbanie** - pri zvládaní vyhýbaním sa človek usiluje zariadiť si život tak, aby sa jeho schéma nikdy nezaktivovala, čím sa vyhne bolesti, ktorú by inak prežíval. To znamená, že sa pokúša žiť tak, aby si schému nemusel uvedomovať - akoby schéma neexistovala. Existujú 3 spôsoby vyhnutia sa schéme: kognitívny, emočný a behaviorálny. *Na kognitívnej úrovni* sa človek schéme vyhýba vedomým alebo automatickým blokovaním všetkých myšlienok, predstáv či spomienok, ktoré by s najväčšou pravdepodobnosťou schému aktivovali (napríklad sexuálne zneužívané dieťa kompletne vytesní z pamäti príslušnú spomienku). *Afektívne alebo emočné vyhýbanie* hovorí o snahe jedinca vedomo alebo automaticky blokovať bolestivú emóciu potláčaním a nepripúšťaním si vlastných pocitov. V interakcii s druhými ľuďmi môžu takíto jedinci pôsobiť vyrovnaným dojmom, avšak v snahe emočne sa otupiť môžu nadmerne užívať alkohol, brať drogy, byť promiskuitní, prejedat' sa, byť workaholikmi atď. *Na behaviorálnej úrovni* sa takíto jedinci vyhýbajú všetkým situáciám, ktoré by mohli aktívovať ich schému, čím sa vyhnú psychickej bolesti. Napríklad osoba, ktorá je presvedčená, že je „babrák“, sa bude vyhýbať intímnyim vzťahom, alebo náročnejším pracovným vzťahom.

**Kapitulácia/podvolenie sa schéme** - hovorí o spôsobe, akým sa jediniec pasívne podvolí schéme. Nepokúša sa ju obísť alebo s ňou bojovať, jednoducho akceptuje, že schéma je pravdivá a koná tak, že schému potvrdí, pričom emočnú bolesť z nej plynúcu prežíva priamo. Keď narázi na spúšťač svojej schémy, reaguje síce neprimerane, avšak s plným vedomím. Za partnerov si takýto jedinec vyberá osoby, ktoré sa k nemu s najväčšou pravdepodobnosťou budú správať tak, ako jeho problémový

rodič, avšak vo vzťahu bude pasívny a neasertívny, čo podporí pretrvávanie schémy.

Čo sa týka zvládacích štýlov všeobecne, v detstve sú obyčajne adaptačné a považujú sa za zdravé mechanizmy prežitia, avšak ako dieťa rastie, v zmenených podmienkach sa stávajú neadaptačnými a pokiaľ pretrvávajú, pomáhajú schému udržiavať. Young preto upozorňuje, že aj keď zvládacie štýly z času na čas pomôžu človeku vyhnúť sa schéme, neodstránia ju, takže všetky maladaptačné štýly zvládania v konečnom dôsledku napomáhajú pretrvávaniu schémy. Za konečný výber zvládacieho štýlu jedinca podľa Younga zodpovedá jeho vrodenný temperament (bližšie Young a kol., 2003).

#### **b) Schémové mody**

Young a Klosko (2003) považujú koncept schémového modu za pravdepodobne najnáročnejšiu oblasť teórie schém. Pod schémovými modmi rozumejú emočné stavy a zvládacie štýly, t. j. adaptačné i maladaptačné copingové odpovede, ktoré všetci zažívame v konkrétnom čase. Ide o sadu schém alebo schémových operácií, ktoré sú u dotyčného jedinca práve aktívne, resp. ide o rozpoloženie mysle, v ktorom sa momentálne nachádza. Modus je odpoveďou na otázku, akú zostavu schém, alebo schémových operácií jedinec práve manifestuje (Young a kol., 2003; Bricker, Young, 2010). Schémové mody sa tiež chápu ako časti alebo aspekty osobnosti, ktoré môžu prevládať v istých situáciách, keď sa schéma aktivuje (Bernstein, 2005).

Schémové mody alebo nastavenia často navodia životné situácie alebo okolnosti, na ktoré sme zvlášť citliví. Ide o naše „citlivé body“ (tzv. „*emotional buttons*“) – emočné spúšťače, ktoré vedú k reakciám, ktoré sa vo všeobecnosti považujú za prehnané a nevhodné. Zvlášť výrazné sú napríklad pri poruchách osobnosti, kde reakcie majú explozívny charakter a kde spúšťačom môže byť jednoduchá predstava, slovo, zvuk a pod. Uvedené stavy potom prevládnu v nálade človeka. Tento prevládajúci stav, v ktorom sa v danej chvíli nachádzame, sa nazýva našim **schémovým modom** (porovnaj tiež Wikipédia, 2010b).

Schémové mody podliehajú u človeka zmene – každý z nás prechádza v priebehu času z jedného modu do iného, pričom zmena modu môže aktivovať dovtedy spiace schémy a copingové reakcie jednotlivca. Young (2003) ich nazýva *prepínacími modmi* (flipping modes). Bernstein (2005) konštatuje, že slabo integrované osobnosti a jednotlivci s poruchami osobnosti majú jednotlivé mody relatívne disociované, pričom v pomerne krátkom časovom úseku takíto jedinci „skáču“

z jedného modu do druhého (napr. nahnevaný, ľútostivý, normálny a pod.). Schémové mody možno teda charakterizovať aj stupňom, do akého sa určitý schémou navodený stav stal disociovaným a oddeleným od iných modov individua. Extrémnym príkladom je disociačná porucha osobnosti, pri ktorej sa jednotlivé mody prežívajú ako separátne Ja (selves). Podľa Younga a kol. (2003) ide o extrémny koniec kontinua disociačie modu s tým, že na opačnom konci je hraničná porucha osobnosti, čo je síce tiež patologický variant, pri ktorom sa mody rýchlo menia, nie sú však disociované do takej miery, aby sa prežívali ako oddelené Ja. Vo všeobecnosti sa jednotlivé mody môžu pohybovať na dimenziách *disociovaný – integrovaný, maladaptívny – adaptívny, priznaný – nepriznaný, extrémny – mierny, rigidný – flexibilný, čistý – zmiešaný*.

Young s kolegami uvádzajú, že dysfunkčný schémový stav (modus) sa aktivuje vo chvíli, keď špecifické maladaptívne schémy alebo copingové reakcie prerastú do stresujúcich emócií, alebo do únikových reakcií, alebo do sebaopodryvajúceho správania. Modus potom preberá a riadi fungovanie dotyčnej osoby.

Young a Young, Klosko a Weishaar (2003) zatiaľ identifikovali 10 schémových modov, ktoré zlúčili do 4 širších kategórií. Sú nimi tieto mody: *Detské mody, Dysfunkčné/Maladaptívne copingové mody, Maladaptívne/Dysfunkčné rodičovské mody* a *Modus zdravého dospelého*. Ich popis prináša nasledujúca tabuľka:

#### Schémové mody

DETSKÉ MODY	OPIS	BEŽNE SÚVISIACE SCHÉMY
<b>Zranené dieťa</b> ( <i>Vulnerable child</i> )	prežíva pocity nešťastia alebo úzkosti, predovšetkým strach, smútok a bezmocnosť, keď je v kontakte s príslušnou schémou	opustenie/nestabilita, zneužívanie/nedôvera, emočná depriácia, defektnosť/hanba, sociálna izolácia/odcudzenosť, závislosť/inkompetencia, sklon k zraneniu alebo chorobe, prepletenie/nerozvinuté self, negatívita/pesimizmus
<b>Rohnevané dieťa</b> ( <i>Angry child</i> )	hnev ako bezprostredná reakcia na vnímané nespĺnenie kľúčových potrieb, alebo na nespravodlivé zaobchádzanie súvisiace s jadrovými schémami osoby	opustenie/nestabilita, zneužívanie/nedôvera, emočná depriácia, podrobenie sa, alebo občas ktorákoľvek zo schém, spojená so „zraneným dieťaťom“



<b>Impulzívne/ Ne-disciplinované dieťa (<i>Impulsive/ Undisciplined child</i>)</b>	impulzívne prejavy podľa okamžitých prianí súvisiacich s potešením, bez ohľadu na potreby alebo pocity iných (nie v spojení s kľúčovými potrebami osoby)	požadovačnosť, nedostatočná sebakontrola/sebadisciplína
<b>Šťastné dieťa (<i>Happy child</i>)</b>	prežíva lásku a prijatie, je šťastné a spokojné	žiadne: absencia aktivovaných schém

<b>MALADAPTAČNÉ ZVLÁDACIE MODY</b>	<b>POPIS</b>
<b>Prispôsobivý prežívajúci (<i>Compliant surrenderer</i>)</b>	osvojuje si zvládaci štýl súhlasenia a závislosti
<b>Odt'azitý ochranca (<i>Detached protector</i>)</b>	osvojuje si zvládaci štýl emočnej neangažovanosti a „stiahnutia sa“, „odpojenia“, izolácie a vyhýbavého správania
<b>Superkompenzátor (<i>Overcompensator</i>)</b>	osvojuje si zvládaci štýl protiútoku a ovládania (control), môže prekompenzovať aj prostredníctvom čiastočne adaptačných spôsobov, ako je napr. workaholizmus

<b>DYSFUNKČNÉ RODIČOVSKÉ MODY</b>	<b>POPIS</b>	<b>BEŽNE SÚVISIACE SCHÉMY</b>
<b>Trestajúci/kritický rodič (<i>Punitive parent</i>)</b>	obmedzuje, kritizuje alebo trestá seba alebo iných	útlak, defektnosť/hanba a zneužívanie/nedôvera (v zmysle tyrana)
<b>Vyžadujúci rodič (<i>Demanding parent</i>)</b>	má vysoké očakávania a pocit nadmernej miery zodpovednosti voči ostatným; vyvíja tlak na seba alebo iných na to, aby ich dosiahol	nekompromisné normy, sebaobetovanie

Podrobnejší popis jednotlivých modov uvádzame podľa Bersteina, 2005, Praška, 2007 a Wikipédie, 2010b.

Čo sa týka **detských modov**, Youngov model predpokladá, že detské mody sú univerzálne a vrodené, a že každý človek sa rodí so schopnosťou vyjadriť ktorýkoľvek z uvedených detských modov, avšak tempe-

rament a detská skúsenosť ich môžu potlačiť, alebo naopak zvýrazniť. Hovorí o týchto 4 detských schémových modoch:

- **Modus rozhnevaného dieťaťa** – v tomto mode je prevládajúcou emóciou hnev, kým ostatné emócie (smútku, samoty a pod.) sú zablokované a mimo vedomia. Takýmto spôsobom modus rozhnevaného dieťaťa najlepšie chráni najzraniteľnejšiu časť Ja od bolestných emócií, ktoré doprevádzajú aktivovanú schému. *Rozhnevané dieťa* je rozhnevaná časť v človeku, ktorá sa hnevá na neuspokojené detské potreby a jedná zlostne bez ohľadu na dôsledky. Pri poruchách osobnosti môže byť napr. osoba s hraničnou poruchou osobnosti pri aktivácii tejto schémy až v stave zúrivosti, s tendenciou rozbiť veci okolo seba s rizikom ublíženia sebe alebo iným. Tento stav je sytený predovšetkým pocitom „obete“ alebo zatrpknutosťou, čo vedie k negativite, pesimizmu, žiarlivosti, zlosti atď. „*Rozhnevané dieťa*“ je našťavané, frustrované, úzkostné, zneistené, cíti sa nepochopené a bezbranné.

- **Modus impulzívneho dieťaťa** – pri tomto mode nedisciplinované a impulzívne dieťa vyjadruje silné emócie, jedná podľa túžby a náhlych potrieb, ktoré sa prirodzene rôzne menia, bez ohľadu na možné dôsledky pre seba i druhých. Pri tomto mode je možné všetko. Teoreticky sa tento modus môže objaviť, keď osoba práve prežíva „krízu identity“ alebo pocity depersonalizácie. Správanie *Impulzívneho dieťaťa* môže predstavovať divoké a bezohľadné jazdy autom, užívanie drog, „odstrihnutie“ sa (bez suicidálnych myšlienok), patologické hráčstvo, záchvaty zúrivosti v podobe infantilného „hádzania sa o zem“ alebo obviňovania nevinného okolia bez ohľadu na okolnosti, no môže mať aj podobu nechráneného sexu, vyhrážania sa únikom z bezvýchodiskovej situácie atď. Impulzívne dieťa je rebelujúcim neuvážaným schémovým modom, a pokiaľ sa nezastaví, môže viesť až k vedomým myšlienkam na samovraždu.

- **Modus odťazeného ochrancu** – tento schémový modus je založený na úniku. Osoba v tomto mode sa odsadzuje, disociuje, odcudzuje alebo sa nejakým spôsobom ukrýva. Ide o stav znecitlivenia a emočného odpojenia, pri ktorom sú emócie súvisiace so schémou kompletne odizolované od vedomia. Nejde však o ekvivalent toho, keď človek nič necíti, ak nie je schéma aktivovaná. Je to skôr aktívny, i keď nevedomý pokus vyhnúť sa prežívaniu emócií, alebo ich zablokovať. Tento modus môžu aktivovať mnohé stresujúce faktory, alebo pocit emočnej preťaženia, ale aj nedostatok zvládacích zručností, keď sa osoba ocitne v náročnej životnej situácii, alebo uviazne v kruhu vtieravých myšlienok a emócií. Osoba znecitlivie, aby sa vyhla „zraneniu“ alebo stresu, ktorého sa obá-

va v rámci všeobecného strachu z neznámeho. Na pozadí takéhoto strachu je často nedôverčivosť. V niektorých prípadoch osobnostnej patológie alebo traumatickej minulosti je modus Vzdialenej ochrany “pestovaný” od mladosti, aby dotyčného ochránil od bolestných emócií spojených s traumatickými zážitkami. Takto sa “detašovanie” môže stať naučeným copingovým štýlom, kedy osoba strávi väčšinu času v neemocionom disociovanom stave (Berstein, 2005).

- **Modus opusteného dieťaťa** – opustené dieťa je schémový modus, v rámci ktorého sa človek môže cítiť v nejakom smere defektný, odstrčený, nemilovaný, sám, a môže byť v nastavení mysle “*Všetko sa spriahlo proti mne*”. Pocit, že všetci priatelia, rodina a celý svet človeka opustil je to, v akom mode dotyčný žije. Správanie sa takýchto osôb uviazlo v *Opustenom dieťati* a môže vyústiť do pesimizmu, pocitov nechcenosti a nehodna lásky, do komplexov menejcennosti a pocitu nezmeniteľných osobnostných vlastností, a tiež ťažkej depresie. Človek v tomto mode môže pomýšľať na samovraždu, je precitlivý na kritiku aj na komplimenty, môže byť tvrdohlavý, mať vyhýbavé správanie a postoj typu “Prečo práve ja?”. Okoliu sa môže javiť ako egoistický, pútajúci pozornosť, sústredený na seba, odmeraný, pričom sa môže správať v rozpore so svojou skutočnou podstatou. V tomto mode si človek môže vytvoriť narcistické alter-ego, aby unikol pred vnímaným nebezpečenstvom zo strany druhých ľudí. Modus opusteného dieťaťa je sebamariaci modus ako celok. Osoba sa cíti „chybná“ a opustená, a tak opustí svoje vlastné Ja a rozhodne sa pre opustenosť, keďže je to spôsob, ktorý pozná a ktorý je pre ňu upokojujúci (Wikipédia, 2010b).

K ďalším dysfunkčným schémovým modom v Youngovej teórii patria **rodičovské mody**. **Dysfunkčné rodičovské mody** sú internalizáciou postojov a správania sa rodičov alebo iných dôležitých dospelých osôb z raného života jedinca. Často ide o zvnútornený hlas rodiča, ktorý človek zakomponoval do svojej vnútornej reči, myslenia, prežívania a správania, a ktorý pretrváva až do dospelosti. Ide o „vnútorný hlas“ typu „*Musíš byť vždy najlepší*“, „*Musíš sa správať k ľuďom slušne*“, „*Nikdy nesmieš urobiť chybu*“, „*Čo by na to povedali ľudia?*“ a pod. Young a kol. (2003) identifikoval 2 takéto mody: „**Trestajúci rodič**“ a „**Vyžadujúci rodič**“. V rámci týchto modov sa osoba správa tak ako jeho rodič, ktorého v detstve internalizoval. Uvedené dva mody sú si podobné - schémový **modus trestajúceho rodiča** sa dá identifikovať podľa presvedčenia osoby o tom, že musí byť prísne potrestaná za akékoľvek malé pochybenie, alebo kvôli vnímanej defektnosti seba samého alebo niekoho iného. Trestajúci rodič trestá niektoré z detských modov v sebe

alebo v správaní druhých ľudí. Prejavuje sa hnevom, netrpezlivosťou, smútkom a odsudzujúcim charakterom, ktorý smeruje k danej osobe aj od nej. K modu trestajúceho rodiča vedie čierno-biele myslenie, nerealisticky perfekcionistické očakávania, alebo nejaká drobná, riešiteľná záležitosť. *Trestajúci rodič* má napríklad veľký problém odpustiť si aj za podmienok, v ktorých by nikto nedokázal naplniť jeho očakávania. *Trestajúci rodič* si jednoducho neželá vidieť ľudskú omylnosť a nedokonalosť, a tak potrestanie je to, o čo sa tento modus usiluje a čo chce naplniť (Wikipédia, 2010b).

Predchádzajúcemu modu príbuzný *Vyžadujúci rodič* sa, stručne povedané, vyznačuje permanentným tlakom na dieťa v tom smere, aby plnilo nadmerne vysoké štandardy. Vyžadujúci rodič je presvedčený, že treba byť dokonalým, alebo dosahovať veľmi vysoké výkony, usilovať sa o vysoký spoločenský status, všetko udržiavať na poriadku, byť efektívny a vyhýbať sa plytvaniu časom. Môže byť tiež presvedčený, že prejavovať autentické pocity a konať spontánne je nesprávne. Modus vyžadujúceho rodiča hovorí skôr o charaktere internalizovaných vysokých štandardov a striktných pravidiel než o spôsobe, akým sa zabezpečujú. Nejde teda o kompenzátorскую funkciu takýchto pravidiel.

Posledným, tentoraz pozitívnym a konštruktívnym typom modu je ***Modus zdravého dospelého***, ktorý sa láskavo stará o ostatné mody v nás i druhých. Pri tomto mode nie je aktivovaná žiadna z maladaptívnych schém a modus svojou podstatou predstavuje prototyp normality osobnosti. Tento modus sa charakterizuje ako zdravá súčasť Ja, kde *Zdravý dospelý* akceptuje, ochraňuje a stará sa o *Zranené dieťa* a zároveň vymedzuje hranice *Nahnevanému dieťaťu* a *Impulzívnemu/ NedisCIPLINOVANÉMU dieťaťu*, a to podľa princípu spravodlivosti a sebadisciplíny. Modus zdravého dospelého tiež potláča, resp. mierni maladaptívny coping a dysfunkčné rodičovské mody. *Zdravý dospelý* je zdravý v rozhodovaní aj v starostlivosti o iných, je ambiciózny, vymedzuje hranice, vytvára zdravé vzťahy, preberá zodpovednosť, je si vedomý vlastnej hodnoty, má vhlád do vecí, teší sa z aktivít, ktoré prinášajú radosť, stará sa o svoje zdravie, je rozumný, rieši problémy a je vyrovnaný psychicky aj fyzicky. *Zdravý dospelý* je *dospelý* a má sa rád. V tomto schémovom mode sa človek orientuje na prítomnosť s nádejou a úsilím o čo najlepší zajtrajšok. *Zdravý dospelý* odpúšťa minulosti - nepovažuje sa za jej obeť, ale za toho, kto prežil a všetky emócie vyjadruje spôsobom, ktorý je zdravý a nezraňujúci. Psychicky zdravý jedinec je podľa Younga ten, kto dokáže naplniť svoje základné emočné potreby adaptačným spôsobom. Dosiachnutie tohto modu preto býva cieľom aj nového zamerania

v rámci kognitívnej terapie - kognitívnej terapie zameranej na schémy, so snahou pomôcť klientovi dosiahnuť dlhodobý stav pohody (Wikipédia, 2010b; Young a kol., 2003; Praško a kol., 2007). Preto je dôležité poznať, čo maladaptívne schémy jednotlivca napomáha udržiavať.

### Mechanizmy udržiavania schém

Osobitnému záujmu sa teší Youngovo objasnenie procesov, ktoré udržiavajú schémy „pri živote“ (schema perpetuation)<sup>6</sup>. Podľa Younga, schému udržiava všetko to, čo osoba robí (vnútorne aj v konaní) preto, aby schéma fungovala a pretrvala. Vzhľadom na to, že schéma je v podstate každý spôsob, akým si znovuvytvárame minulé vzory (napríklad zlých rodičov) a prenášame ich do súčasných vzťahov (napr. voľba partnera podľa vzoru otca - tyrana a pod.) (Cameron, 2010), nevedomky tak podporujeme pretrvávanie našich schém.

Ako sme už spomenuli, kognitívne schémy pracujú na princípe kognitívnej konzistencie alebo equilibria, čo je spôsob, ktorý umožňuje schému udržiavať nemennú. Young a kol. (2003) tu používa piagetovskú terminológiu, keď argumentuje, že rané maladaptívne schémy odrážajú prevahu asimilácie nad akomodáciou, čo znamená, že človek sa radšej spolieha na svoje schémy, aby mu svet dával zmysel, než by mal akceptovať nové informácie. A tak za účelom zachovania kognitívnej homeostázy máme skôr tendenciu odfiltrávať informácie, ktoré sú v rozpore s našimi schémami (asimilácia), než by sme vzali do úvahy novú informáciu a prispôbili sa jej (akomodácia) (Bernstein, 2005).

S tým úzko súvisí aj *výberová pozornosť* ako ďalší významný mechanizmus udržiavania schém. Ide o kognitívny proces hľadania dôkazov, ktoré danú schému potvrdzujú a minimalizovanie takých dôkazov, ktoré by ju spochybnili, čím sa zabezpečí stabilita dysfunkčnej schémy. Napríklad ak má osoba schému defektnosti, ignoruje všetky informácie o vlastných úspechoch a zameriava sa iba na svoje neúspechy, čím podporuje pretrvávanie presvedčenia o svojej defektnosti. K udržiavaniu existujúcej schémy jedinca prispieva aj pokračujúce sebamariace (self-

---

<sup>6</sup> Perpetuácia zahŕňa všetky myšlienky, emócie a správanie jedinca, ktoré jeho schému posilnia – sú to všetky jeho tzv. *sebanapĺňajúce sa proroctvá*. Napríklad osoba so *schémou opustenia* dá svojmu partnerovi vyplniť test lojality, a keď to tento odmietne urobiť a radšej danú osobu opustí, jeho rozhodnutie plne zapadne do schémy o tom, že bude opustená, čím sa takáto schéma potvrdí (Bernstein, 2005).

defeating) správanie, ktoré v minulosti mohlo byť adaptačné. Ide o také uplatňovanie sebaopodryvujúcich vzorcov správania, ktoré jednotlivec nevedomky selektuje tým, že zotrúva v takých situáciách alebo vzťahoch, ktoré podporujú pretrvávajúcu jeho schému, a vzťahom, ktoré by pravdepodobne jeho schému skorigovali, sa naopak vyhýba (tamže).<sup>7</sup>

Iným dôležitým udržiavacím mechanizmom schémy je už spomínané *vyhýbanie sa schéme*, čo je prirodzené, keďže väčšina schém sa spája so silnými negatívnymi emóciami. Na vyhýbanie slúžia rôzne kognitívne, emočné alebo behaviorálne stratégie, ako napríklad automatické alebo vôľové úsilie osoby blokovat' predstavy alebo myšlienky, ktoré schému spúšťajú (*kognitívne vyhýbanie*), v dôsledku čoho schéma nedosiahne vedomú úroveň, takže človek nemôže uskutočniť opatrenia na jej zmenu. Osoba si tiež môže vytvoriť pocitové vákuum, s čím súvisí aj psychosomatizácia (napr. v podobe alexitómie), alebo iných psychosomatických problémov (*afektívne vyhýbanie*). Vyhýbanie sa situáciám, ktoré môžu schému aktivovať, sa považuje za *behaviorálnu vyhýbajúcu stratégiu*.

Pri *kompensácii schémy* ako ďalšom udržiavacom mechanizme schémy ide už o spomínané kognitívne alebo behaviorálne prejavy osoby, ktoré sú opakom tých, ktoré by sa vzhľadom na danú schému očakávali. Sú to obranné stratégie, ako napr. prejavy prehnanej autonómie u závislého typu osobnosti (závislosť na ľuďoch), a/alebo odmietanie pomoci alebo rady od iných ľudí (bližšie Cottraux, Blackbourn, 2001). Všetky takéto mechanizmy sú v konečnom dôsledku sebadeštruktívne, pretože pomáhajú udržiavať maladaptívne schémy jedinca namiesto toho, aby ich korigovali a pomohli mu dosiahnuť stav *Zdravého dospelého*.

## Záver

Cieľom nášho príspevku bolo priblížiť problematiku emočných schém, ktorá v našich podmienkach zatiaľ nie je dostatočne známa a rozšírená, ktorá je však podľa nášho názoru nielen nosná, ale aj atraktív-

---

<sup>7</sup> Sklon človeka neustále opakovať už raz vytvorenú ranú maladaptívnu schému Freud nazval opakovacou kompulziou (repetition compulsion) - hovorí o univerzálnej tendencii ľudí opakovať vo svojich životoch stresujúce a bolestné situácie bez toho, aby si to uvedomovali, alebo bez toho aby chápali, že tým prinášajú do svojich súčasných situácií to najhoršie, čo prežili ako deti.

na a inšpirujúca, ako to dokladajú početné štúdie obohacujúce a podporujúce základné koncepčné východiská Youngovho prístupu k schémam človeka.

Problematika emočných schém predstavuje tému s pôvodom v kognitívnej psychológii, ktorej rámec zjavne prekročila, čo je dané predovšetkým zložitou touto problematikou a potrebou zohľadňovať početné súvisiace činitele. Z najdôležitejších spomeňme aspoň biologické, hereditárne a neuropsychologické faktory, vrátane vrodených vlastností CNS, jej plasticity, ale napríklad aj temperamentové predispozície, percepčné procesy, samotný proces spracovania informácie, pamäťové a interpretačné procesy (vrátane kognitívnych skreslení a omylov). Dôležitú úlohu tu zohráva aj kvalita attachmentu, ktorá je rozhodujúca v tom, ako bezpečne sa jednotliviec cíti vo svete ako takom, ale najmä vo vzťahoch s druhými ľuďmi, pričom nemožno zabúdať ani na výchovné a kultúrne vplyvy, a tiež na celú oblasť prežívania a emotivity. Napriek tomu, že sme sa týmto jednotlivým faktorom nemohli v kontexte emočných schém venovať podrobnejšie, ich zásadný formujúci vplyv na zdravý alebo maladaptívny psychický vývin jedinca je nesporný a záujemca nájde bližšie informácie v príslušnej literatúre.

Jedným zo špecifickostí problematiky emočných schém je aj skutočnosť, že sa pohybuje na pomedzí kognícií a emócií, s viacerými implikáciami tak pre teóriu, ako aj prax psychológie, vrátane inšpirácie, ktorá sa tu ponúka pre novšie psychologické smery, akým je napríklad pozitívna psychológia. Implikácie vo všeobecnejšej teoretickej rovine vzťahov kognícií a emócií zahŕňajú jednak otázku ich prvenstva v procese tvorby emočných schém, ale aj otázky týkajúce sa špecifikácie miesta kognícií a emócií v tomto procese. V súvislosti s tým sa vynára otázka, či v prípade emočných schém ide skutočne o *emočné* schémy, alebo skôr o emóciami podmienené *kognitívne* schémy (prípadne kognitívne zakotvené emočné schémy). Podobné otázky si kladieme najmä v súvislosti s pôvodom problematiky emočných schém (vyšla z kognitívneho prístupu A. T. Becka), ale aj s ohľadom na vymedzovanie schémového konštruktu v rámci kognitívnej psychológie i teórie schém, ako sme to podrobnejšie rozviedli v úvode našej kapitoly. Beck predpokladá, že kognitívne schémy vznikajú vplyvom skúseností v ranom detstve, pričom Young hovorí o emočných schémach, avšak pojem schéma používa vo význame, v akom ho definuje kognitívna psychológia. Vo svojom prístupe sa však zameriava prednostne na maladaptívne schémy a jeho koncept emočných schém súvisí predovšetkým s nenaplnenými detskými potrebami.

Problém vzťahu kognície-emócie v kontexte emočných schém sa nepriamo odráža aj v Youngovom vymedzení raných maladaptčných schém, ktoré definuje ako „široké a do všetkého „presakujúce“ **myšlienkové** obsahy (témy) alebo vzorce (pattern), ktoré sa skladajú zo spomienok, prežívania, kognícií a z telesných pocitov jedinca a ktoré sa týkajú buď jeho samého, alebo jeho vzťahov s druhými ľuďmi, vznikli v detstve alebo v období dospievania, pretrvávajú dodnes a sú vo významnej miere dysfunkčné“, alebo tiež, keď ich stručnejšie nazýva „celoživotnými sebamariaciami **emočnými** a **kognitívnymi** vzorcami, ktoré vznikli v ranom vývine jedinca a pretrvávajú do súčasnosti“ (Young a kol., 2003, s. 7).

Osobne považujeme emočné schémy za emočne podmienené hlboko zakotvené kognitívno-emočné štruktúry, ktoré vznikli v detstve ako adaptačná reakcia na neuspokojenie základných citových potrieb a ktoré sa opakovaním upevnili a pretrvali na nevedomej úrovni až do dospelosti, kde pôsobia dysfunkčne. K otázke úlohy emócií a kognícií v procese formovania schémy prispievajú aj zistenia z oblasti biológie a neurobiológie mozgu, podľa ktorých mozgové mechanizmy, ktoré zaznamenávajú, uchovávajú a znovuvybavujú emočne významné spomienky na traumatické zážitky sa líšia od mechanizmov, ktoré spracovávajú vedomé spomienky a poznatky tej istej udalosti. Amygdala, ako evolučne prvý, automatický, nevedomý a rýchlejší systém tvorí emočnú pamäť, kde emočné spomienky (najmä tie, ktoré sa spájajú so strachom) sa obrazne povedané – „vypália“ do mozgu, zatiaľ čo hipokampus a neokortex sú ako evolučne staršie oblasti mozgu sídlom kognitívnej pamäte s tým, že kognitívne komponenty schémy sa vytvárajú neskôr (až potom, keď sú už emócie spracované amygdalou) (LeDoux, 1996; Young a kol., 2003)<sup>8</sup>. Young v súvislosti s tým konštatuje, že skutočnosť, že

---

<sup>8</sup> Praško (2007) v tejto súvislosti ešte upresňuje, že amygdala skladuje emocionálne spomienky a hypokampus a neokortex kognitívne spomienky, pričom amygdala pracuje mimo nášho vedomia. „Je to automat, ktorý spúšťa emočné reakcie na vonkajšie aj vnútorné podnety. Pokiaľ sú tieto podnety veľmi významné (napr. znamenajú bezprostredné nebezpečenstvo), informácie o podnete dorazia do amygdaly 10-krát rýchlejšie ako ich začne spracovávať neokortex, pretože existuje priama dráha z talamu do amygdaly. Vo chvíli, keď sedá kôra zaznamenaná nebezpečie, amygdala už dávno spustila silnú emočnú reakciu. V tomto prípade vznikajú neurofyziológické emócie oveľa skôr, než si človek uvedomí, čo je ich príčinou. Hipokampus, štruktúra, ktorá súvisí s vedomou pamäťou a priraduje kognitívne spracovanie k emóciám, dozrieva až medzi 2. a 3. rokom života. Preto si tiež vedomo celý rad udalostí predtým nepamätáme. Okrem toho, aj mnoho emočných zážitkov z neskorších období života je natoľko zaťažujúcich, že sa im kognitívne vyhýbame (t. zn. nevedomujeme si ich), avšak emocionálne ich môžeme prežívať veľmi silne. Systém amygdaly nedokáže jemne rozlišovať. Naučený strach alebo bezmocnosť sa môžu spustiť



emočné a kognitívne aspekty traumatického zážitku sú lokalizované v iných častiach mozgu a že kognitívne komponenty schémy vznikajú neskôr ako jej emočné komponenty, môže vysvetľovať, prečo sú schémy tak málo kognitívne ovplyvniteľné a prečo je v terapii raných maladaptívnych schém potrebné využívať kombinované poznatky a techniky s prednostným zameraním sa na emócie.

Inou oblasťou, pre ktorú problematika emočných schém podľa nášho názoru predstavuje vážnu výzvu, je oblasť pozitívnej psychológie, kde sa otvára sľubný priestor predovšetkým pre rozpracovanie problematiky **pozitívnych schém** jedinca. K takýmto úvahám nás inšpirovala Elliotova teória polarity, kde sa konštatuje, že každá raná maladaptívna schéma má svoj adaptačný náprotivok, ale aj Youngovo chápanie Eriksonových štádií psychosociálneho vývinu, podľa ktorého úspešné završenie každého vývinového štádia vedie k adaptačnej schéme, zatiaľ čo zlyhanie v zvládnutí toho-ktorého štádia vedie k maladaptívnej schéme. Tu sa rysujú širšie možnosti predovšetkým pre pozitívne chápanú vývinovú psychológiu, kde by sa dali skúmať a podchytiť prirodzene silné stránky osobnosti dieťaťa, ktoré by v kombinácii s pozitívnymi, adaptačnými schémami mohli byť nápomocné pri úspešnom zvládaní jednotlivých vývinových štádií (pri rozpracovaní konkrétnych postupov, ktoré by facilitovali dosiahnutie tohto cieľa). Do tohto okruhu spadá aj problematika **pozitívneho**, t. j. efektívneho **rodičovstva** s možnosťou vypracovať programy pozitívnych rodičovských výchovných prístupov, resp. skúmať **pozitívne rodičovské schémy** a zapracovať poznatky o nich do programov zdravého rodičovstva.

Young sám konštatuje, že popri negatívnych schémach existujú aj pozitívne schémy, a to napriek tomu, že vo svojom prístupe sa sústreďuje takmer výlučne na maladaptívne schémy. Jeho prístup sa tiež orientuje predovšetkým na jednotlivcov s dlhodobými problémami, keďže Young je presvedčený o tom, že rané maladaptívne schémy ležia na pozadí osobnostnej patológie. Konštatuje však, že schémy sa vyskytujú aj u normálnej populácie s tým, že u klinickej populácie sa stávajú prehnanými a extrémnymi (Young a kol., 2003). Z hľadiska pozitívnej psychológie by preto mohlo byť zaujímavé preskúmať a identifikovať

---

celým radom podnetov, ktoré niekedy len vzdialene pripomínajú pôvodnú situáciu, v ktorej došlo k napodmieňovaniu emočnej reakcie. Systém amygdaly je evolučne starší ako šedá kôra mozgu. Preto reakcie, ktoré vyvoláva, sú často vnímané ako „jadrové“ a človek má dojem, že ich nedokáže nijako ovládať. Emočné spomienky v amygdale sú trvalé. Zdá sa, že vyhasnutie je možné, iba keď sa dostanú pod neokortikálnu kontrolu, čo znamená, že nikdy nevyhasnú celkom, len sú skludnené“ (s. 65).

**typy pozitívnych schém a modov**, ktoré stoja na pozadí optimálne psychicky rozvinutých, zdravých a adaptačne fungujúcich jedincov (napríklad, aké pozitívne zážitky z ich detstva a aké pozitívne a rodičovské prístupy prispeli k ich formovaniu). Táto výzva sa javí zaujímavá aj vo svetle skutočnosti, že mnohé schémy vznikajú ešte v preverbálnom štádiu, t. j. skôr ako dieťa ovláda jazyk. Je to štádium, kedy plasticita mozgovej kôry a neurónových sietí je značná, a tak v neskoršom živote možno len ťažšie dosiahnuť zmeny, pričom aj príslušné výskumy podporujú zistenia, že traumatické zážitky z detstva permanentne ovplyvňujú mozgovú štruktúru a ich fungovanie (Dreissen et al., 2002; Bernstein, 2005). Dá sa teda očakávať, že za optimálnych podmienok sa môžu formovať a fixovať aj **pozitívne emočné schémy** jedinca už v preverbálnom štádiu, na ktoré môžu neskôr „nasadnúť“ **pozitívne kognitívne schémy** a prispieť tak k celkovo pozitívnemu vývinu a fungovaniu jedinca. To však je už výzvou predovšetkým pre vývinovú psychológiu, resp. pre budovanie a rozvíjanie **pozitívnej vývinovej psychológie**, prípadne **pozitívnej kognitívnej psychológie** s príslušnými aplikáciami do pozitívno-psychologickej teórie a praxe.

