

ACTA
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS

FACULTAS PHILOSOPHICA
PSYCHOLOGICA 36 - 2006

ACTA
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS

FACULTAS PHILOSOPHICA
PSYCHOLOGICA 36

VARIA PSYCHOLOGICA XI

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2006

1. vydání

Editor © Eva Reiterová, 2006

ISBN 80-244-1531-3

ISSN 1214-3251

OBSAH

<i>Panajotis Cakirpaloglu</i> Psychologie a intuice.....	7
<i>Eleonora Smékalová</i> Některé otázky dnešní praxe školské integrace	21
<i>Eva Reiterová</i> Testy v experimentální psychologii	37
<i>Michal Petr</i> Základy systému enneagram v psychospirituálním kontextu	45
<i>Dana Štěrbová</i> Sexualita a sociální dovednosti osob s mentálním postižením.....	69
<i>Panajotis Cakirpaloglu</i> Problém vědeckosti subjektivních poznatků	79
<i>Denisa Otipková</i> Asertivita u matek dětí s postižením.....	95
<i>Michal Šafář</i> Psychologická intervence u vrcholových sportovců	113
<i>Kateřina Sýkorová</i> Šikana - analýza vybraných příčin.....	119
<i>Eva Reiterová</i> Vývoj názorů na strukturu inteligence.....	133

Matúš Šucha

Výzkum potřeb zaměstnanců společnosti České dráhy, a. s.,
v kontextu restrukturalizace společnosti 139

Radka Hrubá

Hodnotová orientace a sociální status mladých dobrovolníků..... 151

Seznam autorů sborníku..... 163

PSYCHOLOGIE A INTUICE

Panajotis Cakirpaloglu

Pojem intuice pochází z latinského *nazírání, zření* a má mnoho pojetí. Nesourodé názory na určení podstaty intuice se odrážejí v nejrůznějších definicích. V *Larousse encyklopedickém slovníku* je pojem intuice určen jako „bezprostřední uchopení pravdy či předpokládané pravdy mimo přítomnosti vědomých, racionálních procesů“.¹ *Longmannův slovník současné angličtiny* definuje intuici jako „moc poznání jak se něco stává nebo stane bez účasti myšlení“.² Podobné zdůrazňování mimořádných schopností pro uchopení podstaty věci je především blízké filosofickému pojetí: „Intuicí se ... nechápe názor v obvyklém smyslu, ale vyšší poznávací výkony, jež se skutečně či domněle blíží bezprostřednosti a plnosti duchovního názoru nebo jej mají dosáhnout. Přiblížení je dáno při tvořivém přehledu větších souvislostí, jak se čas od času náhle projevuje zvláště u přiměřeně založených lidí“,³ uvádí se ve *Filosofickém slovníku*.

Již Husserl uvažoval o intuici jako o zásadním předpokladu veškerého poznání včetně vědeckého pokroku. V souladu s fenomenologickou kritikou mylných naturalistických výkladů umísťuje Husserl intuici do jádra lidského poznání:

„Není zde místo k výkladu historických důvodů, proč právě vítězný postup přírodních věd, třebaže i ony jakožto vědy ‚matematické‘ vděčí eidetickým základům za svou vysokou vědeckou úroveň, podporoval filosofický empirismus a učinil jej převládajícím přesvědčením v kruzích empirických badatelů dokonce téměř jediným vládnoucím. V těchto kruzích, a tím i mezi psychology, žije každopádně nepřátelství vůči idejím, které se musí stát vposled nebezpečným i pro pokrok zkušenostních věd samých; to ale z toho důvodu, že je tím bráněno eidetickému zakládání těchto věd, které není ještě

¹ *Longmans English Larousse*, s. 595.

² *Longman Dictionary of Contemporary English*, s. 588.

³ *Filosofický slovník*, s. 185.

vůbec ukončeno“,⁴ píše Husserl v knize *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*.

V psychologickém určení podstaty a významu intuíce rovněž převládává výrazná názorová nejednoznačnost. Wilde spočítal, že v odborné psychologické literatuře existuje přes 30 definic a značení pojmu intuíce. Hans Welling⁵ ve svém článku *Intuitivní proces: Případ psychoterapie* (v angl. originálu *The Intuitive Process: The Case of Psychotherapy*) uvádí 11 rozličných významů intuíce:

1. zkušenostní citění badatele týkající se směru (angl. direction), vědění o tom, zda určité zaměření je slibné;
2. smysl pro řešení, citění o tom, že řešení je nadosah, aniž by se vědělo jaké je nebo, zda existuje lepší řešení, než to, které se nabízí;
3. vědění, že něco ve vztahu k řešení je špatné nebo nevyhovující;
4. zjevení významných vizuálních představ, slov, vzpomínek nebo kinestetických pocitů;
5. fenomén inkubace, náhlý příchod řešení v neočekávané chvíli;
6. varování, záhadné pocity, předtucha nebezpečí, která se posléze ukáže, že byla oprávněná;
7. vědění jedince o tom, co je pro něj prospěšné, vnitřní vědění;
8. první impresie o něčí věrohodnosti;
9. pocit odvahy při rozhodování;
10. tušení při selekci a zapamatování úloh;
11. umělecká inspirace a tvořivost.

Rozmanitou fenomenologii intuíce lze shrnout do následujících významových kategorií nebo systémů funkčních referencí:

- Intuíce jako podmínka a přirozený doprovod *vědeckého poznání*. Četné důkazy potvrzují nenahraditelnou roli intuíce při inventivním pátrání po vědecké odpovědi na mnohé otázky. Prostřednictvím intuíce se pozornost badatele zaměřuje na nejpravděpodobnější možnosti řešení problémů a zároveň dochází k odstranění nevhodných alternativ.
- Intuíce jako součást procesu *tvůrčího myšlení*. Zde se pojem intuíce ztotožňuje s jednou ze čtyř klasických fází tvůrčího řešení problému – iluminací, je to známý ‚Aha‘ zážitek, který následuje tzv. inkubační etapu myšlení, subjektivní přesvědčení, že se dospělo ke správnému řešení problému, aniž by si člověk uvědomoval jednotlivé detaily vlastního odhalení. Předchozí inkubační fáze je nesmírně důležitá pro intuitivní nalezení řešení. J. Hadamard⁶ doporučoval techniku úmyslného zanedbávání problému, odsunutí pro-

⁴ Husserl, E.: *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*, s. 47.

⁵ Welling, H.: *The Intuitive Process: The Case of Psychotherapy*, s. 22.

⁶ Srov. Krech, D., Crutchfield, R. S.: *Elementy psihologije*, s. 371.

blému na pokraj individuálního zájmu, což by pak mělo vést ke spontánnímu příchodu vyhledávaného řešení problému.

- Intuice jako *tvůrčí inspirace nebo zdroj kreativní činnosti*. Toto určení je blízké Jungovu chápání intuice jako schopnosti jedince proniknout do podstaty věcí, schopnost odhalení skrytých, avšak esenciálních vlastností hodnoceného fenoménu. Logika intuice má praktický smysl např. při náboru uchazečů pro umělecké a podobné tvůrčí profese.
- Intuice jako *provizorní vědění* nebo nejistá domněnka související s určitým úkolem, otázkou apod. Shodnou kvalitu nejistoty projevují zejména děti, které se často řídí odhadem při hledání přijatelné odpovědi na daný problém.

Meehl a Sarbin souhlasí, že různorodá psychologická určení intuice směřují ke dvěma obecným významům:

- Intuice představuje bezprostřední vědomí o určitém jevu, jež vzniká nezávisle na působení smyslu nebo mysli. Osoba není schopna určit údaje, kterými dospěla k určitému úsudku nebo pojetí. V tomto smyslu je význam intuice shodný s telepatickým, extrasenzorickým poznáním.
- Intuice představuje metodu nebo proces utvoření nečekaných a nových předpokladů. V této situaci je zřejmá pouze informační osnova, nikoliv však způsob, kterým se osoba dopracovala k vlastnímu poznání.⁷

První z uvedených významů intuice je klíčovým důvodem intelektuálního neporozumění, mystifikace či sporů zejména mezi západními filozofy a psychology a z toho důvodu mu bude věnován následující prostor.

Západní civilizace ovlivněná dominující racionální orientací pejorativně spojovala intuici s mysticismem, okultismem a supernaturálním myšlením. Vše zmíněné rovněž pokládala za „anormální, morbidní dokonce nepřipustné“⁸ a především typické pro kultury, náboženství a myšlení Východu. Zbavíme-li se této apriorní stereotypní prepotence zjistíme, že mezi Východem a Západem existují dvě fundamentálně odlišná stanoviska a způsoby myšlení, které se zásadním způsobem promítají do poznávacího procesu člověka a určují jeho kvalitu, hloubku, dosah. Východní tradice disponuje standardní a dlouholetou empirickou zkušeností týkající se poznatelnosti světa včetně osobnosti jedince, zatímco Západní náboženství, filosofie a psychologie charakterizuje obecná gnoseologická skepse.

O příčinách zásadního rozdílu v poznání mezi Východem a Západem píše Jung ve studii *Rozdíl mezi východním a západním myšlením*: „Východ spočívá na psychické realitě, tj. na psychice jako hlavní a jediné podmínce existence. Jakoby východní poznávání bylo především psychologický jev než-li výsledek filosofického myšlení. Jedná se o typicky introvertní pozici, odlišnou od typicky extrovertní pozice Západu“.⁹

⁷ Srov.: Berger, J. *Psichodijagnostika*, s. 76

⁸ Jung: C. G.: *Psichološke rasprave*, s. 66.

⁹ *Ibid*, s. 65.

Zdá se, že intuice dodává osnovu veškerému poznání včetně poznání individuální osobnosti. S podobným názorem přicházejí C. G. Jung, E. Fromm, K. Horneyová, A. Maslow a další psychologové, kteří se dostali do styku s psychologii Zen Buddhismu. Podle Hui-nenga, čínského zakladatele Zen Buddhismu, toto učení představuje „vhled do samotné podstaty jevu“.¹⁰ Osnovu Zen praxe tvoří intuitivní porozumění pramenící z životní zkušenosti člověka. Ve stejném duchu je poznání světa včetně porozumění podstaty vlastního bytí spíše intuitivní, než intelektová nebo filosofická záležitost. Výchozí zásadou intuitivního poznání je empirický princip jednoty všeho se vším. „Já jsem sebou, já jsem ty, ty jsi já. My jsme jednota“.¹¹ Podle Zen Buddhismu jsou individuální otevřenost a propojenost bytí se světem zárukou poznání vlastní podstaty uvnitř a skrze obklopující svět. Tento princip jednoty se v západní filosofii a psychologii objevil poměrně pozdě zejména v existencialistických principech transcendence a otevřenosti bytí a v psychologickém Gestalt principu.

Ke klíčovému významu intuice v procesu poznání člověka a života vůbec rovněž dospěl Jung. Oslněn hloubkou východní moudrosti Jung zdůrazňuje kompenzující přínos intuice v procesu individuálního poznání, ve smyslu doplnění ‚racionálního‘ umu nevědomým významem a posílení jeho obecné kompetence při řešení daného problému. Týká se to všech oblastí teoretického a praktického života člověka.

„Dokonce i fyzika, nejpřísnější ze všech aplikovaných věd, překvapivě významně závisí na intuici, jež působí prostřednictvím nevědomí (ačkoliv lze později dokázat, kterými logickými postupy bychom mohli dospět do stejného výsledku jako i intuice)“¹², píše Jung v knize *Člověk a jeho symboly* (v angl. vydání *Man and His Symbols*).

Jung na tomto místě postuluje, že intuice předchází vědění, přesněji řečeno, intuice je mu nadřazená. Příkladem je intuitivní zážitek, který zakusil Nikola Tesla, když jako student elektrotechniky hledal princip transformace střídavého proudu v hnací sílu. Pravdivost vlastní intuitivní předtuchy dokázal revolučním objevem, který ovlivnil další technický a civilizační vývoj lidstva.

Přestože doposud nebyla dostatečně objasněna podstata intuice kliničtí psychologové ji považují za nenahraditelnou pro kvalitativní hodnocení osobnosti. Odborné hodnocení osobnosti vyžaduje kromě odborné zkušenosti a psychometrické výbavy rovněž mimořádné nadání klinického psychologa a především schopnost intuice.¹³ Jedná se o empiricko intuitivní porozumění osobnosti, v němž podle Allportova dualismu rovnocenně působí jednak racionální a jednak intuitivní činitele.¹⁴ Oba psychické procesy participují

¹⁰ Ben-Avi A.: *Zen Buddhism*, s. 1816.

¹¹ Ibid, s. 1817.

¹² Jung, C. G.: *Človek i njegovi simboli*, s. 92.

¹³ Srov.: Berger, J. *Psihodijagnostika*, s. 75

¹⁴ Allport, G. W.: *Personality. A Psychological Interpretation*, s. 547.

v procesu individuálního porozumění prožívaného obsahu. Jung rozvinul shodný názor v podobě učení o psychologických funkcích: myšlení jako dominantní racionální proces jedná s objektivně existujícími fakty a utváří logické úsudky, intuice jako iracionální psychologický pochod směřuje k podprahovým (latentním nebo subliminálním) možnostem evidentních či skrytých jevů a zajišťuje podmínky pro utvoření jak úsudku, tak hodnot.

Allportův přístup k intuici je fundamentální v souladu s jeho pojetím o ústředním významu tohoto jevu v psychologickém studiu osobnosti. V tomto smyslu také určil intuici jako bytostné „porozumění danému uspořádání v rámci trvalého zájmu o osobnostní složení“.¹⁵ Intuitivní porozumění je podmínkou pro zahájení výzkumu a také pro realizaci jeho jednotlivých etap. Vskutku psychologická explorace osobnosti vyžaduje mnohem více, než je důsledné uplatnění principů racionální logiky.

„Vynecháním intuice psycholog přehnaně omezuje vlastní možnosti. Bez ní (intuice, p. a.) začíná analýzou a končí konceptualizací; cestou obětuje příležitost porozumět živoucím lidem“¹⁶, říká Allport.

Paul Meehl¹⁷ ve svém kontroverzním článku *Klinická vs statistická predikce* (v angl. originálu *Clinical versus statistical prediction*) ve třech bodech specifikoval přínos intuice pro psychodiagnostické poznání osobnosti:

- Předpoklady, kterými se klinik při přemýšlení o individuálním subjektu řídí, jsou často intuitivního původu. Klinik k vlastním předpokladům přichází mimo předem stanovených pravidel usuzování či tvoření hypotéz, neboť doposud nic nevedlo k tomu, aby tato pravidla byla sepsána. V současné době není známo jak hypotézy vznikají, stejně jako že klinik v průběhu přemýšlení o (klinickém, p. a.) případě postrádá vědomí o procesu jejich vzniku.
- Obsah klinických hypotéz je často nový, originální a souvisí s vynálezem. Klinik je ten, kdo spojuje obecné, nedostatečně přesné a abstraktní teorie poznání s individuálním případem, který je ryze konkrétní. Myšlení klinika směřuje k odhalení meziproměn, rekonstrukci a stanovení hypotéz, které mají spojovat disponující konkrétní údaje s obecnou teorií.
- Tvoření hypotéz a objevů v psychologii se podobá tomu, co se děje v ostatních oblastech vědy. Společným jevem všech věd je neexistence návodu na formování hypotéz, které vedou k objevům.

¹⁵ Ibid, s. 545.

¹⁶ Ibid, s. 547.

¹⁷ Srov.: Meehl, P. E.: *Clinical versus statistical prediction*, s. 71.

I. Modely intuice

Množství pokusů zaměřených na objasnění původu a poznávací role intuice lze shrnout do dvou základních modelů:

- model metafyzický, jež intuici považuje za součást existujícího zdroje poznání, zejména jako poznávací vlastnost některé vyšší autority;
- model empirický, jež intuici chápe jako jeden z psychologických procesů nevšedně nadaného, poznávajícího bytí.

Metafyzické pojetí indikuje spříznění intuice s apriorním zdrojem poznání či absolutním věděním, např. vrozenými znalostmi, telepatii, božskou dokonalostí, archaickými kolektivními zkušenostmi apod. Podobné názory tradičně zastávají náboženské doktríny a také některé ze současných koncepcí transpersonální psychologie. Intelektuální jádro transpersonálního pojetí intuice představuje Jungova teorie o kolektivním nevědomí, zde však lze rovněž zahrnout alternativní pojetí T. Reika nebo S. Shapira, že intuice přímo navazuje na osobní nevědomí. Nicméně, metafyzický model intuice postrádá vědeckou verifikaci stěžejních postulatů a zejména věrohodný výklad o původu a základních psychologických mechanismech tohoto fenoménu.

Empirický model se především zabývá hledáním odpovědi na základní otázky intuice, např. zda existuje jeden nebo více druhů intuice, které jsou psychologické podmínky jejího vzniku, jaká je role intuice ve složitém procesu poznání apod. Podobné otázky týkající se intuice psychologové řeší nepřímo, analýzou kognitivních osnov vzhledu, ale také rozborom psychologických podmínek podporujících řešení problémových situací, selektivního chování atd. Pro výzkum intuice představuje studium psychického procesu rekognice dané předlohy (angl. pattern recognition) standardní empirickou situaci. Např. tento výzkumný model použil v r. 1890 W. James, který zkoumal vztah mezi intuicí a hodnocením podobnosti a rozdílů, přičemž konstatoval, že „nehledě na počet kroků, jež směřují k vytvoření těchto dedukčních diskriminací, všechny tyto kroky končí v bezprostřední intuici o existujícím rozdílu“.¹⁸ O sto let později Scholler a Melcher (1995) tento Jamesův náález doplnili zjištěním, že vzhled souvisí se znovupoznáním (recognition) předlohy (pattern), kdežto uchopení problému, které vyžaduje inovační schopnosti, probíhá mimo verbální pochody. Souhlasně s tím Root-Bernstein (1997) říká, že „podstatu intuice tvoří schopnost jednotlivce vytušit zásadní řád věcí, a proto k ní náleží další psychická vlastnost, jež je nepostradatelná pro vědeckou činnost, tj. odhalení vzorů, jednak vizuálních a jednak verbálních“.¹⁹ Jinými slovy, *intuice představuje neverbální psychologický fenomén tvůrčí osobnosti.*

¹⁸ James, W.: *The Principles of Psychology*, s. 324.

¹⁹ Srov.: Welling, H.: *The Intuitive Process: The Case of Psychotherapy*, s. 24.

Pojetí o tom, že intuice představuje psychickou funkci, zaměřenou především na reko-
gnici vzorů (pattern recognition functions) do sebe včleňuje její dvě formy:²⁰

- znovupoznání již dříve prožitých vzorců, které pociťujeme jako opakovanou přítomnost známého obsahu. V tomto případě intuice indikuje specifickou předtuchu, deja vu, referující o povědomých situacích či podnětech;
- prožívání vzrušujícího pocitu odlišnosti, což nastává v situaci markantního nesouladu mezi očekávanou představou a aktuálně působícím vjemem. Vzniklé disonantní stavy pozorovatele doprovázejí intuitivní tajuplné pocity, které zřejmě indikují, že se něco špatného či chybějícího odchyľuje od ustálených vjemů a stereotypních představ.

Fenomenologie rozlišuje více forem a modalit intuice. Stěžejní kritérium klasifikace představuje množství latentních informací, které jednotlivé druhy intuice obsahují a v procesu poznání poskytují. Použitím tohoto gnoseologického principu Welling zjistil, že jednotlivé druhy intuice je možno rozlišovat podle jejich informační kapacity, což jasně hovoří pro to, že intuice neexistuje jako statický, homogenní jev, nýbrž že se především jedná o psychický proces, který se skládá z jednotlivých etap, v nichž se množství informace konstantně zvyšuje.²¹

II. Fáze intuitivního poznání

Jednotlivé fenomény a pojetí intuice, o nichž byla řeč v jistém smyslu tvoří kontinuum poznávacích pochodů. Hans Welling rozlišuje pět dílčích fází intuice na základě množství informace tj. obecné míry jejich poznávací hodnoty. Předpokladem je, že poznávací hodnota intuice co do přesnosti a rozlišovací schopnosti narůstá s každou její vyšší formou.

Wellingův systém intuitivní evoluce do sebe včleňuje princip epigeneze, neboť implikuje myšlenku, že se jádro poznání z předchozích intuitivních etap přenáší a slučuje s poznávací silou následující vyšší formy intuice. Tedy, tato teoretická klasifikace intuitivních typů je empirická a dedukční. Osnovu analýzy intuitivního procesu tvoří psychotherapeutická situace, tj. dyadický vztah mezi terapeutem a pacientem. Dílčí etapy intuitivního procesu definuje modalita a obsah poznání. Vytouženým cílem terapeuta-badatele je poznání skrytého významu intuice. Platnost intuitivního poznání však verifikuje stupeň eliminace maladaptivních osobnostních rysů, návyků nebo antisociálního chování osoby.

Systém dílčích intuitivních stavů dle Wellingtona tvoří:

- fáze detekce (Detection Phase);
- fáze dichotomního vědomí (Dichotomic Awareness Phase);
- fáze související s objektem (Related Object Phase);

²⁰ Ibid, s. 24.

²¹ Ibid, s. 25.

- fáze metaforického řešení (Metaphorical Solution Phase);
- fáze zřetelného slovního uchopení (Explicit Verbal Understanding Phase).²²

a) Detekce

Představuje nejelementárnější formu intuitivního procesu. Informace týkající se určitého jevu nebo události obsahově, jsou ve fázi zjevení chudé, difuzní a převážně subliminální. V této fázi intuitivního poznání osoba prožívá neurčitý pocit přítomnosti něčeho nebo také intenzivní, avšak nedefinovaný pocit, že se něco děje. Welling to označuje jako rozbřesk vědomí; jediné, co si člověk uvědomuje, je přítomnost neurčitého varování, že něco existuje nebo že se bezprostředně děje. Tyto pocity však nepodporují žádné konkrétní evidence. Podobný intuitivní zážitek vystihuje pojem ‚šestého smyslu‘, jehož fenomenologii charakterizuje mimořádné uvědomění významu dané situace ve chvíli, kdy postrádáme vědění o tom, co se právě děje a z jakého důvodu. Ronald Rensink (1997) dospěl k empirickému zjištění, že zhruba třetina zkoumaných probandů disponuje určitým, rychle probíhajícím (angl. fast acting) druhem vizuální percepce, jež čerpá rudimentární, vstupní informace, z nichž posléze spíše nastává rozptýlené citění „o“ než konkrétní, smysluplná představa, která by měla souviset s pozorovanou událostí. Podle Rensinka, tito jedinci, které označil pojmem ‚can-sense‘, „používají určitý druh sekundárního vizuálního systému, jenž působí současně s naším všedním viděním. Vstřebávají vizuální informace již před jejich uvědoměním a také před tím, než je vědomě označí nebo vytvoří příslušný myšlenkový obraz“.²³ Jinými slovy, vespod existující, avšak prozatím nedostatečně objasněné psychické procesy z vizuálních podnětů produkují nevizuální pocity významu či změn, týkajících se konkrétní události.

b) Dichotomní uvědomování

V této fázi do vědomí prostupují jednotlivé kvality intuitivního poznání. Jedná se zejména o obecné hodnotové kvality dobra a zla či logické kategorie pravdy a omylu. Člověk hledající vhodnou odpověď, je v této fázi intuitivního poznání přesvědčen, že alternativa, jež se navrhuje, je nevyhovující pro řešení daného problému. O tomto druhu cílevědomé pátrací zaměřenosti Welling hovoří jako o pregestaltistickém prožívání subjektu, neboť individuální uvědomování dobra či pravdy nebo zla či omylu postrádá zřetelnou strukturu a konkrétní poznávací obsah. Jedná se o fenomén známý průkopníkům moderní psychologie. Podobné fenomény prostřednictvím systematické experimentální introspekce zkoumali např. W. James (tranzitivní stavy vědomí), dále představitelé Würzburšské školy (myšlenky, které nemají slovní formu) nebo A. Binet (vědomí o významu). Oblíbeným

²² Ibid, s. 25–30.

²³ *Intuition. A 'sixth sense'? Or merely mindful caution?*, s. 63.

předmětem tehdejší psychologické analýzy bylo prožívání zvláštního intelektového stavu, např. když se v průběhu vyprávění odkloníme od hlavního tématu nebo když na dotaz úmyslně odpovíme nesprávně. Vzápětí člověk pocituje, že něco není v pořádku a rovněž si uvědomuje vlastní omyl, vědomí, které nesouvisí se žádnou existující představou či slovním vyjádřením. Tento pocit lze označit jako intencionální vědění 'o' něčem, v konkrétním případě, že zrovna nemluvíme pravdu nebo že jsme se ocitli mimo hlavní téma rozhovoru. Ilustrativní příklad pro tento intuitivní fenomén představuje Jamesův popis tzv. tranzitivních stavů vědomí (kapitola 9, *Proud myšlení*, angl. *The Stream of Thought* v knize *Zásady psychologie*):

„Předpokládejme, že se pokoušíme vybavit si zapomenuté jméno. V takových okamžicích je stav našeho vědomí velice zvláštní; existuje určitý pocit prázdnoty, avšak jde o prázdnotu, která je intenzivně aktivní. Stále cítíme přítomnost jisté nuance hledaného jména, jež nás svádí na určitou stranu... Při nabídnutí jiného jména vzniká tendence k jeho bezprostřednímu zamítnutí. Mezera, kterou pocítujeme při hledání určitého jména, se nepodobá mezeře související s hledáním jiného zapomenutého jména... Existují nespočetné stavy takových uvědomělých prázdnot, každá z nich je bezejmenná, avšak všechny se navzájem liší. Nicméně pocit nepřítomnosti je *toto caelo* jiné než nepřítomnost pocitu. Jedná se o intenzivní pocit“,²⁴ identifikuje James intuitivní osnovu tzv. tranzitivního vědomí.

c) Fáze související s objektem

V průběhu této poměrně vyšší etapy si uvědomujeme nezbytnost konkrétních objektů nebo událostí souvisejících s intuitivním prožíváním. Podstatnou roli zde hraje individuální schopnost určit podmínky, které povedou k vytouženému řešení problémové situace. Intuitivní prožitek facilituje přesvědčení o tom, že konkrétní objekty a vztahy jsou významné pro hledané východisko. Podobná intuitivní anticipace klíčových předpokladů umožňuje, aby tvůrčí jedinci čelili ustáleným vzorcům či klíšem chování na vlastní cestě k významným objevům. V tomto smyslu lze podtrhnout mimořádný význam intuice nejen pro inovační proces, ale rovněž pro tvůrčí činnost klinických psychologů, vyšetřovatelů nebo soudních znalců, neboť jejich působení spojuje stejný psychický základ.

Příkladem je mladý muž N. N., který byl osloven přijatelnou nabídkou koupit podkrovní prostor, z něhož lze vybudovat velký, luxusní byt. Uvědomuje si, že podkrovní bydlení představuje módní trend a také symbol společenské prestiže, což vzhledem k finančním prostředkům, kterými disponuje, lze uskutečnit. Myšlenka vyměnit aktuální bydlení za prestižnější a atraktivnější ho nesmírně přitahuje a přemýšlí o kro-

²⁴ James, W.: *The Principles of Psychology*, s. 163.

cích, nezbytných k její realizaci. O pár dní později zažívá neklid a úzkost související s předchozím rozhodnutím stavět podkrovní byt. Prozatím však postrádá konkrétní důvody vlastního neklidu a starosti. Intuitivně chápe, že projekt s podkrovím je omyl, zároveň však není schopen odpovědět proč? Toto intuitivní prožívání zaplavuje uvědoměly pocit nespokojenosti související s nepromyšleným rozhodnutím, stále však chybí zdůvodnění konkrétních příčin a racionální uchopení tíživé situace.

d) Metaforické řešení

Následuje ve chvíli, kdy jedinec pochopil hlavní objekt vlastního intuitivního prožitku. Nyní však odhalený objekt intuice nabývá konkrétní smyslovou podobu, nejčastěji jako významný obraz, slovo, nálada apod. Welling považuje tyto smyslové modalitky za rozhodující v průběhu náhlého intuitivního poznání. Úryvek melodie, verš nebo konkrétní mentální obsah vyvolávají subjektivní pocit významu, mnohdy také smysluplnou představu, týkající se aktuálního intuitivního stavu nebo řešení daného problému. Subjektivní pocity významu rovněž jako smysluplné představy spadají do kategorie latentních kognitivních obsahů, metaforická analogie však nabízí klíč k porozumění skrytého významu intuitivního pocitu. V souvislosti s tímto Welling souhlasí, že odpovídající představy nebo asociace facilitují náhlé iluminační uchopení intuitivního obsahu, neboť prostřednictvím analogie se z podobných mentálních kategorií vynořuje skrytý význam intuice.²⁵ Úlohu metaforických zdrojů v procesu porozumění intuici lze zvýšit specifickým výcvikem, učením, analýzou odpovídajících intuitivních zkušeností apod., avšak v této metaforické fázi intuitivní obsah nadále postrádá zřetelnou kognitivní podobu.

N. N. dospěl k poznání, že hlavní příčinou jeho nepříjemných pocitů je dřívější euforické rozhodnutí o budování podkrovního bytu. Stále však neví, co je na této myšlence, která ho tak trápi, špatného. Zároveň cítí, že postrádá konkrétní vysvětlení důvodu, který rozpoutal nesnesitelný vnitřní konflikt. V jedné chvíli jeho pozornost upoutá banální rčení z TV reklamy: „Lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše“. V zá-pětí se mu rozbuší srdíčko a zaplavuje ho známý nepříjemný neklid.

V psychologickém pojetí již samotná představa o nemilém projektu – budování podkrovního bytu, zřejmě ohrožuje vysoce usazenou hodnotu – vlastní bezpečí, přičemž vzrůstání úzkosti a obav z možné ztráty stereotypu poklidného života působí jako emoční výstraha před nastávajícím rizikem. *Emocionální hodnocení lze pokládat za jádro latentních obsahů intuice, jež metaforicky evokují každodenní životní situace.* V uvedeném příkladu obsahuje reklamní motto skrytý přenosný význam, který nejen oslovuje stávající systém individuálních hodnot osoby N. N., ale zároveň v metaforické podobě nabízí řešení kon-

²⁵ Srov.: Welling, H.: *The Intuitive Process: The Case of Psychotherapy*, s. 27.

fliktní situace. Tento interakční proces postupně odhaluje podstatu tajuplných intuitivních pocitů.

e) Fáze zřetelného slovního uchopení

V této závěrečné etapě dochází k úplnému pochopení skrytého významu intuice. Toto náhlé esenciální poznání představuje tvůrčí čin, v němž osoba sjednocuje dílčí metaforické obsahy ve smysluplný a souhrnný význam. Tato psychologická událost se podobá vzhledu do problémové situace, což předpokládá myšlenkovou restrukturuaci odpovídajících prvků správného řešení. Tedy evoluce intuitivního procesu vrcholí náhlým vzhledem do významných implicitních obsahů a konečným odhalením pravé problémové podstaty, s níž intuice souvisí.

N. N. si náhle uvědomuje, že důvodem jeho nepříjemných pocitů je oportunní vztah vůči nadřízenému a zejména jeho návrhu týkajícího se podkrovního bytu. Oportunismus zpravidla směřuje k nekritickému přijetí nevyhovující myšlenky, což zpravidla vyvolává ambivalentní konflikt, v němž se N. N. ocitl. V nastalé situaci usiloval o zachování dobrých vztahů s vedoucím a zároveň nemohl přijmout nevyhovující návrh, protože jde o starou budovu bez výtahu, tepelné izolace, která je vzdálena od městského centra atd.

Interpretace subjektivního prožívání však nemusí vždy odpovídat skutečné povaze intuice. Mylný výklad intuitivního obsahu je častou příčinou neadekvátního jednání jedince, což nejen negativně ovlivňuje hodnotící osobu ale také kvalitu a dynamiku jejích vztahů s ostatními lidmi.

III. Intuice jako zdroj poznávacích omylů

Seymour Epstein, emeritní profesor Univerzity v Massachusetts a autor teorie kognitivně zkušenostního Já (angl. Cognitive Experiential Self Theory), tvrdí, že intuice může být užitečná pouze tehdy, když neblokuje procesy adaptace. Poznání je facilitováno intuicí, pokud je její výklad správný; v opačném případě se intuice stává zdrojem poznávacích omylů a příčinou osobnostních a společenských problémů.

Epstein empiricky zkoumal význam racionálních činitelů a také logiky intuice v procesu individuálního rozhodování. Účastníkům výzkumu ukázal dvě nádoby obsahující převážně bílá fazolová zrnka. V první nádobě bylo 10 zrněk fazolí, z toho 9 bílých a pouze 1 červené, druhá nádoba obsahovala 100 zrněk, z toho jen 7 červených. Úkolem zkoumaných osob bylo zvolit nádobu, o které předpokládali, že z ní snadněji získají červené zrnko. Epstein překvapivě konstatoval, že valná část dotázaných volila větší nádobu, ačkoliv bylo zřejmé, že menší nádoba nabízí vyšší možnost pro

úspěch (pravděpodobnost úspěchu bylo 10 % ku 7 % ve prospěch menší nádoby). Tuto paradoxní situaci vysvětlil logikou intuitivního očekávání, že velká nádoba obsahující 7násobek červených zrn rovněž nabízí vyšší šance na úspěch. Intuitivní očekávání je stěžejním činitelem naivního rozhodování člověka.²⁶

Osobnost je v podobných situacích vystavena dvěma protikladným vlivům: síle percepčních či myšlenkových argumentů a také diktátu intuice a zkušenosti. Výsledkem je preference určitého kognitivního stylu, který ovlivňuje hloubku a rozsah individuálního poznání. V souladu s empirickými evidencemi o tom, že intuice participuje v procesu lidského usuzování, psycholog Tom Gilovich z americké Cornell Univerzity usuzuje, že myšlení se skládá ze dvou systémů. První systém je úzce propojen s intuicí, emocionálním hodnocením a zkušenostmi člověka a působí v souladu s charakteristikami psychologického prostoru. Převážně instinktivní a reakční povaha intuitivního poznání slouží ke snadné adaptaci osobnosti na neustále se měnící prostředí. Druhý systém je především racionální a opírá se o logická pravidla myšlení v souvislosti s daným předmětem poznání. Racionální poznání doprovází anticipace řešení problémové situace, tj. utváření a testování pracovních hypotéz jako předpoklad optimální volby.

Skutečnost, že se osobnost ve svém jednání často podřizuje intuitivní logice Gilovich objasňuje jejím instinktivním původem. Vše, co pochází z říše instinktů, včetně intuice, má pro člověka imanentní význam pravdivosti.²⁷ Z tohoto důvodu je percepční evidence pro většinu lidí nejsilnějším důkazem pravdivosti, silnější než myšlení a jeho logická argumentace.

IV. Kritika intuice

Kritika či obecné zpochybnění intuice, se kterými vystupují především empiričtí filosofové a psychologové, se týká zejména subjektivní povahy intuice a také jisté alibistické úlohy, kterou intuice plní. Vystihuje to např. dávná úvaha T. Ziehena, který rovněž o intuici smýšlel jako o podezřelé, a to z dvou důvodů:

„Za prvé, že se mění od filosofa k filosofovi, popř. od filosofické školy k filosofické škole, za druhé že se ráda dostavuje zejména tehdy, když daný autor *přednáší právě nějaký velmi pochybný bod svého učení a když máme být blufem uchráněni před pochybností*“,²⁸ píše Ziehen ve své *Teorie poznání na psychofyziologickém a fyzikálním základu* (v něm. originálu *Erkenntnistheorie auf psychophysiologischer und physikalischer Grundlage*). Vlastní názor Ziehen opět potvrdil v *Logických zkoumáních* „Aby se tyto nadempirické pojmy odlišily od běžné skupiny obvyklých pojmů, připisuje se jim pak

²⁶ *When Intuition Misfires*, s. 59.

²⁷ *Srov.: When Intuition Misfires.*, s. 59–60.

²⁸ *Cit in.: Husserl, E.: Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*, s. 163.

často ještě i zvláštní obecnost, absolutní exaktnost atd. To vše pokládám za lidskou domyšlivost“.²⁹

Přestože se v současném psychologickém výzkumu potvrdilo, že intuice představuje nedělitelnou součást myšlení, je třeba mít na vědomí nebezpečí, které vyplývá z nekritického a přehnaného upřednostňování úlohy intuice pro adekvátní poznávání skutečnosti. Poznávací omyly vycházející z naivní interpretace obsahů intuitivního prožitku jsou v lidském usuzování běžné, přičemž zainteresovaný pozorovatel, který se snaží se uchopit určitou událost, vytváří neexistující souvislosti.

Např. u hazardních her je chování hráčů nejčastěji ovlivněno intuitivní fikcí, že dokáží odhalit výherní kombinaci. Tyto psychologické poznatky o svádějším vlivu intuice na usuzování a jednání hráčů právě využívají pořadatelé her typu sázka, sportka apod., které jim přinášejí obrovské finanční zisky. Na druhé straně, popularita těchto her může indikovat stupeň individuální jistoty nebo také sociální stabilitu společnosti; čím je horší individuální nebo společenská situace, tím je větší počet lidí, kteří sázejí na naděje, že se jejich intuitivní tušení o vytuženém štěstí naplní. Pocity ohrožení a intuitivní usuzování lze vyvolávat záměrně. Potlačením autonomního a kritického myšlení se především zabývají odborníci na organizovanou propagandu a speciální válku. Osvědčenou metodu obecného ohrožení a redukování kritického myšlení představuje systematická ideologická indoktrinace, jejíž úloha stoupá zvláště v nejistém období revoluční přeměny společnosti.

Podobný omyl související s intuitivním myšlením facilituje např. rozhodování některých managerů nebo psychologů, kteří při volbě nových zaměstnanců upřednostňují vlastní první dojem ze vstupního pohovoru a opomíjejí přitom prediktivní hodnotu testů nebo jiných objektivních přístupů, specializovaných na měření požadovaných osobnostních nebo profesních vlastností.

Příklady mylné interpretace nemohou obecně zavrhnout význam intuice v lidském poznání, zvláště se proti tomu staví fenomenologicky fundovaná humanisticko existenciální psychologie. Následující Husserlovo stanovisko lze akceptovat jako správné, neboť její vliv vyzdvihuje, zejména pro uskutečnění veškerého poznání včetně fenoménu osobnosti:

„Přirozeně nechceme popírat, že odvoláváním se na ‚intuici‘ bylo učiněno mnoho chyb. Jde nám jen o to, zda by ony chyby zaviněné *údajnou* intuicí bylo možné odhalit jinak než pomocí skutečné intuice. I ve sféře zkušenosti je odvoláváním se na zkušenost činěno mnoho chyb, ale nebylo by správné, kdybychom proto chtěli zkušenost jako takovou označovat jako ‚bluf‘ a odvozovali její ‚ověření‘ od ‚souhlasu všech pociťujících a myslících individuí v konstatování této ‚zkušenosti‘“³⁰, komentuje Husserl kritické výtky Zieheho.

²⁹ Ibid, s. 163

³⁰ Ibid, s. 163

Konzultovaná literatura

- Allport, G. W.: *Personality: A Psychological Interpretation*. Holt and Co. New York, 1937.
- Ben-Avi A.: *Zen Buddhism*. American Handbook of Psychiatry. Vol. II. Basic Books, New York, 1959.
- Berger, J.: *Psihodijagnostika*. Nolit, Beograd, 1979.
- Filosofický slovník*. Nakladatelství Svoboda. Praha, 1976.
- Husserl, E.: *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii*. OIKOYMENH. Praha, 2004.
- Intuition. *A 'sixth sense'? Or merely mindful caution?* Monitor on Psychology. A publication of the American Psychological Association, Vol. 36, No. 3, March 2005, s. 62–63.
- James, W.: *The Principles of Psychology*. Encyclopedia Britannica, Inc. Chicago, 1996.
- Jung, C. G.: *Čovek i njegovi simboli*. Mladost, Zagreb, 1973.
- Jung: C. G.: *Psihološke rasprave*. Matica Srpska, Beograd, 1978.
- Krech, D., Crutchfield, R. S.: *Elementi psihologije*. Naučna knjiga, Beograd, 1973.
- Meehl, P. E.: *Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1954.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow, Essex, 1982.
- Longmans English Larousse*. Harlow, London, 1968.
- Welling, H.: *The Intuitive Process: The Case of Psychotherapy*. Journal of Psychotherapy Integration 2005, Vol. 15, No. 1. 19–47.
- When Intuition Misfires*. Monitor on Psychology. A publication of the American Psychological Association, Vol. 36, No. 3, March 2005, s. 58–60.

NĚKTERÉ OTÁZKY DNEŠNÍ PRAXE ŠKOLSKÉ INTEGRACE

Some Points about the Present School Integration Practices

Eleonora Smékalová

Myšlenka integrace v oblasti vzdělávání dětí se zdravotním postižením má v našich zemích již dlouholetou tradici. Zněla na konferencích speciálně pedagogických v České republice už v osmdesátých letech i dříve. Je však potřeba dodat, že společensko-politické klima nebylo tehdy oficiální podpoře integrace nakloněno a tyto úvahy byly spíše akademické povahy.

Podporu myšlenky společného vzdělávání můžeme nalézt dokonce už u **Vygotského**, jednoho z největších pedagogických psychologů první poloviny minulého století. Mezi jeho významné myšlenky patří **konstrukt sdíleného učení** (podle Sprinthall 1994), o kterém Vygotskij v praxi uvažoval takto: „*Je třeba spojit vzdělávání defektních a zdravých dětí, speciální školy s běžnou, děti vychovávat společně. Tak budeme vychovávat postižené a převychovávat zdravé.*“ (*Vygotskij: SPISY, 5. díl podle Mikulajová 1996, s. 294-303*).

Tyto myšlenky jsou dnes moderní a uplatňují se jak při tzv. kooperativním vzdělávání, tak při začleňování nějak „odlišných“ dětí.

Máme-li na mysli začleňování nebo tzv. školskou integraci, můžeme ji pojímat jako „jev“ či jako „proces“.

Pokud jde o první úhel pohledu, tedy jevou stránku školské integrace, jde především o *jev pedagogický a speciálně pedagogický*. Především z aspektu speciálně-pedagogického byla také nejvíce zpracována v odborné literatuře. Naopak v oblasti psychologické nacházíme jen málo výzkumů a teoretických pojednání, jde o statě spíše na pomezí antropologického, filozofického a speciálně-pedagogického zaměření (např. práce Jesenského 1997, 2000). Nicméně v některých publikacích můžeme nalézt zajímavé související informace a názory (např. Vagnerová, Hadj-Mousová, Štech 1992, Blažek, Olmrová 1988 nebo Dočkalová, Sobotková 1994, Říčan a Krejčířová 1997). Krejčířová (1997) se vyjadřuje k integraci dětí s mentální retardací do běžných škol a za téměř reálnou v našich podmínkách považuje integraci na úrovni mateřské školy. O našem školském systému se vyjadřuje

jako o důsledně segregovaném a speciální školy s dlouholetou tradicí hodnotí jako u nás na velmi dobré úrovni. To považuje za jeden z důvodů, proč segregace stále převažuje nad integrací. Na Slovensku se psychologickými činiteli školské integrace zabýval Učeň (např. 1998), ze vzdálenějšího zahraničí jmenujme například učebnici pedagogické psychologie autorů Sprinthall, Sprinthall a Oja 1996.

Pokud jde o druhý úhel pohledu, existuje zatím jen málo prací, které by se zabývaly procesem školské integrace, tím jak probíhá, co ji ovlivňuje, co ona sama ovlivňuje, komu prospívá a pod. O zodpovězení některých z uvedených otázek jsem se pokusila ve svém výzkumu, který jsem popsala ve své disertační práci (Smékalová, 2004). Výsledky tohoto výzkumu podpořily názory o pozitivním vlivu školské integrace nejen na děti s postižením, ale také na jejich spolužáky. Psychosociální klima tříd, ve kterých se dlouhodobě vzdělávali žáci s vážným zdravotním postižením, vykazovalo vyšší hodnoty spokojenosti, soudržnosti a méně konfliktů ve třídách než u tříd, které tuto zkušenost neměly.

Školská integrace jako jev

Školská integrace je jev, který se nenachází ve vzduchoprázdnu, ale naopak je součástí politicko-kulturně-ekonomického života společnosti a jako takový je závislý na společensko-kulturním klimatu. Jako doklad můžeme uvést rozvoj myšlenek integrace i její praktické realizace v našem státě až po pádu totalitního režimu, kdy bylo možné rozvíjet občanské aktivity a přihlásit se plně k dokumentům vyhlášujícím lidská práva. Jako jev společenský je tedy integrace dokladem schopnosti společnosti realizovat své proklamace o demokracii a právech pro všechny, což závisí na schopnosti překonat dlouholeté stereotypy a předsudky (Jesenský, 2000).

Jako **jev kulturní** je školská integrace ukázkou uplatňování etických norem, jde o „kulturu“ přístupu k člověku, který potřebuje pomoc a o způsob zvládnání situace pomáhajícího pracovníka (Kopřiva 1997).

Jako **jev legislativní** se školská integrace prezentuje existencí norem podporujících integraci, tedy tím, jak je legislativně definována. Důležité je, zda a jak jsou stanoveny kompetence a povinnosti těch, kdo integraci mají a mohou podpořit, včetně ekonomické stránky podpory.

Dalším úhlem pohledu, který činí z integrace **jev ekonomický**, je uvažování o tom, zda je školská integrace (dále jen ŠI) ekonomicky náročnější nebo výhodnější než speciální segregované vzdělávání. V oblasti sociálních služeb je integrace vnímána jako jeden z cílů reformy sociálních služeb a zároveň jako jeden z faktorů, který sníží celkové náklady na sociální podporu, protože vede klienty k tomu, aby se zapojili do běžného života, byli co nejvíce samostatní a využívali co nejméně služeb dotovaných státem.

Ideálem kvalitní sociální služby už není poskytovat „komplexní“ služby, ale nabízet a garantovat konkrétní sociální službu s respektem vůči klientovi, který si může vybrat služby ve své obci podle své volby.

Analogicky ve školské oblasti bychom mohli mluvit o posunu ideálu od komplexních služeb poskytovaných v rámci speciální školy k individualizované konkrétní službě – školské integraci. **Situaci podpory školské integrace tedy můžeme vnímat jako jistou analogii poskytování sociální služby.** ŠI se ovšem odehrává ve školské instituci, která se řídí školským zákonem. Ten vyžaduje, aby všechny děti byly vzdělávány. Rodič tedy nemůže rozhodovat o tom, jestli své dítě nechá vzdělávat nebo ne, ale pouze o tom, jakou formou se bude jeho dítě vzdělávat.

Školská integrace jako proces

„Cestu tvoříme tím, že jdeme.“

Paolo Freire

Všem, kdo se podílejí na podpoře školské integrace, je jasné, že nejdůležitější z praktického hlediska, je vidět integraci jako proces.

Teoreticky lze říci, že jde o „...partnerské soužití dětí s postižením a dětí bez postižení v průběhu jejich výchovy a vzdělávání“, jehož cílem je, aby se integrované dítě „postupně zapojovalo vzdor svému handicapu do života běžné populace“ (Janotová, 1996, str. 10).

Proces školské integrace lze popsat jako neustálé vzájemné působení a ovlivňování se jednotlivých „prvků“ školské integrace. Tyto prvky můžeme nazvat *subjekty* či *aktéry* a můžeme si je představit uspořádané ve schématu, v němž je uprostřed dítě s handicapem, kolem něj v nejbližším kruhu rodina, dále škola a odborná pracoviště, dále prvky občanské podpory, sociální podpory, veřejnost, média a v nevdálenějším soustředěném kruhu se nachází socio-kulturní pozadí, které můžeme podle Prekopové (1995) nazvat „duchem doby“.

Na tomto modelu se uplatňuje systémové pojetí, jehož podstatou je myšlenka vzájemného ovlivňování všech prvků systému. Mezi jednotlivými prvky našeho modelu (např. mezi učitelem a žákem) tedy není kauzální vztah, ale vztah vzájemného působení a ovlivňování (podobně je tomu mezi všemi ostatními prvky).



Obr. č. 1 Dítě s postižením integrované v běžné škole v systémovém pojetí

Podle Bronfenbrennera (in Dočkalová a Sobotková 1994) tedy můžeme hovořit o „vývoji v kontextu“, který se uskutečňuje ve vztazích mezi psychickým vývojem člověka a sociálním prostředím. Kontextem je myšlena bohatě strukturovaná síť, která spolupůsobí při vývoji člověka.

Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy začlenění dítěte do malé vesnické školy způsobilo, že se někteří učitelé začali více zajímat o netradiční metody výuky, začali více spolupracovat s rodiči dítěte s postižením a odborníky, což se postupně přeneslo do fungování celého systému školy. O dobrém přístupu k dětem na této škole se dozvídali další rodiče dětí s postižením a začali se zajímat o možnost umístit na ni svoje dítě. Také školský odbor nemohl jinak, než věnovat pozornost požadavkům školy na finanční podporu na asistenty pedagoga a další nástroje integrace.

Formy školské integrace

Školskou integraci dělíme na *individuální a skupinovou*, přitom je také důležité vymezit, na jakém typu školy probíhá. Podle paragrafu 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., který vymezuje formy speciálního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, může být integrace realizována:

1. **Formou individuální integrace**, čímž se myslí vzdělávání žáka v běžné škole nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Uveďme si dva příklady demonstrující výše uvedenou formu školské integrace. V prvním případě může jít například o dítě s tělesným postižením, například s dětskou mozkovou obrnou, které je začleněno do běžné školy a běžné třídy. Takovou třídu pak budeme nazývat integrující třídou. Ve druhém případě může jít o dítě s tímž postižením, které má také navíc vážnou sluchovou vadu. Pak lze uvažovat o jeho začlenění do speciální školy pro sluchově postižené, přestože tato škola není primárně zaměřená na vzdělávání tělesně postiženého dítěte.

2. **Formou skupinové integrace**, čímž se myslí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole, určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Opět si uveďme příklady. Z praxe známe případy speciálních tříd pro děti s mentálním postižením, které jsou součástí běžné základní školy. Variantou skupinové integrace jsou případy tzv. autistických tříd, zřizovaných při základních školách speciálních, které vzdělávají žáky s mentálním postižením (dříve zvláštní či pomocné školy).

Na tomto místě je potřeba ještě zmínit další formu vzdělávání dětí se speciálními potřebami, která vyděluje tyto žáky z proudu hlavního vzdělávání, nicméně představuje variantu v praxi poměrně častou. Jde o možnost navštěvovat školu samostatně zřízenou pro žáky se speciálními potřebami. Takovou školu nazývá školský zákon **speciální školou** a vyjmenovává její typy (viz paragraf 5 vyhlášky 73/2005 Sb.), které se odvíjejí podle typu zdravotního postižení dítěte.

Spolu s dalšími kolegy psychology se domnívám, že formulace „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ není z psychologického pohledu přesná. Vzdělávací potřeby jsou u všech dětí stejné (potřeba rozvíjet se, orientovat se ve světě kolem sebe, zvyšovat svoje kompetence). Měli bychom tedy mluvit spíše o vytvoření speciálních podmínek pro vzdělávání.

Hovoříme-li o formách školské integrace, vynořuje se důležitá otázka: *Jaká forma integrace je vhodná v konkrétním případě, když máme před sebou dítě s postižením a kontext, zahrnující rodinu, odborníky a školy v dané komunitě, které přicházejí v úvahu.* Tato otázka je o to závažnější, že začlenění dítěte do běžné školy či jeho vyčlenění z běžného proudu vzdělávání má zcela jednoznačně *velký vliv na celý jeho další život.*

Při hledání odpovědi se dnes už můžeme opřít nejen o myšlenky „filozofie integrace“ (Smékalová 1998) ale také o znění zákona, konkrétně o paragraf 3 odstavec 4) výše zmínované vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, který říká, že *„Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“*

Při zařazování žáků se zdravotním postižením do škol hrají roli odborní pracovníci školských poradenských zařízení, jejichž doporučení potřebuje ředitel školy k tomu, aby o přijetí žáka rozhodl a také proto, aby mohl na základě doporučení žádat krajský úřad o navýšení finančních prostředků, potřebných pro kvalitní integraci. **Pro realizaci jakékoliv formy speciálního vzdělávání je samozřejmě také potřeba souhlas rodičů.**

K tomu, aby se rodiče mohli seriózně rozhodnout, zda chtějí své dítě začlenit do běžné školy nebo ne, potřebují ze strany odborníků jasné a srozumitelné podané informace o tom, co nabízí speciální škola a co nabízí běžná škola v případě integrace, co to v obou variantách znamená pro ně (potřebná míra zapojení rodičů při integraci), co to znamená pro jejich dítě bezprostředně a co v budoucnu. Potřebují mít možnost o tom přemýšlet a mít čas na rozmyšlenou. Za zcela nevhodné a neprofesionální považují manipulování rodičem, aby „uznal, že se jeho dítě na integraci nehodí“. Poradenský pracovník by v uvedené situaci neměl na rodiče naléhat, neměl by rodičům podsouvat vlastní názory, ale pouze sdělovat fakta, vyplývající ze situace. Zároveň by měli být rodiče ujistěni v tom, že ať se rozhodnou jakkoliv, bude jim ze strany poradenského zařízení poskytnuta podpora. **Rodiče potřebují informace, respekt a nabídku podpory, pak se jejich rozhodnutí může nazvat skutečně informovaným rozhodnutím.**

Na otázku, co je nejdůležitějším kritériem při predikci úspěšnosti školské integrace, je potřeba se zamyslet a vyhnout se vymezením, která by některé děti znevýhodňovala (např. míra nebo druh postižení). Navíc se i v praxi ukazuje, že **pro kvalitní integraci je důležitější ochota a vytrvalost při vytváření podmínek pro integraci než typ a míra postižení dítěte.** Ze zkušeností ještě dodávám, že důležité je brát v úvahu věk dítěte. Naprosto jednoznačně má přednost integrace od co nejranějšího věku (MŠ, 1. třída ZŠ), v pozdějším věku je potřeba ji mnohem více předem připravit nebo raději zvolit skupinovou formu.

