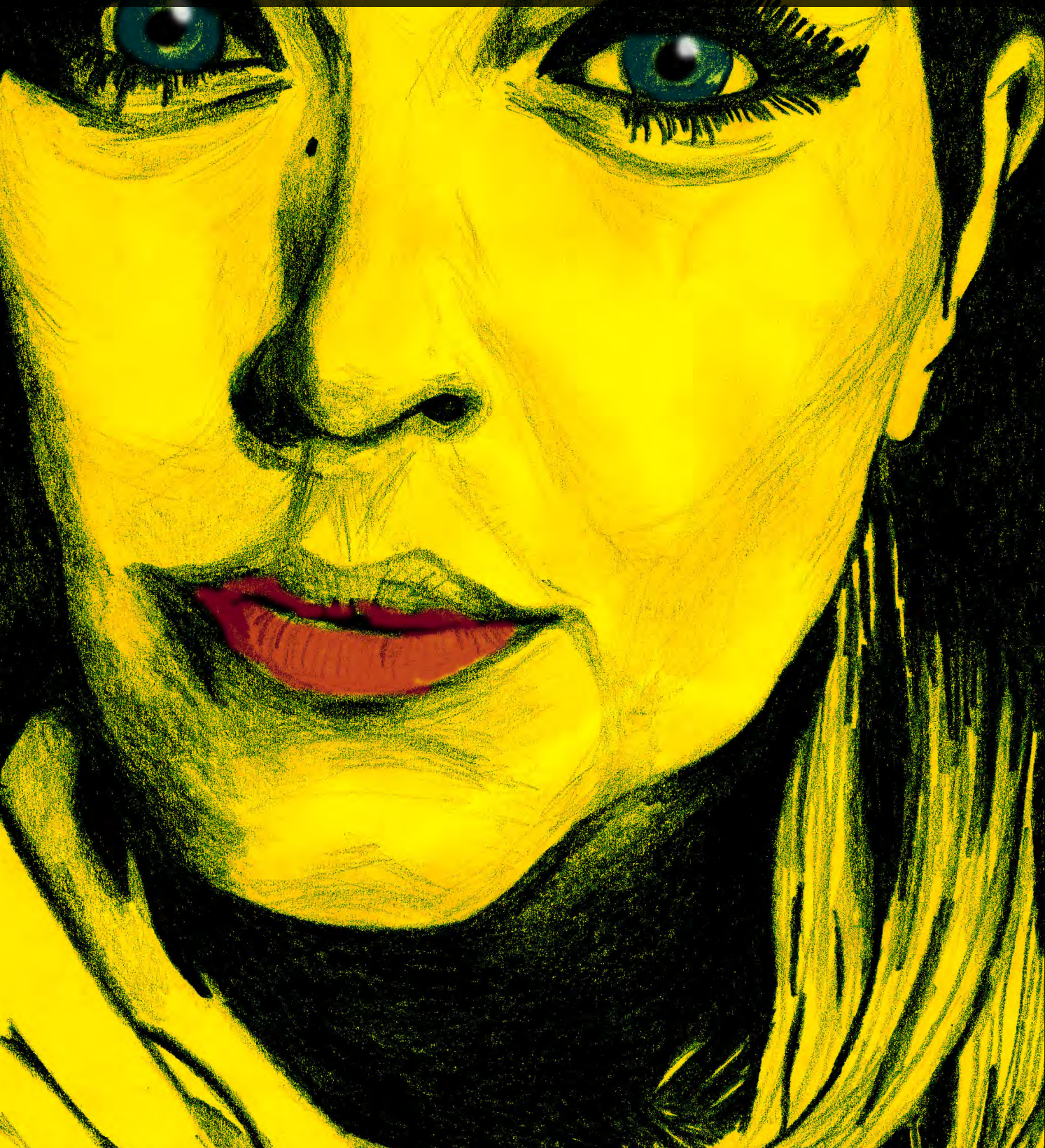


# E-mentala 1

ELEKTRONICKÝ ČASOPIS O MENTÁLNOM ZDRAVÍ



OKTÓBER - NOVEMBER - DECEMBER VOL. 2, Č. 4/2014

# REDAKCIA

## ŠÉFREDAKTOR:

Mgr. Peter Kusý

## ZÁSTUPCA ŠÉFREDAKTORA:

Mgr. Michaela Ptáková

Mgr. Lucia Vozařová

## ČLENOVIA REDAKCIE:

Mgr. Lucia Briestenská

Mgr. Zuzana Holečková

Mgr. Barbora Holíková

Mgr. Milena Jakubcová

Bc. Michal Antal

Bc. Martin Helik

Bc. Nika Šablatúrová

Eva Phanvanová

## GRAFICKÁ ÚPRAVA:

Bc. Stanislava Konušiková

Mgr. Andrej Konušik

## KOREKTÚRA:

Mgr. Adrián Kozák

## RECENZENTI:

Mgr. Jana Fúsková

Mgr. Matúš Grežo

## KONTAKT NA REDAKCIU:

redakcia@sasap.sk

www.sasap.sk

ISSN 1339-4614



SAŠAP

Slovenská asociácia študentov  
a absolventov psychológie

# OBSAH

## EDITORIÁL

4

## VÝSKUMNE PRÍSPEVKY

Vzájomné vzťahy medzi sebaposúdením problémov v správaní  
a osobnosťou detí staršieho školského veku

6

Meranie emočnej inteligencie a jej vzťah k vybraným  
ukazovateľom IQ u študentov stredných typov škôl

15

Psychológ ako možný vykonávateľ verejného iniciačného  
rituálu v reedukačnom centre

24

## KAZUISTIKA

30

Keď stratíš zmysel života...

