

11. Duševné zdravie ako cieľ výchovy

V tejto časti bude predstavená teória výchovy, ktorej autorom je nemecký profesor Tausch. Pretože jeho teória predstavuje jednotný systém, ktorý nemožno adekvátne pochopiť v kontexte zvyčajne definovaných pojmov, budú v úvode definované pojmy výchova a vyučovanie v intenciách jeho teórie, v ďalšej časti budú prezentované základné východiská jeho prístupu a ďalej budú podrobne analyzované jeho predstavy o duševnom zdraví a činiteľoch výchovy, ktoré k jeho podpore a udržiavaniu prispievajú.

Výchova je podľa Tauscha (Tausch a Tauschová, 1991) vzájomné, uspokojenie prinášajúce spolužitie ľudí, ktoré podporuje učenie a osobnostný vývin. Konkrétne podporuje základné psychické procesy ako cítenie, vnímanie a myslenie.

Vyučovanie - je situácia majúca zväčša povahu medziľudského vzťahu, v ktorej sú určité psychické procesy vďaka špecifickým podmienkam rozvíjané, resp. je ich rozvoju napomáhané.

Zatiaľ čo v prípade výchovy je ťažisko položené na podporu a rozvoj citových procesov, v prípade vyučovania ide o rozvoj kognitívnych procesov, napr. tvorivého alebo abstraktného myslenia, na naučenie sa zručností (písať, čítať, počítať, športové úkony) a na osvojenie si informácií.

Ako môžu učitelia, rodičia, resp. vychovávateľia rozvíjať práve tie rozhodujúce psychické procesy, ktoré podmieňujú duševne zdravý osobný vývin a súčasne podporujú odbornú prípravu detí a mládeže? Skôr než budú uvedené a opísané základné psychické procesy, ktoré majú na starosti udržiavanie duševného zdravia, ponúkame rámec, v ktorom Tausch o týchto procesoch uvažuje.

Podľa Tauscha a Tauschovej (1991) súvisí rozvoj duševného zdravia s týmito tromi zámermi:

1. Formovať vhodné osobnostné charakteristiky žiakov.
2. Rešpektovať základné hodnoty sociálneho spolužitia a využiť ich ako model pre konanie učiteľa.
3. Využiť tie psychické procesy ako ciele výchovného pôsobenia, ktoré sa na duševne zdravom vývine jedinca významnou mierou podieľajú.

1. Formovať vhodné osobnostné charakteristiky žiakov

Tausch a Tauschová (1991) považujú osobnostné charakteristiky za menej užitočné v porovnaní s činiteľmi v ďalších dvoch bodoch, napriek tomu ponúkajú ich zoznam (dôvod

ich pochybností spočíva tom, že úsilie o dosiahnutie ideálnych charakteristík ľudí, ak sa o ne usilovali rigidné a dogmatické osoby, často viedlo výchovu k nešťastiu a ohrozeniu zdravého vývinu a niekedy aj k tisícom mŕtvych).

V tejto súvislosti uvádzajú nasledovné osobnostné charakteristiky ako ciele výchovy:

- Osoba sa usiluje samostatne o ciele, ktoré slúžia k jej osobnému uspokojeniu tak, že záujmy spoločnosti neohrozuje, naopak rozvíja ich.
- Osoba sama nesie zodpovednosť za svoje vlastné konanie.
- Osoba vo vzťahoch s inými koná sociálne reverzibilne: koná s vedomím, akoby ona sama bola tým, voči komu je konanie zamerané.
- Osoba spolupracuje s inými pri prekonávaní problémov takým spôsobom, že jej nejde o uznanie, ale koná na základe vlastných, aj inými akceptovateľných motívov a cieľov.
- Jej prežívanie a konanie umožňuje iným osobám vnímať také prvky, ako sú prosociálnosť, vcítenie a inteligentnosť.
- Učí sa a nadobúda také poznatky, ktoré sú dôležité pre riešenie problémov v medziľudských vzťahoch.
- Pri dosahovaní vlastných cieľov sa zrieka psychického a fyzického násillia a manipulácie.
- Dokáže svoje vlastné skúsenosti, myšlienky a poznatky sprostredkovať iným ľuďom zrozumiteľným spôsobom.
- Osoba plánuje svoj vlastný život s ohľadom na jeho pomínutelnosť a jeho koniec.

2. Základné hodnoty sociálneho spolužitia ako model pre konanie učiteľa

Tausch pri formulácii základných hodnôt vychádzal z toho, že akékoľvek ideály, hodnoty a ciele výchovy, ak nerešpektujú osobu vychovávaného, veľmi rýchlo môžu zmeniť výchovu na nehumánne konanie a viesť v záujme dosiahnutia týchto hodnôt aj k fatálnym následkom. Jeho návrh hodnôt sociálneho spolužitia antihumánne správanie vylučuje.

Základné hodnoty sociálneho spolužitia, ako model pre konanie učiteľa:

- rešpektovať právo osoby slobodne sa rozhodovať (právo na sebaurčenie)
- rešpektovanie osobnosti druhého (platí obojstranne aj pre vychovávaného, aj pre vychovávajúceho)
- rozvoj psychickej a telesnej výkonnosti
- rozvoj a rešpektovanie sociálneho poriadku

A. Právo osoby slobodne sa rozhodovať možno vyjadriť pomocou týchto charakteristík:

- mať možnosť riadiť svoj život – teda samostatne sa rozhodovať a podľa vlastných rozhodnutí konať
- byť oslobodený od nátlaku a dirigovania zo strany iných

- nebyť vnútornými ani vonkajšími podmienkami obmedzovaný

Sebaurčenie však neznamená pre osobu slobodu robiť si čo chce, sloboda je limitovaná ďalšími tromi hodnotami sociálneho spolužitia (B, C a D).

B. Rešpektovať osobnosť druhého. Ide o rešpektovanie psychickej a telesnej nedotknuteľnosti inej osoby, rešpektovanie rovnocennosti osôb, a to nezávisle na veku, sociálnom postavení, povolání, rase a ďalej, ide o rešpektovanie práva osôb na uspokojovanie svojich psychických a materiálnych potrieb.

Poznámka: nerešpektovanie osobnosti druhého sa veľmi často prejavuje v podobe psychického ponižovania detí. Tausch uvádza, že 1/3 vyjadrení učiteľov voči deťom - v nemeckých školách - je neúctivých a sociálne nereverzibilných: mladí nemôžu použiť tie isté vyjadrenia voči dospelým, lebo česť dospelého by bola ohrozená.

C. Rozvíjať psychickú a telesnú výkonnosť. Možno sa opýtať, prečo aj psychická a telesná výkonnosť je jednou z rozhodujúcich hodnôt? Preto, lebo podľa Tauscha iba psychicky a fyzicky výkonný jedinec môže prostredníctvom svojej práce primerane uspokojovať svoje potreby a môže zároveň prispieť k uspokojeniu potrieb tých, ktorí sú na pomoc výkonných a zdravých odkázaní (chorí, starí a sociálne slabí).

