

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium 2006–2008

Přemysl Vlček

Rozvoj osobnosti formou psychoterapeutického vzdělávání

Personality Development through Psychotherapy Education

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Oponent diplomové práce:.....

Datum obhajoby:.....

Výsledek obhajoby:.....

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použil.

20.6.2008 *Křemepel Vlček*

OBSAH:

0	ÚVOD	7
0.0	STRUČNÝ POPIS KAPITOL	8
0.1	PODĚKOVÁNÍ	9
1	VYMEZENÍ POJMU OSOBNOST A JEJÍHO ROZVOJOVÉHO POTENCIÁLŮ	10
1.0	ÚVOD DO KAPITOLY	10
1.1	VYMEZENÍ POJMU OSOBNOST	10
1.2	KOMPONENTY OSOBNOSTI VE VYBRANÝCH TEORETICKÝCH PŘÍSTUPECH	12
1.2.1	<i>Psychodynamický pohled na osobnost</i>	13
1.2.2	<i>Osobnost z pohledu motivace – humanistický přístup</i>	19
1.2.3	<i>Osobnost v pojmech rysů a dispozic</i>	21
1.2.4	<i>Systémový přístup k definování osobnosti</i>	22
1.3	ZRALÁ OSOBNOST	23
1.3.1	<i>Sebeposuzování zralé osobnosti</i>	25
1.3.2	<i>Sebeuskutečňování zralé osobnosti</i>	27
1.3.3	<i>Optimální osobnost</i>	27
1.4	SHRNUTÍ KAPITOLY	30
2	TYOLOGIE OSOBNOSTI	31
2.0	ÚVOD DO KAPITOLY	31
2.1	KLASICKÉ TYPOLOGICKÉ ČLENĚNÍ OSOBNOSTI	31
2.2	TYOLOGIE MBTI	32
2.2.1	<i>Zaměření</i>	33
2.2.2	<i>Funkce</i>	34
2.2.3	<i>Kognitivní styly MBTI a jejich rozvojové potenciály</i>	34
2.3	CATTELLŮV SYSTÉM 16PF	37
2.4	BIG FIVE	38
2.5	TYOLOGIE POSTAVENÁ NA OBECNÉ TEORII OSOBNOSTI	39
2.6	EDUKAČNÍ VÝTĚŽNOST DANÝCH TYPOLOGIÍ – DIAGNOSTIKA OSOBNOSTI	41
2.7	PSYCHOPATOLOGICKÁ TYPOLOGIE OSOBNOSTI	43
2.7.1	<i>Důvody andragogické reflexe tématu</i>	43
2.7.2	<i>Pojetí osobnostních odchylek u R. C. Cloningera</i>	44
2.7.3	<i>Pops jednotlivých poruch osobnosti</i>	47

2.7.4	<i>Léčba poruch osobnosti – psychologická nebo biologická léčba? (exkurz)</i>	53
2.8	SHRNUTÍ KAPITOLY	55
3	PSYCHOTERAPIE V EDUKAČNÍM KONTEXTU	57
3.0	ÚVOD DO KAPITOLY	57
3.1	VYMEZENÍ PSYCHOTERAPIE V SOULADU S EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍM JEJÍHO VYUŽITÍ	57
3.1.1	<i>Formy psychoterapie</i>	58
3.1.2	<i>Prostředky psychoterapie</i>	59
3.2	VYBRANÉ SMĚRY PSYCHOTERAPIE V EDUKAČNÍM KONTEXTU	59
3.2.1	<i>Hlubinná interpersonální psychoterapie</i>	61
3.2.2	<i>Transakční analýza</i>	65
3.2.3	<i>Humanistické směry psychoterapie</i>	67
3.2.4	<i>Racionálně emoční behaviorální terapie a kognitivně behaviorální terapie (KBT)</i>	72
3.2.5	<i>Rodinná a systemická psychoterapie</i>	80
3.3	SHRNUTÍ KAPITOLY	84
4	ANDRAGOGICKÝ KONTEXT ROZVOJOVÝCH PROGRAMŮ OSOBNOSTI	85
4.0	ÚVOD DO KAPITOLY – ROZVOJ OSOBNOSTI VE SVĚTLE ANDRAGOGIKY	85
4.0.1	<i>Vliv andragogického chápání socializace na rozvoj osobnosti</i>	87
4.1	ANDRAGOGICKÝ RÁMEC PROGRAMU ROZVOJE OSOBNOSTI.....	88
4.1.1	<i>Didaktické uspořádání rozvojového programu osobnosti</i>	89
4.2	SHRNUTÍ KAPITOLY	95
5	ZÁVĚR	96
6	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	98

RESUMÉ

Tato diplomová práce rozebírá čtyři komponenty, které jsou důležité pro sestavení vzdělávacího programu rozvoje osobnosti s použitím psychoterapeutických východisek. V práci jsou představeny, po definici pojmu osobnost, vybrané typologie, jenž by měly pomoci při orientaci ve vyhledávání potenciálních rozvojových cílů účastníků programu rozvoje osobnosti. Další část je věnována psychoterapeutickým směrům. Ty určují obsah vzdělávání, a to podle rozvojových cílů, na které se program zaměřuje. Výjimku zde představuje kognitivně – behaviorální terapie, protože je vzhledem k výše zmíněným cílům značně univerzální. Poslední část se věnuje andragogickému a didaktickému rámci, pomocí něhož má být zvolený psychoterapeutický obsah předáván. Určitým exkursem je zamyšlení nad poruchami osobnosti v kontextu rozvojových programů osobnosti, spolu s úlohou andragoga, uplatňujícího edukační postupy v rámci komplexních léčebných programů těchto poruch.

SUMMARY

This thesis analyses four components important for the organisation of an educational programme of personality development with the use of psychotherapeutic bases. Introduced in this dissertation are, after the definition of the concept of personality, chosen typologies, which should help with the search for potential development targets of the programme of development participants. The second part is dedicated to psychotherapeutic directions, these determine the content of development targets at which the development programme is aimed. The exception here is the cognitively-behavioural therapy because it is, with regards to educational targets of personality development, largely universal. The last part is dedicated to andragogic and didactic framework, with the help of which the chosen psychotherapeutic content should be passed on. Certain digression is the contemplation on personality dysfunction in the context of personality development programmes, together with the role of the andragogue who exercises educational advancements in the framework of complex therapeutic programmes of these dysfunction.

0 Úvod

Základním motivem pro volbu tématu mé diplomové práce bylo hledání spojení mezi edukací a psychoterapií (zejména ve skupinové podobě), které jsem hledal v řadě otázek, pokládaných během celého svého studia andragogiky. Zejména jsem si uvědomoval problémy související s uplatňováním vzdělávacích prvků v různých programech, zaměřujících se na sebepoznávání skrze různá skupinová soustředění. Velmi často jsem narážel na totéž: po proběhlé hře, interakci, vyprávění účastníka, se vedoucí skupiny snažil shrnout ono proběhlé pomocí vzdělávací interpretace, čímž chtěl přirozeně obohatit skupinový proces o obecné poznání, o důležité závěry. Ve skutečnosti se tyto oprávněné shrnující monology jen výjimečně dočkaly takového náslechu, jaký by si zasloužily. Ukázalo se, že vedoucí skupin byli mistry v používání různých skupinových metod, her a miniprogramů, ale rozšiřovat poznatky, vědomosti, dovednosti pomocí inovativní edukace se jim mnohdy nedařilo, nikoliv proto, že by informace, které sdělovali, nebyly podstatné, ale proto, že edukační část systematicky nezpracovali do celkové osnovy skupinové terapie (na druhou stranu se domnívám, že v řadě skupinových programů to nemusí být potřeba). Zde však může vzniknout námitka, zda uplatnění pedagogických resp. andragogických prvků může zvýšit přínos účastníkům skupinového procesu. Pokud však mohu odvodit ze svých studií andragogiky, nelze popřít vztah mezi rozvojem osobnosti a propracovaným systémem, ve kterém jsou optimálně nabývány poznatky, vědomosti, schopnosti a dovednosti spolu s návyky. Tedy vytvoření skupinových programů, založených na racionálně-edukačním modelu se může jevit být krokem, zvyšujícím účinnost skupinových procesů, vedoucích k rozvoji osobnosti. Domnívám se, a na tom zakládám svoji práci, že takový program by se měl skládat ze čtyř komponent, které jsou páteří této diplomové práce. Jsou jimi různé teorie osobnosti (s nimiž by se měl lektor seznámit), schémata pomáhající klasifikovat jednotlivé účastníky tak, aby si sami byli schopni určit cíle, kterých chtějí ve skupinových sezeních dosáhnout, psychoterapeutický obsah a androdidaktika jako způsob optimální transformace sdělovaného obsahu účastníkům. Tedy nejprve je potřeba poznat, co je to vlastně osobnost, potom najít způsob, jakým ji klasifikovat,

příčemž není vůbec vyloučeno, že lektor skupinového programu rozvoje osobnosti si bude schopen vyrobit vlastní škály, zaměřené na téma, ve kterém chce se skupinou pracovat. Seznámení účastníků s principy terapeutického směru, ze kterého terapeut či lektor vychází, může být obohacující, pokud jsou tyto informace uváděny například v kontextu problémových metod výuky, kdy specifickou skupinovou komunikací řeší terapeut nastolený problém, na jehož konci účastníci pochopí, jak je svazují např. některá strnulá kognitivní schémata.

0.0 Stručný popis kapitol

Diplomová práce se skládá ze čtyř částí, ze kterých by se měl skládat výsledný edukační program rozvoje osobnosti. V první části se zaměřuji na definování pojmu osobnost. Oproti bakalářské práci zde využívám k demonstraci jednotlivých komponent osobnosti pohledy jednotlivých přístupů. Dále definuji komplexnější pojmy zralá a optimální osobnost jako výchozí hlediska pro zakotvení oblastí, skrze které se mohou jednotliví účastníci zmíněného programu realizovat.

Ve druhé části rozebírám přesnější, měřitelnější pohled na osobnost, a to pomocí zvolených typologií osobnosti. Tyto typologie (včetně patologické) mají sloužit jako orientační vodítko. I proto je zde zdůrazňováno, že testovací deriváty těchto typologií patří do rukou účastníku rozvojových programů, a je jenom na nich, zda budou chtít výsledky svého zařazení sdělovat ostatním. V kontextu rozvojového programu platí důrazně pravidlo pozitivní konotace odchylek osobnosti, a to ve smyslu tvrzení: dnešní poznané záporné je pozitivní, protože nám dává směr k překonávání potíží, a tím i k seberozvoji.

Třetí část stručně připomíná základní psychoterapeutické směry, jejichž obsah je zároveň základním edukačním obsahem v mém pojetí rozvojových programů osobnosti. V této třetí části se snažím poukazovat i na konkrétní spojení andragogického a psychoterapeutického.

Čtvrtá závěrečná část představuje uvedení androdidaktického rámce, bez něhož není možné připravit celistvý program. Jde zejména o cíle programu, jednotlivých účastníků, organizační formu edukace a metody, skrze něž bude předáván psychoterapeutický obsah.

0.1 Poděkování

Můj velký dík patří vedoucí diplomové práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc., se kterou jsem měl možnost různá témata probírat během celých pěti let studia v rámci konzultací a příprav na atestace z řady psychologických předmětů. Důležité rady ohledně jazykového vyjádření a korektur, bez kterých by se tato práce neobešla, mě trpělivě poskytl PhDr. Zdeněk Štěpánek, jemuž jsem tím velmi zavázán. Velmi důležitou roli pro celou naši studijní skupinu sehrál PhDr. Jiří Reichel, Ph.D., který na katedře andragogiky a personálního řízení zajišťuje uplatnění citační normy ISO:ČSN 690, s tím, že v řadě nejasností byl ochoten kdykoliv poskytnout radu, za což mu velmi děkuji. Chtěl bych na tomto místě poděkovat vlastně všem lektorům, se kterými jsem se na katedře andragogiky po celých pět let setkával, protože nebýt jejich vlivu, těžko bych došel k řadě úvah, z nichž některé jsem uvedl i v této práci. Pro oblast andragogiky a androdidaktiky mě byli oporou dvě osobnosti katedry andragogiky, a to Doc. Dr. Milan Beneš spolu s Doc. Jaroslavem Mužíkem, DrSc, kterým děkuji za trpělivost, kterou mě poskytli při svých konzultacích.

1 Vymezení pojmu osobnost a jejího rozvojového potenciálů

1.0 Úvod do kapitoly

V této kapitole vymezím pojem osobnost, zralá osobnost, optimální osobnost (dle R.W. Coana), přístupy vybraných teoretiků behavioristického, psychodynamického, dispozičního a humanistického přístupu k demonstraci základních komponent osobnosti. Kromě seznámení s těmito přístupy se zamýšlím nad jejich rozšířením směrem k rozvojovým potenciálům osobnosti.

1.1 Vymezení pojmu osobnost

Při určování cílů vzdělávacího programu, který se zaměřuje na rozvoj osobnosti, nemůžeme minout její základní definici.

Intuitivně pojmem osobnost rozumíme vyhraněný (osobitý) celek, určený soustavným stykem s vnějším okolím, a jemu se přizpůsobující. Přesnější definici uvádí Bohumil Geist (Geist, 2000, s. 167, upraveno): *„Osobností obvykle míníme člověka ve své specifické jedinečnosti jako nositele v sobě jednotného a vědomého Já, individuální zvláštnosti, jednotného celku všech bezprostředně nebo zprostředkovaně se vyskytujících psychických vlastností a projevů.“*

Jiná definice téhož autora (Geist, 200, s. 170, zvýraznil PV): *„Obecně lze vymezit osobnost jako INTEGROVANÝ, JEDINEČNÝ a neopakovatelný, primárně spontánně aktivní, STRUKTUROVANÝ DYNAMICKÝ celek somatických, psychických a sociálních faktorů (kvalit) individua, konstituujících jeho IDENTITU se sebou samým a ODLIŠNOST od ostatních.“*

Náhledy na obecné pojetí osobnosti souvisí se specifitějšími přístupy, zmiňované v další podkapitole této práce. Zde ještě zmiňuji přístup Cattelův, uváděný

Nakonečným, Mikšíkem i Geistem. Catell chápe osobnost jako zobecnění sady funkcí chování, kdy $R = f(S, P)$, tj. chování R je funkcí situačního stimulu (S) a podstaty osobnosti (P). (Nakonečný, 1997; Geist, 2000; Mikšík, 2005).

I z didaktického hlediska, se jako ústřední při definování pojmu osobnost jeví tyto pojmy: STRUKTURA¹, DYNAMIKA a INTEGRACE osobnosti.

Strukturou osobnosti dle Nakonečného (1997) rozumíme dispoziční uspořádání, resp. „členěný a v sobě relativně uzavřený dispoziční celek“ (Nakonečný, 1997, s. 185). Vzhledem ke stabilitě struktury se jeví jako protipól dynamiky.

Dynamika osobnosti se vztahuje k její motivaci, síle, energii.

Pojem integrace slouží v případě osobnosti k vyjádření základní, cílesměrné vztažnosti, kdy integrace je základním hlediskem organizace pole vymezeného aktivitou (dynamický aspekt) a strukturou osobnosti (dispoziční aspekt).

Výše uvedené základní pojmy a jejich vztah, naznačují úzkou souvislost se systémy. Každý systém má své hranice, nějak se k sobě vztahuje (dle N.Luhmanna je to právě tato sebevztáženost jako proces, který systém vytváří), tím se právě ohraničuje (AUTONOMIE - Já). Dále má tento systém nějaký inherentní vývoj (biologické dispozice), proměnlivost a reaktivitu (DYNAMIKA - motivace), paměť postupu resp. solidní konstanty (STRUKTURA, stabilita – hodnotový systém, Self, triáda ID-EGO-SUPEREGO), koordinaci a zaměřování na cíle (INTEGRACE).

¹ Dle Nakonečného: „struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic, které jsou chápány jako funkční elementy, resp. jako elementy funkcí různých kategorií (výkonu, motivace, hodnocení, formální reaktivity atd. – tj. SCHOPNOSTI, MOTIVY, POSTOJE, TEMPERAMENT atd.) Struktura poukazuje na určitý trvalejší stav, na relativně trvalé uspořádání, ale současně i na chování tohoto uspořádaného celku.“ (Nakonečný, 1995, s. 61, zvláště PV)

Další pojem, hrající zásadní roli, je HOMEOSTÁZA resp. HETEROSTÁZA. Při úzké definici osobnosti jako rovnovážného systému, se vyhýbáme otázkám aktivního rozvoje. Paradoxně chování, které nám může přijít jako mimořádné u dané osobnosti, může být důsledkem snahy dynamické roviny osobnosti dojít zpátky ke své původní rovnováze, určené strukturou osobnosti, tj. jak obvykle hodnotila a pojímala svět. Např. při setkání s traumatickou událostí můžeme pozorovat řadu neobvyklých reaktivních procesů (viz posttraumatická stresová porucha), které jsou snahou o stabilizaci a návrat k původní struktuře osobnosti. Vychýlení je tu tedy v souvislosti se snahou o rovnováhu – dynamické tu je ve službách rovnováhy, ačkoliv zjevný projev (tj. co je vidět) interpretujeme jako opak.

Výše uvedený odstavec upozorňuje, že o skutečném vývoji má smysl mluvit pouze v případě změny struktury, což zde můžeme pracovní zúžit jako hlubší proměnu hodnotového systému osobnosti a kognitivního konstruktů sebepojetí. Proměna struktury mění následně dynamický (tj. motivačně-emoční) režim osobnosti. Jako příklad změny struktury osobnosti na základě kognitivní rekonstrukce, ukážu pomocí práce J. Křivohlavého, který pozoruje osobnost v nových souvislostech tzv. pozitivní psychologie (odpuštění, radost, naděje)².

1.2 Komponenty osobnosti ve vybraných teoretických přístupech

Každý ze základních přístupů k osobnosti (behavioristický, psychodynamický atd.) pracuje implicitně s určitým pojetím osobnosti. Při sledování jednotlivých přístupů lze induktivním postupem určit pojmy, vytvářející sadu, v níž se každý přístup profiluje mírou intenzity, v níž se jednotlivých pojmů dotýká.

Mikšík uvádí tyto opozita, v nichž je možné každý přístup definovat:

² Tedy léčba poruch emocí se nezakládá primárně na dynamických aspektech, které stojí v první linii za tím, co vidíme, ale v růstu osobnosti formou restrukturalizace kognitivních konstruktů – zejména sebepojetí.

vědomí – nevědomí; akvizice (přirůstání) – proces učení; dědičnost – prostředí;
minulost – přítomnost; holistické zaměření – analytické zaměření; aktivita člověka –
podněty z prostředí; účelové chování – mechanistické reagování; celostní motiv stávání
se – pohánění tlaky potřeb (Mikšík, 2005, s. 32, upraveno)

Tak například Freudův psychoanalytický přístup bychom mohli vymezit na základě těchto pojmů jako zaměřený na nevědomí, rané prostředí, minulost, analýzu, účelové chování, pohánění tlaky potřeb. Z toho by šlo vyvodit i definici osobnosti, jak jí tento přístup pojímá.

Situace se stává komplikovanější při zařazení jiných psychodynamických přístupů (např. ego – psychologie). Zde je zřejmé, že bipolární umístění v jednotlivých opozitech, bychom museli nahradit kontinuální škálou. Jednotlivé stupně takové škály by musely být jemným způsobem slovně diferencovány.

Obecnější pojetí osobnosti, přesahující jednotlivé přístupy, by mělo zahrnovat všechny uvedené kategorie.

1.2.1 Psychodynamický pohled na osobnost

Přístupů, které berou v úvahu hlubině-motivační sféru jednání je mnoho. Kromě klasické trojice Freud, Jung, Adler tento přístup zahrnuje EGO – psychologii, neopsychoanalýzu, personologickou (Sullivan) analýzu aj. Společné těmto přístupům jsou chápání osobnosti jako artefaktu, výsledné slitině mezi vrozenou pudovou matricí a zkušenostmi, vzniklými interakcemi se světem. Každý psychodynamický přístup klade důraz na něco jiného (S.Freud na hledání pro osobnost specifických cest k uspokojování elementárních pudových potřeb; A. Adler na komplex méněcennosti; C.G. Jung na archetypy a určování těch jejich částí, které vedou k individuálnímu procesu,

vyznačujícím se sjednocováním protikladů; H. S. Sullivan na naplňování individuálních potřeb skrze druhé, což teprve definuje osobnost atd.).

Pro definování osobnosti se však jako didakticky výrazný jeví přístup EGO – psychologie.

1.2.1.1 Ego – psychologie

V klasické Freudově psychoanalýze bylo ego pojímáno jako adaptační instance mezi ID (pudové potřeby) a SUPEREGO (internalizované požadavky vnějšího prostředí). Simon a Stierlin (Simon, Stierlin, 1995) toto zobecňují a chápou EGO jako instanci vyvažující a integrující vnější a vnitřní požadavky. Charles Rycroft (Rycroft, 1993) připomíná úlohu A. Freudové, která spojuje EGO s obrannými mechanismy³. Tentýž autor vymezuje přístup EGO-psychologie proti objektní teorii M. Kleinové i proti klasické pudové teorii S. Freuda.

Ego-psychologie si méně všímá psychodynamiky a přibližuje se kognitivistickému pohledu, a to tím, že apriori nechápe patologické jednání osobnosti jako selhání celkového charakteru. Všímá si spíše nevhodného používání obran. Tyto obrany neodsuzuje, ale snaží se o hledání jejich zralejšího vývoje, a to pomocí jejich uvědomování (resp. jejich selhávání) v realitě. Důrazem na vědomí a realitu se blíží již zmíněným kognitivistickým směrům.

Důležitým obranným mechanismem, kterého si EGO-psychologie všímá, souvisejícím s vyzrálostí osobnosti je SUBLIMACE. Původní např. i agresí se projevující pudová energie se „vlévá“ do nového tvaru, sestaveného strukturou EGA. Slastné odměny, s původním přáním společensky nereálné, jsou v nové podobě chování, zájmu a hodnocení právě z vnějšku přiznávány a schvalovány. EGO-psychologie tak nevyzrálost

³ Jde např. o regresi, vytěsnění, reaktivní formaci, izolaci, odčinění, projekci, introjekci aj. (Rycroft, 1993, s. 85, upraveno PV).

osobnosti chápe jako selhání různých obranných mechanismů – např. právě zmíněné SUBLIMACE. Cílem EGO-psychologické léčby je AUTONOMNÍ EGO (Rycroft, 1993) osvobozené od nekontrolovatelných pudů, resp. je integrující (např. porozumění různým přáním, tužbám, jako sobě vlastním, souladící s mým Já) . Zdravá osobnost je podle EGO-psychologie taková, která má autonomní a sebe-vědomé (sebeřídící) JÁ, koordinující požadavky vnějšího světa s požadavky vlastního somatického a psychického zrání.

Uplatnění EGO-psychologie v andragogice je nepřímé. Poruchy EGA (projevující se zejména takovými poruchami osobnosti jako jsou borderline poruchy, narcistní defekty aj.) tento směr léčí zejména tzv. transmutující internalizací. Vyvážená autorita psychologa působí v době nástupu těžké anxiety způsobené slabostí EGA (daného jeho štěpením, obecnou slabostí), jako podporující a rozumějící osobnost, ukazující modely právě pro internalizaci, pomáhající přeměnit masivní úzkost v úzkost signální – opět zkvalitnění, vybudování kvalitních obran (Blanck et. Blanck, 1974). Souvisí to s tím, jak ego-psychologové vnímají růst EGA, je to skrze zvnitřňování specifických objektů v psychoanalytickém smyslu. Proto lze andragogický aspekt ego-psychologie odhalit ve způsobu, jakým klient vzdělávání řeší problémy s porozuměním různým edukačním situacím. Jde o to, aby andragog sloužil jako ukázka modelu (potenciálního introjektu) uvolněné, racionální osobnosti, empaticky rozumějící krizovým konsekvencím, vznikajícím u některých osobností, když se před ně postaví edukační překážka.

1.2.1.2 Základní fáze vývoje osobnosti dle E. Ericksona

Předchozí přístup EGO-psychologie nám ukázal, jak lze konstruktivně pracovat s obecnými pojmy osobnosti, ale neukazoval optimální tradiční stupně její historie – jejího vývoje.

E. Erickson chápe vývoj osobnosti (cestu k její definitivní zralosti) jako procházení věku úměrnými krizemi. Po spíše biologicky podmíněných krizích nastává první

celistvé sebe-uvědomění ve fázi hledání identity, které Erickson věnuje velkou pozornost (Coan, 1999). Po tomto shrnutí sociálně-biologicky definovaných etap následuje zapojení celistvé identity do svérázné produktivity (nalezení práce, smysluplných mezilidských vztahů, svérázné pozitivní filozofie). Výsledkem všech fází, dobře překonaných krizí je mnohorozměrná naplněná a neopakovatelná osobnost, která netrpí úzkostí⁴ a skrze svoji naplněnost se nebojí svého konce (přesáhla sama sebe).

Názvy jednotlivých krizí přijímám od Mikšíka (Mikšík, 2007, s. 85):

1. stádium: orálně – smyslové; téma: základní důvěra vs. nedůvěra; věk: do 1 r.

Toto stádium souvisí s přijímáním dítěte ze strany matky. Ego psychologové se domnívají, že v prvních dnech dítě nerozlišuje mezi sebou a okolím. Tj. slastné resp. trestající podněty jsou vnímány velmi mohutně a mají tendenci určovat do budoucna celkový charakter přístupu jedince ke světu – jak mu bude emočně důvěřovat, přijímat ho. Zde je velká emoční výzva pro laskavý a sytící postoj ze strany rodičů (zejména matky) vůči dítěti. V této fázi je dítě kognitivně slepé, ale díky biologickému instinktivistickému nastavení velmi jemně vnímá neverbální projevy svého přijetí/nepřijetí ze strany matky⁵.

2. stádium: muskulárně – anální; téma: autonomie vs. stud a nejistota; věk: 1-3 r.

