

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

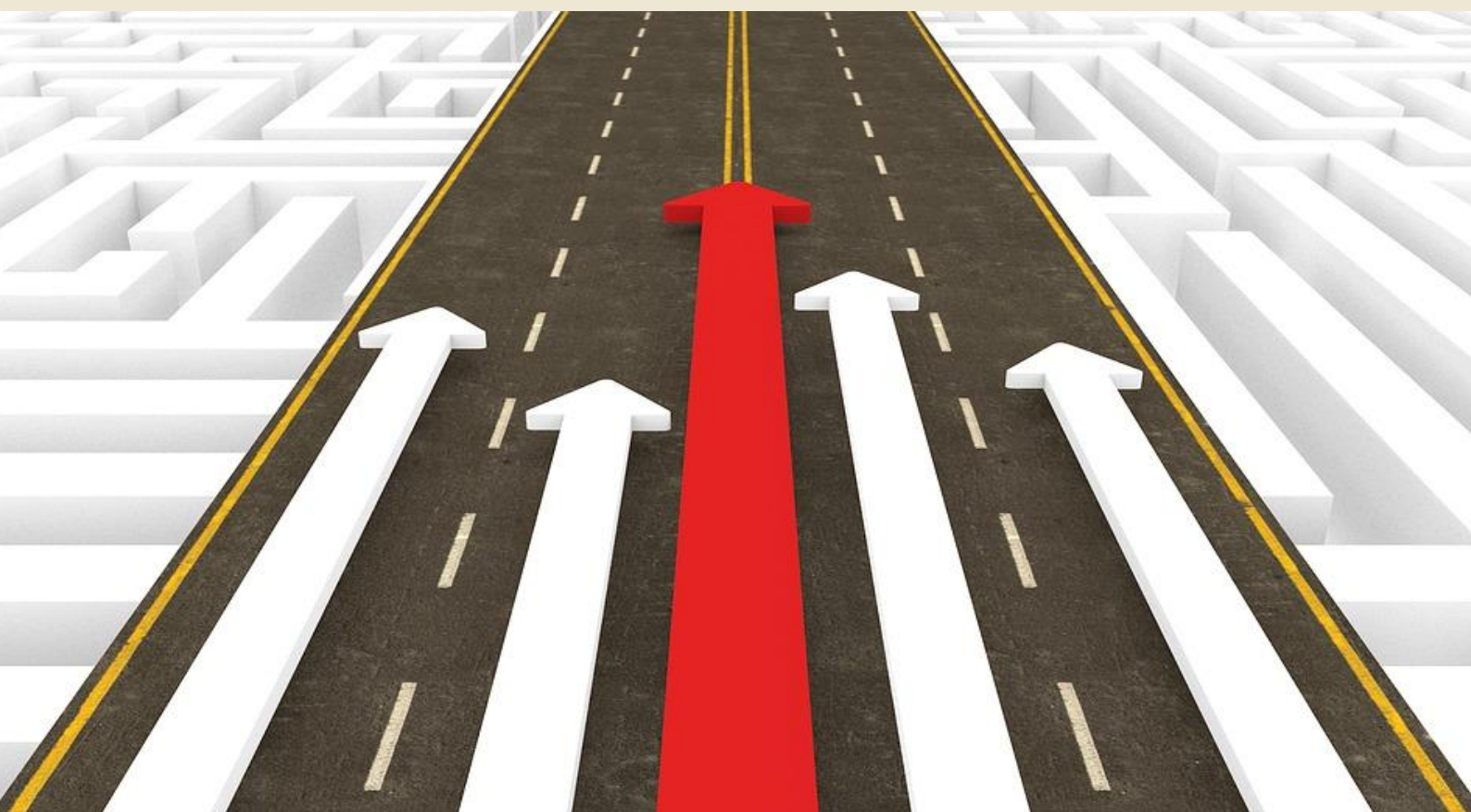


ŠVOČ KPŠP 2019

**ZBORNÍK PRÍSPEVKOV ZO ŠTUDENTSKEJ VEDECKEJ
A ODBORNEJ ČINNOSTI**

Verešová Marcela, Gatial Viktor, Tomšík Robert (Ed.)

NITRA 2019



UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGICKEJ A ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE



ŠVOČ KPŠP 2019
ZBORNÍK PRÍSPEVKOV ZO ŠTUDENTSKEJ VEDECKEJ A ODBORNEJ
ČINNOSTI

Verešová Marcela, Gatiaľ Viktor, Tomšík Robert (Ed.)

NITRA 2019

Schválené Edičnou radou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Názov: ŠVOČ KPŠP 2019
Zborník príspevkov zo študentskej vedeckej a odbornej činnosti

Editori: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
PhDr. Viktor Gatíal, PhD.
PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD.
Mgr. Andrea Juhášová, PhD.

OBSAH

ÚVOD	1
OSOBITOSTI PREŽÍVANIA HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH MUŽOV V DOSPIEVANÍ A DOSPELOSTI <i>Daniel Lenghart, Marcela Verešová</i>	3
VYUŽITIE PROJEKTÍVNEJ SILY DETSKEJ KRESBY V PRÁCI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA <i>Dominika Mališová, Viktor Gatiaľ</i>	16
STABILITA HODNOTENIA VERBÁLNEJ TVORIVOSTI V ČASE <i>Podmanická Paulína, Robert Tomšík</i>	24
PRÍČINY PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V DOSPIEVANÍ. VZŤAHOVÁ PERSPEKTÍVA <i>Katarína Banárová, Michal Čerešník</i>	31
NARCIZMUS V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH AKO PREJAV SYNDRÓMU POMOCNÍKA <i>Nikoleta Kontová, Michal Čerešník</i>	45
PSYCHOMETRICKÉ CHARAKTERISTIKY DOTAZNÍKA VERBÁLNEJ TVORIVOSTI <i>Podmanická Paulína, Robert Tomšík</i>	61
METÓDY DIAGNOSTIKY ŽIAKOV S PORUCHAMI UČENIA ŠKOLSKÝM PSYCHOLÓGOM <i>Nikoleta Hlaváčová, Viktor Gatiaľ</i>	68
VYBRANÉ SOCIÁLNE A BEHAVIORÁLNE ŠPECIFIKÁ HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV <i>Daniel Lenghart, Marcela Verešová</i>	77

ÚVOD

Katedra pedagogickej a školskej psychológie uskutočnila dňa 13.5.2019 druhý ročník študentskej vedeckej a odbornej činnosti „ŠVOČ KPŠP 2019“. Vedecký výbor konferencie v zložení doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD., doc. PhDr. Michal Čerešník, PhD., PhDr. Viktor Gatíal, PhD. mal víziu posilniť prezentačné zručnosti študentov, ktorí vypracovali prácu s psychologickou tematikou spĺňajúcu požadované kritériá, ktoré boli vopred vypísané. Organizačný výbor vedený PaedDr. Robertom Tomšikom, PhD. aktívne diseminoval možnosť účasti študentov z viacerých alternatívnych študijných programov, kde sa vyučuje psychológia a kde majú študenti možnosť voliť si záverečnú prácu aj zo psychológie. Išlo o akési experimentálne prepojenie činnosti študentov z rôznych študijných programov (primárne UAP - psychológia v rôznych kombináciách, Predškolská a elementárna pedagogika) na výskume alebo teoretických vedeckých štúdiách v oblasti psychológie a prepojenia psychológie a vzdelávania. Teraz, keď vám, milí čitatelia prezentujeme niektoré z výstupov prác našich študentov, ktoré vznikli v kooperácii s ich školiteľmi, pracovníkmi Katedry pedagogickej a školskej psychológie PF UKF, si dovoľujeme skonštatovať úspech tohto zámeru a celého realizovaného podujatia.

Podujatie sprevádzali v porovnaní s prvým ročníkom aj „novinky“ a jedno milé prekvapenie. Novinkou bolo zostavenie hodnotiacich hárkov, ktoré obsahovali kľúčové kritériá kvality práce a prezentácie práce, pričom hodnotiteľmi neboli len členovia komisie (doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD., doc. PhDr. Michal Čerešník, PhD., PhDr. Viktor Gatíal, PhD., PaedDr. Robert Tomšík, PhD., Mgr. Andrea Juhásová, PhD.), ale aj prítomní študenti – súťažiaci a študenti - hostia. Výsledné udeľovanie cien tak bolo viazané aj na cenu odbornej poroty, ako aj na cenu študentov. Prekvapením bolo hlasovanie všetkých prítomných o logu Katedry pedagogickej a školskej psychológie. 3 návrhy pripravil kolega PaedDr. Robert Tomšík, PhD. Z týchto návrhov študenti UKF a zamestnanci katedry tajným hlasovaním

vybrali víťazné logo, ktoré katedra od toho momentu využíva na sociálnych sieťach a pri vlastnej prezentácii.

Súťažné práce mohli študenti odovzdať v dvoch kategóriách: „Bakalár“ a „Magister“. Do kategórie „Magister“ sa prihlásili 3 študentky: Bc. Katarína Banárová, Bc. Dominika Melišová a Bc. Paulína Podmanická. Víťazkou tejto kategórie sa stala Bc. Katarína Banárová s témou zameranou na analýzu rizikového správania v období dospievania. V kategórii bakalár bolo prihlásených 6 prác autoriek a autora: Nikoleta Kontová, Nikoleta Hlaváčová, Romana Jančovičová, Diana Virágová, Michaela Ščerbáková a Daniel Lenghart, no v deň prezentácií sa kvôli študijným povinnostiam zúčastnili aktívne len 4 súťažiaci. Víťazom tejto kategórie sa stal Daniel Lenghart s prácou zameranou na osobitosti prežívania a správania homosexuálne orientovaných mužov.

Úsmevným, no zároveň cenným, bol súzvuk odbornej poroty a zúčastnených študentov, keďže v študentskom hlasovaní v oboch kategóriách vyhrali študenti, ktorých práce a prezentácie identifikovala odborná porota ako najlepšie.

Všetci, tak ako aj zamestnanci katedry, tak aj študenti, si uvedomujeme zmyslupnosť podujatí tohto druhu, ktoré sú centované na zvyšovanie kompetencií v oblasti vedeckovýskumnej činnosti našich študentov, na odovzdávanie poznatkov a vedomostí medzi učiteľmi a ich študentmi, na vzájomnú diskusiu o problematike spadajúcej do rámca „psychologická“, ako aj na vzájomné zbližovanie a spoznávanie sa. Už teraz sa tešíme na tretí ročník tohto úspešného podujatia.

Prinášame na ďalšej strane aj zopár fotografií, ktoré zachytávajú atmosféru 2. ročníka študentskej vedeckej a odbornej činnosti na Katedre pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre.

Za vedecký výbor, organizačný výbor a editorov zborníka

doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

**Zopár zachytených momentov z úspešného podujatia
„ŠVOČ KPŠP 2019“**



**Vít'azné logo
KPŠP PF UKF**

Osobitosti prežívania homosexuálne orientovaných mužov v dospievaní a dospelosti

Daniel Lenghart, Marcela Verešová

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Dražovská 4, daniel.lenghart@student.ukf.sk, mveresova@ukf.sk

Abstrakt: Účelom tejto štúdie je poukázať na osobitosti prežívania homosexuálne orientovaných mužov, ktorým čelia v období dospievania a dospelosti. Štúdia poukazuje na určité špecifická, ktoré sú prítomné v kontexte aktuálneho prežívania na kognitívnej, emocionálnej, motivačnej a vôľovej úrovni ešte pred seba-identifikáciou a integrovaním novej identity do konštruktú osobnosti.

Kľúčové slová: kognícia, emocionalita, motivácia, vôľa, špecifiká, homosexuálna orientácia, dospievanie, dospelosť.

Abstract: The purpose of this study is to highlight the specifics of behavior (well-being) of homosexually oriented men faced in adolescence and adulthood. The study points to certain specifics, which are present in the context of actual behavior (well-being) on cognitive, emotional, motivational and volitional level before identifying and integrating new identity into person's construct.

Keywords: cognition, emotionality, motivation, volition, specifics, homosexual orientation, adolescence, adulthood.

1 ÚVOD

Obdobie dospievania a dospelosti sú významné ontogenetické míľniky populácie všeobecne. Dospievanie je obdobím vytvárania si vlastnej, trvalej identity a sebaúcty k sebe samému. Je obdobím kreovania životného zmyslu a životného smerovania. Následne dospelosť prináša internalizované uvedomenie si toho, kým človek je, načo je hrdý vo vzťahu k sebe samému, je nezávislou bio-psycho-sociálne vyvinutou entitou pripravenou plniť svoje životné poslanie. Kladieme si otázku, ako či homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí majú svoje osobitosti v kogníciách, emocionalite a motivácii v kontexte sebaaktualizácie? Či prežívajú hrdosť a internalizované sebauvedomenie a spokojnosť s tým, kým sú? Spoločnosť na strane jednej

presadzuje toleranciu a akceptáciu inakosti v rôznych kontextoch (sociálny, biologický, psychický, ekonomický, atď.), avšak nepodmienené prijatie inakosti spojené s homosexuálnou identifikáciou v našej spoločnosti je predmetom konfrontácií, obáv a konfliktov.

Sociálny nátlak na samotnú sexualitu začína už v období pubertálneho obdobia, kedy je dospievajúcim „vtláčané“ nastavenie spoločenského sexuálneho rádu (Sloboda, Z, 2016). Zo spoločenského sexuálneho rádu vyplýva, že vzťah a sexuálne aktivity sú výhradne možné iba medzi osobami opačného pohlavia. Internalizovaním tohto nastavenia prichádza ku konfliktu vnútorného prežívania u osôb s uvedomovanou homosexuálnou orientáciou, ktorý sa odohráva vo mnohých psychických súčiastiach ľudského systému, ktorými sú: kognitívna, emocionálna a motivačná/vôľová zložka. Všetky psychologické kategórie sú na seba naviazané, pretože vytvárajú prežívanie ako také (Plháková, A, 2005). Konflikty, ktoré sa vyskytnú na úrovniach jednotlivých psychologických kategórií do vysokej miery ovplyvňujú konanie a motiváciu ku coming-outu ale aj samotnú seba-identifikáciu a integráciu identity.

2 OSOBITOSTI KOGNITÍVNYCH PROCESOV HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV

Ako sme uviedli v úvode, obdobie dospievania (adolescencie) je významným ontogenetickým míľnikom predovšetkým v osobnostnom vývine jednotlivca. Kognitívna stránka psychiky dospievajúceho uvedomujúceho si inakosť v tomto období významne zasahuje do vývinu jeho osobnosti, nakoľko v období dospievania je narúšaná kognitívna štruktúra informácií o vlastnej osobe, na základe už predtým pociťovanej odlišnosti v porovnaní s „typickými“ rovesníkmi. C. Ryan &

D. Futterman (1998) poukazuje na to, že kognitívne narúšanie je spôsobené dozrievaním jednotlivca na úroveň dospelého človeka. Toto dozrievanie umožňuje homosexuálne orientovanému dospelievajúcemu nachádzať kauzálne súvislosti svojho pocitu odlišnosti, ktorého základom je negatívna reakcia/spätná väzba prostredia, v ktorom žije a pôsobí. Táto negatívna reakcia okolia spúšťa procesy *kognitívnej disonancie* a *internalizácie homofóbie* (Ryan, C. & Futterman, D., 1998). Prichádza ku skreslenému vnímaniu seba samého, čo vedie k seba-obviňovaniu na základe internalizovania mylných koncepcií (napr. zženštilé správanie homosexuálov) o homosexualite a k výrazným pocitom subjektívnej nepohody (Kuehlwein, K., 1992; Ryan, C. & Futterman, D., 1998; LaSala, M., 2006). Seba samého vníma ako nežiaduci faktor spoločnosti, čo vedie k myšlienke a záverom, že nepatrí medzi „bežnú časť populácie.“ Vnútorňý konflikt sa vyhrocuje a môže nastať kompenzácia bolestivej reality v podobe bdelého snenia, v ktorom zmiernuje svoju bolesť. Prichádza teda k spúšťaniu *procesov fantazírovania a predstáv*, kedy sa toto bolestivé prežívanie snaží nahradiť želanými závermi. Toto bdelé snenie a vynakladanie prílišného množstva energie na tieto procesy môže však pôsobiť značne negatívnym smerom. Ak sa jednotlivec začne príliš často uchýľovať k realite v bdelom snení, môže stratiť dostatočný kontakt s objektívnou realitou.

Kognitívne štýly homosexuálne orientovaných dospelievajúcich a dospelých mužov

Kognitívne štýly, predstavujú významnú osobnostnú charakteristiku, za pomoci ktorej spoznávame a interpretujeme naše vnímanie reality (Vágnerová, M., 2010). V kontexte homosexuálne orientovaných dospelievajúcich a dospelých mužov môžeme uvažovať o dvoch variantoch, bez rozdielu osobnostného konštruktu, pretože kognitívne štýly v rámci homosexuálne orientovaných dospelievajúcich a dospelých mužov sa zásadne líšia a modifikujú v dvoch hlavných časových prúdoch: *pred coming-outom* a *po coming-oute*. Sú to dva zásadné časové prúdy, ktoré sa neskôr líšia v stabilite určitých procesov, ako je napríklad percepčia seba samého.

Prvým aspektom kognitívneho štýlu (na ktorý chceme poukázať) je tzv. *úroveň závislosti vs. nezávislosti na kontexte* (Vágnerová, M., 2010).

V globálnom ponímaní existujúcich hypotéz (napríklad Isay, A., 1996; Alderson, K., 2000; Coyle, A. & Kitzinger, C., 2002; Sloboda, Z., 2016) možno uviesť, že práve homosexuálne orientovaní dospelievajúcich a dospelí muži v priebehu prežívania uplatňujú dimenziu vysokej závislosti na kontexte (schéma I). Ide predovšetkým o globálne ponímanie problému a jeho hodnotenia (Vágnerová, M., 2010). Vnímanie situácie je v tomto prípade v súlade s názorom, ktorý je všeobecne platný v spoločnosti (napr. koncepcia zženštilého správania, homosexualita ako porucha či choroba a i.). Tieto mylné koncepcie môžu byť internalizované do takej miery, že môže prísť ku kognitívnej disonancii.

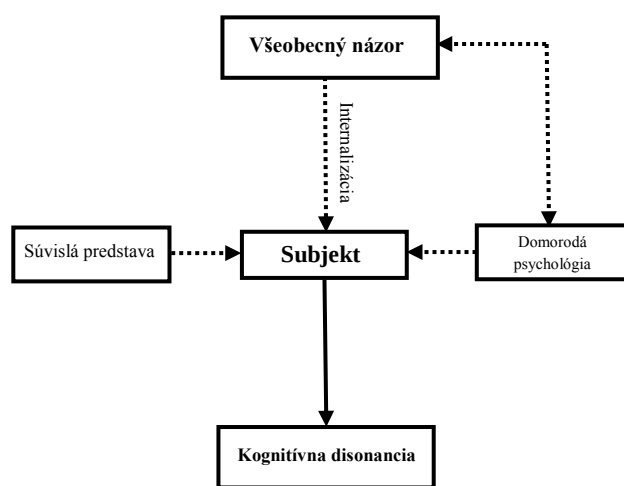


Schéma 1: Proces závislosti na kontexte.

Jednotlivec môže mať určitú komplexnú predstavu o LGBT+ komunite, ale pod vplyvom väčšiny je ovplyvnený tento názor meniť. Ak je jednotlivec presvedčený o určitých informáciách, ale nie je vnútorné vyrovnaný s identitou, môže pristúpiť ku konformite, prispôbovaniu sa väčšine, čo umožňuje vyhnúť sa určitým parapraxiám v interakcii. V takýchto situáciách možno uvažovať aj tom, že človek neskôr vlastným „klamstvám“ a dezinformáciám uverí, ak sa v nich bude príliš dlho pohybovať, prípade môže prísť k vyhroteniu vnútorného konfliktu do takej miery, že dôsledky môžu byť deštruktívneho alebo seba-deštruktívneho charakteru. Vo vyššie uvedenom zohráva významnú úlohu aj to, čo V. Cassová (1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996) označuje ako *domorodá psychológia* (*indigenous psychology*). Táto domorodá psychológia „obmedzuje a usmerňuje spôsob

správania, cítenia, myslenia a hovorenia o sebe samom ako o indivíduu“ a disponuje ňou každá mestská a malomestská oblasť (Cass, V., 1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996, s. 229). Vo svojej podstate sa človek dostáva do kognitívneho konfliktu, kedy nedokáže akomodovať nové informácie, ktoré úzko súvisia s jeho novou

“Veľmi som sa vnímal inak. Ale snažil som sa aby som to nedal svojmu okoliu najavo. Bál som sa, žeby to moje okolie mohlo tušiť. Vždy som vedel, že som gej. Odmalička. Aj keď som si myslel, že sa to ešte zmení. Veľmi som si želal, aby to moje cítenie prešlo a aby som bol “normálny”.”

Majk, 23 ročný homosexuálne orientovaný muž

identitou, pretože mu to jeho domorodá psychológia neakceptuje z morálneho hľadiska.

Druhým aspektom kognitívneho štýlu je *miera integrovanosti a komplexnosti uvažovania* (Vágnerová, M., 2010). Táto dimenzia sa zameriava na spracovanie zložitých informácií buď zo strany holistického (zjednodušeného) prístupu, alebo sa snaží diferencovať tieto informácie na základe určitých vzťahov a súvislostí (Vágnerová, M., 2010). V prípade homosexuálne orientovaných dospelých mužov je uprednostňovaný holistický prístup, pretože ich situácia v prežívaní predstavuje neprijemnú, zložitú realitu, ktorá je v danom momente ťažko riešiteľná chladných kognitívnym systémom. Z určitého uhľa pohľadu tu je aj závislosť od osobnostných vlastností a od samotnej osobnosti, ale taktiež aj od postojov a názorov samotného jednotlivca (Vágnerová, M., 2010). V rámci integrovanosti a komplexnosti uvažovania úzko súvisia aj *sklon k racionálnemu a objektívnemu prístupu* alebo *subjektívnemu a emocionálnemu hodnoteniu*. V rámci polarity racionálnosť (objektívnosť) – emocionalita (subjektívnosť) sa homosexuálne orientovaní dospelí muži zväčša nachádzajú práve na línii subjektívneho a emocionálneho hodnotenia. Logické uvažovanie a racionálne hodnotené prežívanie je u nich v úzadí, do popredia sa dostáva myslenie a celkové prežívanie, ktoré sa prispôsobuje vysnívaným požiadavkám organizmu.

To znamená, že v takýchto prípadoch môže homosexuálne orientovaný dospelý muž svoju vnútornú neistotu popierať frázou „Je to len fáza, to určite prejde.“ S touto situáciou operuje mnoho autorov a autoriek zaoberajúcich sa témou homosexuality v súvislosti s vierovyznaním, pracovným postavením ale aj v rámci terapeutických sedení a i. (napríklad Davies, B. & Rentzel, L., 1993; Isay, A., 1996; Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Alderson, K., 2000; Kockott, G. & Fahrneová, E., 2001; Coyle, A. & Kitzinger, C., 2002). Ak však po určitej dobe (mesiace, roky) táto fáza neustúpi, kognitívna neistota sa začne stupňovať a homosexuálne orientovaní dospelí muži využívajú nevedomú tendenciu vyhýbať sa akejkolvek situácii alebo podnetu, ktorá/ý by mohla/mohol túto kognitívnu bilanciu znova narušiť.

Treťou dimenziou je *atribučný štýl* (Vágnerová, M., 2010). Atribučný štýl predstavuje náš osobný výklad rôznych kauzálnych súvislostí, do ktorých sa počas nášho života dostávame (Vágnerová, M., 2010). Ako si vykladáme tieto kauzálne súvislosti sa formuje v troch hlavných oblastiach (Vágnerová, M., 2010, s. 215): „*dôraz kladený na vnútornú/vonkajšiu príčinu; stabilitnosť/nestabilitnosť javu a miera generalizácie názoru.*“ V kontexte týchto dimenzií si môže homosexuálne orientovaný dospelý muž kognitívne uvedomovať a interpretovať obsahy prežívania či správania v nasledovných súvislostiach: (1) „Narodil som sa ako homosexuál“/“Nemal som v detstve dostatočný mužský vzor, vychovávala ma matka“; (2) „Som aký som, zmeniť to nezmením“/Určite to je len prechodná fáza“; (3) Myslím, že svoju orientáciu už nezmením“/“Stane sa to výlučne keď som opitý.“ V uvedených kontextoch prežívania (a správania) možno identifikovať určité optimistické verzus pesimistické interpretovanie týchto kauzálnych súvislostí. Tento optimistický alebo pesimistický interpretačný štýl je trvalejšou osobnostnou charakteristikou, ktorou jednotlivec disponuje a nemení sa počas života (Vágnerová, M., 2010). M.C. LaSala (2006), ktorý pracoval v rámci kognitívno-behaviorálnej terapie s homosexuálnymi mužmi prišiel nato, že v rámci stresovej situácie si niektorí homosexuálni muži vytvorili tzv. „kognitívne skreslenie“, ktoré má za následok pesimistické či generalizované myšlienky. Čiže možno uvažovať aj o tom, že nie za každých

okolnosti sa tento interpretačný štýl dokáže uplatniť, predovšetkým ak ide o náročnú životnú situáciu, ktorá obracia život „naruby“.

Automatické myšlienky, kognitívne omyly a schémy

Za *automatické myšlienky* (Tabuľka 1) sú považované také myšlienky, ktoré sú človeku súkromné a prichádzajú v rýchлом slede pri hodnotení určitých životných situácií (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). Zásadným kľúčom pri automatických myšlienkach je silná emócia, ktorá skresľuje vnímanie situácie, v ktorej sa človek nachádza. Automatickými myšlienkami, ešte pred procesom seba-identifikovania trpia aj homosexuálne orientovaní dospelí muži. Príčinou týchto automatických myšlienok sú práve depresia a úzkosť, kde sa tie automatické myšlienky sústreďujú predovšetkým na nízke sebavedomie, zlyhanie, beznádej, či strach z odmietnutia (Kuehlwein, K., 1992; LaSala, M., 2006; Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). S automatickými myšlienkami úzko súvisia aj kognitívne omyly (Tabuľka 1).

Kognitívne omyly sú chyby v spracovávaní informácií, alebo tzv. chyby logiky pri vyššie uvedených automatických myšlienkach (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). Ide o to, akým spôsobom človek spracováva informácie, do akej miery a v akých štýloch dokáže informácie spracovávať. V týchto prípadoch ide o patologické omyly alebo štýly v spracovávaní informácií, ktoré skúmal A. Beck pri ľuďoch trpiacich depresiou. A. Beck (1963) opísal 6 základných kognitívnych omylov, kde v 2 zo 6 sa vyskytujú u homosexuálne orientovaných dospelých.

Prvým kognitívnym omylom je *selektívna abstrakcia* (Tabuľka 1), ktorá predstavuje určitý jav, kedy „človek si vytvorí záver len z malej časti dostupnej informácie. Dôležité údaje vylúči alebo ich ignoruje, aby si tak potvrdil vlastný zaujatý pohľad na situáciu.“ (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008, s. 19). V takýchto prípadoch môže ísť o kognitívny omyl typu „Som homosexuál, nikto ma nebude mať rád, o všetkých prídem“, kedy sa homosexuálne orientovaný dospelý muž sústreďuje na jednu oblasť/súčasť celkovej informácie a ignoruje ostatné fakty.

Príkladom ignorovaných faktov môže byť napríklad to, že niektorí z jeho blízkych a priateľov sú vysoko akceptujúci k jeho homosexualite, tzv. „Gay

“Chcel som, aby sa moja orientácia zmenila. Bál som sa, že ma spoločnosť neprijme a že ma nebude mať nikto rád. Keď som to však povedal pár ľuďom, videl som, že to tak nie je, taká j moje obavy zmizli. Všetko bolo totiž v poriadku.”

Majk, 23 ročný homosexuálne orientovaný muž

friendly“.

Druhým kognitívnym omylom je *absolutistické (dichotómne, „všetko alebo nič“)* myslenie. Ide o taký druh myslenia, kedy sú určité sudy, zážitky alebo iný ľudia rozdelení do dvoch kategórií (úplne dobrý – úplne zlý; úplne zlyhanie – úplný úspech atď.) (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). V tomto type myslenia sa snažia utvrdiť alebo vyvrátiť automatické myšlienky z kognitívneho omylu selektívnej abstrakcie. V počiatočných fázach procesu seba-identifikácie sa homosexuálne orientovaní dospelí muži dostávajú do kritickej situácie, kedy tieto automatické myšlienky spadajú predovšetkým na hranicu „úplne zlé – úplné zlyhanie – kompletne chybné.“ Homosexuálne orientovaní dospelí muži svoje zistenie považujú za negatívny aspekt, pretože ich internalizované názory sú v súlade s mylnými koncepciami spoločnosti.

Posledným bodom, ktorý je nutné analyzovať, sú schémy. *Schémy* sú určité princípy myslenia, ktoré majú dlhodobý charakter (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). Tieto schémy sa formujú už v období raného detstva, ktorých zážitky ovplyvňujú napr. rodičovské učenie a modelovanie, formálne a neformálne výchovné aktivity a pod. Tieto schémy môžu slúžiť ako pomôcka pri spracovávaní väčšieho množstva informácií, alebo pri včasnom rozhodovaní sa (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). D.A. Clark spolu s kolegami (1999) spracovali a navrhli tri skupiny schém, z toho v druhej rovine sa nachádzajú homosexuálne orientovaní dospelí muži. Druhá rovina schém predstavuje tzv. *sprostredkujúce presvedčenia a domnienky* (Tabuľka 1), určité pravidlá, ktoré podmieňujú, ovplyvňujú emocionálnu reguláciu a sebavedomie

indivídua (Wright, J., Basco, M., Thase, M., 2008). Ide predovšetkým o „ak-tak“ tvrdenia, ktoré sa pohybujú na línii „Ak budem homosexuál, tak ma

nebude mať nikto rád“, „Ak som homosexuál, tak ma všetci zavrhnú“ a pod.

DRUH	UDALOSŤ	REAKCIA	EMÓCIE
Automatické myšlienky	Mama sa ma pýta, či mi niečo nie je, pretože sa správam divne.	„Určite niečo tuší. Nemá zmysel jej niečo hovoriť, aj tak to neprijme.“	Úzkosť
Kognitívne omyly (selektívna abstrakcia)	Cítim, že ma viac priťahujú muži ako ženy.	„Nemôžem byť homosexuál. Ak je to pravda, o všetkých prídem. Priznaním to všetko pokazím!“	Strach, Úzkosť, Hnev
Schémy (sprostredkujúce presvedčenie a domnienka)	Som s kamarátmi vonku a bavia sa o dievčatách.	„Musím sa udržať na rovnakej vlne, aby nezačali niečo tušiť. Ak začnú niečo tušiť, musím to poprieť, nemôžu sa to dozvedieť.“	Úzkosť, Strach

Tabuľka 1: Prehľad udalostí, reakcií a emócií vybraných kognitívnych fenoménov u homosexuálne orientovaných dospelých mužov.

3 OSOBITOSTI EMOCIONALITY HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV

Emočné ladenie homosexuálne orientovaných dospelých mužov

V rámci emočného ladenia rozoznávajú dva základné varianty (Vágnerová, M., 2010): *sklon k pozitívnym a negatívnym emóciám*. Ide o relatívne stabilnú spokojnosť či nespokojnosť, kde rôzne podnety môžu intenzitu pozitívnych či negatívnych emócií ovplyvniť. Po vyriešení konfliktu či záťaže,

sa toto ladenie vráti sa svoju pôvodnú úroveň (Vágnerová, M., 2010). Nejde len o kvalitu daných emočných prežitkov, ale aj o to, akou intenzitou na človeka vlastné emócie pôsobia.

Vo fáze, kedy sa homosexuálne orientovaní dospelí muži nachádzajú v procese intrapsychického konfliktu, vo väčšej miere prevažuje práve sklon k negatívnym emóciám. *Sklon k negatívnym emóciám* ovplyvňuje práve úzkosť, strach a depresia, ktoré majú za dôsledok intenzívne prežívanie tohto intrapsychického konfliktu. C. Ryan & D. Futteram (1998, s.55) uvádzajú, že „..., depresia, suicídne myšlienky a somatoformné

poruchy sú asociované s emocionálnym konfliktom a stresom, a môžu byť indikátormi interného stresu u adolescentov a dospelých, ktorí bojujú s problémami sexuálnej orientácie.“ Tento emocionálny distress, sklon k negatívnym emóciám sú úzko späté práve s prežívaním a člením negatívnemu stigmatizovaniu identity homosexuálneho jednotlivca z pohľadu sociálneho prostredia (Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Almeida, J., Johnson, R., Corliss, H., Molnar, B., Azrael, D., 2009).

Strach a úzkosť homosexuálne orientovaných dospelých mužov

S procesom coming-outu, ktorým si homosexuálne orientovaní dospelí muži prechádzajú počas prežívania svojej identity sa najčastejšie spájajú práve *strach* a *úzkosť*. Sú to najčastejšie uvádzané stavy prežívania, ktoré sú späté s homosexuálne orientovanými dospelými mužmi počas prvých období budovania ich sexuálnej identity (Cass, V., 1996, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996; D'Augelli, A., 2012; Almeida, J., Johnson, R., Corliss, H., Molnar, B., Azrael, D., 2009).

Strach možno definovať, ako reakciu na emocionálnej úrovni na určitú nastávajúcu hrozbu, prípadne ju možno vnímať ako najzložitejšiu emóciu, ktorá slúži ako varovný signál (Nakonečný, M., 1997, 2000). T. Novák a H. Lásková (2016) operujú so strachom ako s negatívnou emóciou, ktorá je zameraná na určitý podnet či konkrétnu situáciu, ktorý/á má interpersonálny alebo intrapsychický charakter. Strach sám o sebe sa v kruhu homosexuálne orientovaných dospelých mužov vyskytuje v kontexte *odmietnutia* (v osobných kruhoch či v širšom sociálnom prostredí), *diskriminácie*, *stigmatizácie* a *viktimizácie* (D'Augelli, A., 1991, Kuehlwein, K., 1992; Cass, V., in Cabaj, P. & Stein, S., 1996; Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Safren, A., Holander, G., Hart, T., Heimber, R., 2001; D'Augelli, A., 2002; LaSala, M., 2006; Almeida, J., Johnson, R., Corliss, H., Molnar, B., Azrael, D., 2009; Sloboda, Z., 2016).

Tento strach je oprávnený, nakoľko, podľa najnovšieho LGBT prieskumu, ktorého výsledky boli sprístupnené v roku 2017 Iniciatívou Inakosť, poukazujú na vysoké zastúpenie späté práve

s nadávkami, šikanou či trestnými činmi z nenávisti. Približne 1100 respondentov/respondentiek (52,7%) sa stretlo stigmatizáciou či nadávkami; 675 respondentov/respondentiek (32,3%) uviedlo, že boli obeťami násilia a zločinov z nenávisti; 345 respondentov/respondentiek (16,3%) bolo terčom diskriminácie na pracovisku (Celoslovenský LGBT prieskum, 2017). A. Safren a kolektív (2001) poukazujú na strach, ktorý súvisí s coming-outom, kedy tento proces adolescenti prehodnocujú v kontexte motivácie v rámci nedostatočných vzorov

“Áno, pociťoval som strach, Bál som sa ako budú reagovať ostatní ľudia.”

Sebastián, 30 ročný homosexuálne orientovaný muž

a diskriminácie prostredia.

Úzkosť je strach, ktorý nemá konkrétny predmet, to znamená, že dotýčaný jednotlivec nevie presne čoho sa bojí; človek pociťuje strachy rôznej intenzity bez vplyvu konkrétneho podnetu, ktoré môžu mať psychosomatické následky (pocity ohrozenia, nesústredenosť, časté močenie, bolesti hlavy či chrbtice) (Nakonečný, M., 1997, 2000; Barnhill, J., 2014; Novák, T. & Lásková, H., 2016). M. Nakonečný (1997, 2000) tvrdí, že úzkosť súvisí s existenciálnym poňatím človeka, pričom úzkosť je pocitom neistoty, ktorý vysoko narúša prežívanie istoty človeka a je nahradený negatívnymi aspektmi ako sú osamelosť či odcudzenie. Reimann (1972, in Nakonečný, M., 1997, s. 376 – 377) rozlíšil štyri základné druhy úzkosti: „(1) *úzkosť so sebaoddania* (strata ja – závislosť), (2) *úzkosť z utvárania ja* (strata bezpečia – izolácia), (3) *úzkosť zo zmeny* (neistota – pominuteľnosť) a (4) *úzkosť z nutnosti* (konečnosť – nesloboda)“. Pri všetkých štyroch druhoch je možné poukázať na osobitosti ich prežívania u homosexuálne orientovaných dospelých mužov. V rámci prežívania, utvárania novej identity a jej prijímania môžeme povedať, že ide o všetky štyri základné druhy úzkosti, s ktorými sa stretávajú počas procesu seba-identifikácie a akceptácie homosexuálne orientovaní muži. Podľa výsledkov celoslovenského LGBT prieskumu (2017) trpí často úzkosťami 512 (24,5%) respondentov; trpí niekedy úzkosťami 544

(26,1%) respondentov; trpí zriedka úzkosťami 511 (24,5%) respondentov; často + zriedka trpí úzkosťami 1056 (50,6%) respondentov.

4 OSOBITOSTI MOTIVÁCIE A VÔĽOVÝCH ASPEKTOV PSYCHIKY HOMOSEXUÁLNE ORIENTO VANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV

Problematika motivácie, vôle a vôľového konania u homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov je problematickou oblasťou, ktorá do dnešného dňa nie je jednoznačne a dostatočne spracovaná. V oblasti motivácie vychádzame z teórií dvoch významných humanisticky orientovaných psychológov, do ktorých je možné vsunúť problematiku motivácie a sebaaktualizovaného rastu homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov. Sú to A. Maslow a C. Rogers. Vôľovú oblasť prežívania spájame s modelom coming-outu R. Troidena (1989) a V. Cassovej (1979).

Motivácia v kontexte seba-aktualizácie a kongruencie homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov

M. Nakonečný (1997, s. 15) definuje motiváciu ako „*postulovaný proces, určujúci zameranie (zacielenie), trvanie a intenzitu správania (konania). V tomto zmysle je to psychologický hypotetický konštrukt, popisujúci, resp. vysvetľujúci „psychologické príčiny“ správania.*“ S motiváciou súvisí aj samotný pojem „motív“. P. Říčan (2010) pojednáva o motíve ako o sile, ktorá uvádza organizmus jednotlivca ku konkrétnej činnosti či akcie. Motívom teda môže byť všetko, čo nás ženie ku konkrétnej aktivite.

“Až keď som prijal seba samého, bol som pripravený povedať o sebe svojmu okoliu.. Najprv človek musí prijať seba samého, to že je gej, až potom sa môže zamýšľať o zvyšku ako je vzťah, coming out a pod. Opačne to rozhodne nejde. “

Majk, 23 ročný homosexuálne orientovaný muž

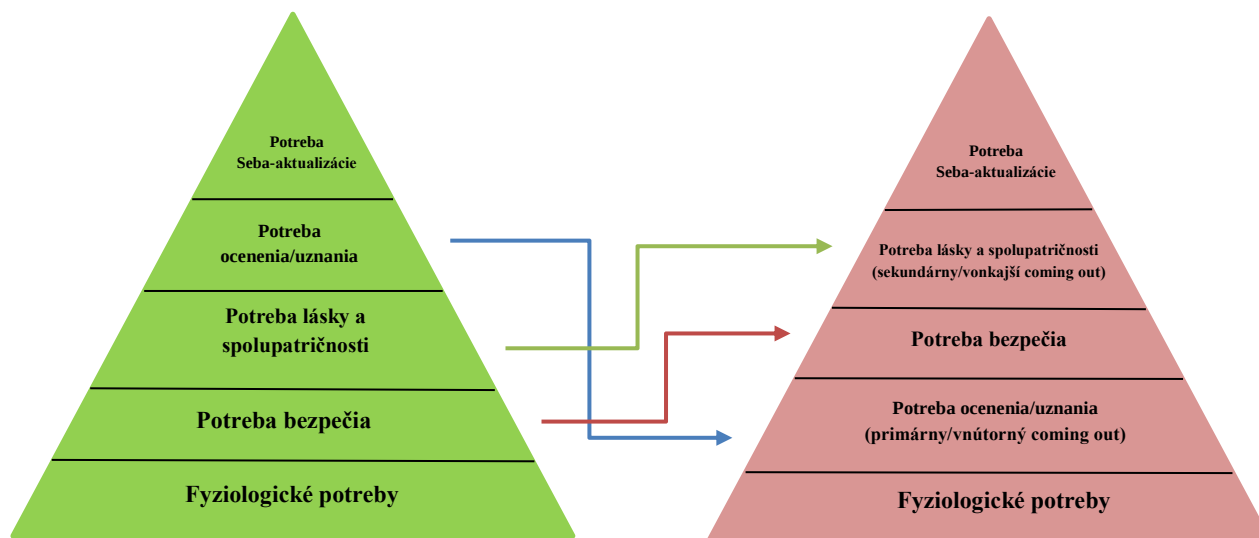
Prvotným konceptom v rámci motivácie bol koncept antického filozofa Aristotela, ktorý nazeral na človeka ako na jednotlivca s vlastným, autentickým potenciálom. Tento koncept nazval ako „*eudaimóia*“ („eu“ – dobrý, „daimon“ – duša“) (Joseph, S., 2018). Tento koncept opisuje proces, kedy sa jednotlivec môže stať šťastným vždy, keď sa snaží tento vrozený potenciál naplniť, pričom mu v tomto snažení pomáhajú skutočné potreby (vyjadrovanie prostredníctvom umenia) (Joseph, S., 2018).

Na koncepciu Aristotela naviazal aj samotný A. Maslow, ktorý však jeho koncepciu čiastočne upravil. A. Maslow veril, že u ľudí existuje určitá hierarchizácia potrieb, ktorá potrebuje byť naplnená od *nedostatkových (základných) potrieb* až po *vrcholné (zážitkové) potreby*. Čím viac sú potreby človeka napĺňané od základnej úrovne pyramídy, tým viac sa jednotlivec blíži k vrcholnému bodu pyramídy, ktorým je seba-aktualizovanie autentického potenciálu. Jednotlivé úrovne hierarchie potrieb sú: (1) *fyziológické potreby* (uspokojenie telesných potrieb potrebné na prežitie – jedlo, vzduch, voda a i.), (2) *potreba bezpečia* (prostredie s predvídanými podmienkami), (3) *potreba spolupatričnosti a lásky* (uspokojenie potreby patriť do sociálneho kolektívu), (4) *potreba uznania* (túžba byť schopný a úspešný + potreba ocenenia a uznania druhými) a (5) *potreba seba-aktualizácie* (plno využívaný vnútorný potenciál) (Drapela, V., 2011; Joseph, S., 2018).

Teóriu a. Maslowa môžeme aplikovať aj na motiváciu homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov, avšak považujeme za opodstatnené korigovať hierarchiu určitých potrieb (Obrázok 1) pôvodnej hierarchie v kontexte záverov výskumov (avšak nie explicitne zameraných na výskum motivácie) (Beals, K.P. & Peplau, L.A., 2001; Corrigan, P. & Matthews, A., 2003; Taylor, P., 2013; Silver, K., 2014). Akonáhle sú uspokojené *fyziológické potreby* (vrátane sexuálneho uspokojenia), homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí muži sa presúvajú v hierarchii vyššie. Tu nastáva v hierarchii zmena a prichádzajú na úroveň *potreby ocenenia uznania (fáza vnútorného coming-outu)*. Ak človek nemiluje seba samého, ak neocení novú identitu ako neodlúčiteľnú súčasť novej cesty, nie je schopný dávať lásku sebe a ani iným. Ak sa neuzná tento nový smer života,

nevytvorí sa schopnosť sebadôvery ani sebaocenenia ako ľudskej bytosti. Ako uvádza A. Maslow (1970, s. 40, in Lindzey, G. & Hall, H., 1997, s. 166) „uspokojenie potrieb sebaocenenia vedie k citom sebadôvery, hodnoty, sily, schopnosti, adekvátnosti a k citu užitočnosti a potrebnosti vo svete.

sociálne prostredie nie je dostatočne bezpečné, ale akceptácia novej identity je akceptovaná pozitívne intrapsychicky. V tomto prípade je motivácia zameraná predovšetkým na predstavu, že užšie sociálne prostredie predstavuje významného moderátora v regulácii stigmatizovanej



Obrázok 1: Maslowova pyramída hierarchizácie potrieb a autormi korigovaná Maslowova pyramída v kontexte osobitostí motivácie homosexuálne orientovaných dospelých mužov.

Znemožnenie naplnenia týchto potrieb má za následok pocity menejcennosti, slabosti a bezcennosti.“

Sebadôvera a ocenená inakosť posúvajú jednotlivca v hierarchii vyššie, k naplneniu potreby bezpečia. Tu nastáva komplikácia, ktorá stavia

“Bol som si vedomý, že prostredie nebolo bezpečné, ale rozhodol som sa zdôveriť (neskôr viacerým) osobám, ktorým som dôveroval. Bezpečnosť prostredia nezohrávala rolu, potreboval som s niekym zdieľať to, kým skutočne som.”

Kristián, 31 ročný homosexuálne orientovaný muž

homosexuálne orientovaných dospelých mužov na rázcestie: ako môže byť táto potreba naplnená, keď samotné sociálne prostredie nie je dostatočne bezpečné na odhalenie novej identity? V takýchto prípadoch je cesta možná dvomi smermi: (1) utajovanie novej identity a vytvorenie dvojitej sociálnej identity aj napriek akceptácii novej orientácie alebo „vyoutovanie“ aj napriek tomu, že

a diskriminovanej identity. Do určitej miery tu zohráva významnú úlohu aj samotná pozitívna morálna motivácia a presvedčenie jednotlivca o homosexualite ako globálnom fenoméne. Ak však toto morálne presvedčenie predstavuje negatívum a užšie sociálne prostredie predstavuje skôr riziko ako bezpečnosť, homosexuálne orientovaní dospelí muži a dospelí muži si zvolia inú alternatívu, ktorá vedie k utajovaniu identity a prechádzaniu životom ako heterosexuál (Isay, A., 1996; Cabaj, P. & Stein, S., 1996; Alderson, K., 2000; Coyle, A. & Kitzinger, C., 2002). Ak je však rozhodnutie pevné a homosexuálne orientovaní dospelí muži a dospelí muži sú odhodlaní žiť autentickým životom aj napriek stigmatizovanej, diskriminovanej identite, postupujú v hierarchii vyššie a prichádzajú na úroveň potreby lásky a spolupatričnosti (fáza vonkajšieho coming-outu). Na tejto úrovni prichádza k odhaleniu identity užšiemu sociálnemu kruhu ako je rodina či priatelia, prípadne odhalenie vzťahu s osobou rovnakého pohlavia (Isay, A., 1996; Ryan C. & Futterman, D., 1998; Aldersn, K., 2000; Coyle, A. & Kitzinger, C., 2002). Na tejto úrovni ide o naplnenie potreby akceptácie novej identity inými ľuďmi ako

sebou samým. Vo väčšine prípadov nepríde k naplneniu tejto potreby, nakoľko rodičia nedokážu akceptovať/prijat' inakosť, odlišnosť sexuálnej orientácie svojich synov, ktorá sa „vymyká norme“ (Isay, A., 1996; Switzer, D., 1996; Ryan C. & Futterman, D., 1998). Táto potreba sa však naplňa o niečo dlhšie, pretože aj keď príde k akceptovaniu novej identity rodičmi, vyžaduje si to určitý čas na spracovanie tejto novej skutočnosti (Cabaj, P. & Stein, S., 1996; Isay, A., 1996; Alderson, K., 2000). Ak však nastane moment, kedy rodič/rodičia akceptuje/ú novú identitu svojho syna, prichádzajú do fázy, kedy je táto nová identita plne integrovaná a potenciál autenticity je na samotnom vrchole, ak je kombinovaný s činnosťami, ktoré jednotlivca naplňujú. V tomto momente môžeme hovoriť o *seba-aktualizovaných homosexuálne orientovaných dospelých mužoch*. Pretože ako uvádza A. Maslow (in Joseph, S., 2018, s. 46), niektoré charakteristiky seba-aktualizovaného jednotlivca sú napríklad: „*nehanbia sa za svoje emócie a neboja sa ich; sú schopní vyjadriť svoje emócie, slobodne a jasne; chápu, že je lepšie byť sám sebe vlastný ako byť populárny.*“

Druhým predstaviteľom, o ktorého teóriu sa opierame, je C. Rogers. C. Rogers chápe jednotlivca ako organizmus, ktorý sa počas celého života snaží aktualizovať svoj vlastný potenciál. Z pohľadu teórie C. Rogersa je jednotlivec vnímaný v kontexte procesu rastu a nie ako hotový výtvor. Rovnako ako A. Maslow, tak aj C. Rogers vníma ľudskú prirodzenosť v potenciáli neustále rásť a v potrebe seba-uvedomenia si „pravosti“ alebo „zhody“ medzi vlastnou skúsenosťou a tým, či je symbolicky správne interpretovaná našim Self (Drapela, V., 2011; Joseph, S., 2018). S. Joseph (2018s, . 56) uvádza, že „*so sebauvedomením prichádza potreba vytvárať pozitívny príbeh o tom, kým sme – cítenie seba samého, všetky pocity, postoje, túžby, súdy a správanie, ktoré nakoniec považujeme za svoje a ktorými samých seba definujeme.*“ Podobne ako A. Maslow, tak aj C. Rogers (1961) veril, že u ľudí existujú určité psychologické potreby, spomedzi ktorých vyčlenil dve najhlavnejšie: (1) *potreba slobodného pôsobenia* (vytváranie vlastného osudu bez nátlaku okolia) a (2) *potreba spolupatričnosti* (vyhľadávanie vzťahov, ktoré podporujú slobodu/autenticitu). V druhom prípade ide o také vzťahy, ktoré C. Rogers označil ako *nepodmienečné*

vzťahy (Joseph, S., 2018). Paradoxom však je, že namiesto toho, aby sme boli obklopení láskou nepodmienečnou, sme obklopení láskou podmienečnou. Očakávaní rodičov, aspirácie ktorými by malo dieťa disponovať, kde v živote by malo zastávať aké miesto sú prejavy podmienečnej lásky (Joseph, S., 2018). Krehká detská psyché začne prijímať tieto podnety ako niečo, čo musí byť naplnené, aby dostalo lásku rodičov. Ak je dieťaťu odopieraná sloboda byť tým, kým v skutočnosti je, príde k zmareniu a potláčaniu prirodzeného potenciálu. Ak je u dieťaťa direktívne potláčaná atraktivita voči rovnakému pohlaviu, dieťa tento podnet spracuje ako niečo, čo nie je v súlade so spoločenskou normou, niečo, čo môže zabrániť prísunu lásky od rodičov. V týchto prípadoch sa potenciál stať sa sebou samým potláča a môže mať dôsledky v nasledujúcich vývinových štádiách, ako je napríklad konfúzia identity, kognitívna disonancia, sociálna izolácia a v krajných prípadoch aj suicidálne konanie (Cabaj, P. & Stein, S., 1996; Isay, A., 1996; Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Alderson, K., 2000; Coyle, A. & Kitzinger, C., 2002).

