

PSYCHOLOGICKÁ VZDÁLENOST V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ¹

Josef Kunderát, Panajotis Cakirpaloglu

Abstrakt

Teorie úrovně interpretace (construal level theory) je všeobecně přijímanou a v posledních letech intenzivně zkoumanou teorií, původně v oblasti sociální psychologie. Dnes teorie úrovně interpretace poskytuje výzkumný rámec řadě zkoumaných témat v oblastech od marketingu a jednání spotřebitelů po výzkum kognitivních funkcí, copingových strategií nebo morálky (Moss, 2016). Podstatou teorie úrovně interpretace je porozumění mechanismu utváření mentálních reprezentací a způsobu, jakým mentální reprezentace a jejich kontext ovlivňuje naše myšlení. V předkládaném textu nabízíme úvod do teorie úrovně interpretace a seznamujeme čtenáře s řadou studií, které teorii úrovně interpretace aplikují na různé oblasti psychologického výzkumu. Klíčovými pojmy jsou rozměr abstraktnost / konkrétnost a vztah této dimenze na konstrukt tzv. psychologické vzdálenosti. Abstraktní a konkrétní mentální reprezentace jsou v oblasti vzdělávání důležitým tématem pro porozumění obtížím při zpracovávání látky. Chápeme proto teorii úrovně interpretace jako nosný přístup, aplikovatelný při výzkumu v pedagogické psychologii. Nabízíme vlastní pohled na využití této teorie pro potřeby vzdělávání, především v oblasti zkoumání postojů žáků a porozumění obtížím při práci s abstraktními poznatky.

Klíčová slova: teorie úrovně interpretace, abstraktnost, konkrétnost

PSYCHOLOGICAL DISTANCE IN EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract

The construal level theory is a broadly accepted theory in social psychology, investigated by many researchers in recent years. Today the theory provides a research frame for variety of topics from the marketing and customer behaviour to cognitive functions, coping strategies or morality (Moss, 2016). In the heart of the theory there is the understanding of the mechanisms of construing mental representations and how those representations influence our thinking together with a context. In the following article we present an introduction to the construal level theory and many studies applying the findings into various fields of the psychological research. The key terms are abstractness / concreteness and the relationship of this dimension to the construct of psychological distance. Abstract and concrete mental representations are an important topic for understanding difficulties in learning and processing a school curriculum. Therefore we understand the construal level theory as an important approach that is applicable in a pedagogical psychology research. We offer our own point of view of the application of this theory in education, namely in the attitude research and abstract knowledge processing.

Key words: *construal level theory, abstraction, concreteness*

Došlo do redakce: 5. 9. 2016

Schváleno k publikaci: 28. 11. 2016

¹ Podpořeno z grantu IGA_FF_2016_018, SPP 31/432102511

Úvod do teorie úrovně interpretace

Vytváření mentálních reprezentací událostí a objektů je přirozenou součástí lidských kognitivních funkcí. Prostřednictvím mentálních reprezentací můžeme překračovat svou bezprostřední smyslovou zkušenost, vytvářet hypotetické scénáře a cestovat představami v čase a prostoru (Liberman & Trope, 2008). Tato schopnost je také podmínkou pro vytváření struktury znalostí a řešení problémů (Cifarelli, 1998). Teorie úrovně interpretace vychází z předpokladu, že mentální reprezentace se od sebe liší na úrovni abstraktnosti. Autoři přidávají další rozměr, tzv. psychologickou vzdálenost, který je s úrovní abstraktnosti mentální reprezentace oboustranně propojen. Vnímaná psychologická vzdálenost mentální reprezentace ovlivňuje, jak abstraktně objekt reprezentujeme. Zároveň míra abstrakce do značené míry určuje, jak vzdálený objekt mentální reprezentace vnímáme (Trope & Liberman, 2010).

Psychologická vzdálenost je podobná skutečné vzdálenosti. V běžné zkušenosti dokážeme určit, zda je událost v čase vzdálenější nebo bližší, jak fyzicky vzdálená jsou různá místa, popř. jak vztahově blízko hodnotíme jednotlivé jedince a skupiny našeho sociálního okolí. Psychologická vzdálenost se od skutečné vzdálenosti liší tím, že bere v potaz mentální reprezentaci objektu, události nebo informace (nikoliv jejich samotnou existenci v realitě). To, jak vzdálenou nebo blízkou mentální reprezentaci vnímáme, nemusí být založeno na vzdálenosti skutečného objektu. Reprezentace oblíbeného místa (např. letovisko u moře) může být psychologicky velmi blízko, v porovnání s reprezentacemi jiných míst, které dotyčný zná, a jsou ve fyzické realitě mnohem blíže. Podobně pak určitá událost v čase může být vnímána jako vzdálená, přestože se stala před nedávnou dobou.