Pod psychickou výkonnosťou si Tausch predstavuje tieto tri jej aspekty:

- pozitívne sebaocenenie a priaznivý sebaobraz
- spôsobilosť k uspokojivým medziľudským vzťahom (rešpektovanie a chápanie iných):
znášanlivosť, svedomitosť a ohľaduplnosť
- odbornú kompetenciu, ktorá je reprezentovaná primeranou úrovňou vedomostí a spôsobilostí vo vykonávanej profesii

Poznámka: podľa výskumných údajov Tauscha, 40 až 60 % školských činností (v nemeckých školách) neprispieva k budúcej profesii.

D. Rozvoj a rešpektovanie sociálneho poriadku. Aj spoločnosť, ktorá podporuje sebaurčenie jednotlivca, potrebuje sociálny poriadok a pravidlá vzájomného spolužitia, a to z týchto dôvodov:

- aby dokázala zaručiť právo na sebaurčenie
- aby zabránila zneužitiu osobnej slobody k činom (násilie, bezohľadnosť), ktoré by viedli k ohrozeniu psychickej a fyzickej funkčnosti jednotlivcov
- aby mohla podporovať pre rozvoj spoločnosti potrebnú kooperáciu

Tausch uvádza, že pod sociálnym poriadkom nemožno v žiadnom prípade rozumieť:

- autoritatívnosť zo strany dospelých
- používanie moci voči iným

- obmedzovanie rozumných foriem vzájomného spolužitia ľudí

Uvedené štyri hodnoty sú hodnotami humánneho spolužitia nielen v oblasti výchovy, ale aj v partnerstve, v práci, v politike a vo vzájomnom spolužití dospelých a mladých.

Na otázku, či tieto hodnoty je možné vedecky odôvodniť, resp. aké miesto majú pri vedeckej formulácii cieľa výchovy, uvádza Tausch takúto argumentáciu: „V oblasti medicíny je ochrana zdravia ľudského tela a záchrana života cennejšia ako choroba a smrť. Ani tieto hodnoty však nie sú z hľadiska ich vedeckej správnosti dokázateľné.“

11. 1. Procesy, ktoré sa na duševne zdravom vývine jedinca významnou mierou podieľajú, ako cieľ výchovného pôsobenia a ich definícia

Na otázku, čím sa vyznačuje duševne zdravý jedinec, Tausch neodpovedá vymenovaním konkrétnych charakteristík duševne zdravých ľudí, ale uvádza tri rozhodujúce procesy na strane osoby a štyri rozhodujúce spôsoby správania sa zo strany iných (v podmienkach školy učiteľov, v podmienkach rodiny rodičov), ktoré osobe umožňujú duševne zdravie dosiahnuť a udržiavať.

Rozhodujúce procesy na strane osoby:

1. Pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (akceptovanie seba samého).
2. Otvorenosť osoby k vonkajším a vnútorným podnetom a úspešné vyrovnávanie sa s týmito podnetmi.
3. Učenie sa na základe vnímania správania sa iných (v zmysle mať možnosť učiť sa a napodobňovať pozitívne formy správania).

Rozhodujúce spôsoby správania zo strany iných osôb:

1. Úcta (akceptovanie) - vrelosť - ohľaduplnosť / neúcta (ponížovanie) - chlad – odmeranosť.
2. Vcítene chápanie iných / bezohľadnosť.
3. Autenticnosť - úprimnosť / falošnosť.
4. Podpora a „nedirigovanie“, ako spôsob správania sa / rozkazovanie, dirigovanie.

Možno predbežne zhrnúť: pre (duševne) zdravý vývin osoby nepostačujú iba priaznivé vonkajšie podmienky - pestrá strava v jedálni, vhodné bývanie, školský systém a školský poriadok, ani vysoká odbornosť učiteľa, jeho odborné vedomosti a odborná kompetencia. Nevyhnutné sú podľa Tauscha uspokojivé vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. Citovaný autor uvádza, že tieto spravidla nie sú priaznivé a odvoláva sa na výskum Simona a Warda (1974).

Títo autori sa pýtali 12 - 14 ročných žiakov na ich najväčšie starosti. Na prvom mieste

uvádzali zlé vzťahy v rodine a v škole. Ekonomické či psychické problémy boli zriedkavejšie.

Poznámky:

- *mnohí učitelia, napriek želaniu mať dobré vzťahy so svojimi žiakmi, ich dosiahnuť nevedia: aj keď zápasia s ťažkosťami vo svojich triedach, z výsledkov tohto ich snaženia sú sklamaní;*
- *praktické správanie učiteľov je často veľmi odlišné od toho, o aké sa usilujú a od toho, aké je pre zdravý vývin potrebné.*

11. 2. Opis rozhodujúcich procesov (na strane osoby), ktoré osobe umožňujú dosiahnuť a udržiavať duševné zdravie

1. Pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (sebaúcta)

Coopersmith (1967), ktorý intenzívne skúmal sebaúctu u žiakov, usporiadal znaky osôb s rôznou mierou sebaúcty v podobe škály.

Napríklad: nízku mieru sebaúcty vyjadrujú opisy ako „Často sa cítim byť zbytočným“, „Neznášam sám seba“, alebo „Často si želám byť niekým iným“. Vysokú mieru sebaúcty reprezentujú opisy: „Cítim, že mám veľa dobrých vlastností“, „Cítim sa dobre aj vtedy, keď nie som perfektný“, alebo „Keď niečo robím, nemusí to byť perfektné“.

Ako vyzerá prežívanie osôb s nízkou a vysokou sebaúctou? Niekoľko príkladov podľa Tauscha a Tauschovej (1991):

„Opäť sú tu tie pocity viny, tieto hnusné pocity, cítenie sa akoby som bol niekto, kto vždy len zlyhá. Vznikajú vtedy, keď si hovorím: Čo ty vlastne si? Čo ty vlastne dokážeš? Veľa toho nedokážeš. Čo od tohoto podlého života očakávaš?“

„Je to dobré, ak som so sebou spokojný, avšak prenikajú ma aj pocity, ktoré si vôbec neželám: na jednej strane, keď to tak bilancujem, vcelku som vlastne dobrý, ale cítim aj to, že ak ma iní skutočne spoznajú, potom si pomyslia: ty si jeden bezcenný človek.“

„Ak hovorím s inými, preblesne mi myslou: Ty musíš byť dobrý, chodia ku tebe deti, ľudia. Určite ťa majú radi, inak by k tebe neprišli.“

Bolo zistené, že pozitívne sebaocenenie a pozitívny sebaobraz (sebaúcta) významnou mierou prispieva ku duševnému zdraviu: Shohstrom (1966) zistil, že deti s nízkou sebaúctou mali časté depresie. Graf (1971) uvádza, že deti s vysokou sebaúctou mali menej sklon ku klamaniam a k nečestnému konaniu. Quitmann, Tausch a Tauschová (1974) zistili, že nízka sebaúcta (v podobe vyjadrení o sebe "mne sa nič nepodari") súvisí s nervozitou, agresivitou a

podráždenosťou. Mussen a Porter (1959) konštatujú, že študenti s vyššou sebaúctou boli spolužiakmi posudzovaní ako aktívnejší a bohatší na nápady.