Akokoľvek, emočné schémy ako nevedomé hlbkové kognitívne štruktúry ovplyvňujú všetky psychické procesy človeka. Táto ich univerzalita, ako aj možnosť nazeráť na ne ako na potenciálne pozitívne prostriedky zvyšovania nielen psychickej kvality života človeka, ich podľa nášho názoru robí zvlášť hodnými odbornej pozornosti

### Literatúra

- Barker, J., 1992, *Future edge*. New York: Wm Morrow & Co.
- Beck, A. T., 1967, *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Harper & Row.
- Beck, A., 1976, *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.
- Beck, A. T., Freeman, A., 1990, *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., Emery, G., 1979, *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., 1998, Complex CT treatment for personality disorder patients. *Bull. Meninger Clinic*, 62, 2, 170-194.
- Beck, A. T., 1989, *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin Books.

- Bernstein, D. P., 2005, Schema therapy for personality disorders. In S. Strack (Ed.), *Handbook of personology and psychopathology*. New Jersey: Willey and Sons.
- Bricker, D. C., Young, J., 2010, *A client's guide to schema therapy*. Schema Therapy Institute.
- Cameron, M., 2010, Schema therapy. Stiahnuté z <http://cognitivetherapy.me.uk/>, dňa 18. 9. 2010.
- Cottraux, J., Blackburn, I. M., 2001, Cognitive therapy. In W. J. Livesley (Ed.), *Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment* (377-389). Guilford Press.
- Driessen, M., Herrmann, J., Stahl, K., de Zwaan, M., Meier, S., Hill, A., et al., 2002, Magnetic resonance imaging volumes of the hippocampus and the amygdala in women with borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 57, 1115–1122.
- Elliot, R., Watson, J., Goldman, R., Greenberg, L., 2004, Process-experiential theory made simple. In *Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change*. APA Books.
- Eysenck, M. W., 1990, Introduction. In M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive psychology. An International Review*. University of London: John Wiley and Sons.
- Eysenck, M. M., Keane, M. T., 1990, *Cognitive psychology: A student's handbook*. Lawrence Erlbaum.
- Horowitz, L. M., Wilson, K. R., Zolotsev, P., Turan, B., 2008, Interpersonal theory and the measurement of interpersonal constructs. In G. J. Boyle, G. Matthews, D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. Volume 2. London: Sage.
- Internetový zdroj 1, 2010, Stiahnuté z [http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/Schema\\_Theory](http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/Schema_Theory), dňa 1. 7. 2010.
- Internetový zdroj 3, 2010, stiahnuté z <http://www.teamtechnology.co.uk/schema-simulator/home.html>, dna 22. 4. 2010.
- Kelly, G. A., 1955, *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G., 1963, *A Theory of Personality*. New York: W. W. Norton & Co.
- Jonas, W. B., 2005, *Dictionary of complementary and alternative medicine*. St. Louis: Elsevier Mosby.
- LeDoux, J. E., 1996, *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Livesley, W. J., 2001, *Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment*. Guilford Press.

- Longe, J. L., Gale, T., 2008, *The Gale encyclopedia of medicine*, 3rd ed.
- Markus, H., Wurf, E., 1987, The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Praško, J., Možný, P., Šlepecký, M., a kol., 2007, *KBT psychických poruch*. Praha: Triton.
- Praško, J., a kol., 2009, *Poruchy osobnosti* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Ruisel, I., 2008, *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar.
- Ruiz, C., 2010, *The origins, evolution, and contemporary applications of schema theory*. Middle Tennessee State University. Stiahnuté z <http://www.visualcommunicationdesign.com/SchemaTheory.pdf> dňa 12. 9. 2010.
- Seligman, M. E. P., 1975, *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Wagner, J. P., 1996, *The enneagram spectrum of personality styles: An introductory guide*. Metamorphous Press: Portland, Oregon.
- Widmayer, S. A., 2010, Schema theory: An introduction. Stiahnuté z <http://www2.yk.psu.edu/~jlg18/506/SchemaTheory.pdf>, dňa 3. 6. 2010.
- Wikipédia: stiahnuté z [http://en.wikipedia.org/wiki/Schema\\_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_(psychology)), dňa 25. 6. 2010 (a).
- Wikipédia: stiahnuté z [http://en.wikipedia.org/wiki/Schema\\_Therapy](http://en.wikipedia.org/wiki/Schema_Therapy), dňa 2. 9. 2010 (b).
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., Karp, S. A., 1962, *Psychological differentiation*. London: Wiley.
- Young, J. E., 1999, *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (3rd edition). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S., 1994, *Reinventing your life*. New York: Plume Books.
- Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M., 2003, *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford.

# ÚVAHY O KONTRAFAKTOVOM MYSLENÍ V RÁMCI KOGNITÍVNEHO PORTRÉTU ČLOVEKA<sup>1</sup>

Zdena RUISELOVÁ

Kognitívno-psychologický prístup (i v jeho neskoršej, nie natoľko ortodoxnej verzii) zdôrazňuje chápanie človeka ako poznávací systém, ako „výskumníka“ v jeho celoživotnom priebehu i priestore. V súčasnosti sa kognitívni psychológovia nezameriavajú len na „čisté“ poznávanie, ale orientujú ho najmä smerom k problémom a situáciám každodenného života a zaoberajú sa aj interindividuálnymi rozdielmi, osobnostnou reguláciou poznávania a situačnými vplyvmi. Za dôležité sa považuje i vzájomné prepojenie poznávacích procesov a ich interakcia pri riešení komplexných každodenných, ale i celoživotných problémov.

Základnou je pri skúmaní poznávania otázka reprezentácie poznatkov v ľudskej myslí. Venuje jej pozornosť značné množstvo autorov a podrobne sme sa jej venovali aj my vo viacerých prácach v minulosti (napr. Ruiselová-Droppová, 1983; Ruiselová, 1987; Stríženec, 1982; Ruisel, Ruiselová, 1990 i v ďalších). Diskusia o jej propozičnej a analógovej forme prebiehala počas dvoch dekád koncom uplynulého storočia.

Jedným z jej vyústení (ktoré je aj najbližšie nášmu súčasnému chápaniu reprezentácie) bola teória mentálnych modelov P. Johnson-Lairda, ktorú neskôr rozpracoval aj v spolupráci s R. Byrneovou (Johnson-Laird, Byrne, 1991). Mentálny model je podľa nich štruktúra poznatkov, ktorú si ľudia vytvárajú za účelom pochopenia a vysvetlenia svojich skúseností. Mentálna reprezentácia môže nadobúdať tri podoby: výroky, mentálne modely a obrazy resp. predstavy. Výroky definuje ako úplne abstraktné reprezentácie významu, ktoré možno vyjadriť slovne. Obrazy resp. predstavy sú omnoho špecifickejšie reprezentácie, ktoré si môžu ponechávať určité perцепčné znaky predmetov, spolu s podrobnosťami ich usporiadania. Mentálne modely – teda štruktúry na pochopenie a vysvetlenie našej skúsenosti – sú obmedzené našimi implicitný-

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09.

mi teóriami tejto skúsenosti, viac či menej presnými, ktoré nie vždy závisia od objektívnych (napr. fyzikálnych) poznatkov, ale viac závisia od našej predstavy o určitom jave alebo deji. Používajú sa v mnohých kognitívnych procesoch – od zrakového vnímania, cez pamäť, porozumenie textu až po usudzovanie. Napríklad pri deduktívnom (sylogistickom) usudzovaní je dôležitá otázka počtu mentálnych modelov, ktorý je potrebný na adekvátnu reprezentáciu predpokladov deduktívneho pravidla. Johnson-Laird, Byrneová a Schaeken (1992 – podľa Sternberg, 2002) napríklad zistili, že úsudky, ktoré sa spájajú len s jedným mentálnym modelom, sa môžu vyriešiť rýchlo a presne. Avšak vyvodiť presné závery založené na dôkazoch, ktoré môžu byť reprezentované mnohými alternatívnymi modelmi, je omnoho ťažšie, a to vzhľadom na vysoké požiadavky na pracovnú pamäť. Podľa spomínaných autorov je potrebné v takýchto prípadoch udržiavať v pracovnej pamäti každý takýto model, aby sme boli schopní dospieť k záveru alebo ho zhodnotiť. Z toho podľa nich vyplýva, že obmedzená kapacita pracovnej pamäti môže spôsobiť prinajmenšom niektoré z chýb, ktoré sa dajú pozorovať pri ľudskom deduktívnom usudzovaní. Na druhej strane sa však zistilo, že takéto modely môžu riešenie sylogizmov aj uľahčiť, najmä v prípadoch dobre predstaviteľných sylogizmov.

V tomto zmysle sa vyzdvihuje v poznávaní vplyv schémovej a scenárovej reprezentácie poznatkov, ako aj úloha kontextu. Výskumy konštruktívnej pamäti ukázali, že kognitívny kontext výrazne ovplyvňuje procesy kódovania, ukladania i vybavovania informácie. Podľa Sternberga (2002) schémy tvoria kognitívny kontext, v ktorého rámci napríklad experti (u ktorých predpokladá prepracovanejšie schémy), relatívne ľahko integrujú a organizujú nové informácie, vyplňujú medzery aj v prípade, že sa k nim dostane čiastočná alebo dokonca skreslená informácia, vizualizujú konkrétne aspekty slovnej informácie a zavádzajú primerané metakognitívne stratégie v priebehu organizácie a opakovania nových informácií.

Viacere kontextové efekty sa vysvetľujú ako interakcia medzi kontextom kódovania a kontextom vybavovania informácie.

V mnohých situáciách interaguje pamäť a znalosti, napríklad tam, kde predchádzajúce znalosti ovplyvňujú kódovanie aj vybavovanie informácie.

Pamäťové výskumy tiež ukázali (Sternberg, 2002), že „vnútorný“ kontext (emócie, nálady, stavy vedomia, schémy) ovplyvňuje vybavovanie informácie z pamäti, podobne ako kontext „vonkajší“ - fyzický (napríklad miesto, kde sme si určitú informáciu zapamätali).

V kognitívno-psychologických výskumoch myslenia schémové a scenárové reprezentácie, resp. teórie, zohrávajú dôležitú úlohu už od sedemdesiatych rokov uplynulého storočia, kedy sa začali uplatňovať aj vo výskumoch umelej inteligencie. Pomocou nich sa hľadali aj analógie v riešení problémov človekom a počítačom. Dodnes sa považujú za vysoko inšpiratívne vo výskumoch myslenia človeka.

Využitie scenárovej reprezentácie našlo neskôr aj svoje rozsiahle uplatnenie vo výskumoch kontrafaktového myslenia, ktoré sa chápe ako mentálna simulácia určitých situačných scenárov neexistujúcich, len predstavovaných udalostí.

Pri kontrafaktovom myslení 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, 1995). Simulácie smerom nahor napomáhajú (podľa väčšiny zistení) učeniu viac ako simulácie smerom nadol.

Kontrafaktové myslenie má v kognitívnom portréte človeka svoje nezastupiteľné miesto. Pri tomto type myslenia hrá nezanedbateľnú úlohu i predstavivosť.

Už v predchádzajúcich štúdiách, týkajúcich sa kontrafaktového myslenia, sme podrobnejšie uviedli viaceré jeho základné charakteristiky (napr. Ruiselová et al., 2009; Prokopčáková, Ruiselová, 2008; Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007, 2009). Na tomto mieste len stručne zopakujeme, že kontrafaktové myslenie je určitý špecifický typ hypoteticko-deduktívneho myslenia, zameraný na uvažovanie o možných alternatívach situácie riešenia problému, oproti riešeniu, ktoré v skutočnosti nastalo.

Uvedme aspoň definíciu kontrafaktového myslenia:

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).

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 – medaila zlatá), kontrafakty nadol (downward counterfactuals) reprezentujú alternatívy horšie (napríklad pri zisku bronzovej medaily – medaila žiadna).

Väčšina ľudí, podľa výsledkov mnohých výskumov, preferuje uvažovanie o lepších oproti uvažovaniu o horších možných alternatívach.

Kontrafaktové myslenie je neodmysliteľnou súčasťou nášho každodenného života. Niekedy prebieha nevedomo, ale veľmi často vedomo uvažujeme o tom, ako sme sa mohli v danej situácii ináč zachovať (teda o inom možnom antecedente) a ako by to mohlo dopadnúť (o možnom konzekvente). Tieto úvahy sa nám natískajú ako pri banálnych každodenných problémoch, tak aj pri závažných životných rozhodnutiach.

Ako ukazujú výskumy kontrafaktového myslenia vo svete – tento typ myslenia existuje v mnohých kultúrach, ide teda o všeobecne sa vyskytujúci fenomén.

Hendrickson (2008) zdôrazňuje význam kontrafaktového myslenia pre praktické účely informačnej analýzy a strategického plánovania. Zaoberá sa jeho štruktúrou a účelom, za ktorý považuje najmä facilitáciu kauzálnej analýzy, prekonanie deterministického nastavenia-skreslenia (aj skreslenia zo spätného pohľadu) i uplatnenie kreativity. Podľa neho existujú 3 hlavné paradigmy kontrafaktového myslenia:

Konceptuálny prístup sústreďuje hlavné úsilie na porozumenie podmienkam, ktoré určujú, či je kontrafaktové tvrdenie pravdivé alebo nie, ako aj na porozumenie logickým vzťahom.

Deskriptívny prístup je zameraný hlavne na vypracovanie teórie kontrafaktového myslenia bežného (typického) jednotlivca. Uvažuje sa tu aj o tendencii bežných ľudí k deterministickejšiemu uvažovaniu, teda o tom, že o udalostiach uvažujú viac ako o nevyhnutných, než tieto nevyhnutné sú.

Praktický prístup, praktické uvažovanie sa využíva v mnohých oblastiach, napríklad v histórii a politike.

Hendrickson venuje pozornosť trom častiam každého kontrafaktu: antecedentu, konzekventu a ich modálnemu spojeniu (by bolo - would, by mohlo byť - might).

Za dôležité považuje načasovanie, čas kedy sa vlastne scenár antecedentu končí a kedy začína scenár konzekventu. Medzitým sa uvažuje o tzv. intermediárnych stavoch – to sú udalosti dôležité pre konečnú plauzibilitu kontrafaktu.

Môžu to byť udalosti, ktoré sa skutočne stali, o ktorých sa predpokladá, že sa v prípade pravdivosti antecedentu stanú alebo môžu byť konzekventmi iných pravdivých kontrafaktov s rovnakým antecedentom ako ten, o ktorom sa uvažuje. Toto sú „podporné kontrafakty“.

Procedúry kontrafaktového myslenia musia spĺňať kritériá ako každé uvažovanie: jasnosť, presnosť a konzistentnosť. Majú sa dať uplatniť na



oblasti reálneho života a v jasných prípadoch úvahy majú dať známe správne výsledky. Platnosť kritérií sa testuje kontrapríkladmi. Za hlavné považuje úvahy o tom, ktoré z antecedentov sú vlastne hodné kontrafaktového uvažovania.

Podľa Byrneovej (2005) existencia kontrafaktového myslenia demonštruje, že myšlienky nie sú priamo viazané na fakty. Môžu fakty presahovať, uvažovať možno o ďalších, iných možnostiach.

Kontrafaktové myslenie, ako jeden z typov imaginatívneho myslenia, sa podľa Byrneovej môže javiť ako odlišné od kreatívneho myslenia, ako sa toto chápe vo všeobecnosti, teda keď napríklad niekto píše román, skladá hudobné dielo, prípadne pracuje na vedeckom objave. Avšak kognitívne procesy, ktoré sú základom kontrafaktového myslenia, ale aj iných druhov kreatívnych myšlienok, sú nevedomé a môžu mať spoločnú bázu. Mnohokrát aj tvorivý proces zahŕňa kontrafaktové myšlienky, čoho dokladom môže byť veľa ukážok z beletrie, často citovaných aj vo výskumoch kontrafaktového myslenia vo svete.

Kontrafaktové myslenie sa v každodennom živote môže zdať aj neúčelné, obťažujúce, zbytočné. Aj keď nie je vedomé a cielené, možno ho dostať pod vôľovú kontrolu (Roese et al., 2005).

Byrneová (2005) uvažuje pri kontrafaktovej imaginácii o jej vzťahu s racionálnym myslením, o tom, že je vedená určitými racionálnymi princípmi.

Podľa Kahnemana a Tverskeho (1982) si jednotlivci vytvárajú kontrafaktové myšlienky pomocou anulovania (undoing) určitých aspektov daných faktov vo svojej mentálnej reprezentácii skutočnosti. Kahneman a Miller (1986) považujú niektoré z týchto aspektov za viac „mutabilné“, t. j. ľahšie a pohotovejšie zmeniteľné v mentálnej simulácii udalosti a zistili v ich výskyte u skúmaných osôb určitú pravidelnosť – tendenciu k normalite – a to vo viacerých, rôznych aspektoch situácie.

Kontrafaktové myslenie, prinášajúce úvahy o alternatívach, ktoré sa síce v riešení daného problému neuskutočnili, ale sa uskutočniť mohli a mohli priniesť prípadný iný (možno lepší, ale možno aj horší) výsledok riešenia, rozširuje teda repertoár uvažovania o skutočnosti aj o hypotetické alternatívy.

Prepojené môže byť podľa nášho názoru i s múdrosťou človeka. Najmä pri otázke, ktoré z hypotetických alternatív sú hodné uvažovania, sa môže prejaviť tak skúsenosť ako aj múdrosť. Tento typ myslenia je spojený aj s výraznými emóciami, a to priamo v prebiehajúcej situácii, ale aj dlhodobo, dokonca v celoživotnom priebehu. Venuje sa im podrobnejšie iná kapitola tejto publikácie (Prokopčáková, 2010), aj keď je

nám zrejme, že kognitívne aj emočné aspekty myslenia (i kontrafaktového) sa uplatňujú v riešení každého problému a že ich oddelené skúmanie nie je možné.

Kontrafaktové myslenie môže tiež prispievať v procese zrenia osobnosti i pri kultivovaní múdrosti a osobnostnom raste. Ak si na tomto mieste spomenieme len jednu z koncepcií takého komplexného fenoménu, akým je múdrosť, bude nám zrejme, že kontrafaktové myslenie môže k múdrosti prispievať efektívnym spôsobom.

P. Baltes uvádza, že celkovo možno vymedziť sedem prístupov k múdrosti a jej charakteristických znakov (Baltes, 2005):

- 1) múdrosť predkladá dôležité a zložité otázky a stratégie o základných otázkach zmyslu života,
- 2) múdrosť zahŕňa poznanie limitov poznania a neistôt sveta,
- 3) múdrosť reprezentuje skutočne nadpriemernú úroveň poznania a posudzovania,
- 4) múdrosť tvorí poznanie s mimoriadnym rozsahom, hĺbkou a rovnováhou,
- 5) múdrosť zahŕňa perfektný súlad mysle a charakteru, spoluprácu poznania a cností,
- 6) múdrosť reprezentuje poznanie využité pre dobro a pohodu seba i iných,
- 7) múdrosť, hoci ju ťažko možno získať a vymedziť, ľahšie možno spoznať, ak je navonok manifestovaná.

Zamyslenie nad jednotlivými prístupmi naznačuje, že:

Po prvé, múdrosť predkladá množinu dôležitých a ťažkých otázok o poznaní zmyslu života a odlišuje sa od iných foriem každodenného poznania. Múdrosť prekračuje bežný zdravý rozum a praktické poznanie toho, ako ľudia fungujú v konkrétnych typických situáciách a ako sa rozvíja fyzikálny i sociálny svet. Múdrosť však prichádza do kontaktu s problémami, ktoré majú veľký význam pre ľudské podmienky - ako sú riadenie a zmysel života. Zahŕňa teda poznanie existenciálnych problémov, ktoré sú hranicami toho, čo sme schopní porozumieť a zvládnuť.

Druhý prístup, zdôrazňujúci, že múdrosť zahŕňa poznanie limitov poznania a neistôt sveta naznačuje, že múdrosť nie je totožná s vedeckými a technologickými poznatkami. Poznanie vyplývajúce z múdrosti zahŕňa pochopenie limitov vedy, napr. v situáciách týkajúcich sa spirituality a zmyslu života. Múdrosť tiež naznačuje pochopenie limitov vedy, napr. hranice nášho pochopenia neznámych a neistých podmienok ľudskej existencie. V tomto smere viacerí autori, napríklad Meacham, ale už

aj Wundt, argumentovali, že podstatou múdrosti je poznanie limitov toho, čo možno poznať.

Tretí znak, podľa ktorého je múdrosť skutočne nadradenou úrovňou poznania znamená, že múdrosť je to najlepšie, čo naša psychika môže dosiahnuť, a preto sa to často pokladá za utopické alebo božské. Múdrosť sa podobá ideálu, ku ktorému sa možno skôr priblížiť, než ho dosiahnuť. V každom prípade úroveň excelentnosti prisudzovaná múdrosti sa týka výnimočných činností, ktoré sú reálne dosiahnuteľné len veľmi zriedka.

Štvrtý znak, že múdrosť je poznaním s mimoriadnou šírkou, hĺbkou a rovnováhou zdôrazňuje, že múdrosť je integrovaná, že sa zameriava na celok a že vyvažuje a zmierňuje jednotlivé časti, že je viac, než špecializované poznanie v užšom slova zmysle. Jadrom múdrosti je podľa Sternberga (1990) rovnováha.

Piaty znak, že múdrosť reprezentuje perfektný súlad medzi myšliou a charakterom, dokonalú organizáciu poznania a cnosti, reflektuje názor, že múdrosť je viac, než „kognitívne“ poznanie. Ak sa má múdrosť prejavíť, kognitívne, sociálne a motivačné atribúty sa zblížujú a formujú celok mimoriadnej excelentnosti.

Šiesty znak, že múdrosť je poznanie vyvolávané a užívané kvôli pohode seba i iných, podobne ako štvrtý znak, upozorňuje na slabé spojenie medzi dispozíciou k múdrosti a motivačným cieľom múdrosti. Múdrosť nie je poznaním využívaným v prospech jednotlivca. Skôr indikuje vysokú úroveň fungovania v záujme vlastného vývinu ako aj vývinu iných. Múdrosť sa potom pokladá nielen za osobné, ale aj skupinové dobro.

Siedmy znak naznačuje, že múdrosť je ťažko dosiahnuť, ale ľahšie rozpoznať, ak je manifestovaná vonkajším správaním. To znamená, že múdrosť bez ohľadu na mimoriadnu úroveň excelentnosti je súčasťou každodenných životov a osobného prežívania.

Medzi inými atribútmi podstatnými pre múdrosť sa uvádzajú aj také mentálne aktivity ako reflexivita a skepticizmus. Baltes uvádza tiež, že múdrosť prekonáva extrémny a reprezentuje tendenciu k optimálnym výkonom, čo môže byť priamym dôsledkom reflexivity.

Ak si uvedomíme, čo na základe kontrafaktového myslenia, teda úvah o možných, ale neuskutočnených alternatívach riešení konkrétnych každodenných problémov, resp. zvládania náročných situácií môžeme v rámci tu spomínaných jednotlivých prístupov k múdrosti všetko prevziať, prípadne sa pre svoje budúce uvažovanie i konanie z toho poučiť, súvislosť kontrafaktového myslenia s múdrosťou je nám ihneď zrejماً.

V tejto súvislosti možno z oblasti skúmania kontrafaktového myslenia spomenúť napríklad Reflection-evaluation model (REM) Markmana a McMullena (2005), v ktorom znamená reflexia mentálnu simuláciu situácie „ako keby...“ (teda ako keby bola pravdivá) a evaluácia znamená jej porovnanie voči nejakému štandardu. Integrujú sa tu procesy asimilácie versus kontrastu pri rôznych druhoch komparatívneho posudzovania (kontrafaktového, temporálneho i sociálneho). Tieto druhy porovnaní sa 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 porovnávanie jednotlivca s inými a časové toho, čo je teraz, s tým, čo by mohlo nastať, a tiež s minulosťou. Výskumné zistenia ukazujú, že najčastejšie je časové porovnanie s budúcnosťou, potom kontrafaktové porovnanie, časové porovnanie s minulosťou a sociálne porovnanie. N. Roese uvádza, že to platí pre kontrafakty nahor i nadol.

Kontrafaktové myslenie, a to hlavne ako kontrafaktové porovnanie, sa uplatňuje aj v procesoch rozhodovania, v jeho rôznych fázach – pred rozhodnutím, po ňom, ale i vo fáze implementácie rozhodnutia (Bačová, 2009). Napríklad podľa Svenssonovej teórie diferenciácie a konsolidácie rozhodovania vo fáze diferenciácie rozhodujúci sa jednotlivci vyraňujú rozdiely medzi alternatívami, štrukturuje alternatívy, porovnáva (a to aj hypotetické) alternatívy. Uplatnenie kontrafaktového myslenia sa tu zdôrazňuje najmä vo fáze konsolidácie rozhodovania, kedy môže vzniknúť kognitívna aj afektívna po-rozhodovacia disonancia a môže nastať reštruktúracia mentálnej reprezentácie situácie v smere podpory prijatého rozhodnutia.

Aj toto môže byť jasným príkladom prelínania sa kognitívnych a emočných aspektov kontrafaktového myslenia (a aj myslenia ako takého) a toho, že ich separácia je možná len teoreticky, v riešení akéhokoľvek problému sa uplatňujú vždy obe ich stránky.

Výskumy kontrafaktového myslenia v psychológii, ale i v iných oblastiach poznania (napr. v práve, histórii a pod.) sa v posledných dvoch desaťročiach značne rozšírili. V psychologických výskumoch sa autori najviac sústreďujú na jeho proces, determinanty, charakteristiky i dôsledky a postupne sa viac a viac ukazuje jeho možná užitočnosť pre odhady a prognózy, ako aj pre psychickú reguláciu budúceho správania. Poskytuje štandardy pre porovnanie, umožňuje nový pohľad na problém.

Väčšina výskumov sa týka analýzy minulých udalostí, úžitok takejto analýzy skutočnej situácie i hypotetických alternatív, ktoré mohli nastať, sa však prejavuje v učení aj v získavaní vhl'adu do nových situácií.

Podľa Dunninga a Madeyho (1995) reakcie ľudí na určitú udalosť nevyžadujú len znalosť toho, čo sa stalo, ale aj pocit (resp. uvedomenie si) toho, čo sa nestalo – čo zlyhalo. Je to vlastne základ porovnávacích procesov pri kontrafaktovom myslení. Jeden z príkladov (vybratý z filmového žánru), ktorým títo autori ilustrujú porovnávanie, hovorí o dvoch sestrách, rozhodujúcich sa medzi baletnou kariérou a rodinou. Jedna zvolí rodinu a oženie balet, druhá zvolí baletnú kariéru, ale zostane sama. Myšlienky oboch sestier a ich emócie, týkajúce sa vlastného života, nie sú príliš riadené tým, čo v skutočnosti prežili, ani skutočnými okolnosťami, v ktorých sa nachádzajú. Viac sú riadené pocitom, resp. obrazom toho, aký je (aký musí byť podľa ich predstáv) život druhej sestry a o čo vlastne ony samotné prišli, čo sa im „nestalo“, čo mohlo byť.

Konstruovanie otázok typu „čo nenastalo“ alebo „čo mohlo byť“, teda úvahy o hypotetických alternatívach, sú predmetom mnohých výskumov kontrafaktového myslenia.

Časť výskumov sa zaoberá tým, *kedy* ľudia automaticky kontrafaktovo myslia (napr. Kahneman, Miller, 1986), iná línia sa viac orientuje na to, *ktorý z kontrafaktových svetov* si ľudia vyberú pre svoje úvahy z viacerých možných (napr. Dunning, Madey, 1995). Podľa nich sa výberom takéhoto sveta kontrafaktové myslenie len začína. Kontrafaktový odhad (hodnotenie) musí prebehnúť v dvoch fázach, teda ide o viacero kognitívnych úloh – najprv o simuláciu určitej alternatívy, a potom o porovnanie tejto simulácie s tým, čo je známe alebo očakávané o súčasnej udalosti a jej podmienkach. Pri oboch fázach je podľa týchto autorov nevyhnutné brať do úvahy vplyv mnohých psychologických premenných – chápu ho ako vplyv rámca udalostí. Ide pritom o to, ako si rámec pre porovnávanie, resp. hodnotenie alternatív jednotlivec formuluje, ako si položí základnú otázku, ako hodnotí možné zisky a nevýhody.

Ďalšou otázkou, ktorá je pre jednotlivca dôležitá pri porovnávaní (z hľadiska rámcovania), je otázka subjektu a referentu porovnávania. Týmto problémom sa venovali viacerí výskumníci, napríklad pri porovnávaní podobnosti a rozdielov a štúdiu rámca sa už Tversky (1977) vyslovil v tom zmysle, že efekt rámca sa prejaví, keď ľudia porovnávajú známy alebo prominentný objekt (o ktorom majú viac vedomostí) s menej známym. Závisí od toho, ktorý z nich sa vezme ako subjekt

a ktorý ako referent (vzhľadom na ktorý sa porovnáva). Ak sa viac známy vezme ako subjekt, skôr nachádzajú jeho jedinečné črty a viac pociťujú kontrast. Ak sa ako subjekt vezme menej známy objekt a porovnáva sa voči známejšiemu, percipujú menej rozdielov. Príkladom z Tverského výskumu je otázka „V čom je nepodobné Rusko s Bieloruskom?“ oproti otázke „V čom je nepodobné Bielorusko s Ruskom?“ – v druhom prípade sa zistil vyšší stupeň podobnosti.

Podobne sa vo viacerých výskumoch zistili asymetrie v sociálnom posudzovaní (v intenciách modelu kontrastu). Napríklad Holyoak a Gordon (1983 – podľa Dunning, Madey, 1995) žiadali jednotlivcov, aby posúdili seba oproti iným. Zistili, že ľudia pociťovali kontrast viac vtedy, keď porovnávali seba (ako subjekt) oproti niekomu inému (ako referentu) než vtedy, keď subjektom bol tento iný a posudzovali ho oproti sebe (ako referentu). Významná pritom sa ukázala i závislosť od toho, ako dobre posudzovaného poznali.

V inom výskume sa zistilo (Houston et al., 1989 – podľa Dunning, Madey, 1995), že preferencie boli závislé aj od toho, či subjekt bol nositeľom väčšiny pozitívnych alebo negatívnych charakteristík.

Vplyv rámca posudzovania sa prejavuje aj pri porovnávaní skutočnej a hypotetických alternatív. Dunning a Madey (1995) vo vlastnom výskume študentov Cornellovej univerzity sa pýtali na to, akú inú školu by si vybrali, keby nenavštevovali túto univerzitu, a tiež ako ich výber školy ovplyvnil ich život (a to ako v podmienke, keď skutočná škola bola subjektom, tak aj v podmienke, keď subjektom bola hypotetická škola). Podobný výskum uskutočnili aj ohľadom výberu odboru štúdia. V oboch výskumoch sa efekt rámca potvrdil. Vyššie diferencie sa zistili v podmienke, keď ako subjekt sa brala skutočná škola a skutočný odbor štúdia (napr. v študijných návykoch, priateľoch, akademickom živote). Model kontrastu sa v oboch výskumoch ukázal ako plauzibilný.

Efekt rámca overovali aj v porovnávaní súčasnosti oproti minulosti, pričom sa prihliadalo i na znalosti z oblasti pamäťových procesov. Aj tak sa ukázalo, že študenti percipovali viac rozdielov v podmienke, keď subjektom bola súčasná situácia a referentom minulosť (oproti opačnej podmienke).

Rozpracovaniu teórie mentálnych modelov na prípad kontrafaktového myslenia sa venujú autorky Walshová a Byrneová (2005). Ide o postihnutie mentálnej reprezentácie predstavovaných alternatív k skutočnej situácii. Predpokladajú, že typ mentálnej reprezentácie i využívaných kognitívnych procesov je analogický, ako keď spracovávame informáciu o skutočnom dianí. Avšak predstavované možnosti – alternatív-

vy sú kondicionálne a ich pamäťové možnosti spracovania sú ohraničené.

Na základe poznatkov teórie mentálnych modelov (Johnson-Laird, Byrne, 1991) autorky usudzujú, že výber možností, ktoré uchovávame v mysli, sa riadi nasledujúcimi princípmi:

- 1) Ľudia držia v mysli (v pamäti) pravdivé možnosti, nerozmýšľajú príliš o tých možnostiach, ktoré sa ukázali ako nepravdivé
- 2) Ľudia uchovávajú v mysli málo možností. Nerozmýšľajú o všetkých pravdivých alternatívach, najčastejšie sa držia jednej. Sú si vedomí, že existujú aj iné možnosti, ale nemajú ich jednoznačne sformulované. Môžu o nich rozmýšľať, keď zistia, že ich potrebujú, ale nerozmýšľajú o všetkých od začiatku riešenia problému.

Pri kontrafaktovom kondicionálnom usudzovaní sa od jeho počiatku pracuje nie s jednou, ale s dvoma alternatívami (jednou skutočnou a jednou predstavovanou), spracovávajú sa z nich inferencie a celé uvažovanie je kondicionálne. V pamäti uchovávame (a porovnávame) obe alternatívy. Nová predstavovaná alternatíva sa porovnáva s tou, ktorá zodpovedala skutočnosti a bola známa. Proband takto robí dvakrát viac inferencií oproti faktovému (skutočnosti zodpovedajúcemu) usudzovaniu. Interpretácia takýchto kondicionálov závisí od ich obsahu aj od kontextu.

Rozdiel medzi kontrafaktovými a faktovými kondicionálmi sa podľa spomínaných autoriek vysvetľuje v triedach možností, o ktorých probandi rozmýšľajú. Pri faktových kondicionáloch ľudia rozmýšľajú o pravdivej možnosti, nepravdivým nevenujú veľa pozornosti. Pri kontrafaktových kondicionáloch sa zistilo (na základe výskumov pamäti na kontrafakty, posudzovania toho, čo kontrafakty implikujú, posudzovania konzistentnosti situácie a kontrafaktu i ďalších výskumov), že počas celého procesu porozumenia a práce s kontrafaktovými kondicionálmi uchovávajú ľudia v mysli dve alternatívy a platí to aj vtedy, keď sa jedná o tzv. semifaktuál typu „even if“ (aj keď).

To, aké alternatívy si predstavujú (kontrafakty nahor alebo nadol), závisí do značnej miery od motivácie. Opäť sa potvrdzuje už spomínaná tendencia k normalite. Ako uvádzajú autorky, zistilo sa, že to, čo si ľudia mentálne reprezentujú o faktoch, môže ovplyvniť ich schopnosť tieto fakty meniť (Byrne, 1996; Legrenzi et al., 1993 – podľa Walsh, Byrne, 2005), a tiež na základe ohraničenosti pracovnej pamäti ľudia preferujú minimálne zmeny faktov.

Pri kontrafaktových alternatívach si ľudia častejšie predstavujú alternatívy s akciou oproti alternatívam s neakciou, pri akcii pracujú s dvomi mentálnymi reprezentáciami (skutočnosť, alternatíva s akciou), pri neakcii len s jednou.

Preferujú predstavu alternatív, ktoré podliehajú ich kontrole, hlavne ich rozhodovaniu. Pri kontrolovateľných akciách tiež udržiavajú v mysli dve alternatívy. Ďalšou relevantnou charakteristikou predstavovaných alternatív je ich sociálna akceptovateľnosť. Ukazuje sa tiež, že ľudia majú nižšiu tendenciu predstavovať si alternatívy k akciám, ktoré sú povinné, vyplývajú z nejakého, všeobecne akceptovaného predpisu, pravidla. Skôr majú tendenciu si predstavovať alternatívy (spojené s akciou) k nejakej sociálne neakceptovateľnej udalosti.