## OSOBNOSTI PSYCHOLÓGIE

36

Rozhovor s H. Gardnerom

## ČO ROBIŤ KEĎ

39

Čo robiť keď ... mi rovesníci ubližujú?

39

## NA HRANE

46

Keď sa občasná obava stáva pretrvávajúcou

46

EFPSA - krok za hranice, krok vpred

50

## KALENDÁRIUM

53

## SÚŤAŽE

56



HOWARD EARL GARDNER

**VÝVINOVÝ  
PSYCHOLÓG  
NAVRHOL**

**THE THEORY OF MULTIPLE  
INTELLIGENCES**

# EDITORIÁL

Profesor Howard Earl Gardner, ktorý už vyše dvadsať rokov pôsobí na akademickej pôde Harvard University a ďalších vedeckých inštitúcií, je vývinovým psychológom a autorom jednej z najrešpektovanejších teórií inteligencie – teórie mnohopočetnej inteligencie.

*Teší ma, že som dostal možnosť v krátkosti pozdraviť čitateľov E-mentálu.*

*Som odborníkom v oblasti ontogenetickej psychológie i neuropsychológie a bola to práve práca s nadanými deťmi a s ľuďmi s organickým poškodením mozgu, ktorá ma presvedčila, že tradičné diskurzy a učenia o inteligencii nestačia. Preto som takmer pred tridsiatimi rokmi navrhol alternatívnu perspektívu - teóriu mnohopočetnej inteligencie (Theory of multiple intelligences), ktorá mala dosah na vzdelávanie v celom svete. (O teórii mnohopočetnej inteligencie sa dočítate viac na stránke [www.multipleintelligencesoasis.org](http://www.multipleintelligencesoasis.org))*

*V súčasnosti som dospel k presvedčeniu, že inteligencia, akokoľvek definovaná, sama o sebe nie je dosť. Zoberme si príklad Nelsona Mandelu a Slobodana Miloševića – obaja oplývajúci značnou interpersonálnou inteligenciou. Avšak zatiaľ čo Mandela svoju interpersonálnu inteligenciu využíval pre to, aby spojil ľudí, Milošević jej pomocou plodil nenávisť, ktorá bola podkladom pre etnické čistky.*

*Spolu s mojimi kolegami, Mihalyom Csikszentmihalyim a Williamom Damonom sme založili GoodWork Project, štúdiu o tom, ako profesionáli môžu vykonávať svoju excelentnú prácu nie len v kvalite, ale i v osobnej angažovanosti, avšak stále eticky. Takmer všetka moja energia smeruje k tomuto projektu, ktorý sa medzičasom rozrástol a premenovali sme ho na Good Project. Na stránkach [www.thegoodproject.org](http://www.thegoodproject.org) sa môžete dozvedieť o našom projekte a čo viac, môžete nájsť rôzne spôsoby, ako rozvíjať „the goods“ vo vašej práci a v práci vašich kolegov.*

*With all good wishes for the success of your new journal,  
Howard Gardner.*

# VZÁJOMNÉ VZŤAHY MEDZI SEBAPOSÚDENÍM PROBLÉMOV V SPRÁVANÍ A OSOBNOSŤOU DETÍ STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

## AUTOR

MOLENTOVÁ, Jana, Mgr.; ČERMÁK, Ivo, Prof. PhDr., CSc., Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku.

## ABSTRAKT

Článok sa zaoberá vzťahmi medzi sebaposúdením problémového správania detí vrátane tendencií k impulzívnemu agresívnemu správaniu a sebaposúdením osobnostných charakteristík päťfaktorového modelu. Výsledky ukázali, že sa dievčatá hodnotili ako úzkostlivejšie/depresívnejšie a pociťovali somatické problémy výrazne viac ako chlapci. Staršie deti majú v porovnaní s mladšími tendenciu posudzovať sa ako úzkostlivejšie, uzavretejšie, agresívnejšie, problémovjšie v sociálnej oblasti vrátane delikventných sklonov, vo väčšej miere majú somatické problémy a problémy v myslení. Zistili sme, že kategórie problémového správania korelujú pozitívne so sebaposúdením impulzívnej agresie, ale tiež s emocionálnou instabilitou a negatívne s prívetivosťou, svedomitou a mentálnou otvorenosťou.

**Kľúčové slová:** *problémové správanie detí, impulzívna agresia, „Big Five“ osobnostné charakteristiky*

## ÚVOD

Problémové správanie u detí je častým javom v školách a v spoločnosti. Srp (1999) tvrdí, že príčinou problémového správania dieťaťa je často problém, ktorý len ťažko dokáže vyriešiť aj dospelý človek. Nikdy nemôžeme uspieť pri prevýchove dieťaťa pokiaľ sa nepokusíme porozumieť celému komplexu problémov,

ktoré ho k takémuto správaniu vedú. Podľa Achenbacha (1985) je detská psychopatológia odvodzovaná z modelov a teórií, ktoré sa vzťahujú k psychopatológii dospelých. Isté správanie je v mladšom veku považované ešte za primerané, v staršom už môže byť patologické a naopak. Achenbach vytýkal klasickým klasifikáciám chorôb (DSM) práve to, že používajú rovnaké kritérium pre chlapcov aj pre dievčatá v rôznom veku. Preto sa zamerával na vytvorenie systému hodnotenia a taxonómii porúch v detskom veku, podloženom empirickými nálezmi (stručný popis Achenbachovho a Edelbrockovho prístupu pozri tiež Čermák, Urbánek, 1998).

