

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra teorie kultury (kulturologie)**



# **Diplomová práce**

**Ondřej Cerha**

**Interkulturní psychologie.**

Kulturologický příspěvek k vybraným tématům.

**Cross – cultural psychology.**

Culturological contribution to the selected topics.

Praha 2012

Vedoucí práce: doc. PhDr. Karel Hnilica, CSc.

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu doc. PhDr. Karlu Hnilicovi, CSc. za ochotné vedení diplomové práce a za podnětné diskuze nad vybranými tématy.

Poděkování dále patří mým rodičům, PhDr. Janě a PhDr. Josefovi Cerhovým, jejichž laskavé a intelektuální zázemí mi umožnilo věnovat se diplomové práci naplno.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 30. 5. 2012*

.....

*Ondřej Cerha*

## **Abstrakt:**

Cílem diplomové práce s názvem *Interkulturní psychologie, Kulturologický příspěvek k vybraným tématům*, je blíže představit obory kulturní psychologie a interkulturní psychologie v českém prostředí. Práce se dále věnuje vybraným tematickým okruhům a oblastem zájmu interkulturní psychologie.

Diplomová práce je svým zaměřením teoretická a literárně přehledová. Pozornost je věnována čtyřem tematickým okruhům psychologie: vlivu kultury na kognitivní procesy, ontogenezi jedince v kultuře, vztahu osobnosti a kultury a psychologickým aspektům mezikulturní interakce.

Práce se zaměřuje na výzvy a limity studia lidské psychiky v interkulturní perspektivě. Citované empirické studie ukazují, že kulturní kontext má vliv na řadu psychických funkcí.

Z hlediska vědního oboru kulturologie představuje tato diplomová práce příspěvek k interdisciplinárnímu studiu kultury na úrovni jednotlivce.

## **Klíčová slova:**

interkulturní psychologie, kulturní psychologie, kultura, psychologie

**Abstract:**

The aim of the thesis entitled *Cross-cultural psychology, culturological contribution to the selected topics*, is to present the field of cultural psychology and cross-cultural psychology in the Czech Republic. This thesis focuses on the selected topics from the area of study of cultural psychology and cross-cultural psychology.

The thesis is a theoretical and literary overview. Attention is paid to the four thematic areas of psychology: the influence of culture on cognitive processes, individual development in culture, the relationship between personality and culture, and psychological aspects of intercultural interaction.

The work focuses on the challenges and limits of studies of the human psyche in a cross-cultural perspective. Cited empirical studies show that cultural context affects many mental functions.

From the perspective of culturology as a science, this thesis represents a contribution to the interdisciplinary study of culture at the individual level.

**Keywords:**

cross - cultural psychology, cultural psychology, culture, psychology

## Obsah

1. Úvod.....	8
2. Disciplína: předmět, dějiny, vztah k vybraným oborům.....	11
2.1 K problematice názvu disciplíny .....	11
2.2 Předmět studia.....	14
2.2.1 Interkulturní psychologie ( <i>Cross-cultural psychology</i> ) .....	15
2.2.2 Kulturní psychologie ( <i>Cultural psychology</i> ).....	16
2.2.3 Domorodá psychologie ( <i>Indigenous psychology</i> ) .....	19
2.3 Stručný nástin vývoje interkulturní psychologie .....	21
2.4 Interkulturní psychologie v koncepci kulturologie.....	25
3. Relace mezi kulturou a poznávacími procesy.....	31
3.1 Kognitivní styly .....	33
3.2 Interkulturní přístup ke studiu a testování inteligence.....	38
3.2.1 Cattell Culture Fair Intelligence Test .....	42
3.2.2 Kulturní inteligence CQ (Ang, Van Dyne) .....	45
4. Ontogeneze jedince v kultuře.....	52
4.1 Socializace a enkulturace.....	53
4.1.1 Socializace jedince .....	56
4.1.2 Psychoanalytická teorie.....	58
4.1.3 Teorie sociálního učení .....	58
4.1.4 Role a status.....	60
4.1.5 Zóna nejbližšího vývoje .....	60
4.2 Kulturní transmise.....	62
5. Kultura a psychologie osobnosti .....	65

5.1 Kulturní determinace osobnosti .....	66
5.2 Pěti faktorový model osobnosti .....	68
5.3 Interkulturní kompetence osobnosti .....	72
6. Psychologické aspekty mezikulturní interakce .....	74
6.1 Akulturace.....	76
7. Závěr.....	79
8. Použitá literatura .....	82

.

# 1. Úvod

V diplomové práci s názvem *Interkulturní psychologie, kulturologický příspěvek k vybraným tématům*, představím v českém prostředí dosud málo známý obor interkulturní psychologie. Dále se budu zabývat vybranými tématy interkulturní psychologie. Volba tématu diplomové práce je logickým vyústěním mého dlouholetého studijního zájmu o psychologii a teorii kultury.

Úvodem se zaměřím na samostatnou disciplínu interkulturní psychologie. Nastíním problematiku překladu českého názvu. Dále se pokusím o stručný přehled vývoje tohoto oboru a blíže popíšu vztah interkulturní psychologie a kulturologie.

Rozsah diplomové práce mi dovoluje věnovat se jen vybraným tématům interkulturní psychologie. Přesto se pokusím sledovat případnou relaci mezi lidskou psychikou a kulturou v co největší možné šíři.

Jak rozvedu dále, mnou zvolená témata korespondují se základními disciplínami psychologie. Při strukturování práce se silně inspiroji tradičním dělením základních odvětví psychologie. Nicméně, nebráním se diskuzi nad volbou právě těchto témat a této struktury.

Mezi základní teoretická odvětví psychologie je zpravidla řazena obecná psychologie, vývojová (ontogenetická) psychologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie.

Obecná psychologie studuje především lidské poznávání, motivaci a emoce u duševně zdravého člověka (Plháková, 2008). Na problematiku lidské kognice ve vztahu ke kultuře se blíže zaměřím v kapitole **Relace mezi kulturou a poznávacími procesy**.



Psychický vývoj a proměny v průběhu života jedince zkoumá vývojová (ontogenetická) psychologie (Plháková, 2008). V kapitole nazvané **Ontogeneze jedince v kultuře**, se budu věnovat především procesům socializace a enkulturace.

Další základní obor, psychologie osobnosti studuje konstelace jedinečných psychických vlastností, které specificky ovlivňují způsob myšlení, cítění a chování jedince, popřípadě typické skupiny osob (Plháková, 2008). Tématikou vztahu mezi osobností z hlediska psychologie a jeho kulturním prostředím se budu zabývat v kapitole **Kultura a psychologie osobnosti**.

Vlivem společenských faktorů na lidskou psychiku se zabývá sociální psychologie. Zkoumá například psychické procesy, ke kterým dochází při interakci ve dvojici nebo sociálních skupinách (Plháková, 2008). Analogicky můžeme studovat psychické procesy, k nimž dochází při interakci jedinců nebo sociálních skupin z různých kulturních zázemí. Toto téma otevřu v kapitole s názvem **Psychologické aspekty mezikulturní interakce**.

Jednotlivé kapitoly nepředstavují vyčerpávající statě na zvolené téma. Prezentují kulturně psychologický pohled na danou tematiku. Záměrně akcentuji přístupy a výzkumy, které zkoumají vliv kultury. Jednotlivým příspěvkům je tedy možné vytknout určitou jednostrannost.

Diplomová práce je svým zaměřením teoretická a literárně přehledová. Proto se pokusím co nejvíce vycházet z primárních zdrojů. Při citování zdrojů budu používat citační normu ISO 690 (Bratková, 2008). České ekvivalenty cizojazyčných pojmů budu v práci užívat s vědomím všech možných rizik a zjednodušení.

Má diplomová práce vzniká na Katedře teorie kultury (kulturologie) Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Kulturologie jako vědní obor

studuje lidskou kulturu na třech odlišných úrovních (blíže viz podkapitola Interkulturní psychologie v koncepci kulturologie). V trojúrovňovém studiu představuje tato diplomová práce příspěvek ke studiu kultury na úrovni jedince.

## 2. Disciplína: předmět, dějiny, vztah k vybraným oborům

### 2.1 K problematice názvu disciplíny

Směrů a přístupů v psychologii, které se nějakým způsobem vztahují ke kultuře, či akcentují kulturní vliv při studiu lidské psychiky, je celá řada. Nyní se blíže zaměříme na problematiku českého názvu této disciplíny, respektive disciplín. Případná zjednodušení slouží především k ujasnění terminologie pro potřeby této práce.

Anglofonní autoři nejčastěji používají dvě označení disciplíny: *cultural psychology* (Cole, 1996; Heine, 2010; Kitayama, Cohen, 2007; Mahalingam, 2006) a *cross-cultural psychology* (Berry, et al., 2011; Sinha, 1990; Triandis, 2009). Případná otázka rozdílu mezi těmito dvěma směry (Cole, 1996; Berry et al, 2011) bude přiblížena v kapitole 2.2 Předmět studia.

V psychologickém slovníku Americké psychologické asociace - APA Dictionary of Psychology (VandenBos ed., 2007) nalezneme heslo *cultural psychology* i heslo *cross-cultural psychology*<sup>1</sup>. Za zmínku stojí fakt, že z 54 divizí Americké psychologické asociace (APA, 2012-04-17) není na téma „kultura“ zaměřená ani jedna divize.

---

<sup>1</sup> Heslo *cross-cultural psychology* je dle slovníku ekvivalentem pojmu *ethnopsychology* (VandenBos ed., 2007).

Tím se otevírá otázka překladu jednotlivých názvů. Průcha (2003, 2007) nabízí jedno z možných řešení. „*V zahraničí se již několik desetiletí rozvíjejí teorie a výzkumy označované v angličtině termínem cross-cultural psychology – česky asi nejvhodněji interkulturní psychologie*“ (Průcha, 2007, s. 79). Na druhou stranu se adjektivum „*cross-cultural*“ v literatuře objevuje v počestěné verzi i jako „*kroskulturní*“, např. ve spojení „*kroskulturní výzkum*“ (Štech, 1998, s. 250).

Při namátkové rešerši českých odborných publikací na dané téma můžeme najít termíny: *kulturní psychologie* a *mezikulturní psychologie* (Zel'ová, 2008), *psychologie mezi kulturami*<sup>2</sup> popřípadě *psychologie interkulturních rozdílů* (Kolman, 2001) či *psychologie kultury* (Štech, 1998). Ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2011) jsou uvedena následující hesla i s anglickým ekvivalentem v závorce: *kulturní psychologie* (*cultural psychology*), *psychologie kultury* (*psychology of culture*), *interkulturní psychologie* (*intercultural/cross-cultural psychology*). V nedávné době také vyšly dvě samostatné monografie s názvem *Interkulturní psychologie* (Průcha, 2007; Morgensternová, Šulová, 2009).

Je ovšem nutné poznamenat, že výše zmíněné publikace (Průcha, 2007; Morgensternová, Šulová, 2009) pojmají název disciplíny trochu odlišným způsobem. „*Vedle mezikulturní psychologie se vymezuje i tzv. interkulturní psychologie jako aplikovaná disciplína, která reaguje na potřeby moderní multikulturní společnosti a je bohatě využívána v praxi (např. v interkulturní komunikaci či jednání)*“ (Morgensternová, 2009, s. 62). Z jistého hlediska

---

<sup>2</sup> Kolman používá termín *Psychologie mezi kulturami* jako ekvivalent anglického *cross-cultural psychology*. Zároveň dodává, že ještě přesnější české označení pro *cross-cultural psychology* by bylo „*psychologie překračující hranice kultur*“ (Kolman, 2001, s. 49).

antagonistický názor zastává Průcha: „...interkulturní psychologie je ovšem součástí vědy, a proto není souborem nějakých návodů určených praxi, ale je to systematicky formovaná teorie o psychologických aspektech jevů a procesů interkulturní povahy“ (Průcha, 2007, s. 10).

Určité rozřešení rozporu mezi převážně aplikačním resp. teoretickým zaměřením interkulturní psychologie přináší prohlášení Sekce interkulturní psychologie při ČMPS<sup>3</sup>. „V posledních dvou desetiletích se interkulturní psychologie proměnila z oboru výrazně teoretického a experimentálního v aplikovanou disciplínu“ (ČMPS, 2012-04-17).

Tato diplomová práce nemá aspirace ujasnit sémantickou vágnost a významovou extenzi pojmů jakými jsou „interkulturní psychologie“, „mezikulturní psychologie“, „kulturní psychologie“ a „psychologie kultury“, v prostředí české psychologie.

Pro potřeby diplomové práce volím u disciplín *Cross-cultural psychology* i *Cultural psychology*<sup>4</sup> souhrnné české označení interkulturní psychologie. Číním tak s odkazem na dvě samostatné české monografie s tímto názvem (Průcha, 2007; Morgensternová, Šulová, 2009) a především kvůli existenci samostatné sekce Interkulturní psychologie při ČMPS.

---

<sup>3</sup> Sekce interkulturní psychologie při Českomoravské psychologické společnosti (ČMPS), vznikla na jaře roku 2007. Provádí samostatnou odbornou a vědeckou činnost a v současné době (rok 2012) je jejím předsedou Doc. PhDr. Luděk Kolman, CSc. (ČMPS, 2012-04-17).

<sup>4</sup> Pro disciplínu v anglofonním prostředí pojmenovanou *Cultural psychology* budu ve vybraných případech užívat český ekvivalent „kulturní psychologie“, především kvůli ujasnění případných rozdílů mezi oběma přístupy (např. v kapitole 2.2 Předmět studia).

## 2.2 Předmět studia

Předchozí podkapitola nastínila problematiku překladu názvu disciplíny. Následující text ukáže, že nejde jen o sémantický rozdíl v názvu kulturně orientovaných směrů a přístupů. Jedná se především o paradigmatický rozdíl.

Někteří autoři (Berry et al., 2011; Triandis, 2007) se domnívají, že při studiu vztahu psychologie a kultury, je možné vést pomyslnou hranici mezi dvěma, respektive třemi teoretickými orientacemi. Teoretická pozice, která zastává názor, že základní lidské psychologické procesy a stavy jsou společné všem lidem, se nazývá universalismus. Představa, že psychické fungování je silně formováno kulturním kontextem, patří zastáncům relativismu (Berry et al., 2011). Oba tyto přístupy mají ve vědách o člověku a kultuře zastánce umírněné i vyhraněné formy.

Třetí orientaci nazývá Triandis jako absolutistickou. Absolutistická perspektiva, v současné psychologii marginální, přikládá kultuře jen malou nebo dokonce žádnou roli při formování lidských psychických charakteristik. Tato pozice předpokládá, že veškeré lidské psychické fenomény jsou prakticky kvalitativně stejné ve všech kulturách (Triandis, 2007).

V třetím vydání učebnice *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, která aspiruje na to být vyčerpávajícím přehledem na poli interkulturní psychologie, uvádějí autoři (Berry et al., 2011) tři základní „kulturně informované“ psychologické přístupy. Předně je to kulturně srovnávací psychologie (*culture-comparative psychology*), kulturní psychologie (*cultural psychology*) a domorodá psychologie (*indigenous psychology*).

### 2.2.1 Interkulturní psychologie (*Cross-cultural psychology*)

V kulturně srovnávací perspektivě je zakořeněna idea universality psychického fungování. Rovněž kulturně srovnávací výzkum tíhne spíše k universalismu než relativismu. Podle zastánců tohoto přístupu má například koncept emocí nebo osobnostních rysů teoreticky smysl pouze pokud je platný ve všech kulturách. Kulturně srovnávací přístup má v psychologii tradici více jak sto let, postupem času se z něj etablovala interkulturní psychologie (*Cross-cultural psychology*)<sup>5</sup>, jako samostatná, výzkumně orientovaná disciplína (Berry et al., 2011).

Interkulturní psychologie studuje vztah mezi kulturním kontextem a lidským chováním. Přičemž chováním rozumí zjevné, pozorovatelné aktivity<sup>6</sup> a odpovědi na ně, ale i skryté projevy chování<sup>7</sup>, jako myšlenky, přesvědčení a mínění. Přičemž kultura je lakonicky definována jako: „*způsob života sdílený skupinou lidí*“ (Berry et al., 2011, s. 4).

Čeští autoři chápou předmět studia kulturně srovnávací a interkulturní psychologie v zásadě totožně jako jejich zahraniční kolegové. „*Mezikulturní*

---

<sup>5</sup> O etablování interkulturní psychologie (*Cross-cultural psychology*) jako samostatné disciplíny, blíže v kapitole 2.3 Stručný nástin vývoje interkulturní psychologie.

<sup>6</sup> tzv. „Overt behavior“ (Berry et al., 2011)

<sup>7</sup> tzv. „Covert behavior“ (Berry et al., 2011)

*(kulturně srovnávací) psychologie zkoumá, zda jsou psychické procesy univerzální či kulturně specifické povahy“ (Morgensternová, 2009, s. 63). Podobně Průcha uvádí, že „...v jádru interkulturní psychologie jsou srovnávací výzkumy psychologických charakteristik týkající se různých kulturních, etnických, náboženských a rasových skupin...jednotlivé výzkumy pak hledají empirické doklady o validitě těchto teorií“ (Průcha, 2007, s. 79).*

V předchozí kapitole (2.1 K problematice názvu disciplíny) je nastíněno, že Zeřová (2010) používá pojem „mezikulturní psychologie“ pro disciplínu v českém prostředí etablovanou nejčastěji jako interkulturní psychologie (Průcha, 2007; Morgensternová, Šulová, 2009). Podle Zeřové je „...mezikulturní psychologie komparativní disciplína zkoumající odlišné kultury, aby identifikovala universální i kulturně specifické aspekty psychiky“ (Zeřová, 2010, s. 383).