V této fázi se dítě učí ovládat své svaly. U vyměšovacích ústrojí mu zadržování/pouštění přináší opojné pocity, které mohou narážet na vnější požadavky. Samotná muskulární struktura symbolizuje iniciativu (pohybuji se, mám sílu) a je

⁴ úzkostí si všímají všechny přístupy k osobnosti – EGO psychologové ji chápají jako selhávání psychologických obran, Erickson (který je R.W. Coanem řazen mezi odnože Ego-psychologie) ji chápe jako důsledek nezvládnutí vývojových krizí. Zkušeností, podněty, které úzkost vyvolávají, jsou dány tématem nezvládnuté krize.

⁵ K této potenciálně výchovné fázi se z pedagogického hlediska vyjádřil Jiří Pelikán ve své práci Pomáhat Být (Pelikán, 2002).

předpokladem pro činnostní oddělení sebe od okolního světa. Nemožnost se pohybovat, projevovat svoji pohybovou aktivitu, může vést k pozdějšímu depresivnímu ladění (sražená iniciativa) či ke studu ze své elementární přirozenosti⁶.

3. stádium: pohybově – genitální; téma: iniciativa vs. vina; věk: 3-6 r.

Genitální fáze je vlastně obdobím základního přijímání předpokladů pro rolovou diferenciaci (soutěž s rodičem stejného pohlaví o rodiče opačného pohlaví nevědomě, sociobiologicky vytváří prestruktury, z nichž se generují v budoucnu veškeré rolové akceptace ve světě jedince). Nezvládnutí této krize může později determinovat úzkostný vztah k ostatním lidem, nejistotu při prosazování svých oprávněných zájmů a špatnou orientaci a hledání místa ve skupinách (rolová difuze).

4. stádium: stádium latence; téma: příčinnost versus podřízenost; věk: 6-12 r.

Tady jde už o zvládnutí sekundárně-socializačního procesu. Ve škole jde o aktivní zapojení do školní skupiny, přijetí dovedností, které dítě bude potřebovat pro své budoucí uplatnění. Dále je škola a socializace důležitá pro vytvoření schopnosti spolupracovat s ostatními dětmi a přitom si zkoušet (leckdy dosti tvrdě), jakým způsobem lze čelit školnímu stresu. Důležité je zde nalezení optimální rovnováhy těchto proměnných: školní autority (učitelé, vychovatelé, starší vrstevníci) – Já – ostatní děti – povinnosti – rodiče. Tato fáze je nesmírně důležitá pro pedagogy. Profesionální pedagog rozpozná, které nevyřešené problémy z minulých fází malého klienta školy trápí. Jak podporovat a řídit odměny (management výuky a řízení třídy), které pomohou najít kladný vztah ke školní práci, školnímu sportu a ke škole jako celku. Nejtěžší práce pedagoga však spočívá v podpoře vytváření optimálních školních skupin, které se uvnitř podporují při řešení edukačních frustrací.

⁶ Freud v této fázi zdůrazňuje potenciál vytvoření sady obran díky sebekontroli (všechny své niterné impulzy, např. vyměšovací, musím uhlídat, jinak by se mohlo něco stát). To je dle psychoanalýzy jádrem nutkavé (obsedantní) neurózy. Úzkost je později vázána na původní fantazijní představy hrozby: co by se mohlo stát – jde tedy o pozůstatky primárního procesu v klasickém psychoanalytickém smyslu. Blíže k tomuto viz práce S. A. Mitchella a M. J. Blackové: Freud a po Freudovi z roku 1999.

5. stádium: stádium adolescence; téma: identita ega vs. zmatek rolí; věk 12-19 r.

Identita je pro Ericksona základním tématem (Coan, 1999) i vzhledem ke způsobu, jakým on sám sebe hledal. Jde o období, kdy v naší kultuře mladým lidem poskytujeme tzv. psychosociální moratorium (Coan, 1999, s. 138), definované i právně. Jde o jiný postup při řešení situačních krizí, jež může mladý člověk při sebehledání zažít. Identita člověka má mnoho rozměrů: sebezkušenostní (sebe jsem našel tím a tím způsobem), skupinovou (rozwívám se skrze tyto a jiné skupiny, jejichž hodnoty zvnitřňuji), pedagogickou (jde o přístupnost sociálních autorit, které mě do budoucna disponují pomáhat předat své dovednosti mým dětem), andragogickou (jsem připraven být stále otevřený novým poznatkům o mé práci, o světě který mne obklopuje), kreativní (dokážu promítat, otiskovat svoji originální stavbu osobnosti při své práci, jednání s druhými, při kreativním hledání východisek z nouze), filozofickou (umím zacházet se svými hodnotami, skrze které rozumím okolnímu světu, lidem, situacím), teologickou (mám hodnotové rámce, které přesahují moji konkrétní činnost, věřím např. formou filozofického poznání v obecné principy, jejichž empirický průzkum by byl přinejmenším neefektivní), existenciální (jsem si vědom své smrtelnosti, která omezuje mé cíle a možnosti volby), ekonomickou (umím hospodařit se svými penězi, racionálně rozvažovat, do čeho mohu a nemohu investovat, jak si na to či ono musím ušetřit) a samozřejmě sociální (vím jak budovat kvalitní sociální kapitál, jak ho poskytovat a jak být trpělivý při jeho „spoření“).

6. stádium: raná dospělost; téma: intimita versus izolace; věk: 20–25 r.

Předchozí fáze i se složkami, které jsem pracovně pro tuto práci použil, je fází hledání, utváření – výše uvedené problémy se v ní řeší. Věk 12–19 let lze chápat přeneseně jako „osobnostní var“. Výsledkem této fáze je, jak se hotová autonomní osobnost postaví svému životnímu protipólu, tj. svému partnerovi/partnerce. Krize intimity může vyvstat z předchozího nevyřešení některé důležité složky, což se dle jejího druhu nějak dříve nebo později projeví. Např. nezvládnutí finančních dovedností může přivést rodinné soužití do krize mnohem dříve než nesoulad v existenciálním

porozumění světu (to může vést sice k méně zjevné krizi, ale o to více „utrápenější“ a hůře řešitelné). Vlastně jde o schopnost nejprve kvalitně vydržet sám se sebou, potom teprve může partnerství dvou fungovat, oproti stavu, kdy druhý je jen vyplňovatelem slabých míst EGA. To může vést k rozkolísání dyády vzhledem k aktivizujícím vnějším proměnným.

7. stádium: střední dospělost; téma: plodnost vs. stagnace; věk: 25–64 r.

Po „varu osobnosti“ a vztahového ukotvení přichází její „ustálení v provozním stavu produkce“. Jde o aplikaci již přijatých a svérázně zpracovaných modelů, tak jak byly výše uvedeny. Produktivita je spojena s péčí o potomstvo, dalším seberozvojem (zde přichází na řadu výše zmíněné hledisko andragogické, které bylo v šestém stádiu prozatím hlediskem přípravným), přijímáním životních příležitostí a jejich zpracováním skrze „originální systém EGA“.

8. stádium: pozdní dospělost; téma: integrita ega vs. zoufalství; věk 65 – smrt.

Po úspěšném projití všech fází, se ukáže nový zúčtující celek života ega. Poznává se dle hloubky moudrosti vyzrálého jedince, chyběním úzkosti ze smrti. Jakoby „nesením se na vlně“ porozumění a smíření se svým životem. Průvodcem této etapy je mj. gerontopedagogika.

1.2.2 Osobnost z pohledu motivace – humanistický přístup

Každý teoretický přístup se k motivaci osobnosti (tj. k příčině jejího cílového chování) implicitně nebo explicitně vyjadřuje. Jednotlivé směry kladou důraz na něco jiného, např. čistý Watsonův behaviorismus chápe směřování jednání v kontextu vyhledávání odměn a vyhýbání se trestům. Přičemž i vyhnutí se trestu je odměnou. (Blíže k tomuto viz práce J. Hoskovce, M. Nakonečného a M. Sedlákové: Psychologie

XX. století). Podobně psychodynamický přístup chápe konkrétní motivaci jako odvozenou od souborů reakcí na primární pudová přání (Mitchell, Blacková, 1999).

Humanistický přístup k motivaci osobnosti vyjádřený zejména v pracích Gordona W. Allporta nahlíží na motivaci osobnosti jinak. Motivace dle tohoto přístupu není primárně odvozená, ale má autonomní ráz. Allport to zahrnuje do konceptu tzv. funkční autonomie: „*normální, zdraví, dospělí jedinci jsou motivováni svou orientací na ty či ony hodnoty a svým vlastním systémem zájmů, a to nezávisle na jejich původu či na primaritě jejich vzniku a rozvoje v dětství.*“ (Mikšík, 2007, s. 164). Allport tak rozlišuje osobnost neurotickou od osobnosti zdravé. Neurotická osobnost je „vláčena“ svojí minulostí, není orientována na budoucnost. Neurotické osobnosti chybí celistvý sebezprojekt založený na vlastním ukotvení ve světě při vědomí svého základního těžiště (kdo jsem já a kam směřuji, s jakou malou skupinou jsem optimálně srostlý, jaký mám plán své seberealizace při dobré autoregulaci sebepojetí.) Při zdravé seberealizaci, která je součástí oné výše uvedené funkční autonomie motivace, se snažím o cíle vyplývající z intrinsických popudů. To by šlo jednoduše shrnout: mé cíle mně přinášejí moji radost – protože pokud se seberealizuji neadekvátně či z extrinsických popudů, nejsem v souladu se sebou samým, naplňuji neurotické potřeby, které prozrazují příklon k akcím falešného self. K pojmu těžiště je potřeba říct, že i ono může mít své patologické polohy (rigidní, rozvolněné, roztržité), což opět poukazuje na neurotické aspekty osobnosti.

K pojmu motivace se váží potřeby, ty lze hierarchicky rozčlenit od nejnižších (základních-všem nutně společné) až po nejvyšší (s výraznou autonomní profilací). O takové rozčlenění se originálně pokusil Abraham Harold Maslow, který zmíněné potřeby rozlišuje takto (Nakonečný, 1996, s. 146, upraveno P. V.):

- a) **fyziologické potřeby** (jídlo, spánek, odpočinek)
- b) **potřeby jistoty** (bezpečí, ochrana, péče)
- c) **potřeby náležitosti a lásky** (přijetí druhými, přátelství)
- d) **potřeby sebeocenení, úcty, uznání, prestiže, „motivy já“**

e) **potřeby sebeaktualizace** (realizace produktivního a tvůrčího potenciálu)

Nakonečný (Nakonečný, 1996) upozorňuje na Maslowovo rozlišování potřeb na deficitní a růstové. Deficitní jsou potřeby **a – d**, které se příslušným podmětem z vnějšku „nasytí“, přestanou být naléhavé, deficitní. Výjimkou je zde potřeba sebeaktualizace (**e**), kdy podněty z vnějšku naopak tuto potřebu zesilují – tendence k růstu.

1.2.3 Osobnost v pojmech rysů a dispozic

Stejně jako příroda se skládá z neopakovatelných útvarů, nelze najít dvě shodné osobnosti. Přesto se věda nikdy nevzdávala najít základní součásti, ze kterých se individuální celky skládají. Tyto elementy celků mají obecnou uplatnitelnost (např. chemický prvek). Podobně se lze dívat i na osobnost. Osobnosti se liší, ale existují elementárnější struktury, které jsou obecné a tak je díky nim možné osobnost zkoumat. Jedním z analytických deskriptivních nástrojů jsou dispozice resp. rysy osobnosti. Rys osobnosti představuje dle J. Nuttina:

„významovou stálost a konzistenci jednotlivých forem chování. Rysy jsou vysouzeny z pozorovaných forem chování, které zůstává zhruba stejné ve většině odlišných situací. (Geist, 2000, s. 257).

Dispoziční přístup úzce souvisí s faktorovou analýzou behaviorálních projevů. V případě analýzy rysů se postupuje obdobně jako při testování konzistence a polarity sociologických škál. Jednotlivé behaviorální vzorce jsou pozorovány a zaznamenávány na škále. Provede se odběr behaviorálních dat ve výběrovém vzorku a faktorovou analýzou se zkoumá, zda existuje soubor behaviorálních vzorců, které k sobě mají blízkou vzdálenost. Vytvoří se příbuzný shluk, jehož pojmenováním získáváme faktor, rys, dispozici. Pojmenováváme podle znaku, který mají dané vzorce shodný.

V psychologii se věnovali rysům zejména G. W. Allport, R. B. Cattell, H. J. Eysenck a další (bližší viz Mikšík, 2007).

R. B. Cattell (dle Mikšík, 2007, s. 174-175) rozlišuje mezi pozorovanými povrchovými rysy a zdrojovými (hlubšími) rysy. Dále rozlišuje mezi situací tvarovanými rysy a konstitučními (biologicko-fyziologickými) rysy. Cattell vyvozoval svá data z pozorování, autobiografických materiálů, sebeposuzovacích testů aj.

H. J. Eysenck (Nakonečný, 1995) faktorovou analýzou dospěl k určení základních rysů: introverze-extroverze, neuroticismus – emoční stabilita (později k nim přidal rys psychoticismu).

1.2.4 Systémový přístup k definování osobnosti

Při vlastním zabývání se pojmem osobnost jsem došel k závěru, že v některých terapeutických režimech (zejm. rodinná terapie) je možné vyjmout jejich systémový přístup a vyjádřit jím rovněž pojem osobnost. Důležité je to v případě, kdy vnímáme jakousi nadstavbu jedince, určenou chováním rodinného systému. Určité podoby rysů osobnosti mají systémotvornou a doplňkovou roli v malé skupině, bez jejíž existence by ztratily smysl. Tak např. v rodinách můžeme pozorovat zvláštní individuální rysy i u živočichů, které mají svérázný komunikační smysl (aktualizují se a upevňují na základě stavu rodinného systému), mají za úkol mj. určit pozici (horizontální i vertikální) ve skupině. Jejich konkrétní podoba souvisí teleologicky s přijetím specifické komunikační strategie. Blíže k tomuto Simon, Stierlin (1995, s. 119, heslo nediferencované pole rodinného Já), kteří nepřímo mluví o osobnosti skupiny – rodiny, která se transformuje v nadstavbu individuální osobnosti (vč. jejích poruch).

1.3 Zralá osobnost

Vznikání osobnosti jako proces si můžeme intuitivně představit jako zprvu nediferencovaný systém s minimální strukturou aktivit, které jsou ale intenzivní (dovnitř i vně). Jak narůstá s vývojem systému soubor frustrací přicházejících z vnějšku, dochází k situační diferenciaci projevů aktivit. Tato diferenciaci, řízená odměnami a tresty z vnějšího prostředí, je ukotvena učením. Tedy systém se naučil reagovat diferencovaněji vůči svému prostředí, a to závisle na interakčních kvalitách relace systém – prostředí (okolí).

Naučené užívání aktivit se zobecňuje, resp. struktura se autonomizuje – zde je teprve počátek vzniku struktury osobnosti. Ve vývoji je však potřeba si uvědomit, že systém má vlastní vývojovou linii (biologické zrání), frustrace samozřejmě nezpůsobují tento základní, biologický růst, ale pozměňují ho, dávají mu specifickou formu.

Forma je opět výsledkem střetu mezi ontogenetickým vývojem a výsledky komunikace s prostředím.

Od určitého bodu vývoje struktury systému dojde ke změně kvality struktury v nový celek. Prvky (dispozice, aktualizující se v aktivitách) této struktury se začnou intenzivněji vztahovat k určitému cíli. Pro sledování cíle (jakéhosi základního vývojového tématu osobnosti), musejí být prvky struktury osobnosti vzájemně koordinované a ohraničené vůči okolí – vzniká Já.

Vznik Já (autonomie, hranice, integrita-identita) je zásadní pro prohloubení, vržení sebe-projektu vůči světu. Kvalitní Já se vyznačuje řízenou orientací vůči vnějšímu světu (více vědomí proti nevědomí), tím přijímá podněty, které ho obohacují (energie, dovednosti), tím se stále zvyšuje kvalita styku s prostředím (více a více efektivnější operace se světem). Výsledkem tohoto růstu systému je opět pozměňování struktury. Kvalitativní přerody systému jsou de facto jeho krizemi (viz Ericksonovské vývojové etapy uvedné výše).

Dosavadní vývoj buď stále zefektivňoval přijímání vnějších podnětů pro seberozvoj – sebezaměření (narcistní modus), nebo vytvářel podmínky pro sebeodmítání (depresivní modus), projevující se navenek v odevzdání se okolí. Obě cesty rozvoje Já nutně povedou ke krizi identity. Seberozvoj bez přijetí frustrace z vnějšku se může stát stejně zranitelný jako únik odmítnutím svého Já. Dlouhodobá kvalita postojů od chvíle této krize může nastat jenom při jejich rozmýšlení s druhými (kteří samozřejmě nemusí být přítomni) při zachování vlastní autenticity.

Tedy zralé osobnosti jde o zdravou sebekritickou transformaci chování, jednání a vlastního učení tak, že se zamýšlím nad svým jednáním vzhledem k druhým, a to nikoliv ze skrytých „sobeckých“ zájmů, ale jako racionální chápání zřejmě dlouhodobých sociálních souvislostí světa. Myslím tím uvědomění si **vždy svébytné role modelu pro druhé**, kterým je každá osobnost (např. učím, jsem vzorem, aniž o tom vím). Vzetí sociální reality v úvahu (např. generační etapy ve společenství, obecná charakteristika role atd.) neznamená vzdání se individuálního projektu, ani umělou extroverzi. O. Čačka to dává do souvislosti s proměnou sebeidentity (kým jsem – kým mohu být + redukce sebezdurazňování) a připomíná přitom Adlerovo pojetí vyššího společenského citu (Čačka, 1997, s. 203). Za optimálně zralou osobnost bychom tak mohli považovat sangvinika⁷, který má rozvinuté všechny své typické složky: stabilitu, empatii a kooperující extroverzi.

Zásadní pro rozvoj zralosti je předjímání dlouhodobých mnohostranných efektů mého chování, jednání a učení, kdy analýza těchto projevů z pohledu času ukáže důležité sociální, filozofické a etické souvislosti (možné pozice mé osobnosti ve světě). Kognitivní analýza, uvědomění širších souvislostí, má vliv na vytváření osobních postojů, **rozhodování** a následně chování.

⁷ To je ale problematické tvrzení. Čtveřice typů totiž není definována hodnotově, k čemuž se přidává i fakt, že čisté typy se ve skutečnosti vyskytují vzácně. Opět tu vyvstává problém kontextu, protože nositel jiného typu může v řadě situací prospívat mnohem lépe než sangvinik.

1.3.1 Sebeuposuzování zralé osobnosti

U každé osobnosti existuje v implicitní i explicitní⁸ podobě určitá míra sebepojetí a sebehodnocení. Právě míra uvědomění tohoto sebepojetí souvisí s vyzrálostí osobnosti, protože může vyjadřovat aktivní sebekultivační plán, ale i sebekritikou (ta ale u některých jedinců může být patologická). Čačka (Čačka, 1997) zahrnuje do sebepojetí všechny tři základní rozměry osobnosti tj. emoce, rozum (racio) a chování (actio). Přidává k nim ve svérázném pojetí imaginativní (imaginatio) dimenzi, kterou klade oproti jednostranně vyvinuté rozumové sebeuposuzovací schopnosti. Imaginativní stránkou sebepojetí rozumí zejména schopnost pracovat se symboly, vnímat kulturní paměť prostředí a zdravé využití intuice při plánování svých seberealizačních aktivit, skrze něž se ukotvuje nové (ale zaměřené – u vyzrálých osobností) sebepojetí. Zdravý imaginativní modus představuje schopnost vytvářet syntetické funkční útvary, které díky své otevřenosti se proměňují na základě nových zkušeností. Takový syntetický tvar (těžko bych použil slovo systém, vnímám to spíše jako nelineární strukturu) umožňuje funkční a plnohodnotnou orientaci ve světě. Je zároveň stvrдителем individuálního přínosu do sociálně-kulturního prostředí jedince, a to již na úrovni rodiny. Jako příklad lze uvést schopnost konstruktivně řešit rodinné konflikty na základě svérázné inspirace a nápaditosti (množství navrhovaných alternativních řešení sporu při akceptování kulturních a sociálních konstant okolí).

Ke zralému sebepojetí jedinec dospívá přes hledání svého obrazu v druhých (Čačka, 1997), tj. v procesu přijímání rolí, což je v souladu s procesem socializace. Rolové specializace jsou základními vodítky v socializačním procesu, protože pomáhají dítěti orientovat se v okolním prostředí. Jsem tedy žákem, kamarádem, pomáhám s úklidem, mám určitou úctu ke světu opačného pohlaví atd. Socializace postupuje ve chvíli, kdy dítě (věk je v tomto smyslu individuální) začne pozorovat své rozdílné chování v těchto rolích a chce najít nějaký rolový společný jmenovatel. Tímto jmenovatelem mohu být ve skutečnosti pouze já sám. Každé hledání svébytného rolového konsenzu je signálem

⁸ Jde o míru vyjádření. Explicitní až demonstrativní projevy sebepojetí mohou ukazovat k vnitřní nejistotě až prázdnotě.

tranzitorní krize (tj. krize přechodu), kdy musím do svého sebepojetí absorbovat nové role přicházející s věkem (teď už nejsem žákem, ale studentem, musím se v tom či onom víc samostatněji rozhodovat, v lecčems musím být na sebe tvrdší, otevírají se nové možnosti, ze kterých si můžu vybírat – některé jsou hůře dostupné, ale přinášejí dlouhodobě větší možnost seberůstu, jiné jsou bližší, ale seberůst skrze ně může být ve svém důsledku mnohem náročnější atd.). Čačka připomíná Piagetovy pojmy asimilace a akomodace, které si v tomto kontextu můžeme představit v případě asimilace jako adaptaci na základě současného sebepojetí (nové zkušenosti přetvářím tak, aby byly přijatelné s původními zkušenostmi) a v případě akomodace jako adaptaci změnou struktury tohoto sebepojetí (nové zkušenosti způsobují vnitřní změny).

Čačka (Čačka, 1997) zdůrazňuje výskyt základních otázek při tázání se po svém sebepojetí: kým vlastně jsem?, kým mohu být?, jak překonat své omezené sebezdurazňování? Při zralém sebepojetí se objevují témata nezávislosti a odpovědnosti ve světě.

Vlastní proces vývoje sebehodnocení probíhá dle O.Čačky v principu stejně jako obecný rozvoj osobnosti, tj. jako integračně-diferenční proces, s tím, že Čačka (Čačka, 1997, s. 203-204) připomíná empatický vnitřní dialog, který je selektivní vzhledem k růstovým podnětům (tématům), přičemž vyvrcholením je zde činná podoba vztahovaná pod pojem SEBEUSKUTEČŇOVÁNÍ. Tedy stávám se ucelenou osobností na základě schopnosti rozlišovat, co je pro mě dlouhodobě dobré a co špatné – vnitřní dialog tu lze chápat jako analogii k biologickému metabolismu, s tím, že psychické metabolizující procesy slouží k vývoji potenciální energie pro aktivní sebeuskutečňování. Pokud by tomu tak nebylo, byl by onen dialog pouhou ruminací, a to by bylo signálem neurotických aspektů osobnosti.

1.3.2 Sebeuskutečňování zralé osobnosti

Jestliže sebehodnocení je kognitivní⁹ povahy, sebeuskutečňování je otázkou behaviorální – činnostní. Zralé sebepojetí a sebehodnocení ukazuje na možnosti produktivního zhodnocení vlastních dovedností. Sebeuskutečňování je jejich aktivním naplňováním. Sebehodnocení může ukazovat plán rozvoje dovedností, sebeuskutečňování je již jejich uplatněním včetně vzdělávání (autokultivace) v širším pojetí (není tu důležitá jeho metoda či forma, ale fakt, že se o něj jedinec sám zajímá, a ze své vlastní vůle ho realizují). O. Čačka (Čačka, 1997, s. 228-231) v souvislosti se sebeuskutečňováním připomíná Allportovo vymezení ego-angažovaných úkolů, ve kterých se ukazuje konzistence v chování při velké síle motivace. Ego-angažované jsou situace, ve kterých je jedincovo ego syceno (např. chválou, uznáním, obdivem), přičemž v kombinaci se zralostí ustupuje pouhé sebezaměření na sebe, ale tendence, aby vlastní úspěch byl i úspěchem druhých, kteří se na něm podílejí¹⁰.

1.3.3 Optimální osobnost

Americký autor R.W.Coan se pokusil porovnáním řady psychologických, filozofických a náboženských přístupů najít ucelený konstrukt optimální osobnosti. Zabýval se antikou, křesťanstvím, renesancí, východními filozofickými směry, psychoanalýzou, existencialismem aj. pohledy na fungování lidských bytostí ve světě. Pomocí těchto přístupů hledal předpis pro nejlepší způsob života a způsob „vrytí“ dobré existence do osobnosti. Při následném porovnání všech přístupů odhalil pět dimenzí.

⁹ O. Čačka v této souvislosti pojem kognitivní nahrazuje pojmem imaginatio, protože sebepojetí a sebehodnocení má charakter určité celistvé představy, dynamického obrazu -filmu, v němž mohou figurovat i svérázné symboly, zhuštěné výrazné snímky z různých událostí atd. Blíže k tomu O. Čačka (Čačka, 1997, s. 293-330)

¹⁰ Tato vyzrálá charakteristika sebemotivace je důležitá pro personologickou praxi výběru vedoucích zaměstnanců, pokud je kladen důraz na týmové řízení zaměstnanců.

K jedné z nich se každý směr zásadním způsobem vztahoval. Šlo o tyto dimenze: **efektivnost, tvořivost, vnitřní harmonie, pospolitost a transcendence** (Coan, 1999, s. 218). Při popisu těchto dimenzí vycházím z jejich pojetí R.W.Coanem, tak jak je popsal ve své publikaci *Optimální osobnost* (Coan, 1999).

V případě efektivnosti odhaluje Coan (Coan, 1999, s. 219) důraz na sociální, fyzický a intelektuální výkon, resp. na funkční kompetenci. Dále sem patří energičnost, podnikavost a hlavně produktivita. K této dimenzi se vztahuje klasická freudovská psychoanalýza (důraz na akceptaci a aktivní přizpůsobení reality), behaviorismus, různé sportovní směry, ale i perlssovská gestalt terapie se svým úpěnlivým důrazem na čisté uvědomění. Efektivnost je zásadním prohlášením modernistického projektu a jeho dosahu na osobnost člověka.