Spolu s Edelbrockom vytvorili nástroj Child Behaviour Checklist (CBCL), ktorý je založený na poňatí syndrómu. Na základe dát získaných od učiteľov, rodičov a žiakov a ich porovnávaním, odvodili jednotlivé zložky problémového správania (Achenbach, Edelbrock, 1983, 1986). CBCL zachytáva určitú kritickú hranicu, ktorá môže slúžiť orientačne tiež pri diagnostike detskej psychopatológie u detí rôzneho veku. (Čermák a Urbánek, 1998). Achenbach a Edelbrock (1983) identifikovali osem typov problémového správania: uzavretosť, somatické problémy, anxieta/depresivita, sociálne problémy, problémy s myslením, problémy s pozornosťou, delikventné správanie a agresívne správanie. Škály problémového správania sa dajú zlúčiť do dvoch celkov a to Externalizácia (zahŕňa delikventné a agresívne správanie)

a Internalizácia (zahŕňa uzavretosť, somatické problémy, depresivitu). Ostatné subškály nie sú začlenené do týchto dvoch celkov. (Čermák, Klimusová a Vízdalová, 2005)

Ivanová et.al. (2007) testovali dotazník CBCL v 30 kultúrach sveta. Rodičia ohodnotili dokopy 58 051 detí vo veku 6 – 18 rokov a to v Ázii, Afrike, Austrálii, Karibiku, Východnej, Západnej, Severnej a Južnej Európe, na Blízkom Východe a v Severnej Amerike. Výskum ukázal, že nástroj CBCL je dostatočne validný a reliabilný pre všetky kultúry.

Národnosti porovnávali aj Rescorla a kol. (2007) v systematickom výskume detí od 6 do 16 rokov a ich rodičov z 31 národností.

Zistili multikulturálnu robustnosť použitého nástroja, tzn., že vykazuje podobné výsledky vo viacerých spoločnostiach. Výskum tiež naznačil, že hodnotenie detských problémov rodičmi bolo podobné v rôznych národnostiach. Rozdiely medzi kultúrami však boli o niečo vyššie ako medzi pohlavím a vekom, čo vedie k presvedčeniu, že je potrebné brať do úvahy aj multikulturálne rozdiely. V roku 2000 Čermák a Klimusová s využitím CBCL (resp. YSR), sledovali vývoj sebaposudzovania

detí. Zistili, že k zmenám v sebaposudzovaní dochádza medzi vekom 11 – 13 rokov. Tak isto v tomto veku narastá problémové správanie a to na škálach nekomunikatívnosti a agresivity, u dievčat aj depresivity a u chlapcov na škále delikventného správania.

Žukauskienė et. al. (2004) uskutočnili longitudinálny výskum, ktorého účastníkmi bolo 695 detí v mladšom školskom veku. Najskôr boli hodnotené rodičmi prostredníctvom CBCL, neskôr vo veku 11 rokov sa hodnotili sami. Zistenia boli stabilné v hodnoteniach rodičov problémov svojich detí. Ukázala sa aj dôležitosť dospelých ako informátorov o svojom problémovom správaní. Mnohé z ich

problémov totiž ostali bez povšimnutia dospelých. Adolescenti hlásili najmä vyššiu úroveň úzkosti, depresie, uzavretosti, somatických problémov, agresie a delikvencie ale nižšiu úroveň problémov s pozornosťou ako ich rodičia.

Medzi psychológmi sa dlho udržiaval názor, že deti netrpia depresiou. Podľa Glasera (1968 in Čermák, Klimusová a Vízdalová, 2005) sú však prejavmi detskej depresie práve poruchy správania, hyperaktivita, separačná úzkosť, poruchy príjmu potravy, psychosomatické ťažkosti a podobne. Detská depresia však môže v dôsledku vývojových zmien vymiznúť. Nemusí ísť o klinický syndróm skôr o nestabilný jav. Čermák, Klimusová a Vízdalová (2005) sa pokúsili nájsť vzťah medzi depresiou a sebaposúdením rôznych prejavov problémového správania. Zistili, že pri depresívnych symptómoch sa prejavuje vyššia miera externalizovaných aj internalizovaných problémov v správaní. Najväčšie rozdiely sa prejavujú v miere sociálnych problémov, problémov s myslením, problémov s pozornosťou, delikventnom a agresívnom správaní a to medzi deťmi depresívnymi a nedeprívnymi. Predpokladajú, že práve agresívne alebo delikventné správanie je pokus týchto detí o zviditeľnenie svojich problémov. V zložke problémového správania anxieta/depresivita sa depresívnejšie posudzovali dievčatá.

Vo výskume vzťahu medzi osobnostnými faktormi a inhibovaným správaním použili Vreeke a Muris (2012) Barabaranellův et. al. Big Five dotazník pre deti (BFQ-C, Barabaranelli et al. 2003), ktorý sme tiež použili v našom výskume a ktorý popisujeme neskôr. Rodičia detí bez klinických príznakov (n=147) a rodičia detí klinicky anxiózných (n=45) posudzovali svojich potomkov pomocou dotazníka behaviorálnej inhibície (BIQ), dotazníka BFQ-Ca skríningovej metódy na hodnotenie detskej anxiety v rámci súvisiacich emočných porúch (SCARED-R) (sebeuposúdenie, prostredníctvom hodnotenia rodičmi). Autori zistili, že extravertizácia je výrazne prepojená s inhibovaným temperamentom