Rozpracovanie pôvodnej teórie mentálnych modelov aj pre kontrafaktové uvažovanie poskytuje podľa spomínaných autoriek kognitívny rámec pre porozumenie tohto typu myslenia, pracujúceho s viacerými alternatívami a dovoľuje uvažovať aj o niektorých jeho predikciách.

\*

V posledných rokoch sa do popredia dostala najmä funkčná teória kontrafaktového myslenia. Najviac sa jej venujú N. Roese a jeho spolupracovníci, a to už dlhší čas (Roese, 1997, 2005; Epstude, Roese, 2008). Epstude a Roese (2008) hovoria, že každá funkčná teória psychologického procesu je definovaná dvomi základnými rysmi:

- 1) proces sa aktivuje určitým deficitom alebo potrebou
- 2) proces produkuje zmeny, ktoré anulujú deficit alebo naplnia potrebu.

V prípade kontrafaktového myslenia (ak je jeho primárnou funkciou riešenie problému) by tento typ myslenia mal byť aktivovaný problémom. Kontrafaktové myslenie produkuje zmenu správania (cez vytvorenie intencie k nemu) a pomocou negatívnej spätnej väzby (správanie – problém) sa redukuje problém.

Podľa Roeseho a Olsona (1995) môže byť teda kontrafaktové myslenie adaptívne a zvyšovať pocit vlastnej kontroly nad budúcimi udalosťami.

Za dve najdôležitejšie funkcie kontrafaktového myslenia sa považujú jeho prípravná funkcia a afektívna funkcia.

Prípravná funkcia spočíva najmä v tom, že kontrafakty nahor môžu naznačovať príčinné závery a premýšľanie o možných alternatívach mô-



že ukázať cestu k budúcemu konaniu. Táto funkcia podľa nášho názoru orientuje kontrafaktové myslenie prevažne kognitívnym smerom.

Afektívna funkcia je orientovaná emočne, spája sa skôr s kontrafaktami nadol a slúži k tomu, aby sa zmiernili emočné následky zlyhaní, aby sa jednotliviec cítil lepšie.

Epstude a Roesse (2008) zdôrazňujú, že čím špecifickejšia intencia na základe kontrafaktového myslenia vznikne, tým je vyššia pravdepodobnosť zodpovedajúceho správania a prípadného následného úspechu.

Podrobnejšie sa tejto teórii i úvahám o vzťahu kontrafaktového myslenia a kauzality venujeme na inom mieste (Ruiselová et al., 2009).

V prípravnej funkcii naznačená súvislosť kontrafaktového myslenia a kauzality je predmetom mnohých úvah, tu len stručne spomenieme, že sa pri nich skúma najmä výber kontrastných prípadov pri definovaní vysvetľovaného efektu a uskutočňuje sa kontrafaktová kondicionálna simulácia, ktorá sa používa na testovanie jeho vybraných hypotetických príčin. Úvahy sa týkajú tiež nutných a postačujúcich podmienok pri vzniku skúmaných javov.

Vysvetľovanie príčin pri kontrafaktovom myslení sa orientuje skôr na kontrolovateľné správanie. Ako ukazujú viaceré výskumy kontrafaktového myslenia (napríklad týkajúce sa akcie-neakcie), ľudia si častejšie predstavujú alternatívy s akciou, alternatívy kontrolovateľné a problematika kontrafaktového myslenia značne súvisí i s problematikou atribúcií.

### **Naše výskumy**

Kontrafaktovému mysleniu, jeho vzťahom k osobnosti, k múdrosti i k zvládaniu náročných situácií sme sa venovali (so spolupracovníkmi) vo viacerých výskumoch (Ruiselová a kol., 2009).

Pre účely tejto štúdie sa pokúsime vybrať niektoré z výsledkov našich širšie koncipovaných výskumných zámerov - tie, ktoré sa viac orientujú na kognitívne aspekty kontrafaktového myslenia a môžu prispieť k ilustrácii „miesta“ tohto typu myslenia v kognitívnom portréte človeka.

Vo viacerých výskumoch sme pracovali s výbermi zdravotných sestier, komentované výsledky sa teda týkajú žien vo veku od 19 do 57 rokov. Ich celkový počet bol 847, pričom v jednotlivých výskumoch sme pracovali s menšími výbermi z tohto celku.

Komentujeme len signifikantné zistenia.

V celom súbore sa použila základná batéria 5 metód a v jednotlivých výberoch sa k nej pridali i niektoré ďalšie vybrané metódy.

Základ tvorili:

- 1) Premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia (Ruiselová) – 10 otázok, zameraných na kvantitatívne i kvalitatívne aspekty kontrafaktového myslenia
- 2) Dotazník životnej orientácie (Antonovsky) – zisťuje zmysel pre koherenciu SOC – globálnu charakteristiku procesov zvládania (subdimenzie: C - zrozumiteľnosť, MA - zvládnuteľnosť, ME - zmysluplnosť)
- 3) Dotazník STPI (Spielberger) – zisťuje osobnostné charakteristiky anxiety, zvedavosť, agresivitu a depresivitu
- 4) Dotazník NEO-FFI zameraný na Big Five faktory osobnosti
- 5) Rosenbergova škála sebahodnotenia

## ŠTÚDIA 1

### KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A EFEKTÍVNOSŤ ZVLÁDANIA

V súvislosti s osobnosťou, a tiež s typom záťažovej situácie prevládajú rôzne (kognitívne alebo emočné) aspekty kontrafaktového myslenia. Pomocou konfiguračno-frekvenčnej analýzy CFA (Krauth, 1993; Luha, Ruiselová, 2009) sme sa pokúsili o určenie istých významných konfigurácií charakteristík, frekventovaných vo výbere 452 žien – zdravotných sestier, teda o hľadanie typov, spájajúcich určité charakteristiky procesu kontrafaktového myslenia s efektívnym zvládaním náročných situácií.

Do analýzy sme okrem efektívnosti zvládania (reprezentovanej charakteristikou SOC-Antonovsky) zapojili premenné vyjadrujúce charakteristiky kontrafaktového myslenia, ktoré sa týkajú jeho frekvencie, toho, či pomáha pri riešení ďalších – budúcich problémov, toho, či takéto riešenie brzdí a či tento typ myslenia skúmané osoby frekventovane rozosmutňuje.

Táto etapa analýzy ukázala dva typy v rámci výberu skúmaných zdravotných sestier.

Prvý typ reprezentuje zriedkavé kontrafaktové myslenie, ktoré tieto ženy nerozosmutňuje, ani nebrzdí pri riešení ďalších, budúcich problémov. Naopak, riešeniu budúcich problémov pomáha a spája sa s vyso-

kým zmyslom pre koherenciu SOC – charakteristikou odrážajúcou vyššiu efektívnosť zvládania náročných situácií.

Dá sa usudzovať, že tento typ zdôrazňuje skôr kognitívny aspekt kontrafaktového myslenia a ak toto myslenie chápeme ako copingovú stratégiu, tak ide skôr o problémovo orientované zvládanie v zmysle Lazarusovej definície.

Druhý typ, získaný na základe konfiguračno-frekvenčnej analýzy reprezentuje frekventované kontrafaktové myslenie, ktoré ženy často rozosmutňuje, nepomáha pri riešení budúcich problémov, ich riešenie často brzdí a spája sa s nízkou efektívnosťou zvládania – nízkou úrovňou SOC. Orientuje sa skôr na emočnú stránku kontrafaktového myslenia.

V ďalšej etape analýzy sme hľadali typy v zmysle väzby kontrafaktového myslenia (jeho charakteristik) a anxiety. V našom výbere zdravotných sestier sa zistil iba jeden typ – daný ako konfigurácia frekventovaného kontrafaktového myslenia, ktoré rozosmutňuje, nepomáha pri riešení budúcich problémov, ale brzdí ich riešenie a vysokej úrovne anxiety ako črty osobnosti. Potvrdzujú sa tak zistenia z našich predchádzajúcich výskumov (Ruiselová et al., 2007; Prokopčáková, Ruiselová, 2008) o vyššom výskyte kontrafaktového myslenia a jeho afektívnych účinkoch (rozosmutňovaní), súvisiacich s vyššou úrovňou anxiety.

Konfiguračno-frekvenčná analýza zameraná na vzťah kontrafaktového myslenia a sebaobrazu neukázala vo výbere žiadnu výraznú konfiguráciu – v tejto súvislosti sme žiadny typ nezistili.

U osôb s vysokou úrovňou zmyslu pre koherenciu SOC prevládajú zrejme kognitívne aspekty kontrafaktového myslenia zamerané viac na aktívne, problémovo orientované zvládanie náročných situácií. Účinnosť tohto typu zvládania v ireverzibilných situáciách je diskutabilná. Mnohé výskumy posttraumatického rozvoja však ukazujú, že je i v najťažších situáciách účinné.

## ŠTÚDIA 2

### KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE, OSOBNOSŤ A MÚDROŠŤ

Výskum kontrafaktového myslenia v kontexte osobnosti je v literatúre ojedinelý, a to sa obzvlášť vzťahuje na skúmanie vzťahu kontrafaktového myslenia a múdrosti. Náš výskumný zámer bol orientovaný práve týmto smerom. Výskum sa uskutočnil s výberom 440 žien.

#### Metódy

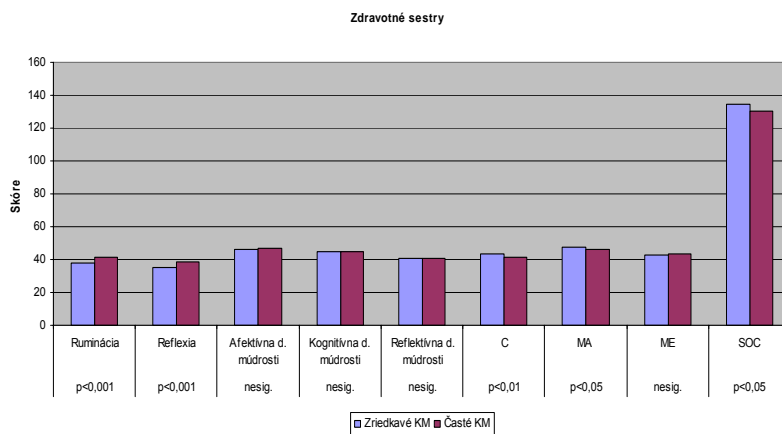
K základnej batérii 5 metodík sme pridali :

- 6) Trojdimenzionálna škála múdrosti (TŠM – Ardel) – zisťuje kognitívnu, afektívnu a reflektívnu dimenziu múdrosti
- 7) Dotazník ruminácie a reflexie (RRQ – Trapnell, Campbell) – 2 subškály, ktoré zisťujú spôsoby zaoberania sa sebou samým
- 8) Škály emocionálnej habituálnej pohody (SEHP – Džuka, Dalbert) – zisťujú pozitívne rozpoloženie a negatívne rozpoloženie ako zložky subjektívnej pohody
- 9) Sedem otázok, zameraných na životnú spokojnosť, vybratých z metódy WHOQOL orientovanej na zisťovanie kvality života

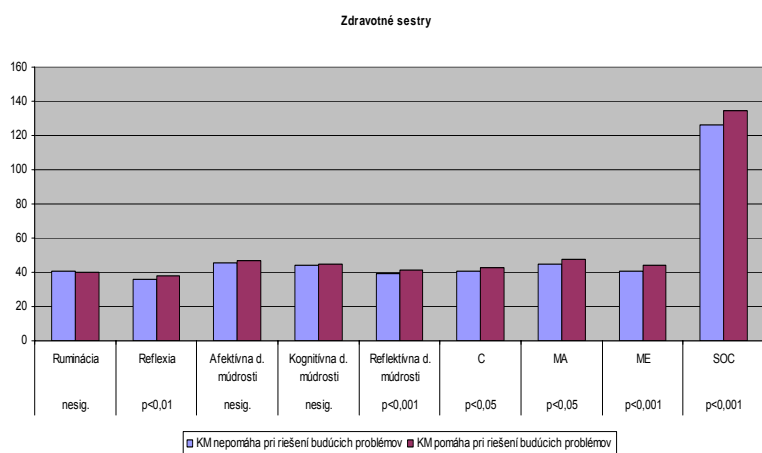
#### Zistenia

Zistilo sa, že častejšie kontrafaktové myslenie sa spája s vyššou zvedavosťou, ale aj anxiétou i agresivitou, ako aj s vyšším neurotizmom z Big Five.

Frekvencovanosť kontrafaktového myslenia s dimenziami múdrosti významne nesúvisí. Častejšie kontrafaktové myslenie sa spája s vyšším výskytom reflexie aj ruminácie. S vyššou úrovňou koherencie SOC (signifikantný rozdiel sa týka najmä jej zložiek zrozumiteľnosti a zvládnuteľnosti) sa spája zriedkavejšie kontrafaktové myslenie. Vyššie úrovne kognitívnej a reflektívnej dimenzie múdrosti, ako aj vyššie úrovne koherencie SOC a sebaobrazu sa spájajú aj s menej frekventovaným rozosmutňovaním v spojení s kontrafaktovým myslením.



Obr.1. Frekvencia kontrafaktového myslenia, dimenzie múdrosti a vybrané charakteristiky osobnosti a zvládania



Obr. 2. Pomoc kontrafaktového myslenia pri riešení budúcich problémov, dimenzie múdrosti a vybrané charakteristiky osobnosti a zvládania

U žien, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov sa zistila vyššia úroveň reflektívnej zložky múdrosti, reflexie – ale nie ruminácie, a tiež koherencie SOC, ako aj vyššia spokojnosť so životom a jeho kvalitou.

Vyššia úroveň otvorenosti, extravenzie a svedomitosti z Big Five, zvedavosti, sebaobrazu, pozitívnej zložky subjektívnej pohody sa zistila u žien, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení budúcich problémov.

Nižšia úroveň kognitívnej, afektívnej i reflektívnej dimenzie múdrosti sa zistila u žien, ktoré si myslia, že ich kontrafaktové myslenie do budúcnosti brzdí. Vykazovali vyššiu úroveň ruminácie. Zistila sa u nich tiež nižšia úroveň koherencie SOC, nižšia úroveň spokojnosti s kvalitou života, menšia radosť zo života a menej energie pre každodenný život.

Zistenú vyššiu úroveň reflektívnej zložky múdrosti u žien, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha pri riešení problémov v budúcnosti, možno interpretovať v tom zmysle, že pohľad na viaceré alternatívy riešenia problému (hoci aj hypotetické) a hodnotenie riešenia z viacerých uhlov pohľadu môže prispievať k tomu, čo naznačuje štvrtý a druhý znak múdrosti (podľa Baltesa). Múdrost' podľa nich tvorí poznanie s mimoriadnym rozsahom, hĺbkou a rovnováhou, a tiež zahŕňa poznanie limitov poznania a neistôt sveta.

V súvislosti s našimi zisteniami sa to týka najviac poznatku o tom, že hoci frekvencia kontrafaktového myslenia priamo s dimenziami múdrosti nesúvisí, ukazuje sa, že to, nakoľko si jednotlivci myslia, že im tento typ myslenia pomáha pri riešení budúcich problémov a to, do akej miery sú schopní využívať tento typ myslenia pri anticipácii budúcich riešení, zanedbateľné nie je. Podporuje to aj významný pozitívny vzťah názoru o pomoci kontrafaktového myslenia v budúcnosti s faktorom otvorenosti z Big Five i s vyššou úrovňou koherencie SOC – spájajúcej sa s vyššou efektívnosťou zvládania náročných situácií.

### ŠTÚDIA 3

#### KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A PROAKTÍVNY COPING

Kontrafaktové myslenie - špecifický typ hypotetického myslenia - možno uplatniť i pri anticipácii a hodnotiť tak možné dôsledky predstavovaných alternatív riešenia problémov v budúcnosti. Na možnú súvislosť kontrafaktového myslenia so zvládaním orientovaným na budú-

nosť upozorňujú aj výsledky mnohých výskumov z oblasti zvládania i posttraumatického rozvoja osobnosti. Väčšina ľudí sa obracia k tomu, čo Antonovsky nazýva „generalizovanými zdrojmi rezistencie“, ktoré im pomáhajú ovládať emócie, zvyšovať sebadôveru, využívať všeobecné spôsoby riešenia problémov, určovať relatívnu dôležitosť problému – čo všetko spolu dovoľuje lepšie odhadnúť stresovosť aktuálnej situácie. Možno tu uvažovať i o „príspevku“ kontrafaktového myslenia, ktoré repertoár úvah rozširuje aj o hypotetické alternatívy riešení a dovoľuje simulovať v mysli možné priebehy procesu riešenia problému i zvládania záťaže.

Proaktívny coping definovali Aspinwall a Taylor (1997) ako úsilie jednotlivca zamerané na prevenciu alebo zmenu náročnej situácie prv než táto nastane. Proaktívne správanie podľa nich súvisí s procesom anticipácie alebo rozpoznania potenciálnych stresorov a následným prijatím preventívnych opatrení. Spája sa s plánovaním, stanovovaním cieľov a mentálnou simuláciou a dokáže eliminovať stres ešte pred jeho nástupom.

Proaktívny coping zahŕňa podľa Schwarzera a Tauberta (2002) predvídanie a pohľad do budúcnosti a je prototypom pozitívneho zvládania. Je definovaný ako individuálne úsilie jednotlivca budovať si tzv. všeobecné zdroje, ktoré mu pomáhajú meniť ciele, podporujú jeho osobnostný rast a súčasne mu pomáhajú efektívnejšie zvládnuť stres.

V súvislosti s tým sa uvažuje aj o self-efficacy. Vnímaná osobná účinnosť (self-efficacy) sa týka usudzovania o vlastnej kompetencii a vyjadruje postoj jedinca k vlastnej vnútornej pripravenosti dosahovať žiaduce výsledky svojho konania. Je to presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne konať tak, aby dosiahol potrebné špecifické ciele. Dá sa chápať ako sebaregulačný mechanizmus, ktorý významne ovplyvňuje správanie jedinca a jeho zmeny (Bandura, 1986).

Greenglasová vypracovala metódu na zisťovanie proaktívneho zvládania (Proactive Coping Inventory, Greenglass et al., 1999). Proaktívne orientovaní jednotlivci sa zameriavajú na vytváranie potenciálu, ktorý môže facilitovať dosahovanie vlastných cieľov a pomáhať osobnostnému rastu, ich motivácia je pozitívna a každodenné situácie chápu ako výzvy.

Škála proaktívneho copingu obsahuje sedem subškál (stratégií): *proaktívny coping* - zameraný na zvládanie budúcich ohrození a spájajúci sa s vytváraním vlastných cieľov a ich dosahovaním, *reflektívny coping* - obsahujúci premýšľanie o rôznych možnostiach konania, porovnávajúci ich efektívnosť, analyzujúci problém a zdroje jeho zvládnutia, ako aj

vytváranie hypotetických plánov konania, *strategické plánovanie* - zamerané na program cieľovo-orientovaných akcií a rozdelenie ťažkých úloh na zvládnuteľné časti, *preventívny coping* - obsahujúci anticipáciu výskytu možných budúcich stresorov a prípravu na ne ešte predtým, než tieto ovplyvnia dosiahnutie cieľa, *vyhľadávanie inštrumentálnej opory* - zamerané na získanie rád, informácií a spätnej väzby od druhých, *vyhľadávanie emočnej opory* - zamerané na reguláciu emočného distresu, na empatiu, kontakty a pomoc blízkych, *vyhýbanie* - odpútanie sa od stresovej situácie a odkladanie jej riešenia.

\*

Kontrafaktové myslenie môže v určitých situáciách byť nápomocné riešeniu problémov v budúcnosti. Zaujíma nás, do akej miery budú charakteristiky kontrafaktového myslenia (jeho frekvencia ako aj názor o novej pomoci v budúcnosti) súvisieť s proaktívnym zvládaním náročných situácií (ako ho definuje Greenglass et al., 1999), s Antonovského zmyslom pre koherenciu SOC i s Bandurovou self-efficacy a či možno nájsť analógiu resp. styčné body medzi kontrafaktovým myslením a niektorými dimenziami proaktívneho copingu.

### **Metódy**

Okrem základnej batérie 5 metodík sme použili:

- 6) Škála proaktívneho zvládania PCI (Greenglass et al., slovenská verzia Ficková)
  - 7) Škála Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) – (Jerusalem a Schwarzer, slovenská verzia Košč a Heftyová)
- Pracovali sme s výberom 259 žien.

### **Zistenia**

Potvrdilo sa, že osoby s vysokou úrovňou koherencie používajú kontrafaktové myslenie zriedkavejšie. Významný vzťah frekvencie kontrafaktového myslenia s dimenziami proaktívneho zvládania sa nepotvrdil.

Vzťah self-efficacy s kontrafaktovým myslením sa najviac prejavuje v tom, ako ženy vnímajú pomoc kontrafaktového myslenia pri riešení problémov v budúcnosti. Tie, ktoré si myslia, že im kontrafaktové mys-



lenie pomáha, vykazujú vyššiu úroveň self-efficacy. Podobné sú aj poznatky z výskumu Sannu et al. (1999), ktorý uvádza, že jednotlivci s vysokou self-efficacy sa cítia lepšie pri kontrafaktovom myslení nahor, ale len v prípade, ak možno očakávať, že sa príslušná úloha bude opakovať.

Ženy, ktoré si myslia, že im kontrafaktové myslenie pomáha riešiť problémy v budúcnosti, vykazujú signifikantne vyšší proaktívny i preventívny coping, vyššie vyhľadávanie inštrumentálnej i emočnej opory. Možno teda konštatovať, že existuje analógia medzi kontrafaktovým myslením a proaktívnym copingom, a to aj na základe výsledkov výskumov procesu kontrafaktového myslenia vo svete (napr. Roese, 1997, 2005).

Nižšia úroveň proaktívneho zvládania sa preukázala u tých žien, ktoré si myslia, že ich kontrafaktové myslenie pri riešení budúcich problémov brzdí. Je teda možné, že sa toto „brzdenie“ spája s horším vytyčovaním budúcich cieľov i s uvažovaním o ich možnom dosiahnutí.

Pri vyšších úrovniach SOC sa v našom výbere žien potvrdil aj vyšší proaktívny coping zameraný na vytýčenie cieľov a uvažovanie o ich dosahovaní, ako aj správanie zamerané na ich dosahovanie.

Ženy s vyššou koherenciou SOC skórovali vyššie aj v preventívnom copingu týkajúcom sa zamerania na výskyt možných stresorov v budúcnosti a plánovanie potrebných akcií pred tým, než začne pôsobenie týchto stresorov. Tieto zistenia neprekvapujú, nakoľko Antonovsky už pri definovaní konceptu SOC uvažoval o mobilizácii tzv. „generalizovaných zdrojov rezistencie“ a ich integrácii v záujme uchovania a podpory zdravia a subjektívnej pohody.

Ženy s vyššou úrovňou self-efficacy významne vyššie skórovali v proaktívnom copingu, reflektívnom copingu, strategickom plánovaní i v preventívnom copingu. Na základe toho možno usudzovať, že tieto ženy sa sústreďujú viac na aktívne stratégie copingu zamerané do budúcnosti. Spoliehajú sa na vlastné aktivity, plánujú riešenia a preventívne sa pripravujú na zvládnutie budúcich anticipovaných problémov, a to aj na základe reflexie riešenia problémov súčasných.

Analýza extrémnych skupín podľa kognitívne zameranej subdimenzie SOC – zrozumiteľnosti C ukázala, že ženy s vyššou úrovňou C vykazujú aj významne vyššiu úroveň self-efficacy. Ich úroveň proaktívneho copingu je signifikantne vyššia v porovnaní so ženami, ktoré v subdimenzii zrozumiteľnosti skórujú nízko. Ženy s vyššou C aj významne menej vyhľadávajú inštrumentálnu oporu, t. j. rady a informácie súvisiace s problémovou situáciou od iných ľudí. Svedčí to o suverénnejšom

vlastnom kognitívnom spracovaní informácií prichádzajúcich zo situácie resp. prostredia, ako východisku vlastného copingového procesu.

\*

Čo sa týka kontrafaktového myslenia sú výsledky všetkých troch uvedených štúdií v súlade s jeho funkčnou teóriou (Epstude, Roese, 2008). Ak sa kontrafaktové myslenie chápe ako regulátor správania, jeho primárna funkcia je podľa týchto autorov centrovaná na manažment a koordináciu prebiehajúceho správania.

Umožňujú tiež konštatovať, že kontrafaktové úvahy môžu k proaktívnemu copingu prispievať v značnej miere, pretože rozširujú repertoár úvah aj o hypotetické alternatívy riešení a dovoľujú simulovať v mysli aj možné budúce priebehy procesu riešenia problému i zvládania záťaž.

Výsledky našich výskumov potvrdzujú, že kontrafaktové myslenie je nepopierateľne prepojené s osobnostnými charakteristikami, ako aj s procesmi zvládania náročných situácií a jeho súvislosť s múdrosťou sa tiež javí ako významná.

O jeho význame v rámci kognitívneho portréту človeka nemožno teda pochybovať.

### Literatúra

- Antonovsky, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ardelt, M., 2000, Wisdom, religiosity, purpose in life, and attitudes toward death. <http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/monikaardelt.pdf>
- Ardelt, M., 2003, Empirical assessment of Three Dimensional Wisdom Scale. *Research on Ageing*, 25, 3, 275-324.
- Aspinwall, L. G., Taylor, M. E., 1997, A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 3, 417-436.
- Baltes, P. B., 2005, *Wisdom as orchestration of mind and virtue*. Berlin: Max Planck Institute of Psychology.
- Bačová, V., 2009, Kontrafaktové myslenie ako súčasť rozhodovania. In Z. Ruiselová a kol., *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: SAP.
- Bandura, A., 1986, *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- 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*. Cambridge – London: MIT Press.
- Dunning, D., Madey, S. F., 1995, Comparison processes in counterfactual thought. In N. J. Roese, J. M. Olson (Eds.), *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah: Erlbaum.
- Epstude, K., Roese, N. J., 2008, The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 168-192.
- 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.
- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S., 1999, The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/poland.htm>
- Hendrickson, N., 2008, Counterfactual reasoning. A basic guide for analysts, strategists, and decision makers. *The Proteus Monographs Series. Vol. 2, Issue 5*. The National Intelligence University, U.S. Army War College. <http://www.carlisle.army.mil/proteus>
- Johnson-Laird, P. N., Byrne, R. M. J., 1991, *Deduction*. Hove: 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 D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York, Cambridge University Press.
- Košč, M., Heftyová, E., Schwarzer, R., Jerusalem, M., 1993, Generalized Self-Efficacy Scale (Slovak version). In R. Schwarzer (Ed.), *Measurement of perceived self-efficacy: A documentation of psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie University, 22.
- Krauth, J., 1993, *Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)*. Basel: Beltz.
- Luha, J., Ruiselová, Z., 2009, Korelácia javov a konfiguračno-frekvenčná analýza. *Forum statisticum Slovacum*, 7, 100-109.
- Mandel, D. R., 2003, Effect of counterfactual and factual thinking on causal judgments. *Thinking and Reasoning*, 9, 246-265.

- Mandel, D. R., 2005, Counterfactual and causal explanation. In D. R. Mandel, D. J. Hilton, P. Catellani (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*. Abingdon: Routledge.
- Markman, K. D., McMullen, M. N., 2005, Reflective and evaluative modes of mental simulation. In D. R. Mandel, D. J. Hilton, P. Catellani (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*. Abingdon: Routledge.
- Nasco, S. A., Marsh, K. L., 1999, Gaining control through counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 556-568.
- Prokopčáková, A., 2010, Kontrafaktové myslenie a negatívne emócie. In I. Ruisel, A. Prokopčáková (Eds.), *Kognitívny portrét človeka*. Bratislava: SAP.
- Prokopčáková, A., Ruiselová, Z., 2008, Counterfactual thinking as related to anxiety and self-esteem. *Studia Psychologica*, 50, 4, 429-435.
- Roese, N. J., 1997, Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- Roese, N. J., 2005, *If only*. New York: Broadway Books.
- Roese, N. J., Olson, J. M. (Eds.), 1995, *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah, Erlbaum.
- Roese, N., Sanna, L. J., Galinsky, A. D., 2004, The mechanics of imagination: Automaticity and control in counterfactual thinking. In J. A. Bargh, J. S. Uleman, R. Hassin (Eds.), *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Ruisel, I., Ruiselová, Z., 1990, *Vybrané problémy psychológie poznávania*. Bratislava: Veda.
- Ruiselová-Droppová, Z., 1983, Mentálne zobrazenie v kontexte myslenia a pamäti. *Československá psychologie*, 27, 279-287.
- Ruiselová, Z. a kolektív, 2009, *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: SAP.
- Ruiselová, Z., Prokopčáková, A., Kresánek, J., 2009, Counterfactual thinking as a coping strategy – cognitive and emotional aspects. *Studia psychologica*, 51, 2-3, 237-249.
- 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., Morris, M. W., 2005, Scenario simulation in learning. In D. R. Mandel, D. J. Hilton, P. Catellani (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*. Abingdon: Routledge.
- Schwarzer, R., Taubert, S., 2002, Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (19-35). London, UK: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.), 1990, *Wisdom, its nature, origin, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., 2002, *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Stríženec, M., 1982, Regulačná funkcia myslenia v činnosti operátora. Doktorská dizertačná práca. Bratislava: ÚEP SAV.
- Tversky, A., 1977, Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327-352.
- Walsh, C. R., Byrne, R. M. J., 2005, The mental representation of what might have been. In D. R. Mandel, D. J. Hilton, P. Catellani (Eds.), *The psychology of counterfactual thinking*. Abingdon: Routledge.

# KONTRAFAKTOVÉ MYSLENIE A NEGATÍVNE EMÓCIE<sup>1</sup>

Alexandra PROKOPČÁKOVÁ

## Úvod

Kognitívna psychológia zostávala voči emóciám dlho chladná, ale v poslednom čase začína skúmať vzájomné prepojenie kognitívnych a afektívnych procesov. Vzájomné závislosti medzi afektívnymi a kognitívnymi procesmi sú veľmi komplexné. Objavujú sa štúdie, ktoré sa pokúšajú zistiť kognitívne konzekvencie emočnej regulácie.

Negatívne i pozitívne emócie ovplyvňujú naše poznávacie procesy významným spôsobom. Ovplyvňujú tak automatické ako aj strategické procesy. Stuchlíková (2002) uvádza, že vplyv emočných procesov na procesy kognitívne nie je statický a nie je obsiahnutý v emóciách samotných. Je sprostredkovaný vzťahom k osobným cieľom, ktorý tak určuje nielen valenciu emočných stavov (pozitívne – negatívne), ale aj spolu s intenzitou emócií to, ako bude práve prebiehajúca emócia súčasne ovplyvňovať kognitívne procesy.

Je dôležité pripomenúť, že kognitívne procesy nie sú nijako oddelené od emočných procesov, naopak. Baumeister (1998) napríklad zistil, že tak potlačenie ako aj zosilnenie emócií zhoršuje výkon v následnej kognitívnej úlohe. Všetky psychické procesy tvoria jednotu duševného diania a ako Stuchlíková (2002) ďalej uvádza, snaha o separáciu jednotlivých psychických procesov a ich „oddelené“ skúmanie boli v minulosti psychológie skôr metodologickou „cnosťou z núdze“, aj keď značne ovplyvnenou snahou o exaktnosť podobajúcu sa exaktnosti prírodovedeckej. Skúmanie vplyvu emócií na poznávacie procesy znamená teda zároveň trochu „realistickejšie“ skúmanie poznávacích procesov.

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevím Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09.

## Kognície a emócie

Výskumom kognícií, emócií a ďalších fenoménov sa snažíme osvetliť aj ľudské konanie a prežívanie. Baumeister so svojimi spolupracovníkmi (2009) uvádza, že existuje niekoľko teórií o vzťahu medzi emóciami a konaním, ale podľa nich sú hlavné dve:

1) Podľa prvej teórie emócie priamo ovplyvňujú konanie. V tomto prípade sú emócie priamo zodpovedné za konanie, napr. urobíme niečo preto, lebo „sme nahnevaní“, „sme šťastní“, „sme smutní“, „bojíme sa“ a pod., t. j. emócie sú príčinou daného konania človeka.

2) Naopak, podľa druhej teórie, uvedomená emócia prichádza po konaní a funguje ako vnútorná spätná väzba, ktorá núti človeka premýšľať o čine a jeho možných dôsledkoch a prípadne poučiť sa z neho, čo môže byť užitočné pre riešenie podobných situácií v budúcnosti. Človek potom volí riešenie na základe anticipovanej emócie, a tak emócie ovplyvňujú konanie nepriamo.

Problémom je, že mnohé emócie neovplyvňujú konanie len v pozitívnom zmysle, ale naopak bývajú priam kontraproduktívne. Stáva sa, že ľudia v intenzívnom emočnom stave niekedy robia veci, ktoré im prinášajú trápenie, škodia im, prípadne zapríčinia zlyhanie, t. j. čo sa na prvý pohľad zdá ako emócie zapríčiňujúce konanie, sú vlastne emócie, ktoré sú vyvolané konaním.

Emócie stimulujú kognitívne spracovanie toho, čo sa udialo. Schwarz a Clore (2007) uvádzajú, že podľa literatúry emócie oveľa viac ovplyvňujú kognície než konanie, čo podporuje skôr druhú teóriu spätnej väzby, podľa ktorej emócie stimulujú učenie, a tak aj kognície. Emočné stavy môžu vytvárať afektívne spomienky a asociácie, ktoré môžu byť užitočné v budúcnosti. Mohli by sme sa opýtať, načo mať strach, keď je po nebezpečenstve? Ale veľký strach môže zanechať silnú asociáciu s nebezpečnými situáciami. Nabudúce, keď človek zaregistruje znaky podobnej situácie, tieto asociácie môžu automaticky vyvolať strach, ktorý privedie jednotlivca k preventívnemu konaniu. Nie je už potrebná plne rozvinutá emócia v takejto situácii, postačuje len automatická afektívna spomienka.

Spočiatku môže spätná väzba prekvapovať, ale časom sa človek naučí, aké emočné následky bude mať to či ono konanie v rôznych situáciách. Tak sa učí anticipovať, ako sa bude cítiť, keď urobí to alebo ono. Podľa Baumeistera et al. (2009), takto anticipované emócie môžu usmerňovať voľbu konania, a preto konanie sleduje emócie, a nie emócie priamo vyvolávajú konanie. Napríklad pocit viny nevyvoláva priamo

konanie, aj keď ľudia podnecuje k rôznym činom, ktoré môžu redukovať tento pocit, napríklad ospravedlňovanie, odškodňovanie, sľubovanie, že už to nikdy neurobí a pod. Vina núti človeka premýšľať o prehrešku, v myslí si stále premietajú príhodu a najmä predstavovať si kontrafaktové scenáre, pri ktorých by iné konanie viedlo k lepšiemu, menej škodlivému výsledku a vďaka tomu k menšiemu pocitu viny. Na základe takeého kontrafaktového myslenia sa jednotliviec môže poučiť, ako sa nabadúce vyhnúť zopakovaniu nepriaznivého scenára. Keď sa v budúcnosti jednotliviec ocitne v podobnej situácii, pripomenie mu to pocit viny, a preto môže zvoliť konanie, ktoré povedie k lepšiemu výsledku. Vieme, že emócie posilňujú vytvorené pamäťové stopy, takže informácie s emočným impaktom sa pamätajú lepšie než informácie, ktoré nemajú emočný náboj.

### **Kontrafaktové myslenie**

Podľa Baumeistera a jeho spolupracovníkov (2009) jedným z najdôležitejších mentálnych procesov pre sociálne učenie je kontrafaktové myslenie. Ľudia si v hlavách premietajú udalosti a mentálne variujú rôzne aspekty alebo kroky v postupne sa odvíjajúcom slede udalostí. Kontrafaktové myslenie má potenciál znásobovať poučenia sa zo situácie. Umožňuje jednotlivcovi prežívať celý rozsah možností konania predstavujúc si každý možný čin a jeho následok. Vo veľmi zložitých situáciách, v ktorých sa jednotliviec v živote ocitá, kontrafaktové myslenie môže pomôcť prejsť všetkými aspektmi situácie a možnými spôsobmi konania, a tak môže poskytnúť užitočné učenie potrebné pre zvládanie každodenných problémov.

