

Hans Kern / Christine Mehl / Hellfried Nolz / Martin Peter / Regina Wintersperger

Přehled PSYCHOLOGIE

Přehled psychologie / Hans Kern ... [et al. ; z německého
originálu ... přeložila Magdalena Machátová]. – Vyd. 3.
– Praha : Portál, 2006. – 287 s. : il.
Název originálu: Projekt Psychologie
ISBN 80-7367-121-2

159.9 * 316.6

- psychologie
- sociální psychologie
- učebnice

159.9 – Psychologie

37.016 – Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice



Český překlad lektoroval:
Prof. PhDr. Vladimír Smékal

Původní německé vydání: *Projekt Psychologie*
© 1991 Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch:
Verlag Niederösterreichisches Pressehaus, St. Pölten–Wien
– Verlag der Salzburger Druckerei, Salzburg

České vydání:
© Portál, s. r. o., Praha 1999
Translation © Magdalena Machátová, 1999

ISBN 80-7367-121-2

Obsah

1 Co je psychologie?	15
Tato kniha je o nás všech	15
Psychologie je věda o prožívání a chování	15
Pohled do nitra – sebezpozorování: První přístup v psychologii	15
Uvolnění pomocí napínání	16
Imaginace	16
Meditace	17
Umění	17
Podnětová deprivace	18
Sníme každou noc	18
Teorie snu	19
Srovnávání s ostatními – pozorování: Cesta k vědeckosti	19
Dálkově řízené chování	19
Slast vyvolaná stisknutím knoflíku?	20
Je člověk produktem svých mozkových funkcí?	20
Pole mozkové kůry	20
Split brain – dva mozky v jedné hlavě	21
To, co nás trápí, nám způsobuje nemoc	22
EEG – elektroencefalogram, obraz mozku	23
Stres	24
Může duše oslepnout?	24
Placebo – domnělé léčení	25
Sugesce a hypnóza	25
Souvislosti mezi mozkovými procesy a prožíváním	25
Je člověk produktem svého okolí?	26
Profesionální psychologie	27
Co je parapsychologie?	28
Kompedium	30
Literatura	31
2 Vnímání	33
Oko není jako fotoaparát	33
Mozek vidí lépe než oko	34
Optické diety	35
Barva	35

Negativní paobraz	35
Vnímání hloubky	36
Optické klamy	37
Konstantní výkony	40
Neuronové obvody	41
Laterální inhibice („postranní překážky“)	41
Senzorické EEG	42
Gestalt (tvar): Celek je více než suma částí	44
Praxe psychologie vnímání	45
Jak působí reklama	46
Rychlost není žádné kouzlo, ale možný problém	47
Vliv očekávání na vnímání	48
Pygmalion efekt	48
<i>Slyšet, a přesto přeslechnout</i>	49
Kompedium	50
Literatura	51

3 Motivace 53

Kvůli čemu byste prošli ohněm?	53
Etologie (výzkumy chování)	53
Má člověk instinkty?	54
Co je specificky lidské?	55
Nejen chlebem živ je člověk	56
Potřeba – problém závislosti	56
Komunikace – vnitřní a vnější svět	58
Techniky chování	61
Hádanka nazvaná emoce	61
„Emoce je obecná aktivace plus dodatečná informace“	62
Složky prožívání	62
Strach	63
Osobnost a úzkostnost	64
Modely vysvětlující strach	65
<i>Biologické modely</i>	65
<i>Psychoanalytické vysvětlení</i>	66
<i>Vysvětlení psychologie učení</i>	67
Jak se vypořádat se strachem v každodenním životě?	67
Agrese	68
Katalog agresivního chování	69
Definice agrese	69
Modely vysvětlení agrese	69

Nativisticky orientované teorie	70
<i>Pudový model Sigmunda Freuda</i>	70
<i>Agrese jako explorace</i>	71
<i>V perspektivě evoluce: Optimalizace chování pomocí agrese</i>	71
Pojetí teorie učení, zdůvodněné vztahem k prostředí	73
<i>Hypotéza frustrace – agrese</i>	73
<i>Teorie sociálního učení</i>	74
Strategie zvládání agresivity	75
<i>Obranné mechanismy, taktiky potlačení</i>	75
<i>Metody neškodného odreagování</i>	75
Kolektivní a institucionalizovaná agrese	76
Mírový výzkum	76
Mírová pedagogika	80
Kompedium	81
Pod pojmem motivace rozumíme příčinu našeho chování	81
Emoce doprovázejí chování nebo jeho motivaci	81
Strach, úzkost	82
<i>Modely vysvětlující strach a úzkost</i>	82
<i>Jak se vyrovnat se strachem v každodenním životě?</i>	82
Agrese	82
<i>Modely vysvětlení agrese</i>	82
<i>Kolektivní a institucionalizovaná agrese</i>	83
Literatura	84

4 Myšlení a řeč 85

Opice, které myslí	85
Aha – zážitek	85
Asociace	85
Styly myšlení	86
Co je to představa?	87
Pojmy	87
<i>Myšlení a řeč</i>	87
<i>Mohou zvířata mluvit?</i>	88
Funkce řeči podle Bühlera	88
<i>Opice se učí mluvit</i>	88
Je řeč verbální chování?	89
Je řeč vrozená?	89
<i>Sníh není sníh</i>	90
<i>Existují pravá jména?</i>	90
Pohlavní rozdíly projevující se v řeči	91
Intelligence je to, co je měřeno testy intelligence	91
IQ	92

Jednotlivé testy – obecná inteligence?	93
Trochu lásky a budete chytřejší	94
Kompendium	94
Představa	94
Verbální myšlení	94
Inteligence	95
Literatura	96
5 Učení	97
Funkce učení	97
Obsah slova „učení“	98
Oblasti, ve kterých probíhají procesy učení	98
Definice učení	99
Jak učení probíhá: Teorie učení a záhada zvaná paměť	99
Jak si mozek pamatuje?	99
Klasické podmiňování	100
Učení na základě úspěchu	102
Instrumentální podmiňování (E. L. Thorndike, 1911)	103
Operační podmiňování (B. F. Skinner, okolo roku 1950)	103
Programové učení	104
Sekundární zpevnění a trest	107
Učení pozorováním a nápodobou (sociální učení)	108
Sociální učení ve škole	108
Alternativní styly vyučování	109
I učitel se musí učit!	109
Verbální učení	110
Verbální učení ve škole	113
Učení vhlédem	113
Model průběhu učení vhlédem	114
Strukturální modely učení vhlédem	115
Učíme se celý život – inovační učení	116
Interference v procesu učení	117
Praxe učení – jak trénovat sám sebe	118
1. Rozpoznat vlastní problém!	118
2. Plánovat!	118
3. Pracovat soustředěně!	119
4. Učení musí mít výsledky!	120
5. Techniky a triky!	120
6. Cílená příprava na zkoušky!	122
Kompendium	122
Funkce učení	122
Obsah slova učení	122

Oblasti učení	122
Definice učení	123
Teorie učení	123
Klasické podmiňování	123
Učení na základě úspěchu	123
Učení pozorováním a nápodobou (sociální učení)	124
Verbální učení	124
Učení vhlédem	125
Interference v procesu učení	125
Literatura	125

6 Vývojová psychologie 127

Základní otázky vývojové psychologie	127
Je vývoj určován vlohami nebo prostředím?	127
Isem to ještě já?	129
Témata vývojové psychologie	130
Prenatální období vývoje	130
Vývoj úchopu jako příklad „psychosomatických“ souvislostí	131
Myšlení dětí	131
Význam rodinného prostředí pro vývoj dětí	133
Z dětského domova do rodiny	133
Když rodina chybí (formy náhradní rodinné péče)	134
Když musí být rodiče na určitý čas zastoupeni	135
Když v rodině chybí otec nebo matka	136
Mateřské školy	138
Vstup do mateřské školy – požadavky na dítě a pečující osoby	138
Úloha mateřských škol – práce učitelek v mateřských školách	139
Pozorovat stejně – vnímat jinak: Také pozorováním se učíme (odkazy na pozorování dětí při praxi v MŠ)	139
Hra – model skutečnosti	141
Druhy hry	141
Hračky	143
Pohlavně specifické chování: Typické děvče – typický chlapec!	144
Vývoj svědomí	144
Dětská kresba – vyjádření dětské duše	145
Řeč	149
Ke vzniku slovní zásoby (sémantická dimenze)	150
Osvojení gramatických struktur na příkladu trpného rodu (syntaktická dimenze)	150
Tón tvoří hudbu (pragmatická dimenze)	151
Podle mluvy poznáš člověka	151
Typická matka – typický otec?	153
Výchovné cíle v různých dobách	156
Budoucnost patří nám – puberta a adolescence: Krize s budoucí perspektivou	157

Nevěř nikomu nad třicet?	164
Příklad 1 (dům rodičů)	166
Příklad 2 (škola)	166
Sexualita	167
Stát se dospělým – stárnout	169
Umírání	170
Kompedium	172
Pojem vývoj; předmět a úloha vývojové psychologie	172
„Fáze“ vývoje	172
<i>Zpomalení a poruchy vývoje</i>	172
Prenatální „fáze“ a první rok života	172
<i>Tělesný vývoj</i>	173
<i>Psychický vývoj</i>	173
Rané dětství a předškolní věk	174
<i>Tělesný vývoj</i>	174
<i>Psychický vývoj</i>	174
Školní věk	176
<i>Psychický vývoj</i>	177
Puberta a adolescence	177
<i>Tělesný vývoj</i>	177
<i>Puberta jako psychosociální fenomén</i>	177
Dospělost	179
Stáří	179
Literatura	180

7 Psychologie osobnosti 181

Co je to osobnost?	181
Konstantnost nebo změna	182
Identita	183
První přístupy k osobnosti	184
Naivní teorie osobnosti	184
Zdroje zkreslení při posuzování osobnosti	184
<i>Atribuční chyba</i>	184
<i>Haló efekt</i>	184
<i>Pygmalion efekt (Rosenthalův efekt)</i>	184
<i>Projekce</i>	185
<i>Kategorizace (stereotypy)</i>	185
Maska, kterou nemůžeme sundat	185
Typologie osobnosti	189
Čtyři temperamenty	189
Typologie podle tělesné stavby (Kretschmer)	189
Extraverze nebo introverze (C. G. Jung)	190
Modely osobnosti	191

Psychoanalytické modely osobnosti a příbuzné přístupy	191
<i>Psychoanalýza Sigmunda Freuda – osobnost jako dynamická struktura</i>	191
<i>Nevědomí</i>	192
<i>Objevení dětské sexuality – vývoj libida</i>	192
<i>Fixace libida</i>	193
<i>Psychický aparát – Freudův strukturální model</i>	194
<i>Sen</i>	195
<i>Úzkost a obranné mechanismy</i>	195
<i>Co je neurotické? Freudova teorie neurózy</i>	197
<i>Techniky psychoanalýzy</i>	198
<i>Freudovi žáci</i>	199
<i>Hlubinně psychologické školy</i>	199
<i>C. G. Jung – Analytická psychologie</i>	200
<i>Alfred Adler – Individuální psychologie</i>	201
<i>Neopsychoanalýza</i>	201
<i>Nová vídeňská škola</i>	202
Přístup psychologie učení – osobnost jako výsledek procesů učení	202
<i>Behaviorální terapie</i>	203
Humanistické – fenomenologické modely osobnosti	204
<i>Maslowova teorie seberealizace</i>	205
<i>Rogersův na klienta orientovaný přístup</i>	205
Systemické přístupy – osobnost jako propojený systém	206
Statistické přístupy – osobnost jako kombinace faktorů	206
Vlivy působící na osobnost	206
Vlohy a prostředí	206
<i>Nadaný otec – nadaný syn: Je nadání dědičné?</i>	207
<i>Výzkumy dvojčat</i>	207
<i>Výzkumy adoptovaných dětí</i>	208
<i>Stres v těhotenství</i>	208
<i>Sociální kontext</i>	209
Rozdíly mezi pohlavími	209
<i>Mužské a ženské vnímání (sebe porozumění): Pohlavní stereotypy</i>	210
<i>Identifikace s vlastním pohlavím</i>	211
Poruchy osobnosti – psychoterapeutické metody	212
Léčení duševních poruch – rady, krizové intervence, terapie	214
Posuzování osobnosti – psychologická diagnostika	215
Pozorování chování	215
Test – společenská hra?	215
<i>Projektivní testy</i>	215
Posuzovací škály	219
Interview (diagnostický rozhovor)	221
Dotazník	221
Kompedium	222
Pojem osobnost	222
První přístupy k osobnosti	222

Typologie osobnosti	222
Modely osobnosti	223
<i>Psychoanalytické modely osobnosti a příbuzné přístupy</i>	223
<i>Model osobnosti v teorii učení</i>	224
<i>Humanistické (fenomenologické) modely osobnosti</i>	225
<i>Systemické přístupy</i>	225
<i>Statistické příspěvky</i>	225
Vlivy působící na osobnost	225
<i>Vlohy a prostředí</i>	225
<i>Rozdíly mezi pohlavími</i>	225
Poruchy osobnosti	226
Posuzování osobnosti – psychologická diagnostika	226
<i>Pozorování chování</i>	226
<i>Testy</i>	226
<i>Posuzovací škály</i>	227
<i>Interview (diagnostický rozhovor)</i>	227
<i>Dotazník</i>	227
Literatura	227

2) 8 Sociální psychologie

Skupina	229
Primární skupina – malá skupina	229
<i>Rodiče</i>	229
<i>Sourozenci</i>	231
<i>Skupina vrstevníků</i>	231
Sekundární skupiny	232
Skupinová dynamika	232
<i>Cvičná (tréninková) skupina (T-skupina)</i>	233
Struktura skupiny	235
<i>Počet členů</i>	235
<i>Interakce ve skupině</i>	235
<i>Vztahová struktura – sociometrie</i>	235
<i>Pozice</i>	236
Skupinové cíle	237
Normy	238
Pozice skupin – minorita / majorita	239
Jednotlivec ve skupině	240
Komunikace	240
Já jsem v pohodě – ty jsi v pohodě	240
Model komunikace	241
Jedna zpráva – mnoho sdělení	241
Důvody nedorozumění	241
„...pochopil!“ – chování, které napomáhá rozhovoru	242
<i>Porozumění</i>	242

<i>Ocenění</i>	242
<i>Opravdovost</i>	242
<i>Aktivní naslouchání</i>	242
Pravidla pro diskusi ve skupině	242
O konfliktu	244
<i>Průběh konfliktu</i>	244
Strategie řešení konfliktu	246
Role	247
„Italové jsou emocionální“	248
„Milerovi drží vždycky při sobě“	249
„...ten má ale dobrou pozici!“	249
Hraní role	250
Postoje a jejich změna	250
Postoje – máte nějaké?	250
Postoj změny chování, nebo chování změny postoj?	250
Moc a manipulace	251
<i>Za jakých okolností jsme snadno manipulovatelní?</i>	251
<i>Moc a manipulace na příkladu masmédií</i>	252
Mediální konzum	253
Základní prvky filmové tvorby	254
Organizace	255
Organizace jako formální struktura	255
Systém štáb – linie: Rozšířený model organizační hierarchie	256
Organizace jako neformální struktura	257
Implicitní modely osobnosti v různých teoriích organizace	257
<i>Social man (sociální člověk)</i>	257
<i>Economic man (ekonomický člověk) – teorie X (podle McGregora)</i>	257
<i>Complex man (komplexní člověk) – teorie Y (podle McGregora)</i>	258
Vedení organizace	258
<i>Styl řízení orientovaný na věcné úkoly a orientovaný na pracovníky</i>	258
<i>Participující styl řízení: Týmová práce</i>	258
<i>Řízení spolupracovníků</i>	259
Manažer: Na prvním místě zisk, nebo harmonie?	259
Třináctero!	260
Kompendium	262
Skupina	262
<i>Primární skupina – malá skupina</i>	262
<i>Sekundární skupina</i>	262
<i>Skupinová dynamika</i>	262
<i>Elementy skupinové struktury</i>	263
Komunikace	264
<i>O konfliktu</i>	265
Role, pozice, status	265
<i>Přejímání rolí</i>	266
<i>Hraní role</i>	266

Postoje a jejich změna	266
<i>Změní postoj chování, nebo chování změní postoj?</i>	266
<i>Moc a manipulace</i>	266
<i>Moc a manipulace na příkladu masmédií</i>	266
<i>Mediální konzum</i>	266
Organizace	267
<i>Implicitní modely osobnosti v různých teoriích organizace</i>	267
<i>Řízení organizace</i>	267
Literatura	268

9 Základní pojmy a metody psychologie 269

Předmět psychologie a vztah psychologie k filozofii	269
Vztah duše a těla	269
Psychologie jako věda a její hranice	271
Dva směry v psychologii	271
<i>Humanistická psychologie</i>	271
<i>Behaviorismus</i>	272
Psychologie a pomocné vědy	273
Metody psychologie jako empirické vědy	275
Sebepozorování a pozorování druhých	275
Příklady pozorování	276
<i>Experiment</i>	276
<i>Jak probíhá experiment v praxi?</i>	277
<i>Test</i>	278
<i>Rozhovor</i>	279
Formulování hypotéz (indukce)	279
Statistické vyhodnocení pozorovaných dat	280
Přechod k filozofii	282
O vědeckých poznatcích	282
<i>Tematické omezení</i>	282
<i>Metodická abstrakce</i>	283
Kauzalita v psychologii	283
Kompéndium	285
Pozorování druhých (pozorování chování)	285
Sebepozorování (introspekce)	286
Metodické postupy v psychologii	286
Literatura	287

1 Co je psychologie?*

Tato kniha je o nás všech

Čtete neobvyklou knihu, která není jen tak o někom, je o nás samých.

My všichni chceme z různých důvodů lépe porozumět sobě samým i našim bližním: chceme efektivněji pomáhat, toužíme vydělat víc peněz, rádi bychom lépe vycházeli s lidmi ve svém okolí. Samozřejmě už něco o lidech víme, máme s nimi své zkušenosti – vytvořili jsme si vlastní psychologii – soubor poznatků a mínění o lidech.

Vědecká psychologie nám pomůže tyto naše informace a postoje kriticky přezkoumat a rozšířit.

Psychologie je věda o prožívání a chování

V antickém Řecku byl slovem *psýché* míněn celý člověk, zatímco my si dnes představíme jen jeho duši (doslovný překlad slova *psýché*). Staří Řekové věděli, jak těsně spolu to tělesné a to duševní souvisí, a proto člověka považovali za nedělitelný celek.

Jestliže se chceme o lidech něco dozvědět, pak se nám nabízí v zásadě dva prameny poznání: my sami a lidé kolem nás. To, co si myslíme a cítíme, zjistíme jen zkoumáním vlastního nitra, ale samozřejmě by nebylo správné aplikovat takto získané poznatky na druhé osoby.

V psychologii je proto významné jak *naslouchání sobě*, tak *pozorování druhých* (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 275 a násl.).

Pohled do nitra – sebepozorování: První přístup v psychologii

Velmi často na nás působí nadměrné množství podnětů, je například téměř nemožné uniknout pouličnímu hluku. I reklama pracuje s podněty, které v nás mají vzbudit touhu udělat určitou věc. Zaplavení podněty se projevuje také v řeči: Používáme formulace jako „super...“, „perfektní...“, protože se obáváme, že méně silným a méně nadsazeným výrazem bychom nevzbudili dostatečnou pozornost. Často se vystavujeme podnětům třeba jen proto, abychom unikli nudě.

Mnozí lidé už nejsou schopni vydržet bez podnětů.

Když jen jednu hodinu nebudeme nic dělat, pochopíme, jak moc jsme si zvykli být obklopeni podněty.

* *psýché* (řec.) – duše; *logos* (řec.) – slovo, věda

Najděte si klidnou místnost (existuje vůbec ve vašem okolí taková místnost?) a posaďte se tam. Co při tom cítíte? Co vám jde hlavou? Jste klidní nebo naopak neklidní? Dýchejte zhluboka, brzy vám začne být samota příjemná.

♦ Takto označené pasáže knihy představují impulzy, praktické pracovní návrhy nebo zadání úloh. Ty mohou být rozpracovány do menších nebo do větších projektů, jako třeba následující pasáže.

Možná budete několik následujících hodin věnovat tématu „uvolnění“ a „fantazie“. Vyhledejte si teoretické informace z této oblasti, vyzkoušejte společně některé metody a hlavně si společně promluvte o tom, co jste prožili.

♦ Na krátkou chvíli spusťte ruku, kterou píšete, prostě ji nechejte klidně spočívat a nic nedělejte. Soustředěně si všimněte toho, co v ruce ucítíte. Možná je to slabé svědění, teplo nebo tíha, snad ještě něco jiného. To, co cítíte, je pocit uvolnění.

V kurzech nebo knihách se můžeme seznámit s mnoha účinnými relaxačními technikami. Známostou metodou je *autogenní trénink (AT)*, který vyvinul v první polovině našeho století JOHANNES HEINRICH SCHULTZ. Při AT se uvolňujeme krok za krokem, od rukou směrem do celého těla. Dá se dobře použít k osvěžení, ke zvládnutí strachu, úzkosti a napětí a jako podpůrný postup při realizaci obtížných záměrů, například při odvykání kouření. AT by měl být vyučován jen v kurzech s kompetentním vedením, protože jen zkušený učitel může vyjít vstříc individuálním potřebám.

Uvolnění pomocí napínání

Podobně působí jednoduchá metoda střídající uvolnění a napnutí, kterou doporučuje GISELHER GUTTMAN (Videň). Používejte ji, zvláště když se učíte a chcete zvýšit svou schopnost přijímat informace: pohodlně se posaďte a tři až pět sekund napněte čelo, až se na něm vytvoří vrásky. Pak čelo zcela vědomě uvolněte. Jako další krok pevně stiskněte víčka, znovu asi na 3 – 5 sekund, opět vědomě uvolněte. Postupujte takto v uvedeném pořadí u následujících tělesných partií:

- skrčit čelo (3 – 5 s), uvolnit;
- stisknout víčka (3 – 5 s), uvolnit;
- tlačit jazyk proti patru (3 – 5 s), uvolnit;
- stisknout ruce v pěsti (3 – 5 s), uvolnit;
- natáhnout nohy a chodidla (3 – 5 s), uvolnit.

Jestliže po každé fázi napnutí otestujete uvolnění dané části těla, účinek tohoto cvičení se zvýší.

Nakonec byste měli asi dvě minuty setrvat v relaxaci a užívat si příjemný pocit, který při tom prožíváte. Když potom vstanete a uděláte pár gymnastických cviků, bude se váš mozek připraven přijímat informace, tento stav lze dokonce změřit (srovnej *Učení*, s. 119).

Imaginace

Schopnost představovat si obrazy při zavřených očích můžeme nacvičovat tak, že se snažíme přesně si vybavit nějakou prožitou situaci, na kterou si dobře vzpo-

mínáme. Přitom se pokoušíme vzpomenout si na co nejvíce detailů: co vidím, co slyším, cítím, prožívám? Jakou chuť cítím?

♦ Pokuste se tuto schopnost využít k něčemu vysloveně příjemnému a proveďte takzvanou imaginaci: pohodlně se posaďte nebo položte a zkuste se uvolnit ještě více a najít si ještě pohodlnější polohu. Cítíte, jak se vaše tělo propadá hlouběji do podložky. Nyní zavřete oči a představte si, že stojíte na louce. Vidíte zelenou trávu, modré nebe, cítíte vlažný vítr, teplé sluneční paprsky, cítíte vůni květin. Když zaměříte pozornost na svá chodidla, cítíte, jak se dotýkají měkkých stébel trávy. Jdete po louce a přitom klidně a uvolněně dýcháte. Brzy dojdete na pláž, vaše nohy se nyní dotýkají oblázků nebo pevného písku. U vody se posaďte a pozorujte vlny – přibližují se a vzdalují zcela rovnoměrně a klidně v rytmu vašeho dechu. Můžete jen tak sedět a dýchat v rytmu vln nebo jestli chcete, jděte si do vody zaplavat. Voda je příjemně teplá a vy plavete rovnoměrnými tempy tak dlouho, jak sami chcete. Až budete chtít vaši imaginaci ukončit, zahýbejte opatrně prsty, otevřete pomalu oči a rozhlédněte se po místnosti. Nedělejte žádné rychlé pohyby. Možná budete chtít vyprávět o tom, co jste viděli a jak se vám procházelo.

Imaginace napomáhají uvolnění a přinášejí radost. Pod odborným vedením jsou součástí různých forem psychoterapie. Pomáhají nám dozvědět se o sobě něco zajímavého.

Meditace

Meditace byla a je oblíbenou technikou ve všech částech světa. Ve srovnání s relaxačními technikami, jako je AT, má pravá meditace duchovní cíl a většinou náboženský obsah. Proto meditace používá odlišné postupy. Obecně můžeme říct, že cílem meditace je dosáhnout změněného stavu vědomí, stavu jiného, než je spánek a bdělost, stavu zastavení a ponoření se, ve kterém zažíváme mystické prožitky.

Mnozí popisují nástup meditace jako „pád“, protože při ní jde o to, nechat všední svět za sebou a otevřít se jiným podnětům. Existují techniky, které navozují tento „pád“. Některé metody vyvolávají tento „pád“ pomocí vyčerpání, které je následkem extrémního úsilí – například dervišské tance nebo tance woodoo. Jiné metody doporučují dosáhnout tohoto stavu ztišením a zklidněním se, například modlitbou, zenem nebo takzvanou mantrickou meditací z jógy. Mantra pracuje s jedním slovem, které v nás navozuje změněný stav vědomí, jestliže ho stále potichu nebo hlasitě opakujeme. Jako mantru můžeme použít posvátnou indickou slabiku OM.

Také v křesťanství existují podobné formy meditace. Vícekrát opakovaná intenzivní modlitba (růženec, litanie) je vlastně také formou meditace. V pravoslavných kostelech jsou to například modlitby k Ježíši, které v podstatě spočívají v opakování Ježíšova jména.

Umění

Umění může změnit všednost našeho života. Například hudba je schopna navodit veselou nebo smutnou náladu nebo třeba povzbudit k nákupu. Staří Řekové věřili, že jejich tragédie přináší katarzi – vnitřní morální očistění. V každém kostele uvidíte různá umělecká díla, která nás mají povzbudit ke zbožnosti, k ponoření se do svého nitra, mají upoutávat pozornost na náboženské obsahy.



Podněťová deprivace

V padesátých letech tohoto století se v USA a v Kanadě experimentovalo s takzvanou podněťovou (senzorickou) deprivací. Pokusné osoby byly pokud možno co nejvíce izolovány od podnětů.

V jedné verzi experimentu pokusné osoby ležely na posteli v tiché místnosti, na očích měly speciální brýle, které rozostřovaly kontury, a na rukou speciální rukavice, které redukovaly vnímání hmatových podnětů. V jiné verzi experimentu byly tyto osoby izolovány od světla a zvuku, splývaly ve slané zahřáté vodě. V obou případech se zkoumalo, co se stane, když lidé delší dobu nemohou přijímat žádné podněty.

Pokusné osoby nejprve trávily čas přemýšlením o osobních problémech nebo řešením početných úloh, anebo se snažily vybavovat si nějaké minulé události. Ti, kdo vydrželi několik hodin a neusnuli, si povšimli, že myšlenky plynuly samovolně a že jim před (zavřenými) očima defilovaly obrazy, které byly neobvykle živé a jasné. Některé pokusné osoby byly občas přesvědčeny o pravosti těchto obrazů, měly tedy opravdové halucinace. Záznamy elektrické aktivity mozku získané během takových stavů se podobaly záznamům fází, které se dostávají během usínání.

Po několika hodinách podněťové deprivace vnímaly pokusné osoby zkráceně, často až zmateně. Přesto prožívala většina z nich svůj stav během experimentu jako příjemný, přirovnávaly ho ke stavu „v matčině lůnu“. Nepříjemně byl stav takové izolace prožíván jen tehdy, pokud nebylo možné ho libovolně ukončit, což byl případ těžce nemocných osob. Při dlouhém osamělém nočním cestování příležitostně dochází k jevům, které podněťovou deprivaci připomínají.

Pozitivní formou podněťové deprivace je možnost stáhnout se úmyslně do ústraní, tedy prostředek, jak si udělat jasno sám v sobě a ve světě nebo jak získat lepší náhled.

Sníme každou noc

Ve spánku se na chvíli dostáváme do jiného světa, do změněného stavu vědomí: *do snu*. Od věků bylo lidstvo fascinováno podivnými obrazy a jevy, které zažíváme ve spaní. I když si to právě neuvědomujeme, sníme.

Každý spící upadá do dvou různých fází spánku, které jsou především charakteristické různou celkovou aktivací centrálního nervového systému. Tuto celkovou aktivaci lze zobrazit na elektroencefalogramu (EEG). Jedna z těchto fází je také nápadná zvláštní vlastností: u pokusných osob a zvířat byla pozorována vyšší aktivita očních bulbů při zavřených očích (*rapid eye movement: REM* /rychlé pohyby očí, pozn. překl.). Ačkoliv se křivka EEG v této fázi podobá více křivce bdění (*beta vlny*) než křivkám v ostatních fázích spánku, bylo obtížnější spící osoby v této fázi probudit. Jestliže se to přesto podařilo, většinou byly potom schopny bezprostředně a detailně popisovat sny. Existuje domněnka, že takzvané beta fáze nebo REM fáze jsou těmi fázemi spánku, ve kterých člověk sní.

♦ I my můžeme poměrně dobře prozkoumat svoje sny. REM fáze se objevuje přibližně každých 90 minut po usnutí, proto se můžeme nechat probudit v okamžiku, ve kterém právě sníme. Pravděpodobnost, že si vybavíme sen i se všemi podrobnostmi, je pak nejvyšší. Musíme ale jednat rychle; často sen hned v následujících minutách zapomeneme. Kdo si chce všechno zapamatovat děle, měl by si sny zformulovat nebo ještě lépe hned zaznamenat (například namluvit na magnetofon).

Teorie snu

Lidé vždy přemýšleli o tom, odkud sny přicházejí a k čemu jsou. Formulace jako „sen je sen, probudíš se, je den“ zdůrazňují jejich náhodnost a nesmyslnost. Většinou byly ale sny považovány za významné, dokonce za život určující. Nejlepším příkladem je prorocký sen, tedy takový sen, jehož obsah se později uskuteční. Pravděpodobně jsme všichni o takových snech slyšeli v našem bezprostředním okolí. Proti těmto snům lze namítnout, že sny se mohou ve vzpomínkách proměnit, což lze dokázat pomocí písemných záznamů. Když se někomu stane příhoda, o které se domnívá, že ji už zažil ve snu, může se jednat jen o dodatečnou interpretaci.

Jiný úhel pohledu na sen nabízí psychoanalýza SIGMUNDA FREUDA (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 195 a násl.).

Srovnávání s ostatními – pozorování: Cesta k vědeckosti

Následující příběh se vyprávěl ve staré Číně:

Dva muži se jednou procházeli podél rybníka, ve kterém plavaly pestré ryby. „Podívej, jak šťastné jsou ty ryby!“ řekl jeden muž druhému. „Jak můžeš vědět, že jsou šťastné?“ zeptal se druhý, „Ty přece nejsi ryba!“ Ten první na to odvětil: „Jak můžeš vědět, co já vím? Ty přece nejsi já!“

♦ Diskutujte o tomto příběhu! O jaké problémy se tu jedná?

Častým pokusem přiblížit se cizímu vědomí je pozorování mozkových procesů.

Dálkově řízené chování

Jednoho horkého srpnového dne roku 1963 pozval americký psycholog JOSÉ DELGADO své kolegy do arény na býčí zápasy. Když se v aréně postavil proti vzrostlému býkovi, byl vyzbrojený jen šátkem a malou krabičkou. Býk brzy zuřivě zareagoval na DELGADOVY pohyby šátkem a nebezpečně ohrožoval neozbrojeného muže svými zakřivenými rohy.

Náhle odhodil vědec šátek stranou a stiskl tlačítko na tajemné krabičce.

Efekt byl ohromující. Velký býk, který se právě v běhu řítí k němu, strnul a stál chvíli jako ztracený v širé aréně. Člověk se nemohl ubránit dojmu, že býk jakoby zapomněl, co chtěl právě udělat.

To, co zde psycholog demonstroval, byl úžasný výsledek dlouholetých výzkumů mnohých vědců: býk byl zastaven elektrodou ve svém mozku. DELGADO potlačil minimálním elektrickým impulzem v určité části mozku agresivní chování a proměnil rozzuřeného býka v beránka.

Již v roce 1949 byla švýcarskému fyziologovi RUDOLFU HESSOVI udělena Nobelova cena za to, že se mu podařilo vyvolat u koček elektrickým drážděním určitých oblastí mozku různé způsoby chování.

Vyvrátil lokálně umrtveným pokusným zvířatům malé otvory do lebky a upevnil zubním cementem drátkové elektrody v určitých pozicích. Zvířata reagovala na slabé impulzy různým chováním, někdy tak dávala najevo své pocity, jako např.

1

strach nebo vztek. Při takových pokusech se tu a tam kočky proměnily v opravdové fúrie, které byly připraveny všechny napadnout. Tato útočnost vydržela ovšem jen tak dlouho, dokud bylo elektricky drážděno odpovídající místo mozku. Podráždění místa ležícího těsně vedle vyvolalo často zcela opačný způsob chování. Zvlášť zajímavá je ta skutečnost, že ostatní zvířata byla schopna rozeznávat u pokusných zvířat elektricky vyvolané projevy, považovala je za „nepravé“ a nereagovala na ně, zatímco jiných projevů, které by vedly ke skutečnému útoku, si pečlivě všímala.

Slast vyvolaná stisknutím knoflíku?

V klecích u J. OLDSE bylo možné v padesátých letech pozorovat velmi aktivní krysy, za hodinu stiskly až 5000krát určitou páčku, ačkoliv se zdálo, že se po stisknutí vůbec nic nestalo. Jejich záliba v této činnosti byla tak velká, že zvířata celé dny zapomínala žrát, pít nebo spát. Mnohá zvířata opakovaně tiskla páčku tak dlouho, dokud si nepřivodila smrt. Přitom krysy nejevily – kromě podvýživy – známky nějakého poškození ani velkého rozrušení. Co se stalo?

Uspořádání pokusu bylo relativně jednoduché: Jedna elektroda v centru slasti, bezdrátově spojená s páčkou v kleci, způsobovala výjimečné chování krys. Zvířata zřejmě prožívala prostřednictvím dráždění neznámý pocit slasti, který jim dal zapomenout na všechno ostatní.

Mozkové centrum v tomto OLDSOVĚ pokusu by mohlo být označeno jako *centrum opakování*, to znamená jako centrum, po jehož podráždění následuje opakování právě provedeného chování.

Je člověk produktem svých mozkových funkcí?

Účinky elektricky vyvolaného „štěstí“ popisují pokusné osoby jako euforickou ztrátu zábran, velmi podobnou lehkému alkoholovému opojení, často obsahující i lehce erotický podtón. V některých případech končily tyto experimenty tak, že pokusné osoby nabídlý sňatek nejbližšímu vhodnému partnerovi, většinou vedoucímu experimentu. Všechny pokusné osoby souhlasně popisovaly, že jejich pocity byly sice překvapivé, ale že v žádném případě nepochybovaly o jejich opravdovosti.

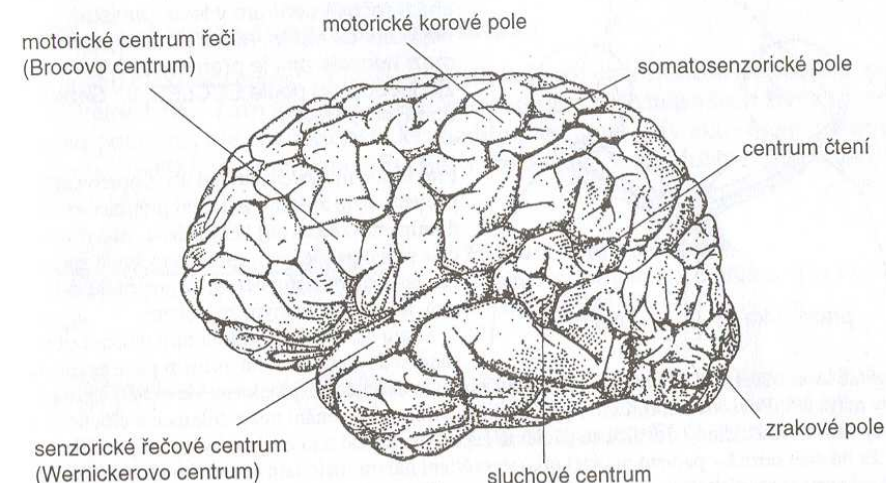
Pole mozkové kůry

Chirurg PAUL BROCA léčil roku 1861 pacienta, jehož mozková kůra byla poškozena v levé přední části. Na základě tohoto poškození došlo u pacienta ke ztrátě řeči a BROCA měl za to, že tato část mozku je „centrem“ řeči (*Brocovo neboli motorické centrum řeči*). O něco později objevil neurolog CARL WERNICKE odpovídající akustické centrum, část mozku, jehož poškození má za následek neschopnost rozumět řeči.

Tyto objevy vedly k hledání dalších takových *center* (a po nějaké době vznikla *teorie polí*). Na lokálně znečitlivělých pokusných osobách byla zkoumána plocha mozku drážděním a narkózou. Nejprve byla pro každou z těchto oblastí mozkové kůry objevena určitá motorická nebo senzorická funkce.

Různé mozkové funkce však není možné přesně lokalizovat a vzájemně ohraňovat (jak bylo zjištěno později), protože na každé mozkové aktivitě se podílí více oblastí současně.

Na základě těchto pokusů můžeme konstatovat, že elektrické podráždění mozkové kůry vyvolává jednotlivé, často izolované a nesmyslné vjemy (např. světelné záblesky) a projevy, zatímco zavedení elektrod do hlubších částí mozku (mozkový kmen) způsobuje většinou komplexnější, smysluplné reakce (výhružná gesta).



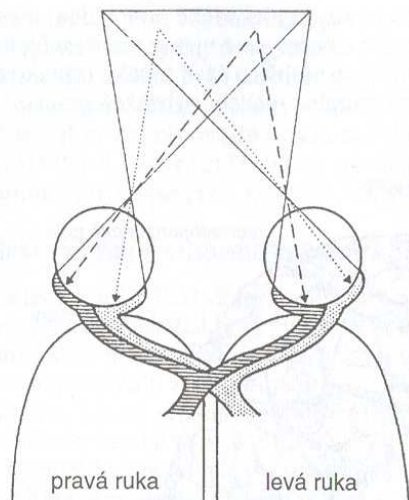
Centra mozkové kůry

Split brain – dva mozky v jedné hlavě

V šedesátých letech postoupili vědci ještě o krok dál. U zvlášť těžkých případů epilepsie, které by jinak končily smrtí, přerušili (na základě předchozích pokusů se šimpanzy) spojnici mezi oběma mozkovými polokoullemi – tzv. *corpus callosum*. Tato operace, jejíž výsledek se nazývá *split brain*, byla mimořádně úspěšným lékařským zákrokem, který však měl rozsáhlé vedlejší účinky:

Protože levá hemisféra řídí pravou stranu těla a pravá hemisféra levou polovinu těla, u tzv. „split brain pacientů“ pravá hemisféra „nevěděla“, co dělá pravá ruka. Jestliže pacient uviděl nějaký útvar v levé části zorného pole, byl tento obraz zkříženým očním nervem přenášen pouze do pravé hemisféry. Je tedy zřejmé, že jedinec po této operaci nemohl pravou rukou uchopit ani překreslit nic z levé části zorného pole.

Ještě „pronikavější“ účinek nastal ve schopnosti mluvit. Operovaný pacient nedokázal pojmenovat nebo popsat slovy nic, co držel v levé ruce nebo viděl pouze v levé části zorného pole, neboť řečová centra jsou umístěna (u praváků) v levé hemisféře.



Jsou-li hemisféry navzájem odděleny (split brain), je levá polovina zorného pole reprezentována pouze v pravé hemisféře. Má-li pacient reagovat na podnět z levého zorného pole jen pravou rukou (řízenou levou hemisférou) nebo slovně (u praváků se nachází řečové centrum v levé hemisféře), nepodaří se mu to, neboť přímé spojení mezi hemisférami je přerušeno. (Velmi zjednodušeno podle ECCLES, J.: Gehirn und Geist, 1981.)

Překvapivým výsledkem pokusů s operovanými pacienty bylo zjištění, že to, co je zpracováno dominantní (řečovou) hemisférou, zůstalo i nadále přístupné vědomí, zatímco to, co je zpracováno druhou hemisférou, se projevuje zvláštním, neuvědomovaným způsobem.

Zdalo se, že pacient, kterému ukázali obraz nahého děvčete v levém zorném poli, nepozoroval nic kromě světla, které vnímal vždy, když mu bylo ukázáno něco nalevo. Ale obličej se mu jakoby rozjasnil. Pozorovatel mluvil o „vnitřním smíchu“, zčervenání nebo dokonce o chichotání, někdy až o změně nálady. Jestliže se pacienta zeptali na důvod této změny, bylo z odpovědi zřejmé, že ho sám nezná – pacient nabízel jako vysvětlení naivní racionalizace svého chování (např.: „Máte legrační propisku!“). Zdá se, jako by emocionální podbarvení recesivní (nedominantní) hemisféry mohlo proniknout přes hlouběji položené části mozku do dominantní hemisféry, ne však do vědomě prožívaných částí.

To, co nás trápí, nám způsobuje nemoc

Všichni víme, že naše nálada může zapůsobit na náš zdravotní stav. Odedávna je také známo, že pacient musí léčení napomáhat svou „vůlí k životu“, svými vnitřními postoji, protože jinak je lékař bezmocný. V mnoha případech „následují“ až dosud zdraví vdovci nebo vdovy svého partnera po krátké době „do hrobu“. Je ale také statisticky potvrzeno, že v dobách intenzivního pracovního nasazení – jako třeba před Vánocemi – klesá počet onemocnění.

Více než polovina všech Evropanů dobře zná tyto souvislosti mezi tělesným a duševním ze své vlastní nepříjemné zkušenosti. Žaludeční neuróza nebo bolesti hlavy způsobené rozčilením jsou takzvané *psychosomatické* (*psyché* – řec. duše; *soma* – řec. tělo) obtíže. Dnes již víme něco o jejich průběhu a vzniku, představují však problém, protože jejich výskyt stále narůstá.

Většinou jsou symptomy vyvolány rozčilením nebo citově náročnou situací. Po city samy o sobě ale onemocnění nezpůsobí. Co tedy vede ke vzniku psychosomatických onemocnění? Dnes se vědci přiklání k názoru, že přetrvávající emocionální konflikty, obzvláště v dětství, jsou počátkem historie nemocného. Jestliže např. kojenec cítí, že jeho matka má na kojení příliš málo času nebo si nenajde potřebný klid, pak „odpovídá“ svým tělem, protože mluvit ještě neumí. Bude pravděpodobně pít rychle, určitě bude neklidný, a tak se u něj rozvine precitlivělost zažívacího sy-

stému, která se v průběhu jeho života může změnit v akutní onemocnění, např. v gastritidu.

Problematika léčení psychosomatického onemocnění spočívá v tom, že se pacienti většinou cítí tělesně nemocní, protože si neuvědomují psychickou příčinu svých potíží. Léčení by tedy vyžadovalo vedle lékařského ošetření i psychoterapii.

EEG – elektroencefalogram, obraz mozku

Jemnými elektrodami lze v mozku zachytit kolísání elektrického potenciálu, které nazýváme EEG. Záznamy EEG jsou sice v určitém ohledu u všech živých bytostí velmi podobné, ale charakteristické rozdíly prozrazují stav aktivace pozorované bytosti. Obtížně sice rozlišíme EEG lidí a brouků, ale velmi dobře rozeznáme EEG bdící a spící osoby.



brouk



člověk

EEG u zvířete a člověka ...
(Podle Rohrer, H.: *Einführung in die Psychologie*, 1971)

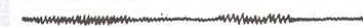
Vždy podle tvaru křivky (a úrovně aktivity) rozlišujeme různé charakteristické typy vlnění na záznamu EEG, viz rámeček.



Delta – vlny, cca 3/s, normálně hluboký spánek



Spánkové vlnění, charakteristické krátké vlnění během spánku



Alfa – vlny, cca 10/s, uvolněná bdělost, pravděpodobně korelát látkové přeměny (odpočinek)



Beta – vlny, cca 20/s, duševní aktivita, koncentrace, spánek se sny



Nulové stadium, plošší beta vlny: usínání

Typy vlnění EEG
(Podle Guttman, G.: *Einführung in die Neuropsychologie*, 1974)

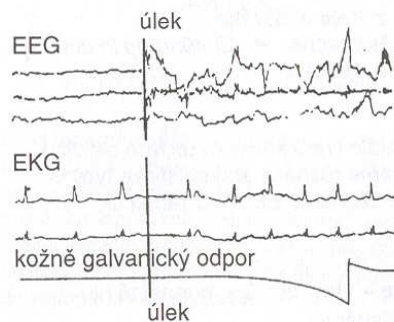
Stres

Ruch velkoměsta, stres ve škole, nemoc manažerů... Všichni víme, jaké pocity se označují slovem stres. Mnohokrát jsme slyšeli, že se musíme naučit stres správně zvládat a čas od času se také správně „uvolnit“. Co přesně ale slovo stres znamená?

Pojem stres je používán asi od poloviny našeho století. Pochází od kanadského lékaře HANSE SELYE a označuje syndrom (skupinu k sobě patřících symptomů), kterou tento vědec definuje jako „nespecifickou reakci na každý kladený nárok“. Nároky – každá myslitelná fyzická a psychická zátěž, jako hluk, nebezpečí, zranění, konkurence a mnohé další – jsou označovány jako *stresory*.

Na všechny tyto stresory reaguje tělo specifickým způsobem odpovídajícím druhu podnětu (vnějšího nebo vnitřního). Stresové reakce jsou ale v principu stálé, tedy nespecifické tělesné reakce. Oč vlastně jde?

Data můžeme získat z EEG, EKG (elektrokardiogram), měřením krevního tlaku, elektrického kožního odporu nebo obsahu mastných kyselin v krvi.



Stresreaktionen – Stresové reakce

Doprovodné prožívání těchto tělesných změn není vždycky jen negativní. Vzpomeňme si na bušení srdce zamilovaného člověka, nadšení při sportu nebo vůbec na radost, která může vycházet z nějakého uskutečněného úkolu. Vědci se pokoušeli rozlišit *eustres* (řec. *eu* – dobrý) od *distresu* (řec. *dis* – špatný) a navrhli, aby se hovořilo o negativním stresu (tedy *distresu*) jen tehdy, když je prožíván jako nepříjemný, nevhodný (nebo pokud je tělesně nevyužitelný).

Ukázalo se totiž, že právě (neodbouraný) *distres* může způsobovat onemocnění. Při *distresu* se mnozí případy onemocnění (a následně i případy úmrtí), především onemocnění krevního oběhu, nehody, ale také nádorové bujení. *Distresem* jsou ovlivňovány dokonce prochlazení či chřipka (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 212 a násl.).

Může duše oslepnout?

Ačkoli to zní zvláštně, přece jen se tu a tam objevuje onemocnění, které bylo dříve chybně označováno jako „slepota duše“. Vědecké označení této nemoci je *agnozie*, což vlastně znamená „neschopnost rozeznávat“. Ti, kdo trpí touto nemocí, nejsou schopni správně vidět, ačkoliv jejich oči i zrakové nervy jsou funkční. Svazek klíčů před očima zůstává tak dlouho něčím záhadným, dokud takto „slepý“ člověk neuslyší typický cinkot klíčů – pak najednou svazek klíčů rozpozná a dokáže ho správně pojmenovat.

Když stresory začnou působit v mozku, dojde k zablokování myšlení. Tím se snižuje aktivita mozkové kůry, aby mohla nerušeně proběhnout automatická reakce. Současně mezimozek (přesněji hypotalamus) aktivuje sympatické nervstvo, které stimuluje mnoho důležitých orgánů zajišťujících akceschopnost organismu: např. srdce, krevní oběh, respirační centrum a játra, nadledvinky. Sympatikus také způsobuje uvolňování noradrenalinu, hormonu, který tyto orgány ještě více aktivuje. Dřeň nadledvin produkuje podobně působící hormon adrenalin. I kůra nadledvin pracuje a nasazuje dlouhodobě působící hormony, takzvané kortikoidy. Také štítná žláza vyplavuje do krve látky, které v ní ještě dlouhou dobu působí.

Hlavním úkolem stresové reakce je *aktivování* a *alarmování* organismu.

Defekt není ve smyslových orgánech, ale v mozku, poškozena je zraková kůra – tedy část mozku „určená“ pro optické rozeznávání. S „duší“ má tento neurofyzilogický výpadek právě tak málo do činění jako zrakové orgány.

Placebo – domnělé léčení

Souvislost mezi tělem a duší potvrzuje také *placebo efekt* – jev, který působí zcela neuvěřitelně. Označuje se tak (léčivé) působení substancí, jejichž účinek je pouze předstíraný.

Solné roztoky a jiné podobné neutrální substance podávané místo léků proti bolesti, horečce nebo místo inzulínových preparátů mají většinou podobné účinky jako skutečné léky. V některých případech zřejmě stačí k vyvolání tělesných důsledků pouhé přesvědčení, že se jedná o účinný prostředek.

Sugesce a hypnóza

O *sugesci* mluvíme, jestliže je naše myšlení, citění, chtění a jednání silně ovlivněno bez zapojení racionálních částí naší osobnosti. Mnozí lidé pociťují v souvislosti s těmito jevy zvláštní směr fascinace a znepokojení, což vede k velkému zájmu o *sugestivní techniky*.

Při *hypnóze* (řec. *hypnos* – spánek) se vytváří úzký vztah mezi hypnotizérem a hypnotizovaným, takzvaný raport, který umožňuje zvláštní druh sugestibility. Vstup do hypnotického stavu vědomí je většinou navozen předpovědí určitých fenoménů. Hypnotizér například přiměje hypnotizovaného, aby strnule sledoval lesklý bod a soustředil se na sled čísel. Pak předpovídá jevy, které přirozeně nastávají – například ztěžknutí víček nebo rozkolísaný pohled. Tím ale v hypnotizovaném vzniká přesvědčení, že hypnotizér má kontrolu nad budoucími jevy a jeho předpovědi se vždy uskuteční.

Hypnózou mohou být znovu vyvolány zapomenuté vzpomínky. Mnozí lidé dokonce věří, že se lze pomocí hypnózy vrátit do předchozích životů.

Touto metodou může být zřetelně snížena citlivost na bolest, ale je také možné udělovat rozkazy, které hypnotizovaný plní až po probuzení (posthypnotická sugesce).

Souvislosti mezi mozkovými procesy a prožíváním

Často můžeme konstatovat, že se určité jevy vyskytují zároveň nebo že určité vlastnosti spolu souvisejí. Pak říkáme, že spolu *korelují*. *Koreláty* jsou statisticky související veličiny.

Koreláty mylně svádějí k interpretaci *kauzálního vztahu* (vztahu příčiny a následku). Když například předpověď počasí ohlašuje pro následující dny příchod dešťů, neznamená to ještě, že tato prognóza je jejich příčinou. Právě tak nejsou elektrické procesy v mozku (např. beta vlny) příčinou snů (a opačně sny nejsou příčinou vlnění – srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 283 a násl., 286).

V psychologii *psychofyzické koreláty* nacházíme často, z čehož se dá vyvodit, že tělo a duše vzájemně spolupracují. Jak přesně však tato spolupráce probíhá, nedokážeme blíže určit (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 269 a násl., 281).

Je člověk produktem svého okolí?

V dnešní době všeobecně uznáváme, že společnost, ve které žijeme, silně působí na naši osobnost. Otázkou, jak brzy lze tyto vlivy pozorovat, se zabývala americká studie z roku 1969.

Vědci zkoumali americká a japonská miminka stará tři až čtyři měsíce a zjistili, že se z těchto miminek už stali „Japonci“ nebo „Američané“. Americké děti vydávaly radostnější zvuky a byly ve vztahu ke svému tělu a svému okolí aktivnější a zvědavější než japonské děti. To mohlo být způsobeno tím, že americké matky věnovaly více času verbálním interakcím se svými malými dětmi a povzbuzovaly je k větší fyzické aktivitě a exploraci. Japonské matky se zase více věnovaly tělesnému kontaktu a snažily se udržovat své děti ve stavu fyzického klidu a pasivity. Tento již v raném dětství naučený vzorec chování odpovídá přesně očekávání pozdějšího chování, očekávání odlišnému v obou kulturách (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 206 a násl.).

Z tohoto výzkumu je patrné, že dílčí oblasti psychologie jsou komplexně propojeny. Například:

- Jsme lidé s nezaměnitelnými individuálními vlastnostmi (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 206 a násl.).
- Nenarodili jsme se se všemi těmito vlastnostmi, ale mnohé z nich jsme si vyvinuli až v průběhu našeho života (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 127 a násl.).
- Nejsme na světě sami, účastníme se procesu vzájemného působení (srovnej *Sociální psychologie*, s. 229 a násl.).

26. května 1828 se objevil v Norimberku mladý chlapec s krvácejícími chodidly, jehož zvláštní, trochu zvířecí vzhled přiváděl obyvatele města v úžas. Na všechny otázky odpovídal stereotypně „já nevím“, ale podle poznámky na kousku papíru měl být doveden k místní armádě. Tam ho zavřeli do cely, ve které se očividně cítil dobře. Sahal do plamenu svíčky, jakoby to byl nějaký předmět, vzal si s sebou jen chleba a vodu – nad šunkou a pivem byl bezradný. Když se ho zeptali na jeho jméno, napsal na lísteček: Kašpar Hauser.

Lékař, který vyšetřoval tohoto přibližně šestnácti- až sedmnáctiletého chlapce, objasnil, že chlapec není v žádném případě blázen ani podvodník. Lékař se domníval, že Kašpar Hauser je zdravý, ale že byl izolován od jakéhokoli vzdělávání. Chlapec se překvapivě rychle naučil mluvit a psát. Nakonec vyprávěl podivný příběh. Tvrdil, že celý svůj dosavadní život strávil v úzké tmavé cele bez kontaktu s lidmi. Vždy, když se probudil ze spánku, našel vodu a chleba. Jednoho dne za ním do cely přišel nějaký muž a naučil ho říci a napsat to, co uměl při svém příchodu do Norimberku. Nakonec ho tento muž poslal pryč.

Místo jeho úkrytu nebylo nalezeno. Tak zůstal osud Kašpara Hausera zahalen tajemstvím. Roku 1883 se stal obětí vraždy, kterou se nikdy nepodařilo vysvětlit. Jméno „Kašpar Hauser“ se ale stalo symbolem pro všechna pozorování a pokusy s bytostmi, které vyrůstaly bez kontaktu s příslušníky stejného druhu a bez možnosti učit se.



Sem je možné zařadit i Tarzana, „Pána džungle“ nebo „Pána opice“. Motivem původního příběhu byla otázka: Stane se dítě šlechticů, které vychovávají opice, opicí nebo šlechticem? Řešení v tomto příběhu je velmi originální: Tarzan by mohl, tak jak byl, získat a spravovat dědictví jako anglický lord. Poin- tou ale je, že o to vůbec nestál.

Obraz, jaký si tvoříme o člověku, neovlivňují pouze vědecké pokusy, ale také mnoho myšlenkových přístupů. K naprosto protichůdným závěrům můžeme dojít, považujeme-li člověka za „oduševnělou bytost“ nebo spíše za druh „komplexního biocomputeru“, domníváme-li se, že jeho chování je výsledkem rozhodnutí jeho svobodné vůle nebo zánaka uměřenosti, je-li podle nás člověk přirozeně „dobrý“ nebo „zlý“.

♦ **Přezkoumejte, do jaké míry ovlivňují psychologické koncepty váš obraz o lidech a také váš obraz o sobě (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 282 a násl.).**

Profesionální psychologie

Psychologické poznatky jsou aplikovány především v těchto oblastech:

Výchovné poradenství: poradenství rodičům, učitelům, vychovatelům a dalším osobám, které pracují s duševně postiženými dětmi a mladistvými. Toto poradenství vyžaduje většinou spolupráci s lékaři a sociálními pracovníky.

Pedagogická psychologie: stanovení diagnózy, poradenství pro žáky s poruchami učení a chování a poradenství pro jejich rodiče, popřípadě i pomoc při volbě profese.

Rodinné, manželské poradenství: poradenství při problémovém soužití v rodině nebo v manželství.

Sociální práce: stanovení diagnózy a realizace terapeutických opatření, například u dětí, které vyrůstají v dětských domovech a jeví známky zanedbání (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 214 a násl.).

Forenzní psychologie (psychologie v soudnictví): vyšetření příčin kriminálního chování u osob trestně stíhaných za účelem zjištění jejich trestní odpovědnosti za kriminální jednání.

Psychologie ve vězeňství: péče o osoby ve výkonu trestu s ohledem na jejich práci, eventuální vzdělávání (zvláště u mladistvých) a všední život v nápravných zařízeních. Vypracování prognózy a poradenských taktik a strategií pro dobu po propuštění.

Klinická psychologie: stanovení diagnózy a terapie u osob s psychickými poruchami (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 212 a násl.).

Psychologie práce a organizace: poradenství a organizace pracovního procesu (uspořádání průběhu práce a pracovního prostředí, prevence nehod atd.), popřípadě psychologické poradenství pro pracující.

Psychologie na úřadech práce: poradenství pro nezaměstnané.

Psychologie v dopravě: vypracování odborného posudku o způsobilosti osob účastnit se dopravy, stanovení účelného chování v dopravních situacích a uspořádání průběhu dopravy (např. místa k zastavení, kvalita dopravního značení).

Psychologie prodeje a reklamy: zkoumání konzumních potřeb (dotazníky) a zvyklostí spotřebitelů, popř. reakce spotřebitelů na určité reklamní techniky. Vypracování koncepce reklamy (srovnej *Vnímání*, s. 45).

Psychologie při zjišťování postojů a názorů: zjišťování postojů obyvatelstva pomocí statistického vyhodnocení názorů reprezentativního vzorku (srovnej *Základní pojmy metody psychologie*, s. 280 a násl.) získaných dotazníkem nebo rozhovorem (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 221 a násl.).

Co je parapsychologie?

Roku 1980 se přiblížila kosmická loď *Skylab* nebezpečně blízko zeměkouli a hrozilo, že se zříti, protože selhal její raketový pohon a řízení. Polovina světa byla vzrušena a prožívala strach (rozdmýchávaný patřičně médii). Protože selhaly všechny pokusy dostat tuny vážící objekt pod kontrolu fyzikálně-technickými prostředky, zformovalo se v USA masové hnutí, které na to chtělo jít jinak, společným, současným úsilím milionů lidí měla být kosmická loď vychýlena výš na oběžnou dráhu, a tak mělo být nebezpečí odstraněno.

Pokus se nezdařil, objekt shořel, aniž by způsobil nějaké škody. Vyvráceno tím nebylo nic. Příliš silná je potřeba mnoha lidí věřit v *para-vědecké fenomény*, tedy v jevy, které leží mimo dosah současných vědeckých metod.

♦ Věštění, působení „magnetického“ záření, čtení myšlenek a zjevení jsou některé příklady „okultních“ postupů. Znáte takové příklady z vlastní zkušenosti?

Víme, že naše vnímání prostě není „objektivní“ (srovnej *Vnímání*, s. 48 a násl.), ale je významně spoluurčováno i sociálním prostředím a našimi vlastními očekáváními. Lze tedy takové tajemné jevy vysvětlit jako zkreslení (úmyslné nebo neúmyslné) a výsledek iracionální potřeby věřit, nebo je za tím víc? Od třicátých let existuje přínosný přístup k řešení této otázky: namísto zkoumání jednotlivých případů, které nakonec nemají průkaznou hodnotu, je třeba provádět kontrolovatelné experimenty a statisticky vyhodnotit co největší počet výsledků (JOSEPH BANKS RHINE v USA).

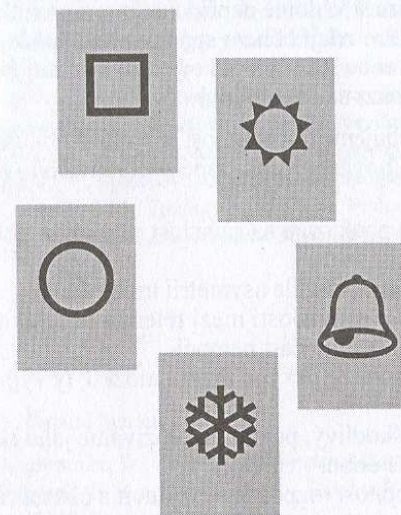
Parapsychologie je vědecké zkoumání dosud nevysvětlitelných jevů v oblasti psychiky, mimo-smyslových jevů (ne jevů smysly přesahujících, které jsou odkázány do oblasti náboženské). Jaké jsou ty jevy, které se vyskytují „para“ – „vedle“ známého?

• **Nevysvětlitelné akty vnímání (telestézie)** bez spoluúčasti známých smyslových orgánů, a sice *prekognice* (před-vídaní budoucích jevů) *postkognice* (vidění minulých, i historických dějů) a *vlastní předpovídání* v současnosti (např. kde je zakopán poklad).

- **Přenos myšlenek (telepatie)**, tedy komunikace na libovolnou vzdálenost bez použití fyzikálního média nebo verbálních signálů.
- **Telekineze**, to znamená působení na objekty v okolí bez pomoci našich známých působících orgánů (obzvláště svalů). Patří sem stoly, které se záhadně začínou pohybovat („levitace“), předměty, které se rozplynou na obloze („dematerializace“), hodiny, které se náhle zastaví a znovu rozejdou, a konečně v úvodu popsaná síla vůle, která měla zachránit *Skylab* před zřícením.

♦ Jednoduchý parapsychologický experiment můžete podle metody RHINEHO provést sami. Postupujte přitom následujícím způsobem:

- **Definování cíle pokusu:** například 25x se pokusit společným úsilím skupiny přenést jeden ze zobrazených symbolů „médiu“ ve vedlejší místnosti.



- **Stanovení posloupnosti:** připravit si asi pět kartonů velikosti pohlednice, utvořit náhodnou řadu (zamícháním a sejmutím) a vypracovat způsob zaslání (např. předložit vytaženou kartu a pokusit se ji po dohodnutém znamení každé tři sekundy společným úsilím přenést).
- **Vybrat dobrovolníka jako médium** a poslat ho do vedlejší místnosti s instrukcí, aby při každém zaklepání zakreslil do tabulky s 25ti políčky (5 x 5) symbol, který se mu objeví před jeho vnitřním zrakem.
- **Ve skupině „vysílajících“** požádat všechny pochybovače, skeptiky nebo vůbec narušitele o to, aby nijak nezasahovali, a tak umožnili příznivě naladěným intenzivnější spolupráci.
- **Podle dohody 25x tahat kartu**, „poslat“ ji a nechat pozorovatele zaznamenat do tabulky.
- **Vyzvednout médium** a stanovit počet souhlasných záznamů.

- **Otestovat statistickou významnost výsledku:**

„Očekávaná hodnota“ u našeho experimentu (25 rozhodnutí pro jeden z pěti možných symbolů) činí 5 shod. Pravděpodobnost dosažení nejvýš pěti shod by činila 61,5 %. Jestliže jste při této hře s náhodou dosáhli více shod, klesá pravděpodobnost, že šlo pouze o náhodný výsledek, a je potvrzena domněnka, že jste se zúčastnili parapsychologického jevu.

Alespoň devět shod ($p = 0,046$) je čistě statisticky možné očekávat v méně než pěti případech ze sta; překračuje se přitom 5% hladina, která je požadována za důkaz „signifikace“ (statistické významnosti). Některé další hodnoty: Deset a více shod ($p = 0,017$), jedenáct (0,003), dvanáct (10–4), třináct (10–5), patnáct (10–6). 15 shod by tedy bylo možné očekávat čistě náhodně jen v jednom případě z milionu – což by byl velmi přesvědčující výsledek.

Že vám vyšlo víc než pět shod? Jak byste museli pozměnit uspořádání pokusu, aby nebyly přezkoumány jen telepatické, ale i telestetické fenomény?

Kompendium

Psychologie je věda (logos) o duši (psyché). „Má duše je přístupná jen mně samému.“

Prožívání je přístupné *sebeopozorováním* (věda o prožívání). Některé příklady:

- *Relaxační techniky* nám mohou pomoci zůstat sami se sebou bez vnějších podnětů (např. autogenní trénink), slouží k odpočinku a rozvažování.
- *Imaginace* umožňuje prožívat představy, které rovněž slouží k odpočinku a sebepoznání, popřípadě rozvoji vlastní osobnosti.
- *Meditace* je ponoření do myšlenek, většinou s náboženským obsahem.
- *Experimenty s podnětovou deprivací* dokazují, že něco prožíváme i bez přístupů vnějších podnětů k našim smyslovým orgánům.
- *Sny* jsou pokusy zpracovat myšlenky, které si vědomě nepřipouštíme, a prožitky, na které si neradi vzpomínáme; sny se nám zdají během spánku přibližně každých 90 minut, což je doprovázeno takzvanou REM (rapid eye movements) fází spánku a určitým mozkovým vlněním (takzvané beta vlny).

Pro obecně psychologické výpovědi potřebujeme mít možnost srovnávat pokusné osoby, které nevědí, že jsou pozorovány. Chování je přístupné *pozorováním* (věda o chování). Příklady:

- *Elektricky evokované chování a prožívání* poukazuje na závislost mozku na těchto procesech.
- *Split brain* je zvláštní operace mozku, která odhalila asymetrii mozku.
- *Psychosomatika* poukazuje na široké pole souvislostí mezi tělem a psychikou v medicíně. Tato onemocnění představují velkou část nemocí.
- *Elektroencefalogram* označuje zviditelnění elektrických aktivit mozku; ty vypovídají o míře aktivace organismu.
- *Stres* je stav vrcholné aktivace; je zdravý škodlivý, pokud ho prožíváme jako nepříjemný (distres) a pokud přetrvává delší dobu.
- *Jevy jako agnozie, afázie a alexie* (neschopnost rozpoznávat, mluvit a číst na základě lokálního poškození mozku) poukazují rovněž na závislost psychických procesů na mozkové činnosti.
- *Placebo efektem* označujeme jev, kdy samy o sobě neúčinné prostředky léčí, jestliže je pacient přesvědčen o jejich účinnosti.
- *Hypnóza* je sugestivní technika zaměřená na dosažení změněného stavu vědomí; hypnotizér buduje úzký a sugestibilní vztah k hypnotizovanému a může v něm vyvolat změnu tělesných postojů, změnu prožívání, přesnější schopnost vybavit si vzpomínky, následnou posthypnotickou sugesci atd.

Souvislosti mezi tělesným a duševním nazýváme psychofyzické koreláty. Často konstatujeme, že prožívání a chování spolu souvisí, ale nevíme jak.

Parapsychologie je věda o fenoménech v psychické oblasti, které nelze vysvětlit obvyklými metodami. K těmto jevům patří:

- *Telestézie* (akty vnímání bez použití známých smyslových orgánů – prekognice, postkognice, jasnovidnost)
- *Telepatie* (komunikace bez fyzikálních médií a verbálních signálů, tedy přenos myšlenek)

- *Telekineze* (působení na objekty bez pomoci kinetických orgánů; levitace, materializace, kineze)

Vědecké zkoumání těchto jevů předpokládá, že odhlédneme od subjektivního pozorování. Na jeho místo nastupuje statisticky vyhodnotitelný a opakovatelný experiment (J. B. RHINE), při kterém se uskutečňuje „hra s náhodou“, statisticky významný počet shod. Při vysokém počtu pokusů je požadováno dosažení pětiprocentní hladiny významnosti (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 279).

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Atkinsonová, R. L. a kol.: *Psychologie*. Praha, Victoria 1995.
 Bakalář, P.: *Psychologie v otázkách*. Praha, Portál 1999.
 Ferjenčík, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha, Portál 2000.
 Hoskovec, J.: *Psychologie hypnózy a sugescie*. Praha, Portál 1998.
 Hoskovec, J., Hoskovcová, S.: *Malé dějiny české a středoevropské psychologie*. Praha, Portál 2000.
 Koukolík, F.: *Lidský mozek. Funkční systémy, norma a poruchy*. Praha, Portál 2000.
 Michel, F., Mooreová, C. L.: *Psychobiologie*. Praha, Portál 1999.
 Nakonečný, M.: *Základy psychologie*. Praha, Academia 1998.
 Nakonečný, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia 1997.

Časopisy:

- Psychologie dnes.*
Čs. psychologie.

B) Ostatní literatura

- Angermeier, W.: *Psychologie für den Alltag*. München 1983.
 Benesch, H. u. a.: *Psychologie – Lesebuch*. Frankfurt am Main 1990 (FTB „Geist und Psyche“ 42310).
 Bühler, Ch./Allen, M.: *Einführung in die humanistische Psychologie*. Berlin 1983.
 Carrington, P.: *Das grosse Buch der Meditation*. Bern 1980.
 Ferrucci, P.: *Werde was du bist*. Reinbek b. Hamburg 1986 (rororo sachbücher 7980).
 Guttmann, G.: *Einführung in die Neuropsychologie*. Bern, Stuttgart, Wien 1974.
 Heil, K.: *Programmierte Einführung in die Psychologie*. Reinbek b. Hamburg 1986 (rororo sachbücher 6930).
 Kniffki, C.: *Transzendente Meditation und Autogenes Training*. München 1979 (FTB „Geist und Psyche“, 42197).
 Legewie, H. u. a.: *Knaurs Buch der modernen Psychologie*. München 1978.
 Maurin, R.: *Mehr Glück durch Entspannung*. München 1977 (Knaur TB 3506).
 Müller, E.: *Du spürst unter deinen Füßen das Gras*. Frankfurt am Main 1983 (FTB 3325).
 Reiter, U.: *Meditation – Wege zum Selbst*. München 1976.
 Teml, H.: *Entspannt lernen*. Linz 1987.
 Wallnöfer, H.: *Gesund mit Autogenem Training*. Innsbruck 1979.
 Zimbardo, P.: *Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York 1985.

Oko není jako fotoaparát

První astronauti opakovaně tvrdili, že ze své kabiny v kosmu, stovky kilometrů nad zeměkoulí, vidí hluboko pod sebou jako body i značně malé objekty – čluny nebo nákladní auta. Z dobrých důvodů se pochybovalo o spolehlivosti jejich výpovědí, lidské oko má schopnost rozeznávat v nejlepším případě výšeč v rozsahu asi jedné minuty; to znamená, že zmíněné objekty by byly příliš malé na to, aby je člověk mohl uvidět. Přesto astronauti trvali na svém tvrzení, a proto se začalo se zkoumáním těchto jejich nevysvětlitelných schopností.

Během následující cesty do vesmíru se potvrdilo, že astronauti skutečně mohli tak přesně vidět – ovšem jen ve stavu beztlíže na oběžné dráze. Jaký vliv mohl mít stav beztlíže na ostrost vidění? Další výzkum přinesl nové poznatky.

Sítnice jako orgán vnímání funguje totiž jen tehdy, když vykonává pohyby směrem proti vnímanému předmětu. V normálním případě mají tyto jemné pohyby frekvenci asi 50 Hz; zůstávají ovšem člověkem nepozorovány.

Jestliže člověk tyto jemné pohyby (*zrakové vibrace*) eliminuje, ihned vyjde najevo jejich význam. Když jsou ochromeny příslušné oční svaly, dojde k určitému „oslepnutí“. Pokud nepohybujeme hlavou, předměty, které se také nepohybují, v průběhu sekundy pohnou a asi po půl minutě zrakové pole vypadá jako zářící obloha. Všechny pohyblivé objekty se ale vynoří s dřívější ostroší.

Sítnice pracuje normálně jen tehdy, když každý její bod (zaková buňka) stále přijímá podněty. Stabilní obraz na nepohybující se sítnici nelze vnímat: jde zřejmě o proces přivykání, zcela jednoduchý proces učení. Zrakové vnímání nepohyblivých objektů umožňují teprve stálé pohyby očí (schopnost, kterou mají jen savci a lidé). Ostrost zakového vnímání nepohyblivých objektů (i ostrost obecně) je závislá na intenzitě těchto stálých pohybů, které pomocí procesu přivykání brání následné ztrátě jasnosti obrazů.

Nižší váha ve vesmíru a na oběžné dráze a s tím spojené menší tření očí v očních důlcích způsobují, že při nezměněné činnosti svalů, jsou pohyby intenzivnější, čímž se ostrost vidění zlepšuje.

Například chceme-li vědět, jaká je na dotek králičí kůže, nenecháme ruku jen tak volně ležet na zádech zvířete, spíš ho několikrát pohladíme. Jinak by vjem brzy přestal, zvykli bychom si.

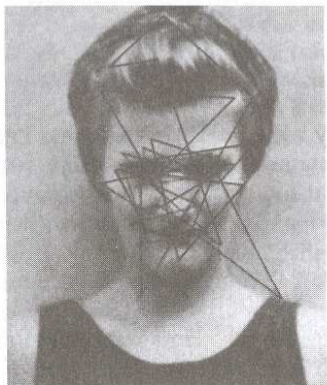
Biologická přednost očí pracujících pomocí vibrací je okamžitě zřejmá, jestliže si představíme nějaké zvíře, které své oči používá k vnímání kořisti nebo nepřitele. Zajímají ho jen pohybující se objekty.

Oblíbené srovnání oka a kamery je na místě jen za určitých podmínek. Obraz, který optický aparát oka promítá na sítnici, je vlastně to jediné, co je srovnatelné se způsobem, jakým pracuje kamera. Skutečně ostře vidíme jen malou část zakového

pole, tu, která se promítne na tzv. žlutou skvrnu. Jestliže si chceme prohlédnout něco malinko stranou, musíme pohnout očima. Tak obraz stále „ohmatáváme“ očima.

♦ Na co se podíváte nejdřív?

2



Portrét a pohyby očí pozorovatele

Když připevníme pokusné osobě na znečištěný oční bulbus malé zrcátko a na ně naměrujeme slabý paprsek světla, můžeme přesně registrovat všechny pohyby očí (například na plátně). Když pokusná osoba pozoruje portrét, jednoduše budeme promítat její jednotlivé oční pohyby a části zrakového pole za sebou, a tak stanovíme, které části obličeje byly pro pozorovatele velmi důležité.

♦ Ostrost vidění. Pokuste se fixovat bod nalevo a současně přečíst slovo napravo!

•

ráj

♦ Pokus k určení slepé skvrny: zavřete levé oko, fixujte pravým okem bod a pohybujte nyní knihou tak dlouho k sobě nebo od sebe, dokud křížek nezmizí. Pokuste se vysvětlit tento jev!

•

+

Mozek vidí lépe než oko

Ve třicátých letech tohoto století byla při pokusech se zrakovými nervy žab zjištěna překvapivá skutečnost: Pomocí jemných elektrod byly zachyceny vzruchy v jednotlivých nervových vláknech. Výsledky ale neodpovídaly dosavadní teorii přenosu obrazu bod za bodem. Byly nalezeny buňky, které nevykazovaly žádný vzruch, ačkoliv byly opticky podrážděny, a buňky, které na příjem vzruchu nebyly nastaveny, když podněty přestaly. Ty byly aktivovány jen prostřednictvím světelných podnětů. Jiné buňky pracovaly jen ke konci podráždění. Prvně zmíněné buňky byly pojmenovány „on“ vlákna a ty další „off“ vlákna.

Ve zrakovém nervu byly nalezeny dráhy, které „přísluší“ určité části sítnice (tzv. receptivní pole) a informují o tom, jestli podráždění začíná, končí nebo se nějak mění, v padesátých letech to bylo pozorováno také u koček a posléze i u lidí. Později byly objeveny ještě další *speciální buňky* na sítnici a ve zrakovém nervu, které reagovaly vzruchem na rozdílné podnětové situace, jinak ale zůstávaly „němé“

– buňky, které se zapojily, když se obraz pohyboval určitým směrem přes sítnici, když vykazoval určité kontury nebo určitou sílu světla a vlnovou délku.

Ale nejen oko samo takto získává víc informací z obrazu na sítnici než jen pouhé rozložení šedých nebo barevných tónů. Odpovídající části v mozku pokračují ve vyhodnocování. V padesátých letech se našly ve zrakových centrech koček speciální buňky, takzvané kortikální (cortex: mozková kůra) detektory, které reagovaly jen na určité, zrakovými nervy zprostředkované aspekty podnětů. Tak se z obrazu postupným zpracováním získávají další informace.

Optické diety

Roku 1970 proběhl experiment, který měl vysvětlit specializaci uvedených buněk. Kočky byly od narození vychovávány buď ve tmě, nebo s brýlemi, které jim dovozovaly vidět jen horizontální nebo jen vertikální linie. Později bylo zjištěno, že tato zvířata si skutečně vyvinula jen horizontální nebo jen vertikální detektory. Zvířata se chovala tak, jako by každou hranu, kterou se s brýlemi nemohly naučit vnímat, viděly špatně nebo vůbec.

Barva

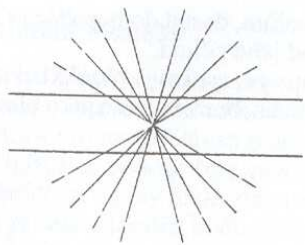
Vnímání barev je pro vědce stále hádankou a příčinou častých zmatků. Všechny poznatky (jako skutečnost, že zatímco s klesající intenzitou osvětlení se výrazně snižuje schopnost barevného vnímání, rozdíly v jasnosti člověk vnímá stále) poukazují na to, že existují dva rozdílné systémy optických receptorů. Fyziolog RAGNAR ARTHUR GRANIT (roku 1943) předpokládal existenci skupiny receptorů, která účinkuje v celé oblasti viditelného spektra (menší zrakové buňky, pojmenované *tyčinky*, obsahující pigment rhodopsin), a proto podává informace jen o rozdílu v jasnosti. Tuto skupinu receptorů pojmenoval *dominantní systém*. Granit se domníval, že musí existovat ještě nějaká jiná skupina receptorů, aktivní v menším rozsahu spektra. Tu označil jako *modulační systém*. Skutečně byly na sítnici objeveny nejméně tři další substance, které reagují jen na konkrétní světelné vlnění: porfyrin, jodopsin, cyanopsin; jsou zřejmě propojeny do větších skupin a tyto smyslové buňky – *pestíky* – umožňují vidění barev. Společné a částečné zapojení tohoto modulačního systému je pravděpodobně příčinou vnímání smíšených barev.

Podle všeho, co nyní víme, nelze tvrdit, že barvy jako takové existují ve vnějším světě, že předmět je například „červený“. Ale vnímáme ho jako „červený“. Nemůžeme určit, alespoň současnými přírodovědnými metodami, jakým způsobem dochází k vnímání barev. Dokud zkoumáme fyzický svět, zabýváme se elektromagnetickými podněty, jejich dalším vedením a zpracováním, elektrochemickými procesy a vlnami v mozku. To však stále ještě nevysvětluje, jak vlastní vnímání barev probíhá.

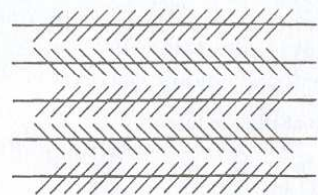
Negativní paobraz

Jeden efekt zná opravdu každý: jestliže jsme asi půl minuty sledovali výraznou barevnou skvrnu, pak ji uvidíme na každém neutrálním pozadí (nejlépe na bílém) v komplementární barvě. Jestliže jsme měli na očích barevně tónované brýle a pak je sundáme, uvidíme na okamžik celý svět v komplementárních barvách.

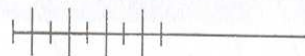
2



Heringův klam: Jsou obě přímky rovné?

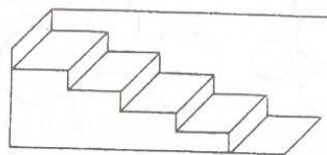


Zöllnerův klam: Jsou přímky křivé nebo rovnoběžné?



Oppelschův klam: Která část je delší?
Část členěná nebo nečleněná?

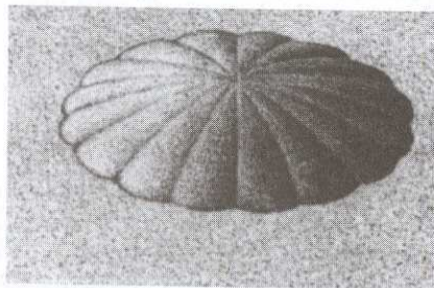
Nejpůsobivější fenomény vznikají *jako obrazy s více významy*: Tyto schody můžeme vnímat buď jako položené, nebo jako zavěšené.



Měnicí se obraz

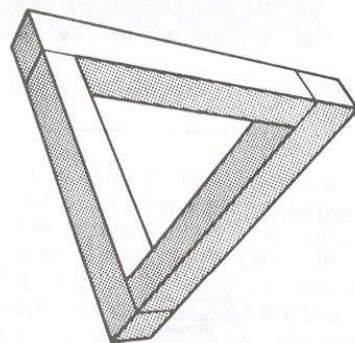
Jinými obrazy musíme otáčet, abychom poznali jejich efekt. Podle stínování vní-

máme obraz jako konkávní nebo konvexní. Otočte následující obraz o 180 stupňů!



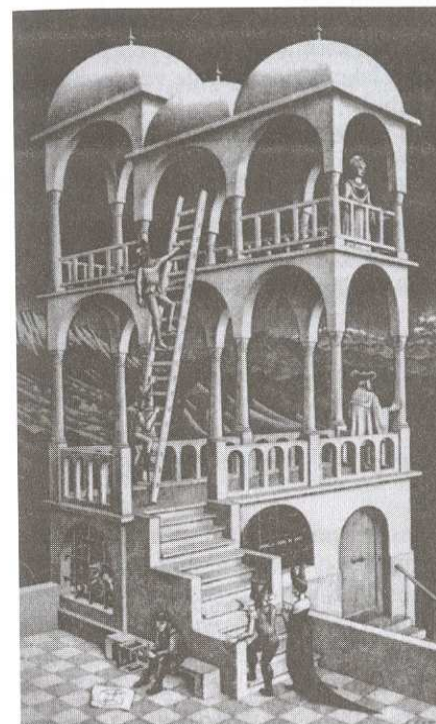
Podle Ernst, B.: *Der Zauberspiegel des M. C. Escher*, 1986.

Další obrazy představují takzvané *nereálné figury*, což jsou útvary, které vznikají na základě chybné interpretace perspektivy, ale ve skutečnosti by nebyly možné.



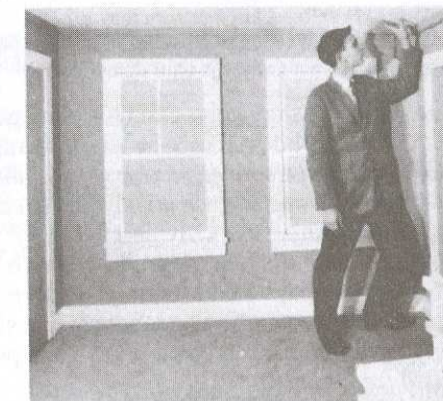
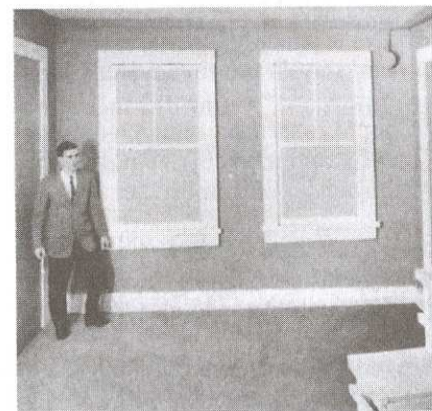
„Tribar“ od R. Penrose (podle Ernst, B.: *Der Zauberspiegel des M. C. Escher*, 1986)

MAURITS CORNELIS ESCHER, nizozemský grafik, vytvořil na základě těchto skutečností své zmatené, ale zároveň fascinující obrazy. Musíme si je podrobně prohlédnout, pokud chceme odhalit všechny možnosti, které jsou v nich obsaženy.

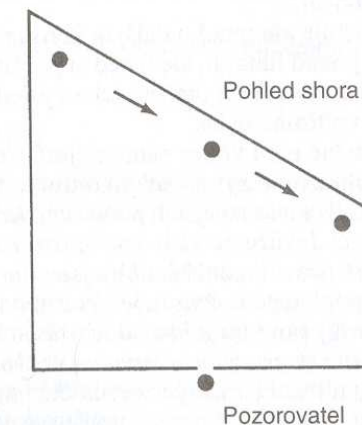


Belveder, litografie, 1958 (podle Ernst, B.: *Der Zauberspiegel des M. C. Escher*, 1986)

Takzvaný Amesův pokoj je *třidimenzionální optický klam*.



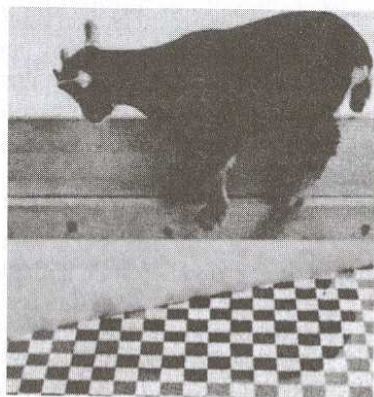
Amesův pokoj (podle Zimbardo, P.: *Psychologie*, 1978)



Vnímání hloubky

Dojem *hloubky prostoru* je způsoben různými momenty. Jedním z nich je *akomodace blízkosti a vzdálenosti* (nastavení blízkosti a vzdálenosti oční čočky), v mozku je propočítáván rozdíl kontrakcí ciliárního svalu.

Dalším je *princip korespondujících bodů na sítnici*. Každé dva vzájemně odpovídající receptory ležící na obou sítnicích se nesetkávají kvůli paralelní ose obou očí přesně v tomtéž bodu obrazu, ale dochází k malé odchylce podle vzdálenosti předmětu.



„Vizuální překážka“ u člověka a zvířete (podle Zimbardo, P. – Ruch, F.: *Lehrbuch der Psychologie*, 1978)

Že je tento princip vnímání hloubky pravděpodobně z velké části vrozený, dokazuje známý pokus s vizuální překážkou. Dítě posadili na silnou, nosnou, skleněnou plochu, pod kterou byla vidět v rozdílné hloubce černobíle károvaná podlaha, na jedné straně jen 30 cm, na druhé straně až 120 cm pod sklem. Ukázalo se, že děti i zvířecí mláďata mají přibližně ve věku šesti měsíců (a zvířata ještě podstatně dříve) vyhraněnou schopnost vnímat hloubku. Zvířata i děti se pohybovaly na té straně, která byla „mělčí“, a jenom málo z nich se dalo matkou nalákat, aby lezlo na tu stranu, kde byla pod sklem větší hloubka, tedy směrem z „břehu“ na „hloubku“, ačkoliv pod sebou cítily pevné sklo.

Dojem prostorové hloubky určuje náš mozek také pomocí přepočtu minimálně od sebe odchýlených dvojítných obrazů, které si neuvědomujeme.

Jiné pozorování ukazuje na opačnou skutečnost: antropolog C. TURNBULL zkoumal Pygmeje, kteří strávili svůj celý život v hustém pralese, a proto pravděpodobně neměli zkušenost s většími vzdálenostmi. Jel stepí s jedním z těchto obyvatel lesa, který se ho při pohledu na velmi vzdálené pasoucí se stádo buvolů zeptal, co je to

za podivný hmyz. Když ho badatel zavezl blíž k buvolům, dostal domorodec velký strach z domnělého kouzla, které se odehrávalo před jeho očima.

Při vnímání hloubky hrají významnou roli principy *perspektivy*. Například sbíhající se linie jsou interpretovány jako vzdálené, veliké zobrazení často jako blízké. Tohoto působivě využívají optické klamy.

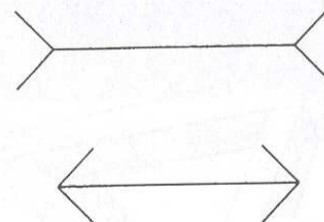
Optické klamy

♦ Která z obou úseček je delší?

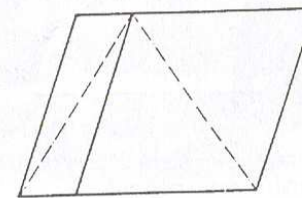
Optické klamy zkreslují naše smyslové vnímání, nelze se jim ubránit (ani když o nich víme).

Mohou vznikat například *chybnou interpretací perspektivy*. „Delší“ úsečka „Müller-Lyerschova klamu“ by měla v prostoru ustoupit, zdá se vzdálenější a interpretujeme ji jako delší. „Zdánlivý klam“ vzniká tak, že úsečku, ležící mezi „bližšími“ příčkami, vnímáme jako menší než úsečku stejně dlouhou, „ležící víc vzadu“.

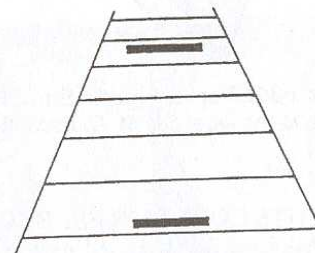
♦ U jiných optických klamů je zdrojem zkreslení to, co obraz obklopuje:



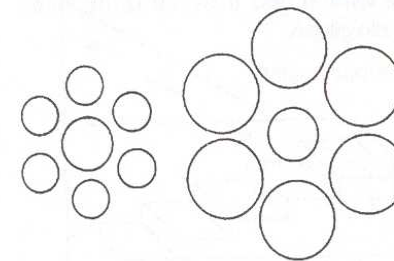
Müller-Lyerschův klam



Sandersův klam: Která z obou diagonál je delší?



Zdánlivý klam



Titchenerův klam: Který z vnitřních kruhů je větší?

2 Otázka pro pozorovatele: roste člověk skutečně, když jde tímto tajemným pokojem? Přirozeně ne, Amesův pokoj má totiž formu, která – pozorovaná naší sítnicí z určitého bodu jedním okem – je interpretována jako pravouhlá, ale ve skutečnosti pravouhlá není. Muž v pokoji se k nám tedy přibližuje, ačkoliv je nám sugerováno, že vůči nám zachovává stále stejný odstup. Jak vidíte, klam spočívá znovu v interpretaci perspektivy.

Pomocí smyslových klamů se dovídáme něco o struktuře a způsobu vnímání. Současně poznáváme, že je to vlastně úžasné, když realitu neinterpretujeme neustále zkresleně. Schopnost interpretovat realitu správně a reagovat na naše okolí smysluplně z velké části zajišťují takzvané konstantní výkony.

Konstantní výkony

Proč se svět netřese, když zatřesu hlavou?

Dva muži sedí ve vlaku. Po odjezdu vlaku se ptá jeden druhého: „Už jedeme?“ Druhý odpovídá: „Ne, to někdo jen pohybuje těmi domy okolo!“

Pohybujeme se my nebo okolí? V obou případech se pohybuje obraz na sítnici, ale jak určujeme, kdo nebo co se v konkrétním případě pohybuje ve skutečnosti?

Veškeré *smyslové vjemy* (*aference*), jako např. vjemy svalového napětí vznikající při pohybu na základě *mimovolních, centrálních příkazů* (*eference*), jsou ve vzájemném vztahu, jsou vždy „přepočítány“ a sjednoceny do vjemu klidového nebo pohybujícího se světa, popř. do vjemu o pohybu pozorovatele. Mozek při pozorování předmětu v klidu zahrnuje do *přepočítávání* i veškeré pohyby pozorovatele: Zatřese-li hlavou, při vyhodnocování na sítnici se pohybujícími obrazy jsou „odečteny“ svalové kontrakce na krku. To je podstatou činnosti *konstantnosti vnímání místa* (*reaference*).

Zvlášť zábavně působí klamné vnímání na tzv. „čarodějné houpačce“, která využívá právě této konstantnosti. Je to zavěšený vyklápěcí prostor, ve kterém se nachází nepohyblivá lavička. Jestliže se prostor houpe, člověk, který se posadil na tuto lavičku, je tak přemožen optickými dojmy a domnívá se, že se lavička musí pohybovat.

Existuje ale mnoho dalších konstantních výkonů, jejichž existence je nám utajena, pokud fungují, ale ihned si povšimneme, když je jejich funkce narušena – například závratě při otáčení jako výsledek přesycení smyslu pro rovnováhu v labyrintu vnitřního ucha.

Vlastně není vůbec samozřejmé, že jsme schopni rozeznat z různých úhlů tak komplikované zobrazení jako třeba strom. Vždyť strom může být na naší sítnici zobrazen v nejrůznějších podobách. *Konstantnost vnímání věcí* umožňuje, že určitý předmět dokážeme vždy znovu rozeznat.

Také pro vnímání hloubky jsou nutné takové konstantní výkony. (Vzpomeňte si na popleteného Pygmeje.) Normálně nemáme žádné problémy s tím, abychom předměty pohybující se od nás nebo k nám vnímali jako stejně velké, ale různě vzdálené (*konstantnost vnímání velikosti*).

Při vnímání barevných předmětů hraje roli osvětlení (např. denní světlo, večerní slunce, soumrak). Na první pohled se nám sice při barevném osvětlení (např. na dis-

2 kotéce) zdají známé obličejy pestré, ale již po krátké době vnímáme pleť obličejů opět v normální barvě (*konstantnost vnímání barev*). Tento „přepočet“ není zase tak jednoduchý, jeho podstatou je srovnávání barev předmětů s barvami v okolí.

♦ Experiment jako podnět k přemýšlení: Po rozsvícení červené tabule, olemované širokým zeleným okrajem, vnímaly pokusné osoby zelenou část jako černou nebo velmi tmavou (to očekáváme na základě znalostí o komplementaritě barev), ale vnitřní část jako bílou (růžovou)!

Dvě otázky: Které receptory jsou podrážděny červenou plochou? Receptory na červenou, všechny receptory, nebo pouze receptory na bílou barvu? A jak je tomu u zelené? Jsou podrážděny receptory pro zelenou, vůbec žádné (nebo snad receptory pro černou)? Řešení najdete na s. 51.

Přepočet při optickém vnímání neprobíhá jen uvnitř vlastních smyslových orgánů:

Dejte někomu nějaký předmět. Pozorujte ruku bezprostředně předtím, než pokusná osoba předmět uchopí.

Nastavení ruky už před kontaktem s objektem odpovídá docela přesně povrchu objektu. Toto předchozí nastavení je výsledkem velmi komplikovaného přepočtu zrakového vnímání a spolupráce mozku a ruky.

Ještě komplikovanější je uchopení pohybujícího se objektu – například míče. Prsty se musejí začít uzavírat ve zcela určitém okamžiku, aby se míč od ruky neodrazil.

Hovoříme o *přepočtu*, protože chceme vyjádřit, že informace může být při vnímání vyhodnocena mnoha způsoby. Určité poruchy smyslových orgánů a mozku způsobují výpadky v této funkci. Nemusíme být zklamaní tím, že nevíme, jak tento *přepočet* přesně probíhá. Souhrnně lze říci, že vnímání předpokládá přítomnost uspořádané struktury, která umožňuje poznávání.

Neuronové obvody

Některé jednoduché výkony mozku můžeme vysvětlit *zapojením neuronů* (nervových buněk) *do obvodů*. Existují dva nutné předpoklady, které jsou velmi dobře potvrzené empiricky (pozorováním a pokusy):

- Nervové buňky jsou aktivovány teprve určitou intenzitou podnětu pomocí transportních látek (transmiterů) na synapsích; existuje určitá prahová hodnota pro vznik podráždění.
- Určité synapse vysílající blokující látky (blokátory), které zabraňují činnosti normálních transmiterů.

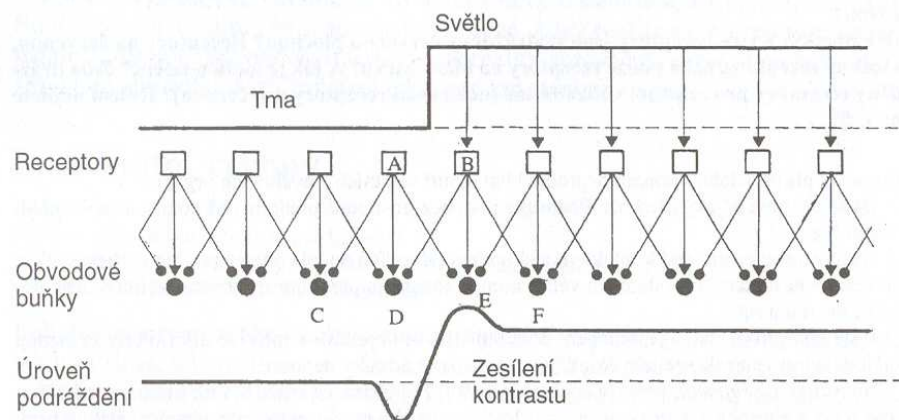
Laterální inhibice („postranní překážky“)

Relativně jednoduchá, ale velmi účinná je aplikace principu *neuronových obvodů* na schopnost optického systému zvýšit „přepočtem“ kontrast, a tím i jasnost obrazu:

Čtverečky představují buňky receptorů na sítnici, kolečka převodní buňky ve zrakovém nervu, které jsou navzájem spojeny nejen přímo (viz šipky), ale také postranně (laterálně) s dodatečnými synapsi, které se chovají jako brzdy (znázorněno malými kolečky na konci čáry). Receptor A, nacházející se ve tmě, sice nedráždí buňku D, ale ani netlumí buňky C a E. Převodní buňka C nepřijímá žádné impulzy z řad receptorů, a není proto ani drážděna, ani blokována. Ale buňka

E, podrážděná receptorem B nacházejícím se na světle, je blokována méně než například buňka F, která je vystavena tlumícímu působení obou laterálních synapsí.

Naopak buňka D není drážděna buňkou A a dodatečně ji blokuje buňka B, určitým způsobem ji „negativně dráždí“. Podráždění vznikající na úrovni převaděčů (ve zrakovém nervu) se velmi liší od těch, která vznikají na úrovni receptorů.



Zesílení kontrastu při vnímání světla a tmy (podle Gutmann, G.: *Einführung in die Neuropsychologie*, 1974)

Toto znázornění odpovídá současnému modelu – modelu computeru. Některé problémy lze na tomto modelu vysvětlit, jiné nikoli (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 271). Teprve roku 1989 upustil významný Institute of Technology v Massachusetts od velmi nákladného pokusu počítačové simulace výkonů oka.

Přes jednoznačný pokrok při vysvětlování vztahu oka a mozku zůstává stále nezodpovězena otázka, jak vlastně vidíme obraz zprostředkovaný našimi orgány?

Senzorické EEG

Přes obtíže při zkoumání můžeme použitím moderních technických prostředků vyslovit přesnější výpovědi o vnímání a objevit mnoho zajímavých souvislostí.

Když pokusné osobě během snímání mozkových vln (EEG) poskytneme nějaký podnět (např. záblesk světla), nenajdeme na EEG (elektroencefalogramu) na první pohled žádné změny. Jestliže ale pokus opakujeme asi patnáctkrát a nakopírujeme přitom zaznamenané křivky přes sebe tak, aby okamžiky podráždění ležely ve stejném bodu na časové ose, pak už pouhým okem rozeznáme, že křivky vykazují zcela zřetelný výkv.

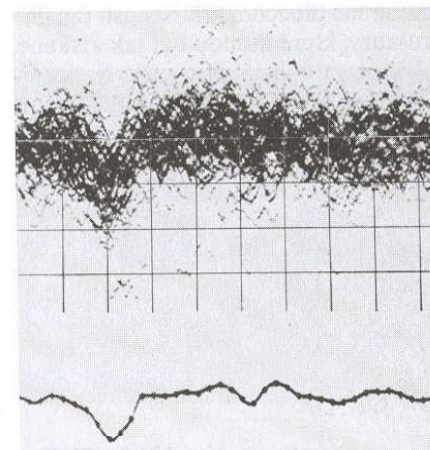
Na EEG lze zachytit „specifickou reakci na podnět“, jen je ve srovnání se spontánní aktivitou mozku tak slabá, že ji musíme zesílit, abychom ji byli schopni postřehnout. Přesnějším postupem k získání *senzorického EEG* je *technika centrování*. Při ní jsou křivky nejprve digitalizovány, to znamená, že jejich vzdálenost

od nulové linie (časové osy) je převáděna na čísla. Jestliže nyní opět překryjeme záznamy EEG v bodech podráždění, pak můžeme křivky sčítat. Náhodné oscilace spontánního EEG se v průměru přibližují k nulové linii, zatímco specifické reakce na podnět jsou silnější a zřetelnější.

To znamená, že i „spontánní“ EEG se z větší části skládá z takových reakcí na podněty (ne vždy jsme ale schopni určit, o jaké podněty se jednalo). Vycentrování křivek mají charakteristický průběh pro každou modalitu podnětu (např. zrak, sluch, čich atd.).

Je zajímavé, že amplituda křivek není proporcionálně dána intenzitou podnětů, ale je určena spíše „intenzitou vjemu“, který uvádí pokusná osoba. Křivka se například ztrácí, když tón zní tak tiše, že ho dotyčná pokusná osoba už neslyší. Současně na něj jiná pokusná osoba s lepším sluchem stále může reagovat.

Zajímavý výsledek přineslo zkoumání křivek, které zaznamenávaly pociťovanou bolest. Podarilo se totiž izolovat specifické „křivky bolesti“ u lidí a opic, ale už se to nezdařilo například u krysy! Znamená to, že tato zvířata nepociťují bolest? Existuje vůbec nějaká možnost, jak získat odpověď na tuto otázku pomocí pokusů a měření, tedy empirickými metodami?



Když se ukáže myš, kočka je najednou „hluchá“

Posadíme-li kočku vedle metronomu, můžeme na jejím EEG najít pravidelné akustické potenciály. Když ale kočce ukážeme myš, tyto charakteristické křivky ihned zmizí a nahradí je optické potenciály. Zřejmě se kočka tak koncentruje na myš, že už nevnímá metronom (*zastření, maskování podnětu*). Pozornost (srovnej *Učení*, s. 99 a násled.) je řízena takzvaným retikulárním systémem v mozku.

Mnohé nálezy poukazují na to, že může dokonce zaostávat i samotné zpracování podnětu receptory, jestliže jiný podnět vyžaduje příliš mnoho pozornosti.

Také mlčení může vyděsit

Slepice je snadné vylekat náhlými zvuky nebo tóny. Reagují pak typickým natažením krku („zježením“ peří) apod. Na EEG lze najít tímto zvukem nebo tónem navozený potenciál. Jestliže tento tón delší dobu zvířatům poskytujeme, zvířata si na něj zvyknou a jejich reakce – úlek – slabne. Stejně slabnou i křivky potenciálu, ačkoliv podnět zůstává stejně silný. Paradoxně můžeme tímž tónem – jen slabším – ihned vyvolat úlek a také najít na EEG projevy vyšší aktivity. Téhož efektu dosáhneme posměněním výšky tónu. V tomto případě se ovšem nepatrně změní vzhled křivky.

Horní křivka: svazky četných reakcí na světelný podnět
Dolní křivka: výsledek digitálního centrování
(Podle Gutmann, G.: *Einführung in die Neuropsychologie*, 1974)

Skutečnost a představa

Těmito zmíněnými podněty navozujeme křivky, které se málo odlišují od křivek navozených skutečnými podněty. Tak se potenciály EEG u jedné skupiny, která uslyšela cvaknutí a spatřila světelný záblesk, velmi podobají křivkám jiné skupiny, která si po cvaknutí záblesk pouze představila. Zvláštní je, že rozdíl mezi skutečným a představovaným je na EEG nepatrný. Dokonce můžeme dosáhnout určitého tréninkového efektu, když si představujeme určité chování, jako např. průběh pohybu při sportu.

2

Gestalt (tvar): Celek je více než suma částí

Psychologové CHRISTIAN EHRENFELS, MAX WERTHEIMER a další na přelomu století objevili, že nevnímáme izolované elementární počítky, ale že každé vnímání poskytuje vždy *celkový tvar* (*Gestalt*).