**PROBLÉMOVÉ  
SPRÁVANIE  
U DETÍ  
JE ČASTÝM  
JAVOM  
V ŠKOLÁCH  
A V SPOLOČNOSTI**

pri oboch skupinách detí, ďalej že inhibované správanie koreluje s patologickou anxiétou, čo je dôležité zistenie, ktoré ukazuje, že inhibícia ako charakteristika temperamentu má silnú prediktívnu hodnotu vo vzťahu k detskej anxiéte, dokonca viac než obvykle uvádzaná vulnerabilita v podobe neurotizmu a introverzie. Ide o závažné zistenie aj preto, že táto charakteristika temperamentu je identifikovateľná už od 4. mesiaca veku dieťaťa. O postavenie agresívneho dieťaťa v skupine vrstovníkov sa zaujímali Čermák a Urbánek. (1999) Takisto sa zamerali na vlastnosti detí, ktoré šikanujú, sú šikanované a ktoré by mohli v rámci triedy pôsobiť preventívne voči šikane. Vo svojom výskume použili sociometrický dotazník, ktorý slúži na zistenie pozícií v skupine: agresor/iniciátor šikanovania, obeť, hviezda, pomáhač, vodca a omega – skupinou odmietané dieťa. Zistili, že dievčatá sa posudzujú depresívnejšie ako chlapci a chlapci zase agresívnejšie a delikventnejšie. Agresori sú najmenej prispôsobiví. Nedokážu a ani sa nesnažia vcítiť do prežívania druhých, ide im len o uspokojenie svojich potrieb. Majú sklony k delikventnému správaniu. Obete sa posudzovali ako depresívne, sociálne utiahnuté a so somatickými problémami. Vodcovia niekedy využívajú agresiu na udržanie svojej pozície. Majú primeranú autoritu, schopnosť presadiť sa a komunikovať a vďaka tomu by mohli byť povzbudzovaní od učiteľa k zabráneniu šikanovania. Ak jedinci v roli hviezdy využijú svoju empatiu, sklony k vedeniu a pomáhaniu mohli by v istej miere prispieť k prevencii. Nemohli by však byť príliš egocentrické. Pomáhači majú vyvinutý súcit, empatiu aj sklon pomáhať iným. Omegy majú s obeťami podobné charakteristiky. Môžu sa stať takisto obeťou alebo aj agresorom, prípadne sú podnecovaní k šikanovaniu skutočným agresorom alebo sú jeho „asistentom“ pri šikanovaní. (Čermák a Urbánek, 1999)

## VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Teoretické východiská naznačujú, že prejavy

problémového správania by mohli byť indikované pohlavím. Vo výskume Čermáka, Klimusovej a Vízdalovej (2005) sa dievčatá posudzovali ako depresívnejšie, čo môže následne zapríčiniť špecifické problémové správanie. Naším cieľom bolo zistiť rozdiely medzi pohlavím v sebaopisovaní v jednotlivých zložkách problémového správania. Navyše sa ukazuje, že sebaopisovanie v období adolescencie je dôležitým nástrojom informovania o problémoch adolescenta. (Žukauskienė, et. al., 2004) Problematiku sebaopisovania sme v našom výskume rozšírili i na nižšie vekové kategórie a sledovali sme či existujú rozdiely v sebaopisovaní jednotlivých zložiek problémového správania medzi jednotlivými vekovými skupinami detí. Cieľmi práce bolo taktiež zistiť vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania u detí a indikátormi impulzívnej agresie, osobnostnými faktormi a sebahodnotením.

V súlade s týmito cieľmi sme zostavili nasledujúce výskumné otázky:

VO 1 Existuje rozdiel v sebaopisovaní v jednotlivých zložkách problémového správania medzi chlapcami a dievčatami?

VO 2 Aký je vzťah medzi vekom a sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania?

VO 3 Aký je vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a indikátormi impulzívnej agresie?

VO 4 Aký je vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a osobnostnými faktormi?

VO 5 Aký je vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a sebahodnotením?

## METÓDY

Populácia a výberový súbor

Zostavenú výskumnú batériu sme administrovali celkovo 235 žiakom základných škôl v Banskej Bystrici v 6. až 9. ročníkoch. Po

vyradení nedostatočne vyplnených dotazníkov ostalo výsledných 212 (n=212) respondentov - 96 chlapcov a 116 dievčat vo veku od 11 do 15 rokov. Vzhľadom na časovú i kognitívnu náročnosť procedúry sa nám nepodarilo u všetkých participantov administrovať všetky dotazníky. Pre jednotlivé analýzy vo výsledkoch preto uvádzame počet participantov osobitne

## METÓDY VÝSKUMU

Vo výskume sme použili metodiky na zisťovanie problémového správania, prediktorov agresívneho správania, osobnostných vlastností a sebahodnotenia u detí.

YSR – Youth Self – Report – detská verzia CBCL vytvorená T. Achenbachom a C. Edelbrockom (1983) na sledovanie prejavov problematického správania pomocou sebaopisovania. Pre účely nášho výskumu sme použili iba druhú časť dotazníka, ktorá má 112 položiek a zisťuje rôzne druhy problémového správania rozdelené do 8 škál.

Dotazníky na zisťovanie niektorých z indikátorov impulzívnej agresie: hostilné premietanie, iritabilita a náchylnosť k emocionálnym reakciám (pozri Caprara, 1986; Caprara a kol., 1985; Caprara, Cinanni, Mazzotti, 1989; Caprara, Manzi, Perugini, 1992). Transkultúrna štúdia priniesla uspokojivé výsledky týkajúce sa reliability i validity pozri napr.: Pastorelli a kol., 1997 a Caprara a kol., 2001). Dotazníky boli do slovenčiny preložené autorkou štátu s prihliadnutím k českému prekladu.

**BFQ-C – Big Five Questionnaire for Children** – dotazník na zisťovanie osobnostných faktorov podľa teórie „Big Five“. (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, 1998, Barbaranelli, Caprara, Rabasca, Pastorelli, 2003). Autori identifikovali sledované osobnostné faktory: energia, priateľnosť,

svedomitosť, emocionálna instabilita a mentálna otvorenosť. Dotazník preložila autorka štúdie opäť s prihliadnutím k českému prekladu.