Jestliže efektivnost kladla důraz na kvantitu výkonu a aktivní přizpůsobení, je tomu u tvořivosti jinak. Produktivita se zde pojí s originalitou, svébytnou tvorbou. Jde o opak stereotypie. Hlavní je nalézání krásy a hodnot i mimo předepsaný proud myšlení a bytí. Hlavní postavou této dimenze je umělec a s tím souvisí konotace na jungovské chápání psychického světa jedince, kdy vyvrcholením je originální sjednocení (mandala), které je neopakovatelné. Coan doslova píše:

„...nejde ani tolik o nezávislost na vnějším řízení, nýbrž spíše o osvobození se od hodnot a stylů vnímání a chápání, kterými nás ovlivňují naši rodiče, naše skupina a naše kultura. Jestliže tvořivá osobnost tyto hodnoty a styly introjikuje (předpisy okolí – pozn. P.V.), pak také musí být schopna je odložit a vnímat jiný řád věcí nebo vnímat bez snahy vnutit řád tomu, co je vnímáno“ . (Coan, 1999, s. 220) Přesto tvořivost od efektivnosti odpojit úplně nelze: „Bez jistého řádu a záměrné snahy zůstává svoboda bez formy. A bez energie a organizovaného záměru nemůže být nová forma přivedena do stádia tvořivého vyjádření.“ (Coan, 1999, s. 220)

Vnitřní harmonie souvisí se sebedůvěrou, sebeúctou, ale hlavně přijetím svého prožívání i s jeho protiklady. Vnitřně harmonický je ten, kdo je vyvážený ve svých

emocích, ale nikoliv přijetím konformního předpisu nějaké vnější harmonie. Optimálně harmonický znamená přijmout sebe jako „přijímače procesu prožívání“. Tím, že jsem otevřený ke svým prožitkům, neomezují je jejich potlačování, dovolím průběžné střetávání protikladů, což vede k vytvoření stabilizačních struktur osobnosti – jde i o navýšení frustrační tolerance, protože pokud odmítnu okamžité rozčílení a nechám věcem jejich čas, začnu pozorovat jakási „vyšší“ vyrovnávání se. Harmonie se začne pojít s moudrostí. Významné z pohledu celkové zralosti je tedy ochota zařadit momentální situace do širšího nahlížení na svět okolo sebe. Coan vnitřní harmonii spojuje i s vyrovnáním nevědomého (potlačeného) s vědomým.

Pospolitosť souvisí zejména s křesťanským nahlížením na smysl života. Tato dimenze zdůrazňuje důležitou úlohu soucitu, empatie, sociální senzitivity aj. Jde o odmítnutí našich projekcí či jiných např. ideologických konstrukcí směrem k druhým. Zásadní je zde pojem altruismus.

Transcendenci Coan definuje jejím odlišením od pospolitosti. Jestliže v pospolitosti jsem tu já s ostatními, jsme spolu, tak charakteristická oddělenost v transcendenci chybí. (Coan, 1999, s. 222). Jde o mystický zážitek jednoty s větším celkem. Někdy se mluví o spojení s nevědomím jako takovým, protože nevědomí lze chápat čistě fenomenologicky jako to, o čem nevím. Protože jsem jeden, nenapadne mě, že právě tato jedinečnost charakterizuje i způsob nahlížení na svět (např. vnímání pohybu). Transcendenci lze chápat i jako překonání subjektivistického omylu přijetím celku, vůči kterému se já pohybuji, nikoliv naopak.

Pro kapitolu zralá osobnost uzavírám, že zralost je svébytnou vyvážeností efektivnosti (výkon, práce, podnikavost, sociální soutěž, aktivita), tvořivosti (originalita, svébytné vyjádření), vnitřní harmonie (široké pole náhledu na situace a jevy v nich), pospolitosti (přijetí ostatních, zapojení se do sociálních skupin, sdílení zájmových cílů, partnerství, rodinné působení, výchova dětí) a transcendence (nalézání smyslu sebepřesahujícího).

1.4 Shrnutí kapitoly

V této převážně teoretické kapitole jsem poukázal na skladbu osobnosti, přičemž jsem jednotlivé oblasti ukázal z pohledu různých teoretických přístupů. Po analytické části následoval komplexnější pojem zralá osobnost, ze kterého je možné vycházet při konstrukci obecných cílů programů zaměřených na rozvoj osobnosti. Je to dáno tím, že zralá osobnost se vyznačuje individuálně daným, jedinečným řešením sporu mezi stabilním jádrem a otevřeností vůči vnějšímu světu. To zaručuje smysluplné využívání variet stylů chování v souladu s celistvou a směrnou hodnotou bytí (tedy nikoliv prázdné utíkání od jednoho stylu k druhému jako únik od sebe sama). V dalších kapitolách sestoupím na konkrétnější úroveň, protože řízení programu rozvoje osobnosti vyžaduje ve smyslu procesu řadu specifikací, aby takový program úspěšně naplňoval cíle jednotlivých účastníků (jejich splnění je přirozeně cílem takového programu). Pojem optimální osobnost, tak jak ho chápe R. W. Coan je vhodný svým základním rozdělením rozvojových oblastí. Lze oprávněně předpokládat, že ve svém růstu se budou chtít jednotliví účastníci orientovat na jednu z těchto oblastí. Například milovník zahradničení může svojí spíše manuální činnost změnit směrem k větší kreativitě. Díky této větší kreativitě může vnímat harmonické celky své práce a přiřadit jim vyšší smysl. To lze využít i v konfrontaci s problémem hledání vyšší harmonie skrze nové elementy, tj. skrze ono jiné. Na příkladu zahradničení lze ukázat, že diskuze ve skupině rozvojového programu může vést k analogickým tématům jiného druhu otevřenosti (vůči ostatním názorům, kulturám). Taková diskuze by měla vyústit v pochopení paradoxu, že harmonické celky se bez narušování jiným, neobvyklým neobejdou, a že toto narušování je podstatou jejich proměny a růstu – a paradoxně dobrého růstu stabilního jádra (nebo kotvení) osobnosti. Koneckonců v této práci implicitně předpokládám, že rozvojový program zahrnuje více účastníků, přičemž vzájemná dynamika účastníků má vést k sociálnímu obrazu zralé osobnosti. Variety názorů mají učit jiným pohledům (otevřenosti), a přitom touto změnou nechat růst své osobní jádro jako záruku stability (identity). Tento mikrosociální paradox je vlastně přesnou analogií konceptu zralá osobnost, tak jak jsem ho pomocí vybraných teorií a názorů popsal výše.

2 Typologie osobnosti

2.0 Úvod do kapitoly

Efektivita edukačního procesu v andragogickém pojetí nejenže vyžaduje diagnostiku znalostí, ale i osobnosti, a to z důvodu přizpůsobení stylu výuky klientům. Platí, že rozličné temperamentové a charakterové ladění člověka ovlivňuje jeho kognitivní styl (viz dále), a tím i potenciální přínos jistého způsobu prezentace učebního obsahu. To vše se zesiluje v případě edukačního obsahu zaměřujícího se na osobnost jako takovou. Proto v následujících kapitolách popíšu klasickou i moderní (empiricky podloženou) typologii osobnosti (MBTI), s tím, že se zamyslím nejen nad kognitivním stylem, ale i nad možnými problémy v růstu osobnosti, spojených s určitými temperamentovými typy dle MBTI. Druhá část této kapitoly se týká typologie poruch osobnosti včetně jejich možné diagnostiky (odkaz na měřicí nástroje).

2.1 Klasické typologické členění osobnosti

Klasická typologie Hippokratova (antika), byla ještě kategorická. Znamenalo to, že toto členění nebylo schopno rozlišit různé úrovně náležení do toho či onoho typu. Přístup, kdy jsme schopni určit míru náležení, se nazývá dimenzionální - ten je schopen ukázat i tzv. přechodové typy (Čakrt, 1996; Nakonečný, 1995).

Hippokratés a později Galén rozlišovali čtyři základní typy temperamentu (základního a vrozeného psychoemocionálního směřování člověka, projevujícího se v jeho charakteristických emočních výrazech, rytmech a ladění): **sangvinický, flegmatický, melancholický a cholericý**¹¹.

¹¹ sangvinik je živý, adaptabilní, spíše veselý, společenský, rizikem u něho může být mělkost mezilidských vztahů vyvážená jejich velkým počtem; flegmatik je málo vzrušivý, stabilní, je potřeba velké energie k jeho rozkolísání, což vede k tomu, že si dobře pamatuje důvody vzniku takového rozkolísání; melancholik je stažený do sebe, rozkolísaný, smutný, hluboký a prožívající; choleric je vznětlivý, neuspořádaný, ale ze vznětů rychle přechází do klidu, aniž by si nějak příčiny rozrušení výrazně pamatoval.

C. G. Jung (Jung, 1993) člení osobnost dle tří dimenzí, z nichž je jedna dána zaměřením osobnosti (introverze vs. extroverze) a zbylé dvě jsou psychickými funkcemi (intuice versus smysly a myšlení vs. cítění)¹².

Spojením předchozích dvou modelů vzniklo pojetí J. H. Eysencka, který základní čtyři temperamenty popisuje pomocí dvou dimenzí. První z nich představuje ono Jungovské zaměření dovnitř vs. ven (introverze vs. extraverte), druhá dimenze reflektuje psychické ukotvení, tj. jde o antinonii stabilní vs. labilní. Sangvinik je tedy chápán jako stabilní extravert, choleric jako labilní extrovert, flegmatik je stabilním introvertem a melancholik představuje labilního introverta.

2.2 Typologie MBTI

Název MBTI je zkratkou Meyers-Briggs Type Indicator¹³. Jde o široce používaný nástroj, uplatňující se zejména v personalistice a výchovných institucích. Jeho obliba souvisí s tím, že výsledných 16 typů osobnosti jsou, co se týče hodnotících soudů, vzájemně neutrální (ani jeden typ není horší, lepší, morálnější atd., než ostatní), pouze poukazují na možný větší soulad s tím či oním prostředím, výchovným stylem (u dětí), uplatněným způsobem řízení (jak směrem od, tak směrem k), s možným způsobem řešení partnerských, manželských konfliktů atd. Výhodou je i jednoduchá administrace základního testu. Hlavním představitelem tohoto modelu v České republice a na Slovensku je psycholog Michal Čákr, z jehož publikace *Typologie osobnosti pro manažery* (Čákr, 1996) čerpám údaje pro tuto kapitolu.

Doména této typologie stojí na výše zmíněném jungiánském pojetí osobnosti. Znamená to, že pozornost se zaměřuje na zaměření a funkce psychiky. Oproti

¹² Z Jungovského členění se později rozvinul americký model typologie osobnosti tzv. MBTI (Meyers-Briggs Type Indicator) u nás představený Michalem Čákrtem (Čákr, 1996).

¹³ jde o akronym skládající se ze jmen zakladatelek (matka a dcera) této typologie

jungiánskému způsobu se přidává ještě jedno zaměření. Zaměření jsou: Introverze (I) vs. Extraverze (E), k tomu se přidává ještě zaměření: Usuzování (J – Judging) vs. Vnímání (P – Perceiving). Z funkcí to jsou: Smyslovost (S – Sensing) vs. Intuice (N – Intuition) a Myšlení (T – Thinking) vs. Citění (F – Feeling). Z těchto bipolárních dimenzí vzniká jejich kombinací 16 osobnostních typů¹⁴.

Tak například INFP je introvert, který informace o světě zpracovává intuicí a citem, s tím že při hledání řešení problémů dává přednost klidnému sběru údajů bez touhy je cílově uzavírat (komponenta vnímání (P)).

2.2.1 Zaměření

MBTI rozlišuje, jak bylo výše uvedeno, dvojí ideální zaměření, tj. buď od sebe ven (extraverze) nebo směrem dovnitř (introverze). Souvisí to s přirozenými procesy obnovy psychické energie. Introvert ji hledá v samostatných činnostech, rozmýšlení, klidné práci, zatímco u extraverze dominuje při čerpání energie vnější sociální prostředí. Čakrt připomíná (Čakrt, 1996, s. 56-63), že takto definované zaměření je skutečně ideální, tj. absolutních introvertů a extrovertů je velmi málo.

Druhé zaměření, tj. usuzování versus vnímání, souvisí s postoji k definování osobnostních (tj. emocionálních, činnostních, myšlenkových) cílů. Usuzujícím se myslí ten, kdo tenduje spíše k uzavírání činností, tzn., že v popředí vystupuje zaměření na cíl, rozdělení prožívání do určitých na sebe navazujících témat (např. nejprve práce, a teprve potom zábava). Vnímající je ten, kdo se zaměřuje na proces. Nejde tu tedy o samotný cíl, ale o cestu, která k cíli vede. Typické je zde vnímající nastavení na možnosti, nová data, okolnosti, příležitosti spíše, než na redukci, nutnou vzhledem ke konečnému rozhodnutí.

¹⁴ jde o tyto typy: ISTJ, ISFJ, INFJ, INTJ, ISTP, ISFP, INFP, INTP, ESTP, ESFP, ENFP, ENTP, ESTJ, ESFJ, ENFJ, ENTJ.

2.2.2 Funkce

Jde o způsob zpracování informací o světě, kdy:

- smyslový subtyp preferuje konkrétní údaje, postupy, body, jednotlivosti až detaily. Ke světu přistupuje spíše sériovým způsobem (krok po kroku)
- intuitivní subtyp zpracovává spíše celky, komplexy. Postup může být zpočátku i roztržitý, tj. nemusí začínat systematicky od začátku. Podstatný je vhled, nápaditost a tvořivost.
- citový subtyp výborně vnímá emoční atmosféru prostředí, zajímá se o možné pocity ostatních lidí, vzhledem k nějakému rozhodnutí. Problémy zpracovává synteticky.
- myšlenkový subtyp analyzuje, kombinuje a dává do souvislostí jednotlivé údaje, a na základě toho může dojít k pregnantnímu řešení problémů. Problémy zpracovává analyticky

2.2.3 Kognitivní styly MBTI a jejich rozvojové potenciály

Kognitivní styl souvisí s kombinací dvou funkcí, tj. rozlišujeme styly ST, SF, NF, NT. (Čákr, 1996, s. 72 – 85)

Styl ST (Čákr, 1996, s. 73-76) (smyslový + myšlenkový subtyp) je systematický, opatrný a pořádný. Před rozhodnutím žádá závazné dokumenty, směrnice, dřívější a osvědčené postupy. Rizikem tohoto stylu je malá adaptabilita na vnější změny, inovace, ale i krize. Tento kognitivní styl se může uplatnit např. v jemném automatizovaném strojírenství, např. ve výrobě specializovaných lékařských nástrojů. Jsou zde i programátoři. Důležitý je zde soulad s ostatními kognitivními styly, protože zde chybí citový náhled a invenční nápaditost. Osobnostní rozvoj lidí s myšlenkovým stylem ST (kteří jsou nesmírně užiteční např. při už konkrétní realizaci nějakého složitého průmyslového projektu) by měl směřovat k větší ochotě přijímat různé varianty, které ve

svém důsledku mohou nastavené postupy a cíle (firemní i životní) činit produktivnější a zajímavější.

Úkolem andragoga při vzdělávání směrem k osobnostnímu rozvoji u tohoto kognitivního stylu je použít např. desenzibilizačních metod nebo neurolingvistického programování, kvůli potlačení obran komunikovat (cílený, na persuazi založený rozvoj empatie) ve spolupráci s těmi partnery, kteří spíše preferují diskuzi a kontakt s druhými (SF), myšlenkovou invenci (NT) resp. tvořivost (NF). Andragogická intervence by tu tedy šla směrem od pozitivního sebehodnocení (kvalitní realizace se bez ST neobejde) po schopnost se zapojit do týmu překonáním komunikačních bariér, a to pomocí i jednoduchého pochopení, že dlouhodobý úspěch projektů se bez spolupráce kolegů/yň s jiným kognitivním stylem neobejde. To plně platí pro všechny kognitivní styly.

Styl SF (Čakrt, 1996, s. 76 – 78) (smyslový + citový subtyp) preferuje mezilidské setkávání v mezích konzervativně pojatého prostředí. Příjemná je pro něho už samotná diskuze, příjemná mezilidská atmosféra (v rodině, na pracovišti). Potíž může nastat při krizovém řízení, kdy je nutné učinit důraznou změnu, být ostřejší ke spolupracovníkům, uplatnit některé ráznější životní kroky. SF se spíše konfliktům vyhýbá, což lze v klidném období nahradit citovou komunikací s okolím. Dlouhodobě neřešené konflikty ale mohou způsobit vyhoření ustálením, což se může paradoxně projevat v nepochopitelném a leckdy i agresivním nebo chladným jednáním nositele tohoto stylu.

Nositel stylu SF v rámci programu rozvoje osobnosti určitě ocení nácvik asertivity. Důležité pro něj bude naučit se akceptovat ostatní kognitivní styly. SF se může projevit jako výtečný/á diplomat/ka v době řízení změn, přechodů, ale pouze ve spolupráci s „kreativci/kyněmi“ a ráznějším ST. Optimální skupinová změna z pohledu kognitivních stylů nastane, když ji naplánuje inteligentní „kreativec/kyně“, personální dohodu s ostatními zajistí SF a konkrétní transformační kroky uplatní ST. Zavádění změn je otázkou naplnění možného potenciálu osobností řídicích pracovníků/c, projevující se v

kvalitě jejich spolupráce^{15 16}. Analýza kognitivních stylů se může stát základním, prvotním úkolem v situaci, kdy andragog je požádán, aby v rámci rozvojového programu osobnosti formou skupinové výuky, modeloval optimální setkání transformačního řídicího týmu naplněním souhry potenciálů jednotlivých osobností, a tím i jejich rozvoje.

Styly NT (Čakrt, 1996, s. 78-79) (intuitivní s převahou myšlení) a NF (Čakrt, 1996, s. 80-81) (intuitivní s převahou citění) jsou charakterizovány nápaditostí a potřebou svobodného prostoru rozhodování. V podmínkách volnosti se může uplatnit jejich tvůrčí potenciál. Příznačné pro ně (zejména pro NF) je Čakrtovo přirovnání k chemickým katalyzátorům (urychlovačům). To jsou látky, které jsou schopny urychlit chemickou reakci (např. dvou směsí), přičemž jejich podíl na látkách vstupujících do reakce je zanedbatelný. Jejich projev může spustit nový souběh systému, který byl připravován podstatně delší dobu, ale bez nich by se „nerozběhl“. NT oproti NF více preferují abstraktní, originální-náhledem zkoumané-systémy a modely. NF se v tomto smyslu velmi blíží NT tím, že dobře vnímá různé roviny sociálního uspořádání, to by je předurčovalo ke dráze specializovaných personalistů, organizačních návrhářů atp.

Důležitým prvkem v rozvoji jejich osobnosti je hledání potřebné komunikační spolupráce zejména se zástupci smyslových kognitivních stylů. Bez přiměřené harmonie těchto dvou aspektů rozmyšlení světa nemůže snadno originalita NF a NT dojít realizace. Naopak, bez „koření“ NF a NT sklouzne např. manažerský tým ke schematismu, rigiditě, a tím může jimi řízený subjekt snížit svůj podíl na trhu, a to díky nízké odolnosti (nízké originální tvárnosti) vůči vnějším změnám.

¹⁵ Při hledání optimální souhry transformačního kolektivu řídicích pracovníků nesmí andragogové opomíjet genderové vyvážení skladby takového kolektivu. Dobrá genderová rozvaha může být klíčovým bodem úspěchu programu rozvoje osobnosti ve smyslu jeho aplikace při sladování práce řídicích kolektivů.

¹⁶ Podstatné je, že osobnost jednotlivých řídicích pracovníků se neuplatňuje pouze v sériové podobě (tj. část projektu promyslí a učiní A a další nezávisle vykoná B). Zavádění změn vyžaduje zpětnou vazbu ve chvílích realizace změny, což je doménou ST, proto je nesmírně důležité, aby komunikační výstupy transformace, byly simultánně hodnoceny celým týmem – sériově je zpracován plán, paralelně jeho realizace, což může být obtížné pro ST.

2.3 Cattellův systém 16PF

R. B. Cattell shromažďoval údaje o osobnosti třemi cestami – pomocí objektivních testů osobnosti, dotazníků a rozhovorů či písemných dat o životě jednotlivců (Drapela, 1997, s. 86). Díky tomu vytvořil ucelenou hierarchii škál, nazývanou 16 PF (vlastně šestnáct osobnostních faktorů – rysů). Jsou seřazeny sestupně, směrem od nejvýznačnějšího, kterým je schizotypie vs. cyklotypie, až po poklidnost vs. napjatost.

Problematickým pro andragogickou praxi rozvoje osobnosti je patologický nádech extrémů těchto škál. Pomocí tady může být eufemistický tvar názvů dimenzí. Potom by sada dimenzí 16PF mohla vypadat takto: 1) vyhledávající vnitřní klid vs. hledání naplnění pomocí druhých, 2) upřednostňující praxi, hmatatelné postupy vs. upřednostňující abstraktní aspekty problému, 3) řídící se emocemi vs. řídící se rozumem, 4) mírný, ochotný vs. rázný, rozhodující, 5) vážnější vs. bezstarostný, 6) svědomitý vs. vynalézavý, 7) odvážný vs. opatrnější, 8) realistický vs. senzitivní, 9) důvěřující vs. zkoumající podmínky, 10) otevřený symbolům, imaginaci vs. otevřený konkrétním faktům, 11) přirozený vs. zaměřující se na efekt, 12) klidný vs. rozjitřený, 13) vyznávající tradice vs. hledající nové, 14) rozhodující se s ostatními vs. rozhodující se sám, 15) menší vnitřní uspořádanost – což může v některých kontextech znamenat pozitivní možnost stavět a tvarovat vs. integrovanost, 16) aktivní vs. relaxovaný¹⁷

¹⁷ Vlastní Cattellovo členění je (dle Svoboda, 1999, s. 289): A) REZERVOVANÝ-OTEVŘENÝ, B) MÉNĚ INTELIGENTNÍ – INTELIGENTNĚJŠÍ, C) EMOČNĚ STABILNÍ-EMOČNĚ NESTABILNÍ, E) POKORNÝ-SEBEVĚDOMÝ, F) STRÍZLIVÝ-BEZSTAROSTNÝ, G) VYNALÉZAVÝ-SVĚDOMITÝ, H) PLACHÝ-DOBRODRUŽNÝ, I) ROBUSTNÍ-JEMNOCITNÝ, L) DŮVĚŘIVÝ-PODEZÍRAVÝ, M) PRAKTICKÝ-TVOŘIVÝ, N) BEZELSTNÝ-VYCHYTRALÝ, O) KLIDNÝ-USTARANÝ, Q1) KONZERVATIVNÍ-EXPERIMENTUJÍCÍ, Q2) KOLEKTIVNÍ-SOBĚSTAČNÝ, Q3) BEZMYŠLENKOVITÝ-SEBEŘÍDÍCÍ, Q4) REZERVOVANÝ-NAPJATÝ

2.4 Big Five

Tento model vychází z jazykového srovnání řady přídavných jmen označujících vlastnosti osobnosti. Faktorovou analýzou se tyto adjektiva rozdělily do pěti skupin, resp. faktorů (Svoboda, 1999, s. 296, upraveno):

- „1. *Otevřenost vůči zkušenosti nebo Intelekt. – Openness to Experience (O)*
2. *Svědomitost. – Conscientiousness (C)*
3. *Extraverze. – Extraversion (E)*
4. *Přívětivost. – Agreeableness (A)*
5. *Neuroticismus nebo Emocionální stabilita. – Neuroticism (N)*“

Ad 1: Osobnosti vykazující vysoké skóre v prvním faktoru se vyznačují otevřeností k novému a mají větší toleranci ke změnám.

Ad 2: Tento faktor označuje jedince, kteří jsou zaměřeni na cíl, mají velký sebeřídící potenciál, spolu s náročností, kterou na sebe kladou.

Ad 3: Na rozdíl od přívětivosti (čtvrtá základní vlastnost) jde zde spíše o četnost, rychlost a intenzitu projevující se v navazování vztahů s druhými.

Ad 4: Jde o míru preferované afiliace, přátelství oproti konfliktnosti a averze vůči druhým.

Ad 5: Je znakem psychické odolnosti, vnitřního psychického ukotvení ve smyslu rychlosti návratu ke stabilnímu myšlení, cítění a prožívání po rozličných stresujících zásazích.

V andragogickém učebním režimu může toto členění mít smysl pro rychlou orientaci v osobnostech uchazečů. Stejně jako pro ostatní systémy členění platí, že individuální

změřené hodnoty mohou sloužit jako přirozené doplnění skupinového edukačního programu např. formou cvičení mimo samotný program. Cvičení by se tedy přizpůsobila možným potenciálům jednotlivých účastníků.

2.5 Typologie postavená na obecné teorii osobnosti

O. Mikšík přinesl se svým týmem typologii založenou na výzkumu tzv. struktury bazální psychické integrovanosti osobnosti. Pod složitým názvem se skrývají popisná adjektiva, určená kombinací proměnných, která jsou dána bipolárně (+,-). Jedná se o tyto proměnné (Mikšík, 2003, s. 55):

KO (+-): kognitivní variabilnost: vlastně jde o schopnost vidět situace v souvislostech, přiměřené kombinování, analýza stavu. Jde i o vyhledávání složitějších situačních úkolů (řešitelské problémy)

EM (+-): emoční variabilnost: + snadné emoční nabuzení, vzrušivost, silné prožívání, různé prožitky v různých situacích atd. – emoční chlad, stejné pocity napříč různými situacemi

RE (+-): regulační variabilita: řízení interakcí se světem, interakční reakce, cílené odezvy vzhledem ke svému plánu atd.