Tvar (*Gestalt*) vzniká nejen z jednotlivých částí, ale hlavně na základě jejich *konfigurace* (skladby, vazby). Často se tvar nemění, i když se mění detaily. Tak například melodie zahráná na různých nástrojích, v různých tóninách, zůstává přece stále táž. Říkáme, že je transponovaná.

Vnímání tvaru (*gestaltu*) umožňují na jedné straně předchozí zkušenosti (známý obraz nebo píseň), na druhé straně také struktury, které mohou být jak získané, tak vrozené. Vycvičený zpěvák například dokáže brzy zpívat i píseň, kterou nezná, protože „tuší“, jak bude pokračovat dál, to znamená, že zná obecné zákony hudební tradice.

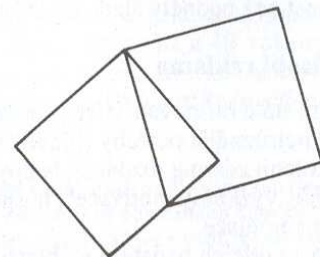
Faktory koherence nám umožňují prožívat něco jako k sobě náležející. Podle *zákonu podobnosti a blízkosti* máme tendenci vnímat blízké a podobné části jako seskupení:

O X O X O X
O X O X O X
O X O X O X
O X O X O X
O X O X O X

OX OX OX OX
OX OX OX OX
OX OX OX OX
OX OX OX OX

Na příkladu budete písmena vnímat spíše jako sloupce O a sloupce X než řádky OXOX. Vpravo zase jako dvojice OX, a ne jako řádky nebo sloupce.

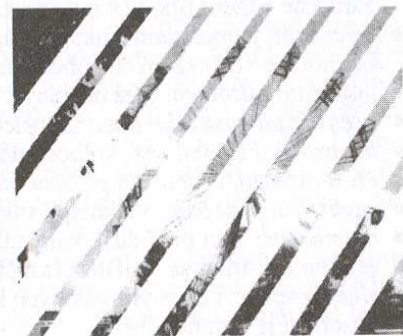
Ještě komplexnější jsou *zákony uzavřenosti a kontinuity*. Máme například sklon při vnímání figury uzavírat tvar a vnímat nejjednodušší pokračování jako podstatné rysy. Zde například vidíme koně a dva protínající se čtverce, ačkoliv se v prvním případě jedná o několik linií a skvrn a ve druhém případě o trojúhelník, čtyřúhelník a pětiúhelník.



2

Tendence dávat obrazům smysl se stává zdrojem napětí při vnímání mnoha uměleckých děl. Můžeme například pociťovat napětí mezi prsty Boha a Adama v Michelangelově „Stvoření“.

Tvary musí být vesměs *redundantní*, to znamená nějakým způsobem předpověditelné. Pak stačí systému vnímání k rekonstrukci jen jejich části.



Redundance a rekonstrukce tvaru

Velmi mnoho z toho, co vnímáme, nepochází z předmětů samých, ale z nás, z našich zkušeností. Důležitost těchto podílů si ukážeme ještě na dalších jevech.

Praxe psychologie vnímání

Mnoho poznatků psychologie vnímání má praktický vliv na náš každodenní život. Například *reklama* využívá zákonitostí vnímání, aby upoutala pozornost. Pestré barvy na plakátech nebo časté opakování sloganů v rozhlasu jsou známé a rozšířené reklamní prostředky. Také kontrasty, motivy s dětmi a sexuální motivy působí podobně.

Z vlastní zkušenosti víme, že intenzivní a pohyblivé podněty spíše upoutají naši pozornost než podněty slabé a nehybné.

Jak působí reklama

Použitím stále rafinovanějších prostředků reklama cíleně zesiluje a dokonce uměle vytváří nejružnější potřeby (hlavně ty, které slibují úspěch). V 19. století obyvatelům kolonií zdarma rozdávali lampy, a pak jim drazze prodávali petrolej. Dnes jsou v popředí „výzkumy motivace“, hospodářské (a politické) reklamní strategie, různé druhy manipulace.

Jeden z vůdčích badatelů v oblasti motivace ERNEST DICHTER, pojmenoval svou knihu „Přesvědčovat, ne svádět“ – ale doporučuje v ní pravý opak: „Když lidi přivedeme k tomu, aby si přáli určité věci, aby byli konstruktivně nespokojeni, pak jsme napomohli pokroku a růstu.“ (1971)

Nelze nevidět, že reklama, pokud je informativní, tvoří důležitou spojnici mezi výrobcem a konzumentem. Vedle informací pracuje ale reklama také s *manipulativními triky*, které popsal ve své knize „Tajemní svůdci“ americký sociolog VANCE PACKARD již před dvaceti lety:

- *podprahové působení*, např. krátkodobá reklama, vědomím nevnímané obrazy zařazené během filmu (v mnoha státech zákonem zakázáno);
- *selektivní*, jednostranné, neúplné *informace* (u čokolády se mluví jen o výživné hodnotě, ne o zkažených zubech, u cigaret...);
- *majoritní působení*: „Již miliony...“;
- *předstírání časového tlaku*: „Poslední příležitost...“;
- *navozování emocí*: sex, volnost, dálka, jistota, strach;
- *efekt experta, vedoucího pokusu*: komunikátor (mluvčí) v bílém plášti vědce;
- *sugestivní působení*: velkolepý snímek s akustickým podbarvením;
- *animismus*: věci mají duši, vany mluví;
- *exaktní lež*: triky se statistickými čísly a procentuálními údaji;
- *sleeper-efekt*: i u nesympatických komunikátorů na nás něco zapůsobí – a toto působení je dlouhodobější;
- *nápadnost* a opakování (průraznost informace – překvapivost a nápadnost).

Snad nejdůležitější metodou reklamy je spojení propagovaného objektu s intenzivním přáním potencionálního zákazníka, i když výrobek sám o sobě nemá s tímto přáním nic společného. Důležité je pouze to, aby se reklamě podařilo v představě a paměti konzumenta takové spojení vytvořit.

♦ Najděte nějaké příklady pro výše uvedené strategie!

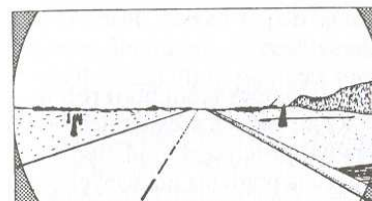
♦ Obstarejte si několik reklam (např. z časopisů) a v malých skupinách prozkoumejte platnost výše uvedených reklamních strategií. Sestavte si seznam těch, které upoutávají pozornost a sugerují splnění přání.

Jakými způsoby by bylo možné dosáhnout určité imunizace recipientů (osob, na které je zacíleno poselství reklamy)?

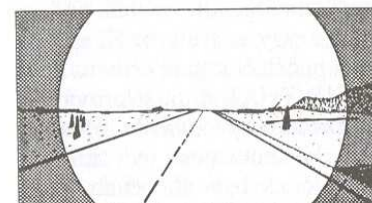
Co rozumí ERNEST DICHTER pod pojmem „konstruktivní nespokojenost“? Souhlasíte s jeho pojetím?

Rychlost není žádné kouzlo, ale možný problém

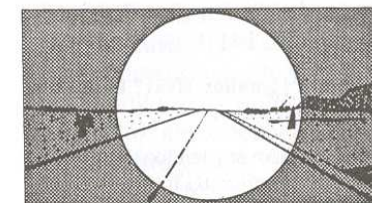
Naše schopnost vnímat se v moderním pouličním provozu dostává na hranici svých možností. Dost brzo se objevuje opotřebení zraku – mezi 30. a 40. rokem života. To se týká především *schopnosti akomodace* (zaostřování) a *schopnosti adaptace* (přizpůsobování se osvětlení), ale také *potřeby určité intenzity osvětlení*. Mladí lidé mají tendenci podceňovat nebezpečí opotřebení.



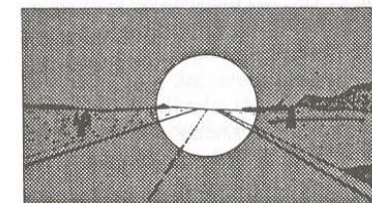
20 km/h



40 km/h



60 km/h



80 km/h

Souvislost mezi rychlostí jízdy a zrakovým polem.

♦ Z jaké vzdálenosti podle vás v noci uvidí řidič automobilu tmavě oblečeného chodce? A jakou rychlostí musí řidič jet s tlumenými světly, aby chodce spatřil?

Řešení této úlohy najdete na s. 51.

Když slunce jasně svítí, relativně vysoká rychlost motorizovaného dopravního prostředku působí změny ve schopnosti vnímání. Protože ostře vidíme jen centrální oblast sítnice, objekty vnímáme, pouze když jsou proti nám. Proto „ohmatáváme“ zrakové pole neustálými těkavými pohledy. Tato fixování trvá přibližně polovinu sekundy. Připočítáme-li trvání těkavých pohybů a zaostření, vyjde nám, že podnětový bod vnímáme celkem asi 1,5 s. Při rychlosti 100 km/h vůz mezitím ujede 42 m. Protože ale při vysoké rychlosti zbývá jen málo času pro pohyby hlavy a očí, zrakové pole se výrazně zmenšuje.

Proto jsou hrubě zkresleny ty výkony, které vycházejí pouze z vnímání. Například při odhadování rychlosti se objevuje charakteristická chyba. Nízké rychlosti jsou obecně podceňovány (považovány za nižší), vyšší rychlosti (asi od 60 km/h) přeceňovány. Ovšem již po několika minutách se zapojují adaptační mechanismy, které způsobují další podcenění. Výsledkem je nebezpečná tendence zvyšovat rychlost.

Další vlivy – alkohol, léky, drogy nebo únava – mohou tyto mechanismy ještě zesílit a učinit z nich smrtelnou hrozbu.

Sociologové prokázali souvislost mezi „rychlou“ a hlasitou hudbou a vysokou rychlostí při jízdě autem. Mnozí jsou dokonce toho názoru, že kvůli bezpečnosti dopravy by měl být určitý druh hudby v autě zakázán.

Vliv očekávání na vnímání

Při jednom pokusu s dětmi v roce 1947 se zjistilo, že proces vnímání je závislý na *očekávání*, se kterým člověk přistupuje k podnětové situaci: děti měly roztrždit zářící kolečka podle velikosti předloh. Jedna skupina dětí měla jako předlohu kartounová kolečka a druhá skupina mince. Obecně děti přeceňovaly velikost mincí, děti z chudších rodin ještě podstatně víc než děti z materiálně lépe situovaných rodin.

Pygmalion efekt*

Americký psycholog R. ROSENTHAL dokázal, že tato očekávání hrají roli dokonce i ve vědě a mohou zkreslit výsledky empirických, takzvaně exaktních věd.

Při experimentech, ve kterých se měly krysy naučit procházet bludištěm, instruoval dvanáct vedoucích pokusu v tom smyslu, že jedna polovina pokusných zvířat je vybrána z chovu s obzvláště inteligentními zvířaty, zatímco druhá skupina pochází z chovu hloupých zvířat. Ve skutečnosti ale byly krysy vybrány náhodně. Přesto výsledky pokusů zřetelně ukazovaly, že údajně „inteligentní“ zvířata podala lepší výkon. Protože příčinou výsledku nemohly být krysy, museli rozdíl způsobit vedoucí pokusu. Jejich *vnímání* odpovídalo jejich počátečnímu *očekávání*.

Ještě významnější jsou experimenty, které ROSENTHAL a další prováděli ve školních třídách. Psychologové dali učitelům na začátku vyučovacího roku seznam obsahující jména údajně velmi nadaných žáků. Ve skutečnosti byli tito žáci vybráni náhodně, celkově byli tedy průměrně nadaní. Učitelé byli od počátku touto informací tak ovlivněni, že tyto žáky hodnotili zřetelně lépe než zbytek třídy. Po uplynutí školního roku konstatovali nezávislí testátoři, kteří neměli žádné informace o nadaných žácích ve třídě, že nyní jsou tito „nadaní“ žáci skutečně inteligentnější než před rokem (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 141)!

♦ **Dokážete si představit, jaké praktické účinky by mohl mít Pygmalion efekt? Diskutujte o tomto tématu mezi přáteli! Možná přitom zažijete nějaké překvapení!**

Na první pohled prostý, nevinný a zábavný experiment: Byly naaranžovány telefonáty mezi studentkami a studenty, kteří se předtím neznali. Před rozhovorem dostali muži fotky, které byly prý krátce předtím získány od „jejich“ partnerek. Ve skutečnosti ukazovaly fotky jiné ženy, některé „atraktivní“ jiné „neatraktivní“. Muži, kteří si mysleli, že telefonují s „atraktivní“ ženou, získali dojem, že se bavili s přátelskou, otevřenou a zajímavou osobou. Už před rozhovorem předpokládali, že atraktivní ženy mají tyto zmíněné vlastnosti. Při poslechu zaznamenaných rozhovorů se ukázalo, že muži, kteří hovořili s „atraktivními“ ženami, mluvili mnohem přátelštěji, humorněji a šarmantněji než ti, kteří telefonovali s „neatraktivními“ ženami. Podle přísloví „jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá“ reagovaly ženy právě na způsob, jakým s nimi muži mluvili. Dojem testátorů o různých stylech rozhovoru potvrdily nezávislé osoby, které vyslechly jen části rozhovorů se ženami a pak odpovídaly na otázku, které ženy asi byly ty „atraktivní“ a které ty „neatraktivní“. Odpověď na základě toho, co vyslechly, nepředstavovalo pro pokusné osoby žádný problém. Ke cti mužů je třeba uvést, že stejné výsledky přinesl opačný pokus s fotkami mužů.

* Lze přeložit také jako „pygmalionský efekt“, „Rosenthalův efekt“, v angličtině se používá termín „self-fulfilling prophecy“ – samonaplnující se předpověď (pozn. překl.)

Je samozřejmě možné, že nějaká předpověď může mít právě opačný efekt. Jestliže je například nějaký mladý muž ohodnocen slovy: „Z tebe nikdy nic pořádného nebude!“ může to vést k tomu, že ztratí odvalu a skutečně nic nedokáže, anebo k tomu, že vynaloží zvlášť velké úsilí, aby tuto předpověď vyvrátil (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 184).

Očekávání výrazně působí i při vnímání věcí: Koncem padesátých let vypukla v Seattlu v Americe tajemná epidemie. Mnoho řidičů aut si všimlo, že jejich čelní sklo na autě je velmi poškrábané. Tento fenomén se tak rozšířil, že byla přivolána státní skupina odborníků, aby celou záležitost vyšetřila. Obrátili se nejprve na obyvatele města, zeptali se jich na možné příčiny a setkali se přitom se dvěma teoriemi. Jedni se domnívali, že poškrábaná skla jsou následkem testování atomových bomb, a druzí z toho vinili pouliční stavby a jimi zvířené kapičky kyselin v ovzduší.

Komise konstatovala na základě srovnání s jinými městy, že čelní skla v Seattlu vypadají úplně stejně jako čelní skla aut v jiných městech USA. Podle jejich názoru se zde jednalo o nějaký psychický fenomén. Epidemie v Seattlu nebyla „mor způsobující poškrábání čelních skel“, ale spíš následek „pozornosti upřené na čelní skla“.

Slyšet, a přesto přeslechnout

Další výzkumy ukázaly, že osobní změny vnímání je možné sledovat až na elementární úrovni. Například *negativní obsazení* (spojení s nepříjemným pocitem) snižuje pravděpodobnost, že slovo uslyšíme.

Neslušná slova musela být při experimentech ukazována déle nebo exponována hlasitěji, aby jim pokusné osoby rozuměly, narozdíl od slov neutrálních nebo příjemných. Podobné efekty vyvolávaly také slova, kterým byl negativní význam dodán uměle. V předchozím pokusu pomocí slabých elektrických ran byla neutrální slova „negativně obsazena“ (tedy spojena s nepříjemnou asociací). Pak jim pokusné osoby najednou rozuměly podstatně hůř než dříve.

Tyto fenomény nejsou úmyslně způsobeny pokusnými osobami, které odmítají opakovat neslušná slova. Můžeme to s dostatečnou jistotou prokázat dalším pozorováním.

Když pokusným osobám během opakovaného exponování negativně obsazených slov sejmuli elektroencefalogram (EEG), ukázalo se, že pokusné osoby skutečně tyto slova neslyšely!

Jak mohly pokusné osoby současně slova neslyšet a přesto vědět, že jsou spojena s nepříjemným pocitem?

Lze předpokládat, že vědomému zpracování podnětů (vnímání) předchází neuvědomovaný výběr, který sice nepozorujeme, ale který probíhá podle podobných kritérií, jaká bychom vědomě použili (srovnej *Sociální psychologie*, s. 247 a násl.).*

Německé opice myslitelky

Způsob, jakým se zvířata učí, byl v posledních letech zkoumán často a velmi svědomitě. Nakonec můžeme říct pouze to, že všechna pečlivě pozorovaná zvířata svým chováním potvrdila předpoklady, které výzkumník zastával již před začátkem experimentu. A dokonce zvířata prozrazovala

* Neurofyzologie rozlišuje podráždění jako stav „nabuzení nervového systému“ a vzruchy jako „transformaci podnětů do neuronové aktivity“ (pozn. lektora).

národnost badatele! Zvířata v amerických laboratořích pobíhala vzrušeně kolem dokola, prudce a s neuvěřitelným elánem. Nakonec řešení problému objevovala náhodně. Zvířata pozorovaná německými badateli tiše seděla v kleci a přemýšlela tak dlouho, dokud řešení nepřišlo z jejich vnitřního vědomí...

(BERTRAND RUSSEL, podle *Knaurs Buch der modernen Psychologie. München, 1987.*)

Kompendium

Vnímání je vědomé zpracování podnětů.

Podněty jsou ve smyslových orgánech převáděny na *podráždění* a vnímající osoba je pociťuje jako *vjemy*. Mnohé příklady potvrzují, že smyslové orgány nelze srovnávat s technickými přístroji, i když se tak často děje.

Především *oči* mají mnoho vlastností, které se neshodují s principy fungování kamery, například:

- *těkavé pohyby*, které umožňují vidění nepohybujícího se obrazu;
- *žlutá skvrna* – centrální oblast na sítnici, kde jsou věci zobrazovány ostře bod za bodem;
- *slepá skvrna* – ta část sítnice, kde není žádné zobrazení možné;
- *detektory* – speciální buňky zpracovávající jen určité konfigurace podnětů
- *paobrazy* jsou fenomény, které se vysvětlují jako důsledek momentálního vyčerpání receptorů na sítnici;
- *vnímání hloubky*, uskutečňované akomodací (zaostřováním) čočky a takzvanými korespondujícími body na sítnici (párové buňky na sítnicích obou očí), je jak vrozené, tak naučené;
- *optické klamy*;
- *konstantní výkony*, to znamená schopnost uchovávat kontinuitu ve stále se měnícím prostředí a tím umožňovat znovuzpoznání a spolupráci mezi smysly, popř. mezi smysly a pohybem.

Pomocí modelů vycházejících z elektroniky (např. takzvané neuronové obvody) a počítačovými metodami zkoumání (např. senzorické EEG) můžeme těmto výkonům lépe porozumět, ale dosud jsme je plně neobjasnili.

Pro naši existenci na světě je velmi důležitá především schopnost *vnímání tvaru*, vnímání celku. Známé mechanismy vedoucí k tomu, že detaily vnímáme jako celek, se nazývají *faktory koherence*. Abychom mohli tvary zrekonstruovat z částí, musíme být schopni je předvídat na základě našich zkušeností.

Všechny tyto vlastnosti vnímání jsou platné i pro další smyslové modality. U lidí je ale nejlépe vyvinutý zrak. Z tohoto důvodu vnímání často demonstrujeme na funkci zraku.

Centrálním psychologickým tématem vnímání je *očekávání při vnímání*, to znamená ten podíl vnímání, který je přítomen už před aktem vnímání a podstatně ho ovlivňuje. Takzvaný *Pygmalion efekt* (*self-fulfilling prophecy*, *Rosenthalův efekt*) zřetelně ukazuje, jak dominantní roli při vnímání hraje očekávání a jaké má účinky.

Řešení k úkolu (s. 41)

Původně zelený rámeček nemůže odrážet žádné světlo, a proto neaktivuje žádné receptory. Červený střed samozřejmě dráždí receptory – červeným světlem. Teprve v mozku je „převeden“ na bílou barvu.

Řešení k úkolu (s. 47)

Ze vzdálenosti 25–30 m, maximálně 50 km/h

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

Cumminsová, D. D.: *Záhady experimentální psychologie*. Praha, Portál 1998.

Janoušek, J., Hoskovec, J., Štikar, J.: *Psychologický výkladový atlas*. Praha, UK 1993.

Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha, Portál 1999.

Watzlawick, P.: *Jak skutečná je skutečnost*. Hradec Králové, Konfrontace 1998.

B) Ostatní literatura

Ditfurth, H. v.: *Der Geist fiel nicht vom Himmel*. Hamburg 1976 (dtv 1587).

Hubel, D.: *Auge und Gehirn*. Heidelberg 1987.

Lanners, E.: *Illusionen*. München u. Luzern 1988.

Ritter, M. u. a.: *Wahrnehmung und visuelles System*. Heidelberg 1987.

Rock, I.: *Wahrnehmung*. Heidelberg 1987.

Fachliteratur zu Wahrnehmung im Verkehr: Bibliothek des Kuratoriums f. Verkehrssicherheit, 1030 Wien, Ölzeltgasse 3.

Všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci, označujeme jako *motivaci* nebo *popud*. Příčiny chování jsou různé.

Kvůli čemu byste prošli ohněm?

Ve snaze získat měřítko pro sílu různých *popudů* se ve dvacátých letech zkoumalo chování krys, které přebíhaly elektrickou mřížku, aby uspokojily různé pudové cíle. Toto přebíhání bylo velice bolestivé. Jestliže přijmeme jako měřítko časťost překročení kvůli uspokojení určitého pudu, můžeme pak srovnávat „hodnotu“ nebo relativní „sílu“ jednotlivých popudů. Bolestivé přeběhy krysy realizovaly v následujícím pořadí (sestupně podle klesající míry „zaujetí“): péče o mláďata – žízení – hlad – pohlavní pud.

Je zajímavé, že toto pořadí se změnilo, když byly zvířatům několik dní dotyčné pudové cíle odpirány. Podle očekávání nejdříve vzrostla časťost přeběhů ve všech případech (tak tomu bylo až do druhého dne). Síla přitažlivosti péče o potomstvo a pohlavního pudu pak zůstala přibližně stejná, zatímco počet přeběhů kvůli hladu a žízni překvapivě brzo poklesl.

Ještě je třeba zmínit se o jednom výsledku tohoto pokusu. Některé krysy přebíhaly mřížku také tehdy, když se na druhé straně vůbec nic nenacházelo. Toto chování můžeme chápat jako důsledek zvědavosti, kterou proto můžeme také považovat za pudovou sílu.

Etologie (výzkumy chování)

KONRAD LORENZ, známý rakouský laureát Nobelovy ceny, je označován za otce moderní *etologie*. Ačkoliv tato „psychologie zvířat“ začínala jako dílčí obor biologie, etologická zdůvodnění považovali vědci za platná i pro lidské chování.

Podstatným příspěvkem etologie (výzkumu chování) je to, že chování pozorujeme stejně jako nějaký orgán, vzniklo v důsledku evoluce (v Darwinovském smyslu) a je v principu vrozené, i když následkem učení změnitelné. Ačkoliv je podle názorů etologů podkladem pro naučené chování vrozená struktura, může se toto chování na základě zkušenosti změnit.

Tento přístup především zdůrazňuje *endogenní* (zevnitř pocházející, uvnitř vytvářenou), *spontánní* (zvnějšku neovlivněnou) část motivace. Podněty působící na člověka zvnějšku se zabývá především americký *behaviorismus* (srovnej *Učení*, s. 103 a násl.).

Často se jako argument proti výzkumům chování uvádí, že pozorování provedená na krysách, myších, opicích a dalších zvířatech nelze přímo aplikovat na lidi, protože se při takové aplikaci věnuje málo pozornosti tomu, co je vlastní člověku – motivaci, sebeovládání, svobodě, duchovnosti, kultuře.

Etologická srovnání mezi zvířetem a člověkem nás nakonec zavedou na pole takzvaného *psychofyzického problému* (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 269). I když je totiž tělesná příbuznost zvířete a člověka nesporná, nabízí se otázka, jakým způsobem tato tělesná stránka souvisí s duševním děním (srovnej *Co je psychologie*, s. 15 a násl.).

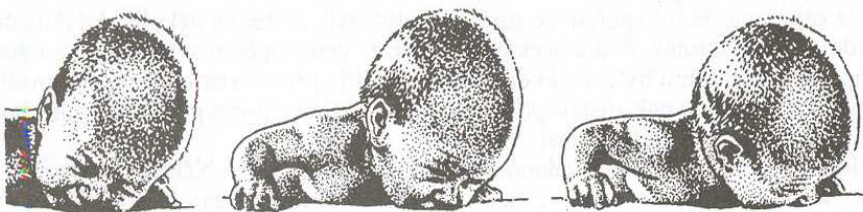
Je jasné, že se „vyšší“ formy života vyvinuly z „nižších“, ale někteří etologové poznamenávají kriticky, že v žádném případě nelze přímo usuzovat z poznatků o „nižších“ formách na „vyšší“ formy života.

Má člověk instinkty?

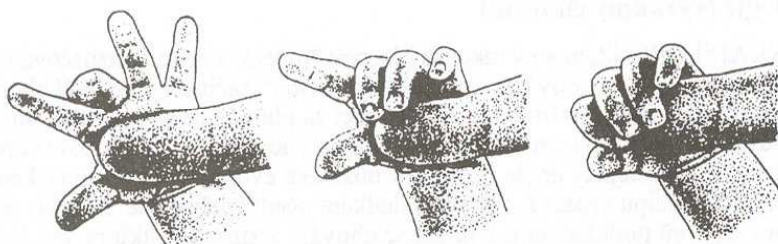
Kojenci nepochybně projevují mnoho reflexního a instinktivního chování (reflexy a instinktivní pohyby).

Dobře známé je např. automatické hledání bradavky nebo úchopový reflex, zvlášť u předčasně narozených dětí.

Na druhé straně i matka (nebo o kojence pečující osoba) se určitým způsobem chová instinktivně, což může být podmíněno i kulturně a společensky, popřípadě individuálně.



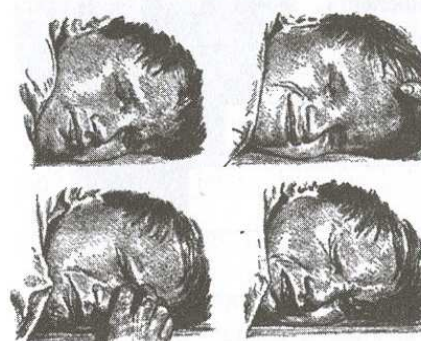
Automatické hledání prsu



Úchopový reflex

Známý žák KONRADA LORENZE, IRENÄUS EIBL-EIBESFELDT, se domníval, že pokusy typu *Kašpara Hausera*, tedy výchova bez přítomnosti zkušeností, jsou nejdůležitější metodou ke zjištění vrozeného (pudy, vzorce chování). Z pocho-pitelných důvodů není možné u lidí takové situace uměle navozovat. Důležitým ob-jektem pozorování pro etology byly děti, které se narodily hluché a slepé.

Při zkoumání těchto dětí, z nichž některé trpěly navíc i postižením hmatového vnímání, byly pozorovány projevy chování, jako např. smích, pláč, vztek. Tyto projevy se děti nemohly nijak naučit, a proto je považujeme za vrozené. Druhá metoda, kterou použil EIBL-EIBESFELDT k vyhledávání vrozených vzorců chování, je *transkulturální srovnávání*. Vysvětlíte, proč musejí být vrozené ty způsoby chování, které se vyskytují všude na světě (ve všech možných kultu-rách)!



Děvčátko narozené jako hluché a slepé s napjatým, šťastným a smutným výrazem v obličejí (podle Eibl-Eibesfeldt, I.: *Liebe und Haß*, 1970)



Obyvatel ostrova Bali pozvedá obočí, když spatří cizince (zdraví očima)

Co je specificky lidské?

U lidí existují určité popudy, které nenajdete u žádného zvířete, například potřeba a schopnost mluvit (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 87 a násl.).

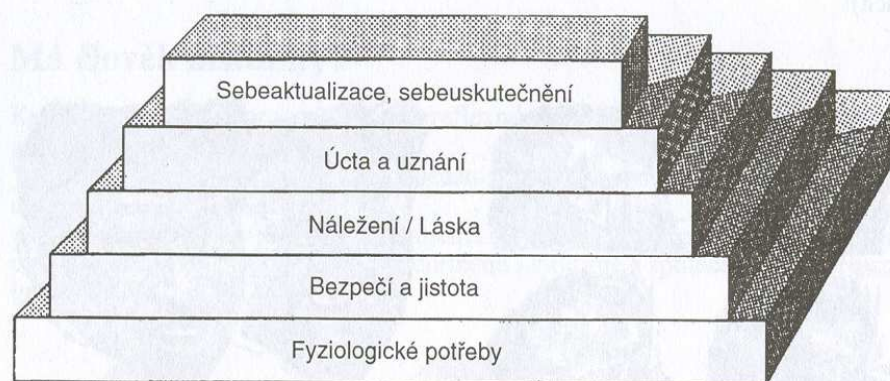
Člověk je schopen – na rozdíl od zvířete – uvědomovat si své motivy a přemýšlet o nich. Dokáže kriticky promýšlet jednotlivá, třeba velmi silná puzení k určitému jednání v kontextu dalších existujících motivů ještě předtím, než toto jednání realizuje (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 283 a násl.).

Díky tomu je schopen odhadnout do určité míry následky zamýšleného jednání, a tak se vyvarovat chyb.

♦ Diskutujte s přáteli o tom, v čem je rozdíl mezi lidmi a zvířaty. Možná budou vysloveny velmi rozdílné, zajímavé názory.

Nejen chlebem živ je člověk

Jestliže se pokusíme pro lepší porozumění seřadit lidské motivy, objevíme následující princip: většina lidí chce mít nejdříve uspokojeny své základní potřeby, a pak teprve potřeby „vyšší“. ABRAHAM H. MASLOW podle tohoto principu sestavil svou *Pyramidu potřeb*:



Maslowova pyramida potřeb

Dokud nejsou uspokojeny jednoduché fyziologické potřeby, jako hlad a odpočinek, neusilují lidé např. o status ve společnosti anebo o to, aby vytvořili nějaké dílo, které by jim zajistilo nesmrtelnou slávu.

VIKTOR E. FRANKL (a s ním další, kteří přežili koncentrační tábory) upozornil na to, že v extrémních situacích tomu může být i opačně: že totiž takzvané vyšší, duchovní potřeby nemizí, i když není možné uspokojit základní potřeby, ale že jsou dokonce schopny tyto základní potřeby nahradit, a tak udržují člověka naživu. Téměř shodně podávají FRANKL i LORENZ (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 284 a násled.) zprávu o tom, že práce na jejich knize jim pomohla přežít nesnesitelný koncentrační tábor. Také LUDWIG WITTGENSTEIN sepsal podstatnou část svého traktátu ve válečném vězení.

Ale i v každodenním životě se znovu a znovu setkáváme s lidmi, kterým jejich usilování o vyšší, duchovní radost, např. fascinující práce, prodloužilo život nebo pomohlo překonat beznaděj.

Potřeba – problém závislosti

V pyramidě jsou potřeby uspořádány vzestupně od jednoduchých, fyziologických až po komplexní, duchovní potřeby. Jiné rozdělení potřeb vychází z otázky, jak potřeba jako *subjektivní* prožitek napětí odpovídá *objektivně* stanovitelnému stavu nedostatku, k jehož vyrovnání směřuje. Přitom se ukazuje, že jen málo lidských potřeb se vyskytuje v této jednoduché formě s organickou potřebou „adaptivní zpět-

né vazby“. Například při nedostatku tekutin pocítujeme žízeň a tuto potřebu tišíme tak, že vypijeme množství vody odpovídající danému požadavku.

Ale kdo se spokojí s vodou? Už dávno jsme si vyvinuli zvyky (naučené společností), které jsou zacíleny nad pokrytí původní potřeby. Můžeme si o nich něco přečíst na „Nápojovém lístku“ nebo je poznat při studiu nápojových zvyklostí – oba zdroje ukazují, jak rádi pijeme „více“, než vyžaduje naše žízeň. V mnoha oblastech se mohou určité potřeby dostat rychle mimo naši kontrolu, jestliže je sebekriticky a zodpovědně neovládáme. Takové „sebeopporující“ potřeby musíme akceptovat v rámci volného pole lidské svobody, i když jsou zacílené více nebo méně pochybným směrem: „krášení“, nákupní horečka, sběratelská a hrací vášně, lovecká náruživost.

Situace vypadá jinak, když se určité potřeby vymknou kontrole a zesílí do takové míry, že vedou k osobním problémům a začnou znepokojovat ostatní. Pak hovoříme o *závislosti*. Tím, že organismus přijímá určité prostředky, může dojít následkem závislosti k poškození zdraví dotyčného, k jeho sociálnímu chátání a dokonce i k ohrožení jeho existence.

Rozlišujeme:

- *Závislost na jídle, chorobná žravost, bulimie* (není podmíněna organicky, ale poruchami vývoje v pubertě a rodinnou nebo sociální situací). Neutišitelná potřeba stále do sebe něco cpát vyžaduje včasné léčení, většinou formou rodinné terapie. (*Chorobné nechutenství, anorexie* patří k poruchám, při kterých člověk odmítá jakoukoli potravu.)
- *Závislost na lécích* vzniká při pravidelném užívání přípravků tišících bolest, uklidňujících léků nebo prášků na spaní (barbituráty), které po delším užívání vyvolávají návyk a nelze je vysadit.
- *Kouření, závislost na nikotinu* – nebezpečnost této závislosti se stále více dostává do povědomí veřejnosti.
- *Alkoholismus*. Neblahou situací závislých máme v naší společnosti stále na očích: jsou vydáni napospas nejen *psychické potřebě (závislosti)*, ale i následně vzniklému *tělesnému návyku*. Po určité době užívání látky se totiž objevuje „tolerance“, takže žádaný účinek je dosažitelný jen stálým zvyšováním dávky. Jestliže nedojde ke zvýšení dávky, objevují se *abstinenční příznaky* jako třes, pocity chladu, závratě, bolesti, kterými si organismus vynucuje novou dávku nebo její zvýšení. (Mladí lidé mají většinou při odvykacích kúrách pod odborným vedením dobré šance na úspěch, pokud opravdu chtějí přestat.)
- *Toxikomanie, závislost na drogách*, tedy na tzv. „návykových látkách“. Z chemického hlediska se jedná o následující skupiny látek:
 - narkotika (heroin, opium, morfium);
 - povzbuzující látky (kokain, amfetamin);
 - produkty z konopí („cannabis“ jako hašiš nebo marihuana);
 - halucinogeny (mescalín, LSD).

Mnohé z těchto substancí mohou vyvolávat silnou psychickou závislost. Od prvního zážitku narůstá potřeba dalšího užívání do té míry, že celé prožívání se zúží a fixuje pouze na drogu. To platí zvláště pro opiáty (u heroínu někdy stačí dát si jen jednu dávku). Také *abstinenční příznaky* jsou (s výjimkou halucinogenů) neobvykle silné a mučivé a ohrožují život. Vedle *psychické závislosti* se nutně obje-

vuje i *závislost sociální*. Vazby k vlastní rodině se uvolňují a přerušují, závislí se vzdalují škole a profesi a vyhledávají často (i pod vlivem změněné společenské ideologie) užší kontakty se skupinami lidí na okraji společnosti. Následně začnou prostituovat a páchat trestné činy, protože si nějak musí zabezpečit finanční prostředky na nákup drogy. Existuje také riziko nákazy AIDS při použití „společných“ injekčních jehel.

Jen zřídka je možné dostat se z tohoto začarovaného kruhu bez pomoci. V rámci hesla „Pomáhat, ne trestat!“ existuje dnes mnoho poradenských zařízení, které nabízejí pomoc terapeutickými prostředky. V každé škole by měli mít informace o těchto centrech.

Komunikace – vnitřní a vnější svět

♦ Posad'te se proti někomu a poproste ho, aby „dělal nějaké obličej“. Pokud se vám podaří nesmát, asi pro vás nebude nijak namáhavé imitovat jeho mimiku, ačkoli na svůj obličej vůbec nevidíte a nemůžete ho srovnat s obličejem toho, kdo sedí proti vám. Víte totiž, jak se musíte „cítit“, abyste udělali takový obličej.

Anebo: Myslete na citron! Představujte si, jak voní, jaký je na omak, v duchu ho rozkrojíte nožem a pozorujte, jak z něj vytéká šťáva. Asi tento malý experiment už znáte, ale pokud si tyto obrazy opravdu představujete, stále to funguje: Sbíhají se vám sliny v ústech.

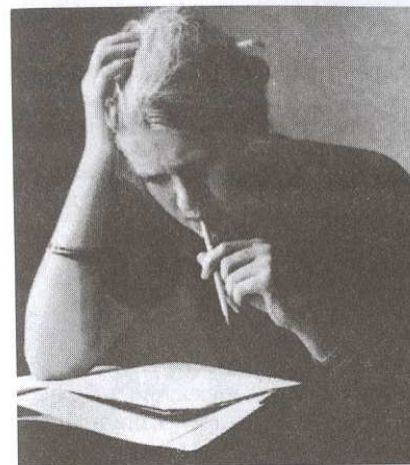
Tato nepopíratelná souvislost vnějšího světa a vnitřní reakce, ale také souvislost mezi prožíváním a tělesným chováním, představuje důležitý přístup k našemu vnitřnímu životu. To vyjadřují také mnohé slovní obraty. Můžeme si vykračovat se „zvednutou hlavou“ nebo se „cítit docela maličci“, můžeme „zažraně“ pracovat nebo „ohrnovat nos“. Na druhé straně na základě této souvislosti porozumíme, proč mají vojáci stát v pozoru nebo proč mohou masáže pomoci odbourat stres.

Při výzkumu neverbální komunikace jde o pokus odhalit něco z pozadí mimiky a gestiky.



♦ Patří ti dva k sobě? Vyjmenujte vodítka, které naznačují, že tento pár patří k sobě.

Mohli byste vyjmenovat argumenty, které mluví pro nebo proti, že vámi uvedené znaky jsou vrozené nebo naučené, spontánní nebo vyvolané, nevědomé nebo vědomé?



Cucáte si palec? Každý může pozorovat, jak často a kolika různými způsoby lidé stimulují ústa a okolí úst. Odkud asi pochází příjemný účinek tohoto chování? Jak jsme si tento zvyk vypěstovali?



Zvlášť nápadná je gestika a mimika tehdy, když nesměruje k nějakému partnerovi, ale je prostě vyjádřením vnitřního stavu.



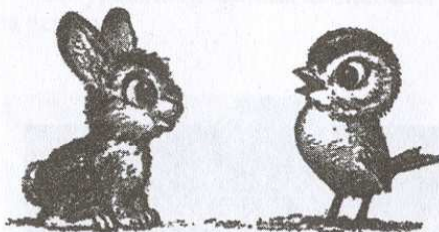
Táž osoba s různým nalíčením.

♦ Nalíčení mění lidi: důležitost lidského obličej jako komunikačního prostředku lze pozorovat na proměnách způsobených nalíčením.

Přemýšlejte, jak byste reagovali, kdybyste toto děvče poznali jako a) zástupkyni nějaké firmy, b) taneční partnerku, c)žačku, d) herečku!



Ten, kdo hledá útěchu, položí svou hlavu na hrud' přítele jako malé dítě u matky. Kontakt rukou uklidňuje.



Dětská schémata (podle Eibl-Eibesfeldt, I.: *Liebe und Haß*, 1970). Velká hlava s velkýma očima, zakulacené tvary atd.

♦ Na celém světě probíhá flirtování tak, že dotyční střídají pohledy a odvrácení zraku. Vyzkoušejte to!

Výraz se může stát smysluplným vjemem, protože pro to máme k dispozici určitý „smysl“. Jeho základem je repertoár vrozených schémat, kterým všichni rozumíme.



Flash Gordon a Dale Ardenová
(podle Boschesi: *Manuale dei Fumetti*, 1976)

♦ Jak to, že jsou zde použita jako příklad zvířata?

Další schémata nemohou být označena pouze jako vrozená, existují zřejmě i naučené vzory. Často víme, jak určité znázornění pochopit, protože ho v naší kultuře dobře známe.

♦ Je schéma muž – žena výlučně biologicky odůvodnitelné? S jakými pohlavními stereotypy jsme stále konfrontováni a jaké pocity v nás mají vyvolávat?

Techniky chování

Možná jste si už všimli, že například tehdy, když jste smutní, zaujímáte schoulený tělesný postoj nebo stojíte s pokleslými rameny. Zkuste jednou změnu! Až budete příště napjatí a nejistí (třeba před nějakou zkouškou), pak se pokuste pozitivně ovlivnit tento stav *postojem těla*. Vědomě se narovnejte, dýchejte zhluboka, zakružte rameny. Uvidíte, že to skutečně pomáhá. Mnoho lidí, kteří často veřejně vystupují, např. musejí pronést řeč, využívají psychologické poznatky o souvislosti mezi vnitřním stavem a vnějším tělesným postojem. Člověk se tak může naučit pozitivněji a důrazněji působit na posluchače nebo naopak lépe porozumět momentálnímu stavu posluchačů. Takto se mohou manažeři lépe přiblížit svým spolupracovníkům nebo zástupci nějaké firmy svým zákazníkům.

Speciální technikou je takzvané *NLP, neurolingvistické programování*. Dva Američané, R. BANDLER a J. GRINDER, na videozáznamech zkoumali, jaké částečně nevědomé komunikační prostředky používají úspěšní psychoterapeuti pro navození kontaktu se svými klienty. Sumu těchto poznatků shrnuli pak do svého systému. Chcete-li se dostat s někým do opravdu dobrého kontaktu, navrhuji vám tyto autoři, *vytvořit raport*, to znamená koncentrovat se plně na partnera a jeho pozornost upoutat na sebe. Pomocí *pacingu* (doslova: „vzájemného vyladování se“) toho lze dosáhnout různými způsoby. Terapeut například může zaujmout stejný tělesný postoj jako partner, ne proto, aby ho zesměšnil, ale proto, abych se do něho dokázal lépe vcítit. Na základě tohoto vcítění a následného pochopení může vzniknout podstatně lepší vztah. NLP se používá také jako technika rozvoje osobnosti.

Jako všechny techniky chování i NLP se vyučuje jen v praktických kurzech.

Hádanka nazvaná emoce

WILLIAM JAMES prováděl před koncem minulého století *výzkum emocí* a domníval se, že nepláče proto, že jsme smutní, ale jsme smutní, protože pláče! Tento americký psycholog předpokládal, že emoce jsou samotné vnímané tělesné změny. (*James-Langova teorie emocí*. CHRISTIAN LANGE, dánský psycholog, došel k témuž pojetí jako James.) Bylo zjištěno, že v krvi osob, které právě pociťují strach, se hormon *adrenalin* vyskytuje ve větším množství, zatímco nadbytek hormonu *noradrenalinu* je typický pro zážitek hněvu. (Podle tohoto poznatku by byly tělesné děje podkladem a příčinou emocí.)

Na druhé straně ale způsobil umělý přísun obou zmíněných hormonů nejasné, nejednoznačné emoce. Pokusné osoby to popisovaly takto: „Je mi, jako bych měl

strach!“ Kromě toho můžeme dokázat, že různé emoce lze odvodit od stejných viscerálních (útrobních, vnitřních) procesů.

Elektrickým drážděním mozkových oblastí přímo pod mozkovou kůrou, v takzvaném limbickém systému, se ukázalo, že procesy v centrálním nervovém systému spoluurčují průběh emocí.

„Emoce je obecná aktivace plus dodatečná informace“

Všechny příslušné pokusy ukazují, že uměle vyvolané emoce (ať jsou navozené viscerálně pomocí hormonů nebo neurálně prostřednictvím podráždění zavedených elektrody) postrádají „opravdovost“, jsou individuem vnímány jako celek a také jsou dále zpracovávány. Všem dosavadním teoriím emocí chyběly *kognitivní aspekty* (kognitivní – poznávací).

Kvůli vysvětlení právě těchto *kognitivních aspektů* při vzniku emocí podnikli dva američtí psychologové, J. SCHACHTER a S. SINGER, značně obsáhlý experiment.

Pokusné osoby dostaly injekci adrenalinu nebo placebo s roztokem Kochovy soli. Bylo jim ale řečeno, že je na nich testován vitamínový preparát. Jednu třetinu těchto lidí upozornili na (po adrenalinu typické) vedlejší příznaky: zrychlený puls a zrychlený dech, chvění ve svalu a pocit horka. Druhou třetinu pokusných osob upozornili na nesprávné vedlejší účinky, třetí skupině neřekli vůbec nic. Zatímco jedna část pokusných osob měla po ruce „rozumné“ vysvětlení pro změny, které se objevily, musely se obě další skupiny ptát na důvod jejich změněného stavu.

Manipulovalo se také s okolím pokusných osob. Během pozorování se k nim připojili herci, kteří vystupovali také jako „údajné“ pokusné osoby a předváděli určité emocionální způsoby chování. Polovina jich se chovala vesele a rozpustile a druhá část nazlobeně a vztekle.

Výsledek pokusu, který byl stanoven na základě dotazníku, potvrdil domněnky vědců. Pokusné osoby, které nedostaly žádné vysvětlení pro svůj tělesný stav, se cítily veselé, když jejich partner byl veselý, a nazlobené, když se „jejich“ herec choval vztekle. Ale ti, kteří byli upozorněni na adrenalinem vyvolané vedlejší účinky, byli ovlivněni v tom smyslu, že tyto vedlejší účinky očekávali. Příslušníci skupiny, které bylo sice chování přehráno, ale která neměla zvýšenou hladinu adrenalinu, nevypovídali o žádných emocích popsaného druhu.

To by znamenalo, že *intenzita* pocitů (emocí) je závislá na viscerálně-neurálních (tělesných) procesech, ale také na kognitivních (poznávacích) složkách.

Složky prožívání

Kromě emocí pravděpodobně neexistuje další psychický fenomén, který by tak unikl vědeckému zkoumání. To, co je typické pro *emocionální prožívání* určité emoce (řekněme třeba štěstí), je nejlépe vyjádřeno například v těchto jednoduchých větách:

„Cítím se nádherně!“

„Skvělé!“

„Jsem v sedmém nebi!“

♦ Pokuste se vybavit si situace, ve kterých jste byli šťastní. Pokuste se znovu si navodit zážitky a pocity, které jste při tom prožívali.

Pocit štěstí a radosti může být vyvolán nejrůznějšími motivy a zkušenostmi. Jejich popis je prvním krokem psychologického pozorování. Dalším by byl pokus *uspořádat* tuto pestrou mnohost, tj. seřadit k sobě stejné emoce, oddělit od sebe protikladné, a tak vytvořit jejich přehledné skupiny. Vybavte si například nějakou motorku. Jaká představa šťastného prožitku s ní může být spojena?

- Rychlost, opojení svobodou, šumící vítr, zvuk motoru...
- V místě cíle cesty ležet v trávě, prohlížet si obláčky, poslouchat šumění větru ve větvích, hudbu...
- Perfektně ovládat tak těžký stroj, rychlá jízda...

Toto členění ukazuje, že každé usilování o štěstí, blaho, euforii atd. probíhá ve třech různých směrech:

- rozpustilost, uvolněnost, nadšení;
- mírnost, klid, jistota, bezpečí;
- výkon, úspěch, moc, porozumění, ovládání.

Aby byl život úplný, musí se člověk stejnoměrně otevřít všem třem dimenzím. Každé jednostranné nasměrování (např. jen na výkon, nebo jen na extázi) vede nutně k nedostatečnému rozvoji osobnosti člověka.

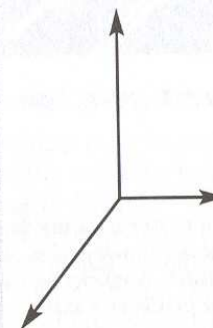
♦ Hudba v nás také probouzí šťastné zážitky. Jaké pocity máte spojené s rokenrolem, tangem, Mozartovými sonátami, pochody...?

Strach

Emoce ale nejsou jen příjemné, „radostné“. Opačný konec škály také důvěrně známe: stísněnost, poraženost, úzkost, pochybnost. A snad nejvíce omezující emoce: strach.

„Kdybych měl pro všechny pocity a jejich bolestnou rozpolcenost najít jeden společný, základní pocit a ten pojmenovat, nenašel bych jiné slovo než strach. Strach to byl, strach a nejistota, co jsem cítil každou hodinu svého narušeného dětství: Strach z trestu, strach z vlastního svědomí, strach z každického hnutí mé duše, kterou jsem pociťoval jako zakázanou a zločinnou.“ (H. HESSE)

Extáze (pozvedání, vertikální dimenze)



Výkon
(rozšíření,
horizontální
dimenze)

Ponoření se (dimenze hloubky)

Tento třídimenzionální systém třídění pochází od VLADIMIRA ŠATURY. Naše prožitky štěstí jsou pomocí tohoto systému přehlednější a srozumitelnější, a kromě toho nám tento systém pomáhá naučit se s našimi pocity pracovat.

♦ Popište obraz EDVARDA MUNCHE. Jaké prostředky používá umělec, aby vyvolal pocit strachu, úzkosti? Co prožíváte, když máte strach?

♦ V jaké situaci se lidé bojí? Děti mají strach ze tmy, ze samoty, z čerta, z bouřky... Žáci mají strach ze zkoušky, z poznámky, z přistižení, z neúspěchu... Zaměstnanci se bojí svého šéfa, ztráty zaměstnání... Existují také „existenciální“ obavy: z nemoci, osamělosti, smrti, z budoucnosti, z výčitek svědomí, z „posledních věcí“. Přemýšlejte o situacích, kdy cítíte strach! Jak byste vysvětlili text HERMANNA HESSEHO?

Existují strachy, které hrají v životě *pozitivní roli*, které nám dokonce pomáhají přežít, např. strach ze skutečného nebezpečí. Jiné na nás mají *negativní účinky*; ten, kdo má strach ze selhání a nedůvěřuje si, přistupuje ke každému úkolu zcela ochromeně. Strach lze zneužít jako nástroj moci. Strach způsobuje, že jsou lidé poddajní, teror utlačuje národy...

♦ Ne vždycky prožíváme strach jako nepříjemný. Chodíme do kina na horory a **thrillery**, děti visí na rtech babičkám, které vyprávějí děsivé pohádky o zlém vlkovi a čarodějnicích, z „domu hrůzy“ slyšíme výkřiky strachu a úleku, a přesto si jdeme koupit lístek. Anglický psycho-terapeut MICHAEL BALINT hovoří o chuti bát se. Vyhledejte si příklady z médií (od Hitchcocka až po Bílou velrybu). Jaké prostředky používají?

Psycholog HANS JÜRGEN EYSENCK poukázal na souvislosti mezi způsobem, jakým reagujeme na strach, a určitými vlastnostmi osobnostmi. Lidé žijí více „obrácení ven“ nebo „jsou nasměrováni do svého nitra“, současně můžeme některé lidi označit jako „stabilní“, jiné jako „labilní“. Tyto dimenze osobnosti určitým způsobem souvisejí právě s úzkostností.

Osobnost a úzkostnost

Když chceme ukázat, že např. labilní a současně dovnitř orientovaní lidé se často bojí, není to jen teoretický zájem (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 190 a násl.), ale možnost, jak se naučit lépe porozumět sám sobě a druhým.

Strach sám o sobě nepochází z vnějšího světa. Jak je možné, že jsme stále znovu vystaveni tak tísnivému zážitku? Je strach historicky nerozlučně spjat s lidmi, je vrozený (a nemůžeme se ho zbavit), nebo se dostavuje během života kvůli nepříznivým okolnostem, je získaný a naučený (a tedy i přeučitelný)?



EDVARD MUNCH, Výkřik (1893), Oslo, National-Galerie.

Labilní typ reaguje nepřiměřeně prudce

Typ obrácený do nitra reaguje již při nejslabších signálech nebezpečí

labilní	
nervózní, aktivní, dynamický	plachý, pasivní, stažený
– zřídka, ale prudký strach	– lehce vyvolatelný silný strach
navenek	do nitra
orientovaný	orientovaný
otevřený světu, živý, společenský	vyrovnaný, klidný, skromný
– velmi nebojácný	– bojí se často, ale málo
stabilní	

Modely vysvětlující strach

Biologické modely

Biologie (včetně etologie, srovnej *Motivace*, s. 53) vychází z toho, že každé geneticky naprogramované chování organismu musí mít určitý význam pro přežití, jinak by během vývoje nemohlo vzniknout a udržet se. Platí tato zásada i pro strach?

Když hrozí nebezpečí, nesmí se živá bytost spolehnout na to, že se správný způsob chování naučila. V přírodě je nepochybně výhodné v kritických situacích použít vrozený *alarmující program*, který mobilizuje organismus k nejvyšší připravenosti pro výkon a řídí automaticky dvě možné záchranné reakce:

- slepě rozzuřený útok,
- bezhlavý útek.

Pomáhá takový nouzový program lidem ještě dnes, má smysl v životních podmínkách dnešní kultury? Řada pozorování zpochybňuje význam strachu jako „pomoci pro přežití“.

- Slepý útok a bezhlavý útek mohou být výhodné ve volné krajině, v našem světě však víc než na rychlosti reakce záleží na tom, abychom měli přehled a vybrali si tu správnou možnost. V přírodě pomáhá často *reflex mrtvého brouka*, lidi ale neudělá neviditelnými, spíš přitahuje pozornost rivalů.
- Doprovodné složky prožívání: zážitek strachu ochromuje každé jednání.
- Alarmující program je nahrazen *imponujícím programem*, kterým signalizujeme ostatním lidem, že se dotýčný nemá čeho bát. Chce si navenek zachovat chladnou hlavu, nedat na sobě nic znát, nevypadat jako ustrašený zajíc. (Jezdíme bez ochranné přilby, bez zapnutých pásů...)

- Eliminace *přirozených spouštěčů strachu* – neočekávané a silné optické a akustické podněty, jako vřesnění, blesky, praskání, právě ty ale technika filtruje při nebezpečí. Auto nezačne při vysoké rychlosti dunět a rachotit, ale příjemně vrčí, není cítit žádný vítr, déšť nebodá do obličeje. Také vedení války je perfektní a „čistější“, už se netluče na buben a netroubí na trubku, není slyšet chřestění šavlí a křik, nepřítel zůstává ve stále větší vzdálenosti, proto v nás méně vzbuzuje strach.

Čistě biologickému a také behavioristickému (týkajícího se chování) pohledu zcela uniká souvislost mezi strachem člověka, jeho osobní situací a jeho životní historií. To je úlohou psychologie, která toto biografické pozadí může vzít v úvahu, a tím odhalit vlastní problém, totiž otázku, proč se strach určitých lidí zdá být tak zhoubný, bezbřehý, rozbujeý, chorobný a co lze proti tomu dělat?

Psychoanalytické vysvětlení

Psychoanalýza SIGMUNDA FREUDA (srovnej *Psychologii osobnosti*, s. 191 a násl.) nabízí nejznámější model vysvětlení. Bere v úvahu hluboké, nevědomé části (vrstvy) osobnosti člověka a jeho raný vývoj. Naše „Ego“ musí koordinovat nároky „Id“ (pudový pól osobnosti), požadavky reality a příkazy „Superega“ (morální instance, „svědomí“ v nás). Dosáhnout souladu vyžaduje „oběti“, a tak vznikají konflikty, které často zvládáme jen částečně.

Psychoanalýza rozlišuje (normální) *reálný strach* (např. z vnějšího nebezpečí), *úzkost z nároků svědomí* – ze „Superega“ a *pudovou úzkost* ze síly vlastních vášní. Ty dvě posledně jmenované psychoanalytici nalézají v projevech neurózy.

Někdy se tyto formy úzkosti objevují jako podivné strachy. Hovoříme pak o *fobiích* (řec. *phobos* – strach). Patří sem např.:

- nevysvětlitelný odpor jet výtahem nebo sedět na středních místech v kině (strach z uzavřeného prostoru: *klaustrofobie*);
- stísněnost při přecházení otevřených prostranství, náměstí nebo krajiny (*agorafobie*);
- strach z toho, že následující moment dostanu strach („strach ze strachu“, *phobofobie*).

Tento stav je jen zdánlivě nesrozumitelný a nesmyslný. Ve skutečnosti je to pokus, jak zvládnout úzkost, pokus o sebeuzdravení.

Psychoanalýza nám jasně ukázala, že během našeho vývoje získáváme mnoho pozitivních a negativních vlastností právě tím, že v určitých momentech našeho života máme strach.

- Strach ze *ztráty lásky*, např. při vzdálení matky od kolébky, může vést k pokusu vytvořit si vazbu na jiného člověka nebo k závislosti.
- Strach ze *ztráty objektu*, např. když v rámci výchovy k čistotě dítěti zakážeme hrát si s vlastními výkaly a vyhrožujeme mu odebráním hračky, napomáhá to dítěti vyvinout si vlastnosti jako pořádkumilovnost a spořivost, ale také chamtivost.
- Strach z *kastrace* může napomáhat sebepotvrzení, ale také způsobit přehnané sobectví.

- Strach z *autority* (*Superega*), otce, Boha nebo kritického odsouzení vlastním svědomím povede k svědomitosti a k připravenosti něčeho se vzdát, ale snad i k nekritičnosti nebo nepodrobnosti.

Vysvětlení psychologie učení

Psychologie učení zkoumá krok za krokem vznik určitého chování jako výsledku podmínek prostředí. Tento postup označujeme jako *učení*. Jaké okolnosti vedou lidi k tomu, aby si zvykli pít víno nebo odmítali zásadně nějaké cizince, jaké prožitky v nás vzbuzují úzkost a postupně nás učí projevovat symptomy strachu? Když budeme vědět, jak se učíme mít strach, pak bude možné zjistit, jak bychom se mohli znovu odnaučit mít strach a snad se ho v našem životě i zcela zbavit.

Americký behaviorista JOHN B. WATSON už před více než padesáti lety prováděl první experimenty s učením. Ukázal, jak lze malé dítě postupně naučit bát se nějakého zvířete nebo předmětu a jak tuto reakci rozšířit tak, že se dítě bojí nejen původního spouštěče, ale i všech podobných. Nakonec se bálo nejen krysy, ale i králíka nebo plyšového medvídka (srovnej *Učení*, s. 100). (Opačně – tedy od podobných k původnímu – se pak postupuje při odnaučování této reakce.)

Jak se vypořádat se strachem v každodenním životě?

Psychoanalytička ANNA FREUDOVÁ, dcera SIGMUNDA FREUDA, popsala „obrané mechanismy“ jako prostředky k obraně potlačeného „Ega“ (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 195 a násl.). Některé doplňujeme:

Únik: lidé, kteří mají strach z tlaku soupeřivosti a ostrých loktů okolí, se uzavírají a stahují do svého vysněného světa.

Ideologizace: fanatické přimknutí k nějakému společenství, slepé následování vůdce, totální odevzdanost ve službách nějaké ideje pomáhá mnoha lidem zapomenout na svůj strach.

Ritualizace: když někdo otrocky a pedantsky stále znova opakuje nějakou řadu úkonů, vybuduje si určitý pocit jistoty. Patří sem například pečlivé oblékání, počítání schodů, obřadná manipulace s cigaretami atd.

Uklidňující předměty: hůl nebo cigareta v ruce, maskot na stole, kaštan v tašce, správná kravata okolo krku – to všechno mnohým lidem pomáhá zvládnout strach.

Psychologie nám nabízí různé podněty pro zlepšení naší životní situace („psychohygienické“ prostředky), můžeme si vybrat možnosti, jak snížit zátěž plynoucí z našeho strachu („psychoterapeutickými“ nebo „pedagogickými“ postupy).

- *Okamžité opatření: Odreagování*. Strach je biologicky naprogramován tak, aby spustil určité aktivity. Nechejme tyto aktivity proběhnout v náhradních úkonech – mluvení, nadávání, pobíhání, práci, jídle...
- *Uvolnění*. (Techniky viz s. 16 a násl.)
- *Útěk, únik, popření nebezpečí*. Nemyslet na to, hned se obrátit, přetáhnout si deku přes hlavu – to je blízké nám všem. Ovlivní zmíněné jednání to, jak dlouho se budeme bát?

♦ Najděte příklady, jak uniknout strachu z vody, ze zkoušky, ze zubaře a dalších. Co si o nich myslíte?

- Únik vpřed. Násilné překonání strachu. Goethe vyprávěl, jak si jako mladý muž léčil strach z výšek: sám vystoupil až na nejvyšší věž katedrály ve Štrasburku.
- ♦ Doporučili byste někomu zkoušku odvahy? Měl by ten, kdo se bojí vody, začít skákat z desetimetrové věže?

- Postupné odstraňování, odvykání, přeučení. Psychologie učení a behaviorální terapie (srovnej Učení, s. 102) vyvinuly následující program přeučení:
 - Nejprve shromáždit spouštěče: V jakých situacích a čeho se bojím? Sestavit seznam!
 - Seřadit spouštěče podle stupně ohrožení, vytvořit tzv. podnětovou hierarchii: od nejméně ohrožujících spouštěčů (např. pomyslení na vodu) přes střední (jít se koupat) až po nejvíce ohrožující (skočit po hlavě do bazénu).
 - V myšlenkách si tak dlouho přehrávat jednotlivé stupně, až ani poslední stupeň nevyvolá strach. Nejsnazší to je tehdy, když u toho klidně a s chutí sníme nějaké dobré jídlo.
 - Nakonec postupně jednotlivé úkony skutečně provést. A vždy zůstaneme tak dlouho u nějakého úkonu z řady, dokud to nejsme schopni udělat beze strachu. Můžeme znovu použít trik s jídlem.

Proč současně jídlo? Strach může vzniknout jen tehdy, když je podrážděn nervový systém *sympatikus*, a to můžeme ovlivnit, když se uvolníme, uklidníme, když zapojíme *parasympatický* *klimatický systém*. K tomu se nejlépe hodí autogenní trénink (srovnej *Co je psychologie*, s. 16) nebo také jídlo, hudba, zpěv.

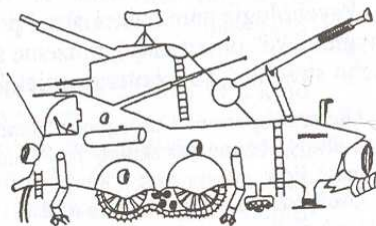
- ♦ Udělejte si před zkouškou seznam všech spouštěčů strachu a pokuste se popsanou technikou odstranit symptomy strachu! (Srovnej Učení, s. 122)

Tato metoda *desenzibilizace*, postupného odstraňování tlaku způsobeného strachem, může v mnoha případech pomoci. Jednu skutečnost bychom však neměli přehlédnout. Vyléčili jsme symptomy, potlačili zatěžující doprovodné jevy, změnili chování („modifikace chování“), není však strach víc než jen součet symptomů nebo jimi způsobeného chování?

Horší následky, větší ohrožení pro lidstvo však představuje jiný pud, jiné chování (včetně doprovodného prožívání): agrese.

Agrese

Tato kresba čtrnáctiletého gymnazisty nám umožňuje nahlédnout do světa jeho představ. Zatímco měl možná psát něco do sešitu, vybudoval si určitý druh vzdušného zámku. Takle kresba ale vůbec nepůsobí esteticky. Ukrytá za oceli a pancíři, jde zabarikádovaná obluda vstříc světu plnému neznámého, ohrožujícího, nepřátelského. Musí si zajistit mocné pomocníky. Reflektory k osvětlení tmy, antény na rozeznávání nebezpečí, nástroje k přijímání informací. Jen ne přímý kontakt se světem – přitom si spálíte prsty! Bagrovací lžice brázdí cestu, kleště uchopují, stabilizátory podírají. Kde je ale ukryt chlapec, který všechno „vybudoval“? Stáhnul se dovnitř za obrany a hrozí svými zbraněmi celému světu, nebezpečně zahrocenou dlouhou hlavní, která může kdykoliv chrlit oheň a ničit.



Z neoficiální části školního sešitu: svět pancířů a kanónů, potřeby ochrany a chuti útočit, svět ústupu a útoku...

- ♦ Jaký postoj ke světu tato kresba vyjadřuje? Jaké postoje úplně chybí? Jak by se dal symbolicky nakreslit zcela opačný postoj ke světu?

Katalog agresivního chování

Katalog agresivního chování, od relativně nevinného až po velmi závažné:

- *mentální* (omezené na oblast představ): tiché kletby, vymyšlení nešťastných náhod („Škola hoří!“). Často tomu napomáhají i média. Vidíme ve filmu minutowou dělostřeleckou palbu, čteme podrobné líčení válečné události...
- *verbální* (zraňování slovy, „slovní napadání“): nadávání, urážky, pokřikování, „tupení“...
- *neverbální* (mimické útoky a gesta): ruce v kapsách, zatnutí pěstí, zadupání, vyceňování zubů, probodnutí někoho očima...
- *grafické* (zobrazení): čmárání do sešitu, na zdi, na školní lavice...
- *útočné* (přímé tělesné napadení):
 - zaměřené proti *věcem*,
 - zaměřené proti *osobám*.
 Může se jednat o napadení
 - bezprostředně pod vlivem situace – *beze zbraní*: narážení, strkání, bití, rvačky, boxování, zápasení...
 - *se zbraní, která je k dispozici*: knihou, pravítkem, kamenem, tyčí...
 - s plánovitě připravovanou *speciální zbraní*: nožem, pistolí...

- ♦ Najděte příklady grafické agrese a pokuste se je roztřídit.
- ♦ Jaké útoky jsou podle vás zvláště závažné? Existují nějaké „agresivní“ zóny těla?
- ♦ Řídíme se při agresivních akcích nějakými pravidly, dodržujeme hranice? Kde začíná brutalita a násilí?

Definice agrese

Prožívání stavu *agresivity* je třeba rozlišit od pozorovaného *agresivního* způsobu chování.

Pro *složky prožívání* jsou typické pocity připravenosti, zablokovanosti, nutnosti uvolnit si cestu, vzteku, strachu, hněvu.

Složky chování se projevují fyziologicky jako vegetativní podráždění (zrudnutí, zvýšený pulz...) a směřují k použití psychické a fyzické síly proti osobám nebo věcem, aniž by pro toto chování bezprostředně vznikly rozumné nebo adekvátní příčiny.

Hádankou zůstává zdánlivě nebezpečné a nesmyslné chování způsobující stísněnost a vzbuzující úzkost. Chceme mu porozumět a ovládnout ho. Co je jeho příčinou?

Modely vysvětlení agrese

Některé teorie předpokládají, že agrese je vrozená a neodvratitelná, „uzavřený program“, jiné tvrdí, že vzniká na základě nepříznivých podmínek prostředí, učíme se ji, a tak je možné se jí zbavit nebo ji přeučit („otevřený program“). Ty první teorie převažovaly na počátku výzkumů.

Nativisticky orientované teorie

Jedním z jejich filozofických zastánců je THOMAS HOBBS. Roku 1651 představil ve svém díle „Leviathan“ tezi, že přirozený vztah člověka ke svým bližním je jako vztah vlka k vlkům ve volné přírodě: Homo homini lupus. Od přírody panuje „bitva všech proti všem“. Pro tento obraz měl HOBBS dobré důvody, žil v Anglii v době občanské války puritánů, anglikánů, royalistů a nezávislých. Jediný způsob, jak se chránit před ničivou agresivitou, viděl v politickém prostředku – nejprůběžnějším prosazení státních právních norem zřízením absolutistické monarchie.

♦ Srovnajte tento pesimistický obraz člověka s optimistickým obrazem JEANA-JACQUESE ROUSSEAU. Tento osvícenec chtěl o sto let později překonat represi absolutistického společenského uspořádání. Jaká je přirozenost člověka? Odkud pochází zlo? Jaký recept na uzdravení se nabízí? Je pro vás přesvědčivější pohled ROUSSEAU nebo HOBBS?

Pudový model Sigmunda Freuda

Přijatelné, v psychologii dlouhou dobu nepřekonané vysvětlení, vychází z hlubinné psychologie: agrese jako pud.

Jako u každého vrozeného pudu i u agrese najdeme typický průběh. Fyziologický stav napětí (připravenosti) vede organismus k cíli („vybití“), s jehož dosažením je spojeno získání slasti. Tomuto pudovému uspokojení slouží celý repertoár agresivního chování, od nadávání až po raketový útok.

Předpokladem vrozeného agresivního pudu vysvětluje FREUD také sadistický a masochistický aspekt chování. Jestliže je blokován pud nutící lidi napadat a ničit jiné lidi (*sadismus*), pak dojde k jeho přesunutí na vlastní osobu (*masochismus*). V ostatních případech řídí „Ego“ uspokojení tohoto pudu:

- *přímo*, takže agrese proběhne v *plné dávce* a snesitelnou formou (například v potyčkách bez zlých následků);
- *nepřímo*, *symbolické náhradní jednání* zabránuje vážným škodám (nadávání, kreslení, předvádění nějaké role, vtipy a sport), nebo např. také
- *sublimací*, kdy se energie *náhradních cílů* uplatňuje na vyšší úrovni (např. ve výjimečných duševních a kulturních výkonech).

Považujeme-li agresi za pud, pak musíme předpokládat, že má svůj *vývoj*. Ten podle FREUDA probíhá v následujících fázích (srovnej *Psychologii osobnosti*, s. 192 a násl.):

Orální: explozivní uvolnění afektu při křiku kojence, vyplivování potravy...

Anální: špinění se výkaly, později verbalizované ve sprostých a oplzlých projevech...

Genitální: boj pohlaví, ponižování sexuálních partnerů...

Oidipální: sourozenecká rivalita, útoky na rodiče opačného pohlaví...

SIGMUND FREUD vychází z pudového modelu. Ve svém spisu „Jenseits des Lustprinzips“ (1920) rozvíjí metapsychologii, která umožňuje, podobně jako metafyzika, pohled za bezprostřední svět zkušenosti, nejen fyzický, ale i psychický.

Všechny síly, které řídí lidské chování, se podle FREUDOVA pozdějšího díla („topologické pojetí“) nakonec vztahují ke dvěma základním formám energie – libidózní a agresivní, Eros a Thanatos, *pud slasti* a *pud smrti*. Oba pracují společně: dítě, které obdivuje květinu, ji utrhně.

ANNA FREUDOVÁ zachovala ve své psychologii pudový přístup. Pud smrti ovšem považuje za nadbytečný a nevědecký a agresi přiřazuje k *pudům sebezáchovným*.

Agrese jako explorace

HARALD SCHULTZ HENCKE vysvětluje agresivní chování v širším kontextu lidské kultury.

Na cestě k sebenalezení musí každé dítě vymezit své hranice vůči prostředí, musí vyzkoumat a otestovat (lat. *adgredi*) svůj prostor a své možnosti. Co platí pro jednoho, platí i pro jeho vrstevníky. Každá nová generace znovu přezkoumává hodnoty té předchozí generace. Odolají této výzvě? Jsou naše představy lepší? Často se nelze vyhnout otevřeným konfliktům a destrukci, aby se prosadilo nové uspořádání hodnot, nebo aby se tradiční uspořádání potvrdilo jako potřebné. Bez projevů agrese se kultura nemůže vyvíjet.

♦ Za jaké hodnoty se dnes bojuje obzvlášť agresivně? Vysvětlíte, proč např. třináctiletý chlapec kouří navzdory zákazům. Je důvodem skutečně jen vzdor?

V perspektivě evoluce: Optimalizace chování pomocí agrese

Jestliže se podíváme na agresi v souvislosti historického vývoje, nejeví se nám tak negativně, jak ji vidí postižené oběti. Také etologie zastává tento přístup.

KONRAD LORENZ a IRENÄUS EIGL-EIBESFELDT zkoumali agresi ve světě zvířat – agrese nevytváří oběť z různých druhů zvířat kvůli získání potravy (*interspecifická agrese*), ale způsobuje útočné chování zvířat navzájem (*intraspecifická agrese*). Právě intraspecifická agrese se projevuje i u lidí.

♦ K jakému druhu agrese patří týrání zvířat?

Intraspecifická agrese má, jak popisuje KONRAD LORENZ ve své knize „Takzvané zlo“, řadu důležitých biologických funkcí.

Ohraničení prostoru: Agrese jako prostředek k rozdělení teritoria. Udržuje přitom příslušníky jednoho druhu navzájem od sebe a nutí je rozšířit se po celém biotopu, tj. v celém použitelném životním prostoru.

♦ Do jaké míry je tento princip přítomný i u lidí? Působí i dnes? Pomyslete na budování sportovních center nebo na útoky z města!

Selekce: Agrese způsobuje u mnoha druhů soupeření před pářením, a proto mají silnější samečci vyšší šance, že budou mít potomstvo. Tak se předávají vlastnosti těch „nejschopnějších“ (takzvaných „k přežití vhodných mutantů“) přirozeným výběrem následujícím generacím.

Jistota: Agrese se uvnitř stáda projevuje jako boj o pozici a tím zajišťuje jasné uspořádání pozic (a také tzv. „klovací pořadí“) (srovnej *Sociální psychologie*, s. 236 a násl.). Slouží jako *vnější jistota*, že v případě nebezpečí zvířata na vrcholu pořadí (tj. ta silnější) převezmou obranu, zatímco ta slabší (a pro obranu nevhodná) se mohou stáhnout. Cenu za tuto obranu platí při rozdělování potravy, kdy musí čekat, až na ně přijde řada, ale aspoň toto místo mají jisté. Panují stále a stabilní poměry (*stabilizace*).

♦ Existuje v lidských skupinách něco srovnatelného, např. ve školní třídě? Posuzujeme tento model v kontextu lidské skupiny v společnosti? Původně bojovali ti nejvyšší v pořadí v první linii...

Ve všech těchto případech je agrese etologií považována za biologicky účelné, během evoluce kvůli přežití geneticky naprogramované chování. V organismu se samostatně vytváří *potenciál energie*, který se automaticky uvolňuje při určitých *klíčových podnětech* (nenastanou-li, pak dojde k uvolnění i při nespecifických podnětech a nakonec i bez jakéhokolí spouštěče – *snížení prahu*).

♦ Rvavost někdy začne pohledem jednoho bojovníka na jiného. Co se stane, když nadosah není žádný bojovník?

Finální agresivní jednání, *konzunní chování*, je geneticky fixované, vrozené a spotřeba nahromaděné energie probíhá „konstantní formou zděděné koordinace“ (například vzájemné zaklesnutí paroží u bojujících jelenů).

Hledání možného pudového uspokojení, *apetenční chování*, je zcela závislé na situaci, a tedy variabilní, vždy modifikovatelné podle okolností, závislé na procesech učení.

Vyskytuje se (ve smyslu LORENZOVĚ) jako trojice *instinkt – drezúra – omezení*, která zahrnuje jak naučené, tak předem existující složky.

Agrese ale není neodvolatelně naprogramovaná a není nutné přijmout ji jako neměnnou, jak tvrdí ti, kteří neporozuměli etologické pozici a zdiskreditovali ji. Právě v důsledku principu *instinkt – drezúra – omezení* není agrese ani v říši zvířat strnulý, konstantně probíhající pud. U lidí k tomu ještě přistupuje učení vzhledem (srovnej *Učení*, s. 113 a násl.), které poskytuje odstup, umožňuje nejen reagovat, ale i svobodně jednat (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 283 a násl.).

Má-li agrese v přírodě plnit svou biologickou funkci, nesmí vést k zabíjení rivalů, ale má sloužit jen k jejich zastrasování nebo zneškodnění. Přitom každému *napadení* předchází *varovné signály* a uplatňují se při něm *zadržovací mechanismy*, které působí na vítěze, jakmile je život jeho protivníka v nebezpečí. K tomu patří předstírání neschopnosti bojovat, předstírání smrti, odkrývání měkkých částí nebo šíje a také gesta podřízenosti jako sklonění se, zvedání rukou, nastavení druhé tváře...

Člověk prostě není od přírody „zabiják“, není „vlkem“ THOMASE HOBBESE, ani masožrout, ale jen nevinný všežravec bez *přirozených smrtících zbraní*. Používání jednoduchých nástrojů agrese, od rány pěstním klínem až po střelnou zbraň, neznamená nebezpečí pro přežití druhů mezi sebou. Tyto zbraně byly příliš nepohodlné, náročné na množství energie a málo „efektivní“. Jejich účinnost zůstává omezená na krátkou vzdálenost, ve které se dají uplatnit gesta rezignace. (Ještě v napoleonských časech se mělo střilet teprve tehdy, když bylo vidět „bělmo protivníka“.)

Obrat nastal teprve s vývojem systému zbraní s velkým dosahem, které mají charakter zbraní hromadného ničení, kdy už nebojuje muž proti muži. Vývoj zbraní započatý v první světové válce, dnes reprezentovaný interkontinentálními raketami s vícenásobnými hlavicemi, dospěl až na hranici ohrožení existence, na hranici perverzního perfekcionismu v rychlosti, dosažitelnosti a počtu možných obětí.

KONRAD LORENZ přirovnává tuto situaci k následujícímu obrazu: holubi si udržují v houfu krátkým klovnutím zobáku odstup napravo i nalevo a drží se navzájem v šachu. Tento agresivní program je zcela nevinný, jemné klovnutí nemůže způsobit zranění. Co by se však stalo, kdyby holubům přes noc narostly havraní zobáky? Nepochybně by se holubi touto zbraní v krátké době vyhubili.

♦ Proč? V čem je zřetelná paralela k lidskému světu? Kde je rozdíl?

Uvědomme si, že veškerý potenciál ohrožení plynoucí z kolektivní agrese, vychází vlastně z každého jednotlivce. Existuje nějaké východisko, jak omezit *každodenní mezilidskou agresi*? Etologie tvrdí, že následující opatření nefungují:

- vzdálení specifického spouštěče,
- moralisticky zdůvodněné zákazy a apely. (Vzpomeňte si na účinnost apelů na disciplínu a zodpovědnost účastníků silničního provozu!)

♦ Proč vzdálení spouštěče nefunguje? A co požadavek zákazu hraček napodobujících zbraně a válku? Existuje proti hraní na válku ještě jiný argument?

Finální agresivní chování nemusí podle etologů nutně proběhnout. Existuje totiž snaha *co nejvíce zeslabit škodlivé následky*. V analogii ke zvířecímu chování sem patří:

- *Ritualizace*: Učit se pravidlům boje, „pravidlům hry“, například tabuizace určitých zbraní (láhve na stadionu).
- *Nacvičování uklidňujících gest*: Poražený se vzdává, když se v ohrožení usměje nebo napřáhne ruku.
- *Usměrnění nahromaděné energie* do nevinné činnosti. Sport (ať už se ho člověk účastní jako hráč na trávníku nebo jako fanoušek v hledišti), tělesné činnosti (práce na zahradě, jízda na kole, horská turistika, plavání atd.).

Funkcí učení je, aby agrese proběhla zdánlivě nezeslabeně, ale bez nebezpečných následků, tedy formou kontrolovaných pokusů příležitostného odreagování. Zde se původně *nativistický* přístup etologie mění v přístup *orientovaný na prostředí*, zaměřený na vrozené programy zdůrazňující procesy učení.

Pojetí teorie učení, zdůvodněné vztahem k prostředí

Pojetí orientovaná na vlivy prostředí vznikla již ve čtyřicátých letech v USA, tedy v téže době jako etologie v Evropě. Tzv. „Yaleská škola“ použila behavioristické modely k vysvětlení projevů násilí ve velkých městech. Ty nemohou být vrozené a autonomní, ale jen *naučené a reaktivní*, jsou následkem defektů v prostředí. Místo *interních* byly vzaty v úvahu *externí faktory*, které narušují vyrovnaný vývoj člověka, blokují uspokojení základních potřeb, zanechávají nenaplněná očekávání a způsobují takzvanou *frustraci*.

Hypotéza frustrace – agrese

Tato teorie dává do vztahu agresivitu člověka a frustraci a uvádí celou řadu podmínek prostředí, které formují agresi, od „pramenů hněvu a zlosti“ a „konfliktních zón“ v našem každodenním životě (jak je popisuje vídeňský psycholog FRANZ

SEDLAK ve svém terapeutickém programu „Člověče zlob se, ale správně“ až po patologické životní podmínky v raném dětství, na které upozorňuje filozof ERICH FROMM ve své „Anatomii lidské destruktivity“.

Defektních oblastí je v našem prostředí skutečně mnoho:

- **Poruchy raného vývoje:** výchova v dětských domovech bez stálé pečující osoby a tělesného kontaktu, ponižování příliš přísnými, brutálními nebo autoritativními rodiči.
- **Hněv, krize a stres:**
 - v rodině: sourozenecká rivalita, problémy s kapesným, nucené návraty domů...
 - ve škole: pozdní příchody, stálé zkoušení, nespravedlivé známkování...
 - v partnerství: pocit, že jsem využíván, zanedbáván, že mi partner nerozumí...
 - v dopravě: pokutování, objízďky, zácpy, zvýšení ceny benzínu a silniční daně...
 - v zaměstnání: mnoho práce, přesčasy, nespolehlivost spolupracovníků...
- **Overcrowding (nesnesitelné zúžení teritoria a omezení volného prostoru):** při nadměrné sociální hustotě dochází k záchvatům zuřivosti. (V podmínkách masového chovu zvířat na co nejmenším prostoru si například prasata vzájemně požírají uši nebo ohánky.)
- **Anonymita a naprogramování:** v našich městských životních podmínkách, na jedné straně racionalizovaných, na druhé straně nepřehledných, zůstávají opomíjeny některé základní potřeby odpovědnosti, vřelosti, vzájemnosti a další.
- **Tlak výkonu a soupeření:** kdo prožívá svou vlastní hodnotu jen při výkonu a má příliš vysokou laťku (nebo mu ji někdo tak postavil), ten by se snad nemohl občas naštvat?

Teorie sociálního učení

Tato teorie doplňuje přístup zdůrazňující vlivy prostředí (srovnej *Učení*, s. 108 a násl., *Psychologie osobnosti*, s. 202 a násl.). Pozorováním modelového chování se učíme jednat s ostatními lidmi s otevřenou náručí nebo se zatnutou pěstí.

Třileté dítě si hraje s ostatními na pískovišti. Které dítě si smí postavit svůj hrad uprostřed? Dítě odstrčí rivala stranou.

Varianty 1:

Dítě má úspěch, ten druhý vyklidí pole. Jeho agresivní chování je posíleno, a proto je i v budoucnu pravděpodobnější. Agresivita byla podmíněna instrumentálně (na základě úspěchu).

Varianty 2:

Ten druhý je silnější a vrátí mu to. Nebo ho jeho otec popadne za límec a přehne ho přes koleno. „Já ti dám, blbte ostatní děti!“ Chování dítěte je tedy neúspěšné, agresor byl potrestán.

Zkusí to dítě příště na pískovišti bez násilí? Jistě, ale jen tehdy, když bude tím slabším. Jestliže se neobává žádného potrestání, žádného neúspěchu, bude imitovat úspěšný model chování silnějšího, tedy rivala nebo otce. Dítě se to naučilo pozorováním, jednotlivé možnosti mu byly předvedeny naprosto přesně.

Modelové chování působí jako vzor především tehdy,

- když je situace emocionálně podbarvená: „situační stimulování“ – horké hlavy, silné hlasy, zapálení přihlížející, výbušná atmosféra na stadionu, pohledu na odznak, vlajku, zbraň, při poslechu hudby...

- když nám připadá snadné identifikovat se s modelem: se starším bratrem, s otcem, s filmovým hrdinou...
- když je agresivní chování povzbuzováno okolím.

Jak zacházet s agresivitou, která je podmíněna okolím?

Strategie zvládání agresivity

Můžeme se sami zasadit o to, abychom odstranili frustrující podmínky a tím také modely formující agresii. To by ale vyžadovalo celkovou změnu našich sociálních a hospodářských poměrů (což hraničí s politickou utopií).

Položme si tedy otázku, jak se máme my osobně vypořádat s vlastními agresivními impulzy, anebo jak tyto impulzy smysluplně začlenit do celku našeho života.

Obranné mechanismy, taktiky potlačení

Dobře míněná rada nabízí jednoduché řešení: Více sebekázně! Naučit se to skrývat, zatnout zuby, více vydržet, zvýšit „frustrační toleranci“. To všechno může zabránit momentálnímu výbuchu a zachránit situaci, nepůsobí však tyto metody z dlouhodobého hlediska ještě větší zatížení, nebo dokonce psychické poškození?

FRANZ SEDLAK vyjmenovává ve zmíněné knize některé z těchto pomyslných obranných mechanismů nebo taktik potlačení:

- Jít z cesty, nikde nenarazit, obejít věc velkým obloukem (v diskusi nic neříct...).
- Zavírat oči, strkat hlavu do písku, nemít pravdu (přeslechnout kritické poznámky...).
- Hledat vinu u druhého (Já jsem v pohodě, ale on ne! – On si začal, já za to nemůžu...).
- Zpětně ospravedlňovat konflikty (racionalizace).
- Vybit si vztek na druhém, najít si obětího beránka nebo hromosvod (náhradní objekt, na kterém si zchladím žáhu).

Tyto taktiky v zásadě jen prodlužují řetěz násilí. Lepší by bylo tento řetěz přerušit, nebo se o to alespoň pokusit.

Metody neškodného odreagování

Spočívají v „ritualizovaném“, podle určitých pravidel probíhající „otevírání ventilů“, „vypouštění páry“, řízené „explozi“. R. BACH a H. GOLDBERG navrhuji ve své práci „Žádný strach z agresivity“ tyto techniky:

Vesuvius: vykřičet ze sebe vztek nahlas (ale ve vymezeném čase s hodinkami v ruce).

Zkušební pokárání a udobření: jednou mu konečně řeknete, co si o něm myslíte, ale předtím si vyžádáte jeho svolení a on má právo udělat totéž.

Boj – Bataca: bez zábran ho ztlučte (ale molitanovými palicemi!).

♦ O dalších metodách jsme se již zmínili jako o „usměrňování“, například sportovní zápas. Musíme si ovšem položit otázku, jestli tímto způsobem agresivní chování nenacvičujeme, místo abychom ho odreagovali. Co si o tom myslíte?

Kolektivní a institucionalizovaná agrese

Obzvlášť závažné následky mají ty formy agrese, které nejsou vyjadřovány na rovině individuální, ale týkají se skupiny, spolků, stran, národů a států. Mají své vlastní zákonitosti, které sahají za hranice individuální agresivity.

Například násilný *agresivní potenciál* projevující se

- v *politických systémech*: extrémně levicové nebo pravicové strany, státy s expanzivními ambicemi...;
- v *etnických a nacionálních protikladech*: Vlámové a Valoni, Irové a Angličané, „státní národ“ a národnostní menšiny;
- v *náboženských seskupeních*: pravověrní, sektáři a kacíři (křížácká tažení, náboženské války a svaté války...);
- ve *střetu zájmů sociální a ekonomické sféry*: domácí a cizinci, bílí a černí, imperialisté a kolonie, rozvinuté a rozvojové země...;
- ve *světonázorových postojích*: levicově a pravicově orientovaní, východ a západ (do roku 1990!), „narušitelé“ a „budovatelé“, generace mladých a generace rodičů...;
- formace, které přísahají na různé *symboly*.

V těchto kolektivech a institucích dochází stále znovu k násilným střetům, přičemž počet obětí v každém století představuje miliony životů. Oficiální války si v minulých generacích vyžádaly velký počet mrtvých, protože se v nich používají stále dokonalejší zbraně.

Období	Počet válek	Průměrný počet obětí v jedné válce
1890–1914	17	461.400
1915–1939	12	581.400
1940–1964	11	1,159.100

(Podle Erberwein/Reichel:
Friedens- und Konfliktforschung,
1976)

Atomový potenciál ničení je dnes asi 30 tun TNT na obyvatele země, to znamená, že každý člověk by mohl být vyhozen do vzduchu 30 tisíci kilogramy bomb používaných ve druhé světové válce. Nebo jinak řečeno, celá země by mohla být desetkrát zničena. I kdyby se tato možnost nikdy ne-realizovala a kdybychom existenciální ohrožení lidstva ponechali stranou, zůstávají údaje o nákladech na světové zbrojení velmi skandální, v roce 1973 činily 200 miliard dolarů, o sedm let později už 500 miliard. V osmdesátých letech bylo na zbrojení vydáno více peněz než suma představující celkový příjem lidí v zemích třetího světa.

I bez použití atomových zbraní, „konvenčními“ válečnými metodami přišlo během 2. světové války o život nejméně 25 milionů lidí.

Mírový výzkum

Teprve krátce se lidé zabývají otázkou *příčin, forem a možností řešení konfliktů* na úrovni kolektivů a institucí.

Pokud jde o speciální možnosti řešení, zpracovává mírový výzkum problémy omezení a odstranění válečného řešení konfliktů ze *střednědobého hlediska*. Po-

užívá k tomu preventivní diplomacii, tlumící regulativy mezinárodních organizací, kontrolu a omezení zbrojení, tedy politické prostředky. *Dlouhodobě* podporuje nastolení takových sociálních a ekonomických podmínek, které podporují svobodu a mír.

Důležité teze mírového výzkumu se týkají *forem použití násilí*.

Osobní nebo *přímé násilí*, tedy záměrné použití tělesné síly, není vůbec jediný problém. V posledních staletích je vlastně na ústupu, v naší době se nevyskytuje taková brutalita a krutost, o jakých se dočteme v bibli nebo v SHAKESPEAROVÝCH dramatech. Cesta do Itálie představovala ve středověku veliké nebezpečí, přepadení poutníci byli vystaveni velmi brutálnímu zacházení. V době GOETHOVÉ byl člověk bezmocný proti loupežníkům a pouličním zlodějům. Dnešní kapsaři jsou proti tomu gentlemani.

U *kolektivního násilí* počet obětí stále roste, ale je možné pozorovat tendenci vyhnout se tělesnému násilí, brutalitě, bezprostřednímu napadení. Zničení lidského života je záležitost stále „čistší“, něco, co člověk zařídí v bílé košili od psacího stolu stisknutím knoflíku, práce pro byrokraty a techniky, ne pro zabijáky.

Strukturální nebo *nepřímé násilí* narůstá. Jsme konfrontováni s metodami, které na první pohled nejsou nebezpečné: hospodářské a státní kontroly, politické indoktrinace, psychologická manipulace prostřednictvím médií. Je to určitý druh moci, se kterou se teprve musíme vyrovnat. Tato moc je nutná a žádoucí kvůli prosazení právních norem státu, obraně demokratických svobod a kvůli organizaci, ale nemůže se obejít bez určitého nátlaku. Tak vzniká násilí, které může dospět až k přímé, osobní formě teroru.

Mírový výzkum poukazuje na některé *mechanismy vzniku a průběhu kolektivních konfliktů*: Proč se úctyhodní spoluobčané, hodní otcové od rodin, rozumní lidé (jako my všichni) tak snadno nadchnou, shromáždí se pod libovolnou vlajkou a jsou okamžitě připraveni bojovat proti „nepříteli“, který se od nich téměř vůbec neliší? Jsou kvůli tomu schopni neuvěřitelně strádat, obětovat dokonce své životy, a nikdo by nevěřil, jak nelidsky se přitom dokážou chovat. Teprve později si uvědomí nesmyslnost svého počínání.

V určitých výjimečných situacích jsou vždy znovu přítomné dehumanizující a perversní jevy:

Provokace a eskalace (vroucí duch lidu): v dobách ohrožení reálným (vražda následníka trůnu v Sarajevu, 1914) nebo propagandou uměle vytvořeným nebezpečím (fingovaný útok na vysíláče Gleiwitz, 1939) se velké skupiny ocitly snadno ve stavu vystupňovaného vzrušení, který vznikl pomocí sugestivní nápodoby (imitace). Toto vzrušení se překvapivě rychle rozšířilo a jen málokterí mu nepodlehli.

Hledání obětího beránka jako prostředek pro smíření společnosti: „Kdyby neexistovali Židé, museli by je antisemité vynalézt“, prohlásil rakouský spisovatel HERMANN BAHR. MAX FRISCH popisuje v „Andoře“, jak se konstituuje společnost pronásledováním a likvidací outsidera. „Společnost z lidu“ je vybudována na „hněvu lidu“ a ten je nasměrován proti nejlépe dosažitelné a trvale bezbranné oběti (a nikdo se neptá po právu a spravedlnosti). Oběťmi se stávají například fotbaloví rozhodčí, menšina nebo nějaká opoziční skupina...

Násilné vybití: lidé si myslí, že musí „vyčistit vzduch“, na koncertě pískají, hází láhve na pódium, převrací auta, rozbíjejí okna... Zvlášť výstižným příkladem je „Křišťálová noc“ (9./10. listopadu 1938), kdy byly vypáleny synagogy, zničeny židovské obchody a byty a Židé byli pronásledováni davem sice řízeným, ale schopným zareagovat vlnou násilností.

Vznik osobnostních a sociálních struktur: v časech tísně (považovaných za krizové) lidé snadno přestávají důvěřovat liberální sociální struktuře. Místo rozumné volby a ochrany individuálních práv mnozí raději uvěří „úzdavné“ vůdčí osobnosti, „silnému muži“, kterého mohou a chtějí slepě poslouchat. Mnozí sociologové, například THEODOR W. ADORNO zkoumali pomocí takzvané *F – škály* (škály *fašismu*), jaké typy osobnosti mají sklon následovat autoritativní vůdce a struktury. Jsou to lidé, kteří přemýšlejí spíše konvenčně, automaticky přejímají populární hodnoty, odmítají fantazii, subjektivitu, odsuzují každé zpochybnění panujícího mínění, mají sklon ke konformismu. Rádi hledají ve vlastním životě mystické souvislosti (např. spojené s vlastí, rodinou, národem), obdivují moc (nebo alespoň její představitele). Také schvalují intoleranci.

♦ Pozoruhodné je, že tato tendence k intoleranci je velmi silná ve věku od 15-ti do 17-ti let, pak prudce klesá, kolem 22. roku života dosahuje minimálních hodnot a opět postupně narůstá. U osob s vyšším sociálním statutem a úrovní vzdělání je obecně nižší. Je ale překvapivé, že intolerantní postoje zřejmě nesouvisí s příslušností k určitým profesním skupinám (jako je třeba armáda nebo policie) a také nebyl nalezen žádný jednoznačný vztah mezi těmito postoji a odmítáním demokracie. Proto lze vyvodit závěr, že intolerance je znak osobnostní struktury, která není omezena jen na určité skupiny, ale potenciálně se může objevit všude. Najdete příklady z vlastní zkušenosti?

Rozšíření nebezpečných předpokladů: u mnoha lidí nalezneme charakteristická stereotypní mínění, myšlenková klíše podporující propuknutí násilné akce. Předpoklady (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 185; *Sociální psychologie*, s. 238 a násl.) jsou přejaté názory a hodnotové postoje, které vznikají na základě neověřených nebo neověřitelných informací a které nejsou pozměněny vlastní nebo kolektivní zkušeností opačného druhu (jsou tedy „imunní vůči korekci“, „rezistentní vůči odstraňování“). Jejich obsahem jsou údajné negativní vlastnosti příslušníků jiných skupin (nepřátelský, páchnoucí, líný...) v kontrastu k opačnému pozitivnímu předpokladu o příslušnících vlastní skupiny (takzvané heterostereotypy a autostereotypy). Bývají zhuštěny do nadávek a posměšků („židáci“, „negři“, „cigoši“...). Předpoklady přejdou snadno od výrazného oddělení a diskriminace až k násilnému jednání, které může skončit válečným konfliktem nebo hromadným zabíjením.

Zpravidla si předpoklady tvoří většina vůči menšině (bílé vůči černým, kulturní národy vůči barbarům, domácí vůči cizincům) kvůli zachování ohrožených výsad.

♦ Prozkoumejte obsah, možné příčiny a cesty k překonání vám známých předpokladů. Proč nemá uvádění rozumných a morálních důvodů takřka žádný účinek?

Dočasná rezignace na vlastní individualitu a zodpovědnost: důležitý experiment STANLEYE MILGRAMA ukazuje, že v určitých výjimečných situacích máme sklon podříditi situaci naše rozumové usuzování a vzdát se vlastní odpovědnosti. Slepě posloucháme nebo jednáme proti našemu svědomí, proti našemu lepšímu já. MILGRAM ve svém experimentu přisoudil jednomu pokusným osobám roli „učitelů“ a druhým roli „žáků“ (ve skutečnosti byli pomocníci vedoucích pokusu). „Žáci“ se měli učit text zpaměti a „učitelé“ měli dávat pozor a při eventuálních chybách nemilosrdně „žáky“ potrestat. „Učitel“ mohl páčkou nastavit napětí 15 („lehký šok“) až 450 voltů („životu nebezpečný šok“) a měl pokaždé „žákovi“ udělit o stu-

peň tvrdší trest. (Nevěděl, že „žák“ nedostává doopravdy elektrickou ránu, jejich účinky „žáci“ pouze předváděli.)

Výsledky: Skoro všichni „učitelé“ použili maximální šok, když neslyšeli reakci „obětí“ na bolest, neboť „žáci“ se nacházeli ve vedlejší místnosti. Dvě třetiny „učitelů“ použilo maximální šok, i když vnímali zoufalé bušení do zdi a po použití 315-ti voltů už neslyšeli žádné zvuky. Jedna třetina „učitelů“ pokračovala bezohledně v udělování „trestů“, i když vedle sebe – tedy aniž by byli odděleni zdi – viděli člověka, kterého právě mučili k smrti.

Ačkoliv tyto pokusné osoby nejednaly podle vlastního vyjádření „brutálně“ a ačkoliv nepocitovaly sadistickou slast, ale pochybnosti a zábrany, provedly tento „úkol“ proti své vůli. Někteří protestovali a všichni byli šťastní, když experiment skončil. Nejstrašnější na tomto experimentu ale je, že jen málo pokusných osob odmítlo provést úkol a dokázalo otevřeně vyjádřit svůj nesouhlas.

Tento experiment byl mnohokrát opakován (např. 1971 v Mnichově na Institutu Maxe Plancka a 1985 na Univerzitě v Gazi) a výsledky byly v podstatě podobné. Mnoho lidí je schopno neuvěřitelné tyranie, jestliže existují nějaké *ospravedlňující mechanismy*.

Pověření k vyššímu poslání, delegování odpovědnosti na druhé, zvláště na instituce: potlačujeme vlastní názory a utlumujeme svědomí, existuje-li někdo, kdo to ví lépe, kdo se těší důvěře, kdo je mocnější (chodí v bílém plášti, má zlaté spony nebo je starší, přichází z univerzity, z úřadu, z vlády).

Splnění vyššího úkolu, služba nějaké ideji: pohled na události z „širší“ perspektivy, posouzení věci z hlediska nějaké ideologie, pokroku vědy, techniky, lepší budoucnosti už způsobilo hodně bolesti a stálo i mnoho lidských životů...

Degradování obětí: proč se lépe neučí, proč se víc nesnaží, nespolupracuje? Staví se na odpor, je to darmojed, lenoch, hlupák... (Vzpomeňte si na dojem méněcennosti, který vyvolávali v ostatních bezmocní vězni z koncentráků s propadlými tvářemi a strništi na bradách, oblečení v pruhovaném. Jak bylo snadné prohlásit, že to jsou „nižší vývojové formy“, že to nejsou lidé!)

Anonymita exekutora a obětí: neznámý voják, člověk v uniformě, muž na ulici, pokusná osoba X, ti všichni mají svou historii, ale my je vnímáme jako bezejmenné, zaměnitelné představitele rolí a funkcí, kolečka ve stroji, jako někoho, na kom nezáleží, nebo jako někoho, kdo nemůže nic změnit.

Příliš velký rozdíl mezi mocí a bezmocí spouští násilí: těžce ozbrojení vojáci na jedné straně, na druhé bezmocně protestující lidé, politický kompromis je nemožný – to je scénář, který již roky známe z různých částí světa. Svádí silnější k brutálnímu použití síly, slabší stranu zase k tomu, aby podlehla nenávistnému fanatismu, slepě rozpoutávala zuřivé, pochybné akce (i teroristické), takže východisko je v nedohlednu.

Obviňování protivníka (on začal s ničením plotů, vyprovokoval válku...) nebo výmluva na nadřízeného („plnil jsem rozkaz“).

Zlehčování provinění uváděním všech možných polehčujících okolností a hrou s čísly („Bylo to nejméně o milion mrtvých méně!“).

Potlačení viny: „Nemohu si vzpomenout“ (F. HOCHWÄLDEROVO drama „Rozkaz“ je věnováno tomuto tématu!).

Mírová pedagogika

Analýza všech těchto nehumánních mechanismů, které snadno vznikají v kolektivech, je jen prvním krokem. Co musí následovat, je *proces uvědomění a změny chování*. Lidstvo se musí poučit, nahlédnout, anticipovat možné následky. Uvádět do chodu tyto procesy učení je úkolem mírové pedagogiky usilující o praktickou aplikaci výsledků mírových výzkumů.

Zmíníme se o některých dřívějších i nynějších přístupech:

Emocionální odstrašování: každé drastické znázornění hrůz války, mrtvých obětí a zpustlých částí krajiny nás pobouří a podporuje ty nejlepší úmysly, které ovšem brzy zapomeneme. Protiválečné filmy nemají bohužel trvalejší účinky než nabourané auto, které vidíme na ulici nebo bílé kříže o dušičkách. Zvolníme na pár minut tempo, a pak znovu zvítězí biologické naprogramování, v důsledku kterého podceňujeme nebezpečí dnešní dopravní situace, právě tak jako nebezpečí dnešních zbraní.

Izolace spouštěčů, omezení provokací: víme, že agresivitu stimuluje působení určitých signálů. Snad by byla na místě zdrženlivější reakce při spatření všelijakých státních a světonázorových symbolů, při vojenských přehlídkách a vůbec v kontaktu se vším, co může působit provokativně. Otázkou zůstává, jestli se tím nesníží prahová hodnota spouštěčů agresivity.

Diskreditace války: deglorifikace hrdinství (srovnej „Hrdinové“ od G. B. SHAWA) a ztráta iluzí o skutečném charakteru války (např. „Na západní frontě klid“ od E. M. REMARQUA) vrátily spoustu lidí na zem. V příští válce nepůjde o „prosazení politických cílů jinými prostředky“, ale mnohem pravděpodobněji o globální zničení Země.

♦ Historie potvrzuje, jak lehké je nadchnout lidi pro válku. Ale pro mír?

Jak byste propagovali mír (v textu, obrazech, filmech atd.)?

Jaké mírové symboly znáte?

Najděte příklady v literatuře!

Individuální seznámení s potencionálními protivníky: Dovolena v zahraničí, výměnné pobyty studentů, družební města atd. pomáhají odbourávat předsudky. Irská nositelka Nobelovy ceny BETTY WILLIAMSOVÁ uspořádala společný tábor se-veroirských a anglických dětí. Děti odjížděly navzájem spřátelené.

Důraz na zodpovědný rozvoj jedince: můžeme se spolehnout na přátelství, když se nejedná o jednotlivce, ale o politické, národnostní a náboženské společnosti? Jednotliví vojáci se vždy přátelili, ačkoliv stáli proti sobě na různé straně fronty. Jedinec se často nechová jako osoba, ale jako *představitel role nebo nositel funkce*. Je třeba prosadit jednotu osobnosti: nebýt v soukromí „přáteli“ a služebně „nepřáteli“, ale obojí na jedné rovině (jak říká I. EIBL-EIBESFELDT) jako „spřátelený nepřítel“ (na kterého se člověk může v nouzi spolehnout). Výchova by měla lidi přivést k tomu, aby odolali kolektivním mechanismům a rozhodli se, jak zodpoví své činy sami sobě.