**RŠS – Rosenbergova škála sebahodnotenia (podľa Blatný, Osecká, 1994)** – Škála meria celkovú úroveň vzťahu k sebe. Môže sa používať ako jednodimenzionálna ale je tvorená v podstate dvoma faktormi a to sebaznevažovaním a sebaoceňovaním. V našom výskume sme ju použili ako dvojdimenzionálnu. Preložil ju I. Ruisel z anglického originálu.

## VÝSLEDKY

Po otestovaní Kolmogorov-Smirnovovým testom na zistenie normality rozdelenia premennej sa nie všetky premenné ukázali ako normálne rozdelené. Preto sme volili neparametrické testy na zisťovanie rozdielov medzi skupinami - Kruskal-Wallisov test a Mann-Whitneyho U test. Na zisťovanie tesnosti vzťahov sme zvolili Spearmanov korelačný koeficient.

VO1: Sledovali sme rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (n = 212) v sebaopisovaní v jednotlivých zložkách problémového správania. Pomocou Mann-Whitneyho U testu (Tab. 1) sme zistili, že sa dievčatá popisovali ako výrazne depresívnejšie/úzkostnejšie a s výraznejšími somatickými problémami v porovnaní s chlapcami.

**Tab. 1:** Výsledky Mann-Whitneyho U testu na zisťovanie rozdielov v sebaopisovaní jednotlivých zložiek problémového správania medzi pohlaviami (n = 212)

Problematické správanie	Mean rank chlapci	Mean rank dievčatá	U	Sig.
Uzavretosť	102,72	109,63	5205	.408
Somatické problémy	95,27	115,8	4489,5	<b>.015</b>
Anxieta/ Depresivita	96,88	114,46	4644,5	<b>.037</b>

Sociálne problémy	107,06	106,04	5514,5	.903
Problémy s myslením	105,72	107,15	5493	.865
Poruchy pozornosti	103,65	108,86	5294	.536
Delikventné správanie	110,31	103,34	5202	.408
Agresivita	105,4	107,41	5462,5	0,812

VO2: Zisťovali sme, aký je vzťah medzi vekom a sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania (n = 208). Rozdelenie participantov do jednotlivých vekových kategórií sme uskutočnili s ohľadom na zistenia Čermáka a Klimusovej. (2000)

Výsledky Kruskal-Walisovho testu (Tab. 2) ukazujú štatisticky významný rozdiel v zložkách sociálne problémy (p=.008) a delikventné správanie (p=.004). Tukey HSD post hoc test nepotvrdil štatisticky významný rozdiel medzi jednotlivými vekovými skupinami - HSD= 54,76 pre k=5. Priemerné hodnoty však vykazujú

vzrastajúcu, mierne kolísajúcu tendenciu problematickeho správania u starších detí (z hľadiska ich sebaopisovania). Výnimku tvoria poruchy pozornosti, kde dochádza iba k zanedbateľnému a zrejme aj psychologicky nevýznamnému nárastu ťažkostí.

**Tab. 2:** Výsledky Kruskal-Wallisovho testu na zisťovanie rozdielov v sebaopisovaní jednotlivých zložiek problémového správania medzi skupinami rozdelenými podľa veku (n = 208)

Vek/ problém	Uzavretosť	Somatické problémy	Anxieta Depresivita	Sociálne problémy	Problémy s myslením	Poruchy pozornosti	Delikventné správanie	Agresivita
11 (n=18)	100,75	103,36	91,42	90,53	101,89	100,19	80,39	98,83
12(n=59)	86,53	88,25	93,13	89,86	87,69	104,02	85,08	97,49
13(n=60)	108,15	107,83	112,28	116,7	112,72	102,33	114,22	109,85
14(n=46)	116,36	110,46	100,54	96,88	106,54	106,71	113,88	102,24
15(n=25)	119,02	124,72	129,36	133,86	122,56	109,9	127,12	116,44
Sig.	.06	.097	.076	.008	.086	.979	.004	.646

\*\* p<0,01

\* p<0,05

VO3: V ďalšej časti sme sledovali vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a indikátormi impulzívnej agresie (RU - Hostilné premietanie (n=210), IR - Iritabilita (n=200) a ES - Náchylnosť k emocionálnym reakciám (n = 184)) Na základe výsledkov Spearmanovho korelačného koeficientu (Tab.3) sme zistili, že všetky zložky problémového správania pozitívne korelujú s indikátormi hostilné premietanie, iritabilita aj náchylnosťou k emocionálnym reakciám.

Iba medzi náchylnosťou k emocionálnym reakciám a delikventným správaním sa ukázal slabý vzťah. Najsilnejší vzťah sa ukázal medzi náchylnosťou k emocionálnym reakciám a anxieta/depresivitou.

**Tab.3:** Vzťahy medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a indikátormi agresie (RU (n = 210), IR (n = 200) a ES (n = 184))

	Uzavretosť	Somatické problémy	Anxieta Depresivita	Sociálne problémy	Problémy s myslením	Poruchy pozornosti	Delikventné správanie	Agresivita
RU Hostilné premietanie	.355**	.416**	.359**	.313**	.464**	.431**	.423**	.420**
IR Iritabilita	.376**	.375**	.560**	.417**	.494**	.472**	.534**	.597**
ES Náchylnosť k emocionálnym reakciám	.526**	.460**	.709**	.444**	.384**	.466**	.284**	.417**

\*\* p<0,01

\* p<0,05

VO4: Zisťovali sme taktiež, aký je vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a osobnostnými faktormi (n = 131). Výsledky Spearmanovho testu (Tab.4) potvrdzujú, že existujú pozitívne vzťahy medzi všetkými zložkami problémového správania a emocionálnou instabilitou. Veľmi silné vzťahy

sa ukázali medzi emocionálnou instabilitou a anxieta/depresivitou a agresivitou, slabý vzťah s delikventným správaním.