AD (+-): adjustační variabilita: vpravování se do nových rolí, efektivní přizpůsobení, přiléhavost situačních odpovědí

Kombinací těchto proměnných vznikají následující popisná adjektiva (dle Mikšík, 2003, s. 55):

Tabulka 1 Centrální regulační dispozice dle obecné teorie osobnosti

	AD+		AD-	
KLIDNÝ EM-; RE-	adjustativní	odolný	cílesměrný	rigidní
VZRUŠIVÝ EM+; RE+	hybný	bezprostřední	vznětlivý	irregulovaný
PROŽITKOVÝ EM+; RE-	předvídavý	obežtelný	úzkostný	depresivní
REAKTIVNÍ EM-; RE+	improvizující	pragmatický	sebeprosazující	invariabilní
	KO+	KO-	KO+	KO-

Například odolná osobnost je dána kombinací: EM-, RE-, AD+, KO-, znamená to, že jedinec, vyznačující se tímto centrálním integračním atributem, nevyhledává nové, je klidný a dobře se přizpůsobuje novým podmínkám. Nová situace ho nevyvede z míry, přizpůsobí se jí, ale nevytěží z ní nic pro svůj projekt, to učiní až cílesměrný jedinec, který se bude snažit novou situaci kognitivně zpracovat směrem ke svým cílům (KO+). Vznětlivý je ten, který dobře rozlišuje vnější podněty (KO+), ale reaguje na ně prudce (EM+, RE+), nedokáže se jim vnitřně přizpůsobit (AD-), ačkoliv má tendenci interagovat, zasahovat (RE+). Úzkostný je ten, kdo vnější podněty vnitřně velmi prožívá (EM+), ale není schopen na základě těchto prožitků interagovat (RE-), k tomu všemu si uvědomuje, domýšlí si (KO+) možné následky situací. Depresivní je proti úzkostnému pod tlakem emocí, aniž by rozlišoval jednotlivé podněty (KO-), proto je jakoby plnou silou stlačován k zemi. Předvídavý (intuitivní) je ten, kdo, oproti úzkostnému jedinci, dokáže své silné vnitřní prožitky (EM+) využít k přizpůsobení se situaci (AD+), a přitom dobře rozlišuje závažnost jednotlivých atributů situace (KO+). Sebeprosazující je ten, kdo aktivně zasahuje do svého prostředí (reguluje ho) tj. RE+, ale emoční atmosféru situací nevnímá (EM-), přitom dobře rozlišuje možnosti prostředí (KO+), ale celkově se špatně přizpůsobuje (AD-). Pokud by průběžně reagoval na měnící se podmínky (RE+), aniž by to nějak prožíval (EM-), a zároveň by nijak neprozkoumával možnosti situace (KO-), ale dobře by se přizpůsobil, šlo by o pragmatika. Každý popis

má svůj logický opak. Např. opakem improvizujícího (EM-, RE+, AD+, KO+) je depresivní (EM+, RE-, AD-, KO-). Improvizující se různými situacemi lehce přenáší, dobře do nich zapadá, je inovativní (KO+), zatímco pro depresivního jsou přechody těžké, s možností uvíznutí v nich a narážení¹⁸.

Odchytky osobnosti se v této tabulce spojují zejména s proměnnou AD, a to v její záporné poloze.

2.6 Edukační výtěžnost daných typologií – diagnostika osobnosti

Diagnostika osobnosti je rozsáhlou oblastí, zahrnující mnoho metod, interpretací a využití.

Andragog může pracovat s řadou přístupných testů zaměřujících se na některé specifické oblasti osobnosti (např. měření frustrační tolerance před přednáškou o zvládání zátěže), nebo na určité obecnější dimenze osobnosti (třeba temperament).

Andragog si může vytvořit i své vlastní měřicí nástroje (např. škály), jejichž výhodou bude značná přiléhavost vzhledem k jeho vystoupením, ale na druhou stranu bude u nich chybět obecná výpovědní hodnota (validita).¹⁹

¹⁸ Test pro přiřazení osobnosti k jednotlivému adjektivu byl zřejmě sestaven likertovskou technikou, kdy se určí sada výroků charakterizující danou proměnnou, a ty se potom (po zkušebním vyplnění dotazníků určitým počtem respondentů) testují ve smyslu tzv. validity škály. Položky (výroky) škály se testují faktorovou analýzou, a nebo prostým T-testem, který označí vyhovující položky, tj. ty, které dobře diferencují – tzn. že např. pokud z 60 respondentů jich 15 má vysoký/nízký celkový skóre na škále daný součtem bodů ze všech označených položek, podíváme se, která položka měla mezi těmito 15 respondenty velký rozptyl, resp. ukazovala ve svém průměru hodnoty v jiném směru, než tato podskupina zvolila. Pokud jde o rozptyl, ten říká, že nám položka novou informaci nemůže přinést, pokud ale jde o průměr, tj. položka u této skupiny je např. invertovaná, je to zajímavá informace, ze které je možné navrhnout výzkumnou hypotézu.

¹⁹ Konstrukcí škál se ve svých přednáškách na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK zabývá PhDr. Jiří Reichel, Ph.D. Samotné psychologické testy zmiňuje PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Diagnostika představuje již reálný nástroj, jak se přiblížit k individuálnímu tvaru osobnosti jednotlivých účastníků a tak mít praktický užitek ze zvoleného typologického modelu. Např. v oblasti rozvoje týmů (uskutečňovaném vzájemným poznáváním jeho členů a jejich následným vhodným doplněním) se dobře uplatní zmíněná typologie MBTI. Samotné testování je podmíněno řadou podmínek. Jde např. o dostupnost, tj. zda není test vázán odborným používáním, vymezeným pouze psychologům; dále je důležitá snadná administrace testu, aby vyhodnocení mohli provádět samotní účastníci programu rozvoje osobnosti. Výhodné je uzpůsobení testů do takové podoby, aby bylo snadné sledovat postupné změny účastníka programu rozvoje ve vybraných testovatelných kategoriích. Je totiž jenom na účastníkovi, zda svěří ostatním, v čem se ukazují jeho silné a slabší stránky. Typologie (a na ně vázané testy) mohou andragogovi pomoci v jeho snaze demonstrovat potřebné doplňování různých stylů chování a tak odstraňovat možné špatné sebepojetí vytvořené na základě izolovaných rysů, protože právě tento rys, který sám o sobě se může zdát málo hodnotný, si může najít ve skupinové práci své místo, a stát se nepostradatelnou součástí např. týmové mise. Dobrá skupinová práce (včetně nepostradatelných konfliktů) tedy vede k jisté sublimaci, přetvoření rysu, tím, že je využit v jiném kontextu. Diagnostický proces tyto věci pomáhá konkrétně pojmenovat, a tak pomáhá lektorovi v jeho interpretačních snahách o práci ve skupině.

V počátku je diagnostika neocenitelným nástrojem i ve smyslu řízení edukační skupiny. Jde o to, aby skupina, která je v počátku silně ohrožena úzkostí, nestabilitou, neutrpěla takové trhliny, jenž by nutily část účastníků ji předběžně opustit. Úzkostný introvert tak může být vyzván k tiché práci na administraci protokolu skupiny, a ten potom v klidu probrat s lektorem. Neklidný účastník může být záměrně (!) vyzván ke kritice situace, s tím, že lektor systémem NLP²⁰, ukáže, jak lze takový neklid až zlost zvládnout metodou napojení a přijetí výzvy. Následně může vést záměrně lehce emočně

²⁰ NLP – neurolingvistické programování. NLP používá napojování jako metodu posílení empatického souznění pomocí nápodoby nonverbálních aspektů projevu řečníka – jde např. o opatrné napojení na rytmus, kadenci, výšku hlasu včetně přizpůsobení se různým pohybům těla partnera. Důležitá je nevtíravá a respektující podoba tohoto napodobování.

nabuzeným hlasem přednášku, proč se bez aktivity, kritičnosti, ale i neklidu, nemůže skupina obejít, aniž by přitom ztratila jednu ze svých potenciálních důležitých dimenzí. Diagnostika nám tak může pomoci zmapovat potenciální nositele důležitých skupinových rolí, a tím pomoci zpočátku skupinu zvládnout²¹.

2.7 Psychopatologická typologie osobnosti

2.7.1 Důvody andragogické reflexe tématu

Má-li edukační proces, vztahující se k osobnosti, přinést i určité konkrétní změny v chování a jednání účastníků, je potřeba jít vedle obecné linie výkladu, směrem ke specifickým informacím, jež může využít ten či onen účastník. Proto je potřeba akceptovat rozdílné potřeby růstu osobnosti u různých účastníků.

Patologické fenomény, tak jak je pojímá klasická psychiatrie, mají značný značkovací efekt, s tím, že výskyt čistých patologických typů je vlastně vzácností. Popisy odchylek je potřeba proto chápat jako orientační pojmosloví pro tendence, ke kterým daná osobnost může „sklouzávat“, a na něž je potřeba zaměřit prorůstový edukační akcent. Každá i nepatologická typologie osobnosti pracuje s řadou dimenzí, jejichž extrém je pro růst svazující. Přesto se nesmí stát, že klient vzdělávacího programu se jakoby na úvod dozví o nějaké své patologii, ze které se musí edukačně „léčit“. To by spíše vypovídalo o patologii organizace, která by takový pochybný produkt vytvářela. Naopak, jedinou efektivní cestou pro růst je chápat osobnost jako svéráznou jedinečnou entitu, mající nějaký růstový potenciál, s tím, že odchylky, které jedince brzdí ve spokojeném životě (ale co je to spokojený život? – opět otázka jedinečnosti), prostě

²¹ Tady je rozdíl oproti klasické skupinové terapii, kde otázka počátečního řízení skupiny není rozhodnuta. Záleží na terapeutovi, jaký zvolí model (zpočátku řídit vs. nechat přirozeně vykrystalizovat a nechat úzkost a nejistotu jako potenciální energii pro práci ve skupině – skupina jako projekční plátno). Edukační řízení skupiny naopak vyžaduje větší organizovanost a silnější odpovědnost za modelování průběhu učebního procesu ve skupině. Lektor by měl mít představu (i vzhledem k rozpracovanému plánu, jehož je diagnostika pevnou součástí), kdy si introvertní úzkostný účastník bude moci „prohodit“ roli se svým odvážným až neklidným kolegou, a ten zase bude vyzván ke zvládnutí neklidu v málo stimulovaném prostředí. Andragog má tedy v tomto smyslu větší zodpovědnost za řízení skupiny. Musí tedy vhodně (což je vlastně lektorského umění) vyvažovat prvky volných procesů s řízeními.

k němu patří a nelze je nějak oddělovat. Hlubšího sebenaplnění lze dosáhnout díky těmto odchylkám, protože nastolují témata osobnostních omezení, čímž slouží jako výzva, resp. začátek cesty k záměrnému vývoji.

Je iluzí si myslet, že existuje nějaký psychologicko-chirurgický nástroj, který zaměří nějakou odchylku, prohlásí: to je cizí, to sem nepatří, to odoperujeme a vše bude lepší. Žádná taková čistá odchylka sama od sebe, a ani čistý nástroj neexistuje. Každý kvalitní psychoterapeut, který se pojmem osobnost zabývá, ví, že klient nemluví pravdu, pokud říká: ono by to bylo lepší, kdyby nebylo to či ono, kdybych se tak či onak nechoval. Psychoterapeut ztratí mnoho hodin práce, pokud se bude snažit nechtěné části osobnosti odpárat, aniž by pochopil, jakou funkci tyto části v pacientově životě hrají. Podstatné pro růst je prvotně sebezpřijetí i s oněmi odmítanými částmi, jedině potom se mohou reintegrovat. Jejich doposud izolovaná materie a energie na ně vázaná se potom stane onou informací, která způsobí komplexní změnu postavení jednotlivých subsystémů osobnosti. To je jediná skutečná cesta k osobnostní zralosti.

Co z toho vyplývá pro andragogickou praxi? Na měření odchylky je potřeba se dívat opatrně, formulovat je pro účastníky kurzů jazykem, u něhož chybí jakýkoliv náznak patologie. **Určitá tendence se tedy rovná výzvě.** Manipulace např. s testovými daty patří výhradně do rukou účastníků kurzu, a je jenom na nich, zda se s nimi budou chtít podělit s ostatními, ačkoliv by to vzhledem k pozitivní formulaci výsledků testů (odchylka = výzva) nemělo představovat nějaký vážný problém.

2.7.2 Pojetí osobnostních odchylek u R. C. Cloningera

R. C. Cloninger je autorem jedinečné, na novějších biologických výzkumech založené typologie temperamentu. Tato typologie vychází ze čtyř dimenzí (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 163), jde o: inhibiční, aktivační, dependentní a perzistentní rozměr. Inhibiční dimenze (určená převahou serotoninem řízených mozkových operací) je dána úzkostí z nového, tj. jde o zabrzdění a zabezpečování se před novým. Naopak, aktivační

dimenze je spojena s touhou pronikat k novému, vyhledávat vzrušení, riskovat (oproti serotoninu zde vystupuje dopamin). Adrenalin je spjat s třetí dimenzí temperamentu, tj. s potřebou závislosti na odměně – jde o potřebu souhlasu, závislosti na něčem nebo někom. Poslední dimenze souvisí s energetizací vůle, neochotou ustupovat a vydržet – není identifikováno s žádným neuropřenašečem.

Na druhou stranu oproti temperamentu staví R. C. Cloninger charakter, který je spojen se sebeuvědoměním a sebeřízením. Charakter je podmíněn výchovou a procesy socializace vůbec. Charakter má tři dimenze: sebeřízení, spolupráce, sebepřesahu.

Patologii osobnosti chápe R. C. Cloninger jako nerovnováhu mezi temperamentem a charakterem, tj. jako rozdíl mezi implicitním emočním vnímáním světa a jeho zpracováním vědomými nástroji (slova, obrazy, symboly). Porucha osobnosti není dána temperamentem, ale jeho charakterovým nezpracováním. Baštecká s Goldmannem (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 163) připomínají Cloningerův závěr, že pokud bychom poruchy osobnosti chápali pouze jako poruchu temperamentu, byl by zdravý jedinec pouze jedincem průměrným.

Cloningerovo „léčivé“ pojetí charakteru je vlastně obhajobou psychoterapeutických zásahu při léčbě osobnostních poruch naproti biologickému řešení těchto problémů. Např. lithium je prototypem usměrňovatele emočních výkyvů založených na poruše struktury temperamentu, ale je otázkou, zda samo usměrnění nálad rovná se vyléčení osobnosti ve smyslu urovnání projevů temperamentu (Baštecká, Goldmann, s. 162-163). Osobnost je jedinečná struktura, která může mít i některé prvky temperamentu posunuty do extrému, to zda budeme mluvit o osobnostní patologii, záleží na charakterovém zpracování této výchyly. Tak například extrémní genetická predispozice vyhledávat nové (vzrušení) může nabýt podoby (díky charakterovému zpracování) závislosti na hracích automatech, nebo originálního řešení nějakého třeba technického problému.

2.7.2.1 Popisy poruch osob na základě umístění v jednotlivých dimenzích charakteru a temperamentu dle R. C. Cloningera

J. Praško (Praško a kol., 2003, s. 88-92) uvádí popisy poruch osobnosti na základě temperamentové a charakterové teorie R. C. Cloningera takto:

Jestliže máme tři dimenze charakteru (sebeovládání, spolupráce, sebetřesah) a každá z nich může nabýt u jedince jedné vysoké nebo jedné nízké hodnoty (skóru), vznikne nám 8 charakterových typů znázorněných v následující tabulce (dle Praško a kol., 2003, s. 88):

Tabulka 2 Charakterové typy dle Cloningera

Charakterový typ	Sebeovládání	Spolupráce	Sebetřesah
Melancholický	Nízký	Nízký	Nízký
Schizotypální	Nízký	Nízký	Vysoký
Závislý	Nízký	Vysoký	Nízký
Autokratický	Vysoký	Nízký	Nízký
Tvořivý	Vysoký	Vysoký	Vysoký
Organizovaný	Vysoký	Vysoký	Nízký
Fanatický	Vysoký	Nízký	Vysoký
Cyklotymní	Nízký	Vysoký	Vysoký

Klasické psychiatrické poruchy osobnosti jsou dle Cloningera dány obdobně kombinací nízkých/vysokých skóre trojice temperamentových proměnných tj. vyhledávání nového, závislost na odměně, vyhýbání se nebezpečí. Dále uvádím tabulku, která vznikla přepracováním schématu uvedeném v publikaci J. Praška a kol.: Poruchy osobnosti (Praško a kol., 2003, s. 89):

Tabulka 3 Členění poruch osobnosti dle Cloningera

Druh poruchy – extrémní hodnoty kombinace skóru	Povahový rys – nižší hodnoty kombinace skóru	Vyhýbání se nebezpečí	Závislost na odměně	Vyhledávání nového
Schizoidní	Spolehlivý	Nízký	Nízký	Nízký
Antisociální	Dobrodružný	Nízký	Nízký	Vysoký
Závislá	Usedlý	Nízký	Vysoký	Nízký
Obsedantní	Metodický	Vysoký	Nízký	Nízký
Narcistní	Citlivý	Vysoký	Vysoký	Vysoký
Vyhýbavá	Opatrný	Vysoký	Vysoký	Nízký
Hraniční	Výbušný	Vysoký	Nízký	Vysoký
Histrionická	Vášnivý	Nízký	Vysoký	Vysoký

2.7.3 Popis jednotlivých poruch osobnosti

Zde je potřeba opět zopakovat, že pro andragoga má popis poruch osobnosti smysl pouze jako ukazatel toho, na čem je potřeba pracovat. Analýza popisu ve smyslu etiopatogeneze je zajímavá pro psychology a psychiatry, ačkoliv jistá znalost obranných mechanismů, které se v případě jednotlivých poruch objevují, může být rovněž cennou informací při rozmyšlení, jak tyto mechanismy citlivě konfrontovat např. při přehrávání interpersonálních situací ve skupině. Připomínám, že andragog je v případě léčby poruch osobnosti jen jedním z týmu profesionálů (vedle psychologa, psychiatra, psychoterapeuta, socioterapeuta). Tedy řídí si vymezenou edukační část komplexní skupinové terapie poruch osobnosti. To neplatí v případě programu vzájemného poznávání účastníků při sestavování pracovního týmu, kde může zodpovědnost ležet jenom na andragogovi. Tam je i větší akcent na rozvoj, ačkoliv se domnívám, že přínos andragoga ve skupině psychologů a psychiatrů, by mohl být v tom, že se záměrně nevzdá sousloví rozvoj osobnosti oproti léčba osobnosti, a to při přehlížení patologických fenoménů klientů podmíněných i klinických prostředím (diskursem). Jeho cílem by mělo být všimnout si -dle klasické behaviorální teorie- úspěchů, ty posilovat

a o chybné chování se zajímat méně. Pozornost zaměřená na „závadné“ chování může toto chování totiž posilovat.

V konkrétních popisech využiji psychiatrickou diagnostiku P. Zvolského z jeho publikace Speciální psychiatrie (Zvolský a kol., 2001), vhodné změny stylu chování u jednotlivých poruch čerpám z publikace J. Praška: Poruchy osobnosti (Praško, 2003).

2.7.3.1 Schizoidní porucha osobnosti

Výrazná je zde odolná uzavřenost před vnějším světem, téměř neschopnost být nabuzen vnějšími stimuly. Staženost do sebe je provázena hlubokou představivostí, která může být provázena originálním nazíráním na vnější problémy (i sociální), pozorováním paradoxů, svérázným viděním pro jiné neviditelných cest. Základem tedy je vidět jako první možný přínos v oblasti nápadů a zření rizik. Vítězstvím v růstu těchto jedinců bude nalezení konsenzu mezi vlastním obsahem jejich myšlení a sociální formou jejich sdělování, a tím nalezení jejich uplatnitelnosti.

2.7.3.2 Dissociální (antisociální) porucha osobnosti

Andragogové se s nimi setkávají v oblasti výchovných programů v rámci institucí vězeňství. Vyznačují se malou rezonancí vůči sociálním normám, a to i přes korektivní snahy společnosti. Právě malá odpověď na snahy o jejich korekci je dána nízkou závislostí na odměně (viz Cloningerova typologie poruch osobnosti), na druhou stranu jsou schopni jít do neznámého a nevyhýbají se riziku, což může být vodítko k jejich využití v rizikových situacích – např. řízená pomoc záchranářům v mimořádně složitých podmínkách.

2.7.3.3 Závislá porucha osobnosti

Vyznačuje se vzdáním se svého ega ve prospěch druhých, vyhledáváním pomoci a podpory. Závislost na partnerovi může být u těchto osob taková, že složitě manipulují okolím, svého partnera živí či provádějí demonstrativní suicidiální pokusy v případě nebezpečí, že by je mohla osoba, na které jsou závislé, opustit. Závislost je nejryzejším modelem nevyzrálosti, a tak je relativně přístupná změně. Cestou je otevřít těmto osobám výhody, které jim mohou plynout ze samostatného jednání, z vlastní identity. Jde o analýzu a přestavbu neopodstatněných schémat jimi vnímaných rizik, kterými jsou tyto osobnosti zatíženy. Důležité je naučit tyto osobnosti vnímat jejich individuální potřeby, které jakoby pod povrchem stísněného života závislosti jsou uspané (Čeho by jste chtěl/a dosáhnout za 1,3,5,10 let?, po čem vlastně toužíte?)

Důležitá tedy budou interpersonální cvičení, ve kterých se závislá osobnost učí zvládat vyjádření kritiky (a to oběma směry), vyslovení vlastního názoru a trvání na něm. Dále bude důležité omezit úzkost v situaci rozmýšlení nad problémy např. tohoto typu: když se osamostatním, budu potřebovat alespoň tyto věci, tolik a tolik peněz, takový a takový plán atd. – tedy schopnost zvládat problémy, v čemž jim brání právě úzkost (nikoliv intelekt).

2.7.3.4 Obsedantní porucha osobnosti

V popředí je strach z neuspořádanosti. Když věci nebudou na svém místě, může se něco stát. To doprovází hluboký existenciální strach ze změny, který se může projevit až bizarními úzkostnými příznaky, vyznačující se ritualitou. Úzkostná přeuspořádanost zasahuje do všech základních sfér života, takto postiženého jedince (rodina, práce, přátelé, osobní zájmy). V popředí jsou obranné mechanismy typu odčinění (od intenzivních, většinou pouze imaginativních pocitů provinění), přesunutí afektu a reaktivní formace. Tyto osobnosti silně skrývají své emoce, zejména vztek. Mají rádi

suchá data, jejichž používáním odvádějí svoji pozornost od svých emocí, k tomu jim ještě pomáhá výrazná organizovanost, zamezující spontaneitě – strach z potrestání.

Klíčovou otázkou pro tyto jedince je obnovit u nich schopnost prožívání běžné radosti ze života. Naučit je uvolnění. Důležitý je rovněž nácvik empatie, schopnosti prožívat a vyhledávat kladné emoční stimuly.

2.7.3.5 Narcistická porucha osobnosti

Vyznačuje se tzv. grandiózním self, pocitem neúměrné výjimečnosti a citlivého ega, které nepřiměřeně reaguje na kritiku. Projevuje se rovněž sebezdurazňováním a nadměrnou snahou o sebeuplatnění. Vztahy s druhými selektuje ne na základě opravdové hodnoty jedinců, ale vzhledem k možnosti uspokojování jeho narcistických potřeb. Obecně tato osobnost přehnaně třídí životní podněty podle možnosti posílení svého Já. Praško připomíná dle Gabbarda (Praško, 2003, s. 327) dva typy této poruchy: tzv. netečný typ, vyznačující se minimálním respektem k druhým a maximálním prosazováním svých potřeb. Druhým, opačným je ostražitý typ, ten naopak bedlivě sleduje různá interpersonální nebezpečí, která by mohla eventuelně způsobit poranění jeho ega.

Základní strategie změny je vázaná na posílení schopnosti identifikovat se ze skupinou, na oboustranné řešení problémů (reciprocita), zvládnání hněvu a empatii.

2.7.3.6 Úzkostná porucha osobnosti (vyhýbavá porucha osobnosti)

Prvotní je zesílená snaha vyhýbat se (za každou cenu) nebezpečí. To má za důsledek snížení životních aktivit na minimum (co kdyby se něco stalo), neustálé kontrolování, zda mě druzí neodmítají, což vede k takovým interpersonálním strategiím, které mají za důsledek právě odmítání. Oproti generalizované úzkostné poruše, která je však obvykle

součástí vyhubavé poruchy osobnosti, má vyhubavá porucha osobnosti menší projevy úzkosti, protože její mentální režim se zaměřuje na prevenci a obranu proti nebezpečí (zajišťování se, resp. vylučování potenciálně rizikových aktivit ze svého života a tím zabránění úzkosti).

Cesta ke změně je u těchto osobností spojena s výcvikem v nárůstu frustrační tolerance, užití desenzibilizace při vystavování se rizikovým událostem, schopnosti řešit problémy a nalezení autonomní strategie posilování svého sebevědomí.

2.7.3.7 Hraniční porucha osobnosti (emočně nestabilní)

V popředí je rychlé střídání nálad, impulzivita, agrese (výbuchy zlosti, sebepoškozování – automutilace) spolu s chronickými problémy v oblasti mezilidských vztahů. Pokud základním projevem je hostilita spojená s impulzivitou, tak jde o emočně nestabilní typ, pokud jsou tyto dva příznaky upozaděné rychlým střídáním nálad, tak jde o typ hraniční. Praško (Praško, 2003, s. 261) připomíná zaměření pozornosti těchto osob, tj. selektivní zaměření na známky nezájmu, odmítání ve spojení s nekongruentním sdělením. V častém střídání partnerů lze vyzorovat i svérázné způsoby přibližování a oddalování od druhých osob. U těchto osobností jsou rovněž problémy s identitou, překrýváním kognitivních procesů intenzivní emoční reaktivitou.

Základním úkolem při hledání zralosti u této osobnosti je nalezení souladu dvou rytmů, a to rytmu kognitivního, mentálního spolu s rytmem emočním. Vhodným zde může být vedle kognitivně-behaviorální terapie i focusing dle E. T. Gendlina.

2.7.3.8 Paranoidní porucha osobnosti

Vyznačuje se strachem z pronásledování, podezřívavostí, nedůvěrou vůči okolí, vztahovačností, ale i neúměrnou touhou po pomstě.

