

Sociální psychologie 6

Teorie mysli a laické teorie osobnosti

Jan Krása

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, MUNI

Pokud chceme žít (koordinovat svoji činnost) **ve skupině**, musíme i na to mít nějaký kognitivní modul, který to zařizuje.

(Srov. Dunbarovu **hypotézu sociálního mozku!**).

JAK si takový kognitivní modul představit?

JAK si takový kognitivní modul představit?

- Především musí umět nějak odečítat a reprezentovat **vnitřní stavy** druhých osob.
- Nereprezentuje ale ledasjaké vnitřní stavy, ale jen ty, které jsou sociálně a koordinačně důležité a relevantní (např. emoce, postoje apod.).
- Navíc musí zahrnovat nějaký inferenční (usuzovací) systém, který na základě aktuálních reprezentací vytváří určitá očekávání od druhých.

Jak to nazvat?

Tento kognitivní modul se nazývá
teorie mysli.

ToM = Theory of mind

(synonymum: mentalizace)

- Teorie mysli není jednoduchý kognitivní objekt (jednoduchá mentální reprezentace), je to mentální schéma = je to soubor kognicí (myšlenek, přesvědčení, postojů) o druhé osobě (ToM).
- V rámci ToM, tím jak se v procesu zrání diferencuje, si i každý laik rozvíjí **implicitní teorii osobnosti** (ITO). Viz dále.
- Souvislost s Default Mode Network (DMN).

Teorie mysli: Definice

- DEF1: Teorie mysli je soubor schopností, předpokladů, znalostí a zkušeností, který nám **umožňuje přisuzovat mentální stavy druhým lidem i sobě samým a na základě toho porozumět chování a predikovat jej.** (Hončíková, 2008)
- Mentálními stavy jsou „například úmysl (*purpose*) nebo záměr (*intention*), stejně tak vědění (*knowledge*), přesvědčení (*belief*), myšlení (*thinking*), pochyby (*doubt*), domněnky (*guessing*), předstírání (*pretending*), náklonnost (*liking*) a tak dále.“ (Premack, Wodruff, 1978)

DEF2: „Teorie mysli je schopnost připisovat sobě i druhým mentální stavy, jako jsou přání (*desires*), přesvědčení (*beliefs*), pocity (*feelings*) a záměry (*intentions*). Znalost toho, co lidé chtějí, co si myslí, co pociťují a co zamýšlejí, nám umožňuje činit behaviorální předpovědi toho, jak budou jednat“ (Perner, Lang, 1999).

- ToM úzce souvisí s tzv. **lidovou (folkovou) psychologií**. „Folková psychologie představuje více či méně uspořádaný soubor laických ‚vědomostí‘ o lidské psychice, jejích vlastnostech, psychických procesech a funkcích, jakož i vědomosti o lidském chování, jeho projevech, změnách a druzích“ (Sedláková, 2000, s. 453–454)
- Tj. každý z nás má nějakou představu (ať už je jakákoli) o tom, jak funguje lidská mysl a jaké jsou její obsahy. Vycházíme přitom obyčejně z předpokladu duševně zdravého a normálně vyvinutého jedince (resp. nejčastěji z rodičovského vzoru).
- Naše každodenní psychologické teorie jsou i přes individuální odlišnosti do značné míry totožné (v rámci jedné kultury), což nám umožňuje vzájemnou komunikaci a společné aktivity. (Hončíková, 2008)

Člověk si dokáže vytvořit mentální reprezentace různého řádu:

- Prvního řádu: Plotna je horká. (když se právě pálím)
- Druhého řádu: Já vím, že plotna je horká. (rekapituluji svoji znalost)
- Třetího řádu: Já si jsem jist (myslím si), že moje dítě ví, že plotna je horká.
- Čtvrtého řádu: Někdo vypráví o tom, že já si myslel, že moje dítě ví, že plotna je horká.
- Potenciálně je řádů nekonečně. Lidské mysl však obyčejně vyšší řády nezvládne reprezentovat.

ToM pracuje s mentální reprezentací třetího řádu.

Příklad 1

Př1: Chci-li požádat dívku/chlapce o schůzku. Co k tomu potřebuji?

Mít představu o vnitřních stavech dívky – hlavně těch, které se týkají vztahu k mé osobě. Jedná se tedy minimálně o nutnost vybudovat si **mentální reprezentaci třetího řádu** – Já mám dojem, že ona ke mně chová city.