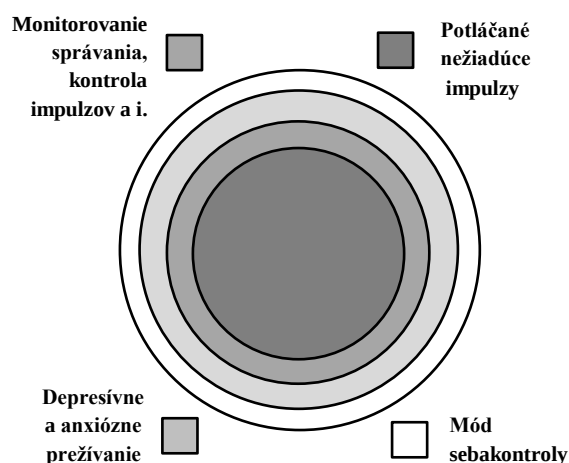
Vedľa roviny primárneho socializačného prostredia, je tu sekundárne socializačné prostredie, ktoré do vysokej miery vplyva na rozvoj autenticity a kongruencie dospelujúceho – *akademické (školské) prostredie*. Toto sekundárne socializačné prostredie, ktoré mimo výchovno-vzdelávacej funkcie by malo plniť funkciu ochrannú, v tejto oblasti zlyháva (Sloboda, Z., 2016). Dôsledky homofóbie, ktoré na akademickej pôde stúpajú, nie len zo strany rovesníkov, ale aj zo strany samotného pedagogického zboru majú hlboké následky na potláčanie autenticity dospelujúceho, ale aj na rovinu vzdelávaciu a psychosociálnu. Homofóbia v tomto prípade môže nadobúdať rôzne podoby a intenzitu, ako sú napríklad „*urážky, slovné napádanie, ohováranie a zosmiešňovanie osôb domnelo či reálne LGBT; rozprávanie vtipov, všeobecné urážky, narážky a zosmiešňovanie LGBT osôb a homosexuality všeobecne, schovávanie a ničenie vecí, obmedzovanie fyzického priestoru (napr. zatváranie na záchodoch alebo šatniach).*“ (Sloboda, Z., 2016, s. 87). V dôsledku demotivácie sa následky vo vzdelávacej a psychosociálnej sfére môžu prejaviť ako rapídne zhoršenie prospechu, záškoláctvom, či dokonca samovraždou. Celoslovenský LGBT prieskum (2018) uvádza odpovede 194 (7,4%) respondentov/respondentiek,

ktorí/ktoré boli diskriminovaní/diskriminované zo strany pracovníka školy či univerzity.

To, ako obnoviť motiváciu, či už v oblasti primárneho (vnútorného) alebo sekundárneho (vonkajšieho) coming-outu u homosexuálne orientovaných dospelých mužov, ale zároveň poskytnúť relevantné informácie heterosexuálnym rovesníkom, sú práve seminárne alebo diskusie, ktoré však musia vychádzať z vnútornej iniciatívy samotných pedagogičiek /pedagógov (Sloboda, Z., 2016).

Vôľa a vôľové konanie homosexuálne orientovaných dospelých mužov

M.E.P. Seligman (1990) konštatuje, že motiváciu nemožno zamieňať s vôľou, hoci sa v literatúre často uvádza vo vzájomnom spojení (poznámka autorov). Vôľová činnosť je jedným zo základných znakov ľudského mozgu. P. Haggard (2008) uvádza, že vôľa zahŕňa mozgovú sieť, ktoré tvoria sériu komplexných a otvorených rozhodnutí medzi alternatívnymi možnosťami konania. Väčšina dospelých ľudí má silnú potrebu sebariadania vlastných činností a konať podľa vlastného výberu. Vôľa pozostáva zo série rozhodnutí o tom, či konať, čo konať a kedy konať (Haggard, P., 2008). *Vôľa je „proces cieľavedomého a zámerného sebaovládania a seba-riadenia, ktorý predstavuje vrcholový orgán seba-regulácie“.* (Štefanovič, J., 1985, s. 82). Jednotlivec na základe tohto vedomého procesu riadi svoju vlastnú činnosť, pričom na to, aby dosiahol vytýčený (stanovený) cieľ, potrebuje prekonať prekážky rôzneho charakteru a intenzity. S. Forstmeier & H. Rüddel (2008) zistili, že vôľové kompetencie sú ukotvené v dvoch hlavných módoch: (1) sebakontrola a (2) seba-regulácia. Výsledky výskumu poukazujú nato, že „pacienti využívajúci predovšetkým seba-regulačné stratégie majú menej depresívnych symptómov a menej negatívny vplyv ako pacienti, ktorí používajú hlavne stratégie sebakontroly.“ (Forstmeier, S. & Rüddel, H., 2008, s. 75). Jadrom seba-kontroly je potláčanie tzv. nežiaducich impulzov, kedy sú potláčané vnútorné signály, ako napríklad emócie (Forstmeier, S. & Rüddel, H., 2008).



Obrázok 2: Princíp módu seba-kontroly u homosexuálne orientovaných dospelých mužov.

Na základe výsledkov výskumu S. Forstmeiera & H. Rüddela možno vysloviť hypotézu, že využívanie predovšetkým stratégií seba-kontroly (obrázok 2), ako sú schopnosť plánovania jednotlivých krokov, kontrola impulzov, monitorovanie správania, môžu byť zdrojom depresívneho a anxiózneho (úzkostného) prežívania homosexuálne orientovaných dospelých mužov.

S vôľou ako takou sa spája aj samotné vôľové konanie, ktoré vzniká na základe vedomého rozhodovania. M. Nakonečný (1996, s. 19) uvádza, že mnoho psychológov využíva skôr termín „konanie“ ako termín „správanie“, pretože „vyjadrujú tým špecifické ľudské správanie kontrolované vôľou, ... kognitívnymi procesmi a morálnou reflexiou (svedomím), resp. za jeho špecifický znak považujú vedomé zacielenie (zámer, úmysel, želanie).“ Jednotlivec si uvedomuje vo väčšej miere vlastné príčiny a motívy svojho konania, pričom vstupuje do jeho komplikovaného procesu. Tento komplikovaný proces vôľového konania všeobecne ukotvujeme v troch hlavných fázach: *príprava vôľového konania, rozhodovanie, uskutočnenie rozhodnutia.*“

Príprava vôľového konania predstavuje fázu, v ktorej si jednotlivec uvedomuje príčiny svojho konania, pričom motívy ktoré pôsobia na jednotlivca môžu byť *externé (vonkajšie)*, ako sú napríklad určité príkazy okolia a *intrapsychické (vnútorné)*, kde môžeme hovoriť, že ide o presvedčenia alebo potreby daného jednotlivca (Štefanovič, J., 1985). V modeli coming out-u R. Troidena (1989, in Ryan, C. & Futterman, D., 1998) predstavuje príprava vôľového

konania *štádium II* označované ako *štádium konfúzie identity*. V dôsledku nedostatku pravdivých informácií o vlastnej sexualite sú homosexuálne orientovaní dospelávajúci a dospelí muži „nútení“ k izolácii od okolia (R. Troiden, 1989, in Ryan, C. & Futterman, D., 1998). Na základe izolovania si vytvárajú copingové stratégie, ktoré im umožňujú pod vplyvom externých motívov, vedome skrývať svoje homosexuálne správanie. Podľa V. Cassovej (1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996) sa homosexuálne orientovaní dospelávajúci a dospelí muži nachádzajú v *štádiu I*, ktoré je označované ako *zmätenosť identity*. Existujú tu dve možné cesty, ktoré vedú von z tohto štádia. *Prvá cesta* vedie k akceptovaniu identity v pozitívnom zmysle, kedy toto pozitívne vnímanie novej identity je kongruentné aj so správaním, konaním a s novým seba-obrazom (Cass, V., 1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996). *Druhá cesta* predstavuje vnímanie novej identity ako nežiaducej entity, kedy pod vplyvom externých motívov je toto konanie zamerané na odstránenie, prípadne zamerané na skrývanie novej identity (Cass, V., 1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996).

Rozhodovanie v kontexte procesu motivácie je proces, v rámci ktorého si jednotlivec vyberá medzi viacerými alternatívami smerujúcimi k dosiahnutiu cieľa, pričom zvažuje dôsledky výberu. V tomto kontexte často prichádza ku konfliktu motívov, ktorý predstavuje významnú úlohu, pretože jednotlivec hodnotí jednotlivé motívy a zvažuje ich dôsledky. Rozhodovanie sa realizuje na základe racionálnych faktov a úvah (racionálny systém), alebo na základe emócií a intuície (experenciálny systém). Významnou súčasťou procesu rozhodovania je kognitívna analýza. Ide o premyslenie taktiky, ktorú jednotlivec zvolí za účelom dosiahnutia vytýčeného cieľa. Ďalším dôležitým aspektom v procese rozhodovania je aj samotné očakávanie, ktoré umožňuje jednotlivcovi predvídať konanie v určitých situáciách. „*Správanie je určované nie len intenciou vyplývajúcou z aktívneho motívu, ale taktiež anticipáciou, ktorá sa uplatňuje predovšetkým už v spomenutom činiteli subjektívnej pravdepodobnosti dosiahnutia cieľa, ale taktiež v kognitívnom spracovaní situácií: situácia sama je premenlivá a určité udalosti môžu obsahovať signály ich ďalšieho priebehu, napr. možného zvratu.*“ (Nakonečný, M., 1996, s. 24). Anticipáciou sa v tomto kontexte myslí predovšetkým predvídanie

možných dôsledkov, či už na kognitívnej alebo morálnej úrovni. Vnímané je teda predovšetkým to, do akej miery je vytýčený cieľ dosiahnuteľný v kontexte výsledkov tohto predvídania. Taktiež predvídanie dôsledkov, ktoré prinášajú niečo nové na všetkých zložkách jednotlivca (materiálna, psychická, morálna), ktorých manifestácia sa u človeka na psychologickú úroveň môže prejavovať rôzne. Podľa V. Cassovej (1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996) sa homosexuálne orientovaní dospelávajúci a dospelí muži v tomto procese nachádzajú v *štádiu II* označovanom ako *porovnanie identity*. V tomto štádiu si porovnávané homosexuálna a heterosexuálna identita. Je tu snaha, pomocou logických argumentov vnímať pozitívne alebo negatívne novú identitu. Zvažujú sa pozitíva a negatíva novej identity, ako je napríklad nemožnosť mať vlastné deti, či prežívanie kongruencie a autenticity. Existujú tu 4 hlavné cesty, ktoré vedú von z tohto štádia: *Prvá cesta, druhá cesta, tretia cesta a štvrtá cesta*, pričom v tretej ceste sú rozoznávané 4 hlavné rámce (Cass, V., 1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996, s. 237): „(a) *špeciálny prípad* („Ak by som nebol pre túto osobu ktorú milujem homosexuál, tak pre nikoho iného“); (b) *bisexuál* („Môžem si vychutnať vzťahy s osobami opačného pohlavia, ak stretnem niekoho, kto sa mi naozaj páči“); (c) *dočasný* („Pre túto chvíľu myslím alebo konám takýmto spôsobom (homosexuálnym)“); (d) *osobná nevinnosť* („Nie je to moja vina, že som bol takýmto spôsobom stvorený, ale s pomocou by som mohol byť heterosexuálom“). Východiskom v tomto procese rozhodovania môže byť devalvácia správania novej identity, kedy je väčšom množstve posilňovaná práve heterosexuality. Ako tvrdí V. Cassová (1979, in Cabaj, P. & Stein, S., 1996, s. 239), „... sú nútení prijať seba-obraz „pravdepodobne som gej“ (so zvýšeným negatívnym ohodnotením seba samého), ktoré typicky držia extrémne úrovne nenávisti, ktoré môžu viesť k samovraždám alebo sebaškodovaniu.“

Poslednou fázou je samotné uskutočnenie rozhodnutia. *Uskutočnenie rozhodnutia* predstavuje konečnú fázu, ale zároveň najdôležitejšiu súčasť v celom procese vôľového konania, pretože, „*táto fáza je najvlastnejšou fázou vôľového konania. Priprava vôľového konania i rozhodovania neznamenajú ešte nič, ak sa rozhodnutie neuskutoční, nepremení sa na čin.*“ (Štefanovič, J., 1985, s. 169).

V tejto fáze sa predstavujú aj podľa teórií R. Troidena a V. Cassovej finálne štádia formovania identity. R. Troiden (1989, in Ryan, C. & Futterman, D., 1998) uvádza posledné dve štádia, ktoré súvisia s odhalením sa inými a seba-akceptáciou: *štádium III – predpoklad identity* a *štádium IV – oddanosť*. V prvom prípade (štádium III) ide o odhalenie svojej identity sebe, ale aj iným ľuďom, ktorí sú predovšetkým členmi tejto minoritnej spoločnosti. Toto štádium trvá aj niekoľko rokov, pretože sa homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí muži snažia „popasovať“ s negatívnymi stereotypmi, ale aj s novou, stigmatizovanou identitou. V druhom prípade (štádium IV) ide o integrovanie tejto identity do všetkých zložiek života (osobnosti), pričom táto identita je zdieľaná s príslušníkmi heterosexuálnej spoločnosti. Toto štádium a pozitívne integrovanie novej identity záleží predovšetkým od stupňa sociálnej opory, ktorá je homosexuálne orientovaným dospievajúcim a dospelým mužom poskytovaná, ale aj na základe vzorov, ktoré sú im k dispozícii (Troiden, R., 1989, in Ryan, C. & Futterman, D., 1998).

V teórii V. Cassovej (in Cabaj, P. & Stein, S., 1996) táto posledná fáza má štyri subštádia: *štádium III – tolerancia identity*, *štádium IV – akceptácia identity*, *štádium V – hrdosť identity*, *štádium VI – syntéza identity*. V jednotlivých štádiách, na základe vlastného presvedčenia a následného rozhodnutia si homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí muži prechádzajú pozitívnymi alebo negatívnymi dôsledkami svojej novej identity.

5 ZÁVER

Prežívanie má toľko variet a osobitostí, koľko je individuálnych odlišností v obsahu alebo intenzite jednotlivých dimenzií prežívania. Všeobecne vplyvajú obsahy prežívania jednotlivca na jeho správanie a integrujú sa v jeho osobnosti. V prostredí, v ktorom jednotlivec žije sa vyskytujú mylné koncepcie, ktorých internalizovanie (heterofaksimilita) často vedie k výraznému narušeniu sebavedomia, ako aj celého self-konceptu homosexuálne orientovaného dospievajúceho alebo dospelého muža. Výrazným negatívnym faktorom je vysoká závislosť na kontexte, ktorá zapríčiňuje vnímanie vlastnej sexuálnej orientácie ako vysoko negatívneho elementu vlastnej osoby. Dôsledkom

závislosti na kontexte je vznik automatických myšlienok a kognitívnych omylov, ktoré majú za následok negatívne prežívanie sprevádzané depresiou, úzkosťou, prežívaním zlyhania, či beznádeje v kontexte konfúzie identity. U homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov dominujú do fázy akceptácie identity spravidla negatívne obsahy prežívania, ktoré sťažujú riešenie intrapsychického konfliktu racionálnym spôsobom, čím sa intenzita vnútorného konfliktu zvyšuje.

Pod vplyvom všetkých vyššie uvedených fenoménov prichádza aj k zmareniu motivácie k integrácii novej identity do konštruktu osobnosti a určité vôľové aspekty zlyhávajú. Spúšťa sa mód seba-kontroly, ktorý má za následok monitorovanie správania, vyhýbanie sa určitým situáciám za účelom vyhnutia sa prerieknutiu (parapraxiám). Tento mód je zdrojom depresívneho a anxiózneho prežívania v procese konfúzie identity a zvyšuje šancu k aktivácií pasívnych copingových stratégií (abúzus návykových látok, suicidálne konanie a i.). Do vysokej miery na demotiváciu pôsobí aj akademické prostredie a samotné neformálne kurikulum, ktoré sú výrazným zdrojom diskriminácie a šikanovania homosexuálne orientovaných dospievajúcich na akademickej pôde.

Aj napriek spoločensky verbalizovanej vysokej miere tolerancie, ktorou krajina disponuje, možno pozorovať určité odkláňanie sa od integrácie inakosti do kultúry. Medializácia dezinformácií, zahrňovanie inakosti do politických súbojov a mnoho ďalších aspektov, vedú populáciu k častej vedomej či nevedomej diskriminácii ľudí, ktorí sú označovaní ako „nenormatívna populácia“.

Naším zámerom bolo poskytnúť prienik do prežívania homosexuálne orientovaných mužov s cieľom objektívne popísať vybrané obsahy ich prežívania v zóne kognícií, emocionality, motivácie a vôle, s cieľom poznať osobitosti prežívania tejto skupiny populácie.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Almeida, J., Johnson, R.M., Corliss, H.L., Molnar, B.E., Azrael, D. (2009). *Emotional Distress Among LGBT Youth: The Influence of Perceived Discrimination Based on Sexual Orientation*. In *J Youth Adolesc.* Vol. 38. No. 7. s. 1001 – 1014.

- [2]. Alderson, K. (2000). *Beyond Coming Out (Experiences of Positive Gay Identity)*. Insomniac Press.
- [3]. Barnhill, J.W. (2015). *Psychologické poruchy kazuistiky (Diagnostika podľa DSM-5TM)*. Vydavateľstvo F.
- [4]. Beals, K.P., & Peplau, L.A. (2001). *Social involvement, disclosure of sexual orientation, and quality of lesbian relationships*. In *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 25. No. 1. s. 10-19.
- [5]. Sloboda, Z. (2016). *Dospívaní, rodičovství a (homo)sexualita*. Pasparta Publishing.
- [6]. Cabaj, P.C., & Stein, S.S. (1996). *Textbook of homosexuality and mental health*. American Psychiatric Press.
- [7]. Corrigan, P., & Matthews, A. (2003). *Stigma and Disclosure: Implications for coming out of the closet*. In *Journal of Mental Health*. Vol. 12. s. 235 – 248.
- [8]. Coyle, A., & Kitzinger, C. (2002). *Lesbian and Gay Psychology (New perspectives)*. London.
- [9]. Davies, B., & Rentzel, L. (1994). *Coming out of Homosexuality (New Freedom for Men & Women)*. InterVarsity Press.
- [10]. Drapela, V. J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Portál.
- [11]. D'Augelli, A.R. (1991). *Gay Men in College: Identity Process and Adaptations*. In *Journal of College Student Development*. Vol. 32. s. 140 – 146.
- [12]. D'Augelli, A.R. (2002). *Mental Health Problems Among Lesbian, Gay, and Bisexual Youth Ages 14 to 21*. In *Clinical Child Psychology*. Vol. 7. No.3. s. 433 – 456.
- [13]. Forstmeier, S., & Rüddel, H. (2008). *Measuring Volitional Competences: Psychometric of a Short Form of the Volitional Components Questionnaire (VCQ) in a Clinical Sample*. In *The Open Psychology*. Vol. 1. s. 66 – 77.
- [14]. Haggard, P. (2008). *Human volition: towards a neuroscience of will*. *Neuroscience*. Vol. 9, s.934-946.
- [15]. Iniciatíva Inakosť. (2017) *Celoslovenský LGBT prieskum*.
- [16]. Isay, A. I. (1997). *Becoming gay (The Journey to self-acceptance)*. Henry Holt and Company.
- [17]. Joseph, S. (2018). *Autenticita (Jak být sám sebou a proč na tom záleží)*. Portál.
- [18]. Kockott, G., & Fahrnerová, E.M. (2001). *Sexuálne poruchy u muža*. Portál.
- [19]. Kuehlwein, K.T. (1992). *Working with gay men (Using cognitive-behavioral therapy to help gay men come out)*. In *Plenum*. S. 249-255.
- [20]. LaSala, M.C. (2006). *Cognitive and Enironmental Inverventions for Gay Males: Addressing Stigma and Its Consequences*. In *Families In Society: The Journal of Contemporary Social Services*. Vol. 87. No. 2. s. 181 – 189.
- [21]. Lindzey, G., & Hall, C.H. (1997). *Psychológia osobnosti*. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo.
- [22]. Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Academia.
- [23]. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia.
- [24]. Nakonečný, M. (2000). *Lidské Emoce*. Academia.
- [25]. Novák, T., & Lásková, H. (2016). *Peklo v duši (Deprese a mánie)*. Grada.
- [26]. Plháková, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- [27]. Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person (A Theraphist's View of Psxchotherapy)*. Houghton Miflin Company.
- [28]. Ryan, C., & Futterman, D (1998). *Lesbian & Gay Youth (Care and Counseling)*. Columbia University Press.
- [29]. Řičan, P. (2010). *Psychologie osobnosti (obor v pohybu)*. Grada.
- [30]. Safren, A.S., Hollander, G., Hart, T.A., Heimberg, R.G. (2001) . *Cognitive-Behavioral With Lesbian, Gay, and Bisexual Youth*. In *Cognitive and Behavioral Practice*. No. 8. s. 215-223.
- [31]. Seligman, M. E. P. (1990), *Learned Optimism*. Alfred A. Knopf, Inc.
- [32]. Silver, K. (2014). *Homophobic bullying commonplace in high school physical education classes, new research suggests*. ABC News.
- [33]. Switzer, D.K. (1997). *Coming out as parents (You and your homosexual child)*. Wesminister John Knox Press.
- [34]. Štefanovič, J. (1985). *Psychológia I (Všeobecná psychológia pre 1. ročník stredných pedagogických škôl)*. Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo.
- [35]. Taylor, P. (2013). *A Survey of LGBT Americans: Attitudes, Experiences, and Values in Changing times*. Pew Research Center.
- [36]. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Nakladatelství Karolinum.
- [37]. Wright, J., Basco, M.R., Thase, M.E. (2008). *Učenie sa kognitívno-behaviorálnej terapie (Ilustrovaný sprievodca)*. Vydavateľstvo F, Pro mente sana.

Využitie projektívnej sily detskej kresby v práci učiteľa primárneho vzdelávania

Dominika Mališová, Viktor Gatial

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Dražovská 4, dominikamalisova@student.ukf.sk, vgatial@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok pojednáva o možnostiach diagnostikovania prostredníctvom detskej kresby, konkrétne v súvislosti s prácou učiteľa/ky na prvom stupni základnej školy. Okrem vývinových aspektov kresby, úrovne grafomotoriky či kreativity je možné všimnúť si v kresbe na prvý pohľad neviditeľné prejavy detskej psychiky. Teoretická časť je venovaná detskej kresbe a jej využitiu s dôrazom na jej projektívnu stránku. Na niekoľkých kresbách boli potvrdzované informácie o žiakoch prostredníctvom analýz a interpretácií kresieb rodiny a začarovanej rodiny. Cieľom bolo dokázať na príkladoch význam diagnostikovania prostredníctvom detskej kresby v práci učiteľa na prvom stupni základnej školy v smere prvej identifikácie problémových žiakov a následne vytvoriť niekoľko návrhov na zlepšenie tejto činnosti vo forme odporúčaní pre prax.*

Kľúčové slová: detská kresba, projektívne kresbové metódy, kresba rodiny, kresba začarovanej rodiny.

Abstract: *Article deals with the possibilities of diagnosing by means of child's drawing, namely in connection with the work of the teacher at the primary school. In addition to the developmental aspects of drawing, graphomotor or creativity levels it is possible to notice in the drawing at first sight invisible manifestations of the child's psyche. Theoretical section is dedicated of children's drawing and its use emphasizing her projective side. Several drawings confirmed pupil information through analysis and interpretation of family drawings and a enchanted family. The aim of this article was to prove on these examples the importance of diagnosis through child's drawing in the work of a teacher at the first level of primary school in the direction of initial identification of problem pupils and subsequently to make some suggestions to improve this activity in the form of practice recommendations.*

Keywords: children's drawings, projective drawing methods, family drawing, enchanted family drawing.

1 ÚVOD

Učiteľ/ka vo svojej práci vykonáva diagnostikovanie žiakov prostredníctvom rôznych klinických metód. K identifikovaniu problémov u žiakov na prvom stupni základnej školy môže napomôcť aj detská kresba. Učiteľ/ka by mala poznať špecifiká detskej kresby v konkrétnom veku a pozerat' sa na ňu nielen ako na výsledný produkt predmetu Výtvarná výchova. Kresba môže byť prostriedkom na odhaľovanie emocionálnej a sociálnej stránky jednotlivca. Hlavným cieľom príspevku je oboznámiť čitateľa s diagnostikovaním žiakov učiteľom/kou na prvom stupni základnej školy s využívaním projektívnych kresbových metód pri tejto činnosti. Analýza a interpretácia niekoľkých kresieb rodiny a začarovanej rodiny slúži na overenie informácií o žiakoch získaných prostredníctvom rozhovoru a pozorovania. Vytvorené návrhy na zlepšenie a skvalitnenie diagnostikovania žiakov prostredníctvom kresby vychádzajú z teoretických poznatkov odborníkov a zo skúmania detských kresieb.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Dieťa sa s kresbou stretáva už v útlom veku. Kresba je preň často znakom uvoľnenosti, hry, zábavy či relaxácie, preto je u väčšiny detí veľmi obľúbenou činnosťou. Práve táto skutočnosť môže byť podnetom pre ďalšiu prácu a využitie kreslenia v práci učiteľa. Vágnerová (In Svoboda, M. – Krejčířová, D. – Vágnerová, M. 2009) využitie detskej kresby rozdelila do štyroch okruhov:

1. Kresba ako nástroj zisťovania úrovne kognitívnej stránky osobnosti (v období predškolského a mladšieho školského veku).
2. Kresba môže poskytnúť informácie o úrovni senzomotorických schopností.

3. Kresba môže odrážať aktuálny psychický stav dieťaťa, jeho prežívanie.
4. Kresba ako spôsob komunikácie.

2.1 Metódy poznávania žiaka učiteľom

Jednou z dôležitých úloh učiteľa/ky je poznať svojich žiakov ako po intelektovej stránke, tak aj po osobnostnej stránke, aby mohla byť jeho práca čo najefektívnejšia. K tomu učiteľovi/ke napomáha diagnostická činnosť, ktorú realizuje prevažne pomocou klinických metód, respektíve môže ísť o kombináciu viacerých metód. Podľa Miňovej (2015) nastáva pri využívaní diagnostických metód prepojenie teórie s praxou pedagogiky a psychológie.

Čo sa týka používania diagnostických metód a kvalifikácie učiteľa na ich realizáciu, veľmi zreteľne sa vyjadril Mertin (2012). Upozorňuje na to, že hoci učitelia nie sú psychológovia v pravom slova zmysle, sú ale v tejto oblasti spôsobilí a môžu používať aj psychologické metódy. Medzi najčastejšie používané metódy v súvislosti s pedagogickou diagnostikou patria pozorovanie, rozhovor, analýza výtvorov žiakov a s tým súvisiaca tvorba portfólií žiakov. Uvedené metódy môžu byť kombinované a dopĺňané ďalšími metódami. V učiteľskej profesii sú pre náročnosť menej využívanými, no zaujímavými a hodnotnými projektívne metódy. Podľa Farokhiho (2011) je projekcia metóda, ktorá môže pomôcť nazrieť do vnútra človeka. V práci učiteľa ide o diagnostický nástroj, ktorý nám môže naznačiť, poukázať na problém, alebo potvrdiť stanovené hypotézy, ktoré vznikli dlhodobším diagnostikovaním jednotlivca. Šípek (2000, 2017) kresbu zaraďuje medzi projektívne grafické metódy. Sústreďujú sa na diagnostiku emocionálneho prežívania jednotlivca, väčšinou nie je potrebný žiadny podnetový materiál, iba slovná inštrukcia, papier, ceruzka a guma. V mnohých testoch je dôležitý rozhovor počas kresby, alebo po jej dokreslení, ktorý môže dotvoriť obraz o diagnostikovanom jednotlivcovi. Medzi najznámejšie metódy patrí Kresba rodiny, Kresba začarovanej rodiny, Test stromu, Dom – strom – človek a ďalšie. Najbrtová a kol. (2017) dávajú do pozornosti, že používanie takýchto metód je náročné najmä z dôvodu aktivácie väčšieho množstva premenných, ktoré v konečnom dôsledku ovplyvnia výsledok, v tomto prípade kresbu. Taktiež vyhodnocovanie sa

považuje za jedno z náročnejších, pretože v kresbových metódach nie sú presne vymedzené normy a kritériá, ktoré má kresba spĺňať. Preto ako hlavné špecifikum je vnímaná potreba kombinovania viacerých diagnostických metód.

3 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Téma detskej kresby je vo všeobecnosti považovaná za zaujímavú či už z estetickej alebo diagnostickej stránky. Má svoje špecifiká, avšak kresby detí sa vo viacerých znakoch aj zhodujú. Najmä ak berieme do úvahy vývinové hľadisko, vyznačujú sa v jednotlivých obdobiach istými univerzálnymi zobrazeniami prvkov. Najmä v predškolskom období sa dá kresba uplatniť ako súčasť prostriedkov na diagnostikovanie školskej zrelosti. Existujú kresbové testy, ktoré sú hrubým ukazovateľom inteligencie dieťaťa, majú presne stanovené hodnotiace kritériá a vonkajšie faktory na ne vplývajú v menšej miere, ako je známe v tzv. projektívnych kresbových testoch. Tie sú pri diagnostikovaní v mnohých prípadoch veľmi hodnotné, pretože sa zameriavajú na emocionálnu a sociálnu stránku osobnosti. Hoci väčšina z týchto testov nebola na našu populáciu štandardizovaná, viacerí významní odborníci realizovali výskumy, ktoré môžu byť podnetom k ďalšiemu skúmaniu. Učiteľ/ka pre primárne vzdelávanie niekedy nemá potrebné vzdelanie, čas a dostatok skúseností na uskutočnenie diagnostiky osobnosti žiaka s využitím kresbových projektívnych metód a na ich náročnejšie vyhodnotenie, preto je táto úloha vo väčšine prípadov prenechaná odborníkom v oblasti psychológie. Z teoretických poznatkov viacerých autorov však usudzujeme, že v práci učiteľa/ky môže byť realizovanie kresbových projektívnych metód veľmi osočné, ak ich realizuje s istou dávkou nadhľadu a zmysluplne vo forme screeningu, teda v smere prvotnej identifikácie problémov žiakov v emocionálnej a sociálnej sfére.

3.1 Ciele, metódy výskumu, výskumná vzorka

Hlavným cieľom výskumu bolo overiť prostredníctvom kresbových projektívnych metód – Kresba rodiny a Kresba začarovanej rodiny na konkrétnych prípadoch zistené skutočnosti. Pod slovným spojením zistené skutočnosti rozumieme získané informácie o žiakovi a jeho rodinnom zázemí prostredníctvom rozhovoru s triednou učiteľkou. V závere je uvedené zhrnutie

najdôležitejších zásad, ktoré je potrebné pri hodnotení kresby dodržiavať a návrhy na zlepšenie v súvislosti s diagnostikovaním prostredníctvom kresby.

Vzhľadom na stanovené ciele a typ výskumu bola zvolená metóda prípadová štúdia, pozostávajúca z rozhovoru, pozorovania a analýzy detskej kresby. Boli získavané informácie o niekoľkých konkrétnych žiakoch, ktorých kresby slúžili na overenie a potvrdenie teoretických poznatkov. Kresba bola interpretovaná prostredníctvom vopred stanovených kritérií zameraných na emocionálnu a sociálnu stránku osobnosti. Jednotlivých žiakov však bolo potrebné brať v celej ich komplexnosti ako jedinečné osobnosti.

Vzhľadom na kvalitatívny typ výskumu a zvolené metódy bol výskum realizovaný na malom počte žiakov, ktorí boli zámerne vybraní. Skupinu spája vekové rozmedzie od 6 do 10 rokov, teda žiaci na prvom stupni základných škôl. Pre účely overenia teoretických poznatkov bola pozornosť sústredená na rôznorodé rodinné prostredie vybraných žiakov. Vyhľadávanie takýchto žiakov prebehlo prostredníctvom rozhovoru s triednou učiteľkou konkrétnych jednotlivcov.

3.2 Analýza a interpretácia detských kresieb

Po vyhľadaní konkrétneho žiaka a zozbieraní informácií o ňom, nasledovalo samotné kreslenie rodiny a začarovanej rodiny. Inštrukcie ku kresleniu boli žiakom podané jasne, podľa vzoru Matějčka a Strohbachovej (1981, In Matějček, Z. 2009), upravené podľa vekových osobností žiakov. Kresby dieťaťa boli doplnené neštruktúrovaným rozhovorom o nakreslenom a pozorovaním počas kreslenia. Kresby boli zhodnotené podľa vopred stanovených kritérií. Vymedzenie kritérií hodnotenia vychádzalo z publikácií od Marcinašovej (2004), Vágnerovej a Klégrovej (2008), Whitney-Petersonovej a Hardina (2002), a teda za najpodstatnejšie indikátory v kresbe rodiny považujeme:

- Primeranosť prejavu k veku (dôležité kritérium pri každom type kresby, vychádza z neho požiadavka poznania vývinových štádií detskej kresby);
- chýbajúce časti tela postáv;

- zvýraznenie určitej časti tela postáv či jej úplné chýbanie;
- poradie nakreslenia postáv;
- veľkosť jednotlivých postáv;
- činnosť, ktorú postavy na obrázku vykonávajú;
- nezobrazenie niektorej z významných postáv.

Ako doplnujúce vnímame kritériá, ktoré sú všeobecne podstatné pri hodnotení kresby postavy:

- kvalita línie;
- využitie plochy papiera;
- nadmerné opravovanie;
- použitie techniky čmárania, tieňovanie.

Kresbu začarovanej rodiny chápeme ako doplnkovú ku kresbe rodiny. Metóda nie je štandardizovaná, keďže existujú mnohé subjektívne faktory, ktoré ovplyvňujú hodnotenie kresby. Pri analýze vychádzame z poznatkov Vágnerovej (In Svoboda, M. – Krejčířová, D. – Vágnerová, M. 2009), ktorá sa opiera o symbolické spracovanie rodiny a upriamuje pozornosť na vnútorné vlastnosti, vonkajšiu podobnosť a vzťahy medzi členmi rodiny. Ďalej sa opierame o výskum Matějčka a Strohbachovej (1981, In Matějček, Z. 2009), ktorí sa sústredili na zisťovanie najčastejšie zobrazených zvierat v kresbe.

Analýza a interpretácia kresieb žiaka č. 1

Obrázky 1,2 sú kresbami 8-ročného chlapca navštevujúceho druhý ročník základnej školy. Chlapec pochádza z úplnej rodiny, žije aj spolu so starými rodičmi, s ktorými má dobrý vzťah. Rodina pôsobí bezproblémovo, taktiež správanie chlapca na vyučovaní je v norme. Je to aktívny žiak s výborným prospechom.

Analýza a interpretácia kresby rodiny (Obrázok 1):

- Primeranosť prejavu k veku – Kresba rodiny je v súlade s vekom dieťaťa, postavy sú primerane zobrazené, obsahujú mnoho detailov, sú odlišené veľkosťou aj oblečením.
- Chýbajúce časti tela postáv – Všetky postavy sú kompletne, nechýba im žiadna dôležitá časť.
- Zvýraznenie určitej časti tela postáv – Na postavách nie je nič neprimerane zvýraznené, autor kresby rozlíšil postavám aj farbu očí.
- Poradie nakreslenia postáv – Prvý v poradí bol nakreslený otec, vedľa neho chlapec s bratom

a matka. Nasledovali starí rodičia, ktorí sú v tesnej blízkosti matky.

- Veľkosť jednotlivých postáv – Postavy sú diferencované, odlišné aj podľa reálnej výšky jednotlivých členov. Ich veľkosť je primeraná vzhľadom na veľkosť výkresu.
- Činnosť, ktorú postavy na obrázku vykonávajú – Postavy sú sčasti zobrazované staticky, sú zasadené do prírodného prostredia. Nevykonávajú žiadnu konkrétnu činnosť.
- Nezobrazenie niektorej z významných postáv – V kresbe sú zobrazení všetci najbližší členovia rodiny, ktorí žijú v jednej domácnosti.
- Primerané sú aj línie kresby, pôsobia ako vopred premyslené. Vo svojej práci chlapec nepoužil gumu. Umiestnenie na papieri je zvolené vhodne, kresba pôsobí harmonicky.

Celkový vzhľad kresby sa stotožňuje so zistenými informáciami o žiakovi. Kresba je primeraná, pôsobí pokojne. Žiakov kresbový prejav je na dobrej úrovni, čo potvrdzujú detaily kresby, najmä rozlíšenie oblečenia postáv, tváre, vlasov.

Analýza a interpretácia kresby začarovanej rodiny (Obrázok 2):

Chlapec zobrazil vo forme zvierat všetkých členov najbližšej rodiny. Na prvý pohľad je kresba prepracovaná, plná detailov, na veľmi dobrej úrovni vzhľadom na vek. Sú tu aj pokusy o zobrazenie zvierat z profilu, čo je pre tento vek charakteristické. Zvolené zvieratá sú prevažne typické – pes, líška, vták, včela. Menej časté sú chameleón a hroch. Vo vzduchu je najvyššie umiestnená včela zobrazujúca „babu“, ktorá pomyslene môže vyjadrovať jej starostlivosť nad ostatnými členmi rodiny. Zobrazenie deda ako hrocha vychádza podľa chlapca z jeho vonkajšieho vzhľadu – „Dedo je veľký.“ Zobrazenie matky ako líšky a otca ako psa je podľa Matějčka a Strohbachovej (1981, In Matějček, Z. 2009) jedno z najčastejších. Chlapec seba zobrazil v podobe chameleóna, čo v tomto prípade nemôžeme spoľahlivo vnímať z pohľadu symboliky tohto zvieratá, pretože výber chameleóna bol ovplyvnený tým, že sa chlapcovi toto zviera páči.



Obrázok 1: Kresba rodiny 8-ročného chlapca z úplnej rodiny (Zdroj: Archív autorky).



Obrázok 2: Kresba začarovanej rodiny 8-ročného chlapca z úplnej rodiny (Zdroj: Archív autorky).

Analýza a interpretácia kresieb žiaka č. 2

Obrázky 3,4 sa viažu na kresbu rodiny a kresbu začarovanej rodiny 10-ročného chlapca. Chlapec žije v úplnej rodine, má jedného súrodenca. V škole máva výborný prospech. Pred niekoľkými mesiacmi rodinu zasiahla veľká tragédia, ktorá sa odráža na chlapcovi aj v školskom prostredí. Jeho 17-ročná sesternica, s ktorou mal priateľský vzťah, spáchala samovraždu z neznámych dôvodov. Chlapec smrť v rodine ťažko znáša. Na vyučovaní je často zamyslený, nevníma okolie, pýta sa prečo sa to muselo stať. Počas zábavných aktivít náhle zosmutnie.

Analýza a interpretácia kresby rodiny (Obrázok 3):

- Primeranosť prejavu k veku – Kresba je vzhľadom k veku z časti primeraná. Hoci sa v nej vyskytujú detaily, časti tela postáv boli kreslené jednotlivo, napájané na seba. Postavy sa odlišujú iba vlasmi, niektoré oblečením.

- Chýbajúce časti tela postáv – Postavám chýba krk, telo je neprirodzene napojené priamo na hlavu. Krk začínajú deti kresliť približne v siedmom roku života, preto by mal byť v kresbe znázornený.
- Zvýraznenie určitej časti tela postáv – Na postavách nie je nič vedome zvýraznené, na prvý pohľad upútava výraz tváre postáv.
- Poradie nakreslenia postáv – Chlapec umiestňoval postavy do radu, zľava doprava. Prvý bol nakreslený otec, potom matka a vedľa autor kresby so súrodencom.
- Veľkosť jednotlivých postáv – Autor rozlišoval veľkosť postáv podľa reálnej výšky jednotlivých členov, žiadna postava samostatne veľkosťou nevyčníka.
- Činnosť, ktorú postavy na obrázku vykonávajú – Postavy nevykonávajú žiadnu činnosť, sú staticky stojace, zobrazené spredu.
- Nezobrazenie niektorej z významných postáv – Chlapec zobrazil všetkých členov najbližšej rodiny (matka, otec, deti) a prikreslil aj ďalších pre neho významných členov, tety a ujev s deťmi, teda so sesternicami a bratrancami, s ktorými sa často stretáva.
- Línie sú jasné, na zobrazenie svojej zosnulej sesternice zvolil jemnejšie ťahy. Umiestnenie postáv na papieri je v rade, ďalší rad je vytvorený od kraja nad prvým radom. Pri kreslení chlapec postavy takmer vôbec neopravoval.

Kresba už na prvý pohľad pôsobí nezvyčajne strnulo a negatívne. Nápadným, netradičným prvkom je silueta postavy, sivý tieň, respektíve duch, zobrazujúci sesternicu chlapca, ktorá nedávno zomrela. Smútok zo smrti vyjadril v tvárach i na oblečení členov rodiny. Všetky postavy majú rovnaký prázdny pohľad, ústa sú zobrazené vodorovnou líniou. Väčšina členov rodiny, najmä tých najbližších je vyobrazená v oblečení tmavej farby ako symbol smútku. Je očividné, že strata blízkeho člena veľmi zasiahla chlapca i celú rodinu.

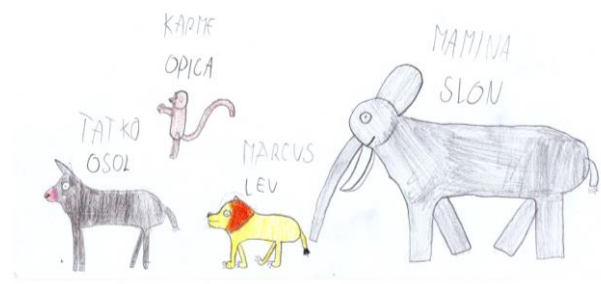
Analýza a interpretácia kresby začarovanej rodiny (Obrázok 4):

Žiak sa pri kreslení menej sústredil na kresbu začarovanej rodiny. Do kresby zahrnul najbližších príbuzných – otca, seba, matku a sestru. V takomto

poradí ich aj zobrazil. Zvieratá sú zobrazené z profilu, obsahujú detaily, primeraná je aj ich veľkosť. Na znázornenie použil zvieratá, ktoré sú v spojení s konkrétnym členom rodiny veľmi frekventované: osol – otec, lev – chlapec, slon – matka. Zobrazenie mladšej sestry ako opice je častejšie sa vyskytujúce aj vo výskume Matějčka a Strohbachovej (1981, In Matějček, Z. 2009). Zvieratá majú podobný výraz ako postavy v kresbe rodiny. Pri kreslení chlapec niektoré zvieratá opravoval. Z vnútorných znakov možno za relevantnú považovať informáciu o sestre, ktorá je mladšia, veselá, rada sa s ním hrá. Túto hravosť vyjadril „začarováním“ sestry do opice. Podľa veľkosti zvierat, možno usúdiť, že matka je dominantnejšia, avšak táto informácia nebola potvrdená.



Obrázok 3: Kresba rodiny 9-ročného chlapca, ktorý zažil stratu blízkeho (Zdroj: Archív autorky).



Obrázok 4: Kresba začarovanej rodiny 9-ročného chlapca, ktorý zažil stratu blízkeho (Zdroj: Archív autorky).

Analýza a interpretácia kresieb žiaka č. 3

Kresba rodiny a začarovanej rodiny na obrázku 5 a 6 patrí 8-ročnému dievčaťu navštevujúcemu druhý ročník základnej školy. Rodičia dievčaťa sú rozvedení, dievča majú v striedavej starostlivosti. Má nevlastnú sestru, ktorá tiež býva u matky. V škole sa radí medzi priemerných až výborných

žiacov. Školské záležitosti rieši vo väčšine prípadov matka. Matka s otcom spolu komunikujú iba v prípade potreby.

Analýza a interpretácia kresby rodiny (Obrázok 5):

- Primeranosť prejavu k veku – Kresba rodiny je v súlade s vekom dieťaťa, postavy sú primerane zobrazené, obsahujú mnoho detailov.
- Chýbajúce časti tela postáv – Všetky postavy sú kompletné, nechýba im žiadna dôležitá časť. Zobrazené je dokonca i obočie, mihalnice.
- Zvýraznenie určitej časti tela postáv – Na postavách nie je žiadna časť neadekvátne zvýraznená, na tvári upútajú trochu väčšie oči.
- Poradie nakreslenia postáv – Autorka na papier najprv umiestnila matku so sestrou, nakoniec seba, ďalej od zvyšných dvoch postáv.
- Veľkosť jednotlivých postáv – Postavy sú diferencované, odlišné aj podľa reálnej výšky jednotlivých členov. Ich veľkosť je primeraná vzhľadom k ostatným prvkom.
- Činnosť, ktorú postavy na obrázku vykonávajú – Postavy sú stojace, statické, nevykonávajú konkrétnu činnosť.
- Nezobrazenie niektorej z významných postáv – V kresbe chýba postava muža – otca. Dievča aj po opýtaní či už kresbu naozaj dokončilo, nedokreslilo žiadnu ďalšiu postavu.
- Línie kresby sú primerané, v práci bola použitá guma len na začiatku. Plochu papiera autorka zaplnila dokreslením domu, vtákmi a Slnkom. Kresba pôsobí príjemne.