♦ Popište ze své zkušenosti, jak rozdílné může být chování učitele a žáka ve třídě a v rozhovoru mezi čtyřma očima, jaké konflikty z toho mohou vzniknout. Může akceptování žáka jako „partnera“ pomoci vyřešit konflikt?

Ocenění kompromisu jako modelu řízení: není to znak kompromitující slabosti, ale boj na život a na smrt.

Na politické rovině se uplatňuje *akceptace nemilitantních forem krizového managementu*, tedy ritualizovaný pokus získat čas při hrozbě válečného konfliktu prostřednictvím mezinárodních právních instancí smířčího soudu či jakoukoli možnou právní cestou.

Morální apel na touhu lidí žít v míru: tato touha spočívá původně na teologických základech, nejpůsobivěji je vyjádřena v „Kázání na hoře“ (v Novém zákoně). V tomto křesťanském mírovém poselství mají svůj původ filozofická svědectví jako například spis IMMANUELA KANTA „Věčný mír“ (1795), rétoricko-publicistická díla, např. „Odložte zbraně!“ od rakouské nositelky Nobelovy ceny míru BERTHY VON SUTTNER (1889), ale také společensko-politické akce typu mírových hnutí.

Nenásilí bylo jako program úspěšné v rámci pasivního odporu MAHÁTMY GÁNDHÍHO proti Angličanům v Indii ve třicátých letech a v občanském hnutí MARTINA LUTHERA KINGA. Velmi citelně se projevilo v ekonomických a politických zájmech jako bojkot dovozu, ztráta přízně voličů atd.

Kompendium

Pod pojmem motivace rozumíme příčinu našeho chování

Rozlišujeme mezi tzv. *biologickými pudy*, které mají zvířata, a *typicky lidskou motivací*. I lidé mají reflexy a instinkty, ale mohou o nich vědět, verbálně je zpracovat a promyslet si důsledky svého jednání.

Při zvažování jednotlivých lidských motivů z hlediska pořadí jejich důležitosti narážíme na protichůdné informace. *Maslowova pyramida potřeb* sice platí, lidé ale mohou být motivováni „vyššími“ potřebami i tehdy, když „nižší“ nejsou uspokojeny (V. FRANKL).

Subjektivně prožívaná potřeba pouze ve výjimečných případech závisí na objektivně zjištěné úrovni nedostatku. U lidí se vyskytují i „sebeuposilující“ potřeby, které se mohou lehce dostat mimo vědomou kontrolu (vzteky, tiky, vášně, náruživost). *Závislost* vznikající v důsledku zneužívání nějakého prostředku se na tělesné úrovni projeví „tolerancí“ a abstinencními příznaky, na duševní úrovni jako zúžení a fixování se na potřebu přijímat danou látku, což se projeví také na sociální úrovni.

Zkoumání výrazu zjišťuje souvislost mimiky a gestiky s „vnitřními“ pochody v organismu. Tímto způsobem se dovíme mnoho o lidech i o našem vlastním chování. Výraz je srozumitelný pomocí schémat, která mohou být vrozená (dětský, mužský, ženský stereotyp) nebo naučená, např. z médií.

Techniky chování jsou vyučovány ve speciálních kurzech.

Emoce doprovázejí chování nebo jeho motivaci

Složky prožívání emocí jsou vědecky obtížně postižitelné.

Lze je podle vzniku rozdělit na:

- *situační* (kdy, kde, jak, za jakých doprovodných stavů je prožíváme),
- *dimenzionální* (složky štěstí podle V. ŠATURY v dimenzích extáze – výkonu – ponoření se).

Strach, úzkost

Míra *úzkostnosti* není u všech lidí stejná, ale závisí na určitých *osobnostních vlastnostech*. Podle H. J. EYSENCKA jsou labilní a zároveň introvertovaní lidé zvláště úzkostní, zatímco lidé současně stabilní a extravertovaní téměř vůbec.

Modely vysvětlující strach a úzkost

Biologický model: strach je vrozený, přeučitelný, *alarmující program*, který mobilizuje organismus do stavu nejvyšší připravenosti a řídí útok nebo útek (hodnota obojího je v kulturním světě pochybná).

Psychoanalytický model: strach vzniká v raném dětství jako výsledek nezvládnutých konfliktů mezi *přirozenými pudovými požadavky, nároky reality a příkazy Superega*. Fobie jsou zdánlivě nesmyslné, „chorobné“, úzkostné reakce, které jsou ve skutečnosti pokusem Ega vypořádat se s úzkostí.

Model psychologie učení: strach je *chybné chování*, které bylo postupně naučeno jako výsledek určitých životních podmínek, a proto může být *znovu přeučeno*.

Jak se vyrovnat se strachem v každodenním životě?

Vedle psychoanalytických *obraných mechanismů* v užším smyslu pozorujeme tendence k *úteku, ideologizaci*, ke vzniku určitých *rituálů* a k používání *uklidňujících předmětů*.

Okamžitým prostředkem je odreagování a následné uvolnění.

Postupně se zbavujeme strachu podle *programu přeučení*: zaznamenáme si spouštěče strachu, seřadíme je podle stupně ohrožení, které vyvolávají, pak si je představujeme postupně od nejslabších po nejsilnější a nakonec se těmito situacím vystavujeme.

Agrese

Druhy agresivního chování: *mentální* (představy), *verbální* (nadávky), *neverbální* (mimika a gesta), *grafické* (kresby), *útočné* (útoky směřující proti objektům /vandalismus/ nebo osobám /beze zbraně nebo se zbraní/).

Agresivita je *prožívaný stav* („zablokování“, „snaha uvolnit si cestu“).

Agrese je *pozorovatelné chování*, které je vyjadřováno fyziologicky vegetativním *podrážděním* a směřuje k použití fyzického nebo psychického násilí proti osobám nebo věcem, aniž by pro to existovaly rozumné nebo adekvátní příčiny.

Modely vysvětlení agrese

Nativisticky orientované teorie předpokládají existenci *vrozené tendence k agresi* („Homo homini lupus“).

Pudový model SIGMUNDA FREUDA považuje agresi za základní formu energie, která je v jeho pozdních dílech označována jako *pud smrti* (thanatos) a je protichůdná k *pudu slasti* (eros). Ego řídí uvolnění destruktivní energie, přitom dochází k *symbolickým náhradním úkonům* (katarze) a k *přeorientování se na náhradní cíle* (sublimace).

Agrese jako explorace se vztahuje na konflikt každé nové generace s hodnotami generace minulé, tento konflikt slouží k prozkoumání prostoru a k sebenalezení.

Biologicko-evolucionistické hledisko – optimalizace chování pomocí agrese: etologie poukazuje na řadu důležitých biologických funkcí *intraspecifické agrese* (vyskytující se uvnitř druhu), jako je například dobývání biotopu (prostoru k dispozici), zápasení a pořadím určená selekce „přizpůsobených mutantů“. S tím souvisí vnější jistota a vnitřní stabilizace.

Instinkt – drezúra – omezení: shromáždění potenciálu energie v organismu a jeho nasměrování na určité klíčové podněty, tedy *finální jednání* nebo „konzumní chování“, je *geneticky upevněné a vrozené*. Hledání možného uspokojení pudů – *apetenční chování* je *naučené a závislé na situaci*.

Agrese jako biologická funkce nesměruje k usmrcení, ale jen k *zneškodnění rivalů*; tímto směrem působí varovné signály a *zadržovací mechanismy*.

Vývoj zbraní hromadného ničení (např. interkontinentální rakety s vícenásobnými atomovými hlavicemi) upozorňuje na nebezpečí kolektivní agrese. Individuální agresi nelze zneškodnit vzdálením spouštěče nebo zákazy, důležité je ale snížení škodlivých následků pomocí *ritualizace* (bojové sporty), nácvikem *chování vedoucího k uspokojení a kanalizaci* (masové sporty).

Modely akcentující vlivy prostředí považují agresi za naučenou reakci na defekty v prostředí, za výsledek vnějších faktorů.

Hypotéza frustrace – agrese uvádí jako hlavní faktory frustrující vnější podmínky:

- narušení raného vývoje v dětství,
- soukromé faktory hněvu, krize a stresu,
- „overcrowding“ (přílišná sociální hustota),
- anonymita a předprogramování městských forem života,
- důraz na výkon a soupeřivost.

Teorie sociálního učení vyzdvihuje vliv pozorování a *imitace modelového chování*. Účinnost vzoru zesiluje jeho vysoká prestiž. Identifikace je snadná, vyžaduje však posílení a je emočně podbarvena situací.

Strategie zvládání agrese v každodenním životě: K *povrchně působícím obranným mechanismům* neboli technikám potlačení patří naučit se agresi „polykat“ (zvyšovat frustrační toleranci). Důležité jsou *metody neškodného odreagování*.

Kolektivní a institucionalizovaná agrese

Kolektivní a institucionalizovaná agrese je stále více ohrožující a závažnější. Pomoc hledají *mírové výzkumy*. Rozlišují *dvě formy násilí*: *osobní, přímé* (dnes méně časté) a *strukturální* neboli *nepřímé* (hospodářská kontrola, politická indoktrinace, psychologické ovlivnění).

Mechanismy vzniku a průběhu kolektivních konfliktů jsou

- *provokace a eskalace*,
- *hledání obětího beránka*,
- *násilné vybití*,
- *výstupy autoritativních osobností a sociálních struktur*,
- *rozšíření nebezpečných předpokladů* – přejímání názorů a hodnot, které nejsou osobní zkušeností ověřeny nebo jsou neověřitelné,

- *dočasná rezignace na vlastní individualitu a zodpovědnost* (experiment MILGRAMA),
- *ospravedlňující mechanismy*.

Mírová pedagogika chce uvést do chodu proces uvědomění a změnit chování následujícími přístupy:

- *emocionální odstrašování* zveřejňováním válečných hrůz,
- *vzdálení spouštěčů, omezení provokací* zdrženlivostí v uctívání symbolů a zbraní,
- *diskreditaci války*, která nemůže být „dosažením politických cílů jinými prostředky“,
- *individuálním seznámením se s potencionálními protivníky*,
- *důrazem na odpovědný rozvoj jedince*,
- *oceněním kompromisu jako modelu řízení*,
- *akceptací politických forem krizového managementu* – rituály k získání času, instance mezinárodního smířčího soudu,
- *morálními apely na touhu lidí žít v míru*.

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Auger, L.: *Strach, obavy a jejich překonávání*. Praha, Portál 1998.
 Fromm, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha, Nakladatelství Lidové noviny 1997.
 Lorenz, K.: *Tak zvané zlo*. Praha, Mladá Fronta 1992.
 Morris, D.: *Řeč těla*. Praha, Ivo Železný 1999.
 Madsen, K. B.: *Teorie motivace*. Praha, Academia 1972.
 Madsen, K. B.: *Moderní teorie motivace*. Praha, Academia 1979.
 Nakonečný, M.: *Motivace lidského chování*. Praha, Academia 1996.
 Ridley, M.: *Původ ctnosti*. Praha, Portál 2000.

B) Ostatní literatura

Literatura k motivaci

- Birkenbihl, V. u. a.: *NLP*. Speyer 1987.
 Birkenbihl, V.: *Signale des Körpers*. Speyer 1990.
 Eibl-Eibesfeldt, I.: *Der vorprogrammierte Mensch*. Wien 1973.

Literatura ke strachu

- Ledergerber, K.: *Keine Angst vor der Angst*. Freiburg/Br. 1988.
 Wolf, D. / Merkle, R.: *So überwinden Sie Prüfungsängste*. Mannheim 1989.

Literatura k agresivitě

- Hacker, F.: *Aggression*. Wien 1971. (Zde je také detailně představen Milgramův experiment.)
 Milgram, St.: *Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Reinbek b. Hamburg 1982 (rororo sachbücher 7479).
 Nolting, H.-P.: *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht und wie sie zu vermindern ist*. Reinbek b. Hamburg 1987 (rororo sachbücher 8352).
 Sedlak, F.: *Mensch ärgere dich – aber richtig*. Wien 1981.

Opice, které myslí

V roce 1921 učinil zoolog W. KÖHLER na Teneriffe objev, který zaměřil výzkumy novým směrem. Šimpanz jménem Sultán se nacházel v kleci, na stropu klece byl mimo dosah zvířete zavěšen trs banánů. Opičák nejdřív pobíhal bezradně a rozčileně okolo, pak se posadil a klidně se rozhlížel kolem sebe. Přitom si prohlížel střídavě vytoužené banány, bedny, které byly v kleci, znovu banány a nakonec místo přímo pod nimi. Najednou se zvedl a cíleně posunoval bedny pod banány, navrhl je na sebe, vylezl nahoru a snesl si ovoce dolů. Další podobné pokusy probíhaly stejně. Šimpanzi, aniž by to kdy předtím zkoušeli, pospojovali krátké hole dohromady tak, že si jimi dokázali ovoce shodit. Zřejmě v *představách* zvířat proběhly *pokusné výkony*, zvířata manipulovala s okolními prvky ve svých představách. Tento druh postupu má tu neoddiskutovatelnou přednost, že vyžaduje méně času než skutečná manipulace, a především je méně riskantní.

Podobné pozdější pokusy ukázaly, že šimpanzi byli dokonce schopni získat pro svůj záměr i své druhy. Když byly bedny pro jednoho opičáka příliš těžké, dokázal gesty úspěšně požádat jiného opičáka o pomoc.

To je možné pozorovat nejen v nepřirozeném prostředí, v lidském zajetí, ale i na svobodě. J. v. LAWICK-GOODALLOVÁ zjistila, že šimpanzi používají v mnoha situacích nástroje s jasným cílem. Používají hole, aby zbořili termiště, nebo svazek listů, aby nabrali vodu. Jiní vědci pozorovali, jak šimpanzi používají hole jako zbraně proti leopardům.

Tato pozorování poukazují na *názorné myšlení*, které se vyskytuje také u lidí, což popisuje vývojová psychologie. Přibližně devítiměsíční děti jsou schopny přitáhnout si předmět, na který nedosáhnou, pomocí šňůry, na které je předmět připevněn a na kterou dosáhnou (srovnej *Vývojová psychologie*, s.173).

Aha – zážitek

Asi neslavnějším objevem KARLA BÜHLERA bylo, že *pochopení (vhled)* přichází náhle, někdy po krátké pauze. Toto náhlé objevení vhledu pojmenoval *aha – zážitek* a myslel tím momentální „uvedení“ nového obsahu do uspořádaného, pojmově logického nebo vizuálního „prostoru“ představ.

Asociace

Klasické psychologické vysvětlení tohoto „uvedení“ a spojení s představami zní: dochází k tomu pomocí *asociací, společného výskytu toho, co spolu navzájem sou-*

visí. Dvě nebo více představ, obsahů, pojmů atd. mohou být různými způsoby navzájem propojeny: společně prožívané, podobné nebo opačné, podobně znějící, kauzálně spojené, následné nebo jinak související. Tak například se slovem „moře“ můžeme asociovat třeba slova „dovolená“, „jezero“, „hory“, „bouře“, „lod“ a další.

Bylo běžné vysvětlovat myšlení jako řetěz takovýchto asociací. K. BÜHLER ale ukázal, že u myšlení není v popředí prostý paměťový výkon, ale smysl, obsah vybaveného. Srovnával schopnost reprodukovat bezsmyslné, ale po sobě osvojované slabiky jako např. „gep“, „tul“ s reprodukcí vět, které byly demonstrovány odděleně, ale smysluplně na sebe navazovaly. Přitom se ukázalo, že věty exponované zvláště si lidé vybavovali lépe než krátké, jednotlivě naučené bezsmyslné slabiky, protože věty dohromady dávaly smysl.

Styly myšlení

Podle názoru americké psychologky H. DURKINOVÉ existují alespoň dva různé způsoby řešení problémů. Prastarý způsob *pokus a omyl* je možný i při myšlení – bezcílné hledání spojené s pocitem zmatku. Zmatek přestává, když bezprostředně a náhodně dosáhneme cíle (srovnej *Psychologie osobnosti*, str. 136).

Při opačném přístupu probíhá řešení problému jeho postupnou analýzou. Od začátku známe cíl a sledujeme ho. Zmatek pomalu ustupuje s každým dosaženým krokem přibližujícím nás k cíli. *Metodické myšlení* – podle promyšlené strategie – zdánlivě vzniká jako počítačový program prostřednictvím vylučování variant, které nevedou k cíli (srovnej *Psychologie osobnosti*, str. 126 a násl.).

Vypráví se o jednom studentovi, který měl na zkoušce z fyziky zjistit pomocí barometru výšku věže. K velkému úžasu zkoušejícího vyřešil problém tak, že navrhl shodit barometr dolů z věže a změřit délku jeho pádu a pak spočítat výšku věže. Na výzvu zkoušejícího, aby popsal ještě jiné možné řešení, student odpověděl, že by mohl spustit barometr po laně dolů a hloubku změřit. Zřejmě byl tento mladý muž velmi kreativní, protože ho napadla ještě další řešení, všechna použitelná ke správnému zjištění výšky věže. Ale nenapadlo ho použít „rozumnou“ metodu – změření rozdílu tlaku.

♦ Přemýšlejte ve skupině, zda existují ještě další způsoby, jak zjistit výšku věže.

Kreativní, alternativní, často překvapivé, nekonvenční, někdy kuriózní řešení označujeme jako *divergentní* v protikladu k postupným a cíleným *konvergentním* řešením, která jsou typická a snadno pochopitelná.

Abychom si poradili s problémem, potřebujeme oba způsoby myšlení. Nové, nekonvenční nápady pomáhají řešit problémy, přísné, odpovědné postoje jsou nutné pro výběr efektivních pokusů o řešení.

Metoda, která se skládá z obou částí, je tzv. *brainstorming*. Je to metoda dobře použitelná pro řešení nějakého problému ve skupině. V první fázi jsou členové skupiny vedeni k tomu, aby navrhovali pokud možno neobvyklé, dokonce groteskní řešení. Tato instrukce má vliv příkladů jednotlivých členů skupiny na ostatní členy povzbuzují kreativitu. Přitom platí pravidlo, že nesmí být řečena žádná kritická poznámka a nikdo se nesmí vyjadřovat negativně k jakémukoli návrhu. Toto pravidlo má velký význam. Ve druhé, restriktivní fázi jsou vyřazeny všechny nepoužitelné návrhy. Vždycky je překvapivé, kolik dobrých návrhů nakonec zůstane!

Co je to představa?

KONRAD LORENZ se pokusil na základě určitých orientačních výkonů pochopit *názorné myšlení* u lidoopů a malých dětí – řešení problémů v představě. Domníval se, že předpokladem je zvlášť dobrá *prostorová představivost primátů*, schopnost spolehlivě rozeznávat vzdálenost a polohu v prostoru, schopnost zděděná v průběhu jejich vývoje. Mohla by být důsledkem života na stromech, života v prostředí, které evolučně podporuje vznik takové schopnosti.

Důležitým prvkem ovládání prostoru je bezpochyby *binokulární vnímání hloubky*, které je nutné pro uzavírání úchopu ruky (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 130). Podle LORENZE umožňuje tato schopnost prostorového vnímání také reprezentaci prostoru v představě a stává se tak předpokladem pro manipulaci a průzkum v představách.

Pojmy

Nenázorné myšlení spočívá ve vytváření tzv. pojmů. *Verbální myšlení* se odehrává na poli pojmů. Pojmy jsou podle BÜHLERA ty myšlenky, které reprezentují skupiny předmětů na základě jejich společných vlastností. Všechny možné a všechny skutečné stoly mohou být zastoupeny pojmem „stůl“, který je určován svou funkcí „věc, na kterou se dá něco postavit nebo položit“ a snad také formou „odstavná plocha“. Jiné vlastnosti stolu, jako třeba „je ze dřeva“ nebo „má čtyři nohy“, neplatí pro všechny stoly, a proto jsou tyto vlastnosti z pojmu vyřazeny. Jen neměnné vlastnosti nebo invarianty jsou odvozovány – abstrahovány – z jednotlivých věcí a spojovány do skupin. Tento proces se nazývá *abstrakce*. Takto vzniklá nenázorná myšlenka je spojena jen se zvukovým symbolem, se slovem.

Myšlení a řeč

Existuje tedy *názorné (na řeči nezávislé) myšlení* a *verbální myšlení*. Jak myslíme my, řečí nadaní lidé? Umělci nebo meditující určitě někdy přemýšlejí v obrazech, ale základem každého lidského myšlení je řeč. Pokuste se přemýšlet o něčem neverbálně. Je to možné? Dospívající čtou méně knih a koncentrují se více na obrazkové hry (comicsy, televizní pořady, stolní hry atd.). Proto na nich můžeme pozorovat, jak se vzdalují od *digitálního, verbálního myšlení* a přiklání se k *ikonickému (obrazovému) analogovému myšlení*.

Pokus v obchodním domě

Roku 1921 připravil německý psycholog NARZIŠ KASPAR ACH dnes již známý pokus o tvorbě pojmů. Nechal jménem označit geometrické, různě velké a těžké figury. Velké a těžké figury dostaly jméno „Gazun“, velké a lehké „Ras“, malé a lehké „Fal“. Když pokusné osoby pozorovaly tyto předměty, změnila se tato zpočátku nesmyslná slova rychle v pojmy. Aniž by tak zněla instrukce, označovaly pokusné osoby velikosti zmíněnými jmény i po odstranění tabulky. Obecnost této představy prokázal ACH tak, že se svými pokusnými osobami šel do obchodního domu a tam je nechal pojmenovávat různé předměty navrženými jmény. Velké, těžké zboží (jako třeba hrnce na vaření) byly „Gazun“ a malé, lehké věci (jako třeba lehké kovové konvičky) „Fal“.

Mohou zvířata mluvit?

Dlouhou dobu se diskutovalo o zvířecích komunikačních prostředcích a jejich vztahu k lidské řeči, například „řeč“ papoušků a KARLEM VON FRISCHEM objevená „řeč“ včel. Vždy byly nalezeny podstatné rozdíly mezi zvířetem a člověkem, především s ohledem na funkci řeči podle Bühlera.

Funkce řeči podle Bühlera

Výraz: ve spojitosti s mimikou a gestikou může řeč vyjadřovat a zprostředkovat především emoce a vnitřní stavy. Přitom se různé výrazové prostředky navzájem podporují, ale mohou si také „protiřečit“ (např. posměch, ironie). Působení výrazu je dáno pravděpodobně uvolněním těch pocitů, které jsou vyjadřovány. Tuto funkci mají i mnohé zvířecí výrazové formy (např. nařikání, smích).

Apel: patří sem všechny možné způsoby vyjadřování, které vyvolávají u partnera určitou reakci. Také tuto funkci sdílí člověk s mnoha zvířaty (např. prosba, vyhrůžka).

Sdělení: je to pouze lidská, „verbální“ funkce, takřkajíc věcná stránka řeči. Zdá se, že tuto řečovou funkci má jen člověk (např. zpráva, protokol, popis). (Srovnej *Vývojová psychologie*, s. 150 a násl.)

♦ Uveďte situace, ve kterých může mít věta „Jsem nešťastný!“ všechny tři řečové funkce!

Opice se učí mluvit

Po léta existovaly intenzivní snahy naučit mluvit šimpanze – naše nejbližší příbuzné.

Senzačních výsledků se podařilo dosáhnout v šedesátých a sedmdesátých letech, když byly pokusy o zvukové dorozumění nahrazeny *znakovou řečí*. Američtí vědci, manželé GARDENEROVI, naučili šimpanzici Washoe během 22 měsíců 30 znaků pro hluchoněmé. Nejdříve to byly výzvy jako „pojd“, „dej“, ale také označení objektů jako „květina“, „pes“. Šimpanzice začala během této doby spontánně tvořit kombinace těchto slov, jako třeba „dej sladkost“, ale také „poslouchej jídlo“ pro budiček, který ji upozorňoval na čas jídla. Také si začala pro sebe signalizovat, když si prohlížela obrázkové knihy. Signalizovala „pes“, když ho uviděla na obrázku. Když jednou šla do pro ni zakázané části zahrady, signalizovala si „tiše!“ Po třech letech ovládala Washoe 85 znaků. V mnoha případech správně generalizovala (zobecňovala) a uměla správně používat „já“ a „ty“. Tvořila gramaticky správné věty, jako „Prosím, dej mi sladké pití!“ Také uměla rychle odpovědět i na komplikované otázky, například: „Washoe, venku je černý pes s velkými zuby, který jí malé šimpanzy. Chceš jít teď ven?“ Šimpanzice přirozeně odpověděla: „Ne.“

Jiná šimpanzice, Sarah, se v sedmdesátých letech učila „psát“ s plastikovými tvary, které představovaly různé významy. Dokázala nejenom pochopit a sama napsat věty, které byly složeny z těchto plastikových kousků, ale vyřešila také dva abstraktní problémy. Pochopila brzy znaky jako „rovná se“, „nerovná se“, „?“ „ano“, „ne“ nebo „proč?“. Sarah se například uměla zeptat s obrázkem klíče: „Jaký je znak pro klíč?“ a pak jí ukázali odpovídající znak. Nebo se mohla ptát na slovíčka. Na-

konec porozuměla tak komplikované větě a abstraktnímu vztahu jako: „Když si Sarah vezme banán, nedá jí Mary čokoládu.“

Mluví šimpanzi i na svobodě?

KORTLAND podává zprávu o tom, že šimpanzi se někdy dorozumívají znaky tvořenými rukama, které jsou regionálně odlišné. Je známo, že vrány a jiní ptáci zpívají „dialektem“. Na svobodě ale nebyla nalezena struktura podobná pojmové struktuře, které se podařilo dosáhnout ve výše uvedených pokusech. Opice „mluví“ jen tehdy, když je to lidé naučí, mluví tedy zjednodušenou lidskou, ale ne „opičí“ řečí.

Je řeč verbální chování?

Psychologie řeči (*psycholingvistika*) byla dlouho ovládána behaviorálně orientovanými psychology učení. Slavný behaviorista BURRHUS FREDERIC SKINNER se domníval, že řeč je verbální chování, tedy chování, které vede k úspěchu u lidí, a proto je posilováno. Z toho plyne, že řeč je naučená jako každé jiné chování (srovnej *Učení*, s. 102).

SKINNERŮV model verbálního podmiňování lze ilustrovat na jednoduchém experimentu. Hrajeme posluchače v nějakém rozhovoru, a přitom slova určitého druhu (např. podstatná jména, cizí slova atd.) libovolně „odměňujeme“ nenápadným projevem souhlasu – pokývnutím, vyslovením „hm“ a podobně. Již po krátké době si můžeme všimnout četnějšího výskytu těchto slov. Podnítili jsme svého partnera k tomu, že zcela nevědomě častěji než dříve používá tento libovolně vybraný slovní druh (srovnej *Učení*, s. 102 a násl.).

Je řeč vrozená?

Koncem padesátých let byly intenzivně hledány argumenty proti behavioristickému pojetí. Mladý lingvista NOAM CHOMSKY se domníval, že SKINNEROVA teorie musí být nesprávná, protože podle něj nelze posilující vnější podněty předpovědět. Jeden a tentýž obraz by mohl u jednoho pozorovatele vyprovokovat zvolání: „Mistrovská práce!“, zatímco druhý by si například přál, aby malíře vyhodili. Také intenzita, častota a rychlost nějaké verbální reakce nemusí navzájem proporcionálně odpovídat tak, jako u ostatních naučených způsobů chování. Především podle ní nelze nijak vysvětlit, jak by se dítě mohlo naučit za tak krátkou dobu tolik, aby začalo mluvit.

Protože dokážeme vytvořit teoreticky nekonečný počet vět (slovních kombinací) z konečného počtu předloh, znamená to, že si řeč osvojujeme podle obecných pravidel, která máme v sobě. Tato pravidla označuje CHOMSKY *generativní* (produkativní) *gramatika* (nebo univerzální gramatika), obecná struktura, která je podkladem pro konkrétní věty.

Výstavba těchto pravidel je hierarchická. Věty jsou tvořeny jako rozvětvené programy, jejichž strukturu čerpáme ze slovní zásoby. Přitom nejdříve formujeme subjekty a predikáty do jádrové věty; k té doplňujeme pouze další poznámky a rozšíření a přitom používáme slova určité třídy.

Tato univerzální gramatika předpokládá geneticky zakotvenou vlastnost pro specificky lidskou schopnost řeči.

Stupňovitou hierarchii pravidel pozorujeme na výskytu přestávek, ty zřejmě slouží k plánování řeči, které se neodehrává při reprodukování čtení. Přestávky poukazují na přítomnost a způsob hierarchického uspořádání vět, například:

[(Vánoce) jsou (pěkný svátek)], na který [(se všichni) těšíme.]

Myšlenka druhově specifického, vrozeného základu přesouvá řeč na pole biologie. E. LENNEBERG shromáždil v šedesátých letech argumenty pro předpoklad biologického zakotvení řeči. Domníval se, že druhově specifické vlastnosti (vlastní každému jedinci druhu) a vedle orgánů také kognitivní (poznávací) schopnosti musí být vrozené.

Sníh není sníh

Kromě podobností mezi jednotlivými jazyky existují i rozdíly. Různá jsou slovíčka i způsob myšlení, což se projevuje nejen ve stavbě, ale i při použití jazyka. Americký lingvista B. WHORF poukázal na mnoho rozdílných označení pro „sníh“, která existují u eskymáků.

♦ Můžete uvést důvody, proč v arabštině existuje podstatně víc výrazů pro „koně“ a „velblouda“ než u nás? Nebo proč nemají Indiáni kmene Zuni žádný výraz pro oranžovou barvu? (Naše označení pro oranžovou barvu naznačuje, podle čeho byla pojmenována.) (*Orange* – něm. pomeranč). LENNEBERG pomocí rozlišovacích testů zjistil, že Zuniové zaměňují oranžovou a žlutou barvu snadněji než například bílí Američané, kteří si zřejmě tuto barvu spojují s pomeranči.

Zdvořilost ve východní Asii

Nejen kultura a světový názor formují řeč a myšlení, ale podstatný je také věk, pohlaví, sociální vrstva nebo role mluvčího.

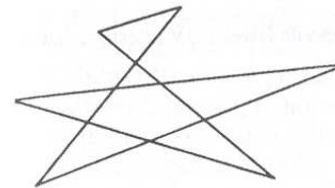
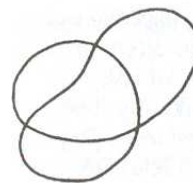
Psychiatr E. WULFF upozornil v šedesátých letech na skutečnost, že ve vietnamštině neexistují slova „ty“ a „já“. Vyjadřování těchto významů závisí na situaci, ve které se nacházíte. Zdvořilý Vietnámec hovoří o sobě a o svém partnerovi v rozhovoru vždy jinak, podle toho, zda se jedná o osobu na stejné úrovni, o žáka, přítele nebo nadřízeného. Přitom je rozlišení mnohem diferencovanější než naše „ty“ a „já“, druzí jsou označováni jako „strýc z otcovy strany“ nebo „starší bratr“.

WILHELM VON HUMBOLDT, významný humanista a jazykovědec, se v 18. století klonil k názoru, že řeč a myšlení závisí na „duši národa“ a „individualitě“ a je jimi proměňována.

Existují pravá jména?

Otázka, zda označení pro pojmy má určité vrozené zafixování, „přirozenost“, je jedním z odvěkých témat filozofie. Už PLATON nechal v dialogu „Kratyla“ obhajovat názor, že jména jsou darem bohů a že je dána určitá „správnost“, která vychází ze zvuku jednotlivých hlásek. Při hláscce „r“ například pocítujeme rolující pohyb, zatímco „t“ znamená pevný, klidný odpor.

♦ Blízké tomuto konceptu jsou výsledky výzkumů WOLFGANGA KÖHLERA, který pokusným osobám předložil dvě kresby a ptal se, která z nich by se měla jmenovat „Maluma“ a která „Takete“. Odpovězte si na tuto otázku také!



„Maluma“ a „Takete“

Určitě i vy jste horní kresbu pojmenovali „Maluma“ a spodní „Takete“. Asi vám bude připadat zajímavé, že děti přidělovaly tato označení číste náhodně (to znamená 50 : 50). Dokázali byste to vysvětlit?

Pohlavní rozdíly projevující se v řeči

Rozdíly v řečových schopnostech, které jsou dané pohlavím, vzbuzují stále více zájmu. U děvčat lze například pozorovat následující přednosti: děvčata se naučí mluvit a číst dříve než chlapci, dělají v mluveném a psaném projevu méně chyb, mají větší slovní zásobu a mluví plynuleji. Dostávají také ve škole lepší známky.

Tyto výpovědi je třeba chápat jako obecné, samozřejmě existuje mnoho verbálně velmi nadaných chlapců, celkově ale děvčata ve verbálních

schopnostech chlapce předstihují. To potvrzují všechny výzkumy věnované tomuto tématu.

Jako vysvětlení byla u děvčat často uváděna vyšší míra konvenčnosti (připravenost akceptovat a přejímat konvence a zvyky). Další výzkumy ukázaly, že na jedné straně probíhá u děvčat rychleji vývoj mozku v prvních měsících života, na druhé straně ale matky s dcerami více mluví a tak je vlastně verbálně lépe trénují. Nezanedbatelná je i skutečnost, že později jsou tyto verbální rozdíly vyžadovány i očekáváním a chováním dospělých. Děvčata jsou častěji upozorňována na chyby v mluveném projevu a učitelé většinou očekávají od žaček lepší výsledky ve verbálním projevu (v matematice je tomu naopak!).

Při výzkumech verbálního chování dospělých se ukázalo, že ženy používají častěji strukturu řeči typickou pro příslušníky nižších vrstev, zatímco muži spíše strukturu typickou pro příslušníky vrstvy vyšší. Ženy mají sklon vysvětlovat určitý problém exemplárně (pomocí příkladů), s častějším použitím přímé řeči („scénicky“) a s emocionálním podbarvením. Muži formulují věcněji, abstraktněji a neosobněji. Tomuto stylu, definovanému jako „mužský“, je dána přednost v naší společnosti, ve které dominují mužské struktury. „Ženský“ styl bývá zlehčován a podceňován (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 144, *Psychologie osobnosti*, s. 210 a násl.).

Intelligence je to, co je měřeno testy inteligence

Francouzský psycholog ALFRED BINET začal roku 1904 provádět sérii výzkumů, jejichž cílem bylo vyvinout použitelný nástroj k předpovědi školního úspěchu. Proto musel přemýšlet o tom, které dětské vlastnosti chce testovat. BINET vyhledal úkoly různého druhu (pro porozumění řeči, početní rychlost atd.). Každý testový výkon měl být porovnán s průměrnou úspěšností ostatních dětí stejného věku. Průměrně nadané dítě určitého věku umí řešit určité úkoly a jiné ne. Úkoly bylo tedy možné

seřadit podle věku (úkoly, které vyřeší děti tříleté, čtyřleté atd.). Z úspěšně vyřešených úkolů celého testu lze určit výkon průměrně inteligentního dítěte určitého věku. BINET pojmenoval tuto schopnost podat výkon jako *mentální věk*.

Zavedením nového měřítka bylo možné tento test upravit tak, aby nezávisel na věku. WILLIAM STERN roku 1914 spočítal *kvocient inteligence (IQ)* podle vzorce $IQ = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$. Jestliže je desetileté dítě schopno vyřešit všechny testy včetně jednoho, který vyřeší průměrné jedenáctileté dítě, jeho mentální věk je 11 let a kvocient inteligence 110.

Typickým schopnostem daného mentálního věku odpovídají podle BINETOVY testové baterie (1911) tyto úkoly:

- tříleté dítě: umí ukázat nos, oči a pus;
- pětileté dítě: umí spočítat čtyři hračky;
- sedmileté dítě: umí ukázat pravou ruku a levé ucho;
- devítileté dítě: umí slovo používat v různých významech;
- dvanáctileté dítě: umí vytvořit ze tří předložených slov větu;
- dospělý: umí uvést tři rozdíly mezi „prezidentem“ a „králem“.

IQ

DAVID WECHSLER roku 1955 ve svém testu inteligence pro dospělé opustil mentální věk a orientoval se jen podle průměrného výkonu, kterého bylo dosaženo v řadě úkolů (*průměrný inteligenční kvocient [IQ] – 100*). Nadprůměrná a podprůměrná inteligence se vyskytuje podle *Gausova rozložení normální populace* (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 278 a násl.) například:

IQ nižší než	70	slabomyslnost	2 %
	70–85	snížené nadání	14 %
	85–115	průměr	68 %
	115–130	vysoká inteligence	14 %
IQ vyšší než	130	výjimečná inteligence	2 %

Typické úkoly:

- Jaký pojem se nehodí k ostatním:

1. dům – budova – kostelní věž – obytné zařízení – zákusek
2. veslovat – vzpírat – běhat – nakupovat – plavat

- Doplňte správně následující číslo v číselné řadě podle její zákonitosti:

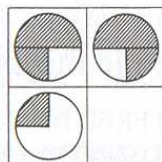
1. 2 – 4 – 6 – 8 – 10 – 12 – ...
2. 17 – 14 – 11 – 8 – 5 – 2 – ...

- Přiřaďte k uvedenému příkladu dvojici slov, která vyjadřuje podobný vztah:

Osobní auto a dopravní prostředek se má k sobě jako:

- a) zajíc a ježek
- b) pěnka a pták
- c) klec a dřevo

- Který ze čtyř uvedených vzorů patří logicky do prázdného pole?



Jednotlivé testy – obecná inteligence?

Již roku 1904 vyslovil anglický psycholog CHARLES EDWARD SPEARMAN předpoklad existence „obecné inteligence“. Tento předpoklad potvrzovala určitá korelace (souvislost umožňující předpověď), která existovala mezi jednotlivými testy inteligence. Když pokusná osoba dosáhne v určitém testu dobré výsledky, je vysoce pravděpodobné, že bude mít úspěch i v ostatních testech.

Americký psycholog LOUIS LÉON THURSTONE vyhledával takové úlohy, které navzájem korelovaly co nejméně. Chtěl totiž najít schopnosti pokud možno navzájem nezávislé. THURSTONE pojmenoval sedm *primárních schopností* („primary abilities“): slovní porozumění, slovní plynulost, zacházení s čísly, prostorová představivost, paměť, pohotovost vnímání, usuzování.

Jiné testy se skládají z odlišných subtestů: například v Rakousku velmi používaný test inteligence HAWIE (Hamburská verze Wechslerova testu inteligence pro dospělé) má jedenáct subtestů: informace, porozumění, opakování čísel, počty, podobnosti, symboly, uspořádání obrázků, doplňování obrázků, kostky, skládání.

Jestliže inteligence je podle psychologické definice skutečně to, co měří testy inteligence, musíme si uvědomit, že testy inteligence vždy odrážejí to, jak dotyční psychologové tento pojem chápou.

Výzkumy ukazují, že příslušníci nižších sociálních vrstev jsou používány testy inteligence podhodnocováni, testy inteligence jsou totiž velmi závislé na řeči a řeč jedince je zase závislá na jeho příslušnosti k sociální vrstvě (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 151 a násl.). Tak dochází k lepšímu ohodnocení těch testovaných, kteří mluví „stejnou“ řečí jako testátoři (tedy většinou příslušníci středních nebo vyšších vrstev).

Příslušníkům nižších vrstev, popř. verbálně málo obratným osobám, chybí schopnost popsat, vyjádřit správný výsledek myšlení.

Východiskem tohoto problému by byly *neverbální testy inteligence* (na řeči nezávislé). Protože však výsledky a akty myšlení sdílujeme prostřednictvím řeči, je obtížné oddělit inteligenci a řeč.

Řeč a vyjadřování představuje jen jeden aspekt problematiky testování. To si uvědomíme, když srovnáme naše civilizační měřítka inteligence s přemýšlením člověka z buše v Kalahari nebo Tibeťana při hledání nové inkarnace Dalajlámy. Existují sice pokusy vyvinout ve spolupráci s etology tzv. *na kultuře nezávislé (culture fair)* testy inteligence. Když ale uvážíme, že každý tvůrce testu musí nutně do určité kultury patřit a že pojem inteligence vůbec je výsledkem určité kultury, pak se toto počinání jeví jako beznadějné.

- ♦ Mají chytrí rodiče chytré děti? Sérií testů inteligence byly zjištěny následující hodnoty pro rodiče a děti:

	Rodiče	Děti
Akademici	153	120
Technici	132	115
Úředníci	117	110
Vyučení dělníci	109	105
Nevyučení dělníci	87	89
Chovanci ústavů	57	67

Interpretujte tyto výsledky! Vezměte v úvahu rozdíly mezi příslušníky různých profesních skupin, společné a rozdílné údaje pro rodiče a děti a pokuste se o interpretaci (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 206 a násl.).

Trochu lásky a budete chytřejší

Asi v polovině šedesátých let americký psycholog H. SKEELS náhodně objevil zajímavý jev: dvě malá osiřelá děvčátka (ve věku 18 měsíců), které kvůli jejich příliš nízké inteligenci přeřadili z kojeneckého ústavu do ústavu pro mentálně postižené, změnila během šesti měsíců své chování natolik, že to překvapilo psychologa při kontrolním vyšetření. Proto se zajímal, co se stalo. Zjistil, že děvčátka byla brzy po přeřazení „adoptována“ staršími pacientkami, které byly sice také mentálně postižené, ale které svou láskyplnou náklonností výrazně napomohly vývoji těchto dětí. Toto pozorování vyústilo v systematický experiment, který vždy potvrdil následující výsledek: sirotci s velmi podprůměrnou inteligencí díky převodu nebo „adopci“ dosáhli během necelého roku na stupnici IQ až o 58 bodů více. Kontrolní skupina, která zůstala v kojeneckém ústavu a nezískala žádnou „soukromou“ náklonnost, klesla za stejnou dobu průměrně o 21 bodů (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 133 a násl.).

Závislost kognitivního výkonu na sociálním prostředí je nejvíce patrná zvláště u dětí (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 151).

Kompendium

Myšlení je v psychologickém smyslu slova řešení problému pomocí představy.

Představa

Představa je vědomá reprezentace vnějšího světa, prožívání obrazu reality a možných změn v realitě.

Tyto představované změny umožňují pokusné úkony, takzvané *názorné myšlení*: řešení přitom nenacházíme metodou *pokus – omyl*, ale předjímáním následků jednání. Tak šetříme čas a snižujeme riziko. Vhled přichází náhle po určité přestávce: *Aha – zážitek* podle K. BÜHLERA.

Reálná představa zobrazuje okolí podle paměti. *Fantazie* je práce s představami zahrnující podstatné, nereálné a nové kombinace reálných částí.

Verbální myšlení

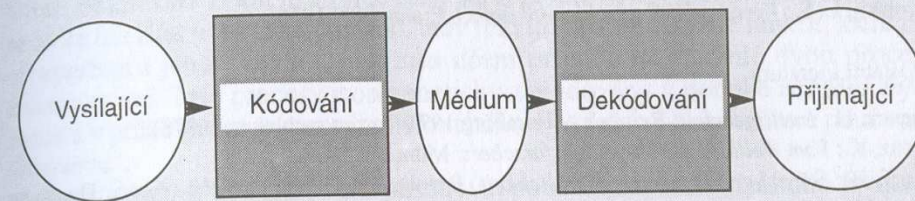
Verbální myšlení neboli myšlení spojené s řečí umožňuje řešení problémů nenázorných a obecných pomocí pojmové struktury.

Pojmy jsou nenázorná a obecná označení, která vznikají abstrakcí. Přitom dochází ke zvýraznění společných vlastností vždy konkrétních jednotlivých věcí a k jejich shrnutí do abstraktních skupin. Tyto koncepty („předřečové pojmy“) lze prokázat také u vyšších živočichů. Verbální pojmy jsou spojeny se zvukovým symbolem – slovem, a tak vznikají řečové pojmy.

Hierarchické uspořádání pojmů (pojmy mohou být vzájemně nadřazené a podřazené) umožňuje pojmy dále shrnovat, dále abstrahovat.

Rámec nějakého pojmu obsahuje obecné vlastnosti (i když jen výjimečně), v ostatních případech nějaká obecná vlastnost (tzv. *kategorie*). Opačně je tomu u obsahu pojmu, to znamená u těch vlastností, které pojem shrnuje. Obsah je často protikladný rámci: kategorie mají málokdy více určení, zatímco jednotlivé věci samy o sobě extrémně mnoho.

Řeč však není pouze nástrojem myšlení, je také *prostředkem komunikace*. Proto musí mít dialogickou strukturu; podle *komunikačního modelu* probíhá následovně:



Tato struktura není individuální, ale obecná, jinak by pochopení a porozumění nebylo možné. Některé argumenty poukazují na to, že základní rysy řeči jsou dispoziční, druhově specifické, a tedy vrozené. Konkrétní řeč s mnoha odlišnostmi podle země, sociální vrstvy, úrovně vzdělání, momentální situace, věku, pohlaví atd. je z velké míry modifikována získaným (naučeným). (K získání řeči srovnej *Vývojová psychologie*, s. 149 a násl., s. 174 a násl.).

Intelligence

Intelligence je schopnost řešit nové problémy, schopnost myšlení (s ohledem na její měřitelnost).

Měření intelligence není jen „měření“, ale současně i definování intelligence. To vede k tautologickému konstatování, že intelligence je vlastně to, co měří testy intelligence. Za těchto okolností mají rozhodující význam nástroje měření – *testy intelligence*: Neslouží jen ke zjištění rozložení měřené vlastnosti, ale také k určení, jaké vlastnosti mají vůbec být měřeny. Testy intelligence by měly být sestavovány z reprezentativního katalogu úkolů, který je k dispozici pro co nejvíce životních problémů řešených myšlením. Průměrný výkon v takovém testu musí odpovídat průměrné inteligenci (*Intelligenční kvocient* – 100), odchylky jsou vyjádřeny jako hodnota rozptylu. Intelligence se skládá z jednoho obecného faktoru (ten umožňuje na základě jednoho testu předpovědět výsledek jiných testů) a z více speciálních faktorů, tzv. primárních faktorů (které mají být navzájem co nejvíce nezávislé).

Problém nadání versus prostředí vyjde najevo tehdy, když se ptáme po příčinách a podstatě intelligence. Nelze zpochybnit existenci zděděného ani získaného podílu intelligence.

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Černý, J.: *Dějiny lingvistiky*. Olomouc, Votobia 1996.
 Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.
 Gardner, H.: *Dimenze myšlení*. Praha, Portál 1999.
 Lauster, P.: *Testy inteligence*. Praha, Svoboda 1993.
 Lawicková-Goodallová, J. van: *Ve stínu člověka*. Praha, Mladá fronta 1981.
 Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha, Portál 1999.
 Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*. Praha, SPN 1971.
 Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976.

B) Ostatní literatura

- Eysenck, H.: *Intelligenztest*. Reinbek b. Hamburg 1971 (rororo sachbücher 6878).
 Lorenz, K.: *Vom Weltbild des Verhaltensforschers*. München 1968.
 Whorf, B.: *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg 1963 (rororo Deutsche Enzyklopädie Nr. 403).

Funkce učení

Víme, že chování zvířat je z velké části naprogramováno v mozku. Zdá se, že když se zvíře učí létat nebo stavět hnízdo, tedy rozvíjí životně důležité funkce, které jsou v repertoáru jeho chování, pak toto učení probíhá na základě dvou procesů: *zrání a učení*. Tyto procesy jsou geneticky zakódovány v podobě *zdeděné informace* a v průběhu ontogeneze (individuálního vývoje) je tato informace pouze „dešifrována“.

Organismus se učí, jak se přizpůsobovat podmínkám individuálního životního prostoru. Dlouhodobý výběr programů pro přežití je zajišťován veškerými *druhy učení* (podle Darwinova evolučního modelu), také *mutací a selekcí*.

U lidí je tomu jinak (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 124 a násl.). Švýcarský zoolog ADOLF PORTMANN poukázal na skutečnost, že vývoj člověka ve srovnání s vývojem člověku nejbližších zvířecích „příbuzných“ zaostává. Lidské mládě se vlastně rodí „předčasně“ a během prvního roku života jeví mnoho znaků typických pro embryo. Díky této *retardaci* je člověk mimořádně formovatelný a má k dispozici delší dobu pro učení. Proto není tak vázán na určitou ekologickou niku, ale může se naučit žít v nejrůznějších podmínkách: na poušti i na ledu, v hlubině moře nebo ve vesmíru.

Podle německého sociologa ARNOLDA GEHLENA je člověk „méněcennou bytostí“. Musí se totiž vyrovnat s chybějícími instinkty, tedy s nedostatečným naprogramováním, a to formou řízeného chování: *individuálním učením* nejoptimálnějšímu chování a *předáváním naučeného* současné i další generaci. („Nedostatečnost“ člověka je zároveň i jeho „předností“.) Tato výměna shromážděných zkušeností se týká každodenních dovedností, ale i duchovního poznání, obsahuje to „správné“ a „pravé“ chování. Učení napomáhá jednotlivci v rozvoji vlastní individuality a lidstvu v rozvoji jeho kultury.

Učení v prvé řadě zajišťuje prostou optimalizaci chování, tedy přizpůsobení měnícím se podmínkám prostředí při zachování vnitřní fyziologické rovnováhy, tzv. „homeostázy“ (*biologické pojetí*).

Učení je také nezbytné pro dosažení rovnováhy mezi „principem slasti“ a „principem reality“ na základě rozpoznání omezení vyplývajících z vnějších podmínek (*psychoanalytické pojetí*, srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 191 a násl.).

Učení však také představuje spontánní a samostatnou aktivitu člověka, usilujícího o realizaci svých osobních možností (*humanistické pojetí*, srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 204 a násl.).

Obsah slova „učení“

Učení ve škole znamená:	Myslíme tím:
Psat slovíčka do sešitu, zopakovat si kapitolu „Reformace“.	činnosti, snahy, úsilí, procesy
Přitom se „učíme“:	
objednat si v Anglii jídlo, získat přehled o příčinách náboženských konfliktů.	výsledky, cíle (zde vyjádřené „operačně“, jako určité chování)
Rozlišujeme tedy <i>průběh učení</i> a <i>výsledky (cíle) učení</i> .	

Oblasti, ve kterých probíhají procesy učení

Učíme se zpaměti: $H_y^2 = K_1^2 + K_2^2$ „L'Esprit des lois“ - MONTESQUIEUOVO nejdůležitější dílo	Zapamatování slov a zvuků: Vytváření <i>asociací</i>
Chápeme: důkaz o platnosti Pythagorovy věty princip rozdělení moci	Pochopení smyslové souvislosti: Vytváření <i>struktury kognitivních obsahů</i>
Učíme se psát čitelně, jezdit na kole, obsluhovat projektor...	Získávání dovedností, šikovnosti; nacvičování průběhu pohybu: <i>senzomotorické koordinace</i>
Učíme se obdivovat civilizační výkony benediktinského mnicha, respektovat postoje Karla Moorse a uctívat jeho bratra, považovat sukně na mužích za směšné...	Sympatie, antipatie, hodnotové po- stoje: <i>emocionální nastavení (postoje)</i>
Učíme se vycházet s kolegy, v určitých okamžicích se podívat zpátky, za sebe, nad sebe, odhlédnout od něčeho...	Kontakt s lidmi, přejímání rolí: <i>sociální chování</i>

♦ Které učení vám připadá zvlášť snadné, které náročné, jaké cíle učení se vám jeví jako sporné, které jako důležité?

Učení se neodehrává jen ve škole, ale v průběhu celého života, ať už cíleně nebo neúmyslně.

♦ Něco se naučíme „hravě“ bez vědomého úsilí: zapískat, rozlišovat několik stovek lidí podle jmen, vyhýbat se psím výkalům na ulici, dávat spropitné. Kam byste zařadili tyto procesy učení?

♦ Známe i vědomé, úmyslné a usilovné učení:

- senzomotorické koordinaci (na cvičné sjezdovce, v autoškolě...);
- v kognitivní oblasti (na přednášce, v divadle, na výstavě);
- emocionálním postojům (vůči opilým, postiženým, starým lidem);
- sociálnímu chování (v tramvaji, při přecházení...).

Přiřaďte k uvedeným oblastem co největší počet různých situací.

Definice učení

Učení je tendence ke změně *chování* (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni *senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní* (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole). Učíme se *pozorováním, procvičováním* nebo *vhledem* (nikoli zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování).

Jak učení probíhá: Teorie učení a záhada zvaná paměť

Z naší každodenní zkušenosti jsme si vědomi souvislostí mezi určitými *učebními aktivitami* (posadit se, dávat pozor, pilně cvičit...) a z nich vyplývajícími *změnami chování* (úspěch). *Proces učení* jako takový jsme však nijak přesně nepopsali: není zvnějšku pozorovatelný. To, co vidíme, jsou vždy jen *vstupní podmínky* („co mám udělat“) a *výsledek* („co z toho bude“): „vstup“ a „výstup“. Procesy probíhající mezi „vstupem“ a „výstupem“ zůstávají našemu pozorování skryté. Odehrávají se v „černé skřínce“, jejíž víko psychologie neumí otevřít. Psychologové se musí spokojit s formulací hypotéz, které potvrzují a dokazují nenáhodnou souvislost *učebních aktivit a výsledků učení*.

Teorie učení pomáhají optimalizovat učení v praxi, protože předpovídají, jaké výsledky lze očekávat za určitých podmínek.

Jak si mozek pamatuje?

Neurofyzilogický výzkum je některým procesům v „černé skřínce“ na stopě.

Kolem poloviny století se podařilo prokázat, že *vzorové podráždění* se odehrává v určitých buněčných okruzích mozkové kůry, probíhají delší dobu ve smyčce a zůstávají zachovány (v podobě určitých „okruhů podráždění“).

Ale musejí existovat ještě další možnosti, jak informace uchovat, neboť zvířatům zůstává jejich „paměť“, i když elektrické procesy v mozku dočasně ustaly – na-

příklad při zimním spánku nebo při silném podchlazení mozku. Byly pozorovány rozdíly v hustotě dendritů u trénovaných a netrénovaných zvířat, takže tyto buněčné soustavy by mohly sloužit jako paměťová báze.

Také se ukázalo, že jakákoliv aktivita synapsí způsobuje zpevnění těchto spojení (tvorba „engramů“).

J. McCONNEL objevil „paměťové molekuly“. Červi, kteří se naučili prolézat zcela jednoduché bludiště o dvou cestách, rozsekal a dal sežrat skupině stejných červů. Pak zjistil, že „kanibalové“ se dokázali naučit procházet labyrintem podstatně rychleji. Vědec nutně vyvodil následující závěr: „Chcete být chytřejší? Sporaďte svého profesora!“ Samozřejmě to nemyslel vážně; už proto ne, že u komplexnějších živočichů se tento efekt ztrácí.

Dodnes se nepodařilo izolovat paměťové stopy a přiřadit je jednotlivým výkonům učení. Pomocí neurofyzilogických nálezů můžeme vysvětlit známou zkušenost, že obsahy vnímání se nejdříve ukládají do „krátkodobé paměti“ (asi 10 s), než některé z nich „přejdou“ do „dlouhodobé paměti“, kde jsou uchovány navždy nebo alespoň na delší dobu. *Krátkodobé paměti* odpovídají popsané *okruhy podráždění*, *dlouhodobé paměti* zřejmě strukturální nebo *molekulární* (látkové) *změny dendritů*.

Klasické podmiňování

Tato psychologická teorie učení dokázala jako první vědecky přesvědčivě a přesně vysvětlit mnoho jednoduchých procesů učení u všech vyšších živočichů.

Na přelomu století dostal ruský fyziolog IVAN PAVLOV za svůj objev podmiňovaného reflexu Nobelovu cenu.* Pozoroval, jak psi reagovali na spatření nebo na pach masa. Tyto reakce však nebylo snadné exaktně popsat a změřit. PAVLOV jednoho dne napadlo použít jako měřítko sekrece slin, a tak získal velmi spolehlivý prostředek ke stanovení okamžiku, síly a délky reakce (implantování elektrod na měření mozku napětí ještě nebylo objeveno). PAVLOV popsal přesný průběh: *přirozený*, *vrozený spouštěč* (pach masa) uvádí do chodu *přirozenou*, *vrozenou reakci* (slinění), která je řízena míšním reflexním obloukem.

Ale stalo se něco pozoruhodného. Pečlivě pozorující PAVLOV byl rozmrzelý, protože zjistil, že slinění nezačalo v okamžiku, kdy mohla zvířata maso ucítit, ale již mnohem dříve. Proč? Zvířata zřejmě nereagovala jen na spouštěč, ale také na další indiferentní neutrální podnět spojený s uchovanou informací, např. na zvuk kroků vědce, jeho kabát, na přípravy. Slinění začalo již před krmením: zvířata si osvojila *nové chování*.

PAVLOVOVI se podařilo tento proces experimentálně prokázat signálem zvonku, který zvířatům určitou dobu pouštěl při krmení. Po dostatečném počtu opakování se pravidelně nový podnět dostal na místo starého a vyvolával slinění stejně účinně jako podnět původní. *Umělý* podnět nahradil *přirozený* (*substituce podnětu*). Zvonek signalizoval „žrádlo“, i když žádné nebylo. Stal se *podmiňovaným podnětem* na podmiňovaný, získaný, naučený spouštěč a vyměšování slin se stalo *podmiň-*

nou reakcí. Chování psů při krmení bylo takto určitým způsobem změněno pomocí učení. Přirozeně naprogramovaný průběh (například sekrece slin) byl vyvolán podnětem, který přirozeně, „nepodmiňovaně“ nesouvisel s geneticky zakotveným a biologicky daným programem přijímání potravy u psů. Tento kdykoli kontrolovatelný a opakovatelný experimentální důkaz procesu učení jako změny chování byl PAVLOVOVÝM vlastním výkonem.

Koncept podmiňovaného reflexu teoreticky rozpracovává *teorie klasického podmiňování*.

◆ **Probíhá klasické podmiňování i u lidí? Otevřeme jídelní lístek a čteme... A už se nám sliny sbíhají v ústech.**

Jednoznačně reagujeme. Čím kromě podmiňování je možné tuto reakci biologicky vyvolat? První možností je nepodmiňovaný podnět, ale žádný takový zde v tomto okamžiku není. Spíš byl nahrazen, substituován...

A zde přichází na řadu podmiňovaný podnět a s ním i reakce slinných žláz...

Podobně vysvětlíte:

„Tento stranický znak na mě působí jako mávnutí červeného šátku na býka!“

Anglický spisovatel a kritik doby ALDOUS HUXLEY popisoval ve svém utopickém románu z roku 1932 „Konec civilizace aneb překrásný nový svět“ (Brave New World), jak by mohla vypadat výchova malých dětí v ne příliš vzdálené budoucí společnosti. V této hororové vizi přepravovaly dětské sestry osmiměsíční děti v zamřížovaných klecích do prostoru, kde pro ně byly na podlaze naaranžovány květiny a knihy:

Děti ihned umlkly a pak jako o závod lezly k pestrým barvám a k vesele zářícím obrázkům v otevřených knihách (...). Nadšené vzrušení a klokotavé zvuky zanícení (...). Malé ručičky plácají hloupoučce po květinách, pokouší se nahmatat zářící písmenka, křčí papír (...). Všichni jsou šťastní a mají plno práce (...).

Ale už toho bylo dost. Ředitel řekl „pozor“ a dal rukou znamení. Vrchní sestra pohnula páčkou na ovládacím panelu. Rozezněla se mohutná exploze, spustily se sirény, pronikavý řev a znova pronikavý řev, zvonek vydává uším nesnesitelný hluk. Děti se tisknou k sobě, křičí, obličejíčky plné děsu. „A teď“, pokračuje ředitel, „zařadíme do naší lekce malé elektrické rány.“ Křik dětí najednou mění tóninu (...). Malá tělíčka se zkroutila a ztuhla (...).

Pak exploze přestaly, dozněl zvuk zvonku, utichly sirény. Napjatá těla se uvolňují (...). „A teď znova květiny a knihy!“ Sestry poslechly, ale již při pouhém spatření růží a obrázkových knih se děti bázlívě stahují zpět. Okamžitě propukají v pláč a jejich nářek sílí. Ředitel triumfuje: „Ještě několik opakování a budou mít květin a knih dost na celý život (...). Co člověk spojil, příroda nerozpojí!“

◆ **Analyzujte strukturu tohoto procesu učení (je jím i přes svou nelidskost) podle modelu klasického podmiňování.**

V knize „Konec civilizace aneb překrásný nový svět“ od HUXLEYHO jsou děti vychovávány k „instinktivnímu“ odmítání květin, rostlin, živé přírody vůbec. Ohledy k ní by je totiž jednou mohly brzdit v jejich budoucím konzumním způsobu života a v používání stále nových technických vymožeností. „The wheels of progress must be kept going.“ (Kola pokroku se musí otáčet dál.)

* Nobelova cena mu ve skutečnosti byla udělena za práce o fyziologii trávení v roce 1904 (pozn. lektora).

◆ Proč se děti měly naučit nedotýkat se knih?

HUXLEY asi znal experiment, který prováděl americký behaviorista JOHN B. WATSON roku 1920 s jedenáctiměsíčním Albertem. Tento experiment byl z etického hlediska velmi pochybný, protože mohl mít trvalé následky. Albertovi, podobně jako všem dětem v jeho věku, nevadilo mít kolem sebe malé hlodavce. Naopak, byl nadšený, smál se a sahal na krysy a králíky, kteří kolem něho pobíhali. Pak se jednou, právě v okamžiku, když se dotýkal bílé krysy, ozval hlasitý zvuk. Malý Albert ucukl a odvrátil se, projevoval přitom všechny znaky úzkostného vzrušení. Po několika opakováních se lekcí naučil: bál se bílých krys (které mu nic neudělaly), trochu méně se bál jiných zvířat se srstí, dokonce měl trochu strach z kožichu své matky.

Rozšíření podmíněného, vyvolaného podnětu z jednoho určitého podnětu na je mu podobné podněty nazýváme *generalizací podnětu*.

Klasické podmiňování se omezuje na jednoduché *biologické funkce* a *emoční reakce*. Učení klasickým podmiňováním člověk používá jen v určitých oblastech.

Klasicky podmíněné jsou

- *vegetativně řízené vitální funkce*, např. polknutí při zmínce o určitém jídle, pocení při pomýšlení na zkoušku, zčervenání při..., chvění, když... (pokud tyto reakce nejsou vrozené – takřikajíc na spouštěče nasměrované);
- *emocionální projevy* jako sympatie, antipatie, pohoda, důvěra, averze (odmítání), hnus, děs, nenávisť, strach.

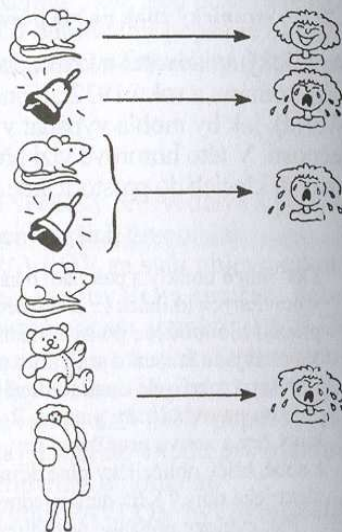
Tyto poznatky je možné aplikovat při léčení neurotických poruch (např. „přeúčit“ strach), nebo při propagaci a v reklamě. (Vzbudit důvěru znamená koupit.)

Ale už PAVLOV zjistil, že signál zvonku ztrácí svou účinnost, pokud očekávané krmení nepřichází. Podmíněný reflex *vyhasíná*, slinění mizí (*odpodmiňování, extinkce*).

◆ Ředitel v HUXLEYHO centru podmiňování byl příliš optimistický: „Co člověk spojil, příroda nerozpojí.“ Působilo by toto podmiňování u dětí natrvalo, nevyhaslo by, opravdu by zůstalo zachováno po celý život? Podmiňování samo o sobě nemůže vysvětlit lidské chování. Děti by vyrostly, přemýšlely a své myšlenky by vyslovovaly. Nacházely by podobně smýšlející od-půrce, někteří by se k nim připojili, jiní by se distancovali. I ta nejrafinovanější výchovná manipulace naráží na hranice lidské osobnosti. Napadl by vás nějaký příklad? (Srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 283)

Učení na základě úspěchu

Klasické podmiňování se při procesu učení zaměřilo na *podnětovou situaci*, méně na biologicky dané reakce. PAVLOV a jeho žáci zkoumali, zda je možné při poku-



Generalizace podnětu

sech se zvířaty *spouštěč* nahradit, „substituovat“, vyměnit, aby mohlo pravidelně probíhat určité chování, které původně nebylo v žádném přirozeném vztahu ke spouštěči.

Nové otázky si položili američtí psychologové v prvních desetiletích tohoto století. Svou pozornost upřeli na *výsledky* procesu učení. Působí nějak na efekt učení to, jak naučené chování prožíváme: zda je nám příjemné nebo nepříjemné, považujeme-li ho za užitečné nebo neúčelné? Jak to, že často ani mnoho opakování nestačí, aby se člověk něco naučil, zatímco jindy bohatě stačí jen jedno nebo dvě opakování? Proč se dítě, které se spálilo, už po jediné špatné zkušenosti bojí ohně, proč zažítá škoda napomáhá chytrosti a nouze vynalézavosti, proč je zkušenost nej-llepší učitel?

Znovu to byly pokusy se zvířaty, díky kterým se podařilo vyvinout novou teo-rii učení. Používaly se klece, jejichž mechanismus otevírání měla zvířata objevit, krmicí automaty, které uvolnily po stisknutí příslušné páčky dávku krmiva, laby-rinty, kterými se musela zvířata naučit procházet za krmením.

Co mají tato zařízení společného? Spojují překonání překážky s cílem, který se vyplatí, spojují chování, které se má daný jedinec naučit, s příjemně prožívaným výsledkem, *chování* se stává *prostředkem* k dosažení nějakého *účelu*, například k utišení hladu. Zvíře hnané hladem zkouší bezradně všechny páčky nebo cesty v la-byrintu a pamatuje si jen ty způsoby chování, které vedly k úspěchu. Ostatní nepři-nesly žádný efekt. Naučí se jen to, co vede k *úspěchu*.

Tady se dostáváme na stopu biologické nutnosti učení. Učení zůstává i přes všechny geneticky upevněné programy stále prostředkem k optimalizaci chování ve světě nepřehlédnutelného množství různých podnětů a podmínek. Co bylo jednou uží-tečné, to se nesmí ztratit. Řešení, která se ukázala jako správná, by měla zůstat organismu k dispozici.

Teorii *učení na základě úspěchu* zformulovali američtí psychologové, liší se jen v tom, na co se klade hlavní důraz.

Instrumentální podmiňování (E. L. Thorndike, 1911)

Tato teorie vychází z principu pokusu a omylu (*trial and error*) objeveného již v 19. století. Existuje vždy více možností chování, více způsobů řešení. Prostřed-nictvím počátečních bezradných pokusů dojdeme dříve nebo později k objevení ně-čeho, co vede k úspěchu, a pouze to se naučíme. Učení pracuje s nástrojem (instru-mentem), totiž s efektem jeho průběhu. Vyberáme si a pamatujeme si jednání, po kterém následují kýžené cíle (*zákon efektu*).

Operační podmiňování (B. F. Skinner, okolo roku 1950)

Tato teorie vychází z tehdy nově rozvíjených kybernetických modelů. Náš pohy-bový aparát stále působí na okolí, naše smyslové orgány stále registrují výsledky těchto operací. Činy a vnímání, jednání a poznávání jsou vzájemně nerozlučně spo-jené. O výsledku našeho chování dostáváme zpětné hlášení, pomocí zpětné vaz-by se vytváří *uzavřený kruh* mezi *organizmem* a *prostředím*.

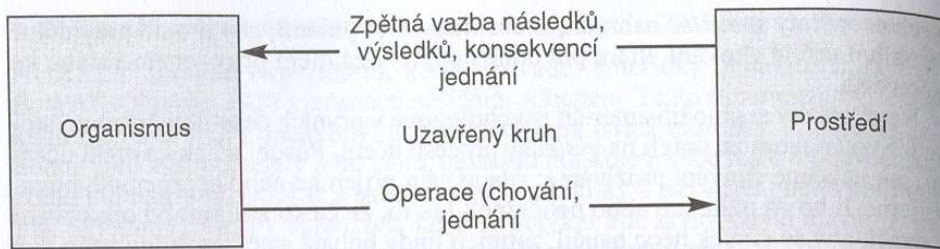


Schéma uzavřené interakce mezi organismem a prostředím, uskutečňující se zpětnou vazbou

Hlavní SKINNEROVU myšlenkou je, že každé hlášení, každá zpětná vazba (feedback) může být spojena s *pozitivním nebo negativním zpevněním* (reinforcement) z prostředí. Jestliže tomu tak není, okamžitě se ztrácí jako nedůležitá.

Základem všech procesů učení tedy jsou:

- *pozitivní zpevnění* každého biologicky nebo sociálně žádoucího chování (tišení hladu, bolesti – nalezení uznání, získání odměny), posílením zvyšujeme pravděpodobnost dalšího výskytu chování;
- *negativní zpevnění* (trest) u každého nežádoucího chování (pocit'ování elektrické rány, popálení – konfrontace s kritikou) vede k tomu, že se v budoucnu určitého chování vyvarujeme nebo jeho průběhu zabráníme.

Jak probíhá učení? SKINNER zkonstruoval speciální experimentální klec (*Skinnerův box*), poskytoval zpevnění ve správných okamžicích za určitým cílem. Když hladová holubice náhodně udělala to, co se měla naučit, dostala žrádlo. Otočila se doprava (žrádlo!), natáhla krk (žrádlo!), zůstala stát (žádné žrádlo!), šla do rohu (žrádlo!). A tak pořád dál, až nakonec předvedla taneček nebo hrála ping pong.

Krysa Barnabus se naučila předvádět kompletní varietní show s následujícími čísly: nahoru po točitém schodišti, přes úzký most, po žebříku dolů, do hracího autíčka, autem k dalšímu žebříku, po něm vylézt nahoru a výtahem sjet dolů zpět na výchozí plošinu a pomocí řetězu zamávat vlajkou; a pak teprve dostala krmění. A tak znovu od začátku...

Trik spočívá v rozdělení komplikovaného průběhu chování na jednotlivé části. Každý jednotlivý krok žádaným směrem je okamžitě zpevněn, takto lze zvířata naučit i velmi spleťité chování (*shaping* jako vědecká drezúra).

SKINNER demonstroval už ve druhé světové válce, že nemáme co do činění s kuriózními hrátkami. V rámci projektu ORCON (Organic Control) vytrénoval holubice, aby rychle klovly do centra siluety lodi, která se objevovala před nimi na plátně v různých pozicích. Tak bylo možné pomocí elektronického řídicího zařízení nasměrovat rakety na loď; a to všechno zajišťovala stanice pouze s holubí posádkou.

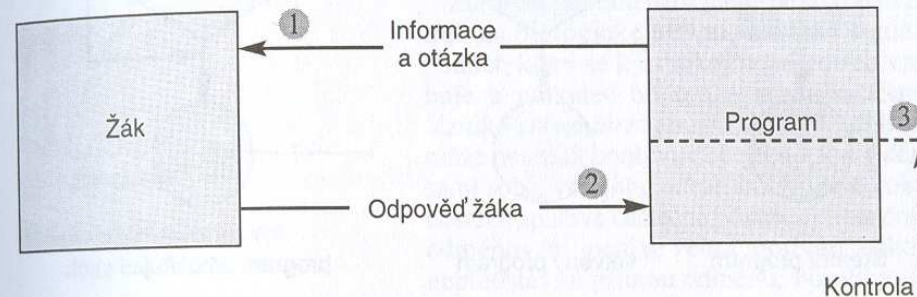
Programové učení

Také v oblasti komplikovaného učení ve škole dokázal SKINNER použít operační podmiňování. Vyvinul *programové učení* a *učení pomocí počítače*; kontrolní funkce učení je přenášena na žáka nebo na nějakou aparaturu (pásek, video, počítač).

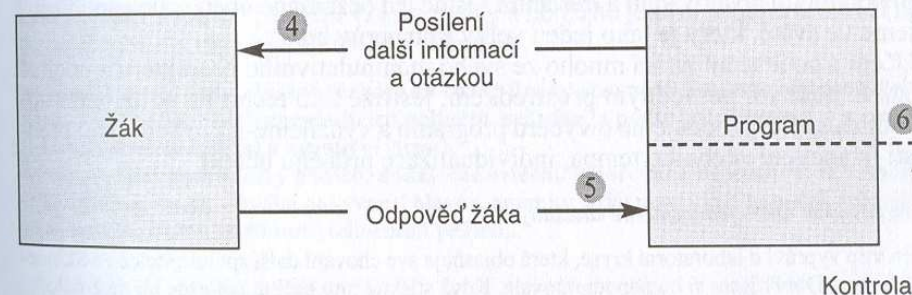
Průběh je následující:

- rozložení učební látky do pokud možno bezchybně reprodukovatelných *malých učebních kroků*;
- po každé administraci látky následuje *aktivace naučeného*, většinou zodpovězením nějaké otázky;
- okamžité pozitivní nebo negativní zpevnění v podobě *zpětné vazby*: správně nebo špatně;
- *plánovitý další postup* (sukcesivní aproximace) až k cíli.

Cíl musí být od začátku jasný a daný v operacionalizované formě, to znamená jako určené a testovatelné chování (např. být schopen odvodit čtyři goniometrické funkce a aplikovat je na jednoduchých příkladech).



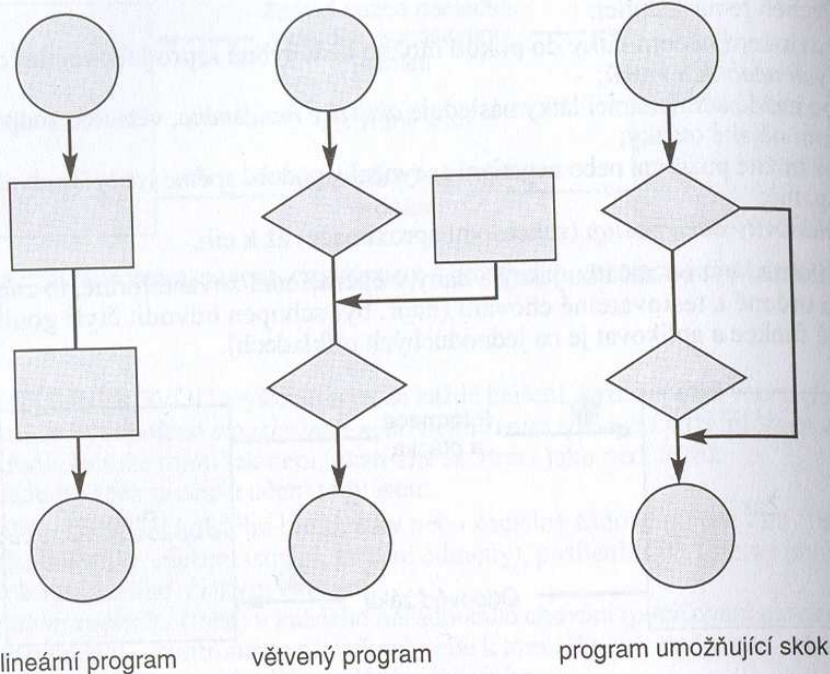
Programované učení, uzavřená interakce, krok 1.



Programované učení, uzavřená interakce, krok 2.

Programové učení je založeno na *uzavřeném kruhu*, tedy na zpětné vazbě *hlášení a odpovědi*. Tato kontrola při učení pomocí počítače je předem naprogramovaná a probíhá bez přítomnosti učitele, pouze za přítomnosti žáka.

Existuje různá *výstavba programu*: stanovená cesta k cíli učení, kterou musí urazit (*lineární program*); při mezeře v látce nebo problémech následuje *odbočka* k doplnění chybějícího učiva (*větvený program*); *rychlejší postup* na již známých místech při individuálně přizpůsobeném stupni obtížnosti (*program umožňující skok*).



Probíhá vyučování podobně jako drezúra zvířat? Jsme loutkami těch, kteří naše chování podmiňují posilováním a trestáním? Jsme jen bezbranné oběti cizího souhlasu? Žijeme ve světě, který je jako jeden velký Skinnerův box?

Učení s počítačem ztrácí mnoho ze svého manipulativního charakteru a počítač se stává pouhým pomocným prostředkem, jestliže tuto techniku použijeme dobrovolně, spolurozhodujeme o výběru programu a využijeme-li pro sebe jeho přednosti (stanovení učebního tempa, individualizace průběhu učení).

Uzavřený kruh místo jednosměrné kauzality

Jeden vtip vypráví o laboratorní kryse, která objasňuje své chování další spolutrpitelec ve Skinnerově boxu: „Dobře jsem si ho napodmiňovala. Když stisknu tuto páčku, pokaždé mi dá žrádlo.“

PAUL WATZLAWICK nás ve své knize „Jak skutečná je skutečnost?“ upozorňuje na možnost obrátit situaci, vytvořit jinou realitu novým uspořádáním jednotlivých skutečností. Jedna a táž realita je jiná z pohledu vědce a jiná z pohledu krysy.

Pro vědce je příčinou jím poskytnutý potravní podnět a výsledným působením je krmení krysy.

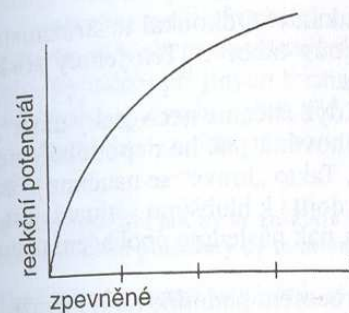
Pro krysu je příčinou stisknutí páčky a následkem žrádlo.

Na jedné straně ovlivňuje experimentátor průběh a výsledek experimentu, na druhé straně vidí ve výsledku potvrzení svých předpokladů.

Obojí (žrádlo i stisknutí páčky, podnět i reakce) nelze vidět ve vztahu lineárně-kauzálním, ale jako jevy vzájemně propojené v pravidelné výměně. Bez vědce by nedošlo k podmínění kryšího chování, bez krysy by vědec neměl co podmiňovat. Dvě reality...

Průběh učení jako funkce

V psychologii je to obvyklé. Předpoklady (hypotézy) o souvislostech mezi pozorovanými průběhy nebo proměnnými lze graficky znázornit jako (zjednodušené) *funkce*. Počet pozitivně zpevněných procesů učení („reinforcements“) můžeme označit jako nezávisle proměnnou a vynést ji na osu x, z učení vyplývající možné změny chování (reakční potenciál) jako závisle proměnnou na ose y. S narůstajícím počtem zpevnění roste také počet možností: y je rostoucí funkcí x. Efekt zpevnění zůstává sice stále zachován, ale s časem klesá: nárůst křivky je stále nižší, je „zpomalován“ („negativně zrychlován“).



Průběh učení jako funkce

Sekundární zpevnění a trest

Při tomto druhu učení lze dosáhnout kýženého úspěchu nejrůznějšími způsoby.

Zdrojem popudu není jen uspokojování potřeb na biologické úrovni, ale také signální podnět, který se k uspokojování potřeb vztahuje a nakonec ho může zcela zastoupit. Vzniká *sekundární zpevnění*. Kývnutí hlavy může nahradit bonbón, dobrý bod, který dáme sami sobě, veřejnou odměnu. Na těchto okolnostech spočívá částečně působení finančního odměňování: peníze velmi motivují, ačkoliv nepředstavují přímou odměnu. Působí to do-

konce i u šimpanzů. Ti akceptovali jako odměnu nejen rozinky, ale dokázali ocenit i mince, za které si mohli později koupit v automatech sladkosti.

Sekundární zpevnění se liší od primárního, na které jsme biologicky naprogramováni. Sekundární zpevnění vzniká rychle a nelze ho jen tak snadno přesytit (bankovní konto nemůže být nikdy dost tučné...).

♦ Každý člověk individuálně reaguje na různé druhy zpevnění. Sestavte hierarchický seznam na vás působících zpevňujících podnětů, seřad'te je podle jejich intenzity a rozdělte je na pozitivní (odměna) a negativní (trest).

Nezapomeňte: povzbudivý pohled, dodatečné cvičení, ignorování, uspokojení ze samostatného výkonu, smích, chvála, pokývnutí hlavou, známky, nižší nebo vyšší kapesné, sebeodměnění, zdvižený prst, okřiknutí, odmítnutí přáteli...

Správný trest

- je nasměrován vždy proti *určitému chybnému chování* („toto opomenutí teď“);
- nastává *ihned* a v každém případě;
- je *věcný* a *přiměřený* chybě (bez „přehnané reakce“);
- *vyplývá ze sociálního kontextu*, není to příklad odehrávající se před ostatními a pro ostatní.

Špatný trest

- je nasměrován vždy *obecně proti nějaké osobě* („Ty jsi lajdák“);
- nastává *kdykoliv a libovolně*, podle nálady;
- je *afektivně přehnaný* a *podbarvený* („Teď ti ukážu“);
- je *demonstrací moci* a je to ponižující procedura s úmyslem *vyhrožovat*.

Učení na základě úspěchu se nevztahuje jen na laboratorní teorie a technologie výuky. Poskytuje nám klíč pro *úspěšnou praxi učení v běžné škole*:

- malé části látky a okamžitá kontrola úspěšnosti;
- ocenění druhými nebo sebou samým.

Toto je základem programu pro vlastní trénink, o kterém se zmiňujeme na konci kapitoly.

Učení pozorováním a nápodobou (sociální učení)

„Jak jen kašle a plive, to jste od něj pěkně odkoukal...“ Odkoukal to strážmistr od vojevůdce v SCHILLEROVĚ díle „Valdštejnův tábor“. „Ten jemný stisk a správný tón, to se naučíš jen od svého vojevůdce.“

Tento druh učení známe z vlastní zkušenosti. Když chceme něco „taky umět“, když pozorujeme (a obdivujeme) model a vzor chování, pak ho napodobujeme a naučíme se ho, aniž bychom si toho byli vědomi. Takto „hravě“ se naučíme *průběh pohybu* a *sociální repertoár chování*; může ale dojít i k hlubšímu vštípení, jestliže určitou osobnost člověk přijme jako svůj vzor, pak následuje obohacení nebo závislost.

Jistě by bylo možné vysvětlit *napodobování* i procesem podmiňování. Považujeme ho však za samostatný druh učení, protože zde chybí spojitost mezi spouštěčem a určitým chováním, automatismus typu podnět – reakce. Také verbální instrukce působí spíše negativně.

◆ Nápodobou se učíme (doplňte):

Ve sportu: surfování...

V sociální oblasti: vyhrožovat, imponovat, poskytnout pomoc...

V řeči: správně vyslovovat anglické „th“, dialekt, tón hlasu...

Z praktických dovedností: nafukovat kolo...

Neurologicky vznikají jen nepatrné rozdíly mezi „reálným“ a „mentálním“ chováním, mezi představovaným a skutečně prováděným jednáním. Pouhé pozorování nějakého průběhu již přináší efekt učení, tedy např. mentální trénink může částečně nahradit skutečné provádění určitého cviku.

V této souvislosti vždy znovu vyvstává otázka, zda mohou být na základě nápodoby přejímány masmediální modely brutálního, agresivního a kriminálního chování (*modelové učení*). Pokud se jedná o jednotlivé techniky jednání, mohlo by se to stát. Určitě můžeme „odkoukat“, jak někomu uštvít pořádnou ránu do brady, jak vystřelit od boku, jak otevřít sejf. Ale dokázat něco fiktivně udělat ještě neznamená umět to použít v praxi. Když kousou zdraví psi, rozlišují zcela přesně mezi hrou a opravdovým útokem. Schopnost rozlišovat a oddělovat rovinu představ a rovinu reality je lidem vlastní. Lidé se v procesu socializace učí odhadovat následky svých činů a přijímat za ně zodpovědnost.

Sociální učení ve škole

Necháme-li stranou obsahy učení („přednášená látka“), pak se skutečný život žáků a učitelů, ve kterém dominuje *učení nápodobou* (v širším smyslu), odehrává ve třídě při vyučování (a o přestávkách). Každý akt „Já“ v lavici nebo za katedrou se vztá-

huje k nějakému „Ty“. Ať ve třídě probíhají vzrušené diskuse, nebo ať v ní právě panuje ospalá nuda, žáci a učitelé jsou součástí trvalého vzájemného sociálního působení, stále spolu verbálně i neverbálně komunikují, vyjadřují akceptaci nebo odmítnutí, vytvářejí si typický *styl interakce* (partnerský, autoritativní nebo obranný, srovnej *Sociální psychologie*, s. 258 a násl.).

Alternativní styly vyučování

„Když všichni spí a jeden mluví, nazýváme to ...!“

Argumenty proti „frontálnímu vyučování“ tvrdí, že pasivní, receptivní přijímání určitým způsobem degraduje žáka: „vypnul“ sociální a duchovní „kanály“. Jak by to vypadalo při jiných formách vyučování?

Týmové vyučování: před třídou nestojí pouze jedna osoba, ale dva učitelé (nebo více) nebo žáci (v daném oboru vynikající nebo z vyšších tříd) a probírají látku společně.

◆ Přemýšlejte, jak by se změnila sociální konstelace pro učitele a žáky při týmovém vyučování! Jaké problémy by to mohlo přinést?

Vyučování pomocí projektů: v dnešní době není možné chtít někomu zprostředkovat souhrnné vědění: znemožňuje to nesmírně rychlý nárůst poznatků, počet předmětů, odklony pozornosti způsobené mimoškolními vlivy. Osnovy skýtají stále více možností vysvětlit podstatné části látky na vybraných modelových příkladech. Toto omezení můžeme využít ke změně a prohloubení interakcí namísto tradičního vyučování pomocí výkladu a učebnice. Čistě kognitivní učení můžeme obohatit o součásti emocionální a praktické. K tomu je zvlášť vhodné *zpracování určitých projektů* žáky samotnými (i tato kniha k tomu často vybízí). Například zhotovení dokumentace k určitým tématům (s následnou prezentací či výstavou), plánování a realizace kulturního týdne, spolupráce s (eventuálně zahraniční) spřátelenou školou...

Žáci jako experti: Proč by se žáci všech stupňů neměli podílet na vyučovacích funkcích jako poradci nebo pomocníci svých mladších kolegů?

Přemýšlejte o možných výhodách pro mladší spolužáky: Dítě se ptá na konkrétní informaci a očekává srozumitelnou odpověď, snad i pomoc. Vytvářejí se osobní kontakty.

Přednosti pro „experty“: Opakují si a upevňují látku. Jsou rovnocennými partnery učitelů. Učí se odpovědnosti za ostatní. Setkávají se s pedagogickými problémy a vidí svou vlastní situaci (jako žáci) v novém světle.

◆ Přemýšlejte a pokuste se v rámci vašich možností podniknout nějaké kroky k uskutečnění takového systému!

I učitel se musí učit!

Také chování učitele jako součást sociálního chování vzniká nápodobou vzorů a na základě kontaktu s žáky. Proto je lze alespoň částečně přeučit. Následující ná-kres znázorňuje dvě dimenze *vztahu žák – učitel*.



Dvě dimenze vztahu žák – učitel

♦ Vyznačte v nákrese

- jakou pozici zaujímá váš učitel;
- jakou pozici by podle vás zaujímal ideální učitel;
- jací byste byli vy sami jako učitelé.

♦ Na druhé straně je atmosféra ve vyučování a chování učitele velmi ovlivněna chováním žáků.

Navrhněte podobně systém koordinace chování žák – učitel např. s dimenzemi závislost (podřízení se – otevřený protest) a hodnocení (náklonnost – nenávisť)!

♦ Navrhněte „cvičné sociální pole“ jako např. třídnické hodiny, setkání žáků, učitelů a rodičů...

Zabývali jsme se sociálním průběhem učení ve škole a vědomě jsme nechali stranou *učební látku*. Ta se skládá z obsahů *verbálních modelů*. Jejich učení je učení verbálním v širším smyslu (texty, slovíčka...) a vyžaduje delší pojednání.

Verbální učení

Co se v nás odehrává, když se učíme:

- otevřít kapotu a říct: „Hele, motor!“;
- přeložit „píst“ do angličtiny jako „piston“;
- vysvětlit funkci dvoutaktního motoru?

Právě *verbální složka*, typická pro lidské učení, je tím, co přesahuje dosud uvedené modely učení.

Co znamená, když ve snaze vyjádřit příslušný obsah hledáme vhodné slovo pro nějakou věc nebo nějaký pojem, výraz nebo větu? Zde jsou propojovány dva obsahy vědomí. Existuje tendence, aby se při výskytu nějakého elementu ve vědomí

(podnět: „píst“) připojil i další element (reakce: „piston“). Hovoříme o *párovém asociálním učení* (asociovat – spojovat, srovnej *Myšlení a řeč*, s. 85).

V nejčistší formě nalezneme *asocianistický model* u anglických empiristů 17. století, nejvýznamnější z nich jsou THOMAS HOBBS, JOHN LOCKE a DAVID HUME. Tito filozofové považovali asociaci za základ lidského poznání vůbec. Podle jejich pojetí četné detaily vnímání a fragmenty představ, které si uvědomujeme, ve skutečnosti nejsou spojeny nebo strukturovány do smyslných celků. Jestliže se asociace přesto seskupují do svazků a zdánlivě se řadí k pevným pojmům („strom“, „dům“, „já“), neděje se tak z důvodu, že by to odpovídalo skutečným danostem. Jsou to pouze *inventions of the understanding* (záměry porozumět), jak říká JOHN LOCKE, jsou to lidským rozumem spojované části, které pak dostávají jméno „for the easier and readier communication of their knowledge“ (pro snadnější a pohotovější komunikaci o poznatech). Člověk asociuje tyto části do komplexnějších obrazů a buduje z nich zdánlivě smysluplný celek, kterému dává jméno „svět“. Tento „svět“ je pak více než jenom součet jeho jednotlivých částí, tedy víc než jen suma všech těchto asociací. Skutečný svět, realita, se ztrácí a zamlžuje. Nemá smysl o ní mluvit, jak tvrdí radikální pozitivisté.

DAVID HUME postoupil ještě o krok dále. Považoval dokonce existenci stálého „já“, vlastního „já“, za pouhý omyl. Domníval se, že kdyby se člověk nepředpojatě podíval do svého nitra, našel by ve svém vědomí pouze jednotlivé obsahy, „které nepředstavitelně rychle následují jeden za druhým v neustálém toku“. Identické, trvající „já“ by však nepostřehl.

Při ztrátě vědomí nebo ve spánku se každé já rozplývá a v momentu smrti se mění v „a perfect non-entity“ (nicotu).

Dnes předpokládáme, že existují dvě různé formy propojování vědomých obsahů. Při verbálním učení rozlišujeme procesy asociální a organizační.

Asociační procesy: sdružují obsahy, které se vyskytly současně (blesk – hrom, blesk – bouřka, blesk – tma, blesk – nebezpečí). To vše jsme vnímali již dříve (nebo jsme o tom již přemýšleli) a nyní se tyto obsahy společně nacházejí v paměti.

Organizační procesy: řídí směr reprodukce tím, že vytvářejí komplexy stejného smyslu, shrnují obsahy vědomí do nadřazených struktur nezávisle na jejich dosavadních asociálních spojeních.

♦ Přečtěte si dvakrát pozorně následující řadu slov a snažte se zapamatovat si jich co nejvíc:

- Rýn, Dunaj, Labe, Odra, Volha;
- auto, růže, hodiny, obraz, svíčka.

Nyní obě řady zakryjte a z paměti napište slova na papír.

Pravděpodobně jste si lépe zapamatovali první skupinu slov (a). Proč? V této skupině (a) jsou jednotlivé elementy shromážděny na základě procesu... Proto jsme schopni je snáze reprodukovat.

Jinak je tomu u skupiny b. Pomáhá jen to, co znají všichni žáci jako „biflování“, memorování „látky“ v dané podobě (sloky, stránky, kapitoly).

Doslovné zapamatování na základě vytvoření asociací může být jen jednou z možností. Při učení cizí řeči pomáhá také znalost kontextu situace. Pozdravy, základní slovíčka nebo slovní obraty se však musíme prostě naučit. Kapacita zpracování a pozornost při učení se zvyšují, pokud látku rozumíme (triky na memorování, srovnej *Učení*, s. 120).

Německý psycholog HERMANN EBBINGHAUS už roku 1885 zkoumal asociální procesy. Léta na sobě prováděl pokusy a vytvořil učební materiál: snadno „porcovatelné“ jednotky, které zůstávaly mimo vliv paměťových mechanismů, dnes bychom řekli mimo „organizační procesy“. Použil *smysluprosté slabiky*, kombinace vždy jedné samohlásky mezi dvěma souhláskami, jako např. ruk, fem, toz atd.

a spojovali jsme dosavadní zkušenosti s plánovaným očekáváním. Příležitostně jsme dokonce našli nová, originální řešení. Tyto procesy známe: *myšlení a kreativní řešení problémů*. Psychologie myšlení a učení se zde setkávají (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 86).

Model průběhu učení vzhledem

Fáze uvědomění si problému: Každou samozřejmostí je otřeseno, každá zdánlivě známá a neměnná situace je zpochybněna. Obvyklá pravidla, triky a recepty selhaly. Člověk je neklidný, nemůže dál, stojí na místě. Je ve slepé uličce.

◆ Spojte těchto devět bodů jedním tahem čtyřmi spojitými příkými čarami bez přestávky! Jak se vám to daří?



Fáze hledání: Přísně logické a plánovité myšlenkové kroky nikam nevedou. Osvědčenou strategií je: odložit klišé, vyzkoušet nové, volně, hravě kombinovat, nechat zrát (A co třeba opustit čtverec a vytvořit novou figuru, např. trojúhelník?). Tato metoda mobilizuje nevědomé, kreativní schopnosti, které jsou potlačovány koncentrovaným, usilovným myšlením. To souvisí i s různorodostí obou mozkových hemisfér (srovnej *Co je psychologie*, s. 21): praváci se učí obvykle „levohemisférově“, tj. verbálně a racionálně. Používají málo kapacitu svých pravých hemisfér, opomíjejí často pocitové, názorné a praktické podíly.

Fáze průlomu: Nápad většinou přichází náhle, prudce. Slupky spadnou z očí, rozsvítí se nám: „No jasně!“, „Tak, a ne jinak!“ (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 85) Tento „Aha – zážitek“ se traduje už od ARCHIMEDA, zákon nesoucí jeho jméno ho prý napadl nečekaně, když se koupal. Prý zvolal: „Heuréka! Mám to!“ Vyprávění mnoha nositelů Nobelovy ceny prozrazuje, že i u nich tomu bylo podobně. Můžeme se naučit tento efekt vyprovokovat, když se vědomě zaměříme na nápady, které se nám vynoří z nevědomí. Je třeba je ihned zaznamenat!

Fáze zjišťování výsledků: Upevnění, zakotvení a eventuální rozvedení vzhledu je možné při hovoru, psaní, zhotovování nákrešů, u příkladů s přezkoušením, při aplikaci na oblasti s podobnou („laterální“) nebo vyšší („vertikální“) komplexitou.

Při srovnání metod vycházejících z podmiňování a čistě asociačních pojetí učení má velkou roli učící se jedinec. Reaguje, samostatně spolupracuje (aguje) a organizuje (i když ne vždy vědomě a na základě volního úsilí).

Strukturální modely učení vzhledem

1. Proces učení jako celek (učení odkrývající, vztahující se k projektu)

Prožíváním podbarvené setkání s částí skutečností...	Exkurze, praktické studium, lekce, řešerše	Transfer, aplikace
Z předtím nezřetelného, difúzního celku jsou izolovány uzlové body, zřetelnými se stávají struktura a principy výstavby.	Jaké je soužití rostlin a zvířat v lese? Důkaz měnicích se poměrů závislosti. Zjištění okruhů pravidel.	laterálně: např. na louce, v rybníce... vertikálně: v přírodě vůbec...

◆ Exkurze v podniku: Rozpoznání funkcí managementu (stanovení cílů, organizování, vedení, kontrola).

Transfer: laterální na provoz školy, vertikální na spolupráci mezi lidmi vůbec. Návštěva televizního studia, novinové redakce... Četba básně...

2. **Učení jako logicko-systematický proces (rozvíjející učení):** Po vysvětlení pojmů a předvedení jednoduchých technik práce (např. v autoškole: zadání cílů, uvedení pramenů) následuje *výstavba*, věcně hierarchická, *induktivní* nebo *deduktivní* (od jednotlivosti k obecnému a opačně), postupně krok za krokem (diskriminace, zdůraznění rozdílů). Příklad deduktivní výstavby je: zážehové motory / elektromotory; benzínové karburátorové motory / motory s přímým vstřikováním paliva; čtyřtákní / dvoutákní; řadové motory / motory typu boxer; ventilový rozvod shora / ze strany...

◆ Najděte další příklady ze školní výuky (matematika, přírodopis, zeměpis...)! V čem spočívají rozdíly mezi logicko-systematickým a globálním učením?

Vedení žáka:

Tok informací a informační skoky: ...

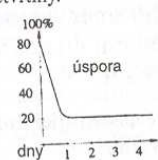
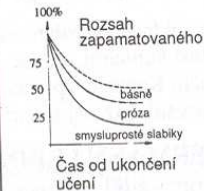
Možná individualizace se omezuje na: ...

Nebezpečí: posun k čistému drilu bez hlubšího porozumění, transfer je ztížen.

3. **Učení jako vícestupňové přizpůsobení (spirálovitý proces):** v životě žáka probíhá učení jako opakovaný kontakt a zpracování na stále vyšší úrovni:

- *kontakt jako takový* na úrovni prožitku a jednání s diferencovanými pojmy (např. les s rostlinami a zvířaty, doprava autem a vlakem – pojímáme prožitkově a pojmově);
- *logicko-systematické uspořádání* na úrovni plánovaného, „naprogramovaného“ výcviku s přísně věcnou disciplínou (systemizace rostlin a zvířat, dopravy);
- *individuální zpracování* na úrovni osobního osvojení, použití a vlastní tvůrčí reorganizace (speciální studium, angažování v řešení ekologických problémů, kritický odstup, veřejná práce, politické aktivity).

Používal pouze takové slabiky, které nic neznamenal a ani žádný význam nepřimínaly. Brzy se ukázalo, že jich zase tolik není.

Důležité vlivy:	Vlastní, ale často zavádějící zkušenosti:	Prokázané zákonitosti:	Praktické důsledky:
Množství látky	Když k zapamatování deseti slabik potřebujeme tři opakování, pak pro zapamatování dvaceti slabik potřebujeme... Dvakrát tolik? – Špatně! Potřebujeme neuvěřitelných 30 opakování, tedy desetinásobek!	Úsilí vynaložené na učení neroste proporcionálně k množství látky (lineárně), ale <i>progresivně</i> . (Vynaložené úsilí chápeme např. jako počet opakování).  Vynaložené úsilí je rychle rostoucí funkcí množství látky!	Učit se velké části v celku je neekonomické! Lepší je látku rozdělit a rozdělit!
Zapomínání v čase (zapomenuté, obtížně vybavitelné) měřeno procentem podílu zapamatovaného	„Na začátku zapomínám méně, pak čím dál víc!“ „Opakování toho zpočátku moc nepřináší, význam má teprve později!“ Nesprávně: Naše subjektivní soudy jsou zavádějící. „Ze začátku si zapamatuji všechno, pak toho víc a víc zapomínám!“ Zase špatně!	Úspora při přeučení již jednou naučené látky je <i>velmi pomalu klesající funkce času</i> : první hodinu je velmi vysoká, po jednom dni už činí jen třetinu, pak je konstantně asi na úrovni jedné čtvrtiny.  Průběh a pokles je tím menší, čím víc dává látka smysl. Dlouhodobě je možné až 70 %. Zapamatované není rychle klesající funkce času, ale pomalu klesající. 	Úspory na počátku učení jsou největší, opakování (látky, kterou zdánlivě ovládáme) je neúčinnější po prvních deseti minutách, ale v každém případě do hodiny! Učit se co nejdříve, co nejstrukturovanější materiál, vyhledávat co nejvíce souvislosti!

Na základě tohoto zkoumání EBBINGHAUS formuloval zákonitosti učení verbální látce pomocí asociací, tedy bez nějakých souvislostí a vztahů. Ukázalo se, že tyto výsledky jsou použitelné pro *praxi učení*. Jaké zákonitosti řídí průběh „mechanického“ (asociačního) učení, opakování a cvičení a jak učení co nejlépe uspořádat?

Je třeba:

- nejdříve poznat důležité vlivy,
- uvědomit si naše (často zavádějící) zkušenosti a názory,
- srovnat je se zákonitostmi vyslovenými EBBINGHAUSEM (a jinými) a shrnout je do funkčního modelu,
- aplikovat v praxi.

Verbální učení ve škole

Zvlášť důležité jsou následující čtyři operace:

Verbální asociace už známe z učení číselných řad (násobilka), písmenek, slov, slovíček, letopočtů, formulí, telefonních čísel, textů.

Diskriminační učení (diskriminace – *rozlišování*) vychází z toho, že vedle spojování k sobě náležejících obsahů je důležité i jasné oddělení rozdílných elementů. Například našemu „slečna“ přiřazujeme anglické „Miss“ a nikoli „Mr.“ nebo „Mrs.“. 3 x 4 je prostě 12 a nelze to zaměnit s 3 + 4 = 7. Zdůraznění a seskupování specifických rozdílů vede k osvojení pojmů.

Pojmové učení umožňuje dítěti nejen správně přiřadit jména k určitému jednotlivému předmětu („pojmenování“), ale také *přiřazení* obecného pojmu celé třídě podnětů. Pojem „stůl“ se hodí nejen pro dětský jídelní stůl, ale i pro celou třídu nábytku, pro všechny stoly. To vyžaduje strukturu pro rozeznávání srovnatelných a odlišných znaků a na vyšší úrovni existenci nadindividuálně obecného označení.

Učení pravidel spojuje učení asociací, diskriminační a pojmové. Učitel předkládá pravidla nebo je rozvíjí („Zlomky násobíme tak, že...“), pak následují příklady a procvičení. Proces učení pravidel je u konce, když žák dokáže pravidlo samostatně aplikovat.

Učení vhlédem

Uvědomujete si, kolik problémů s sebou nese čistě asociální mechanické učení, a jak snadněji a rychleji učení postupuje, jestliže pracujeme *organizovaně*, uvědomujeme si souvislosti, chápeme elementy jako části určitého celku? Vzpomeňme si na *pozitivní transfer* již naučené struktury na nově naučené situace, tento transfer umožňuje použití již známých poznatků v podobné oblasti.

Zažili jsme již situace, ve kterých naučené chování řešení neusnadnilo, ale ztížilo (např. u úloh z matematiky), anebo situace, kdy naučené či od druhých „odkoukané“ návody, jak se chovat, zcela znemožnily jakékoli samostatné a zodpovědné řešení (např. plán na dovolenou, volba povolání)?

To, co jsme v těchto případech podnikali, byl výkon určitého druhu. Zapojovali jsme *organizační procesy* a přitom jsme neasociovali jen libovolné pojmy, ale nalézali jsme struktury, odhalovali vztahy, vytvářeli vazby „když – pak“ (tedy řetězy příčin a následků), v myšlenkách jsme si přehrávali podmínky a výsledky

♦ Najděte v této knize odstavce:

- povzbuzující ke globálnímu učení;
- vystavěné spíše logicko-systematicky;
- podněcující k individuálnímu zpracování.

Úspěšné individuální zpracování látky může znovu vyústit v nový kontakt s látkou, nyní na vyšší úrovni. Celek usnadňuje lepší pochopení detailů, detaily naopak usnadňují pochopení celku (obecného) atd. Tento spirálovitý proces učení je v teorii poznávání znám jako *hermeneutický kruh*.

Učíme se celý život – inovační učení

Učení vzhledem poskytuje dva důležité poznatky. Zaprvé, že učení se neomezuje na čas nebo místo, nemusí mít mechanický průběh, není záležitostí vývojového nebo školního věku, není to jen jedna určitá (většinou nezáživná) činnost. Ve stále se měnícím světě je učení denně novou výzvou; každá četba novin, každý den v zaměstnání, v rodině, každá chvíle u televize nás nutí aktualizovat své poznatky a dovednosti (i postoje a chování). *Učení je úkol na celý život* (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 159).