Pojem kontrafaktový doslovne znamená opak faktov. Niektorý ústredný fakt tvorí východiskový bod pre kontrafaktový predpoklad (napr. úzkosť Cyrana). Potom človek môže meniť niektoré faktové antecedenty (napr. jeho neschopnosť priamo sa dvoriť Roxane) a hodnotiť dôsledky takejto zmeny. Preto sú kontrafakty zvyčajne podmienkové výroky a ako také, zahŕňajú tak antecedent, ako aj konzekvent (napr. Ak by Cyrano oslovil Roxanu, keď sa zamiloval, jeho život mohol byť emočne bohatší). Roese vyhradil termín „kontrafaktový“ alternatívnym verziám minulosti, t. j. kontrafakty nesúvisia s vyhlídkami do budúcnosti, ale len s popretím daného faktu (cf. Hoch, 1985). Konkrétne pri definovaní kontrafaktu je dôležitá „falošnosť“ antecedentu (Goodman,



1983). Konzekvent môže, ale nemusí byť „falošný“ a ak je, potom zmena antecedentu zmenila skutočný výsledok.

### **Emócie a kontrafaktové myslenie**

Hoci filozofi uvažovali o záhadnosti kontrafaktov (napr. Goodman, 1947), psychológovia začali skúmať jeho význam pre pocity a myslenie len v posledných desaťročiach (napr. Roese, Olson, 1995). Emócie, a predovšetkým negatívne emócie, silno stimulujú kontrafaktové myslenie. Roese (1997) uvádza, že negatívne emócie sú „hlavnými determinantmi“ takéhoto myslenia. Funkciou a dôsledkom negatívnych emócií je, aby sa ľudia pozreli na to, čo urobili, čo urobili zle, ako to mohli urobiť ináč, aby to bolo lepšie.

Konkrétne myšlienky o tom, čo by mohlo byť, môžu ukazovať cesty k tomu, čo skutočne môže byť. Z tohto hľadiska krátkodobú negatívnu emóciu potlačí získaný prínos, ktorý môže jednotlivcovi pomôcť v dlhodobejšom horizonte.

Kedy sa „zapína“ kontrafaktové myslenie? Emócia môže byť hlavným determinantom aktivácie kontrafaktového spracovania. Presnejšie, kontrafaktové myslenie môže byť spúšťané najčastejšie negatívnou emóciou. Zlý pocit má za následok, že človek začne rozmyšľať, „čo by bolo, keby...“, aby sa vyhol zlému pocitu a predstavuje si lepší kontrafaktový svet. Všeobecnejšie povedané, negatívna emócia je signálom pre organizmus, že je tu akútny problém alebo hrozba (Schwartz, 1990; Schwartz, Bless, 1991). Výsledkom je, že v reakcii na negatívnu emóciu sú „mobilizované“ kognitívne odpovede ako zúžená pozornosť a intenzívnejšie systematické myslenie (Taylor, 1991). Takýto mobilizačný proces možno považovať za funkčný do tej miery, do akej takáto kognitívna mobilizácia umožňuje identifikáciu, zhodnotenie a nápravu aktuálneho problému.

Kontrafaktové myslenie je konzistentné s princípmi priblíženia a vyhýbania (Brendl, Higgins, 1996). Keď je človek konfrontovaný s hrozbou (predátori, jedy a pod.), snaží sa tejto hrozbe vyhnúť. Dokonca aj vtedy, ak sa hrozbe nedá vyhnúť a prežije sa, kognitívny podnet k vyhnutiu môže ďalej pretrvávajúť a aj keď nepríjemná situácia je už minulosťou, jej sila budiť pozornosť zostáva. V mnohých prípadoch sú potom kontrafakty súčasťou skôr virtuálneho než skutočného vyhýbania. Jednotlivci sa ďalej sústreďujú na vyhýbanie sa nepríjemným veciam, predstavujú si kroky, ktoré by boli mohli urobiť, aby sa vyhli minulým

nepríjemnostiam. Tento vzor môže byť mimoriadne silný, ak príslušný výsledok vytvára chronické negatívne dôsledky (napr. nezvyšovanie platu môže viesť k pretrvávajúcemu finančnému strádaniu jednotlivca, čo môže vyvolať myšlienky o tom, aké by to bolo, keby mu plat zvýšili).

Negatívna emócia signalizuje organizmu, že problém potrebuje riešenie a kontrafaktové myslenie sa (okrem iných kognitívnych mechanizmov) mobilizuje, aby sa potýkalo s problémom. Aktivácia kontrafaktového myslenia sa spúšťa negatívnou emóciou, ktorá je základným biologickým signálom pre organizmus, že problém je akútny a vyžaduje opravné konanie. Preto je kontrafaktové myslenie spúšťané v situáciách, v ktorých je to najpotrebnejšie. Okrem toho obsah je vymedzený normalitou. To, čo je normálne, musí byť prínosné, alebo prinajmenšom neutrálne pre prežitie organizmu. V opačnom prípade organizmus veľmi rýchlo hynie. Preto je oprávnené domnievať sa, že keď už raz negatívna emócia varovala organizmus pred problematickou situáciou, najefektívnejším spôsobom konania bude hľadanie odchýlok od normy, keďže tie sú najpravdepodobnejšie príčinou momentálneho nepriaznivého stavu udalostí. Takéto myslenie môže byť funkčné, ak vedie k vhl'adu do vhodnejšieho správania a do aktivít, ktoré riešia jednotlivcov problém. Aj keď sa minulosť zmeniť nedá, môže nastať podobná situácia v budúcnosti a kontrafaktová rekonštrukcia minulosti pripraví cestu k budúceму zlepšeniu (Landman et al., 1995).

Dôležitým aspektom teórie spätnej väzby emócií je, že ľudia anticipujú emóciu a podľa toho prispôbujú svoje konanie. Možno hovoriť o istej forme regulácie konania emóciami, pretože človek sa rozhodne niečo urobiť s cieľom zažiť alebo vyhnúť sa nejakej emócií. Napríklad anticipovaná ľútosť môže ovplyvniť rozhodovanie, väčšinou v pozitívnom zmysle. Človek sa rozhoduje na základe anticipovania toho, čo vyvolá ľútosť a táto anticipácia ovplyvní voľbu jeho konania.

Možno teda konštatovať, že anticipovaná emócia ovplyvňuje rozhodnutia dvojakou, a to po prvé tak, že rozhodnutia niekedy nebudú optimálne, ale celkovo sa budú zdať prínosné, t. j. na základe anticipovanej emócie sa ľudia v neistých situáciách budú rozhodovať pre relatívne bezpečné riešenia (Richard, De Vries, van der Plight, 1998), alebo po druhé, anticipovaná emócia môže podnecovať človeka zachovať status quo, kým to bude možné (Kruger, Wirtz, Miller, 2005). To znamená, že sa jednotlivec nebude snažiť niečo meniť, ale kým to bude možné, bude sa držať starých možností. Tak sa síce môže pripraviť o výhodnú príležitosť, ale zotrúvajúc na prijateľnom status quo neriskuje, že výsledok by mohol byť horší.

Psychické procesy neprebiehajú izolovane a na výslednom konaní a prežívaní človeka participuje všetko, čo možno zahrnúť pod pojem ľudská bytosť, t. j. osobnostné i telesné charakteristiky, skúsenosť, ale aj prostredie, atď. Keďže nie je v ľudských silách človeka skúmať komplexne, zameriavame sa len na vzťahy medzi jednotlivými psychickými procesmi a osobnostnými charakteristikami. V predkladanej práci sa zameriavame na vzťah medzi niektorými aspektmi kontrafaktového myslenia a vybranými emočnými charakteristikami, a to úzkosťou, depresivitou, agresivitou a neurotizmom.

### Úzkosť

Úzkosť a strach sú najčastejšie skúmané emočné prejavy. Stuchlíková (2002) uvádza, že strach býva definovaný ako emočný stav v prítomnosti alebo pri očakávaní nejakého nebezpečného, škodlivého alebo ohrozujúceho podnetu, subjektívny zážitok extrémneho znepokojenia, túžba uniknúť alebo podnet zneškodniť útokom, čo je sprevádzané radom reakcií sympatikového nervového systému.

Niektoré strachy nám prinášajú úžitok, t. j. sú okamžite pozitívne posilnené. Ale častejšie sa strach vyvíja negatívnym posilnením. Strach narastá, keď pred desivou situáciou utekáme. Pri úniku pred takouto situáciou pocítíme veľkú úľavu, veľký stres je preč. Táto úľava je negatívnym posilnením. Vďaka tomu pri ďalšej takejto situácii budeme mať ešte väčší strach. To, že únik pred strachom ho ešte posilní, má veľký význam, t. j. zakaždým, keď sa rozhodneme vyhnúť nepríjemnej situácii zvyšujeme svoj strach v ďalšej takejto situácii.

Strachy útočia zvonku, zatiaľ čo anxieta (úzkosť) odráža vnútornú hrozbu pre našu samotnú podstatu osoby. Čokoľvek, čo spochybňuje naše hodnoty, čokoľvek, čo nás odcudzuje druhým alebo prírode, čokoľvek, čo napáda naše chápanie zmyslu života vyvoláva úzkosť.

Úzkosť býva definovaná ako difúzny trvalý pocit ohrozenia, kedy jednotliviec nedokáže povedať, čo ho konkrétne ohrozuje. Človek je „hodnotiaci“ bytosť, ktorá interpretuje svoj život a svet v kategóriách symbolov a významov. Percepčno-kognitívne komponenty procesu, ktorý tvorí základ pre anxiózne reakcie, sú často diskutované v zmysle ako jednotliviec hodnotí znaky situácií. Napr. anxiózni jednotlivci preceňujú stupeň ohrozenia spojeného so situáciou a podceňujú vlastné schopnosti zvládnuť danú situáciu (Beck, 1987). Podľa Stuchlíkovej (2002) je to ohrozenie hodnôt, ktoré jednotliviec považuje za zásadné

pre sebaobraz, a toto ohrozenie vyvoláva úzkosť. Ak si človek myslí sám o sebe, že je nedokonalý, neistý, „nervózný“ alebo slabý, je veľmi pravdepodobné, že bude prežívať väčší stres a bude reagovať neefektívnejšie než menej neistý človek. Už pred mnohými rokmi štúdie ukázali, že čím viac sa napr. chlapcov sebaobraz približoval matkinmu ideálu, tým bol chlapec menej anxióznym (Stewart, 1958). Je napríklad všeobecne známe, že prehnane nároční rodičia produkujú anxiózne, neisté deti. Je to možno preto, že takýmto deťom sa nikdy nepodarí byť takými, akými "by mali byť" v očiach svojich rodičov.

Niektorí teoretici sú presvedčení, že úzkosť a strach sú dve odlišné kvality. Plutchik (1980) považuje strach za nepodmienujúcu reakciu, ktorá má ochrannú funkciu. Úzkosť potom za produkt výchovy a učenia. Strach je podnetovo špecifický, úzkosť je vyvolaná procesmi anticipácie a predstavivosti. Úzkosť na rozdiel od strachu nemôže vyústiť do špecifického konania alebo úniku, pretože zdroj nebezpečenstva nemožno definitívne určiť. Subjektívna neistota vyplývajúca z úzkosti vedie k neistote v činnosti a v konečnom štádiu môže viesť až k neschopnosti konať vo vzťahu k potenciálnemu ohrozeniu.

Mnohí psychológovia však poukazujú na množstvo spoločných aspektov úzkosti a strachu. Úzkosť aj strach sú výrazne špecifické emočné stavy: sú nepríjemné, smerujú do budúcnosti v zmysle blížiacej sa hrozby a sú sprevádzané nepríjemnými telesnými zmenami. Časté prežívanie strachu vedie k náchylnosti k úzkosti. Úzkosť robí človeka citlivejším voči prežívaniu strachu v celom rade najrôznejších situácií.

Beck a Clark (1997) prezentujú model anxiety založený na trojstupňovej schéme spracovania informácií. Menovaní autori sú presvedčení, že centrálnym kognitívnym problémom anxiety je prehnane a/alebo nepríjemne pripisovanie významu hrozby podnetom alebo situáciám, ktoré sú celkom neškodné. Ďalej tvrdia, že rôzne stupne informačného spracovania v rámci modelu anxiety predstavujú zmes automatických a procesuálnych charakteristík. *Počiatočná registrácia* hrozby na 1. stupni, ktorá zahŕňa *orientačný modus*, spracováva informáciu veľmi rýchlo, neúmyselne a mimovoľne. Spracovanie na tejto úrovni je viac percepčné než koncepčné a zahŕňa len primitívne alebo rudimentárne spracovanie osobného významu podnetu. 2. stupeň, alebo *okamžitá príprava*, predstavuje aktiváciu *primárneho modusu* hrozby. Tu sa spracovanie považuje za skutočnú zmes automatického a strategického spracovania, ktoré vyústi do aktivácie koordinovanej automatickej behaviorálnej/fyziologickej/afektívnej/kognitívnej na cieľ orientovanej odpovede, ktorú nazývame anxiety. Spracovanie na tomto stupni bude rýchle,

neúmyselné, strnulé a primárne odvodené od podnetu, ktorý predstavuje určitú hrozbu z hľadiska prežitia organizmu. Na tomto stupni sa však stretávame so spracovávaním na vyššej úrovni vo forme primárneho hodnotenia hrozby. Automatické anxiózne myšlienkové pochody a skreslené kognitívne spracovávanie vyplývajú z aktivácie primárneho modusu hrozby. 3. stupeň je stupeň *druhotného spracovania*, zahŕňa aktiváciu ďalších schém, ktoré predstavujú bežné vzťahy a osobné problémy jednotlivca. To umožní aj uvážlivejšie a konštruktívnejšie prehodnotenie hrozby. Na tomto stupni sa objaví *druhotné hodnotenie*, ktorým jednotlivci zväžia prístupnosť a efektívnosť svojich schopností zvládania. Spracovávanie na tomto stupni je pomalé, namáhavé a vedomé. Aktivuje sa *metakognitívny modus*, v rámci ktorého jednotlivci si premyslia spracovávanie hrozby. Obavy a hľadanie záchranných znakov sú dva dôležité aspekty spracovania na 3. stupni.

Otázkou pri vymedzení úzkosti je, či sa jedná o trvalý, zo dňa na deň pretrvávajúci jav, alebo o niečo prechodného, čo sa objavuje a mizne podľa okolností. Možno povedať, že „oboje“. Pre súčasné teoretické prístupy je charakteristický dvojdimenzionálny pohľad, ktorý rozlišuje medzi anxiétou-stavom a anxiétou-črtou. Spielberg (1972) rozpracoval koncepciu dispozičnej a situačnej úzkosti – hovoríme teda o úzkosti stavovej (aktuálna úzkosť v danej situácii), a črtovej (všeobecná úroveň náchylnosti prežívať úzkosť v rôznych situáciách). To znamená, že stavová anxieta je prechodný emočný stav charakterizovaný subjektívnymi, vedomo vnímanými pocitmi zvýšenej aktivity autonómneho nervového systému, kým anxieta ako črta osobnosti sa opisuje ako relatívne stály sklon vnímať široký rozsah podnetových situácií ako nebezpečné a pôsobiace ako hrozba s tendenciou odpovedať na takúto hrozbu reakciou úzkostného stavu. Anxieta ako črta môže tiež odrážať individuálne rozdiely vo frekvencii a intenzite, s ktorými sa anxiózne stavy manifestovali v minulosti a s pravdepodobnosťou, že sa také stavy vyskytnú v budúcnosti. Anxieta očakáva, že sa niečo zle skončí (v budúcnosti) na rozdiel od ďalšej sledovanej emočnej charakteristiky – depresivity, t. j. náchylnosti k depresii, pri ktorej jednotlivec vidí, že je všetko zlé (v súčasnosti).

### **Depresivita**

Smútok sa vymedzuje ako pocit spájaný so stiesnenosťou, pocitom nešťastnosti, súženia a pod. Skľúčenosť sa týka posudzovania nášho

vlastného osudu, zahŕňa významnejšie negatívne hodnotenia. Extrémne prípady sklúčenosti sa môžu vyvinúť v afektívnu poruchu depresie. Stuchlíková (2002) definuje depresiu ako stav čiastočnej neprístupnosti voči stimulácii, charakterizuje ju znížená iniciatíva a negatívne skreslenie kognície. Keď hovoríme, že trpíme depresiou, môžeme hovoriť o dvoch rozdielnych veciach: buď o normálnej alebo psychotickej depresii. Každý z nás je občas smutný a malomyseľný, keď na nás doľahne ťažoba osudu. Klasická klinická definícia depresie označuje depresiu ako afektívnu poruchu, charakterizovanú poruchou nálady, teda smútkom, stratou záujmov či potešenia zo všetkých zvyčajných činností. Porucha nálady je v popredí klinického obrazu a je spojená s inými príznakmi depresívneho syndrómu.

Spúšťacím mechanizmom depresie bývajú rôzne situačné problémy, na ktoré človek nemôže dostatočne reagovať a s ktorými sa nedokáže vyrovnáť. Aj keď sa väčšinou uvádza ako základný problém, kvôli ktorému vzniká depresia, nedodržanie stanovených vysokých cieľov a štandardov, spúšťacím mechanizmom môže byť aj uvedomenie si vnútornej prázdnoty, ktorá pramení z toho, že človek bol v živote orientovaný na niečo, o čo prišiel (napr. práca), alebo postupom času zistí, že táto vec ho už vnútorne nenaplnia.

Keď hovoríme o depresivite (depresívnej nálade a depresívnych pocitoch), máme na mysli črtové charakteristiky, ktoré ako uvádzajú napríklad Sund, Larsson a Wichstrom (2001) v štúdiu venujúcej sa depresívnej nálade, sú stabilné v čase. Podobne aj autorskému kolektívu Holsen, Kraft a Vittersø (2000) sa podarilo preukázať stabilitu depresívnej nálady v rozmedzí 6-tich rokov (v 13, 15, 18, 19 rokoch veku jednotlivých respondentov). K podobnému záveru dospeli aj Devine, Kempton a Forehand (1994). Ich výsledky ukazujú, že depresívna symptomatológia je relatívne stabilná a že depresívna nálada behom adolescencie sa asociuje s rôznymi problémami v neskoršom živote (predikuje nižšiu úroveň self-esteemu a prosociálnych kompetencií). Depresivitu teda nechápeme v dištinkcii norma versus patológia, ale ako osobnostnú črtu úzko súvisiacu s negatívnou afektivitou.

V súvislosti s depresivitou sa stretávame aj s pojmami ľútosť a vina. Ľútosť je v zásade smútok nad minulými alternatívami, ktoré boli dostupné, ale ktoré sme nevyužili. Čím boli alternatívy dostupnejšie a žiaducejšie, tým intenzívnejšia je naša ľútosť. Viac ľutujeme, ak nám autobus ujde o minútu, než keď ho nestihneme o dvadsať minút. Ľútosť je emócia, ktorá premostňuje minulosť a súčasnosť s očami upretými do budúcnosti. Ľútosť ovplyvňuje správanie nielen bezprostredne potom,

ako sme sa rozhodli, ale dokonca aj predtým, než takéto rozhodnutie prijmete. Pri rozhodovaní sa snažíme anticipovať ľútosť, ktorú by sme mohli neskôr pociťovať. Väčšina ľudí má tendenciu vyberať si také varianty, ktoré minimalizujú prípadnú ľútosť v budúcnosti. Z krátkodobého hľadiska ľudia viac ľutujú to, čo urobili, než to, čo neurobili. Z dlhodobého hľadiska skôr ľutujeme to, čo sme neurobili, ale mohli sme urobiť. Dôsledky zlých rozhodnutí, ktoré sme urobili, môžeme pretransformovať v určité osobné zisky. Naproti tomu ľútosť nad tým, že sme niečo neurobili, a mohli sme to urobiť, zamestnáva našu myseľ častejšie aj preto, že ten príbeh, ktorý by sa mohol odohrať, nemá žiaden koniec (Stuchlíková, 2002).

Vina sa podobá ľúlosti tým, že sa vzťahuje k nejakému konkrétnemu činu. Vina sa spája so strachom; napríklad so strachom, že ak neodčinieme svoje konanie, druhý sa na nás môže hnevať. Vina poskytuje určitý pocit, že človek by mal odčiniť situáciu nejakou nápravnou akciou. Ako uvádza Stuchlíková (2002) neprimerane malá regulácia pocitov viny môže viesť k prežívaniu depresie. A takéto zaoberanie sa tým, čo sme neurobili alebo urobili, napovedá o súvislosti s kontrafaktovým myslením.

### **Agresivita**

Hnev, nepriateľstvo a agresivita bývajú označované ako AHA-syndróm, čo naznačuje, že sú určitým spôsobom prepojené (Stuchlíková, 2002). Kým hnev býva zjednodušene označovaný ako emočná reakcia na konanie druhého, hostilita (nepriateľstvo) sa chápe najmä ako kognitívna a agresia ako behaviorálna časť triády. Hnev teda predstavuje špecifickú emóciu, kým agresia je konanie smerujúce k poškodeniu toho druhého. Hnev možno chápať ako emočný motív, ktorý vyvoláva a podporuje agresívne správanie.

Agresivita je vnútorná dispozícia, ťažko meniteľná charakteristika jedinca, ktorá charakterizuje nielen sklon k útočnosti a prejavom nepriateľstva, ale tiež nadmernú súťaživosť, expanzívnosť a sebaapresadzovanie sa. Ide o tendenciu k nepriateľskému, útočnému až deštruktívnemu konaniu voči objektu (druhej osobe, skupine, inštitúcii), alebo sebe samému. Zahrňuje rôzne prejavy a formy od skrytých (napr. vo fantázii), cez verbálne a symbolické, až po otvorenú agresiu (napadnutie, ničenie). Príčiny agresivity u človeka sú rôznorodé a zložité, prevažne spoločenskej a ekonomickej povahy. Z bezprostredných psychologických zdro-

gov sa uvádzajú citová frustrácia, nenaplnené aspirácie, úzkosť, nedostatok až absencia psychickej a fyzickej relaxácie, ale tiež náhle a neočakávané ohrozenie.

Je to sklon k útočnému správaniu za účelom dosiahnutia cieľa. Je prirodzenou súčasťou nášho života a môže mať charakter pozitívneho, ale i nežiaduceho negatívneho správania. Ak má človek svoju agresivitu pod kontrolou, môže ju využívať efektívne. Vďaka nej dosiahne ciele, zvládne mnohé situácie. Najčastejšie ide o efektívne sebahpresadzovanie sa napr. v športe, súťažiach, škole, profesijnej kariére a pod. Teda zdravé využívanie agresívnej energie môže viesť k dosahovaniu mnohých cieľov a k sebarealizácii v sociálnom prostredí.

Naproti tomu, ak agresivita reprezentuje sklon k útočnému správaniu voči niečomu alebo niekomu a cieľom je ublíženie, ničenie, ide o nežiaduce správanie. Niekedy prejav agresie u ľudí môže byť len situáciou vyvolané správanie, čiže nemá trvalý charakter. Ak však ide o zaužívaný spôsob reagovania na vonkajšie podnety, hovoríme o trvalej dispozícii agresívneho správania – agresivite.

### **Neurotizmus**

Neurotizmus alebo emočná labilita je podľa modelu „Big Five“ jednou zo základných osobnostných čŕt (Costa, McCrae, cf. Ruisel, Halamá, 2007). Je to pretrvávajúca tendencia prežívať negatívne emočné stavy. Ako uvádzajú Matthews a Deary (1998) jednotlivci s vysokou úrovňou neurotizmu majú nadpriemerný sklon prežívať strach, anxieta, smútok, ohrozenie, hnev, vinu, trápenie a pod. Ťažšie znášajú stres i menšie frustrácie. Bežné situácie mnohokrát vnímajú ako hrozbu. Často bývajú rozpačití a hanbliví. Neurotickí ľudia sú impulzívni, s problémom ovládajú svoje túžby a odkladajú ich uspokojenie. Prispôsobovanie sa nie je ich silná stránka ani obľúbená činnosť, zmeny nemajú radi. Neurotizmus teda súvisí s mierou odolnosti voči psychickej záťaži. Neurotizmus však zahŕňa viac než len sklon k negatívne psychickému stresu. Keďže negatívne emócie zhoršujú adaptáciu, jednotlivci s vysokým neurotizmom majú tiež sklon k vytváraniu iracionálnych ideí. Mascaró a Rosen (1995) uvádzajú, že neurotizmus je prediktorom depresie.

Podľa Golemana (1997) neurotizmus súvisí s nízkou úrovňou emočnej inteligencie, ktorá zahŕňa emočnú reguláciu, motiváciu a interpersonálne zručnosti. Predstavuje aj rizikový faktor pre vznik duševnej



poruchy bežne nazývanej neuróza, pre ktorú sú charakteristické fobie, depresia, panická porucha a ďalšie úzkostné poruchy (napr. Hettema et al., 2006).

### **Problém**

Priestor, ktorý môže byť relevantný pre vyvolanie emočných javov je daný súborom psychických vzťahov, ktoré existujú medzi ľudským subjektom a jeho vonkajším (sociálnym a hmotným) prostredím. Machač so svojimi spoluautormi (1985) hovorí, že nemôžeme emočne reagovať na to, čo sme nevzali na vedomie, čo je nám ľahostajné, o čom nič nevieme, alebo k čomu nemáme žiaden vzťah. Z veľkého množstva javov, ktoré sú okolo nás, len nepatrný zlomok berieme na vedomie a len zlomok z toho, čo si uvedomujeme, predstavuje javy, ku ktorým máme emočný vzťah. Emočný vzťah vyjadruje závislosť subjektu na určitých javoch vonkajšieho sveta, ktoré sú pre neho v kladnom alebo zápornom zmysle dôležité. Tieto javy môžu mať motivačný vplyv na subjekt, môžu kontrolovať vnútorné aj vonkajšie reakcie subjektu. Napríklad kognitívna štruktúra našich predstáv o budúcnosti je nezreteľná alebo mnohotvárna, takže sa dobre hodí pre vznik pocitu neistoty. Neistotu väčšina odborníkov spája so vznikom úzkosti. Lazarus a Averill (1972) charakterizujú úzkosť ako emóciu založenú na odhade situácie ako hrozivej, pričom tento odhad obsahuje symbolické, anticipačné a neurčité prvky. Ako je teda zrejmé, kognitívne procesy nie sú od emočných nijako oddelené, a preto sa zaujímame ako vzájomne súvisia vybrané sledované emočné charakteristiky a rôzne aspekty kontrafaktového myslenia. Zaujímali nás odpovede na nasledujúce otázky:

- 1) Ovplyvňuje úroveň vybraných emočných charakteristík (anxieta, depresivita, agresivita a neurotizmus) frekvenciu používania kontrafaktového myslenia?
- 2) Vplýva kontrafaktové myslenie rozosmutňujúco v závislosti od úrovne vybraných emočných a osobnostných charakteristík (anxiety, depresivity, agresivity a neurotizmu)?
- 3) Závisí pomoc kontrafaktového myslenia od úrovne vybraných emočných a osobnostných charakteristík (anxiety, depresivity, agresivity a neurotizmu)?
- 4) Brzdí kontrafaktové myslenie riešenie problémov v závislosti od úrovne vybraných emočných a osobnostných charakteristík (anxiety, depresivity, agresivity a neurotizmu)?

## Metódy

*Premýšľanie o neuskutočnených alternatívach riešenia* (Ruiselová et al., 2007) – 10 otázok, zameraných na kvantitatívne i kvalitatívne aspekty kontrafaktového myslenia (KM).

*Dotazník STPI* (Spielberger) – zisťuje osobnostné charakteristiky: anxiету, zvedavosť, depresivitu a agresivitu.

*Dotazník NEO-FFI* (Costa, McCrae) zameraný na Big Five faktory osobnosti – neurotizmus, extraverziu, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť.

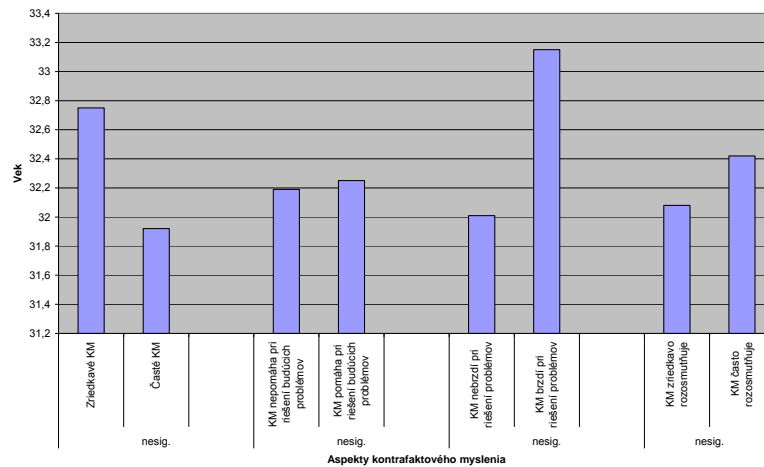
## Výber

Základný výber, s ktorým sme pracovali, tvorilo 847 zdravotných sestier vo veku od 19 do 57 rokov (priemerný vek = 32,25, SD = 7,794). Pre účely analýzy sme na základe dosiahnutého skóre v dotazníku STPI (Spielberger) vytvorili pomocou kritéria  $\pm 1SD$  extrémne skupiny s nízkou (n = 168) a vysokou (n = 124) úrovňou anxiety, ďalej s nízkou (n = 159) a vysokou (n = 111) úrovňou depresivity, s nízkou (n = 181) a vysokou (n = 108) úrovňou agresivity. Na základe skóre dosiahnutého v škále neurotizmu v NEO-FFI (Costa, McCrae) sme tiež vytvorili extrémne skupiny s nízkou (n = 106) a vysokou (n = 112) úrovňou neurotizmu. Tieto vybrané skupiny žien sme potom porovnali v štyroch aspektoch kontrafaktového myslenia: 1) ktoré zriedka a často používajú kontrafaktové myslenie; 2) ktorým kontrafaktové myslenie pomáha alebo nepomáha; 3) ktoré kontrafaktové myslenie brzdí alebo nebrzdí; a 4) ktoré kontrafaktové myslenie rozosmutňuje alebo nerozosmutňuje.

## Výsledky a diskusia

V prvom rade sme si overili, či na sledované aspekty kontrafaktového myslenia nemá vplyv vek sledovaných žien, keďže vekové rozpätie bolo od 19 do 57 rokov. Výsledky testu nepotvrdili signifikantný vzťah medzi vekom a sledovanými aspektmi kontrafaktového myslenia u žien, t. j. vekom a frekvenciou používania kontrafaktového myslenia, pomáhaním a brzdením pri riešení problémov, či rozosmutňovaním. Možno sledovať len istú tendenciu vo vyššom veku zriedkavejšie používať

kontrafaktové myslenie. Možno je to aj preto, lebo vo vyššom veku kontrafaktové myslenie má tendenciu brzdiť riešenie problémov a častejšie rozosmutňovať jednotlivca (Obr. 1).



Obr. 1. Vek a aspekty kontrafaktového myslenia

Pre testovanie závislosti 2 x 2 pre vysoko/nízko **anxiózne** ženy (Tab. 1) a ženy zriedka/často používajúce kontrafaktové myslenie (KM) sme použili  $\chi^2$ -test, ktorý ukázal, že vysoko-anxiózne ženy signifikantne častejšie používajú kontrafaktové myslenie.

Keď sme zisťovali, ako ženám s nízkou a vysokou úrovňou anxiety pomáha či nepomáha kontrafaktové myslenie pri riešení problémov v budúcnosti  $\chi^2$ -test nepotvrdil signifikantný rozdiel. Možno hovoriť len o naznačenom trende, že takýto druh myslenia častejšie pomáha ženám s nízkou úrovňou anxiety.

Ak sa zameriame na otázku, či kontrafaktové myslenie skôr brzdi alebo nebrzdí ženy s rôznou úrovňou anxiety,  $\chi^2$ -test potvrdzuje, že kontrafaktové myslenie skôr nebrzdí ženy s nižšou úrovňou anxiety.

Na základe výsledkov ďalej konštatujeme, že kontrafaktové myslenie signifikantne zriedkavejšie rozosmutňuje ženy s nízkou úrovňou anxiety.

Tab 1. Anxieta a aspekty kontrafaktového myslenia (KM)

	$\chi^2$	df	Sig.
Anxieta / Frekvencia KM	5,189	1	0,023*
Anxieta / Nápomocnosť KM	3,070	1	0,080
Anxieta / Brzdenie KM	12,259	1	0,000***
Anxieta / Rozosmutňovanie KM	5,597	1	0,018*

Ďalšou sledovanou charakteristikou je **depresivita** (Tab. 2). Porovnali sme ženy s nízkou a vysokou úrovňou depresivity vo frekvencii používania kontrafaktového myslenia. Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že ženy s vyššou úrovňou depresivity sa zvyknú častejšie zaoberať kontrafaktovým myslením.

Výsledky naznačujú, že tento typ myslenia signifikantne viac pomáha nízko-depresívnym ženám.

Keď sledujeme nakoľko kontrafaktové myslenie brzdí riešenie problémov nízko a vysoko depresívnych žien v budúcnosti, tak výsledky svedčia o tom, že ženy s nízkou úrovňou depresivity takéto myslenie v porovnaní s vysoko-depresívnymi ženami skôr nebrzdí.

Výsledky ukazujú, že vysoko-depresívne ženy kontrafaktové myslenie rozosmutňuje signifikantne častejšie v porovnaní so ženami s nízkou úrovňou depresivity.

Tab. 2. Depresivita a aspekty kontrafaktového myslenia (KM)

	$\chi^2$	df	Sig.
Depresivita / Frekvencia KM	13,158	1	0,000***
Depresivita / Nápomocnosť KM	11,394	1	0,001***
Depresivita / Brzdenie KM	8,987	1	0,003**
Depresivita / Rozosmutňovanie KM	14,567	1	0,000***

Sledovali sme aj vzťah medzi **agresivitou** a sledovanými aspektmi kontrafaktového myslenia (Tab. 3). Ženy s vyššou úrovňou agresivity kontrafaktové myslenie používali častejšie.

Výsledky naznačujú, že kontrafaktové myslenie skôr pomáha ženám s nižšou úrovňou agresivity aj keď  $\chi^2$ -test nepreukázal signifikantnosť tohto vzťahu.

Kontrafaktové myslenie nebrzdí pri riešení budúcich problémov žien s nižšou úrovňou agresivity.

Ženy s vyššou úrovňou agresivity, ktoré (ako sme už spomínali) kontrafaktové myslenie používajú častejšie, toto myslenie aj častejšie rozosmutňuje.

Tab. 3. Agresivita a aspekty kontrafaktového myslenia (KM)

	$\chi^2$	df	Sig.
Agresivita / Frekvencia KM	10,244	1	0,001***
Agresivita / Nápomocnosť KM	1,028	1	0,311
Agresivita / Brzdenie KM	6,270	1	0,012*
Agresivita / Rozosmutňovanie KM	10,640	1	0,001***

Napokon sme sledovali aj vzťah jednotlivých aspektov kontrafaktového myslenia s úrovňou **neurotizmu** sledovaného v rámci faktorov Big Five. Výsledky nepreukázali významné rozdiely vo vzťahoch medzi úrovňou neurotizmu a ani jedným zo sledovaných aspektov kontrafaktového myslenia, t. j. frekvenciou používania kontrafaktového myslenia, jeho pomocou, brzdením, či rozosmutňovaním (Tab. 4).

Tab. 4. Neurotizmus a aspekty kontrafaktového myslenia (KM)

	$\chi^2$	df	Sig.
Neurotizmus / Frekvencia KM	0,132	1	0,716
Neurotizmus / Nápomocnosť KM	0,949	1	0,330
Neurotizmus / Brzdenie KM	0,734	1	0,392
Neurotizmus / Rozosmutňovanie KM	0,068	1	0,794

Môžeme teda konštatovať, že sa potvrdila významne vyššia frekvencia kontrafaktového myslenia u žien s vyššou úrovňou anxiety, agresivity i depresivity. Avšak na rozdiel od zistení Fickovej (2009), ktorá zistila významný vzťah kontrafaktového myslenia s vyšším neurotizmom u adolescentných dievčat – študentiek, v našom výskume je len naznačená tendencia častejšieho používania kontrafaktového myslenia u žien s vyššou úrovňou neurotizmu.