Referenční bod psychologické vzdálenosti může být egocentrický (já v situaci tady a teď), případně alocentrický (já, prostřednictvím představ umístěné v jiné situaci a jiném čase). Vždy záleží, z jaké pozice dotyčný člověk vzdálenost hodnotí (Wong & Wyer, 2016).

V původním formulování teorie úrovně interpretace (Trope, Liberman, & Wakslak, 2007) autoři předpokládají čtyři dimenze psychologické vzdálenosti. Prostorová vzdálenost se týká reprezentace míst, časová vzdálenost pak událostí a informací na časové ose. Vzdálenost sociální vztahujeme k jednotlivcům a skupinám, které hodnotíme jako společensky blízké nebo vzdálené. Hypotetická vzdálenost pak znamená, jak pravděpodobné se zdají jednotlivé události.

Fiedler (2007) přidává dimenzi informační, kterou chápe jako množství informací, které má dotyčný k dispozici o objektu reprezentace. Čím menší je informační vzdálenost, tím je množství informací obsáhlejší (a obráceně). Dalšími zvažovanými rozměry je dimenze perspektivy (kolik alternativ při rozhodování dotyčný vyloučil) a dimenze afektivní, vztahující se k emocionalitě informace o objektu. Přestože považujeme dimenzi informační za zásadní pro další využití teorie úrovně interpretace pro pedagogickou psychologii, nejsou Fiedlerovy dimenze vzdálenosti tak dobře prozkoumány, jako původní čtyři a jsou relevantní především pro výzkum jednání spotřebitelů.

Psychologická vzdálenost a rozměr abstraktnost konkrétnost

Autoři operují s pojmy nízké a vysoké úrovně interpretace. Pokud objekt, událost nebo informaci interpretujeme (vytváříme mentální reprezentaci) na nízké úrovni (low-level construal), máme na mysli reprezentaci obsahující konkrétní detaily a kontextuální informace.

Reprezentace vysoké úrovně (high-level construal) jsou abstraktní, jednodušší, soustředěné na centrální charakteristiky objektu, události nebo informace (Liberman & Trope, 1998). Odlišný způsob výkladu nízké a vysoké úrovně můžeme chápat v rozlišování mezi zaměřením na „jak“ (např. jak konkrétně informaci aplikovat), které odpovídá nízké úrovni a „proč“ (smysl toho, proč informaci aplikujeme) odpovídající vysoké úrovni (Trope & Liberman, 2010).

Větší psychologická vzdálenost ovlivňuje vytváření reprezentace směrem k vyšší úrovni její interpretace. Menší psychologická vzdálenost pak souvisí se vznikem konkrétnějších mentálních reprezentací s více detaily, tedy nižší úrovně (Trope et al., 2007). Autoři teorie předpokládají, že tento proces vyplývá z každodenní zkušenosti a je přirozeně vlastní všem lidem. O blízkých objektech nebo událostech míváme zpravidla dostatek informací a jejich mentální reprezentace jsou konkrétnější, obsahují více detailů a informací o kontextu. U vzdálenějších objektů a události je pravděpodobnější, že nemáme úplně přesnou podobu a konkrétní informace. Proto se u nich soustředíme na klíčové, abstraktnější charakteristiky (význam události, účel objektu atd.), u kterých je menší pravděpodobnost, že se budou v průběhu času měnit. (Trope & Liberman, 2003).

Abstraktnost a konkrétnost mentálních reprezentací byla zkoumána u všech dimenzí psychologické vzdálenosti uvedených výše. Liberman, Sagristano, & Trope (2002) prokázali, že časově vzdálené události jsou reprezentovány více strukturovaným, jednodušším, abstraktním způsobem, zaměřeným na klíčové charakteristiky. Oproti tomu reprezentace časově blízkých událostí obsahovaly více konkrétních detailů, byly méně schematické a jejich popis obsahoval méně abstraktních kategorií.