Hoci je kresba primeraná veku dieťaťa a na človeka pôsobí harmonicky, môžeme na nej nájsť niekoľko zvláštností. Aj keď sa dievča s otcom pravidelne stretáva, v kresbe sa nenachádza. Otec pre ňu nie je súčasťou rodinného systému. Zaujímavosťou je aj vzdialenosť jednotlivých členov rodiny. Matka so staršou sestrou sú blízko pri sebe, pozerajú sa na seba, kresliace dievča je na druhej strane papiera. To môže byť znakom častého odlúčenia od nich, keď je s otcom. Na obrázku je v strede papiera veľký dom s farebnou strechou, ktorý bol nakreslený ako prvý. V okolí lietajú vtáky. Podľa Hardina (1989, In Whitney-Peterson, L. – Hardin, M. E. 2002) sú zobrazené vtáky spôsobom, ako presvedčiť ostatných o spokojnosti, šťastí, avšak vo vnútri jednotlivca môže ísť o emocionálne problémy, ktoré chce

skryť. Spolu s nakresleným domčekom môže ísť o zobrazenie ideálnej predstavy dieťaťa o domove.

Analýza a interpretácia kresby začarovanej rodiny (Obrázok 6):

Na kresbe začarovanej rodiny sa nevyskytli žiadne veľké odchýlky. Dievča zobrazilo tri zvieratá, podobne ako v kresbe rodiny, tri postavy – matku, sestru, seba. Zobrazené zvieratá sú vypracované detailne, na dobrej úrovni. Dievča použilo zvieratá, ktoré sa často vyskytujú v kresbách začarovanej rodiny: motýľ – matka, ryba – sestra, mačka – sama seba. Zobrazenie dieťaťa do mačky bolo podmienené obľúbenosťou tohto zvieratá. Matka je nakreslená ako motýľ, pretože je pekná. Dievča zvolilo na krídlach rovnakú farbu ako reálnu farbu vlasov matky. Staršia sestra študuje na vysokej škole, preto spolu netrávia veľmi veľa času. Je možné, že dievča povedome zaradilo sestru do vodného prostredia, teda iného ako seba a matku.



Obrázok 5: Kresba rodiny 8-ročného dieťaťa z rozvedenej rodiny (Zdroj: Archív autorky).



Obrázok 6: Kresba začarovanej rodiny 8-ročného dieťaťa z rozvedenej rodiny (Zdroj: Archív autorky).

Príklady hodnotenia detských kresieb považujeme za prínosné, keďže sa prostredníctvom nich potvrdili isté vnútorné charakteristiky a rodinné vzťahy niekoľkých žiakov. Hoci tieto informácie o žiakoch boli vopred známe vďaka rozhovoru s učiteľkou, odrazili sa aj v ich kresbe. Bola teda overená platnosť vzťahu vnútorného sveta dieťaťa a detskej kresby, ktorú mnohí autori vnímajú ako jedinečnú vlastnosť projektívnych kresbových metód. V právomoci učiteľa/ky pri podozrení na nejaký problém je upovedomiť o ňom rodičov žiaka a poskytnúť im návrh na ďalšie, podrobnejšie vyšetrenie odborníkom. Učiteľ/ka môže vysloviť isté odporúčania, ktoré ale rodičia dieťaťa nemusia akceptovať a ďalej realizovať, čo bohužiaľ v mnohých prípadoch vedie k neriešeniu vážnych ťažkostí. Nápomocní by v tejto situácii mali byť aj odborní zamestnanci školy.

3.3 Odporúčania pre prax

V spojení s témou detskej kresby, prácou učiteľa na prvom stupni základnej školy a diagnostikovaním emocionálnych a sociálnych faktorov kresbou uvádzame niekoľko dôležitých odporúčaní, pripomienok a návrhov na zlepšenie:

- Odporúčame pri diagnostikovaní prostredníctvom kresby nevyhnutne použiť aj iné metódy, ktoré spolu s kresbou vytvoria súbor testov spoločne smerujúcich k jednému výsledku.
- Odporúčame aj napriek využitiu overených metód a niektorých testových úloh vnímať zistenia len ako orientačné, no prínosné pri ďalšej práci učiteľa/ky so žiakom.
- Odporúčame pri hodnotení kresby brať do úvahy faktory, ktoré vplývajú na žiaka v aktuálnom čase, priestore a vzhľadom na vývinové štádium dieťaťa.
- Odporúčame pri podozrení na nejaký problém žiaka zo strany učiteľa/ky požiadať o pomoc a následne spolupracovať s výchovným poradcom školy, školským psychológom, respektíve s Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorí môžu poskytnúť žiakom a rodičom podporu na odbornej úrovni. Učiteľ a iný odborník sa tak navzájom môžu dopĺňať a utvoriť si komplexnejší obraz o diagnostikovanom žiakovi.
- Odporúčame nevnímať výtvarné činnosti žiakov len ako nástroj na rozvíjanie estetického cítenia a tvorivosti, ale aj ako prostriedok, v ktorom sa odrážajú afektívne vlastnosti jednotlivca. Zbieranie produktov činností žiakov učiteľovi/ke umožňuje diagnostikovanie z dlhodobejšieho hľadiska (Valachová 2012).
- K ďalším všeobecným odporúčaniam, ktoré by mohli smerovať k nadobúdaniu skúseností učiteľa/ky v oblasti detskej kresby ako diagnostického nástroja patrí: potreba ďalšieho vzdelávania prostredníctvom kurzov, školení; organizovanie stretnutí a diskusií s odborníkmi orientujúcimi sa v tejto oblasti psychológie; zlepšovanie úrovne a rozširovanie poznatkov z pedagogickej diagnostiky už na stredných pedagogických školách a u pripravujúcich sa učiteľov na vysokých školách so zameraním na predškolskú a elementárnu pedagogiku.

ZÁVER

Príspevok bol venovaný téme detskej kresby z pohľadu učiteľa/ky na prvom stupni základnej školy, ktorý/á ju môže použiť aj ako nástroj pri diagnostikovaní emocionálnej stránky osobnosti a sociálnych vzťahov. Vychádzali sme z teoretických poznatkov o detskej kresbe, diagnostických metódach v práci učiteľa/ky a možných ťažkostiach vychádzajúcich z rodinného prostredia dieťaťa mladšieho školského veku. Pokladáme za prospešné v budúcnosti realizovať ďalšie výskumy v tejto oblasti a ďalej sa zaoberať skúmaním detskej kresby. Ideálnym prípadom by bolo vytvorenie zoznamu indikátorov, ktoré by mohli orientačne pomôcť učiteľovi/ke pri diagnostike žiakov. Avšak je potrebné brať do úvahy zložitost' osobnosti každého jednotlivca a faktory, ktoré ho ovplyvňujú, preto nie je možné s úplnou istotou aplikovať zistené znaky na ďalšie prípady. Aj kvôli tomu najväčšiu dôležitosť pri diagnostikovaní žiakov učiteľom/kou pripisujeme kombinovaniu viacerých diagnostických metód, ľudskému prístupu bez domýšľania si skutočností a následnému vhodne koncipovanému odporúčeniu rodičom pri identifikovaní problému, s možnosťami ďalšieho postupu jeho riešenia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Farokhi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. In *Procedia – Social and behavioral sciences*. Dostupné na: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811022580>>
- [2]. Mališová, D. (2019). *Využitie projektívnej sily detskej kresby v práci učiteľa primárneho vzdelávania* (Diplomová práca) Nitra: PF UKF.
- [3]. Marcinašková, A. (2004). Sto rokov detskej kresby v českej a slovenskej psychológii – spomienka na Františka Čádu. In *Speciální pedagogika*. Dostupné na: <<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/640/215223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- [4]. Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- [5]. Mertin, V., & Krejčová, L. (Eds.). (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- [6]. Miňová, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus Publishing.
- [7]. Najbrtová, K. (Eds.). (2017). *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Praha: Portál.
- [8]. Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- [9]. Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství.
- [10]. Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova.
- [11]. Valachová, D. (2012). *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- [12]. Whitney-Peterson, L., & Hardin, M.E. (2002). *Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton.

Stabilita hodnotenia verbálnej tvorivosti v čase

Podmanická Paulína, Robert Tomšík

*Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,
Dražovská 4, podmanickap@gmail.com, rtomsik@ukf.sk*

Abstrakt: Témou príspevku je hodnotenie verbálnej tvorivosti v čase. Príspevok na základe štatistického spracovania dát pojednáva o úlohách, ktoré vykazujú štatisticky významnú zmenu v čase. Ako sekundárne ciele výskumu sú v príspevku na základe zozbieraných dát realizované: komparácia miery tvorivosti vzhľadom na pohlavie a tiež komparácia miery tvorivosti vzhľadom na rozdielny obsah štúdia. Získané výsledky sú v závere príspevku následne analyzované.

Kľúčové slová: verbálna tvorivosť, zvyšovanie tvorivosti, meranie tvorivosti

Abstract: The topic of this article is qualification of verbal creativity in time period. It deals with the tasks showing statistically important change in time period and it is based on statistic data processing. These are the secondary aims of the research shown in this article: Comparison of the level of creativity considering the gender and comparison of the level of creativity considering the differences in the content of the study. Gathered results are later analyzed at the end of the article.

Keywords: verbal creativity, creativity development, measuring creativity

1 ÚVOD

Verbálna tvorivosť, rovnako ako tvorivosť všeobecná nemá určenú presnú definíciu. V príspevku preto analyzujeme vysvetlenie pojmu verbálna tvorivosť a upriamujeme sa na jej výskyt v používaní jazyku. Ako každú danosť človeka aj tvorivosť je nutné rozvíjať počas celého života jednotlivca. V závere teoretickej časti sa príspevok upriamuje na metódy využívané pri rozvoji a zvyšovaní miery tvorivosti, ktoré v stručnosti charakterizuje a popisuje.

Príspevok sa prostredníctvom výskumnej časti zameriava na hodnotenie stability verbálnej tvorivosti v čase. Dáta spracované v príspevku sú získané prostredníctvom Dotazníka verbálnej tvorivosti. Príspevok vo výskumnej časti tiež zahŕňa sekundárne ciele, ktoré sa orientujú

na medzipohlavné rozdiely v tvorivosti a rozdiely v tvorivosti vzhľadom na iný obsah štúdia respondentov.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Verbálna tvorivosť

V odbornej psychologickej ani inej literatúre sa s presnou definíciou pojmu „verbálna kreativita“ alebo „verbálna tvorivosť“ nestretneme. Jednou z možností lepšieho uchopenia pojmu „verbálna kreativita“, je pripustiť, že sa jedná o formu výstupu, ktorou sa tvorivosť prejavuje práve cez verbálne správanie jej nositeľa (Runco, 2007). Je prínosné, že Carter vnáša do problematiky verbálnej tvorivosti holistickejší a takpovediac „reálnejší“ pohľad, ktorý sa nezameriava čisto na jednu rovinu jazyka, a takisto nie len na jazyk, ale na kultúrne a spoločenské otázky v pozadí jeho kreatívneho používania, na účely verbálnej tvorivosti. Carter tiež uvádza, že verbálna tvorivosť nie je zriedkavá a nesústreďuje sa na slovný prejav určitých nadaných ľudí. Môžeme sa s ňou stretnúť v rôznych podobách a úrovniach jazyka (Carter, 2004).

Vo všeobecnosti je však možné verbálnu kreativitu definovať ako schopnosť jedinca, ktorá mu na základe dosiahnutia určitej úrovne jazykovej kompetencie umožňuje realizovať také rečové prejavy, ktoré sa vyznačujú novosťou a hodnotou pre komunikačný rámec. Môže sa jednáť o nové a hodnotné prejavy pre samotného jedinca ale aj pre širšiu spoločnosť (Szobiová, 2004).

Zahraničné výskumy zaoberajúce sa danou problematikou

Verbálna a neverbálna kreativita u chlapcov

Výskum realizovala Hina Hasan v Indii, v roku 2017. Výskumnú vzorku tvorilo 150 žiakov 10. ročníka. Do štúdie boli zapojení chlapci zo súkromnej školy,

štátnej školy a kláštornej školy. Hlavným cieľom práce bolo zistiť verbálnu a neverbálnu tvorivosť u študentov. Ako výskumný nástroj boli použité Torranceho testy verbálnej aj neverbálnej tvorivosti. Konkrétne bola použitá verbálna forma testu so subtestami, ktoré boli zamerané na zlepšovanie výrobku a test na neobvyklé použitia. Neverbálna forma bola použitá so subtestami zameranými na dokresľovanie obrázku a na test, ktorého podstatou sú kruhy. Na základe výsledkov výskumu je možné konštatovať, že najvyššie priemerné skóre v testoch zameraných na verbálnu kreativitu získali chlapci zo štátnych škôl. Rozdiel medzi týmito tromi skupinami je aj napriek tomu však štatisticky nevýznamný.

Verbálna a neverbálna tvorivosť v súčasných stredných školách

Táto štúdia bola realizovaná v Rumunsku a založená na skutočnosti, že mnohé výskumy ukázali, že tvorivé schopnosti sú ovplyvnené intelektuálnymi schopnosťami, ktoré taktiež usmerňujú rozvoj komunikačných zručností. Pred realizáciou bol predpoklad, že verbálna zložka bude prevládať na figurálnou, nakoľko stredoškolské vzdelávanie je založené najmä na praxi verbálnych zručností a grafická komunikácia sa stáva sekundárnou.

Výskumnú vzorku tvorilo 105 respondentov, pričom všetci boli žiaci stredných škôl vo veku od 14 do 19 rokov. Rozdelenie pohlaví bolo relatívne rovnaké. Úroveň kreativity bola meraná na základe Torranceho testov tvorivého myslenia s využitím verbálnej a figurálnej formy. Figurálny test predstavuje obrazové podnety, zatiaľ čo verbálny test vyžaduje formu verbálnych odpovedí. Verbálna kreativita je hodnotená v súlade s tromi faktormi: plynulosť, flexibilita a originalita, zatiaľ čo figurálna tvorivosť sa hodnotí na základe piatich ukazovateľov: plynulosť, originalita, spracovanie, abstraktnosť titulov a odolnosť voči predčasnemu ukončeniu. Pre každú z dvoch foriem tvorivosti boli vypočítané štandardné skóre a národné percentily. Priemerný výkon figurálnej tvorivosti skupiny je 103,97. Toto skóre zodpovedá národnému percentilu 57,81, znamená, že výkonnosť vzorky je lepšia ako výkonnosť 57,81% národa v konkrétnom veku. Priemerná výkonnosť verbálnej kreativity dosahuje 85,27, čo zodpovedá hodnote 25,75%, čím sa výkonnosť vzorky pri tomto teste umiestnila nad jednu štvrtinu národného skóre v konkrétnom veku.

Porovnávacie analýzy medzi výsledkami tvorivosti študentov z rôznych ročníkov neposkytli žiadne údaje, aby sa dospelo k záveru, že priemerné rozdiely medzi štyrmi skupinami sú významné. Menej rozvinutá úroveň verbálnej tvorivosti študentov stredných škôl môže byť spojená aj s relatívne nízkym záujmom o čítanie odporúčaných študijných textov. V dôsledku týchto ťažkostí sa znižuje slovná plynulosť, čo prispieva k slabému verbálnemu tvorivému výkonu.

Vývojové trendy v tvorivosti detí školského veku

Táto dlhodobá štúdia skúmala výskum trendov v tvorivosti v štvrtok, šiestom a deviatom ročníku. Do výskumu bolo zapojených 25 respondentov. V rámci výskumu sa predpokladalo, že tvorivosť sa bude zvyšovať postupom žiaka do vyšších tried. Zo zistených dát však tento predpoklad nebol potvrdený a nebola zistená štatisticky významná zmena. Významné zmeny však boli zaznamenané pri znížení originality šiestej a deviatej triedy v porovnaní so štvrtou triedou.

Rozvoj tvorivosti

Jedným z najsilnejších motivačných prostriedkov k tvorivosti je vnútorná motivácia. Pri riešení problému sa prejavuje jednotlivec aktivitou a chuťou k objavovaniu cesty k riešeniu problému. V prípade, že jednotlivec má dostatočnú mieru vnútornej motivácie dosahuje vysokú úroveň tvorivosti aj pri objavení sa nejakej z bariér tvorivosti.

Na rozvoj tvorivosti je možné aplikovať rôzne metódy. Pri ich výbere treba zvažovať čo nimi chceme dosiahnuť. Je potrebné si však neustále uvedomovať, že neexistuje jedna metóda, ktorá sa dá uplatniť na každého človeka, nakoľko každý človek je iný. Pri výbere vhodnej metódy musí najmä učiteľ brať do úvahy jednotlivé osobitosti každého žiaka (Turek, 2005). Lokša, Lokšová (1999) definovali metódy na zvyšovanie kvality tvorivosti nasledovne:

- Heuristická metóda a jej podstata spočíva v aktívnom podiele žiakov na objavovaní nových poznatkov a spôsobov práce. Nie je zameraná na riešenie celých úloh ale iba na jednotlivé konkrétne kroky k dosiahnutiu cieľa. Túto metódu je možné využívať na vyučovaní pri práci v skupinách. Žiaci sa na jej základe učia učiť vyhľadať čo najviac možných riešení danej

úlohy, diskutovať v skupine o týchto riešeniach a navrhnúť spôsoby ich realizácie. Výsledky svojej práce prezentujú v rámci skupiny alebo triedy, pričom sú činnosťou nútený obhájiť svoje rozhodnutie a stanovisko.

- Sinektika je metóda založená na skutočnosti, že tvorivá činnosť je nielen racionálna ale aj emocionálna. Jej podstatou je spájanie asociácií, ktoré spolu na prvý pohľad nesúvisia. Pri tejto metóde je nevyhnutná absolútna uvoľnenosť fantázie jednotlivca. Etapy tejto metódy sa skladajú zo štyroch krokov. Prvým je zadanie úlohy resp. problému. Následne pokračuje analýza toho čo je známe a čo je neznáme. Tretí krok je zameraný na pretvorenie neznámeho na známe. Podstatou štvrtého kroku je, prostredníctvom analógií, hľadať podobnosť medzi jednotlivými javmi.
- Situačné metódy sú zamerané na činnosť žiakov. Žiaci v rámci zadanie dostanú opis konkrétnej situácie, ktorá sa vzťahuje na aktuálne preberané učivo. Opis situácie zahŕňa niekoľko úloh, ktoré slúžia na motiváciu žiaka k nájdeniu východiska z danej situácie alebo riešenia problému. Po tom čo sa žiak s danou situáciou oboznámi, môže pokladať učiteľovi otázky. Učiteľ však odpovedá len v tom prípade, kedy je jeho odpoveď nevyhnutná k vyriešeniu situácie. V nasledujúcej etape žiak hľadá optimálne východisko alebo riešenie problému. Riešenie, ktoré žiak prezentuje, však musí vychádzať z opisu situácie alebo odpovedí, ktoré mu na jeho otázky poskytol učiteľ. Optimálne riešenie môže byť v závere zvolené prostredníctvom hlasovania.
- Inscenačné metódy sú zamerané na hranie určitých rolí. Jedná sa o simuláciu situácií, ktoré sa stali alebo, ktoré sa môžu stať. Žiaci hrajú jednotlivé role a v závere sa prostredníctvom diskusie pokúsia nájsť východisko z danej situácie. Kladný bod tejto metódy je jej dynamickosť a emocionálna zaangažovanosť žiakov pri jej realizácii.

Ďalšou z pomerne často využívaných metód je metóda DITOR. Autormi tejto metódy sú Zelina a Zelinová (1990). Samotní autori radia metódu do kategórie heuristických metód, ktoré určitým spôsobom riešia problém. Metóda je založená na po sebe idúcich krokoch, ktoré predstavujú heuristický návod. Začiatkové písmena týchto krokov vytvárajú

názov DITOR (Turek, 2005). Jednotlivé kroky definujeme nasledovne (Zelina, Zelinová, 1990):

1. Definovanie problému. Úlohou jednotlivca je vybrať spomedzi tém problém, ktorý následne analyzuje. Pokúsi sa navrhnúť ideálne riešenie a stanoviť cieľ, ku ktorému chce dospieť.
2. Informovanie sa o probléme. Jednotlivec zoskupuje informácie, ktoré sú prínosné pre riešenie daného problému. Rovnako môže byť využitá konzultácia s odborníkom.
3. Tvorenie riešenia. Tento krok je zameraný na produkciu čo najväčšieho množstva nápadov. Jedná sa tiež o zapojenie fantázie.
4. Ohodnotenie nápadov. Jednotlivec posudzuje nápady z hľadiska novosti, reálnosti a užitočnosti. Rozhoduje sa pre výber možnosti a spôsob jej realizácie.
5. Realizácia vybraného riešenia. Jednotlivec poskytuje možné návrhy pre prax. Uvádza možnosti využitia riešenia v budúcnosti.

V praxi je metóda často využívaná na plánovanie, organizovanie a riadenie vyučovania tak, aby žiaci dospeli k splneniu cieľa využili vlastnú poznávaciu schopnosť.

Ďalšou zaujímavou metódou je CNB metóda (Collective Notebook). Je založená na spojení postupu hľadania myšlienok, realizácie daného postupu a následnej diskusii. Túto metódu zahŕňame medzi kolektívne metódy riešenia problému. Spočíva v tom, že skupina dostane zadanie vo forme problému. Následne si každý člen skupiny po dobu jedného mesiaca eviduje do zápisníka svoje nápady, návrhy alebo vlastné názory na riešenie daného problému. Žiak si môže dopomáhať prácou s literatúrou. Po uplynutí zadanej doby si žiak utriedi svoje myšlienky. Vyberie najlepšiu z nich a na jej základe navrhne postup riešenia. Úlohou učiteľa je zhromaždiť tieto návrhy, vyhodnotiť ich a následne viesť diskusie v jednotlivých skupinách. Je vhodné, aby sa pri diskusiách stretávali skupiny a nie kolektív celej triedy (Tuma, 2001).

Metodológia

Ciele výskumu

Cieľom výskumu bolo preskúmať aj niekoľko sekundárnych cieľov, v zmysle zistenie miery kreatívneho myslenia v čase, či komparácie

kreatívneho myslenia vzhľadom na vybrané premenné (pohlavie, študijný odbor).

Výskumná vzorka

Do výskumu bolo zapojených 67 recipientov. Všetci recipienti boli žiaci tretieho ročníka základnej školy v Žiari nad Hronom. Priemerný vek recipienta bol 9,56 rokov. Z celkového počtu 67 recipientov tvorilo výskumnú vzorku 33 chlapcov a 34 dievčat.

Metóda

Ako výskumná metóda bol použitý Dotazník verbálnej tvorivosti od autorky V. Kurincovej – Čavojovej. Dotazník bol zostrojený z 10 otázok, ktoré boli zamerané na verbálnu tvorivosť. Na základe zozbieraných dát boli odpovede žiakov hodnotené z dvoch aspektov a to ideačnej fluencie a originality. Jednotlivé otázky boli následne bodovo ohodnotené. V prípade, že sa odpoveď vyskytla iba raz a bola adekvátne jej boli udelené tri body. Dva body boli udelené v prípade, že sa daná odpoveď vyskytla dva krát. V prípade, že traja žiaci mali rovnakú odpoveď, získali jeden bod. Ak sa daná odpoveď v teste vyskytla štyri a viac krát bolo jej pripísaných nula bodov. Časová dotácia na vyplnenie testu bola jedna vyučovacia hodina. Každý žiak vypracovával svoj test individuálne.

Štatistické metódy

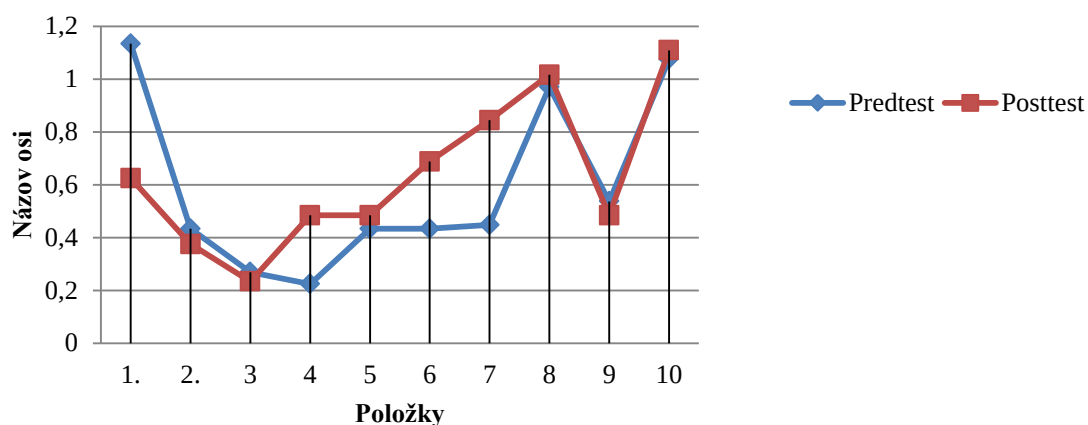
Pri štatistickom spracovaní dát boli použité štatistické programy IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences) a STATA 13. Na opis výskumných dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná odchýlka a štandardná chyba priemeru). Normalita distribúcie dát výskumného súboru bola zisťovaná pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho testu normality. Pre zistenie rozdielov v preteste a posteste bol použitý Párový Studentov t-test, kým pre zistenie rozdielov v miere tvorivosti vzhľadom na pohlavie a obsah štúdia bol použitý Studentov t-test.

Výsledky

V Tabuľke č. 1 a v Grafe č. 1 je uvedená komparácia skupín v miere tvorivosti vzhľadom na časový odstup. Na základe komparácie, štatisticky významné rozdiely boli zistené v položke č. 1 *Čo by sa stalo,*

keby sa človek mohol stať neviditeľným? č. 4 *V čom sú si podobné kaktus a hodiny?* a č. 7 *V čom sú si podobné vietor a škola?*. Napriek tomu, rozdiel v uvedených položkách bol významný na hladine $\alpha > 0,05$. V ostatných položkách nebol zistený štatisticky významný rozdiel.

V tabuľke č. 2 sú uvedené výsledky komparácie miery tvorivého myslenia vzhľadom na pohlavie. Na základe štatistických analýz pomocou Studentovho t-testu sme zistili, že medzi chlapcami a dievčatami neexistuje štatisticky významný rozdiel ani v jednej z častí Dotazníka tvorivosti. Napriek tomu, aritmetický priemer tvorivosti podporuje hypotézu o rozdieloch v miere tvorivosti vzhľadom na pohlavie žiakov na 1. stupni základnej školy. V prvej časti získali dievčatá ($M=1,46$) o niečo nižšie priemerné skóre než chlapci ($M=1,63$). V rámci druhej časti dievčatá ($M=2,19$) nadobudli o niečo vyššie priemerné skóre než chlapci ($M=1,81$). V tretej časti dotazníka taktiež dievčatá ($M=2,76$) získali vyššie priemerné skóre ako chlapci ($M=2,41$). V tabuľke č. 3 sú uvedené výsledky komparácie miery tvorivého myslenia vzhľadom na rozdielny obsah štúdia. Na základe štatistických analýz pomocou Studentovho t-testu sme zistili, že medzi triedou s vyššou dotáciou hodín cudzieho jazyka a bežnou triedou neexistuje štatisticky významný rozdiel v subškálach Hľadanie analógií ($t=0,813$; $p=0,418$) a Hľadanie alternatív ($t=1,149$; $p=0,253$), kým v subškále Analýza následkov bol zistený štatisticky významný rozdiel ($t=2,019$; $p=0,046$). Napriek tomu, aritmetický priemer tvorivosti podporuje hypotézu o rozdieloch v miere tvorivosti vzhľadom na rozdielny obsah štúdia na 1. stupni základnej školy. V prvej časti jazyková trieda ($M=1,05$) získala o niečo nižšie skóre ako bežná trieda ($M=1,75$). V druhej časti získala jazyková trieda ($M=2,26$) o niečo vyššie skóre ako bežná trieda ($M=1,90$). V tretej časti získala jazyková trieda ($M=2,26$) o niečo nižšie skóre ako bežná trieda ($M=2,74$). Na základe štatistických analýz hypotéza č. 2 bola čiastočne podporená.



Graf 1: Komparácia výskumných skupín v miere tvorivosti vzhľadom na časový odstup..

Tabuľka 1: Komparácia výskumných skupín v miere tvorivosti vzhľadom na časový odstup.

Položka	Test	N	M	SD	df	T	p
1.Čo by sa stalo, keby sa človek mohol stať neviditeľným ?	Pred	67	1,134	1,205	130	2,959	0,004
	Post	64	0,625	1,091			
2.Čo by sa stalo, keby zvieratá rozumeli ľudskej reči?	Pred	67	0,433	0,874	130	0,118	0,907
	Post	64	0,375	0,900			
3.Čo by sa stalo, keby sme nemuseli chodiť do školy?	Pred	67	0,269	0,770	130	0,156	0,926
	Post	64	0,234	0,750			
4.V čom sú si podobné kaktus a melón?	Pred	67	0,224	0,794	130	2,534	0,014
	Post	64	0,484	1,054			
5.V čom sú si podobné kufor a hodiny?	Pred	67	0,433	1,018	130	0,188	0,852
	Post	64	0,484	0,959			
6.V čom sú si podobné socha a husle?	Pred	67	0,433	0,941	130	1,385	0,171
	Post	64	0,688	1,153			
7.V čom sú si podobné vietor a škola	Pred	67	0,448	0,974	130	2,205	0,031
	Post	64	0,844	1,211			
8.Na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu?	Pred	67	0,970	1,267	130	0,348	0,729
	Post	64	1,016	1,374			
9.Na čo všetko by si mohol použiť ojazdenú pneumatiku z auta ?	Pred	67	0,537	1,020	130	0,098	0,922
	Post	64	0,484	0,976			
10.Na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku?	Pred	67	1,075	1,318	130	0,075	0,940
	Post	64	1,109	1,323			

Pozn.: M- priemer; SEM- štandardná chyba priemeru; df- stupne voľnosti; t- Párový t-test; p- hladina štatistickej významnosti

Tabuľka 2: Komparácia miery tvorivosti vzhľadom na pohlavie

Pohlavie		N	M	SD	Df	T	p
Analýza následkov	Ch	63	1,63	1,995	129	0,557	0,578
	D	68	1,46	1,698			
Hľadanie analógií	Ch	63	1,81	2,055	129	0,958	0,340
	D	68	2,19	2,472			
Hľadanie alternatív	Ch	63	2,41	2,265	129	0,914	0,362
	D	68	2,76	2,146			

Pozn.: Ch- Chlapci; D- Dievčatá; M- priemer; SEM- štandardná chyba priemeru; df- stupne voľnosti; t- Studentovt-test; p- hladina štatistickej významnosti

Tabuľka 3: Komparácia miery tvorivosti vzhľadom na rozdielny obsah štúdia

Trieda		N	M	SD	Df	t	p
Analýza následkov	Jazyková	39	1,05	1,621	129	2,019	0,046
	Bežná	92	1,75	1,885			
Hľadanie analógií	Jazyková	39	2,26	2,325	129	0,813	0,418
	Bežná	92	1,90	2,263			
Hľadanie alternatív	Jazyková	39	2,26	2,124	129	1,149	0,253
	Bežná	92	2,74	2,228			

Pozn.: M- priemer; SEM- štandardná chyba priemeru; df- stupne voľnosti; t- Studentovt-test; p- hladina štatistickej významnosti.

ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali na zisťovanie stability v čase, pomocou vyhodnocovania položiek na základe aritmetického priemeru. Pred začatím pretestu boli žiakom poskytnuté informácie o tom načo slúži dotazník, ako majú riešiť jednotlivé otázky a akú časovú dotáciu majú na jeho realizáciu. Skúmaná vzorka v práci predstavovala žiakov tretieho ročníka základnej školy. Rovnako tak, boli žiaci upozornení na to, že test nie je hodnotený známku a žiadnym spôsobom neovplyvní ich študijné výsledky. Pri realizácii testu a jeho samotnom vyhodnocovaní neboli použité mená žiakov, žiaci vystupovali pod svojím identifikačným číslom. V rámci pretestu získali žiaci najvyššiu mieru

tvorivosti v položke č. 1. Čo by sa stalo, keby sa človek mohol stať neviditeľným?, 8. Na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu?, a 10. Na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku? V daných položkách žiaci vykazovali najvyššiu mieru tvorivosti. Naopak najnižšiu mieru tvorivosti žiaci na základe aritmetického priemeru vykazovali v položkách č. 3. Čo by sa stalo, keby sme nemuseli chodiť do školy a 4. V čom sú si podobné kaktus a melón? Pri postteste bola zaznamenaná najvyššia miera tvorivosti v položkách č. 7. V čom sú si podobné vietor a škola?, 8. Na čo všetko by si mohol použiť plastovú fľašu? a 10. Na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku? Najnižšia miera tvorivosti

bola zaznamenaná v položkách č. 2. *Čo by sa stalo, keby zvieratá rozumeli ľudskej reči?* a 3. *Čo by sa stalo, keby sme nemuseli chodiť do školy?* Pri komparácii výsledkov vzhľadom na časový odstup boli zaznamenané štatisticky významné rozdiely v položkách č.1 *Čo by sa stalo, keby sa človek mohol stať neviditeľným?* č. 4 *V čom sú si podobné kaktus a hodiny?* a č. 7 *V čom sú si podobné vietor a škola?*. Rozdiel v týchto položkách bol na hladine $\alpha > 0,01$. V ostatných položkách sme rozdiel nezaznamenali. Predpokladáme, že dôvodom na zistenie rozdielu v daných položkách mohol byť časový odstup, v rámci ktorého žiaci nadobudli vyššiu mieru tvorivého myslenia. Tiež sa domnievame, že mohlo ísť o fakt, že žiaci daný test už poznali a poučili sa z predošlého realizovania.

Na zistenie rozdielu v tvorivosti medzi pohlaviami bol použitý Studentov t-test. V nami realizovanom výskume, však nebol zistený štatisticky významný rozdiel., aj napriek tomu, že dievčatá síce dosiahli o niečo vyššie priemerné skóre. V komparácii vzhľadom na obsah štúdia sme predpokladali rozdiel v tvorivosti medzi študentmi bežnej triedy a študentmi triedy s rozšírenou výučbou cudzieho jazyka. Žiaci s rozšírenou výučbou cudzieho jazyka majú od prvého ročníka nie len vyššiu dotáciu hodín anglického jazyka, ale sa s anglickým jazykom stretávajú aj na iných predmetoch vďaka medzipredmetovým vzťahom. Na základe štatistických analýz, ktoré boli realizované prostredníctvom Studentovho t-testu sme zistili štatisticky významný rozdiel v subškále *Analýza následkov*, kde výsledky poukazovali na vyššiu mieru tvorivosti u žiakov bežnej triedy. V ostatných dvoch subškálach neboli zistené štatisticky významné rozdiely vzhľadom na obsah štúdia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Amy F. Claxton, Tammy C. Pannells, Paul A. Rhoads. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children *In Creativity Research Journal*, vol. 17, no. 4, s. 327-335
- [2]. Carter, R. (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. Routledge, New York.
- [3]. Hasan, H. 2017. A Study of Verbal and Nonverbal Creativity (Divergent Thinking) and Intelligence of 10th Class Boys of Different School Boards. *In. J. of Education and Applied Social Science.*, vol. 8, no. 2, s. 595-602
- [4]. Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornosť, motivace, relaxace a tvorivost'*. Praha: Portál.
- [5]. Oana Dau-Gaspar. (2013). Verbal and figural creativity in contemporary high-school students. *Elsevier*
- [6]. Runco, M. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, Cresskill: Hampton Press
- [7]. Tuma, M. (2001). *Tvorivý proces človeka*. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky.
- [8]. Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC v Bratislave.
- [9]. Zelina, M. (1999). *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva

Katarína Banárová, Michal Čerešník

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,
Dražovská 4, 949 74 Nitra; katarina.banarova@student.ukf.sk

Abstrakt: V našom príspevku prezentujeme výsledky výskumu, ktorý sa týka vzťahu medzi produkciou rizikového správania v dospievaní a kvalitou najbližších vzťahov. Vzťah k rodičom je jedným z kľúčových faktorov, ktorý ovplyvňuje správanie človeka, najmä v nových a neobvyklých situáciách. Konceptne vychádzame z myšlienok Bowlbyho (1969/2010) a Jessor (1977). Cieľom nášho výskumu je zistiť, v akom vzťahu je kvalita pripútania k rodičom a rizikové správanie v dospievaní. Ako výskumné nástroje sme použili Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP, Greenberg, Armsden, 1987), Škálu rizikového správania žiaka/žiačky v modifikovanej Ja-forme (Mezera, 2000; modifikácia Čerešník, 2016) a dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013). Výskumnú vzorku tvorilo 218 žiakov/žiačok nižšieho sekundárneho vzdelávania. Ich priemerný vek bol 12,59 roka. Výsledky naznačujú, že kvalita citovej väzby znižuje pravdepodobnosť produkcie rizikového správania v dospievaní.

Kľúčové slová: rizikové správanie, pripútanie, dospievanie

Abstract: In our contribution we present the results of the research regarding the relationship between the risk behavior production in adolescence and the quality of close relations. The relationship with the parent is one of the key factors influencing the behavior of a person, especially in new and unusual situations. Research is based on concepts of Bowlby (1969/2010) and Jessor (1977). The aim of our research study is to find out the relation between the attachment to the parents and the risk behaviour in adolescence. As the research method of the study we used questionnaire Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA, Greenberg, Armsden, 1987), Scale of risk behaviour of pupils in the modified I-form (Mezera, 2000; modified by Čerešník, 2016) and Appearance of risk behaviour in adolescence (Čerešník, 2013). The research sample consisted of 218 pupils in the system lower secondary education. Their average age was 12,59 year. The results showed that the quality of the emotional relationship decreases probability of risk behaviour in adolescence.

Keywords: risk behavior, attachment, adolescence

ÚVOD

Cieľom nášho výskumu bolo zistenie vzťahu medzi produkciou rizikového správania v dospievaní a kvalitou najbližších vzťahov. Za najbližšie vzťahy považujeme citovú väzbu s matkou a otcom. Predpokladáme, že vysoká miera pripútania k matke a otcovi je ochranný faktor, ktorý znižuje pravdepodobnosť výskytu rizikového správania v dospievaní.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Mnoho empiricky potvrdených koncepcií poukazuje na dôležitosť a význam raných skúseností dieťaťa na jeho neskorší vývin. Jednou z takýchto koncepcií, ktorá považuje vzťah opatrovníka a dieťaťa za dôležitý, je teória Johna Bowlbyho, ktorý v roku 1958 prvýkrát predložil svoje myšlienky o biologicky založenej väzbe, ktorej výsledkom je emocionálny vzťah dieťaťa a matky. Tento vzťah označil ako citovú väzbu (*attachment*). Bowlby (2010) definuje attachment ako trvalé emočné puto, charakterizované silnou potrebou vyhľadávať blízkosť s určitou osobou, najmä v stresových situáciách. Je to vrodená predispozícia, ktorá má inštinktívny charakter.

Vzťahová väzba pracuje na homeostatických regulačných princípoch a plní ochrannú funkciu, ktorá je hlavným cieľom citového pripútania. (Hašto 2005) V priebehu zdravého vývinu dochádza najskôr k vybudovaniu emočnej vzťahovej väzby k rodičom, neskôr aj medzi dospelými navzájom. Tieto formy správania a väzby, ktoré pri nich vznikajú, zostávajú prítomné a aktívne počas celého životného cyklu, a teda nie sú ohrozené len na obdobie detstva. (Bowlby, 2013)

Bowlby predpokladal, že dieťa si najskôr vytvára vzťahovú väzbu len s jednou osobou, tzv. *monotropia*. Zvyčajne je touto osobou matka alebo otec. Dnes už vieme, že dieťa si počas prvého roku

života vytvára súčasne viacero vzťahových väzieb k rozličným osobám, tzv. *polytropia*. Tieto osoby sú usporiadané hierarchicky v tzv. *vzťahovej pyramíde*. Pochopiteľne na vrchole tejto pyramídy stojí *primárna vzťahová osoba*, ktorá je dieťaťom vyhľadávaná pri zážitkoch najväčšieho stresu a úzkosti, pretože táto osoba ho dokáže najlepšie upokojiť a poskytnúť mu pocit istoty. V drvivej väčšine je to matka dieťaťa. Pod primárnou vzťahovou osobou sú usporiadané ďalšie *sekundárne vzťahové osoby*, ku ktorým si dieťa vytvorilo vzťahovú väzbu. Môže to byť otec, stará mama alebo iní príbuzní, ale aj osoby, ktoré nie sú pokrvnými príbuznými, napr. opatrovateľka. Tieto sekundárne osoby môžu dieťa uspokojiť pri menších stresových a úzkostných zážitkoch. (Brisch, 2011a) Zaujímavé je zistenie Ainsworthovej, že čím ma dieťa viac sekundárnych vzťahových osôb, tým silnejšia je vzťahová väzba k hlavnej vzťahovej osobe. (Bowlby 2010)

Ak nie je dostupná žiadna „prirodzená“ vzťahová osoba, dieťa sa obráti na *náhradný objekt*, ktorý zastupuje vzťahovú osobu. Môžu to byť neživé predmety materiálneho charakteru, ako napr. kus látky, prikrývka, plyšový medvedík alebo iné hračky či dokonca cmúľanie si palca. Na tieto objekty sa môžu čiastočne presúvať city, ktoré dieťa prechováva k inej ľudskej bytosti, predovšetkým k matke. (Vágnerová, 2012) Na jednej strane Bowlby uvádza, že väzba na neživý objekt nie je škodlivá, no na strane druhej sú tu výskumy, ktoré hovoria o opaku (napr. Winnicot, 1953; Harlow, 1965). Rovnako ako u primárnej väzbovej postavy, je neživý prechodný objekt vyhľadávaný vtedy, ak je dieťa unavené, choré alebo pociťuje úzkosť. Náhradné objekty citovej väzby sú aj činnostného charakteru, ako napr. hromadenie vecí, závislosti alebo poruchy príjmu potravy. Ľudia si takto v neskoršom vývinovom období vytvárajú náhradné objekty istoty vo svojom živote. (Adamove, 2017) Náhradné objekty, rituály alebo stereotypné správanie sú charakteristické predvídateľnosťou, z ktorej pramení istota, že všetko prebieha tak, ako dieťa očakáva.

Aby si dieťa mohlo vytvoriť bezpečnú vzťahovú väzbu k matke a otcovi, musia byť tieto osoby responzívne. Musia vedieť správne rozoznávať signály dieťaťa a primerane na ne reagovať. Obaja rodičia musia byť emocionálne dostupní.

Bowlbyho spolupracovníčka, *Mary Ainsworthová* spolu so svojimi spolupracovníčkami v Marylande, vypracovala longitudinálne štúdie, pri ktorých pozorovala vývin citovej väzby dieťaťa v prvom roku života. Ainsworthová et al. (1978) vypracovala ako prvá typológiu vzťahovej väzby detí prostredníctvom *metódy neznámej situácie (strange situation test)*. Výsledky výskumu ukázali 3 hlavné vzorce citovej väzby, ktoré Ainsworthová označila ako (1) vzorec B - istá / bezpečná (*secure*) vzťahová väzba, (2) vzorec A - neistá / vyhýbavá (*avoidant*) vzťahová väzba a (3) vzorec C - neistá / ambivalentná (*resistant*) vzťahová väzba. Neskôr bol Mainovou (1986) opísaný štvrtý typ vzťahovej väzby, označený ako (4) dezorganizovaná vzťahová väzba, ktorý patrí medzi neisté vzťahové väzby. V podstate môžeme hovoriť o troch neistých vzťahových väzbách a jednej istej vzťahovej väzbe.

Syndróm rizikového správania v dospievaní

Experimentovanie s rizikovým správaním v období dospievania je do istej miery považované za sociálne akceptované. Dospievajúci si formujú svoju identitu a hľadajú si svoje miesto v spoločnosti. Väčšinou sa toto správanie týka len obdobia adolescencie a neprekračuje hranice trestného zákona.

Významnou osobnosťou v oblasti rizikového správania bol *Richard Jessor* (1977), ktorý spolu so svojou manželkou Shirley, realizovali mnoho výskumov v oblasti psychosociálneho vývinu v období dospievania. Jeho štúdie ho viedli k formulácii konceptu s názvom *syndróm rizikového správania v dospievaní (risk behavior syndrome in adolescence; SRS-D)*. Jessor rozdelil rizikové správanie do troch okruhov: (1) abúzus návykových látok, (2) poruchy správania (delikvencia), (3) rizikové sexuálne správanie. Tieto tri okruhy nie sú vzájomne izolované a môžu sa kombinovať. Dospievajúci môžu v rizikovom správaní vidieť určité benefity, ktoré im uľahčujú prechod týmto zložitým obdobím. Podľa Jessora ide o (1) pozitívne uspokojenie vo vývinových problémoch, (2) riešenie aktuálneho osobnostného problému a (3) náhradu niečoho, čo im chýba. Tieto benefity sú v očiach dospievajúcich silnejšie ako možné dôsledky ich správania (Čerešník, 2016). Podľa Hamanovej (2000) syndróm rizikového správania prináša dospievajúcemu určitú satisfakciu vo forme

zvýšeného sebedomia, možnosti komunikácie s rovesníkmi a pod., ktorá je pre neho v období dospievania oveľa dôležitejšia, než jeho budúcnosť. Ak sú problémy adolescentov riešené rizikovým správaním môže to prinášať závažné dôsledky, ako napr. závislosť na drogách, neúspechy v škole, problémy so zákonom a mnohé iné. Je preto potrebné hľadať alternatívy riešenia problémov, ktoré by posilňovali ich sebedomie, znižovali úzkosť a umožnili prežívať zdravé sociálne vzťahy.

Vymedzenie pojmu rizikové správanie je nejednoznačné. Existuje mnoho autorov/autoriek, ktorí/ktoré sa zaoberajú problematikou rizikového správania. Vychádzajú z rôznych teoretických východísk, zdôrazňovaním zdravotného, sociálneho alebo normatívneho kontextu (Miovský, Zapletalová, 2006; Dolejš, 2010; Širůčková, 2012; Nielsen Sobotková a kol., 2014; Čerešník, Gatíal, 2014). Jessor (1977) hovorí o rizikovom správaní ako o sociálne definovanom probléme, ako o zdroji obáv alebo ako správanie, ktoré je neprijateľné k vzhladom k normám danej spoločnosti. V jednom sa však mnohí/mnohé autori/autorky zhodujú. Rizikové správanie je inkluzívny pojem, ktorý v sebe zahŕňa rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmu a jeho okolie) až po tie najzávažnejšie (Čerešník, 2016).

Existujú faktory, ktoré môžu svojim vplyvom prispievať k rozvoju SRS-D, tzv. *rizikové faktory*. Sú to spúšťače rizikového správania. Na druhej strane existujú aj faktory, ktoré chránia dospievajúcich, tzv. *protektívne (ochranné) faktory*. Od vzájomného pomeru protektívnych a rizikových faktorov závisí, či sa z občasného experimentovania so správaním vyvinie SRS-D alebo nie. Rizikové a protektívne faktory sú rozdelené do troch skupín: individuálne, rodinné a sociálne faktory. Výskumy priniesli aj konkrétnejšie zistenia, napr. najsilnejším protektívnym faktorom zo psychosociálnych faktorov sú dohľad rodičov (napr. reakcie a sankcie za priestupok) a podpora učiteľov/učiteliek v školách (vyjadrenie záujmu a podpora v škole). Na individuálnej úrovni to bolo pozitívne správanie adolescenta, jeho zapájanie do rôznych školských, cirkevných, športových aktivít a pod., a teda hlavne do rôznych prosociálnych aktivít. (Hamanová, Csémy, 2014) Čerešník, Tomšík a Čerešníková (2017) skúmali vzťah medzi pripútanosťou

(*attachment*) a produkciou rizikového správania. Predpokladali, že čím vyššia je miera rizikového správania u adolescentov, tým horší je ich vzťah s rodičmi a rovesníkmi, a teda je nižšia úroveň vzťahovej väzby. Zistili štatisticky významné rozdiely medzi mierou pripútania k matke a otcovi (v oblasti dôvera, komunikácia, odcudzenie) a produkciou rizikového správania. Z výsledkov výskumu vyplýva, že pripútanosť k matke a otcovi je ochranným (protektívnym) faktorom produkcie rizikového správania. Čím vyššia je pripútanosť k rodičom, tým nižšia je miera rizikového správania adolescentov. Vzťah s rodičmi môžeme považovať za rozhodujúci pre reguláciu správania detí a adolescentov. Vzťah s rovesníkmi nie je jasný v súvislosti s ochranou adolescentov a ich rizikovým správaním. (Costa, Jessor, Turbin, 2005; Vaszonyi et al., 2008; Čerešník, 2016)

ZÁKLADNÝ SÚBOR

Základný súbor pre náš výskum tvorili žiaci/žiačky 5. až 9. ročníka (ISCED 2) štátnych základných škôl Slovenskej republiky. V tabuľke 1 uvádzame počet žiakov/žiačok v jednotlivých krajoch. Zdrojový dokument možno nájsť na stránke Centra vedecko-technických informácií SR.