Pri riešení problémov, menej depresívnym ženám kontrafaktové myslenie viac pomáha. Vyššia úroveň anxiety vykazuje len istú tendenciu k tomu, že takéto myslenie pri riešení problémov nepomáha. Ďalej môžeme hovoriť len o tendencii k väčšej pomoci kontrafaktového mys-

lenia pri riešení problémov u žien s nižšou úrovňou agresivity. Úroveň neurotizmu nemá významný vplyv na to, či kontrafaktové myslenie ženám pomáha alebo nie. To, že sme nezistili signifikantné rozdiely môže súvisieť so samotným charakterom tejto osobnostnej charakteristiky, t. j. že neurotizmus zahŕňa viac než len sklon k negatívnemu psychickému stresu a „do hry“ tu vstupuje viacero podmienok, napr. horšia adaptabilita.

Zvýšená úroveň anxiety, depresivity ale aj agresivity u žien spôsobuje, že ich kontrafaktové myslenie skôr brzdí pri riešení problémov. Táto tendencia pri zvýšenej úrovni neurotizmu je opäť len naznačená.

Ženy s nižšou úrovňou anxiety, depresivity i agresivity kontrafaktové myslenie signifikantne menej rozosmutňuje. Vplyv neurotizmu sa v prípade rozosmutňovania nepreukázal.

Vychádzajúc z korelačnej analýzy možno konštatovať, že sa potvrdila istá súvislosť medzi emočnými charakteristikami a kontrafaktovým myslením, a to v tom zmysle, že toto myslenie ženy s vyššou úrovňou negatívnych emočných charakteristík, ako je anxiety, depresivita, agresivita a okrajovo aj neurotizmus skôr rozosmutňuje, brzdí a nepomáha im pri riešení budúcich problémov, no aj napriek tomu práve tieto ženy častejšie kontrafaktovo uvažujú (Tab. 5).

Tab. 5. Korelácie medzi aspektmi KM a emočnými charakteristikami

KM	Vek	Anxieta	Agresivita	Depresivita	Neurotizmus
Frekvencia KM	-,069*	,115**	,126**	,163**	,050
Rozosmutňovanie	,009	,143**	,135**	,167**	,057
Nápomocnosť	,004	-,066	-,063	-,124**	-,077*
Brzdenie	,059	,127**	,097**	,125**	,049

K príbuznému zisteniu dospel aj napr. Houston (1982), ktorý uvádza, že študentov s vysokou úrovňou anxiety charakterizovalo prílišné kognitívne zaoberanie sa možnými riešeniami, ale podľa Gilberta a Stronga (1997) u vysoko anxiózných jednotlivcov išlo najmä o tzv. „zbožné priania“, pri ktorých nedokážu využívať pozitívne myslenie, čo môže byť dôvodom nášho zistenia, že jednotlivcov s vyššou úrovňou negatívnych emócií kontrafaktové myslenie skôr brzdí a nepomáha im.

## Záver

Kontrafaktové myslenie plní teda u jednotlivca dôležité psychologické funkcie (Epstude, Roese, 2008; Roese, 1997). Takéto myslenie môžeme chápať nielen ako negatívne (brzdiace, rozosmutňujúce a nepomáhajúce), ale v určitých prípadoch a za určitých okolností (napr. v aj v závislosti od osobnostných charakteristík) aj ako užitočné alebo adaptívne. Pri funkčnej analýze globálne benefity môže vysvetliť genéza a situačná variácia kontrafaktového myslenia.

Väčšina výskumov kontrafaktového myslenia, s ktorými máme možnosť oboznámiť sa v literatúre, sa zameriava na samotný proces kontrafaktového myslenia. Výskumy kontrafaktového myslenia v kontexte osobnosti sú pomerne vzácne. Výsledky našich výskumov (Ruiselová, Prokopčáková, Kresánek, 2007; Prokopčáková, Ruiselová, 2008; Prokopčáková, 2009 a i.) potvrdzujú, že kontrafaktové myslenie je nepopierateľne prepojené s emočnými charakteristikami osobnosti. Štúdium individuálnych rozdielov v kontrafaktového myslenia v kontexte viacerých osobnostných charakteristík pokladáme za perspektívne aj z hľadiska interfunkčného prístupu k skúmaniu osobnosti.

## Literatúra

- Baumeister, R. F., 1998, Ego depletion: Is the self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 27-34.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Vohs, K. D., Alquist, J. L., 2009, Does emotion cause behavior (Apart from making people do stupid, destructive things)? In C. R. Agnew, D. E. Carlston, W. G. Graziano, J. R. Kelly (Eds.), *Then a miracle occurs: Focusing on behavior in social psychological theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Beck, A. T., Clark, D. A., 1997, An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 1, 49-58.
- Brendl, C. M., Higgins, E. T., 1996, Principles of judging valence: What makes events positive or negative? In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, 95-160). San Diego, CA: Academic Press.

- Devine, D., Kempton, T., Forehand, R., 1994, Adolescent depressed mood and young adult functioning: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 629-640.
- Epstude, K., Roese, N. J., 2008, The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 168-192.
- Ficková, E., 2009, Osobnostné dimenzie ako mediátory kontrafaktového myslenia adolescentov. In L. Golecká, J. Gurňáková, I. Ruisel (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2008*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, [CD-ROM].
- Gilbert, J., Strong, J., 1997, Coping strategies employed by occupational therapy students anticipating fieldwork placement. *Australian Occupational Therapy Journal*, 44, 1, 30-40.
- Goleman, D., 1997, *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goodman, N., 1947, The problem of counterfactual conditionals. *Journal of Philosophy*, 44, 113-128.
- Goodman, N., 1983, *Fact, fiction, and forecast* (4th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hettema, J. M., Neale, M. C., Myers, J. M., Prescott, C. A., Kendler, K. S., 2006, A population-based twin study of the relationship between neuroticism and internalizing disorders. *American journal of Psychiatry*, 163, 857-864.
- Hoch, S. J., 1985, Counterfactual reasoning and accuracy in predicting personal events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 719-731.
- Holsen, I., Kraft, P., Vittersø, J., 2000, Stability in depressed mood in adolescence: Results from a 6-year longitudinal panel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 61-78.
- Houston, K., 1982, Trait anxiety and cognitive coping behavior. *Series in Clinical and Community Psychology: Achievement, Stress and Anxiety*, 195-206.
- Kruger, J., Wirtz, D., Miller, D. T., 2005, Counterfactual thinking and the first instinct fallacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 725-735.
- Landman, J., Vandewater, A. A., Stewart, A. J., Malley, J. E., 1995, Missed opportunities: Psychological ramifications of counterfactual thought in midlife women. *Journal of Adult Development*, 2, 87-97.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., 1972, Emotion and cognition: With special reference to anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. II., 241-283). New York: Academic Press.



- Machač, M., Macháčová, H., Hoskovec, J., 1985, *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN.
- Mascaro, N., Rosen, D. H., 2005, Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 985-1013.
- Matthews, G., Deary, I. A., 1998, *Personality traits*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Plutchik, R., 1980, *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Prokopčáková, A., Ruiselová, Z., 2008, Counterfactual thinking as related to anxiety and self-esteem. *Studia psychologica*, 50, 4, 429-435.
- Prokopčáková, A., 2009, Kontrafaktové myslenie a emočné charakteristiky. In Z. Ruiselová a kol., *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: SAP.
- Richard, R., de Vries, N. K., van der Pligt, J., 1998, Anticipated regret and precautionary sexual behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1411-1428.
- Roese, N. J., Olson, J. M. (Eds.), 1995, *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roese, N. J., 1997, Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121, 133-148.
- Ruisel, I., Halama, P., 2007, *NEO-FFI. NEO päťfaktorový osobnostný inventár (podľa NEO Five-Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho)*. Praha: Testcentrum - Hogrefe.
- 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.
- Ruiselová, Z. a kol., 2009, *Kontrafaktové myslenie a osobnosť*. Bratislava: SAP.
- Schwarz, N., Clore, G. L., 2007, Feelings and phenomenal experiences. In E. T. Higgins, A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd Edition), (385-407). New York: Guilford.
- Schwarz, N., 1990, Feelings as information: Informational and motivational function of affective states. In E. T. Higgins, R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, 527-561). New York: Guilford Press.
- Schwarz, N., Bless, H., 1991, Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. In J. P. Forgas

- (Ed.), *Emotion and social judgment* (55-72). New York: Pergamon Press.
- Spielberger, C. D., 1972, Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. I. Orlando/London: Academic Press.
- Stewart, L. H., 1958, Manifest anxiety and mother-son identification. *Journal of Clinical Psychology*, 14, 382-384
- Stuchlíková, I., 2002, *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Sund, A. M., Larsson, B., Wichstrom, L., 2001, Depressive symptoms among young Norwegian adolescents as measured by the Mood and Feelings Questionnaire (MFQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, 222-229.
- Taylor, S. E., 1991, Asymmetrical effects of positive and negative events: The mobilization-minimization hypothesis. *Psychological Bulletin*, 110, 67-85.

# OSOBNOSTNÉ A RODOVÉ ASPEKTY MÚDROSTI ADOLESCENTOV<sup>1</sup>

Emília FICKOVÁ

Múdrost' je zložitý konštrukt, ktorý je ťažké zmerať a verbálne opísať, a tak sa na jej posudzovanie používajú rozmanité prístupy a metódy produkujúce rôznorodé, často protichodné výsledky. Preto nie je prekvapujúce, že ani po troch dekádach výskumu neexistuje zhoda na všeobecne platnej definícii.

Príčinou je skutočnosť, že niektoré definície sú odvodené z *implicitných*, iné z *explicitných* teórií múdrosti, ktoré sa často prelínajú. Oba typy definícií sa ďalej odlišujú podľa toho, či sa týkajú *všeobecnej* alebo *osobnej* múdrosti, resp. múdrosti ako schopnosti alebo ako osobnostnej charakteristiky a tiež podľa toho, či vychádzajú zo *západných* alebo *východných* tradícií múdrosti.

Psychologické skúmanie múdrosti je mnohostranné, ale jej vzťah s vlastnosťami osobnosti a rodové rozdiely sa skúmajú ojedinele. K ich objasneniu by mohla prispieť aj táto kapitola.

Prvá časť obsahuje prehľad teoretických prístupov ku skúmaniu a definovaniu múdrosti. Predmetom druhej časti sú metodické prístupy a stručný prehľad doteraz publikovaných dotazníkov múdrosti. Tretia časť sa venuje skúmaniu múdrosti vo vzťahu k charakteristikám osobnosti. Výsledky a názory niektorých autorov o vplyve veku na vývin múdrosti zahŕňa štvrtá časť. Piata časť poukazuje na význam skúmania rodových rozdielov v múdrosti. V šiestej časti prezentujem vlastné výsledky skúmania vzťahov základných dimenzií osobnosti (Big Five) a múdrosti adolescentov.

## **Teoretické prístupy ku skúmaniu múdrosti**

S rastúcim záujmom o skúmanie múdrosti a jej uplatnenia v každodennom živote vzniklo množstvo psychologických modelov, teórií,

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09.

prístupov, definícií, ktoré sú ovplyvnené západnými a východnými filozofickými teóriami múdrosti. *Západná filozofia* kladie dôraz na kognitívnu dimenziu múdrosti, chápe ju ako formu analytickej schopnosti, rozširovania znalostí a zvyšovania efektívnosti spracovania informácií. *Východná filozofia* sa koncentruje na integráciu kognitívnej, reflektívnej a afektívnej zložky múdrosti a za dôležité považuje analytické aj syntetické schopnosti. Podrobnému prehľadu, analýze aj kritickému hodnoteniu teórií múdrosti sa venujú Baltes (2004) a Ruisel (2005a).

V psychologickom výskume múdrosti sa rozlišujú dva hlavné smery: 1) *Implicitné teórie* (laické) sa zaoberajú sociálne definovanou múdrosťou, keďže ju skúmajú na základe výpovedí jednotlivcov, laikov z rôznych skupín populácie o vlastnostiach múdreho človeka a uplatnení múdrosti v bežnom živote. 2) *Explicitné teórie* (expertné, vedecké) sú zamerané na abstraktné, analytické a ideálne koncepcie múdrosti. Používajú vopred stanovené z teórie vychádzajúce psychologické definície, ktoré sa výskumom verifikujú s cieľom dospieť k „ideálnej“ definícii múdrosti a múdreho človeka.

V rámci oboch typov teórií vznikli špecifické prístupy, s ktorými súvisí rozmanitosť definovania múdrosti a použitia metodík. Zástancovia jednotlivých prístupov sa vo väčšine prípadov zhodujú iba v názore, že múdrosť je multidimenzionálny konštrukt. Nasledujúci prehľad teoretických prístupov ku skúmaniu múdrosti vychádza z kategorizácie Stangeovej (2005), ktorú uvádzam v prepracovanej a doplnenej verzii.

### ***Implicitné teórie múdrosti***

Štúdie implicitných teórií alebo presvedčení laikov o múdrosti sa odlišujú použitím rôznych metodických postupov a inštrukcií, jednotlivo alebo ich kombináciou, podľa ktorých možno diferencovať štyri typy štúdií:

*Lexikálne štúdie* sa zameriavajú na zmapovanie vlastností múdreho človeka; úlohou participantov je posúdiť, ktoré verbálne deskriptory ho charakterizujú alebo vytvoriť ich zoznam (Clayton, Birren, 1980; Sternberg, 1985; Holliday, Chandler, 1986; Staudinger et al., 1997; Hershey, Farrell, 1997).

*Nominačné štúdie* vyžadujú od participantov vymenovať ľudí, ktorých považujú za múdrych (Denney et al., 1995; Baltes et al., 1995; Jason et al., 2001; Paulhus et al., 2002). Pre túto nomináciu sú dôležité jednak demografické charakteristiky ako vek, rod, úroveň vzdelania,

jednak ich osobné vlastnosti ako znalosti, skúsenosti, interpersonálne zručnosti.

*Atribučné štúdie* skúmajú vnímanie určenej osoby participantmi ako múdrej na základe prisudzovania daných špecifických vlastností a ich kombinácií (Hira, Faulkender, 1997; Knight, Parr, 1999; Stange, 2005). Používajú sa jednak verbálne opisy, portréty posudzovaných osôb s manipuláciou veku alebo rodu, jednak neverbálne, komplexnejšie videá.

*Autobiografické, naratívne štúdie* aplikujú relatívne nový prístup ku skúmaniu múdreho konania a vnímanej múdrosti v priebehu každodenného života. Úlohou respondentov je opísať reálne príbehy, situácie, ktoré sami prežili a zároveň uviesť, čo múdre urobili, povedali alebo si mysleli v týchto situáciách. Obsahovou analýzou sa hodnotia typy situácií a formy múdrosti, ktoré sa v nich prejavili (Bluck, Glück, 2004; Glück et al., 2005; Glück et al., 2009).

### ***Explicitné teórie múdrosti***

Explicitné teórie múdrosti opisujú štruktúru či charakteristiky myslenia a znalostí súvisiacich s múdrosťou alebo definujú múdrosť ako osobnostnú vlastnosť. Zahŕňajú kognitívny, osobnostný a transcendentný prístup.

*Kognitívny prístup* zameraný na vývin vyšších kognitívnych schopností a všeobecnej sociálnej kompetencie tvoria tri skupiny teórií:

a) Teórie zamerané na špecifické charakteristiky jednotlivca, napr. schopnosť uvedomiť si svoju omylnosť a limity vlastného poznania (Meacham, 1990; McKee, Barber, 1999) alebo schopnosť rozpoznať a definovať problémy (Arlin, 1990).

b) Neo-piagetovské teórie skúmajú múdrosť z hľadiska postformálneho operačného myslenia, integrácie relativistického a dialektického myslenia (jeho význam a súvislosti s múdrosťou analyzuje Ruisel, 2005b) a vývinu kognitívneho fungovania (Labouvie-Vief, 1990; Kramer, 1990).

c) Teórie zdôrazňujúce štruktúrovanú organizáciu znalostí súvisiacich s múdrosťou, ktorú chápu ako expertný systém (Sternberg, 1998; Baltes, Staudinger, 1993, 2000; Staudinger, 1999; Pasupathi et al., 2001; Kunzmann, 2004; Mickler, Staudinger, 2008).

*Osobnostný prístup* opisujúci múdrosť ako výsledok vývinu rôznych vlastností a dimenzií osobnosti jednotlivca zahŕňa:

a) Psychodynamické teórie zamerané na vývin sily, zrelosti a integrity ega chápu múdrosť ako výsledok celoživotného osobného rastu (Erikson, 1982; Vaillant, 1993; Cook-Greuter, 2000).

b) Osobnostné teórie skúmajú múdrosť z hľadiska vlastností múdreho človeka s dôrazom na integráciu afektívnych, kognitívnych, reflektívnych a tiež sociálnych charakteristík (Orwoll, Perlmutter, 1990; Achenbaum, Orwoll, 1991; Wink, Helson, 1997; Ardelt, 2003, 2009; Helson, Srivastava, 2001, 2002; Webster, 2003, 2007).

*Transcendentný prístup* považuje za významný aspekt múdrosti sebatranscendenciu, t. j. prechod od egocentrizmu k zameraniu na iných a k objektívnemu pohľadu na realitu. Sústreďuje sa na definície seba (self), pozitívnych emócií, emočnej stability a zmyslu pre vzájomnú súvislosť (Piedmont, 1999; Le, Levenson, 2005; Levenson et al., 2005).

### **Metodické prístupy ku skúmaniu múdrosti**

Z uvedeného prehľadu teoretických prístupov je jasné, že pre skúmanie múdrosti sa používa množstvo metodických prístupov. Všetky majú isté výhody a nevýhody, ktoré ovplyvňujú výskumné výsledky. Ideálna metóda alebo miera múdrosti neexistuje. V súčasnosti sa najčastejšie používajú *tri základné skupiny metód*: miery laických koncepcií múdrosti, Berlínska paradigma všeobecnej múdrosti, dotazníky pre posudzovanie múdrosti.

### ***Miery implicitnej teórie***

Skúmanie implicitných koncepcií múdrosti neposkytuje vždy prehľad do jej podstaty a vývinu, ale je užitočné pre pochopenie sociálno-kulturálnych vplyvov na presvedčenie a chápanie múdrosti jednotlivcami, laikmi (Aldwin, 2009). Na niektoré výhody a nevýhody metodík implicitných prístupov poukazuje Stangeová (2005).

Výsledky *lexikálnych štúdií* predstavujú zvyčajne rôzny počet faktorov súvisiacich s počtom použitých položiek a potvrdzujú, že múdrosť je multidimenzionálna. Zhodne vyzdvihujú význam typických charakteristík múdrych ľudí: a) kognície alebo znalosti, b) mimoriadne interpersonálne zručnosti, c) skúsenosť a vek.

Limitáciou *lexikálnych* aj *atribučných štúdií* je používanie všeobecných verbálnych deskriptorov správania ako potenciálnych elementov

múdrosti. Participanti výskumu si nemusia vždy uvedomovať ich význam a nepoužijú ich pre opis múdreho človeka.

V *nominačných* štúdiách ostáva otvorená otázka, či sú vymenované osoby vnímané jednotlivými laikmi ako „ideálne“ múdre a či je porovnateľná úroveň múdrosti týchto osôb. Výsledky môžu byť skreslené aj množstvom informácií o známych múdrych ľuďoch a participanti sa musia rozhodovať, ktoré sú najdôležitejšie.

Výhodou *naratívnych* štúdií je autenticita výpovedí respondentov a zhoda výsledkov s inými teoretickými a empirickými výskumami, ktoré zdôvodňujú, že múdrosť a) zahŕňa viac než kognície (integrálnou súčasťou autobiografických príbehov sú aj konanie, emócie, motívy), b) závisí od kontextu (životného, sociálneho, vývinového), c) získava sa zo životných skúseností (Glück et al., 2005).

Výsledky štúdií implicitných teórií podľa Baltesa a Staudingerovej (2000) dokazujú zhodu v názore, že múdrosť a) má špecifický význam spoločný pre rôzne kultúry; b) prejavuje výnimočnú úroveň fungovania človeka; c) zahŕňa kognitívne, afektívne a motivačné aspekty; d) spája sa s vysokou úrovňou osobných a interpersonálnych kompetencií; e) predstavuje dobré úmysly využívané pre pohodu seba aj iných.

### ***Demonštrovaná múdrosť***

Zo západnej filozofie vychádza Berlínsky model, resp. *Berlínska paradigma múdrosti*. Múdrosť skúma ako schopnosť a definuje ju ako expertný systém znalostí týkajúci sa základných pragmatík života, t. j. hlbokého poznania a správneho úsudku v ťažkých a neurčitých životných záležitostiach, porozumenia, plánovania a riadenia vlastného usporiadaného života (Baltes, Staudinger, 1993, 2000; Staudinger, 1999; Pasupathi et al., 2001; Kunzmann, Baltes, 2003; Baltes, 2004; Glück, Baltes, 2006).

Berlínska paradigma indikuje *všeobecnú múdrosť* (general wisdom) na základe uvažovania a návrhu riešenia hypotetických problémov metódou „myslenia nahlas“. Respondenti tak teoreticky demonštrujú úroveň svojej múdrosti, znalostí o podstatných životných pragmatikách. Zaznamenané odpovede posudzujú vyškolení experti na 7-bodovej škále piatich kritérií.

*Základné kritériá:* 1) bohaté faktické znalosti o živote (uvažovanie o všeobecných a špecifických životných situáciách), 2) bohaté procedu-

rálne znalosti o živote (uvažovanie o stratégiách rozhodovania, voľbe a dosahovaní cieľov).

*Špecifické metaúrovňové kritériá:* 3) celoživotné súvislosti (uvažovanie o minulých, súčasných a možných budúcich kontextoch života), 4) hodnotová relatívnosť (uvažovanie o zmenách hodnôt, životných priorit, cieľov a význame nazerania na každého človeka individuálne), 5) rozpoznanie a manažment neistoty (uvažovanie o inherentnej neistote, nepredvídateľnosti života a efektívnych stratégiách jej zvládania).

Vychádzajúc z filozofickej a kulturálno-historickej analýzy koncepcii múdrosti berlínska skupina odvodila z týchto piatich kritérií sedem vlastností, resp. *všeobecných kritérií* múdrosti (Baltes, Staudinger, 2000). Keďže ich podrobne analyzujú Baltes (2004) a Ruisel (2006), uvádzam ich stručne: Múdrost' 1) znamená nadpriemernú úroveň znalostí, úsudku a schopnosti radiť iným; 2) zameriava sa na významné zložité otázky a stratégie riadenia a zmyslu života; 3) zahŕňa uvedomenie si limitov poznania a neistoty vo svete; 4) predstavuje znalosti s výnimočným rozsahom, hĺbkou, úrovňou a rovnováhou; 5) týka sa dokonalej súčinnosti mysle a charakteru, t. j. orchestrácie, zorganizovania znalostí a cností; 6) reprezentuje znalosti využívané pre prospech a pohodu seba aj iných ľudí; 7) je ľahko rozpoznateľná, keď sa prejaví, hoci je ťažké získať ju a presne stanoviť.

Berlínsku paradigmu múdrosti ostro kritizovala Ardeltovej (2004a, 2004b), pretože jej autori a) nechápu múdrost' ako osobnostnú charakteristiku, ale ako expertný systém znalostí, ktorý je súčasťou kognitívnych pragmatík myslenia; b) ignorujú integráciu kognitívnych, afektívnych a reflektívnych charakteristík múdrosti; c) múdrost' považujú výlučne za predmet intelektu a intelektového rastu; d) znalosti (wisdom-related knowledge) či výkon súvisiaci s múdrost'ou (wisdom-related performance) posudzujú na základe riešenia hypotetických životných problémov, a nie situácií reálne prežitých respondentmi. Múdrost' navrhuje skúmať prostredníctvom hodnotenia charakteristík osobnosti múdreho človeka, lebo takýto prístup má koncepčné aj metodologické výhody.

Na túto kritiku reagovali dôraznou obhajobou Baltes a Kunzmannová (2004), Achenbaum (2004) a Sternberg (2004), ktorý navrhol porovnať vzťahy berlínskeho a trojdimenzionálneho modelu múdrosti a overiť, či merajú to isté. Doteraz však takýto výskum nikto nerealizoval.



### ***Dotazníky múdrosti***

Najjednoduchší spôsob zisťovania úrovne múdrosti poskytuje seba-posudzovanie, pre ktoré sa používajú jednoduché zoznamy adjektív (napr. Wink, Helson, 1997) alebo zložitejšie miery, ktorými je možné zistiť multidimenzionálnu podstatu múdrosti (napr. Ardel, 2003, 2009; Webster, 2003, 2007). Z množstva štúdií existuje len šesť publikujúcich dotazníkov pre skúmanie múdrosti, o ktorých uvádzam heslovite základné informácie.

Wink a Helsonová (1997) vypracovali dve škály. Jednodimenzionálna *Škála praktickej múdrosti* (Practical Wisdom Scale) – 17 adjektív, 13 indikujúcich múdrosť a 4 kontraindikatívne. *Škála transcendentnej múdrosti* (Transcendent Wisdom Ratings) – posudzujú sa odpovede respondentov na otvorenú otázku o vlastnej múdrosti.

*Škála základných hodnôt* (Foundational Value Scale; Jason et al., 2001) – 23 položiek, päť dimenzií: 1) harmónia, 2) srdečnosť, 3) inteligencia, 4) vzťah k prírode, 5) spiritualita. Autori použili inštrukcie implicitného prístupu.

*Škála múdrosti adolescentov* (Adolescent Wisdom Scale; Perry et al., 2002) – 23 položiek, tri dimenzie: 1) harmónia a srdečnosť, 2) inteligencia, 3) spiritualita. Autori upravili niektoré položky Škály základných hodnôt (Jason et al., 2001), skúmali vlastnú múdrosť adolescentov.

*Trojdimenzionálna škála múdrosti* (Three-Dimensional Wisdom Scale; Ardel, 2003) – 39 položiek, 3 dimenzie: 1) kognitívna, 2) reflektívna, 3) afektívna. Túto škálu opisujem podrobnejšie v časti Metóda.

*Sebahodnotiaci škála múdrosti* (Self-Assessed Wisdom Scale) – pôvodne obsahovala 30 položiek (Webster, 2003), neskôr ju autor rozšíril na 40 položiek (Webster, 2007). Pozostáva z 5-tich dimenzií: 1) kritické životné skúsenosti, 2) emočná regulácia, 3) reminiscencia a reflektívnosť, 4) otvorenosť, 5) humor. Autor skúmal implicitné koncepcie aj hodnotenie vlastnej múdrosti respondentov.

*Škála vývinu múdrosti* (Wisdom Development Scale; Brown, Greene, 2006) – 71 položiek, sedem dimenzií: 1) sebaopoznanie, 2) altruizmus, 3) inšpiratívna povinnosť, 4) úsudok, 5) životné znalosti, 6) životné zručnosti, 7) emočná regulácia.

Sebahodnotiace miery majú podľa Aldwinovej (2009) aj istú nevýhodu. Múdрых ľudí totiž charakterizuje uvedomovanie si limitov vlastných znalostí a skromnosť, a tak je málo pravdepodobné, že budú sami seba opisovať ako múdрых.

## Osobnosť a múdrosť

Múdrosť sa spočiatku skúmala z hľadiska kognitívnej psychológie so zameraním na kognitívne procesy, schopnosti a výkon. Múdri ľudia však môžu mať povahu alebo vlastnosti, ktoré ovplyvňujú ich správanie a interakcie s inými ľuďmi, tvrdia autori *integračného modelu múdrosti* Orwollová a Perlmutterová (1990), Achenbaum a Orwollová (1991). Múdrosť definujú ako transformáciu intrapersonálnej, interpersonálnej a transpersonálnej skúsenosti do oblasti *osobnosti*, resp. afektu, *kognícií* a *konatívnej zložky* správania.

Podľa tohto modelu charakterizuje múdru osobnosť deväť vlastností na troch dimenziách: osobný rast, empatia a sebatranscendencia na *osobnostnej (afektívnej) dimenzii*; sebazpoznanie, znalosti a uvedomenie si limitov poznania na *kognitívnej dimenzii*; integrita, zrelosť vo vzťahoch a filozofická / spirituálna zodpovednosť na *konatívnej dimenzii*.

Z modelu Orwollovej a Perlmutterovej (1990), Achenbauma a Orwollovej (1991) vychádzali pri skúmaní praktickej a transcendentnej múdrosti Wink a Helsonová (1997). Múdrosť chápu ako aspekt osobnostného vývinu v dospelosti a predpokladajú, že jednotlivci s vyšším skóre múdrosti, by mali mať určité vlastnosti typické pre pokročilý vývin v intrapersonálnej oblasti.

Praktická aj transcendentná múdrosť zhodne zahŕňajú intuíciu a podieľajú sa na intrapersonálnom vývine v oblasti zrelosti afektívnych reakcií, sebazpoznaní a integrity. *Praktická múdrosť* súvisí so záujmom a zručnosťami v interpersonálnej oblasti (empatia, porozumenie, zrelosť vo vzťahoch) a vyžaduje pamätať si fakty. *Transcendentná múdrosť* súvisí so záujmom a zručnosťami v transpersonálnej oblasti (sebatranscendencia, rozpoznanie limitov znalostí, filozofické či spirituálne záväzky) a vyžaduje značné intuitívne zručnosti.

Multidimenzionálnosť múdrosti objasnili vo svojej priekopníckej štúdií Claytonová a Birren (1980). Skúmaním implicitných teórií zistili, že múdrych ľudí charakterizujú *kognitívne* (pragmatický, inteligentný), *reflektívne* (introspektívny, intuitívny) a *afektívne* (empatický, mierumilovný) vlastnosti. Múdrosť definujú ako integráciu týchto troch osobnostných dimenzií jednotlivca.

Štúdiá Claytonovej a Birrena bola východiskom pre *Trojdimenzionálny model múdrosti* Ardeltovej (2003). Vychádza nielen zo západných, ale hlavne z východných tradícií múdrosti. Múdrosť chápe ako latentnú premennú kombinácie kognitívnych, reflektívnych a afektívnych charakteristík osobnosti. Z položiek škál iných autorov a z vlast-

ných položiek zostavila Trojdimenzionálnu škálu múdrosti, ktorou sa skúmajú tri osobnostné aspekty múdrosti. Definuje ich nasledovne:

*Kognitívna dimenzia* predstavuje hlboké porozumenie životu a túžbu poznať pravdu, chápanie významu javov a udalostí, najmä pokiaľ ide o intrapersonálne a interpersonálne záležitosti, uvedomenie si a akceptáciu pozitívnych a negatívnych aspektov ľudskej podstaty, limitov poznania, životnej nepredvídateľnosti a neistoty.

*Reflektívna dimenzia*, resp. sebareflexia sa týka vnímania javov a udalostí z rôznych hľadísk, pričom vyžaduje sebaanalýzu, sebauvedomenie, sebapochopenie (self-insight), prekonávanie subjektivity, vlastných predstáv a tendencie obviňovať iných ľudí alebo okolností za vznik vlastnej situácie a pocitov.

*Afektívna dimenzia* zahŕňa zníženie egocentrizmu, empatickú a súcitnú lásku k ľuďom, príjemné a citlivé vzťahy, prejavovanie starostlivosti a pozitívnych emócií v správaní sa voči iným bez indiferentných a negatívnych emócií.

Tieto dimenzie nie sú koncepčne identické, ale sú navzájom závislé a u múdreho človeka sa musia prejavovať súčasne všetky tri. Rozhodujúcou je reflektívna dimenzia, ktorá podporuje vývin kognitívnej a afektívnej dimenzie.

### ***Osobná múdrosť***

O vzťahu múdrosti a osobnosti diskutujú Staudingerová et al. (2005), ale základné faktory osobnosti (Big Five) spomínajú len okrajovo. V súvislosti s témou „múdrosť a osobnosť“ kladú otázky či je múdrosť a) osobnostná charakteristika alebo zoskupenie viacerých osobnostných vlastností alebo b) výsledok či korelát určitých osobnostných charakteristík, alebo c) obidvoje.

Jednoznačnú odpoveď autorky neuvádzajú, ale zameriavajú sa na analýzu rozdielov medzi *osobnou múdrosťou* (personal wisdom) – vhlád do svojho vlastného života a *všeobecnou múdrosťou* (general wisdom) – vhlád do podstaty života všeobecne, t. j. z hľadiska pozorovateľa. Predpokladajú, že tieto dva typy múdrosti majú k vlastnostiam osobnosti odlišný vzťah.

*Koncepciu osobnej múdrosti*, ktorá je integráciou Berlínskej paradigmy (všeobecnej) múdrosti a koncepcií osobnostného rastu, sociálnej a osobnej zrelosti v oblasti kognícií, emócií, motivácie a vôle predkladajú Staudingerová et al. (2005), Staudingerová (2008), Micklerová a

Staudingerová (2008). Na základe porovnania aspektov rastu osobnosti s kritériami všeobecnej múdrosti vypracovali päť nových kritérií, dve základné a tri metakritériá definujúce osobnú múdrosť ako mieru výkonnosti.

*Základné kritériá:* 1. Bohaté sebazpoznanie, t. j. hlboký vhľad do seba a vlastného života (múdry človek si uvedomuje vlastné kompetencie, slabé stránky, emócie, ciele a má rozvinutý zmysel života). 2. Heuristiky pre rast a sebareguláciu (napr. ako prejavíť a regulovať emócie alebo ako vytvoriť a udržať hlboké sociálne vzťahy; dôležitou heuristikou je humor, ktorý pomáha zvládať rôzne ťažké situácie a poučiť sa z nich).

*Metakritériá:* 3. Vzájomné vzťahy v sebe samom (uvedenie si kontextového zakotvenia vlastného správania a pocitov, biografického zakorenenia, vlastnej závislosti od iných a vzájomnú príbuznosť rôznych oblastí svojho pôsobenia). 4. Sebarelatívnosť (ľudia s vysokým skóre posudzujú kriticky svoje správanie bez straty základnej úrovne sebahodnotenia; tolerujú hodnoty a životný štýl iných, pokiaľ je zachovaná rovnováha medzi ich vlastným dobrom a dobrom iných). 5. Tolerancia dvojznačnosti (schopnosť rozpoznať a vyrovnať sa s neistotami vlastného života a vývinu; uvedenie si, že prítomnosť a budúcnosť zahŕňajú nekontrolovateľné a nepredvídateľné udalosti).

Pre *meranie osobnej múdrosti* sa nepoužíva riešenie vlastných problémov, pretože participant by opisovali skôr okolnosti problémovej situácie namiesto stratégií jej zvládania a svojich vlastností. Úlohou participantov je premýšľať o sebe nahlas ako o priateľovi a opísať svoje typické správanie a tiež konanie v ťažkých situáciách a uviesť k tomu príklady. Ďalej uvažujú o dôvodoch svojho správania, o svojich slabých a silných stránkach a o tom, čo by radi zmenili. Protokoly s prepísanými verbálnymi odpoveďami hodnotia vyškolení posudzovatelia podľa piatich kritérií s určením 1 – 7 bodov.

### **Vek a vývin múdrosti**

Adolescenciu možno stručne charakterizovať ako obdobie veľkých zmien na biologickej, psychologickej a sociálnej úrovni s množstvom vývinových ziskov, ale aj rizík a výziev. Adolescenti sú postavení pred zvýšené požiadavky na získavanie množstva znalostí, zručností a ich praktické využitie pri zvládaní problémov, plánovaní, riadení a chápaní zmyslu svojho života. Dochádza k rozvoju osobnosti, intelektových

schopností a sociálnych vzťahov, ktoré prispievajú k zvýšeniu úrovne múdrosti a správneho úsudku.

Existuje len málo štúdií o múdrosti v období adolescencie aj napriek poznaniu, že táto etapa života je rozhodujúca pre vývin múdrosti. Avšak prudké tempo vekovo odstupňovanej zmeny v múdrosti počas adolescencie poskytuje možnosti pre skúmanie vývinového procesu jej získavania, ktoré by prispelo k objasneniu podstaty jej vzniku, upozorňujú Pasupathiová et al. (2001).