Ďalšie charakteristiky pozitívneho sebahodnotenia možno zhrnúť takto:

- osoba s nízkou sebaúctou sa bude voči iným správať s odstupom („s fasádou“), bude radšej hrať nejakú rolu, akoby mala byť sama sebou, byť autentickou
- mnohí sa usilujú zlepšiť svoje sebaocenenie tým, že sa správajú konformne so skupinami, v ktorých vládne totalitná ideológia s očakávaním, že takto si vynútia svoju cenu a svoj význam
- iba osoby s vysokou sebaúctou sa dokážu na nejakom stretnutí s manipulatívnym zameraním správať nonkonformne a dokážu navrhnúť inteligentné alternatívy voči tomuto správaniu
- bez sebaúcty nedokáže osoba byť sama k sebe otvorená, hlavne k svojim negatívnym stránkam

Vplyv sebaúcty na správanie osoby. Ľudia sa väčšinou správajú v súlade so svojím sebaobrazom. Ak má mladý človek obraz o sebe, ktorý by sa dal opísať vetami ako: „Nikto ma nemá rád. Som hnusný. Nie som schopný dobre rozprávať“ a podobne, potom takáto osoba nebude mať odvahu povedať svoj názor pred inými v situácii, ak je pravdepodobné, že väčšina môže mať iný názor.

Osoba s nepriaznivým sebahodnotením uplatňuje vo svojom správaní menej angažovanosti, sebapresadenia a pristupuje k výkonu a výkonovým úlohám s väčším strachom a menšou kreativitou. Ak sa objavia prvé príznaky neúspechu v jej postupe, svoje (negatívne) predpoklady o sebe tým považuje za potvrdené. Je to pre ňu akoby bludný kruh, z ktorého nie je cesta von. Jej nepriaznivý sebaobraz ovplyvňuje aj jej vnímanie: je citlivá iba na také prejavy zo svojho okolia, ktoré tento jej negatívny sebaobraz posilňujú. (Hluk áut väčšinou nevnímame, ale ak niekoho čakáme, registrujeme prechod všetkých áut. Podobne aj osoba s nízkou sebaúctou očakáva, že sa jej predpoveď o vlastnej neschopnosti potvrdí).

Na otázku, čím je determinovaný sebaobraz osoby, ponúka Tausch takúto odpoveď: Tým, ako sú deti vnímané dospelými a ako sa k nim dospelí správajú (hlavne na dimenzii úcta - vrelosť a neúcta – chlad, pozri ďalej). Tocco a Bridges (1973) zistili, že sebaobraz závisí u žiakov ZŠ od sebaobrazu matky. Searsová (1970) uvádza, že u 12 ročných bola zistená závislosť sebaobrazu od toho, či sa k nim ich otec a matka správali vrelo a ohľaduplne. Trowbridge (1972) zistil, že pozitívny sebaobraz u žiakov závisel od toho, aký sebaobraz mali ich učitelia.

2. Otvorená komunikácia s vlastným prežívaním (úprimné priznanie sa k svojim citom a schopnosť prejaviť ich)

Na úvod dva príklady: Oklamal som kolegu a získal som výhodu, ktorú by som inak nedosiahol. Stratil som dôležité materiály, ktoré som mal požičané.

Poznámka: určite ste si všimli, že ak nekomunikujete s niekym iným, nevykonávate bezprostredne nejakú prácu, ktorá si vyžaduje sústredenie - potom komunikujete so sebou. Ak by ste to aj nezaregistrovali, je potvrdené, že takáto komunikácia prebieha. Je možné ju nielen registrovať, ale naučiť sa ju aj riadiť.

Tausch vychádza z predpokladu Rogersa, že otvorená komunikácia so sebou prináša možnosti, ako sa uistiť, že hodnoty, v ktoré osoba verí, sú správne, resp. ak je to nutné, je schopná ich korigovať a meniť a tým korigovať aj svoje správanie.

Citovaný autor však upozorňuje aj na zistenia, že takáto otvorená komunikácia so sebou, so svojim prežívaním - so svojim strachom, smútkom a zúfalstvom, môže viesť k nežiaducim dôsledkom, resp. k zosilneniu týchto negatívnych emócií. Z tohoto dôvodu sa odporúča, otvorenú komunikáciu so sebou samým sa naučiť s odborníkom v podmienkach chápaného rozhovoru.

Čo je to otvorenosť osoby k vlastnému prežívaniu? Osoba je otvorená k tým podnetom, pocitom a vnemom z vlastného okolia a z vlastného organizmu, ktoré sa jej samej významným spôsobom dotýkajú. Nebráni sa im, neignoruje tieto signály, ani ich nijako neskresľuje. Je otvorená aj k nepriaznivým skúsenostiam a nepriaznivým myšlienkám a predstavám, ktoré sa týkajú jej samej. Napríklad, nezobral som za túto činnosť veľa peňazí? Nemrhám zbytočne svojim časom?

Teda osoba sa konfrontuje aj so svojimi najneprijemnejšími skúsenosťami a nevyhýba sa tejto konfrontácii.

Dôsledky nedostatočnej otvorenosti k sebe samému sú obvykle pozorovateľné vo vonkajších prejavoch osoby. Používa intelektuálne a abstraktné vyjadrovanie, hovorí radšej o veciach alebo o svojich vedomostiach, ako o svojom emocionálnom prežívaní. Takéto osoby nie sú ochotné zmeniť svoje hodnoty (ak sú nesprávne) a radšej deformujú vnímanú skutočnosť klamaním (sebaklamaním).

Tausch a Tauschova (1991) uvádzajú príklady výpovedí takýchto osôb: „O mnohých veciach, ktoré sa týkajú mňa samého, nechcem rozmýšľať, sú mi nepríjemné.“ „Mnohé svoje pocity a myšlienky nechcem vnímať.“ „Často sa vyhýbam rozmýšľať o svojich nepríjemných stránkach a úprimne sa nimi zaoberať sa nemienim.“

Naopak, účinky a efekty otvorenej komunikácie so svojim prežívaním sú jednoznačne priaznivé - vo všeobecnosti platí, že osoba má bohatší duševný život a je lepšie disponovaná k duševnému zdraviu. Konkrétne:

(a) Je schopná byť otvorenou voči iným

Carkhuff (1969) vytvoril 5-stupňovú škálu, pomocou ktorej môže osoba sama posúdiť, do akej miery je otvorená voči iným.