Komplikací při hledání cest růstu u těchto osobností je jejich obtížné navazování vztahů s okolím. Otázka postupu vpřed tedy stojí na vynikajících vyjednávacích schopnostech toho, kdo provází tento typ osobnosti na cestě k růstu. Základním předpokladem je nevyvracet spekulace o poškozování druhými resp. o jejich způsobu tohoto poškozování. Vhodný postup může spočívat v mírně vyjádřeném souhlasu s těmito obavami tak, aby se podařilo přerámovat tyto obavy, snížit jejich ohrožující dopad. Jinou cestou, kterou lze použít v případě spikleneckého pojetí světa, je pozměnit systém těchto úvah, provést jejich rekontextualizaci, a to tak, aby i při zbylém spekulativním nádechu ztratil tento systém jako celek dojem hrozby. Určitě nemá smysl vyvracet různá podezření, ale opatrným dotazováním nechat dojít klienta k samostatnému uvažování o smyslu tohoto nahlížení na svět (lektor/terapeut: „vy tvrdíte, že se vám lidé tady ve skupině nebo venku snaží ublížit, možná si myslíte, že i já jsem proti vám. Nebudu a nechci vám to vyvracet, jenom se prosím zamyslete nad tím, co to pro vás znamená, jaké to má výhody“).

2.7.3.9 Histriónská porucha osobnosti

Je důsledkem pronikání hysterického chování do všech sfér života (opět rodina, práce, přátelé, zájmy). Projevem je zde dramatizace a předvádění se jako důsledek mlžné identity (nejsem nic vs. jsem velkolepý). Důležitá je tedy forma projevu (jak se jeví ostatním) zdůrazněná nebo podepřená zesílenými emocemi (pláč, křik). Oč dramatičtější (teatrálnější) je projev takové osobnosti, tím problematičtější a nevyhraněnější je vlastní identita. Je zde analogie s herectvím, kdy je rozdíl mezi hranými dramatickými projevy a skutečnou, vlastní osobností herce. U těchto osobností se spouští dětské předváděcí chování automaticky, nekontrolovaně. Současně se během tohoto chování vytváří reziduální afektivní rezerva, daná obranným mechanismem štěpení – je tedy oddělená. Tato rezerva je dána opomenutím, resp. dezintegrací superega, jenž přikazuje opatrnost a sebekontrolu. Po odeznění vábivého chování je tato

afektivní rezerva dramaticky vyprázdněna v podobě protestního křiku a zoufalých behaviorálních scén.

V tomto smyslu (opomenutí superega) jsou tyto osobnosti protipólem obsedantní poruchy osobnosti.

Při růstu těchto osobností je potřeba dbát na sladění detailů, které opomíjejí, do uceleného pozornostního schématu zaměřeného na přesné cíle. Vnímání konkrétních vodítek, jednotlivostí je v rozporu s jejich impresionistickým, spíše globálním pohledem na svět. Ale aby pocítili sebeuspokojení právě z této své mimořádné přednosti, musí přijmout určitý řád, stejně jako ho mají herci na divadle.

2.7.4 Léčba poruch osobnosti – psychologická nebo biologická léčba? (exkurz)

Stejně jako u jiných psychiatrických poruch i tady se léčebné zásahy dají rozdělit mezi čistě biologické, smíšené a čistě psychologické. Biologická léčba užívající dnes zejména různá léčiva je primární u psychotických poruch (např. endogenní deprese, poruchy ze schizoafektivního okruhu chování, schizofrenie aj.). Psychologická léčba je zde neopominutelným doplňkem, přispívajícím k udržení relapsu a compliance nemocných. Na druhé straně jsou neurotické poruchy, kde je rozložení sil mezi druhy terapií opačné, tj. primární je psychoterapie a pouze v případě těžších neurotických dekompenzací se užívá zásahu léčivy²². Problematictější je situace u poruch osobnosti. Např. u hraniční poruchy se často užívají antidepressivní preparáty už jenom kvůli tomu, že jsou schopny stabilizovat neregulované hněvivé ataky, které mají u této poruchy systematičtější, hlubší a rigidnější charakter. Např. podle jedné studie antidepressivum fluvoxamin, který reguluje serotonergní neurotransmisi (SSRI antidepressivum), je účinné ve stabilizaci nálady a snížení anxiety (úzkosti) u takto postižených osob (Rinne, van den Brink, Wouters, van Dyck, 2002). Tito autoři ale upozorňují, že zmíněné

²² Například někdy se ve fázi sklíčenosti u neurotické deprese podávají antidepressiva, aby klient začal přiměřeně fungovat a mohl naplňovat jednotlivé dílčí cíle vyplývající z psychoterapie.

antidepresivum není schopné zvládat impulzivitu a agresivitu těchto osob, což ponechává značný prostor pro psychotherapeutické působení, protože agresivita a impulzivita je více situačně zakotvená než nálada, která je spíše globálnější, rozlehlejší. Jinou otázkou je vliv psychotherapie na compliance při užívání léků. Vzájemné posílení zejména skrze zmíněnou compliance odhalili ve své studii autoři psychiatrické studie, kteří zkoumali rozdíl mezi účinností biologické antidepresivní terapie a stejné biologické terapie ve spojení s interpersonální psychotherapií (de Mello, Myczcowisk, Menezes, 2001). Tito autoři sledovali vliv antidepresivní terapie moclobemidem (antidepresivum typu RIMA) na dystymii²³. Psychotherapie v této studii sehrála výraznou roli v compliance, čímž zvýšila celkový efekt (sumarizace škálových hodnot) biologické léčby. To lze přenést i na osobnostní poruchy, protože nedostatečná compliance u nich může představovat závažné potíže v biologické léčbě.

Měření samotného efektu psychotherapie u poruch osobnosti je problematické, protože tyto poruchy jsou zatíženy silnou komorbiditou se symptomy poruch tzv. první osy (např. deprese). Glen O. Gabbard ve své studii (Gabbard, 2000) upozorňuje (kromě komorbidit) na problém operacionalizace poruch osobnosti pro účely validních a zároveň reliabilních výzkumů, a na nedostatek vypovídajících studií. Gabbard své srovnání různých studií, věnujících se efektu psychotherapie v léčbě poruch osobnosti (personality disorders), uzavírá s tím, že i přes nedostatek kvantitativních údajů (které by šlo dobře porovnávat –komparativní analýza) lze předpokládat, že systematicky uspořádaná psychotherapie, která je v souladu s organizačním rámcem léčebného prostředí a zároveň je dostatečně dlouhá, přináší z dlouhodobého hlediska úspory, protože psychotherapeuticky léčení pacienti budou později pravděpodobně méně vyhledávat nákladnou nemocniční léčbu, budou se zdržovat sebepoškozujícího jednání a zameškají méně pracovních dnů, než bez kvalitně provedené psychotherapeutické léčby

²³ Dystymie je celou osobnost prostupující rozlada (deprese střední úrovně), která nemá takový patologický ráz jako endogenní deprese, ale o to více zasahuje všechny interpersonálně-behaviorální projevy takto postiženého jedince, protože ty nejsou úplně blokovány silnou depresí, ale depresí slabší. Díky tomu jedinci zbývá síla pro běžné fungování, které je ale deformováno projevy chronické rozlady, což znamená větší prožívání této poruchy skrze běžné životní kontexty. V současnosti se v psychiatrické léčbě dystymie užívá kombinace antidepresiv s amisulpridem (Deniban®). Psychotherapie se zaměřuje na hledání systematických příčin, stojícími za pocity chronického neuspokojení z životních aktivit.

(Gabbard, 2000). Podobně vyznívají i výsledky podobně zaměřené studie A. W. Batemana a P. Fonagyho (Bateman, Fonagy, 2000), kteří mezi efekty kvalitně provedené psychoterapie u poruch osobnosti počítají rovněž úspory z forezních výdajů, zaměřených na osobnosti s disociální poruchou osobnosti. Tito autoři ve své studii určili podmínky úspěšné psychoterapie poruch osobnosti, které sestavili na základě porovnání téměř 2000 článků s výzkumy zaměřenými na problematiku úspěšnosti psychoterapie u poruch osobnosti (Bateman, Fonagy, 2000, s. neidentifikována, upraveno a přeloženo z angličtiny P.V.): „*O něco úspěšnějšími se jeví ty terapie, které byly a) velmi dobře strukturované b) věnovaly značnou pozornost zvyšování compliance c) zaměřovaly se na konkrétní projevy chování dle typu poruchy a jednání klienta (např. projevy sebepoškozování u hraničních poruch) d) byly dobře teoreticky ucelené (teoretická koherence) e) byly relativně dlouhodobé f) pomáhaly najít takový druh silné vazby mezi klientem a terapeutem, který umožňuje zaujímat aktivnější léčebný postup g) byly dobře propojeny s doprovodnými psychoterapeutickými službami.*“²⁴

2.8 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsem se zaměřil na schémata, typologie osobnosti, s tím, že jsem se pokusil vysvětlit, proč mohou být významná v edukačním procesu věnovanému rozvoji osobnosti. Zmínil jsem i psychopatologickou typologii s popisem a nástinem léčebné cesty u jednotlivých poruch osobnosti. Andragog se totiž může dostat do týmu, ve kterém bude požádán, aby svá skupinová vystoupení přizpůsobil právě účastníkům, jejichž leckdy mimořádný potenciál je zbrzděn silnějším narušením jejich struktury osobnosti.

²⁴ doslova: „Treatments shown to be moderately effective have certain common features. They tend: (a) to be well structured; (b) to devote considerable effort to enhancing compliance; (c) to have a clear focus, whether that focus is a problem type of behaviour such as self-harm or an aspect of interpersonal relationship patterns; (d) to be theoretically highly coherent to both therapist and patient, sometimes deliberately omitting information incompatible with the theory; (e) to be relatively long term; (f) to encourage a powerful attachment relationship between therapist and patient, enabling the therapist to adopt a relatively active rather than a passive stance; and (g) to be well integrated with other services available to the patient.“ (Bateman, Fonagy, 2000, s. neidentifikována)

V následující kapitole se budu věnovat psychoterapii jako studnici, z níž lze čerpat obsah (v didaktickém slova smyslu) pro lektorská vystoupení v programech rozvoje osobnosti.

3 Psychoterapie v edukačním kontextu

3.0 Úvod do kapitoly

Psychoterapie představuje vzhledem k našemu tématu zdroj obsahů vzdělávání. V tomto smyslu je vhodné si všimnout zejména linie jednotlivých terapeutických směrů, které představují ucelená témata způsobu řešení vývojových otázek osobnosti. V této práci věnuji větší pozornost kognitivně-behaviorální terapii, a to z důvodu jejího vhodného didaktického členění, které je vlastní její podstatě. Toto členění, odrážející konstruktivistický model řešení vývojových situací ve spojení s úctou a respektem k lidské podstatě člověka, je pomocí lektorovi, který se potřebuje dostat k funkčním a cenově dostupným materiálům, jenž ve svých vystoupeních může použít. K tomu se přidává skutečnost, že tyto materiály poskytují i rámec pro měření dosažených výsledků v průběhu rozvojových programů.

3.1 Vymezení psychoterapie v souladu s edukačním prostředím jejího využití

Definiční shrnutí uvádí J. Kratochvíl: „*Psychoterapie je léčebné působení psychologickými prostředky. Využívání těchto prostředků je záměrné a plánovité. K psychologickým prostředkům patří slova, rozhovor, neverbální chování, podněcování emocí, vytvoření terapeutického vztahu, sugesce, učení, vztahy a interakce ve skupině aj.*“ (Kratochvíl, 1998, s. 13).

Vzhledem k našemu tématu je potřeba nahradit slovo léčebné z výše uvedené definice za růstové. Edukační využití psychoterapie znamená zakomponování psychologických prostředků do učebního plánu, ve smyslu jak základního obsahu (tj. látky), tak metod. Všechny uvedené obecné prostředky je možné využít i v učebním rámci rozvojových programů osobnosti.

Porozumění psychoterapii přinášejí různé obecné modely, způsoby shrnutí celého jejího procesu. Pro andragogickou praxi lze vhodně využít tzv. rovnici psychoterapie a generický model psychoterapie. Rovnice psychoterapie (dle Vymětal, 1997, s. 135, upraveno PV):

„Navozená změna u pacienta je výsledkem: [(charakteristiky pacienta + charakteristiky terapeuta + vzájemné interakce) + (forem a situace terapie)] + intervenujících proměnných“

Takto pojatý proces se zaměřuje na léčbu, zatímco pro edukaci bychom museli provést úpravu rovnice tak, že místo charakteristik pacienta resp. terapeuta, bychom mluvili o osobnostech účastníků programu a o osobnosti lektora. Formou a situací terapie rozumí J. Vymětal např. její skupinovou, individuální, rodinnou či komunitní podobu. Intervenující proměnné v této rovnici mají význam spíše jako reflexe institucionálních proměnných léčby (např. vnější organizační podmínky léčby). Jak metody, tak intervenující proměnné se v celku daného edukačního programu (nikoliv nutně v jeho jednotlivých bodech) budou lišit od jejich pojetí v klasickém psychoterapeutickém procesu. Vývoj psychoterapie však má vliv na edukační prostředí, platí však i naopak. Příkladem ovlivnění psychoterapie ze strany rozvoje učebního procesu je využití expertních didaktických metod, jako např. delfská metoda či brainstorming, u klasických psychoterapeutických skupin při hledání tvořivého řešení nějakého psychického problému.

3.1.1 Formy psychoterapie

Lze je rozlišit podle hlediska prostředí a hlediska subjektu (Vavrda in Vymětal, 1997, s. 49 -50). Podle prostředí jde o ambulantní psychoterapii a léčbu při hospitalizaci. V případě subjektu jde o individuální terapii, skupinovou terapii, léčebné společenství a pokud je objekt apriori vnímán jako součást systému, tak sem řadíme rodinnou terapii, resp. systémovou terapii. V případě systémové terapie lze odlišit, zda je naším cílem

socializovat jedince do konkrétního systému nebo ho léčit již uvnitř nějakého systému, a to např. rekonstrukcí struktury daných vztahů uvnitř tohoto systému.

3.1.2 Prostředky psychoterapie

Vavrda (Vavrda in Vymětal, 1997, s. 56-69) zdůrazňuje oddělení prostředků psychoterapie od situace, ačkoliv připomíná, že např. změna v podobě vstupu terapeuta do skupiny, mění prožívání a jednání účastníků terapie. Problémem je i to, že charakter jednotlivých prostředků terapie je na situaci závislý, je jí pozměňován. Dalším důležitým zesilovačem resp. inhibítozem působení jednotlivých prostředků je prostředí. Vavrda zdůrazňuje diskrétnost a citlivé podmínky vedení terapie jako podmínku otevření se klientů psychoterapie vůči těmto nástrojům.

K prostředkům řadíme: rozhovor, imaginaci, učení, relaxační postupy, biofeedback, sugesci, na tělo zaměřené přístupy a expresivní postupy (Vymětal, 1997, s. 6)

V edukačním rámci lze použít všech uvedených prostředků, a to spíše v podobě, kdy klient rozvojového programu se je učí sám používat, tj. stává se v přeneseném slova smyslu jejich vlastníkem pro budoucí řešení problémů. Tak např. díky rozhovoru se může naučit vést dialog nebo naučit se způsoby kladení otázek pro sebe samého v problémových situacích. Stejně tak může ve svůj prospěch manipulovat s imaginací jako nástrojem kreativního hledání cest řešení problémů jejich symbolickým vyjádřením. U relaxace jde rovněž o to, aby ji klient dokázal použít ve stresové situaci bez pomoci druhých.

3.2 Vybrané směry psychoterapie v edukačním kontextu

Jednotlivé směry lze odlišit podle kritérií, uváděných K. Ludewigem (Ludewig, 1994, s. 38): 1. Obecné chápání problému; 2. Koncept terapie – a. cíl terapie; b. terapeutický

vztah; c. postoj terapeuta; d. technický postup. Vzniká nám tak tabulka (Ludewig, 1994, s. 38, upraveno P.V.):

Tabulka 4 Rozdělení psychoterapeutických směrů²⁵

terapie	základní chápání problému	cíl terapie	terapeutický vztah	postoj terapeuta	technický postup
psychoanalytická	psychický konflikt/deficit	korektivní zkušenost	přenos/protipřenos	pozornost, zdrženlivost	interpretace, konstrukce
behaviorální	porucha/deficit učení	přeučení, odnaučení, přizpůsobení	situace učení zaměřená na problém	aktivita, zjevnost	intervence vztažená na symptom
humanistická	zablokovaný potenciál Já	seberozvoj	dIALOG zaměřený na klienta	vřelost, autenticita, respekt	verbalizace, aktualizace
rodinná	dysfunkčnost rodiny	změna rodiny	systém zaměřený na problém	cirkularita, neutralita	intervence vztažená na systém
systemická	životní problém	rozpuštění problému v novém	otevřející dialog	užitečnost, respekt, krása	otázky, reflexe, doporučení

V programech rozvoje osobnosti můžeme kombinovat obsah jednotlivých směrů dle momentální potřeby skupiny, nebo podle celkového plánu tohoto programu. Konkrétní úkoly pro jednotlivé klienty se nelépe odvozují z naplánované sestavy kognitivně behaviorální terapie. Diskusní otázky vázané na celkové směřování života, by měly být

²⁵ V této práci používám sice podobné, ale přece jenom odlišné rozdělení psychoterapeutických směrů, což má vliv i na názvy jednotlivých kapitol. Psychoanalytickou terapii zahrnuji pod hlubinně interpersonální psychoterapii, behaviorální terapii rozšiřuji o kognitivní aspekty, humanistickou terapii rozšiřuji o logoterapii, rogersovskou terapii a perlsůvský gestalt přístup. Mimo to uvádím ještě transakční analýzu.

vázány na obsah humanistické terapie. Specifické konflikty jednotlivců (ať už interpersonální nebo čistě vazané na jednu osobu) mohou být zapojeny do interpretací skupiny, což se blíží upravenému modelu psychodynamické terapie (viz dále). Rodinná a systemická terapie je vhodná pro pochopení složitějších komunikačních artefaktů, a měla by vést účastníky kurzu k pochopení toho, že komunikace má mnoho rovin. To by jim mělo pomoci naučit se konstruktivně komunikovat a hledat východiska v situacích, kdy se zdá, že neexistuje jiná než jednosměrná komunikační cesta (cirkulární kauzalita).

3.2.1 Hlubinná interpersonální psychoterapie

Čistá psychoanalýza ve smyslu jejího praktického provádění není přímo v andragogickém kontextu uplatnitelná. Nicméně její pojmy jako přenos, protipřenos, odpor a jeho různé formy (obranné mechanismy), interpretace, práce se sny aj. jsou použitelné, ale nikoliv jako záměrné metody, jenž jsou klientovi programu skryty. Naopak, jestliže vzniknou dynamické efekty ve skupině, tj. dojde k interakcím majícím vliv na jednotlivé členy nebo skupinu jako celek, je možné je podchytit pomocí analytických pojmů. Toto explicitní využití analytických nástrojů má vybavit účastníky pojmovým aparátem, který jim má pomoci, aby v budoucnu méně zkreslovali realitu svými zažitými představami či dokonce předsudky, jenž jsou založeny na minulých zkušenostech, nezdarech. Zásadním spojovatelem analytické konstrukce přenesené do skupinové výuky je tedy zamezit tzv. nutkání k opakování, kdy jedinec díky svým reakcím nutí své okolí zaujmout takové postoje a jednání, jež ve svém komplexu vytvářejí pro účastníka „typické osudové situace“.

Jedním z příkladů takového nutkavého opakování je příklad, který ve svých publikacích uvádí Irvin D. Yalom: 46-letá klientka skupiny si stěžovala na svůj vztah s partnerem, na jeho destruktivní rysy. V celkovém jejím vyznění se zdálo, že je obětí využívání celé řady mužů, které potkala (otec, bratr, její vedoucí, manželé). Při jedné hádce s partnerem se dostala do silných úzkostných stavů, což ji vedlo k telefonické žádosti I. D. Yaloma o mimořádné setkání. Terapeut souhlasil, ale zmíněná klientka

krátce před setkáním telefonovala, že nemůže přijít. Na nejbližší skupině, po otázce terapeuta, co se stalo, oznámila, že se nechtěla vzdát jediné nouzové konzultace, jenž je umožněna během skupinové léčby. Tuto konzultaci si chtěla nechat pro jiný případ. Potíž byla v tom, že terapeut nikdy pravidlo o jediné možné konzultaci nikomu nedal, proti čemuž tvrdohlavě zmíněná klientka protestovala, a to i přes potvrzení neexistence tohoto pravidla ostatními členy skupiny. Klientka si však stála přes odpor celé skupiny na svém. Důležitý byl výsledný nepříjemný a defenzivní pocit členů skupiny. Šlo o zřejmě tentýž pocit, kteří zažívali partneři klientky. (Yalom, 1999, s. 58)

V daném případě se uplatnil tzv. přenos a protipřenos. Klientka přenášela své zkušenosti na terapeuta, stejně jako na ostatní muže. Terapeut reagoval spontánně nepříjemným pocitem defenzivy, což lze označit jako protipřenos.

Protipřenos je cenným indikátorem pro porozumění reaktivity partnera dialogu. To, jak na pacienta reagujeme, necháme-li ho na sebe otevřeně působit, může být příčinou systémovějších potřeb ohledně komunikačního uspořádání mikrosociálního pole daného jedince. Např. můžeme mít potřebu jedince, ochraňovat, vést. Nebo můžeme získat pocity nelibosti, když si uvědomíme, že naše snaha vést jako odpověď na přenos se manipulativně mění v naší svázanost spojenou s pocity viny.

Ve skupině si lektor může všimnout manipulativních strategií jedinců, což může pojmenovat, interpretovat anebo je formou sokratovského rozhovoru dovést ke zkratovému bodu, v němž pochopí svůj nevědomý a neurotický vzorec jednání. Lektor tu v těchto případech není v roli soudce proti manipulaci, jeho snahou by mělo být ukázat alternativní vzorce jednání, resp. modely jednání, které by manipulujícímu jedinci daly větší příležitost ke konstruktivním ziskům v budoucnu. Nácvik takových konstruktivních modelů interpersonálního chování se posiluje zvláště v případě tzv. emoční korektivní zkušenosti. Jde o situace, kdy klient programu očekává určitou reakci na své chování, ale ona se nedostaví, resp. se dostaví její opak (např. místo odsouzení pochopení, místo odmítnutí přijetí). Jde doslova o vystavení klienta v minulosti

nezvládnutým situacím, těmito situacím znovu, ale za vhodnějších okolností. (Yalom, 1999, s. 47)²⁶

Další hlubinně orientovanou metodou je výklad snů, ke kterému zaujímají různé směry psychodynamicky orientované psychoterapie specifický postoj. Klasická psychoanalýza ještě za života S. Freuda řešila otázku, zda jednotlivé komponenty snu mají objektivní či subjektivní ráz (Thomä, Kächele, 1993, s. 139 – 144). Objektivní způsob nahlížení vnímá jednotlivé situace ve snu jako zobrazení zbytku dne, přičemž vztahy mezi těmito zbytky, resp. to jak je sen uspořádán, odpovídá latentní, konfliktní, nevědomé části zpracování reality daným jedincem. Subjektivní způsob vztahuje vše zobrazené k osobnosti snícího, tj. vše je jiným vyjádřením (formou) jeho osobnosti. Například více postav ve snu znamená, že části identity snící osobnosti nabraly různé podoby, zastoupené v těchto postavách. Ruší se tím hranice mezi vnitřním i vnějším, protože i osoby, vůči nimž máme konfliktní vztah, uvnitř nás nějak figurují, tj. jsou v procesu introjekce. Samotný výklad snů postupuje technikou volných asociací zaměřených na příslušný sen s tím, že volné asociace prováděné v leže jsou inverzí vůči svérázné snové práci, projevující se zakódováním snů (např. pomocí přesunu či zhuštění). Tato inverze znamená, že procesy, které snu daly jeho leckdy bizarní podobu, jsou uvedeny do opačného chodu, a to by mělo vést k nalezení nevědomého významu tohoto snu. Čím více je dané konfliktní téma chráněno obrannými mechanismy, tím složitější je kódovací snová práce a následně delší a pomalejší průnik k tomuto významu skrze volné asociace.

V edukačním programu rozvoji osobnosti lze pracovat se sny v podobě námětu pro skupinovou diskuzi. Vyvrálá edukační skupina může provádět volné asociace k tématu snu, což sice nemusí přímo odrážet konkrétní problém snícího, ale může ukazovat na jiné symbolické perspektivy. Edukační skupina, kde ve volném, zdravě napjatém rytmu se střídají příspěvky jednotlivců k různým aspektům „snového dramatu“, může pomoci najít výchozí cestu ze zdánlivě uzavřeného konfliktu. Práce lektora spočívá

²⁶ I. D. Yalom připomíná, že původním autorem konceptu emoční korektivní zkušenosti byl v roce 1946 psychoanalytik Franz Alexander.

v systematickém shrnování těchto příspěvků a jejich zaměřování na samotného klienta. Vlastní přínos edukační skupina bude mít teprve později, tj. ve chvíli, kdy leckdy protikladné perspektivy budou tvořivě spojeny do řešení tohoto konfliktu. To se může ukázat v některém z příštích snů.

Od práce se sny není daleko k práci se symboly. Edukační program rozvoje osobnosti s nimi může pracovat v řadě podob. Buď přímo je extrahovat ze snu, nebo pomocí kreslení na témata, která jsou ve vývoji edukační skupiny podstatná. Další možností může být prohlídka filmů, ve kterých se se symbolem pracuje přímo nebo filmů, které na něj odkazují. Symbolická problematika se může ukazovat i v spontánních příspěvcích členů edukačního programu. Skupinové využití symbolu spočívá v přirozeném souladu potenciálního většího množství názorů na význam symbolu, což je možné vzhledem k tomu, že neplatí rovnice jeden symbol = jeden význam. Verena Kastová (Kast, 2000, s. 21) to uvádí na příkladu ženy, která ztratila při úklidu snubní prsten. Při rozmyšlení nad touto ztrátou ji mohlo napadnout, že takové chování symbolizuje ohrožení jejího partnerského vztahu. Dokonce ji jedna známá řekla, že kvůli uklízení přijde o vztah se svým manželem. Při bližším pohledu je zřejmé, že negativní aspekt (ztráta = opuštění) převažuje nad alternativními možnostmi výkladu takového chování. Například vyhotovení kopie snubního prstenu a jeho posvěcení může znamenat naopak hledání nového způsobu vztahu s partnerem, je tu výzva nejen k obnově (oživení) vztahu, ale i k jeho restrukturalizaci. Lektor může posunout negativní aspekt ztráty otázkou: Co to může znamenat jiného? Lze se skrze ztrátu posunout dál? Proč je potřeba někdy něco ztratit, opustit? V čem může být ztráta přínosem? Jaké s tím má zkušenosti skupina? Takových otázek je nespočetně vzhledem k variacím smyslu symbolů. Lektorská činnost by však měla směřovat ke konstruktivním nápadům, osvobozující od zúženého pohledu na jeden omezený, i když „do očí bijící“ význam symbolu.