Učení vzhledem může vést až k tvůrčí reorganizaci životních skutečností: ve výzkumu Římského klubu to nazvali *Učení jako budoucí šance*. Podle jejich názoru je analytické, na poučky orientované učení na úrovni věcné disciplíny důležité v uzavřených systémech s konstantními předpoklady. V měnící se struktuře nebo v hraničních situacích (např. když nefungují ampliony kvůli výpadku proudu) se jich však musíme vzdát. Na příkladu problému s nedostatkem energie dokazují, že lidstvo se dnes v takové hraniční situaci nalézá, její individuální zpracování vyžaduje nový způsob učení: *inovační učení*.

Některé znaky inovačního učení:

• *Anticipace*

„Anticipace je víc než schopnost předvídat. Zahrnuje i odpovědnost za ovlivnění a řízení budoucích událostí. Je proto více než jen propočet pravděpodobností.

♦ **Dokážete uvést příklad takové odpovědnosti?**

• *Autonomie*

„Společenská autonomie zahrnuje kulturní identitu. Individuální autonomie je zbraň pomáhající zůstat nepřemožen. Žák dosáhl stadia autonomie tehdy, když dokáže řídit své vlastní procesy učení.“

♦ **Vysvětlete tento myšlenkový postup v souvislosti s působením masmédií!**

• *Závislost na hodnotách, ne svoboda hodnot*

„Učení způsobuje napětí, které vzniká tak, že musíme volit mezi více hodnotovými systémy. Jsou-li vlastní hodnoty ohroženy, je člověk připraven učit se. Hodnoty jsou vzdálené elementy procesů učení.“

♦ **Při ohrožení jakých hodnot byste se „učili“?**

• *Participace*

„Existuje jen málo slov, které tak působivě vyjadřují touhu lidí po partnerství při procesu rozhodování a jejich neochotu spokojit se stanovenou rolí. Zatímco anticipace pomáhá rozvinout pocit časové příslušnosti, vyžaduje participace pocit příslušnosti prostorové.“

• *Dialog a interakce*

„Musíme různé obsahy a vztahy převádět na společného jmenovatele stálým dialogem s ostatními lidmi. Interakce nám pomáhá postřehnout individuální významy.“

Interference v procesu učení

Zkoumalo se, jakou roli hrají procesy učení, které se uplatňují bezprostředně před nebo po vstřípení nějaké látky.

Pro interferenci mezi procesy učení existuje jednoduché platné fyziologické vysvětlení. Procesy učení se odehrávají téměř současně s procesy vzrušení na gangliích kůry velkého mozku, tyto procesy „postmentálně“ přetrvávají, i když je vědomá činnost učení ukončena. Jestliže před opravdovým odezněním vzruchů začínají další procesy vzrušení, protože probíhá nějaký vědomý proces učení, pak musí dojít k vzájemnému narušení, tzv. *útlumu*. Uvádíme jen jeho nejdůležitější druhy:

Druh útlumu	Příklady	Praktické důsledky
<i>Retroaktivní útlum</i> (zpětně působící): Bezprostředně následující proces učení ovlivňuje proces předchozí. Také naopak: <i>Proaktivní útlum</i> (působí směrem dopředu).	„Strategie průlomu“: Všechny zkoušky skládat v co nejbližším termínu s co největším úsilím - vede to k lepší konfuzi.	Po každé naučené části si udělat pauzu, alespoň pět minut! Termíny zkoušek si pečlivě naplánovat! Obměňovat předměty!
<i>Ekforický útlum</i> (útlum paměti): Doznívající procesy vzrušení utlumují nejen procesy učení, ale i reprodukční schopnosti.	Těsně před zkouškou - hodinu před ní, nebo o pauze, se ještě co nejusilovněji učit - to může špatně dopadnout!	Před zkouškou se učit lehce a povrchně, jen prolistovat nebo osvěžit, ale neučit se nic nového!
<i>Afektivní útlum</i> (způsobený prudkými a intenzivními prožitky): Obecně zvyšuje úroveň aktivace a tím klesá schopnost reprodukce.	Učení se ve strachu a v panice („Já nestíhám!“), s agresí (vztek, hněv), v jakémkoliv rozčilení (rodinná hádka) - nemá velký význam.	Klid, chladná hlava, rozvaha!

Transfer (přenos)

Bezprostředně navazující procesy učení se navzájem ovlivňují na poli fyziologickém, ale pevně vštípené paměťové obsahy také dodatečně působí na nové procesy učení. Hovoříme o *transferu známého na nové*. Tento transfer může učení v určitých případech utlumovat, působit jako *negativní transfer*, a to tehdy, když něco ovládáme a najednou se máme naučit chování nebo poznatek tomu odporující. Je např. obtížné naučit se správnou výslovnost anglického „th“, když jsme se to již naučili špatně. Jen těžko si pamatujeme změněné telefonní číslo, je problematické zvyknout si jezdit autem s jiným ovládáním, hůř se sblížíme s tím, koho jsme považovali za nepřitele.

Jinak je tomu s *pozitivním transferem*. Hodnota naučené informace spočívá právě v tom, že ji lze využít i jinde než jen v jedné odpovídající oblasti. Naučené můžeme použít i v jiných situacích. Příkladem je, když se nám znalosti latiny hodí v angličtině nebo francouzštině. Naučí-li se dítě starat se o nějaké zvíře, umí se později postarat o jiného člověka. Zlepšení fyzické kondice se projeví i na technice lyžování.

Výskyt pozitivního transferu byl zpochybňován. Se známým „efektem zásuvky“ se můžeme setkat hlavně ve škole: žák umí spočítat procenta v matematice (ale ne v zeměpise, kde se tento výpočet také užívá); i v matematice však jen tehdy, když se tato látka právě probírá a už ne při probírání další kapitoly; pouze s jedním profesorem, a ne s jeho zástupcem.

Není divu, že mnozí zastávají názor, že učení je převážně *specifické*, omezené na identické elementy; nikoli obecné a aplikovatelné. Ten, kdo zpochybňuje účinek transferu, zpochybňuje i hodnotu *exemplárního učení*. To nespočívá v shromažďování encyklopedických poznatků: čísel, dat a faktů; ale ve výcviku a zlepšování naší schopnosti učit se na základě příkladů, které nám umožňují pochopit jedinečnost určité oblasti poznání. Dnes existuje velmi rozšířené přesvědčení, že je třeba *naučit se učit*.

Praxe učení – jak trénovat sám sebe

Nabízíme zde stručný návod pro ty, kteří si chtějí (nebo většinou musí) vylepšit své učení. Vycházíme z knížky „Jak se učit snadněji“ od HANSE KERNA. Ale pozor – bez opravdového osobního úsilí nelze očekávat výsledky!

1. Rozpoznat vlastní problém!

Udělejte si čas a vyplňte pravdivě níže uvedený dotazník.

2. Plánovat!

Než se začnete učit, musíte přesně vědět:

- co se máte naučit (zřetelně ohraničit!);
- do kdy se to máte naučit (termín zkoušky v kalendáři);
- jak si rozdělíte práci.

Dva tipy pro „profesionály“:

- Vyzkoušejte si: Učí se vám lépe pozdě večer nebo brzy ráno? Jde vám to lépe o samotě (vlastní pokoj) nebo v přítomnosti jiných lidí (ve studovně)? Je pro vás příjemnější zvuková kulisa (tichá hudba) nebo absolutní ticho?
- Pověste si na stěnu velký plakát s týdenními úkoly.

DOTAZNÍK O UČENÍ

Když se učím, většinou postupuji takto:

Mám potíže:

- na počátku:
- s rozčleněním:
- se soustředěním:
- s pamětí:
- při zkoušce:
- z následujících důvodů v těchto předmětech:
- se špatnými známkami:

Chtěl/a bych změnit následující:

Jestliže najdete na následujících stránkách cokoli, co se vám bude hodit pro dosažení žádaných změn, ihned si to poznamenejte. Chci vyzkoušet:

Za nějakou dobu (asi za 2 – 4 týdny) svůj pokus zhodnoťte.

Užitečné se mi zdá, pokračovat chci v:

3. Pracovat soustředěně!

Dokážete se soustředit 30 – 50 minut bez přerušení (samozřejmě včetně krátkých přestávek, jako je protáhnutí, ostrouhání tužky atd.)? Pokud ne, vezměte tento tréninkový program vážně a vědomě ovlivňujte výkonnost vašeho mozku: cíle-

ným „izometrickým rituálem“ GISELHERA GUTTMANNA (srovnej *Co je psychologie*, s. 16) můžete zvýšit úroveň aktivity a tím zlepšit svou schopnost učení. Takové „vyprázdnění“ vám pomůže soustředit se 10 – 20 minut!

Můžete se jít také poradit do pedagogicko-psychologické poradny.

Nejpozději po 50 minutách učení si opravdu udělejte přestávku: na chvíli „vypněte“, vstaňte, protáhněte se, zacvičte si, snězte ovoce.

Ani maratón, ani krátké tratě nejsou nejlepší, zvolte si zlatou střední cestu!

4. Učení musí mít výsledky!

Zapojte vědomě motivy učení:

- *Zvědavost, zájem, sebezovoj:* „Tomu přece musím přijít na kloub!“, „Tady něco začíná“, „To potřebuji pro...“, „Takhle zyládnou i tu nudnou část látky!“.
- *Úspěchy:* nic není úspěšnější než úspěch! Úspěch neznamená pouze mít dobré známky nebo imponovat druhým (i když nám to dělá dobře). Rozhodující je, že překonáváme sami sebe. Abychom zažili úspěch:
 - Musíme postupovat krok za krokem, určit si *dosažitelné dílčí cíle* (nesníť o vzdálených cílech), předsevzít si pouze to, co skutečně můžeme stihnout (zklamání snižuje odvalu).
 - Ihned se kontrolovat: správně nebo špatně, jít dál nebo se tomu ještě chvíli věnovat? Kromě *sebekontroly* využívat často i *kontrolu prostřednictvím druhých* (není proč se stydět). Zavolat si, učit se ve skupince, konzultovat s učitelem. Nebát se kritiky! Speciální tip: vysvětlit *někomu jinému* obtížnou látku.
 - Využívat *odměňování* – nejlepší je odměnit sám sebe! Dosažení každého cíle znamená získání přiměřené ceny (jít si zaplavat, jít do kina). Co takhle uzavřít sám se sebou „smlouvu“?

5. Techniky a triky!

Podle druhu učební látky potřebujete speciální „nástroje“. Obvyklé předměty (jako historie nebo biologie) vyžadují smysluplnou *strukturaci* látky („organizační procesy“). U jiných materiálů má pochopení jen malý význam: slovíčka, telefonní čísla, pravidla, poučky, jména a letopočty se prostě musíme naučit *z paměti* („asociační procesy“).

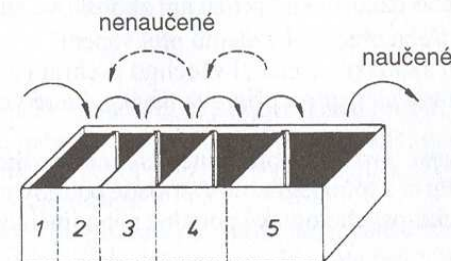
Třífázové strukturované učení:

- *Získání přehledu:* co, kolik, jak obtížné? Látku si v klidu přesně ohraničit a projít.
- *Seřazení, členění* (strukturování): co k sobě patří, jak se jedno vyvíjí z druhého, kde je hlavní myšlenka (podtrhávání a značení v textu)?
- *Vštípení jednotlivých úseků* (asi 1/2 stránky): Odlišit hlavní teze od okrajových informací, ještě jednou přečíst, pak hned zavřít knihu, odložit sešit a vše samostatně rekapitulovat. (To, co si nepamätujete, je třeba označit speciální barvou.)

Učení z paměti (starší i novější pomůcky při memorování):

- *Mnemotechnické pomůcky*, „šetři se osle – 6378 – poloměr zeměkoule“ – To je něco, co nám z paměti nikdy nevymizí. Podobné větičky sami vyhledávejte a využívejte: např. telefonní číslo 89 24 673 („Francouzská revoluce / hezké vánoc“ / konec vánoc (6. ledna) / rok mého narození“).

- *Kartičky* (lehce si je sami zhotovíte!): Krabici od bot rozdělte do pěti přihrádek a udělejte si zásobu kartiček z tvrdého papíru tak, aby se do přihrádek vešly. Na jednu stranu napište „podnětové slovo“ (otázka, český výraz...) a na druhou stranu příslušnou odpověď („slovní reakci“).



Obtížné letopočty, těžká slovíčka, složité poučky? Kartičky odložit do přihrádky 1! Všechny kartičky denně alespoň jednou projít a přerazovat: ihned zodpovězeno – o přihrádce dál, nezodpovězeno – o přihrádce zpět, nejistota – kartička zůstává. Všechno směřuje k přihrádce 5, co je v ní po tři dny, to s konečnou platností ovládáte. Lístky můžete vyhodit nebo si je schovat jako trofej.

Kartičky fungují jako sešit se slovíčky, jenže odpověď je automaticky ukrytá a nemůžete sami sebe ošidit. I tady je potřeba zopakovat, co ještě neovládáte (nemilosrdně a vždy znova). A především: uvidíte, jak to každý den přibývá! Komu to jde rychle, vystačí se třemi přihrádkami, kdo si pamätuje obtížné může jich použít šest až sedm.

- *Využívání smyslových kanálů* (podle typu učení):
 - Vizuální typ by měl namalovat a zobrazit to, co si přečte.
 - Akustický typ potřebuje přehrávání nahlas, používání magnetofonu.
 - Motorický typ: obtížné zapamatovatelné zapsat, při učení popocházet.

Protože se čisté typy vyskytují jen zřídka, používejte co nejvíc smyslových kanálů zároveň!

- *Paralelní učení* (účinky přináší i jeho použití bez vědomého úsilí):
 - Poslouchajte kazetu s informacemi potichoučku přímo do ouška, ale jen na podbarvení.
 - Sledujte v televizi napínavý film, plně se na něj soustředte a současně nastavte magnetofon tak, abyste ho ještě slyšeli, ale aby vás nerušil.

Takový „podprahový“ příjem informací pozorovatelně ulehčuje jeho pozdější naučení, ale nemůže ho nahradit!

- *Správné opakování!* Existují tři pravidla, která vám ušetří čas:
 - *opakovat co nejdříve* (obtížné zapamatovatelné po deseti minutách, zbytek do hodiny, nejpozději však následující den);
 - *opakování rozvrhnout* (opakovat jedenkrát denně po tři dny je mnohem účinnější než třikrát v jednom dni);
 - *opakovat diferencovaně* (ne celou látku od začátku až do konce, ale obtížné části barevně zvýraznit a opakovat je častěji).

6. Cílená příprava na zkoušky!

Vídeňský psycholog učení FRANZ SEDLAK postavil proti BÜHLEROVĚ „Aha efektu“ tzv. „Ó je – efekt“: „Ó je, zkoušky.“ Tento efekt má i své dobré stránky: vytváří tlak a tím nás mobilizuje. Působí však negativně, jestliže máme sklon k přílišné vybuzečnosti nebo úzkostnému prožívání zkouškové situace (tréma).

- „Zažít“ látku: je třeba předejít každému překvapení!
- *Simulovat situaci zkoušky*: doma si všechno přehrát (vstup do místnosti, zadání otázky, příprava na papíru, příprava taháků, které ve skutečnosti nepoužijeme).
- *Nenechávat si trému pro sebe*, otevřeně o svých prožitcích hovořit s kolegy (a když to jde, dělat si z toho legraci). V případě potřeby vyhledat odbornou pomoc (v pedagogicko-psychologické poradně nebo jiném zařízení).

Kompendium

Funkce učení

Podle *biologického pojetí* slouží učení zachování vnitřního fyziologického prostředí („homeostázy“) v měnících se podmínkách vnějšího prostředí; optimalizuje tedy chování.

Podle *psychoanalytického pojetí* je učení nutné pro dosažení rovnováhy mezi „principem slasti“ a „principem reality“; pro dosažení rovnováhy je nutné rozpoznat omezení plynoucí z vnějších podmínek.

Podle *humanistického pojetí* je učení spontánní a samostatnou aktivitou člověka usilujícího o uskutečnění svých osobních možností.

Obsah slova učení

Rozlišujeme

- procesy, postupy: *učební činnosti*;
- výsledky, cíle: *výsledky učení*.

Oblasti učení

Schopnosti a výsledky učení se mohou projevovat jako

- kognitivní obsahy;
- senzomotorické koordinace;
- emocionální postoje;
- sociální chování.

Proces učení probíhá na různém stupni *vědomé koncentrace a volního úsilí*, od nevědomé (hra) po plně uvědomované (cílené učení).

Definice učení

Učení je *tendence ke změně chování* (bezprostředně pozorovatelná pouze v motorickém, ne v mentálním dění), která se odehrává na rovině senzomotorické, emoční, sociální a kognitivní prostřednictvím pozorování, procvičování nebo vhlédem (ne zraním nebo únavou).

Teorie učení

Teorie učení nepopisují samotné procesy učení (které probíhají na neurofyziologické úrovni), ale jsou to modely vysvětlující pozorované, nenáhodné souvislosti mezi určitými podmínkami učení (*input*) a výsledky učení (*output*): v praxi pomáhají optimalizovat proces učení.

Některé *neurofyziologické* poznatky k otázce uchování informací: „Okruchy podráždění“ vysvětlují funkci *krátkodobé paměti*. Hustota dendritů, „tvorba engramů“ na synapsích a „paměťové molekuly“ (J. McCONNELL) by mohly být podkladem *dlouhodobé paměti*.

Klasické podmiňování

Tato teorie byla vyvinuta PAVLOVEM okolo roku 1900 na základě měření sekrece slin u psů; přitom se poprvé podařilo získat exaktní údaje o okamžiku, síle a trvalosti reakcí, tedy o jednoduché změně chování.

Při *nepodmíněné reakci* jde o geneticky naprogramovaný průběh chování: *přirozený, vrozený spouštěč* (např. pach masa) spouští *přirozenou, vrozenou reakci* (např. slinění). V případě *podmíněné reakce* se setkáváme s nejjednodušším případem učení: umělý podnět (vícekrát se vyskytující současně s přirozeným), např. zvonění, může nahradit přirozený spouštěč (*substituce podnětu*) a přivodit slinění. Naučený, *podmíněný podnět* vyvolává naučenou, tedy *podmíněnou reakci*.

Přitom se ukazuje, že nejen určitý podnět, ale celá třída podobných podnětů může působit jako spouštěč (*generalizace podnětů*) a že při dlouhodobé nepřítomnosti naučeného podnětu dochází k vyhasínání naučeného spojení (*odpodmiňování, extinkce*).

Ne všechny druhy učení lze vysvětlit pomocí modelu klasického podmiňování: u lidí je to obecně pouze učení *emočních reakcí* (emocionální postoje, jako je averze, hnus, nenávisť, strach) a *vegetativně řízené vitální funkce* (jako polykání, červenání atd.).

Učení na základě úspěchu

V centru pozornosti je otázka, pod vlivem jakých zkušeností se mohou naučené podněty dostat na místo přirozených spouštěčů tak, aby proběhly biologicky dané způsoby chování. Soustředí se také na vznik nového chování a považuje za rozhodující jeho použitelnost, tedy *úspěch* naučeného chování.

Existují zde tři teoretické přístupy:

Instrumentální podmiňování (THORNDIKE, 1911): Učení spočívá v aplikaci principu *pokusů a omylů* při zkoušení a nalézání toho, co přináší úspěch; učení pracuje s nástrojem (instrumentem), tedy s *žádaným efektem* procesu učení (*zákon efektu*).

Operační podmiňování (SKINNER, okolo roku 1950): Základem této teorie jsou kybernetické modely. Náš pohybový aparát nepřetržitě působí na prostředí a výsledky tohoto působení jsou stále zpětně hlášeny. Učení je možné tehdy, když jsou určitá zpětná hlášení spojena s *posílením* (reinforcement).

Při *pozitivním* zpevnění (prostředím) se zvyšuje pravděpodobnost výskytu, při *negativním* zpevnění (potrestání) se výskyt snižuje.

Pro dosažení komplikované sekvence chování použijeme techniku „sukcesivní aproximace“ (shaping).

Programované učení: Použití počítačů k výuce se velmi rozšířilo a přináší úspěchy. Umožňuje:

- rozložení učiva na bezchybně reprodukovatelné, *malé učební části*;
- v každém kroku *aktivování* naučeného *otázkami*;
- okamžité pozitivní nebo negativní zpevnění pomocí *zpětné vazby o úspěšnosti* (správně nebo špatně).

Skladba programu může být lineární (předepsaná cesta) nebo (pro doplnění mezery) větvená, nebo může program určité části vynechat (to, co už známe).

Sekundární zpevnění: signální podněty všeho druhu mohou nahradit vlastní posilující podnět (místo biologického potravního podnětu mince, dokonce výpis z konta).

Trest není namířen proti lidem, ale vždy jen proti určitému chybnému chování: má být okamžitý, přiměřený a má odpovídat sociálnímu kontextu.

Učení pozorováním a nápodobou (sociální učení)

Průběhy pohybu (sportovní a manuální dovednosti, manuální zručnost, slovní pohotovost...) a *repertoáry chování* (verbální a neverbální komunikace, vyhrožování, imponování, chování vyplývající z role...) se učíme pozorováním a přímou nápodobou (i ve smyslu modelu podmiňování).

Sociální učení ve škole je realizováno v podobě *alternativních vyučovacích stylů* (týmové vyučování, projekty, žáci jako experti). I sociální učení je alespoň částečně ovlivnitelné (viz dimenze řízení a hodnocení).

Verbální učení

Verbální učení se v podstatě skládá z učení asociací: *párově asociační učení*, tj. tvorba spojení mezi podnětovým slovem a reakcí. Vědomé obsahy se mohou spojovat pomocí *asociačních procesů* (společná reprodukce právě spolu se vyskytujícími obsahů) a *organizačních procesů* (řízení reprodukce tvorbou komplexů, základních struktur *učení vhladem*).

Zkoumáním asociačního učení se koncem minulého století zabýval EBBINGHAUS, používal „smysluprosté slabiky“.

Verbální učení ve škole zahrnuje asociační, diskriminační, pojmové učení a učení pravidel, což přesahuje čistě asocianistický kontext.

Učení vhladem

Mechanicko-asociační učení je časově náročné a neekonomické, neumožňuje pozitivní přenos (transfer), selhává v problémových situacích, které vyžadují nové, samostatné a vlastní zodpovědné cesty řešení.

Vyhledávání významu, přehrávání v myšlenkách, hledání originálního řešení: *myšlení a kreativní zvládání problémů* můžeme považovat za procesy učení, pokud působí dlouhodobé změny chování.

Model průběhu učení vhladem:

- Fáze *uvědomění problému*: otřesení samozřejmým, zážitek spornosti dosud platných způsobů chování („deficit redundancy“).
- Fáze *hledání*: strategie zvládání formou volného, hravého kombinování, testování („pravoohemisferické“ složky).
- Fáze *průlom*: vytvoření nové duševní konfigurace, nové vztahové struktury (opět redundancy na vyšší úrovni) na základě nápadu.
- Fáze *testování výsledků*: upevnění, zakotvení a rozvedení nového vhladu slovy, použitím a přezkoušením na příkladech, možnostmi aplikace.

Model struktury učení vhladem:

- *Učení jako celkový proces* (odkrývající učení): z prvotního difúzního celku jsou izolovány klíčové body, vytváří se struktura a zviditelňují se principy výstavby.
- *Učení jako logicko-systematický proces* (rozvíjející učení): po objasnění základních pojmů a vysvětlení pracovních technik dochází k věcné, logicky uspořádané výstavbě směrem induktivním nebo deduktivním.
- *Učení jako vícestupňový spirálový proces*: na úrovni zážitku a jednání probíhá celkový kontakt. Na úrovni plánovitého výcviku probíhá logicko-systematické uspořádání. Na nejvyšší úrovni individuálního zpracování dochází k osobnímu osvojení a vlastní tvůrčí reorganizaci svého vlastního i vnějšího světa *inovačním učním*.

Interference v procesu učení

Bezprostředně na sebe navazující procesy učení se mohou navzájem negativně ovlivňovat. Rozlišujeme *útlum retroaktivní, proaktivní, ekforický a afektivní*.

Transfer (přenos) je působení naučeného obsahu učení (poznatků, dovedností) na nový průběh učení. Tento vliv může být na jedné straně *tlumící (negativní transfer)*, jestliže nové obsahy učení odporují obsahům již známým, a na druhé straně *podporující (pozitivní transfer)*, pokud již známé obsahy vedou k zlepšení výkonu učení v podobných situacích, tedy jsou-li obecně použitelné a aplikovatelné.

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

Birkenbihlová, V.: *Piliny v hlavě*. Praha, Svítání 1996.

Bruner, J. S.: *Vzdělávací proces*. Praha, SPN 1965.

Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997.

- Gagné, R. M.: *Podmínky učení*. Praha, SPN 1975.
 Kulič, V.: *Psychologie řízeného učení*. Praha, Academia 1992.
 Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha, Portál 1998.
 O biologii učení. Sborník. Praha, Academia 1974.

B) Ostatní literatura

- Guttmann, G.: *Wir lernen lernen*. Broschüre des BMUKS, Wien o. J.
 Kern, H. P. u. a.: *Leichter lernen. Hefte für Schulpartner 1*. St. Pölten 1987.
 Sedlak, F.: *Lernen kann jeder lernen*. Wien 1984.
 Sedlak, F.: *Lernen lohnt sich*. Wien 1990.

Základní otázky vývojové psychologie

Jedním z nejdůležitějších témat vývojové psychologie je otázka, v jakém poměru je vývoj určen zděděnými danostmi (*vlohami*) a vnějšími vlivy (*prostředím*). V extrémním vyjádření jsou tato pojetí vzájemně protikladná (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 88 a násl., *Učení*, s. 97 a násl., *Psychologie osobnosti*, s. 206 a násl.).

Je vývoj určen vlohami nebo prostředím?

Vysvětlit průběh vývoje pouze na základě *zdeděných daností* by znamenalo, že všechny uplatněné znaky v průběhu vývoje jsou součástí genetické výbavy individua a pouze se rozvíjí v průběhu *procesu zrání*. Všechny vnější vlivy, všechny získané zkušenosti, obecně význam procesů učení při vývoji, by byl zcela zanedbatelný nebo přinejmenším druhořadý.

Opačné pojetí předpokládá, že vývoj samotný je vyvoláván *vnějšími vlivy*, a vychází z domněnky, že všechny přítomné znaky jsou výsledkem *procesů učení*, jak vědomých (například školních), tak nevědomých (například naučit se chodit). Proces zrání by měl velmi malý nebo zanedbatelný význam.

♦ **Pokuste se najít důkazy, které podporují předpoklad vývoje probíhajícího na základě zděděných, procesem zrání podmíněných vlivů, a důkazy, které hovoří ve prospěch vývoje ovlivněného procesem učení.**

Výsledkem pokusu vysvětlit vývojový proces jako ovlivněný současně faktory zděděnými i vlivy prostředí je model *zralosti a senzibilního (kritického) období*. Tento model předpokládá, že vědomý nebo nevědomý proces učení probíhá nejlepším možným způsobem, jestliže jedinec dosáhl úroveň zralosti nutnou pro naučení se určitého obsahu. Jako „senzibilní (kritické) období“ označujeme přitom ty fáze vývoje, ve kterých bylo dosaženo ve srovnání s předchozími fázemi optimální úrovně zralosti a tato zralost je předpokladem pro úspěchy v učení.

Například i nejdokonalejší způsob výuky čtení a psaní by nebyl úspěšný u ročního dítěte, protože jeho tělesná a duševní zralost je nedostatečná. A opačně: dostatečně vyvinuté sedmileté dítě by se nenaučilo číst a psát, kdyby ho k tomu nepřimělo jeho okolí (rodiče, učitelé).

♦ **Pokuste se znázornit vztah mezi procesem zrání a učení! Jaké procesy zrání jsou podle vašeho názoru nutné pro úspěšný průběh určitého procesu učení?**

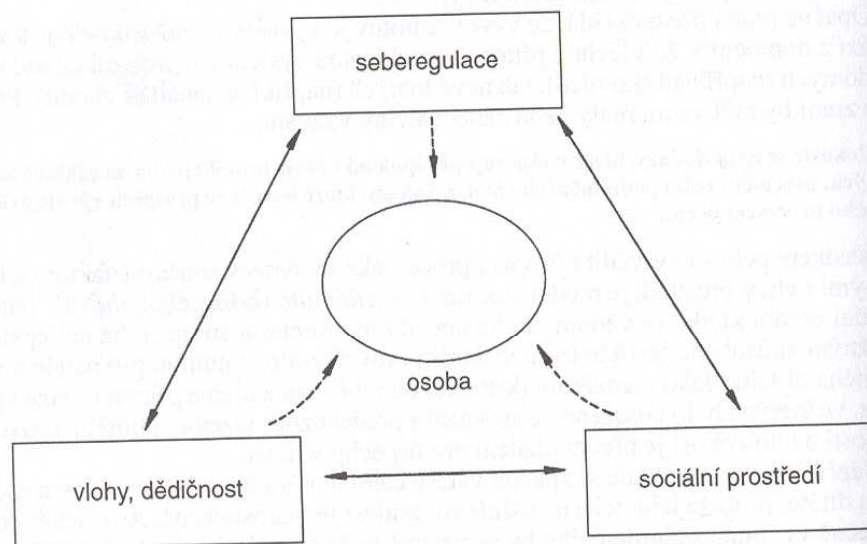
* Údaje o věku uvádíme v tomto oddíle: roky; měsíce + dny. 2; 8 + 14 tedy znamená: 2 roky, 8 měsíců a 14 dní.

Na základě modelu „zralosti a senzibilních období“ lze demonstrovat také nutnost výchovného působení. *Výchova* je jednou ze složek prostředí a má sloužit k tomu, aby člověk rozvíjel své vlohky.

- ♦ Jaké stanovisko zaujmete k následujícím výpovědím, které si odporují:
„Výchova znamená přizpůsobit děti jejich sociálnímu prostředí („Ty musíš...!“), „Ty nesmíš...!“.“
„Výchova znamená napomáhat dětem k jejich sebeurčení a svobodě („Ty můžeš...“).“

♦ Jaké vývojové vlivy lze vyčíst z následujících dvou příkladů?
Pětileté dítě při svém bloumání po bytě převrhlo vázu s květinami. Koberec je mokrý, květiny jsou zlomené a z vázy zbyly jen střepey. Matka zlostně hubuje svou malou dceru. Ta se dívá na spoušť před sebou a zdá se, že nemá daleko k pláči. Po nějaké době, když se matčin hněv poněkud polevil, malá říká: „Mami, to je škoda, ta pěkná váza je rozbitá a kytky musíme vyhodit. Že já jen musím být pořád tak divoká!“
Starší syn má na přání svých rodičů převzít jednu jejich podnik. Proto si musí nyní, když končí povinnou školní docházku, zvolit určitý učební obor. On by si ale rád udělal maturitu a studoval na vysoké škole. Tento úmysl prosazuje i proti přání svých rodičů.

Naše vlohky a prostředí, ve kterém žijeme, představují důležité faktory ovlivňující náš vývoj. Na počátku jsou to především *genetické* (zděděné) *vlivy*, ke kterým se však brzy připojují vlivy prostředí.



Vlohky, prostředí, sebe regulace – proces vzájemného ovlivňování vytváří „osobu“, jedinečné, neměnné individuum.

Například psychická situace matky během těhotenství, související s jejím vztahem k otci dítěte, je jedním z velmi raných vnějších vlivů působících na dosud nenarozené dítě. V raném stadiu vývoje jsou ovšem tyto *vlivy prostředí* dosud nevědomé. Jejich působení – pozitivní i negativní – však zasahuje i do dalšího vývoje. Na-

příklad „optimismus“ nebo „pesimismus“ vychází z rané dětské zkušenosti jedince s rodiči – vždy podle toho, zda rodiče dítě láskyplně akceptovali nebo se k němu chovali spíš chladně a s odstupem.

Chceme-li vysvětlit, jak se člověk stává jedinečným a neměnným individuem, pak vlohky a prostředí samy o sobě nestačí. S přibývajícím věkem je vývoj stále více určován třetím faktorem – *seberegulací*. Bereme náš život „do svých rukou“, prosazujeme vědomě vlastní rozhodnutí, vytváříme plány, odpovídáme sami za sebe. Vliv vloh a prostředí v žádném případě nemizí, ale stává se pouze relativnějším. Nevědomě působící vlivy se mění na vědomě utvářené podmínky našeho života.

- ♦ V krátké (anonymní) úvaze uveďte to, co silně ovlivnilo váš vývoj! Přemýšlejte, k čemu je možné tyto vlivy přiřadit!



Na fotkách, na kterých jsme jako miminka nebo malé děti, se často skoro nepoznáváme. A přesto nepochybuje, že jsme zůstali stále jedním a týmž člověkem...

Jsem to ještě já?

- ♦ Pokuste se vzpomenout si, na co jste se jako děti dívali úplně jinak, než se díváte dnes! Které z vašich postojů naopak zůstaly až dodnes stejné?

Navzdory mnoha různým změnám jsme zůstali v průběhu vývoje stejní. Během procesu vývoje nebyly staré znaky nahrazeny novými, ale to staré se změnilo v nové.

Musíme si uvědomit, že mnohé znaky zůstaly prakticky nezměněné, zatímco jiné prodělaly zřetelnou změnu. Rasové nebo osobnostní znaky zůstaly zachovány, jiné se zcela proměnily. Např. důležitým předstupněm chůze je lezení, jakmile se ale naučíme chodit, přestáváme ho používat jako hlavní způsob přemísťování.

Změna znaků může probíhat různými způsoby:

- *připojením*, ke starým znakům se připojují nové,
- *úplným nahrazením (substitucí)* nebo *zlepšením* starých znaků,
- *diferencováním*, tedy specifikováním starých znaků,
- *hierarchickou integrací*: starý repertoár znaků, který nejdříve tvoří relativně ne-seřazený a nespecifický celek, jedinec během růstu nově poznává a zařazuje ho do své vnitřní struktury.

Vývoj znamená *kontinuitu při současné změně*.

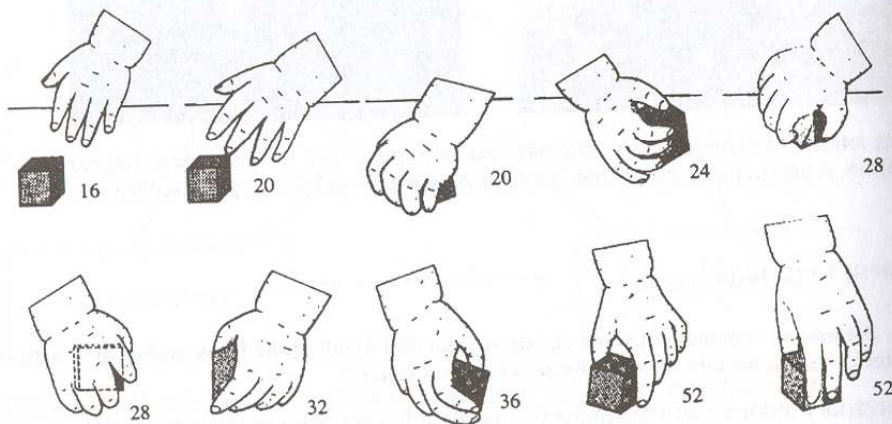
- ♦ Najděte ke každému z uvedených druhů změn příklad z oblasti tělesného a duševního vývoje! Která z uvedených pěti druhů změn by mohla zpochybnit zásadu kontinuity vývoje?

Témata vývojové psychologie

Prenatální období vývoje

Vývoj lidstva před a po narození tvoří jednotu přerušenou zážitkem porodu.

To je patrné mezi jinými i na vlivu životních návyků a postojů matky na dítě: jestliže je matka v prvních dvou měsících těhotenství vystavena silnému stresu – například kvůli přetížení v práci nebo protože otec dítě odmítá, často se u dítěte později objevují poruchy trávicího systému. Stres, který matka prožívá po skončení druhého měsíce těhotenství, způsobuje sníženou agilitu dítěte. Takové děti se později chovají nápadně klidně: pro dítě typická prudkost a zvědavé chování jsou utlumeny (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 208).



Úchopy dítěte, 16.–52. týden (podle Halverson, H. M.: *An Experimental Study of Pre-hension in Infants by Means of Systematic Cinema Records*. Genet. Psychol. Monogr. 1931, 10)

- ♦ Mohou se děti učit už před narozením? Pokuste najít výsledky tohoto experimentu a zformulovat ho z hlediska teorie učení (srovnej *Učení*, s. 100 a násl.)! Znázorněte průběh experimentu formou jednoduchého nákresu!

Jestliže plodu v 7. měsíci těhotenství pustíme hlasitý tón, pohybuje se. Po několika pokusech tohoto druhu bylo břicho matky vystaveno lehké vibraci. Oba podněty (tón i vibrace) byly plodu poskytnuty asi 15–20 krát, pak byl tón vynechán a nadále byly dítěti poskytovány jen vibrace. Ukázalo se, že také ty dokázaly u dítěte vyvolat pohyb.

Vývoj úchopu jako příklad „psychosomatických“ souvislostí

Schopnost dítěte vykonávat již velmi brzy komplikované úchopy je významná také pro vývoj jeho inteligence. V první fázi vývoje inteligence, nazvané švýcarským psychologem JEANEM PIAGETEM jako „stadium senzomotorické inteligence“, vytváří dítě první „pojmy“: *pojímá, uchopuje* předměty, osahává je a zjišťuje tak jejich vlastnosti. Čím rozmanitěji a přesněji probíhají tyto pohyby, tím rozmanitější a přesnější je vnitřní „pojmový inventář“ dítěte (senzomotorické kruhové pohyby). Na tomto příkladu je patrné, jak působí tělesný průběh vývoje (v tomto případě se týká nervového systému) v duševní oblasti (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 270 a násl.).

Zrání každého mozkového výkonu, které je předpokladem pro stále komplexnější úchopy, umožňuje v psychické oblasti vytváření základních pojmů.

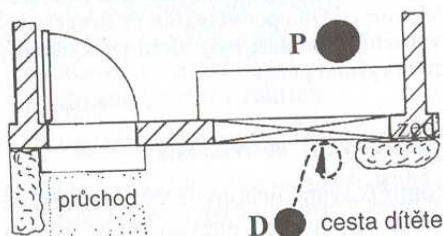
- ♦ Od jakého věku se dítěti daří dokonale uchopit kostku? Popište změny postavení palce mezi 20. a 36. týdnem! V čem se liší držení prstů (kromě palce) v 28. a 52. týdnu? Proč má podle vašeho názoru vytvoření diferencovaných úchopů ruky zásadní význam vzhledem k pozdějšímu zvládnutí lidského života? (Najděte co nejvíc odpovědí!)

Myšlení dětí

Experiment provedený roku 1958 ukazuje velmi názorným způsobem, jak se dítě učí nacházet chování vedoucí k řešení problému také bez „přímého pozorování“. Chování je v průběhu procesu učení předjímáno v představách; na základě těchto „vnitřních plánů“ (schémata řešení) pak dítě jedná (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 86 a násl.).

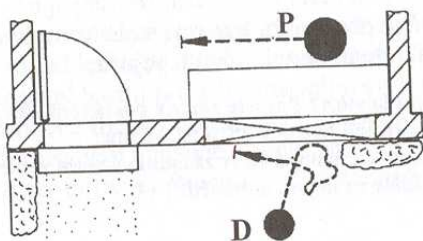
Problém je následující: dítě (D) se nachází na jedné straně bariéry a pečující osoba (P) na druhé straně. Mezi dítětem a pečovatelem je zachován vizuální kontakt. Dítě má samo najít možnost, jak obejít bariéru.

1. První pokus ve věku jednoho roku:



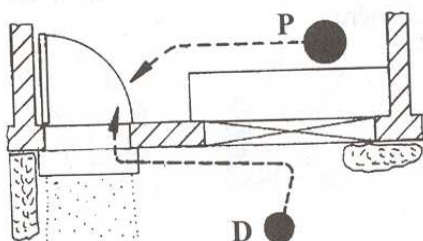
Dítě běží přímo k pečovateli, ale bariéra pro něj zůstává nepřekonatelnou překážkou.

2. Druhý pokus ve věku jednoho roku:



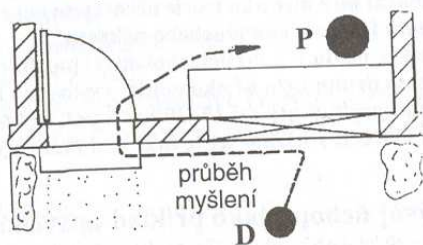
Pečující osoba trochu napovídá a jde několik kroků směrem k průchodu. Dítě ji sleduje, ale jakmile se zastaví, je opět zcela bezmocné.

3. Třetí pokus ve věku jednoho roku:



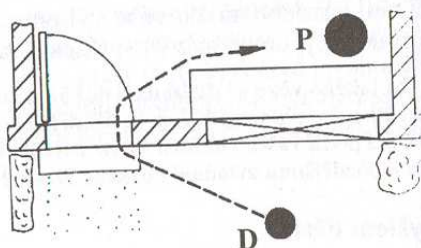
P jde nyní až k průchodu, dítě ho následuje a vyřeší problém. Řešení probíhá „bezprostředním pozorováním“.

4. První pokus ve věku dvou let:



P dítěti nenapomáhá. Dítě běží přímo za ním, pozoruje problémovou situaci a po úvaze objevuje řešení. Při uvažování si vytvořilo „vnitřní plán“ řešení.

5. Druhý pokus ve věku dvou let:



Řešení problému je nyní již natolik „vnitřně“ předjíháno, že dítě od počátku zná „vnitřní plán řešení“ a postupuje podle něj.

♦ Jaké předpoklady chybí dítěti mezi 6. a 7. rokem, když reaguje následovně? Položíme před něj šest hnědých dřevěných korálků a dva bílé dřevěné korálky. Na otázku, zda je na stole víc hnědých nebo dřevěných korálků odpovídá: „Víc hnědých!“

♦ Jaký základní rozdíl vidíte mezi následujícími řešeními?

1. Aby dítě dosáhlo na oblíbenou čokoládu, buduje si z židlí a stoliček výstup ke skřínce s čokoládou.
2. Dítě si všimlo, že dospělí se k němu chovají přátelsky a splní mu přání, když se na ně usměje. Velmi často se směje, když je s dospělými.

Přehled vývoje myšlení najdete v *Kompendiu* na straně 172 a následujících.

Význam rodinného prostředí pro vývoj dětí

(Srovnej *Sociální psychologie*, s. 229 a násl.)

Při jednom pokusu, který mezitím obletěl svět, oddělili HARLOW a ZIMMERMANN (1958) mláďata opic bezprostředně po narození od jejich matek a přenesli je do klecí se dvěma umělými „náhradními matkami“. Jedna byla vyrobena z drátu a druhá z pěnové gumy a látky. Dokonce i ty opičky, které dostávaly potravu z láhve z drátěné matky, trávily většinu svého času u měkké „polštářkové“ matky: komfortnost kontaktu byla jednoznačně důležitější než přísun potravy. Zvláště při strachu utíkala všechna pokusná zvířata bez výjimky k měkké „matce“. V četných výzkumech se ukázalo, že chování, které zvířata projevovale k měkkým náhradním matkám, bylo téměř identické s chováním kontrolní skupiny opic k opravdovým matkám.

♦ Dají se výsledky tohoto pokusu na zvířatech aplikovat na lidské děti?

Z dětského domova do rodiny

Waltraud K. vyrůstala až do svých dvou let v dětském domově. Pak se našla rodina, která byla připravena vzít si ji do pěstounské péče. Vývojový test krátce po odchodu z dětského domova ukázal dramaticky špatný obraz Waltraudina vývojového stavu: ve všech vyšetřovaných oblastech (tělesná koordinace, sociální kontakt, rozvoj řeči, manipulace s materiálem, inteligence) byla retardovaná, to znamená mírně opožděná ve vývoji ve srovnání s její věkovou skupinou, a to až o jeden rok.

Během let, které Waltraud strávila v pěstounské rodině, se konala další vyšetření. Při nich se ukázalo, že toto dítě po krůčcích dohánělo nedostatky ve svém vývoji. Při posledním měření ve věku sedmi let byla dokonce v některých vývojových oblastech v předstihu. Z dítěte, které přišlo z dětského domova těžce zanedbané, udělalo začlenění do rodiny člověka, který mohl plně rozvíjet svá nadání.

Zde popsána hrubá forma vývojového zanedbání dětí pobytem v dětském domově v raném věku se označuje jako *hospitalismus*. Jako první ho systematicky zkoumal FREUDŮV žák RENE SPITZ. Někteří autoři hovoří také o *deprivacním syndromu* (deprivare – oloupit), protože dětem v dětských domovech je upíráno to, co právě v raném věku bezpodmínečně potřebují: emoční podporu („teplo domova“), stálé pečující osoby, jakými jsou normálně rodiče, zvláště matky, a náklonnost. Tento nedostatek je patrný v tělesné i duševní oblasti a vede často k trvalým osobnostním poškozením. Nepřítomnost stálé pečující osoby vede pravděpodobně k tomu, že deprivované děti nejsou někdy ani v dospělosti schopny navazovat pevné vazby.

Proto je podstatným společensko-politickým a humanitárním úkolem nabídnout každému dítěti, které z jakýchkoli důvodů nemůže vyrůst ve vlastní rodině, takovou formu náhradní rodinné péče, která pomůže zabránit poškození dítěte.

Když rodina chybí (formy náhradní rodinné péče)

To, co se označuje jako „teplo domova“, zprostředkují normálně dítěti jeho rodiče. Jestliže to nemohou udělat oni (např. proto, že nejsou naživu nebo jsou fyzicky nebo psychicky nekompetentní), potřebují jejich děti jiné lidi, kteří jim svou dlouhodobou náklonností dají pocítit toto „teplo domova“. Tito stálí pečovatelé, i když nejsou biologickými rodiči, jsou základním předpokladem pro zdravý vývoj dětí v raném věku. Díky nim si dítě vytváří pocit důvěry. Anglický psychiatr John Bowlby formuloval tři teze:

- Jestliže se dítě může spolehnout, že určitý člověk, stálá blízká osoba, se o něj vždy znova postará, láskyplně o něj pečuje a zabývá se jím, pak prožívá silný nebo chronický strach méně často než dítě, kterému toto vše chybí.
- Dítě si vytváří během svých prvních roků života postoj důvěry v život na základě prožitku přijetí, který získalo od svých rodičů nebo od jiných stálých blízkých osob. Tento základní postoj zůstává zachován relativně nezměněn v dalším průběhu života a výrazně se v něm projevuje. Totéž samozřejmě platí pro postoj nedůvěry, tedy prožitek nepřijetí.
- Postoje člověka k lidem odpovídají jeho raným dětským zkušenostem získaným v kontaktu se stálými blízkými osobami. Ty zprostředkovávají dětem primární zkušenost pro společenský styk s ostatními, např. důvěru či nedůvěru vůči druhým. Také tato primární sociální zkušenost je v pozdějším životě patrná, především se projevuje v oblasti sociálních vztahů, např. v partnerství.

Pro doplnění je třeba dodat, že i sebehodnocení člověka závisí rozhodujícím způsobem na tom, zda mu bylo jako malému dítěti jeho okolím umožněno rozvinout si primární postoj důvěry, zda byl vítán či nikoli.

Pro děti, které nemohou být vychovávány svými biologickými rodiči, existuje dnes řada zařízení.

Pěstounské rodiny: Pěstounským dítětem se dítě nerodí. Jeho životní situace je následující: smrt rodičů (sirotek nebo polosirotek) nebo rodinné poměry, které zdravý vývoj dítěte velmi ztěžují nebo zcela znemožňují. Děti v pěstounské péči tedy mají za sebou negativní zkušenosti, a proto potřebují náklonnost.

Do pěstounské rodiny jsou začleněny, aby nemusely být umístěny do dětského domova, který má pro dítě negativní následky. S návrhem ústavní výchovy, které je záležitostí úřadů, mohou biologičtí rodiče souhlasit, nebo může být v určitých případech nařízeno soudem. Každopádně mají děti v pěstounské péči dvojí „rodiče“, totiž biologické a pěstounské. Aby bylo možné tuto situaci co nejlépe zvládnout, platí pro všechny zúčastněné následující obecné zásady:

- Biologičtí a pěstounští rodiče by měli od počátku spolupracovat. Tato spolupráce nese ovoce především tehdy, když je dítě opět navraceno do původní rodiny.
- Dítě musí vědět o svém původu, a to hlavně proto, aby si mohlo ve své nové rodině vytvořit vlastní pozici a nalézt vlastní identitu.
- Dítě v pěstounské péči nesmí být pro pěstouny žádnou náhradou jejich přání, např. za jejich vlastní dítě. Pěstouni by si měli uvědomit důvody, proč přijímají dítě do pěstounské péče.

V Rakousku žije v současné době asi 35 000 dětí v pěstounské péči. Pěstounské rodiny jsou hlavním důvodem výrazného poklesu počtu dětských domovů.

Adoptivní rodiny: Adopce je plnohodnotnou náhradou za původní rodinu dítěte. Adopce znamená přijetí dítěte za vlastní.

Ve většině případů v Rakousku probíhá adopce i dnes tajně: děti jsou ponejvíce adoptovány ještě před ukončením jejich prvního roku života a nedozvídají se nic o svých biologických rodičích. Jestliže se adoptivní rodiče pokoušejí dítěti zatajit i později jeho původ a uchylují se k nepravdivým informacím, může to vést k problémům, zvláště tehdy, když se dítě dozví pravdu odjinud. Děti tím velmi trpí, mají sklon unikat do fantazie a pociťují obavy. Často je tím znemožněn eventuelní možný kontakt s biologickými rodiči.

V adoptivní rodině by se mělo otevřeně hovořit o všech otázkách, které se adopce týkají. Dítě by mělo vědět, jak a proč k adopci došlo, kdo jsou jeho biologičtí rodiče, a především také to, jak na tuto situaci nahlíží jeho adoptivní rodiče. Na druhé straně může samo dítě říct, jaké problémy má se skutečností, že je adoptované. Bude pak jistější a tato jistota se projeví v jeho vztazích k druhým (přátelům, adoptivním příbuzným, známým atd.).

Model dětských vesniček: Dětské vesničky jsou rodinně podobná zařízení, ve kterých mohou děti zakoušet „teplo domova“ jako v opravdových rodinách. V Rakousku existují dva modely dětských vesniček:

1. V SOS dětských vesničkách* žije asi 15 matek vždy s pěti až sedmi dětmi v jednom vlastním domě. Matky jsou ve své výchovné práci podporovány pedagogickými spolupracovníky, psychology a vedoucími vesničky. Vedoucí vesničky má na starost technickou správu vesničky. V rakouských SOS dětských vesničkách je v současnosti ubytováno asi 1000 dětí a mladistvých.
2. Pro-Juventute dětské vesničky nejsou dětské vesničky ve vlastním slova smyslu, neboť nejsou do sebe uzavřenou vesničkou, jako jsou SOS vesničky. Jedná se častěji o velké domácnosti, ve kterých se jeden manželský pár stará kromě svých vlastních dětí i o „cizí“. Tento způsob péče se tak velmi podobá běžné pěstounské rodině. V takových rodinách žije v současné době v Rakousku asi 250 dětí.

♦ **Práce ve skupině:** Jaké výhody mají pěstounská péče, adopce a dětské vesničky ve srovnání s péčí poskytované dětem v dětských domovech? Shromážděte co nejvíce argumentů!

♦ **Jaký pocit ve vás vzbuzuje následující věta určená matce pěstounce, adoptivní matce nebo matce z dětské vesničky a vyslovená v přítomnosti jejího svěřence:** „Ty jsi k tomu dítěti tak milá, jako opravdová matka!“

Když musí být rodiče na určitý čas zastoupeni

Vedle zařízení, která rodinu nahrazují, existují i taková, ve kterých je o dítě pečováno jen po určitou dobu. Všechny jsou podle svého speciálního určení více než jen „dohlížecími institucemi“, vždy jim jde také o rozvoj dítěte určitým směrem. Umožňují rozšíření životního horizontu dětí, doplňují výchovu v rodině.

V dnešní době velmi narůstá potřeba doplňkových rodinných zařízení, což je způsobeno narůstající zaměstnaností žen, danou zrovnoprávněním žen a mužů. Asi třetina rakouských žen ve věku dvacet až dvacet čtyři let chodí do zaměstnání. Tyto

* Tento druh zařízení existuje i v České republice (pozn. lektora).

ženy jsou většinou také matkami malých dětí do tří let. Právě ony mají velký zájem o pečovatelská zařízení pro děti, aby jejich děti netrpěly jejich zaměstnaností.

Denní matky pečují především o děti v batolecím věku, ale i o děti, které chodí do školky (např. když je školka zavřená), a také o děti ve školním věku. O dítě je pečováno v domácnosti „denní matky“, která má většinou také vlastní děti. Hlavně pro malé děti jsou „denní matky“ důležité, protože představují stálé pečovatelky, které by dítětem v jakékoli formě skupinové péče chyběly. Díky rodinnému způsobu péče je pro „denní matku“ možné vycházet vstříc individuálním potřebám dětí. Většinou se „denní matky“ starají kromě svého vlastního dítěte jen o jedno až dvě další děti. Tyto děti se pohybují mezi dvěma rodinami. V tom také spočívá specifická problematika tohoto druhu péče. Může totiž velmi lehce dojít k promísení rodinných hranic, takže „hostující“ dítě už nerozlišuje původní a „denní“ rodinu. Něco podobného se může, většinou nevědomě, stát i „denní“ matce, když jde například o rozhodnutí týkající se výchovy jejího vlastního a „hostujícího“ dítěte. Příkladem by byl pokus „denní“ matky řešit všechny problémy dítěte ve škole bez zásahu rodičů dítěte.

V *jeslích* se školený personál stará o skupinu malých dětí v batolecím věku. Na to, že tento druh péče není bezproblémový, by měly upozornit následující podmínky, které musí jesle splňovat, nemá-li umístění v takovém zařízení dítě poškodit:

- Skupiny by měly být co nejmenší (maximálně pět až sedm dětí). V tomto počtu ještě mohou pečovatelky navázat individuální kontakt se svými svěřenci a zohlednit potřeby jedince.
- Prostorové a časové podmínky musí být přizpůsobeny dětem (hrací a polštářkové koutky jako možnost stáhnout se do ústraní, dostatečné množství a kvalita hraček, ne příliš dlouhé pobyty ve skupině atd.).
- Personál musí být speciálně vyškolen. Pedagogika malých dětí není příležitostí pro pedagogické laiky.

Když tyto předpoklady pro kvalitní péči nejsou splněny, snižuje to kvalitu pedagogické práce v jeslích. Jako příklad lze uvést narůstající agresivní chování a častější úzkostnost dětí. Kromě toho se v těchto velkých skupinách zřídka vyskytne příležitost věnovat se běžným denním činnostem (např. umývání nádobí, nakupování). Velké skupiny přetěžují také vychovatele samotné, kteří jsou pak méně schopni vcítit se do dítěte a nemají čas individuálně vést děti například cílenou hrou.

Snad nejznámějším zařízením jsou mateřské školy, o kterých pojednáváme ve zvláštní stati.

♦ **Dala/dal byste jako matka/otec dítěte do tří let přednost péči u „denní matky“ nebo v jeslích? Proč?**

Když v rodině chybí otec nebo matka

Tyto rodiny bývají někdy označovány jako rodiny s jedním rodičem. Toto označení ale není vždy výstižné, protože často se na výchově dítěte podílí i nějaká další osoba, např. rozvedený otec.

Příčiny vzniku těchto rodin jsou různé: matky zůstávají svobodné i po narození dítěte, rodiče se rozvádějí nebo žijí odděleně, jeden z rodičů zemře. Většinou jsou to matky, které převezmou zbylý rodičovský podíl na sebe, asi 90 % těchto rodin

tvoří rodiny matky s dítětem (dětmi). Právě tyto rodiny jsou postiženy následujícími tíživými problémy:

- omezené finanční možnosti;
- nepříznivé bytové podmínky (příliš malé byty, špatná poloha bytu);
- málo sociálního kontaktu (málo času, ztráta okruhu známých po rozvodu, málo peněz na to, aby si mohly matky někoho pozvat);
- výchovné popř. vztahové problémy s dětmi (např. když děti chtějí být náhradou za partnera).

Mnohé z těchto problémů mohou být zvládnuty cílenou pomocí. V první řadě zde musí být vytvořena nabídka zařízení vnější péče o děti (např. „denní matky“). Dále tyto rodiny potřebují určité příznivé pracovní uspořádání (částečné pracovní úvazky, pohyblivou pracovní dobu atd.). A konečně by ženy neměly být oproti mužům finančně podhodnocovány, protože horší finanční ohodnocení postihne matku samotnou zvláště těžce.

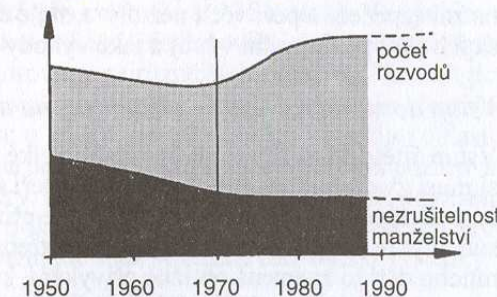
♦ **Který z následujících pojmů vám připadá citlivější? Částečná rodina, zbytková rodina, neúplná rodina, rodina jednoho rodiče, rodina samovychovatele, rodina matka – dítě, popř. otec – dítě. Napište si na papír vedle těchto označení vaše spontánní asociace!**

Rodiny s nevlastním rodičem: Jak ukazuje diagram, narůstá v Rakousku od 70. let počet rozvodů a naopak klesá souhlas s platností normy o „nezrušitelnosti manželství“. Rozvod je vedle ovdovění hlavní příčinou vzniku rodin s nevlastním rodičem: mnozí z rozvedených nebo ovdovělých matek či otců vstupují znovu do manželství. Pro děti z toho plyne, že mají nevlastní matku nebo otce. Nevlastní otec nebo matka nemají sice vůči dítěti žádná práva a povinnosti, ale přesto jsou součástí užší rodiny.

Problémy nevlastních rodičů jsou různé s ohledem na jejich pohlaví. Většinou je pro nevlastní matky obtížnější navázat kladný vztah s dítětem, je to snadnější pro nevlastní otce. Negativní obraz nevlastních matek v širokých kruzích obyvatelstva podporovaný rolí macech v pohádkách tyto obtíže zesiluje. Často mají nevlastní matky na sebe příliš vysoké požadavky; myslí si, že musí být nevlastnímu dítěti „supermatkou“. Děti na to reagují většinou zdrženlivostí, neboť již jednu matku ztratili, a proto mají strach navázat nový úzký vztah k matce.

I nevlastní otcové jsou nejistí ve své nové roli: „Jaká práva vlastně mám?“ Také rozdílné zvyky, které si nevlastní otec přináší, popř. odlišné představy o soužití, mohou vyvolávat konflikty s nevlastními dětmi.

Obtíže nejsou vždy pravidlem, vztah mezi nevlastními rodiči a dětmi může být celkem harmonický. Roli v tom hrají následující faktory:



Částečně převzato z Fend, H.: *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, 1988.

- Nevlastní rodič by si měl uvědomit svou novou roli v rodině a dát ji najevo dětem, především by o tom měl mluvit a objasnit rozdíl mezi sebou a biologickým rodičem, za kterým „následuje“.
- Děti rozvedených rodičů by měly mít možnost vytvořit si pozitivní vztah ke svému v rodině již nežijícímu biologickému rodiči. To předpokládá především soucit a pochopení ze strany nevlastního rodiče.
- Příbuzní a známí by rodinu s nevlastním rodičem neměli označit jako rodinu méně hodnotnou; je to rodina zvláštního druhu, která potřebuje přijetí a přízeň. Jen pokud bude hodnocena srovnatelně s jinými rodinami, může si vytvořit vnitřní a vnější pravidla soužití uspokojivé pro všechny její členy.

Mateřské školy

Myšlenka mateřských škol je asi 200 let stará. FRIEDRICH FRÖBEL v Německu a MARIA MONTESSORI v Itálii přispěli prvními podněty k formě cílené péče o děti. Hlavním úkolem takových zařízení byl dozor a zaopatření dětí, ochrana před poškozením zdraví a v další řadě také požadavek odpovídajícího trávení času.

Rozhodující význam pro přechod mateřských škol ze zařízení ochranného typu ve vzdělávací instituce mělo období po druhé světové válce. Nové poznatky vývojové psychologie měly za následek snahu o přizpůsobení prostoru v mateřských školách potřebám malých dětí, hledání časové struktury vhodné pro děti a vývoj metod práce ve skupině s malými dětmi tak, aby byly nalezeny co nejlepší možné podmínky.

Zásluhou vědeckých poznatků o vzdělavatelnosti dětí v předškolním věku se mateřské školy staly v šedesátých letech středem zájmu veřejného mínění. Mateřské školy (zpočátku zařízení nahrazující rodinu) se změnily v *instituce doplňující rodinnou péči*, které si kladou speciální vzdělávací cíle.

Před vstupem do školy navštěvovala většina dětí v Rakousku alespoň jeden rok mateřskou školu, mnoho dětí, hlavně městských, do mateřské školy chodilo od tří do šesti let. Tyto instituce byly využívány dokonce i v zemědělských oblastech a v nepříznivých podmínkách (velké vzdálenosti mezi bydlištěm a institucí, obtížná doprava...).

Podle rakouského dotazníku si rodiče na mateřských školách cení, že jejich dítě je společně s jinými dětmi, že je připravováno na školu, má „dobrou péči“ a možnost hrát si a bavit se. I když je vlivem pracovního vytížení obou rodičů požadavek na zabezpečení a péči větší než dříve, stále častěji je vyzdvihován význam mateřských škol pro sociální vývoj a také výhody vzdělávání prostřednictvím hry.

Vstup do mateřské školy – požadavky na dítě a pečující osoby

Vstup dítěte do mateřské školy přináší velké změny dítěti i pečujícím osobám: děti si musí zvyknout na nové pečovatele, kteří svou přítomností zvětšují dobu oddělení od důvěrných blízkých osob, musí se přizpůsobit jinému prostoru než byly dosud zvyklé a vyrovnávat se se svými potřebami ve velkém počtu jiných dětí. Pro mnoho dětí to znamená obtížné přivýkání, které může být ulehčeno flexibilní dobou pobytu, možností přivýkání za přítomnosti rodičů, různými druhy psychologické pomoci (např. brát si s sebou oblíbené věci: hračky, polštářky...).

Opuštění dítěte na určitý čas vyvolává u rodičů strach a pochybnosti, zda je o dítě dobře postaráno. Ukázalo se, že diskuse o takových úzkostech a starostech v rám-

ci podpůrné skupiny rodičů má pozitivní vliv na rodiče i vychovatele. Vstup do mateřské školy vede při odpovídající zralosti dítěte často ke zlepšení v jednání a zvýšení jeho sebejistoty.

♦ Pamatujete si ještě na váš vlastní pobyt v mateřské škole? Jaké zkušenosti máte, vzpomínáte na toto období rádi, nebo neradi?

Úloha mateřských škol – práce učitelek v mateřských školách

Při zařizování mateřské školy a plánování pedagogické práce musí být kladen důraz na potřeby dětí. Protože děti, především ve velkoměstských oblastech, mají velký pohybový deficit, musí vychovatel přispět k tomu, aby tento deficit vyrovnával a vytvořil optimální podmínky. Proto mají velký význam hry v přírodě, cvičení, rytmická a hudební výchova, nejrůznější formy pohybových her.

Vedle řízených herních aktivit má velký význam také *volná hra*, metoda, při které si dítě v určitém časovém úseku samo volí obsah hry, partnera a hrací materiál. Rozvoji dětské kreativity napomáhá *hraní rolí, kresebné aktivity, stavění, konstruování a rukodělné činnosti*.

V posledních letech bylo věnováno hodně pozornosti problému *integrace postižených dětí* v mateřských školách. Účastníci integračních modelů hovoří o pozitivních zkušenostech a poučení pro všechny zúčastněné: rodiče, vychovatele a postižené děti. Podstatné předpoklady pro úspěch takových pokusů jsou však odpovídající prostorové a personální možnosti a také ochota rodičů a vychovatelů spolupracovat.

Integrace dětí z jiné kultury představuje dnes velmi aktuální výzvu. Vždy je nutné překonávat mnoho bariér (nejen jazykových!) a najít vhodné metody, jak dosáhnout spokojenosti dětí i rodičů. Často pomáhají společné zážitky (společné akce, výlety, svátky), neverbální hry (pantomima, tanec, pohybové hry) a samozřejmě otevřený a tvořivý přístup.

Pozorovat stejně – vnímat jinak: Také pozorováním se učíme (odkazy na pozorování dětí při praxi v MŠ)

♦ Představte si, že spolu jdou po poli zemědělec, malíř a rybář na dovolené. Co bude každý z nich vnímat?

Nejdůležitějším zdrojem psychologických výpovědí je pozorování lidského chování (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 275 a násl.). Ve vývojové psychologii je samozřejmě těžištěm chování dětí. Ideální cvičné pole proto představují mateřské školy, kde lze děti pozorovat v nejrůznějších situacích. Nastupující učitelky absolvují někdy dokonce trénink pozorování. Tato dovednost je ale důležitá také v mnoha dalších povoláních: u lékařů, lidí pracujících v sociální oblasti, učitelů, vedoucích pracovníků a mnoha dalších, kteří by měli být schopni pozorovat druhé lidi a vyvozovat adekvátní závěry. Pro každého může být výhodné, když umí diferencovaně pozorovat druhé. Na příkladu pozorování dětí v mateřských školách se tematicky zmíníme o pozorování, jde však současně také o jeho výsledky.

♦ Čím se liší následující dvě výpovědi, které byly vysloveny při pozorování dětí?

„Max praštil Karla a ten se rozběhl.“

„Když Max napadl Karla, rozzlobilo mě to.“

♦ Dvě minuty pozorujte následující sérii obrázků! Pokuste se pak zodpovědět následující otázky!

- Jaké informace o dětech získáme na základě vnějších znaků?
- Co přesně děti dělají?
- Jak se mění situace?



- ♦ Přiřaďte následující odpovědi na druhou otázku do kategorií: „hodnotící“ – „popisná“ – „vysvětlující“:
- „Děti se baví.“
 - „Děti jsou na sebe milé.“
 - „Chlapec tleská rukama.“
 - „Děti se navzájem prohlížejí.“
 - „Chlapec je zvědavější.“

Už z tohoto jednoduchého pozorování je patrná mnohotvárnost procesu pozorování. Kdo chce pozorovat a reflektovat, měl by o tom něco vědět. Každý pozorovatel si všímá především „předmětu“ pozorování a málo pozornosti věnuje jeho okolí (*selektivita vnímání*). I na straně pozorovatele se vyskytují mechanismy, které jeho pozorování *subjektivizují*, osobně je „zabarvují“:

- Pozorovatel ulpívá na určitém pozorovaném znaku, který přehnaně zdůrazňuje, a tento znak ovlivní další pozorování (*haló efekt*).
- Ten, kdo něco usilovně sleduje, také něco očekává v souvislosti se sledovanými skutečnostmi, a proto tyto očekávané skutečnosti nebo vztahy také „nalezne“, což nutně nemusí odpovídat realitě (*Pygmalion efekt*, srovnej *Vnímání*, s. 47 a násl., *Psychologie osobnosti*, s. 184 a násl.).
- Často pozorovatel pozorované rozčleňuje podle určitých typů, tak vznikají „typické“ předsudky (*typizace*).
- K podstatnému ovlivnění pozorování dochází většinou již *přítomností pozorovatele*. Jeho chování, ať je jakékoli, skutečnost ovlivňuje.
- Pozorování je ovlivněno také momentálním stavem pozorovatele (např. únava, stres, dobrá nálada) (*spojitost pozorovatele se situací*).

♦ Najděte příklady výše uvedených faktorů ovlivňujících pozorování, pokud možno z oblasti pozorování dětí!

♦ Práce ve skupině: Navrhněte záznamový list pro pozorování dětí! Máte několik možností. Nejdříve určete:

- kdo pozoruje;
- jaké dítě (dítě);
- časový úsek pozorování;
- v jaké situaci (při jakých činnostech)?

Přemýšlejte také o tom, jaký druh výpovědi chce získat: popisné, hodnotící nebo vysvětlující? Pokud záznamový list skutečně použijete, diskutujte v širším kruhu o získaných výsledcích pozorování. Jak sledování určitých znaků „ovlivnilo“ daná pozorování?

Hra – model skutečnosti

„Hra“ je chování,

- které nesměruje k určitému cíli (*bezúčelnost*);
- při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění (*střídatá aktivace*), proto je hrací úkon několikrát opakován;
- které simuluje skutečnost (*model skutečnosti*).

Hra napomáhá nejrůznějšími způsoby k vývoji dítěte:

- hra rozšiřuje zkušenosti dítěte;
- skýtá dítěti možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci;
- podporuje dětskou kreativitu a fantazii.

Zvláštní význam dětské hry spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi (*sociální dimenze hry*). Při hře ve skupině dítě předjímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem (především při „hře ve skupině“).

Druhy hry

Funkční hra: Už od 1. roku života si dítě „hraje“ s vlastním tělem (kopání nohama a rukama, úchopy, broukání atd.), později také s předměty ze svého okolí. Tak se učí ovládat své tělo a získává první poznatky.

Pohybová hra: Když dítě hrou získá schopnost ovládat své pohyby, vyvíjí hry, které vyžadují stále složitější pohybové úkony, jako například běhání, skákání, později také hru s míčem a jízdu na kole. Tyto pohybové hry mohou získat až charakter soupeření a jsou pak spojovány s určitými pravidly (např. fotbal a další).

Konstrukční hry: Vznikají nejdříve při funkčních hrách jako náhodné vytvoření nějakého „díla“, které může být rovněž náhodně a svévolně dítětem pojmenováno (například sestavené kameny představují dům). Teprve postupně uskutečňuje dítě zamýšlené „plány“, hraje si tedy cíleně.

Hraní role (také *fiktivní* neboli *symbolická hra*, srovnej *Sociální psychologie*, s. 250): Výskyt hraní role jde ruku v ruce s počátkem řeči. Stejně jako při řeči musí i zde dítě rozlišovat mezi znakem a označeným. Přejímá určitou roli (otec, matka, zde dítě rozlišovat mezi znakem a označeným. Přejímá určitou roli (otec, matka, prodávač, lékař a další) a stává se tím, koho role představuje. Tímto způsobem zkouší různé formy sociálního chování ze svého okolí a učí se tak poznávat jejich jedinečnost a nároky na jejich vykonávání. Hraní role dítěti umožňuje při hře imitovat afektivně doprovázené situace (nechuť, agrese, strach atd.) a zmenšit tak duševní napětí.

Hra s pravidly: Dítě při ní soutěží se svými kamarády a přitom se musí řídit podle určitých pravidel. Přibližně od 8. roku se dítěti daří dodržovat pravidla hry bez dozoru dospělých, dokonce i v případě možné prohry. Dodržování pravidel, schopnost snést prohru vyžadují od dítěte velké sebeovládání. Pravidla hry mohou děti buď přijmout, nebo si mohou vytvářet svá vlastní, případně stávající pravidla obměňovat. Pravidla hry se vyskytují jak ve společenských hrách, tak ve sportovních utkáních.

Skupinové hry: Tento druh hry má velký význam především ve fázi mezi 10. a 14. rokem. Dítě (dospívající) se přitom zařazuje do nějaké skupiny a má v ní určitou funkci. Stejně jako u her s pravidly, mají i zde velký význam vnitřní pravidla ve skupině. Uvnitř skupiny se vyvíjí silný pocit sounáležitosti se skupinou („pocit my“). Jedinec se silně definuje s celkem skupiny, zájem skupiny je nadřazen zájmu jedince. Tímto způsobem dochází při skupinových hrách k zapojení procesů sociálního učení. Ty spočívají v osvojení určitých druhů sociálního chování, jako je navazování kontaktu, vedení skupiny, spolupráce atd. (obsahový aspekt sociálního učení), ale také v uplatňování naučeného ve všech možných sociálních podmínkách existující skupiny (např. „Jak povedu tuto skupinu teď a tady?“, srovnej *Sociální psychologie*, s. 231 a násl.).

♦ Přemýšlejte, jaké poznatky nebo sociální dovednosti mohou děti získat při následujících skupinových hrách!

„Stroj“: Ve skupině provádějí děti určité pohyby těla (kroužení pažemi, nástup na místa, kývání hlavou atd.) tak, aby byly jednotné. Jedno dítě začne a snaží se vymyslet co nejoriginálnější pohyb, ostatní se mají seřadit a napodobit ho. Tak vzniká postupně „lidský stroj“, který se pohybuje v jednom rytmu. Tato hra může být podbarvena hudbou.

„Společné kreslení“: Vždy čtyři děti malují na větší list papíru různými barvami společný obrázek; každé dítě dostane jednu barvu. Nikdo přitom nesmí mluvit nebo dát pastelku z ruky.

„Skládání vět“: Vytvoří se více skupin, které spolu soutěží. Každá ze skupin má následující úkol: dítě řekne slovo, druhé dítě ho opakuje a přidává k němu další slovo tak, aby dávalo smysl a bylo gramaticky správně připojeno. Třetí dítě opakuje první dvě slova a doplní správně další slovo atd. Každý člen skupiny má 30 sekund na rozmyšlenou. Přitom slovo může

doplnit jen to dítě, které je právě na řadě. Tak vzniká věta, která může být podle jazykových schopností dětí rozšiřována, ale musí vždy dávat smysl. Vyhrává ta skupina, která dokáže v určitém čase smysluplně a gramaticky správně spojit více slov.

„Puzzle“: Také při této hře jde o soupeření několika skupin mezi sebou, skupinky mají 3–4 členy. Každé skupině je přiděleno pracovní místo (stůl, část podlahy) a rozložený obrázek puzzle. Ten má skupinka poskládat. Na začátku se děti mohou mezi sebou domlouvat, od určitého momentu se ale mohou dorozumívat pouze mimikou a gesty. Vyhrává samozřejmě ta skupina, která jako první složí obrázek.

♦ Zahrajte si obě následující hry ve třídě! Pak si promluvte o tom, jaké zkušenosti jste ve skupince získali!

„Rodinná hra“: Skupina simuluje rodinu. Může si vybrat určité členy rodiny i jejich počet, mohou to být i vzdálenější příbuzní, jako prarodiče, strýc, teta. Věnujte rozdělení rolí dostatek času! (Kdo je nejvhodnější pro jakou roli?)

Skupina nyní dostává za úkol přehrát nějakou situaci ze života (např. pozdní příchod dítěte domů, plánování rodinné dovolené atd.). Vše se má odehrávat jako opravdový rozhovor se všemi doprovodnými složkami (mimika, gesta atd.). Také při hře je třeba zařazovat čas na rozmyšlenou. Různé skupiny („rodiny“) mohou hrát různé situace.

„Hra na město“: Ve fiktivním „městě“ je třeba uskutečnit různé projekty, jako je vybudování kanalizace, stavba sportovního hřiště, zřízení mateřské školy a organizace pečovatelské služby, opatření k ochraně památek a přírody. (Další projekty si můžete doplnit sami.)

Protože se tyto projekty nedají realizovat současně, je důležité seřadit je podle důležitosti. Přitom se městská rada (složená z žáků vaší třídy) rozdělí na několik skupin a každé je přidělen jeden úkol. Vedení zajišťuje vámi zvolený „starosta“, který si musí najít dva zástupce. Každá skupina se snaží prosadit svůj projekt, to znamená umístit ho co nejvýš na seznamu plánovaných akcí. Jednotlivé skupinky se potřebují nejdříve poradit, aby si připravily co nejpečlivější argumenty. Ty jsou potom předneseny v „zastupitelstvu“, které vede „starosta“ a jeho dva „zástupci“. Pak se určí sled realizace jednotlivých projektů, pořadí je odůvodněno. Průběh „zasedání zastupitelstva“ by měl být kvůli přehlednosti zaprotokolován.

Hračky

Hra má základní význam pro psychický vývoj dítěte. Rodiče musejí řešit otázku: Jakou hračku máme koupit našemu dítěti? Je důležité zvážit následující tři hlediska:

1. Hračka má být *přiměřená věku* a má dítě zajímat. Konstrukce a funkce hračky by neměla přesahovat možnosti tělesných a duševních sil dítěte.
2. Děti potřebují hračky pro různé druhy her: pro *pohybové hry*, *konstrukční hry*, *hraní rolí* a *hry s pravidly*.
3. Hračka by měla být *trvanlivá* a v žádném případě nesmí být dítěti jakkoliv *nebezpečná* (jedovaté barvy, barvy rozpouštějící se po naslinění nebo namočení, ostré rohy a hrany nebo hroty).

Když rodiče koupili novou hračku, ještě to neznamená, že si s ní dítě bude skutečně hrát:

- Hru by rodiče neměli považovat za nedůležité trávení času nebo za zátěž, musí mít pro hrající si dítě pochopení.
- Aby hra nepředstavovala pro rodiče zátěž a aby byla dítěti vůbec umožněna, je nutné vytvořit dítěti dost místa (hrací koutek, herna) a času.

Nejlépe dospělí projeví pochopení pro hru dítěte tak, že se k němu připojí (od přihlížení až k účasti).

◆ Pro jaké hry by se daly použít následující hračky? (Můžete uvádět hry z různých oblastí.) Kostky, tříkolka, puzzle, míč, látková zvířátka, plastelína, dětský telefon, nábytek pro panenku, vláčky, elektrická stavebnice...

Uved'te alespoň trojí použití každé hračky!

◆ Navrhněte dětské hřiště (půdorys, u hracích zařízení i nárys), které by poskytovalo hračky nebo hrací příležitosti pro co nejvíce druhů her! Připojte informace:

- pro jakou věkovou skupinu jsou určena jednotlivá hrací zařízení,
- pro jakou hru je zařízení zamýšleno,
- z jakého materiálu by mělo být zařízení zhotoveno,
- kolik dětí si současně může hrát na daném zařízení.

◆ Vyžádejte si v obchodech seznamy hraček nebo katalogy a prospekty s hračkami! Seřaďte je podle uvedených a zobrazených materiálů do různých skupin!

Pohlavně specifické chování: Typické děvče – typický chlapec

Z různých vědeckých výzkumů vyplývá, že jsou chlapcům a dívkám v zemích Evropy a Severní Ameriky přiřazovány různé role, různá očekávání (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 209 a násl., *Sociální psychologie*, s. 247 a násl.). Za *typicky ženské* a *typicky mužské vlastnosti* jsou považovány:

- *U chlapců*: síla, odvaha, snaha prosadit se, ctízádnost, silná kontrola svých citů, skrývání strachu, analytický rozum, technicko-přírodovědné nadání.
- *U dívek*: poddajné, dobře vychované, odmítají násilí, velmi ochotně se podřizují, jsou citlivější, úzkostnější, pasivní, mají zvláštní nadání pro „pečovatelské“ profese (např. lékařka, zdravotní sestra, učitelka, sociální pracovníce atd.), nemají technicko-přírodovědné nadání.

◆ Pozorujte, zda děti, které znáte, projevují tyto charakteristické vlastnosti! Které z těchto vlastností považujete za dané (geneticky podmíněné) a které jsou podle vás výsledkem vnějších podmínek (výchova a přejímání role)? Zdůvodněte svůj názor! (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 209 a násl.)

Jaké účinky má podle vašeho názoru, když je dítěti přisouzena určitá pohlavní role?

Vývoj svědomí

Svědomí je instance v člověku, která mu umožňuje nezávisle na vnějších vlivech určovat a hodnotit vlastní jednání a nést za něj zodpovědnost. Vývojově psychologicky je svědomí výsledkem procesu *zvnitřnění* hodnot a postojů (rodičů, sourozenců, učitelů, masových médií atd.). Tento proces začíná již v raném dětství a směřuje k osamostatnění (autonomii) vědomého rozhodování.

1. Premorální stadium

Již od druhého roku života, především ve spojitosti s výchovou k čistotě, si dítě všimne, že jeho chování vyvolává u rodičů nebo v jeho okolí souhlas nebo odmítnutí: když se mu podaří umístit svůj „výtvar“ na správné místo, následuje smích a pozitivní zpevnění, pokud se mu to nepodaří, pak spíše zloba a nespokojenost. Tyto

reakce rodičů se brzy přenášejí na nejrůznější situace. Tak se dítě učí potlačovat určité pudové impulzy, aby získalo od svých rodičů souhlas a přijetí.

2. Stadium vzniku svědomí

O počátcích svědomí lze hovořit tehdy, když je dítě schopno ohodnotit své chování jako dobré nebo zlé. (Podle FREUDA v dítěti musí silit hlas Superega a požadovat na něm vědomé rozhodnutí, zda pudové požadavky uspokojí, nebo ne (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 193). Následující příklad ilustruje konflikt svědomí dítěte:

Malý Bernard se snaží posunutím křesla získat dobrý sirup proti kašli, ačkoliv ho maminka odložila na bezpečné místo. Ví, že z té láhve nesmí pít. Nyní vede sám v sobě rozhovor se svou matkou: „Nebor si ho!“ – „Jenom malinko!“ – „Pěkně ho zase postav zpátky!“ – „Ne, já si chci vzít jen trochu!“ – „Jen ho tam postav!“ – „Jenom trochu!“ Nakonec ale zvítězí jeho chuť na sladké...

S rozeznáváním dobrého a zlého si dítě také uvědomuje vinu.

Na počátku jsou to vlivy druhých, které určují dětské svědomí: vůle rodičů, později i jiných autorit. V tomto stadiu *druzí určují* (stadium heteronomní „morálky“), zatímco svědomí v užším smyslu je charakteristické *sebeurčením* (autonomií). Předstupněm v procesu vývoje svědomí je heteronomní stadium, pouze pokud dítě není schopno rozlišovat dobré a zlé. Dobré a zlé – „dovolené“ a „nedovolené“ je určováno hodnocením druhých.

3. Stadium autonomie

V pubertě se probouzí vědomí vlastního Já, které začíná zpochybňovat všechny tradiční hodnoty, odhaluje vlastní hodnoty a svou budoucnost plánuje podle nich. Aby se jedinci podařil krok k vytvoření autonomního hodnotícího systému, musí se pokusit odstranit cizí vlivy, to znamená nebát se už trestu nebo nejednat s očekáváním odměny, ale také nepřejímat slepě od svého okolí morální zásady. Místo aby poslouchal „vnitřní hlas“ rodičů, učitelů nebo jiných lidí, chtěl by a měl by mladý člověk usilovat o to, aby jednal z vlastního úmyslu a v souladu se sebou samým (stadium autonomní morálky). Což v praxi znamená převzetí odpovědnosti za svůj život.

◆ Co podle vašeho názoru ulehčuje mladému člověku tvorbu vlastního hodnotového systému a pomáhá mu jednat v souladu s tímto systémem?

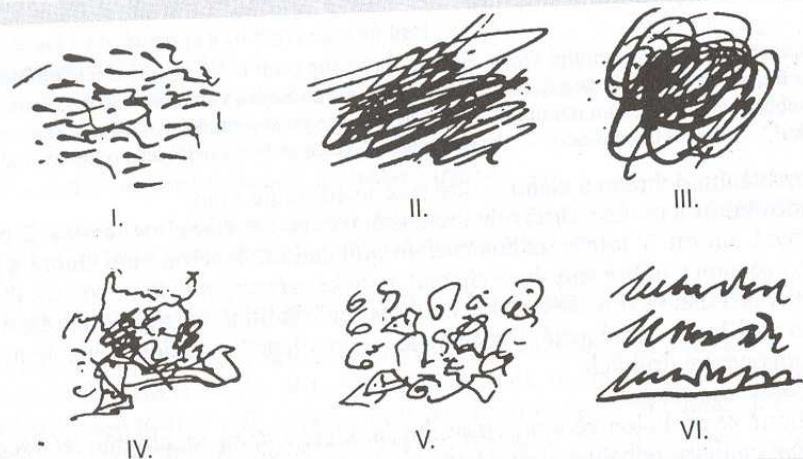
Dětská kresba – vyjádření dětské duše

K nejoblíbenějším dětským činnostem patří kreslení. Už velmi brzy, po prvním pokroku v jemném uchopování, si začíná hodně dětí hrát s tužkou a papírem. Výsledkem je na počátku shluk čmáranic, které se však, jak se zdá, dítěti velmi zamlouvají. Během třetího roku se z náhodných tahů tužkou postupně vyklube cílené jednání: dítě vyjadřuje své přání kreslit, nachystá si papír a tužku, papír si položí do určité polohy a pak začne „kreslit“. Načrtně ještě nerozeznatelný obraz, který záhy pojmenuje. Tím mu přisoudí vý-



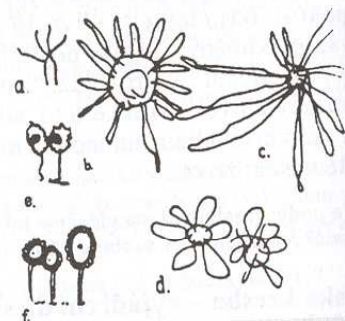
znam. Paralelně s tímto vývojem zlepšuje dítě svou techniku kreslení. Tento proces probíhá v následujících krocích.

Na počátku kreslí dítě celou paží a pohyby řídí ramenním kloubem, později loktem, pak zápěstím a nakonec spoluzapojuje i klouby prstů. To mu umožňuje zlepšit svou techniku a současně je tím položen základ pro psaní ve škole.

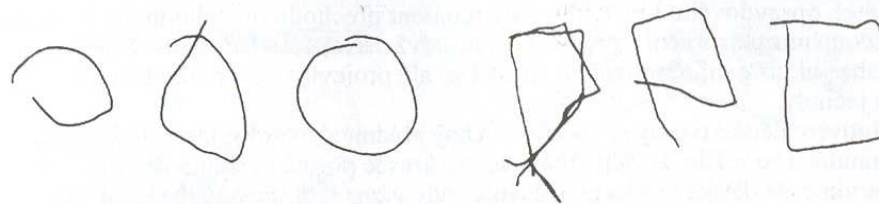


Formy čmárání: I. Čmárání pomocí úderů – II. Čmárání pomocí švihů – III. Kruhové čmárání – IV. Různě formované čmárání – V. Čmárání obsahující smysl – VI. Psací čmárání (podle Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens*, 1967)

Vznik a schematizace kruhové formy (podle Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie*, 1967)



Na počátku dítě kreslí pouze rovné čáry. Pak se postupně učí napodobit kruhovou formu, která je základem pro pozdější zvládnutí oválu, zaokrouhlených, trojúhelníkových a čtyřúhelníkových forem. Bod, čára a kruh jsou základními formami každé kresby (například měsíc s obličejem nakreslený mnoha tisíci dětmi).



Kruhový tah – vznik kruhové formy: kruhový tah – vznik čtvercové formy (podle Stagnh, K.: *Didaktik der Kunsterziehung*, 1967)

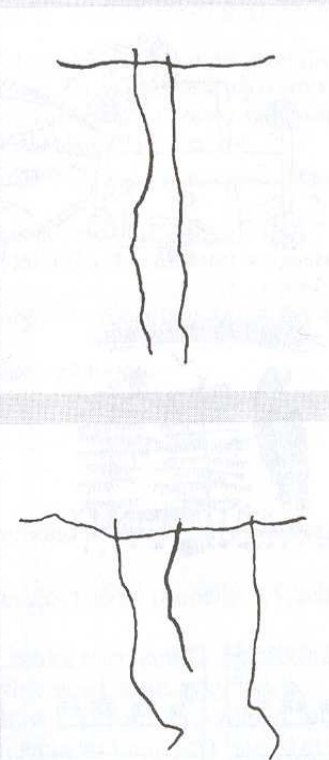
Dalším krokem ve směru vědomého vytváření formy a figury je snaha dětí uzavírat otevřené kontury. Na počátku se to dítěti podaří (protože mu chybí technika) pouze pomocí mnoha malých tahů. Konkrétní figury jsou ohraničeny nefigurálním pozadím.



Dětská kresba, „Matka“. Šipky na obrázku ukazují místa, kde je u dítěte (děvčátko, 3;3) patrný pokus uzavírat kontury (podle Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie*, 1967).

Dětská kresba (děvčátko, 3;3), „Strom“. Tři linie jsou zřetelně navzájem spojeny, mají představovat vyrůstající kmen a korunu, kterou dítě kreslí vodorovně (podle Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie*, 1967).

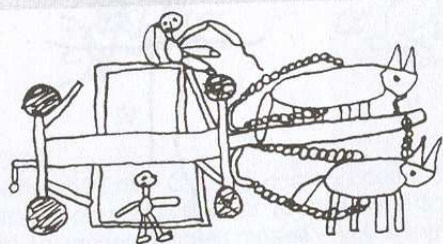
Dětská kresba, která byla dítětem (děvčátko, 3;0) označena jako „letadlo“ (podle Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie*, 1967).



Počátek opravdového kreslení – tedy moment přechodu od náhodného čmárání k vědomému znázornění – přichází tehdy, když děti spojují jednotlivé části kresby. Kresba pak už není nesouvislou změtí čar, ale projevuje se v ní tendence k dosažení jednoty.

Motivem dětské tvorby se stávají všechny předměty a osoby, které dítě zaujmou. V minulosti se věřilo, že děti chtěly ve své kresbě přesně vystihnout to, co viděly. Dnes víme, že dětská kresba představuje vždy význam viděného: dítě kreslí tak, jak *samo* kreslenou skutečnost *prožívá*, a nikoli tak, aby kresba odpovídala fotografickému záznamu. V tomto smyslu má dětská kresba blíže k umění než k fotografickému záznamu, jedná se přece o vlastní výpověď dítěte o znázorňovaném. Dětské kreslení je tvůrčí činnost!

Školení psychologové dokážou podle kresby určit stupeň vývoje dítěte i případnou přítomnost vývojové poruchy. V dětské kresbě se zrcadlí „vnitřní život“ dítěte, jeho vnímání, myšlení a citění. Při hledání významu dětské kresby napomáhá dítě samo tím, že kresbu pojmenuje. Jistě jsou mnohé kresby pouze výsledkem náhody, tyto kresby byly dodatečně dítětem určitým způsobem pojmenovány.



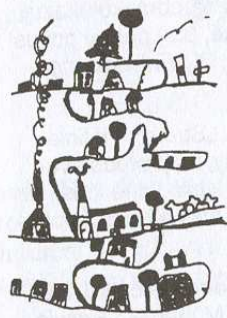
a



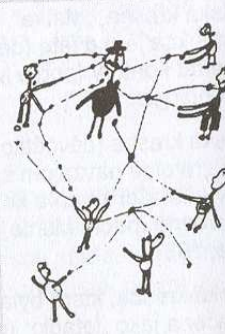
b



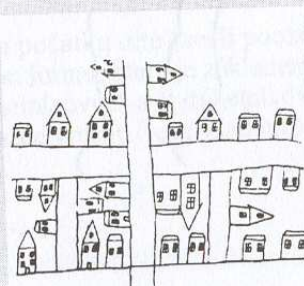
c



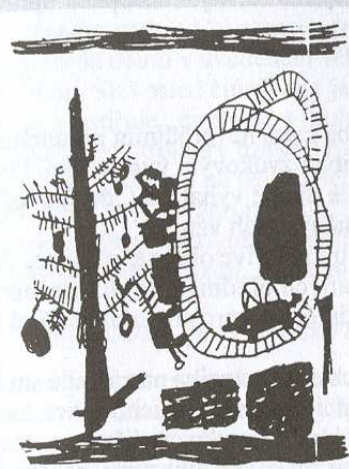
d



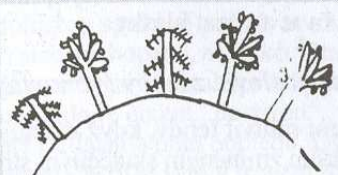
e



f



g



h

Dětské kresby (podle Staguhn, K.: *Didaktik der Kunsterziehung*, 1967: a; Mühle, G.: *Entwicklungspsychologie*, 1967: b, c, d, e, f, h; Mohr, G.: *Kinderzeichnung*, 1968: g)

♦ Některé typické vlastnosti dětské kresby zde uvedeme; jsou zástupcem mnoha jednotlivých znaků, kterých si všímá vývojová psychologie kresebné tvorby. Na zobrazených dětských kresbách nalezneme některé z již zmíněných znaků. Nyní je vaším úkolem tyto znaky najít! Každá kresba jich může obsahovat několik. Přiřaďte ke znakům 1 – 6 příklady kreseb!

1. Proporce v dětských kresbách neodpovídají realitě: dítě jevy, které se mu zdají důležité, kreslí větší než ostatní („velikost podle významu“).
2. Po sobě následující v čase dítě kreslí jako umístěné v prostoru vedle sebe.
3. Hlavním motivem dětské kresby je dům – pro dítě nejdůležitější životní prostor a současně místo jistoty.
4. Ještě v mladším školním věku jsou v dětské kresbě určité části kresleny kolmo bez ohledu na jejich reálnou polohu.
5. Dítě kreslí v jednom obraze určité části v nárysu a jiné v půdorysu.
6. V dětské kresbě nalezneme perspektivu viděného, neviditelné není v kresbě zachyceno realitě odpovídajícím způsobem.

Řeč

V řečovém systému dorozumívání (k těm patří například také řeč těla) můžeme rozlišit tři dimenze:

- **sémantickou dimenzi:** týká se vztahu znaku k označovanému (dimenze významu). Například slovo strom poukazuje na předmět.
- **syntaktickou dimenzi:** zahrnuje vztah řečových znaků mezi sebou. Například výstavba řeči je určena gramatickými pravidly (slovosled, koncovky atd.).
- **pragmatickou dimenzi:** týká se vztahu znaku k uživateli znaku („vysílající“ a „přijímající“) a situace, ve které je znak používán („situační kontext“). Stejným způsobem vyjádřená věta může být posluchačem pochopena různými způsoby. Například věta: „Mysli na své úkoly“ může být příkazem, radou, ale také prosbou (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 88).

Když se děti učí mluvit, hraje přitom roli několik faktorů, nejen schopnost správně vyslovovat a vázat hlásky.

Ke vzniku slovní zásoby (sémantická dimenze)

Dítě umí mluvit tehdy, když existuje pevná vazba mezi neverbálním předmětem, tedy naším zmíněným skutečným stromem, a určitým zvukovým vyjádřením. První slova často nepocházejí z mateřské řeči dítěte, ale dítě je vynalézá („dětská řeč“). Existují dvě vědecké teorie o tom, jak tento zmíněný vztah vzniká.

Sémantická hypotéza znaků: malé děti si osvojují nejdříve obecné významy verbálního druhu na základě určitých znaků vnímaných předmětů (velikost, barva a další). Podle této hypotézy je tedy vnímání předmětů bezprostředním předpokladem pro výstavbu slovní zásoby.

Hypotéza funkčního jádra: tvorba slov u malých dětí nevzniká na základě smyslového vnímání znaků předmětů, ale z již existujících preverbálních funkcí, které tyto předměty pro dítě splňují. Tomuto předřečovému poznatku je přiřazeno slovo, se slovem se později (zde je podobnost s hypotézou znaků) spojují znaky předmětů, které jsou vyvolány těsnou souvislostí s určitou funkcí dítěti známou.

Osvojením těchto primárních slov dochází k postupnému rozšiřování slovní zásoby. Přitom hrají důležitou roli především dva procesy: proces *nacházení kontrastů* a proces *seskupování*.

Dítě, které pojmenuje určitý předmět slovem a které právě pro tento předmět uslyší jiné slovo s podobným významem, začne testovat vztah, které si vytvořilo mezi použitým slovem a předmětem. Přitom pravděpodobně zjistí, že předmět má znaky, které neměl „původní předmět“, na jehož základě si dítě označení osvojilo. Například slovo „auto“ dítě používá k označení všech předmětů dopravy a nově uslyší od matky při spatření autobusu slovo „autobus“. Při bližším pozorování rozliší skutečně některé typické znaky autobusu: velikost, formu atd. Dítě *nachází* na základě jiných znaků *kontrast* mezi obecným pojmem, který již zná, a novým, precizním pojmem.

Částečně opačný proces *seskupování* se také projevuje při tvorbě dětské slovní zásoby. Dítě začleňuje podobné předměty a k nim se vztahující již osvojená slova do skupin (nadřazených pojmů). Současně *nachází* v těchto skupinách odlišnosti mezi jednotlivými významově podobnými předměty: například slovem „vozidlo“ (slovo může být samozřejmě dětsky zkomoleno) označuje všechny druhy vozidel, slovem „potraviny“ všechny druhy potravin. Na základě tohoto seskupování si dítě současně uvědomuje i protikladnost jednotlivých slov označujících předměty.

Osvojení gramatických struktur na příkladu trpného rodu (syntaktická dimenze)

Při výzkumech vědci zjistili, že tří- až čtyřleté děti mají problém přesně pochopit věty v trpném rodu. Když měly děti předvést formou jednání například tuto větu vyjádřenou v trpném rodu: „Chlapec je líbán děvčetem“, ukázalo se, že zaměňovaly subjekt a objekt: chlapec políbil děvče.

Jako vysvětlení se nabízí následující teze: komplexní struktura slov v podobě věty v trpném rodu (děti samy tuto strukturu dokážou správně používat až velmi pozdě) byla dětmi v uvedeném věku (3;0 – 4;0) sice pochopena, ale jako věta v činném rodu. Slovosled činné věty je totiž stejný jako v trpné větě, ale první podstatné jméno vyjadřuje „činitele“ a druhé hovoří o tom, kdo je činem „postižen“.

Osvojení si struktury trpného rodu je jedinečné i z dalšího úhlu pohledu. Děti spojují slova do vět pro ně nejpříjemnějším způsobem. Jestliže věta v trpném rodu zní „Malé dítě je umýváno matkou“, dítě ji zcela určitě pochopí správně: *každodenní zkušenost* dítěti napovídá, že malé dítě asi nebude koupat svou matku.

Oba příklady ukazují, že osvojování gramatických struktur je záležitostí zvyku.

Tón tvoří hudbu (pragmatická dimenze)

(Srovnej *Sociální psychologie*, s. 241.)

Každý z nás už poznal, že vyjádření nějakého člověka chápeme tak, jak bylo zamýšleno. Věta „Buď tiše!“ může být míněna jako strohé napomenutí, urážka, i když by to mohla být také trochu odlišně formulovaná prosba o ztišení (například při práci, na kterou je třeba se soustředit). Řeč je tedy vždycky součástí situace, ve které se hovoří.

Použití řeči v závislosti na situaci nebo pochopení souvislostí mezi situací a způsobem vyjádření se dítě učí relativně pozdě. Předmětem výzkumů byl následující úkol. Děti měly sdělit druhému svůj úmysl formou výzvy nebo odmítnutí a používaly následující formy vyjádření: příkaz, prosbu, zákaz, dovolení, slib. Ukázalo se však, že děti volily především ty formulace, které měly způsobit přímé řízení chování druhých, tedy prosbu, příkaz a zákaz. Dovolení nebo slib používaly děti nejméně. Z hlediska srozumitelnosti je neúčinnější a také nejjednodušší vyjádřit svůj úmysl co nejpříměji. „Nechej mě teď hrát si s kamínky.“ Výzva v podobě rozkazu má (nahlíženo z vnějšího pohledu) více naděje na úspěch než slib: „Když mě necháš hrát si s kamínky, dám ti za to svoje puzzle.“

Teprve v sedmi letech se děti postupně učí chápat a používat různé druhy řeči v souvislosti se situací. Jejich formulování začíná být zdvořilejší. Po desátém roce dítě získává jistotu v rozhodování, jaký druh řeči použít. To se týká také rozhodování mezi vulgárními a spisovnými výrazy. Velký význam však má i vliv prostředí, ve kterém si dítě řeč osvojuje a ve kterém žije.

Podle mluvy poznáš člověka

Podle pojetí mnoha jazykovědců, kteří se zabývali vlivy společenských podmínek a souvislostmi s vývojem a používáním řeči (sociolingvistika), vzniká funkční souvislost mezi určitým použitím řeči a sociálním prostředím, ze kterého pochází řečník. BASIL BERNSTEIN rozlišuje *omezený (restriktivní)* a *rozvinutý (elaborovaný) kód*. Znaky restriktivního používání řeči jsou typické pro mluvenou řeč příslušníků nižších sociálních vrstev, elaborované použití jazyka pro střední a vyšší vrstvu (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 95).

Podstatné znaky elaborovaného použití jazyka:

- Časně osvojená a vysoce rozvinutá schopnost artikulace zvyhodňuje komunikaci mezi rodiči a dětmi; dětem může být diferencovaněji a uspořádaněji zprostředkována také předmětná skutečnost.
- Slovní zásoba je obsáhlejší a diferencovanější.
- Přesnější gramatické uspořádání (např. slovosled) zvyšuje přesnost výpovědi.
- Logické, věcné, časové a prostorové souvislosti jsou objasňovány odpovídajícími komplexními větnými konstrukcemi (např. použitím kauzálních, finálních a koncesivních spojek, vhodnějších předložek, vedlejších vět atd.).
- Přídavná jména a příslovce jsou vybírána a používána z kvalitativního hlediska.
- Obecně jsou formální možnosti tvorby vět, pojmové členění a uspořádání uvnitř jazyka individuálně využívány natolik, aby bylo možné vysvětlit a adekvátně vyjádřit význam a speciální věcné obsahy osobním, kreativním a vědomě utvářeným způsobem.

Znaky restriktivního použití jazyka:

- Ve srovnání s elaborovaným kódem malá slovní zásoba.
- Poněkud rigidní, málo modifikovatelná struktura tvorby vět (krátké, gramaticky jednoduché, příležitostně neúplné věty).
- Jednoduché, opakující se používání určitých předložek a spojek (např. „tak“, „pak“, „protože“, „a“ ... „a“ ... „a“).
- Zřídka používané členění na hlavní a vedlejší věty.
- Častá neschopnost uchovat gramatický subjekt v delší slovní sekvenci (čímž dochází k rozbití obsahu sdělení), pevné a omezené používání přídavných jmen a sloves.
- Častá redukce sdělení na oznámení (chybí vysvětlení).
- Používání prázdných formulací a obrátů, které mají sugestivně posílit tvrzení („že?“ , „Rozumíš?“ , „Víš?“ atd.).
- Syntaktická organizace řeči je relativně jednoduchá. Tento kód umožňuje chápání a vyjadřování konkrétních, globálních a jednoduše popsatelných vztahů a věcných obsahů na nižší úrovni tvoření pojmů.

Zde se nabízí důležitý poznatek vývojové psychologie, že (např. PIAGETEM) popisovaný vývoj myšlení od konkrétních myšlenkových operací k formálním se nerealizuje u každého dítěte, protože je ovlivňován rozdílnou sociální strukturou. Relativně nízká úroveň tvorby pojmů v omezeném použití jazyka nepodporuje získávání vědomostí. Co totiž nelze vyjádřit prostředky, které má jedinec k dispozici, nevstupuje tak lehce do vědomí, a proto také nevzbuzuje zájem.

Restriktivní kód podle této teorie odpovídá sociální charakteristice nižší vrstvy. Komunikace zde probíhá podle tradičních norem, což může vést k ritualizaci určitého chování (a tomu odpovídajícímu způsobu řeči): mluvčí hovořící v restriktivním kódu dodržuje ve srovnání s mluvčím v elaborovaném kódu ve větší míře sociálně předepsané „postupy plánování“.