### **2.2.2 Kulturní psychologie (*Cultural psychology*)**

Východiskem mnoha kulturních psychologů je přesvědčení, že psychika a kultura se vytvářejí vzájemně (Heine, 2010). Kulturní psychologie v mnohém vychází z kulturní antropologie, především kognitivních a symbolických směrů. Kultura je nazírána jako psychická instance uvnitř lidí a původ rozdílů v pozorovatelném chování je interpretován jako pramenící ze skrytých psychologických funkcí (Berry et al., 2011).

Ostatně významný představitel kulturní psychologie Michael Cole považuje svou práci za „...experimentální antropologii a etnografickou psychologii“ (Cole, 1996, s. 4). Coleův přístup představuje pokus konstituovat kulturně-inkluzivní psychologii. Z kognitivistického hlediska se ptá, proč je pro psychology tak obtížné zohlednit kulturu v mysli a zároveň tím vymezuje paradigma kulturní psychologie jako „...studium úlohy kultury v mentálním



*životě člověka“ (Cole, 1996, s. 1). Jinými slovy, „...kulturní psychologie se zabývá otázkou, jak kultura, v níž jedinec žije, její tradice, jazyk a světový názor, ovlivňuje jeho mentální reprezentace a psychické procesy“ (Atkinson et al., 2003, s. 17).*

Původně byla kulturní psychologie definována jako relativisticky výzkumně orientovaná věda. Současný empirický výzkum v kulturní psychologii však má tendenci směřovat spíše ke komparativnímu designu. Mnoho současných výzkumů je postaveno na rozdílu mezi východoasijskými společnostmi a Spojenými státy americkými (Berry et al., 2011).

Rozdíl mezi kulturní a interkulturní psychologií:

<b>anglofonní název</b>	<i>Cross-cultural psychology</i>	<i>Cultural psychology</i>
<b>český název použitý v diplomové práci</b>	Interkulturní psychologie	Kulturní psychologie
<b>předmět studia</b>	<p><i>„Interkulturní psychologie je studium: podobností a rozdílů v individuálním psychickém fungování v různých kulturních a etnokulturních skupinách; studium změn probíhajících v proměnách takového fungování; a studium vztahu psychologických proměn se sociokulturními, ekologickými a biologickými proměnami“</i> (Berry et al., 2011, s. 5).</p>	<p><i>„Studium úlohy kultury v mentálním životě člověka“</i> (Cole, 1996, s. 1).</p>
<b>operacionalizace kultury</b>	<p><i>„způsob života sdílený skupinou lidí“</i> (Berry et al., 2011, s. 4)</p>	<p><i>„Kultura a mysl se konstituují společně“</i> (Heine, 2010, s. 1423).</p>

### 2.2.3 Domorodá psychologie (*Indigenous psychology*)

Z historické perspektivy byla psychologie jako věda importována do ostatních zemí ze Západu. Psychologie, tak jak jí známe, je tedy produktem západní kultury a v mnohém nemusí korespondovat s problémy „většinového světa“<sup>8</sup> (Berry et al., 2011). „*Během dosavadního vývoje psychologie většina badatelů předpokládala, že bude možné odhalit univerzální principy lidského chování a psychického dění. Ve skutečnosti je psychologie do značné míry západní věda, která reflektuje hodnoty severoamerické a evropské kultury*“ (Plháková, 2008, s. 25).

Takzvaná domorodá psychologie (*indigenous psychology*) je spojena se snahou vést výzkum více adekvátní a relevantní k lokálním podmínkám. Zastánci a představitelé domorodé psychologie, na jedné straně volají po potřebě lokálních „domorodých psychologií“ variujících podle kulturních regionů. Na druhé straně odmítají slevit z pojetí psychologie jako jednotné vědy o duševním životě jakéhokoliv člověka (Berry et al., 2011).

V teoretické perspektivě domorodé psychologie převažuje tendence identifikovat „kulturní“ v osobě člověka. Aplikačně zaměřená domorodá psychologie se více zaměřuje na externalizované podmínky. „*Jejím hlavním cílem je realizovat změny v aktuálním chování, spíše než mapovat rozdíly v kulturních vzorcích chování*“ (Berry et al., 2011, s. 20).

---

<sup>8</sup> “ Berry et al. (2011) používají pojem „většinový svět“ (*majority world*) pro označení rozlehlé části světa, kde žijí lidé v kontextu chudoby a negramotnosti.

Sinha (1990) v článku věnovaném aplikované interkulturní psychologii poznamenává, že v Indii a většině rozvojových zemí obecně, se od akademického bádání očekávají pozitivní výstupy. Psychologie je touto optikou často vnímána jako cosi přepychového, nadbytečného. Proto není příliš překvapující, že většina psychologických výzkumů v rozvojových zemích se snaží být široce orientována na oblast aplikace a řešení problémů. V mnoha případech jde o studium faktorů, které facilitují nebo naopak zabraňují sociální změně ve vztahu k lidskému zdraví a udržitelnosti vývoje lidské populace.

Podnětné je pak Sinhovo porovnání přístupů západních psychologů a psychologů ze zemí třetího světa. Západní pojetí psychologie má příliš odlišnou perspektivu na to, aby mohla být aplikována do živých sociálních témat zemí třetího světa. Individualistická, mikrokosmická orientace a nedostatek konceptualizace v metodologii se stávají značným limitem pro aplikaci do širších souvislostí sociálních problémů rozvojového světa. Naproti tomu psychologové třetího světa často bývají až příliš horliví ve snaze pozitivně přispět k rozmanitým problémům, kterým jejich země čelí, uzavírá srovnání Sinha (1990).

Jak ukazuje Sinhův článek, rozpor mezi vědeckovýzkumnou a aplikační orientací interkulturní psychologie, není jen záležitostí výchozích teoretických pozic, Ale jde i o rozdíl mezi psychology z různých kulturních prostředí.

## 2.3 Stručný nástin vývoje interkulturní psychologie

Následující podkapitola bude věnována stručnému nástinu vývoje interkulturně psychologického myšlení. Východiskem první části, pojednávající o interkulturní psychologii jsou především texty předního historiografa interkulturní psychologie, Harryho C. Triandise. Druhá část se věnuje vývoji kulturní psychologie v pojetí Michaela Colea.

Počátek studia vztahu kultury a psychologie spojuje Triandis (2007) s Hérododem, který už ve 4. století před naším letopočtem psal o rozdílech mezi kulturami a shledal, že lidé všech kultur jsou etnocentričtí, tedy že své praktiky považují za „správné“, zatímco odlišné praktiky za „špatné“. Psychologii následujících období pokládá Triandis (2009) za psychologii ke kultuře více méně „slepou“.

Takto vyhocené tvrzení zdá se být trochu zjednodušující, nicméně za pravdu mu dává i Jahoda (1993). Podle něj hlavní pozitivistický proud psychologie, inspirovaný přírodními vědami, ve své nomoteticko-experimentální orientaci, kulturu zcela ignoroval a to až do druhé poloviny 20. století.

Světlou výjimku dle řady autorů (Cole, 1996; Heine, 2010; Jahoda, 1993; Triandis, 2009) představuje práce Wilhelma Wundta. Wundt považoval studium jazyka, mýtů a náboženství za podobně významné pro porozumění kolektivnímu vědomí, jako jsou kognitivní funkce, prožívání a vůle důležité pro pochopení individuálního vědomí (Triandis, 2007). Michael Cole jde v ocenění přínosu Wundta ještě dál: „*byl to Wundt, kdo tvrdil, že genetické (historické a vývojové)*

*metody jsou potřeba k tomu, aby se zabývaly kulturně předávanými, historicky závislými, vyššími psychickými procesy“* (Cole, 1996, s. 98).

Wundtovo monumentální, deseti svazkové dílo *Völkerpsychologie* - Psychologie národů, které postupně vycházelo ve 20. letech 19. století, je možné považovat za důkaz toho, že studium kultury jako významné psychologické kategorie, je úzce spojeno s etablováním psychologie jako samostatné vědy<sup>9</sup>.

Zásadní přelom v psychologické reflexi kultury nastává v 60. letech 20. století. Náhlý obrat spojuje Triandis (2009) s podstatnou dimenzí kulturní variability, a to s rozdílem mezi kolektivistickými a individualistickými kulturami. Posun podle něj nastal v tom, že studenti z kolektivistických zemí začali studovat psychologii v individualistických zemích, například ve Spojených státech<sup>10</sup>.

Za další významné mezníky v dějinách interkulturní psychologie považuje Triandis vybrané psychologické konference. Jako první zmiňuje konferenci v nigerijském Ibadanu v lednu 1967, organizovanou Herbertem Kelmanem a Henri Tajfelem. Konference si kladla za cíl sblížit psychology a další sociální vědce ze Západu s vědci z Afriky. Triandis popisuje, jak impresivně na něj zapůsobil příspěvek jednoho tuniského sociologa, který mluvil o „intelektuálním

---

<sup>9</sup> Můžeme mluvit o jakémsi Wundtovském paradoxu. Řada autorů (Cole 1996; Heine 2010; Jahoda, 1993) se sice odvolává na jeho kulturně psychologické dílo, přitom je to právě Wundt, kdo hodlal psychologii ustanovit jako fyziologicky orientovanou vědu, tedy v určitém protikladu ke kulturně historickému přístupu (Cole, 1996).

<sup>10</sup> Není bez zajímavosti, že sám Triandis je původem z Řecka a řeckou kulturu považuje za kolektivistickou. Psychologii vystudoval v individualistických Spojených státech (Triandis, 2009).

kolonialismu“. Rozuměl tím situaci, kdy západní společenští vědci přijedou do určité země, posbírají data a vrátí se do domovské země, kde výsledky bádání publikují. Přičemž zemi, která jim data poskytla, nikterak nepomůžou. Triandis přiznává, jak tato kritika u něj vedla k posunu chápání metodologie výzkumu<sup>11</sup>. Důležitým výstupem konference v Ibadanu byla publikace bulletinu, který se později přetransformoval v pravidelně vycházející *Cross-Cultural Psychology Bulletin*.

Další konference proběhla v roce 1968 v Lagonissi blízko řeckých Athén. Organizátoři George Vassilou, Vasso Vassilou a Harry C. Triandis chtěli konferencí stimulovat zájem o analýzu subjektivní kultury. V tom samém roce uspořádali Cronbach a Drenth konferenci o mezikulturním užívání mentálních testů v tureckém Istanbulu.

Roku 1972 uspořádal John Dawson konferenci v Hongkongu, kde byla ustanovena asociace s názvem *The International Association for Cross-Cultural Psychology* (Triandis, 2009).

V současné době má *The International Association for Cross-Cultural Psychology* (IACCP) přes 800 členů ve více jak 65 zemích světa. Asociace se mimo jiné podílí na vydávání dvouměsíčníku *Journal of Cross-Cultural Psychology* (IACCP, 2012-04-21).

Jiná linie vývoje interkulturně psychologického myšlení začíná studijním pobytem Michaela Colea u Alexandra Romanoviče Luriji v Moskvě. Zde se v 60. letech 20. století hlouběji seznámil s pracemi ruských vědců Alexeje

---

<sup>11</sup> O emickém a etickém metodologickém přístupu blíže v kapitole 3.4 Interkulturní přístup ke studiu a testování inteligence a v kapitole 5. Kultura a psychologie osobnosti.

Leontěva, Lva Semjonoviče Vygotského<sup>12</sup> a již zmiňovaného Alexandra Luriji. Přístup těchto tří psychologů bývá nejčastěji označován jako kulturně-historický. Cole uznává, že přijel nepříliš připraven. „*Zpočátku jsem interpretoval kulturně-historickou psychologii zhruba jako ekvivalent amerického behaviorismu 60. let...znal jsem Pavlovovo dílo, které jsem považoval za součást historie amerických teorií učení... „Pracoval jsem s krysami a dospělými, abych objevil univerzální zákonitosti učení, ale ne s dětmi v kontextu kultury“*, říká sebekriticky (Cole, 1996, s. 105).

Ústředním motivem ruské kulturně-historické školy je teze, že struktura a vývoj lidských psychologických procesů se formuje skrze kulturně předávané, v průběhu historie vyvinuté, praktické aktivity. Tento přístup po psychologích požaduje, aby sledovali nejenom změny během ontogeneze, ale stejně tak fylogenetické proměny a změny v průběhu historie (Cole, 1996).

Základní principy kulturně-historické školy shrnuje Cole (1996) následovně:

- 1) Mediace kultury probíhá skrze artefakty. Nicméně artefakty nejsou v tomto pojetí jen materiální nástroje. Například významný představitel kulturně-historické školy, Alexandr Lurija považoval za „nástroj nástrojů“ jazyk. Pojem artefakt tak označuje posun v chování člověka, kdy materiálními objektům začíná připisovat významy a reguluje tím své interakce se světem a druhými osobami.
- 2) Mimo to, že člověk užívá a vyrábí nástroje, umožňuje všem následujícím generacím, aby tyto již vyrobené nástroje mohly být v procesu enkulturace „znovu objeveny“. V tomto pojetí je kultura chápána „jako nádo

---

<sup>12</sup> O práci Lva Semjonoviče Vygotského blíže v kapitole 4.6 Zóna nejbližšího vývoje.



*naplněná artefakty nakumulovanými sociální skupinou v průběhu její historické zkušenosti“ (Cole, 1996, s. 110).*

- 3) Analýza lidských psychických funkcí musí být zakotvena ve studiu lidských každodenních aktivit.

Během pobytu v Moskvě se Cole seznámil s metodologií interkulturních výzkumů, které prováděl Lurija v centrální Asii. Mnohé z jeho metod přejal a zásadním způsobem tím ovlivnil podobu následujících kulturně psychologických výzkumů. *„Poprvé jsem použil kulturně-historickou psychologii, když jsem jel do Afriky a byl jsem udiven, jaké druhy experimentů mohou vést k odhalení zdrojů potíží dětí s výukou ve škole“ (Cole, 1996, s. 105).*

Cole přiznává, že to byly právě ideje ruské školy kulturně-historické psychologie, které ho přivedly k formulování samostatné disciplíny kulturní psychologie.

## **2.4 Interkulturní psychologie v koncepci kulturologie**

Autorem nejvlivnější koncepce kulturologie, jako samostatné vědní disciplíny, je americký psycholog a kulturní antropolog Leslie Alvin White. White (1973) se svou koncepcí kultury vymezoval vůči antropologickým a sociologickým pojetím kultury některých svých předchůdců. Těm vyčítal, že se snaží o obecnou charakteristiku kultur, čímž se dopouštějí mnoha nejasností, jež vedou k praktické nepoužitelnosti takové definice pro vědu. Proti „definici kultur“ postavil svůj obecný koncept kultury: *„Jakákoliv věc nebo událost, která spočívá nebo závisí na symbolizaci je kultura, pokud se odehrává v extrasomatickém kontextu“ (White, Dillingham, 1973, s. 33).*

Whiteovu koncepci blíže vysvětluje Soukup (2004). Východiskem Whiteovy koncepce byla otázka, čím se člověk odlišuje od ostatních živočichů. Podle něj je to specificky lidská schopnost udělovat věcem a jevům významy. „Protože však třída věcí a jevů závislých na lidské schopnosti symbolizace neměla dosud ve společenských vědách označení, navrhl pro ní White pojem ‚symboláty‘“ (Soukup, 2005, s. 471).

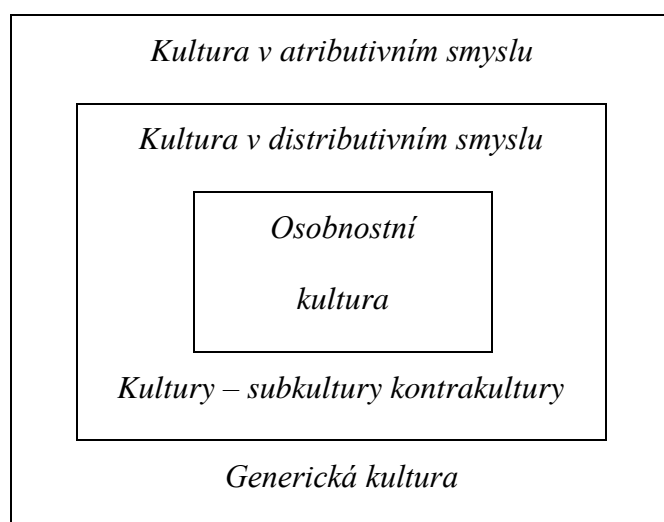
White uznával, že kulturologie a psychologie se tak zaměřují na stejnou třídu jevů a může dojít ke konfliktu mezi těmito disciplínami. Zásadní rozdíl tkví v tom, v jakém kontextu jsou fenomény symbolické povahy studovány (White, Dillingham, 1973). Soukup (2005) uvádí, že podle Whitea „... je možné symboláty zkoumat v různých kontextech. Uvažujeme-li o nich ve vztahu k lidskému organismu – somatický kontext, jde o chování. Oborem, který je studuje, je psychologie. Jestliže se však zabýváme symboláty v jejich vzájemném vztahu – extrasomatický kontext, jde o kulturu. Oborem, který je studuje, je kulturologie“ (Soukup, 2005, s. 471).