**Tab. 4:** Vzťahy medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a osobnostnými faktormi (n = 131)

	Uzavretosť	Somatické problémy	Anxieta Depresivita	Sociálne problémy	Problémy s myslením	Poruchy pozornosti	Delikventné správanie	Agresivita
Energia	-,327**	,022	-,025	-,128	,114	-,103	,037	,132
Priateľskosť	-,216*	-,033	-,019	-,144	-,136	-,257**	-,263**	-,183*
Svedomitosť	-,217*	-,074	-,115	-,161	-,103	-,362**	-,305**	-,271**
Emocionálna Instabilita	,377**	,327**	,565**	,406**	,323**	,461**	,291**	,513**
Mentálna otvorenosť	-,202*	-,108	,071	,005	,075	-,184*	-,130	,071

\*\* p<0,01

\* p<0,05

VO5: Sledovali sme aký je vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a sebahodnotením (n = 115). Výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu (Tab.5) ukázali, že sebahodnotenie pozitívne a sebaocenenie negatívne koreluje so všetkými

zložkami problémového správania, zisťovanými sebahodnoteniami.

**Tab. 5:** Vzťah medzi sebaopisovaním v jednotlivých zložkách problémového správania a sebahodnotením (n = 115)

	Uzavretosť	Somatické problémy	Anxieta Depresivita	Sociálne problémy	Problémy s myslením	Poruchy pozornosti	Delikventné správanie	Agresivita
Sebahodnotenie	,260**	,233*	,440**	,296**	,213*	,279**	,232*	,256**
Sebaocenenie	-,226*	-,105	-,132	-,029	,036	-,245**	-,160	-,171

\*\* p<0,01

\* p<0,05

**DISKUSIA A ZÁVER**

V našom výskume sa ukázalo, že mnoho detí, ktoré popisujú problémy vo svojom správaní, nedokáže zvládať a kontrolovať svoje emócie. Naznačujú to pozitívne korelácie s emocionálnou instabilitou a indikátormi impulzívnej agresie. S emocionálnou instabilitou sa najsilnejšie pozitívne vzťahy ukázali s anxiou/depresivitou a agresiou a náchylnosť k emocionálnym reakciám súvisí opäť s anxiou/depresivitou. Ak porovnáme naše zistenia so závermi ku ktorým dospeli Vreeke a Muris (2012), potom môžeme formulovať hypotézu, že emočná instabilita zároveň v sebe obsahuje ako „energiu“ k agresii, tak inhibujúcu zložku k anxiety. Tento predpoklad by však bolo nutné overiť špecifickjšie zameraným výskumom.

Pri sledovaní rozdielov v sebaopisovaní v jednotlivých zložkách problémového správania medzi pohlaviami, sa ukázali najvýznamnejšie rozdiely v zložkách anxieta/depresivita a somatické problémy. V obidvoch skórovali vyššie dievčatá. Vyššia úroveň depresie u dievčat sa preukázala aj Čermákovi, Klimusovej a Vízdalovej (2005). Tak isto Čermák a Urbánek (1999) zistili, že dievčatá sa posudzujú depresívnejšie ako chlapci a chlapci zase agresívnejšie a delikventnejšie. V našom výskume sa chlapci a dievčatá hodnotili približne rovnako agresívni.

Naše zistenia ohľadom rozdielov v sebaopisovaní problémového správania u detí rôzneho veku sú do istej miery podobné so závermi iných autorov, hoci nie sú štatisticky preukázané. Avšak deti v našej výskumnej vzorke na seba pozorujú, že u nich s vekom narastajú problémy v správaní, čo korešponduje napríklad s nálezmi Čermáka a Klimusovej (2000), ktorí zistili, že k najväčším zmenám v sebaopisovaní dochádza medzi 11. a 13. rokom a tak isto narastá aj problémové správanie. Rovnako longitudiálny výskum, ktorý uskutočnili Žukauskienė et. al. (2004) ukázal, že adolescenti hlásili najmä vyššiu úroveň úzkosti, depresie, uzavretosti, somatických problémov, agresie a delikvencie. Iba problémy s pozornosťou sa v našom súbore

vnímali približne v rovnakej miere vo všetkých skúmaných vekových kategóriách.

Pri sledovaní vzťahov medzi jednotlivými zložkami problémového správania a sebahodnotením sme zistili, že problémové správanie pozitívne súvisí so sebaznevažovaním a negatívne so sebaocenením. Najsilnejší vzťah sa ukázal medzi sebaznevažovaním a anxiou/depresivitou. Uvedené výsledky sú tak v súlade s nálezmi a závermi iných autorov (napr. Biederman et al., 1995, 1996, Čermák, Klimusová, Vízdalová, 2005, Tacket et al. 2011), ktorí upozorňujú na existenciu depresie v detskom veku, ktorá sa vďaka svojej komorbídnej povahe môže „maskovať“ ako iný problém, napr. ADHD, poruchy správania, negatívna emocionalita a pod. V použitej metóde YSR je táto skutočnosť do istej miery braná do úvahy, lebo škála zachytáva depresívne-anxiózne prejavy.

Uskutočnený výskum podporuje nálezy iných autorov týkajúce sa vzťahu medzi osobnosťou dieťaťa a problémami, ktoré dieťa vo svojom živote môže mať a ktoré u seba pozoruje. Napriek tomu, že je nutné rešpektovať určitú vývojovú flexibilitu osobnosti, môžu niektoré osobnostné charakteristiky v danom vývojovom období dieťaťa do istej miery predikovať riziko vzniku problémového správania. Diagnostické, poradenské, terapeutické alebo výchovné konsekvencie takýchto zistení sú zrejmé.