Pro ilustraci si stačí vybavit každodenní přemýšlení nad časově blízkými a vzdálenými událostmi. Pokud plánujeme dovolenou, která nás čeká za rok, přemýšlíme nad obecnými, abstraktními vlastnostmi dovolené. Mělo by se jednat o čas odpočinku, cesta by neměla být únavná. V případě dovolené, která nás čeká za týden, se budeme soustředit na konkrétní detaily: jaké je počasí, zda mám nakoupeno, jaká je teplota moře.

Studie potvrdily vztah mezi prostorovou vzdáleností a mírou abstrakce při popisu místa (Fujita, Henderson, Eng, Trope, & Liberman, 2006). Probandi popisovali vzdálené místo s využitím více abstraktních pojmů a zaměřovali se na méně detailů, než u popisu blízkých míst. Podobně byl různými studiemi potvrzen vztah mezi sociální vzdáleností a úrovní interpretace. Popis aktivit člověka, který se od probanda lišil ve více charakteristikách (např. sociální pozice, povolání) a bylo tedy možné předpokládat větší sociální vzdálenost, byl abstraktnější než u jedinců podobných probandovi (Liviatan, Trope, & Liberman, 2008). Dimenzi hypotetické vzdálenosti se věnoval např. Wakslak, Trope a Liberman (2006, in Trope et al., 2007). Zjištění jsou v souladu s hypotézou o vztahu abstraktnějšího popisu nepravděpodobných událostí. Situace, které se mohou stát s větší pravděpodobností, jsou popisovány konkrétně a s řadou kontextuálních detailů.

Soderberg, Callahan, Kochersberger, Amit, & Ledgerwood (2015) provedli rozsáhlou metaanalýzu 267 experimentů z celkového množství 106 studií zaměřených na zkoumání vztahu psychologické vzdálenosti a úrovně abstrakce mentální reprezentace. Závěry metaanalýzy dokládají jasný a hodnověrný střední efekt výše zmíněného vztahu.

Kognitivní propojenost dimenzí a oboustrannost vztahu abstraktnost - vzdálenost

Vztah psychologické vzdálenosti a abstraktnosti je oboustranný. Abstraktní mentální reprezentace (resp. reprezentace vyšší úrovně) automaticky implikují větší psychologickou vzdálenost. Mentální reprezentace vyšší úrovně asociuje objekty a informace, které se objevují v souvislosti s velkým časovým rozsahem, větším množstvím míst, sociálních situací a možností. Vyvolávají v nás představu vzdálenějších míst, více lidí, většího množství alternativ, rozšířenějšího časového horizontu (Liberman & Trope, 2008). Tento princip můžeme opět ilustrovat jednoduchou úvahou. Množství asociací spojených s pojmem, který pravděpodobněji interpretujeme na vyšší úrovni (např. čest) bude větší (čest vojáka, čestné prohlášení, zvolání čest práci, sportovní čest atd.) než pojem borůvkový koláč, jehož reprezentace bude nejspíše konkrétní vizuální představou oblíbeného dezertu.

Vzájemné ovlivňování vzdálenosti a úrovně abstraktnosti dokládají rovněž Bar-Anan, Liberman, & Trope (2006) prostřednictvím implicitního asociačního testu na všech čtyřech hlavních dimenzích psychologické vzdálenosti. Automaticnost zpracovávání psychologické vzdálenosti pak dokládají na principu Stroopovy úlohy, při které respondenti vybírají mezi kongruentní a nekongruentní dvojicí vizuálních podnětů (Bar-Anan, Liberman, Trope, & Algom, 2007). Kongruentní dvojici tvoří kresba perspektivy, na které je uvedeno slovo „jistě“ nejbližší pozorovateli a slovo „možná“ vzdálené od pozorovatele. Nekongruentní dvojice je přesně opačná. Slovo „jistě“ je v perspektivě kresby od pozorovatele daleko, slovo „možná“ blízko. Respondenti signifikantně více preferovali kongruentní dvojice. Zjištění navíc potvrzují hypotézu o automatické aktivaci psychologické vzdálenosti pojmy evokující představu vzdálenosti (v dimenzi časové např.: zítra a za rok, v dimenzi sociální přítel / nepřítel atd.). Psychologická vzdálenost je dle autorů důležitou složkou nositele významu a interpretace světa kolem nás (Bar-Anan et al., 2007).