Nicméně představa, že psychologie a kulturologie si vzájemně konkurují, by byla mylná interpretace Whiteovy koncepce. „Pro úplné poznání a porozumění jakéhokoli jevu závislého na symbolizaci, jsou nezbytné jak psychologie, tak kulturologie“ (White, Dillingham, 1973, s. 43).

Současná kulturologie, v českém prostředí rozvíjená na katedře teorie kultury (kulturologie) Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, představuje disciplínu „...zabývající se integrálním studiem kultury na úrovni rodu *Homo* (generická kultura), sociokulturních systémů (kultury, subkultury, kontrakultury) a jednotlivce (osobnostní kultura)“ (Soukup, 2004, s. 202).

Pražská kulturologická škola vychází z předpokladu, že kulturu je možné studovat na třech odlišných strukturálních úrovních (Soukup, 2011).

### Úrovně kulturologické analýzy kulturních jevů<sup>13</sup>



První úroveň představuje výzkum generické kultury jako univerzálně lidského fenoménu. V této etáži je na kulturu nahlíženo jako na specifický atribut rodu Homo. Mluvíme též o kultuře v atributivním smyslu (Soukup, 2004).

Druhá rovina výzkumu se zabývá studiem konkrétních kultur, subkultur, kontrakultur. „Kultury z tohoto hlediska představují jedinečné a unikátní konfigurace artefaktů, sociokulturních regulativů, idejí, norem, modelů chování, institucí a kulturních vzorů sdílených a předávaných členy určité společnosti“ (Soukup, 2004, s. 195-196). V této úrovni je na kulturu nahlíženo v distributivním smyslu.

---

<sup>13</sup> (Soukup, 2004, s. 196)

Třetí rovina výzkumu kulturních jevů probíhá na úrovni jednotlivce, jde tedy o studium osobnostní kultury. *„Předmětem studia je analýza vztahů osobnosti a kultury, problematika biologické a kulturní determinace lidského chování a prožívání a otázky spjaté s osvojováním si kultury jednotlivcem v procesu socializace a enkulturace... V souvislosti s rozvojem kognitivních výzkumů (kognitivní psychologie, kognitivní antropologie, kognitivní lingvistika aj.) je v uplynulých desetiletích věnována stále větší pozornost syntéze tradičních výzkumných témat s výzkumy procesů lidského vnímání a myšlení v konkrétním kulturním kontextu“* (Soukup, 2011, s. 673).

Kulturologie aspiruje na disciplínu integrující dosavadní poznatky, kterých bylo dosaženo na různých strukturálních úrovních studia kultury. Přehled tradičních věd o člověku a kultuře v kontrastu ke kulturologickým disciplínám nabízí následující tabulka (Soukup, 2004).

Kultura jako předmět kulturologického výzkumu<sup>14</sup>

<b>Úrovně analýzy kulturních jevů</b>	<b>Předmět studia</b>	<b>Tradiční disciplíny</b>	<b>Kulturologické disciplíny</b>
Úroveň rodu Homo	Kultura jako rodový atribut lidstva – <b>generická kultura</b>	Filozofická antropologie Filozofie kultury	<b>Filozofie člověka a kultury</b>
		Fyzická antropologie Paleoantropologie Etologie	<b>Biokulturologie</b>
Úroveň sociokulturních systémů	<b>Kultury a subkultury</b> v čase a prostoru	Sociální, kulturní a lingvistická antropologie Etnografie Etnologie	<b>Sociokulturní antropologie</b>
		Sociologie	<b>Sociologie kultury</b>
		Sociální a kulturní ekologie	<b>Kulturní ekologie</b>
		Archeologie Prehistorie Obecné dějiny	<b>Dějiny kultury</b>
Úroveň osobnosti jednotlivce	<b>Kultura jako determinanta osobnosti člověka</b>	Sociální psychologie Vývojová psychologie Psychologie osobnosti Psychologická antropologie Transkulturní psychologie	<b>Psychologie kultury</b>

<sup>14</sup> (Soukup, 2004, s. 197)

Téma této diplomové práce koresponduje s třetí úrovní kulturologické analýzy kulturních jevů. V triadickém modelu studia kultury představuje kulturní a interkulturní psychologie studium kultury na úrovni osobnosti jedince. Postulát integrace poznatků tradičních psychologických disciplín (sociální psychologie, vývojová psychologie, psychologie osobnosti, psychologická antropologie atp.) je v tomto případě naplněn.

Kulturologie je interdisciplinární vědní obor. Ve prospěch blízkosti interdisciplinárních východisek kulturologie a interkulturní psychologie vyznívá i následující konstatování: *„Interkulturní psychologie je ze své podstaty interdisciplinární, zasahuje nejen do psychologie, ale také do jiných společenských, biologických a ekologických věd“* (Berry et al., 2011, s. 464).

### 3. Relace mezi kulturou a poznávacími procesy

Kognicí (cognition) rozumíme všechny psychické formy poznávání a uvědomování<sup>15</sup>. Mezi tyto formy řadíme například smyslové vnímání, myšlení, paměť, uvažování, hodnocení, představivost a řešení problémů. (VandenBos ed., 2007). V širším slova smyslu kognice jednoduše označuje proces poznávání (Hartl, Hartlová, 2000).

Otázka vztahu kognice a kultury patří v současné interkulturní psychologii k nejdiskutovanějším (Heine, 2010). Tato skutečnost do určité míry kopíruje obecný trend nárůstu významu kognitivní psychologie a kognitivní vědy (Eysenck, Keane, 2008). Nicméně relacemi mezi poznávacími procesy a kulturním kontextem se kulturně orientovaní psychologové zabývají řadu desetiletí. Antropologové tuto teoreticko-empirickou otázku otevřeli již na konci předminulého století.

Řada autorů (Berry, Dasen, 1974; Cole, 1996, Jahoda, 1993) považuje za přelomovou událost terénní výzkum v Torresově úžině. Výzkum provedla roku 1898 expedice vypravená z cambridgeské university. Jako odborník na experimentální psychologii se v expedici objevil i lékař a antropolog William Halse Rivers. Za asistenty si vybral dva studenty, Charlese S. Myerse a Williama Mc Dougala. Z obou se později stali významní psychologové (Cole, 1996).

---

<sup>15</sup> Pro potřeby této práce se dopouštíme určitého zjednodušení a vypouštíme celou oblast implicitního poznávání. Tedy poznávání, které není bezprostředně vědomě reflektováno (Plháková, 2008; Atkinson et al., 2003).

Rivers s kolegy studoval základní sensorické procesy u sto sedmdesáti příslušníků nativního obyvatelstva Torresovy úžiny. Rivers neváhal výsledky šetření interpretovat a tvrdil například, že „divoši a polocivilizované rasy“ disponují daleko lepší zrakovou ostrotí než Evropané. Tím otevřel nejenom kritickou diskuzi nad validitou svých výsledků, ale podnítil i řadu následujících výzkumů<sup>16</sup> (Cole, 1996).

I přes určité zavádějící interpretace získaných dat, musíme s odstupem docenit přínos tohoto představitele Britské heliolitické školy. „*Rivers měl značný podíl na sblížení psychologických a antropologických přístupů ke studiu člověka a kultury*“ (Soukup, 2005, s. 328).

Ve sborníku s názvem *Culture and Cognition* se autoři Berry a Dasen úvodem ptají, proč by se měli psychologové zajímat o studium kognitivních funkcí v různých kulturních prostředích. Odpověď na vznesenou otázku je podle nich dvojitá. Zaprvé, komparativní kognitivní psychologie by měla usilovat o pochopení šíře, variability a rozdílnosti v kognitivních procesech jako důsledku kulturní (ale i ekologické a sociální) proměnlivosti. Ale zároveň by se měla pokusit o porozumění jednotnosti, všelidské nebo interkulturní konzistence v kognitivních procesech, tak, aby mohla být provedena validní generalizace týkající se lidských kognitivních funkcí (Berry, Dasen, 1974).

Od doby vydání sborníku došlo samozřejmě k řadě posunů, zejména v oblasti empirických výzkumů, přesto vznesené požadavky zůstávají stále aktuální. Interkulturní výzkum kognice dosud přináší nejzjevnější doklady o kulturní variabilitě v tom, jak lidé vnímají objekt a pole, jak usuzují, uvažují a jak vysvětlují chování druhých (Heine, 2010).

---

<sup>16</sup> Cole (1996) poznamenává, že všechny následující výzkumy dospěly k závěru, že kulturní rozdíly v zrakové ostroti jsou jen minimální nebo vůbec žádné.



Zmiňme čtyři hlavní perspektivy uplatňované na vztah mezi poznávacími procesy a kulturou. Předně je to koncept jednotnosti poznávacích procesů<sup>17</sup>. Vychází z předpokladu univerzálních a skrytých kognitivních procesů. Dalším přístupem jsou dílčí teorie kognitivních stylů. Třetí perspektiva, rovněž podepřená intenzivním výzkumem, se zakládá na porovnávání rozdílů (kontrastu) v poznávacích procesech kultur tzv. „Východu“ a „Západu“. Čtvrtá perspektiva je kontextualizace poznávacích procesů. Tento teoreticko metodologický přístup se pokouší zachytit specifické kognitivní operace v kontextově specifických rysech prostředí (Berry et al, 2011).

### 3.1 Kognitivní styly

Nyní se blíže zaměříme na výše zmiňovanou oblast kognitivních stylů. Z hlediska interkulturní psychologie je empirické studium kognitivních rozdílů podstatné především proto, že představují výsledek vývoje schopností a výkonů ve vztahu k adaptivním potřebám způsobu života ve specifickém ekologickém a sociálně - politickém prostředí. (Berry et al., 2011).

Kognitivní styly jsou charakteristické, konzistentní způsoby fungování vnímání a intelektu, všudypřítomně se nacházející v celé kognitivní aktivitě jednotlivce (Witkin, 1967). Kognitivní styly autoři často chápou jako bipolární

---

<sup>17</sup> Jahoda (1993) upozorňuje, že zastánci psychické jednoty představovali v druhé polovině 19. století progresivní oponenty tehdy velmi rozšířených rasových teorií. Za všechny zmiňuje německého evolucionisticky orientovaného etnologa Adolfa Bastiana, „Podle Bastiana vznik stejných nebo podobných kulturních prvků svědčí o psychické jednotě lidstva“ (Soukup, 2005, s. 310).

dimenze. Dílčí kognitivní styl poukazuje na tendenci percipovat, zaměřovat pozornost, usuzovat a kategorizovat určitým způsobem (Cole, Cagigas, 2010).

V psychologické i antropologické literatuře nalezneme rozlišení kognitivních stylů na globální a členěný (*global cognitive style, articulated cognitive style*). Při globálním stylu se lidé nejdříve zaměří na celek a až následně pozornost přechází k jednotlivým částem a jejich vztahům. Naopak u členěného stylu se lidé nejdříve zaměřují na detaily a až následně na celek. Globální styl převažuje u lidí, kteří prošli západním stylem vzdělání, ovšem není to bezpodmínečným pravidlem. V tomto pojetí představují kognitivní styly, typické kulturně determinované přístupy k řešení problémů a úloh (Soukup, 2009).

Witkin (1967) poznamenává, že nejvíce testů kognitivních stylů se zaměřuje na analytické aspekty v percepci. On sám rozlišuje mezi tzv. „na poli závislým“ a „na poli nezávislým“ způsobem percepce (*field-dependent - independent mode*). Při „na poli závislém“ způsobu percepce dominuje ve vnímání celek nad jeho částmi, položka na poli je zažívána jako splývající s pozadím. Pro „na poli nezávislý“ způsob vnímání je typické, že jedinec vnímá předmět jako oddělený od pole, jehož je součástí. Jak Witkin říká, tyto dimenze představují kontinuum, a většina lidí se nachází někde mezi těmito módy percepce.

K testování závislosti na poli použil Witkin celkem tři testy<sup>18</sup>. Prvním z nich byl *Rod-and-Frame Test*. Při tomto testu proband sedí v křesle ve zcela temné místnosti a je instruován, aby do svítícího rámu umístil svisle k zemi tyč,

---

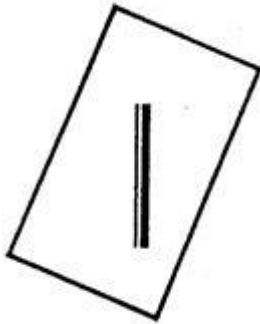
<sup>18</sup> V práci záměrně nechávám původní názvy Witkinových (1967) testů bez překladu.

zatímco rám je našikmo. V průběhu experimentu výzkumník manipuluje s rámem, tyčí i se sklonem křesla, v kterém proband sedí.

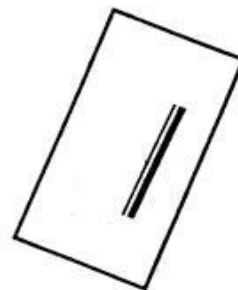
Při na poli závislém provedení umísťuje proband tyč spíše podle os rámu nebo podle osy svého těla, ačkoliv sedí v nakloněném křesle. Zatímco „při na poli relativně nezávislém“ provedení tyč umísťuje správně vertikálně.

### Rod-and-Frame Test<sup>19</sup>.

„na poli závislý“ způsob



„na poli nezávislý“ způsob



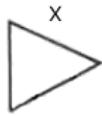
Dalším použitým byl *Embedded-Figures Test*. Probandovi je nejprve ukázána jednoduchá geometrická figura. A poté komplexnější geometrická figura, která obsahuje část původní jednoduché figury. Někteří jedinci snadno rozdělili komplexní figuru na dílčí části, aby v ní našli jednoduchou figuru. Takový kognitivní výkon je možné označit jako „na poli nezávislý“. Pro jedince na druhé straně spektra tohoto kognitivního stylu bylo extrémně obtížné vypátrat jednoduchou figuru, splývala jim s komplexní figurou.

---

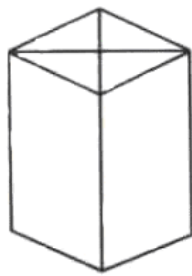
<sup>19</sup> Halpern (2005)

Embedded-Figures Test<sup>20</sup>.

jednoduchá geometrická forma pojmenovaná „X“:



komplexnější geometrická forma, ve které je jednoduchá geometrická forma pojmenovaná „X“ schovaná:



Třetí použitý test, při kterém proband sedí v nakloněné místnosti, se nazývá *Body-Adjustment Test*. Proband je instruován, aby své tělo držel ve vertikální poloze, zatímco místnost zůstává nakloněná. Část účastníků tohoto testu vnímá své tělo jako kolmé k zemi, ačkoliv zůstávají v rovině s osami místnosti se sklonem třicet pět stupňů. Tento způsob percepce polohy svého těla považuje Witkin za projev dominantní závislosti na okolním poli.

Všechny tři testy mají vysokou konzistenci ve smyslu tendence probandů projevovat jeden kognitivní styl. Rovněž test-retestové ověření reliability vykazuje vysokou stabilitu kognitivního stylu jedince v čase.

---

<sup>20</sup> (mind garden, 2012-04-15)

Následné empirické výzkumy se zaměřily na interakce dětí, konkrétně desetiletých chlapců s jejich matkami. Výsledky poukázaly na signifikantní korelace mezi diferenciací kognitivního stylu syna a osobnostními charakteristikami matky, její schopností být nápomocná při procesu separace a mírou kontroly asertivního a agresivního chování syna. Tato zjištění podnítila řadu interkulturních výzkumů rodičovského vlivu na kognitivní funkce jedince (Witkin, 1967).

Dawson (1967) porovnával kognitivní styly dvou kmenových společností Temne a Mende ze Sierra Leone. V kmenu Temne jsou děti, potom co přestanou být kojeny, vystaveny přísné disciplíně. Důraz je obzvláště kladen na poslušnost dospělé autoritě. Ve výchově hrají dominantní roli matky, jen zřídka mají děti možnost bližšího kontaktu s otcem. Výchova v kmenu Mende představuje do určité míry opak. Častěji než fyzické tresty jsou užívány různé formy psychické deprivace. Od útlého mládí jsou děti vychovávány k vlastní odpovědnosti, také v rodině je úloha matky menší než u kmene Temne.

Dawson se domníval, že děti v kmenu Temne budou v percepci častěji „na poli závislí“, než děti z kmene Mende. Činil tak s ohledem na způsob separace dětí od rodičů, omezování jejich impulzivních projevů a rozdělení rodičovských rolí ve výchově. Hypotéza se při použití *Embedded-Figures Testu* potvrdila (Dawson, 1967; Witkin, 1967).

Heine (2010) upozorňuje na Nisbettovy kulturně srovnávací studie způsobu uvažování ve východní Asii a u Severoameričanů. Nisbett vysvětluje rozdílné kognitivní výkony odlišným způsobem usuzování a myšlení (*analytic versus holistic thinking*). Pro analytické uvažování je příznačné zaměření na objekt jako na existující nezávisle na kontextu. Objektům jsou předem

přisuzovány fixní atributy, které slouží k apriorní kategorizaci a vysvětlení jednání percipovaného bez ohledu kontext.