Tabuľka 1 Charakteristiky základného súboru

Kraj	N
Bratislavský	21462
Trnavský	21661
Trenčiansky	21367
Nitriansky	25056
Žilinský	28346
Banskobystrický	23999
Prešovský	34123
Košický	30443
spolu	206457

Pozn.: N početnosť žiakov/žiačok v ročníkoch 5-9

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva, 2019

VÝBEROVÝ SÚBOR

Výberový súbor tvoria žiaci/žiačky základných škôl vo veku 10-15 rokov. Výskumu sa zúčastnili základné školy z mesta Nitra v Nitrianskom kraji, mesta Krupina v Banskobystrickom kraji a z Prešovského kraja je to mesto Poprad. Výskumnú vzorku tvorilo 218 dospievajúcich, z toho 105 chlapcov a 113 dievčat. Zastúpenie oboch pohlaví vo

výskume je relatívne vyrovnané. Z hľadiska veku sa najviac zapojili žiaci/žiačky vo veku 14 rokov a najmenej vo veku 10 rokov. Priemerný vek respondentov bol 12,59 roka (SD = 1,476).

Tabuľka 2 Charakteristika výskumnej vzorky vzhľadom na pohlavie, mesto, ročník a vek

	N	%
Pohlavie		
chlapci	105	48
dievčatá	113	52
Mesto		
Nitra	46	21,1
Krupina	76	34,9
Poprad	96	44
Ročník		
5.	29	13,3
6.	44	20,2
7.	41	18,8
8.	53	24,3
9.	51	23,4
Vek		
10	21	9,6
11	38	17,4
12	41	18,8
13	47	21,6
14	52	23,9
15	19	8,7

Pozn.: N = početnosť.

VÝSKUMNÉ METÓDY

Pre náš výskum sme sa rozhodli použiť 3 výskumné metódy:

Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP), v anglickom originále *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden, Greenberg, 1987). Revidovaná verzia z roku 2009 obsahuje 75 položiek. Pozostáva z 9 subškál, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov. Pre náš výskum sme použili 6 subškál (dôvera, komunikácia, odcudzenie), ktoré sú viazané na osobu matky a otca. Celkovo táto verzia dotazníka obsahovala 50 položiek. Možné bodové rozpätie v subškálach dôvera k matke, otcovi je 10 až 50 bodov, v subškálach komunikácia s matkou a otcom je 9 až 45 bodov, v subškálach odcudzenie od matky a otca je 6 až 30 bodov. Skóre pripútania k matke, otcovi má bodové rozpätie 25 až 75 bodov. Úlohou žiakov / žiačok je posúdenie položiek na 5-bodovej škále, kde 1 znamená takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 znamená

zriedkavo platí, 3 znamená niekedy platí, 4 znamená často platí, 5 znamená takmer vždy platí alebo vždy platí.

Pre použitie týchto dvoch častí dotazníka, ktoré sú viazané na osobu matky a otca, sme sa rozhodli na základe výsledkov výskumu Čerešníka, Tomšika a Čerešníkovej (2017). Výsledky preukázali, že pripútanosť k matke a otcovi môžeme považovať za ochranný faktor pred produkciou rizikového správania. Vzťah k rovesníkom nie je jednoznačný vo vzťahu k ochrane dospievajúcich voči rizikovému správaniu.

Dotazník *Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku* (VRSA; Čerešník, 2013), v českom originále *Výskyt rizikového chování u adolescentů* (VRCHA; Dolejš, Skopal, 2013). VRSA je diagnostický nástroj, ktorý nám umožňuje získať informácie o výskyte určitého rizikového správania adolescentov. Dotazník sme použili na zistenie miery skúseností s aktivitami ako je (1) abúzus, (2) delikvencia a (3) šikana, čo sú 3 subškály dotazníka. Dotazník obsahuje 18 položiek, na ktoré respondent odpovedá vyjadrením súhlasu - *áno* alebo vyjadrením nesúhlasu - *nie*.

Škála rizikového správania žiaka/žiačky (ŠRS) v modifikovanej Ja-forme (Mezera, 2000; modifikácia Čerešník, 2016). Dotazník obsahuje 46 položiek, ktorým zisťujeme rôzne prejavy rizikového správania. Respondent na jednotlivé položky odpovedá pomocou škály kde: 7 = vždy, 6 = takmer vždy, 5 = veľmi často, 4 = občas/niekedy, 3 = výnimočne, 2 = veľmi zriedka, 1 = nikdy. Ku každému tvrdeniu respondent priradí jednu číselnú hodnotu zo škály, ktorá zodpovedá jeho odpovede na dané tvrdenie. Týmto dotazníkom zistíme prejavy rizikového správania v 7 subškálach: (1) asociálne správanie, (2) antisociálne správanie, (3) egocentrické správanie, (4) impulzívne správanie, (5) maladaptívne správanie, (6) negativistické správanie a (7) inklinovanie k problémovej skupine.

HYPOTÉZY

H1: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke majú vyššiu mieru abúzu psychoaktívnych látok.

H2: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac delikventného správania.

H3: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke má viac skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany.

H4: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi majú vyššiu mieru abúzu psychoaktívnych látok.

H5: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac delikventného správania.

H6: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi má viac skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany.

H7: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac asociálneho správania.

H8: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac antisociálneho správania.

H9: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac egocentrického správania.

H10: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac impulzívneho správania.

H11: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac maladaptívneho správania.

H12: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac negatívneho správania.

H13: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke inklinujú viac k problémovej skupine.

H14: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac asociálneho správania.

H15: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac antisociálneho správania.

H16: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac egocentrického správania.

H17: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac impulzívneho správania.

H18: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac maladaptívneho správania.

H19: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac negatívneho správania.

H20: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi inklinujú viac k problémovej skupine.

H21: Predpokladáme, že nízke pripútanie k matke vedie k vzniku rizikového správania adolescentov.

H22: Predpokladáme, že nízke pripútanie k otcovi vedie k vzniku rizikového správania adolescentov.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

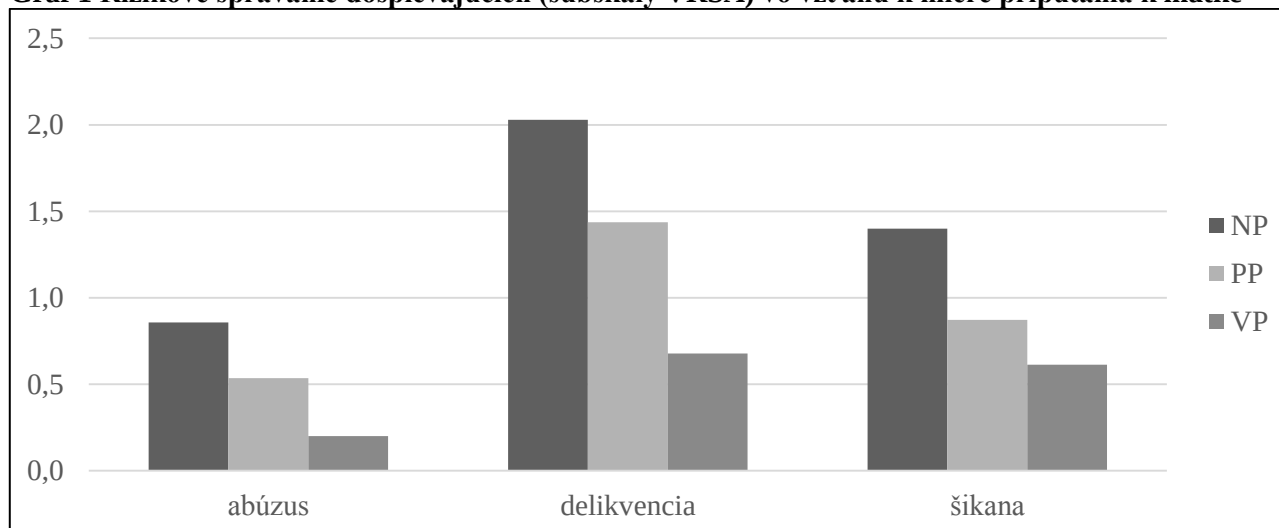
Pomocou dotazníku IPPA sme získali výsledky miery pripútania adolescentov v oblasti dôvera, komunikácia a odcudzenie, zvlášť pre otca a pre matku. Tieto štatistické údaje nám umožnili rozlíšiť a presne definovať rozsah hodnôt pre jednotlivé stupne pripútania. A to pomocou priemeru (M) a smerodajnej odchýlky (SD), kde sme použili vzorec $M \pm 1SD$. Pre rozsah definujúci stupne pripútania k matke vychádzame z hodnôt $M = 93,28$ a $SD = 14,595$ a pre otca z hodnôt $M = 89,28$ a $SD = 17,023$. Rozlíšili sme 3 stupne pripútania: nízke pripútanie, priemerné pripútanie a vysoké pripútanie, a to zvlášť pre otca a zvlášť pre matku. Pomocou diagnostických nástrojov Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku a Škála rizikového správania žiaka/žiačky, sme získali informácie o výskyte rizikového správania dospievajúcich, ktoré sme vyhodnotili vo vzťahu pripútania k matke a otcovi.

Analýzu dát sme realizovali v štatistickom programe SPSS 20.0. Ako metódu sme použili Kruskal-Wallisov test.

Tabuľka 3 Rizikové správanie dospievajúcich (VRSA) vo vzťahu k miere pripútania k matke

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Nízke pripútanie k matke	abúzus	35	0,86	0,94	0,16	15,152	0,001
	delikvencia	35	2,03	1,5	0,25	16,592	< 0,001
	šikana	35	1,4	1,09	0,18	10,331	0,006
	VRSA	35	4,29	2,4	0,4	31,286	< 0,001
Priemerné pripútanie k matke	abúzus	140	0,54	1,01	0,09	15,152	0,001
	delikvencia	140	1,44	1,53	0,13	16,592	< 0,001
	šikana	140	0,87	0,97	0,08	10,331	0,006
	VRSA	140	2,84	2,34	0,2	31,286	< 0,001
Vysoké pripútanie k matke	abúzus	30	0,2	0,76	0,14	15,152	0,001
	delikvencia	31	0,68	1,01	0,18	16,592	< 0,001
	šikana	31	0,61	0,72	0,13	10,331	0,006
	VRSA	30	1,43	1,89	0,34	31,286	< 0,001

Pozn.: *N* = počet, *M* = priemer, *SD* = štandardná odchýlka, *SEM* = štandardná chyba merania, *H* = Kruskal-Wallisov test, *p* = štatistická významnosť

Graf 1 Rizikové správanie dospievajúcich (subškály VRSA) vo vzťahu k miere pripútania k matke

Pozn.: NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

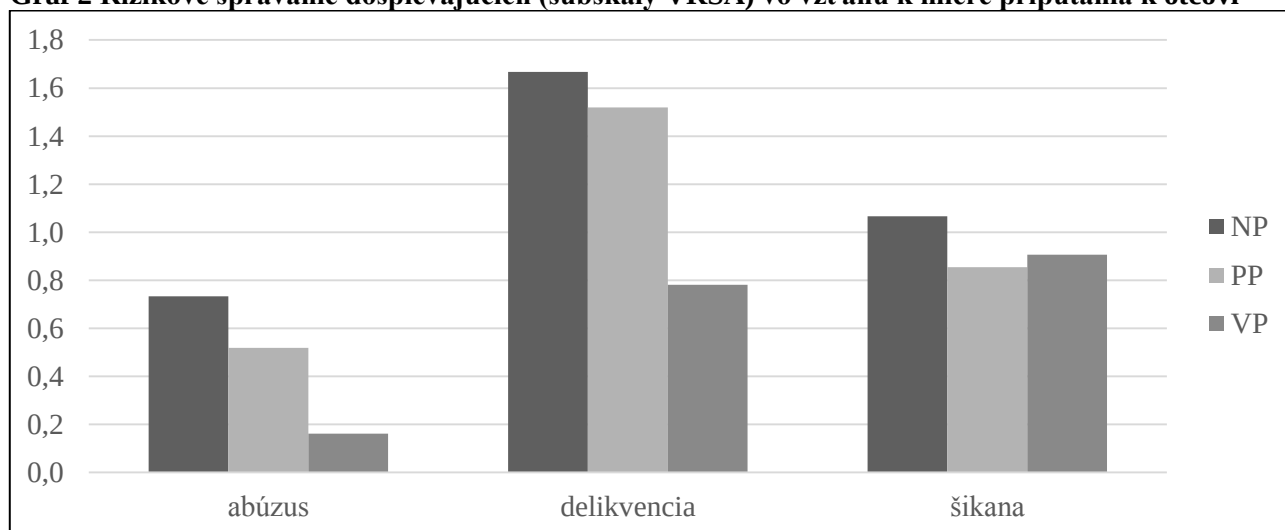
V tabuľke 3 a grafe 1, uvádzame výsledky výskumu v subškálach dotazníku Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku vo vzťahu k miere pripútania k matke. Na základe štatistickej analýzy, pomocou Kruskal-Wallisovho testu sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých subškálach. A teda, že dospievajúci s nízkym

pripútaním k matke majú vyššiu mieru abúzu psychoaktívnych látok ($H = 15,15$; $p = 0,001$), produkujú viac delikventného správania ($H = 16,59$; $p < 0,001$) a majú viac skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany ($H = 10,331$; $p = 0,006$). Na základe uvedených výsledkov výskumu hypotézy H1 – H3 prijímame.

Tabuľka 4 Rizikové správanie dospievajúcich (VRSA) vo vzťahu k miere pripútania k otcovi

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Nízke pripútanie k matke	abúzus	30	0,73	1,55	0,28	8,072	0,018
	delikvencia	30	1,67	1,42	0,26	10,872	0,004
	šikana	30	1,07	1,08	0,20	1,133	0,568
	VRSA	30	3,47	2,70	0,49	12,400	0,002
Priemerné pripútanie k matke	abúzus	131	0,52	0,79	0,07	8,072	0,018
	delikvencia	131	1,52	1,54	0,13	10,872	0,004
	šikana	131	0,85	0,97	0,08	1,133	0,568
	VRSA	131	2,89	2,28	0,20	12,400	0,002
Vysoké pripútanie k matke	abúzus	31	0,16	0,58	0,10	8,072	0,018
	delikvencia	32	0,78	1,29	0,23	10,872	0,004
	šikana	32	0,91	0,86	0,15	1,133	0,568
	VRSA	31	1,81	2,21	0,40	12,400	0,002

Pozn.: *N* = počet, *M* = priemer, *SD* = štandardná odchýlka, *SEM* = štandardná chyba merania, *H* = Kruskal-Wallisov test, *p* = štatistická významnosť

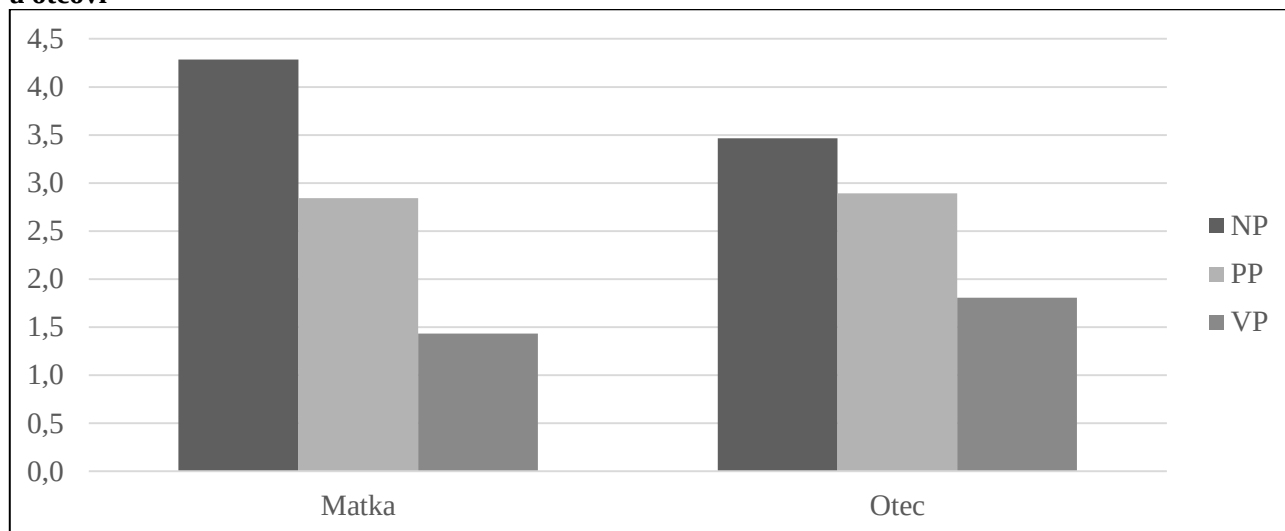
Graf 2 Rizikové správanie dospievajúcich (subškály VRSA) vo vzťahu k miere pripútania k otcovi

Pozn.: NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

V tabuľke 4 a grafe 2, uvádzame výsledky výskumu v subškálach dotazníku Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku vo vzťahu k miere pripútania k otcovi. Na základe štatistickej analýzy, pomocou Kruskal-Wallisovho testu sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely v niektorých subškálach. Dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi majú vyššiu mieru abúzu psychoaktívnych látok ($H = 8,072$; $p = 0,018$) a produkujú viac

delikventného správania ($H = 10,872$; $p = 0,004$). V subškále šikana sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi skupinami. A teda, dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi nemá viac skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany ($H = 1,133$; $p = 0,568$). Na základe uvedených výsledkov hypotézy H4 a H5 prijímame. Hypotézu H6 zamietame.

Graf 3 Rizikové správanie dospievajúcich (celkové skóre VRSA) vo vzťahu k miere pripútania k matke a otcovi



Pozn.: NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

V grafe 3 môžeme vidieť porovnanie celkového skóre dotazníku Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku vo vzťahu k miere pripútania k matke a otcovi. Pri nízkom pripútaní k matke dosiahlo celkové skóre dotazníku VRSA hodnotu $M = 4,29$. Pri priemernom pripútaní $M = 2,84$ a pri vysokom pripútaní dosiahlo hodnotu $M = 1,43$ ($H = 31,286$; $p < 0,001$). Pri nízkom pripútaní k otcovi

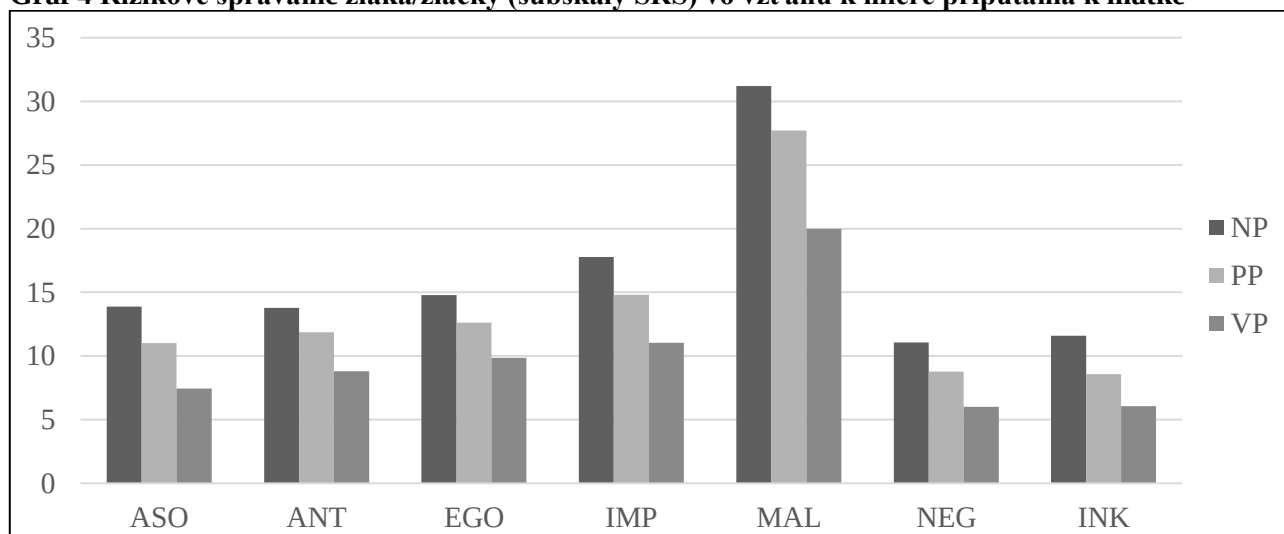
dosiahlo celkové skóre ŠRS hodnotu $M = 3,47$. Pri priemernom pripútaní $M = 2,89$ a pri vysokom pripútaní dosiahlo hodnotu $M = 1,81$ ($H = 12,400$; $p = 0,002$). Pri porovnaní celkového skóre dotazníka VRSA vo vzťahu k matke a otcovi môžeme konštatovať, že vysoké pripútanie k matke sa ukázalo ako významnejší protektívny faktor pred rizikovým správaním v období dospievania.

Tabuľka 5 Rizikové správanie žiaka/žiačky vo vzťahu k miere pripútania k matke

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Nízke pripútanie k matke	ASO	32	13,88	5,40	0,96	25,982	< 0,001
	ANT	32	13,78	6,10	1,08	20,953	< 0,001
	EGO	32	14,78	5,06	0,89	14,638	0,001
	IMP	32	17,78	4,82	0,85	25,337	< 0,001
	MAL	32	31,22	8,68	1,53	24,572	< 0,001
	NEG	32	11,06	3,77	0,67	26,549	< 0,001
	INK	32	11,59	4,35	0,77	26,350	< 0,001
	ŠRS	32	114,09	25,97	4,59	35,766	< 0,001
Priemerné pripútanie k matke	ASO	128	11,02	5,09	0,45	25,982	< 0,001
	ANT	126	11,87	4,81	0,43	20,953	< 0,001
	EGO	122	12,63	5,57	0,50	14,638	0,001
	IMP	121	14,81	5,08	0,46	25,337	< 0,001
	MAL	122	27,70	8,10	0,73	24,572	< 0,001
	NEG	123	8,76	3,78	0,34	26,549	< 0,001
	INK	122	8,58	3,50	0,32	26,350	< 0,001
	ŠRS	118	95,72	28,45	2,62	35,766	< 0,001
Vysoké pripútanie k matke	ASO	23	7,43	1,90	0,38	25,982	< 0,001
	ANT	24	8,79	1,64	0,37	20,953	< 0,001
	EGO	22	9,86	4,86	0,42	14,638	0,001
	IMP	22	11,05	3,68	0,39	25,337	< 0,001
	MAL	22	20,00	6,76	0,65	24,572	< 0,001
	NEG	22	6,00	1,66	0,29	26,549	< 0,001
	INK	22	6,05	2,13	0,29	26,350	< 0,001
	ŠRS	21	69,05	15,87	3,46	35,766	< 0,001

Pozn.: *N* = početnosť, *M* = priemer, *SD* = štandardná odchýlka, *SEM* = štandardná chyba merania, *H* = Kruskal-Wallisov test, *p* = štatistická významnosť, ASO = asociálne správanie, ANT = antisociálne správanie, EGO = egocentrické správanie, IMP = impulzívne správanie, MAL = maladaptívne správanie, NEG = negativistické správanie, INK = inklinovanie k problémovej skupine, ŠRS = škála rizikového správania žiaka/žiačky

Graf 4 Rizikové správanie žiaka/žiačky (subškály ŠRS) vo vzťahu k miere pripútania k matke



Pozn.: ASO = asociálne správanie, ANT = antisociálne správanie, EGO = egocentrické správanie, IMP = impulzívne správanie, MAL = maladaptívne správanie, NEG = negativistické správanie, INK = inklinovanie k problémovej skupine, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

V tabuľke 5 a grafe 4, uvádzame výsledky výskumu v subškálach dotazníku Škála rizikového správania žiaka/žiačky vo vzťahu k miere pripútania k matke. Na základe štatistickej analýzy, pomocou Kruskal-Wallisovho testu sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých subškálach. A teda, že dospievajúci s nízkym pripútaním k matke produkujú viac asociálneho správania ($H = 25,982$; p

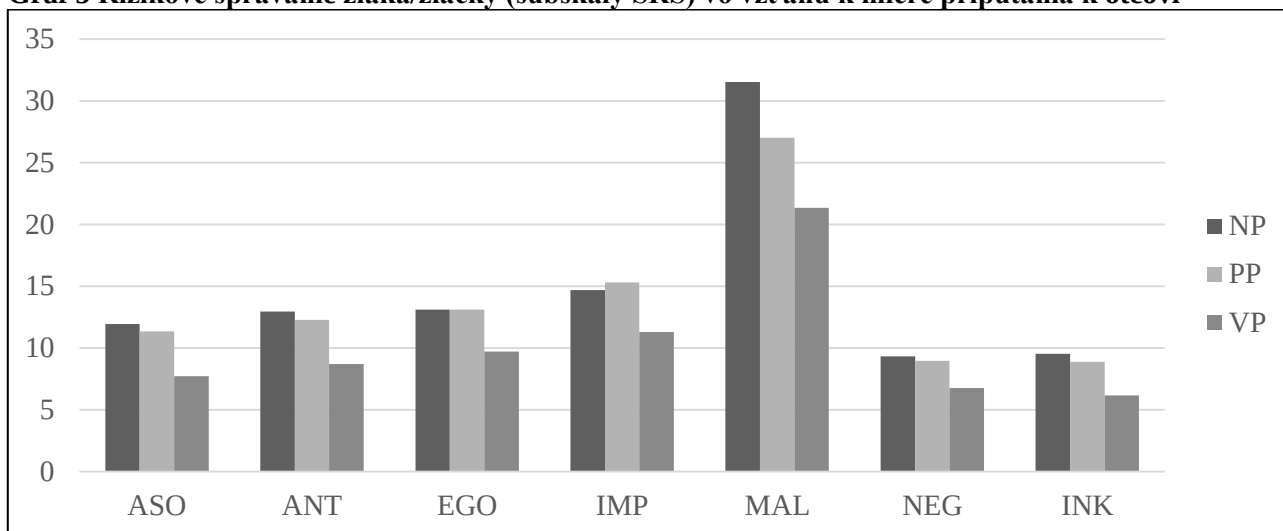
$< 0,001$), antisociálneho správania ($H = 20,953$; $p < 0,001$), egocentrického správania ($H = 14,638$; $p < 0,001$), impulzívneho správania ($H = 25,337$; $p < 0,001$), maladaptívneho správania ($H = 24,572$; $p < 0,001$), negativistického správania ($H = 26,549$; $p < 0,001$) a inklinujú viac k problémovej skupine ($H = 26,350$; $p < 0,001$). Na základe uvedených výsledkov výskumu hypotézy H7 - H13 prijímame.

Tabuľka 6 Rizikové správanie žiaka/žiačky vo vzťahu k miere pripútania k otcovi

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Nízke pripútanie k otcovi	ASO	26	11,96	6,15	1,21	17,484	$< 0,001$
	ANT	26	12,96	6,00	1,18	22,642	$< 0,001$
	EGO	26	13,12	5,79	1,14	10,904	0,004
	IMP	26	14,69	3,99	0,78	10,562	0,005
	MAL	26	31,54	10,33	2,03	17,992	$< 0,001$
	NEG	26	9,35	4,19	0,82	10,236	0,006
	INK	26	9,54	3,71	0,73	15,488	$< 0,001$
	ŠRS	26	103,15	31,65	6,21	19,265	$< 0,001$
Priemerné pripútanie k otcovi	ASO	123	11,35	5,07	0,46	17,484	$< 0,001$
	ANT	121	12,29	5,03	0,46	22,642	$< 0,001$
	EGO	118	13,11	5,59	0,51	10,904	0,004
	IMP	118	15,33	5,24	0,48	10,562	0,005
	MAL	118	27,03	7,65	0,70	17,992	$< 0,001$
	NEG	119	8,97	3,79	0,35	10,236	0,006
	INK	118	8,90	3,77	0,35	15,488	$< 0,001$
	ŠRS	115	97,12	28,58	2,67	19,265	$< 0,001$
Vysoké pripútanie k otcovi	ASO	26	7,73	2,68	0,52	17,484	$< 0,001$
	ANT	27	8,70	1,17	0,23	22,642	$< 0,001$
	EGO	25	9,72	4,56	0,91	10,904	0,004
	IMP	24	11,29	4,23	0,86	10,562	0,005
	MAL	25	21,36	7,31	1,46	17,992	$< 0,001$
	NEG	25	6,76	3,31	0,66	10,236	0,006
	INK	25	6,16	2,37	0,47	15,488	$< 0,001$
	ŠRS	23	71,91	17,29	3,61	19,265	$< 0,001$

Pozn.: *N* = početnosť, *M* = priemer, *SD* = štandardná odchýlka, *SEM* = štandardná chyba merania, *H* = Kruskal-Wallisov test, *p* = štatistická významnosť, *ASO* = asociálne správanie, *ANT* = antisociálne správanie, *EGO* = egocentrické správanie, *IMP* = impulzívne správanie, *MAL* = maladaptívne správanie, *NEG* = negativistické správanie, *INK* = inklinovanie k problémovej skupine, *ŠRS* = škála rizikového správania žiaka/žiačky

Graf 5 Rizikové správanie žiaka/žiačky (subškály ŠRS) vo vzťahu k miere pripútania k otcovi

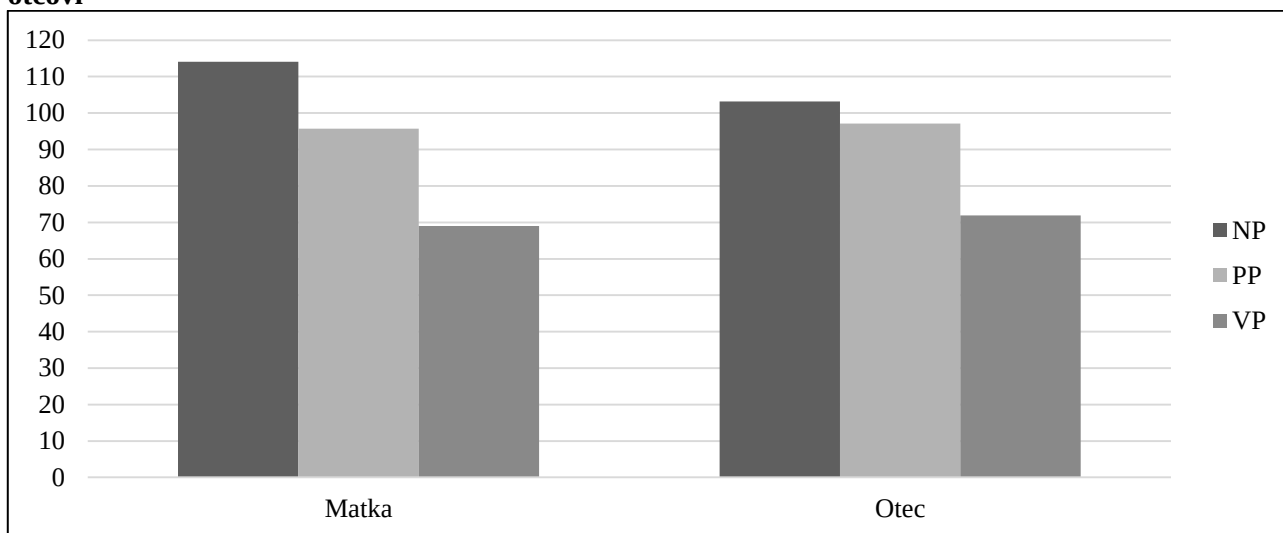


Pozn.: ASO = asociálne správanie, ANT = antisociálne správanie, EGO = egocentrické správanie, IMP = impulzívne správanie, MAL = maladaptívne správanie, NEG = negativistické správanie, INK = inklinovanie k problémovej skupine, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

V tabuľke 6 a grafe 5, uvádzame výsledky výskumu v subškálach dotazníku Škála rizikového správania žiaka/žiačky vo vzťahu k miere pripútania k otcovi. Na základe štatistickej analýzy, pomocou Kruskal-Wallisovho testu sme zistili, že existujú štatisticky významné rozdiely v jednotlivých subškálach. A teda, že dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi produkujú viac

asociálneho správania ($H = 17,484$; $p < 0,001$), antisociálneho správania ($H = 22,642$; $p < 0,001$), egocentrického správania ($H = 10,904$; $p = 0,004$), impulzívneho správania ($H = 10,562$; $p = 0,005$), maladaptívneho správania ($H = 17,992$; $p < 0,001$), negativistického správania ($H = 10,236$; $p = 0,005$) a viac inklinujú k problémovej skupine ($H = 15,488$; $p < 0,001$). Na základe uvedených výsledkov výskumu hypotézy H14 – H20 prijímame.

Graf 6 Rizikové správanie žiaka/žiačky (celkové skóre ŠRS) vo vzťahu k miere pripútania k matke a k otcovi



Pozn.: NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

V grafe 6 môžeme vidieť porovnanie celkového skóre Škály rizikového správania žiaka/žiačky vo vzťahu k miere pripútania k matke a otcovi. Pri nízkom pripútaní k matke dosiahlo celkové skóre

ŠRS hodnotu $M = 114,09$. Pri priemernom pripútaní $M = 95,72$. A pri vysokom pripútaní dosiahlo hodnotu $M = 69,05$ ($H = 35,766$; $p < 0,001$). Pri nízkom pripútaní k otcovi dosiahlo celkové skóre

ŠRS hodnotu $M = 103,15$. Pri priemernom pripútaní $M = 97,12$ a pri vysokom pripútaní dosiahlo hodnotu $M = 71,91$ ($H = 19,265$; $p < 0,001$). Pri porovnaní celkového skóre ŠRS vo vzťahu k otcovi a matke môžeme konštatovať, že vysoké pripútanie k matke sa ukázalo ako významnejší protektívny faktor pred rizikovým správaním v období dospievania.

DISKUSIA

Obdobie dospievania nie je jednoduché ani pre tých, ktorí ho prežívajú, ani pre ich rodičov. Aj keď predstavuje relatívne krátky úsek v ľudskej ontogenéze (v porovnaní napr. s dospelosťou), človek v ňom prechádza rôznymi vývinovými zmenami. Prebieha v ňom proces sebauvedomovania, hľadania vlastnej identity, prechod od vonkajšej regulácie správania k autoregulácii a neskôr, aj hľadanie vlastného miesta v spoločnosti ako autonómny dospelý. Dospievajúci si vytvára nové názory, ktoré mnohokrát narážajú na to, čo bolo znútornené a prebrané od rodičov už v ranom období života dieťaťa. Adolescent prehodnocuje svoje postoje, názory a authority, ktoré ho doteraz sprevádzali. Tento vnútorný konflikt sa prejavuje aj v jeho správaní, ktoré nie je vždy v súlade s normami a pravidlami najbližšej rodiny či spoločnosti.

Proces dospievania ovplyvňuje niekoľko faktorov. Jedným z najdôležitejších je rodinné prostredie, v ktorom jednotlivец vyrastá. Vzťahy s rodičmi, ktoré si vytvára počas detstva ho ovplyvňujú aj počas obdobia dospievania, a môžu sa stať protektívnym faktorom pred vznikom rizikového správania v dospievaní.

Zo získaných výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný vzťah medzi nízkym pripútaním k matke a otcovi a produkciou rizikového správania. Tento vzťah sa preukázal v dotazníku Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku v oblastiach rizikového správania, ktoré sú definované v subškálach dotazníka: (1) abúzus psychoaktívnych látok, (2) delikvencia a čiastočne aj v oblasti (3) šikana. Štatisticky významný vzťah sa nám potvrdil aj vo všetkých subškálach dotazníku Škála rizikového správania žiaka/žiačky vo vzťahu k nízkej miere pripútaní k matke aj otcovi. Sú to oblasti rizikového správania definované v subškálach dotazníku ŠRS: (1) asociálne správanie, (2) antisociálne správanie, (3) egocentrické správanie, (4) impulzívne správanie,

(5) maladaptívne správanie, (6) negativistické správanie a (7) inklinovanie k problémovej skupine. Z celkových získaných výsledkov výskumu môžeme konštatovať,

že nízke pripútanie k matke a otcovi vedie zvyšuje pravdepodobnosť rizikového správania adolescentov.

Priemerné pripútanie k matke a otcovi nestačí na to, aby mohlo byť považované za ochranný faktor rizikového správania v dospievaní. Rozdiely medzi priemerným a vysokým pripútaním k matke vo všetkých subškálach Škály rizikového správania žiaka/žiačky sú nízke, u otca sú tieto rozdiely zanedbateľné. Hodnota impulzívneho správania je pri priemernom pripútaní vyššia ako pri nízkom pripútaní k otcovi. Myslíme si, že príčina tohto javu môže byť spojená s vekom dospievajúcich a mierou ich sebaregulácie. Dospievanie je charakterizované snahou o získanie nezávislosti a uznania vlastného názoru a správania. Človek koná impulzívne, pretože má problém definovať svoje ciele. Priemerné pripútanie je v tom prípade zlomový bod, kedy pôsobenie otca nestačí na zníženie produkcie impulzívneho správania. Je potrebné vysoké pripútanie k otcovi, aby sme mohli produkciu impulzívneho správania znížiť.

Vysokú mieru pripútaní k matke a otcovi môžeme považovať za ochranný faktor rizikového správania v období dospievania. Tento záver podporuje aj výskum Čerešníka, Tomšika a Čerešníkovej (2017), ktorí/ktorá zistili štatisticky významné rozdiely v úrovni pripútanosti k rodičom, vo vzťahu k produkcii rizikového správania v dospievaní. Vzťah s rodičmi sa zdá byť rozhodujúci pre reguláciu správania detí a dospievajúcich. Ak deťom rodičia dávajú dostatok podnetov, žijú s nimi v láskyplnom vzťahu, ak im pomáhajú pri vytváraní vlastnej identity a pod., potom im uľahčujú ich individuálny a spoločenský rozvoj. Ak sa však takýto vzťah nevytvorí, dospievajúci hľadá alternatívu, často vo forme rizikového správania. Na dôležitosť rodičovského pôsobenia na vzťah k rizikovému správaniu a osobnostným charakteristikám upozorňuje mnoho výskumov (z novších napr. Tomšík (2018a, 2018b), Tomšík, Verešová (2019)). Pri interpretácii výsledkov výskumu musíme zohľadniť aj individuálnosť každého žiaka/žiačky. Nemyslíme len tých, ktorí sa zapojili do nášho výskumu, ale všetkých dospievajúcich, ktorí si

prechádzajú týmto zložitým a náročným obdobím. Každý z nich si nesie svoj vlastný príbeh a problémy, o ktorých okolie často ani netuší. Očami adolescenta je dospievanie samo o sebe nezrozumiteľné obdobie. A ako hovorí Anna Freudová: „Byť normálny v období dospievania je samo o sebe nenormálne.“

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Adamove, J. (2017). *Vzťahová väzba v detstve a v dospelosti. Stručný prehľad poznatkov*. Bratislava: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o
- [2]. Ainsworth, M. D. S., Blehear, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978) *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- [3]. Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál
- [4]. Bowlby, J. (2012). *Odloučení: kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál
- [5]. Bowlby, J. (2013). *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál
- [6]. Brisch, K. H. (2011a). *Bezpečná vztahová väzba. Attachment v tehotenstve a v prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- [7]. Brisch, K. H. (2011b). *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál
- [8]. Costa, F.M., Jessor, R. & Turbin, M.S. (2005). The role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China. *Applied Development Science*, 9 (2), 67-85.
- [9]. Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF v Nitre
- [10]. Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF, 2019
- [11]. Čerešník, M. & Gatíal, V. (2014). *Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF v Nitre
- [12]. Čerešník, M., Tomšík, R., & Čerešníková, M. (2017). *Risk behaviour and attachment of adolescents in lower secondary education in Slovakia*. TEM Journal, 6(3), 534-539.
- [13]. Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- [14]. Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1965). The affectional systems. In A. M. Schrier, H. F. Harlow & F. Stollnitz (Eds.) *Behavior of nonhuman primates*. Vol 2. New York: Academic Press
- [15]. Hamanová, J. (2004). Syndróm rizikového správania sa v dospievaní. In T. Lenczová (Ed.). *Zborník prednášok a metodických postupov, ktoré odzneli na priebežnom vzdelávaní VMR v Prešove, Modre a Žiline -štvrtá časť*, 39-44. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [16]. Hamanová, J., & Czémy, L. (2014). Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.) *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. 32-48. Praha: Triton
- [17]. Hašto, J. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín : Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- [18]. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing
- [19]. Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. New York: Academic Press
- [20]. Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure- disorganized/ disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton & M. Yogman (Eds.). *Affective development in infancy*. 95-124. Norwood, NY: Ablex
- [21]. Mezera, A. (2000). *Škála rizikového správania. Testová príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- [22]. Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN
- [23]. Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- [24]. Smart, D. et al. (2004). Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. In *Trends & Issues in crime and criminal justice series*. Canberra: Australian Institute of Criminology, No. 290
- [25]. Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.) *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 127-132. Praha: Togga.
- [26]. Tomšík, R. (2017). *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách*. Nitra: PF UKF v Nitre
- [27]. Tomšík, R. (2018a). Correlation analysis and hierarchical cluster analysis of perceived parents' control and big five personality traits of adolescents. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 287-294.
- [28]. Tomšík, R. (2018b). Vplyv štýlov rodinnej výchovy na formovanie osobnostných charakteristík: prehľadová štúdia. *Sapere Aude* 2018 (8), 207-214.
- [29]. Tomšík, R., & Verešová, M. (2019). The Role of Perceived Parenting Styles in Risk Behavior among 10 to 16 years-old Students. *The Slavonic*

Pedagogical Studies Journal. Accepted unpublished manuscript.

- [30]. Vazsonyi, A.T. et al. (2008). A test of Jessor's problem behavior theory in a Eurasian and a Western European developmental context. *Journal of Adolescent Health*, 43(6), 555-564.
- [31]. Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena; a study of the first not-me possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.

Narcizmus v pomáhajúcich profesiách ako prejav syndrómu pomocníka

Nikoleta Kontová, Michal Čerešník

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Dražovská 4, nikoleta.kontova@student.ukf.sk

Abstrakt: Cieľom tejto štúdie je zachytenie narcizmu v kontexte syndrómu pomocníka, ktorý je výsledkom negatívnych javov v oblasti pomáhajúcich profesií. Štúdia ponúka prierez vybranými teóriami vzniku narcistických čŕt osobnosti. V naviazanosti na narcizmus ďalej pojednávame o syndróme pomocníka, kde poukazujeme na podobnosť diagnostických kritérií narcistickej poruchy osobnosti a syndrómu pomocníka, ktoré sú v konečnom dôsledku takmer identické.

Kľúčové slová: narcizmus, syndróm pomocníka, vzťahová väzba.

Abstract: The aim of this study is to capture narcissism in the context of the helper syndrome, which is the result of negative phenomena in helping professions. The study offers a cross-section of selected theories of narcissistic features of personality. In relation to narcissism, we also deal with the helper syndrome, where we point out the similarity of the diagnostic criteria of narcissistic personality disorder and the helper syndrome, which are almost identical in the end.

Keywords: narcissism, helper syndrome, the attachment..

ÚVOD

Cieľom tejto štúdie je zachytenie narcizmu v kontexte syndrómu pomocníka. Vznik narcizmu uvádzame v stručnom priereze vybraných teórií vzniku narcizmu od Freuda, Fromma, Horneyovej, Kernberga a Kohuta. Všetky uvedené teórie majú spoločný bod, ktorý má dôležitú úlohu aj v koncepte syndrómu pomocníka. Ďalej v štúdiu rozoberáme problematiku nárastu narcizmu v súčasnej spoločnosti v klinickej aj neklinickej forme. Súčasne chceme upozorniť na nedostatok publikácií, výskumov a štúdií venujúcich sa tejto problematike na našom území, pričom práve narcizmus predstavuje rizikový faktor v kompetenciách, odbornej starostlivosti, vzťahoch

a pod. ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách. Štúdia je zostavená z troch nosných častí.

V úvode prvej časti ponúkame všeobecný prehľad kritérií a prevalencie narcizmu v spoločnosti v porovnaní s minulým storočím. V stručnosti ponúkame aj krátky obsah gréckej mytológie, ktorá bola neskôr inšpiráciou pre pomenovanie narcizmu. Najväčšiu pozornosť v prvej časti venujeme prierezu a analýze vybraných teórií vzniku narcizmu.

Druhá časť je analýzou narcizmu v súčasnosti, kde je narcizmus každodennou „rutinou“, pričom vzniká, popri klinickej, aj neklinickej forma narcizmu. Zaujímavosťou narcizmu v súčasnosti je viazanie narcistických prejavov s maskulinitou. Stručne na ňu nazeráme cez kognitívnu, emocionálnu a sociálnu perspektívu.

Syndróm pomocníka rozoberáme v tretej časti tejto štúdiu, kde píšeme o dopade negatívnych javov v pomáhajúcich profesiách. Dôležitou súčasťou sú zložky syndrómu pomocníka, ktoré sú z väčšej miery identifikovateľné ako diagnostické kritériá narcistickej poruchy osobnosti. Záver tretej časti je venovaný zneužívaniu postavenia narcistických ľudí v pomáhajúcich profesiách.

1 KLASICKÉ TEÓRIE NARCIZMU

Dombek (2017) vo svojej publikácii *Sebeckto tých druhých: Esej o strachu z narcizmu* uvádza krátky, no výstižný prehľad o tom, ako sa z narcizmu stal dominantný znak kultúry. „Narcistická porucha osobnosti bola zaradená do DSM v roku 1980 a Americká psychiatrická asociácia tvrdí, že ňou trpí menej ako jedno percento populácie.“ (Dombek, 2017, s.26). Počas štyridsiatich rokov sa toto percento rapídne zvýšilo. V najnovšom vydaní Diagnostického a štatistického manuálu duševných porúch (piata revízia) sa uvádza prevalencia narcizmu v populácii

v rozpätí 0-6,2% (Raboch a kol., 2015). Dombek (2017) ďalej uvádza, že narcizmus opisuje ľudí, ktorí nejakým spôsobom nezapadajú do spoločnosti. V minulosti takéto správanie predstavovalo problém, v súčasnosti je normou. Na ilustráciu toho, čo pokladáme za prejavy narcizmu, uvádzame stručný prehľad diagnostických kritérií narcistickej poruchy osobnosti podľa Diagnostického a štatistického manuálu duševných porúch. Aby mohol byť človeku diagnostikovaný narcizmus, musí spĺňať päť z nasledujúcich deviatich kritérií:

1. Človek má pocit vlastnej grandióznosti;
2. Človek má o seba neobyčajnú predstavu (moc, talent, krása a pod.);
3. Človek je presvedčený o tom, že je výnimočný, jedinečný;
4. Človek chce, aby ho ostatní nadmerne obdivovali;
5. Človek si myslí, že je neobyčajný;
6. Človek sa vo vzťahoch správa vykorisťovateľským spôsobom;
7. Človek nemá schopnosť empatie;
8. Človek závidí ostatným alebo túži po tom, aby ostatní závideli jemu;
9. Správa sa arogantne (Raboch a kol., 2015, s. 703-704).

Vyššie uvedené znaky môžeme chápať aj ako charakteristiku našej spoločnosti. Dovolíme si tvrdiť to, čo uvádza Dombek (2017), že narcizmus je súčasťou nás všetkých.

Ponímanie Freudovej teórie narcizmu sa od čias, kedy ju navrhol a publikoval, rapídne zmenilo. Od vytvorenia Freudovej teórie narcizmu ubehlo niečo cez sto rokov, ale normy v spoločnosti, v ktorej žijeme sa zmenili na nepoznanie. Gendlin (2016) vo svojej publikácii *Dialog s prožívaním: Telo a rozumění v psychoterapii a mimo ni* hovorí o rýchlej zmene duševného zdravia, s čím úzko súvisí aj ego a jeho sila. V období, kedy žil Freud, bolo, podľa Gendlina, správne, žiaduce a očakávané, že sa identita ľudí stotožnila so spoločenskými rolami. Psychické poruchy v tej dobe boli viac raritou, v dnešnej dobe sú bežné (Gendlin, 2016). „Dnes sa naopak zdá, že problémy s vlastnou osobnosťou má každý.“ (Gendlin, 2016, s.146).