Abstraktnost a konkrétnost v kontextu vzdělávání

Abstrakce je filozofickým pojmem, který najdeme napříč humanitními vědami. Abstrakci (verb.) je možno chápat jako automatický proces vlastní lidem (do jisté míry také zvířatům), při kterém dochází k vytváření reprezentací a operacím s informacemi, které neexistují jako fyzické objekty. Přestože se mezi filozofy vedou debaty o samotné existenci abstraktních objektů, psychologická literatura považuje jejich existenci za samozřejmou, z čehož vycházíme i v tomto textu. Rozlišování mezi abstraktními a konkrétními pojmy či objekty se zdá být silně zakotveno v nervové soustavě. Abstraktní a konkrétní mentální reprezentace využívají zcela rozdílný strukturálně reprezentační rámec (Crutch & Warrington, 2005). Smyslem této části je zmínit několik vybraných přístupů, které berou dimenzi abstraktnosti a konkrétnosti v potaz a následně je uvést do souvislosti s teorií úrovně interpretace.

V mnoha oblastech učiva na všech stupních vzdělávacího systému je potřeba mentálních operací s abstraktními pojmy a objekty. Především matematické kurikulum obsahuje většinu učiva abstraktního charakteru. Potřebu zobecnovat poznatky v dekontextualizované vzorce a principy najdeme v mnoha dalších vyučovaných předmětech napříč celým rámcovým vzdělávacím plánem. Vyjmutí informace z konkrétního kontextu a situace „ted' a tady“ je důležitým procesem, který umožňuje tzv. informační transfer, tedy přenos klíčových charakteristik a principů informace na odlišné situace (Day & Goldstone, 2012).

(Torr & Craig, 2013) rozumí dimenzi abstraktních a konkrétních mentálních reprezentací jako spojenému kontinuu. Objektům se tak může přiřadit specifický stupeň abstraktnosti a jsou chápány v určité hierarchii. Fyzicky existující objekt může být chápán jako konkrétní reprezentace čistě matematického (tedy abstraktního) objektu (Torr & Craig, 2013).

Titíž autoři zároveň upozorňují, že přemýšlení nad abstraktními objekty nemusí nutně znamenat abstraktní myšlení. Je možné získat určitou znalost či rutinu při operování s matematickými objekty a chápat je na nižších úrovních kognitivní abstrakce. Původně abstraktní objekty (např. číslo 10) mohou tvořit konkrétní stavební bloky (vizuální představa čísla 10), se kterými operujeme v rámci řešení složitějších abstraktních problémů (Torr & Craig, 2013).

Odlišnost zpracování konkrétních a abstraktních mentálních reprezentací chápeme společně s Torrem (2013) jako důležitý prvek, který může způsobovat obtíže při porozumění látce. Na zásadnost této duality ukazují nejen empirické zkušenosti z pedagogické praxe, ale především řada výzkumů, jejichž důkladný rozbor je nad rámec této práce. Pro ilustraci můžeme uvést již dílo Komenského, který upozorňuje na nutnost přímo zkušenosti dětí s reálně existujícími objekty a představuje konkretizaci jako pedagogickou metodu (Wong & Wyer, 2016).

Begg (1972, in Clark & Paivio, 1991) předpokládá rozdílnost ukládání mentálních reprezentací do paměti. Neverbální informace si pamatujeme v podobě obrazů, na rozdíl od abstraktních vět, zpracovávaných a pamatovaných v podobě jednotlivých slov. S podobným předpokladem pracuje velmi známá teorie dvojího kódování, která v některých bodech může připomínat teorii úrovně interpretace. Obě teorie rozlišují mezi abstraktními a konkrétními mentálními reprezentacemi a věnují pozornost vzájemným rozdílům při jejich kognitivním zpracování. Autoři teorie dvojího kódování potvrzují hypotézu dvou systémů, které ukládají informace v rozdílných podobách. Neverbální materiály jsou zapamatovávány a zpracovávány v podobě imagenů, tedy konkrétních vjemů (vizuální představy, haptické a čichové vjemy atd.). Na kognitivní úrovni jsou imageny zpracovávány paralelně (více vjemů zároveň). Logogeny jsou abstraktní nebo konkrétní verbální materiály a zpracovávány jsou sekvenčně za sebou. Kognice je v optice teorie dvojího kódování chápána jako souhra těchto dvou systémů. (Paivio, 1990).