V případě, kdy rodiče chtějí své dítě integrovat a poradenské pracoviště to nedoporučí, mají rodiče možnost obrátit se na jiné poradenské pracoviště. V průběhu své praxe

jsem dospěla k tomu, že **integrace by měla být doporučena téměř vždy, ovšem s pečlivým výčtem podmínek, které je potřeba zajistit, aby vzdělávání konkrétního dítěte mohlo probíhat úspěšně.** Ředitel školy spolu s odborníky pak zvažuje, zda bude možné takové podmínky na dané škole vytvořit.

Subjekty zapojené do procesu školské integrace

Strukturu školské integrace, kterou tvoří její prvky – subjekty či aktéři integrace – jsme zmiňovali již výše, když jsme hovořili o integraci jako o procesu. Pojďme se nyní vrátit k tomu, o které subjekty jde a jaké role v tomto procesu hrají.

Základní subjekty zapojené do procesu nazýváme **aktéry školské integrace**, někteří autoři hovoří o *zainteresovaných* (Učeň 1998) nebo *zaangažovaných* (Smékalová 1999). Jde především o:

1. *dítě s postižením a jeho rodinu,*
2. *učitele a pedagogické pracovníky,*
3. *spolužáky dítěte s postižením,*
4. *odborníky mimo školu zaangažované v procesu školní integrace.*

Všechny uvedené subjekty, mezi nimiž probíhá interakce, jsou dále ovlivňovány mnoha dalšími činiteli. Ty prostřednictvím subjektů vstupují do procesu školské integrace také. Na mysli máme individuální charakteristiky a zkušenosti každého z aktérů, jejich sociální opory, dovednosti komunikovat, rozhodovat se, spolupracovat atd. atd.

1. **Základní prvek – dítě s postižením a jeho rodina** – je úhelným kamenem celé školské integrace (v analogii se sociální službou bychom hovořili o „uživateli“ služby).

Rodič je ten, kdo rozhoduje o tom, jestli dítě bude chodit do speciální školy nebo zda bude usilovat o jeho začlenění do školy běžného typu.

Z psychologického hlediska nás může zajímat, jak rodiče prožívají situaci, kdy se mají rozhodnout? Cítí podporu ze strany odborníků, ze strany širší rodiny a okolí? Nebo se cítí jako „prosebníci“ či „bojovníci“?

Co prožívají rodiče potom, když své dítě začnou vodit do běžné školy? Cítí se přijati a respektováni učiteli, spolužáky, jejich rodiči?

Co prožívá v těchto situacích samo dítě? Cítí se ve třídě dobře nebo je mu smutno a cítí se méněcenné? Jak prožívá nároky školy? Nejsou pro ně příliš zatěžující?

Možná se vám zdá, že se příliš zaměřuji na prožívání rodičů a dětí, než na jejich chování a jednání. Máte pravdu. Snažím se, aby se tyto subjekty čtenáři přiblížily, aby se vžil do jejich situace, aby si dokázal na jejich místě představit sebe nebo své blízké. Teprve pak bude vstupovat do interakce s nimi jako profesionál, který se zabývá vzděláváním a zároveň dokáže být pomáhajícím pracovníkem. Empatie – tedy vcítění se do člověka, kterému jako profesionál poskytujeme nějakou službu, je důležitou součástí naší práce.

Bez ní nelze účinně komunikovat, spolupracovat a pomáhat (učitelské povolání se také řadí mezi tzv. pomáhající profese).

Shrňme tedy, jaké charakteristiky „jsou ve hře“ na straně rodičů a jejich dětí. Určitě je jich více, než které si můžeme uvědomit a na omezeném místě vyjmenovat, ale vypíšme alespoň některé.

Důležité je například:

- jaké má dítě postižení a jaké má osobnostní vlastnosti (povahu),
- jak se vyrovnává rodina s faktem, že má takové dítě,
- jaké sociální opory rodina má,
- jaké jsou postoje rodičů ve věci vzdělávání jejich dítěte,
- osobnostní charakteristiky rodičů,
- primární důvěra vůči poradenským pracovníkům a vůči škole a vývoj jejich vztahu k těmto subjektům.

2. Na druhém místě věnujme pozornost **pracovníkům školy**. Vnímají školskou integraci různě a od toho, jak jsou začleňováni naklonění, se odvíjí jejich ochota zajímat se o speciální potřeby začleňovaného dítěte a spolupracovat s jeho rodiči a dalšími subjekty ŠI. Svou roli hraje také vzdělání učitelů a jejich finanční ohodnocení. **Pro učitele základní školy je integrace zátěžovou situací, v níž potřebují podporu a pomoc**, a to nejen informační, ze strany odborníka-speciálního pedagoga, ale také ze strany poradenského psychologa, který by rozuměl jejich pocitům, a ze strany svých nadřízených a spolupracovníků, kteří mohou ovlivnit podmínky jejich práce.

Mezi nejčastěji se vyskytujícími pocity učitelů, kteří se na vlastní kůži setkávají se situací školské integrace, se objevují tyto pocity: **pocit zodpovědnosti doprovázený nejistotou a obavami, pocit hrdosti z úspěchu, když se ŠI daří, pocity únavy až vyčerpání při překonávání opakujících se překážek a při nepochopení kolegů a vedení, často se vyskytuje pocit nevděku ze strany rodičů dítěte.**

Jak je zřejmé z výčtu pocitů, potřebují učitelé ze strany okolí ocenění, jehož se jim často nedostává ani ze strany rodičů ani ze strany vedení školy. **Jedním z předpokladů dlouhodobě úspěšné integrace je tedy poskytování podpory učitelům.**

Další, kdo se stará o vzdělávání dítěte ve třídě, je v případě vážného zdravotního postižení také **pedagogický asistent**. Jeho potřeby jsou analogické s potřebami učitele. Také on podobně jako učitel může mít obtíže v komunikaci s ostatními subjekty integrace nebo se může cítit málo informován a bez podpory. Jeho podpora je především věcí učitele, ale také dalších pracovníků školy, kteří ŠI koordinují.

Na tomto místě považuji za vhodné zmínit význam takové podpory pedagoga, která se v oblasti sociální péče (i v jiných oblastech) nazývá **supervize**. Tento způsob podpory využívají jak jednotliví sociální pracovníci, tak celé týmy pracovníků pomáhajících profesí. Supervize má prvek podpory, poradenství i kontroly. Pomáhá zlepšovat práci týmu,

vymezovat kompetence a uvědomovat si skryté komunikační nedostatky. Ve školské oblasti zatím taková praxe zavedena není. Nicméně v souvislosti s vysokými nároky na komunikaci, spolupráci a celkově na změnu, vyžadovanou rámcovým vzdělávacím programem, považují za důležité uvažovat o zavedení podobného modelu ve školské oblasti.

Mezi pedagogické pracovníky patří také pracovníci školy, kteří zde poskytují poradenské služby: *výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog*. V pojetí, které dnes prosazuje Institut pedagogicko psychologického poradenství, jsou tito pracovníci součástí školního poradenského pracoviště a dle vzájemné dohody vytvářejí primární a sekundární prevenci nežádoucích sociálních jevů na škole. Mezi jejich standardní činnosti patří také podpora ŠI. U výchovného poradce a školního metodika prevence je tato činnost uvedena jako „příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků“, u školního psychologa se uvádí na tomtéž místě „péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení a koordinace poradenských služeb poskytovaných škole)“, u speciálního pedagoga je to opět příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci ve škole a koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole a další body (viz Příloha k vyhlášce 72/2005 Sb.)

3. K integraci dochází za společné aktivity **spolužáků dítěte s postižením**, kteří vytvářejí společně s učiteli sociální prostředí, ve kterém se začlenění realizuje. Přitom dochází k vzájemné sociální percepci, komunikaci a k vzájemnému ovlivňování. To, jaké vztahy ve třídě budou a na jaké pozici třídního „sociogramu“ se dítě s postižením ustálí a jaké proměnné to ovlivňují, je rovněž z psychologického hlediska zajímavé. Z výzkumů vyplývá, že v případě dlouhodobé integrace v mladším školním věku dochází k pozitivnímu efektu vzájemného působení dětí bez postižení a jejich spolužáka s postižením, a to ve smyslu *soudržnějšího a spokojenějšího třídního klimatu, žáci integrujících tříd vypovídají také o významně nižším počtu konfliktů ve třídě* (Smékalová 2004).

U spolužáků integrovaného dítěte můžeme v prvních ročnících základní školy počítat s ochotou a zájmem při přijetí nového spolužáka, pokud je začlenění vhodně podpořeno učitelem. V pozdějších letech školní docházka ochota přijmout do třídy někoho nového klesá, riziko nepřijetí stoupá s věkem a s mírou odlišnosti dítěte. V případě snahy o integraci je potřeba postupovat opatrně, předvídat ostražitost třídního kolektivu a pomoci oběma stranám (dítěti s postižením i jeho spolužákům) v navázání komunikace. Interakce musí být usměrňována a sledována, naprosto nezbytný je jednoznačně podpůrný postoj učitelů, kteří musí dávat svým chováním najevo, že žák s postižením do daného kolektivu patří a má v něm svá práva i povinnosti.

Jako příklad uvádím situaci školské integrace na střední škole, kdy přesto, že ředitel školy věděl, že do nového kolektivu přijde po prázdninách dívka s těžkým zdravotním postižením,

sdělil tuto skutečnost učitelskému sboru až v posledním týdnu v srpnu. Nečekané nároky na vedení třídy s takto postiženou žákyní, kdy nebyly vytvořeny ani další základní podmínky pro její studium jako je asistent pedagoga, podpora ze strany odborníků atd., vedly třídní učitelku k vyjadřování nelibosti před žáky třídy, kteří se cítili podpořeni ve svých námitkách proti tomu, aby s nimi ve třídě byla takto postižená žákyně. Celá situace vyústila do petice žáků za odchod integrované žákyně z jejich třídy a do velmi nepříjemného verbálního napadání této žákyně na internetových stránkách třídy. Pro vyřešení celé situace bylo klíčové, aby se vedení školy i s učiteli vyjádřilo jednoznačně odmítavě k takovému postoji žáků a aby tak jednoznačně vyjádřili podporu integraci.

4. Svěbytným subjektem v procesu školské integrace jsou ti, kdo ji podporují v rámci náplně své práce. Máme na mysli poradenské pracovníky ze státem zřízených odborných pracovišť – **odborníky školských poradenských zařízení – speciální pedagogy a psychology.**

V optimálním případě jsou významným článkem podpory ŠI, pravidelně se účastní schůzek integračního týmu na škole, jsou k dispozici škole i rodičům pro případ potřeby i mimo tato setkání. Bohužel ne vždy jsou přesvědčeni o oprávněnosti požadavků rodičů o integraci a často bývají vůči cílům integrace rezervovaní. V komunikaci s rodiči i učiteli více upozorňují na možné překážky a negativní působení začlenění na dítě s postižením, než aby poukazovali na výhody integrace a možné způsoby jejího zvládnutí. To se samozřejmě netýká všech poradenských pracovníků, ale z dlouholeté poradenské praxe vyplývá, že toto problematické pojetí integrace není dosud mezi poradenskými pracovníky překonáno a stále existuje na mnoha pracovištích.

Základní škola dlouhodobě začleňovala těžce zdravotně postiženou dívku, vzdělávání probíhalo s podporou asistence, určité komplikace byly s komunikací, kterou však škola zvládala s pomocí tzv. facilitované komunikace s pomocí písmenkové tabulky. Když přijely na návštěvu školy pracovnice z SPC, které měly tuto žákyni v evidenci, velmi se podívaly, že se integrace při takovém stupni závažnosti postižení daří a slovně dávaly najevo pochybnosti o tom, že by se mohla takto pozitivně vyvíjet i nadále. Není divu, že se třídní učitelka ani ředitel školy necítili povzbuzeni. Naštěstí se nenechali odradit a podporu hledali a našli jinde.

Práci speciálních pedagogů a psychologů ze speciálně pedagogických center komplikuje také přetíženost jejich pracovišť, nemožnost věnovat se dostatečně konkrétní ŠI (často mohou přijet do školy skutečně jen 2× za rok, jak to vyžaduje vyhláška č. 73/2005 Sb.). Tato situace na mnoha místech ČR způsobuje, že *ŠI na konkrétních školách probíhá živelně, bez dostatečné odborné podpory.* Roli pracovníků speciálních center by částečně mohli v budoucnu přebírat školní poradenská pracoviště, mezi které patří především výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog. Měli by v době mezi setkáními integračních týmů zajišťovat odbornou péči a podporu učitelů, žáků a rodičů. Situace, kdy na ZŠ nebo SŠ funguje tzv. školní poradenské pracoviště, které by mělo výše uvedené služby poskytovat a koordinovat, je však u nás stále spíše výjimkou.

Fáze školské integrace

Z časového hlediska můžeme proces realizace školské integrace rozdělit do několika fází, a to:

- *rozhodování o vzdělávací cestě,*
- *příprava integrace,*
- *vlastní průběh integrace s kritickými momenty,*
- *hledání návaznosti na školskou integraci.*

V prvních dvou fázích potřebuje rodina dítěte s postižením i dítě samotné podporu především ze strany školského poradenského zařízení, ve druhých dvou se těžiště podpory přesouvá do školy a stává se více spoluprací než jednostrannou podporou.

V **prvním období** rodiče potřebují především být ujištěni, že je odborník (ať už je to speciální pedagog nebo psycholog) podpoří, že mu mohou důvěřovat. Toto období na ně klade velké požadavky při **rozhodování, jakou vzdělávací cestu pro své dítě zvolí**. Situace je většinou v praxi komplikovaná tím, že 1. rodiče nemají dostatek informací a 2. nemají jistotu, že se podaří vyplnit jejich představy. V tomto období je podpora ze strany poradenského psychologa nezastupitelná. Dbá na to, aby v průběhu psychologického i speciálně pedagogického vyšetření rodiče, a pokud možno i dítě, rozuměli všemu, co se odehrává, aby jim byly sděleny výsledky a závěry vyšetření a zpráva aby přišla zásadně do jejich rukou. Jak v průběhu diagnostické, tak intervenční fáze kontaktu s rodinou je důležité, aby poradenský pracovník vnímal rodinu jako partnery ve společné práci. **Partnerský přístup** se v praxi projeví v řadě momentů, v nichž rodiče většinou vycítí, zda jsou jako partneři vnímáni nebo ne. Jde například o respektování toho, co sdělují o svém dítěti, jak si představují jeho vzdělávání, zda jsou přizváni k jednání ve škole a následně ke spolupráci v integračním týmu atd.

Ve druhé fázi – fázi přípravy – jde o **zajištění podmínek, které umožní kvalitní začlenění** dítěte a záleží z velké části na řediteli školy a na speciálně-pedagogické podpoře. V této fázi považují za důležitou roli poradenského psychologa, který „hlídá“ naplňování **základních psychologických potřeb dítěte s postižením** na rozdíl od potřeb speciálně-pedagogických, na které se většinou myslí v první řadě. Za základní psychologické potřeby dítěte považujeme potřebu bezpečí a s tím spojenou potřebu dobré orientace v jeho prostředí, potřebu úspěchu a možnosti ovlivňovat dění kolem sebe, potřebu sounáležitosti, čili kontaktu a zapojení se mezi ostatní spolužáky. Právě pokud jde o poslední uvedenou potřebu, bývá její naplnění znemožňováno snahou o naplnění potřeb speciálně-pedagogických. V doporučeních speciálních pedagogů, která učitelé následují, se hovoří o potřebě dostateku prostoru, klidného místa a možnosti pracovat nerušeně s asistentem, takže pak můžeme často nalézt žáka s postižením v koutě třídy zcela mimo ostatní spolužáky, což je zcela v rozporu s potřebou sounáležitosti a dalších.

Třetí fáze. V průběhu docházky dítěte do školy je potřeba, aby byly zřejmé role a kompetence všech aktérů ŠI, aby fungovala jejich komunikace, aby vzájemný respekt a důvěra

umožňovaly otevřít a řešit problémy vždy ihned, když se vyskytnou. **Odklad řešení se nevyplácí** a může negativně ovlivnit vztahy mezi členy týmu. Za riskantní považují zvláště situaci, kdy se rodič (z mých zkušeností vyplývá, že jde zejména o matky) něčeho obává, něco mu nevyhovuje a na schůzce s učitelkou nebo s integračním týmem to neřekne. Podobně učitelka se může domnívat, že matka je nespokojená, ale říká to jen za jejími zády apod.

Za kritické považujeme dvě období: po nástupu dítěte do školy (zvláště pokud byla podceněna jeho příprava) a situaci přechodu z prvního na druhý stupeň. V průběhu prvních tříd docházky do školy by mělo dojít k vytvoření integračního týmu a k prvním „plodům“ jeho působení. Pokud mezi aktéry ŠI neprobíhá otevřená komunikace, trpí podpora školské integrace a její kvalita i úspěšnost jsou ohroženy. V konkrétní podobě to může znamenat, že se dítě učí něco jiného než ostatní děti, netráví s nimi přestávky, doma se učí jiným postupům než ve škole, rodiče nevědí o tom, že by jejich dítě mohlo jet společně s ostatními na výlet, učitelka neví, čeho se rodiče obávají atd. atd.

Před ukončením docházky na prvním stupni ZŠ je potřeba připravovat **přestup žáka s postižením na druhý stupeň**, a to především formou *diskusí a besed pro učitele druhého stupně*, protože integrace na druhém stupni je u nás stále ještě méně běžná než na stupni prvním. To se týká také přechodu ze základní školy do dalšího stupně vzdělávání. Záleží na spolupráci základní školy se speciálními školami, se středními odbornými školami i různými středisky podporujícími zaměstnávání lidí s postižením (například Agentura podporovaného zaměstnávání) a dalšími institucemi. V této fázi školské integrace by se měl stát významným členem integračního týmu *poradce pro volbu povolání*.

Nástroje školské integrace

Mezi nástroje ŠI řadíme vytváření individuálního vzdělávacího programu, možnost podpory ŠI asistentem pedagoga a práci integračního týmu.

Individuální vzdělávací program

Individuální vzdělávací program (dále IVP) je významnou pomůckou při začleňování dětí se zdravotním postižením, protože **umožňuje „vyrovnat možnosti“ dětí s postižením a bez něj**. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Tam, kde dítě s handicapem, například zrakovým, nemůže číst za stejných podmínek jako dítě bez postižení, IVP doporučuje, jak tuto situaci řešit. *Doporučuje prostředky ke kompenzaci postižení a pokud kompenzace není možná (například u žáků s mentálním postižením), upravuje vzdělávací plán v tom smyslu, aby jej žák s postižením mohl zvládnout.*

IVP by se v základní škole měl odvíjet od školního vzdělávacího programu dané školy a pokud je začleňován žák s mentálním postižením, měl by se jeho IVP sladit s programem dané třídy tak, aby se výuka integrovaného žáka co nejvíce překrývala s výukou ostatních dětí. V tomto ohledu jsou zvláště na druhém stupni **kladeny vysoké nároky na adaptaci, tvořivost a spolupráci učitelů**. Ti skutečně potřebují podporu při vytváření

vhodných vyučovacích strategií k výuce a zkoušení žáka s postižením. V tom jim mají pomáhat odborníci ze speciálních pedagogických center. Donedávna byla tvorba individuálního plánu bez bližšího určení uložena učitelům, ale protože jim chyběly zkušenosti, často docházelo k tomu, že IVP vytvářeli poradenští pracovníci, aby učitelům pomohli. Důsledkem dobré snahy bývalo mnohdy malé či žádné sdílení přesvědčení o správnosti myšlenek uvedených v IVP a malá zaangažovanost učitelů. Dnes je **tvorba IVP popsána ve vyhlášce 73/2005 Sb., v § 6**. Z hlediska podpory ŠI vyzvedneme odstavec (6), který uvádí, že za zpracování IVP odpovídá ředitel školy a že se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. V odstavci (8) je uvedeno, že školské poradenské pracoviště (nejčastěji se jedná o speciálně pedagogické centrum) dvakrát do roka vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i rodičům poradenskou oporu. S ohledem na to, že v bodě e) odstavce (4) téhož paragrafu se předepisuje, aby v IVP byl jmenovitě určen pedagogický pracovník školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat, předpokládá se, že tato podpora bude nejen dvakrát za rok, ale může být i častější podle potřeby školy i rodiny.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v některých případech školské integrace opravdu nezbytným nástrojem pro její podporu. Donedávna bylo hlavní starostí školy i rodičů, kde asistenta najít a jak jej zafinancovat, protože školská legislativa tento pojem vůbec neznala. Dnes je asistent pedagoga uveden v **§ 7 vyhlášky 73/2005 Sb.** V jeho bodě (1) jsou vymezeny jeho hlavní činnosti. Jsou to:

- pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchově a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Považuji za důležité z psychologického hlediska upozornit na některá **úskalí trvalé přítomnosti asistenta u žáka s postižením**. Pokud totiž asistent nedokáže odhadnout, kdy je jeho pomoci potřeba a kdy ne, může jeho podpora vyvolat *závislost*. Další obtíž může být v tom, že přítomnost asistenta u žáka s postižením jej *odlišuje* od ostatních žáků a také jej od nich *odděluje*. Dítě s postižením tak má další charakteristiku, kterou se odlišuje od svých spolužáků. Asistent musí být instruován (nejlépe projde-li výcvikem pedagogických asistentů), aby co nejvíce umožňoval svému klientovi kontakt se spolužáky. Proto je lepší, když asistent „pracuje pro třídu“ a ve spolupráci s učitelem průběžně „rozloží svůj záběr“ mezi ty žáky, kteří to potřebují. Když se asistent věnuje třídě (například když žáci píší písemku, může na ně dohlížet), učitel se může věnovat žákovi s postižením. Při konkrétních setkáních s asistenty – na jejich výcvicích a na schůzkách integračního týmu často podávám zdánlivě kontroverzní doporučení: „*Největším uměním asistenta je umět se takzvaně upozadit*“. Tím mám na mysli dovednost vystihnout, kdy jako asistent mohu pomoci a kdy je moje pomoc brzdou v rozvoji a v kontaktu.

Integrační tým

Popis nástrojů ŠI končíme nástrojem, který je z hlediska psychologického pro úspěšnou školskou integraci tím nejdůležitější, a to integračním týmem.

Integrační tým (dále jen IT) nejvíce ztělesňuje *společnou snahu zainteresovaných subjektů provádět kvalitní ŠI*. Jeho úlohou je **aktivně začlenění dítěte podporovat a aktivně na něm participovat**. Práce integračního týmu konkrétně znamená pravidelné scházení se všech, kdo jsou nějakým způsobem zaangażováni do procesu integrace, což v praxi znamená (s drobnými místními odchylkami) *výchovného poradce, třídního učitele, pedagogického asistenta, rodiče, speciálního pedagoga a psychologa ze Speciálně pedagogického centra, další pracovníky školního poradenského pracoviště, eventuálně ředitele nebo jiné členy vedení školy*. Podle potřeby, a samozřejmě podle situace, je přizváno také *dítě*, o které jde, nebo *další rodinní příslušníci, učitelé nebo odborníci*. V zahraničních materiálech se hovoří také o možnosti rodiče vzít s sebou na setkání nějakého „svého“ člověka, který by byl jakousi jeho oporou a zastáncem. Pravidelné schůzky integračního týmu mají za cíl *dohodnout se na přístupu k dítěti, konzultovat společně návrh individuálního vzdělávacího plánu a průběžně ho hodnotit, vznášet podněty a nápady, které by pomohly řešit objevující se problémy*. To znamená přinášení podnětů a otázek, průběžné hodnocení efektivity a spokojenosti a společné hledání cesty ke zlepšení situace a vzájemnou podporu pokud jde o cíle integrace.

To, že se pojem integrační tým ani požadavek na tato setkávání neobjevuje v domácí literatuře týkající se školské integrace (ani ve výše vícekrát citované vyhlášce), lze považovat za velké podcenění efektů komunikace, interakce a spolupráce. V praxi se naštěstí taková setkávání často konají, nejsou však pravidlem. Těm integračním situacím, kdy se integrační tým neseťkává ani 2× ročně, bychom mohli přisoudit přívlastek „asimilační“ (živelné) na rozdíl od těch, kde k setkávání dochází a kde se dá hovořit o druhém stupni integrace podle Jesenského (2000), s přívlastkem „koadaptační“.

Práce integračního týmu je pro ŠI velmi důležitá a úroveň jeho fungování závisí na jeho vedení a koordinování. Vedení školy má dbát na to, aby se IT scházel pravidelně a aby jeho práce probíhala efektivně. Efektivní týmová práce však vyžaduje znalosti a dovednosti týkající se problematiky efektivní komunikace a řešení konfliktů. Pracovníci zaangażováni na ŠI by také měli znát základní principy týmové spolupráce.

Shrnutí

Školská integrace se odehrává na pozadí nějaké historické skutečnosti, je ovlivněna socio-kulturní a ekonomickou úrovní společnosti. Naše společnost deklaruje individuální nebo skupinovou integraci jako primární formu vzdělávání dětí se speciálními potřebami.

Rozhodnutí o začlenění konkrétního dítěte by mělo záviset na posouzení možností školy vytvořit pro to přiměřené podmínky. Tyto podmínky by mělo ve svém doporučení vymezit školské poradenské zařízení.

Školská integrace se děje kvůli dítěti se zdravotním postižením, kolem něj jsou soustředěny subjekty, které se ŠI účastní. Proces ŠI prochází několika fázemi, které se vyznačují odlišnými potřebami podpory dítěte a jeho rodičů. Mezi nástroje podpory ŠI patří individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga (ne vždy) a integrační tým.

Integrační tým je tvořen všemi aktéry ŠI, kteří ji aktivně podporují, spolupracují a průběžně řeší problémy, které se v procesu ŠI vyskytují.

Klíčová slova

Konstrukt sdíleného učení, individuální a skupinová forma ŠI, informovaný souhlas, aktéři ŠI, fáze ŠI, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, integrační tým.

Summary

School integration takes place against a historical background and is affected by social and cultural level. Our society declares individual and group integration as a main forms of education of children with disability.

Decision about inclusion of concrete child should depend on the examination of school potentials to create reasonable terms for it. The school counselling centre should state these terms in its recommendation.

School integration is happening because of the child with disability, other participating subjects are concentrated around him. The school integration process comes through several stages characterized by different needs of child and parents support. Individual educational plan, teacher asistent (not always) and integration team belongs to the support instruments of school integration. Integration team consists of all actively supporting participants, who colaborate and solve problems incident during school integration process.

Key words

Shared learning construct, individual and group form of school integration, informed consent, school integration participants, school integration stages, individual educational plan, teacher asistent, integration team.

Hlavní prameny

Blažek, B., Olmrová, J. *Světy postižených*. Praha : Avicenum, 1988.

Dočkalová V., Sobotková I. *Vybrané kapitoly z psychologie pro učitele (1. díl)*. Olomouc : FF UP, 1994.

Janotová, N. *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. Praha : *Septima*, 1996.

- Jesenský J. et.al. *Integrace znamená dobu*. Praha, 1997.
- Jesenský J. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové, 2000.
- Mikulajová, M. K storočnici Vygotského. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. XXXI, 1996, č. 4, s. 294–303.
- Prekopová, J., Schweizerová, Ch. *Neklidné dítě*. Praha : Portál, 1995.
- Říčan, P., Krejčířová, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 1997.
- Smékalová, E. Podmínky školské integrace dětí se zdravotním postižením. *Varia psychologica*. VIII., 1998, s. 115–121.
- Smékalová, E. Role psychologa v procesu školské integrace. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, XXXIV, 1999, č. 2, s. 169–172.
- Smékalová, E. Vybrané problémy školské integrace a jejich psychologické aspekty. Disertační práce, FF UP Olomouc, 2004.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C., Oja, S. N. *Educational psychology*. New York : McGraw-Hill, 1994.
- Standardy kvality sociálních služeb*. Praha : Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002.
- Tomíková, V. *Integrovaná speciální třída pro děti s mentálním postižením při ZŠ Řezníčkova v Olomouci*. Bakalářská práce. PdF UP Olomouc, 2003.
- Učeň, I. Hodnotenie integrácie zdravotně postihnutých dětí do běžných škol detskou a dospelou populáciou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, XXXIII, 1998, s. 23–34.
- Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., Štech, S. *Psychologie handicapu*. Praha : UK, 1992.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

TESTY V EXPERIMENTÁLNÍ PSYCHOLOGII

Eva Reiterová

Úvod

V psychologickém výzkumu je častým úkolem navrhnout plán, který by umožnil porovnat vliv několika experimentálních zákroků či porovnat vliv několika úrovní daného faktoru na sledovanou veličinu. Statistické vyhodnocování experimentů tohoto typu se provádí pomocí analýzy rozptylu. Tato metoda zahrnuje celou rozsáhlou třídu postupů, umožňujících zpracovávat i různě složité experimentální plány. V psychologii se často přistupuje k faktorovému uspořádání, které dovoluje v jednom pokusu současné stanovení vlivů různých faktorů na pozorované znaky.

Praktické použití Kruskal-Wallisova testu

Příkladem použití jednoduché analýzy rozptylu v psychologii je porovnání velikosti skóru psychodiagnostické metody u několika skupin sledovaných subjektů (parametrická analýza rozptylu), nebo zjištění obtížnosti položek subtestů v určitém psychologickém dotazníku (neparametrická analýza rozptylu). V psychologických experimentech se většinou přikláníme k metodám neparametrickým, které jsou sevřeny menším počtem předpokladů a které jsou méně přísné než metody parametrické. Zejména nejsou vázány předpoklady o charakteristikách a o formě distribuce populací výzkumných výběrů. Proto se i u metod analýzy rozptylu v psychologii přistupuje spíše k jejím neparametrickým modifikacím (Kerlinger, 1972). Jednoduché parametrické analýze rozptylu odpovídá její neparametrická verze a to Kruskal-Walisův test (Anděl, 1985). Touto metodou se ověřuje homogenita rozdělení vyšetřovaného znaku v několika populacích, z nichž máme k dispozici nezávislé náhodné výběry. Předpokladem pro použití testu je, aby všechna pozorování byla na sobě nezávislá a aby uvažovaná proměnná byla měřitelná na ordinální škále. Testem se ověřuje hypotéza, která tvrdí, že všechny výběrové soubory pocházejí z téže populace. Protože se jedná o neparametrický test, není podmínkou normalita rozložení. Postup při analýze je

velmi jednoduchý, dá se rychle provést i ručně, což vítají zejména naši psychologové. Naměřené hodnoty ze všech výběrů, které máme uspořádány v tabulce, se seřadí vzestupně do jediné posloupnosti a přiřadí se jim pořadí, které jim přísluší v celkovém uspořádání. Pro každý výběr se pak pořadové hodnoty všech jeho členů sečtou a jejich součet se v i -tém výběru označí R_i a dosadí se do vzorce testového kritéria H :

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1),$$

$$n = \sum_{i=1}^k n_i$$

kde n_i je rozsah i -tého výběru.

Tato testová charakteristika, která je založena na srovnání průměrných pořadí jednotlivých sloupců tabulky s populačním průměrem a má rozdělení χ^2 s $k-1$ stupni volnosti.

Kruskal-Wallisův test byl u nás (na katedře psychologie) aplikován v psychologickém experimentu, kdy náhodný výběr subjektů projde Bourdonovou metodou (Badošek, 2003). Je to psychologická zkouška pozornosti založená na principu diskriminace tvarů. Jedná se o řadu různých symbolů, které má vyšetřovaná osoba diferencovat tak, že zaškrťává vždy tři varianty symbolů z osmi možných. V našem experimentu subjekti projdou touto zkouškou pozornosti za podmínek bezobsažného hluku s mírně odstupňovanou intenzitou. Registruje se počet vynechaných nebo chybně zatržených symbolů. Výsledky se shrnou do tabulky, ve které je udán počet chybných reakcí za podmínek různé intenzity hluku. Kruskal-Wallisovým testem se pak ověřuje hypotéza, která předpokládá, že všechny výběry pocházejí z jediné populace – v našem případě, že četnost chybných reakcí není při různých intenzitách hluku signifikantně odlišná. Tato metoda může být použita i v aplikovaných oblastech psychologie například při zkoumání růstu únavy během pracovního dne (v psychologii práce) (Papica, 1992). V jedné z našich rigorózních prací student zjišťoval vliv používání mobilních telefonů, hands-free sad a alkoholu na pozornost při řízení auta. Toto nasimuloval Bourdonovou zkouškou a do sluchátek pouštěl pět probandům různé audio nahrávky, kterými snižoval jejich pozornost a simuloval takto telefonování při řízení. Kruskal-Wallisovou analýzou rozptylu pak byl zjišťován signifikantní rozdíl výsledků Bourdonova testu při různých druzích snižování pozornosti.

Příklad:

Intenzita hlučnosti

Zkoumané osoby	I	II	III	IV
1	12	14	15	18
2	10	18	16	23
3	17	19	20	25
4	11	15	22	26
5	13	14	19	21

Nová tabulka s pořadovými hodnotami a součtem pořadí R_i v každém výběru:

Intenzita hlučnosti

Zkoumané osoby	Poř. I	Poř. II	Poř. III	Poř. IV
1	3	5,5	7,5	11,5
2	1	1,5	9	18
3	10	13,5	15	19
4	2	7,5	17	20
5	4	5,5	13,5	16
R_i	20	43,5	62	84,5

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1) = \frac{12}{20(20+1)} \left(\frac{20^2}{5} + \frac{43,5^2}{5} + \frac{62^2}{5} + \frac{84^2}{5} \right) - 3(20+1) =$$

$$= \frac{12}{420} (80 + 378,5 + 768,8 + 1428,05) - 63 = 0,0284 \cdot 2655,36 - 63 = 12,94$$

Jelikož veličina H má rozdělení χ^2 porovnáme ji s tabulkovou hodnotou tohoto rozdělení

$$\chi^2_{0,01}(3) = 11,3$$

$H > \chi^2_{0,01} \Rightarrow$ je vysoce signifikantní rozdíl v počtu chyb v Bourdonově testu při různých intenzitách hluku.

Praktické použití Friedmannovy analýzy rozptylu

Dalšími experimentálními podmínkami pak byly hovory s použitím mobilního telefonu, hovory se sadou hands free, vliv alkoholu a kontrolní podmínka bez rušivých vlivů.

Výsledky těchto experimentů aplikovaných na Bourdonovu zkoušku byly zpracovány neparametrickou metodou analýzy rozptylu pro dvojné třídění podle Friedmana (Břicháček, 1961). V tabulce příkladu 2 jsou zaznamenány průměrné hodnoty chybových reakcí sledovaných osob. Testová charakteristika této metody je založena na srovnání průměrných pořadí jednotlivých sloupců tabulky s populačním průměrem a má rozdělení χ^2 s $k-1$ stupni volnosti. Vypočítá se podle následující rovnice:

$$Q = \frac{12}{nk(k+1)} \sum_{j=1}^k \left(\sum_{i=1}^n r_{ij} \right)^2 - 3n(k+1)$$

kde k značí počet experimentálních podmínek, n je počet různých stupňů hlučnosti a r_{ij} značí pořadí naměřené hodnoty (= počet chybně zatržených nebo vynechaných symbolů) v i -tém řádku a j -tém sloupci tabulky (pořadí se bere pro každou intenzitu hlučnosti zvlášť).

Příklad 2:

Experimentální podmínky (k)

Intenzita hlučnosti (n)	Mobilní telefon	Hands-free sada	Alkohol	Bez rušivých vlivů
I	14	13	12	10
II	16	17	11	9
III	18	15	14	11
IV	20	18	16	13

Nová tabulka s pořadovými hodnotami a součtem pořadí r_i v každém sloupci:

Experimentální podmínky (k)

Intenzita hlučnosti (n)	Mobilní telefon pořadí	Hands-free sada pořadí	Alkohol pořadí	Bez rušivých vlivů pořadí
I	4	3	2	1
II	3	4	2	1
III	4	3	2	1
IV	4	3	2	1
Σr_{ij}	15	13	8	4

$$Q = \frac{12}{nk(k+1)} \sum_{j=1}^k \left(\sum_{i=1}^n r_{ij} \right)^2 - 3n(k+1) = \frac{12}{4 \cdot 4 \cdot 5} (15^2 + 13^2 + 8^2 + 4^2) - 3 \cdot 4 \cdot 5 =$$

$$= \frac{12}{80} (225 + 169 + 64 + 16) - 60 = 0,15 \cdot 474 - 60 = 71,1 - 60 = 11,1$$

Jelikož veličina Q má rozdělení χ^2 porovnáme ji s tabulkovou hodnotou tohoto rozdělení

$$\chi^2_{0,05}(3) = 7,81$$

$Q > \chi^2_{0,05} \Rightarrow$ je signifikantní rozdíl mezi experimentálními skupinami.

Na rozdíl od jednofaktorové Kruskal-Wallisovy analýzy rozptylu se zde berou v úvahu dva faktory, které působí na výsledky experimentu. Prvním faktorem jsou opět odstupňované rušivé vlivy na pozornost vnější (hlučnost), druhý faktor tvořily čtyři druhy vlivů vnitřních - experimentální podmínky - hovor s požitím mobilního telefonu, hovor se sadou hands free, vliv alkoholu a kontrolní podmínka bez rušivých vlivů. Podle druhého faktoru se zkoumaný výběrový soubor rozpadá do čtyř experimentálních skupin. Základem statistické procedury Friedmanovy analýzy rozptylu je tabulka dvojného třídění, která má v našem případě čtyři řádky (počet sledovaných skupin) a 4 sloupce. Podle nulové hypotézy všechny čtyři výběry pocházejí ze stejné populace. V případě Friedmanovy analýzy rozptylu se postupuje tak, že se hodnotám každého řádku přiřazuje pořadí zvlášť. Součty pořadí pro každý výběr by měly být při platnosti nulové hypotézy přibližně stejné. Počítáme testové kritérium Q podle vzorce.

Pro zajímavost výsledkem této rigorózní práce mezi jinými bylo, že alkohol v malé míře (0,5 promile) zvyšuje pozornost při řízení a způsobuje i vyšší rychlost probandů při řešení úkolu.

Závěr

S rozvojem experimentální psychologie je spojena snaha o větší využití kvantitativního hodnocení výsledků. Stále více statistických technik je aplikováno i v psychologických výzkumech a metodické vybavení psychologů se neustále zdokonaluje i po stránce statistické. Ve výzkumech v psychologii a i v jiných společenských vědách jsou neparametrické techniky nepostradatelné. Použití parametrických technik, jako např. t-testu, F-testu, analýzy rozptylu a dalších, je vázáno na určité předpoklady o parametrech populace (nezávislost měření, normalita rozdělení, předpoklad stejné variability nebo známého poměru variancí apod.), které můžeme těžko v psychologickém experimentu zajistit. Většinou máme v psychologických experimentech k dispozici pouze data klasifikační, na nichž jsou

parametrické techniky zcela nepoužitelné. V psychologickém výzkumu jsme tedy často nuceni pracovat s technikami neparametrickými. Těchto technik používáme zhruba ve třech situacích:

1. K dispozici máme pouze data klasifikační či pořadová. Např. soubory zkoumaných osob se rozpadají do dvou nebo více tříd podle určitých kritérií. Jiné výsledky můžeme pouze sestavit do pořadí od největšího k nejmenšímu (měření ordinální).
2. U naměřených dat nelze zjistit, zda vyhovují předpokladům pro parametrické testy. V psychologickém výzkumu bývá většinou prokázáno, že tyto předpoklady neplatí.
3. Často máme k dispozici jen malý počet dat. V tomto případě je použití parametrických technik prakticky vyloučeno a musí nastoupit metody neparametrické, které se s nízkými četnostmi případů lépe vyrovnají. (Reiterová, 2003).

Velkou výhodou neparametrických technik je pro psychology také to, že jsou i početně velmi jednoduché. Pro svou jednoduchost nacházejí použití právě tam, kde nám jde pouze o zjištění předběžná a orientační např. v pilotních studiích, které by měly předcházet větším výzkumům. Psychologové potřebují statistiku při výzkumu, při aplikaci psychologických poznatků a také při teoretické práci. Statistika má v psychologii dvě základní funkce. Má zpřesňovat psychologické pojmy, poznatky a metodologické nástroje, má prohlubovat analýzu psychologických pojmů, zejména pokud jde o vztahy různého druhu mezi jevy a procesy, tj. zvyšovat vysvětlující a předvídající funkci psychologických poznatků.

Literatura

- Anděl, J.: Matematická statistika, SNTL, Praha 1985.
- Badošek, R.: Spolehlivost psychomotorického výkonu při interferenci. Rigorózní práce, FF UP Olomouc 2003.
- Břicháček, V., Hampejzová, O.: Neparametrické techniky statistického hodnocení v psychologickém výzkumu. Psychologické štúdie SAV III, Bratislava 1961.
- Goodwin, J., C.: Research in Psychology - Methods and Design. Wiley and Sons, New York 1998.
- Kerlinger, F. N.: Základy výzkumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum. Academia, Praha 1972.
- Papica, J.: Neparametrická statistika. RUP, Olomouc 1992.
- Reiterová, E.: Základy psychometrie. VUP, Olomouc 2003.

Souhrn

V článku jsou představeny dvě neparametrické metody analýzy rozptylu - Kruskal-Wallisův test a Friedmanova analýza rozptylu, které nacházejí uplatnění zejména v psychologických výzkumech. Na praktických příkladech je ukázáno použití těchto metod.

Summary

In this article we introduce 2 non-parametric methods of analysis of variance - the Kruskal-Wallis test and Friedman analysis of variance, which can be used particularly in a psychological researches. The use of the methods is presented on a practical examples.

Klíčová slova

Neparametrická analýza rozptylu, experiment, Kruskal-Wallisův test, Friedmanova analýza rozptylu.

ZÁKLADY SYSTÉMU ENNEAGRAM V PSYCHOSPIRITUÁLNÍM KONTEXTU

Mgr. Michal Petr

Abstract

Foundations of the enneagram system in psychospiritual context

This article deals with foundations of the enneagram system (typology of personality) and its setting into psychospiritual context. It briefly describes its evolution and present situation. It approaches personality from spiritual context and the schema theory, which describes habits gradually becoming fixed into inter-connected structure. Naranjo's view that core of personality is emotional and cognitive fixation is outlined.

Ennea-type I is reported as one example of nine basic configuration of character structure. In the framework of this structure is described (beside emotional and cognitive fixation) self-representation, etiology and analogy in scientific literature. Spiritual development with enneagram and brief overview of important research is mentioned as well as need for further research and critical consideration of integrating spiritual concepts in psychological course of study.

Keywords

Enneagram, spirituality, personality, typology of personality, personality growth.

Abstrakt

Tento článek se věnuje základům systému enneagram (typologie osobnosti) a jeho zasazení do psychospirituálního kontextu. Stručně popisuje jeho vývoj a současnou situaci. Přibližuje pohled na osobnost ve spirituálním kontextu a teorii schémat, jež popisuje

návyky, které se postupně upevňují ve vnitřně provázanou strukturu. Je nastíněn Naranjův pohled, podle něhož jádrem osobnosti je emoční a kognitivní fixace.

Jako příklad devíti základních uspořádání charakterové struktury je popsán ennea-typ I. V rámci této struktury je (kromě emoční a kognitivní fixace) popsán sebeobraz, etiologie a analogie v odborné literatuře. Je zmíněn spirituální rozvoj s enneagramem a stručný přehled důležitých výzkumů a zdůrazněna potřeba dalšího výzkumu a kritického zvážení integrace spirituálních konceptů do psychologické oblasti.

Klíčová slova

Enneagram, spiritualita, osobnos, typologie osobnosti, růst osobnosti.

Poděkování

Za podporu a pomoc nejen při psaní tohoto článku děkuji svému příteli Jaroslavu Vackovi.

1 Úvod

Záměrem tohoto článku práce je základní seznámení se systémem enneagramu a jeho zasazení do psychospirituálního kontextu. V kontextu nahlížení na lidské bytí jako na jednotu bio-psycho-sociální a spirituální, je enneagram jedinečný ve své integraci psychické a spirituální části osobnosti a může sloužit jako pomyslný most mezi západní psychologii a duchovními dimenzemi popisovanými systémy spirituálních tradic. Psychospirituálnímu kontextu enneagramu se věnuji podrobněji než popisu systému, který lze nalézt v jiných pracích.

2 Historie a současnost enneagramu

„Slovo enneagram pochází z řeckého ennea, což znamená devět a grammos, což znamená body“ (Palmer, 2000, s. 25), nebo také typ, způsob. Jedná se o geometrický model devíticípé hvězdy, jejíž původ je nejasný. Salmon (2001, s. 16) uvádí, že „nejstarší stopy enneagramu sahají až k 6. st. př. n. l., kdy byl devátou z deseti pečeti Pythagora“. To, co je nyní nazýváno „emoční fixace typu“ se do jisté míry shoduje se sedmi smrtelnými hříchy křesťanské tradice. Jisté je, že „křesťanští mystikové z tradice pouštních otců ve 3. a 4. století pracovali s principem přeměny neřestí na ctnosti. Přitom používali přesně ty charakterové vlastnosti, které jsou jmenovány v enneagramu. Také etický výcvik

súfijců¹ je již po 1400 let vystavěn na principu obrácení pomocí diagramu a devíti typů osobností“ (Webbová, 2001, s. 10–11). Byl předáván z mistra na žáka přísně ústní tradicí (Rohr, 2001).

Počátek rozšíření tohoto původně tajného systému se vztahuje ke jménu Georges Ivanovich Gurdjieff (1872–1949). Systematicky začal enneagram učit až Oscar Ichazo. V roce 1970 uspořádal psychospirituální výcvik v poušti nedaleko chilského města Arica, kterého se účastnilo asi 50 odborníků, „mezi nimiž byli John Lilly, Claudio Naranjo a Joseph Hart, od kterého pocházela informace o tom, že Ichazo používá koncepci známou z Gurdjieffova díla“ (Palmer, 2000, s. 68), dalším účastníkem byl i A. H. Almaas. Ichazo byl první, kdo umístil ennea-typy na devíticípé hvězdě na základě dominantního tématu, který je pro typ charakteristický (Palmer, 2000). Do kontextu současné psychologie jej zasadil až Claudio Naranjo (1994, s. 30), který se rozhodl „spojit dohromady části psychologické tradice, které do té doby byly oddělené“ a dát „relativnímu chaosu informací mnohem přesnější strukturu“.

Naranjo s Ichazem pak pokračovali v předávání učení systému vybraným skupinám a enneagram jako nástroj psychologického poznání a spirituálního růstu nezveřejňovali mimo rámec těchto skupin. Helen Palmerová (2005, ústní sdělení), která se ho naučila od Naranja, od začátku vnímala jeho srovnatelnost s ostatními psychologickými systémy, především však jako systém mapující překážky na cestě k vnitřnímu světu a meditaci. Nedostatečná úroveň či přímo zavádějící koncepce některých popularizátorů enneagramu vedly nejdříve Palmerovou (1988) a poté i Naranja (1994) k tomu, aby systém, který původně neměli v úmyslu zveřejnit, publikovali. Jerome Wagner napsal jako první o enneagramu doktorandskou práci a vytvořil enneagramový test (viz níže) (Palmer, 2005, ústní sdělení). Palmer s Danielsem v r. 1994 založili The Trifold School for Enneagram Studies při univerzitě v Berkeley. Psychiatr Daniels se dále na Stanfordské univerzitě věnuje akademické oblasti systému (vytvoření testu, konferencím na univerzitě, výzkumu), kdežto Palmerová spíše praktické aplikaci enneagramu jako systému osobního a spirituálního rozvoje.

V současné době je enneagram ve světě velice rozšířen a je o něm k dispozici mnoho informací (ať už v knižní podobě či ve formě seminářů), z nichž ne všechny jsou kvalitní a na odborné úrovni (citované zdroje v této práci však patří ke světové špičce). Jako první představili enneagram v České republice Eva Velechovská a Emanuel Byrtus, v současnosti vedou odborné semináře (nejen) na toto téma. Oba jsou absolventy The Trifold School For Enneagram Studies. Absolvovali též vzdělání a psychoterapeutický výcvik SAT u Claudia Naranja.

¹ „Sufismus je islámské mystické učení, jež však překročilo rámec islámu a v krajních formách se jeví jako samostatný mysticko-filosofický systém.“ Navíc ho „nelze shrnout do jediného systému ... Sufismus sám sebe chápe jako duchovní zdokonalování vlastní osoby s cílem dosáhnout vyšších vlastností.“ (Bečka, in Rumí, 2001, s. 10.)

Co se týče uvedení enneagramu na českou akademickou půdu, udělal pionýrský krok David Daniels, který v r. 2002 představil enneagram na půdě Karlovy university jako novou teorii osobnosti. Kromě workshopů Evy Velechovské a Emanuela Byrtuse pro veřejnost i firmy se v Čechách konalo již více workshopů zahraničních lektorů (Jakob, Huber, Kemp, Pacella), probíhá i certifikační vzdělávání, enneagram jako nástroj emoční inteligence je používán v celorepublikovém projektu ESRO (Emoční a sociální rozvoj osobnosti), akreditovaném MŠMT ČR. Daniels v červnu 2006 vedl v Praze první část profesionálního tréninku enneagramu (Enneagram Professional Training Program - EPTP). Smékal (2006, ústní sdělení) od dubna 2006 přednáší o enneagramu v rámci sebepoznávacích cvičení pro SKH (Studentské katolické hnutí) při jezuitském kostele v Brně.

Rád bych zdůraznil, že enneagram se předával a předává nejlépe ústní formou. „Současná ústní tradice... vychází ze seminářů, na nichž o sobě vyprávějí lidé znající svůj typ“ (Webová, 2001, s. 10). Jednou z největších výhod tohoto způsobu je živá interakce s možnostmi nahlédnutí vlastních vzorců jednání, myšlení a citění skrze rozhovory se zástupci stejného typu. „Je daleko jednodušší poznat svou vlastní pozici, když vnímáme druhé nejen prostřednictvím jejich slov, ale i hlasu, držení těla, mimiky, pohybů, tempa řeči. Je velmi těžké napoprvé uchopit podstatu systému z knihy“ (Palmer, 2005, s. 6). Domnívám se, že jen v živém a každodenním procesu sebereflexe vlastního jednání a motivů je možno nalézt transformativní hodnotu, kterou systém enneagramu disponuje. Psaný popis jednotlivých typů osobnosti, jakkoliv přesný, nemůže nahradit vlastní zkušenost, přesto je nezbytným krokem, sloužícím jako mapa na cestě do struktury lidského nitra. „Chystáme-li se podniknout výpravu, je dobré mít s sebou mapu terénu - vědět, kde se nachází výchozí bod (a kde cíl, chceme-li do něj dojít) a s jakými překážkami se na cestě můžeme setkat“ (Webová, 2001, s. 29).

„Kognitivně-emoční struktura enneagramu osobnosti může být užitečným průvodcem k porozumění a transformaci naší osobnosti, avšak není Pravdou, není skutečnou realitou toho, jak se naše bytosti nepřetržitě projevují. Je to teorie osobnosti. Enneagram překračuje tradiční přístupy tím, že nám připomíná, že až příliš žijeme v iluzorním světě díky obranám, které již nepotřebujeme a že zaměňujeme myšlenky a city vztahující se ke skutečnosti za skutečnost samu.“ (Tart, 2000, in Palmer, 2000, s. 15.)

3 Osobnost a její vznik ze spirituálního pohledu

3.1 Osobnost ve spirituálním kontextu

V této a následující části bych se rád zaměřil na to, jak může být osobnost vnímána z pohledu spirituálních tradic, což dle mého názoru pro pochopení enneagramu podstatné.