Za protiklad považuje Nisbett a jeho kolegové holistický způsob myšlení a uvažování. Jak název napovídá, při holistickém uvažování dochází k orientaci na kontext jako celek. Lidé takto orientovaní zaměřují svou pozornost na vztahy mezi objekty a vztah objektů k okolí. Tyto vztahy slouží k vysvětlení a predikci chování pozorovaných objektů. Analytické uvažování silně převládá v západních kulturách. Pro zbytek světa je spíše příznačný holistický styl. Obzvláště rozšířený je ve východní Asii, respektive zde bylo prováděno nejvíce srovnávacích studií (Heine, 2010).

### **3.2 Interkulturní přístup ke studiu a testování inteligence**

Nespokojíme-li se s Yerkesovou operacionalistickou definicí inteligence, tak, jak ji uvádí Sedláková (2002, s. 24): „*inteligence je to, co měří inteligenční test*“, musíme vycházet z více zdrojů, neboť jednotnou psychologickou definicí inteligence bychom hledali jen těžko.

Ve shodě s Mikšíkem můžeme konstatovat následující: „...*studium inteligence jako nejobecnější schopnosti je tradičním tématem psychologie již více než 100 let. Přitom je její vymezení jednak velmi různorodé, jednak velmi vágní: někdy se charakterizuje jako obecné nadání, celková rozumová vyspělost, mentální úroveň, rozumová kapacita...někdy se hovoří též o intelektu, chytrosti, bystrosti*“ (Mikšík, 2007, s. 137).

V monografii věnované psychologii inteligence nabízí Ruisel výčet možných okruhů pojmání inteligence. Předně je pro něj inteligence „*schopnost*

*podmiňující efektivnost člověka v nejrůznějších sférách“* (Ruisel, 2000, s. 9). Z hlediska osobnosti je inteligence součástí širšího rámce schopností daného jednotlivce. Nicméně výše uvedené vymezení je pro potřeby této práce zatím nedostačující.

Inteligence se v odborné literatuře objevuje nejenom jako samostatná lexikální jednotka. Například v *Psychologickém slovníku* (Hartl, Hartlová, 2000) se heslo inteligence nachází s celkem 28 adjektivy. Jen namátkou uvedme inteligenci jazykovou, pohybovou, sociální, osobního rozvoje či umělou. Je zřejmé, že každá z těchto „inteligencí“ představuje jev elementárně odlišný.

Inteligence je jednak předmětem teoretického zájmu psychologů, dle převažujícího zaměření mluvíme pak o teoriích faktorových, kognitivních, vývojových, biologicko-fyziologických nebo obecně akademických. A jednak si nese svou praktickou stránku, která se projevuje v nejrůznějších situacích reálného života. V té chvíli nejčastěji mluvíme o inteligenci sociální, emoční, morální či jednoduše praktické (Ruisel, 2000).

Jedna z obecnějších definicí, která se snaží syntetizovat jednotlivé psychologické pohledy, popisuje inteligenci jako *„schopnost učit se ze zkušenosti, uvažovat v abstraktních pojmech a účelně se vypořádávat se svým prostředím“* (Atkinson et al., 2003, s. 692).

Berry (1974) považuje za hlavní problém pro kulturně zaměřené psychology relevantně popsat kognitivní schopnosti utvořené na základě eko-kulturního nastavení. Východiskem je pro něj uplatnění principu kulturního relativismu. Hlavní postulát radikálního kulturního relativismu ve vztahu ke konceptu inteligence shrnul následovně: *„...musíme se pokusit odložit představu, že inteligence je universální schopnost, vlastnost, která je stejná ve všech kulturních skupinách“* (Berry, 1974, s. 227).

Jako protiváhu univerzálních koncepcí inteligence nabízel Berry už v polovině 80. let uplatňování emické perspektivy. Metoda emického popisu se původně etablovala v sociální a kulturní antropologii. Jde o popis jevů, událostí, způsobu života atp. „...*jak jej vnímají a popisují příslušníci zkoumané společnosti. Jeho protějškem je analytický popis nebo vysvětlení badatele, který se označuje jako princip etická úroveň. Dichotomii emický-etický začal první rozvíjet jazykovědec Kenneth Pike ..., který oba výrazy odvodil z lingvistického rozdílu mezi fonetikou a fonemikou, jež odkazují k objektivnímu vztahu mezi zvukem a jeho významem. Nativní hledisko je emické, kdežto analytický pohled antropologa je etický*“.(Eriksen, 2008, s. 52). Badatelé akcentující vliv kultury při studiu inteligence, častěji inklinují k emickému přístupu.

Sternberg (2007) upozorňuje, že konceptualizace inteligence probíhá na dvou úrovních. Jednu linii představují explicitní teorie inteligence čili vědecká snaha badatelů spojená s empirickým ověřováním a druhá linie je implicitní. Jak doslova říká, implicitní linie představuje „*folkteorie - teorie, které mají lidé ve svých myslích*“ (Sternberg, 2007, s. 548) a v zápětí uvádí celou řadu mezikulturních příkladů těchto implicitních folkteorií. Předně je možné vytyčit pomyslnou hranici mezi Východem a Západem, kdy v západním civilizačním okruhu je inteligence implicitně charakterizována jako atribut individua, spíše lineární a bez vztahu ke kontextu, zatímco „východní“ pojetí akcentuje sociální povahu inteligence více vázanou na kontext a kolektivismus.

V Číně je v perspektivě konfucianismu zdůrazňována a oceňována benevolence a správnost v jednání. Mezi dospělými kmene Chewa v Zambii je za inteligentní považována společenská odpovědnost, kolegialita a poslušnost, „inteligentní“ je takové dítě, které jedná s respektem k dospělým. Zatímco výraz *ngware* užívaný pro označení inteligence v Zimbabwe odkazuje na rozvahu a obezřetnost. V indické tradici koresponduje s inteligencí sanskrtský výraz *buddhi*, který znamená proces uvědomování či vědomí. Argentinští učitelé



uvádějí jako předpoklad inteligence dobrou disciplínu, schopnost učit se a myslet, ale i stabilní domácí zázemí. V jiném výzkumu japonští studenti, stejně jako američtí, zdůrazňovali individuální rozměr inteligence. Je ovšem obtížné „oddělit lingvistické a konceptuální rozdíly v mezikulturním pojmenování inteligence“ (Sternberg, 2007, s. 553).

S odkazem na výše uvedené připustíme relaci mezi inteligencí a kulturou. „*Intelligence kromě individuální úrovně, zaměřené na využívání strategií a poznatků jedince, vyžaduje i optimalizaci vztahů mezi lidmi (např. prostřednictvím empatie). V tomto smyslu se intelligence stává pružným, kulturně závislým jevem*“ (Ruisel, 2000, s. 165). Ve prospěch ekokulturní adekvátnosti výkonu kognitivních funkcí, tedy i inteligence vyznívá následující tvrzení: „...nemá-li např. intelektuální vývoj v sobě nic fatálního a nutného, co by převládlo nad působením „prostředí“, v němž se dítě pohybuje, pak je zřejmé, že tento vývoj je naopak tvořen jeho působením tj. osvojováním si předmětů, nástrojů a technik (jazykových i intelektových), vlastních určité době a prostředí“ (Štech, 1998, s. 226).

Obecná kritika rasových interpretací rozdílných výsledků jednotlivých skupin v testování inteligence vychází z řady argumentů. Mezi nejediverzifikovanější patří následující: výsledky v testování všeobecné „g“ inteligence daleko více korelují se socioekonomickým statusem respondentů než s rasovým původem. Čím více jsou testy komplexnější, tím více obsahují kulturně specifických prvků. Další silný argument vychází z poznatku, že s rostoucí obtížností otázek je možné vysledovat meziskupinové rozdíly v délce reakčního času u populací bez vzdělání a se vzděláním (Berry et al. 2011; Gould, 1998).

### 3.2.1 Cattell Culture Fair Intelligence Test

Snahu zohlednit kulturní hledisko ve studiu inteligence, resp. vyhnout se kulturním determinantám v inteligenčních testech můžeme v psychologii vystopovat od druhé poloviny 20. století. Klasickým příkladem je *Cattell Culture Fair Intelligence Test*. Následující text bude věnován východiskům jeho vzniku.

S představou univerzálnosti kognitivních funkcí souvisí pojem všeobecné inteligence (Berry et al., 2011). Zásadním způsobem se s konceptualizací všeobecné inteligence vyrovnal psycholog a statistik Ch. Spearman, který nejprve studoval korelace mezi výsledky jednotlivých mentálních testů, které při zadávání velkému počtu lidí vyšly jako pozitivní. „*Jinak řečeno, jednotlivci s vyšším výkonem v paměťových testech dosahovali vyšší výkony i v percepčních a logických úlohách*“ (Ruisel, 2000, s. 26).

Spearmana tedy zajímalo, jaká vyšší zákonitost stojí v pozadí těchto výsledků. Následně identifikoval faktory dva: první faktor označil jako „g“-obecný faktor inteligence, „...*který je společný všem mentálním činnostem. Odlišnosti v něm určují rozdíly mezi lidmi v obecné inteligenci*“.(Mikšík, 2007, s. 140). Tento faktor je podle Spearmana dědičný (Gould, 1998), zatímco druhý faktor „s“- specifické schopnosti je dán výchovou a vzděláním a představuje základnu pro speciální nadání vázané na určitou oblast lidské činnosti (Mikšík, 2007).

Na Spearmana navázal jeho žák, Raymond B. Cattell. U obou panovala shoda v tom, že mentální testy vyjadřují kombinaci všeobecného a specifického faktoru. Nicméně Cattell předpokládal, že všeobecný faktor je možné dále dělit na fluidní a krystalickou inteligenci. Inteligence, označená jako fluidní, je založena na schopnosti tvořivě řešit nové problémy, přičemž je Cattellem

považována za vrozenou a nezávislou na dřívějším učení. Zatímco krystalická inteligence je podle něj „...založena na kognitivních procesech získaných učením, na vědomostech a na schopnosti je využívat“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235). Vzhledem k tomu, že Cattell staví všeobecnou schopnost nad specifické schopnosti, bývá tento model inteligence zpravidla označován jako hierarchický (Ruisel, 2000).

V roce 1949 (a následně 1956 a 1966) vydali Raymond B. Cattell a A. K. S. Cattell test s názvem *Cattell culture fair Intelligence Test*. Tento iteligenční test je zajímavý právě proto, že představuje snahu co nejvíce eliminovat kulturní vlivy v testování inteligence.

Podle Cattella „klasické“ iteligenční testy měří převážně schopnost získanou kulturní zkušeností, především skrze vzdělání, pojmenovanou jako tzv. krystalickou inteligenci. Zatímco jeho „culture fair“ test rozkrývá tzv. fluidní obecné schopnosti. Vychází přitom z předpokladu, že: „*inteligence je do jisté míry vrozená, uplatňuje se na různém obsahovém materiálu a je relativně stálou charakteristikou jedince*“ (Cattell, Cattell, 19??, s. 5).

Autoři české modifikace příručky k testu Heinzl a Janoušková (Cattell, Cattell, 19??) shrnují přednosti Cattellova testu a „culture fair“ iteligenčních testů obecně do následujících bodů:

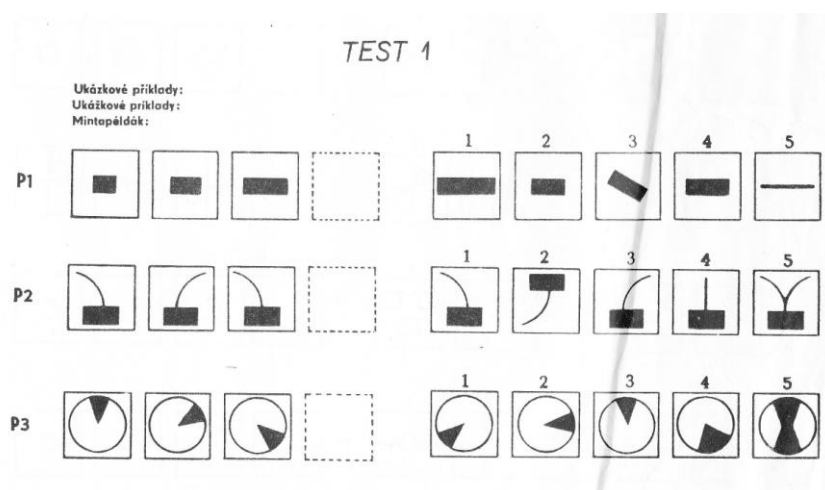
- Oddělení inteligence od školních a jiných znalostí a získaných dovedností při zachování faktorově analytické platnosti testu
- Měření faktoru tzv. fluidní inteligence“
- Redukce omylů při měření inteligence pramenících z rozdílů v sociálních možnostech, specializace ve škole, atd.

- Větší stálost výsledků, větší stálost standardizace dosažená nezávislostí na kulturním posunu, který doprovází normy při konvenčním testování inteligence v důsledku změn spojených s vlivem školy v různých obdobích.

Testovaná obecná schopnost „vyvozovat vztahy“ je pak definována jako relativně konstantní charakteristika jedince, jež se uplatňuje na různém obsahovém poli: verbálním, numerickém, prostorovém a v sociálních dovednostech. Velmi zajímavá skutečnost pak je, že „*nepřítomnost verbálního materiálu v testu dle autora neznamena horší predikci obecné schopnosti potenciálního verbálního výkonu*“ (Cattell, Cattell, 19??, s. 6).

### Ukázka z Cattell culture fair Intelligence Test<sup>21</sup>

**Část 1 – princip sérií, 12 úkolů.** Instrukce: „*V každém řádku vyberte jen jeden obrázek z každého souboru nakresleného vpravo, a to ten, který se hodí jako pokračování k třem obrázkům vlevo a vyznačte ho jako svou odpověď*“ (Cattell, Cattell, 19??, s. 23).



<sup>21</sup> (Cattell, Cattell, 19??, s. 23)

Ona proklamovaná „*culture fair*“ přednost tohoto testu vychází především z nonverbální povahy řešených úloh<sup>22</sup>. Zůstává tedy otázkou, zda vypuštění jazykové složky z testu automaticky znamená interkulturní validitu. Prosté konstatování, že „*nebyly nalezeny významné rozdíly ve výkonech Američanů, Australanů, Francouzů a Angličanů*“ (Cattell, Cattell, 19??, s. 8) k tomu pravděpodobně neopravňuje, neboť zůstáváme v zásadě v intencích kulturně málo diversifikované oblasti. V odborné literatuře je problematika „kulturní nezávislosti“ Cattellova testu diskutována jen velmi málo.

Přesto musíme docenit přínos tohoto testu, v 50. letech minulého století se zaměřil na téma, které většina tehdejších psychologů víceméně nerefletovala. *Cattell culture fair Intelligence* má v „dějinách“ zohledňování kultury při psychologickém testování inteligence své podstatné místo.

### 3.2.2 Kulturní inteligence CQ (Ang, Van Dyne)

Inovativním počinem ve snaze zohlednit kulturu ve vztahu k inteligenci se snaží být koncepce kulturní inteligence<sup>23</sup> (*cultural intelligence*), popsaná v publikaci *Handbook of Cultural Intelligence* (Ang; Van Dyne, eds., 2008).

---

22 Jiný velmi významný test inteligence, Ravenovy progresivní matrice (*Raven progressive matrices test*) je rovněž neverbální, proto byl dlouhou dobu považován za „culture free“. Nicméně ukazuje se, že je kulturně sycen, ačkoliv obsahuje jen nonverbální úkoly (Benson, 2003).

23 Kulturní inteligence (*cultural intelligence*), je autory zkracována trochu zavádějícím způsobem jako CQ (Ang, Van Dyne, 2008).

V této práci je koncept kulturní inteligence zařazen do kapitoly pojednávající o kognitivní sféře kultury, ačkoliv jiní autoři (Berry et al., 2011) považují kulturní inteligenci spíše za interkulturní kompetenci<sup>24</sup> než kognitivní schopnost.

Kulturní inteligence (CQ) je definovaná jako „*schopnost jedince efektivně zvládat kulturně rozmanité situace*“ (Ang, Van Dyne, 2008, s. 3). Přičemž tato definice se snaží zůstat ve shodě s pojetím obecné inteligence jako schopnosti abstrahovat a řešit problémy. Obdobně jako u emoční inteligence Ang a Van Dyne (2008) zdůrazňují vztah kulturní inteligence k efektivnosti fungování jedince v „reálném světě“. Nicméně od emoční inteligence a kognitivní inteligence se odlišuje svým výhradním zaměřením na adaptabilitu jedince v interakcích charakterizovaných kulturní diverzitou. Výhodiskem pro tento koncept je uchopení kulturní inteligence jako multidimenzionálního konstruktů. Identifikované dimenze jsou následující: metakognitivní CQ, kognitivní CQ, motivační CQ a behaviorální CQ.

Metakognitivní dimenze kulturní inteligence (metacognitive CQ) představuje schopnost kulturního vědomí a uvědomování si během interkulturní interakce. Zprvu podporuje aktivní uvažování o lidech s odlišným kulturním zázemím. Zadruhé spouští kritické uvažování o zvycích a povyšování svého způsobu myšlení a zatřetí vede individuům k přehodnocení svých kognitivních schémat.

Kognitivní dimenze kulturní inteligence (Cognitive CQ) označuje znalosti individua o odlišných normách, zvycích a konvencích v různých kulturních uskupeních.

---

24 O interkulturních kompetencích blíže v kapitole 5.3 Interkulturní kompetence osobnosti.

Motivační dimenze (Motivational CQ) je schopností vést svou pozornost a energii směrem k učení se fungovat v interkulturních situacích. Souvisí s vnímanou osobní účinností (self-efficacy) v mezikulturních interakcích.