1. stupeň: Osoba neprejaví nič zo svojich citov a zo svojej osobnosti. Ak sa otvorí, tak iba kvôli tomu, aby dala na vedomie, čo potrebuje ona. Voči potrebám iných ostáva slepá.
2. stupeň: Osoba dobrovoľne o sebe nepovie nič, aj keď nie vždy sa usiluje ostať uzavretou. Na opýtanie je ochotná o sebe hovoriť.
3. stupeň: Osoba poskytuje o sebe informácie, o ktoré sa iný zaujíma. Hranicu záujmu iného však neprekročí. Tento stupeň predstavuje minimum pre pomáhajúci medziľudský vzťah.
4. stupeň: Osoba vyjadruje svoje myšlienky, svoje skúsenosti, svoje prežívanie aj bez požiadania iných, a to do takej hĺbky, že to odhaľuje celú jej individualitu. Toto sebaotvorenie je v súlade so záujmom, aký o ňu prejavujú iní.
5. stupeň: Osoba spontánne a detailne charakterizuje dôverné stránky svojej osobnosti. Ak iných takéto sebaotvorenie mátie, je schopná to registrovať a zároveň korigovať svoje vyjadrenia, aby neprekročili hladinu otvorenosti, ktorú je iný schopný pochopiť.

(b) Osoba je schopná tvorivého a flexibilného správania

Má totiž k dispozícii nástroj na takúto pružnosť: eviduje svoje slabé aj dobré stránky a vie ich vďaka otvorenej komunikácii so sebou meniť.

(c) Je autentická a má pozitívny sebaobraz

Príčiny nedostatočnej alebo chýbajúcej otvorenosti osoby voči vlastnému prežívaniu možno na základe práce Tauscha a Tauschovej (1991) zhrnúť takto:

- Rodičia ani škola nepodporujú túto stránku osobnosti. Napríklad, ak žiak povie: „Cítim, že toto riešenie nie je celkom správne“, učitelia zvyčajne zareagujú: „Nechaj si svoje city doma, tu musíš myslieť“.
- Žiaci, študenti potláčajú pri učení dlhé roky to, čo cítia: svoju nudu, svoj hnev, pocity strachu a neistoty, pocity prípadnej vlastnej nedostatočnosti. Mnohí sa snažia tieto svoje pocity potláčať a ignorovať preto, lebo si myslia, že ak budú bezcitní, ľahšie im pôjde učenie. Takýmto potláčaním v sebe akoby amputujú svoju citovosť.
- Mnohým rodičom, učiteľom chýba skúsenosť a presvedčenie, že otvorenosť voči sebe je vhodným prostriedkom k samostatnému utváraniu hodnôt. Poznajú totiž iba preberanie hodnôt od iných, resp. sú schopní o prípadnej tvorbe hodnôt viesť intelektuálne diskusie.

- Mnohé skúsenosti „so sebou“ sú naozaj nepríjemné a zaťažujúce, a preto sa im osoby vyhýbajú. Konkrétne preto, lebo to ohrozuje sebaobraz osoby a jej ja. Toto sebahroziace prežívanie však má osoba možnosť prekonať tak, že sa s ním konfrontuje a vyrovná.

3. Učenie sa na základe vnímania správania sa iných

Poznámka: Učenie na základe vnímania správania sa iných je známe pod názvom modelové učenie (jeho psychologické mechanizmy boli opísané vyššie pod názvom „učenie na základe pozorovania“). Je potrebné odlišiť toto učenie od učenia sa na základe nápodoby, a to v tom aspekte, že neobsahuje vedomý prvok - vedomé napodobňovanie vzoru (napríklad pri osvojovaní zručností je vedomý prvok prítomný, avšak v tomto prípade nehovoríme o modelovom učení). V prípade učenia sa na základe modelu nejde o vedomé napodobňovanie, imitáciu, ale o nezámerné osvojovanie si správania vnímaného modelu.

Aktuálne a budúce konanie a správanie sa detí je silne ovplyvnené tým, čo vnímajú u iných, hlavne dospelých osôb (včítane učiteľa). Modelmi, ktoré deti najčastejšie vnímajú, sú rodičia a učitelia (minimálne po dobu 9 rokov cca 5 - 8 hodín denne). Otázkou je, ako by sa mal, resp. mohol model správať, aby učenie sa na základe jeho vnímania napomáhalo k duševne zdravému vývinu žiaka?

Súčasťou Tauschovej teórie výchovy sú štyri konkrétne spôsoby správania sa dospelých (modelov), ktoré boli vedecky overené a potvrdené ako účinné a ich opis je uvedený ďalej.

Aké prejavy a aké konkrétne správanie je prostredníctvom vnímania správania sa iných osvojované?

- a) Citové reakcie a citové postoje k ľuďom a veciam. Ako príklad možno uviesť strach zo zvierat: ak dieťa, ktoré malo strach zo zvierat mohlo 3 - 4 dni pozorovať správanie sa nebojácneho dieťaťa, tento strach sa veľmi skoro odučilo, pričom efekt učenia bol dlhodobý. Podobným spôsobom bol robený experiment so strachom z hadov u dospelých. Ak títo mohli pozorovať inú osobu (v úvode cez sklo), ako krmí hada, ako sa k nemu správa, po určitom čase boli schopní zbaviť sa vlastného strachu.
- b) Postoje a hodnoty. Kroll (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) uskutočnil ešte v roku 1934 takýto výskum: žiakov niekoľkých tried ZŠ rozdelil na dve skupiny, jednu učil štyri mesiace učiteľ s radikálnymi postojmi (získované na základe testu) a druhú učiteľ s konzervatívnymi postojmi. Pôvodné postoje žiakov po štyroch mesiacoch boli v súlade s tými, aký učiteľ ich učil.

Aké správanie sa učiteľa (alebo dospelých) možno považovať za také, ktoré by podporovalo osobný a zároveň odborný rozvoj mladého človeka, ktoré by rozvíjalo a upevňovalo jeho duševné zdravie a zároveň by bolo pre zúčastnené strany formou uspokojujúceho medziľudského spolužitia?

Na základe vlastného viac ako 20 ročného výskumu Tauscha, ako aj výskumov Rogersa a iných, je možné na túto otázku dať vedecky odôvodnenú odpoveď. Ide o vyššie uvedené štyri spôsoby správania, ktoré budú teraz podrobnejšie opísané.