Ovšem restriktivní kód je v určitých situacích vhodnější než elaborovaný. Například určité zážitky je možné lépe popsat konkrétním, ale také sugestivním vyjadřováním restriktivního kódu než prostředky kódu elaborovaného, který má vzdálenější, abstraktnější formu. Také „profesionální jazyk“, tzv. *technojazyk* (odborná řeč, žargon), má hodně společného s restriktivním kódem; oba typy jsou v určitých situacích (například odborné výrazy mechanika při opravě auta) přiměřenější a účelnější než odpovídající způsob řeči v elaborovaném kódu.

Samozřejmě je třeba zdůraznit, že žádný člověk nepoužívá pouze jeden z popsanych kódů. Uvedený výsledek studií vychází (jako ostatně většina empirických studií) ze *statistických výsledků*. Ne každé dítě musí být v řeči „omezeno“ jen proto, že pochází z „nižší“ sociální vrstvy. Jde o popis určitých *typů*, které se v čisté podobě nevyskytují. Běžná řeč je těmto kódům bližší nebo vzdálenější. Kromě toho člověk může do určité míry přizpůsobit svou řeč i druhému kódu podle sociálního prostředí, ve kterém se právě pohybuje. Současně však platí, že určité rozdíly v osvojení a používání jazyka jsou podmíněné také sociálně. Příslušníci nižších sociálních vrstev jsou kvůli své řeči znevýhodňováni ve svém rozvoji. „Mají to těžší.“

Moderní pedagogika si proto předsevzala, že se pokusí vyrovnat nebo alespoň snížit tuto nerovnost počátečních sociálních podmínek „kompenzačními“ mechanismy (např. metodickou výukou řeči v mateřských školách a předškolních zařízeních atd.) již v raném dětství, neboť v tomto věku jsou největší vyhlídky na úspěch.

Pozdější vyrovnávání těchto rozdílů v oblasti verbálního chování je podle poznatků sociální lingvistiky možné jen v nepatrné míře. Děti, které se učí mluvit nesprávným způsobem, jsou znevýhodněny v procesu vzdělávání (školy, univerzity) i v profesích, které požadují kromě odborných znalostí a dovedností také určité komunikační dovednosti.

♦ **Diskutujte o zde naznačené sociolingvistické teorii BASILA BERNSTEINA a zapojte do argumentace vlastní pozorování a zkušenosti!**

♦ **Jaká opatření by mohla napomoci, aby při vzdělávání nebyli znevýhodňováni žáci, kteří ovládají převážně restriktivní jazyk?**

Typická matka – typický otec?

Vztah mezi rodiči a dětmi, otcovský a mateřský přístup čili „role“ matky nebo otce jako vychovatele nebo jako člena rodiny může být velmi různorodý. V následujících čtyřech „příkladech“ jsou uvedeny různé vztahy dvou matek a dvou otců. Jistě nemohou dostatečně reprezentovat různorodost v této oblasti, ale snad přece jen trochu naznačují to, co je typické.

Příklad 1.: Paní B. je zaměstnána na poloviční úvazek jako sekretářka u právníka, pracuje pouze dopoledne, když jsou její děti ve škole. Do zaměstnání se vrátila, když šlo nejmladší dítě do školy. Zaměstnání jí dává pocit svobody.

„Nejsem pouze matka,“ řekla, „v mém životě musí být také něco jiného než jen děti a domácnost. Mám velmi dobrý plat, můj šéf mě považuje za spolehlivou pracovníci a podle toho mě platí. To potřebuji, abych se cítila samostatná a mohla suverénně vystupovat ve své rodině. Kromě toho ráda šetřím, dělám mi radost, když dokážu dát něco stranou. Cítím se tak jistější – i s dětmi.“

„Všední den s dětmi je možné zvládnout jen tehdy, když je vše pečlivě zorganizováno,“ říká paní B. „Ale to se mi většinou daří. Jsem totiž ranní ptáče a zvykla jsem si už dřív, že ráno v šest nejdříve uklízím nepořádek z předchozího dne. Pak vařím oběd (často přijdu v poledne domů později než děti), chystám snídani a ještě si připravuji různé věci. Také moje děti jsou zvyklé na toto uspořádání. Pravidelně je budím včas, aby každý mohl ustlat postel a urovnat věci ve svém pokoji. Dětem se to samozřejmě vždycky nezamlouvá, a když to nejde jinak, dostanou pár pohlavků. Raději řeším věci takhle, bez dlouhých řečí a domlouvání. Pomáhá to mnohem lépe než dlouhé a únavné napomínání. Nevěřím na ‘kamarádskou’ výchovu, kterou používají některé moje kolegyně. To vede jenom k tomu, že doma nic neklape. Samozřejmě se nemůžu celý den točit jen kolem dětí, ale moje děti vědí, že nic nepřeházím. Vidí, že všechno musí klapat, pokud chceme všichni současně odejít z domu, a přizpůsobí se.“

Příklad 2.: Paní M. je povoláním kadeřnice. Má osmiletého syna a je vdaná za železničáře. Má vlastní kadeřnictví ve svém domě. Její povolání ji zcela naplňuje.

„Já to prostě potřebuji.“ říká. „Moje povolání mi dává pocit nezávislosti. A kromě toho jsem svou vlastní paní. Vůbec bych nemohla být jednou z mnoha švadlen v továrně na šaty.“

Zaměstnání tohoto druhu se podle ní dá také velmi dobře skloubit s péčí o jejího syna. „Mám ho pořád u sebe. Dělá si v pracovních úkoly a já mu přes rameno pomůžu, když mu to nejde. Ale to se stává jen zřídka. Náš chlapec je tichý, samostatný a cílevědomý. To je určitě proto, že si na to od malička musel zvyknout. Viděl, že pracuji a nemůžu za ním běžet při každém zavolání. Brzo zjistil, že se s ním těžko můžu přímo zabývat. Tak se od malička snažil být na mně nezávislý. Vlastně se nám to podařilo oběma a jsme s tím spokojeni, protože já potřebuji volnost. Proto máme také já a můj muž oddělené ložnice, ačkoliv je naše manželství velmi hezké. Nedokážu snést, když mám lidi moc blízko kolem sebe. Chlapec je v tomhle asi po mně, protože je šťastný, když může „hrát sólo“. To je taky důvod proč máme jen jedno dítě. Představa „hnízda plného dětí“, které leží vzájemně propletené, je pro mě nesnesitelná. Myslím si, že by to nebylo nic pro našeho Filipa. Má stejný odpor k hlasitým masám jako já.

Když mu byly čtyři roky, myslela jsem si, že ho musím dát do školky, aby si jako jedináček zvykl na druhé děti. Ale to představovalo velký problém. Když jsem ho první den vzvedla, řekl mi: „Mami, už mě tam, prosím, neposílejte!“ Užasle jsem odpověděla, že si přece chtěl hrát s dětmi. „Ano,“ odpověděl mi, „s jedním jo, ale ne s tolika!“

Příklad 3.: Alois K. (23, pomocný kuchař, syn Martin, 3 roky) vypráví: „Stal jsem se otcem jako velmi mladý, když mi bylo 19 let. Už tehdy se mi velmi líbilo, když jsem se o syna staral, přebaloval ho a choval. Teď se o chlapce stará hlavně jeho matka, která je s ním doma, protože jsem živitelem rodiny a musím chodit do práce. Chlapec někdy říká: „Dneska nikam nechod“, musíš zůstat se mnou doma.“ Rád si s ním hraje, protože ho mám prostě rád. Chtěl bych být jiný než můj otec. Pro něho byla vždycky nejdůležitější jeho práce. Na druhé straně bych chtěl synka vychovávat přísněji, než jak vychovávali mě. Moje děti ke mně nesmí být tak drzé, jak jsem byl já a moji sourozenci k našemu otci. Myslím, že příležitostný pohavek nemůže škodit, to není týrání dítěte.

Ke svým dětem bych se nejraději choval jako jejich starší sourozenec. Nebojím se ztráty autority. Myslím si, že není nic lepšího, než dobrý rozhovor s dítětem.

Rozdělení rolí je v naší rodině jasné. Jsem přesvědčen, že žena má být s dětmi a muž má chodit do práce. Naopak by to bylo nesprávné. Je to přirozená věc, že je vazba mezi matkou a dítětem silnější. Pro ženu to také musí být velmi hezké, když zůstane s dítětem doma. Fádni to být nemusí, může být v kontaktu se sousedy. Žena by měla být zaměstnaná jen tehdy, když je to nutné kvůli finanční situaci nebo když nemá děti. Doma pomáhám, jen když to musí být. Raději si najdu nějakou jinou práci. Moje žena a já se v tom shodujeme a nenecháme se znejistit názory druhých. Jsme šťastní tak, jak jsme.“

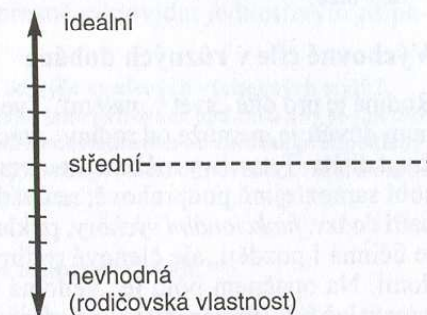
Příklad 4.: Paul S. (28, obchodní vedoucí módního salónu, dvě děti: Rosemarie, 3 roky, Georg, 1 rok): „Vzpomínky na mého otce mám spíš negativní. Byl velmi zaměstnaný a doma býval pouze o víkendech. V této době se ale nesnažil nám dětem přiblížit nebo si s námi hrát, ale pamatuji si ho spíš jako přísného soudce. Toho bych se chtěl při výchově svých dětí vyvarovat. Když mám čas, hraji si a starám se o ně. A taky rád pomáhám v domácnosti. Mým problémem je, že mám stále málo času. Často pracuji až 60 hodin týdně. Na jedné straně mám svou práci rád a jsem velmi hrdý, že dokážu dobře zvládnout tak odpovědnou práci. Na druhé straně jsem nespokojen s tím, že mi zbývá málo času. Kvůli rodině bych rád pracoval trochu méně. Moje malá dcera mi říká: „Tati, pořád jsi v práci; ne, teď nechod do práce!“

Někdy s sebou беру dcerku na hodinku do obchodu, aby viděla, kde je táta celý den. Nějaké uspokojivé řešení ale asi neexistuje. Když mi rodina předhazuje: „Jsi tu pro nás, nebo pro podnik?“ dotýká se mě to. Na druhé straně je zájem soukromého podnikatele, který musí v rámci konkurenčního boje dostat ze svých zaměstnanců maximum. A ten nebere ohledy na to, jestli máte rodinu, nebo ne.

Pokud se někdo soustředí jen na úspěch v zaměstnání, přijde duševně trochu zkrátka. Ale já se ptám: „Co mám dělat?“ Nedokážu si představit, že bychom si prohodili s ženou role. Dát výpověď a najít si nějaké méně náročné povolání taky nepřipadá v úvahu, protože potřebuji při práci o něco usilovat a něčeho dosahovat. Východisko vidím jen v dokonalé organizaci pracovního dne tak, abych měl víc času na svou rodinu a na sebe. Mám totiž taky málo času sám na sebe. Zdá se mi nespravedlivé, že se mužům vytýká, že se starají málo o děti a o rodinu. Celý společenský systém nás ale nutí do role živitele rodiny.“

♦ Vyznačte na osu následující „vlastnosti“ rodičů: Spolupracující – nezúčastněný – náročný – autoritativní – majetnický – opoziční – ochránářský – liberální – dobromyslný – lhostejný – demokratický – orientovaný na problémy – shovívavý.

Pokuste se pak sjednotit své výsledky během práce ve skupině. To se vám asi nepodaří ve všech bodech. Srovnejte nakonec výsledek vaší skupiny s výsledky ostatních skupin a určete také body, o kterých jste ve skupině diskutovali velmi bouřlivě!



♦ Práce ve skupině: Pokuste se pojmenovat čtyři příklady představující různé mateřské nebo otcovské přístupy!

- V čem vidíte typické charakteristiky těchto matek a otců? V čem s nimi souhlasíte a v čem ne?
- Tito lidé patří k odlišným společenským skupinám, také jejich situace v zaměstnání je různá. Do jaké míry podle vás souvisí společenské postavení těchto lidí s jejich rodičovskými postoji?
- Otec ve čtvrtém příkladu hovořil o svém dilematu mezi rodinou a zaměstnáním. Jaké předpoklady by musely být splněny, aby otcové rodin nemuseli řešit toto dilema?
- Stále větší počet matek chodí dnes do zaměstnání, a je proto vystaveno několikanásobné zátěži: péče o děti, domácnost, zaměstnání. Jak by se dala situace těchto žen zlepšit?
- Existují ještě další typy matek a otců než ty, které byly uvedeny v našich příkladech? Jak by asi vypadala „netypická“ matka a jak „netypický“ otec? Uved'te ještě další „netypické“ a „typické“ matky a otce!

♦ Rodina B. bydlí v domě obklopeném zahradou, velkou část zahrady tvoří zatravněná plocha, trávou porostlá je i strmá strán. Úprava trávníku sekačkou je fyzicky velmi náročná. Protože otcí způsobuje pravidelné bolesti v kříži, chce se pokusit získat pro tuto povinnost svého šestnáctiletého syna, který tím určitě nebude nadšen. Otec má několik možností, jak se pokusit syna přesvědčit:

Alternativa 1.: Jednoduše tuto povinnost synovi přidělí. Zdůvodní to tak, že je to nutná práce, kterou on sám už nemůže vykonávat kvůli bolestem v kříži.

Alternativa 2.: Požádá svého syna, aby ho zastoupil, zdůvodní to svými bolestmi a slíbí mu také odměnu.

Alternativa 3.: Otec svého syna věcně informuje o vzniklém problému. Přitom se zmíní o možnosti rozdělit práci tak, aby strná místa sekal syn.

Alternativa 4.: Otec poprosí syna o pomoc, mezitím sám začne pracovat a nechává na synovi, aby se rozhodl, zda mu pomůže. Práci v každém případě někdo udělá.

Alternativa 5.: Otec informuje syna o problému, čeká na synovo rozhodnutí ve své pracovně, kde si vyřizuje své záležitosti.

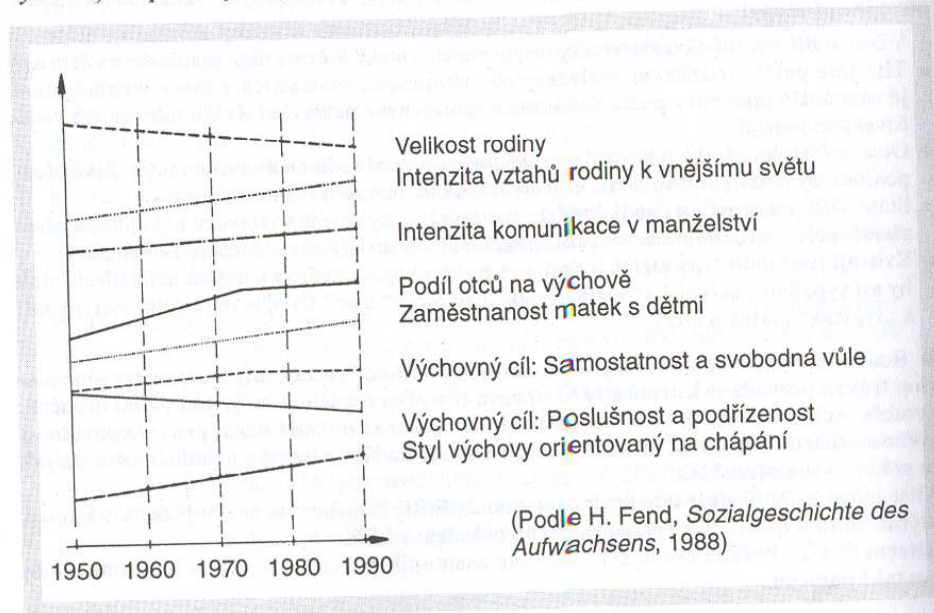
Alternativa 6.: Otec poukáže na právo rodičů vyžadovat od svých dětí podporu v situacích, jako je tato. Zdůvodňuje to argumentem, že rodiče již pro své děti také mnoho udělali a ještě udělají.

Alternativa 7.: Otec zaplatí pracovníka, který trávu poseče.

- ♦ 1. Která ze sedmi možných řešení této situace se vám zdá nejúčinnější?
- 2. Kterou ze sedmi možností považujete za nejvhodnější z výchovného hlediska? Zdůvodněte proč!
- 3. Jak by mohla podobnou situaci řešit matka? Jaké rozdíly podle vašeho názoru existují mezi otcovským a mateřským přístupem? Co si myslíte o těchto rozdílech?
- 4. Do jaké míry potřebují děti kromě své matky, jejíž úloha je pro dítě životně důležitá, také otce?

Výchovné cíle v různých dobách

Rodina je pro dítě „svět v malém“. Tvoří jeho přirozenou společnost, dítě jejím členům důvěřuje, nemůže od rodiny „utéct“: rodinné vlivy trvale působí na celý další život dítěte. Tyto vlivy můžeme souhrnně označit slovem *výchova*. Mnohé vlivy působí samozřejmě podprahově, neuvědomují si je ani děti, ani rodiče. Tyto vlivy patří do tzv. *funkcionální výchovy*, příkladem je druh komunikace uvnitř rodiny, která je účinná i později, ale členové rodiny si její specifčnosti zpravidla nejsou vědomi. Na opačném pólu je „vědomá výchova“, kterou rodiče vědomě vnímají a úmyslně řídí. Tato výchova je vedena touhou „něco z dítěte udělat“ (*intencionální výchova*). A právě tyto výchovné cíle se v posledních čtyřiceti letech velmi změnily.



- ♦ Pokuste se písemně formulovat a interpretovat grafické údaje!

Také jiné studie poukazují na nápadnou změnu představ rodičů o cílech výchovy. Reprezentativním dotazováním z let 1973, 1980 a 1988 (studie IMAS) byly zachyceny následující trendy: „přizpůsobení společenským normám“ ztrácí důležitost, ovšem enormně narůstá význam „prosazení se“. V tomto období se nezměnila vedoucí pozice výchovných cílů „zdvořilost“ a „spořivost“.

- ♦ Jak byste vysvětlili tyto posuny?

Zajímavé také je, že výchovné cíle rodičů jsou v úzkém vztahu s jejich stupněm vzdělání: čím vyššího vzdělání rodiče dosáhli, tím častěji si kladou za cíl vychovat samostatnou, všestrannou, flexibilní, tolerantní a vzdělanou osobnost; čím nižší je vzdělání rodičů, tím více jsou zdůrazňovány znaky jako přizpůsobivost, pracovitost, skromnost, zdvořilost a spořivost (IMAS 1988). Tyto hodnoty jsou však platné pouze statisticky a nemusejí přesně odpovídat jednotlivým případům.

- ♦ Čím se liší následující formulace cíle výchovy od výše uvedených výchovných stylů?
„Výchova by měla dítěti umožnit, aby bylo rozvíjeno jeho přirozené nadání a aby se tak dítě mohlo stát samostatným. Takto výchova napomáhá samostatnosti a od začátku předpokládá, že každý člověk je schopen řídit svůj vlastní život, je schopen nést odpovědnost sám za sebe a za své vztahy k druhým lidem a jiným živým bytostem.“

- ♦ Co si myslíte o této „definici výchovy“?
„Výchova je schopnost přijít na to, co dítě chce, a to mu pak dovolit.“

Výchovné cíle mají vždy úzký vztah k žebříčku hodnot dané společnosti. Proto se od sebe cíle výchovy v různých kulturách liší. V naší kultuře existují dvě pojetí:

- Cíle výchovy mohou být totožné s obecnými společenskými normami.
- Cíle výchovy se mohou od těchto obecných společenských norem lišit.

- ♦ Uveďte příklady obou těchto možností!

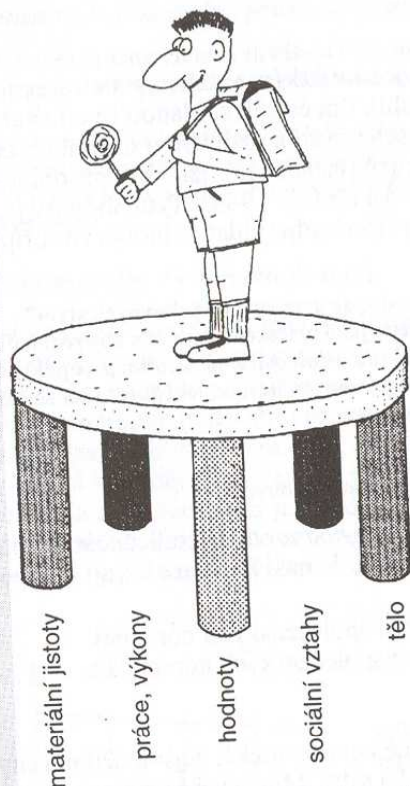
V demokratické společnosti, pokud je skutečně demokratická, nejsou děti nuceny k naplňování určitých cílů („Buď hodný a udělej to!“). Musí vycházet mnohem víc ze „vzájemného spolupůsobení“ dospělých a dětí či dospívajících, z „edukativního procesu“, který vychovávaný spoluvytváří a ovlivňuje. Tím se výchova liší od prostého přizpůsobení momentální společenské situaci (nebo řečeno ještě ostřeji – od dztrůry).

Budoucnost patří nám – puberta a adolescence: Krize s budoucí perspektivou

Obrazně lze říci, že lidská osobnost je základna spočívající na pěti pomyslných sloupech. Jsou jimi tělesné vnímání, předivo sociálních vztahů, ve kterých žijeme, naše pocity, hodnoty, kterým věříme, a materiální základna: to, co vlastněme.

Budoucnost ti leží
u nohou!

Nemáš žádnou šanci,
tak toho využij!



V mnoha obdobích našeho života spočíváme pevně na všech pěti sloupech: cítime se pak jistí a věříme, že víme, „kam směřuje“ náš život. A pak jsou v našem životě etapy, kdy naše základna kolísá, období krizí, které pociťujeme jako tíživé (srovnej výše uvedené výsledky o atraktivitě životních fází). Většina lidí takto prožívá pubertu a dospívání.

Bylo by však nesprávné hodnotit tyto krize negativně. Vlastně se jedná o děj pozitivní, jde o seberozvíjení, o nové uspořádání vlastních životních perspektiv. Nikdo nemůže věčně zůstat dítětem, ale nikdo se také nemůže stát dospělým ze dne na den. Puberta a adolescence tvoří fáze přechodu mezi dětstvím a dospělostí.

Počátek *puberty* je dán začátkem pohlavního dozrávání. To odpovídá modelu vývojových fází, kdy proces zrání zahajuje novou vývojovou fázi. Tento model ne-

stačí, abychom porozuměli složitým psychickým procesům v pubertě a adolescenci. Zcela rozhodujícím způsobem jsou totiž obě tato období určována také sociálními vlivy, stále významněji se zapojuje rovněž vliv seberegulace. Příkladem důležitosti sociálního vlivu je druh komunikace rodičů nebo jiných dospělých s dospívajícími („konflikt s autoritou“). Vliv seberegulace je patrný především v tom, že dospívající nyní vědomě reaguje na mnoho změn ve svém životě a následkem toho si udržuje kritický odstup vůči svému okolí.

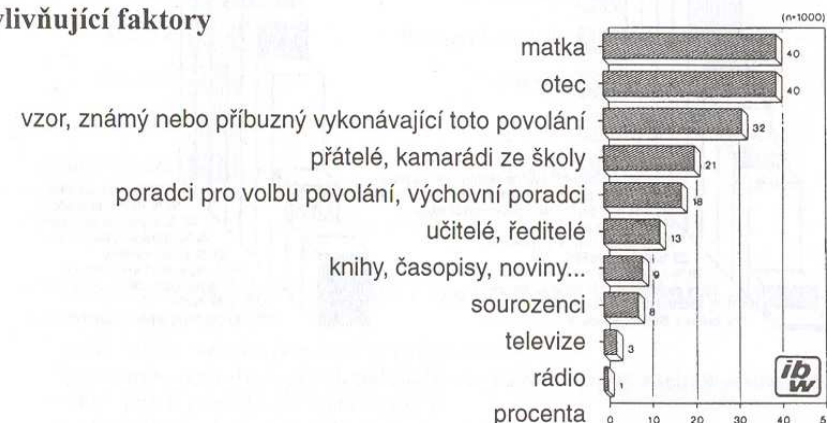
Komplikovaná souhra mezi geneticky danými procesy zrání (pohlavní zralost, růst...), sociálními reakcemi a vědomými procesy seberegulace (individuální reakce) je příčinou velmi odlišného průběhu tohoto životního období.

V následujících statích se zaměříme na určité zážitky a zkušenosti, které se dospívajících velmi týkají. V popředí je *volba povolání*, která velmi úzce souvisí s volbou školy určitého typu.

♦ Rodiče často velmi silně ovlivňují volbu povolání dospívajících. Srovnajte vaše zkušenosti s výsledky tohoto grafu!

Jaké faktory ovlivnily vaši osobní volbu profese? Co očekáváte od svého budoucího povolání?

Ovlivňující faktory



♦ V takzvané studii Shell (dospívající a dospělí 1985) je pro dospívající uvedena nezaměstnanost jako problém číslo 1 (70 % dotázaných).

Práce ve skupině: Jaké psychické problémy přináší nezaměstnanost, zvláště pro dospívající? Jak mohou takto postižení reagovat?

Jak hodnotíte účinnost následujících opatření pro pomoc nezaměstnaným dospívajícím:

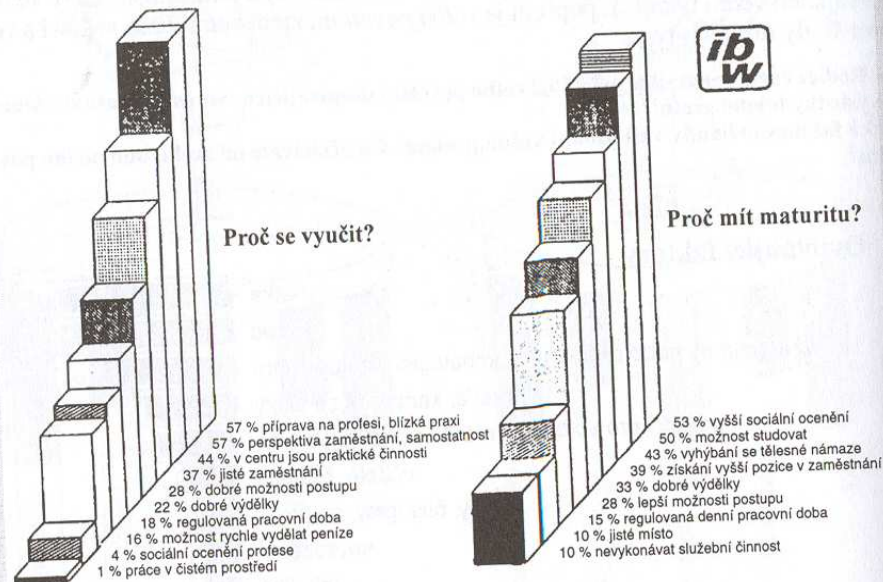
- vyhledávat a vytvářet osobní kontakty;
- pomocí projektů vytvářet pracovní místa, zjišťovat, kde je nabídka pracovních míst;
- pomoc politickými prostředky (jakými?).

Srovnajte výsledky své skupiny s jinými skupinami! V čem jste se shodli, v čem se vaše názory rozešly?

♦ Co můžeme vyvodit z následujícího zobrazení? Shrňte písemně svou interpretaci podle následujících hledisek:

- výhody a nevýhody vyučení;
- přednosti a nedostatky maturity;
- srovnání vyučení a maturity.

Maturita zajišťuje prestiž Vyuční list zajistí zaměstnání



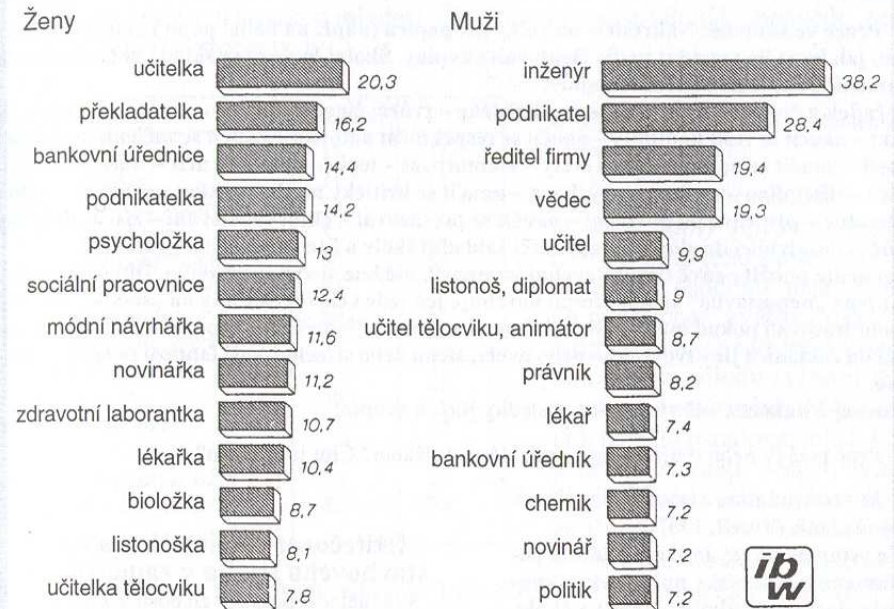
♦ Podle vědců se od zaměstnanců bude požadovat především vlastní iniciativa, logické myšlení, schopnost pracovat v týmu (ochota a schopnost spolupracovat) a ochota se dále vzdělávat („učit se celý život“) (srovnej *Sociální psychologie*, s. 255 a násl.).

- Které z těchto vlastností podporuje škola a v jakých předmětech?
- Co se člověk ve škole moc nenaučí? Jaké školské reformy by to vyžadovalo?

Jedna z nejtrvalejších změn v této oblasti je způsobena stoupající zaměstnaností žen. Mnoho žen má dobrou kvalifikaci (vzdělání ve vyšších školách, vysokoškolské vzdělání atd.). Maturantky i učitelky mají však rozdílná přání než jejich mužští kolegové.

Maturita a co dál?

Nejčastější přání maturantů a maturantek v procentech
(rok ukončení 1987, n = 1.719)



♦ Co je na tomto výzkumu zvlášť nápadné? V čem jsou velké a v čem malé rozdíly mezi přáními maturantů a maturantek?

Čím jsou podle vašeho názoru tyto rozdíly způsobeny?

Myslíte, že zde zachycená dívčí přání, pokud by se realizovala, by s sebou přinesla nějaké znevýhodnění v jejich pozdější profesní kariéře?

Profesní kariéra žen je často přerušena mateřstvím. Mnoho žen se proto cítí vzhledem ke svým mužským kolegům v nevýhodě. Jaké prostředky jsou podle vašeho názoru nutné k tomu, aby bylo toto znevýhodnění zmírněno nebo odstraněno? Odpovězte z následujícího hlediska:

- politické prostředky;
- opatření v oblasti rodiny;
- privátní zařízení;
- podniková opatření.

V moderní průmyslové společnosti stále roste potřeba vyšší kvalifikace pracujících a také narůstá počet dospívajících, kteří po ukončení povinné školní docházky pokračují na další škole. Vedle této *kvalifikační funkce* má škola za úkol předávat společenskou tradici (*socializační funkce*). Přitom je škola ve zvláštní pozici: na jedné straně mají být ve škole reflektovány společenské danosti, na druhé straně je ško-

la důležitou součástí společnosti. Pro žáky to znamená nebýt jen objektem školní aktivity (výraz „školní materiál“), ale aktivním subjektem ve škole a pro školu tak, aby školní podmínky pomáhal vytvářet. Vyjádřeno elegantněji: „Škola je pro žáka moc důležitá na to, aby o ní rozhodovali jen politici, zájmová uskupení a učitelé.“

♦ **Práce ve skupině:** Nakreslete na velký list papíru (např. na balicí papír) „ideální školu“ tak, jak by měla vypadat podle členů vaší skupiny. Školní budova se skládá ze „stavebních kamenů“, například s těmito pojmy:

Pořádek a čistota – stejné šance pro každého – tvůrčí činnost – moci se smát – co nejvíc získat – naučit se řešit konflikty – naučit se respektovat autoritu – naučit se začlenit do společnosti – naučit se navazovat kontakty – memorovat – teplo – naučit se učit – tolerance – důvěra – disciplína – svoboda – výchova – naučit se kriticky myslet – získat poznatky – nebýt nápadný – příprava na povolání – naučit se prosazovat – elitní vzdělávání – získat hodnoty – dělit dospívající do skupin (např. žáci základní školy a žáci osmiletých gymnázií). Nemusíte použít právě tyto „stavební kameny“, můžete si vymyslet svoje. Důležité je, aby skupina „nepostavila“ školu, kterou navrhuje jen jeden člověk, ale aby na „stavbě“ aktivně spolupracovali pokud možno všichni členové skupiny. Přemýšlejte, proč se určitý kámen dostal do základů a jiný tvoří okno nebo dveře, stěnu nebo střechu! Vaší fantazii se meze nekladou.

Srovnajte nakonec váš výsledek s výsledky jiných skupin!

♦ Proč máš ty nebo tvoji kolegové problémy ve škole? Čím je to dáno?

♦ Jak zdůvodníme následující výsledek jedné studie (Tyrell, 1987)?:

„Se vstupem dítěte do školy hluboce poznamenávají školské požadavky (kontrola domácích úkolů, stres ve škole, strach ze školy...) vztah mezi dítětem a rodiči a následkem jsou většinou konflikty a změny tohoto vztahu.“

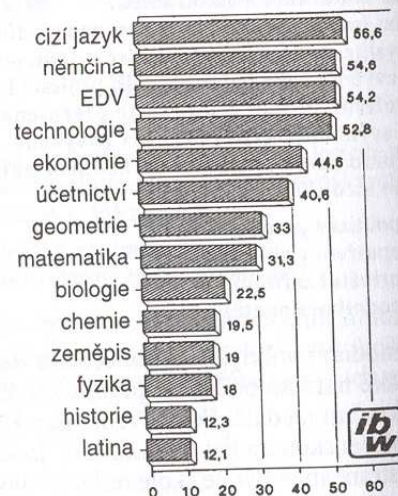
♦ Se kterými body v níže uvedeném dotazníku souhlasíte a se kterými ne? Čemu by se ve škole s ohledem na pozdější profesní kvalifikaci mělo věnovat více pozornosti a co naopak poněkud opomenout? Určité vyučovací předměty, jako například psychologie, výtvarná, hudební a tělesná výchova zde nejsou zmíněny. Jaký mají význam pro pozdější život v zaměstnání?

Ze sociálního hlediska představuje období dospívání období *osamostatňování*. Jedná se o získání nezávislosti na rodině. Současně nabývají na důležitosti vztahy s vrstevníky, mnoho činností člověk uskutečňuje mimo svou rodinu. Tak vzniká to, co

Užitečnost vyšších škol a nástavbového studia v zaměstnání

Využitelnost školních znalostí v zaměstnání podle maturantů a maturantek (maturitní ročník 1987; n = 1700)

Podíl těch, kteří uvedený předmět hodnotili jako užitečný pro jejich další povolání.



bývá označováno jako „kultura mladých“. Je to protiklad ke světu dospělých, má své vlastní symboly (oblečení, idoly...) a svou vlastní řeč (srovnej *Sociální psychologie*, s. 248 a násl.).

Skupiny mladých lidí se diferencují v souvislosti s *dosaženým statusem vzdělání*. Výsledek studie IFES z roku 1985 ukazuje různé preference kulturních aktivit mezi studenty a učňovskou mládeží. Číselné údaje se vztahují k odpovědi „často“, vyjádřenou v procentech:

Kulturní aktivity	Studenti	Uční
diskotéka	15	27
vzdělávací akce	21	15
poslech klasické hudby	54	8
jazz raději než operu	57	72
boogie raději než valčík	60	83
komické divadelní hry	52	20
vážné divadelní hry	60	6
návštěva galerie, muzea	66	21
žádné kulturní akce	7	35
četba knih	56	22
sledování televize	25	46
Přejete si ve městě		
divadlo a koncertní sály?	29	13
raději džiny než oblek	61	78

♦ **Shoduje se vaše osobní zkušenost s těmito výsledky?**

Výsledkem procesu dospívání je *samostatný* dospělý mladý člověk. Tato jeho samostatnost je patrná v osobním (např. plány do budoucna, „světový názor“, tvorba vlastních názorů) i v ekonomickém ohledu (vlastní domácnost, zaměstnání). Může dojít k jistému paradoxu: mladí lidé jsou (stále častěji) dospělí na základě svého věku, „životních zkušeností“ nebo vzdělání, ale v důsledku dlouhého studia jsou

dosud ekonomicky závislí na rodičích. Tato zkušenost není snadná jak pro rodiče, tak pro děti, které chtějí být považovány za dospělé, ačkoliv mají za sebou dlouhou zkušenost vztahu rodič – dítě.

♦ Se kterou z následujících protikladných výpovědí souhlasíte? „Být „mladý“ pro mě znamená

• Žít s rodiči, ale tak, jak chci já.

• Patřit do nějaké skupiny a snažit se spolu s ostatními prosadit společné cíle (např. ochrana životního prostředí).

• Plánovat svou budoucnost podle motiva: „Moje zaměstnání má být užitečné i pro ostatní lidi.“

• Bojovat proti nespravedlnosti, i když se nedotýká mě osobně.

• Mít vlastní domácnost a sám ji udržovat.

• Mít přátele, ale bez jakýchkoli závazků. Každý má jít svou vlastní cestou.

• Mít motto do budoucna: „Má budoucnost je moje věc, plánuji si ji sám, druzí v tom nehrají žádnou roli a já od nich nic neočekávám.“

• Starat se jen o to, co se dotýká mne samotného.

Zakroužkujte výpověď, která je blízká vašemu názoru a srovnajte svůj výsledek s ostatními!

♦ Co znamená proces osamostatnění mladého člověka pro rodinu, zvláště pro rodiče? Jak tuto situaci prožívá matka, jak otec, jak mladší sourozenec?

♦ Dokážete si představit, že by měla v politickém dění šanci „strana mladých“, která by v první řadě hájila zájmy mladých lidí (např. získala křesla v parlamentu)? Co by měla tato strana především prosazovat?

Nevěř nikomu nad třicet?

(Srovnej *Sociální psychologie*, s. 235 a násl.)

Od šedesátých let je mladými lidmi z Evropy a Ameriky kritizován etablovaný společenský systém („Studentská revoluce“ 1968). Hlavní výtky protestující mládeže směřují proti důrazu na výkonnost jedince ve jménu společenského uspořádání, proti konformismu, autoritativní výchově v patriarchálně strukturovaných rodinách, dvojí sexuální morálce a tématům, jako je válka ve Vietnamu, sociální nerovnost a solidarita se zeměmi třetího světa. Dnes jsou to především otázky ochrany životního prostředí a konflikt mezi lidmi, kteří mají práci, a mezi těmi, kteří práci hledají.

Tyto konflikty se přenášejí také do rodiny. Často totiž nebylo možné vést diskusi v ovzduší důvěry a vstřícnosti. Americký psycholog TOMAS GORDON se pokusil zjistit, jaký posun se odehrál mezi dospívajícími a dospělými, kteří existují oboustrannou nedůvěrou odstranili nebo alespoň zmírnili.

Jestliže příslušníci různých generací mají protikladné názory a úmysly, pak je konflikt většinou neřešitelný. Následkem je, že vždy existují „vítězi“ a „poráženi“: jestliže je moc dospělých, rodičů, učitelů nebo jiných vychovatelů dostatečně velká (což je většinou vzhledem k možnostem dítěte realitou), pak dospělí opouští „bojiště“ jako „vítězové“. Jestliže si ale dítě nebo dospívající je vědom možnosti prosadit se, což se s přibývajícím věkem stává stále častěji, pak jeho „šance na vítězství“ rostou.

Vedle tohoto obrazu „zápasu o vítězství“ podle THOMASE GORDONA existuje ještě další možnost pro dospělé a dospívající s rozdílným názorem. Označuje ji jako *metodu bez porážky*:

„Rodiče a dítě se nachází v situaci konfliktu potřeb. Rodiče prosí dítě, aby se spolu s nimi podílelo na hledání řešení přijatelného pro obě strany. Obě strany mohou navrhnout řešení. Kriticky je posoudí a rozhodnou se pro jedno řešení, které je přijatelné a konečné. Poté co se rozhodli, nikdo nepotřebuje tomu druhému dokazovat svou moc, protože rozhodnutí všichni akceptovali. Použití síly není nutné, aby se obě strany sjednotily, protože se nikdo nestaví proti danému rozhodnutí. (Podle Gordon, Th.: *Familienkonferenz*, 1977)

Přednosti metody bez porážky jsou následující:

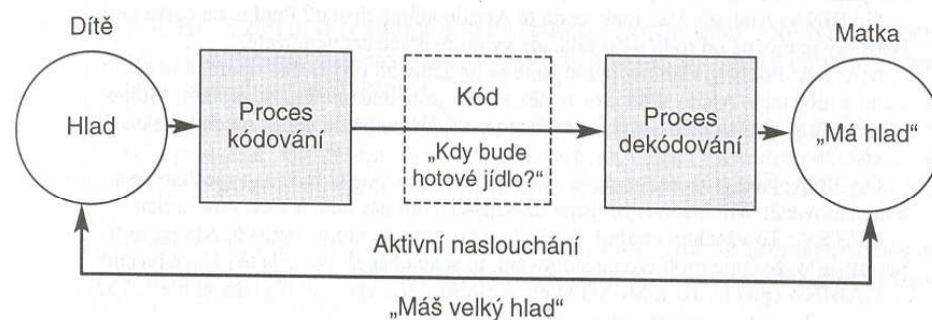
- Dítě (dospívající) je s problémem přímo a osobně konfrontováno.
- Protože každá strana může přednést všechny své požadavky, aniž by byla přerušena, rozhovor se brzy dostane k jádru věci; předčasné rozhodnutí a konflikty se nekonají.
- Dospívající je zapojen do procesu rozhodování, většinou se také podílí na jeho realizaci.

Gordon přišel ještě se dvěma pomocnými prvky, které ulehčují použití metody bez porážky v praxi:

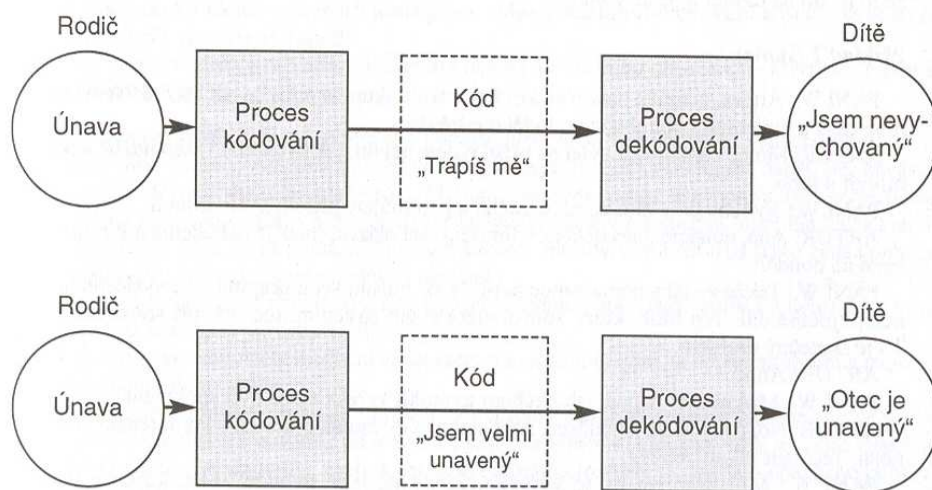
Aktivní naslouchání: Naslouchající se při rozhovoru pokouší pochopit jádro sdělení mluvčího, toto jádro přeformulovat vlastními slovy a zpětně ho říci hovořícímu. Ten nyní může snadno poznat, jestli jeho požadavek byl ve své podstatě pochopen, nebo nikoliv.

Pozice Já: Dospělí mají při rozhovoru s dětmi nebo dospívajícími poskytnout informace o vlastní situaci, tedy o svých pocitech, úmyslech atd.

Místo vyhrožování, oznamování nebo rad, kterým se chtějí dospívající vyhnout, jim má být umožněno poznání současného stavu dospělých.



Metoda bez porážky. Aktivní naslouchání (podle Th. Gordon: *Familienkonferenz*, 1977)



Metoda bez porážky. Pozice Já (podle Th. Gordon: *Familienkonferenz*, 1977)

Příklad 1 (dům rodičů)

Gábina (16 let) by chtěla o prázdninách se svou kamarádkou Babsi navštívit přátele v Anglii, kteří je pozvali. Protože mají obě málo peněz, chtějí stopovat. Rodiče Gábiny jsou proti tomu.

GÁBINA: Proč mi chcete zničit prázdniny? Vysvědčení bylo podle vašich představ, dostaly jsme pozvání, Babsi může jet taky a já už přece nejsem žádné malé dítě!

MATKA: Proti tomu, že chceš jet s Babsi do Anglie za Wilkinsonovými, ani já ani táta nic nemáme. Naopak, přejeme ti tenhle zážitek a bude to taky dobré pro tvoji angličtinu. Ale jezdit stopem je nebezpečné.

GÁBINA: Ano, ale jak jinak se do té Anglie máme dostat? Peníze na cestu nemáme. Babsi by je možná od rodičů dostala, ale vy mi je přece dát nemůžete.

MATKA: Podívej, Gábino, právě jsme se nastěhovali do nového domu, a to se líbí nám všem a tobě taky. Ale to stálo moc peněz a něco ještě budeme muset zaplatit. Momentálně ti opravdu ty peníze na cestu dát nemůžeme, nejedeme přece vůbec na dovolenou. Vždyť to víš!

GÁBINA: Ano, jistě, máš pravdu. Já tomu rozumím. Ale teď už je to všechno pevně dané a naplánované: Wilkinsonovým jsme už napsali a oni nás budou v červenci čekat.

MATKA: To všechno chápu! Tobě jde o dovolenou plnou zážitků. Ale na to ti chybí peníze, a to, že jsme proti tvému stopování, to snad chápeš. Napadá tě nějaké řešení?

GÁBINA (po chvíli): Možná bych si mohla něco vydělat. Na tržnici hledají záskok na srpen. To místo je zatím volné.

MATKA: To by šlo. Dali bychom ti peníze na cestu vlakem a v srpnu bys nám je vrátila. Možná by ti pak táta mohl dát nějaký příspěvek. Ty peníze stejně budou na zařízení tvého pokoje. Jsme domluvené?

GÁBINA: Dobře, to by bylo řešení. Musím si o tom ještě promluvit s Babsi. Doufám, že to místo na tržnici je ještě volné!

Příklad 2 (škola)

PANÍ W.: Arture, nemůžu pracovat, když ty a tvoje skupina mluvíte tak hlasitě. Nemáme moc času a tuhle práci potřebujeme dodělat ještě dnes.

ARTUR: Máme naplánovat výlet na příští týden, nevím, jak bychom to měli udělat a nemluvit u toho.

PANÍ W.: Vy tedy taky musíte něco udělat a potřebujete přitom spolu mluvit.

ARTUR: Ano, musíme dnes dokončit formulování otázek, jinak je nebudeme mít připravené na pondělí.

PANÍ W.: Takže vy taky nemáte moc času. Já ale musím svou skupinu také vyslechnout, než půjdeme dál. Ten hluk, který způsobujete svým bavením, mě ruší při soustředění. To je skutečný problém.

ARTUR: Ano?

PANÍ W.: Máš nějaký nápad, jak bychom to mohli vyřešit a oba byli spokojeni?

ARTUR: No, jestli byste souhlasila, naše skupina by mohla pracovat v konferenční místnosti. Teď tam nikdo nebývá.

PANÍ W.: Můj problém by to vyřešilo. Skutečně ti to nebude vadit, když se tam přemístíte? Ta místnost je pro vás trochu malá.

ARTUR: To bude dobré. Než jste mě oslovila, přemýšleli jsme stejně o tom, že tam půjdeme.

PANÍ W.: Pak nám to pomůže oběma. Stihnete to dnes, nebo budete potřebovat konferenční místnost i zítra?

(Gordon, Th.: *Lehrer-Schüler-Konferenz*, Hamburg 1977)

♦ Pokuste se analyzovat oba uvedené rozhovory podle následujících hledisek:

1. V čem je rozdíl mezi dospělými a dospívajícími?
2. Kdo je při řešení konfliktu iniciativní?
3. Podtrhněte si ty věty, ve kterých se odehrává obrát od opačných názorů k řešení konfliktu.
4. Kdo navrhne, jak konflikt řešit? (návrh, rozhodnutí)
5. Všimněte si těch míst v rozhovoru, kde se používá aktivní naslouchání nebo pozice Já!
6. Kde jsou podle vás hranice použití této metody? Jaké jsou tedy předpoklady použití?

Sexualita

Sexuální potřeby a zájem o sexuální otázky rostou s postupující pohlavní zralostí. Toto intenzivní *prožívání vlastní sexuality* je pro mladé lidi spojené s napětím, které je způsobeno následujícími faktory:

- Existuje rozpor mezi dosaženou tělesnou pohlavní zralostí a utvářejícími se a zrajícími schopnostmi poznávání, usuzování a rozhodování. (Problém *sekulární akcelerace*: puberta, tj. vývoj tělesné pohlavní zralosti, začíná v každé generaci dříve.)
- Časový nesoulad mezi (stále dříve nastupující) biologickou pohlavní zralostí, společenskými podmínkami a očekáváním ohledně navazování sexuálních vztahů se také stále zvětšuje.
- Mezi sexuálními potřebami mladých lidí a společenskými normami vzniká zřetelný rozpor.

♦ Mnohým mladým lidem nevyhovují očekávání sexuálního chování a regulační mechanismy ze strany dospělých v rodině, škole, církvi.

Uveďte některé z těchto „norem“ platných v oblasti sexuálního chování a pokuste se uvést jejich (možný) „pozitivní dopad“.

Pokuste se zdůvodnit, proč odmítáte určité normy sexuálního chování, se kterými se nemůžete identifikovat.

Existují dva sexuální problémy, které se vyskytují především ve vývojových fázích puberty:

Sebeukájení (onanie, masturbace): Jedná se o pokus řešit pocity sexuálního napětí bez navázání sexuálního vztahu k nějakému partnerovi. Příčinou této formy sexuality mohou být v pubertě často chybějící partnerské vztahy a emocionálně zatěžující zážitky neúspěchu (například nízká atraktivita pro druhé lidi). Když je masturbace společností odmítána, můžeme na tento zákaz pohlížet z následujících, vzájemně protichůdných hledisek:

Negativní – stává se příčinou pocitů viny, které mohou u dotyčného způsobit neurotické poruchy, nebo již existující poruchy zesílit.

Pozitivní – jako regulační mechanismus, který má zabránit fixaci na nezralém stupni a napomáhat překonání tohoto stadia.

Homosexualita je sexuální náklonnost mezi partnery stejného pohlaví. Homoerotické sklony (homofilie), které je třeba odlišit od homosexuality ve vlastním slova smyslu, se často vyskytují v období puberty. Vyskytují se spolu s heterosexuální náklonností (k osobám opačného pohlaví) a ve většině případů dojde v dalším průběhu vývoje k jejich vymizení. Příčina pravé homosexuality je dána souhrou tělesných a duševních faktorů a také vlivů okolního světa.

Z hlubinné psychologie a psychoanalýzy víme, že potlačování pudových sexuálních potřeb, stejně jako jejich potlačování do nevědomí, vede ke vzniku psychických a sociálních poruch a k poruchám vývoje (neurózám). Stydlivé zahalování

všeho sexuálního, typické pro společenské konvence měšťanů v 19. století, projevující se především při výchově dětí, již dnes není akceptováno.

SIGMUND FREUD rozlišoval mezi (nesmyslným a neodůvodněným) *potlačováním pudů* a odůvodněným zřeknutím se (daným zvykem, a proto smysluplným), které považoval za podstatný rys člověka jako kulturní bytosti. Když je sexuální pudová energie zaměřena k určitému cíli, který je v dané kultuře oceňován, pak hovoříme o *sublimaci*. Podle FREUDOVA vysvětlení odpovídá sublimované energie, která je využívána na umělecké nebo intelektuální činnosti (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 191 a násl.).

♦ **Práce ve skupině:** Každá skupina má před sebou velký list papíru. Každý se nyní pokusí znázornit pomocí fixů, temperových nebo vodových barev své pocity, které prožívá, když myslí na reálný nebo imaginární partnerský vztah. Znázornění může mít abstraktní nebo konkrétní formu. Každý nejprve začíná kreslit na jemu přidělené části papíru, ale později smí přejít také na části druhých a doplňovat nebo pozměňovat... Když jsou všichni členové skupiny hotoví, promluví si spolu o skupinovém „návrhu“. Každý sdělí, proč kreslil tak, jak kreslil, co ho při tom napadalo, proč opustil svou přidělenou část nebo proč v ní naopak zůstal atd.!

♦ Které z následujících motivů, proč vstoupit do sexuálního vztahu, mohou mít nebo mají pro vás nějaký význam? Diskutujte o tom ve své skupině!

- Protože toužím mít stálého přítele (přítelkyni).
- Protože stále víc lidí, co znám, jde se svým partnerem do postele.
- Protože sexuální vztah posiluje mé sebevědomí.
- Protože mám rád(a) svého přítele (svou přítelkyni).
- Protože bych se chtěl(a) sexuálně uvolnit.
- Protože to můj přítel (má přítelkyně) chce.
- Protože bych toho druhého chtěl(a) k sobě připoutat.

Kdo se nechce diskuse účastnit, může pouze naslouchat. Každý může svobodně volit mezi aktivní účastí a pasivním nasloucháním!

♦ Jednotliví členové skupiny nebo páry představují (slovně nebo pantomimicky) „Romea“, „Julii“ nebo „Romea a Julii“, a to vždy v různých epochách: např. ve středověku, před sto lety, dnes, v roce 3000 atd., a to, jak si „herci“ představují jejich situaci: jak se k sobě chovali, jaké věci pro ně byly důležité, o čem spolu mluvili, co mohl jeden druhému říci a co ne...?

♦ Jistě jste informováni o nejdůležitějších metodách antikoncepce nebo víte, kde tyto informace získat. Zde pouze uvádíme jednotlivé druhy:

- hormonální antikoncepce („pilulka“);
- nitroděložní tělísko („Dana“);
- diagram;
- prezervativ (kondom);
- krémy, gely, pěny;
- určení plodných a neplodných dnů (Knaus-Oginova metoda, měření teploty, pozorování poševního hlenu).

Diskutujte ve vaší skupině o následujících otázkách:

- Je podle vás strach z nežádoucího těhotenství důvodem k sexuální zdrženlivosti?
- S kým byste hovořili o problémech týkajících se sexuality?
- Je antikoncepce podle vašeho názoru věcí obou partnerů, a pokud ano, proč? Kdy a jakým způsobem by si o tom měli partneři promluvit?

♦ **Diskutujte ve své skupině o otázce umělého přerušení těhotenství!**

Reprezentativní empirické výzkumy sexuálního chování a sexuálního sebeporozumění čtrnácti- až devatenáctiletých Rakušanů v posledních letech ukazuje, že se „nová morálka“ prosadila natolik, že většina dotázaných mladých lidí považuje „v principu předmanželský pohlavní styk za přípustný a morální pro osoby obojího pohlaví“.

„Promiskuita (časté střídání partnerů) je pro dnešní mládež netypickým chováním a je společností negativně sankcionována, pokud k ní dochází. ‘Sexuální nevázanost mládeže’ je produktem bulvárních časopisů a ve skutečnosti se nekoná. Mnohem častěji dnes vznikají sexuální vztahy výlučně na bázi dlouhého, trvalého a pevného přátelství, které s sebou nese lásku a věrnost. Oba tyto požadavky jsou podstatným znakem nové sexuální morálky a jsou současně rozhodujícími regulačními mechanismy sexuality mladých lidí.“ (Husslein, A.: *Voreheliche Beziehungen*, Wien, 1982.)

Stát se dospělým – stárnout

♦ **Dospět a co potom?** Pokuste se formulovat pro sebe konkrétní cíle, o kterých jste již nyní přesvědčeni, že byste je během svého života chtěli uskutečnit.

Jak byste se museli změnit, abyste byli schopni tyto cíle skutečně realizovat? Vyjmenujte nějaké vlastnosti, které vám nyní chybějí, které jsou však podle vás nezbytné k dosažení vašich cílů!

Pokuste se v diskusi najít typické rozdíly v chování, postojích a v dalších osobnostních znacích mezi mladými (asi ve věku 16 – 20 let) a dospělými! Čím mohou být tyto rozdíly způsobeny?

♦ **Vytvořte čtyři skupiny a zpracujte následující příklady vzhledem k daným otázkám!**

Skupina 1:

„Je mi 57. Sedmnáct let žiji sama. Nyní jsem potkala muže, který mne miluje a kterého miluji já. Jsem šťastná jako malé děvče, jen trochu víc užaslá, vděčnější a s mnoha životními zkušenostmi. Jsme k sobě velmi něžní, dříve jsem to nikdy takto nezažila: beze strachu, beze spěchu a nutnosti podat výkon.“

Ale to je jen jedna strana mince: platím za toto štěstí vysokou cenu. Mé děti jsou rozhořčené mým skandálním poměrem se starým mužem, který žije odloučen od své ženy. Vnoučata mne už nesmí navštěvovat. A k tomu se přidávají denní útoky sousedů, nechápajících přátel, známých, které potkávám při nákupech...”

1. Stárnutí s sebou nese omezení životních možností. Je to přirozené nebo je to způsobeno naším míněním a naším společenským uspořádáním?
2. „Člověk má právo na plné rozvíjení své osobnosti.“ – Existují hranice? A kde leží?
3. „Staří nám nemají co mluvit do života!“ říká mnoho párů. Dala by se tato věta také obrátit?
4. Pozorujte v následujícím týdnu staré lidi, hlavně staré páry, a o svém pozorování si promluvte ve skupině.

Skupina 2:

1. Pokuste se pomocí následujícího obrázkového příběhu popsat osamělost! Uveďte důvody, proč jsou starší lidé tak osamělí.



Ale přemýšleli jsme taky o tom, co by pro Tebe znamenalo opustit všechny přátele a známé, které jste s otcem měli. Zde bys měla jen nás a Ty víš, že nejsme právě moc doma! Stačil by Ti napotřeba takový život?"

1. Co mluví pro a co proti stěhování?
2. Co člověka spojuje s místem, kde žije?
3. Co podporuje a co snižuje pohyblivost člověka ve stáří?

Skupina 4:

Babička velmi vážně onemocněla. Všechno bylo velmi náhlé a nečekané. Najednou přišel lékař, zařídil to nejnnutnější, léky z lékárny jsou doma. Pacientka leží zdánlivě v bezvědomí ve své posteli, těžce dýchá. Rodina stojí bezradně okolo postele.

1. Pokuste se vysvětlit, co prožívají členové rodiny (myšlenky a pocity).
2. Myšlenka na smrt vyvolává u mnoha lidí „popírání“ nebo „únikové reakce“. Proč tomu tak je? Existují i jiné možnosti?
3. Navrhněte co nejpřesněji, jak by měli členové rodiny v takovém případě jednat. Zamyslete se nad možnostmi realizace!

Umírání

Jedním ze specifických znaků naší existence je naše *vědomí vlastní smrtelnosti*, i když se nás samých momentálně netýká. Při skonu blízkého člověka zažíváme, že náš život je také ohraničen smrtí. Filozof MARTIN HEIDEGGER pojmenoval lidské bytí jako „bytí ke smrti“ a zdůraznil tak vědomí předjímané smrti. Ačkoliv vlastní smysl smrti se vztahuje k naší zkušenosti (WITTGENSTEINOV „Smrt nelze prožít“), zasahuje do našeho života zásadním způsobem. Proto má význam předvídání vlastní smrti nebo zkušenost umírání druhých.

V naší společnosti je umírání a smrt oddělena od všedního života. Většina lidí umírá v nemocnicích nebo v domovech důchodců. Ne vždy jsou přítomni příbuzní nebo blízcí lidé. Teprve nedávno se objevil trend pokud možno ušetřit starým a nemocným lidem pobyt v nemocnici a domovech důchodců pomocí sociálních a organizačních opatření (např. vybudováním domácí lékařské péče). V mnoha případech

2. Jak by se dala osamělost odstranit nebo alespoň zmírnit? Jak k tomu můžete přispět vy a vaše skupina?

Skupina 3:

„Milá maminko!

Napsala jsi mi, že nyní po otcově smrti nechceš zůstat v bytě, nejen kvůli vysokému nájemnému (to by se jistě dalo nějak vyřešit!), ale protože už nepotřebuješ tolik místa a že Ti v budoucnu bude ubývat síl. Myslím, že to je dobře, že takhle dokážeš uvažovat teď, když jsi zdravá.

Hledáš tedy nový domov? Sabina a já jsme o tom přemýšleli. Víš, jak moc se my i naše děti těšíme na Tvou návštěvu. Takže k věci: chceš se nastěhovat k nám, do pokoje, který by už nebyl pokojem pro hosty? Rádi bychom Tě u nás měli napotřeba.

se jejich umírání již neodehrává na půdě těchto institucí. Častěji než dříve je záležitostí členů rodiny nebo blízkých osob.

Ten, kdo se dostane do bližšího kontaktu s umírajícím, ať už v zaměstnání (nemocniční personál, lékaři...) nebo soukromě, prožívá mezní situaci, která v něm probouzí mnoho otázek.

Tato situace posílí jedince, kteří jsou připraveni v posledních okamžicích umírající doprovázet poskytováním blízkosti a partnerství. Ten, kdo je bezprostředně konfrontován s umírajícím, nebo se na takovou situaci chce připravit, by si měl položit následující otázky; jejich zodpovězení podstatně určí, jakým způsobem se bude chovat.

- Jaké pocity ve mně vyvolává myšlenka na mou vlastní smrt, jak mi je, když o tom přemýšlím?
- Kde bych chtěl zemřít, v jakém prostředí?
- Co by pro mne bylo důležité, co bych ještě chtěl prožít, když se bude přibližovat můj skon?

Vstupujeme-li do kontaktu s těžce nebo smrtelně nemocnými, měli bychom se vždy snažit, abychom jim byli schopni poskytnout důvěrný a solidární vztah. Většinou mají velký strach, že ve své situaci zůstanou naprosto sami, zcela opuštěni.

U mnoha lidí probíhá umírání v několika fázích, ty se různí vzhledem ke svému počátku, průběhu a intenzitě, a proto je nelze předpovědět. Lidé okolo umírajícího se musí snažit o soucit, aby tyto fáze dokázali rozeznat a odpovídajícím způsobem zareagovali.

Jakmile se člověk dozví o své smrtelné nemoci, většinou zareaguje *šokem*. Postižený se snaží ubránit panice. Prožívá střídavě strach a zdánlivou rezignaci.

V *emoční fázi* se vyskytuje různé množství rozdílných prožitků: hněv, vztek, pocity viny, poraženost, hloubání, pesimistický pohled... To všechno jsou oprávněné reakce nemocného na jeho situaci a jeho okolí by je takto mělo akceptovat a připustit.

Jako *fáze vyjednávání* je označována doba, ve které se nemocný pokouší odsunout smrt „vyjednáváním“, například přísahá či slibuje. Zde se hlásí o slovo naděje, základní princip lidské existence. A protože naděje je vždy oprávněná, měla by být přijata i okolím nemocného. Neměla by ovšem být podnětem pro vznik iluzí.

Ve *fázi deprese* si nemocný uvědomuje bezvýchodnost své situace a s vážností ji akceptuje. Začíná bilancovat svůj život, prožívá depresi a smutek. I okolí by mělo přijímat tyto pocity, uvědomovat si, že každý člověk má „právo být smutný“, a napomoci tak nemocnému, aby také dokázal svůj smutek přijmout.

Pro poslední fázi je většinou typické *akceptování nevyhnutelné smrti*. Nemocný prožívá klid a je se smrtí smířený. Dává poslední pokyny a rozděluje svůj majetek. Jeho okolí by mělo tyto pokyny vyslechnout a přijímat a nesnažit se situaci zlehčovat falešnou útěchou.

Přítomnost alespoň jednoho člověka v okamžiku smrti je základním a posledním aktem lidské solidarity. Vyjádření blízkosti (např. tím, že nemocného držíme za ruku) mu dává pocit, že v tomto okamžiku nezůstal sám.

Kompendium

Pojem vývoj; předmět a úloha vývojové psychologie

Vývoj je proces evolučních změn tělesných a duševních znaků člověka v průběhu jeho individuálního života. Tyto změny spolu navzájem vnitřně souvisejí.

V dětství a dospívání lze vývoj chápat jako proces výstavby stále komplexnějších struktur, který probíhá interindividuálně a homogenně; v pozdějších fázích života dochází k narůstání individualizace průběhu vývoje na základě vnějších a osobních zvláštností. Faktory určující obecný průběh vývoje jsou dědičnost, prostředí a seberegulace. Tyto faktory se vzájemně ovlivňují.

Vývojová psychologie se věnuje kromě jiného také praktickým oblastem, jako je psychologie výchovy, školská psychologie nebo etopedie. V této souvislosti má význam problematika typického průběhu vývoje, jeho příčin, dosažitelných cílů vývoje a také možných prostředků stimulujících vývoj.

Dnešní vývojová psychologie pracuje na základě poznatků získaných zkušenostmi, je tedy empirickou vědou. Její oblast zkoumání se neomezuje pouze na dětství a dospívání, ale zaměřuje se stále více také na poznávání vývojových procesů v dospělosti a stáří.

„Fáze“ vývoje

Rozdělení do vývojových fází předpokládá, že vývoj se skládá z předpověditelných úseků (děti žvatlají předtím, než mluví, lezou po čtyřech dříve, než chodí atd.). Přitom je třeba mít na paměti, že různé vnější vlivy a procesy seberegulace možnost předpovědi velmi omezují. Ve zvýšené míře to platí pro dospělé, ale i u dětí a dospívajících je možné pozorovat individuální průběh odlišný od obecného.

Zpomalení a poruchy vývoje

Jestliže lidský vývoj zpravidla probíhá tak, že určité výkony očekáváme v určitém čase (například chůze s dovršeným prvním rokem), pak jsou rodiče malých dětí a blízké osoby často konfrontovány s poruchami, zpomaleným a opožděným vývojem. Poruchy se mohou týkat celkového vývoje, ale také jednotlivých oblastí, například motoriky, vývoje smyslů, emocionality, sociálního chování, učení, myšlení, kreativity, řeči a morálního vývoje. Důležité je včasné zjištění těchto poruch, aby bylo možné co nejdříve použít nápravné prostředky. Terapeutická opatření podporovaná metodami, které obsahují hry, pohyb, hudební a rytmickou výchovu, názornou tvorbu, podporují vedle motorických dovedností také rozvoj kreativních schopností dítěte.

Pomoc lze nalézt v pedagogicko-psychologických poradnách, manželských poradnách, na různých specializovaných pracovištích atd.

Prenatální „fáze“ a první rok života

Vývojové úseky před a po narození dítěte tvoří jednotu. Narození člověka není radikálním počátkem jeho vývoje: vývoj začal již při početí. Narozením se dítě do-

stává z matčina lůna do „lůna rodiny“. Toto prostředí je pro další vývoj dítěte právě tak důležité jako to původní. V rodině si dítě osvojuje chybějící druhově specifické znaky, bez kterých by v lidské společnosti nemohl obstát:

- vzpřímená chůze;
- řeč;
- schopnost vytvářet emocionální vazby k druhým lidem.

Tělesný vývoj

Od okamžiku početí až do konce prvního roku života projde člověk pěti vývojovými úseky:

OBDOBÍ	STADIUM	VELIKOST (v cm)
1. a 2. týden	oplozené vajíčko (ovum)	0,02
3. až 10. týden	embryo	0,25 až 6
11. týden až do narození	plod	6 až asi 52
narození		
1. a 2. týden	novorozenec	
3. až 52. týden	kojenec	asi 75, trojnásobek porodní váhy

Novorozenec stráví 90 % dne spánkem nebo ve spánku podobných stavech. V krátkých obdobích bdělosti si dítě osvojuje řadu druhů chování, které slouží částečně k přizpůsobení novému prostředí a částečně probíhají zdánlivě bezúčelně. Jedná se přitom o reflexy (sací reflex), náhodné pohyby (například klácení nohama) a úmyslné pohyby (otáčení hlavy, úchopy, později pokusy otočit se určitým směrem nebo pohybovat se vpřed). Dítě dokáže samo chodit průměrně v patnácti měsících.

Psychický vývoj

Vnímání: Všechny smyslové funkce s výjimkou citlivosti na bolest jsou již zhruba vyvinuty před narozením (dítě proto prožívá porod relativně bezbolestně), v prvním roce života se pouze zlepšuje jejich funkce (např. od 0;6: vnímání hloubky).

Učení: Lidské děti jsou na základě svého vrozeného zvědavého chování bytostmi extrémně velkou schopností učit se. V prvním roce života dominuje učení podle principu klasického podmiňování, učení na základě úspěchu a učení nápodobou (imitací chování). V pozdějších fázích vývoje převažuje stále více vědomý proces získávání informací (srovnej Učení, s. 99 a násl.).

Sociální kontakty: Od přírody daná vazba mezi dítětem a matkou přetrvává i po porodu, alespoň formou potřeb dítěte. Primární blízká osoba, většinou matka, předává dítěti základní důvěru při jeho prvních kontaktech se světem, se „životem“. Tuto důvěru lze velmi brzy rozpoznat, projevuje se určitým chováním: dítě reaguje smíchem na projevy matčiny náklonnosti. Asi okolo 0;8 dítě projevuje jednoznačně strach, když je mezi cizími lidmi bez blízké osoby (separační úzkost, strach osmého měsíce).

Jestliže tato těsná vazba s blízkou osobou chybí (například když náklonnost této osoby chybí nebo u dětí z ústavu), vede to k těžkým poruchám vývoje, a tím také k poruchám osobnosti. V tomto případě dítě nezíská základní důvěru, ale základní nedůvěru, tj. chladný a distancovaný postoj ke světu, který se může vyvinout až v naprostý citový chlad. Ten přetrvává po celý další život. Jestliže je takový člověk konfrontován se situacemi a objekty, které mu způsobují radost a měly by ho povzbuzovat k aktivitě, reaguje většinou uzavřením se a pasivitou. Svět se mu zdá být kvůli této *základní nedůvěřivosti* (dané chybějící vazbou k matce) chladný, prázdný a jednotvárný tam, kde by mohl být plný barev, vřelý a naplněný.

Zvlášť těžkou formou poruchy chování, která je zapříčiněna nepřítomností blízké osoby, je tzv. *hospitalismus*. Příčinou jsou chybějící péče (strava, čistota atd.), chybějící emocionální náklonnost a nedostatečná duševní a verbální stimulace.

Kromě naprosté absence stále blízké osoby může mít negativní následky také příliš předčasné krátkodobé odloučení (např. když velmi malé děti chodí do jeslí nebo je přes den někdo hlídá). Nejčastější reakcí těchto dětí je *úzkostnost*, která se projevuje jako přílišné lpění až závislost na blízké osobě. Následky většinou přetrvávají po celý život.

Výskyt hospitalismu byl v posledních letech snížen pomocí vhodných opatření (dětské vesničky, adopce, pěstounská péče).

Rané dětství a předškolní věk

Tělesný vývoj

Rychlost tělesného růstu se zřetelně zpomaluje po dovršení 1. roku života.

Vztah mezi tělesným a duševním vývojem se projevuje v růstu zubů stejně jako ve stavu skeletu: např. počet již prořezaných zubů druhého chrupu slouží k diagnóze školní zralosti.

Asi ve 3;0 je již dítě jisté v pohybu (kontrola hlasu, chůze do schodů, jízda na tříkolce atd.). Také jemnou motoriku ruky dítě stále lépe ovládá, dokáže zvládnout stále komplikovanější manuální úkoly (kreslení atd.).

Mozek v 6;0 již má asi 90 % své konečné hmotnosti, elektrická aktivita mozku se blíží aktivitě dospělého.

Psychický vývoj

Vývoj k samostatnosti: Asi od 2;0 začíná dítě „zkoumat“ své blízké okolí. Když přitom není negativně hodnoceno blízkými osobami, jejichž nepřítomnost má velký význam, získává důležité základní zkušenosti: základní důvěru ve své vlastní schopnosti (proces osamostatňování).

Vývoj obrazu reality: Vztah dítěte ke svému prostředí je charakterizován až do školního věku třemi vlastnostmi:

- *postoj vztahující se k vlastnímu já (egocentrismus)*, na jehož základě dítě prožívá prostředí jako jím ovládané (např. „Když zavřu oči, jsem neviditelný.“);
- *antropomorfní myšlení:* dítě přizpůsobuje své hodnocení vnějšího světa hodnocení lidského chování (např.: „Ten zlý stůl, který mě praštil do hlavy.“);

- takzvané *magické myšlení*, na jehož základě dítě připisuje to, co si neumí vysvětlit, působení vyšší moci (např. „když zahřmí, tak to se pánbůh zlobí“).

Vývoj hry: Znakem hry je její bezúčelnost, aktivační okruh (střídání napětí a uvolnění) stejně jako přetváření reality ve zdánlivou realitu. Hra významně rozšiřuje dětské zkušenosti, umožňuje dítěti vyzkoušet si závažné situace v chráněných podmínkách a kromě toho podporuje dětskou fantazii.

Druhy her:

- činnostní nebo funkční hra;
- pohybová hra;
- konstrukční hra (fiktivní nebo symbolická hra);
- hra s pravidly;
- skupinová hra.

Mateřský jazyk: Artikulační orgány člověka jsou zcela vyvinuty již před narozením, ale mohou svou funkci převzít teprve po dozrání odpovídajících mozkových center. Při poškození je biologická základna řeči, v případě poškození informačního obsahu, lokalizována v levé mozkové polokouli, v případě afektivního obsahu v pravé mozkové polokouli. Totéž platí i u leváků, ovšem s možnou zvláštností, že obě součásti řeči jsou reprezentovány v téže hemisféře. Lokalizace řečového centra v hemisférách na počátku není dána, fixuje se až v pubertě. To potvrzuje psychologickou hypotézu, že získat řečové schopnosti přirozenou cestou (jakou se získává mateřská řeč) po pubertě není možné.

Děti krátce po porodu, když je někdo osloví, reagují prostřednictvím pohybů. To vede k domněnce, že struktura řeči je nacvičována takovými pohyby.

Řeč dítě získává v interakci s matkou, tedy v podstatě sociálním procesem učení (srovnej výraz „mateřská řeč“). Matka (tedy první blízká osoba) přitom představuje vzor, dítě napodobuje hlásky a mimiku (funkce zrcadlení), v určitých hrách se také snaží vyjádřit samostatně (učení imitací). Počátek řeči je dán, když je dítětem jedná a táž věc označována určitým, stále se opakujícím „výrazem“. Pro dítě má řeč v první řadě egocentrickou funkci. („Já chci“, „Udělej, co ti říkám“ atd.).

Dítě svá první slova, většinou opakující se slabiky („mama“, „tata“), směřuje ke svým nejbližším. Asi mezi 1;0 a 1;6 si dítě osvojuje velký počet slov. Přitom ale vyjadřuje jedním slovem mnoho významů. „Mama“ může znamenat: „mami, pomoz mi“, „dej mi něco“, „pojď sem“ atd.; tato jednotlivá slůvka vyjadřují především úmysly a pocity dítěte.

Asi od 1;6 se objevují první věty o dvou nebo třech slovech, současně si děti osvojují první gramatická pravidla, například slovosled: podmět – přísudek („Pejsek si hraje“). V této fázi se připojuje k již osvojené egocentrické řečové funkci (výraz úmyslu a pocitů) objektivní konstatování: dítě hodnotí předměty. Současně také začíná hovořit i o minulosti.

Další vývoj řeči probíhá dvěma směry. Gramatické dovednosti jsou stále zlepšovány (důležitý předpoklad získání spisovné řeči), přitom se dítě učí používat způsob řeči odpovídající různým situacím: začíná rozeznávat a používat gramaticky různě formulované výpovědi jako rozkaz, prosbu, přání, radu atd. (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 88).

Osvojení způsobu řeči odpovídajícího dané situaci je právě tak důležitou součástí vývoje řeči jako vývoj hlasového repertoáru, slovní zásoby a gramatiky.

Podle anglického sociolingvisty B. BERNSTEINA lze u člověka odlišit:

- rozvinutý *verbální způsob chování (elaborovaný kód) střední vrstvy* od
- *omezeného způsobu verbálního chování (restriktivní kód) nižší vrstvy*.

Vývoj myšlení: Myšlení je schopnost řešit problémy, které člověk může řešit na základě zděděných (biologických) schopností, ale i na základě procesů učení (změny chování). Přizpůsobí se buď dané problémové situaci (*asimilace*), nebo tuto situaci změní podle svých potřeb (*akomodace*).

Švýcarský psycholog JEAN PIAGET rozlišuje pět vývojových stadií myšlení:

- **Stadium senzomotorické inteligence:** Dítě své prostředí zkoumá smyslovými orgány. Jeho první „pojmy“ jsou zpětnou vazbou „pojmaných“ předmětů („kulatý“, „hladký“, „tvrdý“...). Asi od 0;8 používá dítě úmyslně „nástroje“, aby dosáhlo cíle. Tak vznikají první kauzální spojení („Když zatáhnu za provázek, hračka ke mně přijede.“). Těžištěm senzomotorické inteligence je vývoj vnitřních plánů řešení (oddělení od názorného).
- **Stadium symbolického a předpojmového myšlení:** Asi od 1;6 dokáže dítě rozlišit mezi symbolem a symbolizovaným předmětem (role – skutečný předmět). Dítěti se svět přibližuje pomocí symbolických pojmů, už ho nemusí vnímat pouze přímo. Také slovo je symbolickým vyjádřením předmětu.
- **Stadium názorného myšlení:** Asi do 7;0 dítě nedokáže rozeznat různé možné pohledy na jeden problém (srovnání pokus s dřevěnými korálky). Jeho mysl ulpívá na popředí, „skryté“ skutečnosti si neuvědomuje.
- **Stadium konkrétních myšlenkových operací:** Teprve od 7;0 dokáže dítě abstrahovat od názorného, rozezná „skryté“ skutečnosti a dokáže je zpracovat. Schopnost vytvářet nadřazené pojmy a operovat s nimi je základem pro chápání čísel a tím také počítání.
- **Stadium formálních myšlenkových operací:** Asi od 11;0 dosáhne inteligence svého vrcholu. Dítě nyní dokáže operovat s pouhými znaky a vyvozovat závěry (např. výpočet výsledku, rozpoznání gramatické struktury řeči).

Školní věk

S příchodem do školy dítě radikálně vstupuje do života. Musí nyní být delší dobu ve skupině, pracovat cíleně a koncentrovaně, musí být schopno odolat určitému pracovnímu tlaku.

Úspěšný vstup do školy předpokládá:

- realistický vztah ke světu;
- verbální schopnosti přiměřené věku (slovní zásoba, gramatická správnost, spisovný jazyk);
- určitá míra úsilí, plánovitá sebekontrola a výdrž;
- ochota být zařazen do skupiny při společné práci a současně určitá míra nezávislosti na rodičích.

Psychický vývoj

Dítě své okolí posuzuje nejen podle vlastních představ (egocentricky, antropomorfně nebo magicky), ale i „realisticky“. Přejímá stále více svou *pohlavní roli*. Tím je dán také předpoklad pro vývoj vlastní samostatné osobnosti („sebepřijetí“), která dítěti ulehčuje získat pozici ve skupině.

Škola je pro dítě zdrojem důležitých impulsů pro *další vývoj myšlení a řeči*. Současně mu procesy zrání v mozku umožňují dosahovat lepších paměťových výkonů.

Impulzy důležité pro *sociální vývoj* získává dítě také ve škole (úspěch a neúspěch ve skupině, přijímání norem a hodnot a také kritiky atd.).

U dítěte ve školním věku existuje stále silnější tendence řídit své vlastní chování a stát se pokud možno nezávislým na morálních soudech a zvycích druhých (*vývoj k autonomní etice*). Dítě stále častěji řídí své chování na základě vlastních hodnot, a nikoli podle očekávání odměny nebo strachu z trestu.

Puberta a adolescence

S počátkem pohlavního dozrávání (u chlapců mezi 9;6 a 13;6, u dívek v období 7;6 a 11;6, tedy jednoznačně dříve) se začínají v dospívajícím odehrávat tělesné změny, jejichž novost a intenzita mají vliv na psychické prožívání.

Tělesný vývoj

Pohlavní dozrávání i *tělesný růst* jsou výsledkem komplikovaného procesu střídavého podněcování a utlumování činnosti žláz s vnitřní sekrecí (hypofýzy, štítné žlázy, příštítných tělísek, nadledvinek), jejichž hormonální aktivita oba procesy spouští a řídí. Kromě toho mají velký vliv na průběh puberty také vnější vlivy (prostředí).

Zvláštní problémem je fenomén *sekulární akcelerace*. Průběh vývoje (také vývoje v pubertě) se oproti minulosti zrychluje, puberta nastává dříve než v minulosti. Například dívky začínají dnes menstruovat asi o tři roky dříve než před 130 lety; analogicky je tomu také s první polucí chlapců.

Tento fenomén je vysvětlován dnešním intenzivnějším působením podnětů a lepší výživou a hygienou.

Puberta jako psychosociální fenomén

Hlavním problémem dospívajícího je jeho „sociální nezakotvenost“. Už se necítí jako dítě, ale ještě není dospělý.

Příčinou jsou v první řadě reakce dospělých na jeho situaci. Ve vlastních očích už není dítětem, ale doopravdy dospělý není, protože není ekonomicky nezávislý (povolání, příjmy). Dospívající si klade otázky: Kdo jsem (*reálný sebeobraz*)? Jaký bych chtěl být (*ideální sebeobraz*)? Jak mě vidí druzí (*předpokládaný obraz druhých*)?

Tato situace představuje pro mladé lidi zátěž:

- Vzniká *nejistota v roli* způsobená tímto „mezistavem“, jejich role dítěte již není akceptována a dosud si nejsou jisti jako dospělí.

To způsobuje také labilitu pocitu vlastní hodnoty; dospívající se pohybuje mezi extrémně euforickým očekáváním a depresivním podceňováním.

- V této nejistotě mají svůj důvod *konflikty* vznikající v pubertě a dospívání většinou mezi rodiči a dětmi. Dospívající se distancují od rodičů nebo jiných dosavadních autorit a začleňují se do skupiny vrstevníků, kde jsou vnímáni jako „dospělí“. Vzniká *kultura mladých*, většinou ovlivněná těmito rychlými změnami. Často se prezentuje jako kultura rebelující vůči panující *kultuře dospělých*.
- *Problémy se školní výkonností* souvisejí s tím, že se mnozí mladí lidé již neidentifikují s požadavky školy a protože škola často nevychází vstříc dospívajícím a jejich zájmům.
- Mezi stále časnějším počátkem *pohlavního dozrávání* a společensko-hospodářskými předpoklady existence nezávislé na dospělých prožívá mnoho dospívajících *fázi delšího školského nebo profesního vzdělávání*. Také tato skutečnost je zdrojem konfliktů v rodině, škole nebo zaměstnání.

Puberta přináší i pozitivní vývoj:

- Dochází k *sebereflexi*. Díky nárůstu intelektuální zralosti je dospívající ve větší míře schopný vyrovnávat se svým prostředím a zaujímat k němu kritická stanoviska. Objevuje sám sebe jako samostatně myslícího a jednajícího jedince. Jeho zájem o vlastní psychické dění a o duševní dění blízkých osob narůstá, prohlubuje se jeho pochopení sociálních, politických a historických souvislostí.
- Dospívající dokončuje své *sociální osamostatnění* (odloučení od rodiny). S uvědomováním si vlastního „já“ se distancuje od svého nejbližšího okolí, tedy od rodiny. Jestliže rodiče brání dítěti v osamostatnění, pak se tento proces může ještě urychlit. I když se dospívající od rodiny již emancipoval, vazba na rodinu stále trvá, především ve smyslu základních sociálních postojů, zvyků a životní orientace (*hlubinná vazba*).

Sexualita: Zájem o sex se vyvíjí od raného dětství. Psychoanalýza rozlišuje tři fáze rané sexuality (orální, anální a falickou), pojem „sexualita“ je definován velmi široce. Oblast genitálií se stává „hlavní erotogenní zónou“ asi ve 4. až 6. rok života a pak opět v pubertě. V období sexuální „latence“ (asi od 6. roku do puberty) zájem o sexualitu a sexuální chování zůstává v pozadí (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 192 a násl.).

S počátkem biologického pohlavního dozrávání a s probouzením *sexuálních potřeb* roste zájem o sexuální otázky.

Sexuální napětí, které vzniká dříve než intimní vztahy k partnerovi, většinou dospívající odstraňuje masturbací (sebeukájením). V tomto období jsou časté homoerotické sklony, neměly by však být zaměňovány s homoseksualitou a během dalšího vývoje se většinou mění v heterosexuální vztahy (s osobami opačného pohlaví).

Sociální chování: Kontakt se skupinou vrstevníků se stává v období dospívání stále intenzivnější, jsou uzavírána přátelství, která mohou přetrvávat až do dospělosti. Plní funkce, které dosud plnila rodina (jistota, společnost, vzory atd.).

Dospělost

Přechod z dospívání do dospělosti probíhá průběžně a souvisí se sociální pozicí jedince. Studenti většinou přejímají tuto pozici v průměru později než osoby se základním vzděláním, které se osamostatňují dříve.

znaky dospělosti jsou následující:

- stabilizace osobnosti (citového života, zájmů, světového názoru atd.);
- definitivní převzetí pohlavní role;
- přijetí odpovědnosti v zaměstnání.

Vlastní popis dospělosti je těžký proto, že se od sebe dospělí lidé velmi liší životními podmínkami i různými osudy. Každý dospělý zaujímá během svého života různé *role* (srovnej *Sociální psychologie*, s. 274 a násl.), které opět vyjadřuje různými způsoby.

Stáří

Biologický proces stárnutí začíná v okamžiku, kdy procesy odbourávání buněk převáží nad jejich výstavbou. Tento okamžik probíhá několik let před psychologickým stárnutím.

Počátek *stárnutí v psychologickém smyslu* lze těžší přesně určit, protože i zde existují velké individuální rozdíly.

Být starý znamená především žít a jednat rutinně; pro iniciativu a kreativitu atd. zůstává pouze malý prostor.

Stárnutí není jev pouze negativní. Následkem větší stability dané velkými životními zkušenostmi je starší člověk schopen dosáhnout *suverenity v uvažování a ve zvládání mnoha životních problémů* („moudrost stáří“). Aby si i ve vysokém věku uchoval duševní zdraví, měl by se pokusit žít svůj život co nejak-tivněji.

Někdy se u starých lidí vyskytují *duševní nedostatky*, doprovázené *tělesnými projevy stáří*. Dochází ke snížení vitality (životní energie), přizpůsobivosti a schopnosti sebeovládání; také pozornost, fantazie a iniciativa se postupně snižuje. Příčiny mohou být psychotického původu (především po 70. roce života), kořeny senilních demencí jsou v tělesné oblasti (ukládání vápníku v mozku nebo procesy odbourávání v mozku).

Problém starého člověka v *roli společenského outsidera* souvisí s výskytem málopočetných rodin, ale i s jejich tělesnou a často také materiální situací. Jen s obtížemi nacházejí jistotu a uznání, kterou dříve sklízeli za své výkony. Právě v současné společnosti orientované na výkon a úspěch se často cítí „odloženi do starého železa“.

Umírání člověka má určitý vývoj: po fázích šoku, střídání různých emocí, úkonů a deprese se většinou dostaví poslední fáze – smíření se smrtí. *Smrt je podstatným znakem lidské existence* pro svou danost a neodvratitelnost.

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Brierley, J.: *7 prvních let života rozhoduje*. Praha, Portál 1996.
 Freudová, A.: *Psychoanalýza pro pedagogy*. Praha, Nakladatelství Volné myšlenky 1937.
 Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
 Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 1998.
 Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha, Portál 1997.
 Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I.-IV.* Praha, SPN 1963-1974.
 Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha, Panorama 1990.
 Sheehyová, G.: *Průvodce dospělostí*. Praha, Portál 1999.
 Stuart-Hamilton, I.: *Psychologie stárnutí*. Praha, Portál 1999.
 Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000.

B) Ostatní literatura

- Beer, U.: *Geht eure Kinder frei, Erziehung zur Selbständigkeit*. Feiburg 1982.
 Bernhard, T.: *Ein Kind*. München 1988 (dtv 10385).
 Bettelheim, B.: *Liebe allein genügt nicht*. Stuttgart 1983.
 Diekmeyer, U.: *Das Elternbuch, Bd. 1-6*. Reinbek 1976 (rororo sachbücher 6951-53, 6980-82).
 Dreikurs, R./Gould, S.: *Familienrat*. München 1985.
 Erikson, E. H.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1984.
 Gordon, T.: *Familienkonferenz*. Hamburg 1977.
 Gordon, T.: *Familienkonferenz in der Praxis*. Hamburg 1986.
 Hönigsberger, E./Melzer, W.: *Schule für Eltern*. Wien 1982.
 Krenz, A./Rönnau, H.: *Entwicklung und Lernen im Kindergarten*. Wien 1989 (TB).
 Kübler-Ross, E.: *Reif werden zum Tode*. Stuttgart 1989 (GTB Siebenstern 1023).
 Meves, Ch.: *Typisch Mutter*. Freiburg/Br. 1978.
 Miller, A.: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt 1983.
 Nickel, H./Schmidt, U.: *Vom Kleinkind zum Schulkind*. München 1978.
 Niegl, A. (Hrg.): *Frühe Kindheit*. St. Pölten 1985.
 Ortner, G.: *Märchen, die Kindern helfen*. Wien 1988.
 Ringel, E.: *Die ersten Jahre entscheiden*. München 1987.
 Schenk-Danzinger, L.: *Entwicklung-Erziehung-Sozialisation, Ed. 1 u. 2*. Wien 1985, 1988.
 Spiel, W.: *Phasen der kindlichen Entwicklung*. Göttingen 1974.
 Wiczorek, E. u. O.: *So fördere ich mein Kind*. Düsseldorf 1986.
 Winkler, E. (Hrg.): *Meine kleine grosse Welt*. Linz 1982.

Co je to osobnost?

„On je vlastně taky osobnost.“

„Významné osobnosti se také zúčastnily.“

„Zdá se mi, že je to rozpolcená osobnost.“

♦ **Přemýšlejte, v jakých různých významech se používá pojem „osobnost“.** Najděte výstižné příklady!

Dříve než psychology, zaujala *osobnost* člověka básníky a filozofy. O tomto elementárním zájmu svědčí již starořecký nápis v Apollonově chrámu v Delfách: „Gnoti sauton – Poznej sám sebe“. Skutečně existují určité základní otázky o vlastní osobnosti, které si každý v průběhu svého života nejdou klade.

- Jaký člověk vlastně jsem?
- Připadám si rozpolcený, jaký jsem skutečně?
- Jsem stejným člověkem, jakým jsem byl/a před dvěma (třemi) roky?
- Jak mne vidí druzí?
- Jsem jiný než druzí, nebo jsem jako oni?
- Jsem jedinečný a nenahraditelný, nebo si to jen namlouvám?

Otázky tohoto druhu patří v psychologii k nejzajímavějším, ale také k těm obtížně zodpověditelným. Týkají se naší „osobnosti“, intimního jádra naší bytosti.

Je vůbec věda schopna takové otázky zodpovědět?

Již původ slova osobnost je sporný a připouští různé výklady: *Persona* – lat. maska herce v římském divadle, „obličej“, který ukazoval publiku. *Personare* – lat. probarvit (něco, co „prostupuje“).

Ještě více nás může zmást asi 80 různých *definic* „osobnosti“, v nichž je většinou patrný určitý vědecký přístup. Jeden příklad pro ilustraci. „Osobnost je individuální vzorec prožívání a chování člověka.“ (*Fröhlich, W. D. / Drever, J.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München 1990.*)

Nezávisle na sporu o definici dospěla psychologie osobnosti k zajímavým výsledkům: otevřela přístup ke skrytým hlubinám vlastního Já a nabízí užitečnou pomoc při osobních obtížích, poruchách a krizích.

Oblast zkoumání psychologie osobnosti obvykle bývá rozdělována do dvou částí:

Obecná psychologie osobnosti hledá společné struktury prožívání a chování, které existují i přes individuální odlišnosti. Formuluje výpovědi, které jsou platné pro všechny („normální“ dospělé) osoby.

Diferenciální psychologie osobnosti se zabývá strukturálními zvláštnostmi prožívání a chování určitého člověka, určitého individua.

Při pokusu zachytit empirickými metodami psychickou jedinečnost individua, to, co právě způsobuje jeho individualitu, se objevily určité otazníky.

Existuje tato psychická jedinečnost v podobě něčeho stabilního – jako něco, co zůstává v průběhu delších časových úseků konstantní? A jestliže ano, jak je možné zkoumat, srovnávat a měřit něco tak komplexního, jako je lidská jedinečnost? Kdybychom opět předpokládali, že je to možné, jak spolehlivé by byly výsledky tohoto zkoumání? Jsme schopni předpovědět, jak se někdo bude chovat v určité situaci, například jak se osvědčí v zaměstnání?

Konstantnost nebo změna

Už jste někdy vyplňovali *osobnostní dotazník*? Pak vám asi následující situace bude připadat známá:

Jsem úzkostný/a

- souhlasí ☐
 nesouhlasí ☐
 něco mezi ☐

Kde mám udělat křížek? V určitých situacích cítím úzkost, jindy zase ne. Když jsem se měl nedávno představit u pana X, bylo mi dokonce špatně. Tedy „souhlasí“.

Na druhé straně se mohu hodiny procházet ve tmě a cítím se přitom velmi dobře – zvyk, kterému nerozumím ani moji odvážnější známí. Tedy snad „něco mezi“?

Samozřejmě existují dotazníky, které přesně rozlišují mezi sociální úzkostí a situačním strachem. Stále však zůstává problém, zda považovat „úzkostnost“ za *znak osobnosti*, který zůstává delší časový úsek konstantní a ve kterém se lidé navzájem od sebe odlišují.

V běžném životě jsme schopni na základě chování připodobnit určitého člověka k někomu jinému. („To je typické pro Y, ten v těchto situacích reaguje vždycky takhle.“) Člověka můžeme také bez obtíží charakterizovat pomocí jeho výrazných znaků: oduševnělý, nesmělý, impulzivní, úzkostný atd.; intuitivně ho někam zařadíme.

◆ Proveďte následující experiment:

- Představte si člověka, který hraje ve vašem životě důležitou roli a kterého máte rádi.
- Pokuste se říci některé jeho vlastnosti, které ho podle vás charakterizují. (Umí se vcítit, má pochopení, je tolerantní nebo podnikavý, velkorysý, rád riskuje...?)
- Přemýšlejte, zda je tento člověk takový „od přírody“, nebo zda jeho chování závisí na určitých okolnostech?

A nyní proveďte tento experiment sami na sobě: Jak byste odpověděli na tyto otázky?

Tyto experimenty vedou často k závěru, že chování druhých považujeme za trvalé a „pramenící z jejich přirozenosti“, a to nezávisle na situaci, zatímco naše vlastní chování hodnotíme jako variabilní a jako velmi ovlivněné vnějšími podmínkami.

Výzkumný tým Stanfordské univerzity zkoumal osobnostní proměnou „plachost“ („shyness“). Plachost (strach před negativním oceněním, často spojený se ztrátou sociálních kontaktů) byla studenty považována za vlastnost zabraňující a omezující. Ukázalo se také, že pokusné osoby, které se za plaché označily, i pokusné osoby, které se za plaché nepovažovaly, vykazovaly v určitých situacích, např. v konfrontaci s autoritativní osobou, stejné fyziologické reakce (zrychlený pulz, třes).

Proces, ve kterém jedinec sám sebe označí za plachého, závisí také na tom, považuje-li plachost za charakterový rys, který mu přísluší zevnitř, tedy za konzistentní znak, který je vždy latentně přítomný, nebo vidí-li příčiny nejistého chování ve vnější situaci. V těchto případech pokusné osoby neprohlašovaly: „Jsem plachý“, ale obvykle řekly: „Situace A, B, C mne znejistí“.

Výzkumy *konstantnosti (stability)* znaků osobnosti trvající delší dobu se provádějí zřídka. To by vyžadovalo zkoumat znovu tytéž osoby po jednom až dvou desetiletích. Na základě dlouhodobých výzkumů dětí a mládeže lze konstatovat, že osobnostní znaky v dospívání jsou velmi nestabilní. Právě pro období mezi dětstvím a dospělostí je typické prožívat sama sebe jako rozporuplnou osobnost. Empirickým zkoumáním se zjistilo, že určité oblasti znaků jsou v dospělosti různě stabilní. Pokud bychom chtěli vytvořit obraz osobnosti, který by měl dlouhodobější platnost, museli bychom se orientovat na znaky, jako jsou inteligence, sebedůvěra, otevřenost sociálním kontaktům, profesní zájmy a podobně. Prostřednictvím výzkumů bylo zjištěno, že tyto znaky zůstávají po delší dobu stabilní.

Identita

Hledání vlastní identity, hledání sebe sama, také v kontaktu s druhými a ve „zpětných vazbách“, je dlouhý proces, který začíná v raném dětství a i v dospělosti ho prožíváme jako problém.

Umělci dokážou tento problém vyjádřit mnohem bezprostředněji, než by to dokázal psycholog pečlivým analyzováním. Když si prohlédneme série autoportrétů REMBRANDTA VAN RIJNA, VINCENTA VAN GOGHA nebo EGONA SCHIELEHO, porozumíme vnitřnímu boji těchto umělců o jejich vlastní identitu.

Jedním z velmi drastických příkladů rozdvojené osobnosti je román ROBERTA LOUISE STEVENSONA „Dr. Jekyll a pan Hyde“. Dobrý a soucitný lékař dr. Jekyll se v noci mění ve zlého a násilného pana Hyda. Tato extrémní rozdvojenost ho zničí. Subtilněji je tento problém znázorněn v dílech mnoha moderních autorů. Například citlivý sochař Stiller (česky tišší) ve stejnojmenném románu MAXE FRISCHE po příjezdu do Švýcarska už nechce být potichu, protože se mu jeho vlastní identita zdá sporná a chce získat možnost být jiný.

◆ Najděte další příklady z literatury a výtvarného umění.

Pojem *identita* není lehké definovat. V návaznosti na běžný význam lze říci, že při usilování o identitu se člověk pokouší dostihnout sám sebe, stát se sám sebou. Identita by se dala vyjádřit slovy: „být jedinečný a žít v jednotě se sebou samým“, „dosáhnout souladu se sebou samým“.

Pozorováním vztahu mezi konstantností a změnou (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 127 a násl.) se ukazuje, že se osobnost mění a vyvíjí. Identita přitom nespočívá v neměnnosti jedince. Vystává otázka identity osobnosti navzdory změnám. Taková identita by znamenala, že se člověk sice mění, stává se jiným, nezůstává stejný, ale přesto je to tentýž člověk.

Identita je dána vědomím, sebevědomím (vědomím sebe sama), reflexí a znalostí sebe: tento druh identity je spíš předmětem filozofie než psychologie (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 127).

První přístupy k osobnosti

Většina lidí si během svého života vyvinula vlastní systém, s jehož pomocí dokáže hodnotit sebe sama a jiné lidi. Pro každého z nás je životně důležité rozlišovat mezi přáteli a nepřáteli, rozeznat nadřazené, konkurenty, odhadnout silné a slabé stránky člověka, se kterým jednáme. Při hodnocení a posuzování lidí kolem sebe často posuzujeme naivně.

Naivní teorie osobnosti

Nejdříve jsme silně ovlivněni „prvním dojmem“ a máme sklon přizpůsobovat své pozdější soudy o člověku tomuto prvnímu dojmu tak, aby byly s tímto dojmem tožné.

Protože pro svůj soud nemáme žádná spolehlivá kritéria, připisujeme je lidem kolem nás na základě jejich chování a našich „zkušeností“ s určitou vlastností. Toto přiřazení vlastností, které pokládáme za příčinu určitého chování, aniž bychom měli možnost kontroly, označujeme odborně jako proces *atribuce*.

Zdroje zkreslení při posuzování osobnosti

Pro psychology hodnotící osobnost, pro výchovné poradce, učitele a sociální pracovníky je podstatné znát mechanismy zjednodušení, které hrají roli při posuzování lidí. Jen pokud známe možné zdroje zkreslení vyplývající z naivních teorií osobnosti, můžeme kontrolovat své soudy o druhých a také je upravovat.

Atribuční chyba

„Je velmi brutální..., já bych v této situaci jednal úplně jinak.“

Tato chyba vzniká v důsledku tendence vidět příčinu chování druhých v určité dispozici („vloze“), zatímco vlastní chování interpretovat jako závislé na situaci. To se projevuje například v přesvědčení, že bych se choval v určité situaci zcela jinak než někdo jiný (např. pokusné osoby v MILGRAMOVĚ experimentu s elektrickými ranami, srovnej *Motivace*, s. 78).

Haló efekt

„Máš, tak ti ještě přidám.“

Jako „Haló efekt“ označil roku 1920 americký psycholog EDWARD LEE THORNDIKE tendenci usuzovat na základě jednotlivých náhodných znaků na přítomnost dalších podstatných znaků nebo na celou osobnost. Tento efekt přináší zisk žákům, kteří podávají výborné výkony v dílčích předmětech (např. v češtině, v matematice, v cizím jazyku) a naopak neprospívá žákům, kteří v nich mají velké potíže.

Pygmalion efekt (Rosenthalův efekt)

„The difference between a lady and a flower girl is not how she behaves but how she's treated.“ („Rozdíl mezi dámou a květinářkou není v tom, jak se chová, ale v tom, jak vystupuje.“ G. B. SHAW: „Pygmalion“)

R. ROSENTHAL a další zjistili na základě experimentů na amerických základních školách, že vývoj, chování a výkon dětí je závislý na tom, co se od nich očekává (*Pygmalion efekt*). Tato očekávání působí jako *self-fulfilling prophecy* (self-fulfilling prophecy). I když jiné výzkumy toto zjištění jednoznačně nepotvrdily, je důležité přemýšlet o tom, nakolik ovlivňuje náš dojem o člověku pozitivní nebo negativní očekávání, které vůči němu máme (srovnej *Vnímání*, s. 48, *Vývojová psychologie*, s. 139).

Projekce

Při posuzování určitého člověka se může stát, že je posuzující ovlivněn předpokládanou podobností posuzovaného s jeho osobou. Pak mu připisuje pozitivní vlastnosti, o kterých se domnívá, že je má on sám (např. svědomitost, píli, vytrvalost) nebo také negativní vlastnosti, které sám na sobě pociťuje jako zatěžující (např. plachost, úzkostnost, obtížné navazování kontaktů). *Projekuje* se do posuzovaného, kontrolní kritéria chybí. Dojem podobnosti, spouštějící projekci, často způsobí podobnost ve vyjadřování nebo vnější shody (stejně zaměstnání, podobné zájmy).

Kategorizace (stereotypy)

„Jaký je typ?“

„Typický učitel!“, „Typický úředník!“, „Typický maminčin mazánek!“ – Jak dochází k takovému označování? Zanedbáváme individuální jedinečnost a přisuzujeme postiženému charakterové vlastnosti, které obecně předpokládáme u většiny členů dané skupiny (úředníků, učitelů...). Opět jsou to většinou vnější shody v oblékání, fyziognomické danosti, zvláštnosti postavy, rysy v obličeji, způsob komunikace, které nás vedou k podobným výpovědím. Je to velmi jednoduchý a praktický mechanismus posuzování. Jestliže jsme si někoho jednou označovali jako „maminčina mazánka“, ušetříme čas, protože nemusíme dál přemýšlet o tom, jaké vlastnosti dotčený opravdu má, jaké motivy ho vedou k tomu, že v určité situaci jedná tak, a ne jinak.