Poslední dimenzí je behaviorální kulturní inteligence (Behavioral CQ), ta představuje dovednost individua projevovat se vhodně v interakci s lidmi z odlišného kulturního zázemí, zahrnuje jak verbální tak neverbální projevy chování. Nutno poznamenat, že chování je nejviditelnější složkou sociální interakce (Ang, Van Dyne, Koh, 2008).

Na základě těchto dimenzí byla konstituována čtyřfaktorová škála kulturní inteligence (*The Cultural Intelligence Scale, CQS*). Škála kulturní inteligence CQS představuje konkrétní psychometrický aparát, který vychází z konceptu kulturní inteligence (CQ). Van Dyne, Ang a Koh (2008) uvádějí, že k finální podobě škály CQS vedlo celkem 6 samostatných studií.

V první studii byl zadán 40 položkový dotazník studentům (dobrovolníkům; n=576, 74% ženy, průměrný věk 20 let) Obchodní školy v Singapuru. Po vyřazení položek s nízkou standardní odchylkou nebo extrémním průměrem a nízkou celkovou korelací došli autoři k 20 položkám. Následná faktorová analýza potvrdila předpokládanou čtyřfaktorovou strukturu.

Výsledný design CQS dotazníku<sup>25</sup> byl následující:

[Instrukce: *Přečtěte si každý výrok a zvolte odpověď, která nejlépe vystihuje vaše schopnosti. Vyberte odpověď, která nejlépe popisuje vás, jaký/á doopravdy jste. (1=velmi nesouhlasí; 7=velmi souhlasí)*].

CQ FAKTOR:

položka dotazníku:

Metakognitivní CQ	
MC1	Jsem si vědom kulturních znalostí, které používám, když jsem v interakci s lidmi z jiného kulturního zázemí.
MC2	Přizpůsobuji své kulturní znalosti, jak komunikovat s lidmi z jiných kultur.
MC3	Jsem si vědom kulturních znalostí, které uplatňuji v mezikulturních interakcích.
MC4	Kontroluji přiměřenost svých kulturních znalostí při interakci s lidmi z jiných kultur.
Kognitivní CQ	
COG1	Znám právní a ekonomické systémy jiných kultur.
COG2	Znám pravidla (např. slova, gramatiku) jiných jazyků.
COG3	Znám hodnoty a náboženství jiných kultur.
COG4	Znám systémy manželství jiných kultur.
COG5	Mám znalosti o umění a řemeslech jiných kultur.

<sup>25</sup> Nejde o standardizovaný převod testu, ale o překlad z anglického originálu pro potřeby této diplomové práce.



COG6	Znám pravidla pro vyjadřování neverbálního chování v jiných kulturách.
Motivační CQ	
MOT1	Baví mě setkávat se s lidmi z jiných kultur.
MOT2	Jsem přesvědčen, že se mohu stýkat s místními obyvateli v kultuře, která je pro mě neznámá.
MOT3	Jsem si jist, že se můžu vyrovnat se stresem při přizpůsobování se kultuře, která je pro mě nová.
MOT4	Baví mě žít v kulturách, které jsou pro mě neznámé.
MOT5	Jsem přesvědčen, že bych si zvykl na pravidla obchodování v jiné kultuře.
Behaviorální CQ	
BEH1	Změním svůj verbální projev (např. akcent, tón), když si to mezikulturní interakce žádá.
BEH2	Používám pauzu a ticho odlišně, aby vyhovovaly mezikulturní situaci.
BEH3	Měním míru své řeči, pokud si to mezikulturní situace vyžaduje.
BEH4	Změním svůj neverbální projev, pokud si to mezikulturní interakce žádá.
BEH5	Měním svůj výraz ve tváři, pokud si to mezikulturní interakce žádá.

Druhá studie se zabývala zobecnitelností CQS při různých vzorcích respondentů. 20 položková škála byla tentokrát snímána u 447 dobrovolníků (70% ženy, průměrný věk 20 let). Tato studie prokázala především silný vztah mezi položkami a jejich škálami, čímž byla podpořena vnitřní konsistence testu.

Ve třetí studii se výzkumníci zaměřili na zobecnitelnost škály v čase. K zjištění reliability použili metodu test-retest, s odstupem čtyř měsíců mezi jednotlivými testy. Statistická analýza přinesla následující výsledky: signifikantní změny nastaly u kognitivního a behaviorálního faktoru kulturní inteligence, zatímco signifikantní změny nevykazoval metakognitivní a motivační faktor. Van Dyne, Ang a Koh (2008) již předem předpokládali proměnu v čase v závislosti na zkušenosti a/nebo tréninku.

Zda má CQS obecnou platnost napříč různými státy zjišťovala čtvrtá studie. Čtvrtý vzorek respondentů představovali vysokoškolští studenti ze Spojených států. Autoři shrnují výsledky této studie následovně: „...mnohočetná skupina testů invariance ukazuje, že mezi dvěma státy (Singapur, Spojené státy) zůstává ta samá čtyřfaktorová struktura“ (Van Dyne, Ang, Koh, 2008, s. 26).

Předposlední, pátá studie zjišťovala zobecnitelnost při použití různých metod. Především šlo o vytvoření verze dotazníku CQS z pozice pozorovatele, tzv. CQS-Observer Report. Technicky šlo o posun výpovědi z pozice 1. osoby, např. „*jsem si vědom kulturních odlišností...*“ na 3. osobu „*dotyčný/á si je vědom kulturních odlišností...*“.

Účastníci této studie (n=142, 47% ženy, průměrný věk 35 let) jednak vyplnili CQS za sebe a jednak o náhodně vybraném kolegovi ze stejného MBA studijního programu. Dále ohodnotili přizpůsobivost v situacích sociální interakce (*interactional adjustment*) na sedmibodové škále u sebe i u posuzovaného kolegy. Kromě pohlaví ještě uvedli svou kulturní zkušenost (jež byla operacionalizovaná jako počet zemí, v kterých dosud žili). Získaná data pak byla vyhodnocována pomocí *multitrait multimethod* analýzy (MTMM).

Ukázalo se, že sebehodnocení motivačního CQ a behaviorálního CQ predikuje pozorovatelem hodnocenou interakční přizpůsobivost (*peer-rated interactional adjustment*). Podobně pak pozorovatelem hodnocené motivační CQ a behaviorální CQ predikuje sebehodnocení vlastní interakční přizpůsobivosti. „V souhrnu MTMM analýza přináší důkazy o konvergentní, diskriminantní a kriteriální validitě škály kulturní inteligence CQS napříč sebeuposuzováním a posuzováním pozorovatele“ (Van Dyne, Ang, Koh, 2008, s. 31).

Šestá studie se zabývala ověřováním diskriminantní, prediktivní a inkrementální validity (Van Dyne, Ang, Koh, 2008).

Konceptu kulturní inteligence (CQ), respektive Škále kulturní inteligence (CQS) nelze upírat velké ambice. Všechny detailně popsané studie dokládají, že má silnou oporu v metodologii. Nicméně při detailnějším pohledu, je nutné se kriticky vymezit vůči několika momentům.

Zprvé, inteligenční testy řadíme mezi výkonové testy. Tento test žádný výkon neměří, jde o projektivní metodu. Respondent hodnotí sám sebe, respektive evaluuje svou schopnost efektivně fungovat v kulturně rozmanitých situacích.

Autoři uvádí, že pátá studie přinesla doklady o konvergentní, diskriminantní a kriteriální validitě škály při sebeuposuzování a posuzování pozorovatelem. Nabízí se otázka, zda nejde spíše o reliabilitu testu. Reliabilita testu vypovídá o kvalitě měřicího nástroje. Signifikantní shoda mezi sebeuposuzováním a posuzováním pozorovatelem v páté studii ukazuje na vysokou reliabilitu testu. Ta ovšem sama o sobě nevypovídá o validitě testu.

Test bychom mohli považovat za validní, pokud by měřil efektivitu fungování v kulturně rozmanitých situacích. Zatím však měří spíše respondentovu představu o vlastní efektivnosti v těchto situacích.

## 4. Ontogeneze jedince v kultuře

Psychický vývoj v průběhu života jedince, je nejčastěji chápán jako výsledek interakce biologického organismu a vlivů prostředí. Ontogeneze jedince se vždy odehrává v konkrétním kulturním kontextu (Vágnerová 2008; Berry et al., 2011).

Psychický vývoj se realizuje prostřednictvím zrání a učení. Proces zrání je předurčen genetickým programem a ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení tyto předpoklady dále rozvíjí na určitou úroveň individuální zkušenosti. *„Převážná část učení má charakter zprostředkování obecné zkušenosti, kterou získají i jiní lidé. Takto si dítě osvojuje řeč, normy chování, způsoby řešení určitých problémů atd.“* (Vágnerová, 2008, s. 22). Na rozdíl od nevratného zrání, nemají výsledky učení trvalý charakter a mohou být ovlivňovány novými zkušenostmi<sup>26</sup>.

V určitém období vývojové psychologie představoval podstatný moment spor tzv. nativismu a empirismu. Nativisté zastávali názor, že člověk přichází na svět s vrozenou základnou vědomostí. Zatímco stoupenci empirismu se domnívali, že vědomosti člověk získává až prostřednictvím zkušeností a interakcí s okolím (Atkinson et al., 2003).

Diskuzi nativistů s empiristy je možné chápat jako položení rudimentální otázky vlivu kultury na formování lidské psychiky. Jsou psychické funkce apriori

---

<sup>26</sup> Novou zkušenost může například představovat setkání s neznámou, dosud neinteriorizovanou kulturou. O procesu akulturace blíže v kapitole 6.1 Akulturace.

dány nebo svou podobu dostávají až interakcí s konkrétním kulturním kontextem? Oba tyto krajní přístupy představují dnes pouze historické směry, nicméně vznesená otázka zůstává stále aktuální.

Určité rozřešení přináší Heine (2010) když tvrdí, že psychické procesy variují napříč kulturami, protože se životní zkušenosti lidí liší již od raného dětství. Tím jak jedinci v průběhu života kumulují kulturní zkušenost, tak se rozdíly v psychických procesech mezi kulturami prohlubují.

#### **4.1 Socializace a enkulturace**

V této podkapitole se blíže zaměříme na ústřední děje „kulturně psychické“ ontogeneze jedince, konkrétně na vzájemně provázané procesy socializace a enkulturace.

Problematika socializace osobnosti je do značné míry interdisciplinární, a proto je na ní nazíráno z nejrůznějších perspektiv. Definice socializace se ve vědách o člověku vyskytuje v značné významové extenzi. Pro nás jsou podstatná především antropologická, sociologická, vývojově a sociálně psychologická pojetí.

V nejširším slova smyslu se socializace týká způsobu, jakým se jedinci stávají členy jedné nebo více sociálních skupin (Grusec, Hastings, 2006), podobně ve stručnosti enkulturace představuje zahrnutí jedince do kontextu jeho kultury (Berry et al, 2011).

V psychologickém slovníku Americké psychologické asociace jsou uvedena tři možná procesuální pojetí socializace:

1.) Proces, při kterém si jednatelce osvojuje sociální dovednosti, přesvědčení, hodnoty a chování, nezbytná pro efektivní fungování ve společnosti nebo v určité skupině.

2.) Proces, při kterém se zaměstnanci přizpůsobují organizační kultuře a učí se znalostem, dovednostem, postojům a hodnotám, které jsou od nich očekávané ze strany nadřízených, kolegů, podřízených, zákazníků a dalších zainteresovaných osob.

3.) Proces, kterým jednatelce získává povědomí o různých životních stylech a rozdílném chování. Tato znalost umožňuje jednatelcům osvojit si sociální nebo skupinový hodnotový systém a vzorce chování; tedy to, co je považováno za normální nebo žádoucí v sociálním prostředí, jehož se stávají členem (VandenBos ed., 2007).

To, jak proces včleňování jedince do společnosti a kultury funguje, záleží jednak na okamžitém sociálním kontextu a zároveň na dlouhodobém kulturním kontextu (Bugental, Grusec, 1998). Součástí socializačního procesu je i kompetentnost v dané kultuře z hlediska přijetí norem, hodnot a vzorců chování (Morgensternová, Šulová, 2009).

Pro tuto kompetenci se nejčastěji užívá pojem enkulturace<sup>27</sup>, označující „proces včlenění jedince do kultury, který zahrnuje osvojení artefaktů, sociokulturních regulativů a idejí sdílených členy dané společnosti“ (Soukup, 2005, s. 637). Soukup považuje proces enkulturace za komplementární k procesu socializace, kterou chápe jako „proces začleňování člověka do systému

---

<sup>27</sup> Pojem „enkulturace“ poprvé použil antropolog Herskovits. V současnosti jej běžně užívají i interkulturně orientovaní psychologové (Berry et al., 2011).

*společenských vztahů, jehož jádro tvoří interiorizace sociálních rolí a zvládnutí základních způsobů chování v typických sociálních situacích“ (Soukup, 2005, 642).*

Hewstone a Stroebe (2006) považují socializaci za jedno z hlavních témat vývojové sociální psychologie, spolu s vývojem vztahů a vývojem jedinců ve vztahu, vývojem řeči, jazyka a komunikace a s rozvojem sociálního povědomí. Socializaci chápou jako *„proces, při němž si jedinci osvojují pravidla chování, soubor názorů, hodnot a postojů s cílem stát se plnohodnotnými členy společnosti“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 79).*

Podobný přístup říká, že lidský jedinec se v podstatě rodí jen jako potenciální člověk, přičemž *„člověkem se stává v procesu socializace, jehož výsledkem je získání specificky lidských způsobů reagování, vnímání, myšlení, citění a konání, tedy osvojení si vlastností, které mu umožňují život ve společnosti.“ (Sollárová, 2010).*

Morgensternová a Šulová (2009) akcentují interaktivní povahu procesu socializace. Vymezují se tak určitým způsobem proti chápání socializace jako jednosměrného procesu, během něhož se lidský jedinec působením společenských vlivů stává „socializovaným“. Morgensternová a Šulová chápou socializaci následovně: *„je to proces, v němž postupnými kroky a vzájemnou interakcí člověka s prostředím dochází k začleňování jedince do společnosti. Jsou mu předávány modely chování, způsoby i formy komunikace, dochází v něm k interiorizaci norem... cílem procesu socializace je tedy integrování jedince schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být ji zároveň přínosem, obohacovat a rozvíjet jí svou existencí“ (Morgensternová a Šulová, 2009, s. 31).*

Sociolog Giddens pojímá socializaci překvapivě značně psychologicky, podle něj jde o *„proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu,*

*kteřá si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře“*  
(Giddens, 2005, s. 39).

Podobně Keller, který mluví o problému socializace v souvislosti s mechanismy sociální kontroly, říká že: *„...cílem socializace je zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Toho lze dosáhnout tehdy, přijme-li jedinec za své (internalizuje-li) nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítka své kultury“*  
(Keller, 2009, s. 38).

Po obsahové stránce je možné téma socializace rozdělit do dvou celků: první se vztahuje k utváření osobnosti, druhý souvisí s vývojem lidského druhu (Morgensternová, Šulová, 2009), oba okruhy socializace spolu vzájemně korespondují. Sociokulturní systém je stále znovu aktualizován a předáván následujícím generacím skřze socializované jedince, v tomto smyslu je možné hovořit o osobnostní složce v sociokulturním systému. Jedinec sám sebe socializuje tak, že prizmatem osvojených norem a hodnot oceňuje sociální vhodnost výkonů svého okolí. Tím se tento proces liší od mechanické drezúry zvířete (Helus, 1976). Na druhou stranu, jakákoliv lidská společnost není schopna bez socializace předávat následujícím generacím své základní normy a hodnoty a rozpadá se (Keller, 2009).

#### **4.1.1 Socializace jedince**

Socializace v sobě zahrnuje celou řadu výsledků napřič sociální, emocionální a kognitivní složkou osobnosti, včetně akvizice norem, rolí, požadavků a hodnot (Grusec, Hastings, 2006).

Helus (1976) považuje za vnitřní zdroj dynamiky socializačního procesu především rozpor mezi záměry jedince a jejich uskutečňování v podmínkách



společensko-kulturního systému. Za hybné intrapersonální síly považuje potřebu začlenění do vztahů, jež má vyvrcholení v produktivní solidaritě, pochopení a vzájemném respektu. Potřebu překonat omezení daná stávajícími podmínkami pojmenovává jako potřebu tvůrčího přesahu. Jestliže systém tuto potřebu v jedincích tlumí nebo přímo potlačuje, projevuje se pak dle Heluse v destruktivní formě. Potřebu pevného zázemí a určitých jistot, která se ambivalentně prolíná s potřebou překonávat svůj nynější stav a současné podmínky pojmenovává jako potřebu dějinného charakteru vlastní osobnosti. Tato potřeba se formuje už v raném dětství, jestliže má dítě pevný a bezpečný vztah s nejbližšími příbuznými (především s matkou), otevírá se pak dalším vztahům.

Jedinec rovněž usiluje o to, aby autenticky vyjádřil svou jedinečnou pozici ve světě, má potřebu realizace vlastní identity. *„Znakem úspěšné socializace je, stala-li se identita produktem a současně i východiskem konkrétního společenského začlenění osobnosti, rozvíjejícího její dispozice a ústícího v optimální soulad mezi hodnocením a sebehodnocením její platnosti a úlohy v dynamice společnosti“* (Helus, 1976, s. 43). Potřebu srozumitelnosti a uchopitelnosti „chodu světa“ naplňovanou skrze zkušenost pojmenovává Helus (1976) jako potřebu orientačních a výkladových schémat.