11. 3. Opis rozhodujúcich spôsobov správania sa zo strany iných, ktoré osobe umožňujú dosiahnuť a udržiavať duševné zdravie

Na úvod uvedieme niekoľko výskumov, ktoré poukazujú na význam týchto štyroch dimenzií pre rozvoj osobnosti. Joost (1976) skúmal správanie 96 učiteľov prostredníctvom dotazníka, v ktorom žiaci opisovali svoje pocity: žiaci tých učiteľov, ktorí mali vysoké skóre v štyroch dimenziách správania, mali vysokú úroveň kognitívnych procesov, boli spontánnejší, mali väčší záujem o vyučovanie, boli vo svojich prejavoch otvorení. Hoder, Tausch a Weber (1976, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) skúmali dirigujúce správanie 36 učiteľov a jeho vplyv na kognitívne procesy. Zistená korelácia bola negatívna. Klyne (1976, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) zistil, že učitelia, ktorí dosiahli vysoké skóre v pozitívnych dimenziách, 70 % z nich sa na vyučovaní cítilo dobre. Naopak tí, ktorí dosiahli vysoké skóre v negatívnych dimenziách (a nízke v pozitívnych), až 70% z nich sa cítilo na vyučovaní zle. Aspy a Roebuck (1974, podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) urobili nasledovný výskum: v šiestich triedach merali na začiatku a na konci roka pomocou inteligenčného testu Stanforda a Bineta výkon. Zistili, že žiaci tých troch tried, v ktorých mali učitelia vysoké skóre v pozitívnych dimenziách, dosiahli na konci roka vyššie skóre v teste, ako žiaci v kontrolnej skupine. Tonnies a Tausch (1976), ktorí skúmali dospelých vo veku 25 rokov zistili, že tí, ktorí mali rodičov, ktorí sa k nim správali v súlade s uvedenými štyroma dimenziami, boli v testoch duševného zdravia lepší ako tí, ktorí takéto šťastie nemali. Konkrétne, trpeli menej nervozitou, osamelosťou, agresiou, napätím, psychickou labilitou. Vo viacerých výskumoch bolo potvrdené, že trestná činnosť mládeže súvisela s dimenziami správania rodičov trestaných detí. Tí, ktorí sa dopúšťali trestnej činnosti, zažívali zo strany rodičov podceňovanie – odmeranosť - tvrdosť, resp. boli veľmi často zo strany rodičov dirigovaní.

1. Úcta - vrelosť a ohľaduplnosť / neúcta (ponižovanie) - chlad – odmeranosť

Tausch vychádza z predpokladu, že ľudia majú potrebu, aby s nimi bolo zaobchádzané ako s rovnocennými a že takéto zaobchádzanie je iba v malej miere nahraditeľné vecami alebo peniazmi.

Pomocou nasledovnej škály je možné túto dimenziu správania definovať, demonštrovať a zároveň si ju lepšie predstaviť.

Škála úcty - vrelosti – ohľaduplnosti (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991):

<i>neúcta - odmeranosť - tvrdosť</i>	<i>úcta - vrelosť - ohľaduplnosť</i>
· iného ponižuje, bezohľadne s ním zaobchádza	· iného si váži, cíti s ním
· iného odmieta, podceňuje, zneužíva	· iného uznáva, prejavuje k nemu náklonnosť
· s iným zaobchádza nepriateľsky	· koná priateľsky, srdečne, zhovievavo
· koná hrubo, opovrhujúco	· má ohľaduplné a láskavé správanie
· voči inému sa správa nežičlivo	· iného povzbudí
· inému nedôveruje	· inému dôveruje
· inému sa vyhráza a vyvoláva v ňom strach	· iného ochráni, pomôže mu
· voči inému je uzavretý, má odstup	· je otvorený a prejavuje blízkosť

neúcta - odmeranosť - tvrdosť 1 2 3 4 5 úcta - vrelosť – ohľaduplnosť

Prakticky: Za každú charakteristiku sebe alebo inej posudzovanej osobe priradíme body v rozpätí 1 a 5 za silný prejav daného správania, 2 a 4 za slabý prejav, 3 za rovnaký prejav obidvoch spôsobov správania. Spočítaním bodov a vydelením počtom opisov (8) získame hodnotu na stupnici 1 až 5, ktorá vyjadruje pozíciu osoby na dimenzii neúcta – úcta. Čím vyššie skóre osoba dosiahne, tým priaznivejšie sú jej prejavy.

Táto dimenzia správania sa prejavuje navonok v podobe konkrétnych aktivít a rečových prejavov.

Aktivity na príklade učiteľov, ktoré predstavujú neúctu - odmeranosť a tvrdosť :

- učitelia si nerobia žiadne starosti s tým, ako prežívajú ich žiaci napr. výsledky písomnej skúšky
- učitelia sa neusilujú žiakov chápať, neberú do úvahy ich ťažkosti, napr. dávajú veľmi ťažké až neriešiteľné domáce úlohy
- učiteľov nezaujíma zlé životné podmienky ich žiakov

Rečové prejavy, ktoré predstavujú neúctu - odmeranosť a tvrdosť: „Nezmysel, čo to tu dnes splietaš za hlúposti?“ „Zatvor dvere konečne, ty hlupák“ „No dokáž raz, že aj ty si schopný niečo pochopiť.“

Aktivity, ktoré predstavujú úctu - vrelosť a ohľaduplnosť:

- učiteľ poprosí žiaka, aby pomohol objasniť nejakú vec tomu, ktorý to nepochopil
- učiteľ sa zdôverí žiakom o dôležitých udalostiach zo svojho života

Rečové prejavy, ktoré reprezentujú úctu - vrelosť a ohľaduplnosť: „Povedzte mi prosím, ako by som vám mohol pomôcť?“ Žiak sa obracia na učiteľa s prosbou: „Nemohli by sme si spolu trochu pohovoriť?“

Dve poznámky, ktoré uvádza Tausch k vlastnostiam tejto dimenzie. 1) Striedanie úcty-vrelosti a neúcty a chladu: Napríklad matka bozkáva svoje dieťa a o 5 minút na neho zvýši hlas. Toto striedanie je prirodzenou vecou, človek sa totiž nedokáže vždy správať v súlade s pozitívnym očakávaním - vonkajšie okolnosti ho často prinúti určitú chvíľu nebyť takým. Vtedy by mal oznámiť, že aj keď by si želal byť ohľaduplným, v danej chvíli to nejde. 2) Nemýliť si túto dimenziu s falošnou žičlivosťou. Napríklad nejaká bohatá osoba prejaví žičlivosť voči osobe, ktorá je na nej závislá. Ak sa však táto nepokorí, ale chce rovnocenné správanie voči sebe, veľmi skoro toto správanie prejde do nenávisti.

Tauschom boli preskúmané tieto konkrétne účinky úcty - vrelosti a ohľaduplnosti:

- Podporuje pozitívnym spôsobom postoje osoby k sebe, umožňuje vznik pozitívneho sebaocenenia a pozitívneho sebaobrazu a pozitívnej komunikácie so sebou.
- Utvára na strane iných psychickú a fyzickú subjektívnu pohodu, ich pozitívne naladenie, pokoj a istotu, oslobodzuje od neurotických ťažkostí a podporuje fyzickú funkčnosť.
- Produkuje pozitívne postoje k iným, akceptáciu iných, pohotovosť kooperovať, pomáhať, starať sa o iných.
- Podporuje kognitívnu výkonnosť, samostatné myslenie, ochotu žiakov podieľať sa na vyučovacom procese, podporuje ich tvorivosť a flexibilitu.