Všechny mystické (ne nutně náboženské) tradice a spirituální nauky se shodnou na skutečnosti, že „člověk se nachází ve světě protikladů. Vše, s čím se setkává, se mu zjevuje jako polarita, dokonce i jeho myšlení a představivost jsou zakotveny v polaritě. Pro

nás lidi je nemožné vnímat jednotu nebo si ji alespoň představit. Sami sebe zažíváme jako individuální já, proti kterému stojí okolní svět jako ne-já, jako protipól“ (Dethlefsen, 2006, s. 47). A dále uvádí (s. 48): „Předpoklad existence jednoty je ... nezbytný, protože kdybychom ji negovali, negovali bychom zároveň i polaritu, která bez svého opaku také nemůže existovat... (této) jednotě můžeme dát různá jména - tao, nirvána, bůh, vyšší já, bod, věčnost atd. Za všemi těmito pojmy se skrývá nevnímání, nerozdělené, forma existence, která v sobě obsahuje veškeré bytí v jeho nerozlišitelnosti.“

Pochopení tohoto pohledu na skutečnost (ve kterém je jednotu základem, ze kterého vše vyrůstá) je předpokladem pro pochopení spirituálního pohledu na osobnost. Osobnost, se kterou se identifikujeme, se necítí být součástí celku. Jung se domnívá, že „veškeré vědomé ego je izolované, protože se separuje a odlišuje ... Jeho podstatou je omezení“ (in Adžaja, 2000, s. 129). Různé systémy pojmenovávají toto oddělení různě, ale princip zůstává stejný: naše osobnost čili ego² není ve skutečnosti naší podstatou. Klinický psycholog Adžaja přibližující pohled monistické psychologie³ říká, že ego „samo sebe vystavělo ... jako na vodě, klamnou záměnou zdánlivě existující polaritě v neduální existenci bez polarit. Ego je představa a existuje pouze proto, že jeho komplement (ne-já) existuje jen zdánlivě. Tato polarita znamená umělé vnášení duality do holistického základu existence“ (Adžaja, 2000, s. 128). Wilber (in Drury, 1996, s. 178) poznamenává: „Rozdělujeme realitu a zapomínáme, že jsme ji rozdělili a poté zapomínáme, že jsme to zapoměli“. V tomto kontextu je zajímavé, že „řecké slovo pro pravdu aletheia znamená doslova nezapomínat (nezapomínat to, co už známe)“ (Zohar, 2003, s. 184). Plotinos se také domnívá, že „Jedno, První, Věčné ... stojí mimo všechny protiklady a všechnu uchovitelnost“ (in Storig, 1990, s. 151), ačkoliv jako děti ještě pravděpodobně zažíváme stav, kdy „...já a svět vystupují v prožitku jednoty“ (Reich, 1993, s. 39). Pokud bychom chtěli zažít skutečnost v její jednotě, je nutno naši osobnost, se kterou se mylně ztotožňujeme, odložit. „Pravda, kterou hledáme, je stav bez ega“ (Tomášovi, 1996, s. 26).

Adžaja (2000, s. 129) tvrdí, že většina současné psychologie nahlíží na ego jako na „nejpokročilejší stupeň vědomí, které je tím nejpokročilejším a nejobektivnějším pojetím, které odpovídá prožitkům sebe sama a světa“, přitom však „nahlížet sebe z perspektivy ega je analogické pohledu na fyzický svět z geocentrické perspektivy předkoperníkovské astronomie“. „Ego je kolekcí myšlenek, které vám vymezují vesmír“ (Ram Dass, 1996, s. 18). Zohar dodává, že „...když někdo existuje pouze ze své vrstvy ega, je z něj vlastně jen soubor individualizovaných reakčních mechanismů, které si vyvinul v reakci na životní

² Dle Bettelheima (in Almaas, 1996, s. 52) i „Freud viděl ego pouze jako jeden aspekt naší psyché či duše, který odděloval od id a superega... když však hovořil o všech třech institucích, o myslí ve své totalitě, o vědomém i nevědomém životě, tak mluvil o duši“, která je naším základem.

³ „Monistická filosofie a psychologie vycházejí z předpokladu jednotného základu veškeré existence ... člověk se může ... probudit do prožitku jednoty ... Monistická psychologie umísťuje střed dovnitř každé bytosti, je to střed univerzálního vědomí. Individuální ego se odštěpilo a vytvořilo svou vlastní domnělou nezávislost na univerzálním vědomí. Důsledkem je, že ego prožívá pocit odcizení“ (Adžaja, 2000, s. 43-45).

zkušenosti, jen jakási maska“ (Zohar, 2003, s. 250). Původ slova persona je skutečně „maska ... stálý typ, charakter“ (Hartl, 1993, s. 131). „Persona – to je obal, slupky masek, zdánlivé osobnosti, které zakrývají mnohdy i nám samým, kdo vlastně skutečně jsme, a slouží k našim sebe prezentacím v různých oblastech života“ (Smékal, 2005, s. 18). Neboli, jak napsal lord G. Byron: „Osobnost, to je pravda o masce“ (tamtéž).

V celé této práci vycházím z koncepce, že naše osobnost, kterou Hartl (1993, s. 131) definuje jako „celek duševního života“ „...je jen nepatrnou částí vědomí“ (Ram Dass, 2002, s. 33), částí, kterou spirituální tradice nazývají egem. Tato osobnost je oddělená od svého původu, ať ten původ nazveme bytostné Já⁴, atman⁵, Bytí či esence (enneagramová literatura často používá pro označení naší pravé podstaty za limitacemi falešné osobnosti pojem esence, jenž pochází ze sufistické tradice). „Slovo osobnost se běžně používá jako ekvivalent Já. Ve spirituálním jazyce se osobnost rovněž nazývá egem nebo falešnou osobností, což jsou jednoduše termíny, které naznačují rozdíly mezi tím, co Gurdjieff označoval jako esenciální povahu, a osobností, které nabýváme v průběhu života“ (Palmer, 2000, s. 35). Dle Naranja (1994, s. 10) je nejvýraznější odlišení psychologie Čtvrté cesty (jde o školu vycházející z Gurdjiefova učení) právě v rozdílu mezi „esencí a osobností – mezi pravým bytím a nepodmiňovaným bytím, s kterým se běžně identifikujeme...“

„Běžná zkušenost self obsahuje přesvědčení a víru, že jeho identita je vytvořena z těla, myšlenek, pocitů, ambicí, plánů, ideálů, hodnot, impulzů, tužeb, jednání, kvalit atd. Dokud se self identifikuje se všemi těmito věcmi... nemůže se od nich oddělit. Toto je zkušenost self identifikované se sebeobrazem“ (Almaas, 1996, s. 58). Dle něj je možné se zažívat jako neoddělená bytost, je to však málo běžné.

„Abychom viděli, že jsme omezeni tím, co je běžně označováno jako ‚já‘ – moje jméno, moje tělo, moje myšlenky, pocity a vjemy – musíme nahlédnout na stále přítomnou pravdu toho, kdo opravdu jsme – čistá, neomezená, prázdná, tichá, vědomá láska. Tendence přehlížet pravdu toho, čím jste, je považována za normální. Od raného dětství dál to ti, kteří sdílejí toto mylné vnímání skutečnosti, posilují. Je běžné, že se tato podvědomá představa toho, kdo si myslíme, že jsme, stává hlavní motivací, která nás nutí žít a jednat mechanicky“ (Bear, 2003, s. 33).

3.2 Vznik osobnosti

Pokusím se nyní stručně přiblížit pohled na vznik a vývoj osobnosti, který je v souladu s výše uvedeným myšlenkovým kontextem.

Dítě je v duchu této koncepce v kontaktu se spirituální oblastí své vlastní bytosti již před narozením a teprve postupně tento kontakt ztrácí (Clonts, Demetry, 2005). Dítě je vědomé (ve stavu neoddělenosti) už v samých počátcích svého života a toto vědomí

⁴ „Úplné bytostné Já je veličina, která je nadřazena vědomému já ... je nejen středem, nýbrž je také oním objemem, který zahrnuje vědomí i nevědomí, je to centrum této totality“ (Jung, 1994, s. 315).

⁵ Átman je „...nejvnitřnější jádro našeho vlastního já“ (Storig, 1995, s. 37).

se dále diferencuje a vyvíjí. Jde o proces, který Naranjo (1994, s. 2) nazývá degradace vědomí a který „nachází symbolickou ozvěnu ... v mýtických příbězích *o pádu z ráje*.“ Jde podle něj o takovou degradaci vědomí, že nakonec dotyčný jedinec ani neví, že je zde taková věc jako ztráta, limit nebo selhání vyvinutí plného potenciálu. Orientální tradice často užívají (ve spojení s obvyklými podmínkami lidského druhu) analogii osoby, která spí – analogii, která nabízí pochopení toho, že rozdíl mezi možnými způsoby bytí a našim současným stavem je tak velký jako mezi běžnou bdělostí a sněním. „Historie pádu každého člověka spočívá v tom, že zázračné, hodnotné, jedinečné a cenné dítě přijde o vědomí sebe sama, jako toho, kdo ví, že ‚Já jsem, který jsem‘“ (Bradshaw, 1990, s. 44). Tento pád se odehrává také díky naší schopnosti vytvářet koncepty (a jejich strukturu), s kterými se poté identifikujeme za cenu ztráty uvědomění našeho Bytí. „Identifikujeme se s rozdílnými aspekty zkušenosti, zvláště pak s představami myslí a s habituálními emočními a fyzickými stavy“ (Almaas, 1996, s. 15), jež jsou z hlediska naší pravé podstaty pouze povrchovými vrstvami našeho bytí.

Dle Naranja se tento ‚pád‘ netýká jen vědomí, ale jde také o „degradaci emočního života, o degradaci kvality naší motivace ... která může být popsána jako touha naplnit nedostatek spíše než přetékání plynoucí se základního uspokojení“ (Naranjo, 1994, s. 2).

Maslow (1943) říká, že většina lidí reaguje na základě tzv. deficietních potřeb, zatímco „vývojově nejvyšší potřeba sebeaktualizace vystupuje jen u mála lidí“ (Nakonečný, 1995, s. 130). „Zatímco první čtyři potřeby lze označit jako nedostatkové, motivující k jednání, kdy organismu něco chybí a potřebuje to získat (D-potřeby od deficiency, nedostatek), je sebeaktualizace potřebou růstovou, nesměřující k odstranění nějakého nedostatku a k vlastnímu uspokojení, ale k přesazení přítomného stavu a k nadosobním cílům (B-potřeba od Being, bytí)“ (Kratochvíl, 2002, s. 98). Z toho se dá usoudit, že již od narození se díky podmínkám tohoto světa dostáváme do situací, kdy jsme nuceni reagovat na základě nedostatku nějaké naší základní potřeby spíše než si užívat světa v jeho jednotě a plnosti. Tato skutečnost je pak obecně lidská, tj. každý z nás si vytváří osobnost jako způsob přežití v tomto světě.

„Osobnost, se kterou se identifikujeme a kterou máme implicitně na mysli, když řekneme ‚já‘, je způsob bytí, který jsme přijali jako způsob ochrany našeho života a pocitu pohody skrz ‚přizpůsobení‘, v širokém smyslu tohoto termínu“ (Naranjo, 1994, s. 5). Osobnost v tomto smyslu je tedy postavena na základech rané adaptační strategie, která se dle Reykowskího (in Nakonečný, 1995) mohla stát trvalejší vlastností osobnosti jako důsledek častého opakování. Osobnost je tedy z tohoto pohledu v podstatě produktem učení. Přetrvání této adaptační strategie lze pochopit v duchu sociálního učení, ať už imitačního (učení se pozorovaným pozitivním a negativním vzorům) či instrumentálního (učení důsledkem vlastního chování) (Nakonečný, 1995). Je to jasnější, pokud si jednoduše uvědomíme, že pokud byla nějaká má strategie přežití úspěšná, budu ji stále opakovat, až se stane automatickou. „Opakování jistě aktivity tak dlouho, až se stane návykem, stále stejná činnost vykonávaná se stále větší snadností, ba automaticky, to nazýváme charakterem, fixní rolí“ (Perls, 1996, s. 42). Dle širší definice osobnosti neurologa Edelmana (in Bennet-Goleman, 2001, s. 60) se „naše návyky – naše nejobvyklejší způsoby myšlení,

cítění a reagování – odehrávají na nervové úrovni působením prostého opakování spojení mezi jednotlivými nervovými buňkami Čím častěji je určitý mozkový okruh používán, tím pevněji se daná spojení zafixují“. Tyto myšlenky jsou pak dobře rozpracovány v teorii schémat, které se budu věnovat níže.

Dle Pacelly (2003, ústní sdělení) osobnost potřebujeme, vytvořili jsme si ji, abychom přežili počáteční nedostatek, ale pokud se stále chováme tak, jako jsme se naučili v prvních letech života, vzniká problém. Nereagujeme již z přítomného okamžiku, ale z minulých zkušeností. Sufisté tvrdí, že „lidé jsou vázání svou podmíněností ... Silné návyky myšlení, citění a vnímání diktují lidské reakce na svět, člověk je otrokem svých zvyků. Lidé spí, ale nevědí to“ (Goleman, 2001, s. 78). Jak řekl T. S. Eliot: „Nejsi nic než soubor zastaralých odpovědí“ (in Perls, 1996, s. 40). Tento pohled na osobnost zastává i buddhismus: „Takzvaná osobnost je souhrnem habituálních vzorců myšlenek, pocitů a chování, které jsme si během celého svého života vypěstovali na základě podmiňování“ (Goldstein, 2000, s. 103).

Součet všech adaptivních strategií se dle Naranja (1994) dá pojmenovat také charakter. Toto slovo pochází z řečtiny, kde původně znamenalo rytinu (Smékal, 2005). Pojmem charakter se dle Dorsche (in Mikšík, 2001, s. 110) „označovala celková struktura individuálních zvláštností člověka, jeho vlastností ve smyslu upevněné (fixované) struktury dípozic určujících způsoby individuálního životního přizpůsobení, odpověďového jednání a hodnocení“. Dle Lersche (in Nakonečný, 1995, s. 255) je charakter vymezen „jako úhrn duševních dípozic (vlastností)“. Podle Reicha (in Mikšík, 2001, s. 111) je „charakter upevněním obranných mechanismů“.

Mikšík (2001) se domnívá, že z tohoto širokého pohledu je charakter totožný s osobností. Tento názor sdílí dle Nakonečného (1995) také Allport, Rohrachter a Klages. Z pohledu, který přibližují v této práci, je tato osobnost totožná s egem.

4 Teorie schémat

Vytvoření některých stálějších vzorců prožívání i chování popisuje dobře teorie schémat. Této teorii bych se nyní rád stručně věnoval, neboť dobře dokresluje a prohlubuje pohled nejen na konkrétní ennea-typ, ale dodává důležitou dimenzi k pochopení enneagramu jako systému víceméně ustálených vzorců vnímání, myšlení i citění.

„Osobnost se utváří pomocí schémat, poznávacích struktur, které se skládají ze základních přesvědčení. Ta se tvoří brzy v životě na základě osobních zkušeností i na základě identifikace s osobami, které jsou v životě jedince významné. Lidé si vytvoří představy o sobě, o druhých a o tom, jak to na světě chodí“ (Kratochvíl, 2002, s. 73).

Dle Wagnera (2005a) může být užitečné nahlížet na enneagram jako na devět různých paradigmat či soustav čoček nahlížení na svět. „Schémata jsou pevně zakořeněné návyky mysli ... mentální vzorce, vytvořené na základě předchozích zkušeností“ (Bennet-Goleman, 2001, s. 60). Omezují naši zkušenost, neboť nevidíme skutečnost, jaká je, ale jsme ovlivněni „pevně zakotvenými vzorci vnímání a odezvy, které nás opakovaně nutí reagovat na obdob-

né spouštěcí mechanismy navyklým maladaptivním souborem myšlenek, pocitů a projevů“ (Bennet-Goleman, 2001, s. 63). Tato ‚raná maladaptivní schémata‘ Young (2006) definuje jako „široká, pervazivní témata vzhledem k sobě samému a vztahů s druhými, vyvinuté během dětství a vypracované během života, která jsou do významného stupně dysfunkční.“ Bývají „hluboce zakořeněná, protože nám pomohla se určitým způsobem adaptovat ... Každé schéma můžeme vidět jako nepodařený pokus naplnit základní životní potřeby: bezpečí, spojení s druhými, autonomii, kompetentnost atd.“ (Bennet-Goleman, 2001, s. 68).

Maslow (in Bennet-Goleman, 2001, s. 71) se domnívá, že „pokud jediný způsob, jak si zachovat sama sebe, je ztratit ostatní, pak běžné dítě se vzdá sama sebe“. Dle Younga (2006) se „schéma vyvíjí v dětství ze souhry mezi vrozeným temperamentem dítěte a každodenními poškozujícími zkušenostmi s rodiči, sourozenci nebo vrstevníky“. Tím, že se začínají v životě vyvíjet velice brzy, stávají se známými a tím pádem pohodlnými. V Oduchu jediného pohledu na svět „překrucujeme náš pohled na události svých životů, abychom udrželi platnost našich schémat“ (tamtéž).

Teorie schémat je dalším příspěvkem moderní psychologie k názoru mnoha spirituálních tradic, že jsme „polospícími automaty“ (Velechovská, 2003, ústní sdělení). Může být také jedním z možných vysvětlení vytvoření konkrétního ennea-typu coby základu neverbální a emocionální struktury charakteru, jak ho popisuje Naranjo.

5 Základní struktura osobnosti dle Claudia Naranja

Charakter můžeme tedy popsat jako souhrn určitých rysů⁶, kdy tyto mohou pocházet také z identifikace či kontraidentifikace s rodičovským rysem, jiné rysy mohou být popsány v duchu adaptace na vnější a vnitřní podmínky jedince.

Charakter je však „více než jen chaotické seřazení rysů. Je to komplexní struktura, která může být zmapována“ (Naranjo, 1994, s. 7). Přitom některé chování a rysy osobnosti mohou být projevem ještě základnější struktury. Tuto základní strukturu popisuje právě enneagram.

Catell a mnozí další se domnívali, že v každé osobnosti existuje základní rys, který slouží jako kořen pro celý ‚strom rysů‘. Naranjo se však domnívá, že počet těchto hlavních rysů je omezený. Těchto několik základních způsobů vede k „relativnímu důrazu na určitý aspekt naší běžné mentální struktury“ (Naranjo, 1994, s. 12). Jako bychom měli „mentální kostru“ (tamtéž), kterou všichni sdílíme, která se však „jako krystal může rozbit určitým množstvím způsobů, které jsou předem určeny, takže jakýkoliv daný jedinec (který je výsledkem interakce mezi konstitučními a situačními faktory) skončí s určitým rysem v popředí jeho osobnosti – zatímco zbývající rysy jsou bližší či vzdálenější pozadí“ (tamtéž).

⁶ Dle Mikšíka (2001) se v anglosaské odborné literatuře místo pojmu vlastnost užívá pojmu rys.

Enneagram popisuje 9 základních typů, které nejsou jen osobnostním stylem, ale spíše „organizovaným uspořádáním charakterové struktury“ (Naranjo, 1994, s. 13). Nejde o 9 typů lidí, ale mnohem spíše o 9 způsobů vyrovnávání se světem.

V Naranjově pojetí se základní struktura charakteru skládá ze dvou úrovní: „z motivačního aspektu v souhrě s kognitivním sklonem“ (Naranjo, 1994, s. 7). Různé formy deficientní motivace nazývá ‚vášněmi‘ a kognitivní aspekt typu ‚fixace‘. Jednoduše řečeno jsou vášně emocionálním aspektem osobnosti (emoční fixace), zatímco kognitivní fixace myšlenkovým aspektem. V popisu jednotlivých typů osobnosti vychází Naranjo z těchto dvou centrálních stránek v každé charakterové struktuře, z nichž kognitivní aspekt poskytuje myšlenkovou podporu emocionálnímu vzorci, z něhož vlastně vychází. Mentální fixace je tedy jakási „kognitivní podpora emocionálního sklonu“ (Naranjo, 1994, s. 24), kdy „každá fixace vlastně vytváří racionalizaci pro odpovídající vášně“ (Naranjo, 1994, s. 29). Vášně je pak, jednoduše řečeno, „typickou emoční reakcí“ (Velechovská, Byrtus, 2000, s. 2). „V jádru každého charakteru tedy stojí – v recipročním vztahu k sobě navzájem – forma motivace plynoucí z nedostatku (deficiency-motivation) a kognitivní chyba“ (Naranjo, 1994, s. 34). Kognitivní fixace se dle něj tvoří až kolem sedmého roku života, zatímco emoční vzorec by měl být funkční již ve třech letech života. Dle Piagetových fází vývoje by tedy vášně vznikala v předoperačním stadiu⁷, zatímco fixace by se upevňovala až počátkem stadia konkrétních operací⁸.

Ačkoliv může slovo vášně vyvolávat různé konotace⁹ a taktéž fixace (odkazující mj. také na fixaci pozornosti) není pojmem zcela jednoznačným, stala se obě pojmenování zcela běžnými a užívanými v literatuře, která se zabývá enneagramem.¹⁰

Základní rozdělení charakterové struktury na emocionální a kognitivní složku může být inspirující, neboť v rámci každé složky sice respektuje obrovskou šíři a hloubku procesů v nich obsažených, ale zároveň zjednodušuje pohled na celek našeho vnitřního bytí na 2 základní aspekty, což pomáhá dát složité změní naší psyché určitou strukturu.

⁷ Toto stadium probíhá v letech 2–7, kdy dítěti „chybí takové koncepty jako přičinnost, množství, čas, vratnost, porovnání a úhel pohledu“ (in Hunt, 2000, s. 344).

⁸ Věkově by toto stadium odpovídalo létům 7–11, kdy si děti například uvědomují, že „události mimo ně mají své vnější příčiny“ (in Hunt, 2000, s. 344).

⁹ Ve středověku se za vášně (lat. *passio*) považoval „navyklý způsob pozorování, svůj způsob vnímání a promítání života z jediného strnulého pohledu“ (Rohr, 1997, s. 20). Jiná pojmenování jsou náruživost či utrpení.

¹⁰ Křesťanská tradice enneagramu používá pro vášně pojem hřích. „Evagrius Ponticus shrnul zkušenosti raného mnišství s hříchy jako temnotami duše, které brání mnichům v duchovním růstu. Označil je termínem *logismoi*... říká se jim také vášně duše, stíny duše, démoni...Původně těchto stínů duše bylo uváděno devět, pak seznam obsahoval osm slabostí. Sv. Řehoř Veliký změnil jejich pořadí, pýchu dal na první místo jako kořen všech špatností a sloučil ji s marnivostí (čili lživostí). Tak se ustálil počet těchto hříchů na sedmi. Tradice enneagramu znovu seznam rozšířila na devět přidáním strachu a opět lživosti“ (Smékal, 2005, s. 165–166).

6 Pohled na enneagram jako systém

6.1 Pojem typ v enneagramu

Hartl (1993, s. 215) definuje typ jako „základní tvar... vzor... trs rysů, vlastností či jiných znaků, které slouží jako kritérium jejich třídění do skupin.“ Horneyová (2000, s. 169) upozorňuje na fakt, že „touha po jasné klasifikaci spíše uspokojuje naši potřebu řádu a přehledu, než aby činila zadost mnohotvárnosti lidského života.“ William James (1902, s. 148, in Horney, 2000, s. 169) je podobného názoru: „své klasifikace bychom neměli brát příliš vážně“. Nakonečný (1995, s. 135) říká, že „u mnoha lidí se projevuje jednota individuality a typu, tzn. že jsou jedineční, ale současně mají s některými lidmi něco společného, co je výrazně charakterizuje jako určitou skupinu.“

Existují však i opačné názory, týkající se systému, kterému se nyní věnuji: „Enneagramy k nám vpadly hned v několika příručkách. Ve většině z nich je člověk označován jediným slovem, buď jako ‚devítka‘, ‚trojka‘, nebo jako perfekcionista, dobrák, požitkář¹¹ atd. Systém, který se o lidech vyjadřuje jednoslovnými nálepkami, je třeba z hlediska seriózního poznávání lidí odmítnout. Podle mě enneagram žádný hluboký systém osobnosti nepředstavuje. Je jen jedním z modelů, které dnes existují v zábavním pojetí lidové psychologie“ (Vybíral, 2005, in Hučín, 2005). Palmer (2000, s. 24) se domnívá, že „nálepkování a škatulkování nefunguje, protože lidé jsou mnohotvárnější a složitější, než co by se dalo vystihnout přehledem charakteristických rysů“. Nicméně Naranjo při své terapeutické práci s jedincem objevuje jeho vlastní specifickou stránku osobnosti, která je sice v popředí, ale je umístěna do „univerzálně sdílené struktury“ (Naranjo, 1994, s. 32). Švýcarští autoři Jakob a Hubber (2001, s. 10) definují typ v kontextu enneagramu jako „devět vzorů existence“ odtržených od své podstaty čili „nenaprogramované části člověka, jeho pravé podstaty“, kdy „každý typ popisuje jednu z forem identity, struktury ega, osobnosti nebo charakteru.“

Dle Naranja (1994, s. 33) není žádná z 9 různých charakterových struktur pro psychologii něčím novým, jen jsou prezentovány v novém světle: typ „jako ‚specializace psyché‘ v jednom z devíti možných směrů podle důrazu na jednu z devíti motivačních dispozic“. ‚Typ‘ v tomto kontextu není škatulkou, pouze pojmenováním této specializace, těchto ‚základních strategií, jak se vyrovnat se zraněním z dětství“ (Velechovská, 2003, ústní sdělení). Enneagram tak nikoho „neumísťuje do škatulky, ale ukazuje nám škatulku, ve které už jsme – a cestu ven“ (Riso, Hudson, 1999, s. 28).

¹¹ Jelikož ani mně se podobná jednoslovná označení příliš nelíbí, držím se označení ennea-typ I-IX (případně používám pouze pojem typ, když je z kontextu jasné, že toto označení odkazuje k typologii enneagramu). Jména ennea-typů je však možné vnímat jako pouhé „rodinné označení“, které lze užívat, abychom smysluplně mluvili o rozdílech v osobnosti způsobem, při kterém se neztratíme v detailech (Riso, Hudson, 1999).

6.2 Základní struktura enneagramu

Geometrický obrazec, zvaný enneagram, je složen z kruhu, jehož obvod je pravidelně rozdělen na devět bodů, očíslovaných ve směru hodinových ručiček od 1 do 9 s tím, že číslo 9 stojí na vrcholu enneagramu. Spojíme-li body 3, 6 a 9, vzniká rovnostranný trojúhelník, spojíme-li pak body 1, 4, 2, 8, 5, 7, vzniká hexad (Riso, Hudson, 1999).

Základní trojúhelník bodů 3, 6 a 9 (tzv. vnitřní trojúhelník) pomáhá rozdělit enneagram na tři základní skupiny, kdy „každý z 0oněch tří typů tvoří centrální typ, představuje centrální téma a typy po stranách... jsou jejich variacemi“ (Gündel, 2001, s. 21), lišící se způsoby, jakými se k tomuto centrálnímu tématu vztahují. Zpravidla také jeden z nich bývá zaměřen ven (8, 2, 7) a ten druhý dovnitř (1, 4, 5).

Daniels (2002, s. 61) říká, že „v západní psychologii ... je za jediné centrum inteligence považována mysl. Přitom máme také inteligenci srdce (emoční inteligence)¹² a inteligenci těla¹³ (vnímání a reflexy)“. 1. skupina je tedy orientovaná na jednání (body 8, 9 a 1), 2. skupina se orientuje především na citění (body 2, 3 a 4) a konečně 3. skupina na myšlení (body 5, 6 a 7). Tyto skupiny dle Rohra (1997) odpovídají teorii interpersonálních stylů dle Horneyové, jiní autoři nacházejí jiné paralely s její teorií (Wagner, 2005b).

Z důvodu značné rozsáhlosti bližšího popisu každého typu se podrobněji budu věnovat jenom ennea-typu I (a i zde jsem velice stručný). U ostatních typů se omezím na uvedení emoční a mentální fixace a obranného mechanismu.¹⁴

Krátce se věnuji popisu sebeobrazu. Hubber a Jakob (2001, s. 11) říkají, že sebeobraz „mi umožňuje prožít svou identitu. Je to role, kterou chci hrát v tomto divadle světa, k níž se cítím být přitahován a věřím, že se v ní mohu realizovat.“ Horneyová (2000, s. 23) se domnívá, že jedinec, který je odcizen svému pravému já (což z hlediska spirituálních tradic jsme my všichni), si potřebuje vytvořit něco, „čeho by se mohl přidržet, pocit identity“. Tato identita je v kontextu této práce právě mým sebeobrazem, s nímž se ztotožňuji jako se sebou samým. Jde o „souhrnnou mentální reprezentaci self, což se nazývá sebepojetí či sebeobraz... Ačkoliv je sebeobraz mentálním konstruktem, běžně ho tak nezažíváme. Naopak, většinou zažíváme sebeobraz jako self“ (Almaas, 1996, s. 55–57).

Pojmu obranný mechanismus užívám ve významu psychických procesů, které „odstraňují úzkost a ohrožení“, jejichž smyslem je „zachovat celistvost a neporušenost ega“ (Hartl, 1993, s. 102), v kontextu této práce tedy naší osobnosti a její sebepojetí. Nakonečný (1995, s. 223) říká, že „základní tendencí osobnosti je udržovat vnitřní integritu a rov-

¹² Emoční inteligence zahrnuje dle Gardnera pět hlavních oblastí: „znalost vlastních emocí, zvládnání emocí, schopnost sebe motivovat, vnímavost k emocím jiných lidí, umění mezilidských vztahů“ (in Goleman, 1997, s. 50–51).

¹³ Bližší se fyzické a smyslové inteligenci věnuje Buzan (2003).

¹⁴ Bližší popis struktury systému (např. rozdělení na 3 centra) či jednotlivých ennea-typů, stejně jako dynamiky systému, jak se projevuje v tzv. propojených typech a podtypech viz Naranjo (1994), Palmer (2000), Daniels (2002), Petr (2006).

nováhu“, pokud však osobnost (ego) chápeme jako iluzorní konstrukt, slouží obranné mechanismy pouze tomu, „abychom celou tu iluzi ega neprokoukli“ (Velechovská, 2003, ústní sdělení), neboť v případě jakékoliv situace, která ohrožuje náš sebeobraz, zasáhnou obranné mechanismy.

7 Ennea-typ I

7.1 Emoční fixace - Zlost

Zlost může být chápána jako emocionální podklad a kořen této charakterové struktury, ačkoliv se častěji projevuje jako vztek, který je ve spojení s pocitem nespravedlnosti. Vášň zlosti není vnímání zlosti na emocionální úrovni, ale jde spíše dynamický základ rysů charakteru, jako jsou: „kritičnost, náročnost, dominance a asertivnost, perfekcionismus, sebekritičnost, přehnaná kontrolovanost a disciplinovanost“ (Naranjo, 1994, s. 52).

Tato zlost však nebývá u tohoto typu vědomá či otevřeně vyjadřovaná. Co se týče verbálního chování, zlostný typ kontroluje vyjádření vzteku, protože by to bylo v rozporu s jeho sebeobrazem (viz níže). V jednání však zlost vyjadřují, většinou však nevědomě, přitom však „většina této osobnosti může být pochopena jako reaktivní formace proti zlosti, popření destruktivnosti skrz uvážený, dobře míněný přístup“ (Naranjo, 1994, s. 40). Tento typ je spíše kritický a požadující než vědomě nenávidný či nevrlý.

Přehnaně ctnostný charakter tedy vyrůstá z obrany proti zlosti a destruktivnosti. Orientace lidí tohoto typu je vysoce antiinstinktivní a nespontánní. Dalo by se i říci, že „sílu, kterou potlačili svou spontánnost, v nich vznikl silný vnitřní hněv“ (Salmon, 2001, s. 55). Jeho povaha se pak může projevovat mnoha způsoby: jako „rozmrzelost, ospravedlňování se, napětí a strohost, rozhořčené výbuchy“ (Daniels, 2002, s. 24). Rohr (1997, s. 52), sám typ I, říká, že „zlost je pro nás něco nedokonalého. Vzorné děti nejsou zlostné ... v našem nitru to vše zlostí, že svět je tak zatraceně nedokonalý, my ale svou agresi nevyjádříme“.

7.2 Mentální fixace - Perfekcionismus

Ačkoliv více typů se může popsat jako perfekcionista, u tohoto typu je hledání dokonalosti až k perfekcionismu nejvíce evidentní. V dětství mohli tito lidé zažít silnou kritiku svého chování a tak „se naučili sami sebe přísně pozorovat, aby se vyhnuli chybám, jichž by si ostatní všimli“ (Palmer, 2000, s. 93). Jakoby jim okolí signalizovalo, že „jsi O. K. jen tehdy, když jsi perfektní“ (Rohr, 1997, s. 48), a tak se snaží chovat za každých okolností správně, zaměřujíc svou pozornost na dokonalost svou i světa. „Rodiče mi neustále říkali, co smím a co nesmím. Chtěli po mě, abych byl dokonalý“ (PR, 2004, ústní sdělení). Vy-pěstovali si tak stálý systém dohledu, kterého lze nazvat vnitřní kritik, přičemž jedničky říkají, že „žijí s tak přísným vnitřním kritikem, s jakým by se většina z nás setkala, jedině kdybychom se dopustili nějakého závažného zločinu“ (Palmer, 2000, s. 94). „V dětství nebyl nikdo, kdo by mi řekl, jak to má být, tak jsem si to stanovila sama. A strašně přísně.

A navíc ty lačky stále zvyšují“ (PR, 2004, ústní sdělení). Tyto lačky bývají stejné pro ně samé i jejich okolí. „Výsledkem je, že jsou často nadměrně kritičtí k ostatním, k tomu, co vnímají jako nedostatečné, i když se jedná o naprosto dokonale odvedenou práci“ (Bennet-Goleman, 2001, s. 91). Často pak „ztrácejí hraniční čáru mezi platným měřítkem a vlastním názorem“ (tamtéž).

Kritičnost jako forma vyjádření zlosti nad nedokonalostí světa se projevuje jako touha zlepšit sebe i ostatní. Skrz tento „intelektuální kriticismus není hněv jen vyjádřen, ale i ospravedlněn, racionalizován a tím pádem popřen“ (Naranjo, 1994, s. 53). „Já chci“ je transformováno v ‚měl bys‘. Tato kritičnost se často projevuje jako stálé hledání chyby, něčeho nedokonalého. Samy však kritiku těžko snášejí, protože už je dost tíží jejich vlastní. Být svým vlastním policistou a nesmlouvavým kritikem je vlastně „výraz zlosti namířený dovnitř“ (Naranjo, 1994, s. 55).

Náročnost se projevuje jako tvrdá práce na zlepšení sebe i světa až do potlačení spontaneity a potěšení (ctnostná příslost‘). Jejich heslem by mohlo být ‚napřed práce, potom zábava‘. Vysoká míra kontroly se projevuje jako charakteristická rigidita, díky které je obtížné fungovat v nestructurovaných situacích a kdekoliv je vyžadována improvizace. S tím souvisí i odcizení se od emoční zkušenosti.

Sebekritičnost vychází z neschopnosti přijmout sebe sama, neboť základní přesvědčení o světě by mohlo znít takto: „Lidé nejsou přijímáni takoví, jací jsou. Očekává se od nich dobré chování, které se odměňuje, zatímco špatné chování a myšlenky se odsuzují a trestají“ (Daniels, 2002, s. 23).

Disciplinovanost je pak nezbytným nástrojem k soustavnému zlepšování sebe sama s konsekvantním oddalováním potěšení a zábavy (tzv. puritánský styl). „12 hodin denně je pro mě normální pracovní doba“ (PR, 2004, ústní sdělení).

7.3 Sebeobraz

V souladu se zaměřením pozornosti na zlepšování nedokonalého světa a lidí v něm si tento typ vypěstoval představu o sobě, která říká: „Já mám pravdu a dělám to správně.“ Z toho vyplývá i další: „Jsem nenahraditelný. Doufám, že ostatní taky chápou, co je třeba zlepšit. V zásadě vím já nejlépe, jak je to správně. Proto přijímám tolik odpovědnosti, že by mě za to měli konečně mít rádi“ (Jakob, 2001, s. 12).

7.4 Obranný mechanismus

Základním vzorcem je zde „dělání něčeho dobrého, aby se vykompenzoval pocit něčeho špatného“ (Naranjo, 1994, s. 57). K tomu má velice blízko reaktivní formace. Jde o „odvedení sebe od uvědomění si určitých impulzů skrz opozitní aktivitu“ (Naranjo, 1994, s. 58), o „dispozici k jednání, která slouží funkci zachování neuvědomění si emocí“ (tamtéž). Pokud se objeví nějaké pohnutky (převážně agresivní a sexuální), které nezapadají do sebeobrazu, je možnost je transformovat soustavnou prací. Reaktivní formace

„znamená oponování či reagování na ‚špatné chování‘, zvláště na pudové impulzy, nutkání a touhu... zlost společně s vinou signalizuje, co špatného je třeba napravit, co nenaplnuje normy. Reaktivní formace neutralizuje zlost, jež je obsažena v napětí a starostech a v děláních správných věcí (čimž je odvrácena vina)“ (Daniels, 2006, s. 45).

Podobným, často uváděným obranným mechanismem je kontrola jednání. „Místo bezprostředního a přímého reagování se v našem nitru ve zlomcích sekundy odehraje proces cenzury, jež rozhodne, co řekneme – a jak to řekneme“ (Rohr, 1997, s. 52). Oba tyto způsoby tedy slouží k nevyjádření rušivých pocitů a popudů a upevňují tak představu sebe sama jako toho, kdo ví, co je správné a co ne.

7.5 Etiologie

Dle Naranja jsou lidé typu I většinou pyknici¹⁵ s mezoendormofovou tělesnou stavbou (a s odpovídající somatotonií¹⁶ dimenzi temperamentu¹⁷ – dle Sheldona).

Příčiny vzniku této charakterové struktury mohou být mnohé. Většinou však panuje shoda v tom, že lidé tohoto typu „byli v dětství intenzivně kritizováni nebo trestáni a že je nakonec posedla touha být hodní a tím se vyhnout problémům“ (Palmer, 2000, s. 99). Stávání se lepší a lepší osobou je podporováno touhou získat více přijetí a blízkosti od jednoho či obou rodičů. Také se od nich často čekalo, že na sebe předčasně vezmou povinnosti dospělých. Když se však dopustili chyby, byli trestáni, „nikdy však nebyli oceněni za to, že se obětovali a že byli hodní“ (tamtéž). Rodinná situace bývá většinou plná nadměrných požadavků spojená se skromným až nedostatečným ohodnocením. Častá bývá i situace, kdy je jeden z rodičů rovněž perfekcionista zaměřený, dítě si pak zvnitřní nejen jeho normy, ale i způsob chování.

Je možné, že díky rodinné situaci dítě uvěří přesvědčení, že ‚takového jaký jsem, mě nemohou mít rádi‘. Představa ‚neschopnosti vzbudit lásku‘ pak může být hlavním motorem stálého zlepšování sebe sama, neboť v jeho jádru je ‚přesvědčení, že máte závažné chyby, představa, že každý, kdo vás pozná takového jaký doopravdy jste, vás okamžitě shledá nedokonalým“ (Bennet-Goleman, 2001, s. 83). Rodič často (byť mnohdy neverbálně) signalizuje dítěti ‚nejsi prostě dost dobrý‘. Bennet-Goleman (2001, s. 90) uvádí případ jedné své klientky, která říká: „Když jsem byla malá a přinesla jsem domů vysvědčení, můj otec mě vždy kritizoval – nezáleželo na tom, jak jsem byla dobrá – a to jsem většinou

¹⁵ Dle Kretschmera (in Smékal, 2004, s. 164) se „vyznačuje velkými rozměry vnitřních dutin (lebky, hrudníku a břicha) a dále sklonem k hromadění tuku na trupu, kdežto pohybový aprát je štíhlejší. Menší až střední postava, kulatá hlava na kratším masivním krku“.

¹⁶ „Somatotonní typ se vyznačuje aktivitou, energií a touhou po moci, sebeuplatňováním, agresivitou a jistou nezdrženlivostí“ (Nakonečný, 1995, s. 145).

¹⁷ Dle Mikšíka (2001, s. 34) „obecně převládá pohled na temperament jako na vrozenou záležitost mající značný význam v dynamice chování, v situačních projevech subjektu“. Naranjo (1994, s. 72) upozorňuje, že „temperament je půdou charakteru, ne charakterem samým“.

měla samé jedničky. Když jsem dostala jedna minus nebo i jedničku, zeptal se, proč jsem nedostala jedna plus. Nic, co jsem kdy udělala, mu nebylo dost dobré. Stále cítím, že to, co udělám, není dost dobré“.

„Postoj ‚Podívej se, jak jsem dobrý, budeš mě nyní milovat?‘ se často změnil na ‚Podívej se, jak dobrý jsem – dlužíš mi respekt a uznání‘“ (Naranjo, 1994, s. 61). Hledání lásky se tak stává hledáním správnosti a respektu.

7.6 Analogie v odborné literatuře

Ennea-typ I byl v odborné literatuře v některých bodech popsán například Karlem Abrahamem (anální charakter) či Wilhelmem Reichem (aristokratický charakter) (Naranjo, 1994).

Karen Horneyová pojmenovává jeden ze způsobů expanzivního stylu perfekcionistický. Uvádí, že jedinec „má pocit nadřazenosti díky svým vysokým měřítkům ... a z této základny shlíží dolů na ostatní. Arogantní pohrdání druhými však skrývá – i před sebou samým – za uhlazenou přátelskost, protože jeho měřítko mu takové ‚výstřední‘ pocity zakazují.“ Perfekcionismus se podle ní neprojevuje jen ve viditelných věcech, jde spíše „o dokonalost bez kazu týkající se celého způsobu života“. Druhými pohrdá, když nežijí v souladu s jeho měřítky dokonalosti, „pohrdání sebou samým před ním však zůstává skryto. Jeho vlastní sebeodsuzování je tak externalizováno“ (Horney, 2000, s. 174). Je závislý na druhých v tom smyslu, že od nich potřebuje respekt spíše než obdiv, kterým má tendenci opovrhovat.

Základní rysy ennea-typu I nalezneme i u C. G. Junga v jeho extrovertním myslivém typu: „Tento typ přikládá nejen ve vztahu vůči sobě samému, ale i vůči svému prostředí rozhodující vliv objektivní skutečnosti, respektive její objektivně formulované intelektuální formuli. Podle této formule se poměřuje dobré a zlé, určuje se krásné a ošklivé. Správné je vše, co této formuli odpovídá, nesprávné je to, co jí odporuje“ (Jung, 1996, s. 284).

MKN-10 popisuje některé rysy ennea-typu I ve své položce Anankastická porucha osobnosti (F60.5). Je charakterizována „pořádkumilovností, emoční rigiditou, paličatostí a nerozhodností ... jsou zaujati pravidly ... detaily a snahou po dokonalosti ... bývají vážní, beze smyslu pro humor.“ (Höschl, 2002, s. 543). Diagnostická kritéria DSM-IV: „Nadměrná spořádanost, perfekcionismus a mentální a interpersonální kontrola na úkor flexibility“. Některé příznaky: „Nadměrné zaměření na podrobnosti, pravidla ... nadměrné zabývání se prací a produktivitou na úkor radosti a přátelských vztahů ... nadměrná svědomitost, skrupule a nepřizpůsobivost v otázkách etiky či hodnot ... rigidita“ (tamtéž). Odmyslíme-li si slovíčko ‚nadměrná‘, máme zde stručný popis ennea-typu I.

8 Emoční fixace (EF), kognitivní fixace (KF) a obranné mechanismus (O) u ostatních ennea-typů (heslovitě)

Ennea-typ II: EF - pýcha, KF - zdánlivý přebytek, O - potlačení.

Ennea-typ III: EF - ješitnost, KF - klam, O - identifikace.

Ennea-typ IV: EF - závist, KF - zdánlivý nedostatek, O - introjekce.

Ennea-typ V: EF - lakota, KF - nepřípojenost, O - izolace.

Ennea-typ VI: EF - strach, KF - pochybnost, O - projekce.

Ennea-typ VII: EF - nestřídmost, KF - sebeklam, O - racionalizace.

Ennea-typ VIII: EF - slast, KF - kontrolování, O - popření.

Ennea-typ IX: EF - lenost, KF - přílišná přizpůsobivost, O - narkotizace.

9 Enneagram a spirituální rozvoj

„Pracovat s enneagramem jenom na psychologické rovině nás nechává uvíznuté na psychologické rovině. Pracovat s enneagramem jako částí širší spirituální práce nás vede k mnohem hlubšímu uvědomění si pravdy a také ke svobodě od osobnostních vzorců, což je z perspektivy ega doslova nepředstavitelné“ (Almaas, 1998, s. 7). Pakliže totiž nahlížím na ennea-typ jako na strukturu osobnosti, která se zásadně liší od toho, čím ve skutečnosti jsem, pak nezůstávám u vylepšování některých svých vlastností, ale mohu se zaměřit na objevování základnějších prvků své existence, než je má osobnost.

Jde o přístup, který lze taktéž nazvat ‚spiritualita zdola‘, kterou Evagrius Ponticus formuluje klasickou větou: „Chceš poznat Boha? Poznej nejdříve sám sebe“ (Dufner, Grun, 2002, s. 5). K tomu je ve většině tradic nutné sebeuvědomění. Je to schopnost průběžně si uvědomovat nejen své city, ale i myšlenky, tělesné stavy a mnoho dalších vjemů a stavů. „Posvátné tradice z celého světa jsou zajedno ve zdůrazňování důležitosti bytí svědkem své vlastní transformace. Jsme vybízeni k tomu být bdělí, pozorovat se a přinést uvědomění k nám samým a k našemu chování“ (Riso, Hudson, 1999, s. 36).

„Sebepozorování je základní životní praxí, která se objevuje v několika tradičních disciplínách. Praxe spočívá v tom, že svou pozornost zaměříte dovnitř a že se učíte uvědomovat si své myšlenky a další ‚předměty pozornosti‘, které se ve vás objeví. Existuje několik způsobů, jak k tomuto cvičení přistupovat, avšak prvotní zkušenost je vždycky ta, že rozpoznáte své vlastní mechanické či návykové vzorce, jakož i houževnatost, s níž se určité myšlenky stále znovu objevují ve vaší mysli. Skutečnost, že můžete pozorovat své myšlenkové a emoční návyky z hlediska nestranného pozorovatele, pomáhá tyto návyky změnit tak, aby byly méně nutkové a automatické“ (Palmer, 2000, s. 29). Pozorovat se znamená „nekomentovat to, neposuzovat to, nezaujímat k tomu stanovisko, nezasahovat do toho, nepokoušet se to změnit, pouze tomu porozumět“ (Mello, 2004, s. 77), být si vědom svých často se opakujících vzorců myšlení, citění i jednání. „Bez sebepozorování totiž ani nemusíme vědět, že máme nějakou vášeň“ (Palmer, 2005, ústní sdělení). Naranjo (1994, s. 272) zdůrazňuje důležitost zaměření uvědomění na naši kognitivní fixaci a „vlád-

noucí vášně, což obsahuje vnímání gestaltu (celku) mnoha vlastností a jejich dynamické spojení k tomuto centrálnímu ohnisku“.

„Rozdíly mezi lidmi se projevují především odlišným zaměřením pozornosti. Systém osobní práce na vnitřním rozvoji se tedy odvíjí od sebezpozorování (tedy práce s vnitřním pozorovatelem, který umožní zaznamenávat okamžiky, kdy nastupujeme do automatických reakcí)“ (Palmer, 2005, s. 6). Navíc to, co „je běžně považováno za psychologické zkoumání, může obsáhnout úroveň zkušeností, které bývaly považovány pouze za produkt spirituální praxe. Psychologická práce tak není jen doplňkem spirituální praxe, ale spirituální praxí sama o sobě“ (Almaas, 1996, s. 2), neboť uvědomit si své identifikace je prvním krokem k jejich opuštění.

Sebeuvědomění (tedy uvědomění si mnohdy nevědomých vzorců citění, myšlení a jednání) je tedy prvním krokem. Abychom mohli něco změnit, je důležité nejprve to vidět. Teprve poté může začít proces „odidentifikování se“ s tím, za co jsme se většinu života považovali. „Jakmile jednou identifikujete svou ego fixaci, je takřka nemožné minout její roli ve vašem každodenním životě. Dávejte pozor na to, jak vaše domovská základna emocionálního vzorce ovlivňuje takřka všechno... avšak ego či fixace je pouze ubohá imitace či vzdálený bratranec esence... Svoboda od omezení ego struktury začíná rozpoznáním její falešnosti“ (Friedman, 2006).

Metod následné práce vycházejících ze sebeuvědomění v enneagramovém kontextu je více. Kromě specifických možností růstu pro každý typ existují i obecné principy. Nyní stručně zmíním jen některé. Jedním z nejsilnějších přístupů v praxi bdělosti je tato metoda: „Nejrychlejší vyváznutí z představy omezené osobní identity je nepohybovat se. Nepohybování se (non-movement) neznamena být fyzicky klidný, ačkoliv v počátečních fázích může být tělesné zastavení se velkou podporou. Pohybování a nepohybování se spíše vztahuje k mentálním a emočním tělům. Pohybovat se znamená následovat mentální a emoční myšlenkové vlny v reaktivních vzorcích fixace“ (Bear, 2003, s. 239).

Lze nalézt podobnost s tím, co Palmerová nazývá ‚uvolnění reakce‘. „Je to v podstatě metoda redukce stresu... učí vás místo instinktivního napětí v okamžiku stresu se uvolnit. Je to úžasná metoda stará tisíce let... Takže když vidíte, že se začnete rozbíhat do automatické reakce, tak místo abyste do ní nastoupili, uvolníte ji. Co k této metodě uvolnění reakcí přináší enneagram je poznání přesného místa, kde metodu použít“ (Palmer, 2005, s. 8).

Považuji za důležité zmínit také tzv. Diamond Approach A. H. Almaase¹⁸, který se celoživotně zabývá integrací některých škol moderní psychologie (převážně teorie objektivních vztahů) a porozumění vycházejícího z buddhistické a súfistické tradice (1996, 1998, 2002). „Spirituální a psychologické může být oddělené pouze v teorii, protože zkušenostně jsou to dvě dimenze jediného lidského vědomí“ (Almaas, 2006). Jde (dle mého názoru) patrně o nejpřesnější formulaci myšlenek o práci s esencí či vyššími kognitivními centry (tzv. svaté ideje) (1998), v mnohém se shodujícím s pojetím Palmerové či Naranja.

¹⁸ Podrobné informace o jeho rozsáhlém díle a workshopech na www.ahalmaas.com či www.ridhwan.org (24. 8. 2006).

Bylo by jistě zajímavé věnovat se podrobněji obecným i specifickým metodám osobního i duchovního rozvoje, od metod vnímání dechu, setrvávání pozornosti v břiše či způsobech, jak žít v přítomnosti bez stálého vytváření konceptů a soudů.¹⁹ V této části jde spíše než o přesný návod k praxi jen o zmínky. Nešlo mi o podání úplné zprávy o způsobech spirituální a psychologické práce na sobě, ale o zasazení informace o ennea-typech do kontextu vývoje, který může pokračovat i za hranicemi toho, co běžně považujeme za možné.

10 Výzkum enneagramu

Empirický výzkum probíhá teprve v posledních 15 letech. „Studie vypracované v této oblasti jsou užitečné do té míry, že výsledky výzkumu teorie enneagramu doplňují západním pojetím osobnosti“ (Palmer, 2000, s. 428). Jde v něm povětšinou o jeho vztah k dalším teoriím osobnosti, stejně jako o vytvoření kvalitních nástrojů určování typu osobnosti.

Předtím, než se stručně zmíním o některých významných výzkumech v této oblasti, považuji za důležité zdůraznit, že ačkoliv existuje více testových metod, jen dvě jsou uznávané APA (Americkou psychologickou asociací) (Palmer, 2005, ústní sdělení). Jde o test *Wagner Enneagram Personality Style Scales (WEPSS)* a Danielsův (2002) *The Essential enneagram test* (česky Základní enneagram).

První významnější studii provedl Wagner (1981). Zjistil v ní významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami ennea-typů na Myers-Briggsově (MBTI) a Millonově stupnici. Podle jeho výsledků se dá soudit, že objektivní test je schopen určit ennea-typ s větší než náhodnou přesností (Palmer, 2000). Další významnou studii je výzkumný program, pro který byl vytvořen test Cohen-Palmer Inventory (1988), jehož výsledky byly srovnávány s MBTI a s MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory)²⁰.