Zajímavý podnět do diskuze o socializaci jedince vnáší následující poznámka: *„někteří autoři se však domnívají, že proces socializace není začleňování jedince do společnosti, ale je to naopak proces, kterým se z plně socializovaného jedince (neboť novorozenec či kojeneček je existenčně plně odkázán na společnost) postupnými křůčky osamostatňuje“* (Morgensternová, Šulová, 2009, s. 31).

#### 4.1.2 Psychoanalytická teorie

Za prvotní formální přístup k pochopení socializace je považována **psychoanalytická teorie** (Bugental, Grusec, 1998). Vychází z Freudova konceptu vnitřního konfliktu mezi přáními individua a požadavky společnosti. Dle Freuda je nejvýznamnější rané dětské období, kdy jsou společenské normy a požadavky jedinci reprezentovány a předávány především rodičovskou výchovou. V tomto pojetí je socializovaný ten jedinec, u kterého jsou pudové a hédonistické potřeby a touhy transformovány tak, že se realizují společensky přijatelnou formou. Freudovo pojetí poukazuje především na endogenní faktory socializace, vnější tlaky kultury jsou převedeny na vnitřní střetávání jednotlivých etází osobnosti (Morgensternová, Šulová, 2009).

#### 4.1.3 Teorie sociálního učení

*„Člověk nemá pevně vrozené způsoby reagování a chování. Během života se učí chovat tak, jak je to nezbytné k uspokojení jeho potřeb. Základním mechanismem socializace je tedy učení, zejména sociální učení“* (Sollárová, 2010, s. 54).

Ze všech procesů zahrnutých v socializaci, má dle Bandury (1969) výsadní postavení observační učení. Jak říká, bylo by obtížné představit si jedince v socializačním procesu, jak je formován pouze jazykem, formálními i neformálními kulturními vzory, rodinnými zvyky, vzdělávací, společenskou a politickou praxí. Největší posílení v procesu sociálního učení představuje identifikace s jedincem s akumulovanou kulturní zkušeností. Takový jedinec představuje určitý model. V Bandurově teorii učení napodobováním jsou podstatné čtyři komponenty. Předně je to pozorovatelova pozornost, kterou věnuje jednotlivým událostem. Skutečné nebo živé modely mají pro pozorovatele

různou přitažlivost. Další komponentou je nutnost retence pozorovaného materiálu. V paměti se uchová pomocí obrazového nebo verbálního systému. V třetí fázi dochází k reprodukci uchované symbolické reprezentace modelového chování. Závěrečná je fáze posílení, která úzce souvisí s motivací (Sollárová, 2010).

Bandura dále rozlišuje tři druhy posílení: primární posílení (jedinec napodobuje chování modelu a je za to odměněn nebo potrestán), zástupné posílení (souvisí s anticipací odměny za určité chování) a sebeposílení, při kterém je chování jedince nezávislé na očekávání a reakci druhých. Za mechanismus internalizace regulovaného chování považuje Bandura seberegulaci (Bandura, 1969; Sollárová, 2010).

Teorie sociálního učení A. Bandury:

**pozornost → retence → reprodukce** → **přímé posílení**  
→ **zástupné posílení**  
→ **sebeposílení**

Miller a Dolard nazvali svou teorii sociálního učení jako závislé připodobňování. Jejich neobehavioristická teorie vychází z následujícího schématu: „*aby učení proběhlo, musí subjekt něco chtít (pud), něčeho si všimnout (klíč), něco udělat (odpověď) a něco získat (odměna)*“ (Sollárová, 2010, s. 54).

#### 4.1.4 Role a status

R. Linton, představitel psychologické antropologie, v souvislosti vztahu společnosti a individua poznamenal, že žádný jedinec nemá kapacity na to, aby dostatečně postihl celou svou kulturu, nicméně v procesu socializace si osvojuje tzv. „kulturní universa“ – kulturní prvky, které zrcadlí typické vlastnosti a podstatné hodnoty sdílené s ostatními členy společnosti (Soukup, 2005; Sollárová, 2010).

K tématu vztahu jedince a společnosti přidal Linton osobitou teorií role a statusu. Lintonův přínos shrnuje Soukup: „...*pojmem status označuje pozici (postavení) člověka v sociálním systému. Pojem role vyjadřuje činnou stránku statusu – chování, které se od držitele daného statusu očekává*“ (Soukup, 2005, s. 398). Tím, jak člověk prochází řadou různých statusů (běžně několikrát za den), je nucen generalizovat modely chování, které jsou s nimi v souladu. Společnost a sociální skupiny od jedince vyžadují, aby plnil své role, tedy aby se choval v souladu se svými statusy a z nich vyplývajícími právy a povinnostmi.

#### 4.1.5 Zóna nejbližšího vývoje

Již dříve jsme nastínili přínos ruské kulturně-historické školy ke studiu vztahu kultury a lidské psychiky. Ústředním motivem kulturně-historické psychologie je teze, že struktura a vývoj lidské psychiky se formuje skrze kulturně předávané, v průběhu historie vyvinuté, praktické aktivity. Tento přístup při studiu ontogeneze, také zohledňuje fylogenetické proměny a změny v průběhu historie lidského rodu. Kultura v tomto pojetí představuje druhově specifické médium lidského vývoje (Cole, 1996).

Proces osvojování kultury během vývoje jedince rozpracoval významný představitel této školy, Lev Semjonovič Vygotskij. Vygotskij „*chápe člověka jako aktivního tvůrce svého vývoje, který si osvojuje kulturu společnosti, v níž žije, a stává se tak členem této kultury*“ (Sollárová, 2010, s. 62).

Vygotského kulturně-historický koncept bývá řazen mezi socializační teorie založené na učení (Vágnerová, 2005). Jeho výzkumy vztahu vývoje a učení vycházely „*z teze, že procesy učení a vývoje nejsou ani dvěma nezávislými procesy ani jedním a týmž procesem, ale že mezi nimi existují složité vztahy*“ (Vygotskij, 2004, s. 94). Svým přístupem se vymezoval proti dosavadním výzkumům učení, kterým vyčítal, že se obvykle omezují na zjištění aktuální úrovně intelektuálního vývoje dítěte.

Experimentálně se zaměřil na rozdíly v tom, co dítě dokáže už samo a co by mohlo dokázat za asistence zdatnější osoby. „*Připusťme, že jsme určili intelektuální věk dvou dětí, který je roven osmi rokům. Jestliže se s tím nespokojíme a pokusíme se vysvětlit, jak obě děti řeší úkoly určené pro vyšší věk, které nejsou schopné samostatně řešit, a jestliže jim pomůžeme návodnou otázkou, vyřešením začátku apod., pak se ukáže, že jedno z nich za pomoci, ve spolupráci, řeší úkoly do 12 let, druhé do 9 let. Tento rozdíl mezi intelektuálním věkem, neboli v úrovni aktuálního vývoje, který se určuje na základě samostatně řešených úkolů, a mezi úrovní, které dítě dosahuje při řešení úkolů nesamostatně, ve spolupráci, určuje zónu nejbližšího vývoje dítěte*“ (Vygotskij, 2004, s. 101-102).

Tento rozdíl mezi aktuální úrovní dítěte a jeho latentní kapacitou tzv. zóna nejbližšího vývoje<sup>28</sup>, má své dopady nejen při laboratorním šetření, ale samozřejmě i v každodenní praxi. Dítě se za pomoci zkušenějších dospělých učí

---

<sup>28</sup> V literatuře se můžeme setkat s totožným označením „zóna proximálního vývoje“ (Vágnerová, 2005; Sollárová, 2010). V názvu kapitoly volím variantu označení z primárního zdroje (Vygotskij, 2004).

řešit specifické kulturní problémy, se kterými se denně setkává. Sociokulturní prostředí, v kterém dětské učení probíhá, pak do značné míry předurčuje, co si dítě osvojí (Sollárová, 2010; Vágnerová, 2005; Vygotskij, 2004).

Souhrnem lze říci, že „...každá teorie socializace se snaží vysvětlit, jak se kontrola nad chováním přesouvá od vnějších zdrojů k jedinci“ (Sollárová, 2010, s. 57). Jednotlivá pojetí socializace jsou různými odpověďmi na otázku po vztahu jedince a společnosti. Nicméně napříč koncepcemi panuje shoda v tom, že jde o celoživotní, teprve smrtí končící proces. Socializace má zpravidla progresivní charakter, je předpokladem a podmínkou života jedince ve společnosti. Probíhá vždy v intencích společnosti, do které se jedinec socializuje a tato společnost nebo sociální skupina pro jedince představuje referenční rámec.

## **4.2 Kulturní transmise**

Koncept kulturní transmise představili Cavalli-Sforza a Feldman v 80. letech 20. století. Cavalli-Sforza a Feldman chápou kulturní transmisi jako paralelu k biologické transmisi, při které dochází pomocí genetických mechanismů k opakování jistých biologických znaků mezi generacemi. Analogicky při kulturní transmisi udržuje a předává skupina kulturní vzory chování, hodnot, schopností a přesvědčení následujícím generacím pomocí mechanismů učení (Berry et al., 2011).

Nicméně tato analogie má jisté rezervy. Zatímco biologická transmise probíhá pouze vertikálně, tedy z rodičů na potomstvo, kulturní transmise jde celkem trojím směrem. Kromě descendentní vertikální transmise kultury z rodičů

na děti<sup>29</sup>, probíhá ještě horizontální kulturní transmise mezi vrstevníky. Třetí směr pojmenovávají autoři jako diagonální (*oblique transmission*), tedy kulturní transmise od starších, biologicky nepříbuzných členů společnosti a od kulturních institucí. „*Tyto tři formy kulturní transmise zahrnují dva procesy: enkulturaci a socializaci*“ (Berry et al., 2011, s. 41).

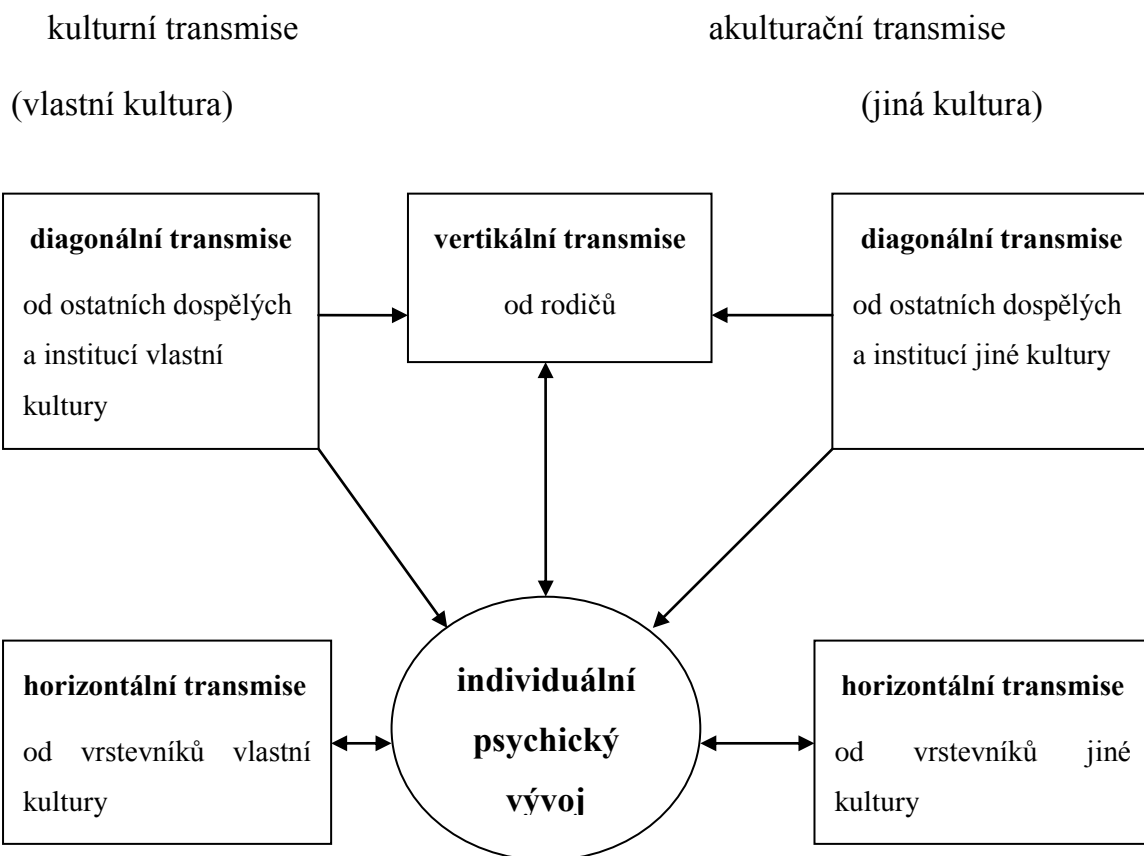
Celý model je schopen zachytit nejen kulturní transmisi v rámci vlastní kultury, ale i přenos kulturních prvků při kontaktu s jinou kulturou. Tento proces, v literatuře označovaný zpravidla jako akulturace<sup>30</sup>, autoři označují jako akulturační transmise. Otázkou zůstává, nakolik se tento model může odkazovat na předlohu v biologické transmisi. Proces kulturní transmise totiž prakticky nikdy nepředstavuje dokonalou replikaci, tak jak ji známe z biologie.

---

<sup>29</sup> Vizualní model zachycuje i vertikální kulturní transmisi od potomků směrem k rodičům (Berry et al., 2011).

<sup>30</sup> Procesu akulturace je věnována samostatná kapitola 6.1 Akulturace.

Vertikální, horizontální a diagonální formy kulturní transmise a akulturace<sup>31</sup>



<sup>31</sup> (Berry et al., 2011, s. 42).



## 5. Kultura a psychologie osobnosti

O syntetický pohled na psychiku lidského subjektu usiluje psychologie osobnosti. Tato základní disciplína psychologie chápe člověka jako individuálně svéráznou, specifickým způsobem integrovanou a v aktivní interakci s reálnými podmínkami života se rozvíjející osobnost (Mikšík, 2007).

Jinými slovy, psychologie osobnosti „...studuje rozdíly mezi lidmi a konstelace jedinečných psychických vlastností, které specificky ovlivňují způsob myšlení, cítění a chování určitého jedince či typické skupiny osob“ (Plháková, 2008, s. 28).

Psychologové nejsou v pojetí osobnosti jednotní, již v roce 1937 přinášel Allportův seznam okolo 50 rozdílných definic osobnosti (Hartl, Hartlová, 2000). Pro potřeby této práce, zdá se dostačující následující definice: „osobnost se rozvíjí do té které úrovně interakcí a psychických regulací jako produkt určitých společenskohistorických podmínek a kontextů (ve velmi konkrétních, v reálné životní praxi daného individua aktualizovaných souvislostech) a to díky fylogeneticky dosažené a ontogeneticky specifikované úrovni vnitřních předpokladů pro rozvíjení takové kvality regulace psychických a interakčních činností, které právě s pojmem osobnosti v psychologii spojujeme“ (Mikšík, 2007, s. 11).

Chápání osobnosti jako produktu určitých společenskohistorických podmínek a kontextů, otevírá celou řadu témat, týkajících se psychologických a sociokulturních aspektů v osobnosti jedince.

## 5.1 Kulturní determinace osobnosti

Vliv kulturního kontextu na formování osobnosti je jedním z klíčových témat interkulturní psychologie. Především proto, že „*život člověka je nemyslitelný mimo společnost a kulturu*“ (Štech, 1998, s. 225). Lidská osobnost jednoduše nemůže existovat v kulturním vakuu. Interdisciplinární přístupy ve vědách o člověku a kultuře se kulturní determinací osobnosti zabývají minimálně od 30. let 20. století.

V 30. letech se v prostředí americké antropologie zrodila škola souhrnně označovaná jako Osobnost a kultura. „*V tomto období počítávali antropologové, kteří se zabývali studiem vztahů osobnosti a kultury, potřebu úzké spolupráce s psychologii*“ (Soukup, 2005, s. 385).

Zeřová chápe tuto školu jako posun ve Wundtově kulturně psychologickém odkazu. „*To, co se označovalo jako vědomí, duše národa, bylo v interdisciplinárním hnutí „osobnost a kultura“ v 30. a 40. letech 20. století nahrazeno pojmem kultura*“ (Zeřová, 2010, s. 373). Štech (1998) poznamenává, že v té době byl už překonán „naivní naturální determinismus“ předchozích století, tedy víra v přímý vliv klimatu na mentalitu lidí a celých národů.

Zastánci směru Osobnost a kultura se ostře vymezovali proti genetickému determinismu. Naopak rozmanitost světových kultur pokládali za výsledek enkulturace a výchovy. V tomto interdisciplinárním pojetí byla kultura považována za determinantu výsledné osobnosti jedince. Na hnutí Osobnost a kultura byla obzvlášť progresivní snaha využít psychologické metody a techniky v terénním antropologickém výzkumu (Soukup, 2005).

Za všechny představitele hnutí zmiňme psychoanalyticky orientovaného antropologa a psychiatra Abrama Kardinera. V Kardinerových seminářích se

studoval konkrétní materiál z osmi různých kultur. „*Například podoby agresivního chování ve spojení s obsahem víry, či přesvědčení převládajícím v dané kultuře, mírou otevřenosti či důvěry k druhým lidem a silou superega*“ (Štech, 1998, s. 240).