3.2.2 Transakční analýza

Jde o takový způsob popisu sociálních interakcí, který překládá abstraktní konstrukty psychoanalýzy do jazyka sociálních rolí. K tomu si všímá utváření specifických vzorců chování, které je průvodcem utváření typických (osudových) mikrosociálních konstelací. Tyto typické konstelace nazývá Eric Berne (Berne, 1992) hrami.

Strukturální model dle Freuda (tj. ID-EGO-SUPEREGO) překládá Berne do trojice DÍTĚ, DOSPĚLÝ, RODIČ. Každý z nás se přitom vždy v některém ze tří stavů nachází, což nabývá významu zejména při komunikaci s ostatními, když si s nimi vyměňujeme transakce. Ve smyslu vztahování se mezi těmito základními rovinami osobnosti rozlišujeme transakce doplňkové, zkřížené a druhotné. Doplňková transakce znamená, že odpověď osloveného přichází z té instance, která byla oslovena, přičemž odpovídající se vrací k prvně zvolené instanci původce interakce (např. pan X převrhne vázu a dětsky prosí o odpuštění. Pan Y na to odpovídá v rodičovském stylu zpátky směrem k dětské instanci pana X). Transakce zkřížené jsou takové, ve kterých jedinec oslovuje jistou úroveň, ale dostane odpověď z jiné úrovně, a to ještě oslovující jinou jeho instanci, než ze které vzešel transakční podmět. Zkřížená transakce vede k přerušení komunikace. Druhotná transakce je předpokladem hraní her, které se mohou projevit v málo strukturovaných sociálních situacích. Při druhotné transakci existuje transakce na sociální, zjevné, viditelné a dospělé rovině, která není v souladu s psychologickou rovinou. (Berne, 1992, s. 32-33). Druhotná transakce ještě nemusí znamenat hru. Například dvě děti spolu mohou prohodit: A: „vezmeš sebou ven své panenky?“ B: „ráda je vezmu sebou“. Děti si chtějí vzít sebou hračky, aby si je mohli prohlížet, a aby si mohly povídat třeba o jejich oblečení. To je zdravý soulad mezi dospělou transakcí a psychologickou potřebou. Hry mají spíše destruktivní nádech (kromě vybraných společenských her), například: Pan A dobře ví, že pan B má rád alkohol, kromě obliby alkoholu vystupuje pan B spíše v roli uvědomělého, znalého muže tj. spíše působí jako rodič. Jestliže pan A, který o oblibě alkoholu u pana B dobře ví, prohlásí: „dneska je venku ale opravdová zima, nechcete si dát jednu skleničku koňaku na zahřátí?“, nemusí

tato nabídka znamenat ještě starost pana A o pohodu pana B. Jestliže se spustí série koňaků, které pan B rád vypije a potom následuje vrávoravý pád pana B v předsíni pana A, můžeme spíše sledovat, že dítě v osobě nabízející koňak se chtělo pobavit ponížením rodičovsky vystupujícího pana B. Sociální úroveň nebyla v souladu s destruktivní psychologickou potřebou. Jinou věcí je, že pan B ve chvíli, kdy popíjel první koňak, už dobře věděl (podvědomě), o jakou hru jde – že nepůjde o jednu skleničku.

E. Berne uvádí celou řadu her, které pojmenovává podle obsahu základní charakteristiky té či oné hry. Pro andragogické řízení skupiny účastníku programu rozvoje osobnosti jsou podstatné hry, které blokují rozvoj skupinové dynamiky. Jednou z takových her je např. soubor transakcí nazývaných podle charakteristické, blokující věty: „A nemohl by jste?“ – „Ano, ale...“ Účastník přednese svůj problém, díky němuž nemůže postoupit dál v řešení svých životních úkolů. Ostatní účastníci navrhnou řešení, jenže vždy se dočkají odpovědi: „Ano, ale...“ (je v tom háček, to nejde z těchto a těchto důvodů). Ve chvíli, kdy již nikdo není schopen dát novou radu, sklízí vyzyvatel ovoce, protože teď všichni vidí, že on za nic nemůže, že jemu nikdo nepomůže. Jde o postoj pseudonezávislosti na ostatních, protože účastník takové hry sice demonstrativně odmítá pomoc, ale jde o obranný mechanismus. Obrana spočívá v tom, že daný účastník je tak nevědomě spjat s ostatními, že jejich neexistence by ho bytostně ohrožovala, ale výhrou v této hře to popírá, ačkoliv jiný než závislostní rámec si nedokáže představit, i proto takový jedinec rád vyhledává pomoc, kterou může s radostí odmítat. Základní antitezí takové „poradenské“ hry je tvrdé otevření karet s návrhem: „A co byste navrhoval/a vy sám/a“ (Berne, 1992, s. 118) Ziskem může být i tvrzení v pozadí: „Mě prostě nedostanete“! Eric Berne upozorňuje u každé takové hry i na psychodynamické nastavení účastníků her. V případě „Ano, ale“ jde o orální konflikt dítěte s rodičem. Rodič chce sycením ovládnout dítě (budeš mě za moji péči vděčný), ale dítě protestuje: „budu si to dělat po svém, mě neovládněš, zkus to!“. Takové vysvětlení ukazuje i na problém poradenské péče. Implicitně předepisovaný pasivní postoj (buď hodny, hezky lež nebo naslouchej našim radám a ono to bude dobré) pro příjem pomoci je doslova výzvou pro hráče ze sféry orálních konfliktů. Příbuznou k této hře je: Myslím to s vámi dobře (MYTODO). Jiné „poradenské hry“ jsou: Sociální případ, Naivka, Budižkničemu,

Psychiatrie a Protéza. Jejich realizace brzdí edukační proces snížením jeho efektivity, díky potvrzování maladaptivních postojů brzdících rozvoj účastníků.

Autor této práce se domnívá, že pro účinnou práci lektora v programu rozvoje osobnosti je znalost těchto her nezbytná. Jinou otázkou je, jakým způsobem aktivně pracovat s klienty na poznávání vlastního destruktivního chování, prováděného právě pomocí těchto her. Možnou cestou je prostě jednoduchým způsobem vysvětlit, jak hry fungují a potom v nějaké přijatelné podobě je s účastníky přehrávat, a to nezávisle na konkrétním projevu účastníků v rámci jiných témat (neznačkovat). Důležité je přiměřené zapojení humoru, kterého lze dosáhnout zesílením (amplifikací) kritických prvků hry, přičemž lektor nemůže pominout svůj edukační vhled. Účastník by si měl odnést z takového modelového přehrávání her pocit, že efektivnější je projevit své potřeby přímou cestou, než je naplňovat manipulací se svým sociálním okolím (emancipovat se od svazujících postojů, být k sobě upřímný).

3.2.3 Humanistické směry psychoterapie

Dnes představují nespočetné množství větví, odvozené původně od daseinanalýzy, logoterapie, rogersovské a transpersonální psychoterapie. Tyto směry měly od 60. let 20. stol. natolik hluboký vliv, že jen málokterá dnešní psychoterapie opomíjí zásadu respektu k důstojnosti, přijetí a porozumění osobnosti klienta. Základním tématem je člověk a jeho postavení ve světě, jeho existenciální úskalí projevující se v momentech tranzitorních (přechodových) krizí, tedy krizí, jejichž počátkem je vlastně narození člověka, které pokračuje vrůstáním do světa, srážení se s ním, bránění se mu a uhýbání před ním až k jeho přijetí a sebepřesahování. Základní témata, která humanistická psychoterapie reflektuje, jsou dle I. Yaloma (Yalom, 2006): smrt, svoboda, zodpovědnost a smysl života. To jsou témata vytyčující existenciální terapii a jsou i v pozadí všech tzv. noogenních²⁷ neuróz (Frankl, 1996), tj. neuróz daných konfliktem

²⁷ Noogenní neuróza je pojem zavedený samotným V. Franklem. Označuje neurózy, jejichž základem je nedostatek životního smyslu nebo jeho rozličné poruchy.

mezi neautentickým programem řízení člověka a vnitřním smyslem lidského pobytu.

V této podkapitole se zmíním o třech směrech: logoterapii, rogersovské psychoterapii a gestalt psychoterapii.

3.2.3.1 Logoterapie

Logoterapie je původním směrem založeným Viktorem E. Franklem. Zabývá se problémem prožívání smyslu, druhy úniků od smyslu a nakonec i léčbou těchto noogenních obran. V. E. Frankl uvádí na řadě příkladů, že lidské utrpení je mnohdy jediným podnětem pro růst osobnosti, protože teprve v něm resp. vůči němu se musí život postavit ve svém celku. Např. při umírání může být zhodnocen i doposud prožívaný povrchní život, tak jako ve Franklem zmiňovaném Tolstého příběhu Smrt Ivana Iljiče (Frankl, 1996, s. 107), kdy opravdový smysl svého života nachází někdo, kdo doposud žil pouze povrchním maloměšťáckým životem. Jiným příkladem je předpokládaná záporná odpověď na otázku: Zrušil byste své dosavadní milostné neúspěchy, a tím na své konto přidal více slastného prožívání, než jste díky tomu měl doposud? Frankl se domnívá, že předpokládaná záporná odpověď je důsledkem (někdy i podvědomého) pochopení, že tyto neúspěchy vedly spíše k vyžrání a růstu vlastní osobnosti oproti její stagnaci. Je to tedy život s frustrací, který je životem rostoucím, a to za předpokladu potlačení úniků před její výzvou. Frankl spojuje utrpení se třemi kategoriemi hodnot, první jsou hodnoty prožitkové (např. umění), další jsou tvůrčí (např. smysluplná práce) a konečně třetí jsou hodnoty postojové, kdy vlastní Já přijímá utrpení na sebe. K životu jsou potřeba všechny tři hodnoty, k neuróze vede obranná orientace pouze na jednu z nich. Tak např. i skrze prožívání krásného lze narcistně unikat před potřebnými výzvami okolní reality; stejně tak lze neurotickou orientací na práci dojít k tzv. nedělní neuróze, což je neschopnost poradit si s náhlým uvolněním od práce spolu s množstvím nabytého času – důsledkem je podrážděnost, ale někdy i sklíčenost až melancholická rozlada. Podobně jednorozměrný by byl život i tehdy, pokud by jedinec na sebe neustále přijímal všechny strasti světa, i to by bylo v extrémní podobě znakem úniku od okolní reality. Frankl vytyčuje hlavní cíl člověka nalezením

jeho smyslu, k tomu přidává, že úplné potvrzení tohoto smyslu není možné oddělit od sebezpřesahování k vyšším hodnotám, které teprve v pohledu na jejich vzdálený horizont dávají skutečný smysl lidského bytí. Sem patří i otázka hodnot teologických, stojících za člověkem. Teprve v takovémto celistvém horizontu, prováděného dereflexí od sebe sama, je možné porozumět např. vlastní bolesti a utrpení.

Logoterapie poskytuje pro skupinu program rozvoje osobnosti celou řadu témat, právě tím, že v jejím centru se objevuje spojení mezi frustrací a růstem. Ve skupině je možné přiblížit, že opravdový růst, stejně jako v přírodě, není možný bez překážek, čehož důkazem je samotná evoluce člověka. Skupina sama může dát celou řadu podnětů: V čem mě utrpení pomáhá, přičemž je ale nutné dát pozor na snahy o masochistické soutěže typu: Podívejte, já jsem lepší, když jsem tolik utrpěl/a! Takové postoje jsou jenom důsledkem neurotického nastavení opačného pólu proti těm, kteří mají nízkou frustrační toleranci a jejichž základní motto je: „Tohle prostě nesnesu!“. Z praktických metod jsou známy dereflexe a paradoxní intence (Kratochvíl, 1998, s. 95). Dereflexe má vést k odvedení pozornosti od sebe sama; paradoxní intence amplifikací předjímaných hrozivých průběhů situací má zeslabit anticipační úzkost.

3.2.3.2 Rogersovská psychoterapie

Tento směr nejlépe naplňuje představu psychoterapie jako léčby rozhovorem. Rogersovské postuláty jsou přejímány zejména do různých výukových programů komunikace, protože má nejlépe rozpracován postup pro naslouchání. Naslouchání rogersovský model vedení terapie chápe jako způsob poskytování reflexe klientovým názorům. Hlavní je terapeutova nepředpojatost vůči klientům, což se pojí s jejich plným přijetím jako lidských bytostí v situaci tady a teď. Samotná terapie může začít hovořením klienta o problému, přičemž, vyslechnutí je spojeno s terapeutovými odpověďmi, které jenom pomocí trochu jiných slov a klidného, vstřícného postoje opakuje řečené klientem. Je to tedy klient, který určuje určitý spád tématického toku. Ukazuje se tím, že této terapii nejde ani tak o konkrétní témata, jako spíše o pocit

kongruence. Jde o dosažení pocitu emočního souladu. Kongruence má vést u klienta k hlubšímu sebeprocitání, protože se na něj rozumějící postoj terapeuta přenáší, a tak více rozumí sám sobě, je víc se sebou samým. Celý proces rogersovské terapie (dle R. C. Rogerse) lze shrnout jako cestu: od přijetí terapeutem k přijetí sebe sama. Sám Carl R. Rogers tuto cestu popisuje pomocí sedmi stádií rozvoje empatického vztahu (Rogers, 1995, s. 111-130): První stádium se vyznačuje nechtím mluvit o svých problémech, převažují povrchní témata. Naproti tomu v posledním sedmém stadiu: „V rámci terapeutického vztahu i mimo něj se pohotově, bez překážek prožívají nové pocity. Prožívání těchto pocitů se využívá jako jasný zdroj. Klient se celkem vědomě snaží využívat tyto zdroje, aby jasněji a diferencovaněji věděl, kdo je, co chce, a jaké jsou jeho postoje. To platí také v případech, že se jedná o nepříjemné či dokonce ohrožující pocity.“ (Rogers, 1995, s. 127, přeloženo ze slovenštiny a upraveno P.V.)

V rozvojových programech řízených terapeutem lze rogersovského modelu využít k výcviku senzitivity vůči pocitům vlastním i pocitům druhých. Nevnímání vlastních pocitů ohrožuje jedincovu emoční orientaci ve světě, protože špatně rozumí bezpečnostním signálům přicházejícím z jeho tělesné schránky. Nerozlišování jemných pocitů (neschopnost je přeložit do jemné verbální struktury) ohrožuje jedince rovněž existenciálně, a to tak, že je indiferentní vůči svým potřebám. Indiference vůči vlastním potřebám může vést buď k nevhodné volbě uspokojení, nebo dokonce k úplnému existenčnímu hladovění, které může být někým vydáváno až za jakousi bohubílou askezi. Z těchto důvodů je výzva pro skupinu „pojďme sobě naslouchat“ velmi důležitá a musí být zapojena ve smyslu základního nástroje edukačního programu. To znamená, že nestačí vymezit určitý úsek v programu, ale že v jeho celém průběhu má být kladen důraz na skutečné porozumění řečeného a neverbálně projeveného (jak rozumíte tomu, co jsem řekl?, jaké si myslíte, že XY má pocity, když AB řekl toto?, co jsem teď vlastně řekl?, když říkáte toto, rozumím tomu takto, je to přesné?). Skupina může empaticky reflektovat různá sdělení z mnoha úhlů, a tak se kromě racionálních reflexi s velkou pravděpodobností objeví i reakce emočně rezonující se zesílenou nebo potlačenou složkou sdělení. Lektor tady má své pole působení ve vhodných zesilujících či zeslabujících (moderujících) vstupech, s tím, že je na jeho posouzení zralosti skupiny,

zda má některé komunikační řetězce nechat projít bez zásahu. Tedy rogersovský empatický model by měl být primární pro lektora (empatie vůči sdělení skupiny) a měl by fungovat jako vzor pro přijetí tohoto modelu ostatními. Empatie vlastně představuje určitý radar pro kvalitu procesů, které v edukační skupině probíhají. Tedy empatie přejímá roli vodítka pro další skupinovou práci nebo výzvy pro korekci skupinového jednání.

3.2.3.3 Gestalt psychoterapie

Terapie dle Fredericka S. Perlse je řazena mezi humanistickou terapii, ale svým výrazem realizace leží na opačném pólu proti terapii rogersovské. Jestliže Carl R. Rogers se snaží klidně reflektujícím způsobem, aby jeho klient došel celistvého sebeuvědomění, tak Frederick S. Perls používá přímý, invazivní až nekompromisně direktivní styl komunikace, aby jeho klient došel čistého sebeuvědomění – dobrého svébytného tvaru (gestaltu). Tvar osobnosti může být neúplný v mnoha podobách. Tvar může být rozostřený, vzdálený, špatně zaměřený, inverzní, ale většinou bývá „rozbitý“ rozštěpením. Klasický gestalt terapeut tyto rozbité tvary jakoby silou spojuje, reparuje. Jednou z metod, skrze níž se tyto reparace provádějí, je práce se sny, kdy objekty snu jsou považovány za součást osobnosti (viz část psychodynamické směry). F. S. Perls ve chvíli, kdy hovořící klient popsal nějaký objekt ve svém snu, požádal tohoto klienta, aby přijal roli tohoto objektu, a vedl dialog s jiným „snovým odštěpkem“. Například klient se měl proměnit v poušť (nikoliv mluvit o poušti jako o něčem, co stojí mimo mne – prostě teď jsem pouští, mořem, vozovkou, pavoukem, oknem, nítí atd.) a vést dialog s oázou. Role se během jednoho rozhovoru můžou proměňovat. Perls si všímal během těchto dialogů (a nejen během nich) nonverbálních znaků těla. Leckdy si proto klient musel přehrát roli svých neklidných rukou, bolestivé hlavy, napjatých zad atd. To mu mělo pomoci dojít k tělesné integraci a tím následně i ke spojení duševnímu. K přehrávání objektů patří i přebírání rolí vlastních rodičů a zaujímání řady pozic v dialogu s nimi nebo mezi nimi. Další oblíbenou metodou je tzv. horká židle, kdy klient řekne např. již nežijící osobě, co ji nedokázal říct, přičemž využije prázdné židle pro

směřování svých „zbylých vět“. Míru autentičnosti nedokončeného vztahu může terapeut aktivně zesilovat. (Perls, 1996).

Využití gestalt metod v edukačních programech rozvoje osobnosti je možné např. v souladu s psychodramatem či uplatněním různých skupinových her. Těžko použitelný je direktivní styl. Ten může být nahrazen stylem explikačním, kdy lektor nechává přehrávat dialog mezi objekty snu, přičemž se souměrně obrací na klienta i na ostatní s tím, že se pomocí vysvětlování (doplňením skupinovými nápady) snaží najít sílu významu, který se za dialogem objevuje. Nemůže ale v žádném případě jít o nějaký psychodynamický průzkum. Další možností je, aby si v přátelské, uvolněné a tvůrčí atmosféře klienti tyto významy našli sami. Je jen na nich, zda jejich nějakou vyhocenou emotivní část budou chtít sdělit ostatním.

3.2.4 Racionálně emoční behaviorální terapie (REBT) a kognitivně behaviorální terapie (KBT)

Oba směry si všímají problémů lidí ve smyslu chybné interpretace (kognice), která má vliv na chování a emoce. Jak REBT, tak KBT pracuje se čtyřmi základními proměnnými, stojícími za procesem rozhodování v relaci člověk prostředí. Jsou to tyto čtyři proměnné: spouštěč (S)-automatická myšlenka/aktualizované iracionální přesvědčení (AM)-emoce (E) – chování (CH). Např. agorafobický pacient si povšimne, že mu na veřejném prostranství začne prudce bít srdce. Interpretuje to jako začínající infarkt (myšlenka: „mám určitě infarkt, musím rychle pryč nebo umřu“). Tato interpretace zesílí úzkostný příznak v podobě úzkosti, což se projeví mj. ještě prudším tlukotem srdce. Výsledkem je únikové chování do bezpečí, které způsobí zmírnění kardiálních příznaků. Toto zmírnění je vlastně posílením (odměnou) za únikové chování, které se tak stává preferovanější. Onu čtveřici je možné spojit do kruhu, kde v prvním cyklu je výsledkem chování v podobě úzkostného pozorování, z něhož vyplynou další, hrozivější automatické myšlenky, které podpořené zesílenou úzkostí (emocí) dají teprve podnět k únikovému chování.

3.2.4.1 Kognitivní stránka terapie

Samotný model **S**pouštěč \rightarrow automatické **M**yšlenky – **E**moce - **C**hování v případě KBT nebo model ABC²⁸ v případě REBT lze v jejich cirkulární podobě využít na řadu trvalých problémů v rozvoji života osobnosti (např. je lze použít v některých případech chronické nezaměstnatelnosti klienta), protože při následné analýze různých okruhů **S** \rightarrow **MECH** v rámci problémového tématu lze v jeho pozadí zjistit tzv. sekundární zisky, sytící osobnostní deficity – např. péče a zájem druhých o mě nebo různé jiné blokuující psychologické smlouvy mezi partnery aj.). Původ automatických myšlenek (což je pojem KBT) je dán dle REBT tzv. jádrovými iracionálními přesvědčeními. Albert Ellis spolu s Catherine MacLaren rozlišují tři základní iracionální přesvědčení (Ellis, MacLaren, 2005, s. 35, upraveno P.V.):

1. „Musím v každém případě a za všech okolností dobře vykonat důležité úkoly a získat uznání významných druhých lidí, jinak jsem neschopný a nemožný člověk!“ – důsledek: pocity méněcennosti, sebezatravování, zobecňování typu všechno nebo nic a nálepkování
2. „Druzí lidé se v každém případě musí za všech okolností ke mně chovat hezky a spravedlivě, jinak jsou to darebáci a ničemové“ – důsledek: hněv, vztek, spory, všeobecné očeřování druhých.
3. „Podmínky, ve kterých žiji, vždy a v každém případě musí být takové, jaké chci, aby byly, musí mi poskytovat téměř okamžité uspokojení a nesmí po mně vyžadovat, abych příliš usiloval o to je změnit nebo zlepšit; jinak je to strašné, nemohu to vydržet a je nemožné, abych byl aspoň trochu šťastný.“ důsledek:

²⁸ Model ABC znamená, že důsledky C (Consequences) jsou dány svérázným spojením situačního spouštěče (Adversity) s vnitřními přesvědčeními B (Belief systems), tedy $C = A \times B$

potíže vyplývající z nízké frustrační tolerance, nemožnost růst, protože odmítám překážky na cestě.²⁹

Pro směry kognitivně-behaviorálního okruhu jsou právě myšlenky a jejich zdroje v podobě iracionálních přesvědčení důležité, protože vysvětlují, proč se různí jedinci v téže situaci zachovávají jinak. To opomíjí klasický behaviorismus, protože se pohybuje v jednoduchých relacích: podnět-reakce. Je to zapříčiněno právě kognitivním mezičlánkem v psychologickém procesu uzavřeným výsledným chováním. Odhalování centrálních iracionálních přesvědčení se děje skrze jeho dílčí indikátory, ty jsou podle zmíněný autorů tyto (Ellis, MacLaren, 2005, s. 37, upraveno P.V.):

- a) přišernění („to je přišerné!!!“)
- b) nejde to snést („to nesnesu, nevydržím“ atp.)
- c) nezdravé zobecňování („když se stalo toto, je všechno špatně“)
- d) urychlené závěry („teď mě to napadlo, to je úplný konec!“)
- e) zaměřování se na negativní („děje se něco špatného, tak to bude na můj vrub“)
- f) vylučování pozitivního („to oni mě nemají rádi, mají jiné úmysly“)
- g) podceňování dobrých věcí („dneska jsem byl ve svém projevu dobrý, to ale nic není proti tomu, co všechno neumím“)
- h) zosobňování („oni sice mluví o objektivních důvodech, ale ve skutečnosti je to jen záminka, jak mě osobně neurazit, když mě nechtějí vidět“)
- i) perfekcionismus („nebylo to špatné, ale řada detailů byla podceňena, kdyby byly doceněny, to bych byl teprve správný člověk na správném místě!“)

²⁹ Kratochvíl uvádí jiné Ellisovo desatero jádrových iracionálních přesvědčení (Kratochvíl, 1998, s. 70-71): 1) Je nutné, aby člověka měli všichni rádi a oceňovali ho. 2) Hodnota člověka je určována jeho schopnostmi a jeho úspěchy. 3) Když věci nejsou takové, jak si přejeme, je to katastrofa. 4) Lidské štěstí je způsobeno vnějšími událostmi, které lidé nemohou ovlivnit. 5) Nejlepším způsobem, jak zvládnout nepříjemnou událost, je stále na ni myslet a dělat si s ní starosti. 6) Je snazší se životním nepříjemnostem a zodpovědnosti vyhnout, než se k nim postavit čelem. 7) Musíme si udržet souhlas autorit, protože naše existence je na nich závislá. 8) Naše současné chování je určeno převážně naší minulostí. 9) Musíme se znepokojovat problémy jiných osob. 10) Každý problém má dokonalé řešení a to je vždy nutno najít.