Dnes už klasický výzkum PETRA HOFSTÄTTERA se týkal rozdílů v inteligenci. Ačkoliv nebyly zjištěny žádné významné rozdíly u obyvatelů jednotlivých rakouských spolkových zemí, zjistilo se při dotazování, že 94 % Rakušanů považuje obyvatele Dolního Rakouska za inteligentnější než obyvatele Burgenlandu. 70 % dotázaných hodnotilo obyvatele Steiru jako méně inteligentní než obyvatele Dolního Rakouska (srovnej nekritické používání stereotypních označení jako „jedináček“, „vlasatec“, „přistěhovalce“, „levičák“, „socdemák“, „pravičák“...).

Maska, kterou nemůžeme sundat

Podle čeho posuzujete své okolí? Máte určitou představu o tom, jaké výrazové prostředky prozrazují přítomnost určitých charakterových vlastností? Nebo posuzujete lidi spíš „intuitivně“?

Mimikou, gestikou, hlasem, způsobem řeči, držení těla a chůzí vysílá člověk mnoho signálů, které na druhé zapůsobí. Nazýváme to *řečí těla* – poselství, které doplňují řeč a slouží k neverbální komunikaci. Všichni známe význam těchto gest:

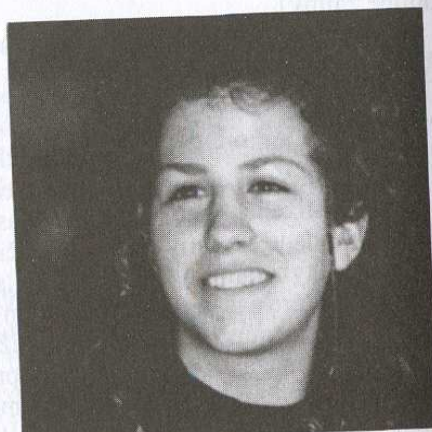
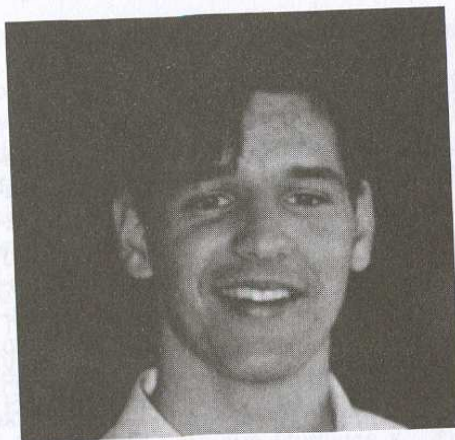
zdvižené obočí, skrčený nos, kývání nohou, svěšená ramena... Vysíláme a přijímáme je většinou intuitivně, jejich význam si uvědomíme jen zřídka.

Empirické výzkumy se dosud věnovaly těmto signálům jen omezeně. Zkoumání vnějších projevů je spojovacím článkem mezi „praktickou“ a „vědeckou“ psychologií. Mnoho vnějších projevů, například „přemýšlivý“ nebo „arogantní výraz v obličeji“, bezprostředně vnímáme, ale dosud nebyly vědecky zkoumány. Mnoho důležitých informací získáváme také neverbální cestou (srovnej *Motivace*, s. 58 a násl.).

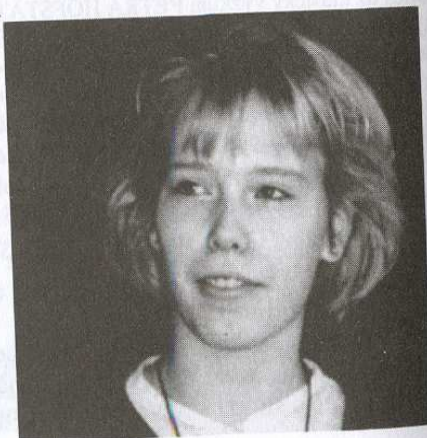
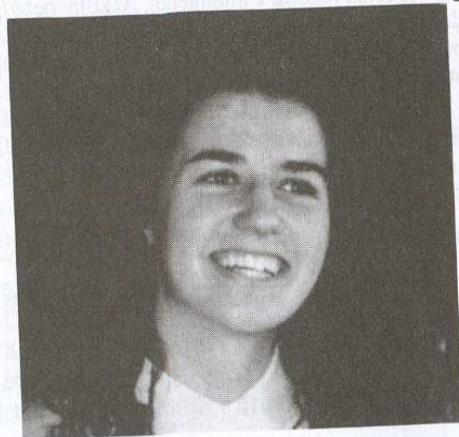
Nejen tichá poselství řeči těla (srovnej *Sociální psychologie*, s. 241 a násl.), ale i náš rukopis je zdrojem informací.

Zvlášť „typický“ je druh a způsob grafického vyjadřování člověka, odráží individuální motoriku, ale i elementy „hlubších“ vrstev osobnosti. Proto je „Test stromu“ KARLA KOCHA jedním z prvních testů osobnosti.

- ◆ Srovnajte fotografie, kresby stromů a rukopisy a správně je seřad'te! Podobný experiment můžete realizovat u vás ve třídě (ve skupině)! Pravděpodobně se vám podaří ukázky seřadit správně. Proč?



1 2
3 4



In der Tat sind für das Verständnis der psychologischen Handicaps schwerwiegend als die biologischen. Bei Vergleich der Entwicklung im Sechsjährigen zeigt sich, daß der letztere

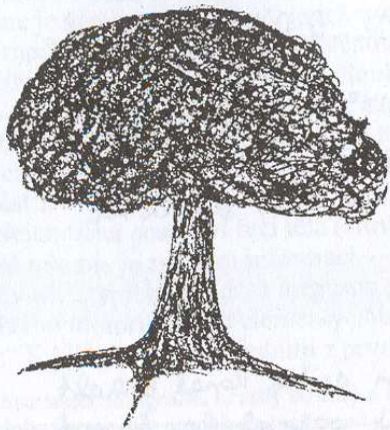
Während der Fötus schon ab dem dritten Monat behaftet, wenn auch die Mutter noch nicht wahrnehmbar bewegt, mit den Beinen stoßen, Füße und Zehen bewegen, eine Faust machen, den Daumen zum Mund bewegen und kuscheln kann.

Kontexte

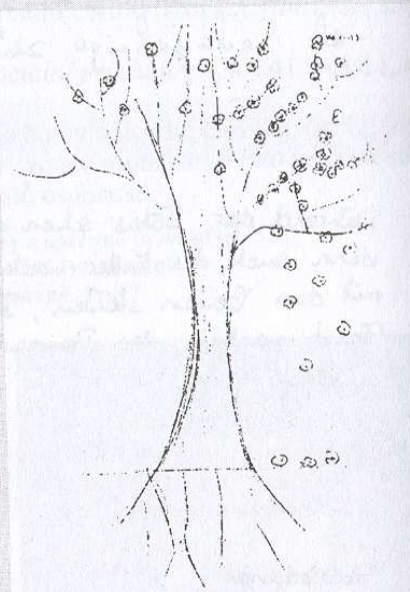
Um zu einem möglichst nahtlosen Übergang von einer Spielsituation zur anderen zu gelangen, ist es notwendig, sich Gedanken über die eigene Gruppensituation zu machen: Anordnung der Räume und deren Aufgliederung in Bereiche.

Die Phase der Differenzierung

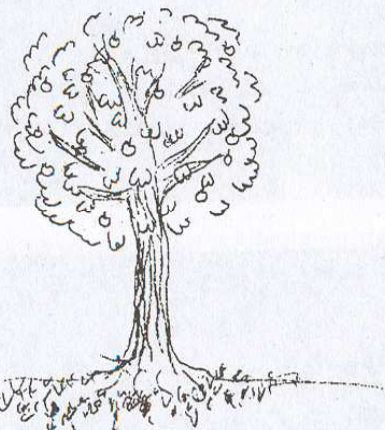
Die Zeit ab dem sechsten Monat
Nun beginnt das Kind den eigenen Körper von dem seiner Mutter zu unterscheiden, gleichzeitig aber diese auch von anderen Personen. Sie ist nicht mehr austauschbar.



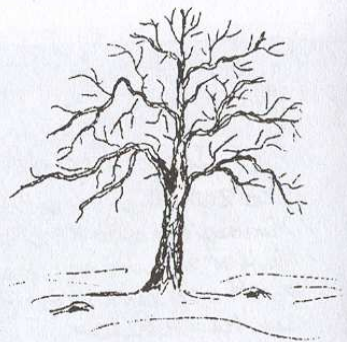
A



B



C



D

Typologie osobnosti

„Let me have men about me that are fat; Sleek-headed men, and such as sleep o' nights.“ (WILLIAM SHAKESPEARE: „Julius Caesar“)

U SHAKESPEARA se dočteme, že César rozděluje muže na tlusté, holohlavé s dobrým spánkem, se kterými se cítí dobře, a hubené, intelektuální, kteří nemají rádi hudbu. (Tuto „tendenci stereotypizovat“ mohl SHAKESPEARE přejmout z PLUTARCHOVY biografie Césarů).

Typologie jsou pokusem uspořádat mnohotvárnost individuálních vlastností.

Čtyři temperamenty

Antičtí lékaři HIPPOKRATES a GALENOS rozlišovali čtyři temperamenty: lehkokrevného *sangvinika*, těžkokrevného *melancholika*, horkokrevného *cholerika* a chladnokrevného *flegmatika*. Za příčiny těchto rozdílů považovali vzájemné poměry tělesných tekutin (žlutá žluč, černá žluč, krev a hlen).

Tyto typy lze krátce charakterizovat následujícím způsobem:

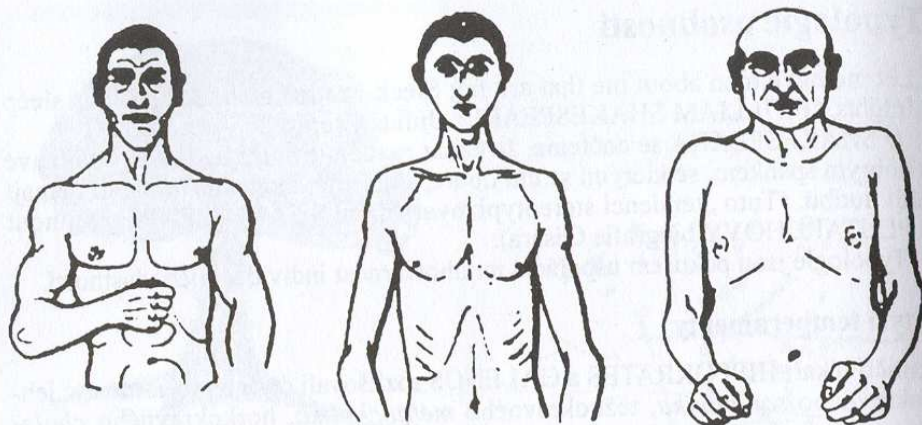
- Sangvinik: bezstarostný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, nemyslí na budoucnost.
- Melancholik: bere vše velmi vážně, vždy nachází nějaké důvody k znepokojení, vztahuje nepřijemné věci ke své osobě.
- Cholerik: vznětlivý, impulzivní, ale pořádkumilovný, neústupný, chamtivý.
- Flegmatik, v negativním smyslu: má sklon k nečinnosti, tendenci soustředit se jen na nasycení a spánek; v pozitivním smyslu: rozvážený, stálý, snášenlivý, přemýšlivý.

Typologie podle tělesné stavby (Kretschmer)

Vedle těchto čtyř temperamentů popsal řecký lékař HIPPOKRATES už v roce 400 před n. l. dva typy tělesné stavby: menší širší typ (*habitus apoplecticus*) a velký hubený (*habitus phthisicus*). Oba typy jsou příbuzné k určitým temperamentovým typům. Menší a obézní lidé jsou převážně sangvinici a/nebo cholerici, hubení a velcí jsou většinou flegmatici a/nebo melancholici.

V roce 1921 zveřejnil německý psychiatr ERNST KRETSCHMER (1888–1964) poprvé svou knihu „Tělesná stavba a charakter“. KRETSCHMER konstatoval, že existuje statistická souvislost mezi tělesnou stavbou a onemocněním schizofrenií nebo maniodepresivní psychózou. Tuto souvislost lze vyjádřit koeficientem korelace $r = 0,58$ (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*). Zaujalo ho, že u svých depresivních pacientů, u kterých se střídala období těžké melancholie s fázemi přehnané veselosti (mánie), nápadně často konstatoval zakulacený, urostlý typ, který označil jako *pyknický* (z řec. *pyknos* – tlustý, pevný). U pacientů s takzvaným šílenstvím s rozštěpem osobnosti, schizofrenií s produkcí bludů a s úplnou ztrátou kontaktu s realitou často pozoroval tzv. *leptosomní typ* (z řec. *leptos* – tenký, prázdný). Později vyčlenil ještě *atletický typ*, který má určitý vztah jak k výskytu schizofrenie, tak epilepsie.

♦ Srovnajte tři zobrazení typů tělesné stavby podle KRETSCHMERA s ohledem na tvar lebky, proporce hrudi, ramen a krku, muskulaturu, vlasy.



Atletický typ

Leptosomní (astenický) typ

Pyknický typ

(Schematické znázornění podle Kretschmera, vydání z roku 1955)

Kretschmer ale postoupil ještě o krok dále. Předpokládal, že souvislost mezi tělesnou stavbou a charakterem lze zjistit také u normálních, zdravých lidí. Vyslovil obtížně prokazatelnou teorii, že se v duševním životě „zdravého“ i „nemocného“ vyskytují určité podobné tendence a že přechod mezi „normálem“ a „psychickou nemocí“ je plynulý. Tyto přechody se pokusil postihnout pomocí následujících pojmů.

Průměrný cyklotymní člověk se vyznačuje svou dobrou schopností sociálního kontaktu, snadnou odklonitelností a velkou citovostí, současně často kolísá mezi povznesenou náladou a depresí.

Jemu protikladný je *průměrný schizotymní člověk*, pro kterého je charakteristické, že je orientován do sebe, má sklon k perseveraci (ulpívání na jednotlivých obsazích vědomí a jejich opakování), je obtížně odklonitelný a těžko se přizpůsobuje.

Viskózní temperament atletický bývá nejčastěji popisován jako klidný a pohodlný, jsou to lidé s menší přizpůsobivostí v citění a myšlení, ale vyznačují se stabilitou a houževnatostí.

KRETSCHMEROVY domněnky byly zčásti potvrzeny v kontrolním výzkumu. Americký lékař a psycholog WILLIAM HERBERT SHELDON dospěl při obsáhlém empirickém zkoumání k následujícím výsledkům: Popsal tři hlavní typy, které odpovídají KRETSCHMEROVÝM typům tělesné stavby.

Ačkoliv jsou KRETSCHMEREM potvrzené souvislosti mezi tělesnými znaky a osobnostními vlastnostmi zajímavé, je zároveň důležité poukázat na skutečnost, že „čisté“ typy se reálně vyskytují velmi zřídka.

Extraverze nebo introverze (C. G. Jung)

Curyšský lékař CARL GUSTAV JUNG (1875–1962) hovoří ve svém díle „O psychologii nevědomí“ o dvou formách (typech postojů) lidské osobnosti: introvertované a extraverzované.

Introvertovaná osobnost se vyznačuje „vážavým, reflexním, do sebe staženým bytím, obtížně se rozdává, obává se vnějších objektů, vždycky je tak trochu v defenzivě a ráda se schovává za nedůvěřivé pozorování“. Obecná psychická energie je orientovaná na subjekt (centripetální).

Extravert je „vstřícná, otevřená a ochotná bytost, která se rychle vpraví do každé situace, snadno navazuje kontakty, bezstarostně a důvěřivě se pouští do riskantních situací“. Psychická energie je zacílena na objekt (centrifugální).

JUNG rozlišil tyto typy bez experimentálního nebo statistického podkladu, tyto pojmy se však staly velmi populárními. Jedná se o osobnostní znaky, které jsou snadno rozpoznatelné a především mají velký význam pro sociální chování. *Dimenze extraverze – introverze* se nachází ve většině moderních modelů osobnosti. HANS JÜRGEN EYSENCK, německý psycholog, který emigroval do Londýna, a různí američtí autoři se pokusili nalézt experimentální podklady pro předpoklad, že mezi oběma typy existují fyziologické rozdíly v citlivosti na dráždění.

♦ Srovnajte KRETSCHMEROVY typy s typy JUNGOVÝMI. Najdete mezi nimi nějaký vztah?

Typologie vychází vstříc lidské touze po zjednodušení, přehledu a uspořádání. Typy, podobně jako jiné „stavební kameny“ teorií osobnosti, často označujeme také jako „konstrukty“. Jak už toto slovo naznačuje, jedná se o pojmy, které jsou konstruovány tak, že jimi lze popsat určité vyskytující se fenomény. Představují často pokus o vysvětlení určitých věcných obsahů. Přitom je třeba uvážit následující:

- Konstrukty jsou sice odvozené z reality, kterou vysvětlují, ale nemusejí realitě přesně odpovídat.
- Konstrukt má sloužit k vysvětlení obsahu, ale vysvětlení je ovlivněno použitým modelem (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 271).

Modely osobnosti

Typologové se pokoušejí kategorizovat znaky osobnosti. Modely osobnosti jsou pokusem postihnout souvislosti mezi různými oblastmi osobnosti.

Z množství systematických teorií osobnosti se zmíníme jen o některých myšlenkových modelech, které vycházejí ze zajímavých koncepcí, nebo o těch, které se používají v klinické a poradenské praxi.

Psychoanalytické modely osobnosti a příbuzné přístupy

Psychoanalýza Sigmunda Freuda – osobnost jako dynamická struktura

FREUDOVY myšlenky patří k nejpřevratnějším v historii lidského poznání. Jejich působení se neomezovalo jen na oblast medicíny a psychologie, ale ovlivnily humanitní vědy právě tak jako běžnou lidskou komunikaci (např. o sexualitě), výtvarné umění, literaturu, reklamu atd.

Na základě pozorování pacientů ve své praxi a sebezpozorování vyvinul FREUD model, který poskytl vysvětlení a lepší pochopení mnoha druhů lidského chování.

Psychoanalýza je podle FREUDA:

- *postup zkoumání duševních procesů*, které by jinak byly obtížně přístupné,
- *metoda léčení* neurotických poruch a
- *teorie lidské osobnosti*.

Nevědomí

Jedním z nejdůležitějších FREUDOVÝCH objevů je objev *nevědomí*. Vztah mezi vědomými a nevědomými částmi duševního života ilustruje FREUD na srovnání s ledovcem v moři: neviditelný, nevědomý podíl je mnohem větší než vědomý a viditelný; určuje těžiště, druh a směr pohybu a tak i osud ledovce.

Chybné výkony a náhodné jednání nevznikají z nepozornosti nebo náhodně, ale jsou výrazem nevědomých konfliktů. Zapomeneme na termín u zubaře, přijdeme na schůzku s určitou osobou vždycky pozdě, založíme důležité podklady k práci, kterou jsme už dávno měli vyřídit.

FREUD uvádí ve své „Psychopatologii všedního dne“ (1901) mnoho názorných příkladů.

- ◆ **Tyto chybné výkony (zapomenutí, překrnutí, omyl při čtení, přepsání, nepochopení, ztráta) podle FREUDA vyjadřují nevědomé přání proti našim vědomým úmyslům. Najděte některé příklady chybných výkonů!**

Na existenci nevědomé oblasti v psychice můžeme usuzovat i z často podivných, absurdních obsahů našich *snů* a také ze *symptomů*, které nemají organické příčiny (srovnej *Co je psychologie*, s. 18).

Objevení dětské sexuality – vývoj libida

FREUD považoval energii sexuálního pudu za rozhodující psychickou pudovou sílu. Tuto pudovou sílu pojmenoval *libido*.

Teorie centrálního významu sexuality byla snad nejrevolučnějším z FREUDOVÝCH názorů a vyvolala koncem minulého století bouřlivé diskuse a také nepřátelské projevy vůči jeho osobě.

FREUD v ní formuloval tezi, že sexualita se neprobouzí až v pubertě, ale že každý člověk pociťuje sexuální vjemy již od svého narození. Přitom FREUD posunul význam slova „sexuální“. Libido je „energie takových pudů, které mají co do činění se vším, co lze souhrnně označit jako láska“.

Vývoj *dětské (infantilní) sexuality* probíhá podle FREUDA ve fázích, ve kterých se dětské libido koncentruje vždy na určité tělesné oblasti (srovnej *Motivace*, s. 70).

- **Orální fáze:** V prvním roce života je to oblast úst (lat. *os* – ústa), při přijímání potravy je tato zóna zdrojem slasti. Ve tvrdošijném cucání, kousání a sání se projevuje potřeba uspokojení, „která ačkoliv vychází z potřeby přijímat potravu a dává k ní podnět, přesto nezávisle na ní usiluje o získání slasti, a proto ji můžeme označit za sexuální“ (FREUD). Na tomto stupni vývoje libida je láskyplný vztah k matce typický významy jako jezení a pohlčení. Jestliže dítě v tomto prvním stadiu prožívá zklamání při uspokojování svých potřeb, mohou u něj vzniknout psychické problémy (srovnej s. 193).
- **Anální fáze:** S objevením vlastního těla a jeho funkcí asi ve druhém a třetím roce života přechází slast do jiné oblasti: konečníku (lat. *anus*). Anální slast přináší tě-

lesné uspokojení z vyprázdnění střev; ve druhé linii je to slast psychická: dítě prožívá uspokojení z tohoto výkonu věnovaného rodičům. Kontrolovat vyprázdnění střev se dítě učí za přítomnosti silnějšího nebo slabšího tlaku okolí (rodiče, pečující osoby). Opět je chování pečující osoby rozhodující pro prožívání této fáze autonomie (také fáze vzdoru) a formu zakoušených hranic této autonomie.

Koexistence obou hnutí (věnování a zadržení) je typická pro tento vývojový stupeň. Výchovný styl rodičů může být rozhodující pro to, jak dítě ve svém pozdějším životě zvládá problematiku dávání a vlastnění.

- **Falická fáze:** Asi koncem třetího roku života začíná fáze falická (řec. *phallos* – úd). Centrem libida jsou nyní klitoris a penis. Zvědavost a náhodné dráždění genitální zóny při koupání a utírání přitahují pozornost na tuto oblast. FREUD opakovaně poukazoval na to, že dítě až do pátého roku života často prožívá sexuální vzrušení. Dospělí trestají děti „přistižené“ při hře s genitáliemi. Tento postoj posiluje u dětí latentní úzkost z odmítnutí, ztráty lásky a tělesného trestu.

Do tohoto období dětského vývoje spadá také vznik *oidipovského komplexu*: dítě si vytváří silný vztah k rodiči opačného pohlaví. Tento rodič se stává objektem něžných citů s eroticko-sexuálně podbarvenou láskou. Je vyjadřována úmyslem vzít si takto vyznamenaného rodiče. Dítě však neprožívá tuto lásku jako plně uspokojující, protože matku nebo otce nemůže mít pouze pro sebe: považuje rodiče stejného pohlaví za rivala, musí se s ním o tuto lásku dělit. Prudká touha vlastnit, nenávisť a žárlivost tuto „velkou lásku“ doprovází.

V řecké pověsti (SOFOKLOVĚ dramatu „Král Oidipus“) se stane thébský král podle věštby nevině vrahem svého otce a manželem své matky.

Těsně spojená s oidipovským komplexem je *kastrační úzkost*. Malý chlapec chce vlastnit matku. Jeho agresivní pocity vůči otci vyvolávají úzkost z představované pomsty (obava, že jím bude kastrován). Takové pocity a obavy nejsou vědomě snesitelné, proto jsou potlačeny do nevědomí. Chlapec se přikloní ke svému otci (kterého současně miluje a obdivuje) a identifikuje se s ním.

Základním elementem ženské sexuality je podle FREUDA *závist penisu*, pocit méněcennosti, který děvčata pociťují vůči chlapcům.

Ve věku asi pěti let nastává ve vývoji sexuality klidové období. Toto *období latence* je ukončeno *pubertou*. V důsledku biologických a hormonálních změn v pubertě dochází k opětovnému prožívání pudových přání z dětství a ty jsou navíc posíleny reálnou možností jejich naplnění.

Každý člověk prožívá během svého vývoje stavy sebelásky (*narcismu*); nejdříve jako dítě, kdy je jeho libido zaměřeno pouze na sebe (*primární narcismus*). Později může dojít, např. po zklamání v lásce, k přechodnému přesunutí libida z vnějších objektů na sebe (*sekundární narcismus*).

Fixace libida

Podle FREUDA má podstatný význam, jak budou probíhat fáze dětského vývoje. Obecně přecházejí plynule jedna ve druhou a také se příležitostně překrývají. Každá fáze přináší možnosti konfliktů, ale poskytuje také šance na důležité kroky v osobnostním vývoji.

V konfliktních situacích může dojít k *regresi* libida (lat. *regredi* – kráčet zpět). Dítě nebo dospělý v situaci, ve které se necítí dobře – nenachází uspokojení, se vrací zpět do období, kdy tohoto uspokojení dosahoval, tedy do dřívějšího vývojového stadia. Malý chlapec má novou sestru, na kterou se koncentruje pozornost rodičů, a začne si znovu cucat paleček. Regrese („přetáhnout si deku přes uši“, „zalézt, schovat se“, „vřesťt, být správně „dětský“ atd.) ale poskytuje dospělým možnost získat sílu v zátěžové situaci.

Vývoj libida se může také zastavit, zafixovat se na nějaký určitý objekt, cíl nebo určitou aktivitu (*fixace* libida).

Alkoholismus nebo patologická závislost na jídle jsou příkladem fixace na orální formu uspokojení (takzvaný *orální typ*). „Maminčin mazánek“ je také příkladem člověka, který zůstal ve vývoji na orální úrovni (uspokojení poskytuje především matka). Fixace na anální stupni se projevuje například formou pedanterie, přehnané čistotnosti a lakotnosti (*anální typ*).

Psychický aparát – Freudův strukturální model

FREUD nejprve formuloval model, ve kterém člení „psychický aparát“ na tři systémy: vědomí, předvědomí a nevědomí.

Za *vědomí* považuje FREUD relativně malou část duševního dění („vrchol le-dovce“), totiž sumu toho, co v daném okamžiku vnímáme a poznáváme.

Jako *předvědomí* označuje všechny obsahy, které sice nejsou spontánně přítomné, ale můžeme si je uvědomit zapojením volního úsilí (například, co jsme dělali před několika hodinami, kvůli čemu jsme se včera rozčílili atd.). *Předvědomí* („schopno uvědomění“) je zásobníkem našich vzpomínek.

Oblast *nevědomí* zahrnuje všechny pudy a *pudová přání*, která určují naše jednání, aniž bychom je zpozorovali. Obsahem nevědomí se mohou stát zážitky, pocity a přání prožívané jako ostudné, ohrožující nebo sociálně nepřijatelné: proto byly potlačeny do nevědomí. Tyto obsahy si nelze uvědomit tak snadno jako u obsahů předvědomí, důvodem je *cenzura*. Tato dohlížející instance už u dítěte zajišťuje potlačování pocitů nenávisti vůči rodičům a mladším sourozencům. Potlačené obsahy však nejsou v nevědomí jen odstaveny. Snaží se proniknout znovu do vědomí („návrat potlačeného“). Poněkud přetvořené („zkomolené“) „proklouznou“ cenzuře: do snu, do chybného výkonu nebo do neurotického symptomu.

Mnoho jevů lidského duševního života, především každé deformování, které FREUD označil jako neurózu, však lze vysvětlit jen s pomocí diferencovanějšího modelu. FREUD proto formuloval *strukturální model* se třemi psychickými instancemi *Id* (*ono*), *Ego* (*já*) a *Superego* (*nad já*).

Při narození je přítomno pouze *Id*, ze kterého se později vyvíjí *Ego* a *Superego*. K *Id* patří všechno zděděné, naše „primitivní“ pudy, sexualita a agrese. *Id* je sběrná nádoba pro všechno, co jsme potlačili v průběhu našeho života od raného dětství. Tento hlavní rezervoár psychické energie zasahuje do konfliktů s *Egem* a *Superegem*.

Vlivem reálného vnějšího světa se vyvíjí *Ego* z části *Id*. *Ego* se snaží najít rovnováhu mezi požadavky *Id*, *Superega* a vnějšího světa. V neurotických konfliktech zajišťuje *Ego* obranu osobnosti.

Jako „dědictví oidipovského komplexu“ se vytváří *Superego* zvnitřněním rodičovských zákazů a příkazů. Jeho role je srovnatelná s rolí soudce nebo „cenzora“. Svědomí, sebepozorování a tvorba ideálu jsou funkcemi *Superega*.

Veškeré psychické dění je podle FREUDA určováno dvojicí principů: *principem slasti* a *principem reality*. Malé dítě usiluje o bezprostřední uspokojování svých pudových přání. Do té míry, v jaké se prosazuje princip reality, je dítě schopno dosáhnout uspokojení svých potřeb také nepřímo a orientovat se v souvislosti s vnějšími podmínkami.

Sen

FREUD hovořil o snu jako o „*via regia*“, o „královské cestě“ do nevědomí. Předpokládal, že nevědomé obsahy mohou během spánku proniknout cenzurou, ale v přetvořené a zkomolené podobě. Vycházel zde z předpokladu, že každý sen odpovídá nějakému (potlačenému) přání.

Zdrojem snů jsou na jedné straně dětské vzpomínky, tělesné podněty a prožitky působící na spícího a přání z uplynulého dne („zbytky dne“).

FREUD rozlišoval *manifestní snový obsah* (ten, který si ráno dokážeme vybavit, většinou však nezřetelně a vágně) a *latentní snové myšlenky* (určité „význam“ snu v souvislosti s potlačeným přáním). Tyto latentní snové myšlenky jsou takzvanou snovou prací převáděny do manifestního obsahu snu.

Manifestní a latentní obsah jsou jako „dvojí vyjádření téhož obsahu ve dvou různých řečech, neboli obsah snu vypadá jako přenesení snových myšlenek do jiného systému vyjadřování, jehož znaky a zákony spojování pravděpodobně odhalíme porovnáním originálu a překladu“ (FREUD, 1900). Tyto *zákony spojování* jsou obecně platné ve výtvorech nevědomí (např. také v symptomech nebo chybných výkonech).

K *mechanismům snové práce* patří:

- *Zhuštění*: Jedna představa zastupuje několik asociálních řetězců: různé elementy mohou být sloučeny do jednoho snového obrazu. Relativně stručný manifestní obsah představuje zkrácený překlad latentního obsahu.
- *Přesunutí*: Význam a intenzita představy může přejít na jinou představu, která je s původní představou spojena asociací.
- *Převedení na vizuální obrazy*: Nevědomé snové myšlenky se s ohledem na srozumitelnost transformují do vizuálního znázornění.
- *Sekundární zpracování*: Restrukturování snu s cílem přetvořit ho do koherentního a srozumitelného celku („ohled na srozumitelnost“); příliš absurdní nebo nesouvislé elementy jsou vyřazeny, mezery vyplněny atd.

Analýza snu postupuje právě opačně než snová práce. Při analyzování se pokoušíme pomocí volných asociací rozluštit „hádanku obrazů“ ve snu, hádanku vycházející z manifestního příběhu, a odkrýt latentní snové myšlenky (potlačená přání).

Úzkost a obranné mechanismy

Během psychosexuálního vývoje se vytvářejí různé možné konflikty. Tyto pudové konflikty jsou vždy spojeny s pocity úzkosti. FREUD rozlišuje čtyři druhy *primární úzkosti*. Mnoho obav dospělých (například strach ze zkoušky nebo strach z vaz-

by, z blízkosti atd.) je podle FREUDA možné vztáhnout k těmto základním druhům úzkosti.

Ke čtyřem primárním úzkostem patří strach dítěte ze separace od matky (*separační úzkost*) a strach ze ztráty lásky, který vzniká při konfliktech vznikajících následkem testování vlastní vůle v análním stadiu. *Kastrální úzkost* řadíme do stadia falického a můžeme ji v přeneseném smyslu považovat za strach před „obřízkou“ vlastních možností vývoje a uvolnění. Čtvrtou základní formou je *úzkost Superega*, která vzniká následkem konfliktů mezi Id a Superegem a je doprovázena intenzivními pocity viny. Ego má ochranný systém obran proti všemu, co může strach vyvolat (pudové tužby, emoce, požadavky Superega atd.).

ANNA FREUDOVÁ zavedla roku 1936 pojem *obránné mechanismy*. Na základě příkladů je považuje za kompromisní řešení konfliktu mezi Egem a Id.

Potlačení: Nežádoucí zůstávající pocity, impulzy, přání a fantazie jsou vyloučeny z vědomí a potlačeny do nevědomí. Příklad: Dítě, kterému jsou hrozbami zakazovány sladkosti, už ve dne nevyjadřuje svou potřebu mlsat. Dokonce nabízené sladkosti odmítá. Ve snu se ale mnohokrát musí „prokousat sladkou kaší“.

Projekce: Přenos vlastních obávaných přání a impulzů na druhé nebo na okolní svět. Příklady: Vlastní nutkavá touha „zahnout“ je projikována na partnera a je doprovázena silnou žárlivostí na partnera. Dítě, které potlačuje svůj vztek a nenávisť k rodičům, projikuje tyto pocity do vnějšího světa a bojí se tmy.

Reaktivní výtvory: Přání vzbuzující obavy jedinec nejen potlačuje, ale vytvoří si způsoby chování, které jsou protikladné k potlačenému. Příklad: Jedinec potlačuje agresivitu a chová se extrémně přátelsky nebo zneškodňuje potlačený strach velkou odvahou.

Identifikace: Problém odmítnutí vlastních potřeb a přání jinými je vyřešen tak, že se jedinec identifikuje s druhým a přejímá jeho přání a potřeby, zatímco své vlastní potlačuje. Příklad: Dítě se obává autoritativního učitele. Aby překonalo strach, identifikuje se s ním a přejímá jeho autoritativní jednání v situacích, ve kterých se cítí nejistě vůči svým spolužákům.

Racionalizace: Pudové podněty a přání jsou vysvětleny zdánlivým zdůvodněním, aby jedinec ospravedlnil své chování před sebou i druhými: „Já přece potřebuji rychlejší auto...“

Regrese: Návrat na dřívější vývojové stadium s primitivnějšími reakcemi. Příklad: Vzlykání a pláč na zkoušce.

Popření: Obrana před nepříjemnou realitou se uskutečňuje jako neochota ji vnímat. Příklad: Jedinec si vesele píská, když jde potmě a bojí se.

Sublimace: Obrana před pudovými impulzy, které jedinec transformuje do tvůrčího, společného akceptovaného jednání. Příklad: Přeměna sexuálních impulzů do velkých charitativních, duchovních, popř. kulturních výkonů nebo přeměna agresivity při vrcholovém sportu (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 167).

Obranné mechanismy probíhají nevědomě, právě tak jako pudové impulzy a doprovodná úzkost, které mobilizují Ego k obraně. Protože obrana s sebou vždy přináší určitá omezení: omezení schopnosti vnímat, omezení citového života nebo kreativity, je vždy nutně spojena s větším nebo menším omezením celé osobnosti. Čím silnější jsou obranné mechanismy, tím více energie musí Ego vynaložit na dosažení rovnováhy v osobnosti. Určitá míra uplatnění obranných schopností je nutná pro život. Zde se nabízí otázka, kde končí normalita a začíná neuróza.

Co je neurotické? Freudova teorie neurózy

Obecně i dnes platí FREUDŮV názor, že mezi normalitou a neurózou existuje plynulý přechod.

Neuróza lze definovat jako poruchu prožívání a chování, která je vyvolána překážkami v raném vývoji; tyto překážky vzbuzují úzkost, na niž jedinec reaguje odpovídajícími obrannými mechanismy. *Neurotické symptomy* představují kompromis mezi přáním a obranou.

Při diagnostice neurotické poruchy je rozhodující otázka, zda je dotčený schopen žít, pracovat a navazovat vztahy k druhým lidem bez nadměrného množství konfliktů a s dostatečným uspokojením. Zda je schopen milovat a pracovat a je bez symptomů. Duševní zdraví znamená podle FREUDA také to, že se člověk dokáže s konflikty konstruktivně vyrovnávat. Zdraví vypovídá o síle Ega: zdravé Ego dokáže bez velké námahy navzájem sladit požadavky Id, Superega a reality. Osobnost neurotického člověka je deformovaná, jeho prostor prožívání a chování je zúžený.

FREUD popsal čtyři základní formy neurotické deformace:

- *Schizoidní neurotická struktura* je typická silnou potřebou nezávislosti. Dotyčný člověk je chladný, distancovaný, bezcitný, často také arogantní. Příčina poruchy je v (raném) orálním stadiu, ve kterém vzniká základní důvěra a schopnost navazovat vztahy a milovat. Jestliže je dítě odmítáno nebo je o něj pečováno pouze po tělesné stránce, ale po stránce duševní strádá (hospitálismus, srovnej *Vývojová psychologie*, s. 134 a násl.), vzniká v něm nedůvěra a obava z blízkosti. Neurotické symptomy jsou současně obranou před opětovným prožíváním zklamání, které jedinec zakoušel jako malé dítě.
- *Depresivní neurotická struktura* je charakteristická pasivitou a závislostí na druhých. Nejčastěji se manifestuje v neschopnosti žádat něco pro sebe nebo se prosadit. Jedná se většinou o přátelské, dobromyslné lidi, kteří se snadno přizpůsobují, často jsou schopni se pro druhé obětovat. V pozadí této formy neurózy je narušení odehrávající se v (pozdějším) orálním stadiu. Jestliže dítě neprožívá lásku matky nebo je matčina láska vázána na určité podmínky, pak se dítě pokusí přizpůsobit, aby matku neztratilo. Depresivní dospělý žije stále ve strachu ze ztráty lásky. Na jedné straně u něj najdeme zvýšené nároky a očekávání v oblasti vztahů, na druhé straně extrémní pocity méněcennosti, pesimismus a beznaděj.
- *Nutkavá neurotická struktura* se vyjadřuje silnou potřebou pořádku, čistoty a kontroly. Lidé s touto strukturou působí často jako strnulí a zdrženliví. Přesně dodržují zákony a pravidla, usilují o perfektní výkony a pokoušejí se bezpodmínečně vymýtit své chyby. Příčinou je narušení v anální periodě. Když rodiče vyvíjejí na dítě příliš velký nátlak při osvojování hygienických návyků a při přechodu ke kontrole a když je prosazení hygienických pravidel spojeno s tresty, může být položen základ pro pozdější nutkavé chování. Následkem je často velmi hluboký strach ze ztráty kontroly.
- *Hysterická neurotická struktura* je typická přehnaným vyjadřováním citů, zvýšenou potřebou významu, nedostatečnou stálostí a velkou labilitou. Hysterický člověk trpí velkým strachem z konečnosti, ze vztahů a z předurčení. Příčinou hysterické struktury je podle FREUDA narušení ve falické fázi. Jestliže dítě nemá možnost zvládnout pozitivně oidipovský konflikt a nenaučí se akceptovat svou vlastní pohlavní roli, pak se také nevyvíjí jeho schopnost postavit se realitě („testování reality“). Následkem toho žije hysterický člověk často v kolísajícím světě snů.

Tyto hlavní formy neurózy (zde popsané pouze exemplárně) se zřídka vyskytují v čisté formě. Mnohem častěji se setkáváme s kombinovanými poruchami: to znamená, že neurotický člověk projevuje například části depresivní a nutkavé struktury současně.

FREUDOVO učení o neuróze představuje stále ještě základ analyticky nebo hlubinně-psychologicky orientovaných terapií, i když bylo některými směry hlubinné psychologie modifikováno.

Duchovní kořeny psychoanalýzy

FREUDŮV obraz světa a člověka a jeho model „psychického aparátu“ byl velmi ovlivněný kauzalistickými a mechanistickými tendencemi, které odpovídaly myšlení 19. století.

Dnes je často kritizována skutečnost, že pudová teorie vychází z dávno překonaných zákonů energie definovaných na základě hydraulických zákonů. Tento model připomínal parní stroj, ve kterém podtlak a přetlak v různých trubkách vyrovnávají ventily „manometru“ slasti a úzkosti.

„Psychoanalýza: nemoc, která se považuje za terapii“ (KARL KRAUS) – Kritika FREUDOVY psychoanalýzy

Kritikové viní FREUDA z toho, že rozložil pozdní kulturu: „vzal lidem všechny ideály“. Tento přístup přetrvává dodnes. Stále častěji jsou však FREUDOVY teze kritizovány z vědeckého pohledu:

- Psychoanalytická teorie neověřovala své vývody experimentálním, empirickým způsobem.
- Psychoanalýza byla podle HANSE JÜRGENA EYSENCKA vyvinuta na základě kontaktu s „malým počtem neurotických Vídeňáků a Vídeňáček vyšší střední třídy“. Je poněkud pochybné, že FREUD tyto poznatky získané z malého omezeného počtu materiálů extrapoloval na celé lidstvo. Zvláště oedipovský komplex není součástí vývoje v každé kultuře, ale je výsledkem patriarchální skupinové dynamiky v měšťanských rodinách v Evropě na přelomu století. Poplatné době je také FREUDOVO podceňování očekávání různého chování v souvislosti s pohlavními rolemi vzhledem ke specifické vrstvě a době.
- FREUDOVA teorie ženské sexuality je založena na kastrálním komplexu („závist penisu“). Dnes existují pokusy popsat ženskou sexualitu v její jedinečnosti, a ne pouze jako pouhý protiklad sexuality mužské.

Techniky psychoanalýzy

Protože příčiny aktuálních poruch vycházejí z raného dětství a byly potlačeny, hlavním cílem psychoanalytického léčení je odhalit tyto příčiny, a tak navodit uzdravení. Léčivým prostředkem jsou *volné asociace* pacientů, tedy všechno, co pacient spontánně vyjadřuje. Má tak do určité míry vyřadit z činnosti svého cenzora, vyslovovat také ty myšlenky, které mu připadají trapné, úsměvné, neslušné a podružné. Asociace pak vedou po skryté stezce k potlačeným nevědomým myšlenkám, přáním, fantaziím. Ty si má člověk nejen uvědomit, ale také znovu prožít a zpracovat v souvislosti s interpretacemi analytika.

Přitom často vzniká *odpor*, který je třeba zpracovat nejdříve. Během analýzy přenáší pacient na analytika všechno to, co zůstalo nevyřešeno v souvislosti s jeho ranými konflikty. Analytik *zpracovává* tyto pacientovy pocity tak dlouho, dokud se *přenos* nepodaří zvládnout.

V klasické formě psychoanalýzy leží klient na pohovce, analytik sedí za jeho hlavou a na klientovy nápady reaguje absolutně neutrálně (*volně se vznášející pozornost*).

Klasická psychoanalýza se používá i dnes. Často jsou psychoanalytické metody používány i v jiných formách terapie. Příčiny chybného jednání se pokouší terapeut nalézt v minulosti. Přitom používá podobné techniky uvolnění jako FREUD.

Freudovi žáci

ANNA FREUDOVÁ (1895 Vídeň – 1982 Londýn) je považována za zakladatelku dětské psychoanalýzy. Doprovázela roku 1938 svého zestárlého nemocného otce, jehož byla vědeckou spolupracovnicí, do emigrace v Londýně. Ve své knize „Já a obranné mechanismy“ (1936) popsala v návaznosti na FREUDOVY myšlenky obranné mechanismy Já proti ohrožujícím konfliktům vyvolávajícím úzkost.

MELANIE KLEINOVÁ (1882 Vídeň – 1960 Londýn) je známá jako spoluzakladatelka dětské analýzy a psychoanalytické teorie hry. Při hře dítě vyjadřuje v jiné formě své konflikty, obavy a fantazie. Podobně jako při volných asociacích u dospělých i při dětské hře jsou vyjadřovány nevědomé obsahy a je k nim umožněn přístup. MELANIE KLEINOVÁ neviděla v dětské psychoanalýze jen formu terapie, ale také důležitý prostředek pedagogiky malých dětí.

RENÉ SPITZ (1897 Vídeň – 1974 New York) posunul význam psychoanalytické metody pozorování: dokumentace, test, srovnání se zvířaty a experiment. Ve svých pracích o oddělení od matky v raném věku (*hospitalismus*) popsal jako nejdůležitější příčiny neurotického chování nebo psychosomatických poruch defekty ve vztahu matka – dítě (srovnej *Vývojová psychologie*, str. 129 a násl.).

ERIK H. ERIKSON (1902 Frankfurt a. M.), žák SIGMUNDA FREUDA, po své emigraci vyučoval na různých amerických univerzitách. V návaznosti na FREUDOVU pojetí psychosexuálního vývoje popsal ERIKSON lidský životní cyklus jako řadu stadií, která jsou typická pro proces hledání identity. V každém stadiu existuje typická krize nebo změna ve vývoji osobnosti. Jaký typ základních postojů se vytvoří během určitých stadií, to závisí na charakteru mezilidské zkušenosti, kterou individuum získalo během tohoto vývoje.

Ve svém základním díle „Dětství a společnost“ popisuje ERIKSON první rozhodující fázi člověka (první rok života) asi následovně: V úzkém vztahu k matce nebo k pečující osobě se vytváří základní důvěra, která má velký význam pro vývoj osobnosti. V závislosti na kvalitě pociťované péče se dítě učí důvěřovat světu nebo následkem nepředpověditelnosti této péče se naopak učí nedůvěřovat (srovnej *Vývojová psychologie*, str. 129 a násl.).

WILHELM REICH (1897 Dobzau, Galizien – 1957 Lewisburg, USA): Tento psychoanalytik vyrůstal v Bukovině, promoval ve Vídni, emigroval do USA a je považován za jednoho z nejneobyklejších vědců. Dává do souvislosti neurotické chování a sexuální poruchy, které jsou následkem autoritativní výchovy. REICHŮV přínos k psychoanalytické teorii je především v poznatku, že se duševní problémy mohou navenek projevovat také tělesně (svalové napětí, *charakterový krunýř*). V terapii zdůrazňoval především neverbální, tělesné reakce svých pacientů a pokoušel se je léčit pomocí jím formulované *vegetoterapie* (mimo jiné pomocí masáží).

REICH navázal na FREUDOVU teorii libida svou teorií životní energie, kterou pojmenoval *orgon* a domníval se, že ji prokázal vlastními laboratorními pokusy. Obchod s orgonovými akumulátory vedl k jeho zatčení. REICH zemřel ve vězení.

Hlubinně psychologické školy

Z pravidelných „Středečních přednášek“, na kterých se setkávali FREUDOVÍ žáci, vznikla roku 1908 „Vídeňská psychoanalytická společnost“. O dva roky později

byla založena „Mezinárodní psychoanalytická společnost“. Dva nejvýznamnější FREUDOVÍ žáci – C. G. JUNG a ALFRED ADLER opustili psychoanalytickou školu a modifikovali FREUDOVY teorie podle vlastních představ. Založili hlubinně psychologické školy, které dodnes vedle FREUDOVY psychoanalýzy představují hlavní směr uvažování hlubinné psychologie.

C. G. Jung – *Analytická psychologie*

Švýcarský lékař CARL GUSTAV JUNG (1875 Kesswil – 1961 Küsnacht) pracoval pod vedení psychiatra EUGENA BLEULERA (který zavedl pojem „schizofrenie“) na Nervové klinice Burghölzli v Curichu, když se seznámil s FREUDOVOU psychoanalýzou a začal se jí intenzivně zabývat. Stal se prvním prezidentem „Mezinárodní psychoanalytické společnosti“. Roku 1913 však opustil psychoanalytickou školu a formuloval svou vlastní teorii.

JUNG rozlišoval mezi *osobním nevědomím* a hlubší vrstvou: *kolektivním nevědomím*. Zatímco osobní nevědomí, podobně jako nevědomí u FREUDA, obsahuje naše potlačená dětská přání a pudové impulzy, kolektivní nevědomí nevzniká na základě osobní zkušenosti. Lze ho chápat jako zděděnou zkušenost historie celého lidstva, určité shromaždiště, ve kterém jsou uchovány základní lidské zkušenosti ve formě „prvotních obrazů“. Ty JUNG označuje jako *archetypy* (řec. *praoobrazy*).

Obsahy kolektivního nevědomí a s nimi i archetypy zůstávají v různých dobách i kulturách nezměněny. Jsou společné všem lidem a nacházejí se v pohádkách, pověstech, mýtech, rituálech, významných uměleckých dílech, náboženských systémech a snech.

Některé z těchto archetypických představ a symbolů jsou:

Uctívání světla jako protikladu k temnotě a nebezpečí; nebe a podsvětí, zlatý věk – ráj, oheň a voda, zvířata a rostliny (květiny, stromy); symbolika čísel, mandaly (podle středu uspořádaná obrazová znázornění), rituály plodnosti, narození, smrti a zmrtvýchvstání; praotec, velká matka... Archetypy se většinou vyskytují, stejně jako symboly, v podobě dvojic protikladů (např. oheň a voda: tvořící i ničící oheň, voda přinášející život i zkázu).

Velký význam mají archetypy *animus* a *anima*. Vyjdeme-li z předpokladu, že každé pohlaví má v sobě zárodek pohlaví opačného, žena mužské rysy (*animus*), muž ženské rysy (*anima*), pak JUNG předpokládal, že také psýché každého jedince obsahuje individuální části animy nebo anima. Anima je ale nejen ženská část muže, kterou si muž nese v sobě, existuje také v podobě kolektivní a osobní zkušenosti se ženami, především s matkou. Rovněž animus není jen mužská součást ženy, ale také obraz mužského v ní, vycházející z kolektivního nevědomí i z osobních zkušeností, které má dotyčná žena s muži, především s otcem.

Přenos anima představuje zvláštní problematiku vztahu, ve kterém žena přenáší na partnera svůj obraz mužství, který je částí jejího osobního nevědomí, a projikuje tak na partnera vlastnosti, který on pravděpodobně ani nemá. Ekvivalentem je *přenos animy* u muže.

Alfred Adler – *Individuální psychologie*

Oční lékař ALFRED ADLER (1870 Vídeň – 1937 Aberdeen) opustil roku 1911 po bouřlivém konfliktu „Viedeňskou psychoanalytickou společnost“ a založil „Spolek pro svobodné psychoanalytické zkoumání“. ADLEROVO učení, které pojmenoval „individuální psychologie“, mělo velký vliv na pedagogiku. Založil „poradny pro výchovu“, vyučoval na Pedagogiu města Vídně a angažoval se v dalším vzdělávání učitelů.

ADLER nepovažoval za *příčiny neuróz* konflikt mezi vědomím a nevědomím, ale viděl ho v *reálné společenské situaci* přetíženého člověka.

Malé děti prožívají dlouhou periodu závislosti a podřízenosti rodičům. ADLER předpokládal, že následkem této bezmocnosti vznikají v dítěti *pocity méněcennosti* a nedostatečnosti. Tato situace je ztížena, když rodiče odmítají své dítě, nebo když dítě vykazuje známky tělesné poruchy nebo oslabení (např. motorická nešikovnost, kóktavost...). Takto vzniklý pocit méněcennosti je kompenzován touhou po moci a jistotě. *Kompenzace* „méněcennosti“ v tělesné oblasti probíhá tak, že si dotyčný buď najde jinou oblast, ve které se vyrovná ostatním (např. tělesně slabý žák má brilantní výsledky v oblastech, které vyžadují duševní zdatnost), nebo se pokouší s ohromným úsilím dosáhnout úspěchu v „méněcenné“ oblasti.

Gemeinschaftsgefühl (společenský cit) považoval ADLER za významný terapeutický prostředek. Tento společenský cit má být v terapii posilován nebo u neurotických lidí, kteří potřebují dodávat odvalu a podporu, musí být teprve vytvořen.

ADLEROVA největší zásluha spadá do oblasti *dětské vývojové psychologie*. Zdůraznil, jaké účinky mohou mít faktory, jako např. *postavení dítěte mezi sourozenci*, ukázal funkci *rodinné dynamiky*, zdůraznil důležitost rady pečujících osob a zveřejnil jednoduchý příspěvek teorie učení (jak bychom to označili dnešní terminologií), ve kterém vyzdvihl význam *pozitivního posílení*. ADLER používal rodinnou terapii, dnes úspěšně praktikovanou metodu zpracování dětských poruch chování.

Neopsychoanalýza

Neopsychoanalýza (*neoanalýza*) představuje další vývoj psychoanalýzy. Neoanalýza odmítla některé FREUDOVY koncepty (teorii libida, rozhodující význam sexuality) a místo nich zdůrazňuje vlivy *vnějšího světa*, společnosti a kultury na vývoj osobnosti. ALFRED ADLER, v jehož teorii byl poprvé zdůrazněn vliv prostředí a společnosti na dítě, je považován za duchovního otce *neoanalýzy*.

Lékařka KAREN HORNEYOVÁ (1885 Hamburk – 1952 New York) pracovala jako docentka a terapeutka na Berlínském psychoanalytickém institutu. V roce 1932 emigrovala do USA a opustila klasickou psychoanalýzu. Pod vlivem MARGARETY MEADOVÉ formulovala vlastní *teze o neuróze* a jejím vzniku: zdravé nebo nemocné, normální nebo neurotické nelze přesně rozlišit. Tyto rozdíly jsou mnohem více závislé na době a panující kultuře. (U určitých indiánských kmenů se považuje za normální mluvit se zemělými předky a slyšet jejich hlasy, zatímco v naší kultuře by tyto „symptomy“ byly diagnostikovány jako „psychotické“).

Neuróza vzniká podle HORNEYOVÉ z úzkosti, která je následkem nedostatku lásky, zázemí a uznání v dětství. Dítě, které toto strádání muselo přijmout, kolísá

mezi touhou přiblížit se druhým, vzdálit se od nich nebo jít proti nim. Tyto tendence se později mohou zformovat do základních neurotických postojů: k neurotické podrobnosti, úplnému odvrácení se od druhých nebo k agresivitě a usilování o moc. Pro terapii HORNEYOVÁ zdůrazňuje zohlednění současné situace pacienta a momentálních podmínek udržujících neurózu a podporu jeho prožívání „zde a nyní“.

Psycholog a sociální filozof ERICH FROMM (1900 Frankfurt a. M. – 1980 Locarno) přejal od C. G. JUNGHA pojem *individuace* a interpretoval ho podobně jako postupné nabývání individuální zralosti, jako *přibližování se sám sobě*. Toto nalézání sebe sama je podle FROMMA spojeno s *oddělováním se* od starých vazeb a uspořádání (např. rodiče, rodina). Toto oddělování se v sobě nese *riziko svobody*. Být schopen unést tíhu svobody znamená také vyměnit jistotu dřívějších vazeb za nejistotu, danost za pochybnost, společnost za izolaci. Neuróza je podle FROMMA ztroskotání na cestě individuace, strach ze svobody. Neurotický člověk utíká do nových vazeb a závislosti.

Cílem dovršené individuace je podle FROMMA *produktivní charakter* člověka, který je schopen lásky, akceptuje sám sebe a přijímá účast s druhými, je připraven učit se novému a dále se rozvíjet. Ve své knize „Umění milovat“ (1959) FROMM názorně vysvětluje, že pouze ten, kdo miluje sám sebe, je schopen milovat druhé. Ve své knize „Člověk a psychoanalýza“ (1979) se FROMM kriticky vyrovnává s klasickou psychoanalýzou. FROMM nesnižuje význam FREUDOVÝCH teorií, ale považuje za nutné osvobodit je od všech dobových vlivů.

Nová vídeňská škola

Vídeňský neurolog a psychiatr VIKTOR E. FRANKL (1905 Vídeň – 1997 Vídeň) je zakladatelem *existenciální analýzy* neboli *logoterapie* (řec. *logos* – slovo, smysl). Ve svém mládí se přiklání k FREUDOVÍ, později k ADLEROVÍ, brzy však vytvořil svou vlastní teorii. Rozhodující pro její vznik byly jeho zkušenosti z koncentračního tábora v Osvětimi, které rozpracoval ve své knize „Psycholog prožívá koncentrační tábor“ (1945). FRANKLOVA hlubinná psychologie má nábožensko-filozofický podklad. Jejím východiskem je poznatek, že v člověku existuje potřeba smyslu. Proto se logoterapie při léčení snaží „nalézt smysl“. FRANKL neposkytuje pacientům žádná vysvětlení, proč trpí (rodiče, okolí, „okolnosti“), ale snaží se je dovést k tomu, že smysl jejich života a jejich osud mají ve svých rukou. Život má podle FRANKLOVA pojetí smysl tehdy, když se člověk realizuje v nějakém díle, v lásce nebo v utrpení, a tím sám sebe přesahuje (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 284 a násl.).

Přístup psychologie učení – osobnost jako výsledek procesů učení

Vědci zabývající se osobností, jako JOHN B. WATSON (1878–1958) a BURRHUS FREDERIC SKINNER (nar. 1904), vycházeli z předpokladu, že chování je z větší části naučené. Osobnost chápali jako výsledek individuálních procesů učení, v jehož průběhu jsou určité reakce zpevňovány a jiné zase odstraňovány.

Z tohoto pojetí vycházel také přístup k terapii: Jestliže je chování z velké části naučené, může být systematicky modifikováno pomocí znalosti odpovídajících procesů učení.

Tyto úvahy byly velmi kritizovány psychoanalyticky orientovanými vědci, kteří nechťeli osobnost zredukovat na katalog specifických zvyklostí.

Představitelem přístupu sociálního učení je ALBERT BANDURA. Pro vývoj osobnosti je podle něj rozhodující napodobení „vzorů“. Děti jsou konfrontovány s agresivními tendencemi pečující osoby a toto její chování napodobují a vytvářejí si vlastní stupeň agrese (srovnej *Motivace*, s. 73).

Na mnoha pokusech BANDURA a jeho spolupracovníci ukázali, že určité chování (spořivost, autoritativní chování ve skupině) si osvojujeme prostřednictvím modelového učení: modely, které se pozorovateli zdají být atraktivní nebo blízké, ho ovlivňují. Modelové učení přitom může také odblokovat dříve naučené chování: když „atraktivní model“ (například dobře oblečená osoba) přechází ulici na čerвенou, ostatní, kteří čekali na zelenou, často napodobí chování atraktivní osoby.

Tento přístup, *učení pozorováním* nebo *modelové učení*, označovaný také jako *neobehavioristický* (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 272 a násl.), měl rozhodující význam pro pedagogiku malých dětí, především s ohledem na výcvik jejich vychovatelů.

Modely osobnosti vycházející z teorie učení mají tu přednost, že jeho hypotézy jsou experimentálně ověřovány a výsledky mohou být bezprostředně použity. Vznikla tak řada účinných terapeutických prostředků, kterými *behaviorální terapie* dosahuje výrazných výsledků při léčení poruch chování, jako jsou tiky, koktání, nutkavé představy atd.

Behaviorální terapie

Různé formy behaviorální terapie vycházejí z předpokladu, že psychicky nemocný se naučil určité chování (symptom, např. koktání, tik), které obtěžuje pacienta i jeho okolí. Cílem terapie proto je umožnit pacientovi žít bez symptomů. Lze toho dosáhnout cíleným „přeucením“ vycházejícím z teorie operantního podmiňování (srovnej *Učení*, s. 103 a násl.).

- *Vyhasínání*: Jestliže chybné chování klienta není žádným způsobem zpevňováno, pozitivně ani negativně, pozvolna vymizí. Například když koktající člověk není okolím na svou vadu upozorňován (nelitují ho, neberou mu slova z úst) může být koktání způsobené nejistotou odstraněno.
- *Systematická desenzibilizace*.
- *Přesycení*: Tato forma terapie je opakem systematické desenzibilizace. Představuje-li si klient podnět, který v něm vzbuzuje úzkost, co nejjintenzivněji, pak se úzkost dostaví („panika“). Jestliže se tato situace několikrát opakuje, přestává daný podnět úzkost vzbuzovat.
- *Averzivní terapie*: Při této terapii je nežádoucí chování při svém výskytu negativně zpevňováno („trestáno“). Například alkoholik dostává elektrickou ránu jakmile sáhne po sklenici. Tento postup je sice efektivní, ale eticky pochybný.
- *Pozitivní zpevnění*: Představuje protiklad k averzivní terapii. Žádoucí chování klienta je pozitivně zpevňováno („odměněno“). „Němí“ pacienti, kteří byli z organického hlediska schopni řeči, byli při pokusu odměňování mincí, když vyslovili hlásku. Později dostali odměnu za slovo a pak za celou větu.

- **Trénování sebejistoty:** Různými metodami jsou nacvičovány takové situace, ve kterých pacient reaguje zablokováním. Tímto způsobem lze ovlivnit plachost, poruchy navazování kontaktu atd. Po zdařilé terapii se pacient dokáže sebejistě projevit i v reálné situaci.
- **Biofeedback:** Tento nový postup, který se většinou používá spolu s dalšími formami behaviorální terapie, je zaměřen na klientovu vědomou kontrolu vegetativně řízených tělesných funkcí (např. srdeční frekvence, krevní tlak). V tom se podobá autogennímu tréninku. Klient obdrží prostřednictvím diagnostického přístroje (např. měřením krevního tlaku) okamžitou zpětnou vazbu o vlivu neovlivnitelné tělesné funkce. Jestliže se jejich hodnoty nacházejí mimo normu (např. zvýšený krevní tlak jako následek stresu), pak je to klientovi signalizováno opticky nebo akusticky. Klient se má naučit ovlivňovat své tělo tak, aby se naměřené hodnoty znovu objevily v pásmu normy, např. tím, že se vědomě uvolní, a tak svůj krevní tlak sníží.

Obě rozdílné terapeutické koncepce: psychoanalýza a behaviorální terapie, které se v klinické praxi často kombinují, mají následující přednosti a nedostatky:

Klasická psychoanalýza

Přednosti

- zaměřuje se na příčiny duševních poruch, a ne pouze na vnější symptomy
- léčení neprobíhá v umělém laboratorním prostředí, výsledky léčení obstojí i v běžném životě

Nedostatky

- drahá a dlouhodobá (trvá roky!)
- závislá na úrovni inteligence a vyjadřovací schopnosti pacienta
- uzdravení dosažené psychoanalýzou je obtížně ověřitelné a dokazatelné: Skutečně způsobuje uzdravení psychoanalytický postup (a ne jiné vlivy)?

Behaviorální terapie

Přednosti

- vysoká, snadno ověřitelná úspěšnost (75–90 %)
- kratší doba, nižší finanční náklady
- nezávislost na intelektuální a vyjadřovací úrovni klienta
- metody může aplikovat i pomocný personál

Nedostatky

- léčí pouze vnější symptomy a neodstraňuje hlubší příčiny
- „odměny“ jsou v běžném životě přidělovány jinak než v behaviorální terapii
- „uzdravení“ je často omezeno pouze na umělé laboratorní prostředí

Humanistické – fenomenologické modely osobnosti

Vedle hlubinně psychologických a behavioristických směrů to byli také psychologové hlásící se k humanistickému hnutí (bývá označováno jako třetí směr v psychologii), kteří přispěli významnými myšlenkami a koncepty (srovnej *Základní poj-*

my a metody psychologie, s. 271 a násl.). Právě tento směr získal rozhodující význam v psychologii osobnosti a zavedl nové metody v psychoterapii (v gestaltterapii, v rogeriánské terapii atd.).

Přes rozdílné teorie zdůrazňují všichni humanisticky orientovaní psychologové (ABRAHAM H. MASLOW, CARL ROGERS, HILARION PETZOLD a další) význam *přímého prožívání* a *bezprostřední zkušenosti* (proto označení „fenomenologický směr“). Je jim společné také přesvědčení o možnosti osobního růstu, možnosti změny a sebeuskutečnění jako důsledku vhodných podmínek.

Maslowova teorie seberealizace

Americký psycholog ABRAHAM MASLOW (1908 – 1970) se domníval, že se psychologové zabývali příliš dlouho odstraňováním napětí, bolesti a úzkosti a nevěnovali dostatek pozornosti radosti, pocitu pohody a rozvojovému potenciálu člověka.

Stejně jako C. G. JUNG je i MASLOW toho názoru, že je třeba využít člověku vlastní potenciál k dosažení *uskutečnění vlastního Já*. Předpokladem tohoto vývoje je však naplnění základních fyzických a psychických potřeb člověka, jako jsou potřeba láskyplného přijetí, potřeba jistoty a důvěry.

Sebeuskutečnění, seberealizace člověka, jak ji MASLOW nazývá, vyžaduje mnoho spontaneity a smyslu pro humor. Takoví lidé jsou schopni navazovat vztahy a angažovat se. Element kreativity, který je dnes tak zdůrazňován v mnoha formách terapie, považuje MASLOW za velmi významný.

Rogersův na klienta orientovaný přístup

CARL RANSOM ROGERS (nar. 1902), zakladatel *na klienta orientované terapie*, stejně jako MASLOW považoval za velmi významný osobní růst dosažený sebepoznáním a sebezkušeností. Vyzdvihoval význam shody (*kongruence*) mezi *reálným* a *ideálním* obrazem sebe sama.

Pojetí vlastního Já vzniká především v interakci s druhými lidmi. Ve skupinách řízených ROGERSEM (encounter groups) se američtí studenti učili tyto interakce pozitivně prožívat. V Německu se ROGERSOVY poznatky šířily především prostřednictvím prací ANNEMARIE a REINHARDA TAUSCHOVÝCH (*Erziehungspsychologie*, 1979).

Dimenze prospěšného chování při výchově, jak je formulovali TAUSCHOVI v návaznosti na ROGERSE (opravdovost, přijetí, citlivé pochopení, kongruence...), patří dnes k základním předpokladům aplikované *sociální pedagogiky* a mají velký význam především při vzdělávání učitelů a vychovatelů, ale také při vzdělávání dospělých.

Systemické přístupy – osobnost jako propojený systém

Novější teorie osobnosti vycházejí z pojmu osobnosti, který je odvozený od kybernetiky (věda o procesech řízení a regulace).

Termín „systém“ obecně znamená uspořádaný, strukturovaný celek, složený z určitého množství prvků, které jsou ve vzájemném vztahu. Tato teorie rozlišuje sy-

stém otevřený a uzavřený, dynamický a statický, regulovaný zevnitř (sebou) a regulovaný zvenčí. Jak je možné teorii systémů aplikovat na lidskou osobnost?

Pojetí osobnosti jako systému, jako *souvislého celku* s určitými vnitřními strukturami a zvnějšku pozorovaným chováním, celku, který se v čase vyvíjí a mění, poskytuje mnohostranně použitelné teoretické pojetí. Osobnost je znázorněna jako *systém otevřený* (nachází se ve stálém procesu výměny se svým okolím), *dynamický* (vystavený vlivům jiných elementů a sám ovlivňující) a *seberegulující* (řídí své chování vlastními prostředky určitým směrem).

Otevřené systémy jsou diferencované a nacházejí se ve stavu, který LUDWIG VON BERTALANFFY (1901–1972) označuje jako *fluidní rovnováha* – tj. instabilní, komplexní forma organizace, proces, který je více determinován svým cílem než výchozími podmínkami.

Příkladem je tělesný růst organismu, který může být zastaven nebo zeslaben onemocněním nebo nedostatečnou výživou. Tělo se snaží po odstranění rušivých faktorů toto zpoždění dohnat a dosáhnout původního možného vzrůstu. Zpětnou vazbou (hlášením okamžitého stavu) je chování řízeno tak, že se systém přibližuje odpovídající hodnotě. Jestliže se od ní odchyluje, jsou uplatněny korekční mechanismy.

Pojetí osobnosti jako systému umožňuje dobře rozpoznat některé ze znaků osobnosti (celistvost, strukturovanost, souvislosti mezi elementy).

Musíme si ale stále uvědomovat, že pojetí tohoto druhu mají charakter modelu, a proto je nelze bezprostředně aplikovat na realitu (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 271).

Statistické přístupy – osobnost jako kombinace faktorů

Tento model již není v dnešní době aktuální. Vycházel z pokusů *kvantifikovat* psychické jevy a zpřístupnit je matematické analýze. Proto se vědci pokoušeli získat z rozmanitého pozorovaného chování malý počet *základních faktorů*.

Vlivy působící na osobnost

Co se skrývá za následujícími spojeními: „celá matka“ nebo „klidný po otci“? Zřejmě představa, že určité osobnostní znaky (chůze, postoj, temperament, nadání atd.) se dědí.

Hektická matka – nervózní dítě. Matka kolem sebe šíří hektickou atmosféru: mluví chvatně, nepustí dítě ke slovu, je netrpělivá. Dítě působí roztržitě, nedokáže se koncentrovat. Často mění své hry, mluví nesouvisle a příliš hlasitě. Protože je znovu a znovu netrpělivě přerušováno, začíná koktat (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 127).

Je nasnadě, že chování dětí je buď vrozené, nebo je výsledkem vlivů působících v jeho okolí.

Vlohy a prostředí

Jak dalece člověka formuje, ovlivňuje a mění jeho prostředí? A do jaké míry je determinován svou genetickou výbavou? Tyto otázky jsou předmětem velmi dlouhé diskuse dodnes plné emocí a kontroverzních názorů (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 127 a násl.). Z odpovědi na tuto otázku plynou velmi praktické konsekvence.

Vlohy jsou dané, prostředí je ale proměnlivé a je možné ho ovlivňovat interakcemi. Známí představitelé těchto protikladných názorů jsou například HANS JÜRGEN EYSENCK (nar. 1916), který ve své knize „Nejednotnost lidstva“ jednoznačně zastává postoj genetické determinace, a JOHN B. WATSON, zastávající postoj vlivů prostředí jako jediné determinanty lidského vývoje.

Základní otázka, pokládaná v této souvislosti, zní: Je vůbec možné určit nebo ověřit, zda nějaký psychický znak je nebo není zděděný?

Nadaný otec – nadaný syn: Je nadání dědičné?

Když Angličan FRANCIS GALTON roku 1869 pátral v příbuzenstvu čtyři sta patnácti známých Angličanů (vědců, umělců, vojevůdců, soudců...) po dalších slavných jedincích, našel mimořádně velkou rodinnou koncentraci. Slavní synové měli v 31 % případů také slavné otce. GALTON se domníval, že na základě těchto poznatků lze s jistotou předpokládat, že výjimečné nadání je zděděné. Vyskytuje se totiž v rodinách s velmi nadanými členy mnohem častěji než v rodinách průměrné populace. Dnes tyto výsledky interpretujeme mnohem opatrněji. Předpokládáme, že v rodinách velmi nadaných se uplatňuje velký význam motivace podávat nadprůměrné výkony, jsou zde podmínky k učení a vzdělávání, vzor rodičů, určité očekávání okolí a podobně.

Kalichové

(řec. *kalos* – dobrý, *kakos* – špatný)

Roku 1921 zkoumal Američan H. GODDARD široce rozvětvené rodiny, které sledoval až k jejich zakladatelům. Muž měl několik dětí ze vztahu se slaboduchou dívkou a několik dětí také ze svého manželství s normálně inteligentní ženou; děti měly během padesáti let čtené potomky. Ze sto osmdesáti devíti potomků slaboduché ženy jich bylo sto čtyřicet tři intelektuálně podprůměrných, ze čtyř set devadesáti šesti potomků zdravé ženy nebyl slaboduchý ani jeden.

Nativisté (zastánci teze, že vlastnosti, nadání a inteligence jsou vrozené) vidí v těchto rozdílech mezi oběma částmi rodiny další důkaz pro správnost svých názorů.

Ale právě v tomto případě se nabízí otázka, zda a do jaké míry působily vedle zděděné vlohy také vlivy prostředí.

Biografické výzkumy ukázaly v řadě rodinných studií, že velké nadání se vyskytuje v určitých rodinách velmi často: například v rodině Bachů, ve které se po pět generací našlo třináct tvůrčích hudebníků, nebo v rodině Bernoulli, ve které se ve třech generacích vyskytlo osm významných matematiků.

Výzkumy dvojčat

Další přístup k problematice vztahu mezi vlohou a prostředím představují *výzkumy na dvojčatech*.

Mají-li být znaky osobnosti z velké míry dědičné, pak by jednovaječná dvojčata, která mají identickou genetickou výbavu, měla vykazovat 100% shodu. Kdybychom našli jednovaječná dvojčata vyrůstající v různém prostředí, například jako adoptivní děti v různých rodinách, daly by se vyvodit závěry o síle vlivů prostředí. Výsledky takových výzkumů nejsou ale jednoznačné. Údaje o korelacích mezi mírou inteligence jednovaječných dvojčat, která vyrůstala spolu, kolísají mezi 0,76 a 0,95. U dvojčat vyrůstajících zvlášť se pohybovala mezi 0,62 a 0,88. Podobná

srovnání se prováděla při zkoumání vlivu dědičnosti na slaboduchost, kriminalitu, schizofrenii atd.

Takové výzkumy dvojčat jsou ale z mnoha důvodů kritizovány: poukazuje se na malý počet dvojčat, které vyrůstaly v odděleném prostředí. Z pochopitelných důvodů se tomuto rozdělení snaží zabránit. Také je třeba poznamenat, že právě jednovaječná dvojčata mají sklon navzájem se identifikovat a současně se odlišit od svého okolí. Proto výzkumy na dvojčatech neobjasňují příliš „normální případy“. Zajímavé jsou však novější, Hoimarem von Ditfurthem recenzované výzkumy jednovaječných dvojčat z USA, jejichž životní cesta se rozdělila v jejich raném věku, a přesto si později byly podobné, i když vyrůstaly v rozdílném prostředí.

Výzkumy adoptovaných dětí

Srovnávání adoptivních dětí s jejich biologickými nebo adoptivními rodiči vzhledem k inteligenci ve většině výzkumů přináší vyšší koeficient korelace (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 281) mezi biologickými rodiči a jejich dětmi (většinou byla k dispozici pouze matka) než mezi adoptivními rodiči a jejich adoptivními dětmi. Shoda je ovšem zřetelně nižší než shoda inteligence biologických rodičů a dětí s nimi žijících ($r = 0,50$ proti $0,34$).

Údaje z prenatalních výzkumů, srovnání interakčních vzorů v rodině vždy podle pozice mezi sourozenci a výzkumy životních událostí, které mění osobnost („Life-Event-Resources“), poskytují dodatečné odkazy na působení speciálních vlivů prostředí.

Stres v těhotenství

L. W. SONTAG prokázal, že aktivita dětí v děloze narůstá, pokud jejich matky právě prožívají stres.

Pokud byla emoce intenzivní, ale působila krátce, narůstala aktivita jen přechodně, jestliže vzrušení přetrvávalo delší dobu, rozšířila se aktivita natolik, že dosáhla desetinásobku normální úrovně. Matky hovořily také o intenzivnějších pohybech dítěte v děloze v situacích, kdy se ony samy cítily unavené. Je známé, že spánkové zvyklosti matky, úzkostnost a napětí během těhotenství může mít na dítě trvalé následky.

Každá dětská sestra ví, že již novorozené děti projevují velmi charakteristické rozdíly v aktivitě, návycích při krmení, ale také v rytmu spánku a bdění. Kvůli těmto rozdílným reakcím děti odlišně na vnější podněty. Rodiče a pečující osoby zase reagují na tyto vzory reakcí...

Jedno je však všem kojencům společné: reagují egocentricky, jejich potřeby musí být okamžitě uspokojeny. Způsob, jak dítě prožívá určité prodlevy v naplňování jeho potřeb, vypovídá o *procesu socializace*. Od FREUDA víme, že pro vývoj osobnosti mohou být významné situace přijímání potravy a způsob výchovy k čistotě. Tyto úkony se odehrávají často a pravidelně a zajišťují stálou interakci mezi rodiči a dětmi. Chování pečujících osob (výživa podle přesného časového plánu, nebo podle potřeb dítěte, tlak při výchově k čistotě, nebo trpělivost, podporování, nebo naopak omezování touhy dítěte poznávat svět atd.) demonstruje dítěti postoje, které mohou rozhodujícím způsobem ovlivnit vývoj jeho osobnosti.

Rozdíly mezi sourozenci

Výchovní poradci, terapeuti a učitelé jsou stále znovu konfrontováni s následující otázkou: „Jak je možné, že jsou naše děti tak rozdílné? Mají stejné rodiče a my jsme s nimi zacházeli stejně!“

Díky ADLEROVÝM poznatkům víme, že pozice dítěte mezi sourozenci má velký význam. Prvorození se nemusejí s nikým dělit o pozornost a náklonnost rodičů, rodiče s nimi častěji hovoří, obvykle je matky delší dobu kojí a tyto děti zažívají více lásky než další potomci.

Význam má i to, zda matka prožívá těhotenství a porod jako bezproblémové, nebo zda je očekávané dítě pro ni zatěžující a přichází na svět chtěné nebo nechtěné.

Sociální kontext

Člověk se nevyvíjí jako izolovaná bytost, ale vyrůstá v *sociálním kontextu*. To se týká také vývoje osobnosti v interakci s vnějším světem. Právě na příkladu poruch chování (hektická matka – nervózní dítě) si můžeme všimnout, že velmi specifické vzory interakcí uvádějí do chodu a udržují určité chování (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 153 a násl.).

Při rodinné terapii, metodě léčení psychicky podmíněných poruch, je do procesu uzdravování jednoho člena zapojena celá rodina, protože se významnou měrou podílí na vzniku a udržování určitého symptomu nemoci. Právě na příkladech, které používá rodinná terapie, je zřejmé, že dítě reaguje velmi citlivě na zátěž, která se týká celé rodiny.

Do jaké míry způsobují vlivy prostředí změnu osobnosti, to je téma výzkumů v rámci takzvaného *Life-Event-Resources*. Tato metoda je pokusem o zkoumání působení určitých zážitků („life changes“ nebo „events“: narození dítěte, ztráta partnera, nemoc, přestěhování, ztráta zaměstnání, mateřská dovolená, odchod do penze...).

Rozdíly mezi pohlavími

„...žena je soucitnější a častěji pláče (...) než muž, je závistivá, hašteřivá a pomlouvačná, snadno ztrácí odvalu a pochybuje, není tak chytrá a těžko odolává falši a šílenství...“ (ARISTOTELES).

♦ Příslušnost k pohlaví je často spojená s *hodnocením* (např. silné, slabé pohlaví). Shromážděte další hodnotící výpovědi o mužích nebo o ženách!

Neexistuje žádný jiný znak, který by měl takový význam pro vývoj osobnosti a vlastní identitu, než pohlaví člověka. Příslušnost k mužskému nebo ženskému pohlaví se neprojevuje pouze v našem prožívání sebe sama, ale jsme podle této příslušnosti také zařazováni a toto zařazení nás provází po celý život a ovlivňuje náš osud. Do našich osobních záznamů je vepsáno „muž“ nebo „žena“ a tento údaj o našem pohlaví je považován za jednu z nejdůležitějších informací o nás samých (úřední formuláře, školní vysvědčení, dotazníky, pozvánky...).

Pohlaví je biologický *znak*, který zároveň poznamená naše *sebepojetí*. Podle našeho pohlaví se liší očekávání druhých vůči nám, příslušnost k jednomu nebo druhému pohlaví má velký sociální význam (veřejný, politický, právní).

Rozdíly mezi pohlavími byly interpretovány různým způsobem.

Mužské a ženské vnímání (sebe porozumění): Pohlavní stereotypy

Stěží existuje společenský systém, ve kterém by nebylo určeno, jaké charakterové rysy jsou typicky mužské a typicky ženské. Obecně víme velmi přesně, co znamenají v naší společnosti slova „mužský“ a „ženský“.

Tyto většinou zjednodušené a jen obtížně ovlivnitelné představy o určitých sociálně relevantních obsazích nebo skupinách osob, v našem případě o obou pohlavích, se v sociální psychologii nazývají *stereotyp*. Stereotyp je typické očekávání určitého chování (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 144).

PETER HOFSTÄTTER („Výzkumy osobnosti“, 1977) zkoumal pomocí metody *polárních profilů* očekávání chování ve vztahu k mužské a ženské roli. Pokusné osoby měly seřadit určitý pojem („mužský“ nebo „ženský“) na škále obsahující dvojice protikladů jako například „měkký – tvrdý“, „silný – slabý“. Když se kvantitativně, na základě výpočtu korelace, srovnávaly profily různých osob, bylo možné určit podobnosti nebo protiklady pojmů. Byla tak získána *konotace* slova (pole jeho významů).

HOFSTÄTTER ve svých výzkumech došel k zajímavému závěru. Zjistil, že konotace slov „ženský“ a „mužský“ nejsou vzájemně protikladné, spíše je nutné chápat je jako dvě nezávislé dimenze. „Ženský“ tedy není prostým protikladem „mužského“, „neženský“ nemá stejný význam jako „mužský“.

V jeho dvojdimenzionálním znázornění je sice pojem „vyčerpání“ zcela nemužský, ale zároveň není typicky „ženský“.

Tyto *sociální stereotypy* z velké části odpovídají rolovým očekáváním. Srovnávali-li stereotyp „mužství“ (pozitivně korelující se slovy „úspěch“, „boj“, „inteligence“, negativně pak se slovy „pohodlnost“, „vyčerpání“) s realitou, pak musíme často konstatovat, že se neshoduje se stereotypem. Každá mužská nebo ženská bytost je někdy neúspěšná, málo produktivní, vyčerpána...

Ženská „slabost“ a mužská „síla“, ženská „pasivita“ a mužská „aktivita“ nejsou výsledkem „přirozených“ rozdílů mezi pohlavími, ale jsou z větší části dány kulturou, tvrdí MARGARETA MEADOVÁ. Již v roce 1928 poukázala ve svých (dosud nepřekonaných) „Výzkumech o kmenech na Nové Guineji“, že existují formy společnosti, ve kterých se nevyskytují v nám známé podobě pracovní výkony vázané na pohlaví a rolová očekávání. MEADOVÁ navštívila kmeny, ve kterých vykonávají pro nás „typicky mužské“ činnosti ženy a muži se chovají způsobem charakterizujícím u nás ženy (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 144).

Lidově se říká, že dítě, které se v matce hodně pohybuje, bude chlapec. Toto tvrzení nelze empiricky potvrdit. Spontánní pohyby se vyskytují u obou pohlaví stejně často. Rozdíly jsou patrné u novorozenců, ale týkají se druhu pohybů. Chlapci se více pohybují celým tělem, zatímco dívky otáčejí častěji hlavou a pohybují ústy. Existují výzkumy, které naznačují, že chlapci reagují dříve na vizuální podněty, zatímco děvčátka na akustické. H. A. MOSS si povšiml skutečnosti, že matky jednají se syny výrazně pozorněji než s dcerkami. Častěji je berou do náruče a více je stimuluje. Podle domněnek autorů tím reagují na chování chlapců, kteří méně spí a více vyžadují péči matky.

Pohlavní rozdíly vznikají již u kojenců a vyvolávají rozdílné pečující chování matky, které zpětně ovlivňuje chování dítěte.

Srovnání pohlaví s ohledem na *inteligenci* ukazují, že mezi průměrným inteligentním kvociem u mužů a žen neexistuje významný rozdíl. V jednotlivých inteligentních složkách byly některé rozdíly nalezeny. Americký psycholog J. P. GILFORD (1967) zjistil u žen o něco lepší výkony ve verbální oblasti a u mužů v početně-konstruktivní oblasti (srovnej *Myšlení a řeč*, s. 91).

Výzkumy potvrdily rozšířený názor, že muži jsou *agresivnější* než ženy. Je ale třeba tuto výpověď diferencovat, protože agresivita je u obou pohlaví zaměřena na různé cíle, je vyvolávána různými situacemi a podmíněna různými prostředky. Chlapci se při hře s panenkami chovají agresivněji, dívky zase projevují více verbální agrese.

Úzkostnost bývá zkoumána pomocí dotazníku. I v této oblasti vychází najevo problematika této výzkumné metody. Výsledky potvrzují vyšší úzkostnost u dívek a žen. Výsledek můžeme interpretovat dvojím způsobem: tato skupina je skutečně úzkostnější, nebo je to skupina, která tento svůj rys snadněji přizná.

Volba povolání:

- mnohé profese nejsou pro ženy stejně přístupné jako pro muže,
- ženy se ve vedoucích pozicích vyskytují zřídka,
- práce ženy je finančně podhodnocena ve srovnání se stejnou činností vykonávanou mužem.

Rozdíly mezi pohlavími – Následek podmiňování v raném dětství?

U mnoha nalezených mezipohlavních rozdílů je obtížné zjistit, zda vznikly „ve jménu přírody“ nebo jsou výsledkem procesu socializace. Nově se poukazuje na možnost podmiňování v raném dětství. Například E. G. BELOTTI (1975) zdůrazňuje, že malá děvčátka přejímají od pečující osoby ritualizované pohyby s novorozencem tak brzy, že je na místě mluvit o podmiňování reflexu („reflex houpání s panenkou“).

H. BARRY zjistil ve sto deseti primitivních společnostech, že je od chlapců očekávána orientace na výkon a sebedůvěra (85 % až 87 % zkoumaných kultur), od dívek je očekávána ochota pečovat (82 %) a spolehlivost (61 %).

Francouzské autorky BRUNETOVÁ a LEZINOVÁ zkoumaly skupinu chlapců a dívek v kojeneckém věku a našly *pohlavně specifické rozdíly* v péči o tyto děti. Děvčátka byla matkami rychleji kojena (délka krmení byla u holčiček průměrně 25 minut a u chlapců 45 minut) a dříve odstavena. Všechny holčičky byly odstaveny ve věku tří měsíců, 30 % chlapčků bylo kojeno déle než čtyři měsíce.

BRUNETOVÁ a LEZINOVÁ zjistily rozdíly také ve výchově kojenců: malá děvčátka byla dříve a přísněji vedena k čistotnosti, výchova k dodržování hygienických návyků začínala průměrně v osmi měsících, zatímco u chlapců až ve dvanácti měsících.

E. G. BELOTTI zkoumal také pohlavně specifické rozdíly působící při volbě první hračky, zvláště u mobilních hraček, které opticky stimulují kojence v postýlkách. Nad postýlkami holčiček se pohybovaly kytičky, andílci, sněhové vločky, malé panenky, ptáčci, zvířátka...; nad postýlkami malých chlapčků letadélka, lodě, auta, koníci...

Ve věku čtyřech až pěti měsíců, kdy děti začínají záměrněji manipulovat s předměty a sbírají první zkušenosti s různými materiály, dostávaly holčičky první panenky a gumová zvířátka, chlapci odpovídající „klukovské hračky“.

V pedagogice mateřských škol se již přestalo napomáhat *fixování role*. Chlapci si tedy hrají s děvčátky v „domečku s panenkami“, přejímají úkoly v domácnosti a v péči o děti. Děvčátka jsou motivována ke hře s konstruktivním materiálem.

Identifikace s vlastním pohlavím

Otázka, od kdy a jakým způsobem se dítě identifikuje se svým vlastním pohlavím, byla zodpovězena třemi do jisté míry vzájemně se doplňujícími vysvětleními.

- Podle *psychoanalytického* pojetí (FREUD) dosahuje dítě identifikace s rodičem stejného pohlaví ve falické fázi prostřednictvím oidipovského komplexu.
- Podle *příspěvku teorie učení* vede stálé zpevňování pohlavně typického chování k tomu, že dítě vyhledává ve svém okolí pohlavní vzory a identifikuje se s chováním, které je nejvíc odměňováno.
- Podle *kognitivní teorie* (L. KOHLBERGA) psychosexuální identifikace dosahuje dítě následkem integrativně získaných kognitivních výkonů. Dítě nejdříve rozpozná, že existují dvě pohlaví s různými úkoly, a tento poznatek je zdrojem první struktury jeho sociálního světa. Velmi brzy dítě také poznává, je-li chlapec nebo holčička. Teprve později poznává identitu pohlaví, tj. uvědomí si, že člověk nemůže své pohlaví změnit, ale má ho jednou provždy.

KOHLBERG dokládá svou kognitivní teorii následujícími příklady:

Johnny (4,0): „Až vyrostu, budu stavět letadla!“

Jimmy (4,5): „Až vyrostu, budu maminka!“

Johnny: „Ty ale nemůžeš být maminka. Ty musíš být tatínek.“

Jimmy: „Ne, já budu maminka.“

Johnny: „Ne, ty nejsi holčička, ty nemůžeš být maminka.“

Jimmy: „Ale jo, můžu.“

Výsledkem prastaré kontroverze, částečně silně emocionálně podbarvené, je opatrné prohlášení: Zdá se, že existuje biologická báze (*vloha*) pro základ pohlavně specifických vzorů chování. Ta je velmi variabilní vzhledem ke kultuře, společnosti, rolovým očekáváním a rodinným interakcím (*prostředí*), ale také v důsledku individuálních momentů.

V současnosti probíhá v naší kultuře *proces uvědomování* pohlavně specifických vzorců chování výše uvedeného druhu a následná snaha o jejich *změnu*.

Poruchy osobnosti – psychoterapeutické metody

V oblasti *somatických poruch* každý z nás ví, že existuje široké spektrum chorob, od lehkých tělesných neduhů a podráždění až po těžká onemocnění, jejichž léčení vyžaduje všechny naše síly a použití intenzivních lékařských prostředků. Spektrum duševních onemocnění, od lehkých psychických poškození a ovlivnění až k těžkým psychickým chorobám, je také velmi široké. Hranici mezi psychickým zdravím a nemocí je velmi obtížné určit. Duševní strádání je často kritériem, které člověka podnítl k vyhledání pomoci psychoterapeuta.

Psychické poruchy ovlivňují život, práci, schopnost navazovat uspokojivé mezilidské vztahy: dodnes není jasné, zda jsou tyto poruchy geneticky podmíněné nebo vznikly následkem určitých okolností v životě člověka. Tato otázka má však druhotný význam, když si uvědomíme, že takto postiženému člověku je třeba pomoci.

Vždy podle stupně, délky a druhu poruchy hovoříme o *osobnostní krizi*, *psycho-somatickém syndromu*, *lehčí* nebo *těžší poruše osobnosti* (neuróze, psychóze).

Chápání psychické nemoci a zdraví se v posledních desetiletích velmi změnilo. Častějším kontaktem s psychickou krizí, poruchou a postižením se zvýšila (nejen u odborníků, ale i u široké veřejnosti) ochota považovat psychickou nemoc za formu postižení a poruchu, obdobně jako u jiných druhů poškození, a osvobodit psychické choroby od jejich negativního stigma.

Vedle *psychoanalytických* a *behaviorálních* směrů mají v poslední době velký význam i *humanistické* a *interpersonální* terapie.

Všem terapeutickým přístupům je společné, že duševní nemoci nepovažují za neměnitelné rány osudu, ale za následky „chybného vývoje“, za oddálení a odštěpení individua od části sebe sama a svého vlastního prožívání.

V *psychoanalytické terapii* se terapeut pokouší pomocí odpovídající techniky odkrýt pacientův původní konflikt a tím umožnit, aby si jej pacient uvědomil. Pokud se to podaří, dochází ke katarzi (duševnímu očistění, osvobození), a pak je člověk schopen využít uvolněnou energii a upevnit svou osobnost.

Behaviorální terapie považuje poruchy za naučené chybné způsoby chování. Jestliže budeme schopni změnit vnější podmínky, které tyto symptomy udržují, bude možné přeučit chybné chování a nahradit ho nově naučeným.

Humanistické terapie vycházejí z humanistických (fenomenologických) modelů osobnosti a nejsou omezeny jen na patologické chování, ale především na psychické zdraví, integraci a sebeuskutečnění (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 271 a násl.).

V novějších terapeutických přístupech není v popředí terapeutem používaná technika, ale vybudování vztahu, jehož znaky jsou empatické pochopení, pozitivní hodnocení, účast a zájem. Tyto charakteristiky jsou propagovány převážně humanistickými psychology a vznikly na základě jejich modelů osobnosti.

Rogeriánská terapie (také *na klienta orientovaná terapie*): CARL ROGERS je považován za zakladatele tohoto směru. Bývá také označována jako nedirektivní terapie, protože jedním z důležitých znaků této metody je „zdrženlivý“, nemanipulující postoj terapeuta, který tak dává klientovi možnost být aktivní a iniciativní. Důležitou premisou této metody je přesvědčení, že každý člověk je schopen řešit své problémy. Terapeut se pokouší pochopit pacientův svět ve všech jednotlivostech, pomáhá mu, aby si sám pro sebe vyjasnil druh svých problémů. Jedna z technik spočívá v poskytování zpětné vazby: jasnější a preciznější formulací dává pacientovi informace o tom, co on sám verbálně nebo neverbálně vyjádřil, ale co si dosud plně neuvědomil. (Různé instituce vzdělávání dospělých nabízejí rogeriánsky zaměřené skupiny a trénink komunikace).

Gestaltterapie: Zakladatel gestaltterapie, psychoanalytik FRITZ PERLS, předpokládá, že psychické poruchy vznikají následkem vzdálení individua od částí svého já a svého prožívání. V gestaltterapii je jedinec podporován k přesnému pozorování okamžitých pocitů, myšlenek a přání. Zvláštní význam má neverbální chování, které často ukazuje, nakolik pacient blokuje své volné vyjadřování. Tak může pacient objevit sám na sobě, že svým postojem těla (překřížené paže, objímání sebe sama...) vyjadřuje svůj strach a svou potřebu chránit se před možnými zraněními.

Interpersonální terapie: Již ALFRED ADLER si povšiml skutečnosti, že nepřizpůsobivé chování může být výsledkem narušených vztahů a chybné komunikace mezi lidmi. Interpersonální terapie se koncentruje na zlepšení těchto vztahů.

Skupinová terapie: V návaznosti na CARLEM ROGERSEM založené skupiny „encounter“ vznikaly v šedesátých letech různé terapeutické skupiny. Společné je, že terapeut zůstává psychologicky a často i fyzicky v pozadí a intervenuje jen příležitostným objasněním: pozorováním nebo vysvětlením. Pacient se tak může rychle naučit, co je ve skupině žádané, například být v komunikaci přímý a zdvořilý.

Jestliže si ve skupinové terapii vyřeší nějaký problém, zvyšuje se pravděpodobnost, že tyto prožité změny přenesou i do svého každodenního života. (srovnej *Sociální psychologie*, s. 232 a násl.)

Rodinná terapie: Mezi četnými formami interpersonální terapie (párová terapie, psychoterapeutická práce s dětmi, terapie hrou...) představuje rodinná terapie velmi slibný přístup. Rodinná terapie pojímá rodinu jako systém, ve kterém jednotlivé části představují celek, ale jsou vzájemně propojeny. Poruchy jedné části mají za následek poruchu celého systému. Při tom je do terapie vtažena celá „sít“. Dobrým uvedením do tohoto propojeného systému je odpovídající odborná literatura.

Rodinní terapeuti vyvinuli strategie a techniky, které vedou ke změně prezentovaného vzorce chování a jednotlivým členům rodiny by měly poskytnout více volného prostoru pro osobní uvolnění. Na rozdíl od rogeriánské terapie, ve které terapeut zaujímá spíš zdrženlivější pozici, zasahuje rodinný terapeut (podobně jako gestalterapeut) často velmi výrazně do celého dění. Terapeutická situace umožňuje zkoumat rodinné interakce, naučit se rozumět účinkům momentálního chování a vyzkoušet nové.

K terapeutům, kteří přispěli k rodinné terapii rozhodujícími impulzy, patří mezi jinými PAUL WATZLAWICK, VIRGINIA SATIROVÁ, SALVATORE MINUCHIN.

(O stanovení cílů, metodách a technikách informuje nejlépe videofilm Institutu pro hlubinnou psychologii a rodinnou terapii při Vídeňské univerzitě.)

Léčení duševních poruch – rady, krizové intervence, terapie

Rodinné poradny, pedagogicko-psychologické poradny, profesní poradny a další zařízení jsou instituce, které poskytují radu a pomoc při duševních poruchách nebo problémech.

Pro *krátkodobou terapii* (ve smyslu *krizové intervence*) bylo v Rakousku v posledních desetiletích zřízeno mnoho center (centra krizové intervence, denní kliniky, sociálně psychiatrická a sociálně pedagogická zařízení...). V těchto formách terapie jde především o emocionální podporu a opětovné vybudování osobního prostoru dotyčné osoby. (Zpočátku je největší překážkou pro postiženého „nadprahová úzkost“. Právě zpracování této úzkosti je podle zkušenosti terapeutů nejlepším předpokladem pro úspěch krátkodobé nebo dlouhodobé terapie.)

V komplexnějších případech pomůže přinést pozitivní změny jen *cílená terapie*. Takové terapie mohou probíhat ambulantně, ve složitějších případech je nutný pobyt na klinice.

Aby byl pacientům usnadněn přechod z pobytu na klinice do běžného života v jeho rodině, vznikají možnosti chráněného bydlení pro duševně nemocné. O pacienty pečují terapeuticky školení spolupracovníci pracující pod lékařskou *supervizí* (odborník připomínkuje jejich postup). K aktivitám chráněného bydlení patří mezi jinými snaha dodržovat strukturu dne, vykonávat běžné denní práce a zaměstnání, udržovat a zlepšovat kontakt se členy rodiny. Jasným cílem chráněného bydlení je udržovat spojení mezi pacientem a rodinnými příslušníky a během pobytu řešit problém, jak po propuštění konstruktivně navázat na pacientův předchozí život.

Také svépomocné skupiny rodinných příslušníků přispěly k tomu, že se veřejnost zajímá o blaho duševně nemocných a že byla nalezena přiměřená řešení mnoha každodenních problémů.

Posuzování osobnosti – psychologická diagnostika

Posuzování osobnosti, stanovení a klasifikace chování a poruch (diagnóza), probíhá jako pozorování nalezených symptomů nebo použitím speciálních vyšetřovacích metod.

Pozorování chování

Chování pozorujeme především v dětské psychologii, protože většina dalších výzkumných metod je založena na verbálních reakcích, které nelze od velmi malých dětí očekávat. *Pozorování chování* (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 275 a násl., *Co je psychologie*, s. 19 a násl.) je metoda důležitá i při diagnostických metodách, které spočívají v osobním kontaktu se zkoumanou osobou (např. rodinná terapie za použití technických prostředků).

Test – společenská hra

Některé noviny kromě křížovky, horoskopu a různých zajímavostí uveřejňují pravidelně také „psychotest“. Testy jsou dnes přinejmenším tak oblíbené jako křížovky. Poté co zodpovíme otázky týkající se oblíbeného jídla a určíme místo, kde bychom rádi strávili dovolenou, zjistíme podle získaného počtu bodů, jaký je profil naší osobnosti.

„Testy“ tohoto druhu mohou být docela zábavné, ale většinou nemohou přispět k lepšímu porozumění vlastní osobnosti.

Psychologické testy, které vyvinuli odborníci, aby zkoumali důležité aspekty osobnosti, jsou zaměřeny na pokud možno exaktní a objektivní posouzení individuálních charakteristik testované osobnosti (srovnej *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 278 a násl.).

K čemu jsou testy osobnosti?

Posouzení vhodnosti pro určitou profesi: Testy osobnosti například předpovídají, s jakou pravděpodobností se určitá osoba osvědčí v určitém oboru, škole nebo profesi.

Určení léčebného postupu: V klinických zařízeních a výchovných poradnách jsou používány testy ke stanovení terapeutických nebo výchovných prostředků pro testovanou osobu. Testy jsou používány také k rozeznání druhu a stupně závažnosti duševní poruchy a k určení vhodné formy terapie.

Zlepšení porozumění: Psychologické testy jsou používány ve výzkumu k ověření modelů osobnosti a ke zkoumání souvislostí mezi jednotlivými proměnnými (třídami znaků). Právě v souvislosti s modely osobnosti jsou zajímavé ty testy, které zkoumají zákonitosti lidského vývoje: v jakém věku děti vyvíjejí danou činnost, jaké strategie používají k řešení svých problémů, za jakých předpokladů se u nich vyvine řeč, sociální chování, schopnost tvořit hodnoty a mnoho dalšího (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 131 a násl.).

Projektivní testy

Už se vám někdy stalo, že jste v horečce viděli v tapetovém vzoru na stěnách fantastické obrazy? Nebo jste leželi v trávě na louce a hledali v oblacích plynoucích nad vaší hlavou nějaké tvary nebo postavy?

To, co jste přitom viděli, patří také k projevům vaší osobnosti, stejně jako klyháky, které si kreslíte během telefonování, nudné přednášky nebo při zodpoví-

dání dotazníku. Ovšem zůstaneme-li u našeho původního příkladu, své představy jste „vtělili“, „projikovali“ do oblaků nebo do vzoru na tapetách.

Pojem *projekce*, převzatý z psychoanalýzy, je podstatou *projektivních testů*. Testované osobě je předložen materiál, ve kterém lze nalézt mnoho významů (například inkoustové skvrny v testu HERMANNA RORSCHACHA). Pokusná osoba má přesně uvést, jaké myšlenky, představy a pocity se v ní objevují při pozorování daného materiálu. Projikuje své vlastní prožívání (obavy, agrese, přání a potřeby) do vnějšího materiálu. Při tom mohou vyjít najevo nezpracované zážitky a konflikty s určitou blízkou osobou, například u mladších dětí konflikty s rodiči nebo sourozenecká rivalita.

Projektivní testy mají tu přednost, že více než jiné vyšetřovací metody pronikají k hlubším vrstvám osobnosti: potřebám a úzkostem. Nejsou však jednoznačně vyhodnotitelné jako například „objektivní testy“.

Ačkoliv pro vyhodnocení různých typů odpovědí byly vyvinuty normy, stále je nezbytná odborná interpretace testátorem. Jeho úsudek tedy rozhodujícím způsobem ovlivňuje výsledek testu a může se stát možným zdrojem chyb při hodnocení (efekty očekávání, stereotypizace atd.). (Srovnej *Vývojová psychologie*, s. 139, *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 278 a násl.)

Různými způsoby je možné tyto zdroje chyb redukovat:

- Testy by měly používat pouze vzdělaní odborníci, kteří absolvovali odborný výcvik pro používání a vyhodnocování těchto metod.
- Testátor by neměl používat pouze projektivní metodu, ale měl by vzít v úvahu také širší anamnézu (dotazy na životní historii pacienta a situaci před jeho onemocněním) spolu s pozorováním chování a rozhovorem jako pomocným prostředkem při interpretaci.

Příkladem projektivního testu je *Test tematické apercepce (TAT)*. Test se skládá ze série obrázků, které představují jednotlivé osoby v nejasně zobrazených situacích. Právě „mnohoznačnost“ znázornění umožňuje testované osobě vyprávět vlastní u každého obrázku svůj vlastní příběh. Zkušený psycholog se může z odpovědí dozvědět něco o struktuře osobnosti klienta, za určitých okolností i o jeho problémech, obavách a starostech.

Následuje příklad, ve kterém dvě různé osoby vyprávěly příběh k témuž obrázku:



Příklad z TAT:

Osoba 1: „Ona odpočívá. Někde vzadu hraje deska ‘Smoke gets in your eyes’, právě ji pustila.“

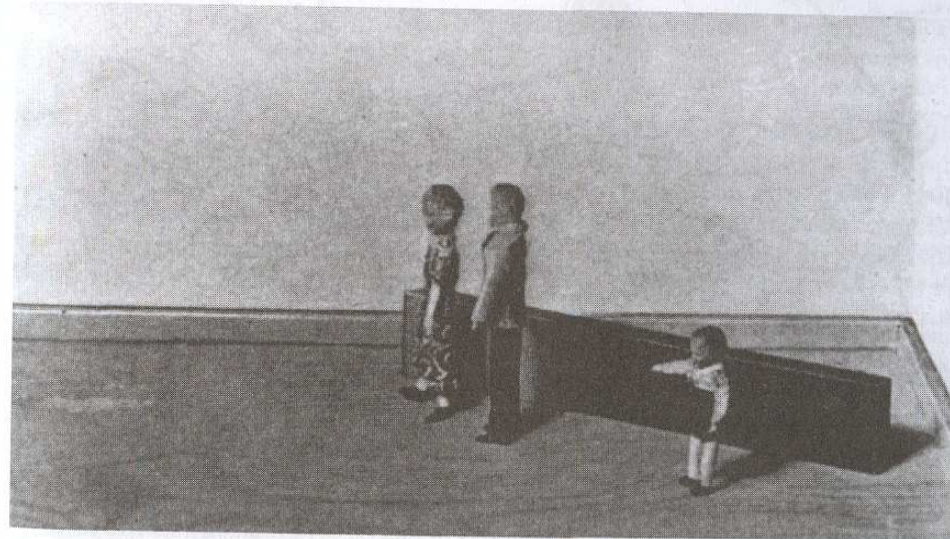
Osoba 2: „To je opravdu tristní. Ta žena je skutečně deprimovaná. Pravděpodobně prožila těžké zklamání. Rezignuje.“

Odpovědi obou osob demonstrují, jak rozdílný význam mohou jedné situaci přisouvat dva lidé. Je možné, že odpovědi vyjadřovaly pouze jejich momentální náladu (osoba 1 – optimistická, osoba 2 – depresivní). Je ale možné, že se zde projevilo celkové nasměrování osobnosti (osoba 1 – spíše pozitivní, osoba 2 – spíše negativní postoj k životu). Z výsledku celého testu vyplývá, zda je tento předpoklad oprávněný. Je však nepřipustné vyvozovat závěry z izolovaných částí testu nebo z jednotlivých odpovědí.