V podmienkach školy možno opísať túto dimenziu nielen vo vzťahu k žiakovmu správaniu a k jeho osobnosti ako celku, ale aj špecifickejšie, napríklad vo vzťahu k jeho schopnostiam. Aspy (1972) vytvoril stupnicu bezohľadného, resp. ohľaduplného správania sa dospelých (učiteľov) voči schopnostiam žiakov:

1. stupeň: Bezohľadné podceňovanie schopností žiakov. „Neverím, že to pochopíte, je to pre vás príliš ťažké.“
2. stupeň: Podceňuje žiakov v niektorých úlohách. „Pre mnohých z vás bude ťažké naučiť sa to.“

3. stupeň: V prejavoch učiteľa sú prvky podceňovania aj akceptovania: „Rozmýšľanie nechajte na mňa, vy dávajte pozor a učte sa odo mňa.“
4. stupeň: Učiteľ prejavuje úctu k schopnostiam žiakov: „Nechcem vás preťažovať, ale chvíľu skúste porozmýšľať, či by sa daná úloha nedala riešiť aj inak“
5. stupeň: Učiteľ dáva najavo, že verí v schopnosti žiakov: „Viem, že ste schopní nájsť aj viaceré ďalšie riešenia.“

Tausch zistil, že vznik neúcty - odmeranosti a tvrdosti súvisí s týmito činiteľmi:

- Častá skúsenosť s týmto správaním hlavne v období detstva.
- Časté vnímanie tohoto správania u rodičov, učiteľov a iných osôb.
- Učitelia často preťažujú žiakov, rozkazujú im (dirigujú ich), kontrolujú ich.
- Dospelí sa často cítia prehnane zodpovední za mladých. Nikto však nemôže prevziať zodpovednosť za život mladého človeka, môže prevziať iba zodpovednosť za to, aby mu utváral stimulujúce podmienky.

2. Vcítané chápanie iných / bezohľadnosť

Každá osoba má svoj vnútorný svet. Vníma ľudí, predmety a udalosti pre ňu jedinečným spôsobom (napríklad figúra starena - krásavica). Tento svet prežívania je pre osobu jedinečnou a hmatateľnou „realitou“. Táto jedinečnosť má za následok, že tú istú vec vidí každý človek inak, pričom platí, že človek koná a správa sa aj v závislosti od toho, ako vníma seba samého a iných. *(Tejto skutočnosti sme si však podľa Tauscha sotva vedomí a odôvodňujeme to argumentami typu: keď sa pozerám na stoličku, má štyri nohy a tak isto ju vidí určite každý iný človek.)*

Ak by sme vypočuli názory žiakov, ktorí opisujú svoj vzťah k škole či učiteľom, a ak by nám títo svoje pocity úprimne vyjadrili, dozvedeli by sme sa, že tie isté predmety, to isté prostredie každý z nich prežíva inak. Tausch na zisťovanie tejto dimenzie správania sa dospelých vytvoril škálu, pomocou ktorej možno posúdiť inú osobu, do akej miery je neschopná, resp. schopná precíteneho chápania. Napríklad: osoba je pri hovorení iných nepozorná, osoba chápe iných celkom inak, ako oni sami seba verzu osoba chápe prežívanie a city, ktoré chce iný vyjadriť, osoba chápe, čo vyjadrenia alebo správanie pre iného znamenajú.

Vcítané chápanie vnútorného sveta iných môže byť prejavené rečou, ale aj konkrétnym správaním.

Pokiaľ ide o rečové prejavy, uvádza Tausch na príklade komunikácie žiaka a triedneho učiteľa, resp. výchovného poradcu rôzne stupne vcíteného chápania (od absentujúceho vcítenia až po veľmi vysoký stupeň vcítenia):

1. stupeň: Žiak: „Ak ma učiteľ vyvolá, začnem sa triasť.“

Poradca: „To je nezmysel, predsa nemáš hneď dôvod báť sa.“

2. stupeň: Žiak: „S Janou sa neznášam, lebo stále žaluje.“

Poradca: „Jana je tvoja priateľka?“

3. stupeň: Žiak: „Včera som musel písať trest, aj keď som nič neurobil. Je to nesprávne.“

Poradca: „Hnevá ťa to, ak musíš písať trest.“

4. stupeň: Žiak: „Môj brat to má lepšie, ak niečo zmešká, rodičia mu nepovedia nič.“

Poradca: „Máš pocit, že ťa tvoji rodičia poškodzujú.“

5. stupeň: Žiak: „Niekedy, ak máme písať nejakú školskú úlohu, nedokážem ráno nič zjesť.“

Poradca: „Takže už predtým si napätý a pociťuješ to až v žalúdku.“

Hlavným efektom vcíteného chápania zo strany dospelých je, že vychovávaný je schopný uvažovať o svojom prežívaní a o svojich skúsenostiach úprimnejšie a otvorenejšie. Žije život, ktorý je skutočne jeho a nie život, aký si namýšľa alebo aký je nútený žiť. Je bez masky a fasády, nemusí klamať seba a svoje okolie. Sám sa stáva spôsobilým rozvíjať sa a je schopný pomôcť aj iným, resp. dokáže byť partnerom, ktorý umožňuje rast iným osobám.

Aký vplyv má na iných absencia vcíteného chápania? Deti, ktoré takéto vcítené chápanie zo strany rodičov alebo učiteľov nemajú možnosť zažiť, strácajú príležitosť rozvíjať spôsobilosť k otvorenej komunikácii so sebou, formujú sa u nich neautentické a falošné prejavy a správanie, žijú v napätí. Svoje prežívanie opisujú napríklad takto: „Vôbec ma napočúva, čo mu chcem povedať.“ „Hovorí len o sebe, ja ho vôbec nezaujímam.“ „Radšej mlčím, akoby som mal niečo povedať.“ „Prekrúca moje slová, vôbec mi nerozumie.“ „Chce počuť len to, čo sa mu hodí.“ „Všetko to, čo hovorím ja, vidí iba zo svojho pohľadu.“

Tausch skúmal, do akej miery sa vyskytuje vcítené chápanie v školách. Konštatuje, že aj keď sú učitelia so žiakmi 5 -7 hodín denne, tieto prejavy sú u nich skôr zriedkavé. Učitelia sa správajú počas vyučovania väčšinou tak, ako keby žiadny vnútorný svet žiakov neexistoval. V amerických a nemeckých školách sa podľa zistení Aspyho, Joosta a Klyna (podľa Tauscha a Tauschovej, 1991) vyučuje tak, že vnútorný svet a city žiakov sú takmer úplne ignorované, a teda v konečnom dôsledku to, čo je najcennejšie v našom živote, ako keby neexistovalo. Školské vyučovanie prebieha tak, akoby existovala iba nutnosť zapamätať si odborné fakty.