Richardson a Pasupathiová (2005) uvádzajú, že múdrosť sa zvyšuje v priebehu adolescencie a ranej dospelosti ako výsledok normatívnych vývinových zmien v oblasti kognitívnych schopností, osobnosti a seba, resp. pochopenia vlastnej identity.

Na vývinové zmeny súvisiace s múdrosťou v adolescencii poukazuje Sternberg (2005): a) v adolescencii sa rozvíjajú kognitívne schopnosti dôležité pre múdrosť, napr. sebarefektívne myslenie a rozsah znalostí; b) adolescenti sa začínajú menej zaoberať sami sebou a vstupujú do sveta dospelých, ktorých sa učia chápať a vidieť v reálnom svetle; c) adolescenti sa stávajú informovanejšími a uvedomujú si význam vlastných skúseností; d) udalosti prežívané v období adolescencie sú formatívne a predstavujú základ pre vývin múdrosti.

Adolescencia a raná dospelosť sa považujú za kľúčové obdobia (Pasupathi et al., 2001) pre získanie rozhodujúcich „stavebných prvkov“ múdrosti (Richardson, Pasupathi, 2005). Podľa neo-piagetovskyy orientovaných autorov (napr. Labouvie-Vief, 1990) sa paralelne s postformálnym operačným myslením začína rozvíjať aj múdrosť po 11. – 12. roku života a jej najvýraznejší rast prebieha v období od 18. do 24. roka života.

Potvrdzujú to výsledky skúmania múdrosti 14 – 37-ročných respondentov Pasupathiovou et al. (2001) pomocou berlínskej paradigmy. Zistili, že úroveň úsudku a znalosti súvisiace s múdrosťou sa zvyšujú od obdobia adolescencie cez ranú dospelosť do veku okolo 25. roku života a potom ostávajú relatívne stabilné.

Vek ako nezávislá premenná nie je úplne spoľahlivým ukazovateľom múdrosti, pretože je skôr „zástupcom“ osobného rastu, otvorenosti voči skúsenosti alebo schopnosti učiť sa zo skúsenosti, ktoré následne determinujú vývin múdrosti. Múdrosť závisí vo väčšej miere od kognitívnych a osobnostných vlastností a od životných skúseností, než od veku, konštatuje Sternberg (2005). Rovnaký názor zastávajú Glücková a Baltes (2006) – múdrosť produkuje skôr určitá kombinácia faktorov, ako sú

osobnostné dispozície, vplyvy sociálneho prostredia a životné skúsenosti než iba dĺžka života.

Kramerová (2000) uvádza, že múdrosť sa rozvíja v neobvyklých životných situáciách na základe skúseností, ktoré vedú k introspekcii, premýšľaniu o ľuďoch a ku komunikácii s nimi. Aj Webster (2003) konštatuje, že k múdrosti nevedú bežné, ale zložité, morálne náročné zážitky či skúsenosti, ktoré vyžadujú alebo umožňujú určitý stupeň prezieravosti a rastu.

Múdrosť sa teda nevyvíja vo vákuu, ale prejavuje sa v priebehu náročného každodenného života. Úspešne prekonávanie kritických zmien, konštruktívne riešenie závažných problémov a adaptačné zvládanie stresujúceho prostredia sú situácie, v ktorých sa preveruje múdrosť. Potvrzuje to zistenie Winka a Helsonovej (1997) – u žien po rozvoze sa zvýšilo interpersonálne sebavedomie, zameranie na cieľ a praktická múdrosť, ktorá sa mení v súvislosti s podstatou a typom životnej skúsenosti.

V prehľadovej štúdií výsledkov rôznych autorov skúmajúcich *vzťah veku a múdrosti* Sternberg (2005) sumarizuje: 1) na tento vzťah neexistuje všeobecne akceptovaný pohľad a bežné sú tvrdenia o zvyšovaní alebo znižovaní múdrosti vekom, alebo jej stabilite od určitého veku; 2) empirické dáta poskytujú rozporuplné výsledky, ale v názore na pokles múdrosti v pokročilom veku v dôsledku zhoršenia mentálneho zdravia sa autori zhodujú; 3) vývin múdrosti súvisí s množstvom individuálnych rozdielov, z ktorých sú významné najmä osobnostné vlastnosti; 4) dôležité sú aj podmienky a štýl života jednotlivca vzhľadom na možnosti vzťahov s inými ľuďmi a získania znalostných zručností (knowledge-based skills); 5) rozdiely vo výsledkoch výskumov môžu závisieť aj od spôsobu operacionalizácie múdrosti a jej merania.

### **Rodové aspekty múdrosti**

V chápaní mužov a žien prevládajú rodové stereotypy, resp. implicitné presvedčenia o ich odlišných osobných vlastnostiach. Psychológia skúma v rôznych kontextoch mužské (maskulínne) a ženské (feminínne) charakteristiky jednotlivcov, ale tiež androgýniu zahŕňajúcu mužskosť aj ženskosť. U nás sa tejto téme venovali napr. Bačová a Mikulášková (2000), Kusá (2002).

Prisudzovanie typických vlastností mužom a ženám súvisí jednak s výchovou k tradičným odlišným sociálnym rolám, jednak so socializá-

ciou. V rámci *socializácie* sa chlapci zameriavajú na poznávanie okoli-  
tého sveta, na svoju nezávislosť a sebestačnosť, čo im umožňuje ob-  
jektívnejšie a racionálnejšie vnímať realitu; prejavuje sa u nich napr.  
dominancia, asertivita, nižšia afektivita. U dievčat sa viac rozvíjajú  
interpersonálne zručnosti a s nimi súvisiaca empatia, súcit, starostlivosť,  
zameranie na iných a zrelosť vo vzťahoch s inými, ale aj väčšia submi-  
sivnosť, závislosť na iných, emotívnosť.

Vplyvy socializácie sa pochopiteľne podieľajú aj na vývine múdrosti  
a na jej rodových rozdieloch. Skúmaniu múdrosti z hľadiska rodu sa  
doteraz nevenovala dostatočná pozornosť. Týka sa to hľadania odpovede  
na otázky a) či muži a ženy chápu múdrosť rovnako alebo odlišne, b) či  
sa muži a ženy odlišujú v získanej úrovni múdrosti.

Na rodové rozdiely v múdrosti poukázali už Achenbaum a Orwollo-  
vá (1991), Orwollová a Achenbaum (1993). Vzhľadom na odlišnú socia-  
lizáciu mužov a žien, predpokladali u mužov vyššie úrovne kognitívnej  
dimenzie múdrosti a zameranie na intrapersonálnu sféru, u žien vyššie  
úrovne afektívnej dimenzie múdrosti a interpersonálnej skúsenosti.

Podľa názoru Orwollovej a Achenbauma (1993) sa u múdreho člo-  
veka integrujú mužské a ženské aspekty múdrosti, i keď cesta k múdro-  
sti počas celého života mužov a žien môže byť značne rozdielna v dô-  
sledku ich špecifickej rodovej socializácie, prekážok a príležitostí. Múd-  
ry muž aj múdra žena však dokážu využiť svoje špecifické silné stránky  
a prekonať nevýhody súvisiace s vlastným rodom.

Je ťažké hľadať odpoveď na otázku, prečo autori skúmajúci výbery  
zahŕňajúce mužov a ženy prezentujú väčšinou len výsledky celého výbe-  
ru a na rodové rozdiely v múdrosti sa zameriavajú iba zriedkavo. Ďalšou  
otázkou je, prečo v niektorých štúdiách publikujú iba celkové skóre  
múdrosti, keď použili viacdimeziálny dotazník. Kompletnejšie vý-  
sledky by totižto umožnili metodické aj kultúrne porovnanie.

Jason et al. (2001) použili pre skúmanie múdrosti implicitný prístup;  
17 – 27-roční vysokoškooláci určovali, ktoré položky najlepšie opisujú  
múdreho človeka. Autori uvádzajú, že v celkovom skóre Škály základ-  
ných hodnôt nezistili rodové rozdiely, ale celkové skóre ani skóre pia-  
tich dimenzií nepublikujú ani nekomentujú.

Prepracovanou verziou Škály základných hodnôt (Jason et al., 2001)  
na Škálu múdrosti adolescentov s tromi dimenziami skúmali Perryová et  
al. (2002) posudzovanie vlastnej múdrosti u stredoškoolákov (priemerný  
vek 17,9 rokov; 53 % žien). Zaznamenali rodové rozdiely s významne  
vyšším skóre žien v dimenziách harmónia – srdečnosť a spiritualita, ako

aj pre celú škálu. V dimenzii inteligencia mali nevýznamne vyššie hodnoty muži.

Vyššie celkové skóre múdrosti u žien zistil aj Webster (2003) vlastnou Sebahodnotiacou škálou múdrosti. Autor však neuvádza ani neinterpretuje výsledky mužov a žien pre päť dimenzií použitej škály: kritické životné skúsenosti, emočná regulácia, reminiscencia a reflektívnosť, otvorenosť voči skúsenosti, humor.

Rodovým rozdielom v múdrosti bol v júli 2008 v Rakúsku venovaný "workshop", ktorého sa zúčastnili C. M. Aldwinová, M. Ardeltová, J. Glücková, M. R. Levenson a I. Strasserová. Ich cieľom bolo prediskutovať doterajšie poznatky o rode a múdrosti a vlastné najnovšie výsledky skúmania úrovne múdrosti mužov a žien, ale aj zmeny múdrosti z hľadiska veku. Ich príspevky boli publikované v časopise *Research in Human Development*, 6, 1, 2009.

Rodové podobnosti a rozdiely v múdrosti 21-ročných vysokoškolákov a starších dospelých nad 52 rokov analyzovala Ardeltová (2009). Výsledky Trojdimenzionálnej škály múdrosti ukázali u žien oboch skupín významne vyššiu úroveň afektívnej dimenzie, v skupine starších dospelých sa zistila signifikantne vyššia úroveň kognitívnej dimenzie mužov.

V implicitných teóriách múdrosti týkajúcich sa hodnotenia jej charakteristik a možných zdrojov referujú Glücková et al. (2009) malé rodové rozdiely. Avšak muži mali viac kognitívne orientovaný pohľad na múdrosť, u žien sa pri definovaní múdrosti častejšie integrovali kognitívna a afektívna zložka.

V prehľadovej štúdii opisuje Levenson (2009) paralely vývinu múdrosti a morálky z hľadiska rodových rozdielov. Podľa autora obidva konštrukty integrujú súcit (compassion) a sebatranscendenciu, zahŕňajú kognitívne (maskulínne) aj afektívne (feminínne) aspekty a zisťujú sa v nich malé rodové rozdiely.

Naši autori venujú rodovým rozdielom v múdrosti tiež menšiu pozornosť. Benedikovičová a Ardeltová (2008) použili Trojdimenzionálnu škálu múdrosti pre porovnanie slovenských a amerických vysokoškolákov. Rodový rozdiel sa ukázal v afektívnej dimenzii múdrosti s významne vyšším skóre len u slovenských žien a v celkovom skóre múdrosti nevýznamne vyššom u žien obidvoch výberov.

Vo vzťahu k životnej spokojnosti skúmal múdrosť 18 – 32-ročných arabských študentov Brezina (2007) vlastným dotazníkom „Implicitné presvedčenia o múdrosti“. V porovnaní s mužmi zistil u žien nevýznamne vyššie úrovne múdrosti a väčšiu životnú spokojnosť. Posudzovanie



vlastnej múdrosti študentov, mužov bolo vo významnom vzťahu s ich životnou spokojnosťou, ale u žien nebol tento vzťah významný.

### Náš výskum

Podľa Ardeltovej (2003, 2009) múdrosť zahŕňa nielen kognitívne, ale aj osobnostné charakteristiky. Zdôrazňuje, že by sa mala skúmať nepriamo pomocou hodnotenia vlastností osobnosti. Múdrosť považuje za latentnú premennú kognitívnej, reflektívnej a afektívnej dimenzie osobnosti a pre ich meranie vypracovala Trojdimenzionálnu škálu múdrosti (3D-WS).

Verifikácii súvislosti dimenzií múdrosti identifikovaných Ardeltovej škálou s piatimi osobnostnými faktormi (Big Five) sa nevenuje žiadna zahraničná štúdia. Výnimkou sú Neffová et al. (2007), ktorí síce použili 3D-WS aj NEO-FFI a výsledky uvádzajú v tabuľke, ale ich vzťah neanalyzujú. U nás skúmali vzťahy dimenzií osobnosti a múdrosti 22 – 57-ročných žien, zdravotných sestier Benedikovičová a Ruisel (2008), Ruisel a Ruiselová (2009).

Prezentovaný výskum s výberom adolescentov sa zameriava na zistenie a analýzu a) *rodových rozdielov* v použitých ukazovateľoch osobnosti a múdrosti, b) *vzťahov* piatich osobnostných dimenzií – neurotizmu, extravenzie, otvorenosti, prítivosti, svedomitosti – s kognitívnu, reflektívnu a afektívnu dimenziou múdrosti, celkovým skóre múdrosti a praktickou múdrosťou, c) osobnostných *prediktorov* dimenzií a celkového skóre múdrosti ako latentnej premennej osobnosti a praktickej múdrosti.

### Výber

Výskumu sa zúčastnilo 200 študentov gymnázií, spolu 90 chlapcov (45 %) a 110 dievčat (55 %) vo veku 15 – 18 rokov (AM = 16,6, SD = 1,07). Mladších z 1. ročníka bolo 51 chlapcov a 61 dievčat vo veku 15 – 17 rokov (AM = 15,8, SD = 0,50), starších z 3. ročníka bolo 39 chlapcov a 49 dievčat vo veku 16 – 18 rokov (AM = 17,6, SD = 0,64).

## Metódy

*Osobnostný dotazník NEO-FFI* (Costa, McCrae, 1992; do slovenčiny preložili Ficková, Adamovová, Ruisel) obsahuje 60 položiek, 12 pre každú z piatich dimenzií: neurotizmus, extravergia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť. Pre odpovede na výroky uvedené v dotazníku sa používa 5-bodová škála: 0 – rozhodne nesúhlasím, 1 – nesúhlasím, 2 – neviem sa rozhodnúť, 3 – súhlasím, 4 – rozhodne súhlasím.

*Trojdimenzionálna škála múdrosti* (3D-WS, Three-Dimensional Wisdom Scale, Ardeli, 2003; slovenskú verziu vypracovala Ficková) pozostáva z 39 položiek s rôznym počtom pre tri dimenzie (uvedené v zátvorkách): kognitívna dimenzia (14), reflektívna dimenzia (12), afektívna dimenzia (13). Priemer hodnôt týchto troch dimenzií predstavuje celkové skóre múdrosti jednotlivca. Respondenti odpovedajú na položky pomocou dvoch 5-bodových škál v rozmedzí buď od 1 – rozhodne súhlasím do 5 – rozhodne nesúhlasím alebo od 1 – rozhodne sa súhlasím do 5 – vôbec to pre mňa neplatí.

*Škála praktickej múdrosti* (PWS, Practical Wisdom Scale, Wink, Helson, 1997; do slovenčiny preložila Ficková) zahŕňa 17 položiek (adjektív), z toho 13 indikatívnych opisujúcich múdru osobu (napr. jasne uvažujúci, bystrý) a 4 kontraindikatívne (napr. netolerantný). Ukazovateľom praktickej múdrosti je celkové skóre, ktoré predstavuje výsledok odčítania sumy hodnôt kontraindikatívnych od sumy hodnôt indikatívnych položiek. Ak je respondent presvedčený, že ho adjektíva charakterizujú, na položky odpovedá „áno“, pri vlastnostiach, ktoré sa u neho neprejavujú odpovedá „nie“.

## Výsledky a diskusia

Výsledky analyzujem z hľadiska rodových a vekových odlišností a porovnávam so zisteniami iných autorov. V prípade, že neuvádzajú rozdiely medzi mužmi a ženami, argumentujem výsledkami celého výberu adolescentov.

Vnútornú súdržnosť položiek pre jednotlivé dimenzie NEO-FFI potvrdzujú relatívne vysoké Cronbachove alfy (neurotizmus 0,83, extravergia 0,82, otvorenosť 0,69, prívetivosť 0,75, svedomitosť 0,81) pre celý výber skúmaných adolescentov s výnimkou nižšej pre otvorenosť, ktorú takmer vždy uvádzajú aj iní autori. Uvedené hodnoty sú podobné

alfám zisteným vo výbere 15 – 19-ročných adolescentov Ruiselom a Halamom (2007).

Nakoľko sú všetky dimenzie NEO-FFI 12-položkové, je možné porovnať ich priemerné hodnoty aj v rámci rodu. Pre oba rody sa zistilo zhodne najvyššie skóre extravenzie, druhou v poradí je prívetivosť, najnižšie je skóre neurotizmu. Treťou v poradí je svedomitosť u chlapcov a otvorenosť u dievčat, na štvrtom mieste je ich skóre rodovo inverzné (Tab. 1).

Výsledky ukázali predpokladané *rodové rozdiely* – u dievčat významne vyšší neurotizmus, extravenziu, otvorenosť, prívetivosť a nevýznamne vyššiu svedomitosť než u chlapcov. Identické rodové diferencie som zistila aj v predchádzajúcom výskume (Ficková, 2000); referujú ich tiež Ruisel a Halama (2007) u slovenských adolescentov a Hřebíčková et al. (2002) u českých adolescentov.

Tab. 1. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty dimenzií osobnosti (NEO-FFI) chlapcov a dievčat

Dimenzie osobnosti	Chlapci (N = 90)		Dievčatá (N = 110)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
<b>NEO-FFI</b>						
Neurotizmus	19,14	7,76	<b>22,67</b>	8,42	3,05	<b>0,003</b>
Extraverzia	30,90	7,44	<b>34,35</b>	6,40	3,52	<b>0,001</b>
Otvorenosť	25,73	6,21	<b>29,35</b>	6,94	3,85	<b>0,000</b>
Prívetivosť	27,89	5,99	<b>31,03</b>	5,94	3,70	<b>0,000</b>
Svedomitosť	27,66	7,40	<b>28,08</b>	6,65	0,43	0,668

Cronbachove alfy pre kognitívnu, reflektívnu, afektívnu dimenziu a celkové skóre múdrosti celého výberu adolescentov (0,72, 0,72, 0,73 a 0,84) dokazujú reliabilitu Trojdimenzionálnej škály múdrosti (3D-WS). Zistené hodnoty sa dajú porovnať s alfami, ktoré uvádzajú Benedikovičová a Ardeltová (2008) pre 18 – 21-ročných slovenských vysokoškolských s 87,3 % žien (0,70, 0,73, 0,63 a 0,66).

Porovnanie priemerných hodnôt dimenzií múdrosti (Tab. 2) v rámci rodu ukazuje, že chlapci skórujú najvyššie v kognitívnej a najnižšie v reflektívnej dimenzii, dievčatá majú najvyššie skóre v afektívnej a najnižšie tiež v reflektívnej dimenzii.

Podľa *rodového porovnania* výsledkov 3D-WS dosahujú chlapci nepatrne, a teda nevýznamne vyššiu úroveň reflektívnej dimenzie, dievčatá nevýznamne vyššiu úroveň kognitívnej dimenzie, významne vyššiu úroveň afektívnej dimenzie ( $p = 0,000$ ) a celkového skóre múdrosti ( $p =$

0,031). Signifikantný rozdiel v afektívnej dimenzii múdrosti pokladám za dôsledok vplyvu typických charakteristík dievčat ako prejav pozitívnych emócií, súcitu a porozumenia iným, ktoré sa prejavujú u chlapcov v podstatne menšej miere.

Identické rodové rozdiely nevýznamné v kognitívnej a reflektívnej, významné v afektívnej dimenzii múdrosti a taktiež vyššie celkové skóre múdrosti žien (nevýznamne) zaznamenali aj Benedikovičová a Ardeltoová (2008) v skupine 18 – 21-ročných slovenských vysokoškolákov.

Pomocou 3D-WS zistil Le (2008) takisto vyššiu celkovú múdrosť žien vysokoškoláčok na rozdiel od mužov vo veku 18 – 28 rokov (priemerný vek 20), ale analýzu rodových rozdielov v troch dimenziách múdrosti jeho štúdia neobsahuje, čo je na škodu.

Na základe predložených výsledkov a ich porovnania možno konštatovať, že bez ohľadu na vzdelanie (stredoškolské alebo vysokoškolské) *ženy* vo veku 15 – 21 rokov charakterizuje vyššia úroveň afektívnej dimenzie (významne), kognitívnej dimenzie a celkového skóre múdrosti, *mužov* zase vyššia úroveň reflektívnej dimenzie múdrosti.

Škála praktickej múdrosti (PWS) má primeranú hodnotu alfy 0,70 pre celý výber adolescentov. U chlapcov sa zistila vyššia alfa (0,76) než u dievčat (0,62). Wink a Helsonová (1997) prezentujú vyššie Cronbachove alfy pre celkové skóre praktickej múdrosti, ale od starších respondentov: 140 mužov vo veku 31 – 56 rokov (0,78) a 140 žien vo veku 27 – 52 rokov (0,75).

Podľa porovnania výsledkov PWS *v rámci rodu* (Tab. 2) sa chlapci opisovali na hranici významnosti ( $p = 0,074$ ) viac kontraindikatívnymi adjektívami, dievčatá viac indikatívnymi adjektívami, ktoré charakterizujú múdreho jednotlivca. *Z hľadiska veku* majú zhodný trend rozdiely medzi *mladšími* adolescentmi s významnejším používaním kontraindikatívnych položiek chlapcami ( $p = 0,015$ ). V skupine *starších* adolescentov sa však kontraindikatívnymi adjektívami posudzovali nevýznamne častejšie dievčatá.

V celkovom skóre praktickej múdrosti sa neprejavil významný *rodový rozdiel*, ale vyššie hodnoty dosahujú dievčatá (aj v prípade porovnania *mladších* a *starších* adolescentov). Tento výsledok je v súlade s tvrdením Winka a Helsonovej (1997), že praktická múdrosť súvisí so zručnosťami v interpersonálnej oblasti ako empatia, prosociálne a opatrovateľské postoje, pochopenie pre iných, zrelosť vo vzťahoch, ktoré sa považujú za typické ženské vlastnosti.

Výsledky týkajúce sa indikatívnych a kontraindikatívnych položiek uvádzam v tabuľkách skôr informatívne a ďalej ich podrobnejšie nein-

terpretujem, pretože hlavným ukazovateľom praktickej múdrosti je celkové skóre PWS.

Tab. 2. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty Trojdimenzionálnej škály múdrosti (3D-WS) a Škály praktickej múdrosti (PWS) u chlapcov a dievčat

Ukazovatele múdrosti	Chlapci (N = 90)		Dievčatá (N = 110)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
<b>3D-WS</b>						
Kognitívna dimenzia	3,30	0,49	<b>3,39</b>	0,47	1,31	0,191
Reflektívna dimenzia	<b>3,11</b>	0,49	3,08	0,50	0,43	0,670
Afektívna dimenzia	3,14	0,50	<b>3,42</b>	0,44	4,25	<b>0,000</b>
Celkové skóre 3D-WS	3,19	0,38	<b>3,30</b>	0,38	2,17	<b>0,031</b>
<b>PWS</b>						
Indikatívne položky	11,00	2,08	<b>11,23</b>	1,62	0,85	0,398
Kontraindik. položky	<b>0,94</b>	1,10	0,70	0,83	1,80	<b>0,074</b>
Celkové skóre PWS	10,06	2,80	<b>10,53</b>	2,20	1,30	0,194

V zhode s výsledkami Ardeltovej (2003) som zaznamenala vzájomne významné vzťahy troch dimenzií múdrosti 3D-WS (Tab. 3). U chlapcov i dievčat boli slabšie medzi kognitívnou a afektívnou dimenziou, reflektívnou a afektívnou dimenziou a najsilnejšie medzi kognitívnou a reflektívnou dimenziou. Vyššie hodnoty všetkých korelačných koeficientov dievčat u nich naznačujú väčšiu interakciu a užšie prepojenie medzi dimenziami múdrosti.

Rovnaký trend korelácií platí aj pre celý výber adolescentov s hodnotami  $r = 0,37$  medzi kognitívnou a afektívnou,  $r = 0,42$  medzi reflektívnou a afektívnou a  $r = 0,53$  medzi kognitívnou a reflektívnou dimenziou ( $p = 0,001$ ).

Tab. 3. Korelácie medzi dimenziami a celkovým skóre múdrosti chlapcov a dievčat

Trojdimenzionálna škála múdrosti (3D-WS)				
	KD	RD	AD	$\Sigma$ 3D-WS
Kognitívna dimenzia (KD)	-	0,51***	0,30**	0,78***
Reflektívna dimenzia (RD)	0,57***	-	0,43***	0,81***
Afektívna dimenzia (AD)	0,42***	0,47***	-	0,74***
Celkové skóre: $\Sigma$ 3D-WS	0,84***	0,83***	0,76***	-

Pozn.: Výsledky chlapcov (N = 90) sú nad diagonálou, výsledky dievčat (N = 110) pod diagonálou. \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ .

Korelácie premenných použitých škál múdrosti prezentujem v Tab. 4. Celkové skóre praktickej múdrosti koreluje vysoko významne ( $p = 0,001$ ) u chlapcov so všetkými tromi dimenziami aj s celkovým skóre múdrosti, u dievčat iba s reflektívnou dimenziou a s celkovým skóre múdrosti 3D-WS.

Tab. 4. Korelácie ukazovateľov múdrosti (3D-WS) a praktickej múdrosti chlapcov a dievčat

Škála praktickej múdrosti (PWS)	Trojdimenzionálna škála múdrosti (3D-WS)			
	KD	RD	AD	$\Sigma$ 3D-WS
<b>Chlapci</b> (N = 90)				
Indikatívne položky	0,41***	0,56***	0,34***	0,56***
Kontraindik. položky	-0,24*	-0,41***	-0,26**	-0,38***
Celkové skóre PWS	0,40***	0,58***	0,35***	0,56***
<b>Dievčatá</b> (N = 110)				
Indikatívne položky	0,19*	0,33***	0,22*	0,31***
Kontraindik. položky	-0,18*	-0,21*	-0,13	-0,22*
Celkové skóre PWS	0,21*	0,33***	0,21*	0,31***

Pozn.: KD – Kognitívna dimenzia, RD – Reflektívna dimenzia, AD – Afektívna dimenzia,  $\Sigma$  3D-WS – Celkové skóre Trojdimenzionálnej škály múdrosti. \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

Je prekvapujúce, že kognitívna a afektívna dimenzia sú v pomerne slabom vzťahu ( $p = 0,05$ ) s praktickou múdrosťou dievčat. Tieto zistenia neporovnávam s inými, pretože som nenašla štúdiu s analýzou oboch škál múdrosti.

Súhrnne možno konštatovať, že praktická múdrosť chlapcov v porovnaní s dievčatami súvisí významne silnejšie s múdrosťou považovanou za latentnú premennú osobnostných charakteristík skúmanou pomocou 3D-WS.

Vzájomné vzťahy dimenzií osobnosti s dimenziami, celkovým skóre múdrosti (3D-WS) a praktickej múdrosti (PWS) chlapcov sú uvedené v Tab. 5, dievčat v Tab. 6.

Kognitívna dimenzia múdrosti – porozumenie životu a túžba poznať pravdu, chápanie zmyslu udalostí, intra- a interpersonálnych záležitostí – koreluje významne negatívne s neurotizmom a pozitívne s otvorenosťou adolescentov. Nevýznamné vzťahy kognitívnej dimenzie sa zistili s extraverziou, prívetivosťou a svedomitosťou.

Reflektívna dimenzia múdrosti – schopnosť a snaha pozrieť sa na veci a udalosti, vrátane seba, z rôznych hľadísk a prekonávať subjektívitu – súvisí významne negatívne s neurotizmom, pozitívne s prívetivosťou.

ťou a svedomitosťou adolescentov, u chlapcov aj s extravertiou. S otvorenosťou a u dievčat aj s extravertiou je reflektívna dimenzia v nevýznamnom vzťahu.

Afektívna dimenzia múdrosti – prejavy empatie, pozitívnych emócií a starostlivosti v správaní sa k iným – sa spája významne pozitívne s extravertiou, otvorenosťou, prívetivosťou adolescentov, u chlapcov aj so svedomitosťou a u dievčat významne negatívne s neurotizmom. Nevýznamné korelácie afektívnej dimenzie sú u chlapcov s neurotizmom, u dievčat so svedomitosťou.

Celkové skóre múdrosti (3D-WS) adolescentov významne súvisí s nižším neurotizmom, väčšou otvorenosťou, prívetivosťou a svedomitosťou, u dievčat aj s vyššou úrovňou extravertie, ktorá koreluje nevýznamne s celkovou múdrosťou chlapcov.

Praktická múdrosť adolescentov je vo významnom vzťahu s nižším neurotizmom a väčšou svedomitosťou; u chlapcov aj s väčšou prívetivosťou a u dievčat neočakávane s nižšou otvorenosťou. Ukázali sa však aj nepredpokladané nevýznamné vzťahy praktickej múdrosti s dimenziami osobnosti, a to s extravertiou, ďalej u chlapcov s otvorenosťou a u dievčat s prívetivosťou.

Tab. 5. Korelácie dimenzií osobnosti, ukazovateľov múdrosti (3D-WS) a praktickej múdrosti (PWS) chlapcov (N = 90)

Múdrosť	Dimenzie osobnosti (NEO-FFI)				
	N	E	O	P	S
<b>3D-WS</b>					
KD	-0,29**	-0,02	0,48***	0,06	0,18
RD	-0,62***	0,21*	0,10	0,28**	0,21*
AD	-0,13	0,23*	0,27**	0,45***	0,27**
Σ 3D-WS	-0,43***	0,17	0,38***	0,34***	0,29**
<b>PWS</b>					
Indikatívne p.	-0,31**	0,22*	0,23*	0,28**	0,47***
Kontraindik.p.	0,24*	-0,01	0,09	-0,45***	-0,42***
Σ PWS	-0,33**	0,17	0,13	0,39***	0,51***

Pozn. k Tab. 5 a 6: KD – Kognitívna dimenzia, RD – Reflektívna dimenzia, AD – Afektívna dimenzia, Σ 3D-WS – Celkové skóre Trojdimenzionálnej škály múdrosti. Σ PWS – Celkové skóre Škály praktickej múdrosti. N – Neurotizmus, E – Extravertia, O – Otvorenosť, P – Prívetivosť, S – Svedomitosť. \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

Zistené korelácie potvrdzujú úzky vzťah múdrosti adolescentov s piatimi dimenziami osobnosti. U adolescentov, ktorí sú emočne stabil-

ní, t. j. menej neurotickí, viac extravertní, otvorení, prívetiví a svedomiti sa dá predpokladať, že dosiahnu vyššie úrovne troch dimenzií a celkovej múdrosti.

Pre praktickú múdrosť to v celom rozsahu neplatí. Výsledky naznačujú, že jej vyššie úrovne sa môžu prejavovať u emočne vyrovnaných a svedomitejších adolescentov, ale aj u prívetivejších chlapcov a u dievčat s menšou otvorenosťou.

Z referovaných výsledkov vyplýva, že niektoré korelácie dimenzií osobnosti a múdrosti skúmaných adolescentov neboli významné. Avšak Neffová et al. (2007) zistili významné vzťahy všetkých piatich dimenzií osobnosti NEO-FFI s tromi dimenziami múdrosti (3D-WS) u vysokoškolákov (priemerný vek 20 rokov). Múdrosť súvisela záporne s neurotizmom, kladne s extravertiou, otvorenosťou, prívetivosťou a svedomitosťou. Najvyššie boli korelácie neurotizmu s reflektívnou ( $r = -0,56$ ), otvorenosti s kognitívnou ( $r = 0,52$ ) a prívetivosti s afektívnou ( $r = 0,56$ ) dimenziou múdrosti. Je zaujímavé, že sú v zhode s výsledkami chlapcov (pozri Tab. 4) aj celého výberu adolescentov (v rovnakom poradí:  $r = -0,59, 0,41, 0,48$ , všetky s  $p = 0,001$ ).

Z výskumu s 22 – 57-ročnými zdravotnými sestrami (priemerný vek 32,5) uvádzajú Benedikovičová a Ruisel (2008) tiež všetky korelácie medzi piatimi dimenziami osobnosti (NEO-FFI) a tromi dimenziami múdrosti (3D-WS) ako významné; v prípade neurotizmu negatívne. Najsilnejšie vzťahy neurotizmu s kognitívnou ( $r = -0,41$ ) a reflektívnou ( $r = -0,55$ ) dimenziou múdrosti a taktiež medzi prívetivosťou a afektívnou dimenziou múdrosti ( $r = 0,48$ ) sú zhodné s výsledkami dievčat skúmaného výberu adolescentov (pozri Tab. 5).

Tab. 6. Korelácie dimenzií osobnosti, ukazovateľov múdrosti (3D-WS) a praktickej múdrosti (PWS) dievčat (N = 110)

Múdrosť	Dimenzie osobnosti (NEO-FFI)				
	N	E	O	P	S
<b>3D-WS</b>					
KD	-0,40***	0,16	0,34***	0,16	0,17
RD	-0,58***	0,17	-0,08	0,36***	0,26**
AD	-0,31***	0,23**	0,25**	0,43***	0,11
Σ 3D-WS	-0,53***	0,23*	0,22*	0,38***	0,22*
<b>PWS</b>					
Indikatívne p.	-0,36***	0,09	-0,24**	-0,01	0,29**
Kontraindik.p.	0,13	0,01	0,14	-0,17	-0,31***
Σ PWS	-0,31***	0,06	-0,23*	0,06	0,33***



Vzťah piatich osobnostných dimenzií s výkonom súvisiacim s múdrosťou skúmali pomocou kritérií Berlínskej paradigmy Pasupathiová a Staudingerová (2001). Významnú súvzťažnosť zistili iba s otvorenosťou ( $r = 0,31$ ,  $p = 0,05$ ). S ostatnými dimenziami osobnosti korelovala múdrosť nevýznamne, a to s neurotizmom aj svedomitosťou záporne, s extravertiou a prívetivosťou kladne.

Treba však pripomenúť, že ide o výsledky získané odlišnou metódou ako je 3D-WS. Významný vzťah múdrosti hodnotenej kritériami *Berlínskej paradigmy* ako miery znalostí alebo výkonu iba s otvorenosťou potvrdzuje, že otvorenejší respondenti majú väčšiu fantáziu a záujem o nové skúsenosti, komplexnejší pohľad na zložité situácie, nezávislý úsudok, a tak dosahujú vyššie skóre pri posudzovaní a riešení hypotetických problémov.

Škála praktickej múdrosti (PWS) sa používa zriedkavo, a preto sú dostupné výsledky iných štúdií. Jej autori Wink a Helsonová (1997) zistili, že praktická múdrosť súvisí s prosociálnou iniciatívou, vodcovskými schopnosťami, prejavom starostlivosti o iných, významne s empatiou a dominanciou. Porovnanie 27 a 52-ročných mužov a žien ukázalo signifikantne vyššiu praktickú múdrosť u starších respondentov, ale rodové rozdiely sa nepotvrdili.

Tab. 7. Kroková regresná analýza dimenzií osobnosti predikujúcich dimenzie, celkové skóre múdrosti a praktickej múdrosti chlapcov

	Model	Chlapci (N = 90)			
		Štd. B	t	Sig.	R <sup>2</sup>
<b>KD</b>	4				0,41
	O	0,54	6,39	0,000	
	N	-0,44	-4,66	0,000	
	E	-0,21	-2,20	0,030	
	P	0,18	2,08	0,040	
<b>RD</b>	3				0,53
	N	-0,65	-8,76	0,000	
	P	0,35	4,64	0,000	
	O	0,22	2,91	0,005	
<b>AD</b>	3				0,38
	P	0,51	5,98	0,000	
	O	0,37	4,24	0,000	
	E	0,23	2,70	0,008	

<b>Σ 3D</b>	3					0,55
		N	-0,49	-6,82	0,000	
		O	0,50	6,78	0,000	
		P	0,45	6,09	0,000	
<b>PWS</b>	3					0,44
		S	0,43	5,13	0,000	
		N	-0,33	-4,04	0,000	
		P	0,30	3,49	0,001	

Pozn.: KD – Kognitívna dimenzia, RD – Reflektívna dimenzia, AD – Afektívna dimenzia, Σ 3D – Celkové skóre Trojdimenzionálnej škály múdrosti. PWS – Celkové skóre Škály praktickej múdrosti. N – Neurotizmus, E – Extraverzia, O – Otvorenosť, P – Prívetivosť, S – Svedomitosť.