Skutečnost, že děti reagují na projektivní testové metody spontánněji a bezprostředněji než dospělí, je všeobecně známá. Děti své pocity, strachy a přání vyjadřují mnohem bezprostředněji, protože jejich primární potřeby nejsou tak silně kontrolovány. Proto je použití projektivních metod u dětí poučtější a navíc u mnoha testů tohoto druhu odpadá problém s verbalizací.

Scénotest GERHILDY VON STAABSOVÉ je příkladem projektivního testu, který se často používá u dětí.

Tento test vychází z hlubinně psychologického přístupu a slouží ke zjištění nevědomých problémů. Získáme jím informace o afektivním postoji pokusné osoby k okolí. Materiál děti „vyzývá“ a podněcuje ke znázornění vztahu k blízkým osobám. Skládá se z nastavovatelných loutek, které mohou znázorňovat určité jednání, náladu a afekty. Loutkami je možné znázornit všechny blízké a významné osoby (autoritativní osoby, rodiče, staré ženy, sourozence, miminko...). Kulisy a zvířata doplňují danou scénu. Tento test je zaměřen především na narušení kontaktu, usilování o význam, úzkost a na mnoho dalších situací.



Příklad ze scénotestu: Adoptivní dítě

Obrázek ukazuje scénu sestavenou čtyřletým chlapcem, který trpí agorafobií a je duševně velmi labilní: v tomto typickém uspořádání postavil na naznačenou ulici loutku chlapce napřahujícího ruku ke dvěma dospělým, kteří od něj odcházejí a obrací se k němu zády.

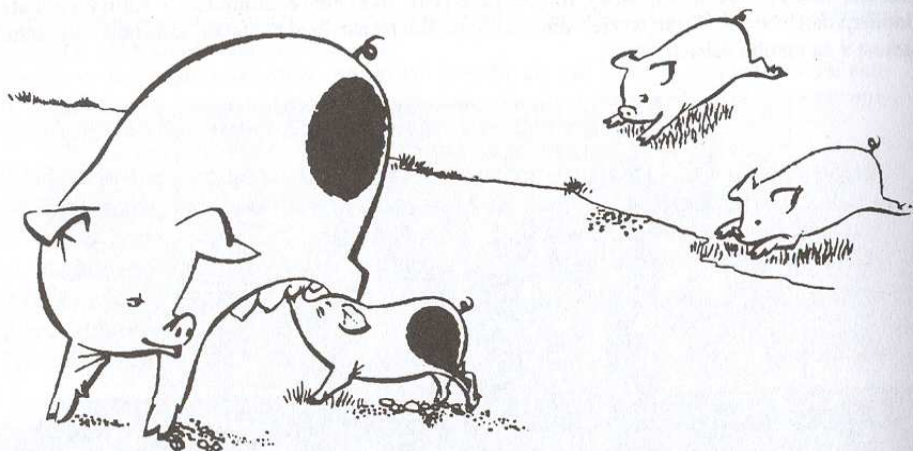
Dítě: „To je ulice. To je strýc a teta a jejich chlapec.“

Adoptivní rodiče jsou rozčarováni z chlapcova neurotického vývoje, které považují za následek vrozené poruchy a neuvědomují si, že je to reakce na jejich nesprávné zacházení s ním.

Ve scéně je nejsilněji vyjádřena obava dítěte, že by se od něj rodiče mohli odvrátit a opustit ho.

Řada projektivních testů k vyšetření dětské osobnosti jsou koncipovány na základě hlubinně psychologických tezí. Autoři zdůrazňují při interpretaci testu proces identifikace. Velmi malé děti se lépe identifikují se zvířátky. Příkladem takového testu je *Černá nožka* od CORMANA.

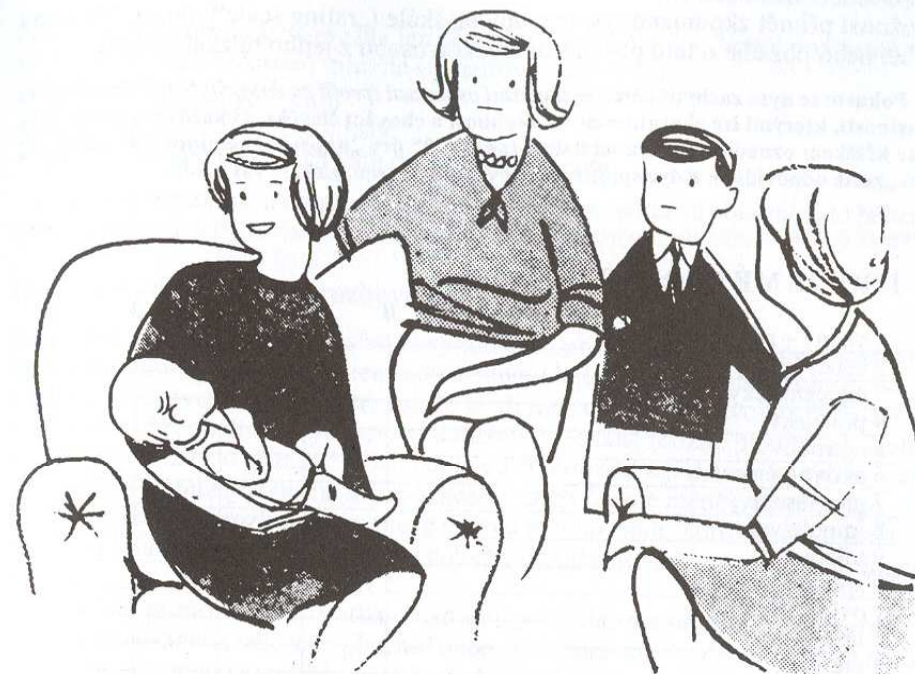
Hrdinou obrázkových příběhů je „Černá nožka“, malé prasátko, které je znázorněno v různých situacích a interakcích. Základním pravidlem vyhodnocení je, že každé téma, které se odchyluje svou neobvyklostí od očekávaného průměrného tématu, je třeba vzít v úvahu jako odkaz na nějaký problém. Zvlášť zajímavá jsou témata, kterým se pokusná osoba vyhýbá nebo je utajuje, ačkoliv většina pokusných osob danému obrazu připisuje určitý význam, daná pokusná osoba se této interpretaci zjevně vyhýbá. Text je interpretován ve smyslu FREUDOVY teorie psychosexuálního vývoje. V následujícím příkladu jde o orální téma:



Příklad z testu „Černá nožka“

♦ Interpretujte následující reakce čtyřletého děvčátka, které má tři měsíce starého bratříčka. Děvčátko je emocionálně velmi zasaženo, prohlíží si obraz dlouho a usmívá se: „Pije u matky, která se na něj dívá a usmívá se.“ (Na upozornění psychologů, že jsou tam ještě další prasátka: „Ty tam žerou trávu.“)

Test rodinných vztahů autorů HOWELLSE / LIKORISCHE je srovnatelný test s podobnou tematikou pro starší děti. Zde se již nepoužívají zvířátka, ale určité rodinné situace jsou schematicky nakresleny a mohou být dětmi interpretovány různým způsobem.



Příklad z testu autorů HOWELLSE / LIKORISCHE

Mnoho informací a podnětů získáme, když dítě vybidneme, aby *nakreslilo svou rodinu*. Důležité odkazy na napětí a konflikty můžeme získat, pozorujeme-li pořadí, ve kterém dítě kreslí členy rodiny, srovnáme-li jejich velikost, uspořádání v prostoru a postavení dítěte samotného mezi rodiči, zda je dítě blíže matce nebo otci, nebo zcela mimo rodinu. Variací na tento test je *Draw-Your-Family-Test*, při kterém dítě vyzveme, aby každého člena rodiny nakreslilo jako zvíře. Při vyhodnocování tohoto testu musíme kromě výše uvedených kritérií vzít v úvahu také symboliku jednotlivých zvířat (např. otec – slon, matka – srna).

Kromě klasické diagnostiky osobnosti existují ještě další cesty, jak se dozvědět něco o osobnosti, například pozorováním interakcí s druhými ve skupině.

Samozřejmě není možné zachytit celek lidské osobnosti pouze pomocí testů, nebo jejich prostřednictvím přibližně poznat základní dynamickou strukturu osobnosti. Upustíme-li od otázky, jak dalece se vůbec dají lidské vlastnosti změřit, musíme si uvědomit, že každý vyšetřovací postup působí jako filtr. Lze pojmut totíž jen ty obsahy, které jsou součástí testového modelu. Protože se ukázalo, že takzvané *vícedimenzionální* testy, které mají zobrazovat celou osobnost, nesplňují tento požadavek, častěji jsou používány *jednodimenzionální* testy, které však popisují pouze určitou část osobnosti (například „agresivitu“).

Posuzovací škály

Existují způsoby chování, které jsou obtížně přístupné přímému psychologickému pozorování nebo vůbec jakémukoli pozorování. V takových případech se nabízí

možnost přimět zkoumanou osobu, aby na škále („rating scale“) posoudila sama sebe, nebo požádat o toto posouzení nějakou osobu z jejího blízkého okolí.

♦ Pokuste se nyní zachytit *obraz vaší vlastní osobnosti (profil osobnosti)*! V tabulce najdete vlastnosti, kterými lze charakterizovat osobnost a chování člověka. U každé vlastnosti můžete křížkem označit hodnotu od 0 do 4 (např. „0“ pro „naprosto neodpovídá“ nebo „4“ pro „zcela odpovídá“). Když spojíte všechny křížky čarou, získáte váš profil.

PROFIL MÉ OSOBNOSTI

	0	1	2	3	4
1 věcný – střizlivý					
2 sebevědomý					
3 egocentrický					
4 přátelský					
5 netrpělivý					
6 aktivní, činnorodý					
7 přizpůsobivý					
8 impulzivní					
9 tolerantní					
10 spolehlivý					
11 ovládám se					
12 těžkopádný					
13 otevřený					
14 výbušný					
15 kreativní (tvůrčí)					
16 dominantní (vůdčí)					
17 vyrovnaný					
18 snadno se dokážu nadchnout					
19 nejistý					
20 ctižádostivý					
21 autoritativní					
22 inteligentní					
23 ochotný pomoci					
24 všestranný					
25 potřebuji být oceněn					
26 soucitný					
27 agresivní					
28 hledám kompromisní řešení					
29 optimistický					
30 schopný ovlivnit druhé					
31 citlivý					
32 temperamentní					

Můžete se pokusit získat „obraz druhého“. Vyberete si člověka ze svého okolí, o kterém si myslíte, že vás dobře zná, a pokusíte se představit si, jaký profil by vám dala tato osoba. Když nyní tuto osobu požádáte, aby skutečně posoudila vaše vlastnosti na tomto seznamu, můžete srovnat skutečný obraz druhého s domnělým a vašim vlastním obrazem.

Pokusy tohoto druhu jsou možné jen při oboustranné důvěře. Velmi podstatné je, že v souvislosti s pokusem mluvíte s posuzovatelem o tom,

- jak se při posuzování cítil,
- nakolik si byl svými údaji jistý,
- na základě jakých kritérií vám dal určitou hodnotu.

Pokud se sebeobraz a obraz druhého výrazně liší, je důležité objasnit si to během rozhovoru!

Interview (diagnostický rozhovor)

Abychom mohli interview následně vyhodnotit, potřebujeme zápis nebo záznam na kazetě. Je výhodné, když více osob s odpovídajícím vzděláním vyplnilo škálu (rating). Rozhovory mají tu přednost, že je při nich osobnější a uvolněnější atmosféra než při hromadném vyplňování dotazníků. Je také možné pozorovat osobu a udělat si obrázek o přímosti jejích odpovědí a posoudit její ochotu ke spolupráci. Tato situace vzbuzuje obecně méně úzkosti a znepokojuje méně než testování.

Při vyhodnocení rozhovoru se může objevit mnoho chyb. Zdrojem chyb je např. omezená schopnost vnímání tazatele, potřeba zkoumané osoby udělat dobrý dojem a další.

Částečně je možné tyto potíže odstranit použitím *standardizovaného interview* (označovaného také jako „řízené“ nebo „strukturované“). Zde musí tazatel položit všem zkoumaným osobám stejné otázky ve stejném pořadí. Tato metoda je podobná „dotazníku papír – tužka“, má ale pro zkoumanou osobu tu přednost, že může podrobně odpovídat vlastními slovy.

Tato metoda se používá také personálními vedoucími a podnikovými psychology k výběru nových spolupracovníků.

Dotazník

Mnoho dotazníků používáme k měření osobnosti. Je přitom velmi důležité rozlišovat mezi žurnalistickými hrátkami, které se příležitostně objevují v novinách a časopisech, a mezi metodami sestavenými na základě vědeckých postupů a zkoumání.

První dotazníky vznikaly se dvěma různými cíli: posoudit profesní zájmy jedince a stanovit správnou diagnózu jeho duševní poruchy. Jedním z nejznámějších testů tohoto druhu je MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory), který vyšel také v německé verzi (MMPI Saarbrücken).

K problematice používání dotazníku

Dotazníky lze zadat a vyhodnotit rychle a jednoduše: při jejich používání však narazíme na problém motivace (některé dotazníky se skládají asi ze dvou set otázek) a upřímnosti zkoumané osoby. Někdy může být otázka (položka) formulována zavádějícím způsobem.

Např.: „Jsem často deprimovaný.“

Má zkoumaná osoba označit „souhlasí“, když tuto náladu prožívá třikrát, čtyřikrát ročně?

Když pokusná osoba ví, že výsledky testů jsou rozhodující pro přijetí ke studiu nebo pro získání zaměstnání, je pochopitelné, že údaje zkreslí, aby vyvolala příznivý dojem. Položky nucené volby vznikly, aby eliminovaly tendenci osoby odpovídat sociálně žádoucím způsobem.

Když jsou obě alternativy stejně sociálně nežádoucí (např.: „Často jsem stísněný“ nebo „Mám často špatnou náladu“), nemá pokusná osoba důvod nezvolit tu položku, která se k ní více hodí. Nucená volba vede pochopitelně často k odporu a dotazníky tohoto druhu nejsou příliš oblíbené.

Další nedostatek dotazníku spočívá v tom, že některé pokusné osoby mají pod vlivem úzkostnosti nebo nejistoty tendenci odpovídat „ano“ („Yes-sayers“). Existují také osoby, které mají tendenci volit extrémní odpovědi, anebo naopak „něco mezi“.

Speciálními technikami se pokoušíme zvýšit pravdivost a tím i hodnotu dotazníkových metod. Patří sem skryté položky, u kterých není jasné, na co vlastně pokusná osoba odpovídá, vzdálené položky, pomocí nichž získáváme informaci o tom, zda zkoumaná osoba odpovídala pravdivě, nebo nikoliv („lži škála“).

Obecně můžeme říci, že dotazníky mají smysl tehdy, když chceme v relativně krátké době získat důležité údaje o určitých kritériích (např. při volbě povolání).

Kompendium

Pojem osobnost

Osobnost bývá v psychologii definovaná různě, vždy podle toho, jaký osobnostní model je v pozadí definice a jakými metodami osobnost zkoumáme.

Slovo *osobnost* je odvozeno od masky („persona“) antických herců. V běžné řeči (např. v díle CICEROVĚ) označovala „persona“ také *charakter* nebo *rolí* (kterou maska představovala), *sociální postavení* a konečně také *vlastnosti*, které k němu dopomohly.

Konstantnosti označujeme relativně stejné tendence jednání a vzory reagování.

Identita je z konstantnosti vycházející, relativně přetrvávající jedinečnost osobnosti pozorovaná sebou samým nebo druhými.

Rozlišujeme mezi *obecnou psychologií osobnosti* (zabývající se společnými strukturami prožívání a chování) a *diferenciální psychologií osobnosti* (předmětem jsou zvláštnosti prožívání a chování individua).

První přístupy k osobnosti

Psychologie všedního dne vychází z *naivních teorií osobnosti*, které vznikly částečně metodou „pokus a omyl“. Tyto teorie stojí v cestě vhodnějšího pohledu na osobnost. Vznikají zkreslení, která často působí jako předsudky: *atribuční chyba*, *haló efekt*, *Pygmalion efekt*, *projekce*, *kategorizace*.

Posuzování podle vnějších projevů (vnější jevy, mimika, gestika, řeč těla...) je také jednou ze strategií „naivních teorií osobnosti“. Vědecká diagnostika vnějších projevů musí zohlednit mnohoznačnost jednotlivých znaků (proměnných).

Typologie osobnosti

Typologie vychází z *tendence kategorizovat*. Můžeme je považovat za pokus uspořádat různé psychické formy jevů. Slovo *typus* (řec. *typos* – vzor, ražení) označuje dvojí: na jedné straně kombinaci znaků, které jsou společné určitému počtu individuí, a na druhé straně vykonstruovaný ideální případ, který všechny tyto znaky zahrnuje.

Známé typologie vychází z následujících principů uspořádání:

- *Tělesná stavba*: pyknický/cyklotymní, leptosomní/schizotymní, atletický/viskózní (E. KRETSCHMER).
- *Extraverze – introverze*: směr psychické energie, zaměření libida navenek nebo dovnitř (C. G. JUNG).

Modely osobnosti

Psychoanalytické modely osobnosti a příbuzné přístupy

Psychoanalytické modely osobnosti vychází z poznatků *psychoanalýzy* SIGMUNDA FREUDA. Vývoj osobnosti a sexuální vývoj jsou pro FREUDA identické: jsou výsledkem dynamiky osobnosti.

Centrálním pojmem psychoanalýzy je *nevědomí*. Vyjadřuje se prostřednictvím chybných výkonů, ve snu nebo v symptomech.

Podle FREUDOVA prvního *modelu psychického aparátu* (první pojetí: nevědomí – předvědomí – vědomí) je pouze malá část duševního dění přístupná uvědomění. Předvědomé si můžeme uvědomit. Větší část impulsů, přání a pudů obsahuje nevědomí. Jeho obsahy si lze kvůli *cenzuře* uvědomit jen obtížně.

Ve *strukturálním modelu* z roku 1923 (druhé pojetí) rozlišuje FREUD tři instance:

- *Superego* (funkce svědomí, sebezpozorování, ideálního obrazu);
- *Id* (zásobník pudů a energie);
- *Ego* (prostředník mezi nároky Id, pokyny Superega a požadavky reality).

Instance *Id* obsahuje všechno to, co je zděděné nebo co bylo potlačeno, především pudová hnutí. *Id* pracuje na „principu slasti“. Z něj se vyvíjí pod vlivem vnějšího světa *Ego*. To rozlišuje, zda budou dané pudové potřeby uspokojeny nebo ne. Z *Ega* se nakonec vyvíjí *Superego*. V něm „přežívají“ trestající i chválící rodiče. Jejich příkazy a zákazy vykonávají v podobě „svědomí“ určitou morální cenzuru.

Když nejsou dětské potřeby naplněny, vzniká úzkost. Jako čtyři *základní typy úzkosti* označuje FREUD:

- úzkost z odloučení od matky,
- úzkost ze ztráty lásky,
- kastrální úzkost,
- úzkost ze Superega.

K obraně proti ohrožující úzkosti si individuum vytváří *obrané mechanismy* (*potlačení*, *projekce*, *reaktivní výtvar*, *identifikace*, *regrese*, *popření*, *sublimace*).

Vývoj osobnosti dává FREUD do souvislosti s *vývojem libida* (energie sexuálního pudu, rozhodující pudová síla). Přitom rozlišuje tři fáze: *orální*, *anální*, *falickou*.

Silnou vazbu na rodiče opačného pohlaví, která vzniká mezi 3. a 5. rokem (*oidipovský komplex*), překonává dítě prostřednictvím identifikace s rodičem stejného pohlaví a vede k přijetí vlastní pohlavní role.

Po *období latence* (5. a 6. rok života) se během puberty v *genitální fázi* vyvíjí dospělá sexualita.

Jestliže v této fázi dochází ke konfliktům mezi pudovými nároky a možnostmi odpovídajícího uspokojení, mohou vzniknout *neurózy*. FREUD považuje přechod mezi „zdravým“ a „nemocným“ za plynulý.

V *psychoanalytické situaci* dochází k uvědomování pacientových konfliktů z raného dětství technikou *volných asociací* a ke zpracování *přenosu*. Tyto konflikty jsou zpracovávány analytickými interpretacemi.

Ve svém pozdním (nepřekonaném) díle FREUD považoval psychické dění za ovlivňované protikladnými silami: *pudem slasti a pudem smrti*.

Teoretický systém psychoanalýzy zahrnuje následující *základní teze*, které ovlivnily mnoho kulturních oblastí:

- V duševním životě se neděje nic náhodně, i když příčiny nelze vždy poznat. Motivace a psychické konflikty dospělých jsou podmíněny zvláštnostmi vývoje osobnosti v raném dětství.
- Rozhodující impulzy pro lidské chování, myšlení a citění jsou nevědomé. Člověk (podle FREUDA) „není ani pánem vlastního domu“. Pokud dojde k uvědomění významných duševních procesů raného dětství, mohou být psychické poruchy odstraněny.

Velká část FREUDOVÝCH teorií byla následně modifikována:

Za *FREUDOVY žáky* jsou požadováni: ANNA FREUDOVÁ, MELANIE KLEINOVÁ, RENÉ SPITZ, ERIK ERIKSON, WILHELM REICH.

Analytická psychologie CARLA GUSTAVA JUNGA usiluje o *vyrovnání se s vlastním nevědomím* a nalezení vlastního *pravého já (individuace)*.

ALFRED ADLER považuje ve své *individuální psychologii* za rozhodující pudovou sílu *touhu po moci* jako *kompenzaci pocitu méněcennosti*.

Neopsychoanalýza upustila od některých FREUDOVÝCH pojetí a zdůrazňuje při vývoji člověka *vlivy prostředí, společnosti a kultury*.

Podle KAREN HORNEYOVÉ je nutné zohlednit současnou situaci i u konfliktů, které mají svůj původ v dětství. ERIK FROMM přejal JUNGOVU individuaci a zdůraznil konflikt mezi svobodou a vazbou.

Nová vídeňská škola je reprezentovaná VIKTOREM E. FRANKLEM, který vidí v *existenciální analýze* neboli *logoterapii* možnost zvládnutí konfliktů prostřednictvím hledáním smyslu.

Model osobnosti v teorii učení

Model osobnosti v teorii učení si všímá situačních faktorů, které vyvolávají určité chování, a zpevňujících podmínek, které toto chování udržují. Stálost chování je výsledkem *vytvoření zvyku*.

A. BANDURA zkoumal jako samostatný princip učení pozorování a také „modelové učení“. Výzkumy přinesly nové výsledky, například modelové učení agresivního chování, a přispěly k vývoji terapeutických technik.

Behaviorální terapie: Odstraňuje symptomy „přeučení“ (*vyhasínání, desenzibilizace, averzivní terapie, pozitivní zpevnění, biofeedback atd.*).

Humanistické (fenomenologické) modely osobnosti

Na osobnost je v tomto přístupu nahlíženo jako na *proces sebeuskutečňování*. V tomto procesu hraje zvláštní roli osobní růst, spontaneita a kreativita (A. MASLOW, C. R. ROGERS, A. a R. TAUSCHOVI).

Systemické přístupy

V tomto modelu je osobnost chápána jako *propojený systém*, který reguluje sebe sama (tj. své chování řídí určitým směrem pomocí vlastních mechanismů).

Statistické přípěvky

Faktorový model osobnosti předpokládá, že základem osobnosti je specifická *kombinace lidských znaků*. Faktory lze získat statistickým postupem (testy a analýzou dat). Individuální vzory chování jsou vysvětlovány charakteristickým sycením faktorů (J. P. GUILFORD, R. B. CATTEL, H. J. EYSENCK).

Vlivy působící na osobnost

Otázka závislosti osobnosti na zděděných vlohách nebo na vlivech a podmínkách prostředí (blízké osoby, prostředí, kultura...), vedla v psychologii k četným sporům.

Vlohy a prostředí

Vedle *studií rodin, výzkumů dvojčat, zkoumání adoptivních dětí* a novějších *Life-event-studií* byly v dřívější době známé především výzkumy zachycující prenatální vlivy ve formě různých interakčních vzorů pečující osoby. Dnes již se neptáme po vztahu mezi zděděným a získaným, protože *vlohy a prostředí působí již před narozením* a také během dalšího vývoje se nacházejí ve vzájemné *interakci*.

Rozdíly mezi pohlavími

Příslušnost k jednomu nebo druhému pohlaví má pro sebeobraz člověka velký význam. Pohlaví je nejprve jen *biologický znak*, *kultura* však definuje, co je považováno za „mužské“ a „ženské“.

Mužské a ženské pohlavní stereotypy: Výzkumy metodou polárních profilů (P. HOFSTÄTTER) ukázaly, že významy pojmů „mužský“ a „ženský“ nejsou protikladné. Lze je spíš zobrazit jako nezávislé dimenze („ženský“ není protikladem k „nemužskému“, stejně jako „mužský“ k „neženskému“).

M. MEADOVÁ se pokusila v dosud nepřekonaných studiích dokázat, že rozdíly mezi pohlavími jsou závislé na kultuře.

Empirické výzkumy poukazují na skutečnost, že v určitých oblastech existují *rozdíly mezi pohlavími*. Je však obtížné určit, do jaké míry jsou výsledkem biologických faktorů (tyto biologické faktory jsou velmi brzy spojené s faktory společenskými). Existují informace o tom, že se muži a ženy sice neliší v celkové inteligenci (IQ), ale odlišují se jejich specifická dílčí nadání. Podloženy jsou rozdíly v agresivitě, úzkostnosti, prostorové orientaci, v určitých oblastech vnímání atd.

Rozdíly mezi pohlavími: Následek podmiňování v raném dětství? V poslední době bylo zjištěno pohlavně specifické chování pečujících osob při interakcích s chlapci nebo děvčátky (podmínky krmení, odstavení, výchova k čistotě, druh stimulace, hračky).

Identifikace s vlastním pohlavím je vysvětlována různým způsobem podle následujících modelů:

- *Psychoanalytická teorie* předpokládá, že prožitím oidipovského komplexu dochází k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Tímto způsobem nepřijímáme pouze pohlavní role, ale současně také základní společenské normy.
- *Přístup teorie učení* vychází z toho, že pohlavní role se učíme prostřednictvím instrumentálního podmiňování. Úspěšné (zpevněné, pohlavně specifické) chování se vyskytuje stále častěji, neúspěšné (trestané, pohlavně nespecifické) chování postupně vymizí. Podle A. BANDURY má velký význam učení nápodobou.
- *Kognitivní teorie* (L. KOHLBERG) se vrací k výzkumům J. PIAGETA. Přijetí pohlavní role probíhá podle této teorie přiměřeně k pokrokům v kognitivním vývoji aktivním zpracováním vlastní zkušenosti.

Poruchy osobnosti

Abychom pomohli osobám s duševními poruchami a postižením, byly vyvinuty různé formy terapie.

- *Psychoanalyticky orientované formy* se pokoušejí člověka uzdravit nalezením původního konfliktu.
- *Behaviorální terapie* považují poruchy za chybné chování, které může být odpovídajícími technikami znovu korigováno.
- *Humanistické terapie* se pokoušejí podpořit dosažení psychického růstu a sebeuskutečnění.
- *Interpersonální terapie* nastolují rovnováhu v síti skupinových vztahů prostřednictvím skupinové dynamiky a dalších technik.

Pro *intervenci* při duševních poruchách jsou k dispozici odpovídající psychiatrické poradny a další specializovaná pracoviště.

Posuzování osobnosti – psychologická diagnostika

Pozorování chování

„Příležitostné pozorování“ může sloužit pouze k vyslovení hypotézy. *Přesné měření chování* vyžaduje *standardizaci situací* a *definování kritérií pozorování*.

Testy

Testy jsou psychologické metody ke *zkoumání znaků osobnosti* s cílem vyslovit pokud možno *kvantifikované* *výpovědi* o stupni individuálního rozložení znaků. Jsou používány obecně k posouzení vhodnosti pro školu a profesi, k určení výchovných a terapeutických prostředků, k hlubšímu pochopení lidského chování.

Psychometrický nástroj musí být *reliabilní*, *validní*, *objektivní* a kromě toho *standardizovaný* na skupině osob, která je reprezentativní vzhledem k cílové skupině.

Při *projektivních technikách* – jako je *Rorschachův test* nebo *test tematické apercepce* (TAT) – je testovaná osobě předkládána řada mnohoznačných nebo neutrálních podnětů, jako například inkoustové skvrny nebo obrazy, které mají určitý význam. Zjišťujeme, jaký význam testovaná osoba „projektuje“ do podnětu. Koncepte těchto testů spočívá na předpokladu, že takové projekce přispívají k odkrytí základní struktury osobnosti.

Posuzovací škály

Posuzovací škály umožňují *kvantitativní* hodnocení určitých *znaků osobnosti*.

Interview (diagnostický rozhovor)

Interview je základní technikou, kterou používají kliničtí psychologové a analytici při vyšetřování a léčení *poruch osobnosti*. Interview může být *neformální* nebo *standardizované*. Jako „poradenský rozhovor“ má *terapeutický význam*. Technika „ne-direktivního rozhovoru“ (C. ROGERS) vytváří takovou situaci, ve které může klient dospět k vlastní interpretaci své současné situace.

Dotazník

Ve *standardizovaném dotazníku* má zkoumaná osoba poskytnout informace sama o sobě. Dotazníky jsou jednoduché a rychle proveditelné, vyhodnocení nepředstavuje žádný problém. Hlavní nedostatek této metody spočívá v tom, že sebesousouzení je velmi obtížné a zkoumané osoby mohou údaje zkreslit, aby vyvolaly příznivější dojem. Moderní dotazníky jsou sestaveny tak, aby byly tyto zdroje chyb co nejvíce redukovány.

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Adler, A.: *Člověk jaký jest*. Praha, Orbis 1935.
 Balcar, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim, Mach 1991.
 Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha, Portál 1997.
 Frankl, V. E.: *Teorie a terapie neuróz*. Praha, Grada 1999.
 Fromm, E.: *Zapomenutý jazyk snů*. Praha 1999.
 Hall, C. S., Lindzey, G.: *Psychológia osobnosti*. Bratislava, SPN 1997.
 Jung, C. G.: *Analytická psychologie. Její teorie a praxe*. Praha, Academia 1992.
 Kratochvíl, S.: *Základy psychoterapie*. Praha, Portál 1997, 2000.
 Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J.: *Dětská psychoterapie*. 2. vyd. Praha, Portál 2000.
 Matoušek, O.: *Potřebujete psychoterapii?* 2. vyd. Praha, Portál 1999.
 Miller, A.: *Dětsví je drama. Hledání cesty k pravému já*. Praha, NLN 1995.
 Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia 1995.
 Rogers, C. R.: *Způsob bytí*. Praha, Portál 1998.

Říčan, P.: *Psychologie osobnosti*. Praha, Orbis 1972.

Svoboda, M.: *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha, Portál 1999.

Spisy S. Freuda vycházejí v Psychoanalytickém nakladatelství J. Kocourka od r. 1996; výbor vyšel v nakl. Avicenum (2. vyd. 1991, 1993).

Spisy C. G. Junga vycházející v nakl. Tomáše Janečka od r. 1996.

B) Ostatní literatura

Bühler, Ch./Allen, M.: *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart 1973.

Dörner, K./Plog, U.: *Irren ist menschlich oder Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie*. Bonn 1989.

Erikson, E.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1984.

Fast, J.: *Körpersprache*. Reinbek b. Hamburg 1981 (rororo sachbücher).

Georgi, H./Levold, T./Wedekind, E.: *Familientherapie. Was sie kann, wie sie wirkt und wem sie hilft*. Mannheim 1990.

Hofstätter, P. R.: *Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart 1977.

Jung, C. G.: *Bewusstes und Unbewusstes*. Frankfurt a. Main 1990 (FTB „Bücher d. Wiss.“, 6058).

Krech/Crutchfield u. a.: *Grundlagen der Psychologie 6, Persönlichkeitspsychologie und Psychotherapie*. Weinheim 1985.

Liedloff, J.: *Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit*. München 1990 (Becksche Reihe 224).

Miller, A.: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a. Main 1980.

Minuchin, S.: *Familie und Familientherapie*. Freiburg/Br. 1979.

Olivier, Ch.: *Jokastes Kinder. Die Psyche der Frau im Schatten der Mutter*. Düsseldorf 1988.

Postman, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. Main 1986.

Richter, H. E.: *Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der familie*. Reinbek b. Hamburg (rororo Handb. 6082).

Richter, H. E.: *Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Reinbek b. Hamburg 1972 (rororo Sachbücher 6772).

Rogers, C.: *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart 1988.

Rogers, C.: *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. Frankfurt a. Main (FTB „Geist und Psyche“, 42 175).

Satir, V.: *Familienbehandlung*. Freiburg/Br. 1973.

Satir, V.: *Mein Weg zu dir. Kontakt finden und Vertrauen gewinnen*. München 1991.

Stierlin, H.: *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Frankfurt a. Main 1980 (st 618).

Stumm, B./Wirth, G.: *Die Tür zum Ich*. Wien 1983.

Dávat a brát: to je typicky lidské chování.

Jak důležité je pro nás „patřit“ do nějaké skupiny a jaké následky pro nás tato potřeba má, jaký význam mají role a pozice ve společnosti, jak spolu souvisí moc a manipulace a jak fungují organizace? Uvedené otázky jsou tématem této kapitoly.

Skupina

Člověk je „zoon politicon“. Tak zní známá ARISTOTELOVA definice člověka jako bytosti společenské. Člověk potřebuje patřit do skupiny. „Patřit, být členem“, náležet do skupiny, cítit se tam jako doma, mít tam své místo: to je jednou ze základních potřeb člověka.

Obecně je skupina definována jako *sociální útvar*, ve kterém se společně nachází *více individuí* a na základě *pravidelnějších interakcí* si tato individua vytvářejí určité *vědomí soudržnosti*. Jejich jednání směřuje ke společným cílům.

Primární skupina – malá skupina

Americký sociolog GEORG CASPAR HOMANS definoval ve své knize „Teorie sociální skupiny“ skupinu jako *malou skupinu*, jako „řadu osob, které v určitém časové rozmezí udržují vzájemný kontakt a jejich počet je tak malý, že se tento kontakt odehrává navzájem mezi všemi osobami. Termín *face to face groups* vychází z této definice. Vztah členů navzájem je typický emocionálním propojením (*po-citem solidarity*) a společnými aktivitami.

První skupina, se kterou se cítíme být emocionálně spojeni (a to často po celý život), je *rodina*. Bývá označována jako *primární skupina*, protože v ní probíhají první, základní procesy socializace.

Socializace je jedincovo přejímání skupinových způsobů chování, názorů a hodnot.

Rodiče

◆ Když si vzpomenete na rodiče nebo sourozence, co vás nejdřív napadne?

Jak prožíváte svého otce, svou matku?

Kdy a ke komu jste cítili důvěru?

Určitě jste si už někdy uvědomili, jak důležité jsou pro vás vaši rodiče a jaký význam má pro vás vaše *rodina*. Rodina je *centrální systém*, *východisko sociálních vztahů člověka* (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 133 a násl.).

„Nejdůležitější identifikace, hodnoty a cíle člověka, jeho sociální přizpůsobení nebo nepřizpůsobení naznačuje to, co se ve vaší rodině odehrávalo nebo odehrává. Víc než kde jinde zde platí, že „zájem jednoho je zájmem druhého“. (Stierlin, H.: *Das Tun des einen ist das Tun des anderen*, Frankfurt am Main 1980).

Jak toto tvrzení vzniklo? Rodiče nebo osoby, u kterých dítě vyrůstá, jsou prvními a nejdůležitějšími lidmi, kteří dítě učí důvěřovat životu. Novorozenec je zcela bezmocný, jeho přežití závisí na péči a lásce druhých. Kojenec tuto lásku zažívá, když jsou uspokojeny jeho základní fyzické a psychické potřeby (být nakrmen, být v suchu a v teple, růst a v přiměřeném rytmu se moci rozvíjet, být v náruči, být hlazen...).

Jako nějaká anténa přijímá malé dítě poselství o sobě a své hodnotě na základě těchto svých prvních zážitků tělesného kontaktu. Dítě vnímá také mimické výrazy a reaguje na ně právě tak, jako na dotyk a hluk. Tyto první, většinou *neverbální* prožitky a vjemy jsou pravděpodobně velmi důležité pro jeho pozdější *sebehodnocení*.

♦ Cvičení s cílem uvědomit si neverbální poselství: Zaujměte příjemnou polohu, zavřete oči a pokuste se vybatvit si nějaké neverbální poselství, které vám předali rodiče nebo jiné důležité osoby (hlazení, zatřásání, plácnutí, láskyplný pohled...). Co tato neverbální sdělení pro vás znamenala? Nechte si na toto cvičení dostatek času. Až budete chtít skončit, otevřete pomalu oči, podívejte se na své kolegy. Pokud chcete, sdělte si navzájem, co jste prožili. Nediskutujte však o těchto zážitcích, vyhněte se interpretaci, hledání souvislostí mezi primárními zkušenostmi a nynějším chováním.

Už v prvním roce života začíná dítě rozumět i *verbálním* poselstvím rodičů. A protože dítě je závislé na přijetí a lásce, náklonnosti a důvěře rodičů, bude se snažit splnit přání a představy rodičů.

Konkrétní pokyny týkající se jejich očekávání rodiče často vyjadřují v souvislosti s profesí (např. „Jiří je rozený lékař“, „Byla by výbornou učitelkou v mateřské škole, sestřičkou, učitelkou...“), ale také v souvislosti s pohlavní rolí (např. „to je správná malá ženská“).

♦ Cvičení s cílem uvědomit si verbální poselství rodičů: Vezměte se list papíru a napište sami pro sebe, co říkal váš otec nebo vaše matka o vašem vzhledu, schopnostech, budoucnosti, úspěšnosti, ženskosti nebo mužnosti. Existuje souvislost mezi vaším dnešním sebehodnocením a názorem vašich rodičů? Vytvořte malé skupiny (tři až pět osob) a povídejte si o svých zkušenostech. Pokuste se sdělení druhých pouze přijímat a nehodnotit.

Později závisí fyzické přežití stále méně na rodičích. Člověk se učí postarat sám o sebe. Ale ve vztahu k vlastní hodnotě je mnohem déle závislý na přízni rodičů. (Jistě znáte příjemný pocit, když s vámi rodiče souhlasí, a naopak jak je nepříjemné sňaset jejich nesouhlas.)

Někdy odporujeme nařízení rodičů nebo si s hořkostí uvědomujeme jejich chyby a slabosti. To je znakem toho, že jsou stále středem našeho uvažování a že naše samostatnost má své hranice.

Jestliže se rodičům nebo rodičovským postavám podaří dítěti verbálně nebo neverbálně sdělit, že

- dítě je v jejich světě vítáno,
- smí být samo sebou, se svými vlastnostmi,
- má právo žít způsobem odpovídajícím jeho věku,
- smí se přitulit ke svým nejbližším,

- má právo cítit to, co cítí (radost, smutek, strach nebo vztek),
- smí myslet a klást otázky,
- má právo mít úspěch,

pak se bude dítě vyvíjet svobodně podle svých individuálních schopností.

Sourozenci

Mít *sourozence* znamená mít už v raném dětství možnost získávat zkušenosti v sociální interakci, naučit se projevovat loajalitu, pomáhat a ochraňovat nebo přejímat modely konfliktů a jejich řešení, modely dominance a soutěžení a toto naučené přenášet do jiných sociálních vztahů.

Zvláštní postavení v řadě *sourozenců* zaujímá prvorozené dítě. Má větší sklon ke svědomitosti a odpovědnosti než druhorozené dítě, je výkonnější, silnější a má větší zájem jednat kooperativně, roli rodičů přejímá častěji než jeho mladší sourozenci (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 209).

Specifické postavení dítěte mezi sourozenci je zdrojem mnoha sociálních interakcí v „malém“ (v mikrokosmu), tyto zkušenosti se pak projevují v adolescenci a dospělosti: být první nebo druhý, mít nebo nemít moc, uznávat nebo neuznávat autoritu, být schopen „přisoudit“ někomu vinu za nepřátelství nebo se cítit sám vinen: to jsou tendence, které vznikají již během raného dětství.

Skupina vrstevníků

I když po prvním roce života dítěte začíná proces spontánního vzdalování a osamostatňování, potřebuje dítě až do věku asi tří až čtyř let stále přítomnost blízké důvěrné osoby (otec nebo matka...), aby otestovalo své okolí a rozšířilo svůj životní prostor. Blízkost osoby poskytuje dítěti zdrženlivost a jistotu při pokusech samostatně reagovat s druhými. JEAN PIAGET popisuje tuto dobu jako *presociální* a *nezralý* stupeň, protože dosud není přítomná tendence přejímat hodnoty a postoje od vrstevníků (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 174 a násl.).

Teprve ve věku čtyř let začíná být pro dítě důležité uznání dětí stejného věku. Význam skupiny a její vliv na vývoj dítěte se pomalu prosazuje v předškolním věku. Dítě nyní tráví větší část své bdělosti mimo rodinu, podíl času stráveného mimo rodinu bude postupně stále vyšší.

Ve skupině vrstevníků se děti učí, jak se chovat se stejně starými dětmi, učí se vyrovnávat s nepřátelstvím a panovačností, podřídí se vůdčí autoritě a sám vést druhé.

V diskusích s vrstevníky se dítě učí sdílet své problémy, konflikty a pocity a získává tak pocit důvěry. Zjištění, že i druzí jsou naštvaní nebo pyšní na otce a matku, že i druzí prožívají sexuální zážitky, může do určité míry snížit napětí a pocity viny.

V kontaktu se skupinou vrstevníků si dítě vytváří představu o sobě: na hřišti panují jiné hodnoty než doma. Dítě musí v přímém soupeření se stejně starými dětmi dokázat, jak je silné, odvážné, zručné, otevřené a ochotné pomoci. Selhání skupina trestá posměšky a odmítnutím.

Prostřednictvím těchto zkušeností dítě poznává své silné a slabé stránky.

Dítě ve školním věku dává přednost samostatně vytvořeným skupinám, své „partě“. Účel skupiny hraje velkou roli v otázce skupinové příslušnosti. Dítě potřebuje mít zkušenost s interakcí s dětmi svého věku a na svém stupni kognitivního

vývoje, s dětmi, které mají podobné zájmy, potřeby, schopnosti a problémy. Čím více dítě během prvních školních let oslabuje svoji výlučnou vazbu na rodiče (nebo ji zcela přeruší – smrt rodiče, rozvod), tím více potřebuje náhradní zázemí – patřit do skupiny vrstevníků, ve které by bylo akceptováno a zařazeno do sociálního světa.

• Sekundární skupiny

K sekundárním skupinám patří politické strany, církev, armáda, národ, stát, ale také podniky, spolky apod.

Členové těchto skupin jsou jen nepřímým spojením prostřednictvím společného symbolu, přímý kontakt mezi všemi členy není pro velikost skupiny možný.

Znakem těchto skupin jsou:

- funkce,
- rozdělení moci,
- systém norem,
- určení komunikačních cest (úřední postup).

Masa je téměř neorganizované shromáždění neurčitě velkého počtu lidí, které spojuje určitá situace (fotbaloví fanoušci...). Sounáležitost, vzájemnost vyplývá z afektivního a pudového sjednocení emocí. V davu se nerozlišují jednotlivé funkce, výjimkou je rozlišení vůdce a vedených.

Dav je neorganizované a náhodné shromáždění neurčitého velkého počtu lidí, kteří mají společný pouze vnější předmět vnímání. Dav se skládá z individuí, která nejsou ani v emocionálním ani v intelektuálním vzájemném vztahu.

♦ Vlivem výjimečných událostí se z davu snadno stane masa lidí. Přemýšlejte o tom, co se stane:

- když lidé čekající na zastávce pozorují, jak nějaký muž brutálně bije psa;
- když se o přestávce na školním dvoře rozbije okno.

Napadnou vás další příklady, jako např. požární poplach, výpadek proudu atd.?

• Skupinová dynamika

Tento pojem v roce 1939 poprvé použil KURT LEWIN (1890–1947), německý psycholog, který emigroval do USA.

Skupinová dynamika:

- je výzkumná oblast sociální psychologie, která se zabývá působením skupinových procesů na jednání jednotlivých členů a zákonitostmi interakce jak mezi jedinci, tak mezi skupinami;
- tento pojem označuje síly a *hru sil* ve skupině;
- je politicko-ideologické hnutí usilující o „mírovou koexistenci“ na základě osvojení určitých forem organizace a vedení skupin;
- souhrnný pojem pro řadu metod a technik, které v malém kruhu lidí napomáhají jedinci k přesnějšímu vnímání sebe mimo rámec terapie.

Předmětem experimentálního výzkumu malých skupin jsou výzkumy interakcí, jejich fází a doprovodných jevů.

Nejlépe prožijeme *hru sil* (dynamiku skupiny) v tzv. *cvičné skupině* (tréninkové). Skupinová dynamika je vyvolávána různými zájmy a potřebami na sobě navzájem závislých členů.

Cvičná (tréninková) skupina (T-skupina)

Setkání cvičné skupiny se většinou konají formou týdenních seminářů. Osm až dvanáct účastníků a jeden terapeut (trenér) se setkávají čtyřikrát denně vždy asi na jeden a půl hodiny. V určené místnosti nejsou žádné stoly a žádný pevně určený záseďový pořádek. Obvyklé symboly sociálního statusu zůstávají stranou: většinou se lidé oblékají pohodlně, neoslovují se tituly, ale křestními jmény.

T-skupina je *cvičné pole*, na kterém se učební látkou stává jednání jednotlivých členů a jejich sdělování. Na tomto základě se skupina buduje. Členové skupiny vlastně spolu píšou učebnici, kterou zároveň společně studují. Chování vedoucího (trenéra) je většinou pasivní, nemá zahajovací řeč, nesnaží se svými příspěvky a podněty směřovat diskusi k určitým tématům, skupinu nevede. Jeho funkce je během semináře v podstatě omezena na diagnostikování situace skupiny a na pomoc jednotlivým členům při prožívání a porozumění skupinové dynamice.

Skupina, která se nově vytvořila nebo která ztratila rovnováhu se zpravidla potýká s následujícími problémy: její členové jsou nejistí, mají strach (např. že budou vypadat „blbě“, že nebudou přijati, že se nebudou vyjadřovat srozumitelně...). Drží se zpátky, snadno odmítají návrhy, zaujímají častěji negativní postoje a vyjadřují touhu po silném vedení. Jestliže skupina zůstává delší dobu spolu, mění se postoje členů.

V podstatě rozlišujeme dvě fáze v procesu tohoto vývoje.

V první fázi jde hlavně o vztah k autoritě (k vedoucímu, k trenérovi), členové zřetelně projevují svou závislost (*dependence*) na terapeutovi. Ten však situaci nestrukturuje obvyklými způsoby: u členů vznikají pocity strachu a nejistoty. Proti těmto pocitům bojují tvorbou podskupin: Nedůvěřují trenérovi, že je kompetentní (*fáze protizávislosti: counter-dependence*), a volí si předsedu. Nakonec dojde k vyjasnění otázky autority: skupina si vytvoří vnitřní systém autorit, určití členové přejímají vůdčí roli, o které si předtím mysleli, že náleží pouze terapeutovi.

Ve druhé fázi jde o střídavé propojení osobních vztahů mezi členy (*interdependence*). V této fázi se skupina poprvé označí jako „my“, jako skupina, ve skupině se lidé často smějí. Skupina se zdá být ideální, nepochybnitelná. Panuje všeobecná účast na skupinovém dění a velká solidarita mezi účastníky.

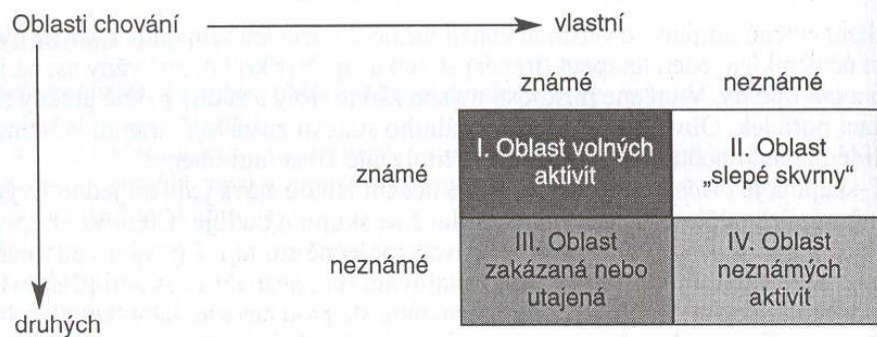
V dalším průběhu se vytvářejí podskupiny, a tím je znovu zpochybněna důležitost skupiny, účastníci často přicházejí na sezení pozdě nebo vůbec.

Vnější realita, nadcházející konec skupiny a potřeba prožívat vzájemné působení členů (*ocenění rolí*), přispívají k tomu, že skupina jako taková je přijímána, v důležitých otázkách panuje soulad.

Velmi důležitá je ve cvičné skupině *zpětná vazba* (*feedback*). Může být vyžadována všemi účastníky; důležité je, že ti, kdo zpětnou vazbu poskytují, jasně popisují své emoční reakce. Ten, komu je zpětná vazba určena, by měl tato vyjádření přijímat, aniž by se obhajoval nebo okamžitě začal uvádět protiargumenty.

Ve skupině člověk takto testuje svou roli a funkci.

Dva američtí psychologové, JOE LUFT a HARRY INGHAM (1955), vytvořili grafický model, který je označován podle jejich zkrácených jmen jako *Johari*. Tento model sleduje změny v percepce sebe a druhých v průběhu skupinového procesu.



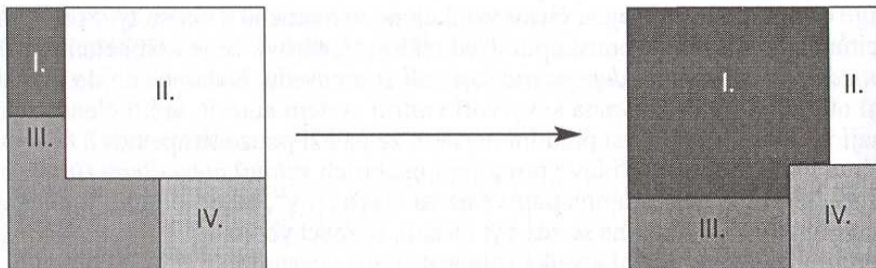
Johari – grafické znázornění souvislostí různých oblastí chování v mezilidských vztazích

Kvadrant I je oblastí veřejných obsahů chování a skutečností. Obsahuje chování a motivaci, které jsou známy nám i druhým.

Kvadrant II označuje část chování, které je pro druhé zřejmé a rozeznatelné, ale jedinec sám si ho neuvědomuje.

Kvadrant III popisuje tu oblast chování, kterou jedinec zná a uvědomuje si, ale kterou nezveřejňuje a neukazuje druhým.

Kvadrant IV: Ani jedinci, ani ostatním nejsou tyto procesy známy (jsou nevědomé).



Levé znázornění Johari ukazuje situaci na začátku cvičné skupiny, vpravo je znázorněn cíl. Z toho vyplývá, že úlohou cvičné skupiny je zvětšit oblast prvního kvadrantu a zároveň zmenšit rozlohu kvadrantů II a III.

Rozšířená oblast volných aktivit mezi členy skupiny přináší ihned zeslabení strachu nebo ohrožení a také velkou pravděpodobnost, že dovednosti jednotlivců mohou být použity při práci celé skupiny. Zvětšení oblasti I spolu přináší větší otevřenost informacím, míněním a intenzivnější očekávání nových myšlenek o vlastním já, ale i o specifických skupinových procesech.

Protože oblast zakázaného a utajeného je menší, váže se méně energie na jejich obranu. Pravděpodobně se tedy dostaví spokojenost s prací a větší participace na činnosti skupiny.

Struktura skupiny

Počet členů

Není možné udát přesně optimální velikost skupiny, protože na funkčnost skupiny mají vliv i různé další proměnné. Výzkumy ukazují, že skupinová dynamika vzniká ve skupině o sedmi až dvaceti čtyřech členech.

Od dvaceti pěti členů hovoříme o velkých skupinách, celková struktura interakcí je pro jedince nepřehledná, a tak se ztrácí intimní charakter malé skupiny.

Interakce ve skupině

Členové skupiny navzájem spolu hovoří a vyměňují si emocionální zkušenosti, navzájem si prokazují úctu, která podporuje soucit a vzájemné porozumění a přispívá k určitému stupni blízkosti. Jestliže jsou interakce příliš časté, obávají se jedinci o svou samostatnost a osobní svobodu. Reagují pak agresivně. S narůstajícím vzájemným přátelským nebo agresivním chováním klesá ve skupině lhostejnost a narůstá *koheze* (soudržnost).

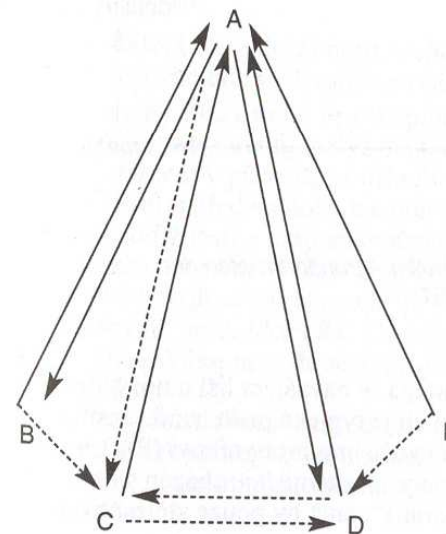
Pocit sounáležitosti roste s pevným *ohrazením vůči vnějšímu světu*. Toto ohrazení je určitým druhem sebenalézání a sebepotvrzování, které probíhá, podobně jako u jednotlivce, uvědomováním si odlišnosti druhých. Existuje také nebezpečí, že se skupina na základě pocitů sounáležitosti uzavře a že bude jedince mimo považovat za nepřátele (náboženské sekty, teroristé, mafie...).

♦ Existuje pocit sounáležitosti ve třídě? Jak vzniká? (Vnější nepřítel, společné akce...) Zajímají se jednotliví žáci ve vaší třídě o to, jak se daří ostatním? Srovnajte zaměření vaší malé skupiny s jinou.

Vztahová struktura – sociometrie

Pro získání informací o mezilidských (interpersonálních) vztazích ve skupině vyvinul JACOB LEVY MORENO (1934) metodu nazvanou *sociometrie*. Touto metodou je zjišťována pozice jedince ve skupině zdůrazněním vzájemných sympatií a antipatií členů skupiny. Každý člen je vyzván, aby určil člena skupiny, se kterým by „nejraději podnikl nějakou cestu“ (popř. se kterým by určitě nechtěl trávit svůj volný čas).

Pomocí *sociogramu* jsou vyznačeny výběry (sympatie) jednotlivých členů jednoduchou čarou a odmítnutí (antipatie) přerušovanou čarou. Jednotlivé osoby jsou symbolizovány písmeny.



Jednoduchý sociogram

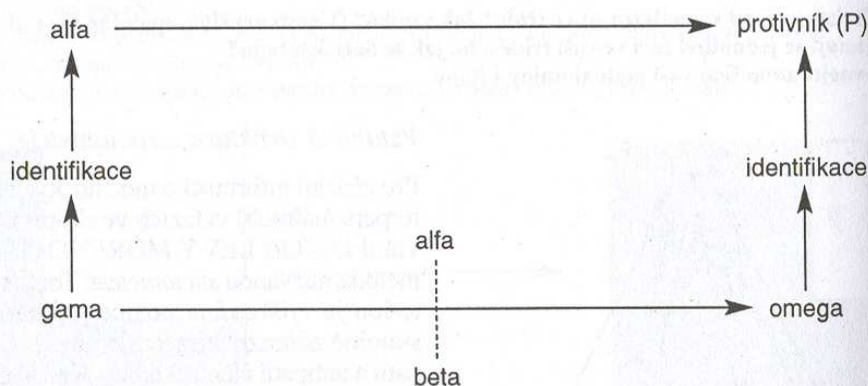
Pro charakterizování dané skupinové struktury zjišťujeme ze sociogramu určité hodnoty (indicie).

Číselně vyjadřujeme nejen údaj o tom, kolikrát byla osoba vybrána a kolikrát odmítnuta, ale také hodnotu *skupinové koheze* (soudržnosti). Vysoká skupinová koheze signalizuje „dobrou atmosféru ve skupině“. Vysoký počet vzájemných výběrů ukazuje, že se ve skupině členové skupiny cítí dobře a jsou spokojeni.

Zvláštní zájem je věnován osobám, které ve struktuře skupiny zauímají přední pozici. Vyznačují se například vysokým počtem výběrů. Snaha nalézt specifické znaky těchto osobností (vůdců) dosud nepřinesla přesvědčivé výsledky. Novější zkoumání není zacíleno na jejich osobnostní charakteristiky, ale na *interakce*: mezi vůdcem a vedeným vzniká vždy *interpendence* (vzájemná závislost). Vůdce pomáhá při zvládání osobních, sociálních nebo věcných obtíží a usnadňuje nebo vůbec umožňuje vyřešení problému. Proto má privilegovanou pozici: více náklonnosti, souhlasu, vlivu; je „primus inter pares“ (první mezi rovnými).

4 Pozice

Každý člen skupiny zauímá určitou *pozici*, která souvisí s jeho rolí a s fungováním skupiny jako celku. Dynamiky jednotlivých pozic si všímá *základní sociodynamická teze*:



Základní sociodynamická teze (podle Raol Schindler: *Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe*. In: *Psyche* 5/1957)

Tyto čtyři různé pozice: alfa, beta, gama a omega se navzájem liší množstvím přicházejících emočních vztahů. Pro každou z nich je typická jiná charakteristika.

Skupina se nejdříve vymezila a spojila vůči vnějšímu protivníkovi (P). Ten funguje jako cíl, na který se orientuje zájem skupiny. „Protivník“ je chápán v obecném smyslu slova, jako někdo „stojící na druhé straně“, aniž by pouze ztělesňoval negativní prvek skupiny.

Pozici *alfa* má ve skupině ten, kdo reprezentuje skupinovou iniciativu. Cítí se odpovědný za skupinu a její úspěch. Je schopen postavit se protivníkovi a vyrovnat se mu. Ke skupině má jen jednu povinnost: musí zůstat „jedním z nich“, zůstat ve spojení.

Většina skupiny (pozice *gama*) se s ním nevědomě identifikuje. Přejímají od alfy přání a prožitky. Tato pozice dovoluje být anonymní. Gama-jedinci sice obstarávají pracovní výkony skupiny, ale nejsou zatíženi rozhodováním a určováním cílů. Souhlasí s alfou a přistupují na provokace omegy.

Pozice *omega* ve skupině zastává ambivalentní postoje zpátečnické síly, negativní prvek ve skupině. Nováček ve skupině, nenadaný, úzkostně nejistý nebo váhající: ti všichni jsou predisponováni ocitnout se na této pozici. Omega představuje vlastnosti a názory totožné s těmi, které má ve skutečnosti nebo v představě skupiny protivník: pro skupinu se omega stává protivníkem. Jakmile je jedinec skupinou ztotožněn s protivníkem, snaží se najít ochranu, protože cítí negativní ocenění ze strany druhých. Toto chování skupina vnímá jako provokaci, takže dochází k vzájemným reakcím mezi gama jedinci a omegou. Gama jedinci se chovají k omegě tak, jak si představují, že by alfa jednal s protivníkem.

Mimo tento opakující se proces zůstává pozice *beta*. Její představitel je skupinou pozitivně hodnocen pro své speciální znalosti a schopnosti, vztah ke skupině navazuje prostřednictvím alfy. Může se stát, že se beta stane tak oblíbeným, že začne alfe konkurovat. K tomu dochází při řešení jednotlivých úloh a při převaze věcných úvah.

Teprve „vzájemná souhra“ jedinců v jednotlivých pozicích se specifickými úkoly je podmínkou fungování skupiny a podávání výkonů.

♦ Diskutujte v malých skupinkách o úlohách a významu jednotlivých pozic.

Skupinové cíle

Skupina, která chce dosáhnout svého cíle, se musí neustále rozhodovat. Stanovení společného cíle však může probíhat velmi rozdílným způsobem:

- **Cíl určuje jedna osoba:** Pro skupinu je často snadnější souhlasit s jedincem než jeho návrh odmítnout, i když mají jednotliví členové různé názory. Cíl je možné takto stanovit v případě, že někteří členové nevyužívají svých práv.
- **Více členů si předem dohodne určitý cíl:** Taková domluva způsobí pokles skupinové soudržnosti a vzájemné důvěry.
- **Rozhodnutí většiny:** Přes rozhodnutí hlasováním zůstává poražená menšina zaujatá vůči rozhodnutí a nerada ho plní.
- **Nátlak vůči nesouhlasícím:** „Je někdo proti?“ – mnozí členové se neodvážejí vyjádřit nesouhlas, protože se obávají ztráty podpory. Často také nemají příležitost k vyjádření.
- **Souhlas všech:** Tento způsob rozhodování je sice velmi zdoluhavý, ale všichni členové pak spolupracují na dosažení cíle, podporují ho a realizují, rozhodují společně. Všichni mají možnost vyjádřit své názory a své představy, o kterých se diskutuje.

Čím jasněji je cíl definován, tím více jsou členové angažováni a tím větší je počet těch, kteří s ním souhlasí. Rychleji je dosaženo jeho splnění.

♦ Jak se vaší třídě podařilo realizovat rozhodnutí, které jste uskutečnili společně? Přemýšlejte o tom v malých skupinkách a srovnajte v celé třídě jednotlivé závěry!

Normy

Normy jsou způsoby chování platné pro příslušníky nějaké sociální skupiny.

Čím déle skupina trvá, tím méně se u jednotlivých členů skupiny projevují rozdílné názory a chování. Dochází k vytváření norem chování. Interakce ve skupině probíhají podle určitých vzorů. Na jedné straně pomáhají normy redukovat napětí a strach u členů skupiny: *podpůrné působení* odstraňující vzájemnou nejistotu. Normy řídí vzájemné chování a *redukuji konflikty*. Skupinový systém norem *navelek ohraničuje* skupinu.

Na druhé straně normy *omezují* individuální svobody, především tehdy, když je prostor povoleného chování omezený, jiné chování není schvalováno a vyvolává sankce. Pak normy ztrácejí svou původní funkci a naopak úzkost způsobují.

Protože jsme členy různých skupin, které mají různé normy, můžeme prožívat *konflikt norem*, například když v rodině panují jiné normy než v práci, v náboženském společenství atd. Je třeba naučit se žít s těmito rozdílnými požadavky a vyrovnat se s vnitřními konflikty, které z toho vyplývají.

♦ Čím se liší normy ve vaší rodině a normy přátel? Jaké normy existují ve vaší třídě? Co se stane, když se podle nich neřídíte?

Promluvte si o svých zkušenostech ve skupinkách po třech.

Mnoho studií zkoumá vznik konformity a přizpůsobení ve skupině prostřednictvím *procesů sociálního srovnávání*.

SHERIF (1953) použil ve svém experimentu *autokinetický fenomén*. Tento experiment spočíval v tom, že se ve zcela tmavé místnosti rozsvěcovaly světelné body. Zdálo se, že se tyto body pohybují, ačkoliv ve skutečnosti šlo o klam, který vzniká, když oči vykonávají rychlé pohyby a světelný bod dráždí různá místa na sítnici (srovnej *Vnímání*, s. 34).

Pokusné osoby měly odhadnout, jak se světelný bod pohybuje. Protože ve zcela temné místnosti nebyl k dispozici žádný vztažný bod, nebylo možné ověřit si správnost odhadu. V jednotlivých pokusech proto udávaly pokusné osoby velmi rozdílné výsledky v intervalu od několika centimetrů až po čtvrt metru.

Nakonec pokusné osoby vyslovovaly své odhady nahlas ve skupince dvou či tří osob, takže každá pokusná osoba slyšela odhad ostatních členů skupiny.

Skupinové sezení se několikrát opakovalo a přitom zřetelně vyšla najevo rozdílnost jednotlivých odhadů. Pokusné osoby každé skupiny se vždy sjednotily na odhadu akceptovaném všemi členy: vzniklo konformní mínění. Když byly pokusné osoby opět požádány o další odhad, přidržely se společně vytvořeného názoru.

Moc skupiny ovlivnit vnímání a rozhodování svých členů vyjde najevo teprve v konfliktní situaci. N. ASCH (1951/56) pozoroval chování pokusných osob, které prožívaly při objektivním posouzení problému konflikt mezi vlastním názorem a jednomyslným názorem skupiny, která se z vlastního rozhodnutí odlišovala (konflikt mezi fyzickou a sociální realitou).

Pokusné osoby musely v osmnácti pokusech vždy porovnat délku jedné čáry („standardní podnět“) se třemi dalšími („srovnávací podněty“) a určit, která ze tří srovnávacích čar je stejně dlouhá jako

ta první. Délky srovnávacích čar byly zvoleny tak, že osoba se zdravým zrakem mohla prakticky vždy správně určit stejně dlouhou čáru.

Standardní podnět

A
B
C

Srovnávací podněty

Pokusné osoby se zúčastnily pokusu ve skupině osmi osob. Jedna pokusná osoba po druhé nahlas řekla svůj názor. Mezi údajnými pokusnými osobami byla vždy jen jedna „skutečná“, ty ostatní spolupracovaly s vedoucím pokusu. Podle zasedacího pořádku odpovídala skutečná pokusná osoba vždy jako poslední. Spolupracovníci odpovídali ve dvanácti případech z osmnácti nesprávně, ale vždy stejně jako

ostatní. Pro většinu pravých pokusných osob byl tento experiment velmi nepříjemný. Ulevilo se jim, když se nakonec dověděli o jeho skutečném účelu. I v tak velmi jednoduché a nedůležité situaci, jako je porovnávání čar, bylo velmi zatěžující prožívat konfrontaci s jednomyslným odlišným stanoviskem skupiny.

Asi jedna třetina odpovědí skutečných pokusných osob byla v kritických pokusech nesprávná. Odpovědi byly buď zcela totožné s názorem většiny, anebo tomuto názoru přizpůsobené. I když o stále přítomném tlaku většiny hovořily všechny pokusné osoby, třináct z padesáti osob nezkreslilo nikdy své odpovědi.

Při kontrolním pokusu jiné osoby vykonávaly stejné úkoly, aniž by byly vystaveny sociálnímu tlaku. Došlo jen ke třem chybám.

Sociální vliv v tomto typu situaci je zřejmě výsledkem skutečnosti, že velké množství osob vyjadřuje odlišný a se skupinou naprosto konformní názor. Především jednotnost názorů více osob vede mnoho pokusných osob k závěru, že všichni ostatní se přece nemohou mýlit.

Lze předpokládat, že *přizpůsobivé chování* lidí vůči skupině, která je nevědomě ztotožňována s „velkou matkou“, odpovídá ranému přizpůsobení se dítěte matce. Konrad Lorenz hovoří o „vtištění“ matky. Toto vtištění probíhá v prvním úseku života, matka člověku připadá jako „velká“ a mocná. Zvláště u lidí se slabým já, u nejistých a nepevných jedinců existuje nebezpečí rychlého přizpůsobení se skupině s pevnými a rigidními normami. Tito jedinci vůči nim nevyvíjejí odpor. Začlenění do skupiny většinou probíhá v úseku života, ve kterém by se člověk měl osamostatnit.

Jedinec předává skupině současně odpovědnost za svůj život, svou jedinečnost, „své Já“ a cítí se skrytý a bezpečný, většinou také „bez svého Já“ (sekty, náboženské skupiny – obrácení).

Pozice skupin – minorita / majorita

V každé společnosti existují skupiny, které se odlišují od průměrných obyvatel (postižení, delikventi, psychicky nemocní, bezdomovci, cizinci...). Jsou to však teprve *předsudky většiny* neodpovídající realitě, které způsobují, že tyto skupiny se dostávají do *pozice outsiderů* a stávají se *okrajovou skupinou* společnosti.

♦ Jaké zkušenosti máte s lidmi žijícími na okraji společnosti? Promluvte si o nich v malých skupinách.

Skupiny lidí jsou považovány za okrajové tehdy, když jejich normy neodpovídají platným normám společnosti a sociální vztahy vůči společnosti jsou redukovány. Předurčené stát se okrajovou skupinou jsou vrstvy obyvatelstva s materiálními problémy nebo skupiny lidí obtížně přizpůsobivých (např. hovořící odlišným jazykem).

To můžeme často pozorovat u přistěhovalců: na jedné straně usilují imigranti o stejné podmínky, v jakých žije většina, a jsou připraveni přizpůsobit se místním zvyklostem, na druhé straně však takto ztrácejí jedinečné normy své země, a tím i sílu své skupiny. Toto napětí pak prožívají velmi palčivě. Vůči menšinám si určití příslušníci většiny vytvářejí předsudky nebo se k nim chovají násilně.

Existuje řešení, které spočívá v soužití a ve vzájemném *přizpůsobení se obou skupin*. To vyžaduje alespoň minimální zájem ověřit své předsudky a „poznat se“.

Pokusy ukázaly, že nejlepším zdrojem vlivu je jednota většiny, ale za určitých podmínek (nejednotnost většiny) je menšina schopna přesvědčit většinu a způsobit změnu úsudku. Taková proměna závisí na chování menšiny, která musí být schopna zastávat své stanovisko vytrvale a bez výjimky; pak může získat právě takový vliv jako nejednotná většina.

Jednotlivec ve skupině

Výzkumy prokázaly, že většina lidí je schopna vykonat úkol rychleji v přítomnosti jiné osoby.

Tento efekt označujeme jako *sociální usnadnění* nebo *sociální výkonová aktivace*. Netýká se však kvality výkonu a případně množství.

Předpokládá se, že přítomnost druhé osoby zvyšuje aktivaci. U procesů učení má větší aktivovanost za následek kumulování nesprávných odpovědí, u již správně naučených činností zase častější a rychlejší správnou reakci.

Srovnáme-li výkony jedince a skupiny v nové úloze, pak je ve výhodě skupina, pokud nejde o čas.

Komunikace

♦ Jak navazujete kontakt?

Jakými různými způsoby můžete oznámit jednu věc?

Čeho si všímáte při rozhovoru?

Jak rozhovor ukončujete?

Já jsem v pohodě – ty jsi v pohodě

Komunikace je určována základním postojem člověka vůči sobě a vůči druhým. Rozhovor je nám příjemný, jestliže je vedený s pozitivním postojem „Já jsem v pohodě, ty jsi v pohodě“. Toto nastavení umožňuje vnímat sebe i druhého jako samostatnou osobu, být připravený a otevřený sdělením druhého a naopak. Tato „vzájemná úcta“ podporuje vyjadřování, přijímání a tolerování pocitů, potřeb a přání.

Komunikaci lze chápat jako „střídané vyjadřující chování“, jako *proces interakce*. Lidské vztahy vznikají, upevňují se a opět zanikají, lidé se přitom vyjadřují o svých vnitřních procesech nebo stavech, sdělují si obsahy nebo vybízejí druhé

k určitému chování. Není možné se mezilidským vztahům vyhnout, právě tak jako není možné nekomunikovat.

Člověk, který se ve vlaku v plně obsazeném kupé dívá z okna nebo sedí se zavřenými očima, druhým sděluje, že nechce ani mluvit, ani být někým osloven. Spolucestující ho obvykle nechávají na pokoji.

Model komunikace

Základní průběh mezilidské komunikace bývá nejčastěji znázorněn následujícím modelem: *Vysílač* (komunikátor) sděluje *zprávu* (v *zakódované* podobě) *příjímáči* (komunikant). K dorozumění dochází, jestliže je vyslaná zpráva shodná s přijatou. Příjímáči hlásí zpět, jak zprávu dekodoval, jak ji přijal. Toto zpětné hlášení označujeme jako *feedback* (zpětná vazba).

Jedna zpráva – mnoho sdělení

Otec říká synovi: „Ty, zítra máš školu!“ Syn odpovídá: „Dostáváš známky ty, nebo já?“ (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 151 a násl.).

U zprávy rozlišujeme aspekt obsahový a vztahový. *Obsahový aspekt* je věcná informace („zítra jdeš do školy“). U *vztahového aspektu* si všímáme, v jakém vztahu je vysílající k přijímajícím, co si o něm myslí a k čemu by ho chtěl podnítit („měl by ses trochu víc učit“). Zpráva se ale skládá nejen z *verbálních*, ale také z *neverbálních* složek: tón, hlasitost, tempo, doprovodná mimika a gestika, postoj těla a mimovolní tělesné reakce, jako například pocení nebo červenání (srovnej *Motivace*, s. 58 a násl., *Psychologie osobnosti*, s. 185 a násl.).

Tyto podíly se vzájemně doplňují a podporují: sdělení je *kongruentní*, všechny signály ukazují stejným směrem („Já už tě nechci ani vidět, ty ničemo!“, doprovázeno zlostným pohledem a vysloveno silným hlasem). Jednotlivé součásti si však mohou také odporovat, sdělení je *nekongruentní*: verbální a neverbální signály se k sobě nehodí. Například na otázku: „Máš mě rád?“ může někdo odpovědět: „Ano, samozřejmě!“, ale vyjadřovat opak svým tělesným postojem: zkřížené paže, noha přes nohu, skloněná hlava.

Důvody nedorozumění

Přijímající volí, na který aspekt sdělení zareaguje, což může mezilidskou komunikaci komplikovat.

Vraťme se nyní k příkladu s otcem, který říká: „Ty, zítra máš školu!“ Syn mrzutě odpovídá: „Dostáváš známky ty, nebo já?“. Jeho odpověď směřuje ke vztahovému aspektu sdělení, syn se tím brání pokárání, které cítí. Ale mohl by také vyjít z obsahového aspektu a odpovědět: „Ano, máš pravdu, vím, že jdu na zkoušku.“

To, že přijímající volí, nač zareaguje, způsobí problémy, pokud aspekt sdělení, který si vybral, není ten, na který vysílající kladl důraz. Tomuto každodennímu „nedorozumění“ se lze vyvarovat, jestliže se doplňující otázkou zajímáme o to, jak bylo sdělení míněno.

„...pochopil!“ – chování, které napomáhá rozhovoru

Porozumění

Každý člověk žije ve svém vnitřním světě, vnímá lidi, předměty a události jedinečným způsobem a přisuzuje jim osobní význam.

Poznat a prožít vnitřní svět lidí, kteří spolu hovoří, intenzivní snaha vcítit se do hovořícího a touha vidět věci „jeho očima“, to je *porozumění*, pochopení. Jestliže k tomu dojde, pak vzniká otevřený vztah plný důvěry.

Ocenění

Jestliže lidé berou vážně toho druhého, respektují jeho svět, i když mají jiný názor, pak ho oceňují, váží si ho.

Opravdovost

Jestliže jsou hovořící sami sebou, a ne jen maskou, osobou hrající určitou roli (nebo pouze naplňují očekávání), pak jsou opravdoví, autentičtí. To znamená, že jejich vyjadřování, jednání, gesta a mimika odpovídají tomu, co cítí, prožívají a co si myslí. Také je důležité, aby slovy a činy vyjadřovali své vnitřní pocity a postoje přiměřeným způsobem.

Aktivní naslouchání

Při „aktivním naslouchání“ je pozornost naslouchajícího soustředěná na hovořícího, naslouchající akceptuje názory druhého jako jeho mínění a pocity. A sleduje, co v něm jeho výpovědi vyvolávají (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 165 a násl.). Dobrý způsob, jak cvičit aktivní naslouchání, je „řízený dialog“.

♦ **Řízený dialog:** Vytvořte trojice (role A, B a C); vždy dva účastníci, např. A a B, si vyberou téma, na které mají rozdílný názor, a hovoří o něm. Rozhovor probíhá podle těchto pravidel:

A začíná větou, tezí, kterou B musí nejdříve zopakovat. A potvrzuje, že se mu podařilo vystihnout smysl věty, a teprve pak B odpovídá.

Jestliže věta nebyla správně zopakována, pokusí se o to B ještě jednou bez pomoci A. Pokud se mu to opět nepodaří, A vysloví tezi znova a B ji opakuje...

C je v roli pozorovatele. Sleduje čas a dohlíží na dodržování pravidel.

Dialog trvá deset minut a měl by být přehrán třikrát. Role se mění tak, aby každý zažil roli pozorovatele. Průběh cvičení by se měl vždy krátce zhodnotit.

Pravidla pro diskusi ve skupině

Lidská komunikace není jednou pro vždy dána, ale je z velké míry výsledkem procesů učení. Lze ji tedy změnit.

Určitě jste zažili, jak nepříjemné může být, když v rámci diskuse ve skupině hovoří všichni zároveň; jak naplnění se cítíme, když končí diskuse, ve které se nám podařilo s někým se sblížit.

Pokuste se při diskusi ve skupině dodržovat „pravidla hry“, která lze nacvičit a naučit se:

1. *Staňte se svým vlastním mluvčím:* Sami si určete, co chcete říct, kdy chcete mluvit a kdy mlčet. Pokuste se sami dávat a přijímat to, co chcete dostat. Cvičte se v sebezpozorování. Chovejte se k druhým se stejnou úctou jako sami k sobě. Jestliže se cítíte opomíjeni, vy sami to můžete změnit. Stát se svým mluvčím znamená, že budete sebe považovat za jedinečnou, autonomní a omezenou bytost a budete se cítit odpovědní za své činy.
2. *Přednostně zpracujte rušivé momenty:* Postranní rozhovory ve dvojicích, potíže se soustředěním, nuda, vztek nebo únavu většinou potlačujeme, abychom „nerušili“. Často jsou však v pozadí problémy zajímavější i ostatní členy skupiny. Když tato „narušení“ ignorujeme, omezuje se nebo úplně zaniká kontakt členů se skupinou. Tím klesá výkonnost skupiny. Zkušenosti ukazují, že čas, který je třeba věnovat zpracování těchto „narušení“, se ušetří, protože takto navozené lepší porozumění zvýší výkonnost skupiny.
3. *„Já“ místo „člověk“ nebo „se“:* Ve svých výpovědích mluve za sebe, zastupujete totiž sami sebe, používejte „já“, a ne „my“. Toto pravidlo napomáhá tomu, abychom se neschovávali za veřejné mínění („Nikdo by neměl...“, „Lidé většinou...“, „Věříme...“) a hovořili za sebe.
4. *Vlastní názor místo „vyptávání“:* Abychom při diskusi nehráli hru otázka – odpověď (rozhovor místo dialogu), raději místo otázky vyslovme svůj názor. Vyjádření vlastní zkušenosti a zážitku povzbudí k dalším interakcím – i ostatní sdělují své zážitky a postřehy. Opravdové tážení s cílem získat informaci je nutné pro pochopení: pak jsou otázky povoleny. Když už se musíme ptát, sdělme druhým důvod. Tím oslabujeme dojem inkvizice.
5. *Autentická a selektivní komunikace (opravdové a vybrané výpovědi):* Vyberte si, co a kolik chcete říct. Když vyslovíte všechno, kladete tím přehnané nároky na důvěru a snahu pochopit. Pokuste se být autentičtí. Neupřímnost a manipulace znemožňují přiblížení a spolupráci.
6. *Vždy může mluvit jen jeden:* Verbální interakce musí následovat po sobě, abychom jednotlivá vyjádření vůbec mohli vnímat. Často se stává, že mnozí chtějí hovořit současně. Pomáhá krátké sdělení, o čem máte v úmyslu mluvit, stručná a věcná komunikace přispívá skupině ke klidnému průběhu diskuse a k orientaci v různých tématech rozhovoru.
7. *Poskytovat zpětnou vazbu:* Zpětná vazba (feedback) je informace o tom, jak osoba A vnímá a prožívá chování osoby B, dále je to informace A pro B, jaké reakce vyvolalo chování B v A na rovině chování a/nebo na rovině prožívání a/nebo na rovině vztahové.

Vyvolává-li chování nějakého člena skupiny příjemné nebo nepříjemné pocity, sdělte mu to ihned, a ne později někomu třetímu.

Než někomu řeknete, jak na vás působí (než mu poskytnete zpětnou vazbu), zeptejte se ho, jestli to chce slyšet.

Mluve o svém vnímání a o své osobní reakci, kterou chování druhého vyvolalo, a neinterpretujte (např. „Jste arogantní!“). Interpretace jsou většinou nesprávné, nepomáhají a spouští obranné mechanismy. Nepotřebujete žádné „důkazy“ pro své pocity, máte na ně právo!

Přijímat zpětnou vazbu: Zkuste jednou pozorně naslouchat, a ne okamžitě situaci „objasnit“. Nesdělují se žádné skutečnosti a důkazy, ale subjektivní vnímání druhých. Sdělte druhému, jaké pocity ve vás zpětná vazba vyvolala, a pak se vraťte k obsahu sdělení.

O konfliktu

Kdybychom neprožívali žádné konflikty, museli bychom si rychle nějaké obstarat! Věčný klid, nerušená harmonie, vytoužené štěstí na ostrově blaženosti: to je utopie, sen ve skutečnosti nedosažitelný.

Neprožívat konflikty současně znamená neznat pudy, pocity, změny, radosti: být bezduchý, nelidský.

Vědomý lidský vývoj k neměnitelné, samostatné osobnosti úzce souvisí se zvládáním stále nových konfliktních situací, které se někdy shlukují do životních krizí.

Hovoříme o konfliktu, když:

- existují *možnosti volby*,
- *se rozhodujeme*,
- máme k dispozici různé *varianty jednání*.

Každý konflikt obsahuje odlišné alternativy potřeb, přání, pudů, požadavků, cílů, příkazů, impulzů a zájmů. Procesy zvažování a rozhodování mohou probíhat intra- a interpersonálně.

Jednoduchý *intrapersonální konflikt* se skládá ze dvou přání, které chceme uspokojit: účast na dvou událostech konajících se souběžně na různých místech (např. koncert filharmonie v 19,30 a napínavý fotbalový zápas na stadionu v 19,00).

Běžný *interpersonální konflikt* se týká nejméně dvou osob, které mají rozdílné cíle, ale ve vymezeném čase mohou stihnout jen jednu věc (dva přátelé plánují společný večer: jeden chce jít do kina, druhý do divadla).

KURT LEWIN (1936) rozlišuje tři druhy konfliktů.

- *Konflikt apetence (konflikt přiblížení)*: volba jedné ze dvou pozitivních alternativ (např. volba mezi dvěma partnery, volba filmu, který chceme vidět).
- *Konflikt averze (konflikt vzdálení)*: je obtížné vybrat si jednu z negativních alternativ (např. učit se, nebo propadnout u zkoušky, navštívit zubaře, nebo trpět bolestmi zubů).
- *Konflikt apetence – averze (ambivalentní konflikt)*: jedna a táž volba má negativní i pozitivní následky a vyvolává touhu po přiblížení i po vzdálení (např. volba profese s vysokým příjmem, ale s náročnou pracovní náplní, člověk, kterého obdivujeme a bojíme se současně).

Průběh konfliktu

Ve *fázích rozhodování* většinou prožíváme napětí. Délka trvání závisí na situaci a osobnostních proměnných. Rozhodování prožíváme různě.

Fáze rozhodování: Zpravidla se rozhodujeme pro nejatraktivnější variantu, při *konfliktu averze* pro „nejmenší zlo“. Při *konfliktu apetence – averze* je proces rozhodování ještě komplikovanější. Podle druhu konfliktní situace se objevují nejruznější „řešení konfliktu“: popření situace, hněv, volba náhradního cíle místo původ-

ního objektu, kolísání mezi několika náhradními cíli, zobecňování, potlačování atd. Tyto vzory chování příliš nenapomáhají zvládání konfliktů, jsou spíš překážkou konkrétního řešení konfliktu.

Významné konflikty, které byly vytěsněny nebo potlačeny, se podle některých poznatků mohou projevit na tělesné rovině a stát se příčinou *psychosomatických onemocnění*. Tělo si vytváří přirozenou rovnováhu, i když mnoha symptomům nerozumíme.

„Ten, kdo polyká vztek a starosti, riskuje žaludeční potíže!“

„Kdo se naučil rozhodovat se bezohledně, a přitom časem emocionálně vyhladověl, ten zase objeví srdečnost – bude ho bolet srdce!“

„Ten, kdo se snaží všechno vydržet sám, vzpomene si na to, jak moc potřebuje podporu druhých, až ho budou bolet záda!“

„Ten, kdo v depresi nebo ve smíchu usiluje o prestiž, moc a peníze, plouží se pomalu vznešenými sanatorii, když se zhroutí.“ (Srovnej *Co je psychologie*, s. 22.)

Po určení *konfliktní oblasti* existují v principu tři možné způsoby *zvládání konfliktu*:

- boj,
- útěk,
- vyřešení nebo odstranění konfliktu.

Model boje je nutně spojen se střetem: bráníme se, zápasíme, nebo se hádáme.

Model útěku je únik od problému, konflikt je popírán a ignorován, stahujeme se zpět, často díky odstupu získáváme náhled na konfliktní situaci.

Při *modelu řešení* nebo *odstranění* se s konfliktem vyrovnáme. Konflikt zvládneme, vyřešíme a vyhodnotíme. Pak se situace harmonizuje.

Na základě zkušeností a pozorování lze říci, že každý člověk dává v životě jednomu z těchto modelů přednost. Mnozí bojují, utíkají nebo konflikt řeší, aby hned v další fázi života byli zase bezmocně na začátku. Někdy zapomeneme na přání a cíle, které jsme měli, chceme pouze vyhrát nebo utéct.

Jiný model zvládání konfliktů si klade otázku: Čeho chci dosáhnout, co je mým cílem? Sledujeme následující body:

- schopnost pozitivně formulovat cíl,
- zodpovědnost sama za sebe,
- jak se cítím, co vidím a slyším,
- v jaké souvislosti se konflikt odehrává (kdy, kde, jak často),
- když dosáhnou svého, co se změní pro mě a co pro ostatní,
- za jakou cenu?

Strategie řešení konfliktu

Zakroužkujte výrok, který o vás platí nejčastěji:

- Každý konflikt vzbuzuje ve zúčastněných osobách určité pocity. Jak byste popsali své pocity v konfliktní situaci?
 - Dělá mi dobře, že můžu ventilovat své rozbourané pocity.
 - Při konfliktu zvážím. Musím přemýšlet, co si asi myslí druhí a jak se cítí.
 - Jsem frustrovaný/á. Buď se rozzlobím, nebo rezignuji. Ke skutečnému řešení stejně nemůžu nijak přispět.
 - Dělá mi to docela dobře, ale moje pocity nesmí být příliš prudké.
 - Často z toho mám strach. Nemohu se vyjádřit otevřeně a současně nezranit druhé.
- Z nějakého důvodu se zlobíte na svého přítele. Co uděláte?
 - Řeknu mu, kvůli čemu se zlobím. Pak se ho zeptám, jak se cítí.
 - Většinou se zlobím, protože se mu podařilo mě rozčlíit. Proto mu jdu z cesty, dokud nejsem zase klidný/á.
 - Když mám vztek, exploduji, aniž bych se moc ptal/a.
 - Mám strach dát svůj vztek najevo. Mohl/a bych udělat něco, čeho bych pak litoval/a. Proto se pokusím potlačit vztek a udělat pravý opak toho, co bych chtěl/a udělat.
 - Správný vztek je dobrý pro všechny, pokud nikoho nezraní.
- Domluva se protahuje, protože jeden z kolegů stále něco namítá. Co uděláte?
 - Jsem pro to, aby mohl přednést své argumenty. Když se mu skupinu nepodaří přesvědčit, měl by se podřídit většině.
 - Pokusím se přijít na to, proč vidí problém z jiného pohledu než ostatní. Můžeme se nad argumenty zamyslet ještě jednou z jeho úhlu pohledu a snažit se ho lépe pochopit.
 - V každé skupině se vyskytují různé názory. Pokusím se přimět ostatní, aby postoupili k dalším, příjemnějším otázkám.
 - Ten kolega zdržuje naši práci. Řeknu to nahlas a budu požadovat, abychom v nutném případě pokračovali dále bez něj.
 - Raději se držím zpátky, když se jiní hádají. Každý by se měl snažit sám obhájit své názory.
- Skupiny musí svá rozhodnutí často koordinovat s jinými skupinami. Podle čeho si zvolíte mluvčího skupiny?
 - Měl by být schopen co nejlépe prosazovat záměr skupiny, ale současně být také natolik flexibilní, aby dokázal revidovat pozici skupiny ve světle argumentů druhé skupiny a zajistit tak výsledné optimální rozhodnutí.
 - Měl by pozici skupiny zastávat šikovně a v žádném případě by skupině neměl působit potíže.
 - Měl by být kooperativní, přátelský a zdrženlivý, aby nevyprovokoval konflikty s ostatními skupinami.
 - Měl by být schopen tvrdě vyjednávat, neměl by dělat žádné ústupky a měl by maximálně prosazovat naše zájmy.
 - Vybral bych každého, kdo by už předem souhlasil s kompromisem.

Vyhodnocení

	9/9	5/5	1/9	9/1	1/1
1.	b	d	e	a	c
2.	a	e	d	c	b
3.	b	a	c	d	e
4.	a	e	c	d	b

Čísla ve vyhodnocení reprezentují vždy určité *styly řešení konfliktu*. Pojetí konfliktního stylu vychází z BLAKEA a MOUTONA.

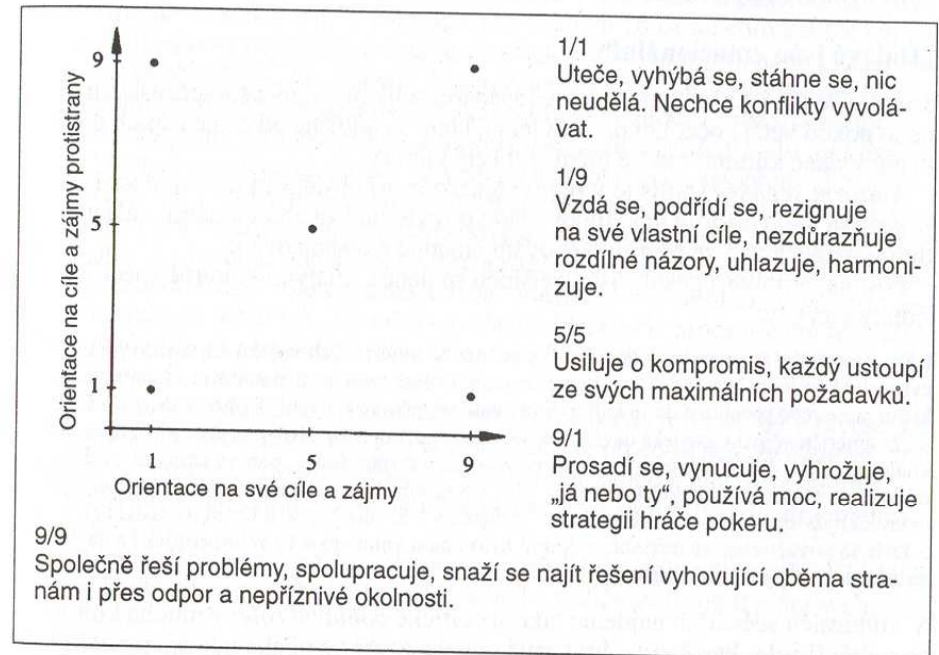
Analogicky k modelu vedení se i zde dají použít obě dimenze, rozčleněné vždy do devítistupňové škály:

- orientace na vlastní cíle a zájmy,
- orientace na cíle a zájmy protistrany.

Dvojdímenzionální přiřazení umožňuje identifikaci různých stylů konfliktu.

Poznámky:

- Uvedené styly je třeba chápat jako extrémní pozice: ani jedna z nich není optimální. V různých situacích mohou být přiměřené různé styly. Konflikt lze zvládnout rychleji, když budou zúčastnění schopni flexibilně zvolit přiměřený styl.
- Každý člověk si osvojuje pro něj charakteristický sled konfliktních stylů. Učí se, kterým stylem konflikt nejlépe vyřeší a který použije, když se mu pomocí prvního stylu nepodaří konflikt vyřešit (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 164 a násl.).



Role

„Celý svět je divadlo.

A všichni, ženy i muži, jsou jen herci.

Vystoupí, a pak odejdou ze scény.

A v životě každý z nich hraje mnohé role.“

(WILLIAM SHAKESPEARE: „Jak se vám líbí“)

- ♦ Jaké role hrajete ve svém životě? Jak vypadá vaše „všední“ role? A kdy hrajete tu „sváteční“?

Do jaké míry se s těmito různými rolemi ztotožňujete? Kdy hrajete roli a kdy jste sám sebou? Měňte často své role?

Chtěli byste být raději součástí jiné kultury? A jaké?

V čem jste v životě úspěšný a jak jste toho dosáhl?

Většina lidí hraje nějaké „divadlo“. Podle FRIDRICHA PERLSE (zakladatele gestaltterapie) se každý člověk pohybuje na dvou scénách: na soukromé, kde si skrytá a tajně připravuje své role a zkouší je pro budoucnost, a na veřejné, kde své chování uplatňuje.

Mezi skutečným scénářem a *individuálním psychologickým scénářem* existuje překvapivé množství shod. Oba zahrnují předepsané rozdělení rolí, dialogy, akty, scény, témata a zápletky, které směřují k vyvrcholení a končí zatažením opony.

Život člověka můžeme srovnat s divadelní hrou, scénářem je probíhající program. Občas se podobá dobrodružné hře a jindy zase tragédii, komedii, romanci nebo zcela nudnému představení. Tato jedinečná hra obsahuje části scénářů rodiny a společnosti a odráží celou kulturu.

„Italové jsou emocionální“

Scénáře se liší v každé kultuře, nové scénáře vznikají v rámci společenských změn nebo pokud větší počet lidí prosadí téma, které se odlišuje od dosavadních předpokladů v dané kultuře: pak se mění styl celé kultury.

Kulturní scénáře (odlišné v různých národech) obsahují i takové detaily, jako je gestika nebo postoje těla. Italové jsou považováni za emocionální, vášnivé, zatímco Angličanům se připisuje chování chladné a distancované.

Postoje, mimika a gestika jsou většinou spojené s určitými kulturně specifickými rituály a zvyky.

Během poslední fáze druhé světové války se mnoho amerických vojáků zdržovalo při cestě na evropský kontinent krátkodobě ve Velké Británii. Přitom bylo možné studovat následky neobvyklého masového pronikání dvou kultur. Studovalo se „párové chování“ v obou kulturách. Ukázalo se, že američtí vojáci i anglická děvčata na sobě navzájem pozorovali nedostatek zdrženlivosti a sexuálního taktu. Bližší výzkumy upřesnily, že kulturně specifické „párové chování“, od seznámení až po sňatek, probíhalo jak v Anglii, tak v USA přibližně ve třiceti krocích. Posloupnost těchto kroků byla však v obou kulturách různá. Zatímco v USA docházelo k líbání relativně brzy (krok 5.) a bylo považováno za nevinné, v Anglii bylo líbání vnímáno jako velmi erotické a nacházelo se na mnohem pozdějším místě (krok 25.).

V kulturních scénářích najdeme také specifické *pohlavní role*: v mnoha kulturách se odlišují role, které musí hrát muž, a role, které se očekávají od ženy. MARGARETA MEADOVÁ, americká etnoložka, jejíž výzkumy byly skepticky posuzovány mnoha seriózními vědci, popsala zajímavý kmen na Nové Guineji. Od mužů se v tomto kmenu očekává, že se jako pečliví otcové budou starat o děti a domov, zatímco ženy se aktivně zabývají rodinným podnikáním. Jinak se chovají příslušníci kmene lovců lebek v Barmě, kde jsou chlapci od narození vychováni pro boj a brutalitu. Každý chlapec denně zkouší svou válečnou roli jako přípravu na vlastní očekávanou násilnou smrt. Jen málo mužů tohoto kmene přežije dospívání, ženy to akceptují a společně se dělí o zbývající muže (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 209 a násl., *Vývojová psychologie*, s. 144 a násl.).

V mnoha ohledech existuje podobný bojový vzor i v Evropě: muži musejí absolvovat povinnou vojenskou službu, zatímco ženy ne. Mnoho mužů přijímá vzory chování z hrdinských mýtů: manifestace síly a boje proti podrobení a utrpení. Muž je považován za silnějšího a agresivnějšího, neměl by nikdy projevit své pocity, měl by navázat na rodinnou tradici a být připraven pro svou rodinu zemřít udatně a beze slova.

Od ženy se očekává, že si osvojí vzory odpovídající mateřské roli. Měla by obětovat svůj život, aby pomohla muži a dětem dosáhnout jejich cílů: vždy má být připravena podporovat druhé. Má být také schopna vyjadřovat bez námahy své pocity.

♦ Jistě jste slyšeli něco o snahách odstranit tyto zažitá vzory (ženské popř. mužské hnutí). Diskutujte v malých skupinách, zda a jak se u nás tyto vzory pohlavně specifických rolí nějak změnily.

„Milerovi drží vždycky při sobě“

Kulturní scénáře jsou většinou předávány prostřednictvím rodiny. Všechny rodiny mají vzory, které obsahují části kulturních scénářů. Z generace na generaci jsou předávány tradice a očekávání. V úslovích a na určitém způsobu chování lze vypořádat jedinečnost rodinných členů ve vztahu k tradičním rolím, např. „Milerovi drží vždycky při sobě“, „My Majerové jsme velmi spořiví“, „Správný Novák by něco takového neudělal“, „V naší rodině jsme vždy měli lékaře (kněze, učitele)“.

Každá rodina má svou specifickou *rodinnou kulturu* a určité rituály, ve kterých se tyto hodnoty manifestují. Někdy se z těchto hodnot mohou stát předsudky. K tomu dochází, když rodiče prezentují svým dětem určitá přesvědčení jako fakta, takže děti v rámci své loajality vůči rodině výpovědi svých rodičů nekriticky přijímají.

Poznatky o významu scénářů v kultuře a rodině, informace o jejich vlivu na život a rozeznání vlastní role v rodině, to vše umožňuje vytvoření *identity*, která jedince odlišuje od ostatních. Tento vývoj vlastní identity je proces, který trvá celý život, neboť přijetí vlastního „Já“ v konečném důsledku znamená odchod z rodinného společenství a ukončení „své“ role v něm.

Často se předpokládá, že vně společnosti vzniká určitá míra shody v představě o tom, jak se má člověk v určité roli chovat. Také se předpokládá, že členové této společnosti jsou motivováni chovat se v duchu této shody, což by sociální chování ulehčilo. V naší společnosti se však vzhledem k množství rolí ztrácí jednoznačnost.

Jak by se měli chovat rodiče vůči svému dospělému dítěti při konfliktu? Mělo by se dítě většinou podříditi přání rodičů, nebo by rodiče měli splnit přání svého dítěte?

Měla by manželka automaticky podříditi svou kariéru nárokům svého manžela? Co se stane, když má žena vyšší kvalifikaci? Na tyto otázky dnes neexistuje tak jednoznačná odpověď jako dříve. *Narůstá nejasnost rolí.*

„...ten má ale dobrou pozici!“

Mezi přáním jednotlivce a očekáváním skupiny, ve které jedinec žije, existuje vždy určité napětí. Jedinec musí brát ohled na to, co od něj očekává společnost. Zda bude větší důraz klást na své vnitřní snahy nebo na požadavky okolí, to závisí na jedinci i na sociální a kulturní situaci.

Životní historie a v určitém kulturním okruhu panující tradice ovlivní roli, kterou bude osoba ve skupině zastávat.

Jedinec získává určitou *pozici*, pokud naplňuje očekávání skupiny (společnosti). S požadavky na tuto pozici, která je typická pro určité místo ve společnosti, mohou být spojeny současně peníze, moc a vliv. Často je však možné takové pozice dosáhnout pouze za cenu rezignace na osobní potřeby.

♦ Jakou pozici zaujímáte ve své třídě a jak jste se do ní dostali?

Hraní role

Hraní role je krátkodobé, dobrovolně akceptované a pokusné převzetí nějaké role, aniž by současně s ní osoba získala roli odpovídající pozici.

Při hraní role můžeme znovu objevit jiné role a způsoby chování nebo si je nově osvojit. V psychoterapii (psychodrama, gestaltterapie) se tato technika často používá (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 141).

Postoje a jejich změna

♦ Máte rádi guláš? Proč?

Jsou vám sympatičtí myslivci? Proč?

Je vám příjemná vůně vánočního františka? Proč?

Postoje – máte nějaké?

Poté, co jste se rozhodli „ano“ nebo „ne“ a své rozhodnutí zdůvodnili, uvědomili jste si své *postoje* k těmto různým otázkám.

Postojem rozumíme relativně stabilní připravenost jedince reagovat určitým způsobem na osoby, skupiny, situace, způsoby chování, předměty nebo názory.

Postoj se skládá ze tří složek:

- přesvědčení a představy, jaké věci jsou, nebo jaké by měly být;
- afekty a emoce, které jsou spojeny s tímto přesvědčením;
- pohotovost k jednání.

Postoje přejímáme nejdříve od rodičů a osob důležitých pro výchovu, později také od členů skupiny. *Přejímání* postojů se děje pozorováním a osobní zkušeností s odměňováním a trestáním představitelů určitého postoje. Abychom ukázali, že patříme do rodiny, kruhu přátel nebo do určité kulturní skupiny, zastáváme též názory. *Názory* jsou verbálním vyjádřením postojů.

V průběhu osamostatňování, oddělování od rodiny a začleňování do různých skupin (profesionální oblast, přátelé, náboženská společenství, sportovní klub...), se časem mění také naše vnitřní postoje v souvislosti se získáváním nových informací a poznáváním jiných hodnot (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 162 a násl.).

Postoj změny chování, nebo chování změny postoj?

Je rozšířeným předpokladem, že postoje určují chování; na této hypotéze je založena reklama, propaganda, pedagogika, psychoanalýza atd. V mnoha experimentál-

ních výzkumech bylo zjištěno, že mezi postojem a chováním neexistuje přímá souvislost. *Chování* je pouze částečně určováno postojem; faktory jako *sebehodnocení*, *strach* a *sociální normy* hrají také podstatnou roli.

Změní lidé svůj postoj, když je přimějeme, aby se zachovali způsobem, který jejich postoji zásadně odporuje? Pokud může jedinec své chování, které se neshoduje s jeho postoji, připsat vnějším vlivům (nátlak, odměna...), většinou své postoje nemění. Jakmile přestanou působit vnější vlivy, jako fyzický nátlak, výhrůžky, odměny atd., vrací se jedinec opět ke svému původnímu přesvědčení. Tento proces probíhá jinak, jestliže si jedinec sám zvolí chování, které se neshoduje s osobním postojem: aby snížil vnitřní napětí, přizpůsobí svůj postoj tomuto chování nebo označí své chování za iracionální.

Existují okolnosti, při kterých nelze přesně určit, zda byla *změna postoje* vynucena nebo vyplynula ze svobodného rozhodnutí. Často se jedná o případy, kdy je na jedince vyvíjen určitý nátlak, aby se choval veřejně závazným způsobem, ale současně může své chování volit z různých alternativ.