Ako sme už uviedli, na začiatku dvadsiateho storočia predstavovalo „tradičné“ ego ľudí identifikáciu s ich rolami, čo Gendlin opísal ako

niečo zavádzané z vonkajšku. Dnes považujeme ego za *niečo vnútorné, čo rozvíja vrozený telesný poriadok*. Môžeme povedať, že ak si v minulosti človek nevytvoril „tradičné“ ego, predurčil si svoju budúcnosť ako patologickú. Naopak, ak si človek vytvoril „tradičné“ ego, bol, podľa Gendlina, *emocionálne slobodný*. Gendlin tvrdí, že dnešný človek *presahuje* „tradičné“ ego. V dnešnom svete mnoho ľudí nedokáže identifikovať svoje pocity a emócie, pretože prichádzajú v priebehu udalosti a rýchlo sa menia. Existujú ale pocity a emócie, ktoré sa viažu na príbeh, rolu a situáciu. Otázkou je, či naša spoločnosť jasne diferencuje rôzne role a s nimi súvisiace situácie a príbehy (Gendlin, 2016).

Grécka mytológia

„On nemiloval nikoho okrem seba samého, len seba pokladal za hodného lásky.“ (Kun, 1958, s.38). Antická mytologická postava Narcissos, bola inšpiráciou pre pomenovanie osobnostnej poruchy nazvanej ako narcistická porucha osobnosti.

Mladý Narcissos, syn boha Kefisa a nymfy Liriopy, bol štíhly, urastený, krásny a sebavedomý muž, no jeho vnútro bolo chladné a opovrhujúce každou ženou, dokonca aj bohyňou Afroditou. Tú urazil odmietaním jej darov a tak sa Afrodita rozzlostila a prekliala mladého Narcissa. Jedného dňa Narcissos zabľúdl v hustom tmavom lese pri poľovačke na divú zver, kde ho uvidela nymfa Echo, ktorá bola prekliata. Jej prekliatie spočívalo v tom, že mohla opakovať len posledné slová ľudí, ktorých počula. Echo sa zamilovala do Narcissa a čakala, kedy Narcissos opäť zvolá do hory, aby mu dala na vedomie svoje sympatie. V tom ju Narcissos zavolať k sebe a naradostená Echo za ním utekala s otvorenou náručou. Narcissos ju však nazlostene odstrčil a ukryl sa pred ňou v tmavých, hustých kríkoch. Echo nebola jediná odmietnutá Nymfa. Raz ho jedna z nich prekliala slovami, aby sa aj on sám zamiloval, no tak nešťastne, že osoba, do ktorej bude zahľadený mu lásku neopätuje. Tieto slová vypočula bohyňa Afrodita, ktorá z nich učinila prekliatie. Keď Narcissos na poľovačke vysmádol, chcel sa napiť vody z čistého priezračného jazierka. Na vodnej hladine uvidel svoj odraz ako v zrkadle a tu ho stihlo Afroditino prekliatie. Narcissos sa zamiloval do seba samého. V mukách a vo vypätí síl sa pozeral na svoj odraz,

pričom strácal vedomie. Posledný krát zvolal slová na rozlúčku, ktoré mu Echo opätovala a upadol na zelenú trávu. Nymfy sa rozhodli prichystať mu v horách hrob, kde mohol Narcissos večne odpočívať. Keď sa však vrátili pre Narcissove telo, na mieste, kde skonali, našli biely kvet. Bol to narcis, kvet, ktorý nazývajú kvetom smrti (Kun, 1958).

Teória narcistického libida (S. FREUD)

Freud svoju teóriu narcistického libida formuloval z Näckeho teórie vzniku narcizmu. Näcke narcizmom rozumel také správanie, „*pri ktorom individuum zaobchádza s vlastným telom podobne, ako sa inak zaobchádza s telom sexuálneho objektu, to znamená, že ho so sexuálnym zaľúbením pozoruje, hľadá, láska, až týmito úkonmi dosiahne úplného ukojenia.*“ (Näcke, 1899, in Freud, 1971, s.115). Dôvod, prečo sa Freud začal zaujímať o narcizmus, ako o súčasť sexuálneho vývinu, spočíval v tom, že Freud chcel interpretovať etiopatogézu duševných chorôb (schizofrénie) na základe teórie libida. Freud predpokladal, že narcistické libido by mohlo mať svoje miesto v sexuálnom vývine každého z nás. Podľa neho by narcizmus predstavoval doplnok libida (Freud, 1971).

Podľa teórie Freuda sa Self vyvíja tak, že v detstve sa snaží vzdialiť od *primárneho* narcizmu, a v neskorších vývinových štádiách sa usiluje o priblíženie. Primárny narcizmus je súčasťou vývinu každého človeka a predstavuje presvedčenie dieťaťa o svojej omnipotencii. Tá je v neskoršom období, kedy má dieťa prekonať Oidipov, či Elektrin komplex narušená z dôvodu frustrácie, ktorá prichádza z vonkajšieho sveta. Táto frustrácia v dieťati vytvára ideálne Self, ktoré vzniká na podnet kritických vplyvov rodičov, neskôr učiteľov/učiteľiek a rovesníkov/rovesničok. Ideálne Self predstavuje oblasť, v ktorej nie sme schopní vzdať sa uspokojenia, ktoré sme už predtým prežili. To, čo vnímame neskôr ako ideálne, je len náhrada za stratený primárny narcizmus, v ktorom sme vnímali ako ideál seba samých. To znamená, že vzniklo opätovné stiahnutie sa libida z osôb a objektov vonkajšieho sveta, ktoré nebolo nahradené inými osobami alebo objektmi vo fantázii. Toto opätovné stiahnutie sa

libida nazval Freud ako *sekundárny* narcizmus (Freud, 1971).

Nasledujúca schéma znázorňuje vývin a následne vzdanie sa primárneho narcizmu dieťaťa. Dieťa po narodení nie je schopné rozlíšiť seba od matky, pokladá sa za jej súčasť. V neskoršom veku si dieťa dôsledkom *nedokonelej empatie* zo strany matky, začína uvedomovať rozdiely medzi sebou a matkou. Vďaka nedokonalostiam vo vzťahu je dieťa nezávislejšie. Týmto si dieťa vytvorí idealizovaný rodičovský obraz, ktorý vrcholí cez ideály, ciele, zmysel života, zdravé vzťahy a empatiu v Zdravom Self. Iným prípadom je, keď sa dieťa nestotožní s nedokonalosťou vzťahu s matkou. Vtedy sa pokúša zachrániť dokonalosť, ktorú vo vzťahu zažilo. Týmto si dieťa vytvorí Grandiózne Self, ktoré vrcholí v Zdravom Self len v tom prípade, že dieťa si vytvorí zdravé sebedomie, úsudok a zdravé hodnotenie svojho tela. Uvedenú schému sme prevzali z anglického originálu, ktorý bol ublikovaný v časopise *Time* v roku 1956 (dostupný online).

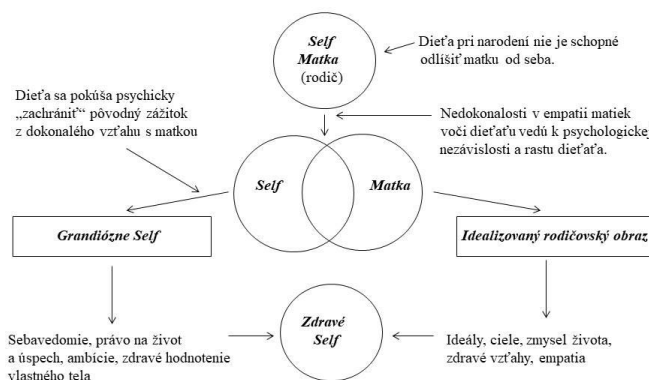


Schéma 1: Freudov model narcizmu

Freud sa vo svojej teórii narcizmu dotkol aj milostného života mužov a žien, pričom vychádzal z voľby sexuálnych objektov dieťaťa. Sú to tie, ktoré si dieťa spája s uspokojením jeho potrieb. To znamená, že sexuálne pudy sa spájajú s prvým sexuálnym objektom, ktorého vzor predstavuje matka alebo osoba starajúca sa o dieťa. Túto voľbu objektu Freud nazval *oporný typ*. Voľba objektu ľudí, ktorých vývin libida bol nejakým spôsobom narušený nie je voľbou podľa vzoru matky, ale podľa seba samých. Tento typ voľby Freud nazval *narcistický typ* (Freud, 1971).

Jedinou možnou cestou ako sa vyhnúť alebo dostať z narcizmu je podľa Freuda skutočná láska,

ktorá by mala byť „*zrkadlom*“ pozitívneho vzťahu medzi matkou (opatrojúcou osobou) a dieťaťom, a tým aj oporným typom voľby objektu našej lásky. S uvedeným veľmi úzko súvisí vzťahová väzba, pričom narcizmus je dôsledkom narušenia tejto väzby.

Teória individuálneho a sociálneho narcizmu (E. FROMM)

V myšlienkovvej línii, ktorou Freud popísal koncept narcizmu, ďalej pokračoval Fromm, ktorý aplikoval tento koncept na lepšie pochopenie vlastenectva, motivácie k vojne, národnej nenávisti atď. Fromm (1969) tvrdí, že narcizmus sa v histórii vyskytoval na rozhraní medzi zdravím a duševnou poruchou u väčšiny ľudí, ktorí získali neobyčajnú moc – *egyptskí faraóni, rímsky cisári, španielsky šľachtický rod Borgiovcov, Stalin, Hitler, Trujillo* – títo všetci vykazovali podobné rysy. Túžili po bezhraničnej moci. Podľa Fromma boli títo ľudia obmedzení len tromi faktormi: *chorobou, vekom a smrťou*. Žiadostivosť týchto ľudí bola, podľa Fromma, šialená a v priebehu ich života malo toto šialenstvo tendenciu stupňovať sa (Fromm, 1969). „*Čím viac sa táto osoba pokúša byť dobrá, tým viac sa izoluje od ľudského rodu; táto izolácia z nej robí osobu ešte obávanejšiu, každý sa stáva jej nepriateľom, a keďže musí čeliť výslednému strachu, musí zväčšovať svoju moc, svoju bezohľadnosť a svoj narcizmus.*“ (Fromm, 1969, s.52).

Fromm v spojitosti s patológiou narcizmu rozlišuje jeho dve formy: *benígny a malígny* narcizmus. Benígna forma narcizmu predstavuje oprávnené pocity hrdosti na výsledok snaženia sa osoby alebo skupiny. To znamená, že osoba alebo skupina je oprávnená pyšná na svoje dielo, odrobenú prácu alebo na to, že niečo dosiahla/dosiahli. Naopak malígna forma narcizmu predstavuje pozitívne vzťahy vzťahujúce sa na svoju osobu alebo skupinu, ktoré nie sú oprávnené. Tu nejde o pozitívne vzťahy k sebe alebo ku skupine v zmysle hrdosti na to, čo človek/skupina vytvorila/vytvorila, ale na to, čo človek/skupina neoprávnené vlastní, napríklad podvodom (Fromm, 1969).

Fromm (1969) píše o inej sociologickej funkcii skupinového narcizmu v malígnej forme. Ide o

spoločnosť ľudí, ktorá je chudobná vo všetkých smeroch, čiže táto spoločnosť nemá prostriedky na to, aby sa postarala o svojich príslušníkov a príslušníčky. Jediný zdroj satisfakcie týchto ľudí je narcistická pýcha, že patria do nejakej skupiny (Fromm, 1969).

Podľa Fromma, je možné bojovať proti narcizmu v akejkol'vek forme jedine humanizmom, resp. vnímaním ľudstva ako celku bez ohľadu na akékoľvek rozdielnosti.

Teória vzniku narcizmu v dôsledku sociokultúrnych vplyvov (K. HORNEYOVÁ)

Horneyová vo svojej teórii vychádzala z tradície psychoanalýzy: „*rozhodujúcu úlohu vo vývine osobnosti prisudzovala zážitkom z detstva.*“ (Drapela, 2011, s.52). Tvrdila, že patológia v živote človeka tkvie v *sociálnych faktoroch prostredia*, v ktorom je dieťa vychovávané. Ak nie je dieťaťu poskytnuté také prostredie, ktoré by rozvíjalo jeho potenciál, vzbudzovalo pocit bezpečia, opory a plnohodnotných vzťahov, vytvorí sa u neho *základná úzkosť (bazálna úzkosť, bazálna anxieta)*. Tá je spôsobená rodičmi, ktorí zavaľujú svoje deti ich prehnanou ochranou, zbytočným strachom, náročnosťou, ľahostajnosťou, nevypočítateľnosťou, a pod. Ak je dieťa často vystavované takýmto situáciám. Začne mať pocit neistoty. Prestane dôverovať svojmu okoliu, rodičom a nakoniec všetkým. Úzkostné dieťa sa snaží prekonať bazálnu anxiету prostredníctvom interpersonálnych vzťahov. Tu existuje patologický proces, ktorý Horneyová nazvala *bludný kruh* (Horneyová, 1999). Nasledujúca schéma je ukážkou toho, ako sa dieťa dostane do „*začarovaného*“ kruhu úzkosti. Dieťa, ktorému rodič neposkytuje podnetné prostredie a neuspokojuje jeho potreby, začína pociťovať hnev na takéto zaobchádzanie. Neskôr si uvedomí, že hnev a hostilita mu zamedzí prístup k uspokojeniu základných potrieb, a tiež, že môže prísť o bezpečie a lásku rodičov. Z tohto dôvodu potlačí hnev a dostáva sa do „*začarovaného*“ kruhu úzkosti. Kruh sa neustále opakuje v cykle: Úzkosť strieda potreba náklonnosti rodičov. Neuspokojením tejto potreby dieťa zažíva pocit odmietnutia a reaguje narastajúcou hostilitou. Túto potlačí kvôli strachu zo straty lásky rodičov. Reakcia na opätovné potlačenie prichádza

prostredníctvom zúrivosti, ktorá smeruje opäť k úzkosti.

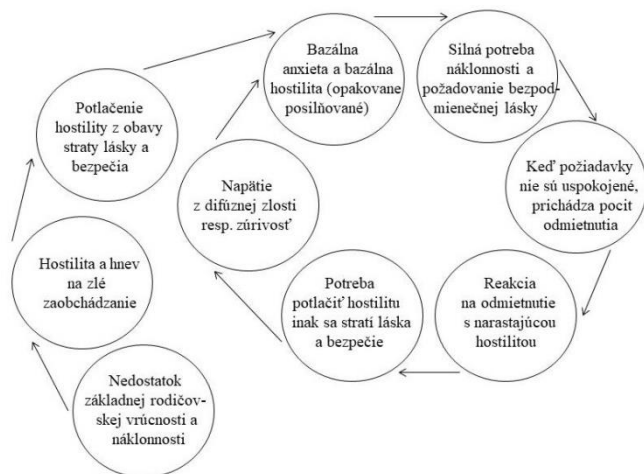


Schéma 2: Horneyovej model bludného kruhu (In Lindzey, Hall, 1997, s.130)

Základná úzkosť sa počas života prejavuje rozvíjaním *idealizovaného sebaobrazu*, ktorý pohŕda skutočným, prítomným Self. Horneyová (2001) uvádza, že počas procesu rozvíjania idealizovaného sebaobrazu, nachádza človek neuveriteľnú silu a výnimočnosť. Z obyčajného človeka sa razom stane génius, hrdina, boh alebo ten najvášnivější milenec (Horneyová, 2001). Tu upozorňujeme na pojem, resp. jeho opozitum – *autenticita* – *neautenticita*. Pojmom *autenticita* rozumieme „*byť naozaj samým sebou*“ a pojmom *neautenticita* rozumieme „*divadelné predstavenie... Nasadzujeme si masku*“ (Joseph, 2018, s.21). Joseph *neautenticitu* opisuje na situáciách, kedy konáme v rozpore s tým, čo v skutočnosti cítime. Takéto konanie môže vyústiť do *psychického napätia*, pričom časté „*pretvarovanie sa*“ môže mať vážny emocionálny dopad.

Podľa Horneyovej by mal byť narcizmus opísaný ako *samo-inflácia*. Tento pojem bol inšpirovaný ekonomickou infláciou, ale v psychologickom ponímaní znamená „*prezentovať väčšie hodnoty, než skutočne existujú. Znamená to, že sa človek miluje a obdivuje kvôli hodnotám, ktoré majú neadekvátny základ.*“ (Horneyová, 1947, s.89-90). Podľa jej definície je človek narcistický vtedy, keď očakáva, že jeho kvality budú ohodnotené ostatnými ľuďmi (Horneyová, 1947). Narcistický prejav sa odráža od faktu, že dieťa prostredníctvom tlaku zo sociálneho prostredia stráca svoje pravé ja. Za pomoci

imaginácie rozvíja svoj idealizovaný obraz, ktorý vychádza zo správania sa rodičov k nemu.

Môžeme uvažovať o spochybňovaní sebavedomia dieťaťa, pretože tvorba nášho sebavedomia je závislá od vonkajšieho prostredia. Ale sebavedomie narcistických ľudí je tvorené výlučne vonkajším, resp. sociálnym prostredím. Horneyová uvažuje o narcizme ako o obrane pred vznikom základnej úzkosti. V takomto ponímaní predstavuje narcizmus, jednu z možných ciest ako si vytvoriť pozitívne vzťahy s inými ľuďmi. Narcistický človek, podľa Horneyovej, súdi ostatných ľudí podľa toho, ako o ňom dotyční ľudia hovoria a ako ho opisujú (Horneyová, 1947).

Teóriu Horneyovej môžeme zhrnúť jednou vetou, ktorú publikovala vo svojej knihe *New ways in psychoanalysis*: „*Podľa môjho názoru je narcistická osoba odcudzená od seba, ako aj od iných, a preto nie je schopná milovať ani seba, ani nikoho iného.*“ (Horneyová, 1947, s.100). Pre konfrontáciu iného uhľa pohľadu o vytváraní sebaobrazu, uvádzame pohľad amerického psychoterapeuta Wachtela, ktorý do psychológie prispel *cyklickou psychodynamikou* (Wachtel, 2014). Nasledujúca schéma hovorí, že naše nevedomie a správanie majú medzi sebou recipročný vzťah a navzájom sa ovplyvňujú. To znamená, že cyklická psychodynamika sa zameriava na vonkajší aj vnútorný svet, a tiež na interpersonálne a intrapersonálne vzťahy (Wachtel, 2014). Z tohto vyplýva, že pre vytvorenie sebaobrazu potrebuje človek okrem seba aj iných ľudí. „*V konečnom dôsledku sú vzťahy tvorené radom konkrétnych aktov, výmen a množstvom správ, ktoré slúžia alebo možno aj neslúžia nášmu zámeru.*“ (Wachtel, 2014, s.348).

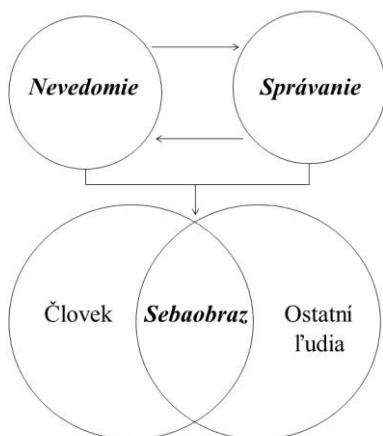


Schéma 3: Wachtelov model cyklickej psychodynamiky

Teória narcistických vzťahov (O. KERNBERG)

Podľa teórie Kernberga by sa mal narcizmus v človeku vyvíjať pomocou regulácie alebo úpravy sebaúcty. Regulácia odzrkadľuje investovanie energie libida do Self. Aby sa v dieťati začala vyvíjať normálna forma narcizmu, je potrebné, aby zažilo zjednotenie vedomia o sebe. Zjednotené vedomie vytvára sebaúctu, ktorá vzniká intrapersonálne a je posilňovaná interpersonálne (Kernberg, 2001, in Sélešová a kol., 2013).

Kernberg rozlišuje formy narcizmu:

1. *Zdravý narcizmus v jeho nezrelých a zrejých formách.* Nezrelá forma sa prejavuje potešením zo života a celkovej pohody a zrelá forma sa prejavuje vo forme sebaúcty.
2. *Patologický narcizmus.* Z patologického narcizmu vychádza *grandiózne Self*, ktoré má svoju dynamiku skladajúcu sa z troch spojení štruktúr (1. *Skutočné Self*; 2. *Ideálne Self*; 3. *Ideálny objekt*) (Russell, 1985, s.141-142).

Pri aspekte *ideálny objekt* môžeme uvažovať o tom, ako ho vyhľadávame. V súčasnosti sú ľudia *uzavretí voči novým skúsenostiam*, čo úzko súvisí s vytváraním dojmov z ostatných ľudí. Ľudí hodnotíme na základe sympatie alebo antipatie. Takéto hodnotenie je často neuvedomované a ľudí súdime už pred samotným poznaním na základe minulej skúsenosti. V podstate sú to naše prežité emócie, prostredníctvom ktorých hodnotíme ľudí.

Nedostatočná alebo žiadna podpora dieťaťa od blízkych ľudí vedie k pretrvávaniu *infantilného narcizmu* až do dospelosti. V dospelosti sa môže prejaviť už ako narcistická porucha osobnosti

(Russell, 1985). V období puberty si narcistický človek udržuje svoje grandiózne Self prostredníctvom očierňovania toho, čo sám nedokáže. Ide o formu obrany, ktorú využíva predovšetkým v interakcii s rodičmi, učiteľmi/učiteľkami, rovesníkmi/rovesničkami a pod. (Kernberg, in Guilé, 1996). Narcistickí ľudia majú vynikajúcu schopnosť využívať svoj „talent“ v podobe fyzickej príťažlivosti, inteligencie alebo výrečnosti, aby získali obdiv. Takáto vypočítava technika sa zrodila v ich detstve, kedy boli za podobné správanie chválení blízkymi ľuďmi (Russell, 1985). To sa neskôr stalo ich „útočiskom pred pocitmi nemilovania a objektmi pre pomstu z nenávisti.“ (Russell, 1985, s.142). Často sa stáva, že matka napadne svoje dieťa vlastnými narcistickými potrebami. Narcistické napadnutie prebieha prenosom jej ambícií na dieťa, čím sa z dieťaťa stáva *narcistické rozšírenie matky*. Ak narcistické rozšírenie matky prežíva dieťa až do svojej dospelosti, môže sa stať, že v budúcnosti bude nespokojné. Nespokojnosť pramení z jeho neschopnosti dosiahnutia ideálneho Self. Najväčší problém narcistických ľudí spočíva v tom, že potrebujú veľa od druhých ľudí, ale zároveň nie sú schopní priznať, že niečo prijímajú. Narcistickí ľudia sa správajú k ľuďom, ktorí vlastnia to, čo oni nemajú, nenávisným, chladným a závistlivým spôsobom. Ich sociálne zručnosti sú povrchné (Russell, 1985).

Kernberg sa venoval narcizmu vo vzťahoch a opísal ich ako „vykorisťovateľské a parazitické: ...akoby mali pocit, že majú právo kontrolovať druhých a využívať ich bez viny.“ (Russell, 1985, s.139). Upozorňuje na rôznorodosť psychopatológie narcistických vzťahov, pretože v nich vidí niekoľko problémov: „s narcistickou psychopatológiou u jedného alebo dvoch partnerov a s „výmenou“ aspektov osobnosti oboch, čo spôsobuje patologický párový vzťah, ktorý nezodpovedá individuálnym patológiám partnerov.“ (Kernberg, 2011, s.173). Jednoznačným príznakom patologického narcizmu vo vzťahu je neschopnosť zamilovať sa. Narcistickí partneri žijú v izolácii, pretože sa boja závislosti na druhých. Závislosť na niekom pre nich znamená nemysliteľné: priznať si, že sú na niekom závislí a takisto vďačnosť. Najhoršie prípady narcistických vzťahov predstavujú pocity väznenia a pocity prenasledovania druhým partnerom. Takéto pocity

spolu s jeho zložkami Self projikuje na partnera/partnerku, kvôli ochrane svojho idealizovaného Self. Partner/partnerka je v tomto prípade len „prostriedkom pre vzťah medzi aspektmi Self.“ (Kernberg, 2011, s.181).

Teória narcizmu v pozitívnom ponímaní (H. KOHUT)

Kohut sa vzdialil od Freudovej teórie tak, že narcizmus prestal vnímať negatívne v zmysle arogancie, egoizmu a túžby po uznaní inými. V Kohutovej teórii narcizmu sa stretávame s takými symptómami narcizmu, ktoré vznikli na podnet prechodnej straty svojej vlastnej spojitosti. Prechodná strata koherencie je sprevádzaná *všemocnosťou* alebo *pseudo-autonómiou* (Kohut, Wolf, 1978). Pri teórii narcizmu kládol dôraz na fakt, že narcistickí ľudia sú neschopní vytvoriť si stabilitu vo vlastnej identite. To úzko súvisí s tým, že nedokážu rozoznať hranice medzi sebou a inými. Tieto nezrovnalosti v sebe sa odrážajú aj na sebaopozorovaní a narušajú harmóniu narcizmu v človeku. Stavby narušujúce rovnováhu narcizmu sa viažu na *stav menejcennosti* a *stav grandióznosti* (Russell, 1985).

Narušenie celistvosti osoby v dôsledku narcizmu sú sprevádzané „*skúsenosťami s prázdnotou, pocitmi neskutočnosti, hraním rol, emocionálnou otupenosťou a hypochondriou.*“ (Russell, 1985, s.139). Reakcia na narušenie môže vyústiť do *narcistickej zúrivosti*, ktorá neberie ohľad na ostatných ľudí. V narcistickej zúrivosti má človek vysoké požiadavky na iných ľudí, ktoré, ak nie sú splnené, vyvolávajú frustráciu a iracionálne zmýšľanie.

S narcizmom veľmi úzko súvisí vzťah k sebe a vzťah k objektivej láske. Kohut (In Russell, 1985, s.143) píše o dvoch líniách lásky v zmysle vzťahu k sebe a k objektu:

1. *Vzťah k sebe.* Kohut túto líniu nazval *narcistická línia*. Vychádza z autoerotiky, pokračuje cez narcizmus a vrcholí vo vyšších formách narcizmu, ktoré sú spoločensky žiadané. Línia zahŕňa obdiv, ale aj opovrhnutie. Táto línia je zrelou formou narcizmu dospelých ľudí, ktorí sa vyznačujú *kreativitou, empatiou, zmyslom pre humor a múdrosťou*. K takémuto narcizmu sú deti vychovávané rodičmi, ktorí ich milujú narcistickou láskou a vedie ich

k tomu, aby ostatní ľudia boli prežívaní a vnímaní ako vlastné objekty.

2. *Vzťah k objektivej láske.* Kohut túto líniu nazval *línia objektových vzťahov*. Prechádza cez autoerotiku, narcizmus a vrcholí v postupne dozrievajúcej láske k objektu. K tomuto sú deti vychovávané rodičmi takým spôsobom, aby si vyriešili včas svoje oidipálne konflikty zahŕňajúce impulzy lásky a nenávisť. Oidipov komplex je dôležitý predpoklad pre zdravý, ale aj patologický narcizmus (Daele, 1981, s.330).

Kohut (in Russell, 1985, s.143-144) s ponímaním patologického narcizmu pracoval s dvomi narcistickými zoskupeniami:

1. *Archaické ponímanie Self* – v ponímaní „Ja som dokonalý/á, veľkolepý/á“, pričom ide o druh exhibicionistického, grandiózneho Self.
2. *Idealizovaný všemocný objekt (rodičovský obraz)* – v ponímaní „Si/ste perfektný/i, ale ja som tiež, pretože som časťou teba/vás“, ide o prechodný druh dokonalosti pričom táto je pripisovaná obdivovanému (vlastnému) objektu.

Kohut hovorí, že obe formy zoskupení vedú k normálnemu narcistickému libidu prirodzenou cestou, a pomocou priaznivých okolností sa stanú súčasťou integrácie do dospeljej osobnosti (Russell, 1985).

Patológia narcizmu tkvie v častých negatívnych zážitkoch dieťaťa od matky vo forme chladného, nepostačujúceho odmietajúceho vzťahu. O patológiu ide aj vtedy, keď bolo dieťa použité ako narcistický objekt matky. Kohut hovorí o vývine narcizmu v dieťati cez jeho matku a otca. Matka je jeho *Self objektom* a má funkciu *zrkadlenia*. Otec je tiež jeho *Self objektom*, ale má funkciu *idealizácie* bez ohľadu na pohlavie dieťaťa. Self objekty majú pre dieťa veľmi dôležitý význam pri tvorbe *nukleárneho (jadrového) Self*. Dieťa sa na rodičov obracia, keď je k tomu nútené vplyvom vonkajšieho prostredia (Kohut, 1991, in Sélešová a kol., 2013).

Ak dieťa nenachádza oporu a nemá saturované potreby prostredníctvom rodičov, vedie to k rôznym poruchám, ktoré sú v dospelosti sprevádzané s nestabilnou úrovňou sebaúcty, neschopnosťou formulácie krátkodobých a dlhodobých cieľov, antipatiou a pod. (Banai a kol., 2005).

V závere prvej časti chceme poukázať na bod, ktorý sme uviedli už v úvode štúdie. Predpokladom pre vznik narcizmu je narušená vzťahová väzba medzi matkou a dieťaťom v jeho útlom veku. Na dôležitosť vzťahovej väzby poukázal vo svojej teórii *attachment-u* psychológ Bowlby. Attachment definuje ako „*hľadanie a udržanie blízkosti k inej osobe.*“ (Bowlby, 1982, s.194). V súvislosti so vzťahovou väzbou identifikovala psychologička Ainsworthová (1978 in Bowlby, 1982, s.336-338) tri typy pripútania, ktoré Bowlby nazval ako *cenný index pripútanosti* po návrate matky z krátkej odlúčenosti:

1. *Bezpečné pripútanie.* Deti sú *aktívne* v hre a v hľadaní kontaktu. Ak sú od matky odučené na krátku dobu sú *rozptýlené* a po jej návrate sa rýchlo *upokoja* a vrátia sa k hre.
2. *Vyhýbavé pripútanie.* Deti sa po krátkej odluke s matkou, ktorá sa prinavrátí, správajú *vyhýbavo*. Sú často viac *priateľskejšie k cudzím ľuďom než k vlastnej matke*.
3. *Úzkostlivé (ambivalentné) pripútanie.* Deti striedavo prechádzajú medzi *vyhľadávaním blízkosti a kontaktu a odporovaním blízkosti a kontaktu*. Majú výraznejší sklon k hnevu a sú *pasívnejšie*.

Z uvedeného vyplýva, že posledné dva typy pripútania majú narušenú vzťahovú väzbu s matkou a sú indikátormi ďalších možných duševných porúch, ako napríklad *reaktívna porucha príchyllosti* alebo *narcizmus*.

2 SÚČASNÉ POŇATIE NARCIZMU

V predchádzajúcej časti sme dospeli k záveru, že vznik patológie sa viaže na narušenie vzťahovej väzby dieťaťa s matkou od narodenia. Približne od roku 1960 sa pojem *narcizmus* dostáva do *sociológie* v dôsledku „*snahy popísať zmeny vtedajšej spoločnosti.*“ (Bartoš, 2010, s.747). Zmeny nastali po skončení druhej svetovej vojny, kedy sa začal individualizmus dostávať popredné miesto nielen v živote človeka, ale aj v celej spoločnosti. Lasch (2016) hovorí, že v každej dobe sa rozvinie iná forma patológie, ktorá je zrkadlom spoločnosti. Spoločnosť určuje formu patológie a tiež jej základnú štruktúru, resp. charakter. Moore a Bach (in Lasch, 2016) hovoria o tom, že narcizmus sa vyskytuje čoraz častejšie, a že väčšina z ich klientely je narcistická.

Spoločnosť, v ktorej žijeme, nielenže narcizmus podporuje, ale ho aj vyžaduje a produkuje. Mnoho pracovných odvetví vyžaduje od svojich zamestnancov presne také charakteristické črty a rysy, ktorými disponuje narcistický človek (Lasch, 2016).

Iný pohľad na narcizmus v súčasnosti popisuje Navaro a Poynter (2015, s. 31), ktorí tvrdia, že označenie človeka ako narcistického, je v súčasnosti veľmi ľahkovážne používané a nepochopené. Používanie prívlastkov pojmu prirovnávajú k *nálepkovaniu*.

S ľahkovážnym používaním termínu narcizmus v dnešnej dobe úzko súvisí aj strata psychologickej podstaty, resp. obsahu tohto pojmu (Lasch, 2016). Lasch upozorňuje na chybu kritikov narcizmu, pretože ho odmietajú vnímať z pohľadu klinickej psychológie. To znamená, že odmietajú aj etiológiu a sociálny aspekt narcizmu. Kritici sa pritom mylne domnievajú, že prijatie narcizmu z pohľadu klinickej psychológie uberie dôležitosť užitočnosti narcizmu v spoločnosti. Lasch túto chybu vidí predovšetkým vo formách narcizmu, ktoré sú neklinické a stretávame sa s ním v každodennom živote (Lasch, 2016).

Neklinický narcizmus

Neklinický narcizmus nie je poruchou osobnosti ako takou. Neklinická forma narcizmu bola skúmaná a popísaná v kapitole *The narcissistic personality*, v publikácii *Personality disorder in modern life*, Millonom a kol. (2004). Tvrdia, že v skutočnosti neexistuje žiadna porucha izolovane, čo znamená, že každá porucha je sprevádzaná ďalšou, častokrát príbuznou poruchou. Pomer prejavovania sa porúch je individuálny. Nemusí ísť o kombináciu dvoch porúch, môže ich byť aj viacero (Millon a kol., 2004). Takýmto spôsobom autor uvažoval aj o narcizme a jeho neklinických formách, z čoho vyvodil nasledujúcu typológiu neklinického narcizmu (Millon a kol., 2004, s.337-342):

1. *Bezcharakterný narcistický človek.* Ľudia tohto typu kombinujú v prejave svojho správania *vysoké sebavedomie s opakujúcim sa antisociálnym vzorom osobnosti*. Dosahovanie úspechu týchto ľudí je často až na hrane toho, čo je právne prípustné. Sú mnohokrát *drogovo závislí, väznení za ich činy, zavretí*

v nápravných centrách či rehabilitačných programoch. Nepoznajú lojalitu, sú pomstychtiví a ľahostajní. Nie sú stotožnení s tým, čo je morálne, ale sú spoločensky zruční. Ich zručnosť sa spája s tým, čo im robí radosť – získanie dôvery druhých ľudí, ktorých následne oklamú, zradia alebo ponížia.

2. *Kompenzujúci narcistický človek.* Ľudia tohto typu zachovávajú podstatu psychoanalytickej definície a ponímanie narcizmu, ako duševnej poruchy. Všetci narcistickí ľudia spadajú pod tento typ: prežili „ťažké“ detstvo, ale miesto pociťovania menejcennosti si vytvorili *ilúziu nadradenosti*. Z ich života sa stal hon za slávou. Všetky ich ocenenia, diplomy a certifikáty, ktoré získali, si hrdó vešajú do miestností svojich domov či kancelárii, kde ich môžu všetci vidieť. Sú *arogantní, odmietaví a urážliví*, ak je v ohrození ich *realita*.
3. *Milostný narcistický človek.* Tento typ narcistických ľudí je najčastejšie opisovaný *erotickými hrami, ktorými zvädzajú ľudí a pohrávajú sa s nimi*. Dokážu si vytvárať také plány erotických hier, ktoré iných ľudí zmätú v takých rozmeroch, že im skutočne uveria zaľúbenosť a lásku. Zdanie skutočného vzťahu je len mylná predstava. Takýto ľudia sú zameraní na svoj fyzický vzhľad.
4. *Elitársky narcistický človek.* Títo ľudia sú *energetickí, sebaistí a arogantní*. Vytvárajú si falošnú fasádu seba, ktorá je formou zveličovania. Tento typ narcistických ľudí je typický pre povolania ako napríklad: *chirurgia, právnictvo a podnikanie*. V extrémnych situáciách sa radi stávajú *polobohmi*, ktorí rozhodujú o osudoch iných ľudí. Radi sa propagujú a *porovnávajú* s inými ľuďmi.

Diagnostické znaky narcistickej poruchy osobnosti

Táto časť je venovaná narcizmu už ako poruche osobnosti. Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch v piatej revízii, v českom preklade vydaný Rabochom a kol. v roku 2013, uvádza narcistickú poruchu osobnosti pod označením 301.81 (Raboch a kol., 2015, s.703).

Diagnostické znaky sú v podstate rozvinutím diagnostických kritérií. „*Základným znakom narcistickej poruchy osobnosti je pervazívny vzorec*

grandióznosti, potreby obdivu a nedostatku empatie.“ (Raboch a kol., 2015, s.704). Uvádzame bližší popis znakov diagnostických kritérií, ktoré uvádzajú Raboch a kol. (2015, s.704-705):

1. *Narcistickí ľudia majú pocit vlastnej grandióznosti.* Znakmi tohto kritéria sú: *očakávanie chvály* a oceňovanie narcistických ľudí inými ľuďmi; *preceňovanie* vlastných schopností a zručností; *zveličovanie* všetkého, čo sa ich týka; *podceňovanie* iných.
2. *Narcistickí ľudia majú o sebe neobyčajnú predstavu (moc, talent, krása a pod.).* Hlavným znakom tohto kritéria je ich *fantázia*, ktorá sa týka obrovskej slávy, moci alebo krásy; majú pocit, že si zaslúžia *obdiv* od celého sveta; radi sa porovnávajú a stotožňujú so *slávnymi ľuďmi*.
3. *Narcistickí ľudia sú presvedčení o tom, že sú výnimoční, jedineční.* Znakmi tohto kritéria sa viažu na ich pocit *nadradenosti*; sú presvedčení o svojej „*veľkosti*“, čo znamená, že ich môže pochopiť len skutočný/skutočná odborník/odborníčka.
4. *Narcistickí ľudia chcú, aby ich ostatní nadmerne obdivovali.* Znakom tohto kritéria je ich *krehká sebaúcta*; chcú byť neustále *stredobodom pozornosti*; vyžadujú *komplimenty* od ostatných ľudí.
5. *Narcistickí ľudia si myslia, že sú neobyčajní.* Toto kritérium súvisí so znakmi, ako je napríklad: *očakávanie prednostného zaobchádzania* s nimi; *očakávanie, že všetci im vo všetkom vyhovejú*; nemajú cit pre *potreby iných*.
6. *Narcistickí ľudia sa vo vzťahoch správajú vykorisťovateľským spôsobom.* Znakmi tohto kritéria prinášajú: *bezohľadnosť* voči iným ľuďom a *vykorisťovateľský spôsob* zaobchádzania s inými.
7. *Narcistickí ľudia nemajú schopnosť empatie.* Toto kritérium nesie znaky *ťažkého rozpoznávania citov iných, ich túžob a subjektívnych zážitkov*; nerozumejú tomu, že aj *priania a túžby* iných ľudí sú rovnako dôležité ako tie ich; neuvedomujú si, keď niekoho *rania*.
8. *Narcistickí ľudia závidia ostatným alebo túžia po tom, aby ostatní závideli im.* Toto kritérium súvisí so *závidením majetku a/alebo úspechu*. Myslia si, že nik iný okrem nich, si nezaslúži

úspech alebo majetok; podstatnými znakmi sú *arogancia a povýšenecké správanie*.

9. *Správajú sa arogantne*. Znakom tohto kritéria je *snobské správanie*, ktoré sa prejavuje *výbušnosťou a drzosťou*.

Narcizmus a maskulinita

„50-75% ľudí s diagnostikovanou narcistickou poruchou osobnosti sú muži.“ (Raboch a kol., 2015, s.706). Aj keď uvádzame vyššiu percentuálnu pravdepodobnosť vzniku narcistickej poruchy osobnosti u mužov, neznamená to, že ženy narcizmom netrpia. Domnievame sa, že narcizmus sa prejavuje paralelne s maskulinitou, ktorá je dôsledkom sociokultúrnych vplyvov a je vlastná obom pohlaviam.

O vyššej náchylnosti mužov k psychickým poruchám píše aj Wallot, ktorý svoje tvrdenie podložil štatistikou a uvádza, že muži a ich zdravie sú v skutočnom ohrození (Wallot, in Corneau, 2012). Tieto štatistiky poukazovali na výskyt rôznych chorôb a porúch u mužov od útleho detského veku: „častejší výskyt *mentálnej retardácie, problémy s pozornosťou, ťažkosti schizoidného typu, prechodné alebo chronické tikové poruchy, koktavosť, funkčná enuréza a enkopréza, somnambulizmus a nočný des, autizmus*.“ (Wallot, in Corneau, 2012, s.9). S takýmto presvedčením prišiel aj Bonelli, ktorý vo svojej publikácii *Mužský narcizmus: jak ho pochopit a proměnit*, rozoberá lásku narcistických mužov (Bonelli, 2018).

Bonelli píše o spútaní narcistického muža tromi putami, pričom poukazuje na to, že narcistický muž sa spútava sám:

1. *Idealizácia seba samého*. Prvé puto sa týka prvých troch diagnostických kritérií. Idealizáciu vníma ako *povyšovanie*, ktoré sa rozvíja zo *sebalásky*. Viaže sa na neschopnosť narcistického muža vytvoriť si *vnútorný poriadok* a na neschopnosť *sebakontroly*. Výsledok týchto neschopností je *nedostatočná vzťahová spôsobilosť*.
2. *Odopieranie hodnoty iným*. Druhé puto sa týka ďalších troch diagnostických kritérií, tieto Bonelli popisuje ako *brzdu vzťahov*. Brzdou môže byť: *túžba po obdive, nárokovanie, bezohľadnosť, vykorisťovanie, manipulatívnosť, nedostatok empatie, závisť,*

žiarlivosť, arogancia a pod. Uvedené vlastnosti majú negatívny vplyv na vzťahy narcistického muža.

3. *Sebaimanencia*. Tretie puto sa týka posledných troch diagnostických kritérií. Ekvivalentom názvu je *nedostatok sebatranscendencie*. Bonelli vníma sebaimanenciu ako priestor, ktorý narcistický muž vyplní iba vyvyšovaním seba „do nebies“, čím stráca priestor pre niečo skutočne „vyššie“.

Kognitívna perspektíva narcistických ľudí

Podľa Vágnerovej (2014), je u ľudí s poruchou osobnosti, schopnosť uvažovať deformovaná. „*Nejde o zníženú inteligenciu, ale o neštandardný postup úvah a o prístupe hodnotenia čohokoľvek*.“ (Vágnerová, 2014, s.471). Tieto všeobecné poznatky kognitívnych funkcií ľudí s poruchou osobnosti potvrdil aj Davis (in Millon a kol., 2004) na narcistických ľuďoch. Túžba narcistických ľudí po jedinečnosti je sprevádzaná množstvom kognitívnych deformácií, ktoré sa týkajú dvoch bodov (Davis, in Millon a kol., 2004, s.357-358):

1. *Narcistickí ľudia sú náchylní na dichotomické hodnotenie seba a iných*. V stresových situáciách váhajú medzi svojim dobrým a zlým obrazom. To znamená, že v istých situáciách sa považujú za *dobrych a všemocných*, a naopak, v iných situáciách, sa považujú za *bezcných a bezmocných*. Narcistickí ľudia veria tomu, že *ostatní im závidia ich pozície alebo schopnosti*. *Svojich priateľov/priateľky alebo rodinu niekedy vnímajú ako lojálnych a dôveryhodných*, inokedy zas ako *nepriateľov/nepriateľky a neprajníkov/neprajníčky*.
2. *Narcistickí ľudia často zaznamenávajú malé rozdiely medzi sebou a inými*. Narcistickí ľudia *zatemňujú iných ľudí*, preto, aby si zachovali pocit *nadradenosti*. *Hľadajú rozdiely medzi nimi a ostatnými ľuďmi*, a tieto rozdiely sú základom pre „stavbu“ ich jedinečnosti. To, čo je rozdielom, je niečo, čím *narcistickí ľudia vynikajú*. Rozdiel medzi sebou a inými zosilňujú ako dôkaz ich výnimočnosti.

Z hľadiska kognitívnych funkcií môžeme vidieť, že narcistickí ľudia vo veľkej miere pracujú s ich fantáziou, ktorá im slúži ako podpora pre ich

grandióznosť. Pracujú s obmenou reality a jej prikrášením vo svoj prospech.

Emocionálna perspektíva narcistických ľudí

Vágnerová (2014) popisuje emočné prežívanie ľudí s narcistickou poruchou osobnosti odlišnou intenzitou a kvalitou. Hovorí, že „*nevyrovnanosť emočného prežívania, jeho neprimeranosť vyvolávajúcim podnetom a nesúlad medzi vnútorným prežívaním a jeho vonkajším prejavom*“ je pre týchto ľudí typická (Vágnerová, 2014, s.472). Vágnerová popisuje štyri hlavné body týkajúce sa emočného prežívania ľudí s narcistickou poruchou osobnosti (Vágnerová, 2014, s.472):

1. *Pocity, ktoré sa týkajú ich a okolitého sveta sú výrazne odlišné.* U narcistických ľudí sa prejavujú ich precitlivosťou na svoju osobu a ľahostajnosťou voči iným ľuďom.
2. *Ich emočné prežívanie má prevažne negatívne ladenie.* Narcistickí ľudia často prežívajú „*pocit prázdnoty a nudy, ktoré vedú k pocitom zlosti a nenávisť.*“ (Röhr, 2016, s.38).
3. *Ich emočné prežívanie môže byť akcentované alebo utlmené.* Narcistickí ľudia svoje emócie buď zdôrazňujú, alebo potláčajú.
4. *Pocity môžu byť neprimerané k podnetom, ktoré ich vyvolali.* Narcistickí ľudia sa často správajú k svojim partnerom/partnerkám neadekvátne, predovšetkým vtedy, keď ide o emocionálny, alebo sexuálny vzťah.

Z uvedeného môžeme dedukovať, že narcistickí ľudia sú zmätení vo vlastných, ale aj cudzích emóciách. Dôsledkom je „*znížená schopnosť empatie, promiskuita, neschopnosť emočnej blízkosti.*“ (Novák, Lásková, 2016, s.31).

Sociálna perspektíva narcistických ľudí

Sociálne správanie ľudí s poruchou osobnosti v interakcii s inými ľuďmi je častokrát sprevádzané „*nerespektovaním bežnej sociálnej normy.*“ (Vágnerová, 2014, s.472). Uvedené je príkladom narcistických ľudí, pretože oni sú presvedčení, že spoločenské normy sa ich netýkajú. Podľa nich sú výnimkou, ktorá má „*nepísané*“ privilégia (Millon a kol., 2004). Narcistickí ľudia sa pozerajú na iných ľudí pohrdavým spôsobom, obzvlášť na tých, ktorých profesia sa zaoberá emóciami. Majú veľa

priateľov a priateľiek, ale málo skutočných vzťahov (Novák, Lásková, 2016). Nedostatok skutočných vzťahov si nahrádzajú skupinkou ľudí, ktorí ich z nejakého dôvodu obdivujú. Nahrádzanie vzťahov vykonávajú s obľubou. V rodinnom prostredí majú ťažkosti v interpersonálnych vzťahoch. Narcistickí ľudia sa púšťajú do vzťahov len v tom prípade, ak vidia nejaký prospech, z ktorého by mohli vo vzťahu ťažiť (Röhr, 2016).

Posúdiť výskyt narcizmu je náročné. Príznaky, ktoré sú zjavné, sú často zavádzajúce a klamlivé. Mnoho z uvedených príznakov narcizmu môže zmiasť aj odborníkov a odborníčky v oblasti klinickej psychológie. Takáto nejednoznačnosť môže viesť k nesprávnej diagnóze. Diagnostikovanie akejkoľvek poruchy osobnosti je ťažšie kvôli potrebe sledovania interpretácie problémov pacienta/ pacientky. Veľmi dôležitým krokom pre správne diagnostikovanie poruchy osobnosti je konzultovanie. Pri konzultáciách je dôležité vytvorenie vzťahu medzi pacientom/pacientkou a odborníkom/odborníčkou v oblasti psychológie (Barnhill, 2015). „*Dôležitým diagnostickým nástrojom môžu byť reakcie v protiprenose, lebo spôsob, akým pacient reaguje na lekára býva šablónou, ktorá ukazuje, ako jedná s inými ľuďmi.*“ (Barnhill, 2015, s.242).