První studii zaměřenou na rozšířený test *Riso-Hudson Enneagram Type Indicator (RHETI)* provedla Warling (1995). Výsledky RHETI srovnávala s Cattellovým dotazníkem 16 PF (objevily se významné korelace mezi jednotlivými ennea-typy a faktory osobnosti dle Cattella). Další srovnání *Riso-Hudson Enneagram Type Indicator (RHETI, 1999)*, verze 2.5 bylo učiněno za pomoci dotazníku NEO-PI-R (Revised NEO Personality Inventory, 1992), jenž používá pětifaktorový model osobnosti (Svoboda, 1999). Záměrem této studie bylo „odhadnout reliabilitu²¹ a validitu položek RHETI“ (Newgent, 2004). Výsledky ukázaly

¹⁹ Proces učení se vědomému vnímání v přítomnosti popsal dle mého názoru vynikajícím způsobem současný spirituální učitel Eckhart Tolle (2001), osvobození od zvykových emočních a myšlenkových struktur pak Tara Bennet-Golemanová (2001) ve své syntéze schématické terapie a buddhistické psychologie. Praktické rady pro meditační praxi jsem shledal velice užitečným v práci klinického psychologa Josepha Goldsteina (2000). O procesu vnímání břišním centrem odkazují na dílo Durckheima (2002).

²⁰ Podrobněji se těmito výsledky nezabývám, neboť jsou lehce dostupné v Palmerové (2000).

²¹ Jde o „spolehlivost, se kterou test měří to, co měří. Jde o přesnost měření bez ohledu na to, co test měří“ (Svoboda, 1999, s. 19).

vysokou vnitřní konzistenci testu (0.7–0.82) i schopnost konstrukční²² a inkrementální²³ validity. Jiná studie (Dameyer, 2001) sice potvrzuje vysokou míru reliability RHETI metodou test-rest²⁴ (82.1), nicméně srovnání s WEPPS a ACL (Adjective checklist) vykazuje míru validity na nízké úrovni.

Problémem při srovnávání jednotlivých enneagramových testů je nejednotná terminologie a nedostatek shody mezi enneagramovými experty. Ačkoliv se shodují na základních konceptech, v jednotlivostech se jejich přístup liší. Je možné, že dokud bude tento stav trvat, tak nebude možné provést žádnou evaluaci enneagramu jako takového, kromě evaluace jednotlivých nezávislých přístupů (tamtéž).

11 Závěr

Enneagram je systém rychle se rozšiřující do mnoha oblastí nejen ve světě, ale i u nás. Jeho aplikace jsou široké: např. v pracovní a obchodní sféře může napomoci k pochopení a zlepšení individuálního a skupinového chování v pracovních situacích včetně komunikace, managementu, tvoření týmu, interpersonálních dovedností, stylů řízení a vedení lidí, sebeřízení (redukce reaktivity, time management aj.), vyjednávání a řešení konfliktů, stylech učení a koučování.

V psychoterapii může nabídnout jasnější pochopení psychických procesů a nevědomých vzorců, jež jsou základem jedinečné lidské zkušenosti. Díky sebeanalýze může pomoci jednotlivcům získat vhled do jejich zvyků chování, myšlenek a emocí, může také být významnou pomocí pro autoregulaci a selfmanagement. V oblasti spirituální práce může poskytnout rámec pro ujasnění spirituálních cest, odchylek a metod k růstu, které jsou relevantní a užitečné jedincům různých typů osobnosti.

Jeho výhoda je však současně nevýhodou. Relativně jednoduchá typologie svádí k přílišným zjednodušením a k používání systému nevhodně či lidmi nedostatečně kvalifikovanými v psychologickém oboru, bez kterého se enneagram může lehce stát velice omezujícím a povrchním nástrojem. Domnívám se, že pro další rozvoj a předávání systému může přispět nejen dostatečné psychologické vzdělání kvalifikovaných lektorů, ale i vytvoření prostoru pro tento systém na akademické půdě. Bylo by tak možné ověřit mnohá enneagramová tvrzení i premisy a srovnat s již vyzkoušenými nástroji poznávání osobnosti. Dále by, dle mého názoru, bylo potřebné rozšířit kritický pohled i o dimenzi spirituální, resp. o vzájemnou propojenost a jednotu psychologické a spirituální roviny.

²² Konstrukční validita „určuje, které psychologické kvality test měří. Vyjadřuje stupeň shody mezi výsledkem testu a implikacemi teorie o povaze měřeného znaku osobnosti. (Svoboda, 1999, s. 21).

²³ „Inkrementální validita sděluje, o kolik lze zpřesnit psychologické údaje či diagnózu použitím konkrétního testu“ (tamtéž).

²⁴ Pomocí tohoto způsobu se určuje míra „shody mezi výsledky dosaženými v témže testu po časovém odstupu“ (Svoboda, 1999, s. 19), jeho hodnota by u kvalitního testu neměla klesnout pod 0.8.

Vzhledem k naprostému nedostatku empirických studií v této oblasti v ČR by užitečným směrem vývoje bylo sjednocení enneagramové terminologie (včetně různých překladů základních pojmů v české literatuře) a poté provedení výzkumu v českých podmínkách. Domnívám se, že informovanost o enneagramu v odborných kruzích je předpokladem pro odpovědné zvážení kvalit i nedostatků této typologie. To pak může být dobrým základem pro případné další a hlubší vzdělávání v tomto systému.

Použitá literatura

- Adžaja, S. (2000). Psychoterapie východu a západu. Praha : Chvojko nakladatelství.
- Almaas, A.H. (1996). The point of existence. Boston : Shambala publications.
- Almaas, A. H. (1998). Facets of unity – the Enneagram of Holy ideas. Boston : Shambala publications.
- Almaas, A. H. (2002). Spacecruiser inquiry. Boston : Shambala publications.
- Almaas, A. H. (2006). The diamond approach http://www.ahalmaas.com/essence/diamond_approach.htm (15. 7. 2006).
- Bear, E. J. (2003). The Enneagram of Liberation. Bolinas, California : Leela foundation.
- Bennet-Goleman, T. (2001). Emoční alchymie. Praha : Columbus.
- Bradshaw, J. (1990). Návrat domů. Bratislava : Gardenia publishers.
- Buzan, T. (2003). Jděte na to chytře. Praha : Columbus.
- Clonts, E. L., Demetry, N. C. (2004). Cesta léčby a přeměny. Bratislava : Eugenika.
- Dameyer, J. J. (2001). Psychometric evaluation of the Riso-Hudson Enneagram Type Indicator (abstrakt). California Institute of Integral Studies, 107pp. http://www.internationalenneagram.org/resources_readmore.php?id=132#wagner (24. 8. 2006).
- Daniels, D., Price, V. (2002). Základní enneagram. Praha : Synergie.
- Daniels, D. (2006). Pracovní materiály k workshopu EPTP I. Liberec : VEVA.
- Dethlefsen, T. (2006). Oidipus a hádanka života. Praha : Knižní klub.
- Drury, N. (1996). Nové horizonty. Olomouc : Votobia.
- Dufner, M., Grun, A. (2002). Spiritualita zdola. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství.
- Durckheim, K. (2002). Hara – zemský střed člověka. Praha : Dobra.
- Friedman, L. (2006). The ego is the seed of essence http://www.enneagramofawakening.com/ego_seedofessence.html (11. 7. 2006).
- Goldstein, J. (2000). Meditace vhladu. Praha : Alternativa.
- Goleman, D. (1997). Emoční inteligence. Praha : Columbus.
- Goleman, D. (2001). Meditující mysl. Praha : Triton.
- Gündel, J. (2001). Enneagram v panelových rozhovorech. Praha : Synergie.
- Hartl, P. (1993). Psychologický slovník. Praha : Budka.
- Horneyová, K. (2000). Neuróza a lidský růst. Praha : Triton.
- Höschl, C., Libiger, J. a Švestka, J. (2002). Psychiatrie. Praha : Tigis, spol. s r. o.
- Hučín, J. (2005). Jste javor nebo modřín? Psychologie dnes, 3 <http://www.portal.cz/scripts/detail.asp?id=4737> (11. 7. 2006).
- Hunt, M. (2000). Dějiny psychologie. Praha : Portál.
- Jakob, S., Hubber, J. (2001). Průvodce enneagramem. Liberec : Veva.
- Jung, C. G. (1994). Duše moderního člověka. Brno : Atlantis.

- Jung, C. G. (1996). Výbor z díla I. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Kratochvíl, S. (2002). Základy psychoterapie. Praha : Portál.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50/1943.
- Mello, A. (2004). Bdělost. Brno : Cesta.
- Mikšík, O. (2001). Psychologická charakteristika osobnosti. Praha : Karolinum.
- Nakonečný, M. (1995). Psychologie osobnosti. Praha : Academia.
- Naranjo, C. (1994). Character and neurosis: an integrative view. Nevada city : Gateways.
- Newgent, R. A., Parr, P. E., Newman, I., Higgins, K. K. (2004). The Riso-Hudson Enneagram Type Indicator: Estimates of reliability and validity. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. January, Vol. 36, p. 226–237.
- Palmer, H. (1998). Kapesní enneagram. Praha : Synergie.
- Palmer, H. (2000). Velká kniha o enneagramu. Praha : Synergie.
- Palmer, H. (2005). Psychologie pro denní život. *Osobní lékař*, 9.
- Perls, F. S. (1996). Gestalt terapie doslova. Olomouc : Votobia.
- Ram Dass (1996). Cesta uvědomění. Votobia, Olomouc.
- Ram Dass (2002). Stále tady. Praha : Pragma.
- Reich, W. (1993). Funkce orgasmu. Praha : Concordia.
- Riso, D. R., Hudson, R. (1999). The wisdom of enneagram. New York : Bantam Books.
- Rohr, R., Ebert, A. (1997). Enneagram. Praha : Synergie.
- Rumí, D. B (2001). Masnáví. Praha : DharmaGaia.
- Salmon, E. (2001). ABC enneagramu. Praha : Synergie.
- Smékal, V. (2004). Pozvání do psychologie osobnosti. Brno : Barrister and principal.
- Smékal, V. (2005). O lidské povaze. Brno : Cesta.
- Svoboda, M. (1999). Psychologická diagnostika dospělých. Praha : Portál.
- Störig, H. J. (1995). Malé dějiny filosofie. Praha : Zvon.
- Tolle, E. (2001). Moc přítomného okamžiku. Praha : Pragma.
- Tomášovi, E. a M. (1996). Praxe jógové filosofie. Praha : Avatar.
- Velechovská, E., Byrtus, E. (2000). Enneagram – skripta k semináři. Liberec : VEVA.
- Wagner, J. P. (1981). A descriptive, reliability, and validity study of the Enneagram personality typology (abstrakt). Loyola University of Chicago, 283 pp. http://www.internationalenneagram.org/resources_readmore.php?id=132#wagner (15. 8. 2006).
- Wagner, J. P. (2005a). Enneagram styles and maladaptive schemas: A research project.. <http://www.enneagrampectrum.com/articles/malschema.htm> (11. 7. 2006).
- Wagner, J.P. (2005b). Karen Horney's Three Trends (Moving Towards, Against, Away From) and the Enneagram Styles. <http://www.enneagrampectrum.com/articles/horneytrends.htm> (14. 7. 2006).
- Warling, D. L. (1995). An examination of the external validity of the Riso-Hudson Enneagram Type Indicator (RHETI)(abstrakt). University of Guelph (Canada), 92pp. http://www.internationalenneagram.org/resources_readmore.php?id=132#wagner (18. 7. 2006).
- Webbová, K. (2001). Enneagram. Praha : Ivo Železný.
- Young, J. (2006). Early maladaptive schemas. <http://www.schematherapy.com/id63.htm> (25. 8. 2006).
- Zohar, D., Marshall, I. (2003). Spirituální inteligence. Praha : Mladá fronta.

Citace z odborných seminářů a workshopů:

Pacella, G. (březen 2003). SAT I.: Úvod k psychologii ennea-typů. Praha.

Byrtus, E., Velechovská, E. (leden 2004). Panelové rozhovory (PR). Praha.

Velechovská, E. (březen 2003). Sebeuvědomění s enneagramem (SE). Praha..

Palmer, H. (červen 2005). Rozvoj osobnosti – jak se uvolnit z emočních návyků v denním životě (HP). Praha.

SEXUALITA A SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Dana Štěrbová

Úvod

Je obecně známo, že pro určení mentální retardace platí základní kritéria, a to výše inteligence, přizpůsobivé (adaptivní) chování a věk při zjištění poruchy. Kliničtí psychologové a psychiatři jsou vystaveni často požadavku lékařů z pracovišť správ sociálního zabezpečení, aby určili a hlavně číselně vyjádřili inteligenční kvocient klienta. Na základě tohoto určení se pak rodině dostává „výhod“, kdy dosáhne-li číselně naměřený inteligenční kvocient hodnoty 49 bodů a méně (úroveň středně těžké mentální retardace), má pak klient nárok na přidělení průkazu ZTP /P. Nastává paradox – aby rodina mohla získat maximální podmínky pro rozvoj dítěte, musí zprvu „pohlédnout pravdě do očí“, tj. přechist si ve zprávě, kterou obdrží do vlastních rukou, jak na tom jejich dítě je z hlediska svých schopností. V naší společnosti bohužel ještě na hodnotu člověka pohlížíme často na základě faktoru intelektu, aniž bychom docenili jeho další kvality osobnosti platné nejen pro osoby s postižením, ale i bez něj. Ze strany psychologů je snaha, aby byla brána v úvahu další kritéria – tj. výše uvedené adaptivní chování a sociální dovednosti ve smyslu pozitivního dopadu a v souvislostech jak ve směru k osobě s mentální retardací, tak ve směru k rodině a dalším zainteresovaným pečovatelům. Pravděpodobně to bude pomalejší proces, který bude vyžadovat změnu přístupu k filozofii práce s osobami s mentálním postižením, zejména s ohodnocením jejich schopností a dovedností. A přitom právě schopnosti jsou základem zvyšování úrovně dovedností. V níže uvedených nástrojích měření vztahujících se k sociálním dovednostem se dotazujeme prioritně na to, co a jak dítě či dospívající, popř. dospělý zvládá a jaký je vztah mezi sociálními dovednostmi a sexualitou.

Vymezení sociálních dovedností

Jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předávání, přijímání a interpretaci informací. Ziskáváme je především skrze sociální učení. Interakce je závislá na situaci, ve které se člověk právě nachází, stejně jako na tom, co člověk předávanou informací sděluje. Velkou roli při tom také hraje osobnost člověka, jeho dosavadní zkušenosti a jeho názor na jedince, kterému je sdělení určeno. Zahrnují verbální (sémantický obsah řeči, slova a věty) a nonverbální projevy (postoj, tón hlasu, kontakt očí, gestikulace atd.). Jsou ovlivněny kulturou, ve které je člověk vychováván, a sociálním prostředím, ke kterému jedinec patří. Upevňují se podle toho, kolik kladných impulsů přichází z okolí. Odezvy jako chvála, povzbuzování nebo zájem mohou aktivovat pozitivní emoce a snadno pomoci zvýšit sebevědomí. Jsou vzájemně vázány a propojeny a je potřeba určitý čas na to, abychom dosáhli komplexního zlepšení. Odráží se v nich další faktory jako je věk, pohlaví a sociální status osoby (David W. Johnson In Podškubová, n. d.). Mezi základní sociální dovednosti řadíme empatii, asertivitu, prosociální dovednosti, dovednosti sociálně komunikativní.

Empatií se rozumí schopnost, která umožňuje člověku, aby se v bezprostřední komunikaci s druhým člověkem dovedl vžít (vcítit) do jeho duševního stavu. Toto vcítění umožňuje postřehnout a pochopit emoce, motivy i záměry, které druhý člověk nevyjadřuje slovy přímým způsobem a které vždy nevyplývají ze sociální situace. Člověk si při tom vybavuje pocity druhého člověka. Empatická schopnost a dovednost umožňuje s různou mírou přesnosti zachytit aktuální prožívání druhého člověka. Při empatickém chování však nejde pouze o vžití se do pocitů druhého člověka, ale také o verbální a neverbální vyjádření tohoto citění (Švec, 1998).

„Další skupinou dovedností, podmiňujících úspěšnou mezilidskou komunikaci jsou asertivní dovednosti. Jsou to dovednosti subjektu vyjadřovat a prosazovat otevřeně, jasně, přesvědčivě a přiměřeně sociální situaci vlastní pocity, názory, potřeby a požadavky a přitom respektovat asertivní práva svá i ostatních subjektů.“ (Švec, 1998, 79) Člověk, který disponuje takovými dovednostmi umí: říci „ne“, když to vyžaduje sociální situace, požádat o pomoc a laskavost, vznést vlastní oprávněné požadavky, vyjádřit kladné i záporné emoce, zahájit, vést a ukončit konverzaci (Vališová, 1992). Prosociální dovednosti jsou poněkud opomíjenou skupinou dovedností a postojů, které však mohou zkvalitnit sociální komunikaci mezi lidmi. Tvoří jádro tzv. prosociálního chování, tj. jednání člověka směřující k pomoci druhému člověku v situaci jeho potřeby, nouze popř. bezmoci (Křivohlavý in Švec, 1998). Jde vlastně o komplex více sociálních dovedností a schopností, morálních postojů i dalších vlastností osobnosti. K těmto dovednostem patří např.: dovednosti empatické, dovednost chovat se autenticky, dovednost akceptovat druhé, dovednost spolupracovat s druhým subjektem, dovednost rozpoznat a analyzovat sociální situaci, v níž druhý subjekt potřebuje pomoci. Dovednosti sociálně komunikativní jsou souborem dovedností subjektů předávat si navzájem informace, postoje, očekávání apod. a vstupovat

do vzájemných interakcí (Švec, 1998). Mezi základní můžeme přiřadit dovednosti verbálně a neverbálně komunikovat, tj. vyjadřovat nejen určité informace, ale také svoje emoce, potřeby, očekávání, přání atd.; dovednosti empatické, asertivní, prosociální; dovednosti sebereflektivní; dovednosti navázat a vést dialog; dovednost řídit práci jiných subjektů; dovednosti řešit standardní i problémové (např. zátěžové, konfliktní) sociální situace, tj. např. dovednost správně vnímat a analyzovat sociální situaci a kognitivně ji zpracovat (navrhnout alternativní řešení situace, posoudit dopady těchto řešení na druhé subjekty, vybrat optimální řešení).

Význam rozvoje sociálních dovedností u osob s mentálním postižením ve vztahu k sexualitě

K nutnosti věnovat pozornost sociálním dovednostem se přidává jeden z opomíjených důvodů v práci s klienty s mentálním postižením v rodině, ve školských zařízeních, v zařízeních sociální péče. Pro klienty s mentální retardací jsou situace, kterým jsou vystavováni v rámci běžného života, obtížněji řešitelné než pro klienty bez postižení. Okolí si často neuvědomuje, že pokud není dítě s mentální retardací od dětského věku vedeno k vyjádření přání a učení se rozhodovat, což je sociální dovednost, pak je vysoké riziko, že se v jakémkoli věkovém období nebude umět dobře rozhodnout – např. v situaci sexuálního jednání a chování. Konkrétněji – bude-li požádán o souhlas v rámci sexuálního vyjádření, nebude umět odmítnout. Nebo v opačném případě, nebude umět respektovat odmítavé vyjádření druhého člověka. To znamená, že nízká úroveň sociálních dovedností může vést k nízké sebeochraně klienta před možným zneužitím nebo obtěžováním. Lidé s mentální retardací potřebují nejvíce základního plánovaného vzdělávání v oblasti sexuality, ale většinou ho obdrží nejméně a jsou pak trestáni společností za to, co ostatní vědí (Kempton, W., 1986). Můžeme učit např. jak se vyhnout sexuálně přenosným nemocem, nechťeným sexuálním aktivitám, nepřiměřenému sexuálnímu chování. Trauma může vyplývat ze sexuálních zkušeností, ke kterým nebyl dán souhlas. Zákonné překážky v sobě zahrnují: uvedené odmítnutí souhlasu, chování který shoduje se s odmítnutím souhlasu, sexuální akty směrem k osobě pod 15 let věku a sexuální akty s osobou pod 18 let věku, kde existuje vztah důvěry a závislosti.

Společnost obvykle poskytuje ochranu lidem, kteří byli přinuceni k sexuálním aktům, ale již málo se zaměřuje na klienty s mentálním postižením. Orientace při výchově a vzdělávání klientů s mentálním postižením by měla být v míře taková, aby poskytovatelé služeb vyvíjeli maximální snahu a úsilí k udržení rovnováhy k ochraně a bezpečí klientů a k současné podpoře v jejich právech na zdravé sexuální vyjádření. Pokud budou k dispozici vhodné diagnostické nástroje, bude docházet k minimu případů, kdy by bylo klientům zabráněno užívání si vzájemného sexu z důvodu, že poskytovatelé služeb nepřesně vyhodnotili touhy klientů nebo usoudili, že klientovo mentální postižení způsobuje zábranu k souhlasu.

Roli v nácviu sociálních dovedností hrají nejbližší modelové postavy, u mnoha klientů tedy rodiče samotní. Předpokládáme, že prostředí, kde si např. matka právě vzhledem

k okolnosti, že je matkou dítěte s postižením, nedokáže dostatečně prosadit své podmínky (Otipková, D., 2006), může mít vliv i na utváření sociálních dovedností u dítěte a může dítěti pomoci i proti šikanování, jemuž může být vystaveno (Harvanová, J., 2006).

Neměli bychom zanedbávat objevování dovedností a znalostí, které se týkají vzniku a rozvoje přátelství a vztahů v lásce. Nemůžeme však přenášet zkušenosti z mezilidských vztahů majoritní společnosti nepostižených. Měli bychom realizovat sociálně sexuální vzdělávání s tím, že lidé s postižením (záleží na jejich stupni postižení), jsou sociálně-sexuálně schopní a mají stejné potřeby jako nepostižení. Klienti s lehkou mentální retardací jsou schopni adaptivního chování a sexuální explorační (vyjádření). Jsou schopni naučit se adaptivní sexuální dovednosti v souladu s normami společnosti. Jsou schopni osvojit si vhodné homosexuální i heterosexuální interakce, pokud se jim dostane sexuální osvěty a poradenství. Klienti se středně těžkou mentální retardací jsou ve svém sociálním a sexuálním chování ovlivnitelní odměnou a oceněním, pokud jde o přiměřenost či nepřiměřenost chování. Jsou velmi zranitelní a neschopni se rychle a správně rozhodnout. Klienti s těžkou mentální retardací nedokáží sami bez pomoci přizpůsobit svoje sexuální chování společenským normám. Někdy mohou s nelibostí reagovat na kontrolu. Klienti s hlubokou mentální retardací mají adaptivní chování na velmi nízké úrovni. Nejsou schopni předvídat následky doteků a sexuálního chování (Regional Residential Services Society (1998).

Adaptivní chování, emoční rozvoj u osob s mentálním postižením

Sociální dovednosti velmi úzce souvisí s adaptivním chováním, které můžeme definovat jako „soubor pojmových, sociálních a praktických dovedností, kterým se učí lidé, aby mohli fungovat v jejich každodenním životě“ (Bildt et al., 2005). Tato definice je užívána americkou asociací AAMR – American Association on Mental Retardation (2002). Titíž autoři zdůrazňují význam úrovně adaptivního chování pro děti a dospívající se sníženou úrovní rozumových schopností i ve školních situacích. V adaptivním chování se zdůrazňuje význam nejen učení se dovednostem, ale zvládnání podmínek každodenního života, copingové schopnosti. Adaptivní chování je považováno za jedno z kritérií, které u dětí s mentální retardací predikuje úspěšnost či neúspěšnost i ve školním vzdělávání. Vstupují do tohoto procesu faktory věku, event. problémy chování či jiné psychiatrické diagnózy (Bildt, A. et al., 2005). Na základě výzkumů je zdůrazňováno, že bychom měli brát v úvahu nejen úroveň IQ, ale zaměřit se na způsoby chování v různých oblastech (slouží k tomu zejména níže uvedené měřicí nástroje a techniky).

Je zapotřebí upozornit na podmínky emočního rozvoje osob s mentální retardací, neboť i ony jsou nedílnou součástí rozvoje adaptivního chování, ocenění schopností klienta ve smyslu způsobilosti k aktivitám a činnostem souvisejících s běžným životem a zejména se zodpovědností vůči sobě a druhým (viz např. Andrew, R. A., 2003). Emoční vnímání se stává předmětem bádání až v posledních letech, z výsledků studií si dovolueme shrnout

pro nás základní poznatek – každý cílený rozvoj emoční exprese, popř. tréninku na rozpoznávání emocí má významný dopad na snížení pocitů deprese, osamocení, izolace. A to je v úzké návaznosti na bezproblémovější navazování kontaktů a podporuje úspěšné adaptivní chování, tím i sociální dovednosti. Akceptujeme též výsledky, že osoby s mentální retardací nedokáží přesně diferencovat v obličejí vyjadřované emoce a mají proto problémy s porozuměním emocí u ostatních (Rojahn et al, 1995 In Andrew, R. A., 2003). Velká pozornost by měla být věnována osobám, u nichž je snížena schopnost verbální komunikace či u osob s těžkým nebo hlubokým mentálním postižením.

Úroveň postižení a adaptivní chování bývají popisovány jako „signifikantní limity“ v jedincově efektivitě v úrovni odpovídající standardům zrání, učení, nezávislosti ve smyslu očekávání v závislosti na věkové úrovni, kulturním prostředí – vše definováno odborným posouzením a standardizovanými škálami. Prožívání pozitivních pocitů je neodlučně spjata s navazováním vztahů. K tomu je potřeba znát úroveň sociálních dovedností v různém spektru. Je možno využít níže uvedené diagnostické nástroje.

Určení míry sociálních dovedností u klientů s mentálním postižením

Specifické problémy vyvstávají při oceňování sociálních dovedností u jedinců s těžkou a hlubokou mentální retardací. Tito jedinci mají často velmi omezený slovní repertoár, který neumožňuje použití ocenění vlastních schopností. Výzkumníci demonstrovali, že osoby s mentální retardací často hledají vnější schválení. Zigler & Burack (1989) in Bielecki, J., Swender, S. L. (2004) uvádějí, že osoby s mentální retardací mohou pohotově souhlasit s tazatelovou „napovídající“ otázkou. Z těchto důvodů se musí posuzovatelé často spoléhat na pozorovatelné chování a zprávy pečovatелů spíše než na informaci, kterou podává sama osoba.

Obecně jsou udávány tři nejběžnější metody pro oceňování sociálních dovedností: pozorování chování, hraní rolí, seznamy (dotazníky, škály).

Pozorování chování

Pozorovací techniky mohou být uplatňovány buď v přirozených podmínkách, nebo v analogických podmínkách. Nejvíce přímá forma odhadu je pozorování chování v aktuálním přirozeném prostředí. Pozorování zahrnuje několik měřítek, které se hodnotí v jednotlivých úrovních a jsou dopředu určeny (např. oční kontakt, použití gest). Pozorování v přirozených podmínkách je velmi preferované, neboť je vzorem chování v aktuálním prostředí ve kterém nastává, kdy je jedinec obklopený lidmi, s nimiž je běžně v kontaktu.

Problémy: časově náročné, zvláště jestliže cílové chování je řídkým jevem. Druhý problém je přítomnost pozorovatele, ta může způsobit jiné projevy chování a reakce pozorované osoby, než které odpovídají jeho obvyklému chování v dané situaci.

Hraní rolí

Využíváme při něm i metodu pozorování.

Jde o prezentaci a hraní rolí nebo simulování situace, ve které má jedinec reagovat. Experimentátor poskytne popis scény a jedinec ztvární, jak v této podnětové situaci zareaguje. To umožní posuzovateli zhodnotit normálně nízkofrekvenční chování v efektivitě vzhledem k budoucímu očekávanému chování. Bylo vyvinuto několik technik k ocenění schopností jednotlivců s mentální retardací řešit mezilidské problémy.

Behavioral Social Skills Assessment (BSSA) (Castles & Glass, 1986),

Social Problem Solving Test (SPST) (Castles & Glass, 1986),

Means-End Problem Solving Procedure (MEPS) (Platt & Spivack, 1975).

Výzkumníci uvádějí – např. Matson et al., 1986 In Bielecki, J., Swender, S. L. (2004), že hraní rolí nízkou koreluje s mírou dalších sociálních dovedností a že působí sociální vzájemná ovlivňování, ovlivnění vrstevníky apod.

Metody – BSSA, MEP, a SPST jsou nevhodné z důvodu nutnosti verbálního vyjádření pro osoby s těžkou a hlubokou MR, protože vyžadují komplexní komunikaci. Jedinci s těžkou MR nemají dostatek kognitivních schopností k vygenerování problémřešících situací.

Seznamy, dotazníky, škály

Seznamy chování a posouvací škály jsou nejjednodušší a nejčastěji užívané nástroje, které dávají informace o dovednostech a schopnostech pozorované osoby s mentální retardací (zejména se užívají u osob s těžkou a hlubokou mentální retardací). Jde o metody relativně rychlé a levné, přístupné pro informace z různých zdrojů. Jako takové jsou často jedinou praktickou cestou k systematickému ocenění sociálních dovedností.

Mají však nedostatky spočívající v psychometrii – problémy s reliabilitou, precizním názvoslovím – terminologií a případnou zaujatostí posuzovatele, což může ovlivnit výsledek (Marchetti & Campbell, 1990 In Bielecki, J., Swender, S. L. (2004)).

Pro osoby s mentální retardací se nejčastěji užívají:

Adaptive Behavior Scale (ABS) – je užívána pro určení adaptivního chování. Je určena lidem s mentální retardací, užívána i ve formě pro ústavní klienty (ABS – Residential and Community – RC). Na základě užití této škály a následných programů bylo zjištěno, že se zlepšilo adaptivní chování osob s mentální retardací v ústavním prostředí.

Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation (MES-SIER) – dotazník o 85 položkách rozložených do šesti subškál měřících přítomnost či nepřítomnost verbálních dovedností, pozitivní neverbální dovednosti, všeobecné pozitivní dovednosti, negativní verbální dovednosti, negativní neverbální dovednosti a všeobecné negativní dovednosti. Dané chování je zaznamenáváno na škále 0–3, přičemž 0 znamená chování, které se nevyskytuje, 3 chování, které je zvládnuto. *Tato škála je vhodná pro osoby s těžkou mentální retardací.*

Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow et.al., 1984) – je nejčastěji užívaná metoda v rámci výzkumů, je mezinárodně známou škálou využívající rozhovoru s rodiči pro měření adaptivního chování dítěte. Jsou zjišťovány 4 oblasti:

- Komunikace (receptivní, expresivní, psaná),
- socializace (mezilidské vztahy, hra a volný čas a dovednosti pomáhající zvládat záležitosti),
- dovednosti denního života (vztažené k osobě klienta, domácnosti a skupině),
- pohybové dovednosti.

Scale for Assessing Coping Skills (Whelan, E., Speake, B., 1979) je škálou, která je určena zejména pro věk adolescenta a mladého dospělého. Škála byla přeložena pro potřeby ocenění sociálních dovedností klientů pro jejich budoucí zařazení a následné hodnocení v rámci pracovního výkonu (tranzitní program podporované zaměstnání, podrobněji viz Johnová a kol., 1999) v rámci diplomové práce (Štěrbová, D., Macháčková, J., 2005). Obsahuje tři detailně rozpracované okruhy sociálních dovedností:

- Sebeobsluha (výběr oblečení, oblékání/svlékání, použití toalety, osobní hygiena, péče o vzhled, péče o oblečení, příprava jídla a pití, prostírání stolu/uklizení ze stolu, stolování, umývání nádobí, stlaní postele, úklid pokoje, trávení volného času doma, první pomoc a zdraví, znalost komunity, místní doprava, nakupování, chování v restauraci).
- Sociálně akademické dovednosti (komunikace, čtení, psaní, počítání, používání čísel, poznávání hodin, pojetí času, peníze, použití peněz, rozpoznání barev a jejich význam v běžném životě).
- Interpersonální dovednosti (osobní informace, konverzace, zdvořilost, přátelství, volný čas a skupinové aktivity, telefonování, odpovědnost, sexuální znalosti a chování).

Jednotlivé položky jsou rozděleny do tří úrovní zvládnání a užívání dané dovednosti – od „zvládne bez pomoci nebo dohledu“, „zvládne s pomoci nebo dohledem“, „ještě to nezvládne“, „nevím, jestli to zvládne“, a „používání dané aktivity: „používá tuto dovednost v přiměřeném množství“, „nepoužívá tuto dovednost v přiměřeném množství“, „nemá žádnou příležitost takto činit.“

Support Intensity Scale (SIS) – 2001 (Thompson a kol. – určena pro osoby s „developmental disability“ od 16 do 72 let. Je doporučována AAMR (Americkou asociací pro mentálně retardované). Je zaměřena na následný druh podpory pro individuální plánování v následujících naplnění základních klíčových potřeb v 6 klíčových oblastech: Život doma – příprava jídla, oblékání, koupání. Společenský život – návštěva přátel a rodiny, účast na komunitních aktivitách, nakupování, doprava. Celoživotní učení – užívání problém řešících strategií, interakce s ostatními, užívání např. počítače a jiných technologií. Zaměstnání – učení se a užívání specifických pracovních dovedností, interakce se spolupracovníky. Zdraví a bezpečí – užívání medikace, dodržování diety, ochrana zdraví. Sociální aktivity – vytváření přátelství, udržování přátel, užívání sociálních dovedností. K tomu jsou přiřazeny okruhy – Ochrana a obhajoba (advokacie). Sebeobhajoba, schop-

nost manipulace s penězi. Zdravotní potřeby. Oblast chování. Sebeřízení, ochrana před emočními výbuchy, afekty.

Parental Skills Model (McGaw and Sturmeý, 1994 In Guinea, S. M.,2001) – zjišťuje, jak je rodič s mentální retardací schopný participovat v péči o dítě a jaké má znalosti o této péči, dětském vývoji a jaké má rodičovské dovednosti. Tyto informace se následně rozvíjejí v individuálních plánech pomoci. V České republice se pozornost zaměřuje více na metody ochrany před neplánovaným těhotenstvím – „birth control“, aniž bychom měli prostředky (nejen diagnostické), ale zejména finanční na zabezpečení pomoci a podpory při výchově dítěte u klientů s mentálním postižením. Ještě předtím bychom měli vnímat postoje k sexualitě u klientů s mentální retardací – převažují možná tolerantní, ale ne ještě kultivující.

Závěr

Již od dětského věku v rámci životního cyklu je vhodné rozvíjet úroveň sociálních dovedností, adaptivního chování u osob s mentálním postižením. Na to má největší vliv rodinné prostředí (Sobotková, I., 2001), vyrůstá-li dítě v ústavní péči, pak leží tento úkol na poskytovatelích sociálních služeb. Programy klienta zaměřené na sociální dovednosti společně se zaměřením na sexuální výchovu hrají důležitou roli ve vzájemném sexuálním chování v kontextu vznikajících a rozvíjejících milostných vztahů, kde sexuální důvěrnost není začátečním nebo konečným výsledkem, ale vyvíjejí se ze vzájemného respektu a lásky mezi jednotlivci. V oblasti sexuality, pokud by začaly platit podmínky jako v zahraničí, by měly být všechny osoby s mentální retardací, které jsou v péči určitého zařízení a dosáhly-li zletilosti (ne způsobilosti k právním úkonům!), přešetřovány ve smyslu ocenění jejich kapacity k vyjádření souhlasu či k odmítnutí souhlasu v oblasti sexuálního chování. Poskytovatelé služeb musí napomáhat klientům v rozvoji příležitosti, které mohou ústít do vztahů, dosáhnout jeho plného lidského potenciálu. Nesmí ignorovat rizika spojená s důvěrností, které by mohly přivést klienta do ohrožení. Poskytovatelé služeb potřebují usilovat o rovnováhu, která podporuje radosti a naplnění vztahů za předpokladu, že informace jsou dány v největším možném rozsahu a současně chrání klienty před ublížením a zneužitím.

Proto je nezbytně nutné, abychom věnovali sociálním dovednostem a následným zvýšením úrovně sociálních dovedností maximální pozornost. Nejen ve smyslu diagnostiky osobnosti osoby s mentální retardací, ale jsou stěžejními pro její osobnostní rozvoj.

V rámci životního cyklu se dostáváme do věkové úrovně stárnutí a stáří osob s mentální retardací, kde však zatím nejsou rozvinuty žádné specifické programy pro tyto osoby. S věkem se mohou snižovat již nabyté dovednosti, u osob s mentální retardací navíc nutně zpevňované vhodnými behaviorálními přístupy. Starým osobám s mentální retardací je věnováno méně pozornosti i v rámci výzkumů. Do všech věkových období se jeví vhodné zařazovat volnočasové a pohybové aktivity, rekreačně integrované – jako prostředek roz-

šíření možností interakce s různými skupinami populace. Je potvrzeno, že i tak dochází k rozšíření sociálních dovedností. Tyto faktory jsou sledovány i v rámci Výzkumného záměru „Pohybová aktivita a inaktivita obyvatel České republiky v kontextu behaviorálních změn“ (MSM: 6198959221). Znamená to do individuálních programů začleňovat varianty, které by umožnily cílený rozvoj sociálních dovedností v různých aktivitách.

Literatura

- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002.) *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*, 10th edn. American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edn, text revision (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Andrew, R. A. (2003). *The emotional lives of people with learning disability*. BILD Publications, British Journal of Learning Disabilities, 31, 25–30.
- Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S., Minderaa, R. (2005). *Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability*. Journal of Intellectual Disability Research. February 2005.
- Bielecki, J., Swender, S. L. (2004). *The Assessment of Social Functioning in Individuals With Mental Retardation*. BEHAVIOR MODIFICATION, Vol. 28 No. 5, September 2004. Sage Publications.
- Guinea, S. M. (2001). *Parents with a learning disability and their views of support received: a preliminary study*. Journal of Learning Disabilities, London, Thousand Oaks and New Delhi. Vol. 5 (1), pp. 43–56.
- Harvanová, J. (2006). *Šikanování v prostředí základních škol*. UP Olomouc. V tisku.
- Johnová, M., Stupková, V., Trampotová, M., Vitáková, P. (1999). *Podporované zaměstnávání*. Praha. Rytmus.
- Kempton, W., and Gochros, J. S. (1986). The developmentally disabled. Helping the sexually oppressed. Gochros, H. L., Gochros, J. S. and Fischer, J. editors. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. (1992). Praha : Psychiatrické centrum.
- Otipková, D. (2006). *Nácvik autogenního tréninku a asertivity u matek dětí s postižením*. Československá psychologie, ročník L, č. 1, 84–94.
- Podškubová, J. (2002). Úvod do problematiky sociálních dovedností. Retrieved 16. 4. 2005 from World Wide Web: <http://rodina.cz/scripts/detail.asp?id=5203&tmplid=21>.
- Regional Residential Services Society (1998). *Relationships & Sexuality. A Guide to Policy for Individuals with Intellectual Disabilities and their Residential Service Providers*. Dartmouth.
- Roeher Institute (1992). *No more victims: a manual to guide counsellors and social workers in addressing the sexual abuse of people with a mental handicap*. North York : Roeher Institute.
- Sparrow S. S., Balla D. & Cicchetti D. V. (1984) *Vineland Adaptive Behavior Scales* (Survey ed.). American Guidance Service, Circle Pines, MN.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Portál, Praha..
- Štěrbová, D., Macháčková, J. (2005). *Vliv podporovaného zaměstnávání a tranzitního programu na sociální dovednosti u osob s mentální retardací*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Olomouc.

- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita v Brně.
- Vališová, A. (1992). *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha : H & H.
- Whelan, E., Speake, B. (1979). *Scale for Assessing Coping Skills*. Manchester : Copewell Publications.
- World Health Organization (2001). *Healthy Ageing - Adults with Intellectual Disabilities: Summative Report*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 14, pp 256–275.

Souhrn

Sexualita a sociální dovednosti osob s mentálním postižením

Sociální dovednosti u osob s mentálním postižením jsou základem pro jejich usnadnění k začlenění do běžných sociálních situací. V oblasti sexuality význam sociálních dovedností a adaptivního chování ještě stoupá vzhledem k ochraně osoby před sexuálním zneužitím či sexuálním obtěžováním. Cílem by mělo být, aby se klient dokázal vyjádřit k souhlasu sexuálního chování ve vztahu k druhé osobě samostatně, k tomu je nezbytné rozvíjet jeho sociální dovednosti.

Klíčová slova

Sexualita, sociální dovednosti, adaptivní chování, osoba s mentálním postižením.

Summary

Sexuality and Social Skills of People with Learning Difficulties

The social skills of persons with Learning Difficulties children are basic at the principals for facilitation of their integration into common social situations. The importance of social skills and adaptive behaviours in the area of their sexuality still increases according to preventing them from sexual abuse or sexual harassment. The aim should be to school our client to express his/her attitude to the sexual behaviour in terms to the other person individually, and that is why it is necessary to develop his/her social skills.

Key words

Sexuality, social skills, adaptive behavior, person with learning difficulties.

PROBLÉM VĚDECKOSTI SUBJEKTIVNÍCH POZNATKŮ

Panajotis Cakirpaloglu

Závažná kritika psychologických poznatků se týká subjektivity psychologických jevů a také metody introspekce. Z ideového stanoviska logických pozitivistů, kteří zamítali platnost této nejstarší psychologické metody včetně jejich empirických zjištění, vyplývá, že kritérium vědecké objektivity mohou splnit pouze jevy a události, které mohou být současně popisovány více nezávislými pozorovateli. Tuto argumentaci v psychologii upřednostňoval především americký behaviorismus, který vzápětí zredukoval předmět a cíle psychologie na výzkum prostých podnětů a reakcí. Tímto byl rovněž zpečetěn osud strukturální psychologie a také introspekce jako subjektivní a vědecky nevěrohodné metody.

Z hlediska poznatelnosti lze rozlišovat dvě kritéria a významy pojmu vědecká objektivita - ontologické a gnoseologické pojetí.

I. Ontologický přístup

Ontologicky fundovaná věda směřuje k samotné esenci věci, k objektivní danosti zkoumaného jevu. Základem poznání je splnění logických principů usuzování. Jedná se o způsob myšlení, jehož závěry jsou výsledkem souhry principů, faktů a pozorování. Slovy Roberta J. Sternberga „postupujeme od toho, co je známo, až dojdeme k novému řešení nebo zhodnocení řešení navrhovaného“.¹

V psychologii má ontologické kritérium význam pouze tehdy, pokud odborná zpráva o duševnu není ovlivněna osobností pozorovatele, jeho motivací, očekáváním, vědomostmi atd. V podstatě se jedná o určení, zda je daný jev přítomný, či nepřítomný, prostou volbou alternativní odpovědi ‚ano‘ nebo ‚ne‘. Objektivní skutečnost upřednostňoval behaviorismus, který vnější fenomény chování zkoumal prostřednictvím metody extrospekce. Evidentní a zřejmě nevyhnutelné subjektivní fenomény pak zařadil do kategorie verbálního chování a k jejich výzkumu určil metodu verbálního sdělení, která v podstatě představuje

¹ Sternberg, R. J.: Kognitivní psychologie. Portál, Praha, 2002, s. 439.

variantu introspekce. Na rozdíl od klasické introspekce však subjekt pouze konstatuje přítomnost či nepřítomnost prostého smyslového dojmu a zároveň se vyhýbá popisu jeho kvality, čímž se dodržují přísná metodologická pravidla vědecké objektivity.

Z hlediska ontologického imperativu však lze tento vědecký cíl realizovat také prostřednictvím metody impresy, která jako varianta introspekce představuje cenný zdroj empirických poznatků zejména z oblasti psychofyziky. Metoda impresy se ve své podstatě neliší, co do validity či reliability získaných poznatků, od metody extrospekce; případná kontroverzní diskuse spíše reflektuje zájmovou rozličnost jednotlivých psychologických směrů. Metoda impresy směřuje ke skutečnosti *vnitřních* jevů, např. pocitu bolesti a dalších psychofyzických dějů, zatímco extrospekce se vztahuje ke skutečnosti existující mimo subjekt. Rozdíl mezi oběma metodami, který není vždy patrný na první pohled, ilustroval Woodworth rozličným sdělením psychologa a fyzika: totožnou zkušenost získanou pozorováním modrého papíru psycholog ve svém sdělení akcentuje subjektivní prožitek ‚*vidím modrý papír*‘, kdežto fyzik zdůrazňuje vlastnosti objektu ‚*vidím modrý papír*‘.² U obou případů nelze subjektivitu poznání vyloučit, neboť představuje uvědomělou tvář psychiky a její struktury. Podle Junga se „psychika a její struktura ... dokonce i věcné předměty transformují v psychické obrazy. Oni ne vnímají vlny, nýbrž tón, ne délku vln, nýbrž barvy. V souladu s tím jak vnímáme a rozumíme, bude taková i existence. Existuje nespočet věcí, které lze zcela různými způsoby vidět, cítit a uchopit“.³

Na druhé straně, rozdíl mezi metodou impresy a metodou verbálního sdělení má jisté ‚ideologické‘ pozadí, které souvisí s usilováním behaviorizmu o objektivní ryze vědecké psychologie. Podmínkou bylo odstranění subjektivních jevů z pole vědeckého zájmu psychologie, neboť tuto sféru nelze objektivně zkoumat. Avšak metoda impresy a metoda verbálního sdělení přináší poznatky s podobnou poznávací hodnotou; rozdíl nastává pouze při jejich interpretaci: ve verbálním sdělení behaviorista vnímá formu, zejména u slov zbavených významu, na rozdíl od psychologie, jejíž poznávací prioritu představuje význam určitého sdělení.

Behavioristické zamítnutí vědeckosti introspekce nebylo obecně přijato. Použití této metody představovalo *conditio sine qua non* vědecké expanze mnoha psychologických oborů. V souladu s touto skutečností je introspektivní metoda klíčová pro vývoj psychologie vnímání, např. výzkum různých synestézií (barevné slyšení), eidetických či hypnagogických obrazů, halucinací, iluzí, mylného poznání (déjà vu) atd.⁴

Závažným opěrným bodem vědecké objektivity behavioristů bylo zavedení intersubjektivní shody. Intersubjektivní shoda verifikuje objektivitu pozorovaného jevu v souladu s ontologickým kritériem vědeckosti. Jestliže niterné fenomény vědomí nelze objektivně zkoumat a ověřovat vnějšími pozorovateli, musí zůstat mimo předmět vědeckého zájmu

² Srov. Radonjić, S.: Uvod u psihologiju. s. 54.

³ Jung, C. G.: Psihološke rasprave. Matica Srpska, Beograd, 1978, s. 71.

⁴ Srov. Radonjić, S.: Uvod u psihologiju. s. 57.

psychologie. Existuje však vážný logický problém, který se přímo dotýká podstaty pozitivistického pojetí vědecké objektivitě a tím také vědecké pozice metody intersubjektívni shody, tj. poznávací hodnoty konsenzuálních výsledků. Jinými slovy, konstitučními prvky intersubjektívni shody jsou individuální introspekce těch osob, které současně pozorovaly daný jev. V tomto případě vědecká argumentace, týkající se objektivní skutečnosti, závisí na názorové shodě více ‚objektivních‘ subjektů. Tak je ontologické kritérium vědecké objektivitě nahrazeno gnoseologickou pozicí, kterou již nezajímá, zda předmět poznání existuje objektivně nebo subjektivně, nýbrž *zda-li je stávající poznání určitého předmětu objektivní nebo subjektivní*.⁵ Z toho vyplývá následující:

- potřeba rozlišení subjektivitě jevu od objektivitě sdělení;
- subjektivní jevy jakožto součásti vědeckého předmětu lze objektivně poznávat prostřednictvím intersubjektívni shody;
- dvě předchozí tvrzení formulují výchozí kritérium objektivitě poznání.

Závěrečné konstatování: ontologický přístup vždy souvisí s řešením otázky o skutečné povaze jevu, tj. zda je určitý jev subjektivní nebo objektivní. Pokud přesuneme pozornost z problému subjektivitě či objektivitě jevu na problém objektivitě poznání, přecházíme z ontologického stanoviska na gnoseologickou rovinu problému.

II. Gnoseologický přístup

Gnoseologický problém objektivitě se týká poznatelnosti jevu, jehož podstata může být subjektivní nebo objektivní.

Již v úvodu jsme zdůraznili, že pozitivistické určení intersubjektívni shody představuje způsob, jak vyřešit problém objektivitě poznání. Podmínkou intersubjektívni shody je možnost souběžného pozorování určitého jevu nezávislými pozorovateli. Tento princip však koliduje s možností exaktního výzkumu psychologických jevů, neboť se jedná o subjektivní proces, který je nepřístupný vnějšímu pozorování. Rovněž jsme již konstatovali, že toto kritérium objektivitě je ontologické a jako takové nevyhovuje nárokům pro určení objektivitě vědeckého poznání a současně také odebírá věrohodnost poznatkům, které logický pozitivismus považuje za relevantní, např. údaje získané metodou extrospekce nebo verbálního sdělení. Poznávací hodnoty dvou soupeřících metod – introspekce a extrospekce – již nejsou tak markantní, zejména vzhledem ke stejnému subjektivnímu původu obou druhů údajů. Problém poznatelnosti takovýchto údajů lze metodologicky vyřešit novým určením metody intersubjektívni shody, což je podmíněno změnou stávajícího kritéria vědecké objektivitě.

Nové pojetí vědecké objektivitě formuloval a do psychologie zavedl Karl Zener v roce 1958 v proslulém článku *Význam zážitku jednotlivce pro psychologii jako vědu* (v angl. originálu *The Significance of Experience of the Individual for the Science of Psychology*).

⁵ Srov. Radonjić, S.: Úvod u psihologiju. s. 54.

gy). Změnu kritéria vědecké objektivitě později rovněž podpořili Sigmund Koch a Allan Richardson.

Ve svém metodologickém spisu Zener mj. píše: „Debaty o vědecké metodě, zvláště v kontextu behavioristické psychologie mají tendenci klást důraz na koncept a na funkční vztahy a opomíjí rozsah v jakém se buď ty koncepty nebo funkční prozkoumané vztahy vztahují k těm aspektům vesmíru, v kterém jsou v jistém smyslu nejcentrálnější a nejdůležitější pro oblast reality, se kterou věda operuje... Často bylo zdůrazňováno, že pouze ty události, které mohou simultánně pozorovat četní pozorovatelé ... lze přijmout jako konstitutivní a legitimní observační osnovu vědy... Podle mého názoru, obecnějším a přijatelnějším, objektivně nezaujatým kritériem vzájemné shody mezi jednotlivými pozorovateli by mohl být ... kritériem opakovatelnosti ... jakožto (záruka, p. a.) obecnější důvěryhodnosti vzhledem k individuální zkušenosti ... a opuštění nekritického přijetí významu verbálních sdělení“.⁶

Zenerovo pojetí vědecké objektivitě v psychologii ve své podstatě představuje *gnoseologické kritérium intersubjektivní shody více nezávislých pozorovatelů ve specifických podmínkách pozorování*. Jinými slovy, určitý jev či událost získává status vědeckého poznatku pouze tehdy, jestliže se v daných podmínkách opakovaně vyskytuje. V souladu se Zenerovým principem rozčlenil psycholog Slavoljub Radonjić nové kritérium vědeckého poznání v psychologii do čtyř premis intersubjektivní shody⁷:

- existence rozličných nezávislých pozorovatelů;
- realizace pozorování ve stejném nebo rozličném čase;
- nutnost zajištění stejných podmínek;
- totožnost pozorovaného jevu a následná reference o něm.

V porovnání s klasickým kritériem pozitivizmu klade nové určení vědecké objektivitě přísnější vědecké nároky, protože se prioritně zaměřuje na kvalitu vztahů mezi danými podmínkami a konsekventními jevy. Nyní se vědecké poznání soustřeďuje na obecné, zákonité vztahy mezi pozorovaným jevem a relevantními podmínkami jeho zrodu a existence. Stěžejní novost Zenerova přístupu spočívá v odstoupení od nutnosti simultánního pozorování jevu různými osobami, čímž se eliminuje slabost Watsonových ‚objektivních‘ pozorovatelů, tj. skutečná subjektivita jejich sdělení. „Soukromá povaha“ subjektivních fenoménů již nepředstavuje metodologický problém vědeckého výzkumu. Empirická fundovanost takto získaných poznatků mění logický status psychických pojmů z hypotetických konstruktů na zkušenostní a deskriptivní pojmy. Obnovení vědeckého zájmu

⁶ Zener, K.: The Significance of Experience of the Individual for the Science of Psychology. In: Minnesota Studies in the Philosophy of Science, Vol. II, 1958. Univ. Of Minnesota press., s. 368.

⁷ Srov. Radonjić, S.: Uvod u psihologiju. Struktura psihologije kao nauke. ZUNS. Beograd, 1967, s. 194.

o fenomény subjektivního prožívání přineslo rehabilitaci introspektivní metody, avšak výzkum komplexních psychických jevů a procesů, např. myšlení, sebehodnocení apod., zajistila fenomenologická varianta introspekce, jejíž vědeckou hodnotu v psychologii již dříve potvrdili James, Binet, Külpe, gestaltisté atd.