Podle toho, zda v každé dané situaci vyhodnotím vztah protějšku k mé osobě buď jako vstřícný, či jako zamítavý (tj., když do oné reprezentace dosadím konkrétní vnitřní stav), plánuji svoje chování (skutečně ji požádat o schůzku nebo se ztratit).

Na základě představy o vnitřních stavech druhého odvozují zcela automaticky mj. to, jak se ke mně bude chovat. A zde se již mohu setkat s přenosem (srov. přenos v psychoanalýze).

Příklad 2

Př.2: Učitel musí neustále pracovat s reprezentacemi vnitřních stavů všech svých žáků. Když k nim mluví, odezívá z jejich neverbální a verbální komunikace míru zapojení do konkrétního vzdělávacího procesu.

Pokud ke svým žákům nemluví s určitou představou toho, co se děje v jejich mysli (resp. ideálně toho, že mě žáci rozumí), nejsem s nimi spojen. Taková sociální interakce je od počátku odsouzena k ztroskotání.

Ve své mysli musím být schopen si představit to, co určitá moje činnost vyvolá v mysli každého jednotlivého žáka v dané třídě. Takže každou hodinu hypoteticky pracuji s až např. 30 reprezentacemi mysli svých žáků. Reálně však stačí pracovat s dvěma reprezentacemi: 1. reprezentací mysli, která chápe, co říkám, a 2. reprezentací mysli, která to nechápe – tu se snažím pochopit, najít chyby v její představě problému, a ukázat jí cestu.

Z toho plyne, že zvláště učitel musí mít kognitivní modul teorie mysli, který běžně lidé využívají v mezilidské komunikaci, dokonale (profesionálně) vyvinutý.

Teorie mysli

Teorie mysli je složité *kognitivní schéma* a obsahuje ve své nejjednodušší formě tyto konstrukty: **přání, přesvědčení, vnímání a emoce.**

Navíc toto schéma obsahuje určité implicitní vztahy:

- jak naše přání ovlivňují naše chování,
- jak naše přesvědčení ovlivňují naše chování,

Nejprve si děti budují teorii mysli díky komunikaci s rodiči. Usuzují na význam gest (ukázání), význam vět atd., dle směru pohledu rodičů, dle mimiky tváře.

Mezi 2. a 5. rokem děti dále rozvíjejí základy **teorie mysli.**

Vývoj ToM u dětí (Wellman, Gopniková ad.)

Ve vývoji nejprve dochází k pochopení vztahu jak naše **přání** ovlivňují naše **chování**.

Již **2** letí, ačkoli si sami raději hrají s autíčky než s panenkami, odhadnou, že postava v příběhu si bude hrát s panenkami, když má radši panenky.

Vývoj ToM (Wellman, Gopniková ad.)

Poté dochází k pochopení vztahu jak naše **přesvědčení** ovlivňují naše **chování**.

False-believe task - Wimmer, Perner (1983):
problém chybného přesvědčení (*false-believe task*):
Např. dítěti je ukázána krabička od bonbónů. Co v ní je? – Bonbóny. Nikoli: tužky. Co si bude myslet další dítě? **2**-letí: Tužky. **3-4**letí již vědí. (!)