Za účelom zistiť, ktoré osobnostné dimenzie (nezávislé premenné) a do akej miery prispievajú k vysvetleniu rozptylu skóre troch dimenzií, celkovej múdrosti (3D-WS) a praktickej múdrosti (závislé premenné) som použila krokovú regresnú analýzu. Výsledky chlapcov obsahuje Tab. 7, výsledky dievčat Tab. 8.

Najvýznamnejším prediktorom *kognitívnej dimenzie* múdrosti chlapcov je otvorenosť, druhým je neurotizmus, slabšími prediktormi sú extravergia ( $p = 0,03$ ) a prívetivosť ( $p = 0,04$ ) s vysvetlením rozptylu  $R^2$  41%; u dievčat sú to neurotizmus (negatívny) a otvorenosť s rozptylom  $R^2$  32%.

Hlavným prediktorom *reflektívnej dimenzie* múdrosti je neurotizmus (negatívny), druhým je prívetivosť u chlapcov (rozptyl 53%) aj u dievčat (rozptyl 39%); tretím v poradí je u chlapcov otvorenosť.

*Afektívna dimenzia* múdrosti je najvýznamnejšie predikovaná prívetivosťou, druhým prediktorom je otvorenosť u chlapcov s vysvetlením rozptylu  $R^2$  38%, u dievčat  $R^2$  34%; na treťom mieste je u chlapcov extravergia a u dievčat neurotizmus.

Tab. 8. Kroková regresná analýza dimenzií osobnosti predikujúcich dimenzie, celkové skóre múdrosti a praktickej múdrosti dievčat

	Model	Dievčatá (N = 110)				
		Štd. B	t	Sig.	$R^2$	
<b>KD</b>	2				0,32	
		N	-0,45	-5,57	0,000	
		O	0,40	4,91	0,000	

<b>RD</b>	2					0,39
		N	-0,52	-6,78	0,000	
		P	0,25	3,22	0,002	
<b>AD</b>	3					0,34
		P	0,41	4,99	0,000	
		O	0,33	4,09	0,000	
		N	-0,27	-3,26	0,001	
<b>Σ 3D</b>	3					0,45
		N	-0,50	-6,79	0,000	
		O	0,31	4,27	0,000	
		P	0,30	4,14	0,000	
<b>PWS</b>	3					0,16
		S	0,26	2,80	0,006	
		N	-0,23	-2,46	0,016	

Pozn.: KD – Kognitívna dimenzia, RD – Reflektívna dimenzia, AD – Afektívna dimenzia, Σ 3D – Celkové skóre Trojdimenzionálnej škály múdrosti. PWS – Celkové skóre Škály praktickej múdrosti. N – Neurotizmus, O – Otvorenosť, P – Prívetivosť, S – Svedomitosť.

Na vysvetlení rozptylu *celkového skóre múdrosti* (3D-WS) sa osobnostné dimenzie podieľajú  $R^2$  55 % u chlapcov a  $R^2$  45 % u dievčat, pričom je u nich zhodne najsilnejším (negatívnym) prediktorom neurotizmus, ďalšími v poradí sú otvorenosť a prívetivosť.

Prvým prediktorom *praktickej múdrosti* je svedomitosť, druhým neurotizmus (negatívny) s podielom vysvetlenia rozptylu  $R^2$  44 % u chlapcov a podstatne nižším  $R^2$  16 % u dievčat. Tretím najslabším prediktorom praktickej múdrosti chlapcov je prívetivosť.

Výsledky regresnej analýzy ukazujú, že rozptyl skóre jednotlivých indikátorov múdrosti adolescentov vysvetľujú zhodné najvýznamnejšie prediktory (osobnostné dimenzie) pre oba rody, ale s nižšou hodnotou  $R^2$  vo všetkých prípadoch u dievčat. U chlapcov sa zistil väčší počet prediktorov kognitívnej a reflektívnej dimenzie múdrosti a praktickej múdrosti.

Autorka Trojdimenzionálnej škály múdrosti, M. Ardeltová, neanalyzovala v žiadnej zo svojich štúdií vzťah dimenzií NEO-FFI s dimenziami a celkovou múdrosťou ani nezisťovala osobnostné prediktory múdrosti. Týka sa to aj ďalších autorov, ktorí použili túto škálu, a tak uvedené zistenia nemožno porovnať s inými.

Berlínski autori skúmajúci múdrosť uvádzajú z osobnostných dimenzií ako najsilnejší prediktor zvyčajne len otvorenosť (napr. Staudinger et al., 1997; Glück, Baltes, 2006).

Otvorenosť považujú Wink a Helsonová (1997) za veľmi dôležitý aspekt praktickej a transcendentnej múdrosti. Škály na ich meranie použili Helsonová a Srivastava (2002) a ako prediktor oboch typov múdrosti sa potvrdila otvorenosť, ďalším bola tolerancia neistoty.

V referovanom výskume nie je hlavným prediktorom praktickej múdrosti adolescentov otvorenosť, ale svedomitosť. Dôvodom by mohla byť, vzhľadom na vek, menšia miera otvorenosti adolescentov k novým skúsenostiam, prežívaniu pozitívnych i negatívnych emócií, k hodnotám a zmenám. Ako študenti už môžu mať aktívny, svedomitý prístup k systematickému plneniu povinností, plánovaniu a dosiahnutiu cieľov, prejavovať spoľahlivosť a sebadisciplínu.

### **Záver**

Výsledky skúmaného výberu adolescentov potvrdili rodové osobnostné rozdiely. Dievčatá sú v porovnaní s chlapcami významne neurotickejšie, extravertnejšie, otvorenejšie voči skúsenosti, prívetivejšie a nevýznamne svedomitejšie.

Vyššiu úroveň celkovej múdrosti a jej kognitívnej i afektívnej dimenzie dosahujú dievčatá, v reflektívnej dimenzii skórovali vyššie chlapci. Dievčatá charakterizuje aj vyššia praktická múdrosť.

Analýza výsledkov jednoznačne potvrdila významný vzťah ukazovateľov múdrosti s piatimi osobnostnými dimenziami (Big Five). Vyššia úroveň múdrosti adolescentov súvisí s nižším neurotizmom, väčšou extravertiou, otvorenosťou, prívetivosťou a svedomitosťou. Praktická múdrosť adolescentov sa vzťahuje k emočnej stabilite a svedomitosti.

Najsilnejším prediktorom celkovej múdrosti ako latentnej premennej osobnosti je u adolescentov neurotizmus (negatívny), ďalšími sú otvorenosť a prívetivosť. Praktickú múdrosť predikuje najviac svedomitosť, následne neurotizmus (negatívne), u chlapcov aj prívetivosť.

Keďže mnohé štúdie potvrdili významné rozdiely medzi mužmi a ženami v osobnostných charakteristikách, v preferencii stratégií zvládania stresu a ďalších ukazovateľoch, skúmanie múdrosti by sa malo zamerať nielen na vekové, ale aj rodové rozdiely.

## Literatúra

- Achenbaum, W. A., 1997, The wisdom of age: An historian's perspective. University of North Carolina, Institute on Aging. *Distinguished Lecture Series*, 1-15.
- Achenbaum, W. A., 2004, Wisdom's vision of relations. *Human Development*, 47, 5, 300-303.
- Achenbaum, W. A., Orwoll, L., 1991, Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 1, 21-39.
- Aldwin, C. M., 2009, Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development*, 6, 1, 1-8.
- Ardelt, M., 2003, Empirical assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25, 3, 275-324.
- Ardelt, M., 2004a, Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 5, 257-285.
- Ardelt, M., 2004b, Where can wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47, 5, 304-307.
- Ardelt, M., 2009, How similar are wise men and women? A comparison across two age cohorts. *Research in Human Development*, 6, 1, 9-26.
- Arlin, P. K., 1990, Wisdom: The art of problem finding. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (230-243). New York: Cambridge University Press.
- Báčová, V., Mikulášková, G., 2000, Rodové presvedčenia a rodové identifikácie adolescentných chlapcov a dievčat. *Československá psychologie*, 44, 1, 26-44.
- Baltes, P. B., 2004, *Wisdom as orchestration of mind and virtue*. Book in preparation. Available at: [http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/PB\\_Wisdom\\_2004.pdf](http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/pb/PB_Wisdom_2004.pdf).
- Baltes, P. B., Kunzmann, U., 2004, The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 5, 290-299.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., 1993, The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 3, 75-80.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., 2000, Wisdom: A metaheuristic to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist*, 55, 1, 122-136.

- Baltes, P. B., Staudinger, U., Maercker, A., Smith, J., 1995, People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 2, 155-166.
- Benedikovičová, J., Ardelt, M., 2008, The Three Dimensional Wisdom Scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica*, 50, 2, 179-190.
- Benedikovičová, J., Ruisel, I., 2008, Múdrost' v kontexte osobnosti. In I. Ruisel a kol., *Myslenie – osobnosť – múdrost'* (189-204). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Bluck, S., Glück, J., 2004, Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of Personality*, 72, 3, 543-572.
- Brezina, I., 2007, Sebahodnotenie múdrosti vo vzťahu k životnej spokojnosti v arabskej populácii. In D. Fedáková, M. Kentoš, J. Výrost (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2006* (45-49). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, [CD-ROM].
- Brown, S. C., Greene, J. A., 2006, The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47, 1, 1-19.
- Clayton, V., 1982, Wisdom and intelligence: The nature and function of knowledge in the later years. *International Journal of Aging and Human Development*, 15, 4, 315-321.
- Clayton, V. P., Birren, J. E., 1980, The development of wisdom across the lifespan: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes, O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, 103-135). New York: Academic Press.
- Cook-Greuter, S. R., 2000, Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development*, 7, 4, 227-240.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., 1992, *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Denney, N. W., Dew, J. R., Kroupa, S. L., 1995, Perceptions of wisdom: What is it and who has it? *Journal of Adult Development*, 2, 1, 37-47.
- Erikson, E. H., 1968, *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Ficková, E., 2000, Dimenzie a determinanty copingového správania u adolescentov. In D. Heller, J. Šturma (Eds.), *Psychologie pro třetí tisíciletí* (249-254). Praha: Testcentrum.

- Glück, J., Baltes, P. B., 2006, Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Aging*, 21, 4, 679-690.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J., McAdams, D. P., 2005, The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 3, 197-208.
- Glück, J., Strasser, I., Bluck, S., 2009, Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development*, 6, 1, 27-44.
- Helson, R., Srivastava, S., 2001, Three paths of adult development: Conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 6, 995-1010.
- Helson, R., Srivastava, S., 2002, Creative and wise people: Similarities, differences, and how they develop. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 10, 1430-1440.
- Hershey, D. A., Farrell, A. H., 1997, Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 16, 2, 115-130.
- Hira, F. J., Faulkender, P. J., 1997, Perceiving wisdom: Do age and gender play a part? *International Journal of Aging and Human Development*, 44, 2, 85-101.
- Holliday, S. G., Chandler, M. J., 1986, Wisdom: Explorations in adult competence. In J. A. Meacham (Ed.), *Contributions to human development (Vol. 17, 1-96)*. Basel, Switzerland: Karger.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., Čermák, I., 2002, Gender differences in personality traits: Analysis of self- and peer-rating. Paper presented at the 11th European Conference on Personality, Jena, Germany, July 21-25.
- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., Marchese, W., 2001, The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29, 5, 585-598.
- Knight, A., Parr, W., 1999, Age as a factor in judgements of wisdom and creativity. *New Zealand Journal of Psychology*, 28, 1, 37-47.
- Kramer, D. A., 1990, Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development (279-313)*. New York: Cambridge University Press.
- Kunzmann, U., 2004, Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom. In P. A. Linley, S. Joseph (Eds.), *Posi-*

- tive psychology in practice* (504-517). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kunzmann, U., Baltes, P. B., 2003, Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 9, 1104-1119.
- Kusá, D., 2002, Psychological androgyny in gender ambience: Considerations on gender variations. *Studia Psychologica*, 44, 4, 347-357.
- Labouvie-Vief, G., 1990, Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (52-83). New York: Cambridge University Press.
- Le, T. N., 2008, Age differences in spirituality, mystical experiences and wisdom. *Ageing and Society*, 28, 3, 383-411.
- Le, T. N., Levenson, M. R., 2005, Wisdom as self-transcendence: What's love (& individualism) got to do with it? *Journal of Research in Personality*, 39, 4, 443-457.
- Levenson, M. R., 2009, Gender and wisdom: The roles of compassion and moral development. *Research in Human Development*, 6, 1, 45-59.
- Levenson, M. R., Jennings, P. A., Aldwin, C. M., Shiraishi, R. W., 2005, Self-transcendence: Conceptualization and measurement. *International Journal of Aging and Human Development*, 60, 2, 127-143.
- McKee, P., Barber, C., 1999, On defining wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 49, 2, 149-164.
- Meacham, J. A., 1990, The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (181-211). New York: Cambridge University Press.
- Mickler, C., Staudinger, U. M., 2008, Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23, 4, 787-799.
- Neff, K. D., Rude, S. S., Kirkpatrick, K. L., 2007, An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 4, 908-916.
- Orwoll, L., Achenbaum, W. A., 1993, Gender and the development of wisdom. *Human Development*, 36, 5, 274-296.
- Orwoll, L., Perlmutter, M., 1990, The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (160-177). New York: Cambridge University Press.



- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., 2001, Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom-related knowledge and judgement. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 5, 401-415.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M., Baltes, P. B., 2001, Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 3, 351-361.
- Paulhus, D. L., Wehr, P., Harms, P. D., Strausser, D. I., 2002, Use of exemplar surveys to reveal implicit types of intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 7, 1051-1062.
- Perry, C. L., Komro, K. A., Jones, R. M., Munson, K., Williams, C. L., Jason, L. A., 2002, The measurement of wisdom and its relationship to adolescent substance use and problem behaviors. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 12, 1, 45-63.
- Piedmont, R. L., 1999, Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 67, 6, 985-1013.
- Richardson, M. J., Pasupathi, M., 2005, Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. In R. J. Sternberg, J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (139-159). New York: Cambridge University Press.
- Ruisel, I., 2005a, *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.
- Ruisel, I., 2005b, Wisdom's role in interactions of affects and cognition. *Studia Psychologica*, 47, 4, 277-289.
- Ruisel, I., 2006, Múdrosť na počiatku 3. tisícročia. In I. Ruisel (red.), *Múdrosť – inteligencia – osobnosť* (17-33). Bratislava: Don Bosco.
- Ruisel, I., Halama, P., 2007, *NEO päťfaktorový osobnostný inventár (podľa NEO Five-Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho)*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.
- Ruisel, I., Ruiselová, Z., 2009, Múdrosť, kontrafaktové myslenie a osobnosť. In Z. Ruiselová a kol., *Kontrafaktové myslenie a osobnosť* (88-107). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Stange, A., 2005, The social dimension of wisdom: Conditions for perceiving advice-giving persons as wise. Doctoral dissertation. Berlin: Free University of Berlin.
- Staudinger, U. M., 1999, Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 3, 641-664.
- Staudinger, U. M., 2008, A psychology of wisdom: History and recent developments. *Research in Human Development*, 5, 2, 107-120.

- Staudinger, U. M., Dörner, J., Mickler, C., 2005, Wisdom and personality. In R. J. Sternberg, J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*. New York: Cambridge University Press, 191-219.
- Staudinger, U. M., Lopez, D. F., Baltes, P. B., 1997, The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 11, 1200-1214.
- Sternberg, R. J., 1985, Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 3, 607-627.
- Sternberg, R. J., 1998, A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 4, 347-365.
- Sternberg, R. J., 2004, Words to the wise about wisdom? A commentary on Ardel's critique of Baltes. *Human Development*, 47, 5, 286-289.
- Sternberg, R. J., 2005, Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International*, 30, 1, 5-26.
- Vaillant, G. E., 1993, *The wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster, J. D., 2003, An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10, 1, 13-22.
- Webster, J. D., 2007, Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65, 2, 163-183.
- Wink, P., Helson, R., 1997, Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4, 1, 1-15.

# AMAZONSKÝ ŠAMANIZMUS: OSOBY POVAŽOVANÉ ZA MÚDRE A ICH KONCEPT MÚDROSTI<sup>1</sup>

Ivan BREZINA

## Úvod

Predkladaný príspevok si kladie za cieľ rozšíriť poznatky oľhľadom implicitných presvedčení o múdrosti. Naše zistenia, založené na terénnom výskume realizovanom v oblasti horného toku rieky Napo (ľavom prítoku Amazonky) v okrese Loreto na juhu provincie San Francisco de Orellana v Ekvádore, majú charakter viac inšpiratívny, než deklaratívny. Výber obyvateľov amazonského dažďového pralesa ako vhodnej vzorky k výskumu laických presvedčení o múdrosti podliehal nášmu zámeru spracovať tému v kontexte ľudí žijúcich ďaleko od globálneho toku informácií. Priestor Amazónie nám okrem spomínaného zaručil lingvisticky, religiózne a etnologicky výnimočne špecifické vzorky kultúr. Mnohé z nich prešli vlastným po tisícročia nerušeným vývojom. Prispôbovali sa prostrediu charakterizovanému extrémnou diverzitou a početnosťou prejavov života ako takého a zároveň výnimočne nízkou hustotou výskytu ľudských jedincov<sup>2</sup>. Dávna múdrosť je tu zaznamenaná v rituáloch, spevoch, v znalosti rastlín a dávnych príbehov. Väčšina jej verbálne reprodukovateľnej formy existuje jedine v orálnej podobe. Významná časť z týchto poznatkov nakumulovaných životom generácií v nedostupných častiach našej planéty sa sústreďuje v osobe šamana. V oblasti, kde sme realizovali náš výskum – medzi ľuďmi kmeňov Napo

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla s finančným príspevom Centra excelentnosti pre výskum kognícií CEVKOG pri Ústave experimentálnej psychológie SAV v Bratislave a v rámci riešenia GÚ VEGA č. 2/0099/09. Výskum sa uskutočnil vďaka porozumeniu a pomoci zo strany ekvádorského ministerstva zdravotníctva, konkrétne Dirección Provincial de Salud de Orellana. V tejto súvislosti by autor rád poďakoval dr. Alfredovi Amores, Olge Sanchez, dr. Nelsonovi. Špeciálna vďaka patrí tiež dr. Susane Baldeón a dr. Rodríguezovi, psychológom z Universidad Central, Quito. Práca v teréne by nebola možná bez obetavej a citlivej spolupráce zo strany občianskeho združenia „Organización de comunidades Quechwa en Loreto“, ktorej týmto spôsobom ďakujeme za prejavenu ochotu.

<sup>2</sup> V Amazónii žijú necelé tri milióny ľudí na ploche viac než 130-násobne presahujúcej rozmeru Slovenskej republiky.

Runas (etnicky Quijos Quechua), v jazyku ovplyvnenom kečuánčinou – sú slová múdrosť a šaman identické („yachak“).

Hlavným zámerom nášho výskumu bolo formou pološtruktúrovaných rozhovorov získať obraz o múdrosti tak, ako ju vnímajú, resp. definujú jedinci, ktorých ostatní členovia spoločenstva považujú za múdrych. Za miesto nášho pôsobenia v teréne sme vybrali odľahlé a ťažko dostupné oblasti vzdialené minimálne tri hodiny rýchlej chôdze džungľou od najbližšieho miesta celoročne dosiahnuteľného terénnym autom, resp. riečnou motorovou dopravou<sup>3</sup>. Na základe indikácií neceľých dvoch stoviek kooperujúcich obyvateľov komunit Ávila Viejo, Tormenta de la Selva a Balcón Hermoso sa nám podarilo lokalizovať dvanásť „nominantov múdrosti“ (angl. wisdom nominees), z ktorých deväti boli prístupní cieľom nášho výskumného záujmu. Všetci účastníci boli muži vo veku nad 45 rokov, praktikujujúci šamani, žijúci bez formálnej náboženskej príslušnosti v dobrovoľnej izolácii od vplyvov majoritnej populácie.<sup>4</sup>

Zastávame presvedčenie, že múdrosť, na rozdiel od väčšiny konceptov humanitných vied, predstavuje veľmi spoľahlivý objekt interkultúrneho výskumu (a to nezávisle od miery diverzity jednotlivých prístupov a definícií) aj vďaka tomu, že predstavuje univerzálne výhradne pozitívnu charakteristiku. Múdrosť tiež reprezentuje pojem lingvisticky dlhodobou ukotvený vo väčšine svetových jazykov (Bluck, Gluck, 2005) a v neposlednom rade zastáva (historickú<sup>5</sup>) funkciu intra- a extrageneračného média prenosu skúseností ohľadom spôsobu využitia ľudského poznania, a to pravdepodobne vo všetkých kultúrnych prostrediach. Projekcie múdrosti sú bežne transparentné v osobnosti, presvedčeniach, schopnostiach a činoch osôb, za pomoci ktorých jednotlivé spoločnosti odovzdávajú svoje ideály (o správnom konaní, ľudských hodnotách, či spôsoboch spracovania reality) ďalším generáciám, zvy-

---

<sup>3</sup> Dnes sú už tieto údaje menej aktuálne (výskum sa uskutočnil v máji a júni 2009), keďže medzičasom miestna vláda realizovala výstavbu tridsaťkilometrového úseku cesty vedúcej dovnútra pralesa.

<sup>4</sup> Komunita Ávila Viejo bola v čase výskumu vzdialená osem hodín chôdze od najbližšej školy a približne dvanásť od miesta napojeného na elektrický prúd.

<sup>5</sup> Koncept múdrosti prežíva v rozmanitých častiach sveta viac alebo menej nezávisle po dlhé tisícročia, je veľmi pravdepodobné, že jeho história dosahuje vyššieho veku, než dejiny ľudského písma. Dalo by sa polemizovať o tom, či existencia konceptu múdrosti evolučne predchádzala vzniku ľudskej reči, vďaka ktorej múdrosť dodatočne získala svoje označenie a pomenovanie.

čajne v zosobnení náboženských postáv, hrdinov legiend, mýtov a pod. Pracujeme s konceptom, ktorý je ľahko porozumiteľný a dobre definovaný v kontexte života príslušníkov odlišných kultúr. Neprehliadnuteľnou kvalitou múdrosti ako výskumného objektu je – aj vzhľadom na jej univerzálnu pozitívnosť – projektívny potenciál využiteľný aj pre širšie porozumenie kultúrnych charakteristík skúmaných spoločností.

Sternberg (2000) uvádza, že ľudia, ktorí nadobudnú múdrosť v istom (kultúrnom) kontexte, môžu byť schopní ju dosiahnuť aj v inom kontexte, avšak poznatky potrebné k tomu, aby získali múdrosť, sú v rôznych kontextoch rozličné. Podľa viacerých autorov múdrosť predstavuje kultúrny produkt hodnotený a udržiavaný štruktúrovanou skupinou ľudí (Dittmann-Kohli, Baltes, 1990; Holliday, Chandler, 1986). Yangová (2001, s. 673) v zhode s presvedčením Staudingerovej (1996) uvádza, že „múdrosti nemožno plne porozumieť bez toho, aby sme do štúdia zahrnuli kultúrne prostredie, v ktorom sa múdrosť prejavuje“.

### **Filozoficko-náboženské východiská amazonského spôsobu uchopenia skutočnosti**

Dnešné komunity v oblasti horného toku rieky Napo sú zvyčajne postavené na veľmi jednoduchej sociálnej hierarchii, v ktorej šaman zastupuje rovnako rolu charizmatického spirituálneho vodcu ako neformálnej politickej autority. Jeho rozhodnutia sú rešpektované podobne ako rozhodnutia osvieteného panovníka starovekej ázijskej teokracie, pričom jeho pozícia je pevne zviazaná najmä so zodpovednosťou za zdravie ľudí aj zvierat. Jeho rozhodnutia a následné intervencie sú však bežne taktiež spájané s dostatkom vlahy, úrodou, harmóniou v medziľudských vzťahoch, úspechom pri love, osobnostným rastom členov komunity, a teda všeobecným blahobytom. Vo svetle týchto informácií je pochopiteľné, že lokálny koncept zdravia – bez porozumenia ktorého lokálna múdrosť pre nás ostane iba ďalším zahmleným konštruktom – podlieha výnimočne širokej definícii. Zatiaľ čo západná medicína pracuje s ľudským organizmom v mnohých kontextoch ako s fyzickou entitou viac-menej nezávislou od psychickej dynamiky, sociálnych aspektov a spirituálneho vývinu, medicína pôvodného obyvateľstva, založená na odlišných filozofických východiskách, vníma každé ochorenie ako prejav vedomej, či nevedomej vôle jednotlivca, a svojím spôsobom i celej komunity. Znovunadobudnutie zdravia sa tu stáva procesom kolektívnym, pričom zmena je automaticky vedená osobou, ktorá je pevnou

súčasťou komunity. Jej realizácia si vyžaduje rituálmi sprevádzané putovania a návraty z neviditeľných svetov, ktoré sprostredkovávajú víziu podstaty dôvodu „jednotlivcovho prizvania zlého ducha“ na návštevu. Porozumenie tejto vízii tvorí bytostnú súčasť liečby, a jej úspešné absolvovanie predstavuje zjednodušenú formu akéhosi očkovania do budúcnosti. Amazonský spôsob uvažovania sa tu nepracuje s kategóriami duchovná a materiálna, rovnako ako sa neidentifikuje s delením človeka na telo a dušu. A keďže princípy riadiace viditeľnú a neviditeľnú časť sveta sú v ponímaní domáceho obyvateľstva identické, múdrosť je tu reflektovaná zvládnutím dynamiky týchto zákonov vedúcim nevyhnutne k jednote s nimi, harmónii, v našom ponímaní zdraviu, tak po fyzickej ako aj psychickej stránke. V tejto súvislosti choroba nepredstavuje nevyhnutne hlavnú kontraindikáciu múdrosti (podľa Eliade, 1997), významná časť šamanov v mnohých kultúrach získava svoje schopnosti po boji s ťažkou chorobou, zväčša vo veľmi útlom veku), avšak jej absencia býva vnímaná ako jedna zo zásadných podmienok, aby mohol byť človek označený za múdreho, teda tiež toho, ktorý – slovami amazonských indiánov – vlastným životom demonštruje bytostnú podstatu vesmíru v sebe samom.

Šamanizmus, ako univerzálna tradícia stelesňujúca jedinečnú kombináciu medicínskych, psychoterapeutických i náboženských prvkov, vychádza z desiatok tisíc rokov bohatej celosvetovej histórie a dodnes predstavuje živé jadro mnohých súčasných kultúr a náboženstiev. Podstatu šamanizmu podľa Eliadeho (1997) vyjadrujú: a) techniky extázy a b) interakcia so svetom duchov v prospech komunity. Za jednu z charakteristických črt šamanizmu sa tiež často považuje absencia inštitucionalizovanosti (pozri Houston, 1994), a to v kontraste k náboženstvám, ktoré svoje počiatky založené na duchovnej skúsenosti neskôr, v perspektíve tohto porovnania, transformovali do viac-menej spolitizovaných byrokratických systémov.

### **Múdrosť v perspektíve západných autorov zdôrazňujúcich rolu kognícií**

Na základe uvedeného je teda zrejmé, že múdrosť sa v ponímaní pôvodného obyvateľstva Amazónie stáva manifestnou výhradne vo vzájomnom vzťahu so zdravím. Toto poznanie tvorí kľúčový bod pre hlbšie porozumenie domorodých konceptov múdrosti (aj zdravia), ako aj pre potiahnutie hlavnej línie rozdielov medzi nami skúmanou múdrosťou,

a tou, ktorú definujú západní vedci, resp. laici. Ostáva faktom, že v literatúre explicitných teórií múdrosti dodnes dominujú odborníci dávajúci dôraz na kognitívne zložky. Múdrosť definujú taktiež ako ovládnutie základnej životnej pragmatiky (Staudinger, Smith, Baltes, 1994), meta-kognitívny štýl, ktorý subjektom umožňuje rozlíšiť limity spoľahlivosti ich vlastných poznatkov (Meacham, 1990; Sternberg, 1990), či schopnosť riešenia slabo definovaných problémov, rozsiahlu a hlbokú poznatkovú databázu a schopnosť utvárať primerané úsudky čeliac neistote (Kitchener, Brenner, 1990). V súvislosti so vzťahom múdrosti a kognícií je v literatúre (pozri Ruisel, 2005; Baltes, Staudinger, 2000; Sternberg, 2000) akcent kladený tiež na dialektické a relativistické myslenie. Podľa Ruisela (2004, s. 141) „dialektické myslenie sa odvodzuje od koreňovej metafory organicizmu a zahŕňa uvedomenie si integrovateľnosti všetkého poznania“, zatiaľ čo myslenie relativistické predpokladá, že jednotlivec si uvedomuje „subjektivitu, náhodnú podstatu poznania“. Kombinácia oboch druhov myslenia podľa Ruisela (2004) spochybňuje predpoklad, že poznanie je absolútne a nemenné, vďaka čomu sú, slovami autora, tieto formy myslenia vhodné na riešenie zle štruktúrovaných problémov. Podľa Kitchenera a Brennera (1990), autorov modelu vývinu reflektívneho usudzovania, múdrosť úzko súvisí so štyrmi aspektmi vývinu reflektívneho usudzovania: 1) s vedomím existencie nevyhnutných, zložitých a zle definovaných problémov, 2) s komplexnými poznatkami charakterizovanými šírkou aj hĺbkou, 3) s rozpoznaním toho, že charakter poznania je neistý, a že nie je možné poznať „celú pravdu“, 4) s výnimočnou schopnosťou formulovať rozumný, spoľahlivý<sup>6</sup> a uskutocniteľný úsudok tvárou v tvár neistote.

I keď dôraz kladený na kognitívne zložky sa medzi vymedzeniami múdrosti jednotlivých európskych alebo severoamerických autorov značne líši, pravdepodobne všetci odborníci publikujúci v oblasti sa zhodnú v tom, že múdrosť nie je istý druh inteligencie, zahŕňajúci exkluzívne kognitívne procesy. V posledných rokoch aj na západe pribúdajú práce, ktoré zdôrazňujú nekognitívne zložky múdrosti a poukazujú na múdrosť ako funkciu súčinnosti poznávacích procesov, emocionality, motivácie a vývinu sociálnych zručností, či osobnosti. K týmto teóriám sa dostaneme bližšie neskôr v texte, aj vzhľadom na to, že ich odkaz je laickým konceptom múdrosti amazonských indiánov najbližší.

---

<sup>6</sup> angl. „sound“

## Laická konceptualizácia múdrosti osôb považovaných za múdrych

Nižšie prezentované zistenia predstavujú voľnú analýzu tematických okruhov, ktoré sa pri odpovediach participantov často opakovali, a/alebo, ktorým bola prikladaná veľká dôležitosť. Múdroosť, vymedzenú amazonskými šamanmi, sme v rozhovoroch poznávali v kontexte otázok týkajúcich sa jej prejavov, foriem múdreho správania, charakteristík múdreho človeka, ceste vedúcej k dosiahnutiu múdrosti, a to takmer výhradne v spojitosti s konkrétnymi príkladmi zo života skúmanej komunity. Tiež sme sa zaujímali o osobnosť múdreho človeka, hodnoty spájané s múdroosťou, o súvislosť medzi múdroosťou a vekom, dedičnosťou, atď. Zároveň sme sa objektu nášho záujmu približovali v spojení so snahou o porozumenie atribútov, ktoré naši participanti spájali s hlúposťou. V oboch prípadoch boli rozhovory vedené vo veľmi jednoduchom jazyku (napr. požiadavky na mieru abstrakcie boli minimálne) a tlmočené pôvodcom miestnym, detailne inštruovaným informátorom, ktorý absolvoval časť života v oblasti, kde sa naučil španielsky jazyk.

Na základe spomínanej metodológie sme získali súbor charakteristík múdreho človeka (vývinu jeho osobnosti, hodnôt a postojov), ktorý nám slúži ako nosná informačná databáza k porozumeniu amazonskej múdrosti ako celku.

Vychádzajúc z našich zistení, múdru osobu v danom kontexte vymedzuje:

- 1) schopnosť výnimočnej koncentrácie po dlhý čas,
- 2) spirituálny vhl'ad,
- 3) získanie plnej kontroly nad vlastným telom,
- 4) hl'bkové porozumenie a precítenie prírodných síl,
- 5) kultivácia vybraných cností a sociálnych zručností, a
- 6) schopnosť potlačiť strach.

Prihliadajúc na skutočnosť, že prevažná väčšina oslovených obyvateľov komunit bola schopná bez ťažkostí uviesť meno známeho a jestvujúceho múdreho človeka, dedukujeme, že múdroosť je skúmanou populáciou reflektovaná ako cnosť, ktorej nadobudnutie nepresahuje sily bežného jedinca. Jestvujú kultúry, kde označenie múdrosti ostáva vyhradené limitovanému okruhu jedincov, ktorí disponujú súborom nezvyčajných kvalít, slúžia iným za vzor, mnohokrát až po vlastnej smrti. Vyššia frekvencia používania významu múdrosti v Amazónii poukazuje skôr na pretrvávajúci záujem miestneho človeka posúvať hranice vlastných možností, než na jednoduchosť jej nadobudnutia.



Jedinci vydávajúci sa na nevšednú cestu za poznaním sú v skúmaných spoločnostiach roky vystavení psychicky a fyzicky vyčerpávajúcim skúškam vo vedomí, že za istou hranicou už niet cesty späť k obyčajnému životu. Budúci šamani prechádzajú dlhodobou iniciáciou, ktorá im zásadne zmení kultúrne podmienený náhľad na skutočnosť, ako aj budúci spôsob triedenia informácií. Mesiace strávené v sociálnej a senzorickej deprivácii sú striedané početnými sedeniami v stavoch silnej intoxikácie psychotropnými látkami, pri ktorých adepti pod vedením svojho majstra opätovne prežívajú bytostný strach z vlastného zániku. Získanie vhľadu do „sveta duchov“<sup>7</sup>, poznanie, ktoré šamanov obdarúva schopnosťami, predstavuje skôr začiatok cesty, než jej koniec. Ako sami dokumentujú, od daného momentu zvyčajne dochádza odautomatizovaniu niektorých psychických procesov, čo vedie k získaniu sily a zraniteľnosti zároveň.

Na nasledujúcich stranách jednotlivo približujeme šesť vyššie spomínaných konceptov, resp. atribútov charakterizujúcich múdreho človeka. Uvedené informácie vychádzajú z interpretácií participantov a slúžia taktiež na pochopenie širšieho kontextu amazonskej múdrosti. Zistenia konfrontujeme s poznatkami psychologického výskumu.

**1) Schopnosť zachovania výnimočnej koncentrácie po dlhý čas** tvorí základný predpoklad dosiahnutia múdrosti v ponímaní všetkých participantov. Myšlienka (rovnako ako predstava) je v interpretáciách domáceho obyvateľstva základným kľúčom dobrého zdravia, pričom jej vplyv na život človeka a komunity sa stáva v mnohých aspektoch nadradený hovorenému slovu<sup>8</sup>. Zdravie, vnímané ako funkcia mysle, tvorí základný, avšak nie jediný predpoklad múdrosti. Je teda pochopiteľné, že človek s jasnou myslou sa nestáva automaticky múdrom. Avšak jedinec, ktorého myšlienky vandrujú bez jeho vlastnej intencie či povšimnutia, sa múdrom stať v danom stave nemôže.

Naši participanty sa s vysokou frekvenciou odvolávali na schopnosť koncentrácie, vďaka ktorej človek nestratí možnosť sledovať chod vlastných vízií. Tie súvisia v prvom rade so stavmi zmeneného vedomia (ktoré bez dostatočnej pozornosti stráca prístup k hodnotným informá-

---

<sup>7</sup> Podobnosti medzi amazonskými duchmi a božstvami polyteistických náboženstiev sú zrejmé. Viacerí autori (podľa Eliade, 1997) považujú vieru v duchov za istý vývojový stupeň religiózneho myslenia smerujúceho k vyššej komplexnosti. V tomto ohľade je vhodné, domnievame sa, mať sa v strehu pred vyhláseniami paušalizujúcimi monoteistické náboženstvá za vývojovo nadradené tým polyteistickým.