Teorie dvojího kódování nachází řadu aplikací v pedagogickém výzkumu a praxi. Paivio (2006) upozorňuje na pozitivní vliv konkrétnosti a obraznosti při zapamatování. Paměťový výkon je signifikantně lepší u konkrétního a představitelného materiálu než u abstraktních informací. K abstraktním mentálním reprezentacím je obtížnější nalézt odpovídající vizuální představu a jejich kódování v paměti tím může být oslabeno. Řada experimentů potvrdila, že neverbální kód je mnemonicky silnější než kód verbální, operující s abstraktními mentálními reprezentacemi (Clark & Paivio, 1991).

Zdá se, že konkrétní mentální reprezentace vjemů a obrazů je snazší si zapamatovat a následně vybavit. Vztahují se zpravidla k menšímu množství konkrétní situací a obsahují řadu kontextových informací a detailů. V optice teorie úrovně interpretace bychom takovéto informace mohli chápat jako reprezentace nižší úrovně. Mentální reprezentace abstraktních poznatků, všeobecně aplikovatelné principy a ideje bývají vyjmuty z konkrétních situací a kontextů. Mentální operace s nimi nejsou těmito kontexty zatíženy a mohou proto být jednodušeji aplikovatelné na nové situace. Zároveň je složitější si tyto reprezentace převést na konkrétní vizuální představy a lépe si je zapamatovat.

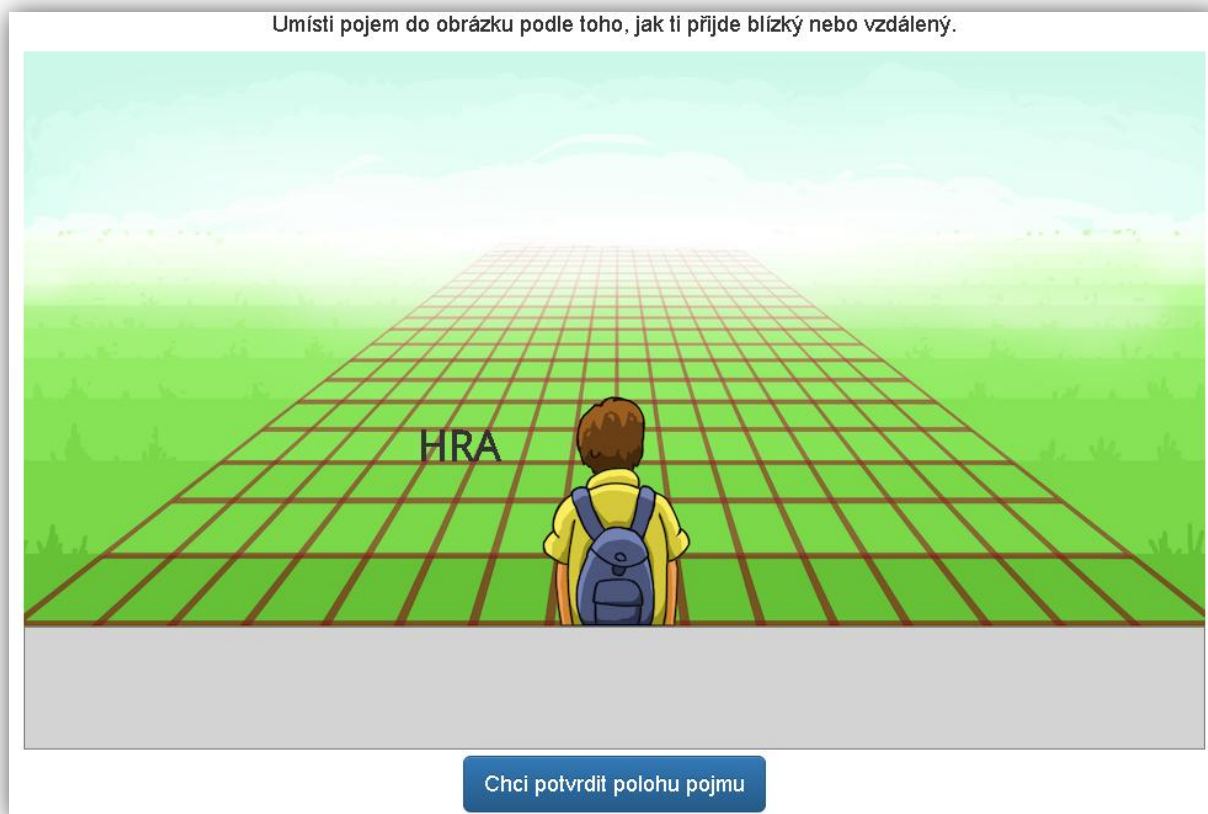
Teorie úrovně interpretace v kontextu vzdělávání