Prekážky, ktoré bránia vzniku vcíteného chápania a porozumenia možno zhrnúť takto:

- Ak sme boli my sami zo strany iných nepochopení alebo napádaní, potom sotva môžeme byť schopní vypočuť iných a pochopiť ich.
- Ak sme sa v práci príliš náhlili, boli preťažovaní, potom sme zvyčajne nemali príležitosť a čas chápať vnútorný svet iných.
- Ak sme žili v blízkosti ľudí, ktorí sa ukrývali „za fasádu“, potom sme boli zmätení z toho, že nedokážeme preniknúť za ich pancier.
- Osoba, ktorá sa príliš často zaoberá iba sama sebou, nemôže byť otvorená k prežívaniu iných.
- Osoba, ktorá je zameraná príliš na vonkajšie veci, na vonkajšie aktivity, nemá priestor pre vnútorný svet iných.
- Osoba, ktorá chce vždy hovoriť iba o svojom prežívaní, nedokáže počúvať iných.

Tausch je presvedčený, že aj v dospelosti možno rozvíjať vcítené chápanie. Ak sú dospelí k sebe kritickí, ľahko rozpoznejú, že im tieto prejavy chýbajú. Spozorujú, že svojich mladých partnerov väčšinou nevypočujú, že im svojimi dobre mienenými radami vôbec nepomohli. Že mladí ľudia sa im vôbec nezdôverujú, resp. ak sa im zdôveria, nevedia na takéto vyjadrenia mladých ako reagovať.

Podľa Tauscha existujú konkrétne postupy, ktoré aj dospelým umožnia naučiť sa nehodnotiaco chápať iných:

- bezprostredný zážitok takéhoto chápania v skupinovom stretnutí (Encounter groups)
- pozorovanie iných osôb, ktoré sú schopné takýchto prejavov a správania (aj z videozáznamov)
- pokusy správať sa chápacie v rozhovoroch s priateľmi, kolegami a podobne

3. Autenticnosť – úprimnosť / falošnosť

Ak dospelí odpovedajú na otázky mladých, ktoré sa týkajú sexuality, finančného príjmu alebo náboženstva v tom zmysle, že nemajú čas, že nepoznajú na tieto otázky odpovede, resp. považujú tých, ktorí sa na to pýtajú za príliš mladých, podľa Tauscha je to prejav toho, že sa v skutočnosti odpovedi bránia, lebo je im trápne o tom hovoriť. Ich vyjadrenia sú vlastne v rozpore s tým, čo cítia a čo pociťujú.

Konkrétne: diplomant sa vyjadruje o výsledkoch výskumu profesora (v rozhovore s ním) v tom zmysle, že práce, ktoré od neho čítal, sú veľmi hodnotné a zaujímavé. V skutočnosti však považuje jeho výsledky za nevýznamné a dokonca v niektorých bodoch za chybné.

Nielen vyjadrenia, ale aj správanie môže byť v rozpore s tým, čo osoba cíti a čo si myslí:

„Vždy mám strach z toho, že ma iní prehliadnú, preto sa úmyselne správam tak, aby toho neboli schopní. V akomkoľvek styku s inými veľmi dbám na to, aby ma nikto neprekukol.“

Alebo: Správanie a vyjadrenia osoby sú akoby hraním role, ktorá vyplýva z profesie osoby alebo z očakávaní, ktoré sa s danou profesiou spájajú - toto hranie roly však nezodpovedá skutočným citom a mysleniu osoby. Napríklad na nejakom stretnutí hovoria osoby o počasí, politike, o iných alebo o sebe samom. Hovoria však väčšinou povrchno, bez toho, aby vyjadrili, čo skutočne cítia. Tieto vety nehovoria nič o osobe, aká skutočne je, sú to prázdne vyjadrenia, ktoré nemajú nič spoločné s tým, čo osoba skutočne prežíva. Mnohé z týchto rozhovorov sú aj samotnými osobami považované za prázdne.

Osoby môžu byť nečestné a neúprimné aj vo vzťahu k sebe a aj samé pred sebou často niečo len predstierajú. Tausch uvádza takýto príklad: mnohí študenti psychológie predstierajú, že preto išli študovať psychológiu, lebo chcú pomôcť ľuďom. Zamlčujú pred sebou to, že v skutočnosti očakávajú, že im štúdium psychológie pomôže riešiť ich vlastné psychické ťažkosti a že to urobili do určitej miery aj kvôli tomu, že považujú túto profesiu za dobre platenú, resp. že má vysoký status.

Iný príklad (podľa Tauscha): mnohí učitelia tvrdia, že nedokážu správne vyučovať a vychovávať preto, lebo 30 žiakov v triede je veľa, lebo oni sami sú zle platení, lebo majú v triede veľa problémových žiakov. V skutočnosti si nechcú priznať, že sa počas štúdia príliš veľa nenamáhali, že sa im veľmi nechce pokračovať v ďalšom vzdelávaní počas praxe, že sú málo kreatívni na to, aby dokázali vhodne organizovať vyučovací proces.

Možno zhrnúť: falošnosť a neúprimnosť osoby znamená, že vyjadrenia, konanie, gestá a mimika osoby sa odlišujú od toho, čo v skutočnosti cíti, myslí a prežíva. Vonkajšie správanie samotné často predstavuje „fasádu“ (masku) na ukrytie skutočného prežívania. Osoba sa vedome alebo nevedome navonok prejavuje inak, akou je vo svojom vnútornom prežívaní. Nie je sama sebou.

Naopak, pravosť, autenticnosť a úprimnosť sa prejavuje v tom, že osoba sa vyjadruje a koná v súlade s tým, čo cíti a čo si myslí. Neštylizuje sa do nijakej pózy. Chyby alebo nedostatky u seba samej priznáva bez toho, aby niečo predstierala.

Caspari a Tausch (1976) skúmali následky neúprimnosti a falošnosti na iných a dospeli k zisteniu, že tieto charakteristiky osôb úzko súvisia s neurotickými ťažkosťami. Okrem toho zistili, že otvorenosť a úprimnosť je pre veľké množstvo ľudí, žiakov a učiteľov, rodičov, úradníkov, politikov, pracovníkov v závodoch atď. skôr netypická. Títo ľudia nevyjadrujú to, čo cítia, štylizujú sa do určitej pózy. Túto skutočnosť vidia milióny ľudí aj v správaní iných

na televíznej obrazovke. Dokonca, tam je aj ich spontánne správanie plánované. Nevidíme tam žiadne prerieknutia, kašľanie, pauzy počas ktorých dotyčný rozmýšľa.

Vo výskume u amerických a anglických učiteľov (Aspy, 1972) a nemeckých učiteľov (Joost, 1976) bola zistená väčšia miera neúprimnosti a falošnosti, ako úprimnosti. Ukázalo sa, že učitelia v prevažnej väčšine hovoria iba to, čo vedia, nie však to, čo si myslia a ešte zriedkavejšie to, čo cítia.

Tausch zhrnul dôsledky falošnosti a neúprimnosti vo vzťahu k iným takto:

- Toto správanie si osvoja mladí ľudia preto, lebo ho vnímajú u dospelých.
- Toto správanie bráni byť mladým ľuďom otvoreným k samým sebe, čím sa brzdí ich osobnostný rozvoj a rozvoj ich duševného zdravia.
- V prípade falošného správania sa dospelých sú mladí ľudia dezorientovaní a nevedia, na čom sú. Takéto prejavy dospelých nie sú schopní pochopiť, ani si vysvetliť.