Na základě dlouhodobého studia tanalské a markézské kultury Kardiner dospěl „...*k závěru, že v každé ze zkoumaných kultur lze izolovat určitou osobnostní konfiguraci, která je sdílena většinou členů společnosti jako výsledek společných zkušeností z dětství*“ (Soukup, 2005, s. 401). Tuto osobnostní konfiguraci, sdílenou v rámci kultury, nazval základní osobnostní struktura.

Tento koncept vychází z předpokladu, že osobnost jedince je zároveň příčinou i následkem kultury. Pojem bazální (tj. základní) osobnostní struktura nemá sugerovat nějakou reálnou osobnost, ale „...*pro členy skupiny představuje bázi, základnu osobnosti či matrici, v níž se jednotlivé rysy rozvíjejí*“ (Štech, 1998, s. 240).

Další představitelka směru, Cora Du Boisová prováděla 18 měsíců intenzivní výzkum domorodého obyvatelstva na ostrově Alor ve východní Indonésii. Pod vlivem Kardinera se zaměřila na vliv raných dětských zážitků na dospělou osobnost. Du Boisová rovněž pracovala s psychologickými testy a metodami přímo v terénu. Používala například Rorschachův test, sběr autobiografií nebo analýzu dětské kresby. S odkazem na výsledky svých výzkumů „...*navrhla, aby statisticky nejčtenější soubor typických osobnostních rysů určité kultury byl označován jako modální osobnost*“ (Soukup, 2005, s. 401).

Přísný kulturní determinismus osobnosti, prosazovaný antropology v první polovině 20. Století, v současnosti nahradil koncept „agency“. „*Jeho podstatou je názor, že lidé jsou schopni systematicky reflektovat žádoucí kulturní praktiky*

*a vybírat alternativní způsoby dosahování kulturně předepsaných nebo žádoucích cílů“ (Soukup, 2009, s. 74).*

## **5.2 Pětifaktorový model osobnosti**

Mezi nejvlivnější teorie osobnosti v současné psychologii patří takzvané dispoziční, popř. rysové nebo faktorové přístupy. Tyto teorie vychází z předpokladu, že každý člověk disponuje příznačnou strukturou rysů odpovídající v určitých situacích určitým, specifickým způsobem.

Z nejvýznamnějších autorů rysových modelů osobnosti uveďme Hanse Jürgena Eysencka, Joy Paula Guilforda nebo Raymonda Cattella, kteří k určení bazálních osobnostních rysů užívali statistické analýzy. Ti často navazovali na starší práce Williama Sterna nebo Gordona Allporta. Nutno poznamenat, že každý z výše uvedených autorů chápe rysy osobnosti trochu jinak.

*„Koncem 20. století dospěli psychologové osobnosti k přesvědčení, že většina osobnostních rysů je přiřaditelná k jednomu z pěti faktorů/dimenzí“ (Zel'ová, 2010, s. 379). Pětifaktorový model osobnosti FFM (*Five-Factor Model*, popř. „*Big Five*“) je hierarchický model struktury rysů, v kterém jsou poměrně omezené a specifické rysy organizovány v pěti dimenzích: neuroticismu, extraverci, otevřenosti vůči zkušenosti, přívětivosti a svědomitosti.*

Jednotlivé rysy popisuje Rolland (2002) následovně:

- Neuroticismus (*Neuroticism*) je klasická dimenze zastoupená v mnoha modelech. Označuje individuální inklinaci k tomu konstruovat, vnímat a cítit realitu jako problematickou, hrozivou a obtížnou. Neuroticismus je často spojen s negativními pocity

(jako strach, stud nebo zlost). Protikladem neuroticismu je vyrovnanost (*Adjustment*).

- Extraverze (*Extraversion*) je rovněž klasickou osobnostní dimenzí. Tento rys vypovídá o kvantitě a intenzitě vztahů jedince s jeho prostředím (především sociálním) a odkazuje na tendenci hledat kontakt s okolím s energií, entusiasmem, důvěrou a sebevědomím. Opakem je rys introverze (*Introversion*).
- Otevřenost vůči zkušenosti (*Openness*) je dimenze, která představuje typ chování aktivně vyhledávající nové zkušenosti. Otevřenost je nezávislá na kognitivních vlohách. Tato dimenze se manifestuje v širokém rozsahu zájmů a dychtivosti hledat a prožívat nové a neobvyklé zážitky bez starostí a dokonce s potěšením. Přijetí nových zkušeností prostupuje širokou sférou osobnosti od ideálů, přes přesvědčení a hodnoty až po konkrétní aktivní jednání.
- Přívětivost (*Agreeableness*) jako osobnostní rys označuje povahu vztahů jedince s druhými. Kvalitu interpersonálních vztahů hodnotí na škále od soucitu po antagonismus. Od extraverze (dimenze, která má rovněž silnou interpersonální komponentu) se liší tím, že více referuje o ladění vztahů s druhými, zatímco extraverze spíše vypovídá o vztahu k sobě samému.
- Svědomitost (*Conscientiousness*) vypovídá o osobnostních charakteristikách, jakými jsou vytrvalost, respekt ke standardům

nebo kontrola impulzivního chování. Dimenze v sobě zahrnuje dynamické prvky osobnosti, jako například anticipaci nebo orientaci na úspěch či úkol.

Jedním z nejužívanějších psychometrických nástrojů k zjišťování pěti faktorové osobnostní rysové struktury (FFM) je revidovaný dotazník NEO-PI-R (*Revised NEO Personality Inventory*) autorů Costy a Mc Crae z roku 1992. Dotazník měří třicet specifických rysů a aspektů, šest pro každý z pěti základních faktorů (McCrae, Allik, 2002).

Ověření univerzálnosti FFM představuje pro interkulturní psychology velkou výzvu (Zeřová, 2010). Jak poznamenávají McCrae a Allik (2002), po většinu času nebyl mezinárodní výzkum osobnosti interkulturní, jednoduše šlo o výzkum osobnosti vedený v různých zemích.

Vzhledem k tomu, že dotazník NEO-PI-R, respektive pěti faktorový model osobnosti, vychází z lexikální analýzy anglo-amerických jazykových pojmů, nejproblematictější se ukázala otázka adekvátního překladu. Nicméně McCrae a Allik (2002) jsou přesvědčeni, že se jim reliabilitu překladu podařilo ošetřit natolik, že dotazník ve všech jeho standardizovaných jazykových mutacích zachycuje obecnou i kulturní specifiku. NEO-PI-R „*byl přeložen do 40 jazyků a použit ve 30 kulturách od Zimbabwe po Peru. Ukázalo se, že FFM je univerzální struktura a NEO-PI-R reliabilní a validní nástroj pro zkoumání osobnostních rysů mezi kulturami*“ (Zeřová, 2010, s. 380).

McCrae a Allik (2002) považují průměrné osobnostní skóry z jednotlivých kultur za natolik validní, že mohou být použity i k mezikulturní komparaci. Heine přidává výčet národních „šampionů“ jednotlivých dimenzí. „*Nejvíce*

*neurotičtí jsou Španělé, nejvíce extravertovaní jsou lidé v Dánsku, otevření zkušenosti jsou nejvíce Rakušané, nejprívětivější lidé na světě jsou Malajci a nejsvědomitější národ na světě jsou Japonci“ (Heine, 2010, s. 1434-1435).*

Obecně interkulturní výzkumy pěti faktorového modelu osobnosti vycházejí ze dvou přístupů, emického a etického<sup>32</sup>. Přínosy nebo naopak komplikace spojené s použitím těchto perspektiv shrnuje Rolland (2002).

Emický přístup se snaží objevit konstrukty příznačné pro každou kulturu, pomocí sběru specifického jazykového materiálu v kultuře. Používá při tom psycho-lexikální metody. Zatímco etický přístup má za cíl verifikovat, že konstrukt identifikovaný v jedné kultuře může být nalezen i v jiném kontextu. Etický přístup klade důraz na detekování univerzálií, používá lexikální značení a standardizované dotazníky.

Emická perspektiva vychází z psycho-lexikálních studií. Řada těchto studií byla úspěšná v extrahování pěti faktorového modelu z taxonomií v rozdílných jazycích a kulturních kontextech (např. v holandském, chorvatském, německém nebo tureckém lingvo - kulturním kontextu). Na druhou stranu se v řadě emických studií nepodařilo extrahovat faktor otevřenosti a zdá se, že tento faktor silně závisí na kulturním kontextu.

Kombinování emického a etického přístupu překvapivě nepřineslo takové výsledky, jako když byly použity tyto dvě metody odděleně. V jistých případech nebyla psycholexikální emická metoda schopná identifikovat tak esenciální dimenzi jakou je neuroticismus. Zatímco při použití etického přístupu byla v totožném lingvo - kulturním kontextu tato dimenze nalezena (Rolland, 2002).

---

<sup>32</sup> O emickém a etickém metodologickém přístupu blíže v kapitole 3.4 Interkulturní přístup ke studiu a testování inteligence a v kapitole 5. Kultura a psychologie osobnosti.

Intenzivní mezikulturní verifikace pěti faktorového modelu představuje v současnosti nejdynamičtější oblast výzkumu relace mezi psychickou osobností a kulturou. Kritické zhodnocení dosavadního mezikulturního psychologického výzkumu osobnosti přinášejí sami autoři. „*Existuje toho mnohem více ohledně osobnosti než jen rysy, ale pěti faktorový model představuje solidní základnu pro interkulturní výzkum osobnosti*“ (McCrae, Allik, 2002, s. 3).

### **5.3 Interkulturní kompetence osobnosti**

Interkulturní kompetence označují dovednost osoby adekvátně interagovat s lidmi z jiného kulturního zázemí. Podle některých autorů se interkulturní kompetence skládají nejen z určitých schopností a znalostí, ale představují obecnější osobnostní rys (Berry et al., 2011).

Osvojování interkulturních kompetencí je složitý proces, který zahrnuje jednak osobnostní predispozice (například sebereflexi, empatii, kulturní citlivost, zvědavost, sebedůvěru ale i sníženou míru úzkosti), dále interkulturní konfrontaci, formování interkulturní zkušenosti, interkulturní učení a interkulturní porozumění (Morgensternová, 2009).

Triadický model interkulturních kompetencí<sup>33</sup> v sobě zahrnuje kognitivní, afektivní a behaviorální komponentu. „*Zjednodušeně řečeno – nějakým*

---

<sup>33</sup> Morgensternová (2009) poznamenává, že triadický model interkulturních kompetencí osobnosti vychází z podobného modelu užívaného v sociální psychologii k popisu postojů.



*způsobem v dané chvíli myslíme, nějak situaci prožíváme a nějakým způsobem se chováme. Pro každou tuto oblast využíváme příslušné kompetence“* (Morgensternová, 2009, s. 10). Všechny tři kompetence jde trénovat a prohlubovat v rámci výcviku interkulturní sensitivity.

Kognitivní kompetence<sup>34</sup> zahrnují reálný pohled na sebe sama a schopnost si uvědomit své „kulturní já“. To podle Morgensternové představuje interiorizované hodnoty, tradice a normy své kultury. Toto vnímání a uvědomění je nezbytným předpokladem zformování kulturní identity. Kognitivní kompetence nám pomáhá zpracovat informace o jiných kulturách. Spadá sem i schopnost uvědomit si předsudky a stereotypy, které setkání s jinou kulturou provází.

S prožíváním interkulturně specifických situací souvisí afektivní kompetence. Schopnost adaptovat se na kulturně cizí nebo neznámě prostředí usnadňuje interkulturní sensitivity. Rovněž empatie facilituje schopnost adekvátněji interpretovat emoce, chování a jednání příslušníků jiných kultur.

Mezi behaviorální kompetence patří například umění interkulturní komunikace, schopnost řešit konflikty interkulturní povahy a schopnost práce a kooperace v interkulturním týmu. Behaviorální kompetence je z vnějšku nejlépe pozorovatelná, proto se dá i nejvíce ovlivnit v rámci interkulturního tréninku (Morgensternová, 2009).

---

<sup>34</sup> O vztahu poznávacích procesů a kultury blíže v kapitole 3. Relace mezi kulturou a poznávacími procesy.

## 6. Psychologické aspekty mezikulturní interakce

Všude tam, kde dochází k interakci kultur, respektive k setkání jedinců z různých kulturních prostředí, můžeme studovat řadu psychologických fenoménů. Dnešní doba je z hlediska interkulturních interakcí bezprecedentní. Není žádná jiná historická epocha, která by byla charakterizována takovým množstvím a intenzitou mezikulturních kontaktů jako současnost.

Jak uvádí Bochner (Ward, Bochner, Furnham, 2008), psychologický kontakt kultur může být sledován na několika rovinách. Na úrovni skupin může probíhat mezi členy stejné společnosti, např. v případě kulturně diversifikovaného národa nebo mezi příslušníky z jiných sociokulturních zázemí. Čtyři základní výsledky těchto kontaktů popisuje jako integraci, asimilaci, segregaci a genocidu.

Pokud sledujeme interkulturní kontakt na individuální úrovni, je Bochner přesvědčen, že většinu možných interakcí můžeme přiřadit k jedné ze čtyř základních forem reakce. Jednotlivé formy jsou popsány blíže v následující tabulce.

Výsledky interkulturního kontaktu na individuální úrovni: psychologické odezvy na vliv jiné kultury<sup>35</sup>

<b>Odpověď</b>	<b>Typ kulturního kontaktu</b>	<b>Příslušnost ke skupině</b>	<b>Důsledky pro jedince</b>	<b>Důsledky pro společnost</b>
odmítnutí původní kultury	<b>přechodový</b> ( <i>Passing</i> )	normy původní kultury ztrácí dominantní význam, normy nové kultury se stávají dominantní	ztráta etnické identity, sebeanobení	asimilace, kulturní eroze
odmítnutí nové kultury; zdůrazňování původní kultury	<b>šovinistický</b> ( <i>Chauvinistic</i> )	normy původní kultury stoupají na významu, normy nové kultura ztrácí váhu	nacionalismus a rasismus	meziskupinové napětí
váhání mezi dvěma kulturami	<b>marginální</b> ( <i>Marginal</i> )	normy obou kultur jsou významné, ale jsou vnímány jako vzájemně neslučitelné	konflikt a konfuze identit	sociální změny
syntéza obou kultur	<b>přenosový</b> ( <i>Mediating</i> )	normy obou kultur jsou významné; a vnímané jako vzájemně integrovatelné	osobnostní růst	meziskupinová harmonie, pluralismus, zachování kultur

<sup>35</sup> (Ward, Bochner, Furnham, 2008, s. 32)

## 6.1 Akulturace

Pojmem akulturace označujeme změny v kulturní skupině nebo u jedinců jako důsledek kontaktu s jinou kulturní skupinou (Berry et al., 2011). Z perspektivy sociokulturních skupin jde o „*typ exogenní kulturní změny, k níž dochází při vzájemném kontaktu různých kultur*“ (Soukup, 2005, s. 635). V principu může každá kultura jinou kulturu ovlivnit rovnocenně. V praxi však zpravidla jedna kultura svým vlivem dominuje.

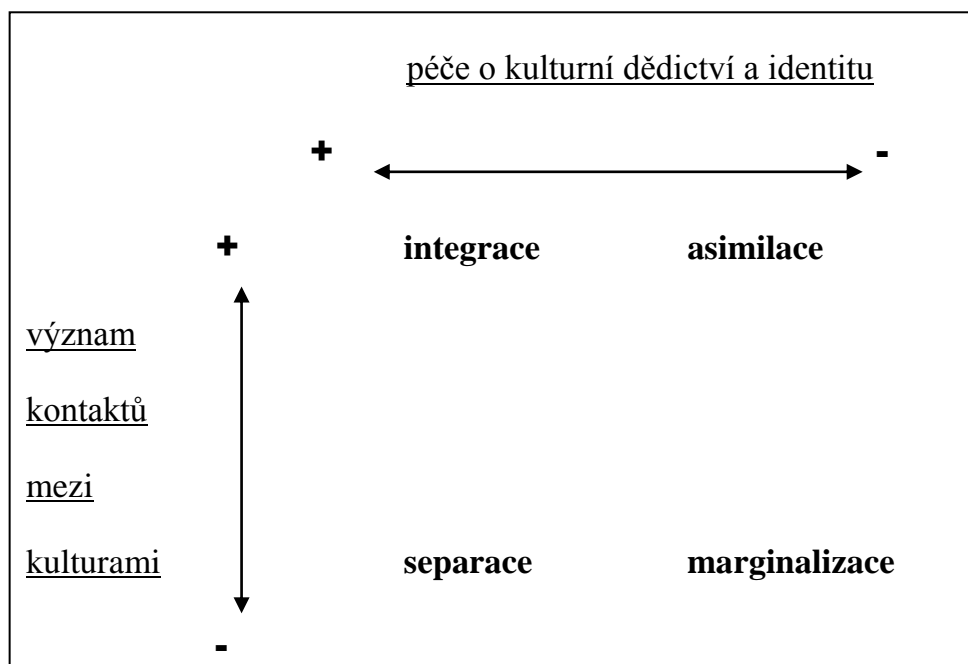
Pokud je proces popisován z perspektivy jedince, mluvíme o psychologické akulturaci. Psychologická akulturace označuje změny v psychologických rysech a vlastnostech člověka jako důsledek jeho kontaktů s jinou kulturní skupinou. (Berry et al., 2011). Akulturace se dotýká afektivních, behaviorálních i kognitivních aspektů osobnosti.