III. Poznávací hodnota psychologické explorační osobnosti

Základním úkolem současné psychologie je vědecké porozumění psychickým fenoménům. Tento předmět se v podstatě neliší od vědeckého programu zakladatelů a hlavních protagonistů moderní psychologie. Pozitivistický duch myšlení, který rovněž pronikl do vědecké psychologie, určuje její metodologii a také pragmatické cíle, jimiž jsou úspěšné předvídání a kontrola psychických a behaviorálních jevů prostřednictvím odhalení jejich základních souvislostí, principů či zákonů. Hlavními předpoklady takto koncipované psychologické vědy jsou časoprostorová souvislost a opakovatelnost duševních a behaviorálních projevů. Tedy zákon, k jehož odhalení pozitivismus směřuje, implikuje skutečnost, že zkoumané fenomény jsou obecné (angl. Universal) a také návratné (angl. Returnable). „Předvídat lze pouze to, co se zákonitě vrací; a pouze to, co se zákonitě opakuje, je možno ovládnout“⁸, říká filosof Max Scheler. Jelikož tyto principy platí rovněž pro psychickou a behaviorální řadu jevů, nic nebrání naplnění obecných cílů a očekávání pozitivisticky laděných psychologů.

Triáda vědeckých otázek psychologie osobnosti (co, jak a proč) souhlasí s pozitivistickými maximami exaktnosti a objektivnosti vědy. Psychologie osobnosti, která usiluje o zachování úzkého sepětí s pozitivními vědami, tento model sleduje a napodobuje. Avšak cena volby tohoto vědeckého kursu je pro psychologii příliš velká, neboť pozitivismus, ignorující bytostné atributy osobnosti, jako např. komplexnost, jedinečnost nebo neopakovatelnost, připravil psychologii o podstatné porozumění vlastnímu předmětu. Zpředmětnění, redukce a objasnění osobnosti naměřenými vlastnostmi, typologickou klasifikací či principy determinace vyhovuje bádání a pragmatickým cílům tzv. objektivní vědy, *avšak ucelené, vyčerpávající, bytostné poznání osobnosti zůstává mimo vytoužený záměr psychologů*. Přitom nemluvíme o etice pozitivistické aplikace získaných poznatků, neboť vědecké maxima ‚poznat – předvídat – řídit‘ má instrumentální povahu, která implikuje manipulaci lidmi, tedy nemorální zneužití relevantních poznatků o lidské osobě.

Můžeme si tedy položit zdánlivě jednoduchou otázku, a to je-li tato poznávací cesta optimální pro vědecké odhalení a porozumění osobnosti a lidské situaci? Pokud ano, jaký je její skutečný přínos pro psychologické poznání osobnosti, pokud ne, co by jako skutečná gnoseologická alternativa mohlo nahradit tento pozitivistický přístup? Na uvedenou otázku není jednoduchá odpověď a při jejím řešení je třeba hledat pomoc ve filosofickém myšlení, které se týká způsobů poznání skutečnosti, včetně té nejsložitější, podstaty lidského bytí. Velmi slibnou se jeví fenomenologická analýza prožívání, meditativní poznání

⁸ Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003, s. 110

bytí nebo metapoznání související s mimořádnými zkušenostmi, o nichž Maslow hovoří jako o vrcholných zážitcích (angl. Peak Experiences).

Z hlediska fenomenologické metody Max Scheler rozlišuje tři druhy lidského poznání a vědění:

- panující, tj. výkonové vědění;
- podstatové nebo vzdělávací vědění;
- metafyzické nebo spásné vědění.

Vlastní klasifikaci lidského poznání Scheler odvozuje od učení Tomáše Akvinského o trojím původu vědění. Zdrojem poznání člověka podle Akvinského mohou být myšlenková srovnání smyslových obsahů, vhled a také inteligibilní uchopení jsoucna. První typ poznání má vjemovou povahu, schopnost vhledu zajišťují intuitivně-racionální procesy, zatímco inteligibilní poznání závisí na kontemplaci. „Žádný z těchto tří druhů vědění není jen pro sebe sama. Každý druh slouží k přetváření jsoucího; a to jednak k přetváření věci, jednak vzdělanostní formy člověka samého, anebo absolutna“⁹, souhlasí Scheler v díle *Můj filosofický pohled na svět*.

Zmíněné druhy vědění tvoří jistý hierarchický řád procesu poznání, jehož základem je smyslové poznání, poznání intuitivně-racionální či podstatové se nachází uprostřed, zatímco metafyzické poznání, z hlediska teologie a teologicky zabarvené fenomenologie, zaujímá nejvyšší pozici v systému. Tyto tři zdroje lidského vědění aktualizují otázku jaký je jejich význam pro současnou psychologii, zejména pro pokrok ve vědeckém poznání osobnosti.

a) **Výkonové vědění** v psychologii souhlasí s obecnými předpoklady, metodami a cíli pozitivních věd poznat a posléze ovládnout přírodu, člověka a lidské dějiny. Nejvyšší prioritou pozitivistické psychologie jsou zákony vzniku, vývoje a smyslu psychických jevů a principy chování a adaptace člověka v měnícím se světě. Tyto zákony hledáme proto, abychom ovládli svět a sebe samotné, abychom zvýšili vlastní účinnost a moc nad přírodou, lidskou situací a nad sebou samými. Stěžejním principem pozitivistického vědění je zákon účinku, který je rovněž pokládán za hodnotící kritérium současného vědeckého pokroku. Účinek, výkonnost či úspěšnost naplňují západní pojetí dobra. Všudypřítomný motiv výkonnosti (angl. Achievement) např. řídí proces socializace, dodává mu obsah, modeluje specifické osobnostní rysy jedince, formuje příslušný kompetitivní charakter, stanoví nejvyšší aspirace, hodnoty, preference společenské prestiže a také prostředky k jejich naplnění. Zákon účinku ovládá procesy vzdělávání a intelektuálního vývoje lidí, dokonce bytostně ovlivňuje povahu a styl vědecké činnosti, včetně psychologické.

⁹ Scheler, M.: *Můj filosofický pohled na svět*. Vyšehrad, 2003, s. 110

Panování zákona účinku v současné vědě je úzce spojeno s pozitivistickou povahou západní civilizace a obecným působením psychologického mechanismu odměny. Univerzálnost psychologického zákona účinku rovněž implikuje jeho rozhodující význam pro vývoj vědecké psychologie, což prof. S. Radonjić argumentuje slovy: „Zákon účinku nebo princip podmiňování rovněž působí v nejvyšších intelektuálních sférách, zejména v oblasti samotné vědy. V USA panuje princip „publish or perish“ tj. publikuj nebo zanikni. Lidé samozřejmě publikují a publikují. Tato praxe je pouze jeden z příkladů působení zákona účinku, který modeluje povahu americké psychologie. Dále, vědecký pracovník má vyšší hodnotu, pokud je častěji citován, což rovněž představuje jednu z manifestací zákona účinku neboli principu podmiňování. Vědci se tomuto požadavku snaží vyhovět. Jaká je pak nejsnadnější cesta k uspokojení takového nároku? Určitě nevede k teoretické činnosti. Spolehlivou se pro úspěch jeví práce v laboratoři. Pokud je zvoleno dobré téma, úspěch bude zaručen. Z tohoto důvodu vane americkou psychologií známý duch empirismu, který se opírá o laboratorní a terénní výzkumy. Aby mohli úspěšně zkoumat, musí se vědci stát úzkými specialisty. To objasňuje dominující politiku vzdělanostní profílance a také skvělou vědeckou kompetenci odborníků pro užší oblasti reality. Preference nových idejí vede k přejmenování starých myšlenek novými termíny a k častému vytvoření užších nebo povrchových, tj. nepodstatných teorií. Uvedené trendy bych podpořil rozhovorem, jež jsem vedl s významným odborníkem v oblasti psychologie učení, který porovnával zvířata schopná vyhnout se nepříjemnému šoku se zvířaty, která pro vlastní ochranu nemohla udělat nic. Kromě jiného zjistil, že se mezi bezmocnými živočichy častěji vyskytují žaludeční vředy, náchylnost k infekcím, stres atd. Zeptal jsem se, „zda by tento nález nebyl platný rovněž pro lidi. Neboť jsou náboženství, která učí, aby lidé přijali zlo a snášeli ho jako něco zcela přirozeného, bez vzrušení, stoicky. Lidem to umožňuje klidný život, který je lepší než aktivní zápas s problémy, zlem či nepravdou“. Dotázaný mi po delším uvažování odpověděl: „Kdybych vlastní experimentální nálezy sdělil s podobnými omezeními, nebyly by tak zajímavé, což by pravděpodobně vedlo ke snížení počtu citací mých odborných článků, jejich šíření a dalšího vývoje“. Je zřejmé, že zákon účinku rovněž ovlivňuje styl vědecké práce, protože jak je známo, sociální podmínky určují nadstavbu i povahu vědecké aktivity“¹⁰, konstatuje Radonjić v knize *Obecná psychologie II*.

Prioritní zájem výkonového vědění o zákony přírody však marginalizuje bytí a souvislost mezi pozorovanými jevy či událostmi. V případě poznání osobnosti lze tento přístup charakterizovat jako deskriptivní, statický, nomotetický, normativní. Výkonové vědění neodpovídá na otázku, co je člověk a co osobnost, jaká je podstata intelektu, myšlení, emocionálního prožívání, pocitu krásy, dobra atd. Scheler právem zdůrazňuje, že „ani sama podstata, ani jsoucnost pravé podstaty nemohou být objasněny a učiněny srozu-

¹⁰ Radonjić, S.: *Opšta psihologija II sa dodatkom. Centar za primenjenu psihologiju. Društva psihologa Srbije, Beograd, 1992, s.450-451.*

mitelnými prostřednictvím pozitivní vědy. Zdar díla pozitivní vědy záleží právě na tom, že ze své kompetence s nejvyšší obezřelostí vyloučí podstatné otázky (například, *co je život?*)¹¹. Nové horizonty poznání zmíněných obsahů či vztahů intencionálnímu badateli poskytuje tzv. podstatové vědění.

b) **Podstatové vědění** představuje způsob poznání směřující k pravé podstatě bytí, vztahů a existence všeho, co oslovuje prožívajícího a chápajícího člověka. Synonymem této formy vědění je podle Schelera Aristotelovo pojetí první filosofie, tj. vědění o „způsobech bytí a základní struktuře všeho, co jest“¹², zatímco podle T. Akvinského se toto Aristotelovo vymezení týká především metafyzického poznání. Podstatové uchopení předpokládá názorovou nezaujatost poznávajícího subjektu, tj. nepřítomnost apriorního postoje vůči danému obsahu poznání, jež by v konečném důsledku zkreslil samotný výsledek poznávání. V tomto smyslu lze hovořit o fenomenologické analýze skutečnosti, která má pro psychologii osobnosti a klinickou psychologii mimořádný význam. „Fenomenologický popis charakterizuje uzávorkování všech teoretických pojetí, přesvědčení, postojů; musí tedy zůstat naivní, nebo jak to někteří fenomenologové označují, fenomenologický popis charakterizuje pečlivá, avšak disciplinovaná naivita. Vyloučení teoretických poznatků a přesvědčení však neznamená eliminaci významu“¹³, zdůrazňuje Radonjić. Fenomenolog popisuje uvědomělé, prožité jevy v jejich bezprostřední danosti. Podstatu fenomenologické analýzy nejlépe vyjadřuje anglický výraz *experience*; je třeba však upřesnit, že se jedná o bezprostřední zkušenost, nikoliv o hromadění minulých prožitků. V souladu s tím existují v německém jazyce dva výrazy pro pojem zkušenost, *Erlebnis* a *Erfahrung*. *Erlebnis* označuje bezprostřední uvědomělý prožitek, *Erfahrung* však souhlasí s významem akumulace či hromadění, což indikuje zkušenost vycházející z dříve získaných prožitků (*Erlebnis*). Fenomenologický popis jedná výhradně s prožitky typu *Erlebnis*.

Herbert Spigelberg po kritickém přehodnocení Husserlovy fenomenologie tento druh poznání rozdělil na více etap:¹⁴

- výzkum jedinečných fenoménů, který zahrnuje fenomenologickou intuici, analýzu a také popis pozorovaného jevu;
- výzkum obecných podstat, ve smyslu Würzburgské analýzy povahy myšlenkových obsahů, které postrádají slovní podobu nebo Jamesovy analýzy tranzitivních stavů vědomí;

¹¹ Scheler, M.: *Můj filosofický pohled na svět*. Vyšehrad, 2003, s. 114.

¹² Scheler, M.: *Můj filosofický pohled na svět*. Vyšehrad, 2003, s. 112.

¹³ Radonjić, S.: *Radonjić, S.: Uvod u psihologiju. Struktura psihologije kao nauke*. ZUNS, Beograd, 1968, s. 81.

¹⁴ Srov. Spigelberg, H.: *The Phenomenological Movement, Vol. I and II*. Martinus Nijhoff. The Hague, 1965, s. 653–701.

- uchopení pozadí mezi zkoumanými podstatami. Fenomenologii neuspokojuje pouhý popis konkrétních fenoménů zkušenosti, nýbrž směřuje k uchopení jednak podstaty jevu a jednak vztahů mezi již zjištěnými podstatami;
- popis způsobu vynoření jevů. Kromě uchopení podstaty jevů fenomenologie směřuje rovněž k odhalení příčin jejich vzniku;
- popis konstituování fenoménu ve vědomí. Důraz je kladen zejména na obecný proces utváření psychických jevů. Například popis gestaltisty o tom, jak nastává vnímání, jak dochází k diferenciaci figury od pozadí;
- zdržení se víry vůči existenci věci. Tato iniciální fenomenologická redukce postuluje, že k poznání podstaty fenoménu lze dospět nehledě na jeho objektivní existenci. Existencialisté však zdůrazňují, že problémy existence nelze nahradit pouhou esencí (jak to např. praktikoval Husserl), a proto je třeba vrátit se po odhalení podstaty zkušenosti zpět k bytostné existenci samotných věcí. Tato podmínka uzavírá poznávací kruh skutečnosti;
- objasnění skrytého významu jevů. Existencialisté trvají na tom, že poznání se týká nejen očividných jevů, ale především latentních osnov bytí, které obsahují hlubší smysl toho, co je člověk a v čem spočívá jeho pobyt ve světě. Např. Jungův intuitivní extrovert zkoumá podstatu objektivně existujících jevů, intuitivní introvert pak pátrá po skrytých vlastnostech a možnostech nevědomých obsahů.

Co charakterizuje podstatové vědění? Jaké jsou vlastnosti a přednosti tohoto druhu poznání, zejména vůči výkonovému vědění? Přispívá k hlubšímu průniku do komplexní podstaty skutečnosti než pozitivistický přístup ke skutečnosti? Na tyto otázky Max Scheler odpovídá upřesněním:¹⁵

- podstatové vědění směřuje k vyřazení veškerého pudově žádajícího chování, které tvoří osnovu smyslového vnímání a vtiskování skutečnosti. Podobné intence převládají na nižší poznávací rovině, tedy u výkonového vědění, jehož prioritním zájmem jsou zákony přírody, jejich odhalení a praktické využití. Podstatové vědění „vědomě ... opomíjí podstatu toho, co se projevuje v zákonitých vztazích, vystupuje nyní chování milující, které vyhledává prafenoména a ideje světa“.¹⁶ Podobnou poznávací intenci v psychologii zastupuje Jung při odkrývání archaické povahy lidské psychiky.
- zájem o podstatu věci odhlíží od zdánlivé skutečnosti, se kterou se nám bezprostředně jeví věci, lidé a vztahy. Odklon od smyslových obsahů a současné upřednostnění implicitního významu prožívání, představ a dokonce i výtvořů vlastní fantazie umožňuje poznat skrytou podstatu fenoménu. „Poslední názorné části toho, co přísluší k podstatě (esenci) pohybu vůbec, 'živé bytosti' vůbec atd., lze například studovat také na kinematografickém zdánlivém pohybu, na věrné kresbě psa a podobě“¹⁷, zdůrazňuje Scheler.

¹⁵ Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003, s. 112–113.

¹⁶ Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003, s. 112–113.

¹⁷ Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003, s. 113

- ačkoliv nelze zamítnout principiální souvislost mezi poznáním a zkušeností, podíl zkušenosti na podstatovém vědění je znatelně nižší, zejména v porovnání s induktivním poznáním, které přímo souvisí s akumulací specifických zkušeností. Podstatové vědění se může uskutečnit na jediném fenoménu a jako takové předchází induktivnímu poznání. „Pokud ... k takovému podstatovému poznání jednou dospějeme, například k poznání podstaty života, potom, jak praví školská mluva, toto poznání platí ‚a priori‘, tzn. ‚již předem‘ pro všechna nahodile pozorovatelná fakta dotyčné podstaty v neomezené obecnosti a nutnosti“.¹⁸ Stavy vrcholného zážitku a extatické zkušenosti předcházejí individuálnímu poznání vlastního bytí a přeměně stávajícího systému hodnot; rovněž facilitují vznik mimořádných schopností vnímat a rozumově pronikat do skryté podstaty jsoucna. V tomto smyslu hovoří Maslow o fenoménu B-kognice (angl. Cognition of Being) u sebeaktualizovaných jedinců, čímž postuluje neomezenou schopnost autentické osobnosti, která rozlišuje klam od skutečnosti a zároveň odhaluje smysl, tj. povahu bytí. Jelikož se jedná o „transakce s extrapsychickou realitou zaměřenou spíše na podstatu skutečnosti než na podstatu či zájmy poznávacího self“¹⁹, jsou získané poznatky autentické osobnosti konečné a mají univerzální význam.
- podstatové poznání implikuje nadřazenost nad smyslovým poznáním a také transcendentnost ve smyslu univerzální platnosti získaných zkušeností a vědění. Transcendentní povaha podstatového poznání indikuje jeho klíčovou roli při formování metafyzického pohledu na svět, což bychom mohli označit jako kritickou snahu uvědomělého pozorovatele odhalit esenci veškerého jsoucna. Tyto „vzdálené dosahy“ lidské psychiky nebo prožitky roviny (angl. platean experience) Maslow odhaluje v meditativním sebezpozorování východních mystiků schopných nahlédnout do podstaty jsoucna. „Prožitek roviny lze docílit, prožít či získat pomocí dlouhého, náročného úsilí... Dočasný vhled je ovšem možný ve vrcholných zážitcích, jež může prožít každý. Avšak je zcela jiné... pokud to tak můžeme nazvat, zaujmout stanovisko vysoké roviny. To přerůstá v celoživotní úsilí“²⁰, píše Maslow. Prioritně se těmito obsahy zabývá transpersonální psychologie, kterou Anthony Sutich označil jako čtvrtou sílu psychologie a která se věnuje otázkám, co jsou krajní hodnoty, sjednocující vědomí, vrcholné zážitky, extáze, mystické prožívání, udivení, seberealizace, bytí, blaženost, konečný smysl, co znamená překonání sebe a co duch, jednota, kosmické vědomí apod. „Vynořující se ‚čtvrtá síla‘ je zaměřená specificky na studium a porozumění a odpovědnou implementaci takových stavů jako bytí, vznikání, seberealizace, vyjádření a aktualizace metapotřeb (individuálních i ‚druhových‘), nejvyšší hodnoty, sebetranscendence, jednotící vědomí, peak experience, extáze, mystické zážitky, hrůza, údiv, nejvyšší smysl, sebetransformace, duch, druhově založená transformace, jednota, kosmické vědomí, maximální smyslová citlivost, kosmická hra, individuální a druhová synergie, optimálně či ma-

¹⁸ Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003, s. 113.

¹⁹ Maslow, A. H.: Notes on Being-Psychology. Journal of Humanistic Psychology, 1962, 2, s. 49.

²⁰ Maslow, A. H.: The farther reaches of human nature. New York. Viking Press, 1971, s. 348–349.

ximálně relevantní interpersonální setkání, realizace a vyjádření transpersonálních a transcendentních možností a další podobné koncepty, zkušenosti a aktivity“²¹, vymezuje Sutich v dopise Maslowovi oblast zájmu nové psychologické školy.

- podstatové poznatky se v zásadě neliší od náhlého intelektuálního vhledu do podstaty situace nebo problému. Průnik do podstaty věci nelze ztotožnit s primitivními procesy adaptace, vrozenými pudy, návyky či asociativním chováním. Prožitek náhlého odhalení problémové podstaty je nečekaný, úplný, intenzivní a odlišný od běžného prožívání. Vhledu předchází změna významu objektů pozorování pomocí tvůrčí reformulace problémové situace. Touto inteligentní schopností, jejíž kognitivně-emoční složku tvoří tzv. ‚aha-prožitek‘, rovněž disponují a ve svém chování manifestují i živočichové, např. šimpanzi. Gestalt psychologové ve svých výzkumech zjistili, že tento typ vědění je přenosný, neboť jeho základní logika je modifikovatelná ve smyslu řešení příbuzných problémů. Stěžejní souvislost s vhladem indikují pojmy intelektuální pružnost, praktická inteligence nebo osobnostní růst; různé individuální zájmy tvoří podstatu B-motivace osobnosti, obohacují horizonty jejího poznání a uschopňují ji k praktickému využití tvůrčích znalostí a zkušeností. Podstatové poznání implikuje tvůrčí intencionalitu poznávajícího subjektu, představuje proces vyššího řádu, zejména v porovnání s nahodilým řešením problému, např. cestou pokusů a omylů, nebo dokonce i vůči analytickému poznání uměle vyvolaného fenoménu v podmínkách experimentální situace.

c) **Metafyzické vědění** představuje nejvyspělejší, korunní formu možného poznání, o něž člověk usiluje. Pojem metafyzika (z řeckého *μετα τα φυσικα meta ta fysika* to, co je za fyzickým) označuje filosofickou disciplínu, jejímž předmětem jsou původ, podstata a účel bytí, včetně nejvyššího jsoucná. Metafyzika intelektuálně protičeří přírodním vědám. Jejím předmětem nejsou zákony přírody, nýbrž duchovní a nehmotné jevy existující mimo dosah smyslového či empirického pozorování. Aristoteles o metafyzice hovoří jako o první filosofii zkoumající samé jsoucná a prapůvod veškerého bytí. Z pohledu teologie, která původ světa a člověka vnímá jako dílo nejvyššího Stvořitele, metafyzika představuje nauku o Božském jsoucnu. „Ačkoliv však je předmětem této vědy (metafyziky, p. a.) *společné jsoucná*, přesto se říká, že se celá týká toho, co je oddělené od látky co do bytí i pojmu. Oddělenost od látky co do bytí i pojmu totiž vypovídá nejen o tom, co nikdy nemůže být v látce, tak jako Bůh a intelektuální substance, nýbrž i o tom, co může být bez látky, jako *společné jsoucná*. A to by nebylo možné, pokud by na látce záviselo co do bytí“²², píše Tomáš Akvinský ve své *Předmluvě k Aristotelově metafyzice*. Poznání něčeho, co postrádá nebo nevyžaduje látku, předpokládá nejvyšší mentální úsilí, přemýšlení, hloubání, kontemplaci; pouze abstraktním myšlením lze poznávat jsoucná a zároveň anticipovat

²¹ Cit. In: Drury, N.: *Nové horizonty*. Votobia, Olomouc, 1996, s. 65.

²² Předmluva Tomáše Akvinského k Aristotelově metafyzice. In: Sousedík, S. *Jsoucná a bytí. Úvod do četby sv. Tomáše Akvinského*. Křesťanská akademie Praha. 1992, s. 67.

fenomény a dimenze, jež existují mimo dosah běžných smyslů a zkušeností. Současnou podobu metafyzického poznání zastávají scientologové, kteří vlastní vědu o lidském duchu označují jako aplikovanou náboženskou filosofii, nebo také kreacionisté, jejichž hlavním intelektuálním úsilím je nahrazení Darwinovy evoluční teorie náboženskou doktrínou o stvoření světa nadpřirozenou inteligencí.

Současná intelektuální debata konfrontuje dvě protikladná stanoviska o kreacionismu. Jeho zastánci neskrývají vlastní aspirace, že se jedná o alternativu přírodních věd, kdežto odpůrci kreacionismu tvrdí, že to je další projev náboženské pseudovědy. V podstatě se jedná o označení nově založeného intelektuálního hnutí, jehož cílem je nalézt uspokojivou odpověď pro fundamentální otázky, týkající se světa a lidské existence. Snaží se odhalit tajemství přeměny neživé hmoty v živé organismy, táže se, jaké podmínky vyžaduje tento proces, existuje-li také jinde ve vesmíru život, kdo je tvůrcem člověka, živočichů a rostlin apod. Skupinu vědců, sídlících v Discovery institutu v americkém městě Seattle, spojuje silné náboženské citění a také nepřijetí Darwinova evolučního učení. V souladu s tím zní hlavní poslání Discovery institutu, který usiluje o budování pozitivní vize praktické budoucnosti..., odhalit a podpořit vlastní ideje v souladu s tradicí zdravého rozumu, tržní svobody a individuálních svobod. Přesvědčujícími prostředky kreacionistického hnutí jsou knihy, svědectví, legislativní důkazy, články, veřejné konference a debaty, mediální zpravodajství, vlastní publikace Institutu a jeho webové stránky.²³ Stěžejní koncepci této protidarwinistické intelektuální skupiny, jež se těší obrovské finanční a politické podpoře předních konzervativců USA včetně současného prezidenta George W. Bushe, představuje teze o nejvyšším tvůrci univerza a veškerého jsoucna. Jinými slovy, vše existující je výsledkem Inteligentního sestrojení (angl Intelligent design), realizace apriorního projektu uvědomělého Tvůrce. Týká se to především složitých systémů či organismů, jejichž vznik a vývoj prozatím nelze objasnit přírodní cestou a evolucí. Přestože evoluční princip zcela nezamítají, kreacionisté nesouhlasí s ideou, že vznik života je výsledkem spontánního procesu a přírodního výběru. Protagonisté inteligentního sestrojení se však nepokoušejí blíže identifikovat totožnost ‚stvořitele‘, rovněž se vyhýbají spekulovat o způsobu realizace jeho ‚apriorního plánu‘. Proklamovaným cílem zastánců kreacionismu, kteří věří v Boha a zároveň v moc vědy, je nahrazení ‚slepých‘ míst a nedostatků současného vědeckého pojetí bytostných otázek člověka, jejichž stěžejní poslání však představuje transformace empirické vědy v transcendentalistický metafyzický systém, jehož vývoj a náplň bude souhlasit se základními dogmaty křesťanského náboženství a zájmy amerických křesťanských konzervativců, kteří tvoří významnou část voličů konzervativních politiků a prezidentů USA.

Metafyzické vědění postuluje, že intelektuální anticipace jsoucna představuje bod setkání a vzájemného prolínání formálně logického a metafyzického vědění. Tímto způ-

²³ Srov. <http://www.discovery.org/about.php>.

sobem D. I. Mendělejev dospěl k poznání o existenci prvků, na jehož základě pak vytvořil periodický systém, v němž mj. vymezil místo a vlastnosti pro neznámé prvky, které pak bude odhalovat rozvíjející se věda. Podobně J. P. Guilford vypracoval faktorový model inteligence, který se skládá ze třech základních dimenzí intelektu (myšlenkové operace, produkty myšlení a myšlenkové obsahy); výsledkem je teoretický konstrukt o existenci 120 na sobě nezávislých faktorů inteligence, z nichž zhruba 40 čeká na vlastní empirické potvrzení. Příkladem metafyzického vědění jsou rovněž koncepce sci-fi spisovatelů o jiných aspektech a dimenzích bytí, jež často protirečí jak zdravému rozumu, tak poznatkům kvantové fyziky, jejichž pravdivost s postupem vývoje často potvrzuje astronomie.

V obecném slova smyslu současná psychologie nepolevuje ve svém skeptickém přístupu vůči výtvarům metafyzického poznání. Veškeré koncepce o psychických fenoménech, které nelze empiricky ověřovat či potvrdovat jejich skutečnou existenci a povahu, jsou nevědecké a apriorně zavržené. Na druhé straně, ignorování či odstranění řady psychických jevů z předmětu vlastního studia uvádí do rozpaku nejen laiky, ale také psychology, neboť tímto psychologie dementuje sama sebe a vzdává se své bytostné povahy. „Empirická věda... znemožňuje sebe samu, pokud vymezuje svou pracovní oblast podle teoretických pojmů. Duše nekončí tam, kde přestává platit dosah fyziologických nebo jiných předpokladů“, upozorňuje Jung.²⁴ Původ zřejmého protikladu vnímá Maslow v podřízené roli konvenční psychologie vůči stávající metodologii, která není s to zkoumat řadu psychických jevů. Výsledkem je přizpůsobování, tj. redukování předmětu bádání disponujícím prostředkům a metodám objektivní vědy, což určuje směr a dynamiku vývoje pozitivisticky orientované disciplíny. Racionálně skeptickou psychologii např. neoslovuje neobvyklá kognice (přenos informací mezi osobami prostřednictvím telepatie, extrasenzorické percepce, jasnovidnosti, prekognice...), neobvyklé operace (psychokineze, pyrokineze, poltergeist...), koincidující synchronní psychické fenomény (časový a smysluplný paralelismus psychických a psychofyzických událostí) a další podobné psychické fenomény, jejichž existenci připouštějí jak laikové, tak někteří psychologové (např. A. Maslow, C. G. Jung, C. Wilson, K. Ring a další). Tyto psychické jevy, které spojuje pejorativní označení parapsychologie, představují šedou zónu současné psychologické vědy a rovněž odraz jejího stávajícího svědomí a směrnicí k budování autentické vědecké identity.

Pokud bychom chtěli blíže určit prostor zájmu parapsychologie, pak se jedná o výzkum v oblasti extrasenzorického (zkrátka ESP od anglického Extra Sensory Perception), tedy mimosmyslového vnímání. Počátky tohoto výzkumu spadají do roku 1882, kdy anglický filosof Henry Sidgwick (1838–1900) založil v Londýně Společenství pro výzkum psychiky (Society of Psychical Research), jehož cílem byl nezaujatý a vědecký přístup k objasnění podstaty paranormálních jevů. O polovinu století později Joseph Banks Rhine (1895–1973) na Duke univerzitě v Severní Karolině – USA začíná s objektivním výzkumem ESP v přísných podmínkách experimentální situace. Parapsy-

²⁴ Jung, C. G.: Člověk a duše, s. 21.

chologie postuluje, že někteří lidé jsou schopni vědět něco a dokonce i komunikovat s jinými lidmi bez účasti smyslového ústrojí. Jejím hlavním předmětem je výzkum v oblasti

- telepatie, tj. mimosmyslové komunikace dvou a více osob včetně odeslání a přijetí různých sdělení, myšlenek nebo pocitů;
- jasnovídnosti, tj. vědění o událostech, objektech či osobách, které nezávisí na smyslové zkušenosti;
- jasnozřivosti (prekognice), tj. individuální schopnost předurčovat události v budoucnu;
- psychokinezi, tj. schopnost jedince pohybovat objekty nebo měnit jejich tvar a strukturu bez fyzického kontaktu či síly.

Vidění duchů, rozhovor se zesnulými a jiné neobvyklé a nevysvětlitelné jevy nepatří do okruhu zájmu parapsychologie. Rhineho výzkumy statisticky potvrdily výchozí předpoklad, že se u některých osob vyskytuje mimořádná schopnost ESP. Platnost jeho poznatků rovněž prozkoumal a přijal Americký institut matematiky a statistiky, výsledkem bylo založení laboratoře pro výzkum v oblasti paranormálních jevů na Duke univerzitě. Od r. 1969 zaujímá parapsychologie významné místo např. v Americké společnosti pro vědecký pokrok (American Association for the Advancement of Science). V současné době se nezpochybnuje samotná existence ESP; výzkum se převážně zaměřuje na nezbytné předpoklady a podmínky, které podporují vznik tohoto jevu, mezi nimiž dominuje kladný vztah vůči problému a dobrá nálada zkoumaných subjektů. Výzkumy rovněž využívají nejnovější technologii a počítače, zejména pro volbu vzorku a zpracování získaných výsledků. Mínění psychologů o tomto problému je stále rozporuplné: zhruba 10 % psychologů věří, že ESP existuje, dalších 10 % je vůči tomuto jevu skeptických, zatímco většina zdůrazňuje potřebu dalších relevantních důkazů pro definitivní přijetí názoru, že ESP nepředstavuje výmysl nebo podvod.

Závěrem bychom zdůraznili, že gnoseologická triáda výkonového, podstatového a metafyzického vědění má pro lidské poznávací zaměření univerzální význam. Dílčí formy vědění se komplementárně prolínají souhlasně se specifickými rovinami poznávání skutečnosti; volba poznávací strategie rovněž reflektuje specifičnost obsahu, jež je předmětem bádání. Toto univerzální stanovisko především oslovuje psychologii, jejímž vědeckým imperativem zůstává odhalení komplexní povahy člověka, zákonů jeho psychiky a smyslu lidské existence.

Výkonové vědění souvisí s odhalením povahy psychična včetně lidského jednání, jež jako imanentní vlastnosti lidské přirozenosti naplňují obecné zásady života, vývoje a adaptace. Co se týká psychologie osobnosti, zde výkonové vědění směřuje k určení individuálních variací v rámci tzv. normálního jednání, odhaluje psychologické pozadí individuální přizpůsobivosti, příčiny diskrepance např. prahu citlivosti, uchopuje kognitivní, morální a další psychické vlastnosti jedince apod. Jelikož se jedná o uchopení významných per-

sonálních vlastností, jehož výsledkem je vytvoření svérázného psychologického průkazu totožnosti konkrétní osobnosti, představuje výkonové vědění nedílnou součástí psychologického poznání. V tom smyslu nelze hovořit o méněcenném vědění zejména vzhledem k Schelerovu hierarchickému modelu subordinace tří druhů vědění.

Podstatové vědění má své místo ve fenomenologickém poznání dílčích psychických jevů, procesů a příčin jejich vzniku, v psychologickém odhalení fenoménu prožívání, povahy vědomé a nevědomé motivace, významu osobního a kolektivního archaického nevědomí atd. Znamená to především vědecký zájem o esenci bytí, o jeho skutečném původu, významu a smyslu, což je pro psychologii nejen žádoucí, ale skutečně dosažitelný cíl. Podstatové vědění představuje *conditio sine qua non* rozšíření poznávacích horizontů včetně vědeckých kompetencí psychologie osobnosti souhlasně s jejím zájmem o studium komplexní idiosynkratické osobnosti konkrétního jedince.

Metafyzické vědění je v psychologii osobnosti možné pouze za předpokladu, že zachová náboženskou a idealistickou neutralitu. Intelektuální abstrakce v psychologii nelze apriori zamítnout jako absurdní nevědecké spekulace; tyto obsahy často korespondují s mnohými stále neobjasněnými psychickými fenomény a procesy, jejichž přítomnost si člověk intuitivně uvědomuje, o nichž přemýšlí a snaží se pochopit jejich význam a poselství. Objektivistická zamítnutí a vědeckou marginalizaci fenoménů s fantaskním a parapsychologickým označením je třeba nahradit tolerantnějším přístupem, který umožní jejich zařazení do vědeckého programu psychologie. Tímto se potvrdí zájmová konzistence disciplíny, neboť řada pojmů (např. inteligence, paměť, morálka aj.), jež v současné době tvoří standardní předmět psychologie, postrádá hlubší poznání jejich povahy.

Abstrakt

V úvodu článek polemizuje o ontologických a gnoseologických předpokladech vědeckého poznání psychických jevů, zejména osobnosti konkrétního jedince. Souhrnnou psychologickou explorační osobnosti poskytuje triáda fenomenologického poznání, kterou tvoří výkonové, podstatové a metafyzické vědění. Výkonové vědění souhlasně s pozitivní vědou směřuje k poznání vzniku, vývoje a smyslu psychických jevů, principů chování a adaptace člověka v měnícím se světě. Podstatové vědění odhaluje podstatu, jsoucna, vztahů a individuálního prožitku. Metafyzické vědění směřuje k duchovním a nehmotným jevům, jež existují mimo dosah smyslového a empirického pozorování.

Abstract

The introduction is dedicated to the ontological and epistemological conditions of scientific understanding of the psychological phenomenon, i.e. individual personality. The complex psychological exploration of personality offers a phenomenological triad, represented by ruling, substantial, and metaphysical knowledge. The ruling knowledge,

according to positivistic approach, tends to discover the origin, development, and meaning of the psychological phenomenon, the principles of human behavior and adaptation within the changeable world. The substantial knowledge discovers the essence of being, the relationship and the individual experience as well. The metaphysical knowledge deals with the spiritual and immaterial phenomenon, which exist out of sensorial and empirical observation.

Klíčová slova

Ontologie, gnoseologie, poznání, výkonové, podstatové, metafyzické.

Konzultovaná literatura

- Drury, N.: Nové horizonty. Votobia, Olomouc, 1996.
- Jung, C. G.: Člověk a duše. Academia, Praha, 1995.
- Maslow, A. H.: Notes on Being-Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 1962, 2.
- Maslow, A. H.: The farther reaches of human nature. New York. Viking Press, 1971.
- Jung: C. G.: Psihološke rasprave. Matica Srpska, Beograd, 1978.
- Radonjić, S.: Uvod u psihologiju. Struktura psihologije kao nauke. ZUNS. Beograd, 1967.
- Radonjić, S.: Opšta psihologija II sa dodatkom. Centar za primenjenu psihologiju. Društva psihologa Srbije, Beograd, 1992.
- Scheler, M.: Můj filosofický pohled na svět. Vyšehrad, 2003.
- Sousedík, S. Jsoucno a bytí. Úvod do četby sv. Tomáše Akvinského. Křesťanská akademie, Praha, 1992.
- Spiegelberg, H.: The Phenomenological Movement, Vol. I and II. Martinus Nijhoff. The Hague, 1965.
- Sternberg, R. J.: Kognitivní psychologie. Portál, Praha, 2002.
- Zener, K.: The Significance of Experience of the Individual for the Science of Psychology. In: Minnesota Studies in the Philosophy of Science, Vol. II, 1958. Univ. Of Minnesota press.
- <http://www.discovery.org/about.php>.

ASERTIVITA U MATEK DĚTÍ S POSTIŽENÍM

Denisa Otipková

Úvod

Asertivita je termín, který je v české odborné literatuře užíván poněkud nejednotně. Někteří odborníci dávají přednost přímo pojmu „asertivita“, který je odvozen z latinského „assere“ – něco si osobovat, tvrdit, zdůrazňovat; jiní jej překládají, nejčastěji jako sebeprosazení. Toto slovo však může implikovat agresivně-egocentrické jednání, navíc má v českém jazyce i další konotaci – zaujetí určitého statusu, pozice v hierarchii skupiny.

Stejná nejednotnost jako v českém názvosloví panuje i v definicích asertivity obecně. Např. Azais a Granger (1995) ji popisují jako multidimenzionální model, který užívá k vystižení sociálního chování jedince kontinuum. Na jednom jeho pólu je schopnost adaptace na měnící se podmínky sociálního prostředí, opačný pól je představován patologickými obavami ze selhání v sociálních situacích. Lawton a Stewart (2005) zase definují asertivitu jako nástroj k sebejistému projevování se, umění říci „ano“ a „ne“ vhodným způsobem.

Z obsahu definic publikovaných v české odborné literatuře můžeme vyzdvihnout především pojetí asertivity jako věcného, otevřeného způsobu komunikace a podpůrného vztahu k blízkým osobám. Chceme však zdůraznit, že v první řadě by měla být pojímána jako životní postoj. V praxi se totiž ukazuje, že neplatí pravidlo: Naučí-li se klient soubor asertivních technik, stane se z něho asertivní osoba. Musí změnit především svůj způsob myšlení.

Základní principy asertivity popsal a publikoval jako první Andrew Salter přibližně v roce 1949. Vycházel z faktu, že neurotické potíže jeho klientů jsou vysvětlitelné nepřiměřeně vysokými vnitřními zábranami. Psychologickou pomoc tedy soustředil především na modifikaci jejich sociálních vztahů, tj. na vybavení těchto osob repertoárem určitých technik (viz níže), větším sebevědomím a komunikační jistotou (Novák, Kudláčková 2000). Vybíral (2000) se na okolnosti vzniku asertivity dívá i z historického hlediska. Domnívá se, že důvodem, proč Salter vytvořil tuto metodu, byla i poválečná společenská situace v USA, kdy se nebezpečně rozšířil vliv masmédií a s tím i pasivní přijímání všeho, co li-

dem předkládala. Salter tedy chtěl lidem poskytnout „zbraně“ na obranu proti manipulaci a na prosazení individuálních postojů a názorů.

System asertivity

Pro snadnější vytvoření představy asertivního chování můžeme zjednodušeně rozčlenit lidské chování do tří kategorií: pasivní, agresivní, asertivní.

Pasivně jednající člověk nedovede prosadit své požadavky a často se o to ani nesnaží. Za každou cenu se chce vyhnout konfliktu či konfrontaci, proto také nedokáže odmítat žádosti druhých, i když jsou pro něho nepřijatelné. Vyhýbá se převzetí odpovědnosti, nebo rozhodování, rád se nechává vést. Je proto i snáze manipulovatelný, k čemuž přispívají i jeho obavy z negativního hodnocení okolím. Jakoby provinilé vystupování přechází někdy v pokusy o obhajobu i v situacích, kdy takový postup není vyžadován, nebo dokonce není vhodný. Chybí mu sebejistota, což ovlivňuje nejen jeho postoj k sobě samému a k okolí, ale i jeho vystupování. Hlasový projev je slabý, váhavý, oční kontakt sporadický. Postoj může být shrbený až ochablý.

Agresivně vystupující člověk jedná na úkor druhých, nerespektuje jejich asertivní práva, manipuluje jimi, může je ponižovat a zesměšňovat. Také se může objevovat vyhrožování, zastrašování, nadávky apod. Agresivní chování však nemusí být nezbytně hlasité nebo vzteklé. Může se prezentovat i jako sarkasmus, ironie, projevení despektu, zaujatosti atd. Při agresivním jednání předkládá jedinec druhým své myšlenky, názory a potřeby s tím, že si vynucuje jejich přijetí. Za své neúspěchy může obviňovat okolí, vlastní chyby a nedostatky si nedokáže přiznat. Často se staví do pozice, že má vždy pravdu, v konfliktových situacích je nekompromisní až útočný. V neverbální rovině je charakteristický silný hlasový projev a důrazná gesta. Ta mohou někdy naznačovat projevy brachiální agrese (zařatá pěst, ruce v bok, ukazování prstem, bouchnutí do stolu, prásknutí dveřmi apod.).

Asertivní jednání se projevuje schopností sdělit jasně a otevřeně, co si jedinec myslí, co cítí a co chce. Takový člověk umí druhého požádat o laskavost i sám ji poskytnout. Umí prosadit své požadavky i odmítnout ty, které jsou pro něho nepřijatelné. Respektuje partnera a umí mu naslouchat. Svobodně se rozhoduje, nezávisle na mínění ostatních. Uvědomuje si důsledky svého jednání a nese za ně odpovědnost. Asertivní jednání je založeno na dosahování cílů bez poškozování zájmů druhých. Neverbální projev působí vyrovnaně a uvolněně, je plně komplementární s verbální složkou, oční kontakt je udržován (Cotler a Guerra 1980; Lange a Jakubowski 1980; Schutz 1998; Novák a Capponi 2004; Praško 2005).

Asertivita vyžaduje od člověka, aby se rozhodoval sám za sebe a za své rozhodnutí nesl odpovědnost. K tomu mu mají dopomoci zásady, které mluví o vnitřní svobodě jedince a pro které bývá užíván termín „**asertivní práva**“. Jejich přijetí vede do jisté míry k redukci existujících kognitivních a afektivních překážek při asertivním jednání (např. pocity viny).

Asertivní práva vznikla na základě tzv. **manipulačních pověr**, jež vedou k tendenci chovat se neasertivně. Ačkoliv tyto pověry odporují běžným životním potřebám, jejich porušení vyvolává u mnoha lidí nepříjemné pocity viny, případně i úzkost. Smith zmíněná práva zformuloval do deseti bodů:

1. **Mám právo sám posuzovat své chování, myšlenky a pocity a nést za ně i za jejich důsledky odpovědnost.** (Manipulační pověra říká, že by člověk neměl posuzovat sám sebe, ale měl by být posuzován určitou autoritou, podle vnějších pravidel.)
2. **Mám právo nenabízet žádné důvody ani omluvy svého chování.** (Manipulativní pověra vnučuje názor, že za své chování je člověk zodpovědný druhým lidem a tedy to, co dělá, je povinen vždy vysvětlit či zdůvodnit.)
3. **Mám právo posoudit, zda a nakolik jsem zodpovědný za řešení problémů druhých lidí.** (Pověra tvrdí, že vůči některým lidem a institucím má člověk větší závazky než vůči sobě samému. Měl by jim tedy obětovat i své vlastní hodnoty. Člověk je tak např. tlačěn k tomu, aby byl zodpovědný za štěstí svého partnera.)
4. **Mám právo změnit svůj názor.** (Pověra prohlašuje, že názor, ke kterému se člověk přikloní, by neměl měnit, musel by pak totiž ospravedlnit svůj nový výběr nebo přiznat, že se mýlil. Pokud se mýlil, znamená to, že je nezodpovědný a že se bude mýlit znovu.)
5. **Mám právo dělat chyby a být za ně zodpovědný.** (Pověra konstatuje, že slušný člověk udělá vše pro to, aby nikdy chybu neudělal. Když se nějaké dopustí, je to důkaz jeho nezodpovědnosti a neserióznosti a musí mít pocit viny. Ostatní lidé pak mohou jeho chování a rozhodování kontrolovat.)
6. **Mám právo říci „Já nevím“.** (Pověra říká, že dospělý člověk se v sobě musí vyznat, tudíž musí znát všechny své motivy a být schopen zodpovědět jakýkoliv dotaz týkající se možných souvislostí svého chování.)
7. **Mám právo být nezávislý na dobré vůli ostatních.** (Pověra tvrdí, že všichni lidé, s nimiž člověk přijde do styku, k němu mají mít kladný vztah.)
8. **Mám právo dělat nelogická rozhodnutí.** (Manipulativní pověra vnučuje názor, že pokud je někdo inteligentní, musí vždy uvažovat logicky. Kdo tak nečiní, je hloupý. Lidské jednání musí mít logiku či vysvětlení podle všeobecně platných pravidel.)
9. **Mám právo říci „já ti nerozumím“.** (Manipulativní pověra říká, že člověk musí být vnímavý a citlivý k ostatním za každých okolností a musí umět předvídat potřeby svých blízkých. Mají-li se dva lidé opravdu rádi, slova jsou zbytečná.)
10. **Mám právo říci „je mi to jedno“.** (Pověra prohlašuje, že člověk má usilovat o to, aby se stále zlepšoval a dosáhl dokonalosti. Pokud tak nečiní, je líný a nezaslouží si respekt.)

K těmto deseti právům formulovaným Smithem, bylo časem doplněno i jedenácté právo: **Mám právo se rozhodnout, zda budu jednat asertivně nebo ne** (Smith 1980; Praško, Prašková 1996).

Model asertivních dovedností

Elementární asertivní dovednosti komunikace (dovednost vyjadřovat vlastní pozitivní a negativní pocity, postoje, názory; dovednost požádat druhého o laskavost; dovednost začít, udržet a ukončit rozhovor). Převládajícími technikami, kterými lze tyto dovednosti rozvíjet, jsou: **volné informace** a **sebeotevření**.

- a) **Prosazení či odmítnutí požadavku** (dovednost prosadit oprávněný požadavek, dovednost odmítnout nepřijatelný požadavek). Převažujícími technikami praktického nácviku jsou: **asertivní ne, přeskakující gramofonová deska, přijatelný kompromis**.
- b) **Postupy vyrovnávání se s kritikou** (dovednost sdělování kritiky, dovednost přijímání kritiky ať už oprávněné či neoprávněné). Nácvikovými technikami jsou hlavně: **otevřené dveře, negativní aserce, negativní dotazování**.
- c) **Specifické dovednosti expresivní asertivity** (dovednost přijímání a podávání komplimentu). Převládajícími technikami nácviku jsou: **volná informace** a **sebeotevření** (Janiš a Bártová 2005; Pospíšil 2005).

Elementární asertivní dovednosti komunikace

V rámci nácviku asertivní komunikace se procvičují dovednosti poskytnutí tzv. **volné informace**. To znamená, že v průběhu rozhovoru člověk, adekvátně kontextu, o sobě sdělí informace týkající se jeho postojů, zájmů, životního stylu apod., které nejsou partnerem přímo vyžádány. Informace by měly zaujmout, ne pohoršit či znechtit. Novák a Kudláčková (2000) proto nedoporučují konverzaci na taková témata, jako jsou vlastní choroby, právě probíhající nepřijemný rozvod apod.

Prohloubením a rozvinutím techniky volné informace je **sebeotevření**. To lze vnímat jako formu zpětné vazby poskytnuté protistraně. Subjekt sděluje informaci o svých aktuálních pocitech, myšlenkách a reakcích, které v něm vzbuzují volné informace předložené jeho komunikačním partnerem. Tento moment podporuje oboustrannost komunikace. Pomocí otázek se pak nabízí konverzační témata, přičemž je výhodnější klást spíše otázky otevřené, jenž vybízí k delšímu vyprávění. Je důležité využívat informace poskytnuté protistranou. Jejich opětovné vnesení do rozhovoru pomáhá udržovat kontinuitu komunikace.

Při nácviku vyjadřování vlastních pocitů klient nacvičuje výroky, které začínají slovy „mám rád“, „nemám rád“, „líbí se mi“, „nelíbí se mi“ apod. Zpočátku takto vyjadřuje svůj vztah k vnějším okolnostem (Mám rád červenou barvu. Nelíbí se mi moderní architektura.), později přechází k charakteristikám týkajícím se komunikačního partnera (Líbí se mi tvá kravata. Mám rád tvůj úsměv.).

Při nácviku požádání o laskavost se jedinec učí překonat svou neschopnost a předsudky s touto situací spojené – jako např. požádat cizího člověka o laskavost je obtěžování; požádáním o laskavost se zavazují, že pomoc musím vrátit; blízcí lidé jsou povinni mi pomoci, proto není nutné je o laskavost žádat. Klient též trénuje vyjadřování svých přání i v situacích, kdy je vyhovění žádosti otázkou dobré vůle daného člověka. Žádá-li něco, nač nemá nárok, musí počítat s odmítnutím, je to právo jeho protistrany. V případě nevy-

hovění žádosti je nutné, aby situace nabyla neprožívána jako křivda a člověk nepřecházel do útoku, ale aby pocit úspěšnosti prožíval i z pouhého faktu, že dokázal své přání vhodně vyjádřit.

Prosazení či odmítnutí požadavku

Při trénování prosazování oprávněného požadavku se ve skupině přehrávají situace, ve kterých klientovi jeho protějšek nechce poskytnout to, nač má nárok. Subjekt se má naučit zdvořile, ale důsledně trvat na svém právu (např. reklamovat vadné zboží, obdržet určitý sociální příspěvek apod.). K tomu lze využít tři různých taktických postupů: přeskakující gramodesku, otevřené dveře nebo přijatelný kompromis.

Technika **přeskakující gramodesky** se dá uplatnit všude tam, kde si je člověk jistý svým nárokem na danou věc. Tento nárok bývá obvykle definován formálně – zákonem či jiným předpisem. Není-li zcela jasné, jde-li o právem zaručenou věc, je vhodnější použít techniku požádání o laskavost. Princip přeskakující gramodesky tkví v jasném, srozumitelném a jednoznačném formulování požadavku, který je stále, případně s obměnami, opakován. U tohoto postupu musí jedinec udržovat oční kontakt, mluvit jistě a klidně, ignorovat pokusy o zlákáni k diskusi a nenechat se zatlačit do pocitů viny.

V rámci uvedené techniky lze uplatnit i postup **otevřených dveří**, kdy jedinec uznává argumenty protivníka, souhlasí se vším, co je možné či pravděpodobné a vyhýbá se tak diskusi, která by jej odvedla od prosazení daného požadavku. Nenechá se zatáhnout do vysvětlování, argumentace nebo se vyprovokovat k útočnosti.

Technika **přijatelného kompromisu** se zakládá na zdůraznění vlastních požadavků, uznání argumentů protistrany a následném hledání kompromisního řešení vyhovujícího oběma partnerům. Užitečné je přistoupit alespoň na část návrhu druhého člověka a doplnit jej svými požadavky. Při nácviku dosahování přijatelného kompromisu lze využít umění stát na svém, kdy je nutné vymezit si jasné hranice, které se při vyjednávání kompromisu nepřekročí. Při jednání je důležité respektovat protistranu, nenapadat ji, nesnažit se jí manipulovat prostřednictvím vyvolávání pocitu viny a ignorovat pokusy o zlákáni k diskusi.