Torr a Craig (2013) chápou teorii úrovně interpretace jako užitečný rámec pro vysvětlení potíží žáků v matematice. Zvládnání matematiky vyžaduje znalost postupů, algoritmů a pravidel, které můžeme pojmenovat jako procedurální znalosti. Zároveň jsou od žáků vyžadovány tzv. konceptuální znalosti, tedy chápání vzájemných vztahů a širě poznatků z probírané látky. Zjednodušeně by se dal rozdíl popsat jako „vědět jak a vědět co“. Každý druh znalostí se dle autorů vztahuje k jiné úrovni interpretace. Konceptuální znalosti se vztahují k abstraktní, vyšší úrovni interpretace, zatímco procedurální znalosti ke konkrétnější, nižší úrovni. Oba druhy znalostí jsou pro zvládnání předmětu potřeba. Problém nastává, pokud instrukce učitele nebo samotná látka podněcují žáka k řešení problému v jiném módu myšlení, než problém vyžaduje. Zadáni prezentované abstraktnějším slovníkem vede žáka k přijetí vyšší úrovně mentální reprezentace problému. Pokud je problém potřeba řešit prostřednictvím procedurální znalosti, může zadání implikovat interpretaci problému na zcela jiné úrovni reprezentace a tím ztížit jeho řešení (Torr & Craig, 2013).

Větší množství kontextových informací při řešení problému může vést k jeho interpretaci na nižší, konkrétní úrovni a ztížit transfer znalostí z jiné situace (Barnett & Ceci, 2002). Jednou z možných aplikací teorie úrovně interpretace může být upravení jazyka, kterým prezentujeme žákům problémy tak, aby řešení problému bylo kongruentní s přijatou úrovní mentální reprezentace.

Další rovinnou, na které je možné úroveň interpretace aplikovat, je vliv psychologické vzdálenosti na utváření emocionální vazby žáka k učivu. Psychologická vzdálenost souvisí s mírou emocionální reakce na podnět. Čím je vzdálenost u nějaké události menší, tím emocionálnější reakci lze na událost očekávat (Van Boven, Kane, McGraw, & Dale, 2010). Emocionální intenzita dle autorů redukuje vnímanou psychologickou vzdálenost. Můžeme předpokládat, že výklad látky evokující větší vzdálenost, případně látka s převažujícím obsahem abstraktních informací, bude mít u žáků menší emocionální odezvu, než výklad evokující konkrétnost a blízkost.

V neposlední řadě předpokládáme možnost prostřednictvím měření psychologické vzdálenosti zjišťovat, jakou převažující mentální reprezentaci problému žák přijal. Obousměrnost vztahu vzdálenost – míra abstraktnosti reprezentace by mohla umožnit zjistit, jakým způsobem je látka interpretována. V současnosti je autory článku vyvíjen nástroj, který umožňuje žákovi vyjádřit vnímanou psychologickou vzdálenost u konkrétního pojmu v prostřednictvím lineární perspektivy (obr. 1).



Obr. 1 – nástroj k zjišťování psychologické vzdálenosti u různých pojmů.

Principem vyvíjeného nástroje je lineární perspektiva evokující představu vzdálenosti. Při uchopení zobrazeného pojmu myší a pohybem po obrazovce se mění velikost písma pojmu. Při posunutí pojmu směrem k hornímu okraji obrázku se velikost písma zmenší a vzbuzuje tak vyplňujícímu představu větší vzdálenosti, než u pojmů umístěných blíže spodnímu okraji. Autoři předpokládají, že mentální reprezentace pojmů vnímaných jako abstraktní budou u žáků automaticky implikovat představu větší vzdálenosti než reprezentace pojmů s konkrétnějšími obsahy. Žáci je proto budou umisťovat signifikantně blíže spodnímu okraji plochy. V budoucnosti by mohl podobný nástroj sloužit jako rychlý způsob zjišťování převažujícího způsobu myšlení nad pojmem (abstraktně – konkrétní dimenze), případně emocionální složky postoje směrem k pojmu (Kundrát, Cakirpaloglu, 2016).