3 SYNDRÓM POMOCNÍKA

Doposiaľ sme sa zaoberali len témou narcizmu v jeho rôznych formách a prejavoch. Aj keď je narcizmus ústrednou témou nášho štúdia, nesmieme zabúdať na kontext, do ktorého bol vložený.

Čo syndróm pomocníka znamená? Slovné spojenie „*syndróm pomocníka*“ obsahuje dva termíny *syndróm* a *pomocník*. Termínom *syndróm* rozumieme „*súbeh rôznych znakov, ktoré tvoria určitý obraz, obraz určitého (chorobného) procesu.*“ (Schmidbauer, 2015, s.15). Termín *pomocník* predstavuje všetky pomáhajúce profesie.

Schmidbauer tvrdí, že pomáhanie má dve formy správania: *altruistické* a *egoistické*, a toto správanie by sme mohli hodnotiť v závislosti od toho, v akej kultúre dotýčny človek žije. Altruistické správanie sa viaže na nezištnú pomoc iným ľuďom, je charakteristické tým, že pomáhajúci/pomáhajúca nehľadí na osobné záujmy. Egoistické správanie je

vlastné narcistickým ľudom. Schmidbauer píše o podstate syndrómu pomocníka, ktorá spočíva v neschopnosti prejavíť vlastné city, emócie, a/ani potreby človeka so syndrómom pomocníka. Takáto neschopnosť sa stala podstatnou súčasťou štruktúry jeho osobnosti (Schmidbauer, 2015).

Praktickou stránkou zaujímania sa o syndróm pomocníka je duševná hygiena a stabilnejšia motivácia ľudí zaoberajúcich alebo pracujúcich v pomáhajúcich profesiách. Zlepšenie osobnej duševnej hygieny môže mať mnoho podôb. Oboznámenie sa s podstatou syndrómu pomocníka vysvetľuje ľudom v pomáhajúcich profesiách niečo, čo napríklad nedokázali pomenovať, alebo nevedeli určiť pôvod ich pocitov.

Načrtnutie toho, čo je syndróm pomocníka, by malo viesť všetkých ľudí, ktorí sa zaoberajú alebo plánujú zaoberať pomáhajúcou profesiou k tomu, aby preskúmali a zanalyzovali svoju hlbokú vnútornú motiváciu pre ich voľbu tohto povolania (Géringová, 2011).

Pomáhajúca profesia otvára mnoho možností pre tvorivosť. Taktiež pomáhať niekomu, znamená byť niekým privilegovaným, resp. prestížnym. Toto všetko bráni ľudom v pomáhajúcich profesiách, aby si uvedomili obmedzenia, ktoré syndróm pomocníka so sebou prináša. Pre týchto ľudí je už i len najmenší náznak zlyhania začiatkom katastrofy, pretože vnútorne pociťujú narastajúcu úzkosť. Syndróm pomocníka sa prejavuje rôznym spôsobom, môže byť napríklad syndróm vyhorenia, deficit v morálnom správaní, neschopnosť vyjadrenia vlastných emócií ale aj *narcizmus*. Ten sa môže u bezmocného pomocníka prejavíť ako závislosť na drogách, resp. omamných látkach (Schmidbauer, 2015).

Narcizmus v kontexte syndrómu pomocníka

Počas šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia bol vykonaný výskum farmaceutickou firmou na vzorke desaťtisíc lekárov a lekároch z povolania. Výskum bol realizovaný v podobe dotazníkov, ktoré mali zachytiť informácie o ich zdraví (Schmidbauer, 2015). Výsledky výskumu boli veľmi podobné tomu, čo sa predpokladalo: „*len 0,5 % lekárov priznalo, že trpia psychickými poruchami... V skutočnosti sú lekári prijímaní na pobyt v psychiatrických klinikách podstatne*

častejšie než je priemer obyvateľstva.“ (Schmidbauer, 2015, s.18).

Ďalšou skutočnosťou je závislosť na drogách v pomáhajúcich profesiách. Toto býva často opodstatňované tým, že lekári/lekárky, ošetrovatelia/ošetrovatelky a pod. majú jednoduchý prístup k rôznym opiátom, psychofarmakám atď. Zarážajúcou okolnosťou je fakt, že aj závislosť na alkohole je v týchto profesiách častejšia, než u priemerného obyvateľstva (Schmidbauer, 2015). Závislosť na alkohole alebo drogách je v týchto profesiách prejavom narcizmu, pretože, napríklad chirurg: myslí si, že je polobohom a môže si dovoliť všetko, čo mu na um zide.

Vysvetlenie o jednoduchšom prístupe k opiátom a psychofarmakám je nedostačujúce. Skutočné vysvetlenie podstaty závislosti na drogách pravdepodobne spočíva v neuspokojených potrebách po náklonnosti, v nedostatku zdieľania emócií ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách. To vyplýva z ich potreby vyvolávania dojmu autority, čím sa dostávame k jednej z foriem narcizmu. Schmidbauer (2015) hovorí, že závislosť od drog je spájaná so závislosťou pomocníkov a pomocníčok od povyšovania sa nad ostatnými, a tiež od prestíže profesijnej role. Tieto informácie sú indikátormi, ktoré nás navádzajú k rovnakej podstate pomáhajúcich profesii a syndrómu. Tou je uzavretosť týchto ľudí do seba. Z toho vyplýva, že trpia narcizmom (Schmidbauer, 2015).

V pomáhajúcich profesiách narcizmus predstavuje „*nutkanie uskutočňovať ideály a dbať o blaho svojich zverencov.*“ (Schmidbauer, 2015, s.29). Navyše, narcizmus v pomáhajúcich profesiách je obzvlášť zosilňovaný a dráždený. Pretože človek, ktorý môže pomáhať iným ľudom, je svojim spôsobom „*nadčlovek*“. Takýto človek jedná so svojimi zverencami a zverenkyňami takým spôsobom, akoby jednal so svojim životom. Dokonca takéto jednanie je v jeho očiach nevyhnutné, čo je potom sprevádzané podceňovaním zverencov/ zverenkyň, urážaním a znehodnocovaním ich názorov (Schmidbauer, 2015).

Schmidbauer hovorí o identifikovaní piatich zložiek v syndróme pomocníka, ktoré majú z nášho pohľadu veľmi veľa spoločného s tým, čo sme doposiaľ uviedli o narcizme (Schmidbauer, 2015, s.31-50):

1. *Odmietnuté dieťa*. Podstatou tejto zložky je *presvedčenie človeka o odmietnutí otvorenia sa takým emocionálnym oblastiam*, v ktorých sa on sám cíti slabý a nedokonalý. Toto odmietnutie je spôsobené tým, že chce pôsobiť silným dojmom a zanechávať za sebou neuveriteľné výkony. Takýmto spôsobom dokazuje svoju vysokú hodnotu a cenné schopnosti. Odmietnuté dieťa v človeku pomáhajúcej profesii predstavuje niečo, čo má hlboko v sebe, a vyvoláva to v ňom *pocity bezmocnosti*. Tie sú vyvolané spomínaným odmietnutím tých emocionálnych oblastí, v ktorých sa cíti slabý. Hĺbka tejto zložky spočíva v ťažkom detstve ľudí v pomáhajúcich profesiách. Pomocníci a pomocníčky v detstve mnohokrát pociťovali odstrčenie zo strany rodičov. „*Zanedbané deti sa stávajú buď ľuďmi disocálnymi (kriminálnymi), alebo príliš sociálnymi.*“ (Schmidbauer, 2015, s.31). Je však pravdepodobnejšie, že syndróm pomocníka sa vyvinie u detí, ktoré predstavovali v živote svojich rodičov partnerskú náhradu. Odmietnuté dieťa, predstavuje „*zraniteľnosť, závislosť, detskú túžbu po uznaní, potrebu exhibicionistického vyjadrenia vlastného narcizmu.*“ (Schmidbauer, 2015, s.32).
2. *Identifikácia s ideálnym Self*. Podstatou tejto zložky je *nevedomé správanie pomocníka/pomocníčky*. Ide o nevedomosť *surovejšieho, chťivejšieho správania*, ktoré si vedomo neprípúšťa. Toto je možnosť ako môžu byť pomocníci/pomocníčky k sebe prísnejší/prísnejšie. Nadja je kritickejšie, trestajúcejšie než Ja (Self). Identifikácia s ideálnym Self „*predstavuje akúsi zmes nášho veľikášstva, pevného zastávania ideálov, ktoré uznávame, a vysokých nárokov na seba a svoju prácu.*“ (Geringová, 2011, s.97). Sklamanie ideálneho Self znamená pociť hanby. Nadja a ideálne Self sa v prípade syndrómu pomocníka veľmi vysilujú a nahrádzajú tak diferencovanú štruktúru Self. Toto im umožňuje vnímať potreby zverencov/zverenkýň ako svoje vlastné.
3. *Uhýbanie sa pred vzájomnosťou*. Podstata spočíva v tom, že pomocník/pomocníčka *nedokáže vnímať svoje vlastné emocionálne potreby*. Toto sa deje v dôsledku toho, že pomocník/pomocníčka odmietol/odmietla dieťa v sebe. Pomocník/ pomocníčka sa vyhýba vzťahom, pretože nedokáže vnímať komunikáciu o emóciách medzi dospelými ľuďmi. Musí neustále pociťovať, že druhá osoba je na ňom/nej závislá a túži, aby ju/jeho pokladala za nenahraditeľnú/nenahraditeľného. Jedno z nebezpečenstiev pomocníkov/pomocníčok *sú priania*. Hlavné tie, ktoré súvisia s *detskými vlastnosťami*. Ich filozofia znie: Ak si niečo želim, som závislý/závislá a ukazujem tým, že niečo/niekoho potrebujem. V konečnom dôsledku nedokážu nič a nikoho prijať. Dokážu len dávať, čo je pre nich strategické, pretože táto pozícia dávajúceho/dávajúcej mu/jej „*umožňuje udržať si status nezávislosti, nezadĺženosti a kontroly.*“ (Geringová, 2011, s.100).
4. *Neuspokojiteľné narcistické potreby*. Podstatou je vytvorenie si obranného mechanizmu nazývaného *reaktívny výtvor*. Príkladom takéhoto obranného mechanizmu je *anorexia*, ktorou trpí mnoho žien. Veľa anorektických žien sa bojí stať dospelými, pretože si nedokážu idealizovať svoju matku, tento strach je nevedomý. Vo svojom vnútri túžia byť stále dieťaťom, o ktoré sa bude neustále niekto starať. Keďže nedokážu *byť citlivé* k svojim vnútorným emóciám, neprežívajú ani túto túžbu. Miesto toho, aby ich ovládla túžba byť dieťaťom, ovládla ich „*chorobná túžba triumfovať vlastným hladovaním a získať dokonalú postavu bez náznakov detských „faldíkov“ ale aj ženskosti.*“ (Schmidbauer, 2015, s.42). Anorektické ženy však myslia na jedlo stále, avšak orálne potreby (jedenie) vidí u každého jedného človeka, len u seba nie. Myslí na následky, ktoré prichádzajú po jeho konzumácii, na to, ako sa to odzrkadlí na jej tele a pod. Tieto myšlienky jej berú chuť do jedla, takže sa rozhodne nejest. „*A ten, ktorý sa nasýtiť nesmie, stáva sa nenásytným.*“ (Schmidbauer, 2015, s.43). Nenásytnosť sa neviaže len na jedlo, často sa spája s perfekcionizmom, a hlavným bodom pre perfekcionizmus je usilovanie sa o dokonalosť.
5. *Nepriama agresia*. Podstata spočíva v dynamike odmietnutého dieťaťa. V odmietnutom dieťati sa časom *stupňuje*

agresivita. V dôsledku toho, že sa dieťa nemôže zrkadliť také, aké je, sú ranené jeho detské potreba a narastá v ňom *narcistický hnev*. Tento hnev sa neskôr v živote dieťaťa prejavuje dilemou, ktorá má dve strany: a) *túžba po pomste dospelým*, pretože ho nerešpektujú; b) *strach z pomsty sa*, pretože dieťa vie, že všetky zdroje pre jeho život vlastnia a ovládajú dospelí. V dospelosti sa potom púšťa do grandiózneho úsilia zvládnutia dilemy z detstva. Týmto spôsobom si pomocník/pomocníčka myslí, že dosiahne lepší život na zemi pre všetkých. Cíti sa ako spasiteľ/spasiteľka ľudstva alebo anjel. Preto sa k ostatným správa veľmi zdvorilo a svoj hnev vyjadruje veľmi nepriamym spôsobom. Nepriama „*agresia sa zameriava proti všetkému, čo ohrozuje interakciu medzi pomocníkom a jeho zverencom*.“ (Schmidbauer, 2015, s.49). Nepriama agresia nie je viditeľná, ukazuje sa v situáciách, kedy je pomocník/pomocníčka nespokojný/nespokojná. Spravidla sa zameriava na zverenca/zverenkyňu v situáciách, kedy ho/ju prestane poslúchať, resp. kedy prestane robiť to, čo pomocník/pomocníčka diktuje.

Oblasť pomáhajúcej profesie a narcizmus

Pomáhajúca profesia je termín, ktorý označuje „*skupinu povolání, ktoré sú založené na profesijnej pomoci druhým ľuďom*.“ (Géringová, 2011, s.21). Z toho vyplýva, že pomáhajúce profesie predstavujú systém, kde na jednej strane stoja pomocníci/ pomocníčky (sociálni pracovníci/sociálne pracovníčky, učitelia/učiteľky, lekári/lekárky, terapeuti/terapeutky, psychológovia/psychologičky a pod.) a na strane druhej stoja ľudia, ktorým je pomoc určená (pacienti/pacientky, žiaci/žiačky, klienti/klientky a pod.). Ľudia pracujúci v pomáhajúcej profesii by mali disponovať takými vlastnosťami, ako napríklad: ľudskosť, priateľskosť, flexibilita, trpezlivosť, ochota, empatia, vyrovnanosť, zmysel pre humor a mnoho ďalších (Géringová, 2011). Nesmieme zabúdať, že ľudia z oblasti pomáhajúcich profesii sú tiež len ľudia. Majú emócie, rovnako ako iní. Neexistuje nik, kto by

potláčal svoje emócie bez toho, aby sa nepoškodila štruktúra jeho osobnosti (Schmidbauer, 2015).

Z uvedeného vyplýva, že tak, ako v každej inej oblasti, aj v oblasti pomáhajúcich profesii sa vyskytujú určité výnimky. V oblasti pomáhajúcich profesii Schmidbauer vytvoril termín *narcistickí páchatelia*, ktorých popisuje kolísaním nálad. Títo ľudia tiež disponujú sexuálnymi „*prešľapmi*“, ktoré vznikajú tak, že sa narcistickí páchatelia jednoducho nechajú unášať svojou fantáziou. Tá im okrem iného napovedá, že aj ich pacienti/pacientky sú len ľudia a tiež majú potreby rovnako ako oni sami. Dôvod, prečo si narcistickí páchatelia idealizujú sexuálny prenos, spočíva v ich neschopnosti odlišovať svoje potreby od potrieb svojich pacientov/pacientok (Schmidbauer, 2015). Narcistickí páchatelia si „*zamieňajú význam znalosti o vlastnej osobe pre terapeutickú prácu s naivnou domnienkou, že to, čo pociťujú oni sami, musí byť dobré aj pre druhých*.“ (Schmidbauer, 2015, s.96).

Pre zosumarizovanie toho, čím sa narcistickí páchatelia vyznačujú, uvádzame krátky zoznam (Schmidbauer, 2015, s.96-97):

1. *Zmes telesného a pracovného vzťahu*. Narcistickí/ narcistické páchatelia/páchatelky vnímajú pracovný stereotyp ako nudu. Preto je akákoľvek forma „*oživenia*“ vítaná. Takisto sú netrpezliví/netrpezlivé a nedokážu spracovať kritiku na ich osobu. Častokrát nedokážu rozlíšiť hranicu medzi prácou a súkromím. Vzťah s ich zverencami/zverenkyňami prekračuje hranice únosnosti. Profesionalita v tomto prípade stráca význam. Vzniknuté „*zmesi*“ vzťahov vo veľkej miere ovplyvňujú profesionálnu kvalitu pomáhajúceho/pomáhajúcej.
2. *Lipnutie na dvojitej idealizácii*. Narcistickí/ narcistické páchatelia/páchatelky sa nedokážu v mnohých prípadoch vzdať žiadnej zo svojich idealizácií. To znamená, že ak narcistickí/narcistické páchatelia/páchatelky naviažu milostný vzťah so svojim/svojou zverencom/zverenkyňou, nebudú sa chcieť vzdať ani statusu milenca/milenky, ani statusu pomáhajúcej/pomáhajúceho. Naďalej budú trvať na tom, aby boli v profesijnom, ale aj mileneckom vzťahu.
3. *Manipulácia s tými, ktorým je pomoc určená*. Narcistickí/narcistické páchatelia/páchatelky

najčastejšie manipulujú so svojimi klientmi/klientkami v tom, aby sa nikomu nezdôverovali o tom, ako spolu trávajú čas (spravidla ide o sexuálny styk). Tiež im zakazujú obracať sa na iného/inú odborníka/odborníčku. Boja sa akéhokoľvek rizika, ktoré by mohlo ohroziť ich postavenie v profesii.

4. *V sexuálnych interakciách môžeme pozorovať pregenitálne prvky.* V sexuálnych vzťahoch narcistických páchatel'ov/páchateliek môžeme pozorovať sadomasochistické obsahy. Tie sa nachádzajú napríklad v sexuálnych prešľapoch: buď pomáhajúci/pomáhajúca bude žiadať o pochopenie, alebo sa bude vyhrážať za krivé obvinenie. Sexuálna interakcia narcistických páchatel'ov/páchateliek má často za cieľ „donjuanizmus: pýcha, že získal/získala toľko a toľko žien/mužov.“ (Schmidbauer, 2015, s.97).

ZÁVER

Nebezpečenstvo narcizmu v pomáhajúcich profesiách vidíme predovšetkým v nedoriešených primárnych vzťahoch pomocníkov a pomocníčok. „Zaseknutie sa“ v pregenitálnom štádiu nedovoľuje pomocníkom a pomocníčkam rozvíjať a viesť hlbšie vzťahy. To znamená, že podstata nebezpečenstva narcizmu spočíva vo vzťahovosti. Akékoľvek vzťahy, ktoré si vytvoril/vytvára narcistický človek sú nebezpečné, resp. škodlivé, pretože sú nezrelé. Je dôležité uvedomenie si toho, akej hrozbe vystavujú seba, ale aj iných ľudí, keď si nie sú vedomí dôsledkov narcizmu. Uvedomenie si nezrelosti vzťahov, resp. nedoriešených vzťahov, je prvým krokom k ceste „vyliečenia sa“. Aj v tomto prípade je uvedomelosť spôsob, ktorý spája ľudí. Ponúka ľuďom možnosť, ako žiť na jednej planéte kvalitnejší, plnohodnotnejší a humánnejší život.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1.] BANAI, E. et al. 2005. „Selfobject“ needs in Kohut's self psychology: Links With Attachment, Self-Cohesion, Affect Regulation, and Adjustment. In *Psychoanalytic Psychology*. Vol.22. No.2. s.224-260. ISSN 0736-9735.
- [2.] BARNHILL, J-W. 2015. Psychické poruchy kazuistiky: Diagnostika podľa DSM-5™. Bratislava: Vydavateľstvo F. 266s. ISBN 978-80-88952-83-1.
- [3.] BARTOŠ, F. 2010. Širší souvislosti neklinického narcismu: profesní život, komunikace a sebekontrola. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. Vol.46. No.5. s.745-769. ISSN 0038-0288.
- [4.] BONELLI, R-M. 2018. Mužský narcizmus: Jak ho pochopit a proměnit. Praha: Portál, s.r.o. 184s. ISBN 978-80-262-1295-9.
- [5.] BOWLBY, J. 1982. Attachment and loss. New York: Basic Books. 425s. ISBN 0-465-00543-8.
- [6.] CORNEAU, G. 2012. Chybějící otec, chybující syn: Jak absence otce ovlivňuje utváření mužské identity. Praha: Portál, s.r.o. 192s. ISBN 978-80-262-0075-8.
- [7.] DAELE, L. 1981. The self-psychologies of Heinz Kohut and Karen Horney: a comparative examination. In *The American Journal of psychoanalysis*. Vol.41. No.4. ISSN 0002-9548.
- [8.] DOMBEK, K. 2017. Sebestvo tých druhých: Esej o strachu z narcizmu. Inaque. 176s. ISBN 978-80-89737-67-3.
- [9.] DRAPELA, V-J. 2011. Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, s.r.o. 176s. ISBN 978-80-262-0040-6.
- [10.] FREUD, S. 1971. Vybrané spisy III: Práce k sexuální teorii a k učení o neurosách. Praha: Avicenum zdravotnické nakladatelství. 400s.
- [11.] FROMM, E. 1969. Lidské srdce: jeho nadání k dobru a zlu. Praha: Mladá fronta. 136s.
- [12.] GENDLIN, E-T. 2016. Dialog s prožíváním: Tělo a rozumění v psychoterapii a mimo ni. Praha: Nakladatelství JEŽEK. 188s. ISBN 978-80-85996-46-3.
- [13.] GÉRINGOVÁ, J. 2011. Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Praha: Nakladatelství TRITON. 200s. ISBN 978-80-7387-394-3.
- [14.] GUILÉ J-M. 1996. Identifying Narcissistic Personality Disorders in Preadolescents. In *Canadian journal of psychiatry*. Vol. 41. s.343-349. ISSN 0706-7437.
- [15.] HALL, C-S. LINZEY, G. 1997. Psychológia osobnosti. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 510s. ISBN 80-08-00994-2.
- [16.] HORNEY, K. 1947. New ways in psychoanalysis. Great Britain: Butler & Tanner Ltd. Frome and London. 313s.
- [17.] HORNEY, K. 1999. The Neurotic Personality of Our Time. Psychology Press. 299s. ISBN 978-04-1521-096-6.
- [18.] HORNEY, K. 2001. Neuróza a lidský růst: Zápas o seberealizaci. Praha: Nakladatelství TRITON. 344s. ISBN 80-7205-715-4.
- [19.] JOSEPH, S. 2018. Autenticita: Jak být sám sebou a proč na tom záleží. Praha: Portál, s.r.o. 192s. ISBN 978-80-262-1361-1.
- [20.] KERNBERG, O-F. 2011. Normální a patologická láska: Pohled současné psychoanalýzy. Praha: Portál. 232s. ISBN 978-80-736-7892-0.
- [21.] KOHUT, H. WOLF, E-S. 1978. The disorders of the self and their treatment: An outline. In *The International Journal of Psychoanalysis*. Vol.59. No.4. s.413-425. ISSN 1745-8315.

- [22.] KUN, N-A. 1958. Legendy a mýty starého Grécka. Martin: Tlačiarne Slovenského národného povstania. 337s.
- [23.] LASCH, CH. 2016. Kultura narcismu: Americký život ve věku snižujících se očekávání. Praha: Nakladatelství TRITON. 304s. ISBN 978-80-7553-000-4.
- [24.] MILLON, T. et al. 2004. Personality Disorders in Modern Life. John Wiley & Sons, Inc. 610s. ISBN 0-471-23734-5.
- [25.] NAVARO, J. POYNTER, T-S. 2015. Nebezpečné osobnosti: Jak je odhalit a chránit se před nimi. Praha: Grada Publishing, a.s. 208s. ISBN 978-80-247-5487-1.
- [26.] NOVÁK, T. LÁSKOVÁ, H. 2016. Peklo v duši deprese a mánie. Praha: Grada Publishing, a.s. 144s. ISBN 978-80-247-5851-0.
- [27.] Psychoanalysis and capitalism. In *Time: the weekly newsmagazine* [online]. 1956. Apr. 23. [cit. 2019-04-16] Vol. LXVII. No. 17. Dostupné na internetu: <https://stottilien.com/2014/05/13/who-killed-freud-and-is-psychoanalysis-dead-too/>.
- [28.] RABOCH, J. a kol. 2015. DSM-5® (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch). Praha: Hogrefe – Testcentrum. 1032s. ISBN 978-80-86471-52-5.
- [29.] RÖHR, H-P. 2016. Narcismus – vnitřní žalář: Vznik poruchy, průběh a možnosti jejího překonání. Praha: Portál, s.r.o. 160s. ISBN 978-80-262-1080-1.
- [30.] RUSSELL, G-A. 1985. Narcissism and the narcissistic personality disorder: A comparison of the theories of Kernberg and Kohut. In *British Journal of Medical Psychology*. Vol.53. s.137-148.
- [31.] SÉLEŠOVÁ, P. a kol. 2013. Přehledové studie: Historie konceptu narcismu z psychodynamické perspektivy. In *Československá psychologie*. Ročník LVII. Číslo 1. ISSN 0009-062X.
- [32.] SCHMIDBAUER, W. 2015. Syndrom pomocníka: Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích. Praha: Portál, s.r.o. 240s. ISBN 978-80-262-0865-5.
- [33.] VÁGNEROVÁ, M. 2014. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, s.r.o. 816s. ISBN 978-80-262-0696-5.
- [34.] WACHTEL, P-L. 2014. An Integrative Relation Point of View. In *Psychotherapy*. Vol.51. No.3. s.342-349. ISSN 0033-3204

Psychometrické charakteristiky Dotazníka verbálnej tvorivosti

Podmanická Paulína, Robert Tomšík

*Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,
Dražovská 4, podmanickap@gmail.com, rtomsik@ukf.sk*

Abstrakt: Témou príspevku sú psychometrické charakteristiky Dotazníka verbálnej tvorivosti. Príspevok bližšie charakterizuje tvorivosť a tvorivé myslenie z teoretického hľadiska. Zaoberá sa priblížením spôsobov merania tvorivosti, kde sa upriamuje na charakteristiku jednotlivých testov divergentného myslenia. Predstavuje Dotazník merania tvorivosti a následne poukazuje na jeho možnosti využitie v praxi. Výskum sa zameriava na zistenie validity a reliability daného dotazníka a následne štatistické spracovanie získaných dát. Výsledky následne poukazujú na možné zmeny v rámci štruktúry dotazníka s cieľom zvýšenia jeho validity a reliability.

Kľúčové slová: tvorivosť, verbálna tvorivosť, meranie tvorivosti.

Abstract: The topic of this article is psychometric characteristics of verbal creativity questionnaire. It more deeply characterizes creativity and creative thinking from theoretical point of view. It tries to bring closer look into techniques of measuring creativity where it focuses on characteristics of different tests of divergent thinking. This article presents the questionnaire of measuring creativity and it shows its usage in practice. The research aims at validity and reliability of certain questionnaire and statistic data processing. The results suggest possible changes in the structure of the questionnaire in order to raise its validity and reliability.

Keywords: creativity, verbal creativity, measuring creativity

1 ÚVOD

Tvorivosť a meranie tvorivého myslenia sa považuje za veľmi náročný proces, nakoľko ho ovplyvňuje viacero činiteľov a môže sa prejavovať v rôznych oblastiach života.

Už niekoľko storočí sa ľudstvo pokúša túto danosť rôznymi spôsobmi zmerať. V minulosti sa za tvorivých považovali v spoločnosti najmä Gréci a ich tvorivosť sa merala práve „úspechom“ ich diel, ktoré často zobrazovali bežný život ale aj duchovno. V súčasnosti existuje niekoľko overených

a spoľahlivých spôsobov merania tvorivosti a tvorivého myslenia, ktoré dokážu mieru tvorivosti štatisticky spracovať. Jedným z nich sú aj testy divergentného myslenia, ktoré túto činnosť značne uľahčujú. Cieľom príspevku je teoretické vysvetlenie niekoľkých overených nástrojov merania tvorivosti a objektívne zhodnotenie ich kladov a záporov. Rovnako tak sa však príspevok zameriava na zistenie validity a reliability výskumného nástroja, zostrojeného na zisťovanie verbálnej tvorivosti žiakov. Okrem samotného opisu daného výskumného nástroja sa pozornosť upriamuje aj na prácu s týmto nástrojom. Záverečná časť príspevku ponúkne spracované štatistické dáta získané pri realizovaní Dotazníka verbálnej tvorivosti u vybratej výskumnej vzorky. Na základe získaných výsledkov budú uvedené odporúčania pre prax.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vo všeobecnosti môžeme tvorivé myslenie definovať ako myslenie, ktoré sa vyznačuje kreativitou a originalitou. Výsledok tohto myslenia následne označujeme za produkt, ktorý je hodnotný, nový, užitočný, využiteľný a originálny. Tvorivý proces teda môže priniesť produkty z oblasti vedeckej, hudobnej či výtvarnej (Žák, 2004). Szobiová (2004) tvrdí, že tvorivé myslenie sa prejavuje aj pri riešení problémov, kedy účastníci tohto problému nepoužívajú na riešenie svoje doterajšie skúsenosti, ale využívajú nové a neoverené postupy. Je teda možné tvrdiť, že človek, ktorý je tvorivý, zameriava svoju činnosť na ciele, ktoré doteraz neboli poznané. Pri ceste k týmto cieľom však v prvom rade musí zvládnuť veci, ktoré už pred ním niekto objavil a zaoberal sa nimi. Tvorivosť a tvorivé myslenie sa vyskytuje v rôznych oblastiach ľudskej spoločnosti. Príspevok sme zamerali konkrétnejšie na verbálnu tvorivosť a jej meranie.

Verbálna tvorivosť

Torrance (1962) hovoril o verbálnej tvorivosti ako o tvorivosti, ktorej podstatou je produkovanie odpovedí, ktoré sa vyznačujú novosťou a užitočnosťou. Odpovede sú vo verbálnej podobe. Hartl, Hartlová (2000) považujú verbálnu tvorivosť za schopnosť jednotlivca realizovať rečové prejavy, ktoré sa vyznačujú hodnotou v rámci komunikačného procesu, novosťou a pôvodnosťou. Vorbeya (2014) vo svojej publikácii definuje verbálnu tvorivosť ako tvorivosť prejavujúcu sa v rýchlosti reči, originalite, ktorá sa vyznačuje tvorením netradičných a vzácnych myšlienok a riešení a flexibilitu, ktorá poskytuje jednotlivcovi schopnosť preskakovať z obsahu jednej témy na obsah druhej témy. Vo všeobecnosti ju však môžeme považovať za formu výstupu, ktorý sa stáva nositeľom pre určité verbálne správanie (Runco, 1997). Jedná sa o slovný prejav čiže opak neverbálneho prejavu. Verbálna tvorivosť je najčastejšie spájaná s literatúrou no objavujeme ju aj v bežných rozhovoroch realizovaných každý deň. Za neoddeliteľnú súčasť verbálnej tvorivosti považujeme humor. Tvoriví ľudia sú vo väčšine nie len vtipnejší, ale majú schopnosť samostatne humor tvoriť a produkovat' (Hartl, Hartlová, 2000). V slovenskom jazyku za najvyššiu mieru tvorivosti považujeme vlastnú činnosť žiakov, ktorá je spojená s literatúrou. Jedná sa napríklad o písanie poézie, prózy, poviedok, ale aj realizácií prednesov či interpretácií (Zelina, 1999). Zelina (1999) vo svojej publikácii uvádza niekoľko procesov, ktoré možno použiť na zvyšovanie verbálnej tvorivosti žiakov v rámci Slovenského jazyka:

- Odvaha prezentovať svoju vlastnú myšlienku v rámci kolektívu alebo pred autoritou
- Rozvoj fantázie, obrazotvornosti a predstavivosti
- Hľadanie alternatív a uvedomovanie si komplikovanosti vzťahov

Možnosti merania tvorivosti

Meranie alebo diagnostika tvorivosti je vo všeobecnosti chápaná ako pomerne problematický proces a to najmä v školskom prostredí, kde hodnotenia učiteľa je mnohokrát do veľkej miery subjektívne. Z tohto dôvodu je vo väčšine prípadov vhodné, aby meranie vykonával nezainteresovaný hodnotiaci subjekt. Druhá alternatíva hodnotenia

tvorivosti spočíva v komparácii výsledkov od viacerých nezávislých hodnotiacich subjektov (Lokša, Lokšová, 1999). V súčasnosti sú najviac využívané testy divergentného myslenia, To znamená že skúšaná osoba pracuje s problémami, na ktoré poskytuje viaceré odpovede, ktoré sa vyznačujú originalitou. Možnosť a nutnosť viacerých odpovedí je znakom, ktorým sa tieto testy v značnej miere odlišujú od testov inteligencie. Testom je však veľmi často vytykané ich zameranie sa len na určitú zložku tvorivosti. Rovnako je za ich nedostatok označované nedostatočné prepojenie s realitou. Úlohy sú sústredené na výkon v štandardných situáciách a následne je takmer nemožné zaznamenať všetky stránky komplexnosti riešenia daného problému (Szobiová, 2004). Podstatou divergentných testov je, aby skúmaná osobnosť vyprodukovala čo najviac najoriginálnejších riešení na daný podnet. Testy sú následne hodnotené na základe fluencie, flexibility, elaborácie a originality. Problémom pri testoch divergentného myslenia je, že výsledky nemožno spracovať do Gausovej krivky, ktorá je bežne využívaná pri iných typoch testov. Na základe toho je teda nemožné poukazovať na fakt, že niekto má tvorivosti viac a niekto menej (Kollárik, Sollárová, 2004).

Guilfordove testy tvorivosti

J. P. Guilford je známy najmä pre svoj názor, že tvorivosťou ako vlastnosťou disponujú všetci ľudia, no stupeň tvorivostných schopností je u každého iný. Z tohto dôvodu je možné tvorivú schopnosť jednotlivca zvyšovať Guilfordove testy tvorivého myslenia (Guilford's tests of creative thinking) sú považované za jedny z najznámejších. Svojím obsahom sa zameriavajú na zisťovanie intelektových predpokladov jednotlivca na tvorivú činnosť. Guilford a jeho kolegovia vytvorili komplex testov, ktorými chceli skúmať každý faktor divergentného myslenia. Jednotlivé testy v tomto komplexe sú úzko zamerané na špecifické schopnosti (Glover, Ronning, Reynold, 1989). Testy sú delené na základe troch klasifikačných kritérií: 1. Operácie, 2. Obsahy, 3. Produkty. V rámci operácií rozlišujeme pamäť, konvergentnú produkciu, poznávanie, divergentnú produkciu a hodnotenie. Pod obsahmi rozumieme určitú skupinu informácií, na ktorých sa realizujú jednotlivé operácie. Môže ísť o skupinu informácií symbolickú, sémantickú alebo behaviorálnu. Produkt

je výsledok, do ktorého spadajú jednotky, triedy, vzťahy, systémy a transformácie. Guilfordovi je však vytýkané prevažne automatizovanie schopností a to, že jeho východiská boli často jednostranné (Tuma, 2001).

Torranceho testy tvorivého myslenia

Testy často nazývané len TTCT, sú testy zamerané na tvorivé myslenie, ktoré ponúkajú možnosť viacnásobných odpovedí. . Torrance založil svoje testy na Guilfordových predošlých zisteniach. Odpovede následne poskytujú možnosť zisťovať mentálne schopnosti, ktoré sú využívané pri tvorivých výkonoch. Pri zostavovaní týchto testov vychádzal E. P. Torrance zo životopisov eminentných ľudí, ktoré analyzoval. Zameriaval sa na skúmanie vlastností tvorivých ľudí a ich intelekt. Od Guilfordových sa odlišujú na základe rôzneho druhu myslenia pri každej aktivite. Guilfordove testy sa zameriavali prevažne na meranie jednej úzko špecifikovanej schopnosti. Vo všeobecnosti teda chápeme, že Torranceove testy sa orientujú na tvorivosť z komplexnejšieho hľadiska. Každý z testov je zostavený tak, aby sa dali identifikovať všetky faktory ovplyvňujúce divergentné myslenie čiže, fluencia, flexibilita, originalita a elaborácia. Rok 1984, kedy vyšlo tretie vydanie testov, priniesol však menšie kladenie dôležitosti na flexibilitu. Na vypracovanie testu má subjekt časové ohraničenie 30 – 45 minút (Jurčová, 1984). Torranceho testy sú zostavené tak, aby nebolo potrebné ich rámcovať vekom alebo kultúrne (Svoboda, 2005). Testy tvorí figurálna a verbálna zložka. Každá z týchto zložiek má dve súbežné formy A a B. Verbálnu časť tvoria 4 menšie testy.

- a) Pýtaj sa a hádaj predstavuje prvý subtest, ktorý je zameraný na proces zvedavosti, ktorú Torrance považoval za dôležitú vlastnosť, ktorá je vlastná tvorivým ľuďom. Je tu využívané kladenie otázok, ktoré sú zamerané na konkrétny obrázok. Úlohou skúšaného subjektu je odhadnúť rôzne príčiny deja a identifikovať rôzne následky a dohry danej situácie (Szobiová, 2004).
- b) Druhý subtest je tiež nazývaný ako zdokonaľovanie predmetu. Skúšaný subjekt tu pracuje s obrázkom hračky, pričom jeho úlohou je vymyslieť netradičný spôsob zlepšenia tejto hračky aby deti pri hre s ňou zažívali viac zábavy.

- c) V treťom subteste skúšaný subjekt pracuje na nie bežnom využití predmetu. Jeho úlohou je uviesť čo najviac použití daného predmetu, pričom tieto riešenia by mali byť zaujímavé a netradičné (Szobiová, 2004).
- d) Posledný subtest je zameraný na predstavivosť subjektu. Spočíva v uvedení možných dôsledkov situácie, ktorá ja nepravdepodobná. Subjekt má túto situáciu znázornenú na obrázku (Szobiová, 2004).

Figurálna zložka je založená na 3 subtestoch.

- a) Tvorenie obrázku spočíva v tom, že subjekt dostane vystrihnutý útvar, ktorý má tvar fazuľky. Jeho úlohou je tento tvar nalepiť a dokresliť tak, aby vznikol obrazec, pri ktorom sa subjekt domnieva, že by to nikoho iného nenapadlo nakresliť. V závere subjekt tomuto obrazcu vymyslí vtipné pomenovanie. Pri tomto teste sa hodnotí originalita a elaborácia obrázku aj názvu (Svoboda, 2005).
- b) Druhá časť je zameraná na neúplné figúry. Úlohou subjektu je využiť 10 neúplných obrazcov tak, aby vytvoril nápaditý predmet alebo obrázok a na záver k nemu vymyslieť rovnako nápaditý príbeh. Pri tomto subteste sú hodnotené všetky štyri faktory divergentného myslenia čiže okrem originality a elaborácie, aj fluencia a flexibilita obrázku ale aj príbehu. Test vychádza zo psychológie gestalt. Je úpravou Frackovej testu „drawingcompletion“ (Jurčová, 1984).
- c) Podstatou tretieho subtestu je *opakovanie obrazcov*. Subjekt má k dispozícii 30 súbežných čiar alebo 40 kruhov. Jeho úlohou je vytvoriť čo najviac nových figúr, ktoré si myslí, že by nikto iný nevytvoril. V tomto subteste sa rovnako ako v predošlom hodnotia všetky štyri faktory (Jurčová, 1984). Za mínusy testov sú označované často krát náročnosť administrácie a vyhodnotenia testu a rovnako tak fakt, že testy sú zamerané na meranie prevažne tvorivého potenciálu ako na meranie tvorivého výkonu (Runco, 1997).

Urbanov figurálny test tvorivého myslenia

Figurálny test tvorivého myslenia vychádza z nemeckej predlohy „Test zum Schöpferschen Denken-Zeichnerisch (TSD – Z). So základnou podobou testu prišiel v 80. rokoch 19. storočia Hans

G. Jellen. Po Jellenovom úmrtí sa testom začal zaoberať K. K. Urban, ktorý je označovaný za autora finálnej verzie testu. V roku 2002 Tomáš Kováč upravil test na naše pomery (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Test bol vytvorený ako reagovanie na diagnostiku tvorivého myslenia, ktoré bolo dlhoročne skúmané prostredníctvom Torrenceho testu tvorivosti. Primárne treba hovoriť o teste ako o screeningovom nástroji, ktorý je využívaný na identifikáciu jednotlivca s nadpriemerne vysokými tvorivými schopnosťami, ale aj jednotlivca, ktorého tvorivostné schopnosti sú podpriemerné. Test je viacstranne uplatniteľný, nakoľko ho možno využiť v poradenskej ale aj pracovnej oblasti psychológie. Rovnako tak je možné ho uplatniť u ľudí rôznej vekovej kategórie čo je od štyroch rokov až po ľudí vo veku deväťdesiat rokov. Urbanov test pozostáva z dvoch foriem A a B, pričom sa tieto formy líšia iba v otočení formy B od formy A o 180°. Skladá sa zo 6 nedokončených obrázkov (figur). Päť z nich (bodka, vlnovka, pravý uhol, prerušovaná čiara, polkruh) sa nachádza v štvorcovom ráme. Šiesty fragment (malé u) sa nachádza mimo štvorcového rámu. Pri riešení testu môže skúšaná osoba využívať iba čierne pero. Akékoľvek pomôcky vrátane gumeny a pravítka sa pri riešení nesmú využívať. Pri vypracovávaní je skúšanej osobe najprv predložená forma A a následne forma B testu (Szabiová, 2004). Pri zostavovaní testov sa Urban zamerával nie len na kognitívne aspekty ako sú divergentné myslenie a jedinečné schopnosti, zručnosti a vedomosti, ale svoju pozornosť sústredil aj na osobnostné aspekty jednotlivca ako sú cieľavedomosť a motivácia. Hodnotenie testu sa taktiež následne odvíja od zamerania sa na osobnostné aspekty jednotlivcov. V teste sa hodnotí 14 kategórií, ktorým sú jednotlivo pridávané body od nuly do troch alebo šiestich bodov. Výsledné skóre predstavuje sčítanie získaných bodov vo všetkých kategóriách. Výsledné hodnotenie však hovorí o tvorivých schopnostiach skúšanej osoby, nezahrňuje hodnotenie grafického prejavu. Pri hodnotení sa pozornosť upriamuje na pozornosť, spracovanie úloh, schopnosť obohatiť úlohu o nové prvky, využívanie humoru pri riešení úloh, odklon od stereotypov, abstrakcia a expresivnosť (Urban, Jellen, Kováč, 2002).

Schürerov test – KREATOS

Test KREATOS považujeme za kresebný test kreativity a osobnosti, nakoľko sa používa nie len na meranie kreativity ale tiež ako metóda na osobnostné diagnostikovanie. Prvý krát bol zverejnený v roku 1977. Účelom bolo, uplatniť ho ako výkonovú a projektovú pomôcku, kedy bolo vykonávané multidimenzinálne diagnostikovanie dospelujúcej mládeže (Schürer, 1977). Kreatos vo svojej podstate čerpá určité podnety z Torrancovho figurálneho testu. Test obsahuje dvanásť obrázkov, ktoré majú narastajúcu náročnosť. V teste je úlohou skúšaného subjektu dokresliť čiary na papieri tak, aby predstavovali formu zmysluplného obrázku pre neho a urobiť to spôsobom akým si myslí, že by to nikto iný neurobil. Následne tento obrázok subjekt výstižne pomenuje a v závere ho aj ohodnotí známku v škále od 1-5 (Svoboda, 2005). Test je možné zadávať individuálne aj skupinovo. V rámci hodnotenia sa posudzuje originalita riešenia kresby, originalita pomenovania kresby a spôsob hodnotenia vlastnej práce. Tiež sa však posudzuje technika kreslenia resp. spôsob akým jednotlivec spracoval kresbu (Schürer, 1977).

Opis výskumného nástroja

Na zisťovanie tvorivosti bol použitý test tvorivosti, ktorého autorkou je V. Kurincová – Čavojová. Test zostrojila pre potreby jej rigorózneho práce v roku 2004. Pri zostrojení daného testu vychádzala autorka z Guildfordových testov tvorivosti. Pozostáva sa z troch častí. V prvej časti sú otázky zamerané na analýzu následkov. Druhá časť je založená na hľadanie analógií (podobnosti) a tretia časť je zameraná na hľadanie alternatív. Test bol realizovaný skupinovo v jednotlivých triedach. Žiaci dostali hárok papiera, do ktorého vpisovali svoje odpovede. Časová dotácia na vyplnenie testu bola jedna vyučovacia hodina. Každý žiak vypracovával svoj test individuálne.

Odpovede žiakov boli hodnotené na základe dvoch aspektov: ideačnej fluencie (počet adekvátnych odpovedí) a originality. Jednotlivé otázky boli následne bodovo ohodnotené. V prípade, že sa odpoveď vyskytla iba raz a bola adekvátna jej boli udelené tri body. Dva body boli udelené v prípade, že sa daná odpoveď vyskytla dva krát. V prípade, že traja žiaci mali rovnakú odpoveď,

získali jeden bod. Ak sa daná odpoveď v teste vyskytla štyri a viac krát bolo jej pripísaných nula bodov.

Metodológia

Ciele výskumu

Cieľom výskumu bolo preskúmať stabilitu a objektivitu hodnotenia tvorivosti v čase u detí mladšieho školského veku. V rámci vyhodnocovania stability a objektivity hodnotenia tvorivosti v čase, sa výskum zaoberal štruktúrou Dotazníka tvorivosti (Kurincová-Čavojová, V., 2004) v zmysle vadility a reliability.

Výskumná vzorka

V októbri 2018 bolo realizované prvé meranie verbálnej tvorivosti na II.ZŠ M. R. Štefánika 17, v Žiari nad Hronom. Výskum bol realizovaný v štyroch triedach tretieho ročníka. Jedna z tried je zameraná na rozšírenú výučbu anglického jazyka. Do výskumu bolo zapojených celkovo $n=67$ detí. V nasledujúcom počte: 1. trieda 20 žiakov, 2. trieda 17 žiakov, 3. trieda 16 žiakov a 4. trieda 14 žiakov. V rámci rodového zastúpenia bolo $n=33$ chlapcov a $n=34$ dievčat. Žiadny z respondentov nebol vyučovaný na základe individuálne výchovno-vzdelávacieho plánu. Všetci respondenti nastúpili na povinnú školskú dochádzku v stanovenom termíne bez odkladu povinnej školskej dochádzky. Dvaja respondenti však tretí ročník absolvovali v školskom roku 2018/2019 druhý krát. Priemerný vek respondenta bol 9,56 rokov.

Štatistické spracovanie dát

Pri štatistickom spracovaní dát boli použité štatistické programy IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences) a STATA 13. Na opis výskumných dát boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná odchýlka a štandardná chyba priemeru). Normalita distribúcie dát výskumného súboru bola zisťovaná pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho testu normality.

Pre zistenie vnútornej konzistencie dotazníka bola aplikovaná faktorová analýza (Exploračná faktorová analýza, Principal Component Analysis) a pre zistenie reliability bola aplikovaná metóda Cronbachovo alfa.

Výsledky

Na identifikáciu jednotlivých faktorov bola použitá exploračná faktorová analýza (Principal Axis Factoring s Varimaxovou rotáciou; štatistický program SPSS ver. 21).

Počet možných faktorov sme určili Kaiserovou metódou. Na základe faktorovej analýzy bolo zistené, že jednotlivé položky Dotazníka tvorivosti tvoria tri dimenzie tvorivého myslenia: F1: Analýza následkov, F2: Hľadanie analógií, F3: Hľadanie alternatív. Výsledky faktorovej analýzy sú uvedené v Tabuľke 1.

Sýtenie jednotlivých položiek faktora tvorivosti sa pohybuje od -0,229 až 0,747. Dve položky nepresahovali hladinu sýtenia 0,300 [položka 4. *V čom sú si podobné kaktus a melón?*(0,283) a položka č. 10 *Na čo všetko by si mohol využiť zlomenú ceruzku?*(0,038)]. Čo znamená, že tieto položky by bolo vhodné perspektívne z dotazníka vypustiť alebo nahradiť. Reliabilita výskumného nástroja bola overovaná pomocou Cronbachovho alfa koeficientu. Nameraná hodnota koeficientu alfy Dotazníka tvorivosti bola $\alpha=0,578$. Z hľadiska reliability ako problematické sú položky: č. 5 *v čom sú si podobné kufr a hodiny?*, č. 1 *Čo by sa stalo, keby sa človek mohol stať neviditeľným?* a č. 10 *Na čo všetko by si mohol použiť zlomenú ceruzku?*. Uvedené položky znižujú mieru reliability Dotazníka tvorivosti a ich koeficient alfa je pod hladinou $\alpha<0,400$. Na základe analýzy konštatujeme, že uvedené položky by bolo vhodné reformulovať za cieľom zvýšenia vnútornej konzistencie a spoľahlivosti predmetného výskumného nástroja na zisťovanie miery tvorivosti.