V případě nutnosti odmítnout neoprávněný požadavek doporučuje Pospíšil (1996) řídit se tím, do které z níže uvedených skupin osob žádající člověk patří. Zda do skupiny blízkých, pro klienta osobně významných lidí, či do skupiny osob, se kterými se musí snažit vyjít, jelikož je potřebuje pro uplatňování svých zájmů či potřeb (nadržený, kolegové, sousedé), nebo do skupiny lidí cizích (prodavačky, dealeri, pojišťovací agenti apod.). Při jednání s osobami z první skupiny je vhodné seznámit je předem se systémem asertivního chování a snažit se usilovat o kompromis. Pokud je odmítnutí nutné, lze ho doplnit vyjádřením empatie (Chápu, že tu věc nutně potřebuješ, ale nepomohu ti.). U druhé skupiny osob je důležité dobře zvážit důsledky odmítnutí a na základě toho se rozhodnout. Není nutné jednat za každou cenu asertivně a žádost odmítnout jen z principu. U třetí skupiny je nejvhodnější užít pouze techniku **asertivního ne**. Je nezbytné vyhýbat se odpovědi typu „nemohu“, jelikož téměř automaticky navozuje otázku „proč“. Příčiny odmítnutí se

vysvětlují pouze na základě vlastního rozhodnutí, nikoli proto, že je to zvykem. Důvody odmítnutí totiž mohou sloužit protistraně k dalšímu přesvědčování. Asertivně odmítnout znamená jasně a srozumitelně říci ne. Odpovědi typu „nevím“, „možná“, jsou pro žádajícího signálem pro další naléhání.

Postupy vyrovnávání se s kritikou

V rámci tréninku asertivity se klient učí též rozlišovat mezi konstruktivní kritikou, kdy se kritizující snaží vyřešit nějaký problém, upozornit partnera na chybu, je konkrétní a vyhýbá se odsuzování, a mezi hostilní kritikou, kdy chce kritizující vyvolat konflikt a odreagovat vlastní napětí. Klient má reagovat pouze na to, co kritik říká, ne na to, co je dle jeho názoru za řečeným. K nácviku vyrovnávání se s kritikou se používá tři techniky: otevřené dveře, negativní aserce a dotazování na negativa.

Před samotnou reakcí na kritiku je nutné provést analýzu toho, co kritizující říká, ujasnit si, jedná-li se skutečně o kritiku nebo jen o konstatování reality. Primární reakcí na kritiku by mělo být vyjádření pocitů, které v nás vyvolala. U oprávněné kritiky je pak nejlepším řešením situace její přijetí, tj. aplikace **negativní aserce**. Tato technika předpokládá především využití práva dělat chyby a být za ně zodpovědný, což znamená přiznat je a poučit se z nich. Tento postup umožňuje posoudit vlastní chování bez obran, úzkosti nebo popírání chyby, přičemž zároveň redukuje zlost a hostilitu kritika.

Stane-li se, že kritik jen hledá záminku, aby vyvolal konflikt, je vhodné použít techniku **otevřených dveří**. Kritizovaný nereaguje obranou či útokem, ale souhlasí se vším, co je možné či pravděpodobné. Komunikující ustoupí útočícímu soupeři a poskytne mu volný prostor pro uvolnění svého afektu. Tento postup učí klienty akceptovat manipulativní kritiku (kritika, která má vyvolat pocity viny či nedostačivost), přijímat ji klidně, bez úzkosti či zloby. Zároveň neposkytuje kritikovi žádné posílení.

Kritizuje-li někdo s úmyslem věci pozitivně změnit, je vhodné, použije-li jeho partner techniku **negativního dotazování**, která vede k aktivní podpoře kritiky s cílem získání více informací. Kritik je přitom veden k větší asertivitě, otevřenosti a menší závislosti na manipulativních technikách. Pozitivním účinkem negativního dotazování je také desenzitizace na kritiku.

Asertivní podávání kritiky se vyznačuje těmito charakteristikami:

- kritizujeme, když chceme řešit nějaký problém, nikoli odreagovat vztek,
- kritizujeme konkrétní chování, ne jedince jako takového,
- držíme se pouze faktů, nehodnotíme,
- kritika musí být konkrétní, bez zevšeobecňování,
- při formulování kritiky mluvíme za sebe, vyjadřujeme svůj postoj k problémovému chování, neútočíme na kritizovanou osobu (Vadí mi, když jedeš rychle. × Jsi velice nezodpovědný, když jedeš tak rychle.).

Specifické dovednosti expresivní asertivity

Do této kategorie spadá především podávání komplimentů. Komplimenty slouží k vyjádření kladných pocitů jedince k jiným lidem. Přijímají se s poděkováním, udržuje se oční kontakt, kompliment se neshazuje (Líbí se mi vaše sukně. Ale běžte, ta sukně už je strašně stará.). Je možné přidat i informaci o pocitech, které v jedinci kompliment vyvolal. (Praško, Šlepecký, Ďurný 1996; O'Brienová 1998; Vališová 1998).

Mají-li být výše uvedené techniky s úspěchem užívány v praxi, je nutné přijmout za své i jisté povinnosti, které Capponi a Novák (1992) zformulovali do seznamu **tzv. asertivních povinností**:

- a) Vědět, co chci.
- b) Nést odpovědnost za své chování.
- c) Nic si nenalhávat, ani o sobě ani o ostatních.
- d) Nestydět se říci, co chci a jak situaci prožívám.
- e) Nesnažit se s druhými manipulovat.
- f) Naučit se pozorně naslouchat a slyšet.
- g) Respektovat, že na otázku je možná kladná i záporná odpověď.

Teoretická východiska výzkumu

V rodině s postiženým dítětem je zpravidla matka tou centrální osobou, která se snaží, aby rodinný systém dobře fungoval a je zároveň významným činitelem ve vytváření jeho atmosféry. Její psychický stav, potažmo její chování do značné míry zpětnovazebně ovlivňuje dění v celé rodině. Rodina je totiž, dle systémového přístupu, interakční jednotkou, systémem, v němž každý člen působí na ostatní. Chování každého člena je zároveň také zpětně ovlivňováno a kontrolováno odezvami ostatních.

Matky jsou většinou jednostranně přetěžovány a svému dítěti se doslova obětují. Trpí ztrátou sebeoceny z důvodu domnělého selhání ve své roli a často prožívají vztek, napětí a úzkost, jež nedokáží adekvátně projevit, a tím i uvolnit. Setkávají se také s různými specifickými a často citlivými problémy jako je např. zvládnutí sexuality jedince s postižením, jak popisuje Štěrbová (2005).

Rodiče, zvláště pak matky, jsou také ohroženy vznikem syndromu vyhoření, k jehož rizikovým faktorům řadí Kebza a Šolcová (1998) mj. i nízkou asertivitu. Shimizu a kol. (2003) ověřoval právě vztah mezi syndromem vyhoření a nácvikem asertivity u zdravotních sester. Byl potvrzen pozitivní vliv nácviku asertivity na syndrom vyhoření, který se v tomto případě projevil jako signifikantní zlepšení v osobním výkonu probandek. Došlo také ke zlepšení schopnosti sester vyrovnat se s kritikou a v umění jednat s lidmi.

K zátěži, kterou rodiče postiženého dítěte prožívají, v souvislosti se zmíněnými enormními, specifickými nároky, se přidává i stres vyvolaný řadou nevyřešených problémů a konfliktů, jež se hromadí z důvodu nedostatečné komunikace mezi oběma partnery. Přitom právě funkční komunikace je základem vyváženého rodinného systému, jak naznačuje

systemický přístup: Každý systém je produktem mezilidské komunikace. Komunikační procesy mezilidské vztahy nejen odráží, ale i spoluvytváří. Daří-li se tedy dosáhnout změny komunikace, jsou důsledkem, nebo i souběžným procesem změny vzájemných vztahů.

Whetten a Cameron (in Vašina, Záškodná 1996) hovoří o třech základních skupinách metod, které pomáhají člověku zmírnit nepříznivý dopad zátěžových situací. První skupina metod spočívá v odstranění těch stresorů, které odstranit jdou. Jsou to např. stresové podněty typu nadměrného hluku, nedostatku času apod. Druhá skupina zahrnuje techniky, které vedou ke změně reakcí na stresory. Sem se řadí především různé relaxační postupy. Poslední skupina představuje **vytvoření odolnosti vůči zátěži** pomocí strategií zvyšování interpersonální kompetence, interpersonálních dovedností. K tomuto účelu je často využíván **nácvik asertivního chování**. Jeho cílem totiž bývá např.: eliminace strachu a nejistoty v sociálních situacích, podpora otevřenosti v mezilidských vztazích, schopnost vznést oprávněné požadavky nebo vyrovnat se kritikou.

Naše rozhodnutí použít u matek dětí s postižením právě trénink asertivity podpořily výsledky mnoha výzkumů. Např. Buback (2004) na vzorku sester pracujících na operačních sálech prokázal účinnost asertivního tréninku jako metody pomáhající zvládat verbální zneužívání sester chirurgy, definované jako nadávky, urážky, hostilní kritika, ponižování. Dunn a Sommer (1997) popisují dokonce pozitivní efekt pouze tříhodinového asertivního tréninku. Ten zahrnoval přednášku, diskusi, předvádění chování modelem a samotný nácvik chování. Výzkumným vzorkem byly rehabilitační sestry pečující o nemocné s poraněním páteře. Byl zjištěn pozitivní účinek na snížení pocívaného diskomfortu v interpersonálních situacích během rehabilitace. Také Tomaka a kol (1999) studoval asertivitu jako moderátor stresových reakcí u žen. Konkrétně sledoval, jak ženy kognitivně hodnotí a afektivně a fyziologicky odpovídají na stres. Vysoce asertivní ženy hodnotily stresor, kterému měly čelit, jako výzvu, ženy s nízkou asertivitou jej vnímaly jako hrozbu. Autonomní reakce vysoce asertivních žen odpovídaly modelu reakcí spojených s vnímáním výzev, u nízké asertivních žen odpovídaly modelu ohrožení. Vysoce asertivní ženy pocítovaly méně negativních a více pozitivních emocí.

V rámci nácviku asertivity mohou tedy matky dětí s postižením pracovat právě na tom typu chování, které je pro ně žádoucí. Může být zaměřen např. na zlepšení komunikačního chování, čímž je následně podpořen i vzrůst jejich sebevědomí a zlepšeno jejich sebehodnocení. Touto cestou se mohou také naučit zvládat konflikty bez nadměrného stresu. Podporou adekvátního otevřeného vyjadřování svých pocitů a postojů může dojít k harmonizaci interpersonálních vztahů v jejich okolí, zejména však v partnerském vztahu. Asertivita též podporuje snahu obhájit si osobně důležité cíle a schopnost být nezávislý na hodnocení jiných lidí. Tyto všechny oblasti jsou v odborné literatuře diskutovány jako právě ty, které způsobují matkám dětí s postižením potíže.

Pro tento projekt jsme stanovili následující hypotézu:

H: Předpokládáme, že se hodnota asertivity u matek handicapovaných dětí po jejím náviku signifikantně zvýší.

Zkoumaný soubor

PRŮMĚRNÝ VĚK MATEK: 38 let (věkové rozmezí 25–64 let)

STAV: vdaných – 49,
rozvedených – 9,
ovdovělých – 3.

VZDĚLÁNÍ: ZŠ – 2 (základní škola),
SOU – 14 (střední odborné učiliště),
SŠ – 38 (střední škola, SOU s mat.),
VŠ – 7 (vysoká škola).

ZAMĚSTNANOST: pracujících – 12
nezaměstnaných – 49 (péče o osobu blízkou).

TYP POSTIŽENÍ DÍTĚTE: zrakové – 6
sluchové – 6
mentální – 20
tělesné – 7
kombinované – 22.

PRŮMĚRNÝ VĚK POSTIŽENÝCH DĚTÍ: 12 let (věkové rozpětí 1–26 let).

Metodologie výzkumu

Každá výpověď v experimentálně ověřovaném vztahu musí vycházet z porovnání alespoň dvou odlišných situací. V našem projektu bylo porovnání zabezpečeno jednou skupinou pokusných osob, které byly měřeny v závisle proměnné před experimentálním zásahem a po něm. Předběžné a konečné měření tak představuje dvě odlišné situace na porovnání. Tento postup jsme zvolili z důvodu horší dostupnosti našeho specifického vzorku. V rámci téže skupiny probandek jsme tedy nejprve zařadili období, ve kterém nebyla asertivita nacvičována a následně období, kdy všechny absolvovaly jednotlivá setkání. O tomto typu projektu se hovoří jako o **řazení podmínek za sebou**. Srovnávali jsme tak změnu, ke které došlo po náviku, se změnou k níž došlo za období bez náviku. Metodu měření jsme tedy aplikovali na prvním setkání s matkami postižených dětí, které proběhlo

tři měsíce před započítáním nácviku, dále pak těsně před začátkem, na jeho konci a také tři měsíce po ukončení tréninku, z důvodu zjištění trvalosti efektu.

Metoda měření

Míra asertivity byla zjišťována prostřednictvím Dotazníku asertivity, který byl původně zkonstruován americkým psychologem Levinshonem, u nás ho publikoval Šlepecký. V tomto šetření byla použita verze Nováka a Capponi, která zahrnuje 41 položek v podobě stručných popisů situací, u kterých zkoumané osoby zaznamenávají, kolikrát se jim daná situace za poslední měsíc přihodila a jak se v ní cítily. Výstupem dotazníku je pak *skóre častosti – frekvence a skóre příjemnosti*, které svým součtem dávají *celkovou hodnotu asertivity*.

Nácvik asertivity s matkami handicapovaných dětí

Nácvik byl rozčleněn do čtyř standardně probíhajících sezení, která se konala jednou týdně. Na prvním setkání byly vysvětleny principy asertivity jako formy tréninku sociálně-psychologických dovedností, dále byl diskutován možný přínos metody pro matky postižených dětí. Také byla popsána teorie typů sociálního jednání a postojů člověka k vlastní roli v komunikaci (základní rozdíly mezi asertivitou, agresivitou a pasivitou). Následně se otevřela diskuse na téma jejich vlastních zkušeností s těmito typy chování. Na závěr sezení byly zadány domácí úkoly: všimnout si, jak se chovají samy probandky a lidé v jejich okolí z hlediska uvedených typů jednání. Toto monitorování chování vedlo pak k jakési vstupní diagnostice, kdy matky zjišťovaly, jak se převážně chovají v jakých situacích, a zda jsou s daným stavem spokojeny. Na základě těchto informací se pak mohly více zaměřit na určitou oblast.

Úvod druhého setkání byl věnován zodpovězení otázek, které u probandek vyvstaly během jejich samostatného cvičení. Pak jsme přikročili k prezentaci a objasnění základních asertivních práv. Zbytek času byl věnován explikaci hlavních principů manipulace, typů manipulativního jednání a popisu možných způsobů obrany před tímto jednáním. Domácím úkolem byl pokus začít se chovat podle zmíněných asertivních práv a zejména seznámení ostatních členů rodiny s principy asertivity. Mělo tak být zabráněno případným nedorozuměním, které nové, nezvyklé chování matek mohlo vyvolávat. Posledním úkolem bylo zaměření se na monitorování manipulativních tendencí ve svém chování a u lidí v blízkém okolí.

Na začátku třetího sezení byl opět dán prostor zážitkům a zkušenostem z plnění asertivních domácích úkolů v uplynulém týdnu a nácviku prosazení oprávněných požadavků, požádání o laskavost, odmítání nevyhovujících žádostí a dosažení kompromisu. Po explikaci daných technik probíhalo praktické cvičení prostřednictvím hraní rolí, při němž jsme pozorovali chování matek v modelových situacích, poskytovali jim zpětnou vazbu

a korigovali případné nedostatky. Hraní rolí bylo zvoleno pro lepší zapamatování nového chování a modifikaci stávajících zafixovaných postojů. Domácím úkolem pak bylo vyzkoušení nových asertivních technik v praxi.

Ve čtvrtém týdnu jsme opět věnovali prostor diskusi o plnění zadaných úkolů. Kromě toho jsme také popsali jednotlivé typy kritiky a nejčastěji se vyskytující způsoby reakce na ni. Posléze jsme vysvětlili asertivní možnosti zvládnání kritiky a způsoby jejího podávání. Formou hraní rolí pak byly procvičeny jednotlivé asertivní techniky spadající do této oblasti. Zbytek času byl věnován procvičování přijímání a skládání komplimentů. Opět jsme zadali samostatné procvičování probraných technik.

Na posledním setkání, které se konalo s tříměsíčním odstupem, jsme si stručně zopakovali jednotlivé asertivní techniky s tím, že důraz byl kladen na úspěchy i problémy spojené s aplikací toho kterého postupu u probandek. Každá pak měla uvést, zda pro ni měly nějaký přínos z pohledu uplynulých tří měsíců, případně v čem. Každá měla také možnost přednést konkrétní problém. Společně jsme pak hledali možnosti jeho řešení.

V průběhu jednotlivých sezení byly matky pozitivně motivovány, aby zkoušely nové způsoby chování, nevyvíjeli jsme však na ně nátlak, aby za každou cenu techniky užívaly. Návčik asertivity má být protistresovou technikou, nemá produkovat další stres. Cílem návčiku nebylo bezchybné naučení se jednotlivým technikám a jejich přesná aplikace v praxi. Šlo spíše o dosažení takového způsobu chování, který měl matkám přinášet pocit jistoty, vyšší sebedůvěry a vnitřní spokojenosti.

Výsledky

Dotazník asertivity byl administrován celkem čtyřikrát z důvodu ověření efektu návčiku asertivity. Co se týče **subškály frekvence**, dosáhly probandky při *prvním měření*, tj. tři měsíce před začátkem návčiku průměrného skóre **62**, což je hodnota spadající do pásma průměru. U **škály přijemnosti** měly matky postižených dětí průměrné skóre **67** (hodnota řadící se do pásma podprůměru). Průměrná hodnota **celkového skóre asertivity** byla při prvním měření **129**, což je podle autorů dotazníku podprůměrná úroveň tohoto znaku.

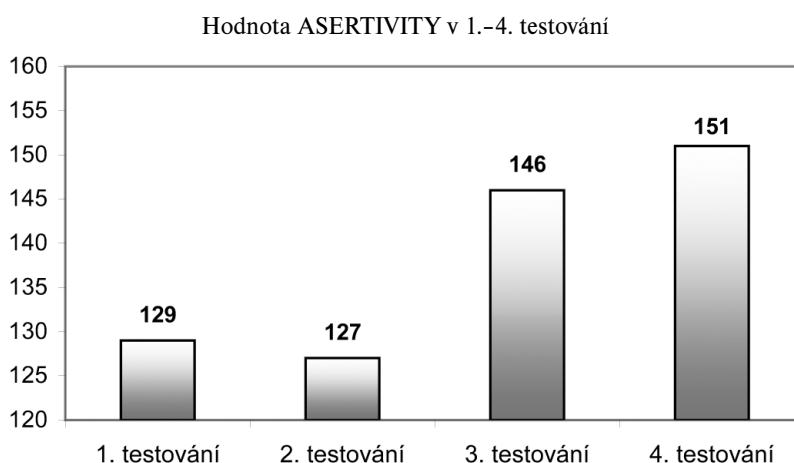
Při *druhém měření*, tj. těsně před začátkem terapeutického zásahu, dosáhly probandky průměrného skóre u **subškály frekvence 61** (průměrná hladina), u **skóre přijemnosti** to byla hodnota **66**, řadící se do pásma podprůměru. **Celkové skóre asertivity** mělo průměrnou hodnotu **127** (podprůměrná úroveň).

U *třetího testování*, které proběhlo těsně po ukončení návčiku, dosáhly matky postižených dětí průměrného **skóre frekvence 64**, což je průměrná úroveň tohoto znaku. Co se týče **skóre přijemnosti**, dosáhly průměrného skóre **84** (podprůměrná míra). Průměrné **celkové skóre asertivity**, které ženy získaly v tomto měření, bylo **146** - hodnota z pásma podprůměru.

Při *čtvrtém měření*, které proběhlo s tříměsíčním odstupem, dosáhly probandky průměrné hodnoty u skóre **frekvence 65** (pásma průměru), u **skóre přijemnosti** to bylo **86**

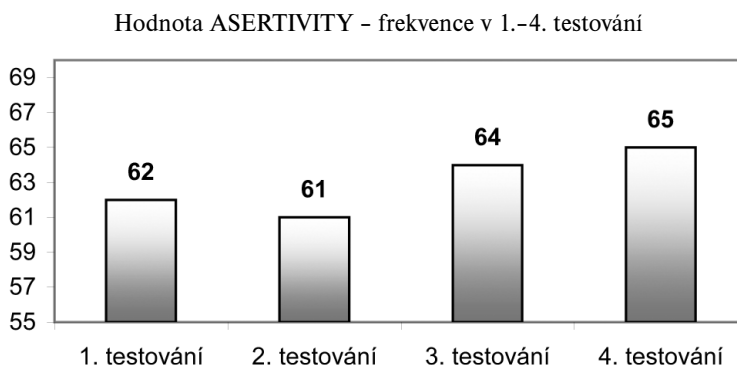
(pásmo podprůměru), **celkové skóre asertivity** mělo průměrnou hodnotu **151** (pásmo podprůměru).

Graf číslo 1 názorně ukazuje posuny, ke kterým došlo v hodnotách *celkového skóre asertivity*. Je z něj patrné, že mezi prvním a druhým měřením došlo k mírnému, ale statisticky nevýznamnému snížení hladiny asertivity. Ovšem mezi druhým a třetím testováním došlo ke statisticky významnému zvýšení úrovně této veličiny. Tento fakt nám umožnil **přijmout hypotézu**, ve které jsme předpokládali, že hodnota asertivity se u matek handicapovaných dětí po nácivku signifikantně zvýší. Mezi třetím a čtvrtým testováním došlo ještě k dalšímu nárůstu úrovně asertivity, nebyla však již prokázána statistická významnost. Dá se tedy říci, že efekt zvýšení úrovně asertivity přetrval u matek dětí s postižením i po třech měsících.



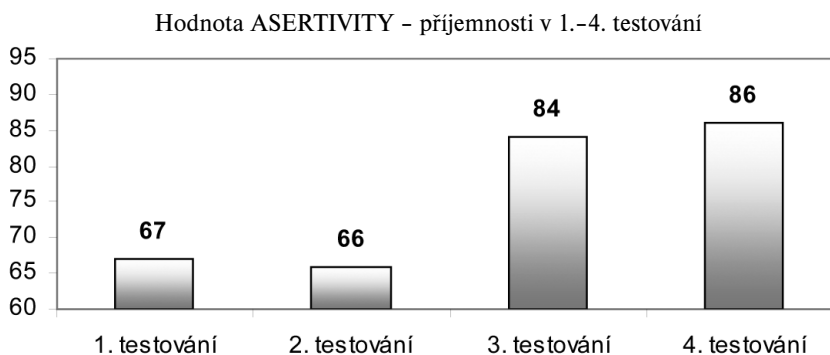
Graf č. 1

Graf číslo 2 ilustruje změny, které nastaly v hodnotách *subškály asertivity - frekvence*. Posuny mezi prvním, druhým, třetím a čtvrtým měřením nebyly statisticky významné. Srovnáme-li však hodnoty z prvního měření a čtvrtého měření, zjistíme, že zde došlo ke statisticky významnému zvýšení. To znamená, že během doby, co se ženy účastnily výzkumného projektu, u nich došlo ke zvýšení frekvence účasti na situacích vyžadujících asertivní řešení, tak jak je modelově popisuje daný dotazník.



Graf č. 2

Graf číslo 3 popisuje vývoj hodnot *subškály asertivita - příjemnost*. Mezi prvním a druhým testováním nedošlo ke statisticky významné změně. Ovšem mezi druhým a třetím měřením došlo ke statisticky signifikantnímu zvýšení míry příjemnosti prožívání asertivních situací. Tři měsíce po ukončení nácviku se tato hodnota ještě mírně zvýšila, ne však statisticky významně. Můžeme konstatovat, že výše popsany efekt přetrval i po třech měsících od doby ukončení terapeutických setkání.



Graf č. 3

Ke statistickému zpracování výsledků výzkumu byl použit Studentův t-test.

Jednotlivé položky dotazníku jsme ještě rozřídili podle dříve zmíněného **modelu asertivních dovedností**. *Specifické dovednosti expresní asertivity – umění podat kompliment, po-*

chvalu, byly již před počátkem nácviku asertivity u matek na dobré úrovni. Situace s nimi spojené prožívaly příjemně i jejich frekvence byla nad průměrem. Po skončení nácviku došlo ještě k mírnému zlepšení, a to jak v oblasti prožívání tak i ve frekvenci situací.

Co se týče *elementárních asertivních dovedností komunikace - vyjádření vlastních názorů, postojů, pocitů*, které vyžadují užití techniky sebeotevření, zde byla situace odlišná. Dát najevo své pocity, otevřeně projevit svůj názor, byl pro ženy problém. Takové situace prožívaly nepříjemně, ovšem po nácviku došlo ke změně ve směru pozitivního prožívání. Tento pozitivní posun vydržel i po třech měsících. K elementárním asertivním dovednostem se řadí i *umění požádat o laskavost*. To bylo u žen na poměrně dobré úrovni už před nácvikem asertivity, po něm však došlo ještě k mírnému zlepšení, zejména v oblasti prožívání těchto situací.

V rámci skupiny dovedností souvisejících s *prosazením či odmítnutím požadavku* zaznamenávaly probandky v dotazníku tyto situace jako velmi nepříjemně prožívané, rovněž frekvence výskytu takových situací byla nízká. Po tréninku asertivity neprožívaly tyto situace už tak nepříjemně, jejich výsledky se však nepřesunuly na opačný – pozitivní pól škály, ale do jejího středu. Popisovaly své pocity při daných situacích jako neutrální.

Poslední skupinu asertivních dovedností tvoří *postupy vyrovnávání se s kritikou a umění podávat kritiku*. V případě vyrovnávání se s kritikou bylo prožívání těchto situací u žen před nácvikem asertivity vyloženě negativní. Po něm došlo k mírnému zlepšení v oblasti prožívání. Co se týče sdělování kritiky, zde rovněž prožívaly matky tyto situace před nácvikem velmi nepříjemně, po něm ovšem došlo k výraznému posunu směrem k pozitivnímu prožívání.

Diskuse

V oblasti péče o rodiny s handicapovanými dětmi převládá v současné době trend zaměření veškerého úsilí a pozornosti na samotné děti, přičemž se zapomíná na rodiče, jejichž potřeby zůstávají v pozadí. Uvědomíme-li si, že jsou to právě rodiče, respektive matky, kdo jsou v životě dětí s postižením nejdůležitější, musíme vzít také na vědomí fakt, že jejich psychická kondice rozhoduje o kvalitě péče, kterou svým potomkům poskytují. Zaměřili jsme se proto na uplatnění takové psychohygienické metody, která by co nejvíce odpovídala potřebám matek dětí s postižením. Zvolili jsme nácvik asertivity.

Na základě aplikované metody měření jsme zjistili, že celkové skóre asertivity probandek se řadilo do pásma podprůměru. Tato nízká úroveň se dá vysvětlit pozicí matek handicapovaných dětí v dnešní společnosti a samozřejmě i jejich nazíráním na svou situaci. Postižení svého dítěte totiž vnímají jako stigma. Některé reakce jejich okolí je v tomto přesvědčení ještě utvrzují. Po narození handicapovaného dítěte se jeho rodiče najednou stávají členy specifické skupiny, jistým způsobem vydělené z většinové společnosti. Zjišťují, že se k nim lidé chovají jinak než dříve. To je do jisté míry znejistuje při jednání v sociálních situacích. Figuruje zde i určitá míra izolace, do které se především matky často dostávají. Opouštějí totiž své zaměstnání, redukují své zájmy, méně se stýkají

s přáteli a někdy i příbuznými. Během našich setkání si probandky samy stěžovaly na skutečnost, že se jim jejich přátelé odcizují, nerozumí si s nimi, nezřídka se stává, že se jim vyhýbají, jelikož nevědí, jak se chovat.

Souvislost úrovně asertivity s rolí a statusem ženy ve společnosti potvrdila i metaanalytická studie Twenge (2001), který sledoval vývoj asertivity ve vztahu k výše zmíněným proměnným u amerických žen v letech 1931–1993. Zjistil, že úroveň asertivity žen v roce 1945 vzrostla ve srovnání s úrovní z roku 1931, od roku 1946 do roku 1967 však klesla. Od roku 1968 do roku 1993 se pak opět zvýšila. Twenge svou studii uzavírá tvrzením, že sociální změny ve společnosti jsou tak internalizovány jako osobnostní rys.

Ve výše zmíněné nejistotě v sociálních situacích a ve vnímání narození handicapovaného dítěte jako vlastní selhání spatřujeme vysvětlení i pro negativní prožívání probandek v situacích spojených s vyjádřením vlastního názoru, postoje, pocitu. Je tu úzká souvislost i se schopností prosadit či odmítnout požadavky na ně kladené. Jako by pocity viny a selhání bránily v asertivním prosazení se.

Na druhou stranu přinesla okolnost narození handicapovaného dítěte matkám i možnost respektive nutnost naučit se některé dovednosti samy. Zjistily jsme, že v některých asertivních dovednostech dosahovaly probandky výborných výsledků již před zahájením tréninku. Šlo např. o specifické dovednosti expresní asertivity – umění podat kompliment, pochvalu. S těmito situacemi mají matky dlouhou zkušenost. Snaží se podporovat své děti v jejich úsilí a také své partnery při zapojování se do péče o děti nebo při pomoci v domácnosti. Aby partneři nerezignovali na svou účast v dění rodiny, snaží se nenechat jich aktivitu bez povšimnutí a pochvalami posilují jejich chování.

Po nácviku asertivity, se dle našeho očekávání, statisticky významně zvýšila úroveň asertivity i míra přijemnosti prožívání asertivních situací. Probandky se již cítily jistější, věděly, jak se dají určité typy situací zvládnout, vyzkoušely si v rámci našich setkání různé druhy asertivních technik, snažily se plnit zadané domácí úkoly. U subškály asertivita – frekvence nedošlo po nácviku autogenního tréninku a asertivity k výrazným změnám, ty jsme zaznamenali až při porovnávání výsledků z prvního a posledního měření. Domníváme se, že toto zvýšení je nutno připsat působení nácviku rozličných způsobů asertivního jednání v konkrétních situacích prostřednictvím hraní rolí, které dodalo probandkám odvalu pouštět se do situací, jež vyžadují asertivní chování i v praktickém životě. Na posledním setkání, které se odehrávalo tři měsíce po ukončení nácviku, měly probandky zhodnotit jeho přínos. Uváděly, že si začaly uvědomovat, co dělají špatně, co dobře a více přemýšlejí o svém chování. Domníváme se, že technika jim pomohla k lepšímu sebepoznání, hlubšímu pochopení svého chování a realističtější sebepercepci, ke které přispěla i zpětná vazba, které se jim v rámci našich sezení dostalo. Nácvik je dále, dle jejich slov, naučil hledat a vystihovat podstatu problému, a tím ho i rychleji a snáze vyřešit. Popisovaly, že se jim zvedlo sebevědomí, použily-li některou z asertivních technik, dokonce i tehdy, když situace nedopadla tak, jak si představovaly. Cítily se dobře, jelikož nebyly pasivní. Některé matky uváděly, že při kritizování své osoby zůstávají klidné a protistranu si vyslechnou

až do konce, i když je to pro ně nepříjemné. Jiné probandky zase oceňovaly, že si kritiku už neberou tak osobně a neurážejí se, více nad ní přemýšlejí a snaží se nereagovat hned obranou či útokem. Převažuje teď u nich spíše tendence věc napravit a zbytečně se svou chybou dále nezaobírat. Ženy pozitivně hodnotily, že se naučily řešit problémy v klidu, bez hádek, nyní jsou schopny vyslechnout si partnerův názor i když s ním nesouhlasí. Uváděly, že kritiku pronášejí jiným způsobem, než dříve, jsou více „nad věcí“. Umějí také již odmítnout požadavky, které jim nevyhovují, mají tím pádem méně starostí, nemusí dělat, co nechtějí, neřeší problémy jiných lidí, cítí se lehčeji a volněji.

Máme-li srovnat výsledky svého výzkumu s již publikovanými studiemi, můžeme konstatovat, že metoda asertivního výcviku je ověřená jako efektivní, přínosná metoda, jako např. ve studii Lin a kol. (2004). Tito autoři sledovali efektivitu nácviku asertivity u zdravotních sester a studentů medicíny. Měřili úroveň asertivity, sebevědomí a spokojenosti v oblasti interpersonální komunikace. Zjistili zvýšení úrovně asertivity a sebevědomí, spokojenost s interpersonální komunikací se signifikantně nezvýšila. Při studiu různých zdrojů se nám však nepodařilo objevit výzkumný projekt, který by pracoval se stejným výzkumným vzorkem jako my.

Literatura

- Azais, F., Granger, B.: Disorders of assertiveness and social anxiety. *Ann. Med. Psychol.* 1995, 153 (10), 667-75.
- Buback, D.: Assertiveness training to prevent verbal abuse in the OR. *AORN J.* 2004, 79 (1), 148-70.
- Capponi, V., Novák, T.: *Sám sobě psychologem.* Praha, Grada 1992.
- Cotler, S. B., Guerra, J. J.: *Assertion Training. A Humanistic - Behavioral Guide to Self - Dignity.* Champaign, Illinois, Research Press 1980.
- Dann, M., Sommer, N.: Managing difficult staff interactions: effectiveness of assertiveness training for SCI nursing staff. *Rehabil. Nurs.* 1997, 22 (2), 82-7.
- Janiš, K., Bártová, Z.: *Uplatnění asertivity v sociální komunikaci.* Gaudeamus, Hradec Králové 2005.
- Kebza, V., Šolcová, I.: Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie* 42, 1998, 5, 429-448.
- Lange, A. J., Jakubowski, P.: *Responsible Assertive Behaviour. Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers.* Champaign, Illinois, Research Press 1980.
- Lawton, S., Stewart, F.: Assertiveness: making yourself heard in district nursing. *Br. J. Community Nursing.* 2005, 10 (6), 281-83.
- Lin, Y. R. a kol.: Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Educ. Today.* 2004, 24 (8), 656-65.
- Novák, T., Capponi, V.: *Asertivně do života.* Grada Publishing, Praha 2004.
- Novák, T., Kudláčková, Y.: *Jak se prosadit asertivně.* Praha, Grada Publishing 2000.
- O'Brienová, P.: *Asertivita.* Praha, Management Press 1998.

- Pospíšil, M.: Asertivita aneb jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích. Vydáno vlastním nákladem 1996.
- Pospíšil, M.: Asertivita je stále živá. Vydáno vlastním nákladem, Plzeň 2005.
- Praško, J.: Asertivita v partnerství. Grada Publishing, Praha 2005.
- Praško, J., Prašková, H.: Asertivitou proti stresu. Praha, Grada Publishing 1996.
- Praško, J., Šlepecký, M., Ďurný, P.: Komunikácia a sebakpresadenie. Čadca, DV štúdio 1996.
- Shimizu, T. a kol.: Relationship between burnout and communication skill training among Japanese hospital nurses: a pilot study. *J. Occup. Health*. 2003, 45 (3), 185–90.
- Schutz, A.: Assertive, offensive, protective, and defensive style of self-presentation: a taxonomy. *J. Psychol.* 1998, 132 (6), 611–28.
- Štěrbová, D.: Základní poznatky o sexualitě, sexuální výchově a programech pro rozvoj sexuality u osob s mentálním postižením – možnosti v přípravě profesionálů a rodičů. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica, Psychologica* 34. 2005, *Varia Psychologica* 10, 155–164.
- Tomaka, J. a kol.: Assertiveness predicts threat and challenge reactions to potential stress among women. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1999, 76 (6), 1008–21.
- Twenge, J. M.: Changes in women's assertiveness in response to status and roles: a cross-temporal meta-analysis, 1931–1993. *J. Pers. Soc. Psychol.* 2001, 81 (1), 133–45.
- Vališová, A.: Asertivita v rodině a ve škole. Jinočany, H + H 1998.
- Vašina, B., Zášková, H.: Vybrané otázky psychologie zdraví, anomálního a abnormálního vývoje. Ostrava, Ostravská univerzita FF 1996.
- Vybíral, Z.: Psychologie lidské komunikace. Praha, Portál 2000.

Souhrn

V současné době převládá v oblasti péče o rodiny s handicapovanými dětmi trend zaměření veškerého úsilí na samotné děti, přičemž se zapomíná na jejich rodiče, jejichž potřeby zůstávají v pozadí. Cílem této práce bylo ověření účinnosti tréninku asertivity u matek dětí s postižením. Probandek bylo 61, typ postižení jejich dětí nebyl vymezen. Matky absolvovaly 5 sezení, která trvala 1,5 hodiny. Jako metoda měření byl použit Levinshonův Dotazník asertivity. Jeho výsledky prokázaly zvýšení úrovně asertivity u probanek po absolvování tréninku. Můžeme tedy konstatovat, že trénink asertivity je efektivní psychohygienická metoda ověřená u vzorku matek dětí s postižením.

Klíčová slova

Asertivita, matky dětí s postižením, efektivita tréninku asertivity.

Summary

Assertiveness of mothers with handicapped children

Background: Nowadays, the tendency is to focus all attention and efforts on the handicapped children while their parents' needs are being ignored.

Aim and objectives: The aim of the investigation was to verify the effectiveness of assertiveness training at mothers of handicapped children. The number of participants was 61, type of their children's handicap was not specified.

Method: Participants received five 1.5-h sessions of assertiveness training once a week. Data were collected before and after training and again 3 month after the end of training using the Levinshon's Questionnaires of Assertiveness.

Results: After the assertiveness training the value of assertiveness of mothers with handicapped children significantly increased.

Conclusion: On the basis of acquired results it can be stated that assertiveness training is effective psychohygienic method for such specific group as mothers of handicapped children are.

Key words

Assertiveness, mothers of handicapped children, effectiveness of assertiveness training.

PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE U VRCHOLOVÝCH SPORTOVců

Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Úvod

Psychologie sportu je jednou z řady aplikovaných psychologických disciplín a jako taková se řídí zákonitostmi platnými pro psychologii obecně. Díky specifickým charakteristikám sportovního prostředí však vykazuje proti většině ostatních aplikovaných psychologických disciplín některé odlišnosti. Pro kvalitní psychologickou práci v oblasti sportovní psychologie považujeme za užitečné na tyto rozdíly upozornit, popsat jejich projevy a naznačit způsoby jejich řešení.

Přehled poznatků

Na základě zkušeností z naší psychologické praxe se jsme definovali šest oblastí s typickými odlišnostmi a specifickými nároky:

1. **Krajní polohy v očekávání klienta.**
2. **Zvýšenou citlivost vztahů v triádě psycholog-sportovec-trenér.**
3. **Skryté zakázky.**
4. **Kompetenci psychologa.**
5. **Vysoké nároky na efektivitu práce.**
6. **Časovou a prostorovou náročnost.**

ad 1) **Krajní polohy v očekávání klienta**

Očekávání klienta je jedním velmi důležitých faktorů ovlivňujících průběh a efekt psychologické intervence. Vyjadřuje míru důvěry klienta ve smysl a účinnost prováděného postupu. Ve sportovní psychologické praxi se poměrně často setkáváme s některými extrémními očekáváními.

a) **S výraznou obavou ze stigmatizace** – z označení za duševně nemocného, za „blázná“. Konzultace s psychologem může být sportovcem prožíváno jako osobní a profesionální selhání. To vede k tomu, že se sportovec psychologické konzultaci vyhýbá, své potíže se snaží skrýt, zatajit, popřít (disimulace).

b) **S nedůvěrou v možnosti psychologie**. Sportovec nevěří, že psycholog s nějakými testy či rozhovorem může cokoliv změnit. V některých případech nedůvěra v možnosti psychologie či schopnosti psychologa nevychází od samotných sportovců, ale od lidí kteří jsou jim blízcí. Jsou to lidé ze sportovního prostředí – trenéři, agenti, manažeři – kteří mají na sportovce dominantní vliv a jsou přesvědčeni, že vzniklé potíže zvládnou sami.

Tato obava nebo nedůvěra může být natolik silná, že část těchto klientů se nikdy do ordinace sportovního psychologa nedostaví, ačkoliv by pro ně psychologická intervence znamenala přínos.

c) **Nepřiměřeně vysoké očekávání** spojené s představou, že psychologie vládne zázračnou mocí, metodami a prostředky, a že během jednoho sezení bude problém vyřešen. Sportovec přichází povzbuzen informacemi z neověřených zdrojů o zázračné moci hypnózy, nabíjení energií a dalších tajemných silách které lze využít k okamžitému a zásadnímu zvýšení výkonnosti.

Příčiny jsou ve všech třech uvedených příkladech podobné. Hlavní leží na straně sportovní psychologie (sportovních psychologů) samých – nedostatečná propagace oboru, neschopnost uvést na pravou míru zavádějící informace z pochybných zdrojů, nízká angažovanost ve sportovní praxi. Druhá významná příčina vyplývá ze samotné charakteristiky prostředí výkonnostního a vrcholového sportu – tedy z dominantního postavení hodnoty výkonu, samostatnosti, soutěžení, síly a dominance. Tyto charakteristiky vytvářejí uspořádání, které je živnou půdou výše popsaných krajích vstupních očekávání.

ad 2) Zvýšená citlivost vztahů v triádě psycholog–sportovec–trenér

Problematika nastavení hranic sdílení a ochrany důvěrných informací je klíčovou stránkou každé psychologické intervence. V sportovní oblasti je situace o to citlivější, že psycholog vstupuje nejen do intimní sféry sportovce, ale i do velmi důvěrného vztahu mezi sportovcem a trenérem.

Samotný sportovec přichází z nejistotou, jak bude s důvěrnými informacemi zacházeno, jakou bude mít možnost ovlivňovat jejich sdílení dalšími osobami. Pro trenéra bývá konzultace jeho svěřence s psychologem spojena s obavou s narušení vztahu, úniku informací, ztráty kontroly nad děním. V důsledku této obavy někdy trenér požaduje od intervenujícího psychologa veškeré získané informace.

Pro psychologa platí etický kodex práce, který ho váže tajemstvím a povinností nesdělovat dalším osobám informace o klientovi. Je však potřebné respektovat vysokou provázanost vztahu sportovce a jeho trenéra. Psycholog zde vstupuje jako cizí prvek do oblasti, která dosud výsostně náležela pouze těmto osobám..

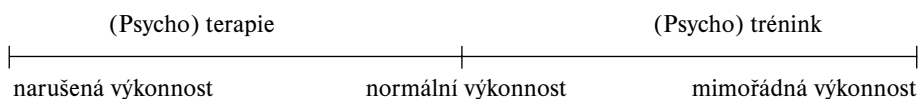
V praxi se nám osvědčilo využít model z rodinné nebo párové terapie a na první společné konzultaci (psycholog–trenér–sportovec) pravidla pro sdílení informací společně zformulovat a zahrnout do písemného kontraktu. Obvykle tato pravidla bývají formulována následovně: trenér je pravidelně (nejčastěji na společném nebo samostatném sezení) informován o všem, co má nějakou souvislost s dohodnutým cílem psychologické intervence. Sportovec má právo rozhodnout, že některé informace sdílet nebude. V případě, že se jedná o informace pro trenéra důležité, bude psycholog se sportovcem hledat vhodnou formu tak, aby se tyto informace v co nejkratším časovém horizontu sdílet daly.

ad 3) Skrytá zakázka

Nejčastějším požadavkem, se kterým přichází sportovec za psychologem, je potřeba zvýšit výkon – ať už z celkového hlediska nebo jako schopnost podat odpovídající výkon v situaci, kdy je to nejvíce zapotřebí. Takto je také ze strany klienta formulován kontrakt (psychologická dohoda o pravidlech a cílech intervence).

Aby však byla psychologická intervence spolehlivá, účinná a bezpečná, je ve většině případů potřeba alespoň základně probrat i dalších důležité oblasti života sportovce – významné vztahy, zázemí, životní příběh, sexualitu, hodnoty, životní směřování atd. Tyto oblasti jsou u každého člověka úzce vzájemně provázány a potíže ve sportu mohou mít skrytou příčinu kdekoli jinde.

Se skrytostí skutečné příčiny potíží souvisí také „typ“ psychologické intervence. Tu můžeme (opět velmi zjednodušeně) rozdělit podle způsobu práce na terapeutickou a tréninkovou. Terapie (psychoterapie) je potřebná v situaci, kdy je závažněji narušené chování a prožívání jedince v běžných životních podmínkách. O trénink (psychotrénink) se jedná v případě, že je potřeba vyladit psychiku na vyšší výkonnost odpovídající náročnosti podmínek a úrovni fyzické připravenosti.



ad 4) Kompetence psychologa

S problému typu intervence terapie-trénink úzce souvisí také kompetence sportovního psychologa. Psychologem je v ČR absolvent jednooborového, příp. dvouoborového magisterského studia psychologie. Toto absolutorium ho opravňuje k vykonávání profese psychologa ve všech aplikovaných oblastech s tím, že většina z nich vyžaduje další speciální vzdělávání (atestace, výcviky, praxi, kurzy).

Sportovní psychologie je v důsledku některých historických souvislostí výjimkou. Za sportovního psychologa je uznán i absolvent tělovýchovné nebo pedagogické fakulty –

oboru tělesná výchova, či výjimečně absolvent jiné vysoké školy s dalším postgraduálním vzděláním v kinantropologii se zaměřením na psychologii sportu.

Sportovní psycholog, který nemá magisterské vzdělání v psychologii doplněné atestací z klinické psychologie nebo akreditovaným psychoterapeutickým výcvikem by rozhodně neměl vstupovat do oblasti terapeutické pro které nemá dostatečnou kompetenci.

Nicméně i klinický psycholog bez znalostí sportovní psychologie naráží při práci se sportovci na specifické potíže – např. s ohledem na vysokou zátěžovost prostředí vycházejí sportovcům v klasických psychodiagnostických testových metodách zvýšené skóry anxiety a agresivity, které bez přihlídnutí ke kontextu mohou zkreslovat diagnózu i následnou terapii.

ad 5) Vysoké nároky na efektivitu práce

Jak už bylo v předchozích částech uvedeno, nejčastějším cílem konzultací s psychologem je zvýšení schopnosti podat výkon v situacích, které to vyžadují. Toto zvýšení výkonnosti v soutěži bývá také automaticky považováno za indikátor úspěšnosti intervence. Výkonnost v soutěži je však spojena s řadou dalších faktorů. Vztahovat efekt psychologické práce pouze k zlepšení výkonnosti je zavádějící a rizikové.

Pro objektivní posouzení efektu se nám osvědčilo zformulovat více kritérií, které společně posuzují všichni zúčastnění – psycholog, sportovec, trenér. Jedná se zejména o vyhodnocení v následujících oblastech:

- celkové změny v prožívání a chování sportovce,
- změny ve vztazích a komunikaci s okolím,
- porovnání výsledků opakované psychologické diagnostiky,
- výsledkový trend, včetně důkladného rozboru příčin úspěchů a neúspěchů.

ad 6) Časová a prostorová náročnost

Typickou situací, se kterou se opakovaně při práci se sportovci setkáváme je časová tíseň. Pro kvalitní psychologickou práci jsou potřebná pravidelná setkání (v první fázi obvykle 1 hodina týdně po dobu 4 až 8 týdnů). To však bývá, s ohledem na probíhající soutěže nebo tréninková soustředění, po většinu sezóny obtížně realizovatelné.

Možným řešením je koncentrace sezení do dvouhodinových bloků, konzultace po internetu, zadávání „domáčího“ nácviku, a tam kde je to možné přesun kompetencí na samotného sportovce a trenéra.

Podobné nároky jsou kladeny na prostředí, ve kterém psychologická intervence probíhá. Pro kvalitní uchopení problému většinou nestačí konzultace v ordinaci psychologa, ale je žádoucí vidět sportovce v průběhu tréninku i vlastní soutěže.

Závěr

Je samozřejmé, že výše popsané jevy se nevyskytují pouze v praxi psychologie sportovní. Každý z nich známe v určité míře i z jiných oblastí aplikované psychologie. Jejich společný výskyt i typické doprovodné jevy však skutečně utváří specifické podmínky psychologie sportu.

Respekt k těmto charakteristikám může být dobrým předpokladem ke zvýšení kvality psychologické práce a tím současně k zvýšení jejího kreditu u sportovců, trenéru i ostatních odborníků působících ve sportovní praxi.

Literatura

Martens, R. (1987). Coaches guide to sport psychology. Champaign : Human Kinetics Publisher.
Tailor, J. and Wilson G. (2005). Applying sport psychology. Champaign : Human Kinetics Publisher.

Psychologická intervence u vrcholových sportovců

Psychologická intervence (poradenství, psychotherapie, psychotrénink) v kontextu vrcholového sportu vykazuje jistá specifika v porovnání s prací psychologa v jiných oblastech (školství, zdravotnictví, obchodu, dopravě...).

Autor na základě svých zkušeností tyto specifika vymezuje, třídí a porovnává. V souvislosti s tím se také zamýšlí nad kvalifikačními a kompetenčními předpoklady sportovního psychologa.

Psychological intervention of athletes

The psychological intervention (counseling, psychotherapy, psychological training) in context with the top sport, shows certain specifications in comparison with the work of a psychologists in different areas such as education, health service and trade.

The author draws from experience of himself and encloses, classifies and compares these special features. In connection with it he also contemplates the suppositions of qualification and competence of the sports psychologists.

Klíčová slova

Psychologie sportu, kompetence sportovního psychologa, sport.

ŠIKANÁ - ANALÝZA VYBRANÝCH PŘÍČIN

Mgr. Kateřina Sýkorová, Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Abstrakt

Tento článek se zabývá problematikou šikany a šikanování ve školách, a to pouze s ohledem na problematiku příčin tohoto jevu. Zároveň se však text neomezuje na výčet možných situací a jevů, které se mohou stát příčinou šikany. Jde spíše o postižení systematického hlediska, ze kterého lze k šikaně přistupovat. Aktéři šikany jsou zde pojímání jako prvky systému šikany, ve kterém existuje složitá síť vazeb a vztahů. Tyto lze nahlížet z konstruktivistického úhlu pohledu, tedy jako vztahy specifických zpětných vazeb a cirkulárních účinků. V závěru textu se pokouším o dialektickou úvahu nad současnou reflexí šikany, ze které by mělo vyplynout, jak obtížné je šikaně jako sociálně psychologickému problému porozumět natolik, aby bylo možné postulovat obecné zákonitosti jeho řešení.

Abstract

The following text is focused on the problem of violence at school, especially on causes of this problem. It is not only a list of possible situations and facts, that can cause school violence, it is something more. I explore the problem from the point of view of the theory of systems and of the theory of social construction. It is because I believe that school violence is a complex system of realtionships and feed backs. In the very end of this article I analyse the issue of school violence dialectically. My conclusion is that to understand school violence means to understand every single violent situation and the role of all the individuals involved. It means that it is very difficult to postulate whatever "recept" how to solve school violence.

Klíčová slova

Šikana - school violence, systém - systém, sociální konstrukce - social construction, aktéři šikany - actors of school violence.

Úvod

Aktuální téma šikany, se vlastně týká jednoho z rozměrů školského systému, který zasahuje jak do oblasti formální struktury, tak do oblasti struktur neformálních – jde tedy o podoby vzájemného soužití mezi žáky ve školách. Zároveň jde o téma, které jasně dokazuje důležitost role pedagoga v celém procesu školské socializace, a to nejen z hlediska její edukační funkce. Jinými slovy ukazují pedagoga jako tzv. pomáhajícího profesionála, profesionála, který kromě svých faktických znalostí a dovedností musí umět do práce zapojovat i svou vlastní osobnost¹. To jsou dvě základní roviny předloženého textu – vztahy mezi žáky navzájem a vztahy mezi pedagogy a žáky. Třetím velmi důležitým rozměrem problému šikany je podle mého názoru fakt, že jde o situace ukazující mnohovrstevnatost školského systému a nemožnost a nevhodnost jeho odtrhávání od ostatních institucí ve společnosti. Šikana jako fenomén podle mého názoru jasně ukazuje, že do vzájemné interakce na půdě školy nevstupují jen učitel a žák, nebo žáci navzájem, ale třetím vrcholem tohoto interakčního trojúhelníku je vždy to, co nazýváme společnost. Společnost je pojem, který nelze uchopit jednoznačně a je nutné s ním pracovat s nejvyšší opatrností. Je to právě abstraktní pojem společnost, který je často označován za původce či konečnou příčinu tzv. sociálně patologických jevů. Proto si dovoluji termín společnost operacionalizovat do uchopitelnějších znaků, které snad nejsou tolik zavádějící. Pro potřeby pochopení problematiky šikany postačí totiž vnímat vliv společnosti na školu a její fungování z hlediska společenských norem a hodnot. Hodnoty chápeme jako cílové struktury společnosti, které jsou jedincům předkládány jako hodny dosahování a normy pak jako regulativy, společenská pravidla, jejichž dodržování je od členů společnosti vyžadováno a díky nimž podléháme sociální kontrole. Je tedy zřejmé, že na půdě školy je užití těchto dvou kategorií analýzy možností jak uchopovat a přistupovat k šikaně coby objektu sociologického výzkumu.