♦ Znáte situace, ve kterých vaše chování neodpovídalo vašim postojům (například problematika životního prostředí...)? Z jakých důvodů?

Proč se změnilo vaše obvyklé chování?

- Chtěl jsem svůj postoj změnit.
- Už jsem to zkusil a mám s tím dobré zkušenosti.
- Chtěl jsem dosáhnout určitého cíle.
- ...

Promluvte si o tom v malých skupinkách.

Moc a manipulace

Moc a manipulace spolu těsně souvisejí. *Moc* můžeme projevit tak, že přimějeme druhé, aby akceptovali a vyplnili i to, co jim nevyhovuje. To je snazší, když se lidé cítí být závislí nebo se tak chovají. („Jestliže uděláš to, co chci, dám ti to, co potřebuješ.“) Slibované přednosti a odměna nebo strach, že o odměnu přijdu, mohou být zdrojem závislosti (např. rodič – dítě, cizinec bez pracovního povolení...).

Moc je *funkcí autority*, a proto může být zneužita.

♦ Kdy se cítíte mocní nebo bezmocní? Promluvte si o svých zkušenostech v malých skupinách.

Manipulace je *prostředkem moci*. Lidé používají moc, aby nepozorovaně zvýšili svůj vliv: „*manipulací* rozumíme přímé řízení názorů a chování, kterým manipulovaná osoba přispěje k dosažení určitého cíle, aniž by věděla jakého“ (Zöschbauer, F.: *Manipulation und Macht*, Hamm 1975). Tento pojem používáme i tehdy, když je současně ovlivňováno více osob pomocí mechanismů řízení chování, které si tito jedinci neuvědomují.

Za jakých okolností jsme snadno manipulovatelní?

V situacích *krizí*, nejasností a nejistoty je lehké nás ovlivnit. Ke všem, kteří alespoň zdánlivě přispívají k objasnění situace, napomáhají zvládnout krizi nebo snížit nejistotu, lidé snadno získají důvěru.

Také v situacích, kdy jsme zklamaní nebo frustrovaní, protože jsme nedosáhli vytouženého cíle, snadno uvěříme informacím, které snižují naše *zklamání* nebo důležitost daného cíle.

Při *velké potřebě kontaktu* mají zvláště osamělí lidé tendenci nekriticky přijímat názory prezentované oblíbenými moderátory nebo politiky, vnímají je jako „náhradní objekty“.

Jsmo velmi ovlivnitelní v oblastech, ve kterých si nedůvěřujeme a ve kterých je naše *sebehodnocení nízké*. *Vědění je moc*: Čím více víme, tím jsme informovanější, roste naše sebevědomí a jsme méně manipulovatelní. Další ochranou proti manipulaci je sebedůvěra: zahrnuje poznatky o tom, co chci, co si přeji a co potřebuji.

Manipulace využívá určité efekty, kterým lidé často podléhají:

- *Efekt přívržence*: tendence své názory nebo chování při rozhodování přizpůsobit názoru většiny nebo kvalifikované autority.
- *Haló efekt* (srovnej *Vývojová psychologie*, s. 141, *Psychologie osobnosti*, s. 184).
- *Efekt kumulace*: sklon intenzivněji se zabývat vždy jinak formulovanými informacemi a uvěřit tomu, co slyšíme často.
- *Efekt členství ve skupině*: pokud informace odpovídají názorům a očekávání skupiny, snadněji a ochotněji je přijmeme. Podaří-li se manipulujícímu vzbudit dojem, že je také členem skupiny, je pro něj snazší získat důvěru.

Nechali jsme se zmanipulovat, jestliže jsme nevědomky přejali názory a postoje manipulujícího nebo když jsme se zachovali podle jeho přání: koupili jsme nabízený produkt, nezávisle na tom, zda jsme ho chtěli, potřebovali nebo si ho mohli dovolit (úspěšnost reklamy). Je důležité vědět, za jakých podmínek a v jakých situacích jsme přístupnější ovlivnění (srovnej *Vnímání*, s. 45 a násl.).

♦ V jakých situacích vás mohou druzí snadno ovlivnit? Jakým způsobem se vy snažíte ovlivnit druhé (argumenty, prosby, skryté pokusy o uplácení)?

Moc a manipulace na příkladu masmédií

Vycházíme z předpokladu, že organizace a zájmové skupiny, které stojí v pozadí *masmédií* (tisk, rozhlas, televize), mají moc nad jedinci, kteří tato média konzumují. Příjemci masmédiální komunikace se dostávají do *závislého vztahu*. Organizace určitým způsobem „kontroluje“ informace: rozhoduje, *kteřá* informace bude zveřejněna a *jakým* způsobem. Kritéria výběru nejsou příjemci informace známa, nemůže je kontrolovat. Vědomé použití této moci se netýká pouze informace jako takové, ale i možnosti volby zveřejnění nebo utajení této informace. Proto jedním z nejdůležitějších cílů vůdců každé revoluce je získání kontroly nad informačními sítěmi.

Jednou z forem tabuizace věcného obsahu je zdůrazňování *senzací*. Jsou-li události vyhodnoceny jako senzace, jsou vytrženy z původního kontextu a stávají se izolovanými fenomény. Ten, kdo informaci přijímá, nemusí přemýšlet, do jaké míry se ho to osobně týká: klidně se může prohlásit za nevinného, jeho svět je čistý a správný, zatímco ti druzí jsou pošpinění a zpuštěni. Například při zprávách o demonstracích je pozornost věnována spíš střetům než účelu a cíli demonstrace.

Mediální konzum

Mediální konzum probíhá formou

- *primárních činností*: čas strávený pouze sledováním média,
- *sekundárních činností*: pozornost je věnována také dalším činnostem.

Druh konzumace závisí na charakteristice média, u novin je tomu jinak než u televize, knih, rozhlasu, komiksů nebo časopisů. Médium volíme podle jeho specifických předností a podle našeho očekávání.

Problémem je konzumace médií a nekontrolovatelný vliv médií na proces socializace u dětí a dospívajících (například když se dospívající s televizním hrdinou natolik identifikuje, že chce vyloupit banku stejným způsobem, jako to viděl v televizi).

Socializace prostřednictvím masmédií je proces, při kterém si „příjemce“ osvojuje společenské vědomí na základě obrazů a informací prezentovaných médií. Může se stát, že konzument orientuje podle nabídky médií i své osobní potřeby, a sám se tak tomuto konzumu přizpůsobuje.

Kritický pohled na média proto potřebují získat především děti, aby byly schopny vytvářet si vlastní postoje a nebýt pouhými pasivními příjemci např. televizních programů.

Požadavek, aby masmédiá plnila *zábavnou funkci* (poskytovala takovou zábavu, která konzumentům ulehčí jejich každodenní problémy, zbaví je zátěže rozhodování a nabídne jim vzor, jak řešit problémy) je velmi problematický. Média ve snaze splnit požadavky na zábavu vysílají seriály, ve kterých jsou zachyceny společenské poměry značně zjednodušeně: klišé a triviální zápletky diváka zavedou do iluzorního světa, kde se cítí jistý a bezpečný.

Nebezpečí je v tom, když se divák pokusí použít vzory řešení problémů a konfliktů prezentované v těchto seriálech: v normálním životě nefungují. Černobílé a nediferencované charakteristiky a interakční vzory sice utěšují a snižují frustraci, takže současně ventilují agresi, ale nepomáhají ji zpracovat.

„Protože se televizní zábava stává stále častější formou trávení volného času, je důležité, aby byl televizní program přestrukturován na program, který aktivitu netlumí, ale povzbuzuje. Je důležité umět v informačních a zábavných programech rozpoznat její cíle a pokusy o manipulaci, abychom se mohli účinně bránit“ (Zöchbauer, F.: *Manipulation und Macht*, Hamm 1975).

♦ Vytvoření projektu na téma mediální konzum.

1. Vypracujte dotazník zaměřený na dva základní problémy:

- Konzumní chování dětí, dospívajících a dospělých.
- Jaký vliv má výchova na konzumní chování?

Následující otázky vám mohou sloužit jako vzor při vypracování dotazníku:

- Kolik času denně strávíte u média?
- Jaká média sledujete (rádio, televizi, video, noviny, časopisy...)?
- Jakým způsobem je sledujete (sám, s druhými)?
- Kde je sledujete (doma, u přátel, v kavárně)?
- Mluvíte o sledovaných obsazích (s kým)?
- Hraje výše kapesného nějakou roli při sledování médií?
- Kdo určuje, co číst, poslouchat, na co se dívat?
- Odebíráte doma noviny?

- Co očekávají lidé od médií?

2. Provedení

Dbejte na to, aby byl zachován princip dobrovolnosti a anonymity.

3. Zpracování a shrnutí výsledků

- a) Co se dá říct o konzumním chování při sledování médií u dětí a dospělých? (Zohledněte při zpracování vašich informací možnosti statistického vyhodnocení, srovnejte *Základní pojmy a metody psychologie*, s. 280 a násl.). Např. Jaká média jsou přednostně konzumována v souvislosti s věkem? Má profese vliv na mediální chování dospělých?
- b) Jaká výchova, podle vás, nejvíce podporuje konzumaci médií? Např. samostatnost, rozhovory, peníze, vzory, uspořádání času...

♦ Zkušenosti o vizuálních médiích nejlépe získáte, když sami vytvoříte film. Jestliže máte k dispozici videokameru, natočte film, např. na téma „Každodenní veselé situace z různých úhlů pohledu“. Praktické podněty ke tvorbě filmu:

- Co chcete publiku sdělit?
- Proč to chcete sdělit?
- Jakým způsobem to nejlépe sdělíte?

Základní prvky filmové tvorby

Film je obrazové vyprávění, řeč obrazu.

Záběr je úsek filmu mezi zapnutím a vypnutím kamery.

Scénou nazýváme sérii záběrů, zachycujících jeden průběh chování.

Sekvence vzniká sestavením více scén, které jsou věnovány podobnému tématu.

Aspekty obrazové kompozice:

U filmu je k dispozici pouze příčný formát. Co je v centru dění, mělo by být i v centru obrazu.

Zajímavé obrazy vznikají experimentováním s popředím a pozadím (dojem prostorové hloubky), diagonálou, kontrastem světla a tmy.

Působení obrazu je ovlivňováno **zorným úhlem (perspektivou kamery)**:

- Ve výši očí: obraz je neutrální.
- Žabí perspektiva: předmět působí jako objemný a velký.
- Ptačí perspektiva: osoby a věci působí zmenšeně.

Velikost záběru sahá od „velkého celku“ až k detailu.

Je dobré přehlédnout scénu jedním celkovým záběrem pro orientaci pozorovatele a pak se věnovat detailům. Změna stanoviště v souvislosti se změnou velikosti záběru velmi přispívá k oživení filmu.

Podstatným znakem filmu je **pohyb**.

1. Objekt by se měl pohybovat od kamery nebo ke kameře po diagonále; dále je třeba dbát na to, aby směr pohybu (např. zleva doprava) a rychlost zůstaly zachovány.
2. Při pohybu kamery hovoříme o **otáčení**, při něm se ale nemění stanoviště. Při panoramatické otočce má být rychlost tak pomalá, aby bylo možné vnímat objekty. Odpovídá stálému prohlížení a pozorování. Při prudkém otáčení spojujeme rychlým pohybem kamery dva motivy, aniž bychom jasněji ukázali prostor mezi nimi.

Jízda znamená pohyb kamery dopředu, stanoviště se mění během záběru. Tyto pohyby kamery mají být úsporné a promyšleně použité.

Abychom zdůraznili rychlost průběhu nebo ho mohli přesněji pozorovat, používáme **časovou lupu**. Opačným efektem je **zpomalení**. Pomalu ubíhající pohyby (šnek, oblaka...) jsou natáčeny se sníženou rychlostí a promítány normálním tempem, takže se zdá, že ubíhají rychleji.

Organizace



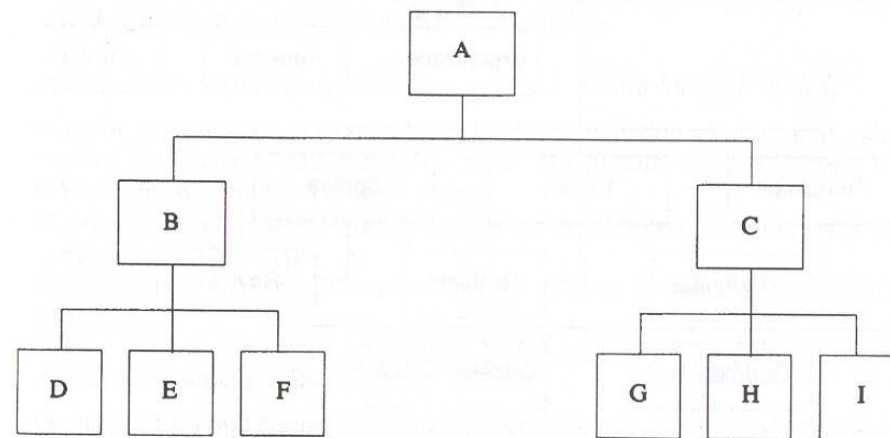
- ♦ V takovém podniku bych chtěl pracovat!

Jak by mělo vypadat vaše budoucí ideální pracoviště? Stručně ho popište, vezměte v úvahu níže uvedené faktory, které ovlivňují podnikové klima. Vaší fantazii se žádné meze nekladou.

Organizace jako formální struktura

Organizace určuje, co má dělat každý pracovník podniku: kdo má plnit jaké úkoly, kdo komu smí dávat příkazy, kdo má koho poslouchat. Stanovuje také, kdo má být o čem informován, kdo na čí místo postupuje.

Organizace je *systém rozdělení práce* a současně *systém komunikační a informační*. Určuje uspořádání, podle kterého jsou stupňovitě rozdělována nižší nebo vyšší oprávnění. Toto rozdělení práce a odstupňování *kompetencí* včetně předpisů a pravidel komunikace a informování je označováno jako *formální organizace*.



Příklad hierarchické pyramidy

Tento náčrtek znázorňuje typický příklad formální struktury organizace ve formě *hierarchické pyramidy*.

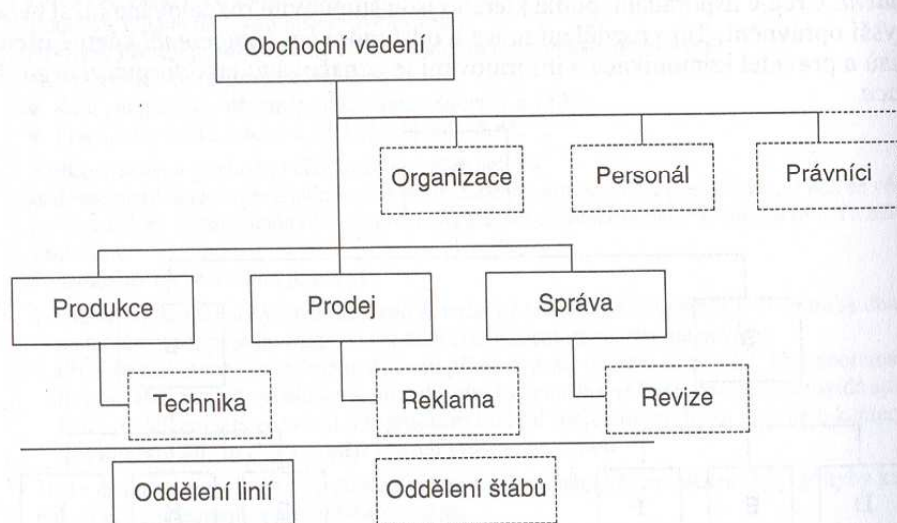
Každý blok označuje určitou formální pozici uvnitř podniku. Velikost a uspořádání bloků naznačuje relativní postavení v hierarchii. Čím větší je blok a čím blíže je umístěn vrcholu, tím významnější a vlivnější je pozice, nezávisle na schopnosti pracovníka, který tuto pozici zaujímá. Bloky stejné velikosti reprezentují pozice s totožným postavením, prestiží a odpovědností. Jednotlivé bloky jsou navzájem spojeny čarami, které označují formální kanály určené organizační strukturou: jimi mají procházet informace. Je nasnadě, že pracovník na třetí úrovni, např. D, nemůže oficiálně začít komunikovat s top-managerem A. Tento způsob zajišťuje, že D musí předávat zprávy svému přímému nadřízenému B, který je tak informován o dalším vývoji na svém pracovišti.

Systém štáb – linie: Rozšířený model organizační hierarchie

Jednou z nejdůležitějších vlastností podnikatele je „odvaha rozhodovat se“ a schopnost uvést svá rozhodnutí do podnikové praxe. Čím komplexnější je hospodářská struktura podniku, ale také celé hospodářské oblasti, tím obtížnější je pro jednotlivce nacházet odpovídající podklady pro své rozhodnutí. Je k tomu totiž zapotřebí čím dál více specialistů, kteří by mu poradili. Ty označíme jako *štáb* – označení je odvozeno od vojenských štábů, které od napoleonských válek podporují vojsko v poli. Spolu s působením štábů v podniku vznikají dvě kvalitativně odlišné pracující oblasti:

- *linie* (oblast rozhodování a realizace),
- *štáb* (plánující, poradní, pozorující oblast).

Příkladem pro klasický model „štáb – linie“ může být následující organizace:



V tomto modelu existují štáby, které jsou přímo podřazeny obchodnímu vedení, a jiné štáby, které spolupracují s nadřízeným oddělením.

Aby spolupráce mezi štábem a linií fungovala, je třeba dodržovat následující pravidla:

- Vedení podniku musí být připraveno využívat poradce a akceptovat jejich rady.
- Štáby neposkytují poradní funkci přímo liniím.
- Linie si nechávají poradit a štábům poskytují všechny získané informace a podporu.
- Vedení podniku určuje, které oddělení pracuje jako štáb a které jako linie.

Organizace jako neformální struktura

Formální struktura zpravidla nevystihuje skutečné vztahy. Používá pouze dimenze „nahore“ a „dole“, kterými nelze popsat sociální realitu v podniku.

Vedle formální struktury totiž existuje ještě *neformální struktura organizace*. Obsahuje nepsané zákony podniku, žitý kánon norem a pravidel ovlivňující chování zaměstnanců. Patří sem vytváření *neformálních skupin* mimo hierarchickou rovinu. Interakce probíhají i jinak než určenými kanály. Dochází k tomu, když pracovníci ve své oblasti nemají žádnou skupinu, ve které by se cítili jistí a uznávaní. Dobrý manažer se bude snažit podporovat vytváření neformálních skupin.

Implicitní modely osobnosti v různých teoriích organizace

Social man (sociální člověk)

Sociální potřeby lidí zohledňují především ty organizační koncepce, které vycházejí z teze *hnutí human-relation* (lidské vztahy). Tímto hnutím prezentovaný model osobnosti *social man* předpokládá následující:

- Základní motivací člověka je jeho sociální potřeba spolupracovat s druhými. Svou identitu si jedinec vytváří na základě svého vztahu k druhým.
- Člověk je citlivější vůči sociálnímu tlaku kolegů ve skupině než vůči pobídkám podnikového vedení.
- Člověk je managementem ovlivnitelný především tehdy, když nadřízení uspokojí jeho sociální potřeby a potřebu být uznáván.

Economic man (ekonomický člověk) – teorie X (podle McGREGORA)

Jiná teorie organizace vychází z předpokladu, že člověk podává výkon výlučně za peníze. Jiné motivy, jako přání, očekávání, strach, tato teorie nesleduje. V pozadí je osobnostní model *economic man*:

- K práci je člověk motivován především ekonomickými podmínkami a jedná v zájmu největšího zisku.
- Člověk usiluje o jistotu, má málo ctižádosti a pokud možno odmítá převzít zodpovědnost.
- Pocity lidí jsou v podstatě iracionální. Je třeba zabránit tomu, aby pocity narušovaly ekonomické zájmy člověka.

Organizace mohou a musí být strukturovány tak, aby kontrolovaly pocity a nepředvídatelné rysy lidí. McGREGOR („The human side of enterprise“, 1960) označuje tento systém myšlení jako *teorii X*.

Complex man (komplexní člověk) – teorie Y (podle McGREGORA)

Zdůrazňování ekonomických a sociálních potřeb lidí představuje velmi zjednodušující přístup. V novějších teoriích organizace je důraz kladen na poznatek, že motivační a kognitivní struktura jedince je rozmanitější a je ovlivňována různým sociálním prostředím. Model osobnosti *complex man* zdůrazňuje různé potřeby a motivy, podobně jako hierarchický MASLOWŮV model (srovnej *Motivace*, s. 56).

Uvědomíme-li si různost lidských potřeb, pak budeme věnovat více pozornosti pracovnímu prostředí a také skutečnosti, zda činnost danému jedinci vyhovuje. Příklady organizací, které vycházejí implicitně i explicitně z modelu *complex man*, popsal McGREGOR jako *teorii Y*.

Vedení organizace

♦ Osoby na vedoucích místech jsou často potomky otců, kteří také zaujímají vedoucí pozice. Je řízení vlastnost, kterou lze zdědit, nebo existují ještě jiná vysvětlení? Diskutujte o této otázce v malých skupinách. K jakým závěrům jste dospěli?

Individuální osobnostní rysy, jako je inteligence, přizpůsobivost, extraverte, dominance, maskulinita, nízká míra konzervativnosti, citlivost, tedy vlastnosti považované za předpoklady pro získání vedoucí pozice, nejsou zárukou úspěšného plnění řídicí funkce.

Jedinečnost úlohy a struktura řízené skupiny jsou další důležité faktory, které je třeba vzít v úvahu při řízení organizace.

Řízení je *interakční fenomén* probíhající ve specifické situaci mezi skupinou a vedoucím. Pokud vedoucí splňuje očekávání členů skupiny, pak je jako vedoucí akceptován. („Král je prvním služebníkem svého státu.“)

♦ Nadřízení, kteří se vůči svým spolupracovníkům a jejich potřebám chovají velmi vstřícně a ohleduplně, často vzbuzují podezření. Vedení podniku se domnívá, že ten, kdo řídí tímto způsobem skupinu, ztratil ze zřetele úkol a nestimuluje dostatečně pracovní výkony. Je to podezření oprávněné? Diskutujte o tom v malých skupinkách!

Styl řízení orientovaný na věcné úkoly a orientovaný na pracovníky

Rozlišujeme v podstatě dva styly řízení: *řízení orientované na úkol* a *řízení orientované na pracovníky*. U prvního je v popředí cíl činnosti, úkoly jsou jasně definovány a jejich plnění je kontrolováno. Komunikační cesty jsou předem dané. *Styl řízení orientovaného na pracovníky* klade důraz na potřeby pracovníků, na chování vyjadřující uznání a na emocionální vřelý vztah mezi nadřízeným a pracovníkem. Oba tyto styly se nevylučují, mohou se vzájemně doplňovat.

Participující styl řízení: Týmová práce

V popsanych stylech řízení může nadřízený delegovat rozhodování na své podřízené. Tím zvyšuje jejich zainteresovanost na splnění úkolu. Podřízení ke splnění úkolu přispívají svými poznatky, nápady a zkušenostmi, přejímají spoluzodpovědnost za uskutečnění podnikových cílů. Hovoříme o *participujícím řízení*.

Participace jako princip organizace znamená, že na řízení se podílí kromě jedné určité osoby také skupina, nadřízený plní jen iniciativní nebo koordinační funkci a v extrémním případě může být dokonce nadbytečný.

Participace vyžaduje iniciativu a přejímání zodpovědnosti. Vedoucí pracovníci si mají být vědomi skutečnosti, že sami nemohou zvládnout všechno, a mají být proto schopni spolupracovat s odborníky. Pokud participace probíhá, hovoříme o *týmové práci*.

V týmu se všichni spolupracovníci cítí zodpovědní za prosperitu podniku. Při práci v týmu je také důležitá podniková hierarchie.

♦ Shromážděte z vašich školních zkušeností příklady týmové práce! Jaké přednosti, popř. nevýhody, má podle vás týmová práce?

Řízení spolupracovníků

Pro správné řízení spolupracovníků s jejich individuálně rozdílnými předpoklady (kvalifikace, profesní zkušenosti, nadání...) v nejrůznějších situacích podnikového života je k dispozici několik možných druhů řízení:

- *Řízení*: Vedoucí dává precizní pokyny a přesně kontroluje provádění úkolů.
- *Poskytování návodů*: Kromě přímého řízení a kontroly vedoucí hovoří o svých rozhodnutích se spolupracovníky.
- *Podporování*: Vedoucí podporuje spolupracovníky při práci na úkolu a umožňuje jim podílet se na rozhodování.
- *Delegování*: Vedoucí přenáší na spolupracovníky zodpovědnost za rozhodnutí a úkoly, popř. řešení problémů.

♦ Napadnou vás příklady různých situací, ve kterých by bylo vhodné použít tyto různé styly řízení?

Manažer: Na prvním místě zisk, nebo harmonie?

♦ Co se vám asociuje s pojmy „management“ a „nemoc manažerů“? Použijte metodu brainstormingu a sdělte jakékoli nápady k těmto pojmům.

Manage znamená vést, uvádět do chodu, organizovat. Význam tohoto slova bývá často redukován na rovinu chování, činů. Lidé se domnívají, že tomu, kdo neřídí správně, chybí k vedení znalosti. Od správného konceptu managementu si slibujeme správné zacházení s lidmi a fungování podniku.

Samo o sobě však „čistě racionální řízení“ nestačí. Manažer musí mít také *emocionální lidské* předpoklady, aby se svými poznatky a naučenými technikami dosáhl v řízení úspěchu.

Dalším předpokladem je *vlastní prožitá zkušenost ve skupině* (účast na seminářích využívajících skupinovou dynamiku), která pomáhá poznat význam a důležitost skupinové dynamiky a jejích zákonitostí.

Třináctero!

Aneb šéf a jeho smrtelné hříchy
Michael Schano

Možná se západní teoretici managementu otočili o 180 stupňů a výjimečně jednou něco „odkoukali“ od Asijských. Slogan virtuózního vedení podniku totiž už od určité doby nezní „na prvním místě zisk“, jak tomu bylo ještě nedávno v Evropě i v USA. Osvícené podnikové vedení se dnes pachtí za devizou Dálného východu: „Na prvním místě harmonie“. Zisk se prý v takovém „rajském podniku“ dostaví sám od sebe.

Vynalézaví autoři, často znalci reality podnikatelské existence, rychle rozšiřují tyto myšlenky v přehráli literatury. Jejich zisk se samozřejmě dostaví také sám od sebe. Americký podnikový psycholog W. Steven Brown, společník personalistické poradenské agentury v Atlantě, v tomto množství „úspěšných pisatelů“ poněkud vyniká. Ve své knize „Smrtelné hříchy manažera: třináct nehloupějších chyb, které může manažer udělat, a návod, jak se jich vyvarovat“ (Oesch Verlag, Zürich, 270 stran) uvádí řadu reakcí, kterým je třeba se vyhnout:

- **Hřích číslo 1: Nepřijímat osobní zodpovědnost.**

Pro mnohé manažery je velmi těžké připustit neúspěch, přiznat neznalost nebo chybu.

- **Hřích číslo 2: Nepodporovat lidi.**

Lidé s nízkým sebehodnocením a malou motivací podávají nižší výkony. Nej slabší jediněc však určuje sílu celého týmu.

- **Hřích číslo 3: Kontrolovat výsledky, místo pokusu ovlivnit myšlenkové postupy.**

Manažeré zpravidla očekávají, že jejich představy budou uskutečněny. Málokdy si uvědomují, že každé vyslovení požadavku může v určitém spolupracovníkovi „otevřít třináctou komnatu“ nebo nastartovat řetěz myšlenek, které mohou být pro úspěch nebo neúspěch rozhodující.

- **Hřích číslo 4: Postavit se na špatnou stranu.**

Ten, kdo předpokládá loajalitu u svých spolupracovníků, jim také musí ukázat, že za nimi bude v každém případě stát.

- **Hřích číslo 5: Všechny řídit stejným způsobem.**

Každý zaměstnanec má svůj vlastní osud, svou osobnost, svůj charakter, původ, vzdělání, profesionální představy, své silné stránky i své slabiny. Kdo se na všechny dívá pouze jako na nástroje svých záměrů, ten sklídí neúspěch.

- **Hřích číslo 6: Zapomínat, jak důležitý je zisk.**

Každý dílí úspěch zvyšuje zisk. Sebekritické zhodnocení v kratších pravidelných intervalech je velmi důležité pro přibližné určení situace.

- **Hřích číslo 7: Koncentrovat svou pozornost na problémy, místo na cíle.**

Ten, kdo se neustále velkoryse zabývá maličkostmi, ve svém šéfovském křesle nezestárne.

- **Hřích číslo 8: Být kamarádem, ne šéfem.**

Manažer by se nikdy neměl cítit odpovědný za své spolupracovníky. Pouze občas by ho taková věc měla na malou chvíli napadnout.

- **Hřích číslo 9: Určovat směr postupu.**

Standardní výkonnost: přesnost, náklady, nedostatky, kvalita a kvantita jsou vizitkou firmy a nemělo by se na ně pohlížet jako na „omezení tvůrčích možností a pokroku“.

- **Hřích číslo 10: Neškolit své lidi.**

Manažer by měl své lidi přimět k chování, které vyhovuje firmě, aby svým dobrovolným úsilím a spoluprací pomáhali dosáhnout společného cíle.

- **Hřích číslo 11: Tolerovat nedostatky.**

Oblíbení manažeré jsou vzorem. Nevyžadují od svých podřízených nic, co by nebyli schopni sami vykonávat.

- **Hřích číslo 12: Projednat uznání pouze těm nejvyšším.**

Dobry manažer dokáže pokud možno u všech členů týmu vzbudit pocit, že vítězí.

- **Hřích číslo 13: Pokoušet se manipulovat lidmi.**

Vyhrožování, strach a panika jsou synonymem neúspěšného managementu. Schopné vedení staví na pochopení a ochotě spolupracovníků v duchu motto: „manage“ znamená především umět se vypořádat sám se sebou.

TREND 11/1988

Manažer v oblasti mezilidských vztahů

Důvěřuje svým spolupracovníkům a má pro ně pochopení.

Je spravedlivý.

Důkladně své spolupracovníky informuje a zapojuje je do svých úvah.

Každému jedinci dává pocítit, jak je pro něj důležitý.

Přijímá odpovědnost za svá rozhodnutí a přiznává vlastní chyby.

Kritizuje a poučuje věcně, ale nezapomíná.

Své vědomosti a možnosti používá ve prospěch svých spolupracovníků, je ochoten podpořit je a zastat se jich způsobem odpovídajícím jejich schopnostem.

Jde příkladem.

Manažer orientovaný na úkoly

Přiznává se k řízení orientovanému na cíl.

Podporuje aktivity, které jsou nejdůležitější pro dosažení cíle.

Ví, že bude posuzován podle toho, co udělali jeho spolupracovníci a čeho se jim společně podařilo dosáhnout.

Deleguje úkoly a oprávnění rozhodovat.

Stará se o to, aby jeho spolupracovníci v rámci delegovaných oblastí přejali zodpovědnost za určené cíle a jim příslušná rozhodnutí.

Pokud je to možné, dává přednost týmové práci.

Kompendium

Skupina

Skupina je organizovaný útvar. Skládá se zpravidla z menšího počtu individuí, která jsou ve vzájemném vztahu. Tento vztah jednotlivých členů skupiny je racionální i emocionální; každý člen skupiny zastává v kolektivu určitou funkci, které odpovídají určité *role* a *pozice*.

Primární skupina – malá skupina

Členové *malé skupiny* se navzájem osobně znají a mají možnost přímého vnímání a komunikace. Nejmenší skupinou je *dyáda*, skládající se ze dvou členů.

V *primární skupině*, např. v rodině, probíhají první procesy socializace. Vztahy mezi členy jsou emocionální, intenzivní a významné.

V průběhu procesu *socializace* jedince přejímá hodnotový systém, normy a způsoby chování společností, organizací a skupin, kterých je členem.

Rodina je východiskem sociálních vztahů a centrálním systémem individua.

Rodiče předávají dítěti první neverbální a verbální poselství o hodnotě života.

Sourozenci a pozice dítěte mezi nimi jsou zdrojem prvních interakcí.

Ze *skupiny vrstevníků* pocházejí od čtvrtého roku života další zážitky a zkušenosti, dítě poznává své slabé i silné stránky a začíná se srovnávat s ostatními.

Sekundární skupina

V *sekundární skupině* jsou její členové pouze v *nepřímém spojení*, přímý kontakt není možný pro velký počet členů.

Masa je shromáždění velkého počtu lidí prožívajících společně určité situace.

Dav je náhodné shromáždění lidí, kteří nejsou ve vzájemném vztahu.

Skupinová dynamika

S pojmem *skupinová dynamika* se setkáme především v sociální psychologii. Sociální psychologie zkoumá *zákonitosti interakcí mezi jednotlivými členy skupiny* a ve skupině vznikající *dynamiku (hru sil)*.

Cvičná skupina: Většinou probíhá formou týdenních seminářů, v „laboratorní“ situaci mají účastníci možnost poznat a zažít normy chování a jejich změnu u sebe i u druhých.

Dále lze analýzou skupinové dynamických procesů získat obecné poznatky o chování a vývoji skupin. Obsah semináře tvoří, spolu se všemi ostatními problémy individuální změny názoru, také proces vývoje skupiny.

Johari je grafický model, který znázorňuje změny ve vnímání sebe a druhých v průběhu skupinového procesu. Znázornění skládající se ze čtyř kvadrantů přibližuje souvislosti mezi různými oblastmi mezilidských vztahů.

I. kvadrant: Oblast volných aktivit vypovídá o chování přístupném jedinci i druhým osobám.

II. kvadrant: Oblast „slepé skvrny“ označuje chování, jehož důvody jsou sice druhým zřejmé, ale v jedinci probíhají nevědomě.

III. kvadrant: Oblast skrývaného a tajného chování, jehož motivy jedinec zná, ale tají je před druhými.

IV. kvadrant (oblast neznámých aktivit): Procesy patřící do této oblasti existují i přesto, že nejsou přístupné ani jedinci ani druhým. Ke konci semináře se mohou objevit některé z nich. Tyto obsahy jistě již dříve ovlivňovaly jedincovy vztahy.

Elementy skupinové struktury

Pojmem *interakce* se označují vzájemné emocionální a intelektuální vztahy mezi jednotlivými členy skupiny. Interakce probíhá na verbální i neverbální rovině.

Procesy interakce lze chápat jako výměnu pozitivních a negativních podnětů.

Vzájemné přiblížení se ve skupině postupuje jen k určité hranici, dané obavou členů ze ztráty jejich samostatnosti a individuality. Tato hranice závisí na primární struktuře charakteru, vývoji individua a kulturních danostech. Přiblížení se této hranici (*hranici sociální distance*) vyvolává nárůst agresivních interakcí. Tím dochází současně ke snížení intenzity interakcí.

Pokud jsou překročeny sociální hranice (ve smyslu přiblížení se nebo vzdálení), vzniká nebezpečí zániku skupiny.

Kooperativní chování je ovlivňováno následujícími okolnostmi: postoj jednotlivých členů ke spolupráci a soutěžení, očekávané chování partnerů, četnost interakcí, formální a neformální komunikační struktury, výše možného zisku či případně ztráty, náhled, moc (silnější členové mají sklon k menší kooperativnosti než slabší, egoisté a soupeřiví se zřídka chovají kooperativně).

Skupinová koheze (soudržnost skupiny): Čím intenzivnější je interakce ve skupině mezi dvěma nebo více individui, tím intenzivnější je dojem skupiny.

Skupinová koheze vzniká při rovnováze mezi potřebami a zájmy členů skupiny a konkrétními možnostmi skupiny uspokojit je (*přitažlivost skupiny*).

Přitažlivost skupiny (atraktivita skupiny) roste

- s přibývajícím prestižem skupiny a se ztížením vstupu do skupiny;
- když skupina naplňuje očekávání jednotlivých členů;
- s možností kontaktu, vztahu jednotlivých členů (klesá-li počet neutrálních interakcí, ustupuje lhostejnost);
- existuje-li strach ze ztráty určitých výhod spojených se členy skupiny;
- s nechutí vůči lidem mimo skupinu (např. náboženské sekty, teroristé apod.).

Sociometrie je podle J. L. MORENA metodou systematického pojetí a popisu skupinové struktury, zprostředkovává orientaci v mezilidských vztazích ve skupině. Všem členům skupiny jsou předloženy přímé otázky ke zjištění sympatií a odmítání jednotlivých členů. Pomocí sociogramu jsou zjišťovány interpersonální vztahy ve skupině.

Dynamika skupinového uspořádání (podle modelu R. SCHINDLERA): Jednotliví členové zastávají rozdílné pozice, které jsou ve vzájemném vztahu a podmiňují se. Pozici Alfa zaujímá „reprezentant skupiny“. Cítí se zodpovědný za to, jak se skupině daří, a je se skupinou v emocionálním spojení.

Většina členů skupiny zaujímá pozici Gama, identifikují se nevědomě s emocemi Alfy, zajišťují pracovní výkony. V pozici Omegy se nachází každý člen, který svým chováním a názory ztělesňuje skutečného nebo imaginárního nepřítele. Omega se cítí být skupinou podhodnocován a hledá ochranu prostřednictvím identifikace s nepřítelem: to znovu provokuje skupinu (především členy Gama), takže se opět obrací proti Omegě. Mimo tento „vztahový kruh“ se nachází pozice Beta („šedá eminence“). Člen v této pozici poskytuje skupině speciální poznatky určitého druhu, je k dispozici převážně Alfě.

Čím jasněji je definován *cíl skupiny*, tím více se zúčastnění angažují, a čím větší je jejich počet, tím dříve se podaří cíle dosáhnout.

O *skupinových normách* hovoříme, když se skupina sjednotí na určitém druhu vnitřního chování, názorů a postojů. Určitá míra konformity je pro fungování skupiny nezbytná. Laboratorní výzkumy ukázaly, že uměle vytvořené sociální normy mohou ovlivňovat úsudky vytvářené na základě vnímání. Tendence přizpůsobovat se konformním normám skupiny je překvapivě vysoká, i když je pokusným osobám jasné dáno najevo, že úsudek skupiny je nesprávný (výzkum ASCHE a SHE-RIFA).

Pozice skupin – menšina / většina: Předsudky průměrného obyvatelstva odsouvají do *pozice outsiderů* ty skupiny, jejichž členové se odlišují svými normami a vnějšími znaky od společnosti. Vzájemně spolu hovořit a poznávat se je cesta, jak lze odstranit předsudky a vážít si jedinečnosti těchto skupin.

Komunikace

Komunikace je nejdůležitější formou sociální interakce. Mezilidská komunikace probíhá především prostřednictvím *řeči*. *Neverbální komunikace* používá mimiku, gesta, tělesné postoje apod.

Základní průběh mezilidské komunikace vyjadřujeme často pomocí následujícího modelu:

Vysílající (komunikátor) předává *zprávu* (v zakódované podobě) *přijímajícímu* (komunikant). Zpráva byla *pochopena*, jestliže se vyslané sdělení shoduje s přijatým. Zpětná vazba: *přijímající* dává najevo, že sdělení rozluštil (*dekodoval*), a jak na něj zapůsobilo.

Lze rozlišit dva *komunikační styly*: *symetrickou* (oboustrannou) a *asymetrickou* (jednostrannou) komunikaci.

Při plynulém rozhovoru se odehrávají oboustranně ovlivněné *komunikační sekvence* (*A* vysílá podnět *B*, *B* reaguje, a tím poskytuje *A* další podnět k nové reakci...).

Při asymetrické komunikaci je možné jen jednostranné navázání kontaktu. Chování osoby *A* ovlivňuje chování osoby *B*. *B* viditelně nereaguje (např. jsou-li *A* i *B* v jiných místnostech, v případě masmédií se může jednat o vyjádření politika v rozhlasu či v novinách), nebo se *posluchači* vůči přednášejícímu chovají zcela pasivně, případně si přednášející nevšímá reakcí posluchačů. Zcela asymetrická komunikace se odehrává jen zřídka.

Při *neverbální komunikaci* sdělujeme vlastní zprávu prostřednictvím tónu hlasu, hlasitosti, důrazu a výslovnosti, *doprovodnou* mimikou, gestikou a tělesným postojem, anebo je poselství implicitně sděleno (aniž by bylo přímo vysloveno).

Při komunikaci hodnotíme pozitivně oční kontakt, fyzickou blízkost, příležitostný dotyk, naklonění těla dopředu a postoj směřující k příjemci.

Jestliže se verbální a neverbální součásti sdělení vyskytují současně, mohou se navzájem doplňovat, nebo si mohou odporovat.

Takové odporující sdělení označujeme jako *inkongruentní sdělení*: např. obsahově přátelské sdělení vyslovené s odmítavým výrazem v obličeji nebo distancující sdělení doprovázené smíchem.

O konfliktu

Konflikty jsou nutné a vždy přítomné.

Konflikty velmi přispívají k procesu osamostatňování a k osobnostnímu vývoji.

Vědomí konfliktu umožňuje rozhodovat se a jednat autonomně.

Konflikt je dán *rozporem* různých pudů, potřeb, přání, požadavků, cílů, zájmů a obran *uvnitř* (*intra*) *jedince* nebo *mezi více* (*inter*) *osobami*.

Jestliže se máme rozhodnout mezi dvěma pozitivními možnostmi, jedná se o *konflikt apetence* (konflikt přiblížení); o *konfliktu averze* (konfliktu vyvarování se) hovoříme, jedná-li se o výběr z negativních alternativ. *Konflikt apetence* – *averze* nastává, když cíl, kterého chceme dosáhnout, má jak pozitivní, tak negativní následky.

Modely řešení konfliktu: Boj, útěk, zvládnutí nebo vyřešení představují nejčastější způsoby řešení konfliktu. Vlastní styl řešení konfliktu se naučíme pozorováním v dětství, později zapojíme i rozum. Existují interindividuální rozdíly ve schopnosti zvládat konflikty. Častými zdroji konfliktů jsou střety elementárních pudů a potřeb s odporujícími společenskými normami a svědomím. Konflikty způsobují vnitřní napětí a také oddalují rozhodnutí spojené s nechutí. Někdy může dojít až ke vzniku zábran nebo bloku, k nerozhodnému a střídavému sledování obou cílů.

Nezvládnuté konflikty jsou často potlačeny a stávají se základem neurózy nebo způsobují tělesné symptomy – psychosomatická onemocnění.

Role, pozice, status

Tyto pojmy spolu souvisejí, nelze je definovat nezávisle na sobě.

Role rozumíme „strukturovaný celek všech očekávání, která se týkají úloh, chování, smýšlení, hodnot a vzájemných vztahů osoby vzhledem k její specifické pozici ve skupině a k odpovídajícím funkcím (činnost, úkoly, povinnosti)“. (Cit.: Sbandi, T.: *Gruppenpsychologie, Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht*, München 1973.)

Naplnováním těchto očekávání a aktivním přejímáním specifických rolí získává individuum určitou *pozici* v sociálním systému vztahů. Osoby jsou *kategorizovány* na základě sociálně relevantních a uznávaných znaků. Tato kategorizace zjednodušuje sociální styk.

Status je stupeň společenského ocenění určitého sociálně relevantního znaku. Ovlivňuje ho zpravidla *pozice*, kterou individuum v určitém systému zaujímá. *Statusární symboly* jsou prostředkem zveřejnění, ale i předstírání určitého sociálního statusu.

Přejímání rolí

Role přejímáme podle *psychoanalytické teorie* různými formami *identifikace*; *teorie učení* hovoří o *imitaci vzorů a modelů*. Role přejímané každým jednotlivcem mají souvislost s vnitřními rodinnými, sociálními a kulturními podmínkami.

Hraní role

Hraním role rozumíme krátkodobé, dobrovolné a *cvičné přijetí role*, aniž by osoba přijala i pozici k roli náležející.

Při hře rolí je možné znovu objevit jiné role nebo způsoby chování, nově se je naučit nebo také přeučit. V psychoterapii (psychodramatu, gestalterapii) je tato technika často používána.

Postoje a jejich změna

Postoj je *relativně stabilní sociální stanovisko vůči* nějaké osobě, skupině nebo situaci. Postojům předcházejí procesy poznávání, prožívání a jednání, případně je postoje vyvolávají.

Vznikají hlavně při pozorování členů primární skupiny a prostřednictvím odměny nebo trestu, kterým skupina hodnotí přítomnost nebo absenci určitého postoje.

Změni postoj chování, nebo chování změni postoj?

Dobrovolně zvolené *chování neodpovídající postoji* může způsobit změnu postoje.

Dochází k ní:

- přijetím nového názoru;
- změnou již existujícího názoru;
- vyřešením psychodynamického konfliktu.

Moc a manipulace

Moc je *funkcí autority*, zneužití moci znamená, že jsou ostatní nuceni přijímat rozhodnutí, se kterým nesouhlasí. *Manipulace* je *speciální formou ovlivňování*, manipulující osoba při ní

- ovlivňuje druhé tak, aby sama získala výhody;
- volí metody ovlivňování pro druhé neprůhledné;
- nechává druhým subjektivní pocit, že se rozhodují svobodně.

Moc a manipulace na příkladu masmédií

Moc a manipulace organizací vlastních masmédií se projevuje v tom, že tyto organizace určují, zda bude informace zveřejněna a jakým způsobem. Příjemce informace nemůže tato kritéria výběru ovlivnit.

Mediální konzum

Je nutné naučit se zacházet s mediálními vlivy, kterým jsme vystaveni. Důležitým cílem výchovy je vedení k uvědomělé konzumaci médií, které s sebou při-

náší například aktivní jednání (primární činnost): vědomé zapínání a vypínání televize a rádia jako výsledek volby vyplývající z osobních zájmů.

Je třeba hovořit s dětmi a mladými lidmi o tom, co vidí, slyší a čtou, a omezovat tak nekontrolovatelný vliv médií na jejich postoje, chování a hodnoty. Důležité je poukázat na nereálnost řešení konfliktů prezentovaných v zábavných seriálech.

Organizace

Organizace je *systém rozdělení úkolů*, v organizaci jsou také určeny komunikační a informační cesty.

V *hierarchickém modelu organizace* jsou jasné struktury a pozice, je určeno, kdo má jaký úkol a odpovědnost. Čím blíže vrcholu pyramidy se nachází daná pozice, tím větší moc, vliv a odpovědnost je s ní spojená.

V *systému štáb – linie* představuje systém linií hierarchicky nadřazené instance, které mají právo rozhodovat a udělovat instrukce. Štáby jsou taková místa v organizaci, která zajišťují sdělování rozhodnutí, získávání informací a také radí, ačkoliv samy nerozhodují.

Implicitní modely osobnosti v různých teoriích organizace

Social man, *hnutí human – relation*, klade důraz především na sociální potřeby lidí a také na tvorbu skupinových norem.

Economic man: v pozadí klasické teorie organizace je předpoklad, že pouze ekonomické podněty motivují člověka k práci (*teorie X*).

Complex man: *teorie Y* popisuje člověka podle novějších teorií organizace. Vychází z předpokladů, že člověk je kreativní, zodpovědný a sám od sebe motivovaný, aby podal dobrý výkon, protože při práci uspokojuje i své osobní potřeby.

Řízení organizace

Adept na vedoucí pozici musí mít důležité vlastnosti a zvládnout specifický úkol řízení skupin (*interakční fenomén*).

Pro styl řízení je typické určité *chování* nadřízeného v organizované skupině.

Ve *stylu řízení orientovaném na úkol* podněcuje nadřízený k plnění úkolů a k dosažení cíle.

Ve *stylu řízení orientovaném na mezilidské vztahy* vychází nadřízený z potřeb spolupracovníků a snaží se je podporovat při obtížích.

Participující styl řízení vyžaduje *týmovou práci*. Všichni členové týmu se cítí zodpovědní za splnění úkolu a za situaci podniku. Při participujícím stylu řízení přiděluje nadřízený odpovědnost a využívá vědomostí svých spolupracovníků. Ti se podílejí na rozhodování uvnitř organizace.

Pro *vedoucího podniku* je důležité ovládat více stylů řízení, protože každý úkol a každý pracovník vyžaduje jiný přístup.

Od dnešních *manažerů* jsou požadovány „nejen“ poznatky o řízení a dobré pojetí managementu, vyžaduje se také *schopnost delegovat úkoly*, vnímat stav a pocity pracovníků (*senzibilita vůči druhým*) a vlastní nálady (*senzibilita vůči sobě*).

Literatura

A) Vybraná literatura v češtině

- Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha, Portál 1998, 2000.
 Holm, N. G.: *Úvod do psychologie náboženství*. Praha, Portál 1998.
 Křivohlavý, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, Svoboda 1988.
 Skynner, R., Cleese, J.: *Rodina a jak v ní zůstat naživu*. Praha, Portál 1999.
 Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie - Sociálna psychológia*. Praha, ISV 1997.
 Výrost, J., Slaměník, I.: *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Portál 1998.
 Watzlawick, P.: *Jak skutečná je skutečnost*. Hradec Králové, Konfrontace 1999.

B) Ostatní literatura

- Cohn, R.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart 1980.
 Fast, J.: *Körpersprache*. Reinbek b. Hamburg 1987 (rororo sachbücher 7244).
 Kirsten, R.-E./Müller-Schwarz, J.: *Gruppentraining*. Reinbek bei Hamburg 1982.
 Rosenstiel, L. v.: *Organisationspsychologie*. Stuttgart 1979 (Urban TB 501).
 Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden. Teil 1 u. 2*. Reinbek b. Hamburg 1990 (rororo sachbücher 7489, 8496).
 Zöschbauer, F.: *Manipulation und Macht*. Hamm 1975.

Předmět psychologie a vztah psychologie k filozofii

V antice a ve středověku bylo součástí filozofie mnoho vědních oborů, které dnes existují jako samostatné disciplíny, například dnešní přírodní a humanitní vědy, matematika, ale i psychologie jako „nauka o duši“.

V raném novověku se začaly určité vědní obory od filozofie oddělovat. Psychologie se oddělila teprve v 19. století.

Schematická výstavba *psychologie* jako *samostatné vědní disciplíny* byla spojena s používáním přírodovědných metod: začaly se uplatňovat *empirické* postupy, do psychologie byl zaveden *experiment* (WILHELM WUNDT, HERMANN EBBINGHAUS). Toto oddělení od filozofie označujeme jako „empirický obrát“ v psychologii.

Empirická metoda se úmyslně omezuje na pozorování a výpovědi, které pocházejí ze smyslové zkušenosti (vnímání) nebo jsou od ní odvozeny: předměty zkušenosti jsou přístupné lidskému vnímání a jsou skutečné.

Z filozofického hlediska je třeba zdůraznit, že tyto „skutečnosti“ jsou při poznávání formovány myšlením. Poznávání je pro filozofy jednotou vnímání a myšlení.

Empirický obrát v psychologii zajišťoval současně také úspěšnost psychologie jako vědy: nyní bylo možné získat v různých oblastech psychologické výsledky výzkumů, které se zabývaly teoretickými poznatky (např. teorie osobnosti), ale i řešením praktických otázek (srovnej *Co je psychologie*, s. 19 a násl.).

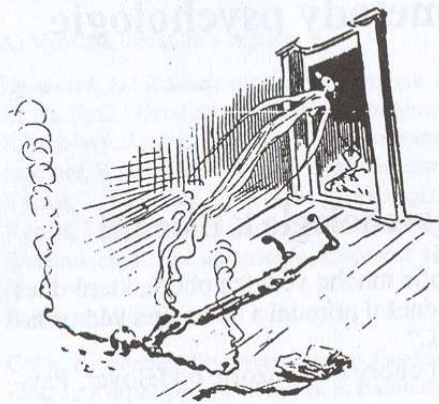
Psychologie je dnes stále častěji pojímána jako věda, která se již nezabývá v názvu naznačenými filozoficko-náboženskými obsahy (otázkou nesmrtnosti duše), ale jako věda, která použitím empirických metod (*sebezpozorování*, *pozorování druhých*) dospívá k ověřitelným výpovědím o prožívání a chování člověka (pokud se jedná o psychologii o člověku). Psychologie je tedy *věda o prožívání a chování člověka*.

Některé z významných problémů filozofické tradice, které souvisejí s psychologií, nemohou být řešeny izolovaně, například vztah duše a těla.

Hovoří-li psychologové o duševním, nemají na mysli filozofický nebo náboženský význam tohoto slova, natož materiál chápající „duše“, jak to vtipně označuje WILHELM BUSCH, jako „kouřovou duši“ své zbožné Heleny.

Vztah duše a těla

Ve filozofickém smyslu slovo „duše“ nikdy nepředstavuje něco materiálního (tělesného), co bychom mohli empirickým způsobem vnímat smyslovými orgány nebo zjistit technickými přístroji.



„Z lidské trosky se tu kouří, k ničemu už neposlouží.“

Uvažování o vztahu těla a duše má dlouhou a bohatou filozofickou tradici. Lidé se vždy pokoušeli zjistit, jakým způsobem jsou tělo a duše navzájem spojeny. Nejznámější pokusy zodpovědět tuto otázku jsou následující:

Monistická řešení vycházejí ze skutečnosti jediného (řec. *monos* – jeden), tělo a duše nejsou považovány za dva různé druhy skutečnosti. Existují dvě možná řešení:

- V *materialistickém* smyslu existuje pouze skutečnost hmotná, materiální, tělo, nehmotné jevy jsou považovány za funkci hmoty.
- Ve *spirituálním* smyslu existuje pouze duševní (duchovní, spirituální) skutečnost, tělesné je pouze formou duchovního.

Podle *teorie identity* filozofa BARUCHA SPINOZY nejsou samy o sobě skutečné ani duševní – nehmotné, ani tělesné – hmotné jevy, ale obojí představují pouze formu, jakou se projevuje jediná, jim společná, sama o sobě však nepoznatelná skutečnost.

Dualistická řešení předpokládají existenci dvou skutečností, totiž duše a těla. Starší varianta dualismu hovoří o samostatné existenci a „průběhu“ obou skutečností. Jejich souhra je dána v rámci Stvořitelem předurčené harmonie (*harmonia praestabilita*): obě oblasti jsou navzájem sladěné, podobně jako dvě uši, které fungují synchronně. Toto pojetí, které reprezentuje německý filozof GOTTFRIED WILHELM LEIBNITZ, označujeme jako *psychofyzický paralelismus*. Paralelní „průběh“ obou oblastí vylučuje vzájemné ovlivnění.

S možností vzájemného působení se pokouší vyrovnat *teorie vzájemného působení*, která vychází z PLATONA a později byla zastávána francouzským filozofem RENÉM DESCARTESEM. Podle této teorie na sebe vzájemně působí samostatně existující skutečnosti „tělo“ a „duše“, které jsou ve vztahu příčiny a následku. K tomuto pojetí se přiklání mnoho moderních psychologů, protože je tak možné vysvětlit psychosomatické jevy: tělesné stavy působí na duševní dění (např. menší prokrvení mozku – následek koncentrace krve v trávicí oblasti po jídle – zvyšuje únavu). Naopak také duševní stavy mohou mít tělesné následky (přetrvávající stres poškozuje určité orgány, následkem jsou např. žaludeční obtíže nebo zácpa).

V souvislosti se vztahem těla a duše je třeba v rámci lidské psychologie zmínit rovněž specifickou lidskou existenci: tím se opět dostáváme k filozofickým úvahám. U člověka se duševní děje spojují s duchovními (uvědomění si sebe sama); člověk není jen výsledkem přírodních procesů (ačkoliv jím je také), ale může si vytvořit odstup od přírody a stát se tak tvůrcem skutečností, které by bez něj nevznikly. Na základě tohoto odstupu od všeho přirozeného vzniká věda, umění, náboženství, právo, morálka atd., tedy všechno to, co nazýváme „kulturou“ (srovnej *Co je psychologie*, s. 17).

Psychologie jako věda a její hranice

Důležitý úkol filozofie spočívá především v tom, že má „jako základní a původní věda ověřovat nástroje poznávání jednotlivých věd prostřednictvím kritického zkoumání předpokladů, pojmů a metod“ (A. Reutterer: *Philosophie*, Wien 1981).

Filozofické hledisko nám umožňuje získat přehled o metodách i o oboru platnosti vědeckých výpovědí. Možná jste si při čtení předcházejících kapitol všimli, že výpovědím (např. definicím) se často připojují poznámky o platnosti výpovědi pro obor psychologie jako samostatné vědy.

Vědecká psychologie často popisuje svůj předmět, člověka, pomocí *modelů*. To ale znamená, že vlastní věcný obsah je širší a komplexnější, může být tedy popsán a představen širěji a komplexněji, než jak ho psychologie popisuje a je schopna popsat.

I v této knize byla řeč o modelech sloužících k vysvětlení nebo ke zvýšení názornosti nějaké výpovědi. Například počítačový model v souvislosti s fungováním mozku, komunikační model v souvislosti s řečí nebo mechanistický model člověka.

Jistě můžeme vyvolání reflexu, například zornicového, srovnat se spuštěním stroje. Toto srovnání však v žádném případě nenaznačuje, že člověk je určitým druhem stroje; jedná se pouze o *výpověď modelového druhu*.

Typologie osobnosti, například typologie ERNSTA KRETSCHMERA, C. G. JUNG (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 189 a násl.) nebo rozlišení Id, Ega a Superega SIGMUNDA FREUDA jsou cenné a objasňující výpovědi o člověku. Současně jsou to ale výpovědi, které jsou omezeny *hranicemi* modelu.

Z velkého množství psychologických směrů nyní pro příklad zmíníme dva, které jsou protikladné vzhledem ke svým předpokladům, výsledkům a cílům: humanistická psychologie a behaviorismus.

Dva směry v psychologii

Humanistická psychologie

Hlavní cíle tohoto směru psychologie (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 204) jsou krátce představeny v brožuře „Association for Humanistic Psychology“.

1. V centru pozornosti je prožívající osoba. Proto je prožívání primárním fenoménem při studiu člověka. Teoretická vysvětlení i pozorovatelné chování jsou druhořadé ve srovnání s prožíváním a jeho významem pro člověka.
2. Důraz je kladen na specificky lidské charakteristiky, jako je schopnost volit, kreativita, hodnotový systém a sebeuskutečnění, v protikladu k mechanistickému a redukcionistickému pojetí člověka.
3. Výběr otázek a výzkumných metod probíhá se zřetelem na jejich smysluplnost oproti zdůrazňování objektivitu na úkor smyslu.
4. Ústředním požadavkem je získávání vědomí vlastní hodnoty a účty, objektem zájmu je rozvoj člověka vlastních sil a schopností. V tomto smyslu zaujímá člověk centrální postavení při objevování vlastního Já, v sociálních vztazích k druhým lidem a k sociálním skupinám.

(CH. BÜHLEROVÁ / M. ALLEN: Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1973)

Behaviorismus

(Srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 203 a násl.)

Behaviorismus odmítá přijmout introspekci a bezprostřední uchopení cizího duševního života jako výzkumnou metodu. Popisuje a vysvětluje procesy chování a nesnaží se jim dávat duševní význam... Chování je vysvětlováno podle schématu podnět – reakce, je zdůrazňován kauzální charakter působení podnětu. Efektem je více nebo méně zdařilé přizpůsobení se (adjustace a maladjustace) individua podmínkám prostředí. Behavioristické postupy... především spočívají na experimentech se zvířaty (většinou s bílými krysami) v labyrintech, v klecích a v dalších uspořádáních, ve kterých musejí zvířata řešit problémy... Také novější směry behaviorismu (nebehaviorismus) vycházejí z funkcionalismu, znovu se vrací k fyzikálním postupům (operacionalismus) a matematicky formalizují odborné psychologické pojmy.

(W. HEHLMANN: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart 1968)

Tendence považovat sociální přizpůsobení vnějším podmínkám za hlavní moment psychologické intervence je obsažena také ve známém citátu zakladatele behaviorismu JOHNA BROADUSE WATSONA:

„Dejte mi tucet zdravých dětí a můj vlastní svět, kde bych je vychovával. Pak vám zaručuji, že z každého z nich vychovám jakéhokoli specialistu podle vaší volby: lékaře, právníka, umělce, obchodníka, ale taky žebráka a zloděje, a to bez ohledu na jejich talent, jedinečné sklony, schopnosti, profese a rasu jejich předků.“

(In: Lersch, P. / Thomae, H.: *Handbuch der Psychologie*, sv. 4, Göttingen 1960.)

Další významný představitel behaviorismu, BURRHUS FREDERIC SKINNER, charakterizuje svůj metodický postup na příkladu zkoumání myšlení:

„Nepochybujeme o tom, že myšlení je důležitou formou chování... To, co se při myšlení odehrává, sice myslící může částečně pozorovat, myšlení však může probíhat i nevědomě. Introspekce je proto velmi nespolehlivá a stěží nás může dovést k jádru věci... Pokud si všimá kognitivní aktivity, omezuje se psychologie pouze na to, aby našla strukturu vyjádřených myšlenek. Ne myšlení samotné, ale pouze výsledky myšlení jsou zahrnuty.“ (Skinner, B. F. / Corell, W.: *Denken und Lernen*, Aachen 1976)

♦ Najděte hlavní rozdíl v přístupu obou těchto psychologických škol!

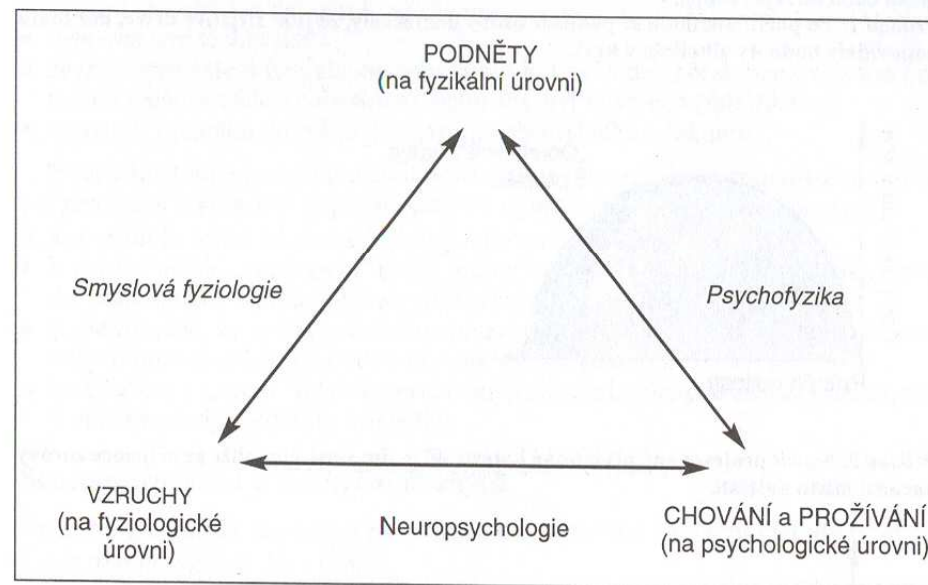
Na příkladu těchto dvou velmi rozdílných psychologických směrů lze ukázat širší rozpětí psychologických výpovědí: sahají od popisu detailních částí vnějšího chování v laboratorních podmínkách (behaviorismus) až k pokusu chápat člověka jako individuum v jeho mnohotvárnosti a současně jedinečnosti (humanistická psychologie).

Je-li dán vyšší stupeň abstrakce, jako například v behaviorismu, jsou výpovědi velmi objektivní, tj. obecně platné a nezávislé na subjektivních vlivech pozorovatele (intersubjektivní). Jejich obsah může být velkým počtem lidí prožíván, poznáván a přezkoumáván stejně.

Při nižším stupni abstrakce, např. v humanistické psychologii, sice klesá objektivita (intersubjektivita) výpovědí, ale zato se komplexnost přibližuje skutečnosti, například ve formě výpovědí o člověku jako celku. Tento protiklad mezi objektivitou a blízkostí skutečnosti je základním problémem psychologie.

Psychologie a pomocné vědy

Jako věda o prožívání a chování člověka souvisí psychologie těsně s těmi vědami, které se zabývají chováním a prožíváním vyvolaným podněty (fyzika) a tělesnými jevy, které se přitom odehrávají (fyziologie); vztah mezi těmito třemi vědami ukazuje následující schéma:



Jedná se zde o souvztažnost tří tříd jevů, které jsou zkoumány různými metodami:

- **Podněty:** materiální vnější svět organismu se svými kvantitativními a kvalitativními změnami způsobuje kvantitativně a kvalitativně různé reakce. Materiální vnější svět je předmětem fyziky a fyzikálních metod.
- **Vzruchy:** vznikají fyziologickým zpracováním na organismus působících podnětů. Vzruch je předmětem fyziologie (nauky o fyzikálně chemických životních procesech ve zdravém organismu) a fyziologických metod.
- **Prožívání:** vnější podněty a z nich vznikající fyziologické procesy působí také na psychiku. Prožívání není pozorovatelné zvnějšku, lze na něj pouze usuzovat na základě introspekce. Chování souvisí s prožíváním.

Je možné poukázat také na vztahy psychologie k dalším vědním disciplínám (i na vztah psychologie k sobě samé):

- k fyzice formou *psychofyziky* (zkoumá vztahy mezi podněty a prožíváním);
- k fyziologii formou *neuropsychologie* (zkoumá vztahy mezi prožíváním a s prožíváním souvisejícími procesy vzruchu a útluhu);
- k *psychologii* pomocí možnosti klást psychologická data do vzájemného vztahu (*intrapsychologické vztahy*).

♦ Co patří do které vědy? V následujících statích jsou znázorněny tři výsledky výzkumů z oblasti psychologie formou diagramů. Zajímavé je, že k získání těchto výsledků musela psychologie použít poznatky jedné z trojice věd: psychologie – fyziologie – fyzika. Proto vznikly vztahy znázorněné třemi vrcholy trojúhelníka.

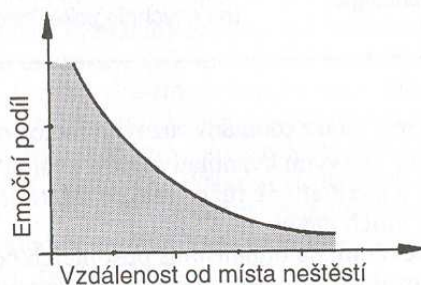
Určete, ze které vědní oblasti trojúhelníku psychologie – fyziologie – fyzika pocházejí hodnoty vynesené na osách diagramů!

Které vědecké disciplíny jsou v pozadí každého příkladu? Psychofyzická, neuropsychologická nebo intrapsychologická?

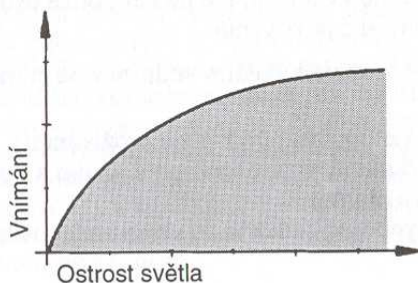
Příklad 1: Po požití alkoholu se pokusné osoby domnívaly, že jsou střízlivé dříve, než tomu odpovídaly hodnoty alkoholu v krvi.



Příklad 2: Soucit projevovaný při letecké katastrofě je tím větší, čím blíže se příjemce zprávy nachází místu neštěstí.



Příklad 3: Aby byl zdroj světla vnímán dvojnásobně světleji, musí být zesílen čtyřnásobně.



Metody psychologie jako empirické vědy

Psychologie se, stejně jako každá jiná věda, snaží získat maximum poznatků o svém předmětu. Aby však dospěla ke správným poznatkům, potřebuje vědeckou techniku: *metodu*.

Cesta k poznání, k vědecké výpovědi o určitém předmětu většinou probíhá v následujících krocích:

- *sbírání* materiálů a dat (např. zjišťováním, experimenty atd.);
- *vyhodnocení* těchto dat;
- *zveřejnění* výsledků výzkumu, aby mohl být výsledek přezkoumán, a tím potvrzen dalšími vědci (verifikace), nebo aby byl vyvrácen (falsifikace);
- *zařazení* výsledku do celku již existujících výsledků výzkumů.

Prostřednictvím vhodných metod psychologie přiřazuje ke svému předmětu (*lidské prožívání a chování*) odpovídající cíle (*správné nebo nesprávné poznatky*):

- k *popisu*: Je tomu tak (*věcný obsah*) a je tomu tak vždy?
- k *vysvětlení* (k „pochopení“) jsou jednotlivá data a jednotlivé výsledky dány do vzájemného vztahu (*vypracování systému*): Proč je tomu tak?
- k *předpovědi*, ze systematického spojení jednotlivých dat získáváme obecné, *vždy platné souvislosti*: Bude tomu tak i v budoucnu?
- ke *kontrole* a „řízení“ lidského prožívání a chování; pokud je známá příčina, pak je možné předpovědět její následky.

Sebepozorování a pozorování druhých

Psychologie má při zkoumání psychiky k dispozici dvě základní metody (srovnej *Co je psychologie*, s. 15 a násl.):

Pozorování (pozorování chování): Psychologie se omezuje na sledování *chování* jedné osoby a zkoumání *fyziologických jevů* zevnějšku pozorovatelných současně jedním nebo více pozorovateli. Můžeme například přesně popsat, jak se na venek chová vzteklý člověk: křičí, je rudý nebo bledý v obličeji, působí napjatě a agresivně atd. V souvislosti s tímto vzteklým chováním můžeme měřit fyziologické změny (např. krevní tlak, tepovou frekvenci).

Takto získané *výsledky* jsou *exaktně* a *objektivně* (*intersubjektivně*) přezkoumatelné; exaktnost a intersubjektivita jsou jasnými cíli empirických vědeckých metod, obzvláště přírodních věd.

Introspekce: Psycholog pozorující pouze vnější chování a probíhající fyziologické procesy se vystavuje nebezpečí pochybení vzhledem k neznalosti přání a požadavků. Nezajímá se v první řadě o tělesné procesy, ale o psychické dění a prožívání určité situace. Zevnějšku pozoruje například křik a zvýšení krevního tlaku, ignoruje však osobní prožívání situace: „Mám vztek.“ Aby o tom mohl vypovídat, je odkázán na introspekci (sebepozorování) dotčené osoby (nebo vlastní osoby). Člověk, který danou situaci prožívá, musí *pozorovat a popsat své vnitřní prožívání*; přitom se ovšem mění prožívání samotné a objektivita (intersubjektivita) výpovědi je ovlivněna hodnocením, předsudky, zájmy pozorujícího se jedince.

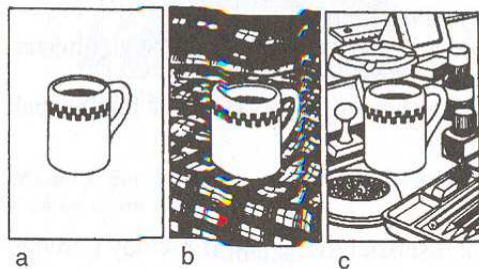
Příklady pozorování

Pozorování splňuje požadavky na obecnou přístupnost a umožňuje tak intersubjektivitu. Přitom je třeba uvážit následující:

- Pozorovatelé pozorováním ovlivňují pozorované chování pokusné osoby, které nemá obvyklý průběh.
- Pozorovatelé sami jsou ovlivněni „subjektivně“, například „prvním dojmem“, který v nich pokusná osoba vyvolala (srovnej *Vnímání*, s. 44 a násl., *Vývojová psychologie*, s. 139 a násl., *Psychologie osobnosti*, s. 184).

Experiment

Základem každého vědeckého experimentu je vyloučení všech rušivých faktorů, které mohou ovlivnit pozorovaný předmět s ohledem na cíl pozorování a mohou zkreslit dosažený výsledek. Jde tedy o pokud možno celkové izolování předmětu pozorování od všech rušivých vlivů v jeho okolí.



♦ Která ze tří situací zde představuje „experimentální situaci“? Proč?

Protože podmínky pokusu můžeme záměrně určit, je také možné experiment opakovat, což můžeme udělat kdykoliv i jiní vědci (a výsledek verifikovat nebo falzifikovat). Z tohoto důvodu jsou výsledky experimentů zveřejňovány většinou v kvantitativní podobě (vyjádřené především matematickými formulacemi).

Vytváří se tedy umělá laboratorní situace, která je kontrolována experimentátorem, je označena jako *nezávislá proměnná (X)*. Cílem experimentu je změnami výchozí situace, *nezávislé proměnné X*, způsobit změnu v chování pokusné osoby, jejíž jedinečnost je sice stále neznámá, ale pro experimentátora přitažlivá. Tento cíl experimentu: reakce pokusné osoby, je označen jako *závislá proměnná (Y)*. Jinými slovy: vědecký experiment zjišťuje souvislosti mezi příčinou ($X = \text{podnět}$) a působením ($Y = \text{reakce}$).

Jak probíhá experiment v praxi?

Typickým příkladem může být následující experiment týkající se učení:

1. Zadání: Projeví se intenzivní prožitky na schopnosti uchovat informace v paměti?
2. Pokusné osoby jsou žáci stejné třídy, kteří byli náhodně rozděleni do dvou skupin: skupiny experimentální a kontrolní.
3. Obě skupiny se odděleně učily ve stejně zařízených místnostech v co nejpríznivějších podmínkách. Za stejnou dobu se měly naučit určitý počet smyslu-prostých slabik. Byla zkontrolována stoprocentní úspěšnost učení.
4. Kontrolní skupina měla asi čtyřicetiminutovou přestávku. Experimentální skupina během přestávky zažila požární poplach, její členové byli evakuováni z budovy. Poté byli znovu zavedeni do učební místnosti. Celá akce trvala asi 30 minut.
5. Experimentální skupina měla asi 10 minut čas na uklidnění a potom byla přezkoušena, nakolik si členové této i kontrolní skupiny pamatují původně stoprocentně zapamatované slabiky. Výsledky byly zaznamenány.
6. Výsledky obou skupiny byly srovnávány a byl vyhodnocen jejich vzájemný vztah.

Žáci stejného věku	Experimentální skupina	Učení smyslu-prostých slabik (100 %)	Požární poplach + zklidnění (40 min)	Přezkoušení	?
	Kontrolní skupina	Učení smyslu-prostých slabik (100 %)	Pauza (40 min)	Přezkoušení	?
CELKOVÁ POPULACE	NÁHODNÝ VÝBĚR SKUPIN	VSTUPNÍ VYŠETŘENÍ	EXPERIMENTÁLNÍ OVLIVNĚNÍ (různé!)	VÝSTUPNÍ VYŠETŘENÍ	VYHODNOCENÍ

Experiment učení (schéma průběhu)

V tomto experimentu se vyskytují následující *nezávislé proměnné (X)*:

- výběr pokusných osob;
- rozdělení do dvou skupin;
- výběr učebního materiálu, proces učení, přezkoušení učebního výkonu;
- experimentální ovlivnění;
- přezkoušení zapamatování;
- metody vyhodnocení;
- prostorové a časové faktory.

Všechny tyto faktory jsou kontrolovány experimentátorem.

Závislou proměnnou (Y) je reakce obou skupin pokusných osob na rozdílné experimentální vlivy: není experimentátorem kontrolována, zajímá ho pouze jako výsledek experimentu.

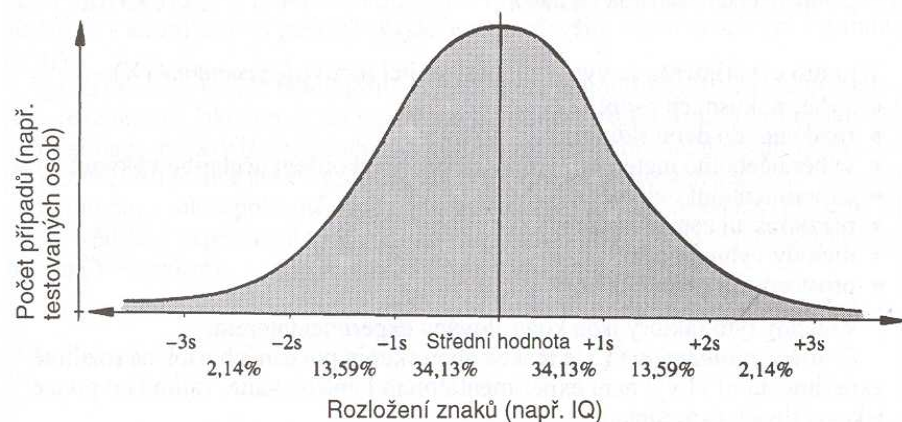
Test

Test je postup ke zkoumání určitých vymezitelných osobnostních znaků: jde o co nej-přesnější individuální vyjádření u různých testovaných osob (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 215 a násl.). Kvalita testu závisí na následujících kritériích:

- **Validita** (platnost): Měří úlohy v testu skutečně znak, o který se zajímáme; do jaké míry se podílejí další momenty, které nás natolik nezajímají? Jak velká je predikční hodnota testu?
Postihují úlohy v testu skutečně *souhrnně* všechny vlastnosti, které má test měřit (například postihuje test inteligence opravdu všechny faktory inteligence)? Test nemůže být platný (validní) v abstraktním smyslu, ale vždy pouze s ohledem na určitý účel, z hlediska určitého kritéria (např. předpověditelnost úspěchu ve škole nebo v určitém povolání).
- **Reliabilita** (přesnost): Poskytuje test při vícetím použití za stejných podmínek stejné výsledky?
- **Standardizace**: Srovnatelnost individuálních testových hodnot s hodnotami jiných osob z určité skupiny, která je jako cílová skupina pro test reprezentativní. Proto je důležité test aplikovat na velkém počtu pokusných osob z této skupiny stejným způsobem a za stejných podmínek.
- **Normalizace**: Podle jakých měřítek je test vyhodnocován? Je nutné vybudovat vztahový systém, do kterého mohou být zařazeny vlastní výsledky testu (škálování).

Příkladem je *Gaussovo normální rozložení*. V něm je častost výskytu znaků rozložena rovnoměrně po obou stranách kolem střední hodnoty.

Průběh křivky je dán polohou střední hodnoty a rozptylem, odchylkou vlastní hodnoty od hodnoty střední. Mírou rozptylu je tzv. *standardní odchylka* (srovnej s. 281). Ta vyjadřuje typickou hodnotu, o kterou se jednotlivé hodnoty odchylují od středové hodnoty. Hodnoty normálního rozložení v podstatě spadají do oblasti, která je vymezena třemi standardními odchylkami pod a nad střední hodnotou ($-3s$ až $3s$).



Gaussovo normální rozložení

Psychologové mohou prostřednictvím normálního rozložení stanovit, co lze považovat za průměrný, nadprůměrný a podprůměrný výkon.

Současně víme, že stejný procentuální podíl znaku spadá do určitého segmentu rozložení (standardní odchylka) (např. 68,26 % ve střední části).

Speciální formou testu je *dotazníková metoda*. Při ní musí pokusná osoba hodnotit řadu výpovědí volbou jedné z alternativ. Takto mohou být zjišťovány postoje a osobnostní znaky. Tato metoda je používána především v psychologii osobnosti a sociální psychologii.

Rozhovor

Rozhovor má praktický i teoretický význam. Slouží k získávání dat, ke stanovení diagnózy, v poradenství a v terapii.

Formulování hypotéz (indukce)

Jednotlivá data získaná pozorováním se psychologie pokouší *postihnout* v jejich obecných zákonitostech: vyskytuje se pozorované i v dalších případech?

Protože ne všechno lze pozorovat, má odpověď na tuto otázku vždy *charakter pravděpodobnostní výpovědi*, která je označována jako *hypotéza*. Je třeba zjistit, v jakém vztahu jsou navzájem dva nebo více jevů. Jde o náhodný vztah, nebo o vztah příčiny a následku? Vědec má za úkol shromáždit všechny možné hypotézy o příčině nebo příčinách jevů a přitom vyloučit všechny ty, které se z hlediska objasnění jeví jako nedostatečné. Ostatní hypotézy musí být přezkoumány *objektivními metodami* s ohledem na přiměřenost pozorovaného postupu. Toto získávání důkazů probíhá formou *statistické inference*.

Vědec formuluje dva druhy hypotéz:

- **nulová hypotéza** (H_0) předpokládá, že změny v experimentu jsou náhodné;
- **experimentální hypotéza** (H_1) předpokládá, že změny byly způsobeny experimentálním ovlivněním (srovnej s. 277) a nejsou náhodné.

Rozhodování se pro jednu ze dvou hypotéz probíhá na základě statistického testu. Výsledkem je ale vždy *pravděpodobnostní výpověď*. Zda je vědecky platná, zda experiment „funguje“, nebo ne, zjistíme použitím následujících pravidel.

Výsledky vědeckého experimentu jsou považovány za „prokázané“ (statisticky signifikantní), pokud je pravděpodobnost (p), že změna nebo změny v experimentu jsou náhodné nižší než 5 % ($p < 0,05$). Výsledek na 1% hladině významnosti ($p < 0,01$) je určen pro velmi závažné experimenty, například když jde o život.

Námítka: „Někteří vědci považují za zavádějící, jestliže psychologové své výzkumy zahajují s předpokládanými hypotézami, aniž by měli k dispozici nějaká data... Pak může dojít k tomu, že pozornost vědce je nasměrována pouze na určitý proces, zatímco jiné, důležitější procesy zůstávají nepovšimnuty. Odpůrci tohoto názoru argumentují, že každé shromažďování dat je ovlivněno nějakou hypotézou, i když tato hypotéza není předem vyslovena.“ (Zimbardo / Ruch: *Lehrbuch der Psychologie*. Berlin 1978)

♦ Co soudíte o této námítce a o daném protiargumentu?

Statistické vyhodnocení pozorovaných dat

Statistika je součástí aplikované matematiky. Rozlišujeme dva základní druhy statistického zpracování.

V deskriptivní statistice jde o přehledné a účelné vyjádření výsledků empirického zkoumání grafickým (např. tabulky, diagramy, křivky) nebo početním způsobem.

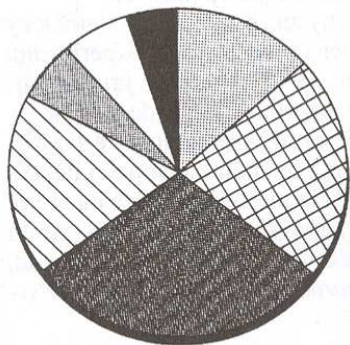
V interferenční statistice je možné pomocí výpočtu pravděpodobnosti (statistických závěrů) usuzovat z empirického výzkumného materiálu na stupeň náhodnosti. Otázkou je, zda empirické výsledky mohou být považovány za náhodné nebo nenáhodné.

Průběh statistického zpracování je následující:

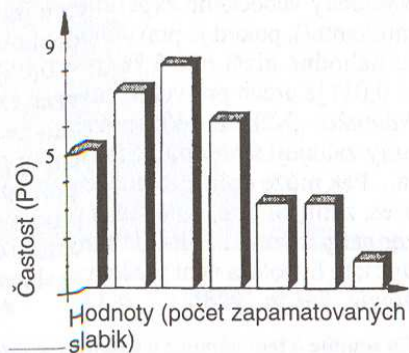
1. Seřazení dat
2. Zhotovení tabulky
 - Hodnota: Co je měřeno (počet zapamatovaných slabik)
 - Častost: Jak často se tento údaj vyskytuje (např. 8 pokusných osob (PO) si zapamatovalo 13 slabik).
3. Grafické znázornění.
např. v těchto formách:

Hodnoty (Počet zapamatovaných slabik)	Častost
15 (slabik)	5 (PO)
14	7
13	8
12	6
11	3
10	3
9	1
	33

Tabulka



Kruhový diagram znázorňující procentuální podíly



Histogram

4. Výpočet střední hodnoty:

aritmetického průměru:

Suma hodnot / počet PO →

$$(15 \times 5 + 14 \times 7 + 13 \times 8 + 12 \times 6 + 11 \times 3 + 10 \times 3 + 9 \times 1) / 33 = 12,8$$

• medián: hodnota nacházející se ve středu podle velikosti seřazených hodnot (středová hodnota).

např. v řadě hodnot: 2,3,5,7,11,14,15,17,20,21 → 11 je medián.

• modus: hodnota vyskytující se v řadě hodnot nejčastěji

např. řada: 5,6,7,7,8,8,9,9,9,10,10,10,10,10,10,10,10,11,11,11,11,12,12,12,13,13,14,15 → modus je 10

5. Výpočet rozptylu

• šířka rozptylu: je rozdílem mezi největší a nejmenší hodnotou: $X_{\max} - X_{\min}$
např. řada: 11,13,15,16,16,17,19,20 → interval rozložení je 11/20

$20 - 11 = 9 \rightarrow 9$ je šířka rozptylu

• standardní odchylka: je to odmocnina z průměru kvadratických odchylek od střední hodnoty:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

$\bar{x}$: střední hodnota, Σ : suma, x_i : jednotlivé výsledky

6. Určení korelací: jestliže v jedné skupině zkoumaných osob pozorujeme různé znaky, pak se můžeme pokusit stanovit, zda mezi nimi neexistuje nějaký vztah, a pokud ano, o jaký vztah se jedná.

Výskyt a druh eventuálního vztahu (korelace) je vyjádřen koeficientem korelace (r). Ten nabývá hodnot od nuly do jedné nebo minus jedné:

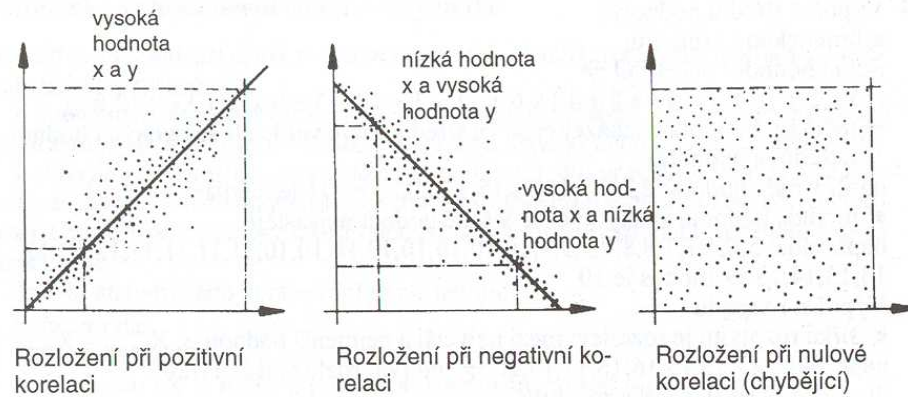
$r = -0,4$ až $+0,4$: Mezi znaky neexistuje žádná korelace nebo žádná jasná korelace.

$r = 0,4$ až 1 : Nízké hodnoty znaku 1 odpovídají nízkým hodnotám znaku 2, podobně u dalších hodnot. Hovoříme o pozitivní korelaci. Korelační koeficient 1 znamená naprostou shodu, například že výsledky testu dvou osob jsou zcela shodné.

$r = 0,4$ až -1 : Nízké hodnoty znaku 1 odpovídají vysokým hodnotám znaku 2, jsou tedy opačné. Hovoříme o negativní korelaci. -1 znamená zcela opačné změny chování.

Jasně výpovědi umožňují pouze hodnoty korelačního koeficientu blízké $+1$ nebo -1 .

♦ O jaké rozložení (a tím o jakou korelaci) jde u dvojic: velikost boty – tělesná výška, inteligence – vzrušivost, spotřeba vody – volba televizního programu?



Přechod k filozofii

O vědeckých poznatcích

Předmět nevnímáme a nepoznáváme „sám o sobě“ („an sich“), ale vždy pouze za určitých podmínek. Naše očekávání, teorie, světový názor, uspořádání pokusu, metody atd. určují, *jak* předmět vnímáme a poznáváme. To, „co“ poznáváme, tedy závisí na tom, „jak“ poznáváme.

Proto lze, přísně vzato, stěží hovořit o „objektivním“, za všech okolností platném výsledku vědeckého postupu.

Platnost vědecké výpovědi je omezena dvěma *znaky vědecké metodiky*.

Tematické omezení

Aby psychologie mohla poskytnout jednoznačný výsledek, musí zvolit z mnoha různých možných pohledů určitý zorný úhel, ze kterého bude předmět pozorovat.

Psychologie si všímá člověka jako jedince vnímajícího, učícího se, cítícího, myslícího atd., vyslovuje tedy *samostatné výpovědi o určitých dílčích oblastech*. Skutečný člověk, člověk ve své jednotě a celosti nikdy není složen pouze z těchto dílčích oblastí (vnímání, učení...), ale je vždy více: když vnímá, současně cítí, přemýšlí a zároveň také věří. Není pouze sumou těchto částí, pouhým vedlejším výsledkem těchto činností, ale je „uvnitř těchto částí“ a také je jejich „původcem“. Ve všech životních změnách je člověk vždy jeden a týž, od počátku života až do jeho konce (vědomí svého já, svědomí).

Psychologie jako samostatná věda musí člověka pozorovat s ohledem na určité otázky a určitá témata. Její *výpovědi* jsou proto vždy omezeny a redukovány tématem, nikdy nemohou postihnout celek člověka.

Metodická abstrakce

Abstrahovat v této souvislosti znamená, že člověk v komplikovaném a mnohostranném problému z metodických důvodů odhlédne od určitých stránek (aspektů), zatímco jiné zdůrazní (lat. *abstrahere* – „odtáhnout“).

Příkladem *metodické abstrakce* je *experiment*. Při něm jsou v umělé laboratorní situaci vyloučeny všechny rušivé vlivy. Při experimentu s učením je například v laboratoři absolutní ticho, protože hluky působí na tento proces rušivě. Experimentátor se však tímto uspořádáním vzdaluje od skutečného života: lidské učení totiž vždy neprobíhá v umělých podmínkách, je často narušováno různými vlivy, které v životě nelze vyloučit. Za kontrolu a přesnost experimentátor platí vzdálením od života, musí od nich abstrahovat.

Dalším příkladem metodické abstrakce v rámci empirických postupů psychologie je *tendence formulovat výpovědi co nejpřesněji* („exaktně“) a *jednoznačně*. Nejvyšší míru exaktnosti a jednoznačnosti umožňuje *matematické vyjádřování*.

Podstatným aspektem matematiky je kvantifikace obsahů, to znamená jejich matematické vyjádření. Například číslo 7 vyjadřuje *kvantitu* (např. čtyř hrušek a třech jablek), a to maximálně jednoznačně. V pouhém numerickém vyjádření se však *ztrácí důležité vztahy skutečnosti*, v případě našeho příkladu například druh ovoce, jeho velikost, barva, odrůda, stav a chuť. Od všech těchto vlastností jsme abstrahovali.

Jestliže psychologie chce své poznatky o lidském chování a prožívání matematicky formulovat, musí opominout všechno to, co nelze čísly vyjádřit. Musí od těchto skutečností abstrahovat. Zvýšený krevní tlak a zrychlená tepová frekvence jsou pouze určitými složkami vzteku. Nikdo se neučí básničku zpaměti tak, že by se učil izolovaná písmena nebo slabiky a pak je spojoval, ale podstatnou součástí učení je význam slov a vět, který přirozeně nespočívá v izolovaných hláskách nebo slabikách. Měření výkonu učení je „exaktní“ a „objektivní“, jestliže přitom přesně určíme velikost zapamatovaného materiálu (325 slabik nebo hlásek).

Pro vědce má jednoznačnost jeho výpovědi velký význam. Pouze jednoznačnost mu totiž garantuje vysokou míru objektivnosti jeho výsledků. Jednoznačně formulované výpovědi mohou používat i jiní vědci: nejsou tedy vázané na subjekt vědce, ale mohou být zobecněny. Zatímco pro vědce není ani „teplo“ ani „zima“, na teploměru najde určitý počet stupňů, které jsou součástí určité škály (např. Celsiovy). „Teplo“ nebo „zima“ je subjektivně prožíváno různě, tedy *mnohoznačně*, „25 stupňů Celsia“ je údaj *jednoznačný*, všemi ověřitelný a nelze ho interpretovat různě.

♦ Vezměte si před sebe zaznamenané „omezené psychologické výpovědi“ a všimněte si způsobu, jakým působí *tematické omezení* a/nebo *metodická abstrakce*!

Kauzalita v psychologii

Jestliže koule pohybující se na rovné ploše narazí do koule, která je v klidu, a uvede ji tak do pohybu, vidíme v tom procesu vztah příčiny a následku, *kauzální vztah*: první koule je příčinou působení pohybu druhé koule.

Je lákavé předpokládat existenci takové „mechanické“ kauzality i v oblasti lidského prožívání a chování, tedy v oblasti psychologie (srovnej *Co je psychologie*, s. 25 a násl.). A skutečně se taková kauzalita objevuje, například je-li *reakce*

spojená s *podnětem* a podnět je *příčinou* reakce. Když jdeme hladoví kolem otevřených dveří nějaké restaurace a zavoní nám podávané jídlo, pak se nám „sbíhají sliny v ústech“ jako PAVLOVOVÝM psům.

Zdá se, že žijeme v kauzálních souvislostech, určených mnoha okolnostmi přirozeného (např. organického) nebo společenského druhu. Vědecké pozice, které předpokládají podmíněnost všech psychických fenoménů genetickými faktory, fyziologickými vlivy nebo sociálními danostmi, označujeme jako „deterministické“.

Proti této tezi stojí tvrzení filozofů, že existuje *lidská svoboda*. Jejím výrazem je možnost samostatně se rozhodovat v určitých situacích, aniž bychom byli řízeni přirozenými (biologickými, psychickými) nebo společenskými tlaky (výchova, politika). Patří sem například svobodná volba povolání, vlastního partnera nebo svoboda politického rozhodování a spoluúčasti. Ještě hlouběji svoboda zasahuje v souvislosti s tzv. dobrým nebo zlým jednáním. Lidem (na rozdíl od zvířat) přirozenost „nediktuje“, jak mají jednat. Jestliže se chceme svobodně a zodpovědně rozhodovat, nemůžeme se spoléhat pouze na soudy a vzory druhých. Např. považují-li své povolání za poslání a cítím se být zodpovědný, pak jednám odpovídajícím způsobem; pokud je to pro mě jen „práce“, snaha vydělat co nejmenším úsilím co nejvíc peněz, pak i to je výsledkem mého rozhodnutí.

Mnoho zmatků v souvislosti s problémem lidské svobody vzniká směřováním dvou druhů kauzalit.

• *Přirozená kauzalita*

Míní se tím vztah příčina – následek, který vzniká na základě přírodních zákonitostí. Příčinu a následek lze empiricky určit.

1. *lineární kauzalita*: Určitá příčina způsobuje děj, který následuje v čase za touto příčinou. Patří sem (v oblasti lidského chování) reflex (např. reflex kolenní šlachy, podmíněné reflexy), při kterém určitý podnět bezprostředně vyvolává určitou reakci. V rámci lineární kauzality (např. pohybující se koule, reflexy atd.) je možné děje předvídat – pokud jsou zachovány přirozené podmínky.
2. *cirkulární kauzalita*: Vzájemné působení veličin. Nelze jednoznačně určit, který z jevů je příčinou a který následkem. V psychofyziologické oblasti jsou to neuronové vzruchy, jejich podstatou je vzájemné působení: impulzy nervového systému se navzájem ovlivňují a mění, takže vznikají zcela nové vzorce vzruchů. Výpovědi o vzájemném působení mohou být více či méně statisticky pravděpodobné.

• *Kauzalita jako svoboda*

V tomto specifickém vztahu příčiny a následku je „příčinou“ duchovní princip svobody. Nejedná se o empirický předmět, a proto se také nemůže stát předmětem výzkumů empirických věd, k nimž psychologie patří. „Svoboda jako příčina“ relativizuje automatismy působení všech daných přirozených příčin (podnětů, pudů atd.). Například „hlad“, který by na základě přirozené kauzality způsobil reakci „sycení“, může být kontrolován a ovládán z jiných popudů, třeba kvůli dietě. Příčinou tohoto jednání nebo nejednání je v tomto případě svoboda.

Nemá smysl deklarovat lidskou svobodu jako absolutní nezávislost na všech danostech. Lidská svoboda je vždy součástí světa, který je řízen (viz příklad s koulí) také *přirozenou kauzalitou* (*přírodními zákony*). Nedílnou součástí tohoto světa jsme i my lidé. Naše tělo je součástí přírody a řídí se jejími zákony, její kauzalitou. Aby byla lidská svoboda možná, musí to být svoboda *v rámci přirozenosti*, ne vedle nebo mimo tuto přirozenost. Osvobození od přirozených nutkání je proto osvo-

bození i přes tato nutkání. Spočívá v tom, že se vztahujeme k pozici dané přirozeností nebo prostředím, distancujeme se od podmínek a závislosti, určujeme sami své jednání, a tím právě tyto podmínky měníme.

VIKTOR E. FRANKL (srovnej *Psychologie osobnosti*, s. 202) vyjadřuje tuto myšlenku v souvislosti se svým vězněním v koncentračních táborech:

„Kdo z těch, kteří přežili koncentrační tábory, by nedokázal vyprávět o lidech, kteří kráčeli po ‘apelplacu’ nebo mezi táborovými baráky a darovali někomu dobré slovo nebo poslední kousek chleba? A ačkoliv jich nebylo mnoho, byli živými důkazy toho, že člověku v koncentračním táboře lze vzít všechno, až na poslední možnost jednat svobodně, zachovat se v daných podmínkách tak nebo tak... *Duchovní svobodu* člověka, kterou mu nikdo nemůže vzít, dokud dýchá, a také mu, dokud dýchá, stále zůstává příležitost dávat svému životu smysl.“

(Frankl, V. E.: ...*A přesto říci životu ano*. Mnichov, 1977)

Psychologie prezentuje na jedné straně člověka v jeho podmíněnosti a závislosti, ale na druhé straně také ukazuje a snaží se odhalit možnosti distancování se, zmírnění a překonání situace, možnosti realizování lidské svobody (dobrým příkladem je psychoterapie).

Kompendium

Psychologie je samostatná empirická věda. Pracuje se dvěma různými metodami.

Pozorování druhých (pozorování chování)

Je zkoumání z vnějšího pohledu více pozorovateli současně konstatovaného chování osob a doprovodných tělesných (fyziologických) změn (zkoumání je objektivní, intersubjektivní).

Experiment: Vytvoření laboratorní situace s *vylouením rušivých vlivů* působících na pozorovaný předmět. Experimentální situace je experimentátorem zcela kontrolována. (Tato situace je proto *nezávisle proměnou*, *X*.)

Cílem experimentu je zjištění možné souvislosti mezi manipulací s nezávisle proměnou a změnami v chování a prožívání pokusné osoby (závisle proměnná Y).

Test je postup ke zkoumání *vymezených znaků osobnosti* a jejich individuální vyjádření u různých testovaných osob. Jeho *kvalita* závisí na následujících kritériích:

- na *validitě* (*platnosti*): Měří testové úlohy sledovaný znak? Jsme schopni na základě testu předpovídat chování? Postihují testové úlohy znak komplexně?
- na *reliabilitě* (*přesnosti*): Poskytuje test při víceterm opakování v konstantních podmínkách stejné výsledky?
- na *standardizaci*: Jsou individuální výsledky testů srovnatelné s výsledky jiných testovaných osob ze stejné skupiny?
- na *normalizaci*: Podle jakých měřítek je test vyhodnocován?

Rozhovor má především praktický význam pro diagnózu, terapii nebo v poradenství při náročných životních situacích.

Sebepozorování (introspekce)

Zkoumání vnitřního prožívání osob není přístupné zvenějšku, ale *popisuje ho sám prožívající subjekt (subjektivně)*.

Psychologie je věda o lidském prožívání a chování. Postihuje ho na třech různých rovinách:

- na rovině podnětů (fyzikální úroveň);
- na rovině vzruchů (fyzilogická úroveň);
- na rovině prožívání a chování (psychologická úroveň).

Tím jsou také určeny vztahy k jiným vědním disciplinám:

- k fyzice prostřednictvím *psychofyziky*, která zkoumá vztahy mezi podněty a prožíváním;
- k fyziologii prostřednictvím *neuropsychologie*, která zkoumá vztahy mezi prožíváním a s tím souvisejícími biologickými procesy.

Metodické postupy v psychologii

Obecný psychologický postup: *shromáždění dat, vyhodnocení těchto dat, zveřejnění výsledků* nových výzkumů, aby byly přístupné jiným vědcům, *začlenění verifikovaných výsledků* do celku již existujících poznatků.

Psychologie jako *empirická věda* vychází z *pozorování*. Pozorování je vnímání předmětu z hlediska určitých aspektů. Různé znaky předmětů jsou zkoumány podle připraveného plánu. Na základě jednotlivých údajů psycholog *formuluje hypotézy*. Jde o pokus, jak zobecnit jednotlivá pozorování. Vzniká problém s *predikcí (předpovědí)*: nikdy nelze dosáhnout stoprocentní jistoty při zobecnění jednotlivých případů v obecně platné zákonitosti, protože ne všechny případy mohou být pozorovány ze všech možných hledisek. Hypotéza je tehdy „vědecky významná“, je-li pravděpodobnost, že závislá proměnná je pouze náhodně zapříčiněna nezávisle proměnou (což je tzv. nulová hypotéza H_0), nižší než 5 % nebo 1 % ($p < 0,05$ nebo $p < 0,01$). Teprve pak lze jednotlivé pozorované skutečnosti zobecnit s maximální pravděpodobností (vyslovení experimentální hypotézy H_1).

Psychologie postupuje při zobecňování empiricky získaných jednotlivých výsledků *induktivně* („od částí k celku“).

Statistické vyhodnocení pozorovaných dat: statistické postupy mají dvojí úlohu:

1. Přehledné a účelné znázornění empirických výsledků výzkumů graficky nebo početně (*deskriptivní statistika*).
2. Formulování závěrů z daného empirického materiálu pomocí výpočtu pravděpodobnosti (*interferenční statistika*).

Filozofické úvahy o psychologických metodách vycházejí především z následujících souvislostí:

- Získávání výsledků se v psychologii realizuje prostřednictvím empirických postupů za následujících předpokladů:
 - *tematickou redukci*: Omezení pozorovaného předmětu na určité dílčí aspekty.
 - *metodickou abstrakci*: Odborná terminologie a pokud možno matematické formulování výsledků; izolování pozorovaného předmětu v laboratoři.

- Člověk jako předmět psychologie není pouze součástí přírody, bytostí, která podléhá přírodním kauzálním zákonitostem, ale je také *svobodnou* bytostí, která se sama rozhoduje při řešení morálních problémů (rozhodování mezi dobrem a zlem).

Literatura**A) Vybraná literatura v češtině**

- Cumminsová, D. D.: *Záhady experimentální psychologie*. Praha, Portál 1998.
 Ferjenčík, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha, Portál 2000.
 Kerlinger, F. N.: *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia 1972.

B) Ostatní literatura

- Arnold, W. / Eysenck, H. J. / Meili, R.: *Lexikon der Psychologie, Bd. 1-3*. Freiburg 1987.
 Fröhlich, W. D. / Drever, J.: *dtv-Wörterbuch zur Psychologie*. München 1990.
 Meili, R., Rorschacher, H.: *Učebnice experimentální psychologie*. Praha, SPN 1967.
 Schülerduden. *Die Psychologie*. Mannheim 1985.
 Zimbardo, P. G./Ruch, F. L.: *Lehrbuch der Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York 1978.

Hans Kern / Christine Mehl / Hellfried Nolz /
Martin Peter / Regina Wintersperger

Přehled PSYCHOLOGIE

Z německého originálu *Projekt Psychologie*
přeložila Magdalena Machátová.

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
naklad@portal.cz

www.portal.cz

jako svou 1268. publikaci. Praha 2006

Návrh obálky Markéta Zindulková

Na obálce jsou použity reprodukce (výřez) z obrazů

Paula Klee *Stigmatizovaný* (soukromá sbírka)

a Pabla Picassa *Plačící žena* (Tate Gallery, Londýn)

Odpovědný redaktor Václav Urban

Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka

Typografie a sazba

Mgr. Václav Urban, Kostelní Radouň

Výroba ERMAT Praha, s. r. o.

Tisk FINIDR, s. r. o., Český Těšín

Vydání třetí