Postup přerámování chybného chování spočívá na zpochybňování iracionálních přesvědčení. Metoda, která k tomuto slouží, se nazývá A-B-C-D-E, kde A = Adversity (situační spouštěč), B = Belief system (přesvědčení), C = Consequences (konsekvence, důsledky), D = Disputation (disputace, zpochybňování), E = Efektivní nová filozofie. Vlastní změna přichází skrze disputaci, tj. zpochybňováním. Zpochybňováním myslí A. Ellis a C. MacLaren (Ellis, MacLaren, 2005, s 56 -62) úsilí změnit stará iracionální přesvědčení v nová, která jsou flexibilnější, adaptivní, pomáhají dosáhnout zamýšlených cílů a jsou slučitelná se společenskou realitou. Autoři rozlišují: **funkční zpochybňování** („jaké jsou praktické důsledky zvolených iracionálních přesvědčení?, nestojí na cestě k mým cílům?“), **empirické zpochybňování** („je přesvědčení opravdu v souladu se společenskou realitou?“, „kde jsou důkazy?!“, „kde je to psáno?!“), **logické zpochybňování** („nezaměňuji své přání za příkaz?“, „musí automaticky Y vyplynout z X?“, „jak je logické, že to, co je mě příjemné musí se stát?“), **filozofické zpochybňování** („uvědomuji si, kolik svého životního bohatství nevnímám, protože se zaměřuji jenom na určité věci a omezené cíle, a jim iracionálně vše podřizují?“).

Kromě zpochybňování se používá v REBT ještě (Ellis, MacLaren, 2005, s. 63 – 68): **modelování** („zaměření na osobu, která danou problematickou oblast dobře zvládá, a následný rozbor prvků jejího chování ve smyslu hledání vodítek ke konstruktivnímu napodobování), **rozvažování** (co mě mé myšlenky přinášejí, jaké mě z nich plynou výhody a naopak; účetnictví plus/mínus), **kognitivní domácí úkoly** (pravidelné užití metody A-B-C-D-E i mimo rozhovory s terapeutem), **psychoedukativní úkoly** (čtení příruček objasňující potíže na podkladě teorií REBT), **evangelizace** (zbavování se problémů vymýšlením kvalitní podpory a pomoci těm, kteří trpí obdobnými potížemi), **změna rámce** (jde o to chápat nástrahy, překážky, jako výzvu k jejich zdolávání systémem A-B-C-D-E, čímž se lze více otužovat proti různým přirozeným frustracím. Díky tomu je možné chápat ono A jako nikoliv negativní, ale jako pozitivní výzvu), **zastavení se a pozorování** (mám-li problém s identifikací iracionálních přesvědčení, mohu si označit určitá místa, se kterými jsem často ve zrakovém kontaktu, ty si označit, a po té při pohledu na značku si zapsat své myšlenky. Důležité je zaměřit se a podtrhnout myšlenky odrážející jádrová iracionální přesvědčení).

Obdobně zachází s iracionálními přesvědčeními i KBT. KBT používá místo iracionálních jádrových přesvědčení pojem dysfunkční kognitivní schéma. Tato schémata jsou pozadím tzv. kognitivních omylů, které určil poprvé A. T. Beck. Kognitivní omyly jsou (Možný, Praško, 1999, s. 127): 1) nepodložené závěry, 2) zkreslený výběr faktů, 3) nadměrná generalizace, 4) přehánění či bagatelizace, 5) vztahovačnost, 6) černobílé myšlení, 7) čtení myšlenek, 8) argumentace emocemi, 9) značkování, 10) „bychy“ a „musy“. Vlastní zjišťování typických kognitivních schémat, která jsou překážkou před konstruktivním zpracováním reality se provádí **metodou padajícího šípu** (Možný, Praško, 1999, s. 142): Při této metodě je základním vodítkem automatická negativní myšlenka (ANM)³⁰, kterou postupně rozebíráme na základě 4 otázek:

ANM ➡ co je na tom špatně? ➡ odpověď ➡ co to říká o mně / o druhých / o světě vůbec? ➡ odpověď ➡ a co je na tom tak hrozného? ➡ odpověď ➡ a co to říká o mně / o druhých / o světě? ➡ odpověď = **dysfunkční kognitivní schéma**

Rozbor dysfunkčních kognitivních schémat probíhá obdobně jako u analýzy jádrových iracionálních přesvědčení. Terapeut pokládá tyto otázky (Možný, Praško, 1999, s. 143): „V čem je tento předpoklad nepřiměřený?, škodlivý?, z čeho pramení?. Složitá, ale důležitá je tato otázka: Jaká forma tohoto přesvědčení by zachovávala jeho výhody a odstraňovala jeho nevýhody?

Před hledáním svých dysfunkčních kognitivních schémat, by se měl klient naučit testovat své automatické negativní myšlenky. Jsou to myšlenky stojící v popředí negativních emocí (úzkost, hněv, vztek, lítost, nepřiměřený smutek atd.). Klient má tendenci vnímat většinou pouze negativní emoci, protože ANM probíhá příliš rychle (podvědomě). Pokud si klient zpětně přehraje události, které nastaly před jeho negativní

³⁰ ANM jsou myšlenky doprovázející negativní emoce. Mají sugestivní ráz (automaticky jim věříme), jsou málo adaptivní, nepružné až dogmatické. Vzhledem k jejich častému použití u osob prožívajících mnoho negativních emocí nemusí si jich tyto osoby být vědomy.

emocí, rozprostře si je do detailu a ty pak postupně jeden po druhém přebírá, může si znovu ANM vybavit. To, zda jde o tu pravou ANM pozná tak, že po jejím odhalení pocítí vnitřní posun obdobný AHA efektu. Pokud odhalí správnou ANM, stojí před dalším úkolem, tj. zkoumat jejich platnost podle následujících otázek (Možný, Praško, 1999, s. 132, upraveno P.V.):

- a) Co svědčí pro? Co svědčí proti?
- b) Jsou možná i jiná vysvětlení?
- c) Co by si v takové situaci myslel někdo jiný?
- d) Vychází mé myšlení z toho, jak to cítím nebo ze skutečných fakt?
- e) Jaké výhody a nevýhody mě přináší tento způsob uvažování?
- f) Jakých logických chyb se dopouštím (zkratů)?
- g) Nezapomínám na některá podstatná fakta a nepřeceňuji význam maličkostí?
- h) Neuvažuji v extrémních pojmech: všechno nebo nic?
- i) Nezapomínám se otázkami, na které lze jen stěží odpovědět?
- j) Nemám na sebe zbytečně přísnější nároky než na druhé?
- k) Nepřeceňuji pravděpodobnost, s níž určitá událost hrozí?
- l) I kdyby se stalo to, čeho se bojím, ... co by na tom bylo tak strašného?
- m) Nepřebírám na sebe odpovědnost za něco, co nemůžu ovlivnit?

Proto, aby klient mohl provádět zevrubnou kognitivní analýzu, a to jak ANM tak dysfunkčních schémat, potřebuje určitý pravidelný cvik. Výtečnost KBT i REBT se ale zvyšuje, pokud jsou události, ve kterých pravděpodobně bude docházet k ANM, behaviorálně simulovány, modelovány a dle potřeby plánovány. Tím se dostáváme k druhé části této terapie tj. k její stránce behaviorální.

3.2.4.2 Behaviorální stránka terapie

Do behaviorální části patří zejména systematická desenzibilizace, expozice, plánování činností s odměňováním a metody vytvoření nového chování. Při popisu jednotlivých behaviorálních metod vycházím z práce Možného a Praška (Možný, Praško, 1999, s. 104-123).

Systematická desenzibilizace pomáhá např. při přivykání stresovým situacím. Terapeut naučí klienta chování, které je neslučitelné se strachem, prožívaným ve stresové situaci, potom s ním probere postup pomalého přibližování (etapy), kdy na konci každého jednotlivého posunu se uvede klient do relaxovaného stavu. Takto lze dojít až k obávané situaci v relaxovaném stavu.

Expozice je nárazovou variantou předchozí metody. Jde o „tvrdé“ vystavení klienta obávané situaci, s tím, že zaplavující úzkost postupně zmizí, i když v průběhu jejího ústupu se v některých fázích vrací přechodně do původní hodnoty. Je potřebné klienta před zaplavením seznámit s průběhem úzkosti. Podstatným se jeví fakt klientova uvědomění toho, že úzkost nebude trvat donekonečna, že zákonitě se musí (i přes své flukтуаční odeznění) snížit. Před samotnou expozicí je vhodné ji provádět pouze v představách. Při této variantě (tzv. interoceptivní expozice) čte terapeut podrobný scénář obávané situace a pacient si ji představuje. Občas je přerušena terapeutem dotazem stran jeho momentální úzkosti.

Plánování činnosti a sebeodměňování je metodou pomáhající klientům strukturovat jejich čas. Nejprve je potřebné provést samotné sledování činností. Při tomto sledování si klient zapíše, jakou činnost vykonával, jak byla namáhavá, jaké měl při ní pocity a jakou náladu. Jde o to selektovat příjemné činnosti a ty potom svázat v novém plánu s úkoly, které přinášejí méně odměn. Plánování, kdy střídáme příjemné aktivity s méně příjemnými, musí odpovídat výkonovým možnostem klienta. Dále zde musí být zahrnuty dostatečné rezervy pro časové změny (náhlé změny), tj. plán musí být dobře

přestavitelný. Pokud jde o klienta, kterému brání v naplnění jeho potenciálu jeho inhibice (např. sklon k depresím), je potřeba zvažovat celkový výkon plánu. K tomu je potřeba si uvědomit, že tito klienti mohou preferovat dokonalost a tak nesplnění plánu mohou vnímat jako selhání, což u nich může vést k většímu sebepodceňování a depresi („stejně nemá smysl nic dělat“).

Při vytváření nového chování se uplatňují zejména učení podle vzoru a hraní rolí.

Při učení podle vzoru jde o napodobování např. terapeuta jako modelu. Protože k napodobování je přijatelný rozumějící, empatický a příjemný nositel modelu, nemůže platit představa nezajímavého, chladného terapeuta. K napodobování je vhodný model, který problematickou situaci dobře zvládá, ale je zároveň vidět, že i on prožívá a vnímá nepříjemnosti, k nimž zaujímá aktivní postoj zvládání. To se vylučuje s napodobováním, které je jakoby bezproblémové a hladké, protože postrádá pro následující instruktáž vodící momenty adaptace během zátěže.

U hraní rolí jde o přehrávání situací, představujících pro klienta zátěž. Potom je potřeba identifikovat slabá místa v reagování na situační podněty s tím, že následně se vypracuje scénář, do kterého jsou zakomponovány nové prvky chování (reagování). Tyto nové prvky mají pomoci efektivně zvládat zátěžové situace. Hraní rolí se používá zejména při nácviku sociálních dovedností, asertivity aj.

Behaviorální terapie přešla postupně od motivování trestem k pobídce skrze odměnu. Zaměřuje se na posilování pozitivních, konstruktivních projevů osobnosti a přitom ignoruje (tj. netrestá) aspekty destruktivní a negativní.

3.2.4.3 Komplexní nácviky v KBT

V této podkapitole se zmíním o celistvých částech KBT, mající za cíl obohatit osobnost o způsoby chování, které jí mají pomoci vyrovnat se zátěží. Jednotlivé

komplexy už v sobě specifickým způsobem syntetizují jak behaviorální, tak kognitivní aspekty celkové teorie KBT. Přehled těchto nácvikových komplexů podává J. Praško ve své publikaci *Poruchy osobnosti* (Praško, 2003, s. 110-155). Patří sem zejména nácvik zvládnání hněvu, úzkosti, sociálních dovedností, empatie, kognitivní pozornosti, odolnosti vůči stresu, regulace emocí, stanovení hranic, zvládnání impulzů a nácvik snížení přecitlivělosti. Pro klienty rozvojových programů je možné tyto komplexní nácviky spojit s domácími úkoly, přičemž zvolený nácvikový komplex by měl odpovídat „slabým místům“, zjištěným v přístupných testech osobnosti vázaných na typologii, se kterou v rozvojovém programu pracujeme.

3.2.5 Rodinná a systemická psychoterapie

Tento směr se od ostatních liší zejména svým důrazem na systémovou povahu potíží klientů. Ostatní směry se víceméně zaměřují na jednotlivou osobnost, rodinná terapie vždy vnímá osobnost v širším sociálním kontextu – tedy rodiny. Rodina představuje systém, který má své ohraničené subsystemy (rodičovský, sourozenecký, subsystem prarodičů), hranice, svůj jazyk typických procedur – komplexní algoritmy a samozřejmě komunikační strategii směrem ven. Porucha jednotlivce (zejména dítěte) na sebe váže významy, kterým rodinný systém rozumí (má pro něj smysl). Porucha vytváří rovnováhu systému, který vůči terapeutovi činí paradoxní výzvu např. tohoto typu: „Dejte nám našeho syna/dceru do pořádku, ale nás neměňte“. Důležitá je patologická rovnováha systému, kterou by individuální vyléčení označeného jedince mohlo narušit. Rodinná terapie má několik větví, přičemž každá z nich klade důraz na něco jiného. Kratochvíl (Kratochvíl, 1998, s. 263-264) připomíná 6 autorů a jejich specifický přístup:

1) Přístup N. Ackermana klade důraz na prolínání obran sycených z dětských nevyřešených konfliktů (psychodynamická rodinná terapie) s tím, že se snaží výkladem těchto obran dosáhnout přirozené autonomie jednotlivých členů, tak jak to odpovídá vývojové etapě rodiny (proces separace-individuace).

2) Přístup M. Bowena se soustředí na důraznou diferenciaci jednotlivých členů rodiny, které je protipólem neurózy potencujícího sjednocení. Je zastáncem radikálních implementací nových vzorců chování.

3) Styl S. Minuchina se projevuje přísným oddělováním jednotlivých rodinných subsystémů, tzn., že děti by neměly zasahovat do všech věcí rodičů, zatímco rodiče by měli respektovat svět svých dětí, tj. nechat jim např. autonomii v sourozeneckém vyjednávání. Zásadní je zavedení nové komunikace, která rozrušuje různé koalice udržující člena nebo členy v roli nemocného či nemocných.

4) J. Haley klade důraz na rozrušení již výše zmíněné patologické rovnováhy. Používá k tomu paradoxní pobídky, pomocí nichž chce, aby se systém rozkmital a rozrušil. To by mělo vést k nové definici pevných systémových bodů, tj. rodinné struktury.

5) V. Satirová klade důraz na komunikační styl uvnitř rodiny. Ten se může vyznačovat neustálým obviňováním, odváděním pozornosti – rušením, neodůvodněným smířováním, chladnou, odtažitou racionalitou. Náprava spočívá v učení se opravdové lidské (laskavé) komunikaci, k čemuž mají napomáhat různé hrané typické konstelace a jejich svérázné rozpojování a nové spojování.

Složitější je systemická terapie, která vznikla původně v Itálii na půdě tzv. milánské školy (Mara Selviniová-Palazzoliová, Gianfranco Cechin, Luigi Boscolo, Giuliana Pratóvá). Pro tuto školu je podstatné, že si více všímá jazykem sdělovaných významů problémů. Tvrdí (na základě sociálně konstrukcionistického modelu), že změnou významu se změní realita, proto tato škola klade velký důraz na tzv. pozitivní konotaci³¹. Dalším způsobem zásahu do sociálního systému je otevírání relativních komunikačních cest, což má ukázat mnohostrannost (relativnost) daného problému.

³¹ tj. hledání pozitivních aspektů problému jeho uvedením do širších sociálních perspektiv. Nebo může jít o „změkčení“ po způsobu přerámování tak, jak ho pojímá KBT.

Způsobem, jak otevírat tyto cesty, je tzv. cirkulární dotazování³², které je hlavní metodou systemické terapie. Pro milánskou školu bylo vedle narativních metod (převyprávění příběhu může ukázat cestu, jak dál pokračovat) právě cirkulární dotazování léčebnou metodou „per se“, nikoliv jenom prostředkem. (Gjuričová, Kubička, 2003, s. 81).

Využití systémového myšlení ať v intencích klasického či novějšího sociálně konstrukcionistického přístupu je vhodné i pro lektory rozvojových programů zaměřených na osobnost. Otevíráním komunikačních cest cirkulárním dotazováním, aktivním převyprávěním příběhů účastníků, pokládáním otázek po zázraku³³ atd. lze otevírat v rozvojových skupinách nové perspektivy nahlížení problémů jejich přejmenováním a uvědoměním si jejich širších souvislostí. Dalším přínosem aspektů rodinné terapie pro rozvojový program mohou být různé genderové diskuze, vyjádření se k partnerským potížím, rozpravy o dětech a porozumění jejich světu. Samo téma rodiny jako podporovatele osobního rozvoje (nebo jeho brzdění) je mimořádně vhodné pro skupinovou diskuzi ve skupinových programech růstu osobnosti.

Svérázný způsob systemického dotazování po jeho transformaci z patologické (problémové) roviny do roviny rozvoje osobnosti je rovněž inspirativní pro účely rozvojových programů osobnosti. Lektori mohou pokládat např. tyto otázky účastníkům (Ludewig, 1992, s. 92, pozměněno a zkráceno P.V.):

- 1) otázky na začátek: Podle čeho poznáte, že jste se změnili směrem k vašemu růstovému cíli?

³² Cirkulární dotazování se zaměřuje na otázky typu: Když A se zachová takto, kdo na to zareaguje nejdříve nebo nejhlasitěji či nějak jinak intenzivně? Pokud na chování reaguje B, jak bylo řečeno, co na reakci B říká C. Když C reaguje na chování B, jak to zpětně hodnotí A? atd. Systemičtí terapeuti používají celou plejádu otázek, které mají skrytý (potencující) význam.

³³ Otázka zní: Kdyby se přes noc stal zázrak a problém zmizel, podle čeho byste to poznal/a?

Uvádíte různé cíle, kterých byste chtěl dosáhnout, jak spolu mohou souviset?

Který cíl je nejožehavější? Kdo z vašeho okolí na jeho naplnění bude nejspíše reagovat? A jak?

2) průzkumné otázky: Co u vás probíhá dobře, co se vám daří?

Co vám doposud ve vašem rozvoji pomáhalo?

Popište okolnosti situace, kdy se vám tradičně nedaří váš cíl naplňovat.

Kdybyste dosáhli svých cílů, co byste dělali teď jiného?

Jak by se naplňování vašeho cíle mohlo zhatit? Které jiné těžkosti by mohly nastat?

3) otázky na budoucnost: Když se přes noc stane zázrak a váš cíl se splní, podle čeho to následující den poznáte?

Co asi bude probíhat jinak, když dojdete do svého vytyčeného cíle?

Kdo zmizení příznaku zpozoruje jako první?

Kdo nejvíce uvěří, že cíle je nadobro dosaženo?

Jak dlouho bude trvat, než svého cíle dosáhnete?

Jaký typujete časový rozdíl mezi spontánním dosažením cíle a jeho dosažením naším rozvojovým programem?

Cílem tohoto dotazování je vytvořit u klienta programu nějakou rámcovou představu o cíli a jeho individuálních indikátorech³⁴, na jejichž základě si může uvědomit svůj pohyb směrem ke zvolenému rozvojovému bodu. Ujasnění těchto svébytných orientačních bodů je nesmírně důležité nejen pro lektory, ale hlavně pro účastníky a jejich motivaci v daném úsilí setrvat.

3.3 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsem se věnoval základním psychoterapeutickým směrům, přičemž v kontextu své práce tyto směry vnímám jako nositele edukačních obsahů pro programy rozvoje osobnosti.

³⁴ Systemické dotazování je důležité pro individuální určení těchto indikátorů, což je daleko přínosnější, než vnučovat tyto indikátory na prefabrikovaných formulářích nerespektující jedinečnou strukturu vnímání cesty a cíle u účastníků.

4 Andragogický kontext rozvojových programů osobnosti

4.0 Úvod do kapitoly – rozvoj osobnosti ve světle andragogiky

Andragogika jako věda zabývající se vzděláváním dospělých, se zaměřuje na obecné procesy (psychologické, sociologické, antropologické, demografické, politické, právní, ekologické, medicínské aj.), které se mohou různě spojovat při motivaci, vyhledávání a realizaci učebních cest jedincem, a to ve smyslu, jak incidentního (nahodilého), tak intencionálního (záměrného) učení (blíže k tomuto rozdělení viz Beneš (Beneš, 2003, s. 65))³⁵. Tyto procesy souvisí s potřebou rozvoje sociálních konstruktů (tj. jde o relaci: sociální systém-překážka-rekonstrukce/adaptace sociálního konstruktu-překonání překážky) díky vlivu nějaké změny. Andragogika se však na tyto obecné změny (které vždy nějaké učení zahrnují) nedívá jenom čistě empiricky. Normativní a etický pohled, který upozorňuje na podporu společenských nerovností (které měly být vzděláním odstraněny) připomíná ve svých publikacích M. Beneš, který tak ale činí s uvědoměním si rizik zastávání extrémních poloh při hodnocení tohoto problému základními idejemi vzdělávání dospělých (Beneš, 2001). Ideologie, které chtěly násilně rozvíjet osobnost centrálním řízením vzdělávání a při (eticky odůvodněném) vynechávání zřetelů ekonomických, se ukazují stejně nefunkční jako ty ideologie, které tvrdí, že rozvoj osobnosti (a všechny problémy s tím spojené) bude vyřešen jenom dalším rozvojem manažerismu, jenž bude ve svém dalším vývoji schopen zodpovědět vzděláváním citlivé psychologické otázky účastníků podnikové práce. Andragogika tyto základní ideové rozkoly řeší tím, že připouští kvalitativní náhled na vzdělávání, čímž naplňuje svůj idiografický charakter. Má tak možnost odhalovat svébytné kombinace proměnných (týkající se výše zmíněných procesů), působící v dané době a na daném místě jako katalyzátory zralého a pravdivého, tedy dospělého vzdělávání. Nelze tedy popřít, že státní správa, mezinárodní obchod, regionální politika, zaměstnanecké vztahy, rozvoj

³⁵ Tato definice je součástí nového a vytříbeného komplexního pohledu na andragogiku, který rozvíjí na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK Doc. Dr. Milan Beneš.

služeb, demografické proměny, ekologické uvědomění a samozřejmě mediální diskuze³⁶ mají obrovský vliv na vzdělání (nebo spíše učení) směrem k rozvoji jednotlivců. Ale jaké jsou váhy (specifické kombinace) jednotlivých proměnných v té či oné době a na tom či onom místě, to nelze obecně říci. Odpovědi, a to pouze omezené může přinést pouze kvalitativní andragogický výzkum.

Andragog, který se snaží působit v konkrétním rozvojovém programu, by si širších otázek, které závažným způsobem definují interpretační rámec dění, měl být vědom. Zcela zřetelně se to v současnosti ukazuje při multikulturálním vzdělávání, které sice odhaluje jednotlivá omezení vzhledem k různým kulturám, na druhou stranu zase poukazuje na omezený rámec jednoduše kulturní zkušenosti. Demokratizace interpretačních rámců je nejlépe vidět na rozvoji pojmu kompetence, který představuje přirozenou součást edukačních programů rozvoje osobnosti (zejména ve smyslu klíčových kompetencí). Ještě v šedesátých letech dvacátého století byl za kompetentního označován ten, kdo se dokonale řídil podle vnějších pravidel. Dnes mezi klíčové kompetence řadíme schopnost kritické diskuze nad omezeními (pracovními, osobními, mezilidskými aj.) včetně jejich transformace do přínosnějších rámců spíše než nařizujících bodů (ačkoliv ty se nemůžou z našeho života ztratit). Jsou to tedy klíčové kompetence³⁷ (Belz, Siegrist, 2001), jenž mají sloužit lepšímu naplňování vlastních potřeb. Skrze vlastní kompetence může jedinec dosáhnout tvůrčího sebevědomí, které ho může činit méně závislým na zavedených postupech, a tak vést k větší např. pracovní emancipaci, a tím i sebevědomí. Je otázkou analogie přenést tento základní motiv profesního vzdělávání na osobnostní rozvoj, což by mělo být jedním z témat této kapitoly.

³⁶ Na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK se tématu mediální svět a jeho působení na osobnost věnuje ve svých seminářích PhDr. Zdeněk Štěpánek.

³⁷ Získávání profesních kompetencí ve smyslu cesty k vlastní autonomii a pracovní emancipaci je rovněž tématem přednášek Doc. Jaroslava Mužíka, CSc., který na katedře andragogiky a personálního řízení FF UK rozvíjí různé praktické aplikace androdidaktických metod.

4.0.1 Vliv andragogického chápání socializace na rozvoj osobnosti.

Důležitým andragogickým přínosem pro teoretické pojetí rozvoje osobnosti je její nový pohled na socializaci člověka. Vnímání terciární socializace (skrže práci, rodinou výchovu dětí a rozvoj osobních zájmů) jako etapy umožňující celistvější, komplexnější utváření zkušeností, znamená nový pohled na klasické socializační napětí, vznikající rozporem mezi společenskými požadavky a potřebou vlastní autonomie. V tomto novém pohledu se odrážejí rozmanité problémy typu porozumění vlastní svobodě, vlastním možnostem, horizontům, generačnímu souladu, vnějšímu i vnitřnímu odkazu pro druhé, smyslu života jako takového, porozumění optimální strategii výchovy dětí, porozumění partnerskému soužití, vlastní pracovní roli, vztahům ke spolupracovníkům atd. Terciární socializace se tedy týká svébytného ukotvení v osobním světě, ačkoliv k ní patří i problémy vnějšího světa, týkající se utvoření vlastního světonázoru, politické rozvahy, vztahování se k vlastnímu domovu, regionu, zemi a vnějšímu světu vůbec. Patří sem otázky generační úvahy jako vztah k vlastním předkům, zakořeněnost, ale i osvobození se od minulosti včetně vytažení z ní toho pozitivního pro budoucnost. Důležitá je otázka konstruktivního hledání kompromisů při přirozených konfliktech se svým sociálním okolím, s tím, že dobře vyřešené konflikty mohou být dobrým rozvojovým podkladem. Všechny tyto úkoly souvisí se zralostí. Andragogika se ve smyslu těchto témat nachází před zásadní otázkou, která jí definuje v její podstatě: Může existovat nějaké vzdělávání, které ke zralosti jedince dovede? Můžeme vůbec v oblasti záměrného učení o něčem takovém uvažovat? Andragogika, tak jak ji autor této práce pozorně během svého studia naslouchal, zná řešení ve vzdělávání jako prostoru setkávání se a vzájemného obohacování zkušenostmi druhých, ať už druhých ve smyslu odborníků nebo těch, kteří svojí životní zkušeností si dokázali definovat ojedinělý životní postoj. Vzdělávání na cestě ke zralosti má zásadně komunikační charakter, ale musí zahrnovat i osvojování si osobních klíčových kompetencí, mezi které patří zejména schopnost najít správné informace ve správný čas. Bez poctivého studia rozmanitých pramenů lze jen těžko dojít ke zralým životním rozhodnutím v řadě zejména profesionálních oblastí. V tomto smyslu lze chápat přebírání některých manažerských způsobů rozmyšlení do života

jednotlivců, ačkoliv jejich humanistický obraz může vzniknout teprve jejich jedinečným a kriticky reflexivním osvojením. Je otevřenou otázkou, jaký styl výuky, metody a formy by měl být lektorem zvolen. Předávání zkušeností v některých specifických oblastech může vyžadovat etapu úzkého (ale to neznamená nezajímavého) předávání učebního obsahu, bez jím daných znalostí a následné transformace ve schopnosti a dovednosti nemůže učební skupina postoupit např. k expertním diskusním metodám, díky nimž by mohla najít nejen svérázné řešení položených otázek, ale rovněž obohatit své účastníky v jejich schopnostech kreativního myšlení.