Metodologie

Cílem této závěrečné práce je analýza vybraných příčin takového patologického chování ve školách, které je nazýváno šikanou. Jde o práci spekulativní, nepracuji s žádným primárním empirickým materiálem. Domnívám se však, že nabízím v jistém slova smyslu nový pohled na vybrané příčiny šikany tím, že je zasazuji do kontextu onoho výše zmíněného interakčního trojúhelníku žáci–učitelé–společnost. Snažím se mnou analyzované příčiny šikany zasadit tedy do širšího kontextu a poukázat tím na důležitost všech stránek zkoumaného problému. Příčiny šikany, které jsem pro analýzu zvolila jsou ty, které vycházejí ze vztahů v rámci školy. Jde tedy o příčiny, které mají podle mého názoru své kořeny ve vztazích mezi žáky navzájem a mezi učiteli a žáky. Ráda bych svou práci poukázala na skutečnost, že vztahy, ze kterých může vyplynout situace šikanování nemusí být vta-

¹ Srov. Kopriva, K. Lidský vztah jako součást profese. Praha : Portál, 2001.

hy primárně patologické. K tomuto účelu používám prostředky analýzy systémů, které vycházejí z koncepce Gregory Batesona a Umberta Maturany. Dotýkám se i možností, které v dané oblasti nabízí optika sociálního konstruktivismu, kterou lze také kreativně využít v rámci studia sociálně patologických jevů. Nástrojů analýzy šikany je jistě celá řada a konstruktivismus se stal objektem mého zájmu z toho důvodu, že problematiku šikany umožňuje vnímat z více různých úhlů pohledu. Základní premisou, kterou z těchto koncepcí vybírám je tvrzení, že neexistuje objektivní realita, která je pro všechny stejná, ale existuje mnoho realit, které mají pro své nositele specifický význam. Tento význam je jim připisován právě sociálním aktérem, a tím dochází k sociální konstrukci světa, který pak mezi sebou komunikujeme². Nutno zde připomenout nesmrtelnou myšlenku filosofa Epikteta, který řekl, že to nejsou objekty samotné, které nás rozrušují, ale je to význam, který jim přikládáme. Proto se domnívám, že bychom se měli více snažit porozumět situaci šikany z hlediska jejich aktérů a z hlediska významů, které jí právě oni přikládají, než se snažit o expertní zásahy z pozice vnějšího pozorovatele. K tomu slouží právě optika sociálního konstruktivismu.

Téma šikana je v této práci nahlíženo také z hlediska aspektu vnitrodruhové agrese, s ohledem na modelovou situaci jedné z možných variant vzniku šikany (příchod nového žáka do třídy). Agresi vnímám jako nástroj tvorby, udržování i rozpadu systému, zároveň je agrese sociálním jednáním, které pochází z velmi specifického způsobu zvýznamňování reality. Je tedy prostředkem sociální konstrukce skutečnosti.

Vyústění

Celá práce ústí do úvahy o tom, proč právě dnešní doba přinesla do tématu šikany takové množství nových impulsů a požadavků na jejich řešení, což chápu také jako vyústění argumentace plynoucí z výše zmíněné premisy postulované na půdě teorie radikálního konstruktivismu.

Co je to šikana v kontextu přirozených pudů člověka?

Šikana není v zárodku pochybením učitele v tom smyslu, že by šikanu nějakým způsobem zavinil. Prapůvod šikany je skryt v samotné povaze lidské bytosti, k jejíž přirozenosti patří vrozená agresivita, coby dispozice lidského organismu v tom nejširším slova smyslu³. *Šikanu je pak možné považovat za patologickou formu agrese mezi lidmi v kolektivu, tedy i mezi dětmi ve třídě. Agrese je zvláštním způsobem sociálního jednání⁴, je jedním*

² Srov. Ludewig, K. Systemická terapie. Praha : Pallata, 1994.

³ Srov. níže.

⁴ Srov. Hayes, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.

z konkrétních projevů vrozené agresivity (tj. tendence vykonávat agresivní jednání, která je dána vrozenými faktory a chemickými procesy organismu (vliv má např. hladina cukru nebo testosteronu), a při tom nemusí nutně vést k agresi⁵. Jinými slovy, proto, že jsme se narodili jako lidé, narodili jsme se jako tvorové, kterým je přirozená vlastnost agresivity. Některá životní období tím, že jsou např. bohatší na chemické procesy (prudké změny hormonální hladiny atp.), jsou také bohatší na sklony řešit životní situace útočně, výbušně, či zlobou proti druhým nebo sobě sama, tedy rozličnými podobami agrese. Takovým obdobím je například pubescence, což je období školního věku dětí⁶. Je tedy přirozené, že se jako učitelé setkáváme s dětskými pŕtkami, drobnými bitkami, kanadskými žertiky⁷.

Se stejnou mírou vrozenosti se setkáváme u jiného faktoru, který podle mého soudu významně ovlivňuje výskyt šikany, a tím je vrozená potřeba sociability⁸. Člověk se rodí jakožto tvor s dispozicí k sociálnímu bytí. Adler tvrdí, že skutečnost, že člověk lépe prospívá ve společnosti ostatních jedinců stejného druhu, můžeme vnímat jako součást přírodní výbavy člověka, jelikož kdyby člověk nedisponoval sdružovacím pudem, neobstál by v přírodním výběru⁹.

Máme tedy před sebou rozpor dvou přirozených tendencí člověka jakožto bytosti bio-psycho-sociální. Na jedné straně jsme v jistém slova smyslu přirozeně vedeni k polyspolitému životu, na straně druhé je tu stejně přirozená tendence k agresivnímu jednání. Domnívám se, že takto dochází k vnitřním konfliktům v osobnosti jedince, které se mohou stávat za určitých okolností také konflikty vnějšími. Takovou specifickou situací je pak také fungování školského systému, který nabízí prostředí sociálních kontaktů a sociálního soužití, stejně jako půdu pro přirozené konflikty mezi jedinci koexistujícími na stejném místě ve stejném čase.

Pokud však dojde k tomu, že z výše zmiňovaného popichování se tedy stane vydírání, z poštuchování pravidelné fyzické napadání a z nakousnutí svačiny svévolné ničení věcí spolužačky či spolužáka, jde o věc vážnější, s těžšími následky pro všechny aktéry. Pak hovoříme o tom, že jsme konfrontováni s tzv. *samoúčelnou agresi*, kterou chápeme jako tyranizování, šikanování, agresi pro agresi¹⁰. Jde o vymezení specifického a velmi nebezpečného typu agrese s ohledem na tzv. afektivní agresi (ta je neplánovaným důsledkem kumulace vnitřního napětí, emocí a jejich katarze) a agresi instrumentální (což je agrese užívaná jako nástroj, prostředek k dosažení určitých cílů, uspokojení určité potřeby)¹¹. Dalo by se říci, že v pořadí poslední dva zmiňované typy agrese jsou účelově zaměřeným

⁵ Srov. tamtéž.

⁶ Pro potřeby této práce nepovažuji za nutné specifikovat konkrétně jednotlivé životní etapy, srov. Např. Langmeier, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, 1991.

⁷ Srov. formy a typy šikany srov. Kolář, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997.

⁸ srov. Kliment, P. *Sociální psychologie*. Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.

⁹ Srov. Adler, A. *Porozumění životu*. Praha : Aurora, 1999.

¹⁰ Srov. Řičan, P. *Šikana a agresivita mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995.

¹¹ Srov. Morris, D. *Nahá opice*. Praha : MF, 1971.

chováním, kdežto agrese samoučelná je neúčelná a nesmyslná, protože jde o agresi proti příslušníkům vlastního druhu, která nijak nepřispívá ke zkvalitnění druhu, nebo jeho přežití. Ba naopak. Samoučelná agrese totiž předpokládá naprostou pasivitu objektu takového jednání. Pokud budeme konkretizovat na šikanu, pak to znamená, že jde o takové agresivní jednání, kdy si subjekt (ten, kdo šikanuje) vybírá takový objekt, který bude od počátku pasivní nebo u kterého lze s vysokou pravděpodobností předpokládat, že pasivně podlehne. Ještě konkrétněji – šikana je situace, kdy proti sobě stojí dva či více příslušníků stejného živočišného druhu, přičemž jeden z nich útočí, naprosto bezhlavě a smysluprázdňe a druhý se nebrání. Dokonce jej ani nenapadne se bránit. Z takového příoměru je zřejmá absurdita takové situace z hlediska lidské přirozenosti, o to je možná obtížnější pochopit zákonitosti šikany jako samoučelné vnitrodruhové agrese. Pro tzv. normální příslušníky druhu homo sapiens je taková agrese cizí a nemožná už z důvodu pudu sebezáchovy. Je to však realita, se kterou musíme umět adekvátně nakládat.

Kde se se šikanou setkáváme?

Jen na okraj chci poznamenat, že školské prostředí není jediné, kde dochází k situacím šikanování. Mezi ostatními institucemi, v jejichž rámci lze šikanu vystopovat, bývá jmenován domov důchodců, nápravná zařízení, ústavní zařízení apod. Jde vesměs o prostředí, kde je více jedinců nuceno trávit společně určitý čas, aniž by samotní jedinci mohli jakkoli ovlivnit personální složen takových sociálních skupin či agregátů¹². Snad by stálo za úvahu zjistit, co vlastně takové instituce spojuje¹³.

Jaká může být geneze šikany? Případ nově příchozího žáka

Šikana tedy označuje situaci, kdy je napadán pravidelně, opakovaně a svévolně žák ve škole či třídě, jsou mu ničeny věci, je odstrkován, ignorován či například vydírán. Obětí bývá většinou dítě, které nějakým způsobem „vykukuje“ z průměru třídního kolektivu (může to být dítě obézní, se smyslovým postižením, s tělesným postižením, etnicky specifické, apod.)¹⁴.

Může to být například také takové dítě, které přichází jakožto nováček do již stabilizovaného „týmu spoluhráčů“ v dané školní třídě¹⁵. Rozeberu nyní tuto situaci detailněji

¹² Sociální agregát označuje uskupení lidí na určitém prostoru, kteří jsou sice v daný čas na nadaném místě, ale nespojují je žádné neformální vazby, srov. Velký sociologický slovník, Praha : Karolinum, 1998.

¹³ Domnívám se, že by mohlo jít o znak takových institucí, který Gofman popisuje jako „totální instituce“, srov. Gofman, E. Všichni hrajeme divadlo. Praha : Studio Ypsilon, 1999.

¹⁴ Srov. Řičan, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995.

¹⁵ Srov. tamtéž.

z hlediska všech aktérů a možné konstelace vztahů, které mohou přispět nebo naopak zabránit rozvoji situace šikanování.

Dovolila bych si zde v případě nově příchozího žáka uvést analogii s jakousi vnitro skupinovou obranou třídy, do které „nováček“ přichází, o které by se dalo hovořit z hlediska sociálně-biologického. Každá skupina si naprosto jednoznačně a přirozeně chrání svoje teritorium, které si musela velmi namáhavou činností zaopatřit, zabezpečit a detailně poznat¹⁶. Nový prvek takto vytvořeného systému, mění kompletně celou jeho podobu z hlediska strukturálního i funkcionálního. Přirozenou reakcí takového systému, který se snaží o rovnováhu jak vnitřní, tak i s ohledem na vnější prostředí, je vypudit daný prvek, nebo jej beze zbytku asimilovat¹⁷. Jde o proces eliminace jinakosti, která je chápána jako ohrožující¹⁸.

Na druhé straně nový žák – nový prvek systému, nezná pravidla jeho fungování a cítí se ohrožen ve své jedinečnosti, pokud by měl se skupinou dokonale splynout. Snaží se tedy (možná podvědomě) zachovat si jakýsi odstup, který mu jednak umožňuje zachovat si vlastní integritu, ale zároveň mu neumožňuje ihned se začlenit do týmu jako plnohodnotný spoluhráč¹⁹.

V takové situaci může dojít k tomu, že skupina vůči svému novému členu vyvine agresivní chování, které můžeme v daném smyslu chápat jako pudovou reakci, nebo jako naučenou odpověď²⁰. Z hlediska pudového jde o už naznačovanou přirozenou reakci ochrany vlastního já a známého prostředí, kterou bychom však měli umět ovládat na základě procesu socializace. Jedním z hlavních úkolů celoživotního procesu socializace²¹ je totiž naučit se adekvátně a přiměřeně „vybít“ agresivitu. Pokud jde o pohled na agresi jako na naučenou odpověď, je podle mého názoru nejdůležitější nalézt a pochopit všechny složky učebního procesu, který k naučení se agrese vede. Obojí pohled na šikanu (tedy jako na patologickou agresi pudovou či naučenou) je pro pochopení existence a případné persistence šikany ve školním prostředí nesmírně důležitý.

Jaká je role pedagoga? Mediátor, protektor

Je namístě nyní do analýzy zavést další prvek, kterým je pedagogický pracovník. Žák vstupující coby nováček do systému třídy totiž nevstupuje jen do systému vztahů mezi samotnými žáky, ale také do systému vztahů mezi žáky a učiteli. Učitel je navíc držitelem mocenské pozice, ze které plynou jisté možnosti a také závazky k určitému typu konání či

¹⁶ Srov. Wilson, E. O. *O lidské přirozenosti*. Praha, 1993.

¹⁷ Srov. Ludwig, K. *Systemická terapie*. Praha : Pallata, 1994.

¹⁸ Srov. Bauman, Z. *Myslet sociologicky*. Praha : SLON, 1996.

¹⁹ Srov. Bauman, Z. *Myslet sociologicky*. Praha, 1996.

²⁰ Srov. Wilson, E. O. cit. dílo.

²¹ Srov. Helus, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1973.

nekonání²². Moc, kterou učitel ve třídě disponuje, v sobě také zahrnuje aspekt očekávání, které může být pro situaci řešení šikany stěžejní. Mám na mysli očekávání žáků, že situaci příchodu nového spolužáka všem usnadní, očekávání kolegů, že situaci bez problémů zvládne, očekávání nového žáka, že zajistí, aby ho nový kolektiv přijal, atd. To vše spolu se specifiky role učitele samotné pro něj znamená pocit odpovědnosti a tím i značnou psychickou zátěž²³.

Je třeba zamyslet se nad konkrétní roli učitele. Role učitele není ze sociologického hlediska jednoduchá v tom smyslu, že by znamenala v každé situaci v kontaktu s každým aktérem jeden jediný balík chování, které od učitele očekáváno. Role pedagoga je mnoho-
vrstevná. Pedagog má své funkce ve vztahu k žákům, kolegům, vedení školy, komunitě. Také v situaci šikanování plní pedagog několik rolí. Ne všechny lze v této drobné práci analyzovat. Můžeme jej pro zjednodušení chápat jako možného mediátora vztahů mezi třídou a nově příchozím žákem, jako mediátora vztahů k pedagogickému sboru, jako mediátora vztahů mezi školou a rodič (což jsou další aktéři šikany). Tedy jako mediátora obecně.

Samotná pozice učitele jako mediátora, prostředníka ve vztazích, které mají tendenci k zachovávaní a sebeobnovování v systému školy, jej také předurčuje k určitému typu sociálního jednání. Dovolila bych si toto jednání v jeho projevech zjednodušeně označit za *protektivní*. Jde o to, že učitel musí z titulu své funkce chránit fungování systému školy, tedy chránit vztahy, na jejichž základech tento systém stojí. Protekce - ochraňování - se může odehrávat také na několika rovinách: ochrana vlastní osoby na úrovni osobnostní a profesionální, ochrana instituce školy, ochrana třídy, ochrana nově příchozího žáka. Skloubit všechny tyto roviny protektivního sociálního jednání není snadné a často znamená pro učitele další zdroj značné psychické a sociální²⁴ zátěže. Jednoduše řečeno učitel se v rámci školského systému stává držitelem pozice mediátora a ochránce vztahového rámce fungování školy. Pokud učitel, coby prvek systému, od kterého se právě taková funkce očekává, neplní funkci dostatečně z pohledu všech ostatních prvků, může tím ze systému školy stát systém, který má problém. Jedním z konkrétních příkladů takového systému, který má problém, je škola, ve které se vyskytla šikana. Takový systém může vzniknout díky nevládnutým rolím učitele²⁵, který se ocitá ve velké zátěži požadavků ostatních prvků systému.

²² Srov. Nováčková, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2001.

²³ Dále k tématu psychické zátěže učitele v popisované situaci níže.

²⁴ Nutno dodat, že psychické i fyzické přetížení se může stát zdrojem přetížení somatického. Osobnost člověka je jednotou bio-psycho-sociální a jednotlivé složky jsou do sebe neoddělitelně propojeny.

²⁵ Pro upřesnění dodávám, že pokud hovořím o nevládnuté roli učitele, v žádném případě nemám namysli nějaké morální selhání, nebo něco podobného. Jde spíše o projev faktické nemožnosti naplnit stoprocentně učitelskou roli v sociologickém slova smyslu, což je důsledkem mnohosti požadavků na učitele kladených.

Může se pedagog podílet na vzniku šikany?

Extrémním důsledkem nezvládnuté zátěže v učitelské roli je frustrace a vysoká aktivační úroveň organismu, která je nezbytná ke zvládnutí nastalé situace²⁶. Psychologové tvrdí, že právě zmiňované dvě okolnosti sociální interakce (frustraci a vysokou aktivační úroveň) můžeme chápat jako bezprostřední podněty vedoucí k agresi v některé z jejich nejčastějších forem. Ze strany učitele je to často agrese verbální, tedy slovní výpady proti určitému žákovi či třídě, zvýšení hlasu, užití paralingvistických prvků řeči, které jasně dají najevo negativní či odmítavý postoj učitele k určitému chování žáka. Taková forma verbální agrese je instrumentální či afektivní a může pedagogovi sloužit k naplnění přirozené potřeby takzvané „upustit ventil“ nahromaděné negativní energie vůči třídě. Jde o to, že učitel kárá chování dítěte, ale dítě takovou kritiku chápe sugestivně jakožto kritiku své osobnosti. To pak vede k uzavření se vůči učiteli a potažmo i třídě, nebo např. k sublimaci agrese na „bezpečnějším objektu“ – tedy slabším spolužákovi – než by byl učitel sám. Možná proto je šikana vnímána jako agrese s pasivním objektem, protože skutečný objekt násilí, které žák páchá je nedosažitelný (v tomto příkladě je to kárající učitel). Situaci může konkrétně dále zhoršit hluk ve třídě, který je častým průvodním jevem neklidu nastalého v takové skupině dětí po vstupu nového prvku, nového žáka a také v situacích, kdy sám učitel se snaží stabilizovat svoji pozici se všemi vrstvami role, které to s sebou přináší. Opět zde vidíme propojení celého systému vztahů, které samy o sobě nejsou primárně patologické, ale ve vzájemné kombinaci mohou vyvolávat konflikty, které vyústí v agresivní jednání v podobě šikany. Což už patologickou situací je.

V souladu s Kolářem tedy tvrdíme, že verbální agrese vůči třídě, nebo konkrétně vůči novému žákovi, může být jedním ze spouštěčů (nikoli příčin – příčinou je konstelace vztahů a jejich proměny) šikany²⁷. Tím může dojít ke spuštění procesu vývoje šikany, který má své nezvratné zákonitosti a stejně nezvratné negativní důsledky.

Jakou roli hraje společnost? Hodnoty a normy

V úvodu tohoto textu bylo zdůrazněno, že interakční trojúhelník, který je kontextem a také původcem šikany v sobě zahrnuje kromě učitelů a žáků také společnost, tedy hodnoty a normy platné v dané době v dané společnosti. Implicitně je role hodnot a norem obsažena na bezprostředně předcházejících řádcích. Explicitně můžeme tvrdit, že hodnoty a normy, které ovlivňují fungování školského systému jsou obsaženy v pozicích a rolích jednotlivých aktérů ve škole. Jak však vznikají? Skutečnost, jaká pravidla dodržujeme a čeho chceme dosáhnout, je dána nejen prostředím školy (tedy vrstevnickou skupinou a vztahováním se k autoritě), ale je neustále ovlivňována hodnotami a normami, se kterými sociální aktér do školského systému vstupuje. Jsou dány socializací v rodině a ko-

²⁶ Křivohlavý, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada, 1998.

²⁷ Srov. Kolář, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997.

munitě²⁸. Tady je opět zdroj možného konfliktu. Aby totiž školský systém mohl fungovat v dynamické rovnováze²⁹, musí dojít k dojednání kompromisních norem a hodnot. Pokud k takovému kompromisu nedochází, vznikají třecí plochy, jakožto potenciality konfliktního jednání. Domyslím-li tento předpoklad do konce, jde o to, že naprostého kompromisu, kdy se jednotliví aktéři vzdají svých individuálních hodnotově normativních systémů ve prospěch fungování celku, nelze dosáhnout. Třecí plochy nedorozumění tedy musí existovat. V takto popsané situaci pak závisí dynamická rovnováha zejména na frustrační toleranci člověka, na jeho schopnosti unést a sublimovat frustraci plynoucí z nemožnosti dosáhnout nastolení vlastních hodnot a norem, protože takové jsou daným nositelem považovány za jediném platné a morálně správné. Pokud je frustrační tolerance nízká, pak může dojít k jejímu vybití prostřednictvím agrese, jejíž krajní formou je šikana. Kromě frustrační tolerance zde vstupuje do hry také mechanismus sociální kontroly, který odměňuje ty sociální aktéry, kteří se chovají v souladu s kompromisem vytvořenými hodnotami a normami a trestá ty, kteří vykazují chování rozporné³⁰. Tyto dva mechanismy hlavně umožňují nastolení dynamické rovnováhy hodnotově normativních systémů ve společnosti. Díky jejich fungování se sociálním aktérům vlastně vyplatí jednat „správně“. Šikany však za správné jednání nepovažujeme. Lze tedy předpokládat, že v situaci šikany je nutné analyzovat fungování právě těchto mechanismů a jejich vztah k aktérům šikany.

Je šikana procesem?

Přesto, že jsem dosud o šikaně hovořila jako o situaci nebo skutečnosti, je nutné zdůraznit, že jde o proces. Znamená to, že lze vystopovat určité zákonitosti vývoje šikanování, což je důležité pro pochopení příčin šikany proto, že v jednotlivých fázích se vlastně odkrývá celé pozadí tohoto procesu³¹.

Jedna z vývojových zákonitostí procesu šikany, kterou bych zde chtěla s ohledem na její ilustrativnost ve vztahu k předchozímu dosud řečenému zdůraznit je tato: pokud dojde v konkrétním případě šikany k ustálení jakéhosi *vzorce či stereotypu šikanování* (jinými slovy situace, kdy je někdo šikanován a ostatní šikanují nebo přihlížejí), který má stabilní rámec (tedy nikdo neporušuje pravidla svojí role v rámci šikany), může taková situace trvat i několik let. Šikanovaný jedinec většinou mlčí a míra „násilí“ vůči němu se udržuje na stále úrovni. Pokud nedojde k odhalení a prokázání šikany ihned z počátku, ale dojde k němu nějakým konfliktním způsobem (např. oběť šikany namísto pohovoru s učitelem „řeší“ svoji situaci použitím spraje proti agresorům), pak může dojít i k velmi nebezpečné

²⁸ Problematika socializace srov. Giddens, A. Sociologie. Praha : Grada, 1999.

²⁹ Srov. Parsons, T. The Social System. USA, 1956.

³⁰ Srov. Berger, P. L. Pozvání do sociologie, Praha, 1991.

³¹ Podrobněji k problému fázování šikany srov. Říčan, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995.

sekundární viktimizaci oběti³². Jde o situaci, kdy se systém školy uzamkne proti oběti šikany a svou nedůvěrou a zpochybňováním jejích tvrzení ji vyřadí na samý okraj zájmu. Tím se ze šikanovaného dítěte stane nepotřebný, nechtěný a tím pádem dysfunkční prvek systému, bez kterého se systém v případě nutnosti obejde. Takovému žákovi pak k obnově narušené sociální identity pomůže snad jen změnit školu...

Má šikana závažné důsledky?

Mezi nejzávažnější konkrétní důsledky agrese v podobě šikany ve školní třídě můžeme zařadit mj. fyzická zranění, traumatizaci osobnosti prostřednictvím zamezení stát se plnohodnotným členem sociální skupiny, problémy s autoritou, které mohou vyústit v záškoláctví, útky z domova apod. Důležité je zdůraznit, že tyto důsledky se netýkají jen oběti šikanování, ale všech jejích aktérů, tedy také agresora, školní třídy, pedagogického personálu, rodičů. Důsledky takového jednání tedy ohrožují všechny prvky školského systému právě proto, že systém je postaven na předpokladu vzájemné interakce a komunikace mezi prvky. Důsledky našeho vlastního jednání se nám v systému vrací právě jejich prostřednictvím. Pokud bude jeden žák útočit na jiného, nečinnost třetího jej může učinit potenciální další obětí³³. Toto tvrzení by mohlo sloužit jako základní předpoklad analýzy rolí dalších prvků systému, které obvykle označujeme jako spolužáci. Na takovou analýzu zde není prostor. Je však zajímavé uvědomit si, že zdánlivě nečinné přihlížení spolužáků, je vlastně také možno spatřovat jako důkaz tvrzení, že šikanování je agrese s pasivní obětí. Ani přihlízející spolužáci nejsou primárními aktéry násilí mezi agresorem a jeho obětí, přesto je musíme za oběti šikany považovat s ohledem na proměny hodnotových a normativních rámců, které se u nich díky observaci šikany vyskytují.

Dospívající, o které se zde jedná především, jsou velmi zranitelní, labilní ve svých citech, zvýšeně senzitivní, mají sníženou odolnost vůči zátěži a nedisponují dostatečným množstvím nástrojů a modelů chování, které by jim mohly pomoci při řešení obtížných či krizových životních situací³⁴. Zároveň však podle psychologů je strach ze smrti v období ranné dospělosti ze všech životních etap nejmenší. Může to být dáno i tím, že dospívající jedinec ještě nemá stabilní životní rámec, a tak může mít pocit, že vlastně nemá, co ztratit. Tento odstaveček měl naznačit, že i osobnost žáka či učitele je systémem, který musí být v dynamické rovnováze. Pokud je psychický a biologický subsystém jistým způsobem nastaven, nemůžeme v sociální rovině očekávat protichůdné chování. Tedy, pokud strach ze smrti v adolescenci = 0 a zároveň tendence ke spontánnímu vybití agrese = maximum, pak nemůžeme očekávat, že budou mít děti školou povinné takový respekt k sociálním normám, že se nepustí do křížku s učitelem, či spolužáky.

³² Srov. Klimentová, E. *Teorie a metody sociální práce*. Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.

³³ Srov. Klimet, P. *Sociální deviace*. . Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.

³⁴ Srov. Erikson, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. NLN, Praha, 1999.

Dialektika šikany

Na závěr tohoto drobného pojednání o dětské vnitrodruhové samoúčelné agresii nazývané šikana si dovoluji místo shrnutí uvést několik poznámek, které vyplynuly z mého sledování dané oblasti a také z diskusí se studenty Pedagogické fakulty UP v Olomouci.

Problémy spojené se šikanou, jejím vnímáním, porozuměním jí a možností jejího řešení:

1. V poslední době se často objevují v médiích i v pracích studentů tvrzení, že množství a závažnost případů šikany mezi školními dětmi *narůstá*.
 - Je to dáno tím, že se děti stávají obecně agresivnější? Tedy, že jejich chování stále častěji vykazuje známky prosazování vlastní osoby na základě agrese? A pokud ano, kde tato dětská tendence koření? Odborníci mluví o tom, že děti dnes rychleji dospívají. Můžeme snad říci, že se děti pomocí agrese snaží o vymanění se z dětského světa, který jim podle této teorie nenabízí dostatečné možnosti k uspokojení svých rychle se měnících potřeb?
 - Nebo jde o symptom společenské atmosféry, kdy se hovoří o tom, že současná mladá generace má velké množství možností jak trávit volný čas, ze kterých nejsou schopni si vybírat, má mnoho volnosti ve svém chování a vlivem rozvolňujících se morálních hodnot nejsou vázáni zodpovědností tak, jak tomu bylo u předchozích generací?
 - Nebo jde o módní téma, o kterém se prostě hodně mluví, a proto to na první pohled vypadá, že šikana je na každé škole, v každé třídě a v každém ústavu?
 - Nebo snad jde o rozsáhlou krizi školského systému, který se nedokázal transformovat s ohledem na změnu společenských potřeb a nedokáže tedy naplňovat představy a potřeby nastupující generace, která pak neunesla míru frustrace, jež je důsledkem nemožnosti zápolit s nastaveným školským systémem, a pak se chová sociálně nepřijatelně, neboť je to jediný kanál, kterým lze (z jejího pohledu) „vypustit“ ventil negativní energie?
 - Další možností může být vysvětlit danou situaci obecnější tendencí ke konservatismu, jakémusi glorifikování tradic a věcí minulých. Tedy, domnělý nárůst v oblasti šikany mezi dětmi může být „pouze“ výsledkem srovnání s předchozími generacemi a jejich životním stylem. Z tohoto srovnání pak dnešní děti vycházejí negativně, a to z mnoha důvodů (viz předchozí body).
2. Šikana se netýká jen škol, ale s rozličnými druhy nepřiměřené agrese vůči ostatním členům skupiny se setkáváme také v *ústavních zařízeních*, kde je dle mé zkušenosti naopak dost bagatelizována a agresivní chování dětí např. v DVÚ je „vysvětlováno“ jakousi obecnou kriminalizací těchto dětí. V tomto kontextu se pak setkáváme s tendencí vidět jako pachatele a viníky právě děti, které jsou nositeli agresivního chování. Ale způsoby fungování ústavů, systém „péče“ o společensky izolované děti a jejich sociální minulost a vývoj již nejsou zohledňovány. Jde o zjednodušující pohled na problém, který je velmi závažný již proto, že dětské ústavy prokazatelně vychovávají

společensky nepřizpůsobené a nepřizpůsobitelné lidi, kteří se v naprosté většině odávají celý život kriminální kariéře. Důvod je prostý – není to tak, že by se narodili jako „kriminálníci“, ale společnost si je prostřednictvím ústavní péče takto vytvarovala. Děti z ústavů nikdy život, který my považujeme za normální, nepoznaly, pro ně je normální to, co znají (násilí, usurpace, kriminalita). Otázkou pak je, jestli jen na základě příslušnosti k majoritě tzv. tvůrců systému, máme právo tyto děti škatulkovat, soudit a odsoudit³⁵.

3. Přestože odpůrci zrovnoprávnění žen tvrdí, že ženám není přirozeně dána taková agresivita jako mužům, stále častěji se setkáváme s příběhy, které popisují šikanu mezi děvčaty navzájem a šikanování ze strany dívek směrem k chlapcům. Co to znamená pro soužití pohlaví ve společnosti?
4. Stejně časté jsou případy šikanování učitele ze strany dětí. Jaké by bylo zde adekvátní vysvětlení této situace? Byly by to krize autority v soudobé tzv. euroamerické civilizaci? Předčasná vyspělost dětí? Krize školského systému?

Ať už je soudobé zaměření se na šikanu věcí módních trendů nebo akcelerace výzkumů v oblasti mezilidské interakce v rámci totálních institucí, její důsledky jsou naprosto reálné. Proto je za reálný nutné považovat i problém šikany samotný a lze předpokládat, že existují reálné způsoby jeho prevence a řešení, případně zmírňování jeho následků.

Závěr

Z této drobné analýzy vyplývá, že šikana je vždy konfliktem. Konfliktem plynoucím nejen z vrozené agresivity, ale konfliktem uvnitř jedince, který plyne z rozporu mezi dvěma přirozenými tendencemi – tendencí být s lidmi (sociabilita) a tendencí prosadit se (agrese). Šikana je mnohem více tzv. intra-konflikt, tedy konflikt uvnitř daného jedince – jedincova systému, protože konflikt externí by předpokládal dva aktivní aktéry. A z povahy šikany a její definice plyne, že šikana je šikanou jen tehdy, pokud je její oběť pasivní, neútočící.

Na základě svých úvah jsem dospěla také k závěru, že ze systémového hlediska je šikanování vlastně krajní formou agresivního jednání, která nastává ve srovnání s jinými typy konfliktů pouze velmi zřídka. Netvrdím tím, že šikana ve školách (ať už v jakémkoli postavení agresora a oběti) je okrajovou záležitostí. Stav a fungování škol je odrazem a předobrazem stavu a fungování mnohem širších systémů ve společnosti. S jistou nadšátkou tedy můžeme říci, že šikana zrcadlí problematiku vztahů mezi sociálními aktéry i v jiných společenských institucích. Pokud ve firmách hovoříme o mobbingu, v politice o lobbingu, v rodině o krizi, pak šikana je principiálně stejný problém, který se odehrává

³⁵ Jde pouze o úvahu „na okraj textu“. Samotný rozbor situace v ústavních zařízeních by si zasloužil mnohem rozsáhlejší práci.

v dětské populaci. Navíc zde dochází ke střetu generací a s nimi spjatých hodnotových systémů a normativním orientací.

Možná odtud plyne zájem o zkoumání šikany. Od faktu, že šikana mezi dětmi nás dospělé konfrontuje s problémy, kterým sami čelíme v zaměstnání, ve společnosti. S přirozené potřeby ochrany nezaopatřeného potomstva máme tendenci děti před nástrahami dospělého světa chránit, a proto se snažíme pracovat na potírání šikany tak intenzivně.

Zdá se, že to není dokonale možné... proto je třeba nalézat prostředky jak zmírňovat alespoň důsledky této nezvratné skutečnosti plynoucí z prvků lidské přirozenosti. Z přirozenosti biologické, psychické a zejména sociální.

Seznam použité literatury

- Adler, A. Porozumění životu. Praha : Aurora, 1999.
- Bauman, Z. *Myslet sociologicky*. Praha : SLON, 1996.
- Erikson, E. H. Životní cyklus rozšířený a dokončený. NLN, Praha, 1999.
- Gofman, E. Všichni hrajeme divadlo. Praha : Studio Ypsilon, 1999.
- Hayes, N. Základy sociální psychologie. Praha : Portál, 1998.
- Helus, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1973.
- Klimet, P. Sociální deviace.. Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.
- Kliment, P. Sociální psychologie. Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.
- Klimentová, E. *Teorie a metody sociální práce*. Studijní texty pro SDV, Olomouc : UP, 2003.
- Kolář, M. Skrytý svět šikanování ve školách. Praha : Portál, 1997
- Křivohlavý, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada, 1998.
- Langmeier, J. Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha : Avicenum, 1991.
- Ludewig, K. Systemická terapie. Praha : Pallata, 1994.
- Morris, D. *Nahá opice*. Praha : MF, 1971.
- Nováčková, J. *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž : Spirála, 2001.
- Parsons, T. The Social System. USA, 1956
- Řičan, P. *Šikana a agresivita mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995.
- Velký sociologický slovník, Praha : Karolinum, 1998.
- Wilson, E. O. *O lidské přirozenosti*. Praha, 1993.

VÝVOJ NÁZORŮ NA STRUKTURU INTELIGENCE

Eva Reiterová

Úvod

Rozvoj výzkumu inteligence nastal koncem 19. století a od té doby se neustále vyvíjejí nové teorie zabývající se inteligencí a jejími strukturami. Někteří psychologové považují inteligenci za obecnou schopnost chápat a usuzovat, což se projevuje různými způsoby. Pojem inteligence se v současné době nejčastěji používá k označení úrovně a kvality poznávacích schopností člověka. Existuje velké množství definic pojmu inteligence a různé teoretické a empirické přístupy k jejímu studiu. Cílem tohoto článku je shrnout a podat přehled o těchto přístupech.

Výzkum inteligence

Počátky výzkumu inteligence jsou spojeny se jménem anglického učenice Francise Galtona (1822-1911), který začal studovat individuální rozdíly ve schopnostech. Výjimečnost je podle něj funkcí dědičnosti a vlivy prostředí nebral vůbec v úvahu. Galton bývá považován za prvního praktického psychologa. Vytvořil některé specifické testy pro měření schopností, využíval ve svých výzkumech statistické metody, pracoval s aritmetickým průměrem a směrodatnou odchylkou, objevil pozitivní a negativní korelaci, které pak zdokonalil Pearson. Galton vycházel z předpokladu, že inteligenci je možné zjišťovat na základě měření sensorických schopností jedince. Čím vyšší je úroveň sensorické diskriminace, tím vyšší je úroveň inteligence. Tuto hypotézu vytvořil Galton na základě studia díla anglického filozofa Johna Locka, podle kterého jsou lidské smysly branou veškerého poznání (Plháková, 1998). První mentální testy zavedl do psychologie James McKeen Cattell (1860-1944), který spolupracoval s Galtonem na psychologii individuálních rozdílů, v USA založil první psychologickou laboratoř a začal vydávat první psychologické časopisy. V roce 1905 vytvořili Alfred Binet (1857-1911) s Théodore Simonem (1873-1962) ve Francii první test inteligence. Pod názvem Stanford-Binetova inteligenční škála se tento

test používá pro děti v raném věku. Binet považuje inteligenci za obecnou schopnost chápat a usuzovat, což se projevuje různými způsoby. David Wechsler, autor známých inteligenčních testů Wechslerovy inteligenční škály pro dospělé (WAIS) a Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC), chápe inteligenci jako globální schopnost účelně jednat, rozumně myslet a úspěšně se vyrovnávat se svým okolím. Kromě faktoru obecné inteligence g jeho testy ještě postihují neintelektové faktory x a z .

Teorii inteligence umožnil především rozvoj faktorové analýzy. Z této metody vyšly strukturální modely inteligence. Podle Charlese Spearmana (1863–1945) se inteligence skládá z obecného faktoru g a ze specifických faktorů s . Faktor g nejvíce determinuje výkon v položkách inteligenčního testu. Faktory s jsou specifické pro jednotlivé schopnosti či testy. Například testy aritmetických nebo prostorových schopností jsou syceny odlišnými specifickými faktory. Se Spearmanem nesouhlasil v otázce obecné inteligence Louis Thurstone (1938), který se domníval, že se inteligence skládá z řady primárních schopností. K vymezení těchto schopností použil faktorovou analýzu, která vycházela z velkého množství různých testů. Thurstone identifikoval devět faktorů, které později zredukoval na sedm primárních schopností, které odhalují inteligenční testy – verbální porozumění, slovní plynulost, početní schopnost, paměťovou schopnost, schopnost percepční rychlosti a schopnost usuzování. K měření těchto schopností Thurstone vytvořil baterii testů – Test primárních duševních schopností (Test of Primary Mental Abilities), kde každý subtest měří daný faktor. Revidovaná verze tohoto testu se dosud ještě používá, ale jeho prediktivní síla není větší než u testů obecné inteligence.

Předpoklad, že Spearmanův faktor g lze rozdělit na dva samostatné faktory, zastával Raymond Cattell (1966). Tyto faktory označil jako fluidní a krystalizovanou inteligenci. Fluidní (tekutá) inteligence je obecná schopnost člověka usuzovat a chápat vztahy, je závislá na vrozených předpokladech, její úroveň se zvyšuje až do dospělosti a pak postupně klesá. Krystalizovaná inteligence v sobě zahrnuje okruh schopností na něž je soustředěno vzdělávání. Zvyšuje se kumulací vědomostí a zkušeností, je ovlivňována prostředím a učením, narůstá po celý život. Při vytváření své teorie Cattell navázal na práci neurologa Donalda Hebba, který rozlišuje dva druhy inteligence A a B. Inteligence typu A představuje individuální genotyp, genetický kód nebo geneticky určené podmínky vnitřních biologických faktorů zapojených do individuálního mentálního vývoje. Inteligenci typu A není možné bezprostředně měřit. Inteligenci typu B vymezil jako aktuální úroveň psychických funkcí, která je částečně určována kulturními vlivy.

Stanovisko existence více primárních faktorů zastával také Guilford (1982). Vycházel z toho, že inteligence a tím také každý faktor může být nazírán vícerozměrně, a to ze tří hledisek – z hlediska obsahu (čtyři druhy informací), produktu (šest výsledků myšlení) a použité operace (pět druhů operací), které vedou k výsledkům. Toto zobrazuje v jediném prostorovém modelu inteligence, který tvoří dohromady 120 faktorů (= 4.6.5).

Thurstone, Guilford, Cattell a Hebb jsou představitelé tzv. **faktorově-analytického přístupu**. Tento přístup převládal do šedesátých let minulého století. S vývojem kognitivní psychologie a jejím důrazem na modely zpracovávání informací se objevil nový přístup – kognitivní. Bývá definován u různých autorů odlišně, ale základem je myšlenka

porozumět inteligenci z hlediska kognitivních procesů, které v nás probíhají, když se zabýváme intelektuálními činnostmi (Hunt, 1985). Na rozdíl od pokusu vysvětlit inteligenci z hlediska faktorů se tento přístup pokouší identifikovat mentální procesy, které jsou základem inteligentního chování. Tento přístup předpokládá, že individuální rozdíly v řešení daných úkolů závisí na specifických procesech, které různí jedinci používají, a na rychlosti a přesnosti těchto procesů. Cílem je použít model zpracování informací konkrétního úkolu k identifikaci vhodných měr komponentních procesů. **Kognitivní přístup** studuje mentální operace, na kterých je založeno inteligentní chování. Individuální rozdíly ve výsledcích testů jsou důsledkem specifických procesů, které různí jedinci využívají při řešení testových úloh, jejich rychlosti a přesnosti. Kognitivní psychologové se pokoušejí tyto procesy měřit. Tato měření jsou mnohdy poměrně jednoduchá (např. sledování očních pohybů či měření reakčních časů). Model kognitivních komponent inteligence vypracoval Sternberg (1985), který předpokládal, že intelektuální výkon je založen na společných operacích komponent a metakomponent inteligence. Sternberg vybral specifické úkoly z intelligenčního testu a použil je v řadě experimentů, aby se pokusil identifikovat složky zapojené do řešení určitého úkolu. Sternberg chápe inteligenci jako mentální sebevládu, v níž se uplatňuje trojvládí tří druhů inteligence – komponentové, zkušenostní a kontextové. Komponentová inteligence je základní jednotkou zpracování informací a skládá se ze tří druhů komponent – z metakomponent, které zajišťují plánování, monitorování a hodnocení kognitivní činnosti; z prováděcích komponent, které vykonávají instrukce metakomponent a z komponent týkajících se získávání nových vědomostí.

Faktorový přístup a přístup zaměřený na zpracování informací poskytují komplementární interpretace výkonu v intelligenčních testech. Faktory, jako např. Thurstonovy primární mentální schopnosti, jsou užitečné k identifikaci širokých oblastí silných a slabých stránek intelektových schopností jedince. Mohou ukázat, že nějaká osoba je výborná ve slovní plynulosti a verbálním porozumění, ale slabá v usuzování. Další testování by mohlo přinést diagnostický profil procesu odpovědného za zaznamenaný nedostatek. Procesová analýza může ukázat nedostatek na úrovni metakomponent (např. výběr strategií k řešení problému), retenčních komponent nebo transférových komponent (např. nízká schopnost přenášet naučené informace z jedné situace do druhé) (Atkinson, 1995). Faktorovou analýzou došel ke čtyřem faktorů Richard Meili, který vytvořil pro účely školního poradenství Analytický test inteligence. Mezi faktory, které vylimoval patří faktor komplexnosti, jenž tvoří množství a rozsah elementů funkčně složité struktury, které je subjekt ještě schopen jasně a přesně postihnout a pochopit. Dále faktor plastičnosti, jenž v sobě zahrnuje schopnost rozkládat, reorganizovat a smysluplně transformovat podnětové struktury, faktor globality – seskupovat a integrovat informace do složitějších celků a tvořit systémy a poslední faktor plynulosti – schopnosti lehce přecházet od jedné informace ke druhé.

Dalším z přístupů ke studiu inteligence je **přístup kontextový**. Jeho představitelé předpokládají, že intelektový vývoj probíhá rozdílně v odlišných kulturních, historických, případně přírodních kontextech. Daný kontext (např. historický) může vést k rozvoji specifických dimenzí či forem inteligence. To, co je v jedné zemi považováno za inteligentní projev,

může být v jiné zemi něčím úplně odlišným. Podmínky prostředí, které determinují, jak se intelektový potenciál jedince vyvine, zahrnují také výživu, zdraví, kvalitu stimulace, emoční klima domova a typ zpětné vazby vyvolané chováním.

Systémové pojetí inteligence se pokouší o syntézu kognitivních procesů a kontextu. Systémový přístup reprezentují dvě relativně nové koncepce – teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera (1983) a triarchická teorie Roberta Sternberga (1985). Podle Gardnera existuje šest druhů inteligence, které jsou na sobě nezávislé a pracují na sobě nezávisle – každý tvoří oddělený systém podle vlastních pravidel. Gardner rozdělil inteligenci na lingvistickou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinestetickou a personální. První tři byly známy již dříve. V Gardnerově pojetí např. hudební inteligence sehrála v historii lidstva důležitější roli než inteligence logicko-matematická. Zahrnuje v sobě totiž schopnost vnímat tón a rytmus. Tělesně-kinestetická inteligence zase obsahuje ovládání vlastních tělesných pohybů a schopnost obratně manipulovat a zacházet s předměty. Personální inteligence se skládá ze dvou komponent – intrapersonální a interpersonální inteligence. První z nich je schopnost sledovat vlastní pocity a emoce, rozlišovat mezi nimi a používat informace o nich k usměrňování vlastních aktivit. Interpersonální inteligence v sobě zahrnuje schopnost všimnout si a porozumět potřebám a zájmům jiných lidí a sledovat jejich náladu a chování v nových situacích.

Závěr

Naše schopnosti měřit inteligenci pomocí typů testů používaných v současnosti pravděpodobně dosáhly vrcholu. Aby se zvýšila prediktivní síla inteligenčních testů, bude třeba vyvinout nové metody, které přesněji zhodnotí motivaci a praktickou schopnost řešení problémů.

Literatura

- Atkinsonová, L., R., Atkinson, R., C.: *Psychologie*. Victoria Publishing, Praha 1995.
- Cattell, R.: *The Scientific Analysis of Personality*. Aldine, Chicago 1966.
- Gardner, H.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. BasicBooks, New York 1983.
- Guilford, J., P.: *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. McGraw-Hill Book Company, Inc. New York 1959.
- Plháková, A.: *Průkopníci výzkumu inteligence*. *Varia Psychologica VIII*, UP Olomouc 1998.
- Sternberg, R., J.: *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press, New York 1985.

Souhrn

Článek pojednává o počátcích a průběhu výzkumu inteligence a o vývoji názorů na předmět inteligence. Jsou zde představeny různé druhy přístupů ke studiu inteligence a jejich různá pojetí od nejstarších až po současná.

Summary

The article deals with the beginnings and development of the intelligence research and with the opinion development of intelligence. There are presented various approaches to the intelligence studies and their various concepts from history to present.

Klíčová slova

Intelligence, inteligenční kvocient, primární faktory, faktorová analýza.

VÝZKUM POTŘEB ZAMĚSTNANCŮ SPOLEČNOSTI ČESKÉ DRÁHY, a. s., V KONTEXTU RESTRUKTURALIZACE SPOLEČNOSTI

Matúš Šucha

V předkládaném článku se zabýváme výsledky a zjištěními výzkumu potřeb zaměstnanců v kontextu restrukturalizace společnosti České dráhy, a. s.. Výzkum byl realizován v rámci Programu Iniciativy Společenství EQUAL, projekt: „Vývoje metodiky komplexního outplacementu velkých podniků jako nástroje pomoci zaměstnancům postiženým restrukturalizací“. Hlavním řešitelem projektu je Dopravně vzdělávací institut, a. s. (DVI), partnerem projektu je Univerzita Palackého v Olomouci.

Mezi hlavní cíle projektu patří vyvinutí efektivního systému cílené podpory zaměstnanců velkých podniků ohrožených či postižených ztrátou zaměstnání v souvislosti s restrukturalizací a způsobu jejich následné integrace na trhu práce, vyvinutí metodiky komplexního outplacementu včetně metodiky jeho diseminace a otevření a efektivní fungování pilotního Centra pro podporu zaměstnanců.

1 Dizajn výzkumu

Výzkum se soustředil na potřeby zaměstnanců především v oblasti propouštění, poradenství, dalšího vzdělávání a profesního i osobního rozvoje. Úkolem výzkumu bylo také zjištění spokojenosti se stávající nabídkou těchto služeb poskytovaných v rámci ČD, a. s., a následná implementace v plánovaném Centru pro podporu zaměstnanců.

Před samotným výzkumem byla realizována pilotáž, při které byl na malém vzorku respondentů vytvořený výzkumný nástroj - dotazník - otestován. Pilotážní skupina čítala 8 zaměstnanců ČD, a. s., ze Zlínského kraje ve věku od 23 do 30 let zaměstnaných na pozicích THP pracovníků, výpravčích, průvodčích a signalistů.

Finální sběr dat proběhl v rámci BOZP školení, doba strávená vyplněním dotazníku (asi 30 minut) byla zaměstnancům proplacena. Výzkum byl anonymní, sběr dat proběhl

v květnu 2005 v Ústeckém kraji. Sběr dat byl realizován skupinově, vždy ve skupině 10–30 lidí.

Jako **nezávislé proměnné** jsme sledovali:

- kategorie zaměstnanců: neohrožení restrukturalizací, ohrožení a propuštění,
- věk: 18–30 let, 31–40 let, 41–50 let, více než 50 let,
- pohlaví: muž, žena,
- vzdělání: základní, vyučen, SŠ bez maturity, SŠ s maturitou, VŠ,
- délka práce v odborových sdruženích ČD, a. s.,
- délka práce u společnosti ČD, a. s.: méně než 5 let, 5–10 let, 11–20, více než 20 let,
- pracovní zařazení.

Při prezentaci a hodnocení výsledků je důležité brát také ohled na aktuální situaci v ČD, a. s., při sběru dat. V době přípravy dotazníku a sběru dat nebyla podepsána kolektivní smlouva, což mohlo některé odpovědi zkreslit. V ČD, a. s., panovala napjatá atmosféra z restrukturalizace (propouštění). Také tento faktor mohl ovlivnit naše data.

1.1 Použité metody sběru a zpracování dat

Dotazník

Pro sběr dat jsme zvolili formu nestandardizovaného dotazníku. Dotazník byl vytvořen převážně na základě materiálů získaných od ČD, a. s. Mezi tyto podklady patří např. Podniková kolektivní smlouva ČD, a. s., na rok 2004, Řád pro odměňování zaměstnanců ČD, a. s., Koncepce podnikového vzdělávání zaměstnanců ČD, a. s. apod. Finální dotazník obsahoval 61 otevřených i uzavřených otázek (viz příloha č. 1) a jeho vyplnění trvalo přibližně 30 minut.

Zúčastněné pozorování

V rámci výzkumu potřeb zaměstnanců ČD, a. s., bylo zúčastněné pozorování realizováno při vyplňování dotazníku zaměstnanci ČD, a. s. Byla zaznamenána citově napjatá atmosféra, hlavně ve skupinách propuštěných a ohrožených zaměstnanců.

Kvalifikovaný odhad

V rámci výzkumu potřeb zaměstnanců ČD, a. s., se zohledňovala např. situace nepodepsání kolektivní smlouvy, braly se v úvahu city a postoje určité skupiny respondentů: strach, zmatenost, apatie, vypočítavost apod.

Zpracování dat

Data byla zpracována a jsou uchována v programu SPSS (11.0). Jedná se o třídění 1. a 2. stupně.

U otevřených otázek byla použita kvalitativní metoda zpracování a analýzy textu, metoda prostého výčtu a metoda vytváření trsů.

1.2 Popis a charakteristiky souboru

Vzorek čítal 294 respondentů v kategoriích: zaměstnanci neohrožení restrukturalizací (nehrozí výpověď), zaměstnanci ohrožení (výpověď do jednoho roku) a zaměstnanci propuštění (již jsou ve výpovědní lhůtě).