<https://www.youtube.com/watch?v=RUpXZksAMPw>

Teorie mysli

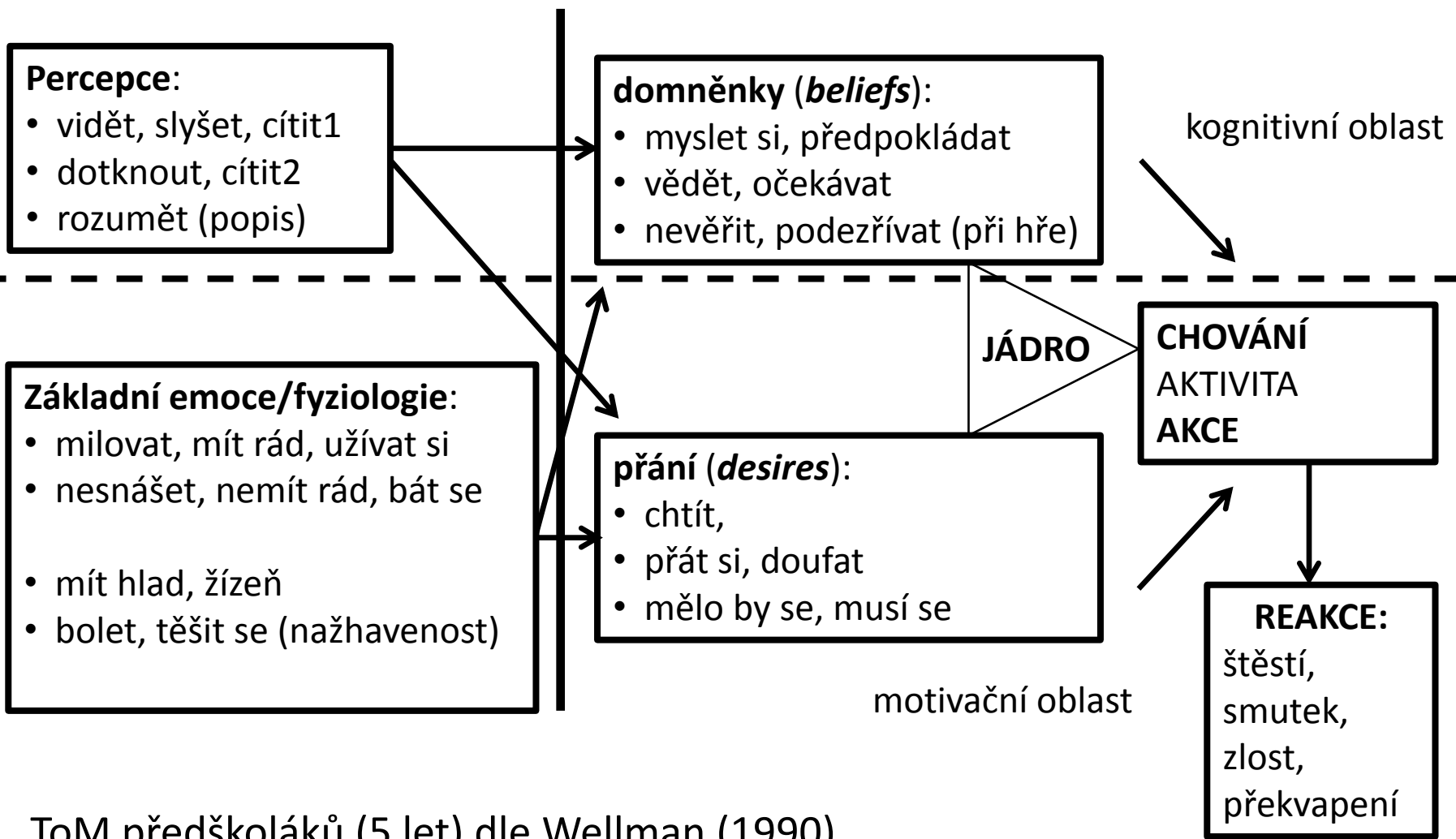
Je-li dítě schopno pochopit, že subjekt může mít mylnou představu o stavu světa a na základě této mylné představy jednat, znamená to, že si osvojilo teorii mysli: uvědomuje si, že **nikoli objektivní stav skutečnosti, ale naše reprezentace této skutečnosti je tím, co určuje naše chování.** (Hončíková, 2008, s. 37)

Mezikulturní studie ukázala, že děti mezi třetím a pátým rokem zvyšují úspěšnost ve *F-B-task* v Kanadě, Indii, Peru, Thajsku i na Samoy (ze 14% na 85%).

= vývojová univerzálie (tj. společná všem lidem).

3letí už si myslí, že postava bude hledat tam, kde postava odhaduje, bez ohledu na to, co děti sami znají.

Teorie mysli pětiletých dětí



ToM předškoláků (5 let) dle Wellman (1990).

Teorie mysli

Krom toho, že rozumí zmíněnému modelu *desire-belief-action*, 3leté děti znají i jiné obsahy mysli jako: **sny** a **vzpomínky**.

Chápou, že tyto „stavy“ patří živým a nikoli neživým objektům (ačkoli v rozlišování toho, co je živé a co neživé, se mohou od dospělých částečně lišit).

Teorie mysli

Tzn. že od jisté doby umí dítě „emulovat“ (=představit si) mysl oddělenou od své (což je příklad *decentrace*).

Další interakce s rodiči, dětmi a dalšími lidmi, společné hry ad. dále zlepšují ToM dítěte.