4. Podpora a „nedirigovanie“, ako spôsob správania sa / rozkazovanie, dirigovanie

Tausch a Tauschova (1991) charakterizujú túto dimenziu správania pomocou hodnotiacej škály, na základe ktorej sa môže ohodnotiť každý sám, resp. s pomocou inej osoby byť ohodnotený, do akej miery je pre neho toto správanie charakteristické (pozri nižšie). Predtým však opisujú všeobecné charakteristiky tejto dimenzie a jej konkrétnych prejavov v podobe činností takto: „Tieto činnosti sú dôsledkom úcty – vrelosti a ohľaduplnosti, vcíteneho chápania a autenticity – úprimnosti. Ak žije osoba v súlade s týmito tromi komplexnými prejavmi a aktivitami, potom je každý jej prejav vo vzťahu k iným vo všeobecnosti nedirigujúci a iných povzbudzujúci“ (str. 244 – 245). Tieto nedirigujúce prejavy umožňujú rozvoj a podporu základných psychických procesov, ktoré sa podieľajú na udržiavaní duševného zdravia. Podporujúce a nedirigujúce prejavy majú tu vlastnosť, že sú sociálne reverzibilné, to znamená, že deti a mládež môžu byť vo vzťahu k dospelým vo svojich prejavoch rovnako aktívni bez toho, aby došlo k ujme na cti dospelého osoby. Tieto činnosti podporujú a rozvíjajú zároveň medzilidské vzťahy a uľahčujú podľa Tauscha a Tauschovej (1991) samostatné a zodpovedné učenie sa a uvoľňujú procesy tvorivosti.

Na otázku, prečo je potrebné presnejšie charakterizovať tieto prejavy keď, ako bolo vyššie uvedené, sú automatickým dôsledkom opísaných troch základných dimenzií, odpovedajú autori v tom zmysle, že ich konkrétny opis predsa len časti učiteľov môže uľahčiť osvojenie konkrétnych prejavov. Majú na mysli tých učiteľov, ktorí sa predchádzajúcim trom dimenziám naučili a chýbajú im jednoznačné predstavy, ako môžu vyzeráť konkrétne prejavy nedirigujúceho správania. Ďalším dôvodom je to, že súčasný život je plný dirigovania a

usmerňovania a mnohí učitelia a rodičia to takto aj cítia. Ak sa však pokúsia byť menej dirigujúci a správajú sa zdržanlivo a pasívne, výsledok je skôr negatívny. Inak povedané, správať sa nedirigujúco, neznamená byť pasívny a nízka kontrola neznamená žiadnu kontrolu.

Aké sú teda základné charakteristiky nedirigujúceho, resp. dirigujúceho správania? Nižšie sú uvedené tak, ako ich usporiadali Tausch a Tauschova (1991).

Žiadne podporujúce a nedirigujúce činnosti	Veľký počet podporujúcich a nedirigujúcich činností
- iným nedáva žiadne ponuky, nenavrhuje žiadne alternatívy, neposkytuje žiadne informácie	- iným dáva ponuky, navrhuje im alternatívy, poskytuje im informácie
- pre iných nevyhľadáva žiadne materiály a nie je zdrojom pomoci, nie je sám ochotný byť im k dispozícii	- iným pomáha nájsť materiály (napríklad zrozumiteľné texty k nejakej téme) a ponúka svoju vlastnú pomoc, je ochotný byť k dispozícii (je ochotný porozprávať sa)
- iným neposkytne žiadnu spätnú väzbu, nedá sa s ním na ničom dohodnúť, nedajú sa s ním dohodnúť žiadne pravidlá	- iným poskytuje spätnú väzbu, dá sa s ním dohodnúť a dajú sa s ním dohodnúť pravidlá
- s iným nie je ochotný sa podeliť o skúsenosti, nie je ochotný sa zúčastniť spoločných aktivít	- je ochotný sa spolu s iným učiť a deliť o skúsenosti, je ochotný sa zúčastnene podieľať na spoločných aktivitách
- inej osobe sťažuje prejavovať podporujúce a nedirigujúce správanie voči ľuďom	- inej osobe uľahčuje a umožňuje prejavovať podporujúce a nedirigujúce aktivity
Zhrnuté: Činnosti a aktivity osoby nie sú v súlade s úctou – vrelosťou a ohľaduplnosťou, vcíteným chápaním a autentickosťou – úprimnosťou.	Zhrnuté: Činnosti a aktivity osoby sú v súlade a zodpovedajú prejavom úcty – vrelosti a ohľaduplnosti, vcítenému chápaniu a autentickosti – úprimnosti.

Možno zhrnúť: Štyri typy (dimenzie) správania: úcta (akceptovanie) - vrelosť - ohľaduplnosť / neúcta (ponížovanie) - chlad – odmeranosť, vcítené chápanie iných / bezohľadnosť, autentickosť - úprimnosť / falošnosť, podpora a „nedirigovanie“ ako spôsob správania sa / rozkazovanie, dirigovanie, považujú Tausch a Tauschova (1991) za vhodnejšie,

ako tradičné opisy typov a štýlov správania. Pod tradičnými typmi správania majú na mysli demokratický štýl, autokratický štýl a tzv. laissez-faire štýl výchovného správania, o ktorých sa predpokladá, že prvý z nich má priaznivé sociálno - integratívne účinky, zvyšné dva prevážne nepriaznivé účinky. Aj citovaný autorský pár uskutočnil v rokoch 1955 – 1965 výskumy týchto štýlov a získané zistenia (odvolávajú sa aj na pionierske práce Lewina v tejto oblasti) poskytujú materiál pre komplexnú analýzu a názornú demonštráciu, ako by mal vyzerat' priaznivý a nepriaznivý štýl výchovného správania. Nevýhody týchto typologických konceptov však viedli Tauscha k tomu, že ich neskôr pri charakterizovaní správania učiteľov a vychovávateľov nepoužíval. Konkrétne:

- charakteristiky týchto štýlov sú z hľadiska konkrétnych prejavov nepresné, definujú iba extrémne prejavy emocionálnej a riadiacej dimenzie, avšak vyjadriť tieto prejavy v rôznych stupňoch pomocou týchto štýlov, nie je možné
- v obsahu uvedených štýlov chýbajú aktivity a prejavy, ktoré by vyjadrili vcítené chápanie a úprimnosť vo vzájomných vzťahoch

Okrem toho, Tausch a Tauschova (1991) sa domnievajú, že je možné demokratický a autokratický štýl integrovať do ich dimenzií správania: demokratický štýl sa vyznačuje silnou mierou emocionálnej dimenzie úcta – vrelosť a ohľaduplnosť a súčasne nízkou, resp. strednou mierou dimenzie dirigovania. Autokratické správanie sa dá charakterizovať silnou mierou negatívnej emocionálnej dimenzie bezohľadnosť ako protiklad vcíteného chápania ako aj vysokou mierou dimenzie dirigovania.