Tabuľka 2

Eigenvalues a faktorová štruktúra Dotazníka tvorivosti

Položka	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings			Component		
	Total	% V	C %	Total	% V	C %	Total	% V	C %	F1	F2	F3
1	1,577	15,766	15,766	1,577	15,766	15,766	1,402	14,022	14,022	0,415	-0,172	0,169
2	1,324	13,244	29,010	1,324	13,244	29,010	1,341	13,410	27,433	0,531	0,304	-0,181
3	1,176	11,763	40,773	1,176	11,763	40,773	1,334	13,340	40,773	0,747	-0,041	-0,049
4	1,060	10,603	51,376							-0,237	0,283	0,138
5	1,050	10,501	61,877							-0,299	0,394	-0,219
6	0,939	9,391	71,268							0,179	0,600	0,003
7	0,829	8,291	79,558							-0,071	0,628	0,262
8	0,767	7,667	87,225							0,327	0,332	0,489
9	0,692	6,918	94,143							0,135	-0,201	0,610
10	0,586	5,857	100,000							-0,035	0,154	0,038

Pozn.: % V – percento variácie; C % -kumulatívne percento

ZÁVER

V prvej časti príspevku sme sa zamerali na teoretické priblíženie problematiky tvorivosti. Konkrétnejšie sme analyzovali verbálnu tvorivosť, ktorej meraniu sa venujeme v príspevku. Priblížili sme tiež možnosti využívané pri meraní tvorivého myslenia v praxi.

V ďalšej časti príspevku sme sa zamerali na overenie výskumného nástroja, zostrojeného na využívanie pri meraní verbálnej tvorivosti. Následne sme bližšie predstavili výskumný nástroj, Dotazník verbálnej tvorivosti a jeho štruktúru. Opísali sme výskumnú vzorku, pri ktorej sme daný výskumný nástroj použili. Uviedli sme metódy, ktoré boli použité pri štatistickom spracovaní dát. Cieľom výskumu bolo zistiť validitu a reliabilitu daného výskumného nástroja. Po spracovaní štatistickými metódami môžeme konštatovať problematické položky, ktoré do značnej miery validitu a reliabilitu dotazníka znižujú. Pre zvýšenie validity a reliability Dotazníka verbálnej tvorivosti odporúčame problémové položky reformulovať, prípadne ich z dotazníka odstrániť.

V rámci odporúčaní pre prax sme názoru, že dotazník je po preformulovaní problematických položiek vhodný na využívanie v praxi ako nástroj na poskytovanie všeobecného obrazu o verbálnej tvorivosti žiakov. Na podrobnejšiu analýzu tvorivosti však odporúčame využiť overené testy tvorivého myslenia ako napríklad Guildfordove kresebné testy

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Glover, J. A., Ronning, R. R. – Reynold, C. (1989). *Handbook of creativity*. New York: Plenum.
- [2]. Hartl, P., Hartlová, H. (2000), *Psychologický slovník* Praha:Portál.
- [3]. Jurčová, M. (1984). *Torranceho test tvorivého myslenia: teoretická časť*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- [4]. Kollárik, T., Sollárová, E. (2004). *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, a. s.
- [5]. Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornosť, motivace, relaxace a tvorivost*. Praha: Portál.
- [6]. Runco, M. A. (1997). *The creativity research handbook*. Cresskill: Hampton Press.

- [7]. Schürer, M. (1977). *KREATOS, Projekční kresební test kreativity a osobnosti*. Praha: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- [8]. Svoboda, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- [9]. Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. 2. vydanie. Bratislava: Stimul.
- [10]. Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [11]. Tuma, M. (2001). *Tvorivý proces človeka*. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky.
- [12]. Urban, K., K., Jellen, H., G., Kováč, T. (2003). *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): Příručka*. (L. Šilerová, Trans.). Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
- [13]. Vorbeyová a kol. (2014). Age Dynamics of Verbal Creativity at Pupils of Multidisciplinary Institution of Additional Education. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. vol. 146, s. 483-486
- [14]. Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press.
- [15]. Zelina, M. (1999). *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Metódy diagnostiky žiakov s poruchami učenia školským psychologom

Nikoleta Hlaváčová, Viktor Gatiaľ

*Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,
Dražovská 4, nikoleta.hlavacova@student.ukf.sk, vगतial@ukf.sk*

Abstrakt: Cieľom tejto štúdie je objasnenie problematiky porúch učenia, ktoré majú v posledných rokoch výrazne stúpajúcu tendenciu. Štúdia poukazuje na metódy využívané školskými psychologmi v smere diagnostiky špecifických porúch učenia, na kompetencie práce školského psychológa a tiež na sociálne dôsledky a vplyvy porúch učenia na žiakov.

Kľúčové slová: špecifické poruchy učenia, školský psychológ, diagnostika, metódy, sociálny status

Abstract: The aim of this study is to clarify the problem of learning disorders, which have been increasing significantly in recent years. The study highlights the methods used by school psychologists to diagnose specific learning disorders, the competences of school psychologists, and also the social consequences and effects of learning disorders on pupils.

Keywords: specific learning disorders, school psychologist, diagnostics, methods, social status

1 ÚVOD

Špecifické poruchy učenia sú v dnešnej dobe stále viac rozšírené v žiackom kolektíve a stali sa už takmer súčasťou vzdelávania žiakov. Psychologická diagnostika predstavuje významnú súčasť výchovno-vzdelávacej oblasti. Pomáha správne zadefinovať výskyt porúch učenia, prípadne určiť, akou špecifickou poruchou učenia žiak trpí a určiť mieru jej závažnosti. Bohužiaľ v našom vzdelávacom systéme, sú častokrát veľkou neznámou. O čom svedčí i nízke povedomie o problematike porúch učenia či už zo strany odborných zamestnancov, ktorým podľa Ustrohlavovej (2008), chýba už počas pregraduálneho vzdelávania povedomie o tejto oblasti či absencia poznatkov o poruchách učenia v radoch laickej verejnosti.

Školskí psychológovia ako odborníci s možnosťou orientačnej diagnostiky v smere porúch učenia sa primárne stretávajú s odporúčaniami pre pedagogicko-psychologické vyšetrenie kvôli podozreniu na výskyt poruchy učenia, ktoré ovplyvňujú žiakom nie len ich kognitívny rast ale i sociálne vplyvy.

Nízke povedomie o tejto problematike a taktiež i nedoceňovanie práce školských psychológov, respektíve nesprávne povedomie o kompetenciách ich práce nás viedol k zostaveniu tejto štúdie v ktorej, chceme stručne uviesť kompetencie školských psychológov tak ako ich uvádza zákon č. 317/2009 Z.z. Naším cieľom je i terminologické zadefinovanie špecifických porúch učenia, ktoré sme zostavovali podľa Diagnostického a štatistického manuálu a Medzinárodnej klasifikácie chorôb.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA

Školská psychológia sa venuje aspektom školy, školským podsystemom a napomáha k čo najlepšiemu rozvoju, zaoberá sa tiež problémami, ktoré môžu nastať u žiakov v smere, učenia, správania alebo profesionálneho zamerania v budúcnosti (Lehenová, 2013). E. Gajdošová (2015) dáva do povedomia, že školská psychológia sa v začiatkoch 21. storočia stáva súčasťou psychologických vied ako aplikovaná psychologická disciplína. Gajdošová (2015) uvádza, že novodobé problémy tohto storočia, medzi ktoré patria poruchy správania, agresia, šikana, rôzne druhy závislostí či depresie, si žiada výraznú úpravu koncepcie prípravy či vzdelania školského psychológa, ale i modifikáciu plánu práce psychológov pracujúcich v školách. Škola

a jej širšie zameranie má za cieľ rozvíjať kvality všetkých žiakov, čo podporil aj národný program Milénium. Školská psychológia nepracuje len s informáciami z oblasti psychológie, ale i príbuzných vied, ktoré majú blízky vzťah k edukačným činnostiam a škole. Jedná sa nielen o prax psychologickú, ale aj pedagogickú a učiteľskú prax (E. Gajdošová, 2015). V dnešnej dobe má naša krajina núdzu o školských psychológov priamo v školách či iných školských zariadeniach. Táto žiadosť vychádza zo strany učiteľov, rodičov, ba dokonca aj samotných žiakov nachádzajúcich sa na školách (E. Gajdošová, 2015). Podľa údajov Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky k 15. Septembru 2018 je na území Slovenska 2 777 základných a stredných škôl, vrátane gymnázií, konzervatórií a stredných odborných škôl. Pričom školských psychológov pôsobiach na území našej republiky je len 143 z čoho vyplýva že školského psychológa má len 5, 14% škôl na Slovensku. Podľa Gajdošovej (2015) školský psychológ musí vedieť určiť predpoklad žiaka ako aj v intelektových i všeobecných predpokladoch, či sa s výchovným poradcom radí o profesionálnej orientácii žiakov, spoznáva ich špeciálne potreby v rámci edukácie, je tiež zainteresovaný vo vytváraní individuálnych programov pre žiakov, rozvíja ich potenciál a talent, ale rovnako je aj prítomný pri žiakoch, ktorí majú problémy s učením či správaním a snaží sa usmerniť ich prácu na hodine. Preto je aj podľa nášho názoru, práca školského psychológa v škole nesmierne potrebná a jeho miesto vo výchovno-vzdelávacom systéme je nezastúpiteľné. *„Školský psychológ musí byť jedným z odborníkov, ktorí majú v tejto oblasti excelentné informácie nielen pre výkon identifikačnej, ale aj informačnej či osvetovej činnosti vo vzťahu k učiteľom a rodičom“* (Gatál a kol. 2011, s.7).

DIAGNOSTIKA A DIAGNOSTICKÉ METÓDY V ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIÍ

Podľa zákona č. 317/2009 Z.z. (§ 20 , odsek 2, s. 13) je školský psychológ odborne spôsobilý vykonávať činnosti týkajúce sa orientačnej psychologickkej diagnostiky či už vo forme individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva. Školský psychológ je kompetentnou osobou vykonávajúcou diagnostiku nielen

školského a výchovného procesu, ale i rodinnej a sociálnej oblasti (Zákon č. 317/2009 Z.z. §20, odsek 2, s.13). Diagnostické metódy a ich činnosť Čerešník (2010) chápe ako celok operácií, postupov či techník, kde konečným výsledkom je stanovenie diagnózy. Pri vyšetrení ide o nadobudnutie vedomostí o relevantnosti údajov, psychických stavov človeka spôsobom, ktorý bude rovnako vedecky i objektívne spoľahlivý. Čerešník (2010) uvádza, že diagnostika sa skutočne koná len v prípade, že je nevyhnutná a musí cieľu prispôbiť aj intenzitu skúmania. Základné informácie sa snaží čerpať z prirodzeného prostredia dieťaťa, preto je nutná prítomnosť dieťaťa počas celého procesu diagnostikovania. Diagnostik sa nezaujíma iba o osobnostné charakterové črty dieťaťa, ale i jeho blízkeho príbuzenstva (Čerešník, 2010). Keďže sa diagnostika porúch učenia u žiakov týka predovšetkým žiakov navštevujúcich prvý stupeň základnej školy, čiže žiakov mladšieho školského veku, dôležité je uvedomiť si vzťah k motivácii detí (Čerešník, 2010). Pozornosť u žiakov prvého stupňa je čoraz na vyššej úrovni. Dôležitým bodom, ktorý je nutné si uvedomiť je, že takto staré deti vedia pracovať s diagnostikom aj s absenciou rodiča, avšak je prítomné zvýšené riziko nadviazania pripútanosti sa na diagnostika (Čerešník, 2010).

Klinické metódy

Klinické metódy patria k najstarším metódam a podľa Čerešníka (2010) sa diagnostika môže vymedziť v kategóriách ako sú hodnotiace schopnosti, hodnotiace znalosti a spôsobilosti, hodnotenie osobnostnej štruktúry a emočné prežívanie. Práve klinické metódy nie je možné nahradiť žiadnymi inými metódami z dôvodu, že sa zakladajú na intuitívnych postupoch (Čerešník, 2010). Pre túto štúdiu sme sa rozhodli v skratke popísať, tri klinické metódy, ktoré nám školskí psychológovia označili za najčastejšie používané.

Pozorovanie je najstaršia výskumná metóda, ktorá, ako sme si už povedali, je súčasťou každej diagnostickej činnosti“ (Čerešník, 2010, s. 45). Ide o cieľavedomé pozorovanie zamerané na dosiahnutie stanoveného cieľa. **Rozhovor** je diagnostická metóda, ktorá je univerzálna a presahuje ciele ostatných metód“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001 in Čerešník, 2010, s.

52). Ide o chod získavania údajov, postojov, želaní i úzkostí klienta. Táto metóda je najviac založená na osobných skúsenostiach jedinca. „*Anamnézu realizujeme prostredníctvom riadeného rozhovoru. Informácie zaznamenávame ihneď v prítomnosti klienta*“ (Čerešník, 2010, s. 59).

Testové metódy

Podľa Čerešníka (2010) testové metódy chápeme ako spôsob diagnostiky, pri ktorom je nutné dodržiavanie noriem. Testy musia spĺňať reliabilitu, objektivitu, ktorá je určená aj tým, že výsledky testov musia byť zhodné bez vzťahu na osobu a nie je možné ich znehodnotenie (Čerešník, 2010). V tejto štúdií sme sa zamerali na testy inteligencie. Existujú rôzne inteligenčné testy pre deti i pre dospelých, ale vzhľadom na zameranosť tejto štúdie, sme sa rozhodli bližšie popísať prvú spomínanú klasifikačnú kategóriu (Čerešník, 2010).

Cattel culture fair intelligence test pri ktorom ide o testovanie inteligencie, s ktorou sa človek rodí. Tento test sa skladá zo 46 testových úloh, ktoré rozdeľujeme do subtestov, kde žiak dopĺňa sériu chýbajúcich obrázkov alebo hľadá kresbu, ktorá sa líši. Pri tomto druhu testu sa nezameriavame na časové skóre (Čerešník, 2010).

Koshove kocky sú inteligenčným testom kde úlohou žiaka je usporiadať kocky podľa vopred danej predlohy. Ide o test bez časového obmedzenia (Čerešník, 2010). Ide o vhodnú formu testu aj pre podpriemerných jedincov (Čerešník, 2010). Princíp hry sa skladá zo šestnástich kociek, kde sú strany rozdelené farbami (Čerešník, 2010). Červená, biela, modrá, žltá a posledné dve strany sú rozdelené podľa uhlopriečky na čiernobielo a žltomodro (Čerešník, 2010).

Ravenove progresívne matrice sú testom, ktorý sa) zameriava na schopnosť vyvodzovania vzťahov. Sám autor tvrdí, že ide o vlohy percipovať tvary, vzťahy a vyvodzovať logické súdy (Čerešník, 2010). Ú úlohou participantov je vyriešenie šesťdesiatich úloh, ktoré sú zadelené podľa správnosti do piatich príslušných kategórií a úlohou každého testovaného je vybrať zo 6 alebo 8 variantov jednu, ktorá zapadá do vopred stanoveného radu obrazcov (Čerešník, 2010).

Do skupiny komplexných testov inteligencie patrí **Wechslerov inteligenčný test pre deti WISC-III**, ktorý spolu s Woodcock Johnosonovým testom patria k štandardizovaným diagnostickým metódam

využívaných u nás. WISC- III je inteligenčný test pre deti od 6 – 16 rokov zostavený z 13 úlohou rozdelených na verbálne a neverbálne, pričom sa ich zameranie líši vo vzťahu k vedomostiam, a teda o tom, akú má jedinec schopnosť zameriavať sa na informácie, ktoré si neskôr ukladá do pamäti (Čerešník, 2010).

Diagnostické metódy v predškolskom veku

Diagnostika dieťaťa v predškolskom veku je veľmi dôležitou súčasťou prípravy na vstup do základnej školy. Diagnostika predškolača sa často prvý raz v živote dieťaťa objavuje pri prvom kontakte so školou, na zápise do prvého ročníka. Gatíal a kol. (2011, s.23) tvrdia, že „*je to tiež jedna z prvých možností identifikácie žiaka ohrozeného špecifickou poruchou učenia.*“ Dieťa musí mať zvládnuté vedomosti a zručnosti na úrovni dieťaťa v predškolskej dochádzke a taktiež musí vedieť správne a bez defektov používať reč, jazyk. Do úvahy sa samozrejme berie i vek dieťaťa, fyzická, psychická, sociálna a emocionálna pripravenosť. (Gatíal a kol. 2011). Takisto Gatíal a kol. (2011) tvrdia, že by sa mal brať na zreteľ nielen zrakový vnem a jeho správnosť u dieťaťa, ale najmä vnem sluchu, pretože práve ten priamo súvisí so vznikom špecifických porúch dieťaťa. Dôležitá je včasná diagnostika. Nemusí ísť o priamu diagnostiku porúch učenia, dôležité je zachytiť deficit v určitých oblastiach čo najskôr. Gatíal a kol. (2011) uvádzajú, že o deti s deficitom v niektorej z oblastí je potrebné prejavíť zvýšený záujem v tej danej oblasti už počas posledného roka v materskej škole, čo môže značne eliminovať problémy v škole. V súčasnej diagnostike školskej spôsobilosti podľa Gatíala a kol. (2011) patrí anamnéza rodiny a osoby dieťaťa, kde diagnostik zaznamená prekonané choroby, ale i možný výskyt problémov. Tiež rovnaký autor uvádza, že nevyhnutnou súčasťou je aj rozhovor s dieťaťom a samotné psychodiagnostické testy, ktorých súčasťou je určenie počtu predmetov, rozlíšiť kruh, štvorec, trojuholník a už spomínané rečové prejavy, súčasťou často býva aj test kresby osoby, ale i filipínska miera.

DIAGNOSTIKA ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA V ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGI

“*Niekoľko, koho si zamilujete, živná pôda frustrácie, zdroj hyperaktivity a nesústredenosti,*

vzdorovitosti, a nekonečná hádanka – to sú deti so špecifickými vývinovými poruchami v učení a správaní“ (Barancová, 2013, s. 12). K tomuto vyjadreniu sa nám nedá nepripojiť náš osobný názor, že deti, ktoré možno „tabuľkovo“ nespádajú medzi „normálne“ deti a hodnotenie vo vzdelávaní by nedosiahli najvyššie, sú často deťmi, ktoré dokážu dať človeku najviac energie, lásky a povzbudení do práce. Mnoho odborníkov v špeciálno-pedagogickej oblasti nám potvrdilo, že najmä tieto deti im dennodenne dávajú silu pokračovať v ich práci.

V nasledujúcom texte by sme chceli zdôrazniť akcentované oblasti špecifických porúch učenia v práci školského psychológa, ako spôsoby vyhľadávania žiakov s potenciálnymi problémami, vymedzenie problémov (v smere k poruchám učenia), s ktorými školský psychológ v škole môže prísť najčastejšie do kontaktu. Zameriavame sa tiež na terminológiu a na špecifické postupy v práci školského psychológa v tejto oblasti.

Terminológia špecifických porúch učenia

“*Pojem špecifické poruchy učenia označujú rôznorodú skupinu porúch prejavujúcich sa problémami v nadobúdaní základných vzdelávacích návykov ako je reč, písanie, čítanie alebo počítanie*“ (Harčáriková, 2008, s. 6) Tiež Harčáriková (2008) ozrejmuje, že špecifické poruchy učenia spadajú pod poruchy, ktoré sa prejavujú individuálne.

Hartl a Hartlová (2015, s. 422) pojem porucha v psychologickom slovníku definujú ako „*najčastejšie relatívne trvalé porušenie funkcie*“. Rovnako Hartl a Hartlová (2015 s. 126) objasňujú, že dys- (ktorou začína pomenovanie špecifických porúch učenia) je: „*predpona s významom zoslabnutia, poruchy*“. Mikulajová a Velecká (2012) vo svojom príspevku uvádzajú, že medzi špecifické poruchy, ktoré sú deťom najčastejšie diagnostikované, patrí najmä dyslexia. Tiež Jucovičová a Žáčková (2015) vo svojej publikácii uvádzajú, že špecifické poruchy učenia sa objavujú buď samostatne alebo ako komplex chorôb.

Veľmi sa nám páčilo pomenovanie týchto detí, ktoré použila vo svojom vyjadrení pre časopis Pán učiteľ, Barancová (2013): „*Tieto deti sú mimoriadne*.“ Nielen v tom, že majú mimoriadne potreby pri učení, ale sú mimoriadne citlivé, ale i tvrdohlavé.

Determinanty a rizikové faktory špecifických porúch učenia

Gatíal a kol. (2011) uvádzajú, ako determinant špecifických porúch učenia tiež **genetický (dedičný) vplyv**, podľa ktorého existujú rizikové faktory, ktoré podmieňujú vznik špecifických porúch učenia, ale ani oni priamo neurčujú, čo je možné v tejto oblasti zdediť. „*Genetický faktor preto nepovažujeme za faktor samostatný, ale je to niečo, čo môže vznik poruchy učenia podmieňovať*“ (Pokorná, 2011 in. Gatíal a kol. 2011 s. 11). Ďalšou príčinou, ktorú autori uvádzajú je **poškodenie CNS** v prenatálnom období, kde hrozbou môže byť infekčnosť matky, diferenciácia Rh faktorov, alkoholizmus alebo fajčenie (Gatíal a kol. 2011). Poškodenie môže samozrejme nastať aj priamo počas pôrodu, a to napríklad vdýchnutím plodovej vody, nedostatku kyslíka alebo nutným kliešťovým pôrodom (Gatíal a kol. 2011). Postnatálne obdobie je pre dieťa tiež veľmi rizikové. Tu Gatíal a kol. (2011) ako príčiny uvádzajú febrilné kŕče či meningitídu. Ďalšou možnosťou, ktorú autori uvádzajú, je **lateralita a dominancia hemisfér**, kde podľa Gatíala a kol. (2011 s. 12) „*..... v dôsledku nepravidelnosti vo vývine CNS dochádza k odchýlkam mozgovej aktivity pri činnostiach*.“

Podľa Barancovej (2013) sú špecifické poruchy učenia u žiaka typické neschopnosťou osvojiť si rýchlosť preberania učiva a príčiny tohto deficitu môžeme hľadať najmä v CNS človeka.

Rizikovými faktormi pri špecifických poruchách učenia sú napríklad **environmentálne faktory**, medzi ktoré patrí nízka hmotnosť dieťaťa pri pôrode či predčasný pôrod. Závažnou komplikáciou, ktorá môže spôsobiť poruchy učenia vo vyššom veku, je podľa DSM -5 (2013) fajčenie matky v prenatálnom období.

Medzi **genetické a psychologické faktory** podľa DSM – 5 (2013) spadá dedičnosť, rodinná anamnéza, kde je sedem až osemkrát vyššia pravdepodobnosť špecifickej poruchy učenia v prípade, že sa táto špecifická porucha vyskytla už u niektorých priamych príbuzných. Ide napríklad o rodičov, ktorým bola zistená špecifická porucha učenia a následne ich potomkov, pri ktorých je možné zistenie rovnakej poruchy z genetických faktorov.

Neoddeliteľným faktorom je taktiež **modifikátor smeru**, ktorý DSM -5 (2013) uvádza nasledovne. Nepozornosť u detí v predškolskom veku môže znamenať problém v čítaní a matematike v neskoršom veku. Tieto poruchy však nemusia byť automaticky diagnostikované ako špecifické poruchy učenia. Ďalším faktorom je **porucha reči** v predškolskom veku dieťaťa, ktorá môže vyústiť do špecifickej poruchy učenia v oblasti čítania a vyjadrovania sa. Ak je špecifická porucha učenia prítomná spolu s poruchou ADHD môže to viesť k horším výsledkom duševného zdravia.

Diagnostické problémy špecifických porúch učenia súvisia aj s **kultúrou**, v ktorej človek žije, hoci sa tieto poruchy vyskytujú vo všetkých národoch, jazykoch, kultúrach či rasách ľudí, tvrdí DSM-5 (2013). „*Napríklad, kognitívne požiadavky na spracovanie čítania a práce s číslami sa značne líšia od ortografie*“ (DSM-5, 2013, s. 72). V anglickom jazyku je učenie sa nepresné a pomalé v čítaní jednotlivých slov, pretože väčšina slov sa vyslovuje inak ako sa píše. V iných jazykoch ako sú napríklad nemčina alebo španielčina je čítanie síce pomalé, ale veľmi presné.

Diagnostické problémy často súvisia aj s **genderom**, kde DSM-5 (2013) jednoznačne potvrdzuje, že špecifickou poruchou učenia častejšie trpia muži než ženy a príkladá k tomu aj pomer, ktorý je od 2:1 do 3:1.

Sociálne dôsledky špecifických porúch učenia

Deti, ktoré trpia špecifickými poruchami, sa musia vyrovnávať nielen s iným prístupom v škole, ale i s mnohými negatívnymi reakciami okolia. Ďalej autorka dodáva aj to, že deti, ktoré majú poruchy učenia, majú sklon po neúspechoch v školskom prostredí k vzdávaniu sa a nízkej sebaúcte. Často sa tieto deti uťahujú do úzadia, ak sa opakovane dostávajú do situácií, v ktorých by mohli zlyhať. (Barancová, 2013) „*Nie je umením dokázať týmto deťom, že niečo nevedia, ale je umenie dať im príležitosť ukázať, že niečo vedia*“ (Barancová, 2013, s. 13).

Jednou z vecí, ktoré nás osobne veľmi zarmucujú je, že ešte aj v dnešnej dobe, ktorá je mimoriadne prístupná k získavaniu nových informácií, si stále mnoho ľudí mylí pojmy, a teda zle vysvetľuje mnohé poruchy či ochorenia. Často sa v laickej verejnosti pri problematike porúch učenia

stretávame so zastaraným názorom, že špecifické poruchy učenia sú výmysel modernej spoločnosti. Niekoľkokrát sme sa dostali do konfrontácie s ľuďmi, ktorí sebaisto a bez najmenšieho kúska informovanosti a vzdelanosti vyhlasovali, že deti nie sú „choré“, ale sú hlúpe. A tak sme sa začali zaujímať o späťnosť nízkej inteligencie s poruchami učenia. Od mnohých, na sebe nezávislých odborníkov sa naše domnienky o akomkoľvek prepojení týchto dvoch faktorov potvrdili a potvrdzuje to aj Gatíal a kol., (2011, s. 8), ktorí tvrdia : „*To, že dieťa so špecifickou poruchou učenia má inteligenciu v rámci normy je fakt, ktorý často zdôrazňujeme pri komunikácii s učiteľmi a rodičmi,*“ a rovnako nám náš názor potvrdila i Pokorná (2010, s. 21), a to nasledovne: „*Čítanie nie je závislé na inteligencii, ale na rozvoji kognitívnych funkcií. Všeobecná verbálna inteligencia sa bezprostredne vzťahuje k porozumeniu textu, nie k schopnosti čítať*“.

Špecifické poruchy učenia podľa MKCH- 10

MKCH-10 pod skratkou F 81 uvádza špecifické poruchy vývinu školských zručností. Pri týchto poruchách je osvojovanie si základných zručností potrebných v školskej dochádzke narušené od skorých období vývinu dieťaťa (MKCH- 10, 2016).

F 80.0 Špecifická porucha čítania

„*Hlavná črta poruchy je špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítania, ktorá nezávisí len od mentálneho veku, odchýlok zrakovej ostrosti alebo nevhodného spôsobu vyučovania*“ (MKCH- 10, 2016 s. 258). Ďalej MKCH – 10 (2013) uvádza, že sprievodným javom často môžu byť aj problémy pri vyslovovaní, ktoré často trápia až do vyšších vekových štádií. Medzi špecifické poruchy čítania patrí tzv. čítanie odzadu, vývinová dyslexia a špecifická retardácia čítania. MKCH – 10, (2016, s. 258) uvádza, že: „*špecifické poruchy učenia nezhrňa alexiu NS (R48.0), dyslexiu NS (R48.0) druhotné ťažkosti s čítaním pri emočných poruchách (F93.)*“

F 80.1 Špecifické poruchy hláskovania

Nosným deficitom, ktorý sa vyskytuje pri poruche F 80.1 je výrazne znížená schopnosť hláskovania či už vo forme pomalého vyslovovania hlások, ale i neskoršia znížená schopnosť správne písať slová. Príčinou špecifických porúch

hláskovania nie je len nízky mentálny vek dieťaťa či zlá zraková ostrosť alebo nedostatočné učenie žiakov (MKCH – 10, 2016).

F 80.2 Špecifické poruchy aritmetických schopností

„Porucha zahŕňa špecifické zníženie aritmetických schopností, ktoré sa nedá úplne vysvetliť celkovou mentálnou retardáciou alebo neprimeraným vyučovaním. Deficit sa týka zvládnutia základných početných výkonov sčítania, odčítania, násobenia a delenia a nie abstraktnejších matematických schopností v algebre, trigonometrii, geometrii, diferenciálnom a integrálnom počte“ (MKCH- 10, 2016, s. 259).

F 81.3 Zmiešaná porucha školských schopností

Do tejto kategórie podľa MKCH – 10 (2016) patria všetky poruchy, ktoré spĺňajú kritériá kategórií porúch F80.0, F80.1 a F80.2

F80.4 Iné vývinové poruchy školských zručností

Expresívnu poruchu písania MKCH-10 (2013) radí do tejto kategórie.

F80.5 Nešpecifikované vývinové poruchy školských zručností

MKCH– 10 (2016, s. 259) do tejto kategórie zaraďuje: „Neschopnosť učenia NS, porucha učenia NS, neschopnosť získavania poznatkov NS.“

Špecifické poruchy učenia podľa DSM- 5

Diagnostický a štatistický manual uvádza nasledovné delenie špecifických porúch učenia :

315.00 (F81.0) Špecifická porucha učenia so znevýhodnením/poškodením v čítaní, medzi ktoré patrí presnosť, rýchlosť, porozumenie pri čítaní (DSM-5,2013). Rýchlosť sa prejavuje v tom, že dieťa príliš dlho slabikuje slovo, alebo číta nepozorne a slová si domýšľa (Zelinková, 2003). Zelinková (2007) uvádza ako sprievodné javy dyslexie okrem rýchlosti aj chybovosť – ktorá je vyššie uvádzaná ako presnosť, kde si žiaci veľmi často zamieňajú tvarovo alebo zvukovo podobné písmená. Dôležitá je aj technika, akou žiak číta. Za nesprávnu techniku uvádza Zelinková (2007) dvojité čítanie - dieťa najprv slovo prečíta potichu a po hláskach až potom slovo vysloví nahlas.

„Dyslexiu spôsobujú deficity jazykovej povahy, predovšetkým v oblasti fonologických procesov, morfo-syntaktických schopností a pracovnej pamäti, tie sú markermi dyslexie a zároveň odlišujú deti s dyslexiou od ostatných slabých čitateľov“ (Mikulajová, Velecká, 2012, s.55) Jucovičová

a Žáčková (2015) uvádzajú, že príčinami dyslexie môže byť fonetický deficit, zrakový deficit, narušená schopnosť zrakovej analýzy a syntézy, porucha priestorovej orientácie, lateralita či nedostatočná zraková pamäť. Pri čítaní preskakujú riadky a je pre nich zložitý udržať pozornosť či bežné zamieňanie si tvarovo podobných písmen.

315.2 (F.81.1) Špecifická porucha učenia so znevýhodnením/poškodením v písomnom vyjadrení medzi ktoré DSM-5 (2013) zaraďuje správnosť, presnosť a jasnosť v oblasti písania a pravopisu.

„Dysgrafia je špecifická porucha grafického prejavu, najmä písania. Podkladom tejto poruchy býva najčastejšie porucha motoriky, zvlášť jemnej motoriky, ale niekedy aj v kombinácii s hrubou motorikou“ (Jucovičová, Žáčková, 2015 s. 13). Časté môžu byť aj problémy spojené so zrakovou ostrosťou, pamäťou, problémy lateralita ako napríklad skrížená lateralita, kde prejavom je „väčšinou nápadne pomalé pracovné tempo, písmo a úprava majú zníženú kvalitu“ (Jucovičová, Žáčková, 2015 s. 13). Pri deťoch, ktoré trpia špecifickou poruchou učenia, v tomto prípade dysgrafiou, môžeme hovoriť o zvýšenom svalovom tonuse na ruke v predlaktí, zápästí. Príčinou dysgrafie sú vnútorné aspekty, medzi ktoré podľa Jucovičovej a Žáčkovej (2015) patria poruchy motorických dráh. Dieťa trpí problémom vybavovania si písmen v pamäti a jeho správnymi tvarmi. Veľmi často sa deti trpiace dysgrafiou snažia vyrovnať v kvantite aj kvalite ostatným deťom v triede, ktoré netrpia žiadnou poruchou učenia, preto si sami hľadajú rôzne spôsoby, ako si pomôcť alebo uľahčiť písanie, a to je napríklad tipovanie si pri tvrdom a mäkkom i/y a pri matematike môže žiak trpiaci dysgrafiou nesprávne písať číslce.

„Dysortografia je špecifická porucha pravopisu. Vzniká na podklade poruchy fonematického sluchu, porušená je sluchová percepcia (sluchové vnímanie). Z oblasti sluchového vnímania je porušená najmä schopnosť sluchovej diferenciácie, sluchového rozlišovania. Ide o rozlišovanie zvuku, výšky, dĺžky, hĺbky tónu a ďalej aj jednotlivých hlások, slabík, slov a viet“ (Jucovičová, Žáčková, 2015 s. 24). Jucovičová, Žáčková (2015) uvádzajú, že býva narušená aj schopnosť reprodukovať rým a rovnako je zložitý prepojenie zmyslových vnemov. Medzi typické

prejavy dysortografie autorky uvádzajú vynechávanie alebo pridávanie písmen, rovnako nesprávne umiestňovanie diakritických znamienok a zamieňanie si podobných hlások. Prítomné sú časté gramatické chyby aj napriek tomu, že dieťa vie ústne odôvodniť gramatické operácie. „Špecifické chyby potom pri školskej práci nezahŕňame do hodnotenia, pretože za ňu dieťa nemôže a do určitej miery ju nemôže ani samo ovplyvniť“ (Jucovičová, Žáčková, 2015 s. 25).

315.1 (F81.2) Špecifická porucha učenia zo znevýhodnením v matematike ku ktorým podľa DSM-5 (2013) patrí počítanie, zapamätávanie si matematických faktov, presné výsledky v počítaní ako i argumentácie.

„Dyskalkúlia je alternatívny termín, ktorý sa používa na označenie typu problémov s charakteristickými problémami spracovania číselných informácií, učenia sa aritmetických faktov a vykonávania presných alebo plynulých výpočtov“ (DSM-5, 2013, s. 67).

Jucovičová a Žáčková (2015) zaraďujú príčiny tejto poruchy medzi vnútorné, a teda sú poškodené centrá, ktoré súvisia s matematickými funkciami. Tieto funkcie síce nie sú znížené kvôli mentálnemu stavu jedinca ani nevhodných didaktických prístupov. Rôzne typy dyskalkúlie podľa Jucovičovej a Žákovej (2015) majú špecifické problémy, medzi ktoré zaraďujeme to, že dieťa nevie prepojiť čísla s počtom, nevie rozlišovať geometrické tvary, nevie si predstaviť číselný rad a nevie sa v ňom ani orientovať, nevie pomenovať znaky v operáciách matematiky a rovnako ich nevie písať ani čítať, alebo ak áno, má s tým väčšie problémy.

Spolupráca učiteľov a školských psychológov

Barancová (2012) pod záštitou Slovenskej komory učiteľov uvádza päť rovín, v ktorých je školská psychológia v súčasných školách nezastupiteľná. Ide o rovinu **učiteľa**. Od učiteľa sa vyžaduje vysoká miera empatie, úspešné riešenie konfliktov. Ďalšou rovinou, ktorú Slovenská komora učiteľov vidí, je rovina **žiaka**. Je neodmysliteľný a nepopierateľný fakt, že na žiaka dnešnej doby pôsobí veľké množstvo podnetov, či už vo forme nových situácií alebo podnetov z technickej oblasti. Školský psychológ plní množstvo úloh, od diagnostiky osobnosti žiaka cez motiváciu k učeniu, pripravuje a realizuje vhodné intervencie, kde kladie dôraz na krízovú

intervenciu až po prevenciu negatívnych javov a vytváraní pozitívnych vzťahov medzi žiakom a učiteľmi. Ďalej ide o rovinu **rodiča**, kde by mal byť školský psychológ spolu s pedagógom pre rodiča partnerom, čo sa týka pozitívneho vzťahu rozvoja a osamostatnenia sa. V rovine **kurikula** školský psychológ má obmedzenú úlohu. V spolupráci so špeciálnym pedagógom navrhuje individuálny plán a konkrétny obsah vzdelávania, ktorý reflektuje psychický stav žiaka. V rovine **riaditeľa**, kde riaditeľ zastáva hlavný orgán školy, ktorý odzrkadľuje vzťah školského psychológa s učiteľmi v rovine projekcie vzájomných predstáv, v profesijnej rovine, ale i osobných sympatií alebo nesympatií.

Ak je naplnených všetkých päť rovín, psychológ naplňa vysokú mieru vzdelania, morálnu vyspelosť. Školský psychológ by mal naplniť získanie poznatkov nielen z oblasti psychológie, ale i z pedagogickej oblasti a mal by naplniť aj empirickú skúsenosť z výchovno-vzdelávacieho procesu (Barancová, 2012).

3 PRAKTICKÉ ODPORÚČANIA

Spoluprácu učiteľov a školských psychológov sme sa rozhodli skúmať aj v kvalitatívnom výskume našej štúdie. Zamerali sme sa na odporúčania školských psychológov pre pedagógov a rodičov, názor školských psychológov na sociálny status žiakov s poruchami učenia ale taktiež aj na gro našej štúdie, ktorým sú diagnostické metódy využívané školskými psychológmi v smere diagnostiky špecifických poruch učenia.

Zostavili sme dotazník, ktorý sa skladal z desiatich otázok. Deväť otázok bolo uzatvorených, kde si respondenti a respondentky vyberali jednu alebo viacero odpovedí z možností a jedna otázka bola otvorená. Respondentmi a respondentkami boli školskí psychológovia a školské psychologičky z trnavského a nitrianskeho kraja, pracujúci na základných a stredných školách. Výsledky nášho výskumu boli pre nás v mnohom veľmi zaujímavé. Určite nemôžeme tieto dané výsledky generalizovať, pretože do nášho prieskumu sa aktívne zapojilo len päť respondentov, ktorí boli ochotní zodpovedať dotazník a zúčastniť sa rozhovoru. Pri určitých položkách v našom dotazníku sa zúčastnení respondenti zhodli jednoznačne, pri iných sa ich názory líšili. V otázke

najčastejšieho dôvodu pre pedagogicko-psychologické vyšetrenie žiaka sa školskí psychológovia zhodli, že v základných školách sú to problémy v učení. Čo sa týka spojitosti špecifických porúch učenia a správania sa oslovení školskí psychológovia odpovedali kladne ale i záporne. Na rozdiel od problematiky spojitosti porúch učenia a správania sa v otázke ich očakávaní od vyšetrenia v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie boli odpovede jednoznačné. Školskí psychológovia od centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie najčastejšie očakávajú presnú diagnostiku žiaka. V odporúčaníach pre rodičov a ich prácu so žiakmi so špecifickou poruchou učenia, najdôležitejším krokom, ktorý môže rodič podniknúť v prospech svojho dieťaťa, ktoré trpí poruchou učenia, je vyhľadanie odborníka. Medzi názory v problematike zlepšenia vzdelávania žiakov s poruchami učenia zo strany učiteľa, školskí psychológovia ako východisko vidia prvotnú identifikáciu problému u žiaka a následné stanovenie špeciálneho prístupu vo vyučovaní a pri overovaní vedomostí v oblasti akademického výkonu. Názory učiteľov i školských psychológov sa líšia aj v otázke hodnotenia žiakov. Štyria z piatich opýtaných respondentov ako najvhodnejšie metódy hodnotenia videli používanie predtlačených prác, či testy s krátkymi odpoveďami, nahradenie známky počtom bodov, testy s voľbou správneho variantu, preferencia ústneho hodnotenia a možnosť využívania špecifických pomôcok. V oblasti diagnostiky sa opäť všetci odborníci z radu zúčastnených školských psychológov zhodli, že metódami v smere diagnostiky sú podľa ich skúsenosti Wechslerov intelligenčný test pre deti WISC – III – SK, Cattell culture fair intelligence test, Koshove kocky, Ravenove progresívne matrice, špeciálno-pedagogické metódy diagnostiky a klinické metódy, ktoré môžu využívať školskí psychológovia v plnej miere narozdiel od metód, kde ich kompetencie siahajú len do orientačnej diagnostiky. Pred naším výskumom sme vychádzali z predpokladu, že sociálny status žiakov s poruchami učenia je výrazne nižší ako u intaktných žiakov. Zúčastnení školskí psychológovia v nám naše domnienky potvrdilo. Mnohokrát apel na pedagogicko-psychologické vyšetrenie prichádza zo strany rodiča, ale v prípade žiakov primárneho

vzdelávania tento podnet najčastejšie pramení zo strany učiteľa alebo učiteľky, ktorý/-á žiaka vidí v priebehu vyučovacieho procesu a môže jeho akademický výkon komparovať s akademickým výkonom ostatných žiakov v triede. Práve týmto spôsobom najčastejšie dochádza k prvotnej identifikácii problému žiaka.

Cieľom našej štúdie bolo objasnenie metód diagnostiky používaných školskými psychológmi v oblasti diagnostiky žiakov s poruchami učenia. Cieľom, ktorý sme si kládli, bolo okrem objasnenia spomínaných diagnostických metód aj rozšírenie povedomia o problematike porúch učenia a taktiež práce školských psychológov. Na záver môžeme konštatovať, že cieľ, ktorý sme si stanovili, bol úspešne zrealizovaný. Podarilo sa nám objasniť prácu odborníkov v danej oblasti, zistiť postupy a najčastejšie metódy, ktoré sú využívané v diagnostike žiakov s poruchami učenia. Veľmi zaujímavou súčasťou je i zistenie adaptácie žiakov s poruchami učenia v rámci kolektívu, kde sme sa zameriavali na sociálny status týchto integrovaných žiakov.

Myslíme si, že problematika porúch učenia je stále aktuálnejšou témou, ktorá by nemala byť súčasťou práce len odborníkov, akými sú školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia, psychológovia, pedagógovia, ale najmä žiaci, ktorí sa s danou problematikou čoraz častejšie stretávajú vo svojom okolí, rodičia, ale i laická verejnosť.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1.] American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* 5rd ed., Washington DC : American psychiatric association
- [2.] Barancová M. (2013) *Deti so špecifickými so špecifickými vývinovými poruchami a ich pozícia vo výchovno-vzdelávacom systéme* in. Pán učiteľ roč. 5 s. 12-15
- [3.] Čerešník M. (2010) *Metódy psychologického spoznávania človeka v kontexte podpory realizácie a duševného zdravia v školskom prostredí*, Nitra, UKF,
- [4.] Gajdošová E. (2015) *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí* 1. vydanie, Žilina, EUROKODEX,
- [5.] Gatál V. , Verešová M., Čerešník M., Malá D., (2011) *Špecifické metódy v práci školského psychológa – spoznaj a pomôž*. Nitra, UKF,
- [6.] Harčáriková T. (2008) *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia* (Vybrané kapitoly), Bratislava,

- [7.] Hartl P., Hartlová H. (2015) *Psychologický slovník* 3. aktualizované vydanie, Praha, Portal s.r.o.
- [8.] Jucovičová D. Žáčková H. (2015) *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* Praha, D&H
- [9.] Lehenová A. (2013) *Pedagogická a školská psychológia*, Trnava, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave,
- [10.] Mikulajová M. Velecká A. (2012) *K otázke diagnostických kritérií špecifických porúch učenia, resp. dyslexie* in. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* vydanie 1 roč. 2012 s. 46-58
- [11.] Pokorná V. (2010) *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*, Praha, Portál s.r.o Praha,
- [12.] Ustrohlavová T. (2008) *S čím si učitelé nevedia poradiť*, Metodicko-pedagogické centrum, Prešov
- [13.] Zákon č. 317/2009 Z.z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*
- [14.] Zelinková O. (2007) *Poruchy učení dyslexie dysgrafie dysortografie dyskalkulie dyspraxie ADHD* Praha, Portál s.r.o.

Internetové zdroje:

- [1.] Barancová M. 2012 *Školský psycholog z pohľadu riaditeľa školy* [online] Dostupné na internete: <<http://sku.sk/skolsky-psycholog-z-pohlada-riaditeľa-skoly/>> (dostupné dňa 2.3.2019)
- [2.] Medzinárodná klasifikácia chorôb – 10, 2016, [online] Dostupné na internete: <<http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>> (dostupné dňa : 10.10.2018)

Vybrané sociálne a behaviorálne špecifiká homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov

Daniel Lenghart, Marcela Verešová

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,
Dražovská 4, daniel.lenghart@student.ukf.sk, mveresova@ukf.sk

Abstrakt: *Prezentovaná štúdia sa sústreďuje na vybrané behaviorálne a sociálne špecifiká homosexuálne orientovaných mužov v období dospievania a dospelosti. V behaviorálnej oblasti sa zameriavame predovšetkým na heterofaksimilitu, ktorá predstavuje výrazný aktívny prvok pasívnych copingových stratégií, ako je napríklad abúzus alkoholu, ktorého zdrojom je napríklad ego obranný mechanizmus racionalizácie. Suicídálne konanie, ako konanie, ktoré predstavuje útek pred niečím, čo môže degradovať sebaúctu a môže tieto fenomény predstavujú najvýraznejšie dôsledky vplyvu vyššie uvedenej heterofaxsimility. V sociálnej oblasti analyzujeme predovšetkým fenomény, ako je sociálna anxieta (úzkosť) a sociálna izolácia, ktorých spúšťačom sú osamelosť, pomyselné hodnotenie inými, či aj samotné fenomény uvádzané v oblasti behaviorálnych špecifik.*

Kľúčové slová: *behaviorálne špecifiká, sociálne špecifiká, dospievanie, dospelosť, homosexuálne orientovaní muži, heterofaxsimilita, suicídálne konanie.*

Abstract: *Present study is focusing on selected behavioral and social specifics of homosexual oriented men in adolescent and adulthood. In behavioral area we first aim on heterofacsimilitu, which is a distinctive activation element of passive coping strategies like the abuse of alcoholic beverages, which is based on the ego defense mechanism called rationalization. Suicidal behavior as a behavior that represents an escape from something that can degrade one's self-esteem and for saving one's Self. In social area we analyzed phenomena such as social anxiety and social isolation, which are triggered by loneliness, notional evaluation by others, or the phenomena themselves mentioned in the area of behavioral specifics.*

Keywords: *behavioral specifics, social specifics, adolescent, adulthood, homosexual oriented men. Heterofacimilitu, suicidal behavior.*

1 ÚVOD

Tak, ako existujú určité špecifiká v oblasti základných psychologických kategórií, ktorými sú kognitívna, emocionálna, motivačná a vôľová zložka u homosexuálne orientovaných mužov, tak aj v oblasti behaviorálnej a sociálnej sa vyskytujú určité špecifická, ktoré môžeme označiť ako dôsledok negatívnej socio-kultúrnej percepcie. Negatívna či sociálne neakceptujúca percepcia má za dôsledok správanie a konanie takého druhu, ktoré môže byť deštruktívne tak pre fyzickú stránku organizmu, ako aj pre psychickú stránku bytia. Uvedené je vo veľmi úzkom vzťahu s internalizovanými mylnými koncepciami na kognitívnej a emocionálnej úrovni, ktoré často vyúsťujú do jednotlivých foriem rizikového správania.