Ve výzkumném souboru dominovali muži, kteří tvořili 72,1 % souboru; necelou polovinu souboru tvořili lidé nad 50 let (47,8 % respondentů), dále lidé mezi 31–40 rokem (24,2 %) a shodně 14 % lidé mezi 18–30 rokem a zaměstnanci mezi 41–50 lety. V souboru převažovali lidé s výučním listem (47,8 % respondentů), druhou nejpočetnější skupinou byli respondenti s maturitou (38,5 %), ostatní formy vzdělání nepřekročily 8% hranici (viz tabulka č. 3). Podle délky doby, kterou respondent u ČD, a. s., odpracoval, se počet respondentů zvyšuje spolu s odpracovanými léty tzn., že ve vzorku jsou nejvíce zastoupeni respondenti, kteří u ČD, a. s., odpracovali více než 20 let (50,7 %). Co se týče zdravotního stavu (viz tabulka č. 5), většinu souboru tvořili respondenti, kteří svůj zdravotní stav označili jako dobrý (89,7 %).

2 Hypotézy

Ověřovali jsme šest hypotéz s důrazem na potřeby zaměstnanců vzhledem k restrukturalizaci, spokojenosti se společností ČD, a. s., ochotě ke změně pracovního zařazení a vztahu a postojů k zřízení a nabídce Centra pro podporu zaměstnanců.

Zkonstruované hypotézy sloužily především k celkové orientaci, vymezovaly tematický rozsah výzkumné práce.

- H_1 : Zaměstnanci jsou se společností ČD, a. s., jako se svým zaměstnavatelem spokojeni.
- H_2 : Zaměstnanci vnímají služby spojené s asistencí při ukončování pracovního poměru ze strany zaměstnavatele jako nedostatečné.
- H_3 : Zaměstnanci jsou ochotni ke změně pracovního zařazení.
- H_4 : Zaměstnanci oceňují většinu služeb, které bude Centrum pro podporu zaměstnanců nabízet.
- H_5 : Zaměstnanci deklarují budoucí využívání služeb Centra pro podporu zaměstnanců.
- H_6 : Zaměstnanci podporují zřízení Centra pro podporu zaměstnanců.

3 Vybrané výsledky

Ve většině případů nebyly zjištěny signifikantní rozdíly mezi skupinami zaměstnanců: neohrožený, ohrožený a propuštěný. Rozdíly byly zjištěny hlavně v kategoriích: věk, doba zaměstnání u ČD, a. s., členství v odborech. Zaměstnanci sdružení v odborech (OSŽ, FS) hodnotili společnost ČD signifikantně lépe.

Jednotlivé výsledky celého šetření jsme rozdělili do 5 oblastí:

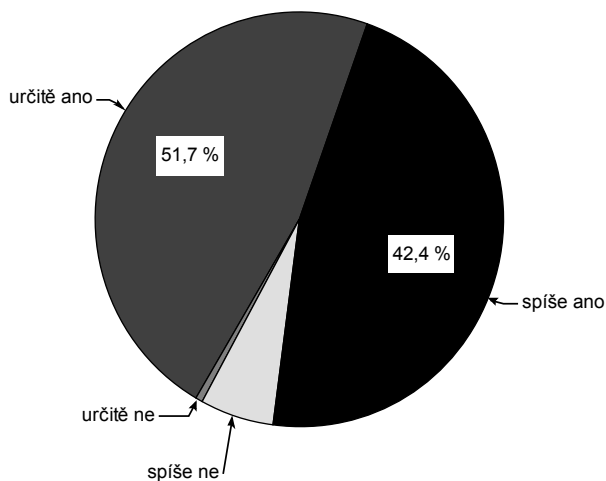
- hodnocení vykonávané práce, pracovních podmínek a společnosti ČD, a. s.,
- odměňování, motivace, komunikace s nadřízenými a benefity,
- vzdělávání, rekvalifikace, kariérové plánování,
- informovanost a postoje zaměstnanců ve vztahu k restrukturalizaci společnosti ČD, a. s.,
- podpora pro propuštěné zaměstnance a Centrum pro propuštěné zaměstnance.

Hodnocení vykonávané práce, pracovních podmínek a společnosti ČD, a. s.

- celková informovanost zaměstnanců ve společnosti je vnímána jako spíše nedosta-
tečná,
- 93 % zaměstnanců je spokojena se svojí současně vykonávanou prací (graf č. 1).

Zaměstnanci pozitivně hodnotí práci, kterou vykonávají a kladně hodnotí i společnost ČD, a. s. jako svého zaměstnavatele.

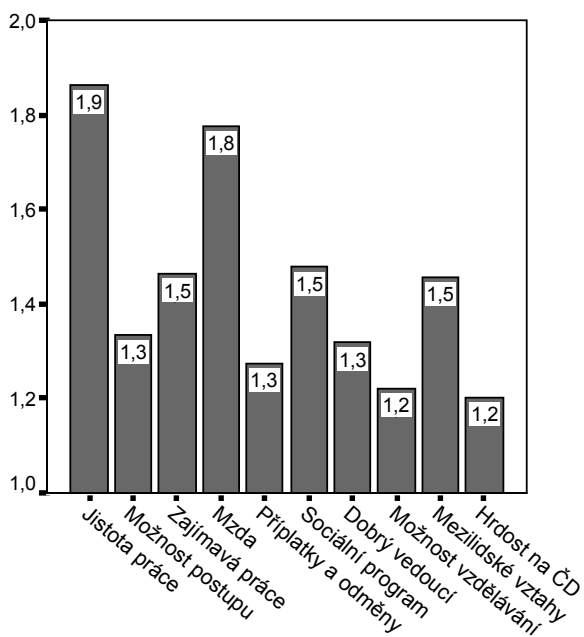
Graf č. 1: Jste spokojen/a s prací, kterou vykonáváte?



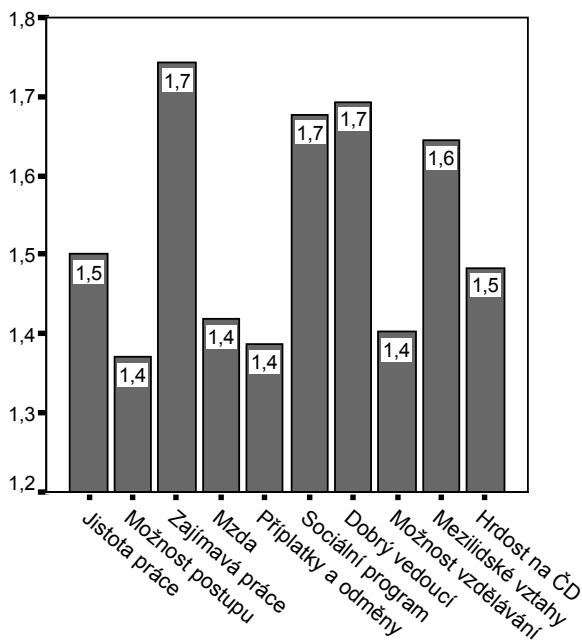
Odměňování, motivace, komunikace s nadřízenými a benefity

- 92 % zaměstnanců by ocenilo, aby hodnocení jejich výkonu mělo větší přímý vliv na jejich finanční hodnocení,
- 85 % zaměstnanců by ocenilo, aby hodnocení jejich výkonu mělo větší přímý vliv na jejich pracovní postup,
- nejvíce vnímají potřebu pracovního postupu zaměstnanci v skupině 11–20 let délky zaměstnání v ČD, a. s.,
- mezi hlavní proměnné, které podporují pracovní výkon a spokojenost, patří (graf č. 2):
 - jistota práce,
 - mzda,
 - zajímavá práce,
 - mezilidské vztahy,
- mezi nejvíc **postrádané** podporující proměnné u zaměstnanců patří (graf č. 3):
 - jistota práce,
 - mzda,
- mezi nejvíce **přítomné** podporující proměnné u zaměstnanců patří (graf č. 3):
 - zajímavá práce,
 - mezilidské vztahy,
 - dobrý vedoucí.

Graf č. 2: Vyšší pracovní výkon a spokojenost podporuje



Graf č. 3: Splňuje vaše stávající pozice uvedené možnosti?

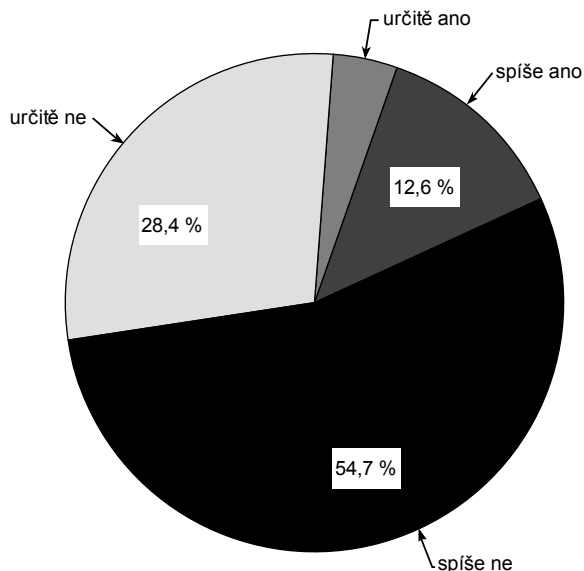


Vzdělávání, rekvalifikace, kariérové plánování

- 66 % zaměstnanců nemá dostatečné informace o nabídce vzdělávacích programů,
- 82 % zaměstnanců nevyužívá nabídky vzdělávacích programů,
- 45 % zaměstnanců je spokojeno s nabídkou vzdělávacích programů, která je jim dostupná,
- 82 % zaměstnanců je ochotna si doplnit nepovinné kurzy pro jejich stávající pozice,
- většina zaměstnanců má zájem o pracovní postup (klesá s věkem), ale nevnímá ho jako reálný,
- 85 % zaměstnanců není dostatečně informováno o nabídce volných pracovních míst v rámci ČD, a. s. (graf č. 4).

Respondenti touží po pracovním růstu v rámci ČD, a. s., ale mají pocit, že tato skutečnost je nereálná. Zaměstnanci uvádí, že mají málo informací o volných pracovních místech v rámci ČD, a. s., i o nabídce nepovinných vzdělávacích kurzů. Tuto nabídku příliš nevyužívají, ale vyjádřili ochotu absolvovat i nepovinné vzdělávací kurzy, které se týkají jejich pracovní pozice.

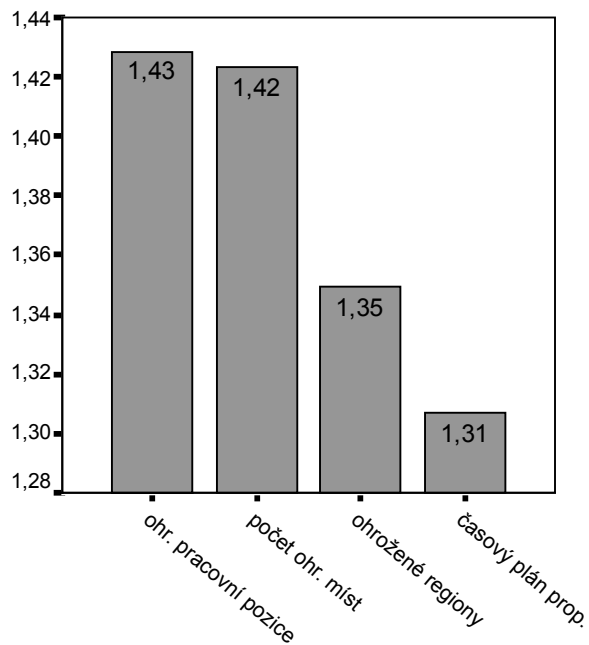
Graf č. 4: Jste dostatečně informován/a o nabídce volných pracovních pozic v rámci ČD, a. s.?



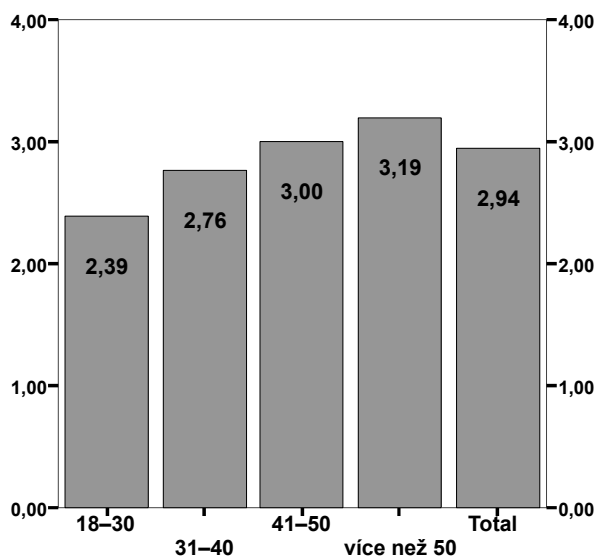
Informovanost a postoje zaměstnanců ve vztahu k restrukturalizaci společnosti ČD, a. s.

- zaměstnanci požadují všechny dostupné informace o propouštění – pořadí dle důležitosti:
 - pozice,
 - počet propuštěných,
 - časový plán,
 - regiony,
- zároveň nejvíce postrádají časový plán propouštění (graf č. 5),
- propouštění by chtěli být informováni v průměru 4,5 měsíce předem,
- nejvíce ohroženi se cítí ti, kteří pracují ve společnosti méně než 5 let a ti, kteří pracují více než 20 let,
- se zvyšujícím se věkem se zvyšuje pocit ohrožení (graf. č. 6),
- 47 % zaměstnanců (z těch, kteří se cítí ohroženi) očekává výpověď do 1 roku, 35 % v období 1–3 roky.

Graf č. 5: Jaké informace vám váš zaměstnavatel poskytuje?



Graf č. 6: Cítíte se vy sám/sama ohrožen/a?

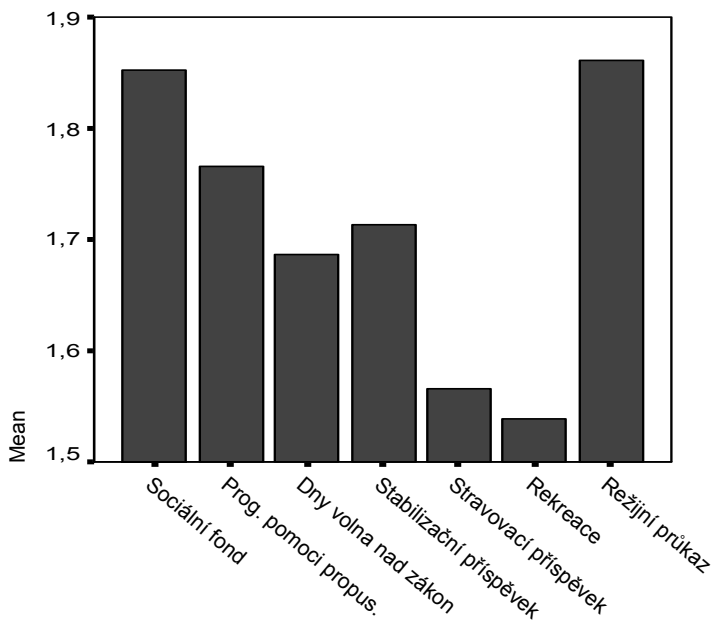


Podpora pro propuštěné zaměstnance a Centrum pro propuštěné zaměstnance

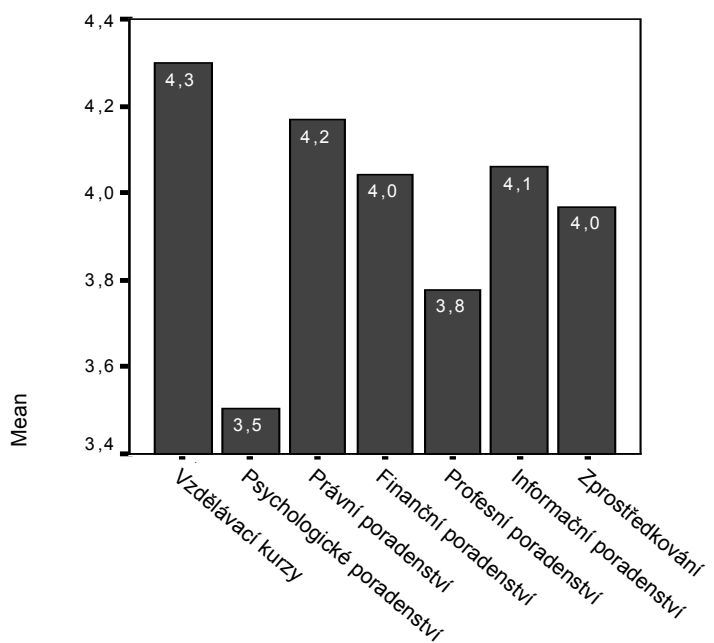
- z forem podpory pro propuštěné nejvíce zaměstnanci oceňují (graf č. 7):
 - sociální fond,
 - ponechání režijního průkazu,
 - program pro podporu propuštěných,
 - dny volna nad rámec zákona,
- nejméně informací mají zaměstnanci o těchto formách podpory:
 - dnech volna nad rámec zákona,
 - stabilizačním příplatku,
 - programu pro pomoc propouštěným,
- ze služeb připravovaného centra pro podporu zaměstnanců nejvíce oceňují (graf č. 8):
 - vzdělávací kurzy,
 - právní poradenství,
 - poskytování informací o uplatnění na trhu práce,
- nejvíce preferované formy poskytování služeb v rámci připravovaného centra pro podporu zaměstnanců:
 - konzultace v prostorách Centra,
 - písemné materiály,
 - konzultace na pracovišti,
 - asistence,
- velká většina zaměstnanců:
 - po odchodu z ČD by hledala uplatnění jinde, avšak tendence se snižují s věkem,
 - je ochotna přejít na jinou pozici v rámci ČD,
 - rekvalifikovat se pro přechod na jinou pozici (klesá s věkem).

Nejslabší znalosti uvádějí zaměstnanci v cizích jazycích a pracovně-právní oblasti. Naopak, nejlepší znalosti uvádějí zaměstnanci v technických dovednostech. Všechny kategorie zaměstnanců výrazně podporují vznik Centra pro podporu zaměstnanců.

Graf č. 7: Jaké formy nabízené podpory pro propuštěné zaměstnance oceňujete?



Graf č. 8: Ocenění služeb nabízených Centrem



4 K platnosti hypotéz

Zkonstruované hypotézy sloužily především k celkové orientaci, vymezovaly tematický rozsah výzkumné práce. Pět ze šesti hypotéz (H_1 , H_3 - H_6) se potvrdilo, hypotéza č. 2 potvrzená nebyla.

- H_1 : Zaměstnanci jsou spokojeni se společností ČD, a. s., jako se svým zaměstnavatelem.
 - Hypotéza se potvrdila u všech kategorií zaměstnanců.
- H_2 : Zaměstnanci vnímají služby spojené s asistencí při ukončování pracovního poměru ze strany zaměstnavatele jako nedostatečné.
 - Hypotéza se nepotvrdila: ohrožení zaměstnanci považují služby za spíše nedostatečné, propuštění a neohrožení zaměstnanci za spíše dostatečné.
- H_3 : Zaměstnanci jsou ochotni ke změně pracovního zařazení.
 - Hypotéza se potvrdila u všech kategorií zaměstnanců.
- H_4 : Zaměstnanci oceňují většinu služeb, které bude Centrum pro podporu zaměstnanců nabízet.
 - Hypotéza se potvrdila u všech nabízených služeb.
- H_5 : Zaměstnanci deklarují budoucí využívání služeb Centra pro podporu zaměstnanců.
 - Hypotéza se potvrdila, a to v rámci pracovní doby i mimo pracovní dobu.
- H_6 : Zaměstnanci podporují zřízení Centra pro podporu zaměstnanců.
 - Hypotéza se potvrdila u všech kategorií zaměstnanců.

5 Návrh koncepce Centra pro podporu zaměstnanců

Centrum pro podporu zaměstnanců (CPPZ), které dle výzkumu podporují všechny skupiny zaměstnanců, bude poskytovat následující služby: vzdělávací, profesně poradenské, psychologicky poradenské, psychodiagnostické, informační, asistenční a zprostředkovatelské.

Zaměstnanci podle výsledku dotazníkového šetření nejvíce oceňují vzdělávací kurzy, dále právní poradenství a poskytování informací o uplatnění na trhu práce.

CPPZ bude mít sídlo v Ústí nad Labem, v prostorách vzdělávacího střediska ČD, a. s. Bude otevřeno na přelomu roku 2006 a 2007. CPPZ bude klientům otevřeno cca 2× týdně pro konzultace, asistence, zprostředkování a psychodiagnostiku. Bude definována sada vzdělávacích kurzů, které budou v mezidobí zaměstnancům nabízeny. Tento přístup by vyhovoval i zaměstnancům, protože upřednostňují konzultace v centru.

Centrum by mělo být určeno všem zaměstnancům, avšak především by se mělo zaměřit na propuštěné zaměstnance, a to jak na ty, kteří jsou ve výpovědní lhůtě, tak na bývalé zaměstnance ČD, a. s. Dalšími skupinami, na které by se CPPZ mělo zaměřit, jsou skupiny se specifickými potřebami, tj. zaměstnanci se sníženou pracovní schopností, etnické menšiny, ženy po mateřské dovolené. K možnosti, aby CPPZ poskytovalo služby těmto zaměstnancům, se vyjádřila kladně většina dotázaných.

Chod CPPZ by zajišťovali minimálně dva interní pracovníci/ce, kteří/e by se starali o chod centra, asistence a poradenství. Odborné kurzy, přednášky aj. by zajišťovali externí pracovníci/ce.

Po ukončení projektu bude třeba najít cesty pro další financování CPPZ v Ústí nad Labem a budou také učiněny kroky k založení podobných center na pobočkách ČD, a. s., v jiných regionech. Dodavatelem těchto služeb by v budoucnu mohl být právě Dopravní vzdělávací institut.

Závěr

V rámci sérií výzkumů a evaluačních studií na projektu Outplacement pro velké podniky byla úspěšně provedena jeho první část v podobě prvního testování se zaměřením na potřeby zaměstnanců společnosti ČD, a. s., vzhledem k reorganizaci společnosti a propouštění. Na pracovištích společnosti ČD, a. s., zařazených do výzkumu byl získán plánovaný počet dotazníků, data byla zpracována a vyhodnocena. Potvrdil se předpoklad autorů, že velká část zaměstnanců (90 %) bude podporovat vznik Centra pro podporu zaměstnanců. Potvrdil se také předpoklad, že zaměstnanci budou požadovat všechny dostupné informace o propouštění (ohrožené pozice, počet propuštěných, časový plán, ohrožené regiony). O propouštění by chtěli být zaměstnanci informováni nejlépe 4–5 měsíců předem.

Dosavadní průběh výzkumů a evaluačních studií na projektu Outplacement pokračuje dle plánu a první část byla úspěšně uzavřena.

HODNOTOVÁ ORIENTACE A SOCIÁLNÍ STATUS MLADÝCH DOBROVOLNÍKŮ

Radka Hrubá

Děkuji doc. PhDr. Vladimíru Řehanovi a doc. Panajotisi Cakirpaloglu, DrSc., z Katedry psychologie FF UP za odbornou podporu konzultovaných problémů práce a za poskytnutí výsledků jejich vědecké studie „Sociální status a hodnotová orientace mladé generace“ ke komparaci s výsledky u specifické skupiny dobrovolníků.

Úvod

Výzkumná práce, prezentovaná v následujících řádcích článku, se opírá o tři základní témata: Hodnoty, sociální stratifikaci a dobrovolnictví. Zkoumá hodnotové preference ve vztahu k sociálnímu statusu dobrovolníků a předpokládá, že sociální status je ve vzájemném vztahu k preferencím určitých skupin hodnot (trstů). Tento vztah se promítá do motivace k dobrovolnické činnosti.

Teoretická východiska

Hodnoty

Problematika hodnot je typická svou heterogeností, která se dotýká jak různých pohledů na hodnoty jako takové, jejich definici a klasifikaci, tak na pojmání jejich sociálně psychologického významu.

Systém hodnot a míra jeho stability se projevuje v dynamice osobnosti, v postojích, mínění a názorech individua. Podílí se na zvládnání rolí jedince ve všech rovinách života.

Hodnoty se projevují ve vzájemných vztazích jednotlivých prvků společenského systému. Vyznačují se dichotomií mezi stabilitou a relativitou, odrážejí společenské změny a rozvoj společnosti odráží změny hodnotových preferencí.

Vzhledem k cílům výzkumné práce a použité metodice lze hodnoty základně dělit na „terminální, jež mají povahu ideálních cílů, přesvědčení či přání a instrumentální, které

se týkají preferencí způsobů chování a postojů, které vedou k dosažení ideálních cílů“ (Rokeach in Řehan, Cakirpaloglu, 2000, 204).

Sociální stratifikace

Sociální stratifikace má tendenci být v souladu se standardy obecně sdíleného systému hodnot.

Sociální struktura společnosti je systém vztahů mezi skupinami a jednotlivci, které jsou vzájemně v nerovnosti. Nerovnosti nejsou náhodné, vykazují stabilitu, zároveň však umožňují vertikální a horizontální změny struktury.

„Moderní sociální třídy si jsou před zákonem rovny“ (Ginsberg in Vaněk, 1975, 160), jejich rozdělení je dáno především ekonomickými ukazateli a s nimi souvisejícími faktory (vzdělání, volný čas, životní úroveň).

Objektivní posuzování sociálního statusu může být v nesouladu s tím, jak jedinci vnímají své zařazení. Dřívější výzkumy ukázaly, že níže postavení a výše postavení se sami situují blíže ke středu (Machonin, 1969).

Zájmy jedinců jsou svázány se systémem hodnot, respektovaným jejich sociální vrstvou, vrstvy se liší svými zájmy a životním stylem.

Sociální struktura české společnosti se nachází v procesu transformace, sociální vrstvy se teprve profilují do podoby blízké evropskému standardu. Pozorujeme snahu o zvýšení míry vzdělání a tím také o posun velké skupiny občanů z nízké do střední třídy.

Podle výzkumu Machonina se dá česká společnost rozdělit do šesti vrstev. Tyto vrstvy nejsou jasně ohraničené, výrazně ubývá nekvalifikované nejnižší třídy ve prospěch nárůstu nižší střední třídy (Machonin, 2000).

Dobrovolnictví

Dobrovolnictví je v sociální oblasti spojeno se základními altruistickými pojmy jako charita a filantropie, které mají v naší kultuře odvěkou tradici (Maecenas, Hlávka).

„Dobrovolník poskytuje své služby zdarma a to jednak formou individuální, jednak organizovanou. Jeho role je vymezena tak, aby se příjemce pomoci na ni mohl v dohodnutém rámci spolehnout.“ (Tošner, Sozanská, 2002, 35.)

Rozbor teoretických pohledů na hodnoty a sociální stratifikaci naznačuje jejich vzájemný úzký vztah, hodnoty se podílejí na sociální stratifikaci a jednotlivé vrstvy společnosti se od sebe odlišují preferovanými trsy hodnot.

Organizace, průběh a výsledky výzkumu

Zkoumaný soubor

Výzkum preference hodnot u populace dobrovolníků se zaměřením na hodnotovou orientaci a sociální status byl realizován na vzorku 57 mladých lidí (48 žen a 9 mužů) ve věku 18 až 27 let (průměr 22 let), věnujících se dobrovolnické činnosti.

Referenční skupina

Analýza hodnotových preferencí se opírala o výsledky studie „Sociální status a hodnotová orientace mladé generace“ (Çakirpaloglu, Řehan, 1999).

Použitá metodika

Hodnotová orientace byla zjišťována za použití Rokeachova dotazníku 18 terminálních a 18 instrumentálních hodnot (RVS – Rokeach Value Survey).

<i>Terminální hodnoty</i> <i>Desired End States of Existence</i>	<i>Instrumentální hodnoty</i> <i>Modes of Conduct</i>
Pohodlný život /PŽ/ <i>A comfortable life</i>	Ctížádostivost /CT/ <i>Ambitious</i>
Vzrušující život /VŽ/ <i>An exciting life</i>	Svobodomyšlnost /SV/ <i>Broad-minded</i>
Pocit úspěšnosti /PÚ/ <i>A sense of accomplishment</i>	Schopnost /SCH/ <i>Capable</i>
Rodinné bezpečí /RB/ <i>Family security</i>	Veselost /VE/ <i>Cheerful</i>
Svoboda /SV/ <i>Freedom</i>	Čistota /ČI/ <i>Clean</i>
Štěstí /ŠT/ <i>Happiness</i>	Odvaha /OD/ <i>Courageous</i>
Vnitřní harmonie /VH/ <i>Inner harmony</i>	Smířlivost /SM/ <i>Forgiving</i>
Zralá láska /ZL/ <i>Mature love</i>	Ochota /OCH/ <i>Helpful</i>
Bezpečí národa /BN/ <i>National security</i>	Poctivost /POC/ <i>Honest</i>
Mír ve světě /MS/ <i>A world at peace</i>	Fantazie /FA/ <i>Imaginative</i>
Krása /KR/ <i>A world of beauty</i>	Nezávislost /NE/ <i>Independent</i>
Rovnost /RO/ <i>Equality</i>	Intelekt /IN/ <i>Intellectual</i>
Spokojenost /SP/ <i>Pleasure</i>	Logika /LO/ <i>Logical</i>
Spása duše /SD/ <i>Salvation</i>	Laskavost /LA/ <i>Loving</i>
Sebeúcta /SE/ <i>Self-respect</i>	Poslušnost /PO/ <i>Obedient</i>
Společenské uznání /SU/ <i>Social recognition</i>	Prívětivost /PŘ/ <i>Polite</i>
Upřímné přátelství /UP/ <i>True friendship</i>	Zodpovědnost /ZO/ <i>Responsible</i>
Moudrost /MO/ <i>Wisdom</i>	Sebekontrola /SE/ <i>Self-controlled</i>

Úkolem subjektů bylo přiřadit pořadí oběma seznamům hodnot od 1 do 18 podle významu, který těmto hodnotám přiřadí. Číslo 1 bylo připisováno hodnotě s nejvyšším významem, číslem 18 byla označována hodnota nejméně významná. Šlo o nucenou volbu.

Dále byl vytvořen dotazník, který mapuje data týkající se primární rodiny respondenta. Z nich bylo poté zjišťováno sociální zařazení jedince. Součástí byla anamnestická data zahrnující údaje o pohlaví, věku, rodinném stavu, bydlišti, vzdělání a zaměstnání subjektu a jeho rodičů, volnočasových aktivitách, ekonomickém a kulturním statusu, průměrném měsíčním příjmu, představě o rozdělení společnosti a vlastním sebezařazení.

Pozice dobrovolníků ve společnosti byla vypracována na základě anamnestických dat pomocí Indexu sociálního statusu (ISS).

Sociální pozice dobrovolníků byla určována sociálními skóry, které byly zařazeny do pětistupňové škály sociálních kategorií.

Cíle a souhrnné výsledky výzkumu

Cílem bylo zodpovědět následující otázky:

1. *Zda se sociální status dobrovolníků významně podílí na preferovaných hodnotách (resp. existují významné rozdíly v preferovaných hodnotách mezi dobrovolníky z jednotlivých sociálních vrstev).*

Sociální rozdíly sice nejsou primárním činitelem determinace hodnotových rozdílů u terminálních hodnot, jinak je tomu však u instrumentálních hodnot, kde nominální hodnotu korelace překročily vztahy sociálního statusu u Nezávislosti, Logiky a Laskavosti. Z hlediska těchto tří osvojených hodnot jsou příslušníci pěti sociálních kategorií navzájem rozlišní.

Méně významný vztah mezi sociální příslušností a preferencí hodnot byl zjištěn u čtyř terminálních a sedmi instrumentálních hodnot.

1a. *Zda preferované hodnoty zkoumaného vzorku odpovídají hodnotovým konvencím daných sociálních vrstev (vrstev, do nichž zkoumaný náleží).*

Ve střední sociální vrstvě, na kterou se práce zaměřuje, lze pozorovat ve vztahu k ostatním sociálním vrstvám dobrovolníků nejvyšší preferenci hodnot Rodinné bezpečí a Rovnost.

Střední třída je typická svou rodinnou stabilitou a upřednostňovanou rovností v možnostech vertikálně se posunout nahoru. Vysoká preference hodnot Rodinné bezpečí, Rovnost a dále preference hodnot Ochota, Laskavost, Přívětivost a Zodpovědnost u dobrovolníků příslušných ke střední třídě odpovídá teoretickým postulátům.

2. *Zda náleží největší procento dobrovolníků ke střední sociální vrstvě.*

Zpracované objektivní údaje ukazují, že distribuce sociálních kategorií dobrovolníků je vychýlena vzhledem k normálnímu rozložení (Gauss) s tendencí k nejvyšší sociální

vrstvě. Největší koncentrace dobrovolníků je na pomezí horní a střední části distribuce, následují kategorie nízké a nejnižší sociální vrstvy.

Subjektivní zařazení dobrovolníků do sociální vrstvy v rozložení společnosti odpovídá na položenou otázku kladně.

2a. Zda existuje významný rozdíl mezi subjektivním vnímáním příslušnosti k sociální pozici a objektivním sociálním statusem (na základě toho, že neexistuje shoda mezi reálnou sociální příslušností a vědomím o vlastní sociální příslušnosti).

Struktura sociálních pozic dobrovolníků dle jejich subjektivního vnímání vlastní sociální příslušnosti se liší od jejich zařazení na základě objektivních determinant (tj. vzdělání subjektu, zaměstnání otce a příjmů rodiny). Tenduje ke střední třídě, a to jak u vyšší, tak u nižší sociální vrstvy.

3. Zda je dobrovolnictví součástí aspirací na postup do vyšší sociální vrstvy (resp. udržení se v sociální vrstvě společensky více hodnocené).

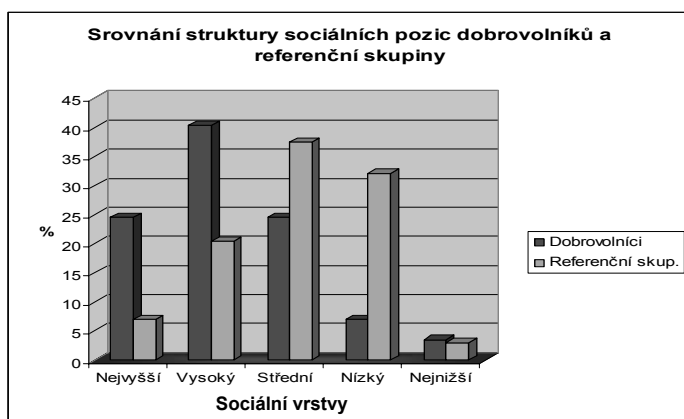
I přes vysokou preferenci altruistických hodnot se u dobrovolníků objevovaly i preference k hodnotám, které představují osobní zisk jedince, a to především hodnota Společenské uznání. Společenské uznání souvisí s posílením a vylepšením sociálního statusu jednotlivce.

Zpracování výsledků výzkumu potvrdilo u dobrovolníků preferenci trsu hodnot (Vzrušující život, Pocit úspěšnosti, Vnitřní harmonie, Společenské uznání). Můžeme tedy předpokládat, že u těch dobrovolníků, kteří vysoce preferují Společenské uznání, se zároveň objevují i vysoké preference dalších hodnot z uvedeného trsu. Tyto hodnoty jsou typické svým egocentrickým zabarvením. Dobrovolnictví se z tohoto pohledu jeví jako součást aspirací na postup do vyšší sociální vrstvy.

Podrobné výsledky výzkumu

Index sociálního statusu u dobrovolníků rozlišuje úspěšně pouze příslušníky střední a nízké sociální kategorie, u dalších kategorií nebyla citlivost rozlišení signifikantně prokázána, což může být důsledkem toho, že sociální struktura české společnosti se stále nachází v procesu transformace a sociální vrstvy se profilují do podoby blízké evropskému standardu.

Ze vzorku 57 dobrovolníků jich nejvíce náleží k vysoké sociální vrstvě 40,35; k nejvyšší a střední náleží po 24,56 %; k nízké sociální vrstvě 7,02 % a k nejnižší 3,51 % respondentů. Vychýlení směrem doprava je statisticky nesignifikantní, naznačuje však tendenci k vyšším vrstvám.



Komentář ke grafu: Rozložení dobrovolníků ve společnosti naznačuje tendenci k zastoupení převážně ve střední až nejvyšší sociální vrstvě. Jinak je tomu u srovnávací skupiny, kde je distribuce mladých lidí normální, se statisticky nevýznamnou tendencí k nižší sociální vrstvě.

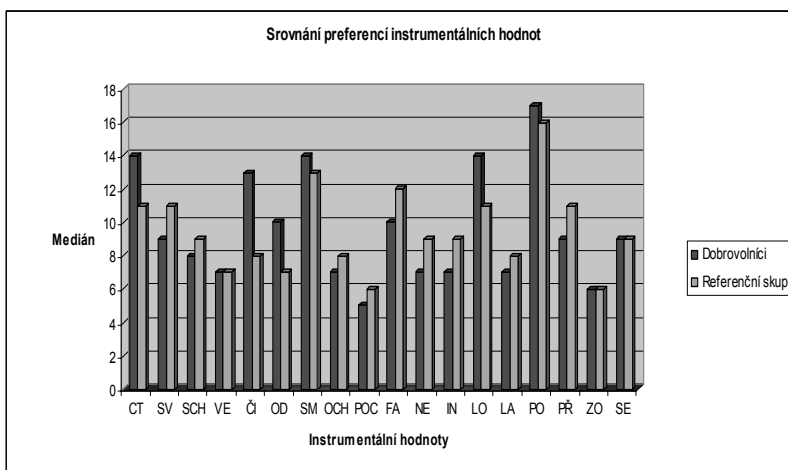
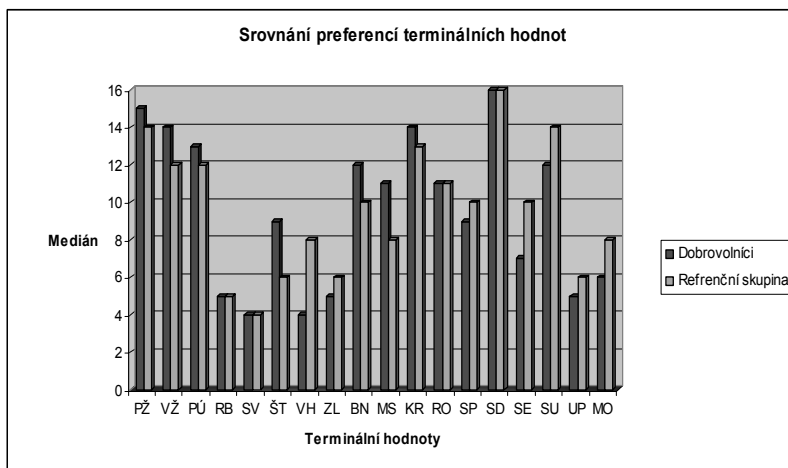
Výpovědní hodnotu má i subjektivní posuzování zařazení respondentů do společnosti, kdy se ke střední vrstvě hlásí 89,5 % dobrovolníků a k vyšší vrstvě 10,5 %. Tato data odpovídají relativní stabilitě statusu a hodnotových preferencí střední sociální vrstvy, která je typická snahou o rozvoj a sebeprosazení.



Komentář ke grafu: Sebezařazení dobrovolníků do jednotlivých sociálních tříd odpovídá předpokladu nejsilněji zastoupené střední společenské vrstvy. Toto vnímání je pro dobrovolnickou práci nejdůležitější.

Dá se uvažovat o tom, na kolik se na uvedených výsledcích projevuje fakt, že více jak 90 % respondentů jsou studenti, kteří mohou očekávat od dokončení vzdělání vertikální posun vzhůru.

Zkoumaní dobrovolníci nejvíce preferují z oblasti terminálních hodnot **Svobodu, Vnitřní harmonii, Rodinné bezpečí, Zralou lásku, Upřímné přátelství, Moudrost, Sebeúctu, Rovnost a Společenské uznání**, z instrumentálních pak **Poctivost, Zodpovědnost, Ochotu, Nezávislost, Laskavost a Schopnost**.



Komentář ke grafům: V profilu preferovaných hodnot dobrovolníků se na nejvýznamnějších místech objevují terminální i instrumentální tendence vystavené na altruismu (Upřímné přátelství, Ochota, Laskavost). Dalšími významnými hodnotami, které souvisí s vnitřní zralostí svých nositelů jsou Svoboda, Vnitřní harmonie, Moudrost (terminální) a Poctivost, Zodpovědnost (instrumentální). Zároveň jsou zastoupeny hodnoty blízké reciprocitě a prestiži, a to ve vysoce stavěné hodnotě Společenského uznání, které je zajišťováno vnějším světem. U obecné populace je preferován Pocit úspěšnosti, jež je dán vnitřním stavem.

Hodnoty se prezentují jako celky – trsy. U zkoumaného vzorku se vyskytují 2 syner- gické (podporující) trsy u terminálních hodnot: (**Vzrušující život, Pocit úspěšnosti, Vnitřní harmonie, Společenské uznání**) a (**Bezpečnost národa a Mír ve světě**) a 2 antagonistické trsy (**Vzrušující život, Rodinné bezpečí, Mír ve světě**) a (**Vnitřní harmonie, Svoboda, Štěstí, Bezpečnost národa**). U instrumentálních hodnot se vyskytují 2 trsy syner- gické: (**Schop- nost, Intelekt, Logika**) a (**Smířlivost, Ochota, Laskavost, Přívětivost**) a 1 trs antagonistů: (**Odvaha, Logika, Přívětivost**).

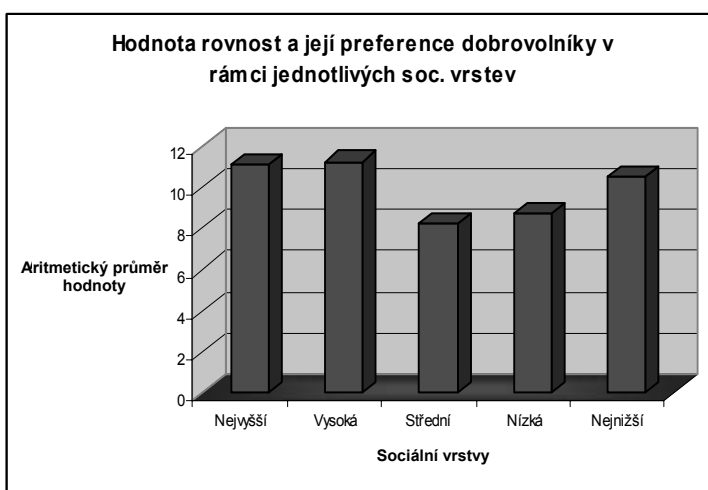
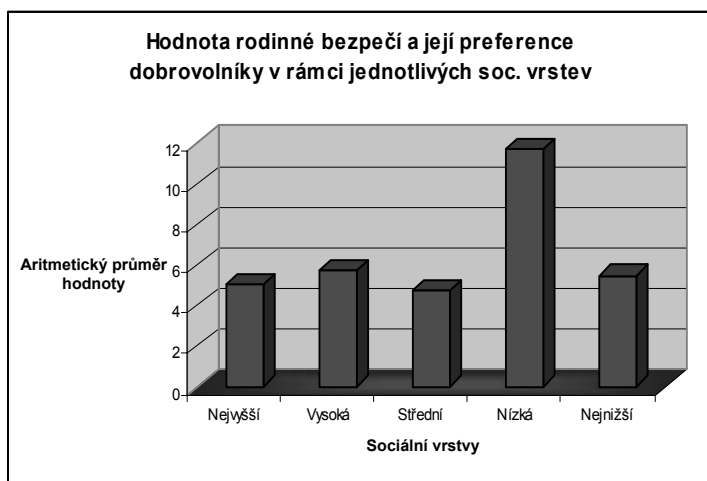
U dobrovolníků spolu vzájemně souvisí tyto instrumentální a terminální hodnoty: **Svoboda** a **Nezávislost** ($r = 0,57$), **Fantazie** a **Zralá láska, Pocit úspěšnosti** a **Schopnost** ($r = 0,43$). Nejvíce si odporují: **Svoboda** a **Přívětivost** ($r = -0,49$) **Rodinné bezpečí** a **Nezá- vislost** ($r = -0,43$), **Poslušnost** a **Krása** ($r = -0,40$).

Interkorelační srovnání sociálního statusu a preferencí terminálních hodnot neproká- zalo signifikantní vztah. Zato v případě instrumentálních hodnot je korelace mezi sociální stá- tusem a některými hodnotami významná: **Nezávislost** ($r = -0,36$), **Logika** ($r = -0,27$) a **Laskavost** ($r = 0,29$).

Pro určení tendencí, jaké hodnoty jsou ovlivnitelné sociální stá- tusem, byla považována za významnou hladina $r = 0,15$. U terminálních hodnot podmínku splňovaly: **Rodinné bezpečí, Svoboda, Rovnost** a **Spokojenost**, u instrumentálních pak **Poctivost, Ochota, Ne- závislost, Logika, Laskavost, Poslušnost** a **Přívětivost**.

Vztah mezi sociální příslušností dobrovolníků a vybranými hodnotami je následu- jící:

U terminálních hodnot: **Rodinné bezpečí** a **Rovnost** jsou nejvíce preferovány střední sociální vrstvou (3), **Svobodu** považuje za velmi významnou nízká sociální vrstva (4) a **Spokojenost** je důležitá především pro nejnižší sociální vrstvu (5). U instrumentálních hodnot: **Ochota, Poctivost, Logika** a **Přívětivost** jsou nejvíce postaveny u nejnižší sociální vrstvy (5), **Nezávislost** je nezbytná pro nízkou sociální vrstvu (4), **Laskavost** pro vysokou sociální vrstvu (2) a **Poslušnost** je nejvíce vyhledávána nejvyšší sociální vrstvou (1).



Závěr

Výzkum v některých bodech prokázal, v ostatních významy naznačil, souvislosti mezi subjektivním sebezřazením do sociální vrstvy a motivací k seberealizaci v prosociálních aktivitách (dobrovolnictví). Ukazuje se, že nejvíce motivovaní pro prosociální aktivity jsou mladí lidé, kteří sami sebe vnímají jako příslušníky střední sociální vrstvy. Zároveň výzkum poukázal na fakt, že za tendencí vykonávat dobrovolnickou činnost nestojí pouze altruistické hodnoty, ale významnou měrou se na tom podílí hodnoty související se seberealizací a aspiracemi. Mladí lidé směřující ke středostavovské pozici se ukazují být

významným zdrojem budoucích dobrovolníků, resp. i jinak pomáhajících pracovníků, kteří mohou výrazně přispět k vyrovnávání nerovností souvisejících se sociálně patologickými jevy ve společnosti.

Literatura

- Cakirpaloglu, P. (2004). Psychologie hodnot. Olomouc : Votobia.
- Cakirpaloglu, P., Řehan, V. (2000). Determinanty a efekty sociální stratifikace mladých lidí v České Republice. *Československá psychologie*, 44, 2: 110–131.
- Dobrovolská, D., Dublinský, J. (1982). Hodnotová orientace vysokoškoláka z hlediska současné koncepce hodnot. Praha : SPN.
- <http://www.encyclopedia.com>.
- <http://www.britanica.com>.
- Keller, J. (2000). Vzestup a pád středních vrstev. Praha : Sociologické nakladatelství – edice Studie.
- Machonin, P. (1969). Československá společnost – sociologická analýza sociální stratifikace. Bratislava : EPOCHA.
- Machonin, P., Tuček, M. (1996). Česká společnost v transformaci – k proměnám sociální struktury. Praha : Sociologické nakladatelství.
- Machonin, P. (2000). Sociální stratifikace české společnosti. <http://datafakta.soc.cas.cz> – archiv článků.
- Máchovej, J. (1975). Hodnoty a společnost. Praha : Mladá fronta.
- Řehan, V., Cakirpaloglu, P. (2000). Sociální status a hodnotová orientace mladé generace. *Československá psychologie*, 44, 3: 202–215.
- Tošner, J., Sozanská, O. (2002). Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích. Praha : Portál.
- Vaněk, A. (1975). Sociální struktura – kritika buržoazní a revizionistické teorie. Praha : Univerzita Karlova.

Abstrakt

Hodnotová orientace a sociální status mladých dobrovolníků

Výzkumná práce se zabývá hodnotovými preferencemi ve vztahu k sociálnímu statusu dobrovolníků. Ve vybraném vzorku 57 mladých dobrovolníků ve věku 18–27 let byla Rokeachovým dotazníkem preferencí hodnot (RVS) a Indexem sociálního statusu (ISS) prokázána vzájemná souvislost mezi jejich sociálním zařazením a preferovanými trsy hodnot.

Hodnotový profil dobrovolníků je zacílen na dosažení preferovaných stavů duše (Svobody, Vnitřní harmonie a Moudrosti). Prostředkem, k dosažení těchto cílů, je prosociální chování (Poctivý a Zodpovědný přístup k životu, Ochota a Laskavost, tedy hodnoty související s určitou vnitřní zralostí a altruismem).

Dále bylo prokázáno, že pro dobrovolnictví nejvíce potřebné hodnoty (prosociální, altruistické, s důrazem na rodinu) se nejvíce vyskytují u členů střední vrstvy, která je

nejpočetnější. Nejsilněji preferovanými hodnotami dobrovolníků se sociální příslušností ke střední sociální vrstvě jsou cíle – Rodinné bezpečí a Rovnost. Rodinné bezpečí je vnímáno jako základ zakotvení jedince, a tudíž východisko pro osobnostní rozvoj a možnosti sebeprosazení ve společnosti, což je v souladu s typickými snahami středních sociálních tříd. Rovnost, ve smyslu stejných podmínek pro všechny, je charakteristická pro relativně otevřenou střední vrstvu se svou benevolencí vůči ostatním sociálním kategoriím. Dalšími, ne však nejvýraznějšími preferencemi hodnot střední třídy, jsou Svoboda a Spokojenost z terminálních hodnot. U instrumentálních je možné jmenovat Ochotu, Nezávislost a Logiku.

Klíčová slova

Psychologie hodnot, hodnotové preference, trsy hodnot, instrumentální a terminální hodnoty, sociální stratifikace, sociální status, střední sociální vrstva, mladá lidé, dobrovolnictví (voluntarismus), dobrovolník, altruismus.

Abstract

Value orientation and socioeconomic status of young volunteers

This study was to identify the relations between value preferences and socioeconomic status of volunteers. In the sample of 57 young volunteers, aged 18–27, the association between social submission and preferred value clusters was proved. The data were assessed using the Rokeach Value Survey (RVS) and Index of Social Status (ISS).

The value profile of volunteers is aimed at fulfilling the preferred state of soul (Freedom, Inner harmony and Wisdom). Pro-social behavior (Honesty and Responsible approach to life, Courageous and Loving, which are values related to a certain level of inner maturity and altruism) is considered the instrument to achieve these points.

Furthermore, the study has confirmed that the values most frequently found in volunteers (pro-social and altruistic ones with the accent on family) are primarily identified in the members of middle class, which is the most numerous group. The most preferred values of volunteers socially belonging to the middle class are Family security and Equality. Family security is perceived as a base for an individual and is therefore considered the starting point for personality development and provides background to possibilities of self-achievement in the society, which is in coincidence with a typical tendency of the middle class. Equality, in terms of the same conditions for all, is characteristic for relatively open-minded middle class who are benevolent towards other social categories. Other value preferences of the middle class, which are not so strong, are Freedom and Pleasure in the field of terminal values. Among the instrumental values, Helpful, Independent and Logical are the preferred ones.

Key words

Psychology of values, value preference, value clusters, instrumental and terminal values, social stratification, socioeconomic status, middle social class, young people, voluntarism, volunteer, altruism.

SEZNAM AUTORŮ SBORNÍKU

Doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Katedra psychologie
Filozofická fakulta UP
Vodární 6, Olomouc

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Katedra psychologie
Filozofická fakulta UP
Vodární 6, Olomouc

RNDr. Eva Reiterová, Ph.D.

Katedra psychologie
Filozofická fakulta UP
Vodární 6, Olomouc

PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.

Katedra kinantropologie a společenských věd
FTK UP
Olomouc-Neředín

Denisa Otipková

Katedra kinantropologie a společenských věd
FTK UP
Olomouc-Neředín

Mgr. Michal Šafář, Ph.D.

Katedra kinantropologie a společenských věd
FTK UP
Olomouc-Neředín

Mgr. Kateřina Sýkorová

Katedra sociologie a andragogiky
Filozofická fakulta UP
Olomouc

Mgr. Matuš Šucha

Katedra psychologie
Filozofická fakulta UP
Vodární 6, Olomouc

Mgr. Radka Hrubá

FTK UP
Olomouc-Neředín

ACTA
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS
FACULTAS PHILOSOPHICA
PSYCHOLOGICA 36 - 2006

VARIA PSYCHOLOGICA XI

Výkonný redaktor: prof. PhDr. Ladislav Daniel, Ph.D.
Hlavní editorka: RNDr. Eva Reiterová, Ph.D.
Odborný redaktor: doc. PhDr. Vladimír Řehan
Technická redaktorka: RNDr. Anna Petříková
Odpovědná redaktorka: Mgr. Jana Kreiselová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2006
1. vydání
Ediční řada - AUPO

Za obsah prací a jejich jazykovou správnost odpovídají autoři

ISBN 80-244-1531-3
ISSN 1214-3251