Teorie mysli a hry

- Srov. hru na schovávanou, která spočívá v tom, že odhadujeme, kam se bude hledající dívat a kam ne.
- Bez ToM konkrétního protihráče nelze vyhrát ve hře *kámen-nůžky-papír*. Musíte mít lepší strategii, tj. širší teorii mysli než protihráč. Srov. hru s dítětem.
- Srov. poker, šachy, Městečko Palermo, Bang!, Dixit, Krycí jména atd. Vždy pracujeme s teorií mysli protihráčů.
- Např. Ihaní (které chce něco získat; tj. nikoli reaktivní Ihaní) předpokládá ToM a bez ToM by nemělo Ihaní žádný smysl.

Teorie mysli a naše představy o druhých

Každý si od dětství buduje teorii mysli všech svých bližních. (Víme, co ví naši rodiče. Víme, co neví. Víme, co nechtějí, abychom věděli. Atd.)

Vznikají tak nápodoby konkrétních osob s jejich myslí. Tyto postavy se v mysli chovají jako konkrétní osoby, jsou personifikované. Rodiče, sourozenci, příbuzní, partneři (současní i minulé), ostatní vztahové osoby. Ale např. i Bůh.

Ego jedince občas vede vnitřní dialog s těmito zvnitřněnými postavami. Tomuto vnitřnímu dialogu s jinými postavami uvnitř naší mysli se říká **intrapersonální komunikace** (Janoušek, 2007). Tento vnitřní dialog je hnacím motorem všech vnitřních změn.

Po psychoanalýze jedinec mj. chápe rozdíl mezi **snovými** (vnitřními) a **skutečnými** postavami, čili chápe rozdíl mezi naší **představou o druhém** a skutečným **druhým**.

Srov. Přílohu o přenosu na konci této prezentace.

Modul teorie mysli (ToMM) & vrozenost & autismus

Existují rozdílné teorie toho, jak si ToM přestavit:

1. ToMM je **vrozený** (Baron-Cohen, 1995; Leslie, 2000): důkazy ze zobrazovacích metod, od autistických dětí: lidé s PAS mají narušen vývoj ToM (mají výrazné potíže s *F-B-task*).
(Nestandardní mozková tkáň v amygdale a v hipokampu.)
2. ToMM je **naučený** (Jenkins & Astington, 1996): předškoláci, kteří mají sourozence (nejlépe starší a opačného pohlaví), lépe a dříve skórují ve *F-B-task*.

Platí asi kompromisní **teorie modularizace** (Karmiloff-Smith, 1992)

Úspěch ve *F-B-task* koreluje se schopností pracovat se dvěma protichůdnými informacemi. Jde o schopnost utlumit (inhibovat) relativně autonomní proces v uvažování.

Implicitní teorie osobnosti

- **ITO = laická teorie osobnosti** = filosofie lidského chování = osobní pojetí psychologie = pojetí běžného člověka o tom, co je člověk zač.
- = představa o tom, jaké vlastnosti jsou pro pochopení člověka důležité, a které ne (např. humor, inteligence, pravdomluvnost ad.). + představa o tom, jaké vlastnosti se pojí spolu (energičnost a přísnost). Atd. Atd. Každý člověk s fungující ToM nějakou ITO má.
- *Teorie osobních konstruktů* (G. Kelly, 1955)
 - = každého člověka popisujeme pomocí skupiny *bipolárních* konstruktů (hodný-zlý, veselý-smutný atd.)

Implicitní teorie osobnosti

Podle S. Asche (1946) existují (v naší ITO) **centrální a okrajové rysy**.

- Variace v *okrajových* rysech nevede k tak velkým změnám dojmu o druhých.

Centrální rysy: (dle Asche:) **vřelý/chladný** (resp. warm/cold).

Resp. **dobry/špatný sociálně a dobrý/špatný intelektuálně** (Rosenberg, Nelson & Vivekanathan, 1968).

Čili: **vřelost a schopnost**, *warmth & competence*, (Fiske et al. 2007). Srov. souvislost s ToM: přání & přesvědčení.

Příloha: Přenos v pedagogickém procesu (dle Jedlička, 2017)

PROČ SE ZABÝVÁT TÉMATIKOU PŘENOSU?