Výsledky akulturace nejsou ani trvalé ani neměnné, mluvíme pouze o adaptaci na akulturaci (*Adaptation to acculturation*). Tento pojem označuje proces integrace zkušeností nabitých akulturací. Zpravidla je dělán rozdíl mezi psychologickou adaptací, související s osobním pocitem satisfakce a kladného emočního rozpoložení a sociokulturní adaptací, tedy osvojením kompetence vzájemně vycházet s ostatními ve větších společnostech.

Akulturační strategie (*Acculturation strategies*) představuje způsob, jakým jednotlivci a sociokulturní skupiny přistupují k procesu akulturace. Model akulturačních strategií poprvé publikoval John Berry v 80. letech. Vycházel přitom z domněnky, že způsob akulturace jedinců závisí na dvou vzájemně provázaných principech. Jednak je to důraz, jaký přisuzují jedinci svému

kulturnímu dědictví a identitě (na Berryho modelu tento faktor zachycuje horizontální linie). Druhý faktor se týká důležitosti, kterou přisuzují jedinci kontaktu s jinou kulturou a nakolik je pro ně důležitá participace v nové společnosti (na Berryho modelu tento faktor zachycuje vertikální linie). Na základě tohoto modelu předpokládal existenci čtyř různých akulturačních strategií: asimilace, integrace, separace a marginalizace (Berry et al., 2011).

### Berryho model akulturační strategie<sup>36</sup>



Asimilace je taková strategie, kdy si jedinci nepřejí udržovat kontakt se svou původní kulturou, vyhledávají intenzivní kontakty s jinou, novou kulturou a přejímají její hodnoty, normy a tradice. Pokud jedinci lpí na své kultuře a zároveň se vyhýbají kontaktu s jinými skupinami, mluvíme o separaci.

<sup>36</sup> (Berry et al., 2011, s. 321)

Integrace představuje strategii, kdy si jedinci zachovávají svou původní kulturu a zároveň udržují intenzivní kontakt s ostatními kulturami. Situace, kdy není zájem o udržování vlastní kultury, ale ani o kontakt s jinými kulturami se nazývá marginalizace. Marginalizační strategie je často důsledkem exkluze nebo diskriminace.

Později provedl Berry s kolegy empirické šetření postojů, hodnot, kulturní identity, vrstevnických vztahů a jazykové kompetentnosti na vzorku více jak čtyř tisíc mladých imigrantů v celkem 13 zemích. Použití shlukové analýzy na vyhodnocení dat existenci čtyř základních strategií potvrdilo (Berry et al., 2011).

## 7. Závěr

Cílem mé diplomové práce s názvem *Interkulturní psychologie, Kulturologický příspěvek k vybraným tématům*, bylo představit obor interkulturní psychologie. Interkulturní přístup v psychologii má tradici minimálně od 60. let 20. století. Nicméně jako samostatný obor se interkulturní psychologie v českém prostředí etablovala teprve nedávno. V diplomové práci jsem se dále věnoval vybraným tematickým okruhům a oblastem zájmu interkulturní psychologie.

V úvodu diplomové práce jsem se zaměřil na problematiku českého názvu disciplíny. Na základě studia zahraniční a české literatury jsem zvolil česká označení kulturní psychologie (pro disciplínu *cultural psychology*), respektive interkulturní psychologie (pro disciplínu *cross-cultural psychology*). Podkapitola věnovaná předmětu kulturní a interkulturní psychologie ozřejmila základní paradigmatická východiska těchto směrů.

Vzhledem k syntéze poznatků obou přístupů *cultural psychology* a *cross-cultural psychology* by byl výstižnější název diplomové práce: Kulturní a interkulturní psychologie. Nicméně kvůli větší plynulosti textu jsem v názvu zůstal u souhrnného označení interkulturní psychologie.

Blíže jsem se věnoval čtyřem tematickým okruhům psychologie: poznávacím procesům, ontogenezi, osobnosti a interakci s druhými. Vzhledem k zaměření práce jsem akcentoval vliv kultury na dané oblasti. V tomto ohledu jsou dílčí texty do určité míry jednostranné.

Při členění diplomové práce do jednotlivých kapitol jsem vycházel z klasického dělení základních psychologických disciplín na obecnou psychologii, ontogenetickou psychologii, psychologii osobnosti a sociální psychologii.

Kapitola Relace mezi kulturou a poznávacími procesy nastínila počátek výzkumů poznávacích procesů v různých kulturách. Podkapitola věnovaná kognitivním stylům představila empirické výzkumy, které vedly k formulování dvou základních kognitivních stylů. Následné interkulturní studie ukázaly, že převahou jednoho kognitivního stylu se liší nejen jednotlivci mezi sebou, ale i celé kulturní skupiny. Snaha studovat a měřit inteligenci bez vlivu kultury zaměstnává psychology už řadu desetiletí. Veškeré pokusy zatím ztroskotávají na dosud nepřekonaných limitech kulturou nezatížené psychometrické metody měření inteligence.

Ontogeneze jedince v kultuře představuje jakési ústředí pro pochopení vztahu člověka a kulturního kontextu, v němž se odehrává jeho život. Problematiku včleňování jedince do společnosti dané kultury jsem otevřel ve čtvrté kapitole. Vycházel jsem především z širokého spektra socializačních teorií.

Každý člověk je z hlediska psychologie jedinečná osobnost. Kapitola nazvaná Kultura a psychologie osobnosti otevírá otázku, zda má kultura nějaký zásadní vliv na výslednou podobu osobnosti. Představitelé interdisciplinárního hnutí Osobnost a kultura považovali kulturu za zásadní determinantu vývoje osobnosti. Své hypotézy ověřovali při terenních výzkumech v řadě různých kultur. Při studiu vztahu osobnosti a kultury je možné použít pětifaktorový model osobnosti tzv. „Big five“. Několik srovnávacích interkulturních studií totiž potvrdilo jeho univerzální strukturu.



Šestá kapitola se zabývá psychologickými aspekty mezikulturní interakce. Všude tam, kde dochází k interakci kultur, respektive k setkání jedinců z různých kulturních prostředí, můžeme studovat řadu psychologických fenoménů. Například psychickou adaptaci aktérů na situaci vzniklou po interakci různých kultur.

Na základě výše uvedeného konstatuji, že řada psychických funkcí a psychických procesů variuje v různých kulturních kontextech. Nepřímo se tím otevírá otázka: *Formuje kultura psychiku jedince?* A pokud ano: *Jakým způsobem?* Přes řadu empirických poznatků, na které v práci odkazuji, jednoznačnou odpověď nenabízím. Naopak považuji za vhodné zopakovat, že cílem této práce rozřešení tak zásadního problému ani nebylo.

Má diplomová práce je především příspěvkem k interdisciplinárnímu studiu lidské psychiky a kultury. Upozorňuji na více teoreticko-metodologických východisek, aniž bych nějakému z nich strnil. V současnosti víme mnohé o relaci mezi psychikou člověka a kulturou. Přesto si myslím, že řada oblastí vztahu psychiky a kultury není probádána natolik důkladně, abychom byli schopni dosáhnout relevantních závěrů.

## 8. Použitá literatura

ANG, Soon, VAN DYNE, Linn (eds.). 2008. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. New York: M. E. Sharpe. 2008. 414 s. ISBN 987-0-7656-2262-4.

ANG, Soon, VAN DYNE, Linn, KOH, Christine. 2008. Development and Validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale. In ANG, Soon, VAN DYNE, Linn (eds.). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. New York: M. E. Sharpe, 2008. s. 16-38. ISBN 987-0-7656-2262-4.

APA. *Divisions of American Psychological Association*. [online]. American Psychological Association, 2012 [cit. 2012-04-17]. Dostupný z WWW: <<http://www.apa.org/about/division/index.aspx>>.

ATKINSON, Rita L., ATKINSON, Richard C., SMITH, Edward E., BEM, Daryl J., NOLEN-HOEKSEMA, Suzan. 2003. *Psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BANDURA, Albert. 1969. Social-Learning Theory Of Identificatory Processes. In GOSLIN, D. A. (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand Mc Nally, 1969. s. 213-262. ISBN 0528686801.

BENSON, Etienne. 2003. Intelligence across cultures. *Monitor on Psychology* [online]. 2003, roč. 32, č. 2, s. 56 [cit. 2012-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.apa.org/monitor/feb03/intelligence.aspx>>.

BERRY, John W. 1974. Radical Cultural Relativism and the Concept of Intelligence. In BERRY, John W., DASEN, Pierre. R. (eds.). *Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology*. 1. vydání. London: Methuen & co. 1974. s. 225-229. ISBN 416-75170-9.

BERRY, John W., POORTINGA, Ype H., BERUGELMANS, Seger M., CHASIOTIS, Athanasios, SAM, David L. 2011. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. 3. vydání. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 626 s. ISBN 978-0-521-74520-8.

BRATKOVÁ, Eva. 2008 *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2: metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Praha: Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008 [cit. 2011-04-11]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.

BUGENTAL, Daphne Blunt, GRUSEC, Joan E. Socialization processes. In EISENBERG, Nancy (vol.ed.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3 Social, Emotional and Personality Development*. 5. vydání. New York: Wiley, 1998. s. 336-428. ISBN 0-471-34981-X.

CATTELL, Raymond B.; CATTELL, A. K. S. 19???. *Cattell culture fair Intelligence Test*. Restandardizovali a upravili Heinzl, Z.; Janoušková, N. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 19??. 31s.

COLE, Michael. 1996. *Cultural Psychology: A once and Future Discipline*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1998. 400 s. ISBN 0-674-17956-0.

COLE, Michael, CAGIGAS, Xavier E. 2010. Cognition. In BORNSTEIN, Marc H. (ed.). *Handbook of Cultural Developmental Science*. New York: Psychology Press, 2010. s. 127-142. ISBN 978-0-8058-6330-7.

ČMPS. *Sekce Interkulturní psychologie při ČMPS* [online]. Českomoravská psychologická společnost., 2011 [cit. 2012-4-17]. Dostupný z WWW <<http://cmps.ecn.cz/?page=interpsy>>.

DAWSON, John L. 1967. Cultural and Physiological Influences upon Spatial-Perceptual Processes in West Africa: I. *International Journal of Psychology*. 1967, Vol. 2, No. 2, s. 115-128. ISSN 0020-7594.

EYSENCK, Michael W., KEANE Mark T. 2008. *Kognitivní psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2008. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.

GIDDENS, Anthony. 2005. *Sociologie*. dotisk 1. vydání. Praha: Argo, 2005. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GOULD, Stephen Jay. 1998. *Jak neměřit člověka: pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. 1. vydání. Praha: Lidové noviny, 1998. 436 s. ISBN 80-7106-168-9.

GRUSEC, Joan E. HASTINGS. Paul D. Introduction. In GRUSEC, J. E., HASTINGS. P. D.(eds.). 2006. *Handbook of socialization: Theory and Research*. New York: Guilford press, 2006. s. 2-10. ISBN 978-1-59385-624-3.

HALPERN, Diane F. 2005. *Sex, Brains & Hands - Gender Differences in Cognitive Abilities*. [online]. eSkeptic. 2005 [cit. 2012-04-15] Dostupný z WWW <<http://www.skeptic.com/eskeptic/05-03-15/>>.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 776s. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. 2011. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2011. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HEINE, Steven J. 2010 Cultural Psychology. In FISKE, Susan T., GILBERT, Daniel T., LINDZEY, Gardner (eds.). *Handbook of Social Psychology*. 5. vydání. New York: Wiley, 2010. s. 1423-1464. ISBN 978-0-470-56111-9.

HELUS, Zdeněk. 1976. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 236s. ISBN 14-550-76.

HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang. 2006. *Sociální psychologie. Moderní učebnice sociální psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. 769s. ISBN 80-7367-092-5.

IACCP. *About IACCP* [online]. The International Association for Cross-Cultural Psychology, 2011 [cit. 2012-04-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.iaccp.org/drupal/node/1>>.

JAHODA, Gustav. 1993. *Crossroads between Culture and Mind. Continuities and Change in Theories of Human Nature*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. 221 s. ISBN 0-674-17775-4.

KELLER, Jan. 2009. *Úvod do sociologie*. dotisk 5. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. 204 s. ISBN 978-80-86429-39-7.

KOLMAN, Luděk. 2001. *Komunikace mezi kulturami: psychologie interkulturních rozdílů*. Praha: Credit, 2001. 188 s. ISBN 80-213-0735-8.

MAHALINGAM, Ramaswami, (ed.). 2006. *Cultural Psychology of Immigrants*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 379 s. ISBN 0-8058-5315-4.

McCRAE, Robert R., ALLIK, Jüri. 2002. *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002. 333 s. ISBN 03-064-7355-0.

MIKŠÍK, Oldřich. 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. ISBN 978-80-246-1304-8.

MIKŠÍK, Oldřich. 2007. *Psychologické teorie osobnosti*. 2. přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2007. 269 s. ISBN 978-80-246-1312-3.

MINDGARDEN. *Group Embedded Figures Test* [online]. Witkin, Herman A. et al., 2012 [cit. 2012-04-15]. Dostupný z WWW <<http://www.mindgarden.com/products/gefts.htm> >.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol. 2009. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2009. 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika. 2009. Interkulturní psychologie a výzkum kultur. In MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a kol. 2009. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2009. s. 62-71. ISBN 978-80-246-1361-1.

PLHÁKOVÁ, Alena. 2008. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2008. 472 s. ISBN 978-802-0014-993.

PRŮCHA, Jan. 2003. Interkulturní psychologie: Relevantní informační zdroje a témata výzkumu. *Československá psychologie*, 47, 2003, č. 6, s. 573-586. ISSN 0009-062X.

PRŮCHA, Jan. 2007. *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-280-5.

ROLLAND, Jean-Pierre. 2002. The Cross-Cultural Generalizability of the Five-Factor Model of Personality. In McCRAE, Robert R., ALLIK, Jüri. 2002. *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002. s. 7-28. ISBN 03-064-7355-0.

RUISEL, Imrich. 2000. *Základy psychologie inteligence*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-425-7.

SEDLÁKOVÁ, Miluše. 2002. Americký funkcionalismus. In HOSKOVEC, Jiří, NAKONEČNÝ, Milan, SEDLÁKOVÁ, Miluše. 2002. *Psychologie XX. století*. 1. vydání Praha: Karolinum, 2002. 295 s. ISBN 80-0300-4.

SINHA, Durganand. 1990. Applied Cross-Cultural Psychology and the Developing World. *International Journal of Psychology*. 1990. Vol. 25, no. 3, s. 381-386. ISSN 0020-7594.

SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. (eds.). *Sociální psychologie*. 2. dotisk 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 49-65. ISBN 987-80-247-1428-8.



STERNBERG, Robert J. 2007. Intelligence and Culture. In KITAYAMA, Shinobu, COHEN, Dov (eds.). *Handbook of Cultural Psychology*. New York: The Guilford press, 2007. s. 547-568. ISBN – 13: 978-1-59385-444-7.

ŠTECH, Stanislav. 1998. Člověk a kultura. In VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. s. 225-258. ISBN 80-7178-269-6.

SOUKUP, Martin. 2009. *Základy kulturní antropologie*. Praha: Akademie veřejné správy, o. p. s., 2009. 214 s. ISBN 978-80-87207-03-1.

SOUKUP, Václav. 2005. *Dějiny antropologie. Encyklopedický přehled dějin fyzické antropologie, paleoantropologie, sociální a kulturní antropologie*. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 667s. ISBN 80-246-0337-3.

SOUKUP, Václav. 2004. *Přehled antropologických teorií kultury*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 229 s. ISBN 80-7178-929-1.

SOUKUP, Václav. 2011. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011. 741 s. ISBN 978-80-7367-432-8.

TRIANDIS, Harry C. 2007. Culture and Psychology. A History of the Study of Their Relationship. In KITAYAMA, Shinobu, COHEN, Dov (eds.). *Handbook of cultural psychology*. New York: The Guilford press, 2007. s. 59-76. ISBN 1-59385-444-7.

TRIANDIS, Harry C. The Early Stages of Cross-Cultural Psychology. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*. 2009. Vol. 43, No. 1, s. 8-12. ISSN 0710-068X.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. 467s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VANDENBOS, Gary, R. (ed.). *APA Dictionary of Psychology*. 1. vydání. Washington: American Psychological Association, 2007. ISBN 978-1-59147-380-0.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.

WARD, Colleen BOCHNER, Stephen FURNHAM, Adrian. 2008. *The Psychology of Culture Shock*. 2. vydání. New York: Taylor&Francis, 2008. 367 s. ISBN 978-0-415-16235-7.

WHITE, Leslie A, DILLINGHAM, Beth. 1973. *The concept of culture*. Minneapolis: Burgess, 1973, 74 s. ISBN 08-087-2333-2.

WITKIN, H. A. 1967. Cognitive Styles across Cultures. In BERRY, John W., DASEN, Pierre. R. (eds.). *Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology*. 1. vydání. London: Methuen & co., 1974. s. 99-117. ISBN 416-75170-9.

ZELOVÁ, Alena. 2010. Mezikulturní psychologie. In VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan (eds.). *Sociální psychologie*. 2. dotisk 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 373-387. ISBN 987-80-247-1428-8.