Zhodnocení a závěr

Teorie úrovně interpretace a její pojetí psychologické vzdálenosti představuje inspirující interpretační rámec pro řadu témat v oblasti pedagogické psychologie. Přínosnost teorie spatřujeme především ve třech oblastech.

Práce Torra a Craiga (2013) poukazuje na vliv dvou rozdílných módů myšlení jako potenciálního zdroje potíží žáků v matematice. Teorie úrovně interpretace vysvětluje, proč je pro žáky obtížné řešit úlohy implikující různé psychologické vzdálenosti. Zjištění autorů jsou konzistentní s původním formulováním teorie úrovně interpretace (Trobe & Liberman, 2010),

stejně tak se starší teorií dvojího kódování (Paivio, 1990). Přestože jsou formulace Torra a Craiga v souladu s ostatními teoriemi a poskytují užitečný rámec pro analyzování problémů jednotlivců s konkrétní látkou, pro všeobecnou platnost jejich závěrů by bylo vhodné jejich stanoviska doložit větším množstvím empirických dat. Jejich práci proto vnímáme jako existující styčný bod teorie úrovně interpretace a oblasti pedagogické psychologie, ze kterého je potřeba vycházet dále. Zjednodušeně by se dala tato oblast pojmenovat jako aplikace poznatků teorie úrovně interpretace na edukační konstrukty s důrazem na nalezení shody mezi blízkým či vzdáleným módem myšlení a formulací zadání ze strany učitele.

Druhou oblastí je dobře doložený obousměrný vztah psychologické vzdálenosti a úrovně interpretace mentálních reprezentací. Teorie úrovně interpretace poskytuje nový úhel pohledu na témata abstraktnosti a konkrétnosti ve výuce. Aplikace informací do nových situací může být usnadněna nebo ztížena manipulací s podáváním těchto informací konkrétním nebo abstraktním způsobem. Psychologická vzdálenost může představovat užitečný nástroj, pomocí kterého je možné u žáků implikovat žádoucí způsob uchopení látky a tím napomoci transferu informací. Druhou oblast tak můžeme popsat jako manipulaci s psychologickou vzdáleností za účelem navození žádoucí úrovně interpretace, vhodnou k dosahování edukačních cílů (např. informačního transferu látky).

Jako třetí způsob uchopení teorie úrovně interpretace pak předpokládáme využití vztahu psychologické vzdálenosti a emoční intenzity u mentální reprezentace (Van Boven et al., 2010). Většina dosavadních prací využívá psychologickou vzdálenost jako nezávislou proměnnou (Soderberg et al., 2015), se kterou se dá manipulovat prostřednictvím formulování zadání nebo uvádění informací v příslušném kontextu. Domníváme se, že vzhledem k prokázané obousměrnosti vztahu úrovně interpretace a psychologické vzdálenosti je rovněž možné chápat vzdálenost jako ukazatel, ze kterého je možné odvozovat další skutečnosti. Pojem vzdálenost je univerzálně srozumitelný a dobře vyjádřitelný. Prostřednictvím jednoduché grafické metody je možné psychologickou vzdálenost u jednotlivých pojmů kvantifikovat a postulovat další souvislosti, např. s afektivní složkou postojů. Třetí oblastí tedy může představovat psychologická vzdálenost jako ukazatel úrovně interpretace mentální reprezentace a souvisejících skutečností.

V předloženém textu jsme vymezili problematiku teorie úrovně interpretace a jejího vztahu k psychologické vzdálenosti. Toto téma je v současnosti v české odborné literatuře poměrně málo známé. První část článku proto slouží jako přehledový úvod do existující zahraniční literatury. Ve druhé části textu (od čtvrté podkapitoly) se věnujeme možnostem aplikace teorie úrovně interpretace do oblasti vzdělávání, především pedagogické psychologie. Průkopníkem v této oblasti je práce Torra a Craiga (2013), která téma zpracovává pouze z jednoho úhlu pohledu a postrádá větší zázemí empirického výzkumu. Zbylé dvě oblasti aplikace teorie úrovně interpretace nacházíme v oblasti transferu znalostí a zjišťování afektivní složky postojů prostřednictvím měření psychologické vzdálenosti. Především poslední oblast je pak v současnosti empiricky zkoumána autory tohoto textu, kteří teorii úrovně interpretace chápou jako užitečný rámec pomalu nacházející uplatnění i mimo oblast teoretické sociální psychologie, v oblasti aplikace na edukační realitu.