- Přenos je jeden ze základních fenoménů, které vystupují v průběhu psychoterapie a které lze analyzovat (tedy soustředit se na ně). U psychoanalýzy a z ní odvozených směrů je analýza přenosu *conditio sine qua non*.
- K přenosu dochází více méně v jakékoli mezilidské interakci. Vždy od osob, se kterými interagujeme, něco očekáváme. Vzhledem k tomu, že si můžeme představu o nich vytvořit jen na základě několika málo sensoricky dostupných vodítek, nemalou část této představy o druhých vytváříme na základě našich minulých zkušeností – především zkušeností s klíčovými osobami našeho života (rodiče, sourozenci, přátelé, rodina, ale i učitelé).

Učitelé a žáci

- „Panuje obecná shoda, že mezi učiteli by to měli být jen ti nejtrpělivější, nejlaskavější vychovatelé a velmi dobří didaktici, jimž lze bezpečně svěřit tak velký úkol, jakým je provázet malé lidské stvoření branou poznání... neboť osobnostně nevyrovnaní, náladoví, netrpěliví, příliš prestižní vzdělavatelé či diletantští pokusníci mohou nevhodným přístupem způsobit dlouhodobé škody ve vztahu dítěte ke škole, k učení, k důvěře v dospělé i v úctě k sobě samému.“ (Jedlička, 2017, s. 115)
- Př.: Jedlička, 2017, s. 144, s. 116

Přenos a protipřenos

- Termíny původně z psychoanalytické terapeutické praxe, které však fungují v každé pomáhající profesi a vlastně i v každém mezilidském vztahu.
- DEF3: „Přenos je stav, kdy pacient promítá svá očekávání a s nimi spojené pocity a fantazie na analytika... **přemístění emocí** prožívaných jedincem kdysi v **minulosti** (např. v raném dětství) na citově důležitou postavu v současnosti, jež je vzhledem k **přítomné situaci nepřiměřené** či zcela nevhodné.“ (Jedlička, 2017, s. 118)
- Srov. přenos do jednoho roku formovaného **attachmentu**, srov. termín: **vnitřní model fungování**.

Přenos a protipřenos

- Zcela jistě působí i ve vztahu žák – učitel.
- Žák má představu, že vychovatel bude stejně přísný (či rozmazlující), jako otec (nebo matka) v reakci na chování žáka. Na tuto (svoji) představu pak žák reaguje různě (rozpačitostí, úzkostí, zajíkáním, nemluvností, nejistotou, hostilitou, podbízivostí, koketerií, podlézáním apod.).
- Obecně jde často i o nevědomé (a i velmi subtilní) snahy **manipulovat ostatními**, nebo **vyprovokovat situace**, v nichž se skrytě opakují dřívější vztahy a zkušenosti.

Přenos a protipřenos

- **Protipřenos:** původně reakce analytika na přenos.
- Např.: Dospívající neustále narušuje výklad učitele vtipy (projev vzdorovitosti vůči rodičům), na což učitel reaguje tvrdým potrestáním žáka (negativní otcovský komplex), protože ho situace emočně oslovila. Vychovatel reaguje nepřiměřeně, aniž by si toho byl plně vědom. Přenos i protipřenos jsou nevědomými procesy. (Jedlička, 2017, s. 119)
- úkol: Jakou roli má přenos i protipřenos při tzv. **Golem efektu** a **Pygmalion efektu**?

Přenos a protipřenos

- Anna Freudová (v přednášce věnované vztahu mezi psychoanalýzou a pedagogikou): „Domnívám se, že máme právo vyžadovat, aby učitel nebo vychovatel znal své konflikty a naučil se je ovládat [tj. aby prošel psychoanalýzou], dříve než začne vykonávat pedagogickou práci. Jinak mu chovanci slouží jen jako více nebo méně vhodný materiál, na němž by si odreagoval vlastní nevědomé a neřešené problémy.“ (dle Jedlička, 2017, s. 120)
- Pro pochopení těchto procesů jsou dle Jedličky vhodné supervize, intervize, popř. balintovské skupiny.

Diskuze:

- Nárok Anny Freudové je ideálem. Je reálně možné, aby učitel prošel psychoanalýzou, popř. procesem obdobným? Jak to zařídit? Jaké by ten proces měl mít parametry? Jak dlouho by měl trvat? Měl by jeho cíl být stejný jako je tomu u psychoanalýzy, nebo je třeba definovat cíle tohoto procesu nově?