<sup>8</sup> Ilustratívnu sa v tejto súvislosti stáva paralela s pôvodnou psychoanalytickou definíciou vedomia a nevedomia (hovoreného slova vs. nevyslovenej myšlienky).

ciám). Početné implikácie sa však podľa šamanov vyskytujú aj v bežnom živote, kedy – ako uvádza jeden z participantov – „netrénovaná myseľ bleskovo odlieta od dôležitého problému presne v momente, kedy je potrebné, aby si niečo človek uvedomil.“ Podobne Luna (2002) popisuje vlastnú skúsenosť s peruánskymi šamanmi blahorečiacimi schopnosti „mať správne sústredenie“ (s. 175), ktorej vďaka za vhlád a porozumenie. V kontexte koncentrácie autor neskôr uvádza príklady šamanov akcentujúcich dôležitosť silného zámeru a výnimočne pevnej vôle. Aj naše zistenia potvrdzujú kľúčovú rolu motivácie v cvičeniach zameraných na kultiváciu vlastnej mysle (pozornosti). Medzi príkladmi hlúpeho správania zasa mnohí participanti na prvom mieste uvádzali lenivosť, neskôr strach, roztržitosť a odovzdanosť, či apatiu.

Podľa Walsh (2001) západní psychológovia v tejto súvislosti do veľkej miery automaticky súhlasili s Williamom Jamesom, ktorý zastával názor, že zámernú pozornosť je možné udržať len veľmi obmedzene. V tejto otázke je možné badať jeden zo základných bodov nezhody medzi nábožensko-filozofickými reflexívnymi tradíciami (pozornosť musí byť trénovaná) a modernou psychológiou (pozornosť nie je možné trénovať, alebo len veľmi limitovane). Je možné „zaujatie získaním kontroly nad prostredím“, a súbežne odklon od tradícií zameraných na kultiváciu pozornosti, mysle a vedomia považovať za charakteristiku západného myslenia posledných storočí? Brezina (2008) v kontexte východných filozofií uvádza, že 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. Walsh (2001) neskôr vo svojej práci uvádza, že i keď William James striktno definuje hranice možnosti ľudskej pozornosti, nepochybuje o nevyhnutnosti jej tréningu. James zastáva názor, že „schopnosť prinavrátiť späť unikajúcu pozornosť znova a znova, tvorí základný predpoklad dobrého úsudku, charakteru a vôle. Nikto nie je úplne svoj (orig. *compus sui*), ak túto zručnosť neovláda. A vzdelanie, ktoré by túto schopnosť dokázalo zlepšovať, je vzdelaním par excellence (Walsh, 2001, s. 424)“.

Šamanizmus, slovami Walsh (1999), poníma zdravie ako úzko spojené s pochopením základných etických princípov, s tréningom koncentrácie, emocionálnou transformáciou a s kultiváciou múdrosti. Tú Winkelman (1990) v súvislosti so šamanským poznaním definuje na pozadí zlepšenia pozornosti, posilnenia motivácie, kultivácie štedrosti a služby druhým. Posledné dva atribúty sa zhodujú so zisteniami nami realizova-

ného výskumu na vzorke ázijských univerzitných študentov (Brezina, 2007), ktorého výsledky poukazujú okrem rozvahy na dve ďalšie charakteristiky múdreho človeka – odhodlanie (motiváciu) a altruizmus (kultiváciu štedrosti a službu druhým).

V súvislosti s témami týkajúcimi sa vzťahu citov a myslenia (pozornosti), naši participanti vo väčšine odkazujú na porozumenie podstate emócií v spojitosti s tréningom pozornosti v podmienkach dlhodobej senzorickej deprivácie<sup>9</sup>. Tú absolvuje každý aspirant múdrosti (šamanizmu) po dobu niekoľkých týždňov, počas ktorých dochádza k žiadanej zmene zamerania pozornosti dovnútra. Luna (2002) uvádza sociálnu izoláciu ako univerzálny element šamanskej iniciácie v Amazónii. Tým je podľa niektorých autorov (napr. Schmidt, 1990) tiež hladovka, alebo držanie diét, to sa však podľa našej skúsenosti, podobne ako dĺžka a prevedenie izolácie, líši. Konverziu názorov medzi jednotlivými komunitami zaznamenávame tiež v súvislosti s aspektom predlžovania sexuálnej deprivácie na rôzne dlhé obdobia po návrate do spoločnosti. Na druhej strane, jednotu medzi skúmanými populáciami zaznamenávame v ohľade šamanskej abstinencie od milostného aktu, a to niekoľko dní pred liečiteľskou seansou (tá obyčajne trvá celú noc).

Téma senzorickej deprivácie sa v dnešnej psychológii teší narastajúcej priazni autorov, mnohé z prác teoreticky vychádzajú z klasických pionierskych experimentov s pobytom v uzatvorenej vodnej nádobe naplnenej slanou nadľahčujúcou vodou ideálnej teploty (Capra, 1988). Tieto výskumy však pracujú s významne obmedzenejšími rozmermi deprivácie, než aké využívajú rozmanité duchovné a náboženské smery po celom svete v záujme facilitácie duchovného zážitku. Spomedzi známych ciest spirituálneho rozvoja, je práve šamanská (a to podobne v kontexte Sibíra ako Amazónie) jednou z tých, čo kladú najvyššie nároky na psychickú výdrž jedinca. Grof (podľa Capra, 1988) uvádza, že skúsenosť prežitia vlastnej smrti často ústi do existenciálnej krízy následkom ktorej jednotlivec rekonštruuje zmysel a spôsob života, ako aj súbor hodnôt, akými sa riadi.

**2) Spirituálny vhl'ad** je úzko spájaný s múdrosťou taktiež v kontexte ázijskej múdrosti, na čo poukazujú prakticky všetci autori publikujúci k téme implicitných presvedčení (Takahashi, Overton, 2002; Taka-

---

<sup>9</sup> Pochopiteľne, debata ohľadom vzájomnej prepojenosti biologických, emočných a psychických atribútov zdravia neprichádzala v danom kontexte do úvahy vzhľadom na jazykové a konceptuálne limity domáceho obyvateľstva. Aj napriek týmto limitom, resp. možno aj vďaka nim, sa lokálna múdrosť viazaná viac na praktikovanie než intelekt, stáva prehľadná a zrozumiteľná.

yama, 2002; Lewittová, 2000). V tejto súvislosti je pozoruhodné, že zo západných autorov dosiaľ azda jedine Perlmutterová s Orwollovou (1990) spájajú múdrosť s duchovným rozmerom, a to v rámci teórie osobnostného vývinu. Hovoriac o sebaapresiahnutí (self-transcendence) ako o základnej zložke múdrosti poukazujú na dosiahnutie širokospektrálneho náhľadu (angl. long-range perspective) s hlbším chápaním filozofických a epistemologických problémov.

V kontexte Amazónie, počiatok duchovného rastu je vnímaný súbežne s počiatkom šamanskej iniciácie, ktorá vedie k vyššie spomínanému dlhodobému pobytu v senzorickej deprivácii. Tá prebieha v improvizovanom prístrešku bez možnosti uzretia vonkajšieho svetla, pričom zabezpečenie základných potrieb facilitujú starší jedinci komunity bez toho, aby s aspirantom prehovorili, alebo ho mali možnosť uzrieť. Budúci šamani tu podľa Taussiga (1980) prichádzajú k poznaniu, že koncepty ako čas, priestor, hmota, príčiny, vzťah, ľudská povaha a sama spoločnosť sú produktom spoločnosti vytvorenej človekom, rovnako ako nástroje, šaty, domy, pamiatky, jazyky, mýty, atď. Pre neskoršie fázy spirituálneho vývinu je charakteristická viac pravidelnosť než zážitková extrémnosť, či časová dĺžka kontemplatívnych zážitkov osamote umožňujúcich plné zameranie pozornosti do vlastného vnútra.

Dôležitý je v tomto ohľade tiež faktor akceptovania etických princípov a schopnosť riadiť sa nimi. Goldaráz (2004) uvádza, že reflexia etických princípov predstavuje pochopenie, že neetické správanie utvára negatívne emócie, či deštruktívne stavy mysle, akými sú napríklad závisť, hnev, pocit viny, chamtivosť a žiarlivosť. K zmenšeniu ich rušivých vplyvov by malo viesť správanie etické, jeho výsledkom je kultivácia rozvahy, súcitu a štedrosti, a je vnímané ako jeden zo základných predpokladov zdravého vývinu jednotlivca aj spoločnosti<sup>10</sup>. To veľmi úzko súvisí s transformáciou emócií, pri ktorej je v kontexte šamanizmu často vyzdvihoaná redukcia strachu. Dá sa predpokladať, že pre myseľ nezaťažujúcu chamtivosťou, ani netlačenú strachom je jednoduchšie sa sústrediť na to, čo si človek zvolí silou vlastného zámeru. V tejto súvislosti úspešné zvládnutie negatívnych emócií účastníkmi považujú za nosnú súčasť duchovného rozmeru jednotlivca, ktorý taktiež zahŕňa osvojenie si rešpektu voči vedomiu ťažšie dostupným častiam skutočnosti. Zjednodušene, doktrína šamanských náboženských ideí spočíva

---

<sup>10</sup> Jednotlivec sa tu vymedzuje takmer výhradne v kontexte sociálnom, podobne ako v iných, výrazne kolektivistických spoločnostiach.

v presvedčení, že svet vnímateľný zmyslami nepredstavuje ultimátnu realitu. Poznanie „iných realít“ a komunikácia s nimi tvoria významný kľúč k porozumeniu podstaty bytia. Sny nevynímajú. Úcta voči obsahom vedomia dostupným v zmenenom stave vedomia (ktoré sa dosahuje pozitívom psychotropnej látky, alebo tiež samotnou hudbou) je nesmierna, a to bez ohľadu, či sa jedná o komunikáciu s vyššími, alebo nižšími úrovňami nemateriálnej skutočnosti.

**3) Schopnosť získania plnej kontroly nad vlastným telom** je našimi participantmi vnímaná v úzkej spojitosti s duchovnom, a to v miere, ktorá mnohým šamanom bránila vnímať tieto kategórie oddelene. V praxi je spomínaná schopnosť manifestovaná počas celonočných seáns (španiel. sesiones), kedy s výnimkou tvorby muziky, telo šamana zotráva po dlhú dobu v tme bez pohybu. Procesu liečby predchádza diagnostika počas ktorej liečiteľ komunikuje s duchmi pacienta, ktorí, sú slovami participantov, okrem iného transparentní v motorických prejavoch.

Capra (1988), v inej súvislosti, opisuje osobné stretnutie s Ingmar Bartenieffovou, spoluzakladateľkou pohybovej terapie, ktorá ho zasvätila do spôsobu rozpoznania informácií skrytých vo vlastnom pohybe. Píše o pochopení „neskutočnej presnosti, ktorou o sebe mnohé vyjadrujeme v každom vykonanom pohybe, dokonca v tak triviálnych momentoch, ako je načiahnutie sa za lyžičkou, či držanie pohára s vínom“. Samozrejme, na tomto poznaní nie je nič prekvapivé, pozoruhodné však je, že mnohí bádatelia (autora nevynímajúc) o schopnosti čítať z pohybu pri skúsenosti s prírodnými národmi referujú, a mnohokrát s veľkým obdivom (Schmidt, 1990; Ereira, 1990; Goldaráz, 2004)<sup>11</sup>. V tejto súvislosti je tiež možné postrehnúť paralelu s východnými smermi glorifikujúcimi umenie nehybnosti<sup>12</sup> – schopnosť „nechania byť“ u budhistov,

<sup>11</sup> Podľa Ereira (2004), amazonské populácie na severe Kolumbie namiesto otázky „ako sa máš?“ používajú otázku „ako sa ti sedí?“, ktorá je priamym a ľahko verifikovateľným indikátorom celkového rozpoloženia jednotlivca.

<sup>12</sup> Watts (1995) uvádza, že dlhé obdobia kľudného sedenia v skutočnosti nie sú ničím neprírodným 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 v r. 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).

resp. taoistické remeslo nezasahovania (wu-wej). Proces sebaobjavenia, podľa Radhakrisnana (1989), nie je výsledkom intelektuálnej analýzy, ale dosiahnutia ľudskej integrity za pomoci ovládnutia (angl. to master) vlastnej prirodzenosti.

Vo vývoji západnej civilizácie poznáme viacero období, počas ktorých sa pozornosť spoločnosti výraznejšie zamerala na telesnú stránku bytia. Typickým príkladom je idea gréckej kalokagatie vychádzajúcej z presvedčenia, že duchovný a fyzický aspekt sú dve stránky jednej mince a vzájomná dynamika je pevne previazaná. Tento prístup však v presvedčeniach Európanov nehral dominantnú rolu po väčšiu časť histórie aj vďaka prispeniu kresťanského svetonázoru, ktorý otázky týkajúce sa fyzická, v porovnaní s prístupmi budhizmu, hinduizmu, ale aj islamu, nepovažoval za hodné toľkej pozornosti. V psychológii rozpútala v tejto súvislosti mnohé debaty známa Gardnerova teória, zahŕňajúca telesné a hudobné schopnosti do konceptu inteligencie. Slová súčasných kritikov príkladne demonštrujú mieru, do akej je európskemu mysleniu vlastné preferovať procesy analytické pred širšími, viac syntetizujúcimi náhľadmi. A konzekventne vnímať život v zdraví mnohokrát za funkciu vonkajších vplyvov, nezávislých od vôle človeka<sup>13</sup>.

Šamani povodia horného toku rieky Napo považujú získanie kontroly nad vlastným telom za kľúč k fyzickému zdraviu, ktoré je zrkadlovou reflexiou zdravia psychického. To v danej súvislosti spájajú hlavne so schopnosťou rozpoznania rytmu vo vlastnom tele a prostredí. Porozumenie reči tela je v skúmanej spoločnosti vysoko cenená, domáci si v tomto ohľade veľmi vážia poznatky odpozorované od zvierat, ktorých pohyb, zjav a zvuk je manifestáciou vyšších síl.

**4) Hĺbkové pochopenie síl prírody** tvorí akúsi prepojenú nádobu so schopnosťou nadobudnutia kontroly nad vlastným telom a obe kategórie prezentujú základný kameň lokálnej múdrosti. Myšlienky sú v ponímaní obyvateľov skúmaných komunít transparentné, a prales (resp. príroda) je tou entitou, ktorá ich permanentne číta. Ako dôkaz o tom slúži telepatická vlastnosť prírody, ktorá s človekom kráčajúcim džungľou aktívne komunikuje, a napríklad aj pohybom zveri mu prináša správne odpovede na jeho úvahy. Autorove experimenty za asistencie šamanov priniesli zaujímavé výsledky, presahujú však účel a zameranie tejto publikácie. Na okraj je možné poznamenať, že systém interpretácie odpozorovanej

---

<sup>13</sup> Capra (1988) prináša do debaty ohľadom psychosomatiky zaujímavý argument poukazujúci na úplnú absenciu nádorových ochorení u pacientov trpiacich katatýmnou schizofréniou.

reči prírody je veľmi komplexný a natoľko komplikovaný, že jeho zvnútornenie trvá pravdepodobne mnoho rokov. Pochopiteľne, silná predstavivosť je nevyhnutnou výbavou šikovného šamana.

Na tomto mieste je azda dobré postrehnúť, že nielen s magickým myslením je spojené pochopenie síl prírody – spoločnosťou sú cenené schopnosti rozpoznania rastlín, ktoré, ako dokumentujú mnohí autori, dosahuje u amazonských kmeňov strop ľudského poznania. Súbor týchto zručností úzko súvisí s rozvojom deduktívneho myslenia, praktickej inteligencie, krátko- aj dlhodobej pamäti. Luna (2002, s. 72) uvádza, že „obyvatelia oboch Amerík preukazujú neobyčajnú intelektuálnu schopnosť objavovať rastliny spôsobujúce hlboké zmeny vedomia“<sup>14</sup>. Ako ďalej dodáva, tieto rastliny využívajú výhradne v posvätnom kontexte, a nikdy nie pre zábavu alebo oddych. Podľa Foxa (1924, podľa Lévi-Strauss, 1996) nie je výnimkou, ak dospelý človek kmeňa Pinatubo dokáže pomenovať necelú tisícku rastlín, určiť ich pohlavie, spôsob využitia a vytvoriť stovky dištinkívnych znakov, ktoré často zodpovedajú dôležitým liečebným alebo alimentárnym vlastnostiam stromu v oblasti známej svojou biodiverzitou. Pozoruhodné a zvlášť hodnotené sú schopnosti spojené s prípravou psychotropných nektárov (ayahuascy), vytvorenie ktorých kladie vysoké požiadavky na tvorcov zmysel pre detail a jeho zodpovednosť. Ochota experimentovať je spoločnosťou vysoko cenená. Podobne ako chápanie toho, čo škodí, a čo pomáha, nie v deklaratívnej forme, ale skôr porozumenie a precítenie procesu vzniku a zániku spojené s pochopením zákonov krutosti a harmónie prírody, života a smrti, konečnosti a pod. To utvára okruh otázok filozofického charakteru, ktoré asi nielen v danom kontexte reflektujú istý stupeň porozumenia prírode.

**5) Cnosťami**, ktoré participanti spájali s múdrosťou, venujeme ďalší odsek, v ktorom zastáva schopnosť aktívneho záujmu o druhých prominentné postavenie. Prosociálnosť je typickou črtou šamanov, čo je povšimnutiahodné, najmä keď berieme v úvahu, že významnú časť života trávia v separácii. Mieru, do akej sa ich osobnosť vymyká normalite – aj vplyvom dlhodobého odlúčenia, charakterom práce z psychotropnými látkami, či extatickými stavmi – poznáme jedine vo vzťahu k definícii normality. Diskusiu na túto tému ponúka práca Eliadeho (1997), dodnes považovaná za nosné dielo v tematike. Naša skúsenosť potvrdila v literatúre často spomínanú otvorenosť a extraverziu u šamanov; mnohí

---

<sup>14</sup> Schultes a Hoffmann (2000) uvádzajú, že ľudia používajú asi stopäťdesiat druhov psychotropných rastlín, z ktorých je necelá stovka halucinogénnych, pričom drvivá väčšina z nich sa nachádza v Novom svete.

z nich zastávali rolu facilitátorov komunikácie a v rámci svojich komunit pracovali na upevňovaní medziľudských vzťahov. Luna (2002) vo výskume realizovanom v peruánskej Amazónii uvádza, že šamani pokladajú dar rozprávať príbehy za jednu z kľúčových zručností vlastného remesla. Medzi psychológmi, na nesebeckosť ako atribút múdrosti poukazuje Orwollová s Perlmutterovou (1990) v rámci teórie vývinu ega. Pozoruhodne, altruizmus je jedným z výsledných atribútov múdrosti vo výskume osobnostných charakteristík prototypu múdreho človeka (Brezina, 2008).

Triandis (1990) v tejto súvislosti uvádza, že v kolektivistických kultúrach je *self* definované ako súčasť skupiny (in-group), zatiaľ čo v individualistických kultúrach je ponímané ako separovaná a odlišná entita. V mnohých kultúrach je, podľa Markusa a Kitayamu (1998), osobnosť prežívaná a chápaná (angl. experienced and understood) ako správanie, ktoré charakterizuje osobu vo vzťahu k iným, odvíjajúc sa od konkrétnych sociálnych kontextov. Je pravdepodobné, že kontext Amazónie predstavuje jednu z oblastí, keď pre človeka koncept *self*, ktorý nereprezentuje oddelenú entitu, ale existuje v úzkom spojení s ostatnými.

**6) Potlačenie strachu**, ako emočná zložka múdrosti, reprezentuje taktiež základný pilier amazonskej múdrosti, jej vitálnu skúsenostnú zložku. Múdroosť slovami participantov nerastie nevyhnutne vekom, ale skúsenosťou, ktorá je „palivom do jej ohňa“. Pripravenosť akceptovať úplne nový pohľad jedincovi otvára ďalšiu skúsenosť. V tejto súvislosti Takayama (2002) na základe výsledkov vlastného výskumu vyvodzuje domnienku, že Japonci uprednostňujú vymedzenie múdrosti viac ako „skúsenostnej“ schopnosti, než aby tento pojem spájali s rozumovými schopnosťami.

Schopnosti čeliť nepredvídateľnému a nemať strach z neznámeho samé o sebe kladú isté požiadavky na integritu osobnosti jednotlivca. Nároky na vôľu a odvahu sú pri šamanskej iniciácii taktiež vysoké, čo je pochopiteľné, keď spoznáme lokálny žáner a prevedenie neľútostných ciest do nebezpečia hlbín individuálneho a kolektívneho nevedomia. Aj z toho dôvodu sa šamanizmu v skúmanej oblasti aktívne nevenovala ani jedna žena. Nežné pohlavie, slovami participantov, má početné predispozície na toto poslanie, jeho participácia sa nevymyká sociálnym normám a pravidlám, avšak v histórii iba výnimočne dochádzalo k tomu, aby sa ženy vymkli z typickej role bylinkárook. Pravdepodobným dôvodom môže byť strach, ktorý je počas iniciácie nutné prekonať. A práve odvaha je jedným z hlavných indikátorov pri výbere vhodných adeptov na šamana. Okrem nebojácnosti sú medzi žiadúcimi vlastnosťami silná



predstavivosť a zmyslová citlivosť, resp. jemnocit. Prenos remesla z generácie na generáciu nie je pravidlom, je to však pomerne častý jav. Indikátorom vlôh u detí býva často ťažká a prekonaná choroba, vyberá sa taktiež na základe snov a ďalších osobnostných charakteristík, ako je tendencia ku kontemplácii hraničiaca s únikom do fantázie.

### Záver

Význam poznatkov nadobudnutých v rozhovoroch s praktikujúcimi amazonskými šamanmi možno v porovnaní s hlavným tokom vedeckého výskumu v oblasti vnímať ako doplnkový, nie však nevyhnutne okrajový. Aj vzhľadom na to, že i dnes je naďalej drvivá väčšina psychologického výskumu realizovaná na vzorke univerzitných študentov Európy a Severnej Ameriky<sup>15</sup>, zatiaľ čo informácie dokumentujúce zistenia z iných segmentov spoločnosti, resp. odlišných kultúr, často absentujú. Táto, mnohokrát zámerne prehliadaná skutočnosť, sa dlhodobo transformuje na Achillovu pätu nášho poznania. Stáva sa to evidentným v momente, keď sa (neraz komicky) snažíme zistenia týkajúce sa vlastnej kultúry povýšiť na univerzálne, ale taktiež vo chvíli, keď hovoriac o zblížovaní kultúr, konáme opačne, demonštrujúc nezaujím.

V tejto súvislosti zastávame presvedčenie, že sila našich veľmi limitovaných znalostí nespočíva v ich exkluzivite, ale v tom, do akej miery sme schopní vlastné zistenia otvorene konfrontovať s inými spôsobmi interpretácie skutočnosti.

Zároveň sme si plne vedomí obmedzení našich zistení, založených na snahe o porozumenie vzdialených predstáv<sup>16</sup> a interpretácií, ktoré sú

---

<sup>15</sup> Odhady viacerých autorov (napr. Smith, 2007) sa pohybujú medzi 95 – 99% z celkového objemu výskumu v obore.

<sup>16</sup> Sme súčasťou spoločnosti, kde sa životný štandard meria množstvom ročného konzumu, a aj vzhľadom na historický vývoj je pre nás prirodzene zložité identifikovať sa zo skutočnosťou, v ktorej majú niektoré rastliny a zvieratá silných duchov a keď sa od nich šaman chce učiť, musí dodržiavať isté pravidlá (odlúčenie, senzorická a sexuálna deprivácia), pričom toto bádanie predstavuje isté riziká. Na druhej strane však ponúka možnosť naučiť sa bojovať proti chorobe, ktorá je spôsobená inými duchmi, akýmsi patogénnym duchom (prejavujúcim sa v materiálnej forme tiež ako ostrie noža, úlomok kosti, vybraný hmyz), zatiaľ čo magický duch sídli napríklad v speve, ohni, či istom druhu vtáka a od neho sa šaman snaží získať niektoré ich vlastnosti a využiť ich v strete, ktorý sa deje mimo zmyslami zachytiteľného sveta....

súčasnému západnému svetu pochopiteľne svojím odkazom do značnej miery nedostupné.

Ako je známe, kontakt pôvodného obyvateľstva s majoritnou civilizáciou najmä vo svojich počiatkových fázach prináša situácie, ktoré výrazne otrasú kultúrnou aj osobnou identitou prichádzajúceho. Podobne, ako je kontakt majoritnej populácie s obyvateľstvom odľahlých oblastí vo významnom počte prípadov inšpirovaný ekonomicky, a to v úzkom vzťahu so získaním kontroly nad prírodnými zdrojmi (Perreault, 2001), záujem pôvodných obyvateľov o civilizáciu neraz úzko súvisí s ambíciami spojenými s materiálnymi hodnotami. Poznajúc z kontextu iných, geograficky blízkych populácií (napr. waoranis), vieme, že len čo sa kontakt domorodého obyvateľstva s ostatkom populácie stáva pravidelným, spravidla si veľmi rýchlo pôvodné obyvateľstvo vybuduje vzťah k mnohým z výdobytkov civilizácie. Indiáni zvyknutí spoliehať sa výhradne na prírodné zdroje spoznávajú alkohol a západnú medicínu. Oboje sú im prezentované ako zázračné, o čom ich intenzita účinku veľmi rýchlo presvedčí – v prípade alkoholu v porovnaní s nedestilovanými prírodnými látkami, a v oblasti zdravotníctva najmä v súvislosti s akútnymi alebo poúrazovými stavmi. Od toho momentu proces akulturácie naberá kurz smerujúci k asimilácii, či neskoršej marginalizácii pôvodného obyvateľstva a tŕnistá cesta k civilizačnej nirváne vedie prírodného človeka k tristnej redefinícii základných hodnôt a presvedčení.

Jednou z kľúčových otázok sa stáva to, či a kedy dosiahnu členovia pôvodnej komunity poznanie o vôli k návratu späť k vlastným tradíciám. Juaréz (1999) je v tomto ohľade značne skeptický, keď vo svojej práci poukazuje na príklady znovuobjavovania vlastných koreňov u neamazonských skupín po dvoch, či viacerých generáciách. Samozrejme, existuje celý rad scenárov, ktoré vychádzajú z inšpirácie nadobudnutej vplyvmi zvonku. V tejto súvislosti je zaujímavé si uvedomiť, že politické, mimovládne a nadnárodné záujmy týkajúce sa ochrany Amazónie sú prevažne orientované na environmentálnu ochranu. Ich možnosti sú zatiaľ, v kontraste k možnostiam ťažobných spoločností, značne limitované, i keď existujú spoľahlivé indície, že narastajú. V danom kontexte je zřejmé, i keď často prehliadané, že akútnosť problému, ako aj ireverzibilita zdrojov, sa týka tak prírodných, ako aj ľudských zdrojov. Jeho jediné dlhodobé riešenie je možné iba v rámci porozumenia, že tieto dve kategórie sú úzko prepojené, a teda pristupovať je nutné k oboj častiam problému, pričom správna intervencia na strane záchrany kultúr pôvod-

ného obyvateľstva tvorí základný predpoklad úspechu v ochrane prírodného prostredia.<sup>17</sup>

Úspešnej intervencii logicky predchádza porozumenie pôvodnému obyvateľstvu, ktoré okrem iného spočíva: 1) v detailom pochopení kozmogónie, znútornení si jej princípov a v porozumení zásadám morálneho systému, 2) v rozpoznaní špecifik spracovania a triedenia informácií, porozumeniu prírodným analógiám, 3) v identifikácii hraníc psychickej a sociálnej pripravenosti na interakciu s majoritou v podmienkach straty sebestačnosti, 4) v anticipácii negatív a pozitív v procesoch sprevádzajúcich zmenu životného štýlu, preberania vzorov a návykov.

Cesta ďalej vedie k identifikácii kľúčových hodnôt danej kultúry, vypracovaniu stratégie prevencie potenciálnych akulturačných problémov, k upevneniu základov pôvodnej kultúry a facilitácii pripravenosti na nevyhnutný proces kultúrnej zmeny. Domnievame sa, že oblasť prípravy a vzdelávania<sup>18</sup> ohľadom nástrah a výziev spojených s akulturačným procesom, životom v intenzívnej interakcii s kultúrou založenou na výrazne kontrastných hodnotách, je témou, ktorá aj v kontexte vzdialenej Amazónie poskytuje výnimočné podmienky na profesionálnu realizáciu tak pre psychologov, antropológov, či sociálnych pracovníkov.

V súvislosti s múdrosťou, predmetom nášho výskumného záujmu, by sme radi poukázali na výsledky Lewittovej (1999), Takahashiho, Bordiu (2000), Yangovej (2001), ako aj Takayamu (2002) - autorov pravdepodobne dosiaľ jediných publikovaných výskumov implicitných presvedčení o múdrosti na nezápadnej vzorke. Tie naznačujú, že je vhodné uvažovať o koncepte západnej múdrosti založenej na dominancii racionality, poznatkov a rozumu a o východných prístupoch k múdrosti akcentujúcich emócie, intuíciu a v neposlednom rade i transcendentálnu oblasť. Zistenia nášho kvantitatívneho výskumu (Brezina, 2007) poukazujú na tri roviny, s ktorými laické populácie vybraných častí Ázie spájajú osobu múdreho človeka – rozvahu, altruizmus a odhodlanie. Okruh uzatvárajú vyššie prezentované poznatky založené na vhl'ade vybraných populácií amazonského pralesa.

Vo svetle týchto informácií sa perspektívne zaujímavejšou a pozoruhodnejšou stáva možnosť vzájomného porovnania nezápadných prístupov k problematike. Práce tohto druhu v literatúre absentujú, následkom

---

<sup>17</sup> Angažovanosť pôvodného obyvateľstva v Peru roku 2009 zamedzila platnosť zákona, ktorý rozširoval právomoci ťažobným spoločnostiam.

<sup>18</sup> Publikácia Keketiovej (2007) v danej súvislosti analyzuje širší kontext hlavných výziev a nástrah sociálnej práce v multikultúrnom prostredí.

čoho téma ostáva iba čiastočne prebádaná najmä na línii priepastných rozdielov v porovnaní západných vymedzení s vybranou nezápadnou kultúrou. Dozvedáme sa teda o prístupoch zdôrazňujúcich kognície a tých, ktoré glorifikujú sociálne a emočné zručnosti, pričom, dnešný stav poznania volá po hlbšom a detailnejšom porozumení jednotlivých okruhov interpretácie skutočnosti v rámci kultúr, ktoré boli dodnes v tieni výskumného záujmu. Domnievame sa v tejto súvislosti, že výskum implicitných (laických) presvedčení nezápadných jedincov o konceptoch (nielen) „main-streamovej“ západnej psychológie v sebe obsahuje potenciál, ktorý výskumníkom a) pomáha odhaliť limity univerzálnosti vlastných teórií, b) dáva príležitosť k reflexii vlastného etnocentrizmu, c) poskytuje možnosť porozumenia miere a dôležitosti kultúrnych odlišností, d) umožňuje rozšíriť náhľad a adoptovať nové prístupy.

To spoločne otvára priestor k priblíženiu sa ambíciám na vytvorenie univerzálnejšej psychológie aplikovateľnej aj mimo hraníc západného sveta. Tieto ciele sú však nateraz značne vzdialené aj vzhľadom na súčasný stav a smerovanie vedeckého poznania a výskumu.

### Literatúra

- Baltes, P. B., Staudinger, U., 2000, Wisdom: A meta-heuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 1, 122-136.
- Bluck, S., Gluck, J., 2005, From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg, J. Jordan (Eds.), *A Handbook of wisdom*. New York: Cambridge University Press.
- Brezina, I., 2007, Postoje k múdrosti vo vybraných kultúrach Ázie. In *Sociální procesy a osobnost 2007: Sborník příspěvků* (64-68) [elektronický zdroj]. Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity.
- Brezina, I., 2008, Kontúry východnej múdrosti. In I. Ruisel a kol., *Myslenie - osobnosť - múdrosť* (205-225). Bratislava: Slovak Academic Press.
- Capra, F., 1988, *Uncommon wisdom*. London: Flamingo.
- Dittmann-Kohli, F., Baltes, P. B., 1990, Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander, E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (54-78). New York: Oxford University Press.

- Eliade, M., 1997, *Šamanizmus a najstarší techniky extáze*. Argo: Praha.
- Ereira, A., 1990, *The heart of the world*. London: Jonathan Cape.
- Goldaráz, J. M., 2004, *Mushuk Pacha – Hacia la tierra sin mal*. Quito, Ekvádor: CICAME.
- Gow, D., 2008, *Countering development*. London: Duke University Press.
- Holliday, S. G., Chandler, M. J., 1986, *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel, Switzerland: Karger.
- Houston, J., 1994, Mysl a duše šamana. In S. Nicholson (Ed.), *Šamanizmus I*. Bratislava: CAD Press.
- Keketiová, J., 2008, Multikultúrne aspekty sociálnej práce. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie – výskum v sociálnej práci a využitie poznatkov pre teóriu a prax sociálnej práce, 23-24. 10. 2008, Trnava.
- Kitchener, K. S., Brenner G. H., 1990, Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C., 1996, *Myšlení přírodních národů*. Praha: Dauphin.
- Levitt, H. M., 1999, The development of wisdom: An analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39, 86-105.
- Luna, L. E., 2002, *Vegetalismo*. Praha: DharmaGaia.
- Markus, H. R., Kitayama, S., 1998, The cultural psychology of personality. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 29, 1, 63-87.
- Meacham, J., 1990, The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- Orwoll, L., Perlmutter, M., 1990, A study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- Perreault, T., 2001, Access in Ecuadorian Amazonia developing identities: Indigenous mobilization, rural livelihoods, and resource. *Cultural Geographies*, 8, 381-394.
- Radhakrishnan, S., 1989, *Indian philosophy*, Vol. 2. Dehli: Oxford University Press.
- Ruisel, I., 2004, *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- Ruisel, I., 2005, *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.

- Schmidt, M., 1990, Šílená moudrost: šaman jako zprostředkovatel skutečnosti. In *Šamanismus I.*, Bratislava: CAD Press.
- Schultes, R. E., Hoffmann, A., 2000, *Rostliny bohů*. Praha: Volvox Globator.
- Staudinger, U. M., 1996, Wisdom and the social-interactive foundation of the mind. In P. B. Baltes, U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds* (276-315). New York: Cambridge University Press.
- Staudinger, U. M., Smith, J., Baltes, P. B., 1994, *Manual for the assessment of wisdom-related knowledge*. (Tech. Rep. 46). Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Smith, J., 2007, *Studying nations, studying individuals*. Orálna prezentácia: EFPSA Summer school of cross-cultural psychology, Leie, Estónsko, 08/2007.
- Sternberg, R. J., 1990, Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.): *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., 2000a, Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 4, 252–260.
- Takahashi, M., Bordia, P., 2000, The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International journal of psychology*, 35, 1, 1-9.
- Takahashi, M., Overton, W. F., 2002, Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 3, 269–277.
- Takayama, M., 2002, *The concept of wisdom and wise people in Japan*. Nepublikovaná dizertačná práca, Tokyo University, Japan.
- Taussig, M. T., 1980, *The devil and commodity fetishism in South America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Triandis, C. H., 1990, Cross-cultural studies on individualism and collectivism. In J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Walsh, R., 1999, *Essential spirituality: The seven central practices to awaken heart and mind*. New York: John Wiley.
- Walsh, R., 2001, Shamanic experiences: A developmental analysis. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 3, 31-52.
- Watts, W. A., 1995, *Cesta Zenu*. Olomouc: Votobia.
- Winkelman, M., 2002, Shamanism as neurotheology and evolutionary psychology. *American Behavioral Scientist*, 45, 12, 1875-1887.
- Yang, S.-Y., 2001, Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 6, 662-680.