4.1 Androdidaktický rámec programu rozvoje osobnosti

Před zamyšlením nad základní obsahovou strukturou programu rozvoje osobnosti je potřeba se zamyslet nad motivací dospělých k učení. Porozumění této specifické motivaci přibližuje tzv. pyramida motivace učení, uváděnou Mužíkem (Mužík, 2005, s. 10). Základnou je získání informací, odborných vědomostí, dovedností a návyků. V kontextu psychoterapeutického obsahu jde např. o seznámení se základy kognitivně-behaviorální terapie (informace), vedení konstruktivního dialogu (dovednost) či automatickou, ve správné chvíli vybuzenou schopnost relaxovat (návyk). Další část pyramidy představuje zvýšená výkonnost, která je odvozená z první úrovně. Ta v našem pojetí znamená zdravé, aktivní psychické fungování ve prospěch svůj a druhých. Sociální jistota vychází z předchozích dvou stupňů a v našem tématu znamená sebejistotu v pohybu v sociálním světě (schopnost stanovit si reálné cíle, umět vyjednávat, organizovat svoji komunikaci a jednání vzhledem k proměnným podmínkám atd.). Poslední stupeň (vrchol pyramidy) představuje individuální užitek, kterým se vracíme na začátek k motivaci. Individuální užitek z vlastního rozvoje nemusí znamenat apriori touhu po egoistickém naplnění, jde spíše o rozvoj (aktualizaci) potenciálních stránek naší osobnosti, jejichž aktivizace přináší nám i druhým široké spektrum odměn.

Pro psychoterapeutické programy rozvoje osobnosti má smysl koncept, který na motivaci k učení bezprostředně navazuje. Jde o Mužíkem (Mužík, 2005, s.31) uváděnou hierarchii učení dospělého. Ta má tuto posloupnost: cvičení, vědění – strukturace porozumění – řešení praktických problémů – kreativita. Dospělý účastník totiž preferuje praktické aplikace naučeného a tak je potřeba např. poznatky z kognitivního výcviku uvádět pomocí různých modelových scének. Uspořádání poznatků (strukturace) v psychoterapeutickém kontextu znamená vytvoření sítě skládající se ze vztahů (spojů) mezi různými pojmy, přičemž profil těchto vztahů se zřejmě bude měnit podle korektivních zkušeností vznikajících v dobře se vyvíjející učební skupině. Řešení praktických problémů je v souladu s individuální vztahovou praxí jednotlivých účastníků, přičemž kreativita jako spontánní kombinace a obohacování naučených dovedností je již výsledkem uskutečněného individuálního rozvoje, protože je to jedinec sám o sobě, argumentující pro sebe, beroucí v úvahu různé podmínky, chápající opravdová omezení a uvědomující si svůj možný mylný pohled na tato omezení.

4.1.1 Didaktické uspořádání rozvojového programu osobnosti

Každý didakticky pojatý záměr musí obsahovat tyto komponenty: cíl, obsah, metody, formy, učební pomůcky a techniku. Tyto komponenty nelze opomenout při sestavování žádného učebního projektu (a to samozřejmě) včetně těch, u nichž je obsah inspirován psychoterapií.

4.1.1.1 Cíl a obsah rozvojového programu osobnosti

Cíle rozvojového programu osobnosti musí být definovány včetně podcílů, tj. mezikroků, které by měly sloužit jako kontrolní body a zpětná vazba toho, zda účastník dosáhl příslušných znalostí, schopností či dovedností a návyků. Cíle mohou být definovány i na základě námi vytvořených testů chování osobnosti, z nichž je možné určit oblast, ve které chybí jednotlivým účastníkům nejvíce dovedností (asertivita,

vedení rozhovoru, empatie, zvládnání frustrace, úzkosti, agresivity aj.). Nebo tyto cíle můžeme odvodit od nějakého předem daného konceptu, např. klíčových kompetencí podle H. Belze a M. Siegrista (Belz, Siegrist, 2001). Jakákoliv námi zvolená cesta ale musí být v souladu se skupinovým charakterem výuky, kombinovaným s individuálními domácími úkoly či konzultacemi. Psychoterapeutický obsah musí být tedy v souladu se skupinovou dynamikou a z ní vyplývající edukační zkušeností, s tím, že respektuje individuální potřeby účastníků. Náročnost takového pojetí cílů spočívá v tom, že bychom měli být schopni ke každému jménu účastníka přiřadit konkrétní dovednosti a návyky, kterých by měl na konci našeho rozvojového programu dosáhnout, a přitom hledat kompromis mezi těmito jednotlivými cíly a cílem skupiny jako celku.

Příklad:

Důležitost stanovení cíle a obsahu si můžeme představit u výukového programu zaměřeného na aspekty mateřství. Obecným cílem může být zvládnání mateřských úkolů ve výchově dětí při akceptování změny rodinné dynamiky spolu s hledáním kompromisu mezi potřebami dítěte a rozvojovými potřebami (osobními, profesionálními) pečujícího rodiče.

Cíle můžeme rozdělit takto:

- 1) příprava na mateřství (v případě těhotenství)
- 2) výměna zkušeností získaných při péči o dítě
- 3) získání dovedností ve zvládnání zátěží spojených s výchovou dítěte
- 4) porozumění vlastní rodinné konstelaci a zapojení těchto vědomostí při úvaze o změnách, souvisejících s rozrůstající se rodinou (jak budou nově definovány rodinné role matky, otce, dítěte, prarodičů či jiných blízkých?).
- 5) osvojení komunikačních způsobů vedoucích k optimálnímu delegování úkolů v rodinném prostředí
- 6) hledání časového prostoru (time management) pro rozvíjení svých dosavadních profesních znalostí.

Problematické u takto definovaných cílů je to, že jsou příliš obecné a proto je nutné je operacionalizovat do konkrétních podcílů. Tyto podcíle by se měly orientovat na slovesa, umožňující přesně vyjádřit činnosti, které by účastník takového programu měl umět. Mužík (Mužík, 2005, s. 46) připomíná tato aktivizující slovesa: popsat, přednést, řešit, zjistit, zvolit, zařadit, navrhnout, vysvětlit, zdůvodnit, uvést rozdíly, vzájemně vymezit. Méně vhodná slovesa jsou: znát, myslet, vědět, rozumět, být si vědom, být obeznámen, a to proto, že z nich nelze vyčíst konkrétní provedení onoho rozumění, vědění či obeznámenosti. Pro náš příklad z toho vyplývá, že jednotlivé body je potřeba přesně operacionalizovat, což nám pomůže v následné úvaze o použití výukových metod. Metody jsou pochopitelně odvozené i od charakteru obsahu, ten v našem příkladě bude spojen s kognitivně behaviorálním nácvikem dovedností zvládat zátěž. Další obsah bude zřejmě spojen s rodinnou terapií.

4.1.1.2 Forma výuky

Formou je dle Mužíka (Mužík, 1998, 2005) organizační rámec studia, tj. zda studium je charakteru denního, kombinovaného, dálkového, korespondenčního, terénního aj. Formy mají determinující vliv na uspořádání procesu výuky, který je dán touto posloupností: vzdělávací potřeby – plán vzdělávání – časová strukturace plánu (učební osnova: může mít více či méně stupňů volnosti) – lektorská příprava – realizace – evaluace. Evaluace by měla působit jako zpětná vazba na ostatní prvky vzdělávacího programu. Všechny tyto prvky ponejvíce variiují právě v závislosti se zvolenou formou výuky. Tak např. je zřejmé, že realizace denního studia má svá specifika odlišná od terénního či korespondenčního studia včetně přípravy a evaluace.

V našem příkladě, kde rozvoj osobnosti souvisí s životně důležitou etapou mateřství, je zřejmé, že bude kladen velký důraz na výměnu zkušeností (např. ze strany matek, které již mají více než jedno dítě s nastávajícími matkami, pro které je mateřství úplně novou zkušeností) a interakci účastníků. To představuje úkol najít takovou formu výuky, která umožňuje skupinové setkání. To se může realizovat nějakou podobou

denního setkávání, ale může sem patřit i terénní vzdělávání spojené s různými společnými aktivitami mimo obvyklé prostředí účastníků – např. letní výcvikový tábor.

4.1.1.3 Metody výuky

V psychoterapeuticko-vzdělávacím kontextu se nejvíce uplatní metody dialogické, diskusní a metody expertního charakteru (např. brainstorming, problémové metody, synektické přístupy, laterální myšlení, metoda pro a proti aj.). Důvodem je potřebná interaktivita a potřeba překonat rigidní kognitivní struktury, zabraňující najít optimální řešení osobních problémů.

V případě užití brainstormingu můžeme dojít k netradičním nápadům jak řešit nějaký např. osobní problém účastníků skupiny (vhodnější bude nějaký obecnější problém spojující účastníky skupiny), problémové metody jsou spojeny s případovou studií, obsahující nějaké konfliktní nebo nedořešené otázky, úkolem účastníků je najít řešení, které je dané řízenou komunikací mezi lektorem a účastníkem resp. účastníky navzájem. Problémové metody mohou být velmi přínosné pro společné odhalování kognitivních omylů účastníků, proto je důležitá jejich promyšlená příprava předem, aby splnily vytyčený účel. Problémové metody jsou náročné právě svojí přípravou a náročností kladenou na lektora během jejich realizace.

Analogický způsob prezentace případové studie je ukázka filmu nebo divadelní hry, kde jsou vystíženy charakteristické mezilidské konflikty, účastníci potom mohou diskutovat o tom, co je zaujalo a jak by jednotlivé role přehráli jinak, aby došlo k jinému řešení mezilidských konfliktů, než které se ukázaly v divadelní hře či filmu. Vyšším stupněm takové úvahy je použití filmové kamery a natočení vlastního filmu, sestávajícího z podnětů účastníků skupiny. Účastníci pomocí lektora by sami určili námět, scénář, dramaturgii, kostýmy a režii, s tím, že jednotlivé obrazy a jejich řešení by mohly vzniknout na podstatě výše uvedených speciálních metod. To samé platí pro divadelní inscenaci. Důležité je, aby v takto ztvárněném filmu či divadelním představení bylo znázorněno uplatnění naučených poznatků, schopností a dovedností.

Jinou metodou hledající řešení složitějších problémů je synektická metoda. Jde o řízené použití odbočení k jinému tématu, které by mělo navodit řešení původního problému díky rozličným analogiím. Tuto metodu je vhodné použít tam, kde očekáváme rigidní odpovědi, které nevedou k řešení problému. Jde o zatvrzelé způsoby myšlení, které mají tendenci ruminovat okolo slepých uliček. Léčivé analogie přináší sen, či situace klidného snění, což je ale možné pouze na podkladě přísunu rozličných materiálů umožňujících analogickou konstrukci. Tvořivé užívání analogií velmi specifickým způsobem užíval světoznámý hypnoterapeut Milton Erickson (Kratochvíl, 1998), který spojoval záměrné analogie s paradoxními úkoly. Bylo známé, že po uvedení analogické situace provedl prudké odpojení od klienta, aby nemohl do nevědomí vsazenou analogii ihned rozebrat, a tím ji zrušit. Informace zpracovávané v nevědomí později přinesly rozsáhlé „vnuknutí“ spojené s konkrétní představou řešení daného problému.

Při hledání optimálního souladu mezi procesem tvořivé integrace učební skupiny a nalezením řešení problému lze využít moderační metodu. Při této metodě má lektor roli katalyzátora nebo transformátora nápadů, vznikajících na základě prvotních asociací ze strany účastníků. Belz spolu se Siegristem uvádějí následující postup u moderační metody (Belz, Siegrist, 2001, s. 113, upraveno P.V.): od prvních podnětů k volným asociacím – od volných asociací k jejich strukturaci (hlubší porozumění), danou přirozenými střety názorů – od porozumění k touze po změně – od touhy po změně k jednání. Je na invenci lektora, jak bude strukturaci podnětů od účastníků zaznamenávat. Důležité je, aby byl schopen zaznamenat rozporné podněty, na které upozorní tím, že je např. označí jinak než ostatní, a přitom dokáže jednotlivé podněty řadit do shluků, uzavřených nadřazeným pojmem. Řešení je většinou dáno jako procedura, tj. cesta, v níž se jednotlivé nadřazené pojmy projeví v různých fázích a je jim přiřazena různá váha. Vzniká tak procedura, cesta, síť, představující vlastní řešení problému.

Příklad:

Pokud navážeme na příklad rozvojového programu osobnosti, soustředícího se na svéráznou životní etapu, tj. mateřství, musíme se vzhledem k tématu této kapitoly zamyslet nad didaktickým rámcem takového programu. Obsahovou stránku zajistí různé nácvikové modely z kognitivně-behaviorální terapie spolu s terapií rodinnou. Didaktika však řeší, jak takový obsah optimálně „předat“ účastníkům a jak zajistit, aby proces předávání (a následného praktického transferu ze strany účastníků) nejenom vedl k zapamatování, ale aby na něj navazovaly takové skupinové situace, které dovolí praktické sociální porozumění daným informacím cestou sebeporozumění. Didaktický rámec musí respektovat dynamiku skupiny, tj. směs metod musí respektovat jednotlivé typické vývojové etapy, počínaje prvotní konformitou, která postupuje až k vzájemné obeznamenosti, po níž následuje etapa vzájemného se vymezování, střetávání se, konfliktu až po nové vzájemné vymezení, zajišťující produktivní spolupráci na daných úkolech. Zdravé vzájemné vymezení však je dáno tím, že své nové role účastníci chápou se zřetelem ke skupinové kohezi, zajišťující podmínky optimální dělby práce. Tedy vím, že v této oblasti mohu dělat pro skupinu to či ono, protože vím, že jiné záležitosti činí dle své role jiní - důležité je společné vědomí překážek a úkolů, které musíme překonat (třeba se vzájemně uzdravit, překonat strach z výchovy dětí, připravit se na mateřství/otcovství, postavit malý most, připravit nějaký projekt atd.). Je na lektorovi, řešiteli rozvojového programu, jak příslušný vzdělávací program postaví, jakou zvolí míru strukturace, jak nastaví flexibilitu jednotlivých částí programů, jaký si určí systém zpětné vazby. Velmi záleží na tom, zda je původcem programu nebo se má zapojit do programu jako jeho součást. Např. pokud má lektor vytvořit dílčí rozvojový program pro klienty s poruchou osobnosti, kteří využívají specializovaných lékařských služeb, musí se smířit s tím, že jeho invence bude institucionálně omezena. Ale i tady platí, že by měl být věrný humanizujícímu andragogickému pohledu ve smyslu: V těchto minutách našeho setkávání pro mě (jako lektora) otázky patologického názvosloví ztrácejí význam, teď chci reprezentovat vývojový proces, při kterém se budeme muset soustředit na konkrétní úkoly, nikoliv na všemožné komplexní racionalizace, odvádějící pozornost od toho základního, tj. že bez reálného působení na okolní svět (třeba i

miniaturní nebo jednoduchou činností) lze jen těžko pocítit obraz svého zdravého zakotvení ve světě a tím i uvnitř sebe.

4.2 Shrnutí kapitoly

V této poslední kapitole jsem připomenul některá obecná andragogická východiska ve vztahu k tématu práce. V dalších podkapitolách jsem se snažil vyjmenovat základní didaktické prvky, bez kterých se nelze obejít při sestavování vzdělávacích programů. Zdůraznil jsem úlohu expertních metod, synektického a moderačního postupu, a to kvůli jejich kreativnímu potenciálu, jenž může být pro účastníky vzdělávacích programů rozvoje osobnosti přitažlivý.

5 Závěr

V této diplomové práci jsem se snažil rozpracovat 4 základní prvky, které jsou skladebními částmi programu rozvoje osobnosti, založeného na psychoterapeutickém obsahu. Celou práci jsem se snažil pojmut tak, aby rozvoj osobnosti byl chápán jako koncept, umožňující do sebe zahrnout jak typická andragogická témata, související se vzděláváním ke zralosti, tak témata související s léčbou osobnosti. Věřím, že 4 komponenty v této práci spíše načrtnuté, než detailně popsání (to by nebylo možné, vzhledem k doporučenému rozsahu práce) jsou základními body, bez kterých se rozvojový program osobností, těžící z psychoterapeutických poznatků, jen těžko může obejít. Lektor by tedy měl teoreticky i prakticky znát terapeutický směr, ze kterého chce čerpat obsah svých vystoupení, měl by znát základní teorii osobnosti, aby si byl schopen připravit různé materiály k porozumění vývoje jednotlivců, a měl by znát základní principy didaktiky, aby mohl svůj program dobře řídit. Typologie by mu mohla pomoci při stanovení vlastních měřících nástrojů, jež by mu měly pomoci vymezit, jakou vzdálenost budou muset jednotliví účastníci překonat, než dosáhnou cíle. A nebo mu mohou pomoci v sestavování specifických úkolových podskupin, kde se budou jednotlivé vlastnosti tvůrčím způsobem doplňovat. Didaktická rovina je důležitá zejména kvůli organizačním postupům, které se týkají vyhodnocení programu, tj. toho, zda bylo stanovených cílů dosaženo.

Práci jsem v části vymezující jednotlivé typologie obohatil o základní osobnostní patologie, abych zdůraznil, že andragog nemá důvod ani v těchto případech opouštět koncept rozvoje osobnosti, což platí i v situaci, kdy jeho program je součástí širěji pojaté specializované léčby.

Je tématem budoucích výzkumů zjistit, zda psychoterapie obohacená o vzdělávací strukturu, založenou na moderních metodách vzdělávání a přitom koncipovaná do těchto 4 částí, může mít větší efektivitu než psychoterapie, zahrnující vzdělávání spíše jako doplňující, interpretační strategii. V takovém výzkumu by musely být rozpracované

4 části operacionalizovány, přičemž stěžejní by byl samotný konstrukt osobnosti, tak jako ho terapeut chápe a jak se v něm sám vidí. Výraznou stránkou účinnosti by dle mého předpokladu byl způsob, jakým budou použity (a v jakém časovém sledu) didaktické metody při předávání důležitých poznatků, vědomostí, schopností a dovedností spolu s návyky. Koneckonců případný srovnávací výzkum by se mohl soustředit jenom na tuto část (resp. jednotlivé části, vyplývající z této práce) a potvrdit nebo vyvrátit, že použití rozličných didaktických metod na pozadí různě definovaného růstu osobnosti skutečně přispívá k dlouhodobému a zralému rozvoji jednotlivých účastníků. To by ale výrazně záleželo na definování těchto rozvojových cílů samotnými účastníky. I proto by si lektor měl být vědom, že své měřicí nástroje založené na nějakém konceptu bude muset postupem času vylad'ovat, stejně jako samotný přijatý koncept osobnosti.

6 Soupis bibliografických citací

BAŠTECKÁ, Bohumila, GOLDMANN, Petr. *Základy klinické psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 436 s. ISBN 80-7178-550-4.

BATEMAN, Anthony W., FONAGY, Peter. Effectiveness of psychotherapeutic treatment of personality disorder. *The British Journal of Psychiatry* [online]. 2000, no. 177 [cit. 2008-05-22], s. 138-143. Dostupný z WWW:
<http://bjp.rcpsych.org/cgi/content/full/177/2/138?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&author1=Bateman&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>. ISSN 1472-1465.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Dana Lisá. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, Milan. *Andragogika : filozofie – věda*. 1. vyd. Praha : Eurolex, 2001. 124 s. ISBN 80-86432-03-3

BENEŠ, Milan. *Andragogika : teoretické základy*. 1. vyd. Praha : Eurolex, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BLANCK, Gertrude, BLANCK, Rubin. *Ego psychologie : Teorie a praxe*. Hana Procházková. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1992. 205 s. ISBN neuvedeno.

COAN, Richard W. *Optimální osobnost a duševní zdraví : hrdina, umělec, mudrc nebo světec?*. Eduard Bakalář. 1. vyd. Praha : Grada, 1999. 232 s. ISBN 80-7169-662-5.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 1997. 381 s. ISBN 80-85765-70-5.

ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti pro manažery*. 1. vyd. 4. dotisk. Praha : Management Press, 2002. 260 s. ISBN 80-85943-12-3.

DE MELLO, Marcelo Feijó, MYCZCOWISK, Luciana Maria, MENEZES, Paulo Rossi. A Randomized Controlled Trial Comparing Moclobemide and Moclobemide Plus Interpersonal Psychotherapy in the Treatment of Dysthymic Disorder. *The Journal of Psychotherapy Practice And Research* [online]. 2001, no. 10 [cit. 2008-05-22], s. 117-123. Dostupný z WWW:
<http://jppr.psychiatryonline.org/cgi/content/full/10/2/117?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&author1=mello&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>. ISSN 0002-9564.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Karel Balcar. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-134-7.

ELLIS, Albert, MACLAREN, Catharine. *Racionálně emoční behaviorální terapie*. Přeložil Ivo Müller. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 136 s. ISBN 80-7178-947-X.

FRANKL, Viktor Emil. *Lekářská péče o duši : základy logoterapie a existenciální analýzy*. Vladimír Jochmann. 1. vyd. Brno : Cesta, 1996. 237 s. ISBN 80-85319-50-0.

GABBARD, Glen O. Psychotherapy of Personality Disorders. *The Journal of Psychotherapy Practice And Research* [online]. Jan 2000, no. 9 [cit. 2008-05-22], s. 1-6. Dostupný z WWW:
<http://jppr.psychiatryonline.org/cgi/content/full/9/1/1?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&author1=Gabbard&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>. ISSN 0002-9565.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

GJURIČOVÁ, Šárka, KUBIČKA, Jirí. *Rodinná terapie : systemické a narativní přístupy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2003. 182 s. ISBN 80-247-0415-3.

JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie : její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Karel Plocek, Kristina Lukešová-Černá. 2. vyd. Praha : Academia, 1993. 205 s. ISBN 80-200-0480-7.

KAST, Verena. *Dynamika symbolů : základy jungovské psychoterapie*. Jana Vašková. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 208 s. ISBN 80-7178-371-4.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 392 s. ISBN 80-7178-280-7.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2003. 256 s. ISBN 80-246-0240-7.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 269 s. první vydání bylo v r. 2003 ISBN 978-80-246-1312-3.

MITCHELL, Stephen A., BLACK, Margaret J. *Freud a po Freudovi : dějiny moderního psychoanalytického myšlení*. Štěpán Kovařík. 1. vyd. Praha : Triton, 1999. 312 s. ISBN 80-7254-029-7.

MOŽNÝ, Petr, PRAŠKO, Ján. *Kognitivně-behaviorální terapie : úvod do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : Triton, 1999. 304 s. ISBN 80-7254-038-6.

- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být : otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4
- PERLS, Frederick S. *Gestalt terapie doslova*. Petr Jochmann. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 1996. 311 s. ISBN 80-7198-115-X.
- PRAŠKO, Ján, et al. *Poruchy osobnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-737-X.
- RINNE, Thomas, et al. SSRI Treatment of Borderline Personality Disorder: A Randomized, Placebo-Controlled Clinical Trial for Female Patients With Borderline Personality Disorder. *American Journal of Psychiatry* [online]. 2005, no. 159 [cit. 2008-05-22], s. 138-143. Dostupný z WWW: <<http://ajp.psychiatryonline.org/cgi/content/full/159/12/2048?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=&fulltext=Rinne&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>>. ISSN 1535-7228.
- ROGERS, Carl Ransdom. *Ako byť sám sebou : pohľad terapeuta na psychoterapiu*. Ivan Valkovič. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1995. 353 s. ISBN 80-88778-02-6.
- RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Petra Votýpková. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1993. 156 s. ISBN 80-901601-1-5.
- SIMON, Fritz B., STIERLIN, Helm. *Slovník rodinné terapie : přehled, kritika a integrace systémově terapeutických pojmů, konceptů a metod*. Veronika Bergstein, Oldřich Janota. 1. vyd. Hradec Králové : Konfrontace, 1995. 255 s. ISBN 80-901773-1-X.
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7

THOMÄ, Helmut, KÄCHELE, Horst. *Psychoanalytická praxe : díl 1. - teorie*. Jan Železný. 1. vyd. Hradec Králové : Mach, 1993. 394 s. ISBN 80-901050-0-9.

VYMĚTAL, Jan, et al. *Obecná psychoterapie*. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1997. 295 s. ISBN 80-86123-02-2.

YALOM, Irvin D. *Existenciální psychoterapie*. Ivo Müller. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 527 s. ISBN 80-7367-147-6.

YALOM, Irvin D. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. 1. vyd. Hradec Králové : Konfrontace, 1999. 704 s. ISBN 80-86088-05-7.

ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Karolinum, 2001. 208 s. ISBN 80-7184-203-6

Diplomové práce se půjčují
pouze prezenčně!

U Ž I V A T E L

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

Vlček, P.: Rozvoj osobnosti formou psychoterapeutického vzdělávání

využije ve své práci, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčená práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčená práce použita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčena práce použita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude zapůjčena práce použita	Datum, podpis