**ABSTRACT**

This study examined the relations between children self-report of behavior disorders including self-report of impulsive aggression and self-report of Big Five personality traits. Girls self-reported anxiety/depression and somatic problems significantly more than boys. The older children rated themselves as more anxious, withdrawn, aggressive, as having more social and thought problems, and more delinquent behaviors as compared with younger children. All problem behavior categories positively correlated with self-assessment of impulsive aggression, emotional

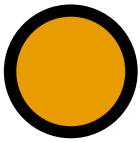
instability and negatively with friendliness, conscientiousness and mental openness.

**Key words:** behavior disorders of children, impulsive aggression, Big Five personality traits

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

- ACHENBACH, T. M. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ACHENBACH, T. M., EDELBROCK, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- ACHENBACH, T. M., EDELBROCK C. S. (1986). *Manual for the teacher's report form and teacher version of the child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- BARBANELLI, C., CAPRARA, G. V., & RABASCA, A. (1998). *Big Five Questionnaire Child (BFQ-C)*. Manuale. Italy: O. S. Organizzazioni Speciali-Firenze.
- BARBANELLI, C., CAPRARA, G. V., RABASCA, A., PASTORELLI, C. (2003). *A questionnaire for measuring the big five in late childhood*. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645–664.
- BIEDERMAN, J., FARAONE, S., MICK, E., LELON, E. (1995). *Psychiatric comorbidity among referred juveniles with major depression: Fact or artifact?* *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 579-590.
- BIEDERMAN, J., FARAONE, S., MICK, E., MOORE, Ph., LELON, E. (1995). *Child behavior checklist findings further support comorbidity between ADHD and major depression in a referred sample*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 734-742.
- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. (1994). *Rosenbergova škála sebahodnocení: struktura globálního vzťahu k sobě*. *Československá psychologie*, 38(6), 481 – 488.

- CAPRARA, G. V. (1986). *Indicators of aggression: the dissipation-rumination scale*. *Personality and Individual Differences*, 7(6), 763-769.
- CAPRARA, G. V., CINANNI, V., D'IMPERIO, G., PASSERINI, S., RENZI, P., TRAVAGLIA, G. (1985). *Indicators of impulsive aggression: present status of research on irritability and emotional susceptibility scales*. *Personality and Individual Differences*, 6(6), 666-674.
- CAPRARA, G. V., CINANNI, V., MAZZOTTI, E. (1989). *Measuring attitudes toward violence*. *Personality and Individual Differences*, 10(4), 479-481.
- CAPRARA, G. V., MANZI, J., PERUGINI, M. (1992). *Investigating guilt in relation to emotionality and aggression*. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 519-532.
- CAPRARA, G. V., BARBANELLI, C., PASTORELLI, C., ČERMÁK, I., ROSZA, S. (2001). *Facing guilt: role of negative affectivity, need for reparation, and fear of punishment in leading to prosocial behaviour and aggression*. *European Journal of Personality*, 15(3), 219-237.
- ČERMÁK, I., URBÁNEK, T. (1998). *Výzkumné a Diagnostické možnosti Achenbachova a Edelbrockova testu poruch chování dítěte*. In M. Svoboda a M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (32 – 37). Brno: Masarykova Univerzita.
- ČERMÁK, I., URBÁNEK, T. (1999). *Agresivní dítě a jeho postavení ve skupině vrstevníků*. In M. Svoboda a M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (36 – 45). Brno: FF MU a Psychologický ústav AV ČR.
- ČERMÁK, I., KLIMUSOVÁ, H. (2000). *Vývoj sebehodnocení na škálach Achenbachova a Edelbrockova dotazníku poruch chování dítěte*. In: M. Blatný (Eds.), *Sociální procesy a osobnost* (35 – 41). Brno: PsÚ AV ČR a Masarykova Univerzita.
- ČERMÁK, I., KLIMUSOVÁ, H., VÍZDALOVÁ, H. (2005). *Deprese v dětství a její vztah k problémům chování*. *Československá psychologie*, 49, 223-236.



- IVANOVA, M. Y., DOBRAN, A., DOPFNER, M., EROL, N., FOMBONNE, E., FONESCA A.C., ... CHEN, W. J. (2007). *Testing the 8-Syndrome Structure of the Child Behavior Checklist in 30 Societies. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 405-417.
- PASTORELLI, C., BARBARANELLI, C., ČERMÁK, I., ROZSA, S., CAPRARA, G.V. (1997). *Measuring emotional instability, prosocial behavior, and aggression in preadolescents: A cross-national study. Journal of Personality and Individual Differences*, 23(4), 691-703.
- RESCORLA, L., ACHENBACH, T., IVANOVA M, Y., DUMENCI, L. ALMQVIST, F., BILENBERG, N., ... VERHULST, F. (2007). *Behavioral and Emotional Problems Reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. Journal of emotional and behavioral disorders*, 15(3), 130-142.
- SRP, S. (1999). *Poruchy chování dětí – hledání příčin. Vychovávateľ*, 44(1-2), 10-12.
- TACKETT, J. L., WALDMAN, I. D., VAN HULLE, C. A., LAHEY, B. B. (2011). *Shared genetic influences on negative emotionality and major depression/conduct disorder comorbidity. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(8), 818-827.
- VREEKE, J. L., MURIS, P. (2012). *Relations between behavioral inhibition, Big Five personality factors, and anxiety disorder symptoms in non-clinical and clinically anxious children. Child Psychiatry and Human Development*, 43(6), 884–894.
- ŽUKAUSKIENĖ, R., PILLKAUSKAITĖ-VALICKIENĖ, R., MALINAUSIENĖ, O., a KRATAVČIENĖ, R. (2004). *Evaluating behavioral and emotional problems with the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report scales: cross-informant and longitudinal associations. Medicina*, 2, 169–177.