2 BEHAVIORÁLNE ŠPECIFIKÁ HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV

Abúzus alkoholu

Abúzus alkoholu, ako aj ďalších návykových látok je rizikovým správaním, ktoré sa dotýka každej kultúry, subkultúry, ako aj každej vekovej skupiny. Jedným zo závažných motívov pri zneužívaní alkoholu a návykových látok je únik pre objektívnu realitou, ktorá spôsobuje človeku výraznú prežívanú psychickú bolesť. V tomto prípade alkohol a návykové látky slúžia ako prostredník redukcie určitej prežíanej bolesti, či určitého strachu, ktorý sa človek snaží potlačiť. Vyššia prevalencia v rámci abúzusu alkoholu je zastúpená vo väčšej miere v mužskej populácii, zatiaľ čo v populácii žien výrazne prevláda závislosť na liekoch (Vágnerová, M., 2014).

Problematika abúzu alkoholu výrazne zasahuje aj v kruhoch LGBT+ minority, predovšetkým do kruhov homosexuálne orientovaných dospelých a dospelých (Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Jordan, K., 2000). Autori (Ryan, C. & Futterman, D., 1998; Jordan, K., 2000) identifikovali, že výrazným aktivačným prvkom pri celkovom negatívnom prežívaní konfúzie identity, ale aj samotnom abúze alkoholu a suicidálnom konaní je práve *heterofaksimilita*. Heterofaksimilitu ako pojem po prvýkrát definoval K. Alderson (2000, s. 80), ktorý tvrdí, že „základná heterofaksimilita je dlhotrvajúce presvedčenie, že homosexuál je niečo menej ako heterosexuál“. Pri internalizovaní tejto mylnej koncepcie prichádza k aktivácii pasívnych copingových stratégií, ktorým je napríklad vyššie uvedený abúzus alkoholických nápojov (Schéma 1). K. Jordan (2000, s. 202) uvádza, že „...vznik užívania zneužívania substancií v sexuálnych menšinách môže byť spojený s pocitom, že sú marginalizovaní spoločnosťou, hľadajú úľavu od pocitov depresie a izolácie, alebo túžia po zmiernení chronického stresu, ktorý je spojený so stigmatizáciou, ako intrapsychickou, tak aj interpersonálnou.“ K rovnakému názoru sa prikláňajú aj C. Ryan & D. Futterman (1998, s. 45), ktoré uvádzajú, že „dospievajúce lesby a gejovia užívajú alkohol a drogy z mnohých rovnakých dôvodov ako heterosexuáli: experimentovať a presadiť nezávislosť, aby uvoľnili tenziu, aby zvýšili pocity sebaúcty a primeranosti, a na vyliečenie samotnej depresie alebo inej poruchy nálady.“ Alkohol v tomto kontexte slúži ako motív k zvládaniu vnútornej seba-hanby a zvládanie stigmatizovanej (ešte neprijatej) identity.

Ďalším aspektom užívania a zneužívania alkoholu LGBT+ minoritou je práve racionalizácia vlastného správania/konania. *Racionalizácia* predstavuje jeden z ego obranných mechanizmov. Podľa S. Mentzosa (2012) sa tento obranný mechanizmus nachádza na tretej úrovni, ktorá predstavuje také obranné mechanizmy, s ktorými sa stretávame v každodennom živote. Racionalizácia „je dodatočné ospravedlnenie a vysvetlenie prostredníctvom pseudoracionálnych argumentov.“ (Mentzos, S., 2012, s. 40). K. Jordan (2000) uvádza, že racionalizovanie sa využíva predovšetkým na racionalizáciu vlastného homosexuálneho správania. Prípadne sa využíva na potlačenie emócií a citov,

ktoré prežíva jednotlivec voči rovnakému pohlaviu. Pseudoargumenty tohto ego obranného mechanizmu sa môžu pohybovať od „*Bol som opitý*“ až po „*Bol som zneužitý*“, pričom slúžia na ospravedlnenie tohto „domnelého, nenormatívneho správania.“ V neposlednom rade netreba opomenúť dôležitý aspekt, ktorým sú slabé siete sociálnej opory a slabé copingové stratégie (Jordan, K., 2000). Homosexuálne orientovaní dospelí, ktorí majú

“Áno, aj som pil. Skôr som však bral lieky a sebapoškodzoval sa.”

Majk, 25 ročný homosexuálne orientovaný muž

k dispozícii *slabé siete sociálnej opory* (priatelia, rodičia a i.) a *slabé copingové stratégie na zvládanie záťaže*, sú vo veľkej miere náchylní nie len k racionalizácii správania, abúzu návykových látok, ale aj k sebadeštruktívnemu konaniu a rizikovému správaniu ako je napríklad nechránený sex (Jordan, K., 2000).

Celoslovenský LGBT prieskum (2017, s. 51) uvádza nasledujúce výsledky v pití alkoholu u LGBT minority : „219 (10,5%) často; 336 (16,1%) niekedy; 495 (23,7%) zriedka; 555 (26,6%) často + zriedka; 1038 (49,5%) nikdy.“

Vysoká miera zneužívania alkoholu LGBT+ minoritou nie je len dôsledkom slabého zvládania náročnej životnej situácie, ale aj samotného vnímania a stereotypizovania, stigmatizovania identity homosexuálne orientovaných dospelých a dospelých mužov. Ak by LGBT minorita nebola vysoko stigmatizovaná a stereotypizovaná, je možné predikovať, že by klesla v tejto skupine populácie prevalencia užívania a zneužívania alkoholických nápojov, pretože by zároveň klesal psychický nátlak na túto minoritnú spoločnosť.

Suicidálne konanie

Samovraždu, ako ju definuje M. Vágnerová (2014, s. 445) možno vnímať ako „*extrémnu formu seba-deštrukcie, ktorá sa prejavuje násilným konaním spojeným s úmyslom dobrovoľne zničiť*“

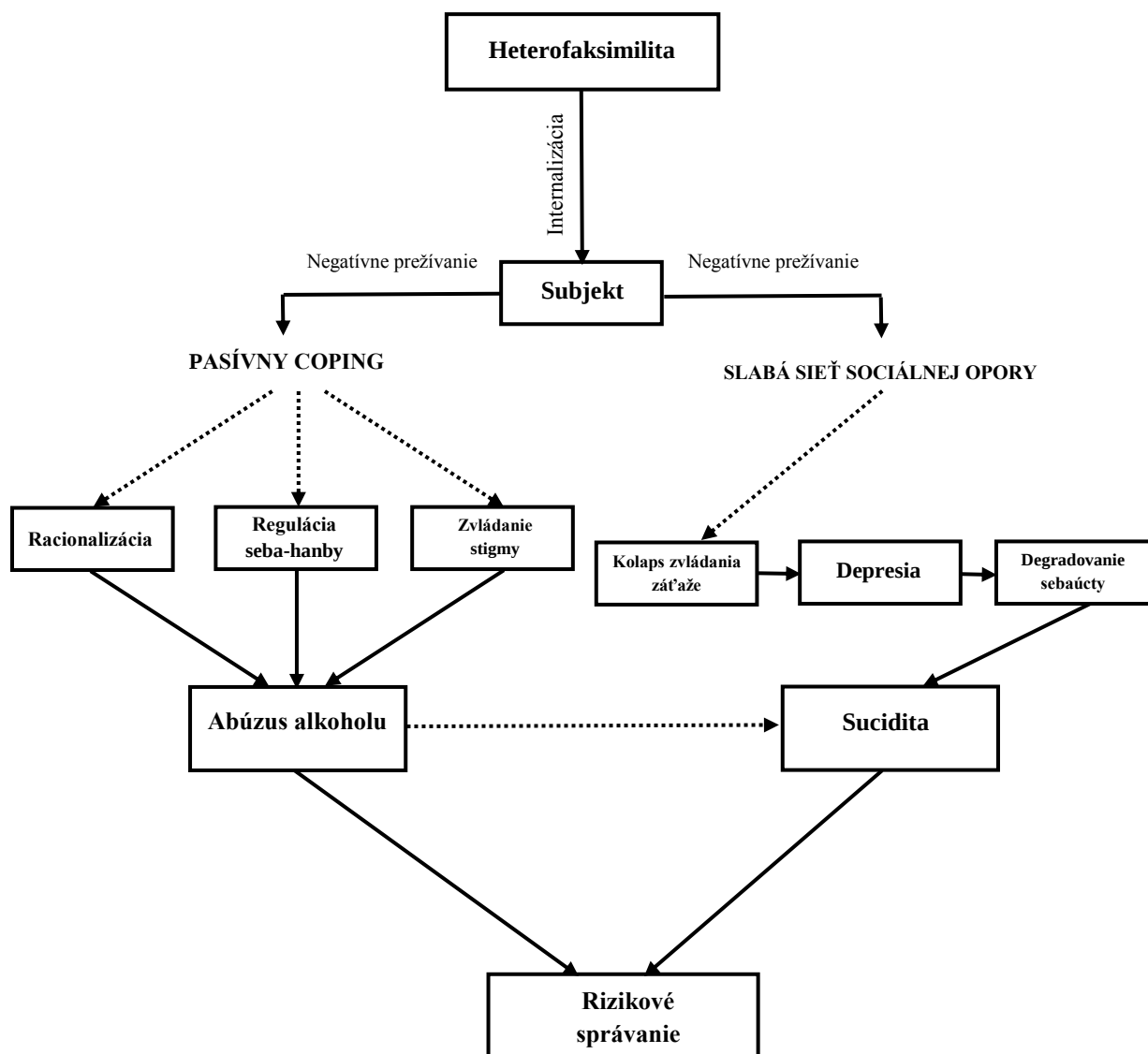


Schéma 1: Proces internalizácie heterofaksimilita a jej vplyv na vznik/rozvoj rizikových správania a konaní homosexuálne orientovaných dospelých mužov v kontexte konfúzie identity.

vlastný život.“ J. Koutek & J. Kocourková (2007, s. 11) uvádzajú, že „suicidálne prejavy predstavujú širokú škálu správania a prežívania, na ktorých sa podieľajú behaviorálne, kognitívne, emočné a interpersonálne aspekty.“ Prevalencia suicidálneho konania je najvyššia v období dospievania, ktoré je charakteristické vytváraním si identity, ale taktiež aj hľadania zmyslu života. „Môže sa dostať do situácie, kedy sa cíti bezradný a neschopný nájsť prijateľný zmysel vlastnej existencie.“ (Vágnerová, M., 2014, s. 456). V tomto ponímaní môže byť samovražda

prostriedkom na dosiahnutie cieľa, kedy sa dospievajúci potrebuje zbaviť zát'aže, ktorá pre neho predstavuje situáciu bez jasného východiska (Vágnerová, M., 2014). Zároveň uvádza, že „ide buď o únik pred niečím traumatizujúcim a degradujúcim jeho sebaúcty (pred zdĺhavým umieraním, telesným utrpením, hanbou, väzením a pod.), alebo o snahu niečo získať napr. večné spasenie). Podstatné je, že chce zomrieť.“ S. Mentzos (2012, s. 126) tvrdí, že „samovražda predstavuje posledné a extrémne opatrenie, ktorým sa postihnutý snaží zachrániť Self

pred zničením, hanbou, vinou alebo neznesiteľnou bolesťou.“ Zároveň uvádza jeden z významných paradoxov, že „... postihnutý obetuje fyzickú existenciu, aby zachránil integritu self.“ (Mentzos, S., 2012, s. 126). Suicidálnemu konaniu predchádza samotná depresia (Schéma I). J. Poněsický (2012, s. 45) uvádza, že „svojim spôsobom ide vždy o špecifickú depresívnu reakciu na stratu – ako niečo vo vnútri seba, čo si človek obzvlášť cení či k svojej duševnej rovnováhe potrebuje, napr. sebaúctu, sebaovládanie a pod., tak niečoho mimo seba, čo tieto potreby a priania uspokojuje.“ V tomto kontexte možno uvažovať, že pri homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužoch strata nastáva v dvoch rovinách - vo vnútri seba samého (narušenie self konštruktu), a v narušení vonkajších zdrojov sociálnej opory (vedomosť o homofóbii rodičov či priateľov) (Nicholas J., & Howard, J., 1998). V rámci suicidálneho konania sa paralelne s depresiou vyskytujú aj aktivity, ako je napríklad *užívanie a zneužívanie alkoholu a drog* (Ryan, C., & Futterman, D., 1998). C. Ryan & D. Futterman (1998, s. 56) uvádzajú, že „... viac ako polovica mala depresívne, agresívne a antisociálne symptómy, a až polovica všetkých samovrážd bola spáchaná pod vplyvom alkoholu a drog.“ A. Coyle & C. Kitzinger (2002) tvrdia, že depresia u homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov je dôsledkom viktimizácie a diskriminácie novej identity, čo často vyúsťuje do suicidálnych myšlienok a konania. L. Whitbeck, X. Chen, D. Hoyt, A. Tyler & K. Johnson v roku 2004 publikovali výsledky výskumu, v rámci ktorého skúmali viktimizáciu a prevalenciu porúch, ako je napríklad veľká depresívna porucha, či poruchy správania v rámci skupín homosexuálov, lesieb a bisexuálov. Podľa zverejnených výsledkov homosexuálne orientovaní dospievajúci muži spĺňali kritéria pre veľkú depresívnu epizódu viacej, ako heterosexuálne populácia v percentuálnom pomere 42,1% pre homosexuálne orientovaných dospievajúcich mužov, a 24,4% pre heterosexuálne orientovaných dospievajúcich mužov (Whitbeck, L., Chen, X., Hoyt, D., Tyler, A., & Johnson, K., 2004).

Samotné suicidálne konanie predstavuje závažné rizikové správanie u homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov, ktorého príčinou sú zväčša *intolerancia novej identity, stigmatizovanie a diskriminovanie, neschopnosť identifikovať sa*

s menšinovou skupinou, viktimizácia, či slabá sociálna sieť, ktorá predstavuje prežívanie priveľkého distresu (Nicholas, J., & Howard, J., 1998; Ryan, C., & Futterman, D., 1998; D'Augelli, A., 2002; Whitbeck, L., Chen, X., Hoyt, D., Tyler, K., & Johnson, K., 2004).

“O samovražde som v mojom období premýšľal stale. Nepriamo som sa k nej vyjadroval aj pred rodičmi. Raz som sa o ňu pokúsil, našťastie nevyšla a možno som cez to všetko niekde v povedomí ani nechcel aby vyšla .”

Majk, 25 ročný homosexuálne orientovaný muž

J. Paul a kol. (2002) uskutočnili výskum, v ktorom skúmali celoživotnú prevalenciu pokusov o samovraždu v kontexte psychosociálnych korelátov. Zistené bolo, že vývinové prechody, ako je napríklad *prijímanie novej identity a stresory sociálneho a kultúrneho charakteru*, ako sú napríklad *hostilita voči homosexuálnej menšine, či stigmatizovaná identita*, majú ďalekosiahle psychologické následky, ktoré vedú k suicidálnemu konaniu a v krajných prípadoch aj k samotnej suicidite (Paul, J., a kol., 2002).

Ego obranné mechanizmy

V behaviorálnej oblasti netreba opomenúť ani ego obranné mechanizmy. Uvedomujeme si, že tieto fenomény spadajú skôr do oblasti prežívania, ale nakoľko do vysokej miery ovplyvňujú konanie a správanie jednotlivca, venujeme priestor aj niektorým z nich, s dôrazom na ich behaviorálny kontext. Sú to: (1) *nadmerná kompenzácia*, (2) *rozptýlenie* a (3) *obrátenie proti sebe (internalizovaná homofóbia)*.

Rozptýlenie predstavuje vedomý/é akt/konanie pri ktorom sa homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí muži snažia zahrnúť nadmernými aktivitami, či pracovnými povinnosťami (Alderson, K., 2000). Tento vedomý akt slúži na redukciu emocionálnej bolesti, ktorú prežívajú. Rozptýlenie slúži aj na vyhnutie, zaoberaním sa alebo hľadaním

koreňa, z ktorého tieto obsahy prežívania a túžby pramenia (Alderson, K., 2000).

Nadmerná kompenzácia je opakom rozptýlenia. Pri nadmernej kompenzácií ide o neuvedomované príčiny svojho nutkavého úsilia pracovať nadmerne (Alderson, K., 2000). Nadmerná kompenzácia „prichádza na scénu“, keď jednotlivec potláča určité, hlboko zakorenené pocity, ako sú napríklad pocity vlastnej nedostatočnosti. Na druhej strane však jednotlivci, ktorí využívajú obranný mechanizmus nadmernej kompenzácie síce dosahujú v školskom alebo pracovnom prostredí vynikajúce výsledky, ale na úkor vlastnej hodnoty. Daň, ktorá je platená za nadmernú kompenzáciu, je napríklad prežívanie zradu voči sebe, vnímanie seba samého ako podvodníka alebo ako porazeného (Alderson, K., 2000).

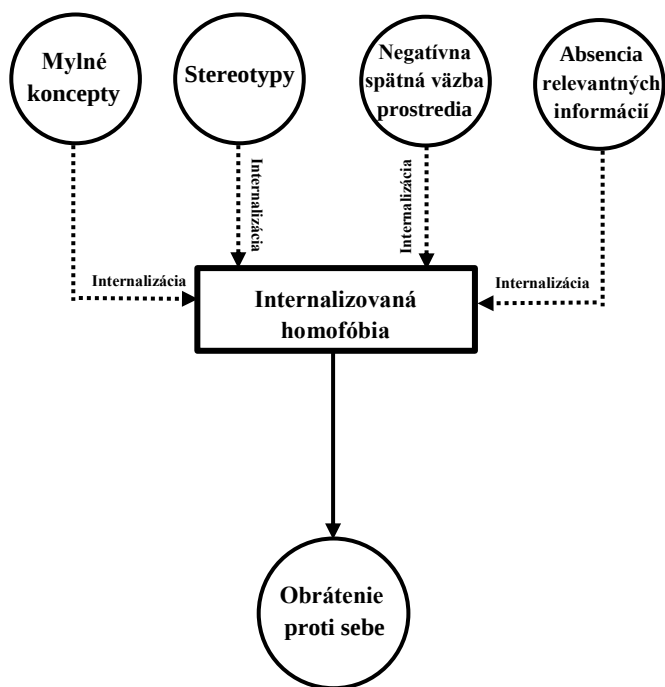


Schéma 2: Proces internalizácie podnetov vyúsťujúcich do internalizovanej homofóbie a obranného mechanizmu "obrátenie proti sebe".

Obrátenie proti sebe je obranný mechanizmus, pri ktorom agresívne správanie smeruje jednotlivec voči sebe samému, obviňuje samého seba alebo trestá rôznym spôsobom (Kaščáková, N., 2005). *Internalizovaná homofóbia* (Alderson, K., 2000; Drescher, J., 2012) je síce viac štruktúrovaná, pretože operuje s mnohými inými podnetmi, ktoré prichádzajú

do vzájomného vzťahu, a vytvárajú tým proces internalizovania, napr. mylné koncepcie či stereotypy. Internalizovaná homofóbia je základným kameňom obrátenia agresie proti sebe, nakoľko internalizované podnety (kognitívna absencia relevantných informácií, prežívanie pocitov odlišnosti, sexuálny arousal voči rovnakému pohlaviu, negatívna spätná väzba sociálneho prostredia a i.) sú zdrojom toho, že jednotlivec trestá samého seba, čo vyvoláva agresívne správanie smerujúce k sebe samému.

3 SOCIÁLNE ŠPECIFIKÁ U HOMOSEXUÁLNE ORIENTOVANÝCH DOSPIEVAJÚCICH A DOSPELÝCH MUŽOV

Každý jednotlivec je aktívnym účastníkom sociálneho prostredia v ktorom žije, a v ktorom pôsobí. Interakcie rôzneho druhu a intenzity umožňujú človeku vytvárať si určité sociálne zručnosti a spôsobilosti, ktoré môže využívať v iných interakciách, či už intrapsychického alebo interpersonálneho charakteru. Dôležitým faktom však je, ako uvádza M. Vágnerová (2010), že tieto interpersonálne interakcie nás neobohacujú len o zážitky našej afiliácie, ale aj o to, ako vnímajú ostatní ľudia nás. Samotná vzťahová väzba v ranom detstve, dyáda rodič-dieťa, zohráva významnú úlohu v osvojovaní si sociálnych zručností a kompetencií v nasledujúcich vývinových štádiách ontogenézy (známe teórie autorov J. Bowlby, K. Horneyová, M. Kleinová a i.). Avšak, aj to, či žijeme mestskom alebo malomestskom prostredí, do vysokej miery ovplyvňuje našu sociálnu inteligenciu a prežívanie.

Sociálna anxieta (úzkosť)

Sociálna úzkosť (sociálna anxieta), alebo inak označovaná aj ako sociálna fobia, je „výrazný strach alebo úzkosť zo sociálnych situácií, v ktorých môže byť jednotlivec kontrolovaný inými.“ (Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch v piatej revízií, 2013, s. 203). Ide to také situácie, v ktorých si jednotlivec domnelo myslí, žeby mohol byť nejakým spôsobom hodnotený, či už pozitívne alebo negatívne. „Hart a Heimberg (2001) naznačujú, že pravdepodobným výsledkom duševného zdravia v očakávaní odmietnutia pre členov menšinovej

sexuálnej skupiny môže byť sociálna úzkosť.“ (Hart & Heimberg, 2001, in Pachankis, J., & Goldfried, M., 2006, s. 997). Zdrojom tejto úzkosti môže byť práve to, že homosexuálne orientovaní dospelávajúci a dospelí muži musia neustále v sociálnej interakcii

identitu, predstavuje negatívny vplyv na vytváranie nových sociálnych vzťahov a interakcií, pretože ostatní ľudia sú vnímaní ako potencionálna hrozba/nebezpečie pre odhalenie (Jourard, S., 1959).

Sú tu však určité, potencionálne faktory kauzálneho charakteru, ktoré majú za následok vznik

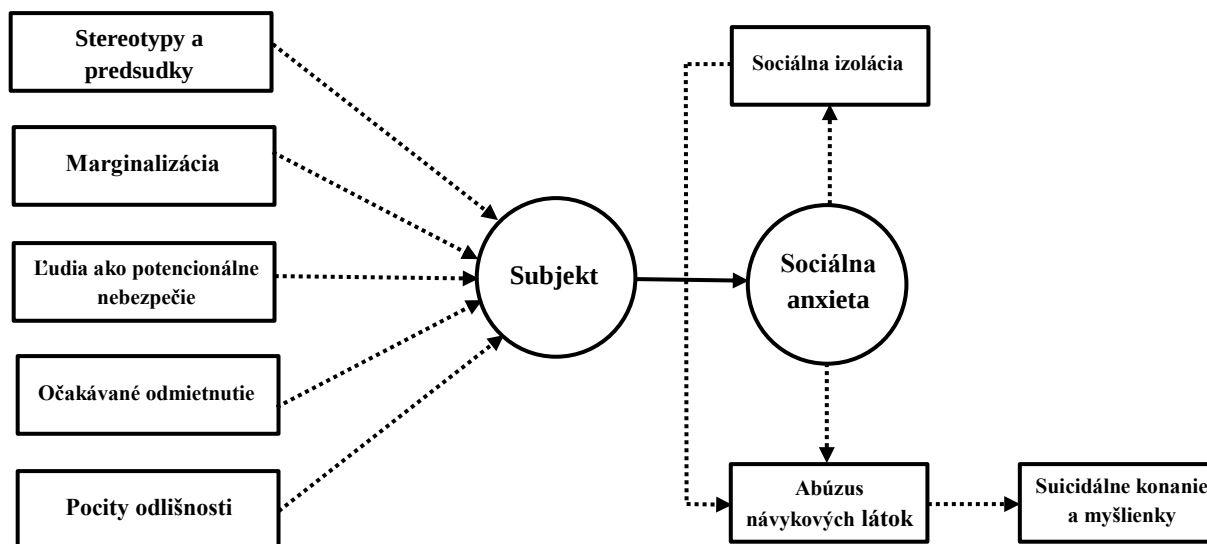


Schéma 3: Vplyv situácií a domnelých záverov na vznik/rozvoj sociálnej anxiety (úzkosti) a jej ďalšie dôsledky v kontexte vzniku rizikových správania u homosexuálne orientovaných dospelávajúcich a dospelých mužov.

monitorovať vlastné správanie, ako aj samotné verbalizovanie, aby neprišlo k určitým prerieknutiam (parapraxiam) v interakcii.

Homosexuálne orientovaní muži spravidla utajujú svoju identitu, ktorá je stigmatizovaná a viktimizovaná heterosexuálnou spoločnosťou (Goffman, 1963; Smar & Wegner, 1999, in Pachankis, J., & Goldfried, M., 2006). V týchto prípadoch môže prísť ku zámernému vyhýbaniu sa, či už určitých situácií, alebo určitým ľuďom ktoré/i predstavujú pre daného jednotlivca príliš veľké riziko pre odhalenie identity (D'Augelli, A., 1991, in Pachankis, J., & Goldfried, M., 2006). Jeden z dôvodov môže byť práve neočakávané odhalenie novej identity, ktorá predstavuje pre homosexuálne orientovaného dospelávajúceho či dospelého muža príliš veľkú úzkostnú situáciu. S týmto konceptom operoval už S. Jourard v roku 1959, ktorý sa domnieval, že prítomnosť inej osoby je zdrojom úzkosti pre daného homosexuálne orientovaného jednotlivca (Jourard, S., 1959). To, že ukrývajú svoju

sociálnej anxiety, alebo majú za následok zvýšenie úrovne sociálnej anxiety: (1) viktimizácia, (2) stigmatizácia, (3) internalizovaná homofóbia, (4) pocity odlišnosti.

Cenný pohľad podáva teória sociálnych rolí (Eagly, 1987, in Fingerhut, A., & Peplau, L., 2006), ktorá uvádza, že rozdiel rolí medzi mužmi a ženami sa dá uviesť, či už z rodového hľadiska, alebo aj z hľadiska historického. Určité role prislúchali konkrétne ženám, ako sú napríklad žena v domácnosti, z toho hľadiska, ako uvádzajú W. Fingerhut & L. Peplau (s.) „gejovia môžu byť vnímaní ako zženštilí a okázalí, pretože boli nadmerne zastúpení v ženských a umeleckých profesiách, ako je kaderník, tanečník alebo drag queen.“ Toto môže slúžiť ako jeden z príkladov sociálnej anxiety dnešných homosexuálne orientovaných dospelávajúcich a dospelých mužov, ktorá je vyvolaná stigmatizovanou identitou.

Aké potencionálne dôsledky/efekty má sociálna anxieta na homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov? Jeden z potencionálnych dôsledkov je práve sociálna izolácia. Ďalšími dôsledkami sú napríklad (1) *abúzus alkoholických a návykových látok*, (2) *suicidálne konanie a myšlienky* a (3) *nedostatočná sieť sociálnej opory*.

Sociálna izolácia

Sociálna izolácia je špecifický fenomén, ktorý sa vyskytuje v každej kultúre a spoločnosti. Avšak, v rámci sociálnej izolácie tu zohráva veľkú úlohu jeden konkrétny fenomén, ktorý označujeme ako *osamelosť* (*loneliness*). Definície konštruktu osamelosť sa líšia, považujeme však za vhodné uvádzať predovšetkým na definíciu D. Perlmana a L. Peplaua (1981, in Gierveld, T., Tilburg, T., & Dykstra, P., 2006, s. 485), ktorí definujú osamelosť ako „*neprijemnú skúsenosť, ktorá nastane, keď je sieť sociálnych vzťahov človeka nejakým dôležitým spôsobom nedostatočná, či už kvantitatívne alebo kvalitatívne.*“ Výrazný vedecký pohľad bol na ňu po prvýkrát kladený ž v roku 1785/1786 J. Zimmermannom v jeho publikácii *Über die Einsamkeit* (*O osamelosti*). J. Zimmermann podáva stručný prehľad o tom, že osamelosť nemusí byť vnímaná iba ako negatívna entita v rámci ľudského bytia, a tak popri negatívnom type osamelosti študoval aj typ pozitívny (Gierveld, T., Tilburg, T., Dykstra, P., 2006). *Pozitívny typ osamelosti* je dobrovoľné vyhnutie sa sociálnym interakciám samotným jednotlivcom, pričom manifestácia tejto osamelosti sa prejavuje v reflektovaní jeho vyšších cieľov (napr. komunikácia s Bohom, meditácia a i.) (Gierveld, T., Tilburg, T., Dykstra, P., 2006). *Negatívny typ osamelosti* naopak predstavuje absenciu kontaktov a interakcií s inými ľuďmi, ktoré nie sú dobrovoľne vybrané jednotlivcom. (Gierveld, T., Tilburg, T., Dykstra, P., 2006).

Ďalší koncept osamelosti rozvinul R. Weiss v roku 1973, ktorý osamelosť rozoznával na emocionálnej a sociálnej úrovni. (Gierveld, T., Tilburg, T., Dykstra, P., 2006). Podľa R. Weissa sa *emocionálna osamelosť* (Schéma 4) prejavuje výhradne iba ak u jednotlivca absentuje určitá významná osoba v živote, s ktorou má silné

emocionálne puto. Naproti tomu, R. Weiss podotýkal, že *sociálna osamelosť* sa neprejavuje výhradne absenciou široko plošných kontaktov, ale predovšetkým absenciou takých ľudí, s ktorými by mohol zdieľať spoločné záujmy (Gierveld, T., Tilburg, T., Dykstra, P., 2006).

Ako sme uviedli, osamelosť, či už na emocionálnej alebo sociálnej úrovni vedie predovšetkým k izolácii jednotlivca. Výsledkom tejto osamelosti je absencia interakcií so sociálnym prostredím, ktorú nazývame ako *sociálna izolácia*. M. Masoom (2016, s. 241) definuje sociálnu izoláciu ako „*stav neadekvátnosti sociálnych interakcií, absencia kontaktov a spojení s ľuďmi, príbuznými a spoločníkmi, alebo dokonca so známymi na mikroúrovni a so širokou spoločnosťou na makroúrovni.*“ J. Gierveld, T. Tilburg & P. Dykstra (2006, s. 486) na druhej strane definujú sociálnu izoláciu ako „*objektívnu charakteristiku situácie a odkazuje na absenciu vzťahov s inými ľuďmi,...Osoby s veľmi malým počtom zmysluplných vzťahov sú, podľa definície, sociálne izolované.*“

Táto sociálna izolácia sa u homosexuálne orientovaných dospievajúcich a dospelých mužov prejavuje rôzne. Každá osobnosť je jedinečná a niektorí nemusia prežívať sociálnu izoláciu v kontexte svojej novej orientácie. Avšak, existujú tu určité situácie, ktorým sa môžu homosexuálne orientovaní dospievajúci muži vyhýbať. Ide predovšetkým o situácie a aktivity ako sú napríklad športové podujatia v rámci školských aktivít (Hunter, J., & Schaecher, R., 1987). V týchto prípadoch absentuje interakcia s vrstovníkmi, ktorá je dôležitá v období adolescencie na vytváranie si pocit spolupatričnosti, že niekam patrí (Hunter, J., & Schaecher, R., 1987). Homosexuálne orientovaní dospievajúci muži sa vyhýbajú v týchto prípadoch akýmkoľvek interakciám, ktoré by mohli vytvárať potencionálnu pôdu na odhalenie sexuálnej orientácie, viktimizáciu (verbálnu/fyzickú), ale aj odmietnutie vrstovníkmi. Vyhýbanie sa bežným situáciám pod vplyvom sociálnej úzkosti môže homosexuálne orientovaného dospievajúceho alebo dospelého muža viesť k pocitom depresie, nízkeho sebavedomia ale aj k pocitom neatraktivity (LaSala, M., 2006). Mnohí homosexuálne orientovaní dospievajúci a dospelí muži sa zámerne vyhýbajú mnohým situáciám z dôvodu mylné internalizovanej koncepcie vlastnej sexuálnej orientácie. Príkladom

môže slúžiť prípad 40-ročného muža (in LaSala, M., 2006, s. 182):

„Samuel bol 40-ročný grafický umelec sťažujúci sa na depresiu, nízke sebavedomie a suicidálne myšlienky. Oznámil, že počas obdobia dospelosti pociťoval depresiu a považoval samého seba za zlyhanie, pretože bol sociálne izolovaný a nemal žiadnych priateľov ani priateľa. Samuel veril, že je neatraktívny a tým pádom nie je hodný lásky, vyhýbal sa sociálnym situáciám ako sú gej bary, pretože sa bál odmietnutia. Nedokázal určiť príčiny depresie, hoci hovoril, že „nie je normálny – ako ostatí“.“

zdrojom suicidálneho konania jednotlivca. J. Cacioppo, N. Christakis & J. Fowler (2009) uvádzajú, že sociálna izolácia je úzko spätá so sociálnymi faktormi, ako sú napríklad *život osamote, menej frekventovaný kontakt s rodinou*, či dokonca *nespokojnosť zo životnými udalosťami, ktoré sa v živote jednotlivca vyskytujú*. Druhým závažným bodom je to, do akej miery prostredie ovplyvňuje sociálnu izoláciu homosexuálne orientovaných dospelavujúcich a dospelých mužov. Týmto problémom sa zaoberali J. Morandini, A. Blaszczyński, I. Dan-Nimrod & M. Ross (2015), ktorí sa zaoberali otázkou, či stigmatizácia a diskriminácia sexuálnej identity v sociálnych interakciách sa vyskytuje vo väčšej miere

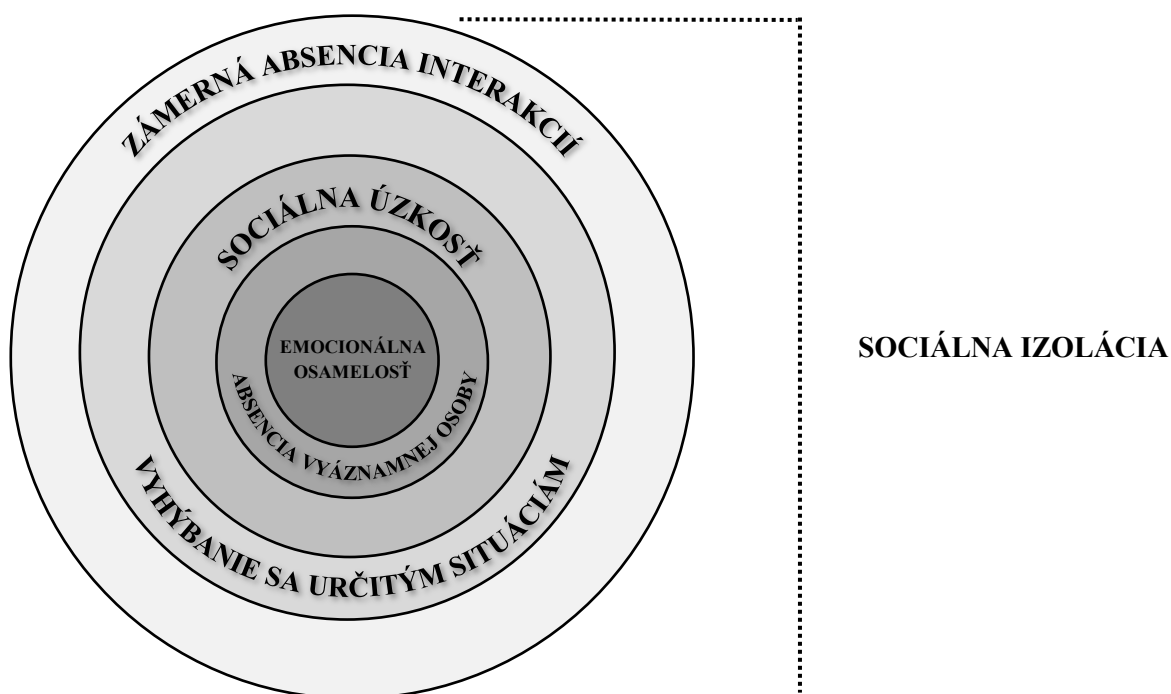


Schéma 4: Emocionálna osamelosť a absencia významnej osoby ako najhlavnejšie podstaty vzniku vyhýbavého správania a sociálnej izolácie u homosexuálne orientovaných dospelavujúcich a dospelých mužov.

Na základe výpovede je možné ilustrovať prípad, ako dokáže sociálna stigma vplývať, či už na sociálne fungovanie alebo na samotný self-koncept homosexuálne orientovaného dospelavujúceho či dospelého muža. Sociálna izolácia v tomto prípade pramení z nedostatku vzťahov, ktoré daný jednotlivec vníma ako negatívne na odhalenie, ale taktiež aj samotné mylné sociálne stereotypy o danej sexuálnej menšine. Samotná osamelosť, nemá s kým zdieľať tieto náročné životné momenty vedú k izolácii od ostatných, ale zároveň môžu byť

v *malomestskom* alebo *veľkomestskom* prostredí. Predpokladom tejto štúdie boli dva hlavné, objektívne závery. Prvým záverom bolo, že LGBT jednotlivci žijúci v malomestskom prostredí, sa *menej podieľajú na LGBT aktivitách a nedisponujú príliš veľkými priateľstvami* v rámci tejto komunity. (Morandini, J., Blaszczyński, A., Dan-Nimrod, I., & Ross, M., 2006). Druhým záverom bolo, že na základe vyššie uvedenej absencie na aktivitách a nedostatku priateľstiev, budú *prežívať sociálnu*

izoláciu viacej, ako jednotlivci vo veľkomestskej oblasti Morandini, J., Blaszczyński, A., Dan-Nimrod, I., & Ross, M., 2006). Výsledkom tejto štúdie bolo zistenie, že LGBT jednotlivci v malomestskej oblasti prežívali viacej internalizovanej homofóbie, ktorej dôsledkom bolo menšie odhalenie svojej sexuálnej identity / orientácie sociálnemu prostrediu, v porovnaní s LGBT jednotlivcami žijúcimi v o veľkomestskom prostredí Morandini, J., Blaszczyński, A., Dan-Nimrod, I., & Ross, M., 2006).

Treba brať na vedomie, že neustále šíriace sa mylné koncepty a stereotypy o LGBT minorite skresľujú ich vnímanie nie len v heterosexuálnej populácii, ale aj samotným LGBT jednotlivcom. Negatívne vnímané a internalizované koncepty vedú k sociálnej izolácii a neskôr, v niektorých prípadoch aj k suicidálnemu konaniu. Prežívanie osamelosti, ktorá je dôsledkom nedostatočnej siete sociálnej opory je jeden z aspektov, ktoré vyvolávajú túto sociálnu izoláciu. V takýchto prípadoch nezohráva úlohu kvantita vzťahov, ale kvalita vzťahov daného homosexuálne orientovaného dospelého či dospelého muža. Mat' pri sebe niekoho, kto sa bude na homosexuálne orientovaného jednotlivca pozeráť rovnakými očami ako doteraz, bez zmeny názoru napriek inej sexuálnej orientácii.

Pochopenie a *empatia* sú elementy, ktoré pomôžu predísť neželaným, vyššie uvedeným fenoménom ako je sociálna izolácia, sociálna úzkosť, ale aj suicidálne myšlienky/konanie.

4 ZÁVER

Heterofaksimilita predstavuje výrazný faktor, podnet k vzniku a rozvíjaniu rizikového správania u homosexuálne orientovaných dospelých mužov. Pri internalizovaní tohto fenoménu prichádza k spúšťaniu obranných mechanizmov ako je napríklad nadmerná kompenzácia, rozptýlenie, či dokonca obrátenie proti sebe. Zdrojom spúšťania týchto ego obranných mechanizmov nie je len samotná heterofaksimilita, ale aj hlboko zakorenené prežívané pocity odlišnosti. Predstavujú mechanizmy, ktoré pomáhajú jednotlivcovi zvládať ťažko znesiteľnú realitu. Niekedy tieto mechanizmy nestačia, a môže prísť ku kolapsu zvládania tejto náročnej životnej situácie či záťaže, ktorá má následok rôzne prejavy rizikového

správania. Mnohými z nich sú napríklad: (1) *abúzus alkoholu*, pri ktorom sa človek snaží svoje konanie, správanie a prežívanie ospravedlniť užívaním alkoholických nápojov, či zneužívaním iných návykových substancií. Zároveň môže ísť o utápanie žiaľu, o reguláciu vnútornej seba hanby voči vlastnej orientácii, či dokonca o zvládanie novej, stigmatizovanej identity; (2) *suicidálne konanie*, ktoré má svoju podstatu zakorenenú hlboko v ľudskom vnútri, no prejavuje vo všetkých psychologických zložkách, pretože jej predchádza samotná depresia. Zdrojom tejto depresie môže byť napríklad „kolaps“ zvládania záťaže z dôvodu, že sieť sociálnej opory je nefunkčná zo strany rodinného prostredia či širšieho sociálneho prostredia. Môže prísť k sebaobviňovaniu, k sebaopoškodzovaniu a k následnej fyzickej deštrukcii vlastného života, aby sa zachovala integrita vlastného psychologického Self. Do veľkej miery sú tieto behaviorálne špecifiká ovplyvňované osobnostnými premennými, ale aj samotnou kvalitou života pred zistením novej sexuálnej orientácie/identity.

Sociálne špecifická, podobne ako behaviorálne sú ovplyvňované aktuálnym prežívaním, ale aj potencionálnym zneužitím informácie, že je niekto homosexuál, zo strany sociálneho prostredia. Pri *sociálnej anxiety (úzkosti)* ide o utajovanie vlastnej identity pred širším aj užším sociálnym prostredím, nakoľko predstavujú potencionálne nebezpečie na odhalenie novej, nepríjemnej skutočnosti. Snažia sa monitorovať vlastné správanie, konanie a verbalizovanie, aby neprišlo k určitým parapraxiám v komunikácii, ktoré by mohli odhaliť novú identitu. Do určitej miery túto sociálnu úzkosť ovplyvňujú aj skutočnosti, ako sú napríklad mylné koncepty homosexuálneho správania v historickom kontexte (určité role zastúpené homosexuálnou subkultúrou). Táto sociálna úzkosť môže pod všetkými týmito podnetmi a faktormi vyústiť do samotnej *sociálnej izolácie*, ktorej dôsledkom sú absencia interakcií so sociálnym prostredím na mikro aj makro úrovni, ako aj zámerné vyhýbanie sa určitým situáciám, či určitým skupinám ľudí. Jadrom samotnej sociálnej izolácie sú však dva hlavné faktory - *emocionálna osamelosť* a *absencia významnej osoby*. Tieto dva hlavné faktory sú príčinou negatívneho prežívania, neakceptácie novej identity, nakoľko absencia významnej osoby predstavuje významného

moderátora v zvládání tejto náročnej životnej situácie.

Treba brať do úvahy, že všetky uvedené fenomény nie sú špecifikom výhradne LGBT minority. Sú súčasťou všetkých spoločností, všetkých vekových kategórií, všetkých národností. Nadobúdajú však iný kontext, nakoľko sú spôsobené výhradne vplyvom sociálneho prostredia a jeho vnímania inakosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- [1]. Alderson, K. (2000). *Beyond Coming Out (Experiences of Positive Gay Identity)*. Insomniac Press.
- [2]. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. London.
- [3]. Cacioppo, J.T., Christakis, N.A., Fowler, J.H. (2009). *Alone in the Crowd: The Structure and Spread of Loneliness in a Large Social Network*. In *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 97. No. 6. s. 977 – 991.
- [4]. Coyle, A., & Kitzinger, C. (2002). *Lesbian & Gay Psychology (New perspectives)*. Blackwell Publishers Ltd.
- [5]. Drescher, J. (2012). *What's in Your Closet?*. In *LGBT Casebook*. Kapitola 1. American Psychiatric Association. s. 3 – 16.
- [6]. Fingerhut, A.W., & Peplau, L.A. (2006). *Impact of Social Roles on Stereotypes of Gay Men*. In *Sex Roles*. Vol. 55. s. 273 – 278.
- [7]. Gierveld, A. H., Van Tilburg, T., Dykstra, P. A. (2006). *Loneliness and Social Isolation*. In *The Cambridge handbook of personal relationships*. Chapter: 26, s. 485 – 500.
- [8]. Hunter, J., Schaefer, R. (1987). *Stresses on Lesbian and Gay Adolescent in Schools*. In *Social Work in Education*. Vol. 9. No. 3. s. 227 – 237.
- [9]. Iniciatíva Inakosť. (2017). *Správa z Celoslovenského LGBT prieskumu 2017*.
- [10]. Jordan, K. M. (2000). *Substance Abuse Among Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender, and Questioning Adolescents*. In *School Psychology Review*. Vol. 29. No. 2. s. 201 – 206.
- [11]. Kaščáková, N. (2005). *Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu*. Vydavateľstvo F.
- [12]. Křivohlavý, J. (2003). *Pozitívni psychologie (radost, nádej, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí)*. Portál.
- [13]. Koutek, J., & Kocourková, J. (2007). *Sebevražedné chování (Současné poznatky o suicidalitě a její specifika u dětí a dospívajících)*. Portál.
- [14]. LaSala, M.C. (2006). *Cognitive and Environmental Interventions for Gay Males: Addressing Stigma and Its Consequences*. In *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. Vol. 87. No. 2. s. 181 – 189.
- [15]. Masoom, M. R. (2016). *Social Isolation: A conceptual Analysis*. In *Research J. Humanities and Social Sciences*. Vol. 7. No. 4. s. 241 – 249.
- [16]. Mentzos, S. (2012). *Přehled psychodynamiky (funkce psychických poruch)*. Portál.
- [17]. Morandini, J.S., Blaszcynski, A., Dar-Nimrod, I., Ross, M.W. (2015). *Minority stress and community connectedness among gay, lesbian and bisexual Australians: a comparison of rural and metropolitan localities*. In *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. Vol. 39. No. 3. s. 260 – 266.
- [18]. Nicholas, J., & Howard, J. (1998). *Better dead than gay? Depression, suicide ideation and attempt among a sample of gay and straight-identified males aged 18-24*. In *Youth Studies Australia*. Vol. 17. No. 4. s. 28 – 33.
- [19]. Pachankis, J.E., & Goldfried, M.R. (2006). *Social Anxiety in Young Gay Men*. In *Journal of Anxiety Disorders*. Vol. 20. s. 996 – 1015.
- [20]. Paul, J.P., Catania, J., Pollack, L., Moskowitz, J., Canchola, J., Mills, T., Binson, D., Stall, R. (2002). *Suicide Attempts Among Gay and Bisexual Men: Lifetime Prevalence and Antecedents*. In *American Journal of Public Health*. Vol. 92. No. 8. s. 1338 – 1345.
- [21]. Poněsický, J. (2012). *Neurózy, psychosomatická onemocnění a psychoterapie*. Triton.
- [22]. Ryan, C., & Futterman, D. (1998). *Lesbian & Gay Youth (Care and Counseling)*. Columbia University press.
- [23]. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.
- [24]. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Portál.
- [25]. Whitbeck, L.B., Chen, X., Hoyt, D.R., Tyler, K.A., Johnson, K.D. (2004). *Mental disorders, Subsistence Strategies, and Victimization among Gay, Lesbian, and Bisexual Homeless and Runaway Adolescents*. In *Journal of Sex Research*. Vol. 41. No. 4. s. 329 – 342.

ABECEDNÝ ZOZNAM AUTOROV

Banárová Katarína, *Mgr.*

Čerešník Michal, *doc. PhDr., PhD.*

Gatíal Viktor, *PhDr., PhD.*

Hlaváčová Nikoleta, *Bc.*

Kontová Nikoleta, *Bc., DiS.*

Lenghart Daniel, *Bc.*

Mališová Dominika, *Bc.*

Podmanická Paulína, *Bc.*

Tomšík Robert, *PaedDr., PhD.*

Verešová Marcela, *doc. PaedDr., PhD.*

Názov:	ŠVOČ KPŠP 2019 Zborník príspevkov zo študentskej vedeckej a odbornej činnosti
Editori:	doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. PhDr. Viktor Gatíal, PhD. PaedDr. Robert Tomšík, PhD.
Recenzenti:	doc. PhDr. Ľuba Pavelová, PhD. Mgr. Andrea Juhásová, PhD.
Vydavateľ:	UKF v Nitre
Vydanie:	prvé
Rok:	2019
Rozsah:	88 strán
Náklad:	80 ks CD

Všetky práva sú vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv.

Uverejnené články neprešli jazykovou korektúrou. Za jazykovú stránku zodpovedajú v plnom rozsahu autori príspevkov.

ISBN 978-80-558-1444-5