Literatura

- Bar-Anan, Y., Liberman, N., & Trope, Y. (2006). The association between psychological distance and construal level: Evidence from an implicit association test. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(4), 609–622. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.4.609>
- Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y., & Algom, D. (2007). Automatic processing of psychological distance: Evidence from a Stroop task. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 610–622. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.610>
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.612>
- Cifarelli, V. V. (1998). The development of mental representations as a problem solving activity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 239–264. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80061-5](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80061-5)
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Crutch, S. J., & Warrington, E. K. (2005). Abstract and concrete concepts have structurally different representational frameworks. *Brain*, 128(3), 615–627. <https://doi.org/10.1093/brain/awh349>
- Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153–176. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696438>
- Fiedler, K. (2007). Construal level theory as an integrative framework for behavioral decision-making research and consumer psychology. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 101–106.
- Fujita, K., Henderson, M., Eng, J., Trope, Y., & Liberman, N. (2006). Spatial distance and mental construal of social events. *Psychological Science*, 17, 278–282.
- Kundrát, J., & Cakirpaloglu, P. (2016). Psychologická vzdálenost a postoje u žáků základních škol. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš (Eds.), PHD EXISTENCE 2016: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Olomouc: Katedra psychologie Filozofické fakulty UP.
- Liberman, N., Sagristano, M. D., & Trope, Y. (2002). The effect of temporal distance on level of mental construal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 523–534.
- Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5-18.
- Liberman, N., & Trope, Y. (2008). The psychology of transcending the here and now. *Science*, 322(5905), 1201–1205.
- Liviatan, I., Trope, Y., & Liberman, N. (2008). Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1256–1269. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.007>
- Moss, S. (2016). Construal level theory [online]. <http://www.sicotests.com/psyarticle.asp?id=79>

- Paivio, A. (1990). *Mental Representations and dual coding theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2006). *Mind and its evolution; A dual coding theoretical interpretation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Soderberg, C. K., Callahan, S. P., Kochersberger, A. O., Amit, E., & Ledgerwood, A. (2015). The effects of psychological distance on abstraction: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 141(3), 525–548. <https://doi.org/10.1037/bul0000005>
- Torr, & Craig. (2013). Addressing dualism in mathematical abstraction: An argument for the role of Construal Level Theory in mathematics education. *Proceedings of Delta '13, The Ninth Southern Hemisphere Conference on the Teaching and Learning of Undergraduate Mathematics*.
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110(3), 403–421. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.403>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440–463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
- Trope, Y., Liberman, N., & Wakslak, C. (2007). Construal levels and psychological distance: Effects on representation, prediction, evaluation, and behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 83.
- Van Boven, L., Kane, J., McGraw, A. P., & Dale, J. (2010). Feeling close: Emotional intensity reduces perceived psychological distance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 872–885. <https://doi.org/10.1037/a0019262>
- Wong, V. C., & Wyer, R. S. (2016). Mental traveling along psychological distances: The effects of cultural syndromes, perspective flexibility, and construal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(1), 17–33. <https://doi.org/10.1037/pspa0000048>

O autorech:

Mgr. Josef Kunderát je doktorandem na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se pedagogické psychologii, především tématům souvisejícím s utvářením postojů a motivace. Také působí jako odborný asistent pro výuku na Katedře psychologie Ostravské Univerzity v Ostravě.

Kontaktní údaje:

adresa: Katedra psychologie FFUP, Vodární 6, 771 80 Olomouc

e-mail: josef.kundrat@gmail.com

Doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc. se odborně zaměřuje na oblast sociální a personální psychologie, psychologické axiologie, vývojové neuropsychologie a politické psychologie. Působí na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

E-mail: panajotis.cakirpaloglu@upol.cz

Kunderát, J., Cakirpaloglu, P. (2016). Psychologická vzdálenost v kontextu vzdělávání. *E-psychologie*, 10(3), 41-50. Dostupné z http://e-psycholog.eu/pdf/kundrat_cakirpaloglu.pdf