# MERANIE EMOČNEJ INTELIGENCIE A JEJ VZŤAH K VYBRANÝM UKAZOVATEĽOM IQ U ŠTUDENTOV STREDNÝCH TYPOV ŠKÔL

## AUTOR

GREGOVÁ, Lucia., Bc., Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

## ABSTRAKT

Cieľom práce bolo zistiť úroveň emočnej inteligencie u študentov troch typov stredných škôl a sledovať jej vzťah s kognitívnymi vedomosťami. Zaoberali sme sa aj medzipohlavnými rozdielmi v emocionálnej inteligencii. Výskumu sa zúčastnilo 117 študentov z troch škôl, a to z Gymnázia L. Štöckela v Bardejove, zo Strednej priemyselnej školy v Bardejove a zo Súkromnej strednej odbornej školy v Bardejove vo veku 17-20 rokov. Zistili sme, že ženy dosahovali vyššie hodnoty emočnej inteligencie v porovnaní s mužmi. Študenti gymnázia dosahovali vyššie skóre

ako študenti strednej odbornej školy v testoch zameraných na kognitívne schopnosti a dosiahli aj vyššiu úroveň emočnej inteligencie.

**Kľúčové slová:** Emočná inteligencia. Všeobecná inteligencia. Kognitívne schopnosti. EQ.

## ÚVOD

V živote každého človeka zohrávajú dôležitú úlohu okrem iného aj emócie. To, ako sa človek cíti, čo prežíva a akým spôsobom vníma určité situácie a správanie, je u každého individuálne a jedinečné. V jednej a tej istej situácii dvaja ľudia, hoci sú si v mnohých vlastnostiach podobní, vnímajú a prežívajú veci inak. Spôsob, akým človek vníma svoje pocity a emócie a aj pocity iných ľudí, ako ich dokáže rozpoznať a spracovať, je hlavnou témou emočnej

inteligencie (Reichel, 2011).

Do tejto oblasti spadá najmä porozumenie a interakcia s inými ľuďmi, schopnosť komunikovať a porozumieť nie len hovorenému, ale aj vyjadrovaným emóciám prostredníctvom neverbálnej komunikácie (Reichel, 2011). Beasley (in Wharamová, 2013, s. 15) problematiku dvoch druhov inteligencií zhrnul slovami: „EQ je schopnosť človeka cítiť, zatiaľ čo IQ je jeho schopnosť myslieť“.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Emočná inteligencia (ďalej len EI) je pomerne nový druh inteligencie, ktorý vznikol len pred pár desiatkami rokov. Za autorov pojmu sa pokladajú Mayer a Salovey (1990), ktorí vykonali aj prvé empirické štúdie. Daný pojem charakterizovali ako psychologický konštrukt, ktorý je súčasťou sociálnej inteligencie a zahŕňa v sebe schopnosť monitorovať vlastné city a city iných ľudí, rozpoznávať tieto city a pomocou nich správne konať a myslieť. EI sa do vedomia širšej verejnosti dostal až po uverejnení knihy *Emotional Intelligence* (1996) od Golemana (do českého jazyka bola preložená v roku 1997), ktorý pojem nie len spopularizoval, ale aj silno ovplyvnil vznik ďalších koncepcií, z ktorých len niektoré sú založené na empirických dôkazoch. Emočný kvocient (EQ) je spôsob merania toho, ako človek rozpozná svoje vlastné emócie alebo emócie iných ľudí a ako dokáže využiť svoje emočné stavy v práci (Ellis-Christensen, 2014). Vývin teoretických modelov konceptu EI prebiehal súbežne s vývinom testov, ktoré mali EI merať. Od roku 1990 nastala explózia v oblasti vzniku testov, ktoré merajú daný koncept. Tieto testy však nie sú všetky vedecké, prevažne ide

o vytváranie nevedeckých subjektívnych škál, ktoré sa objavujú či už v novinách, časopisoch alebo na internete (Mayer, Caruso a Salovey, 1990, In Bar-On a Parker, 2000). Popri takýchto nevedeckých metodikách vzniklo aj množstvo vedeckých, napr. Mayer-Salovey-Carusov test emocionálnej inteligencie (MSCEIT, autori Mayer a kol., 2002), Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQ, autori Petrides, 2001; Petrides, Peréz a Furnham, 2003), Bar-Onov inventár emočného kvocientu (EQ-I, autor Bar-On, 1997) a iné (Schulze a Roberts, 2007).

Daniel Goleman (1997) sa okrem iného zaoberal aj otázkou medzipohlavných rozdielov v úrovni EI. Podľa neho tieto rozdiely vyplývajú už z rozdielnej výchovy chlapcov a dievčat, čo sa v dospelosti len viac prehlbuje. Jeho zistenia, že ženy dosahujú vyššiu úroveň EQ ako muži, potvrdzujú aj iné štúdie (napr. Bastian, Burns a Nettelbeck, 2005).

Pri problematike merania EI rozlišujeme EI ako schopnosť a EI ako osobnostnú črtu. EI, ktorá je chápaná ako schopnosť, je meraná testami, ktoré určujú maximálny výkon jedinca (Salbot a kol., 2011), čiže ide o výkonové testy. K takýmto testom patrí napríklad spomínaný MSCEIT. Preukázalo sa, že EI ako schopnosť má vysoké pozitívne korelácie so všeobecnou kryštalickou inteligenciou (Mayer a kol., 1999; Roberts a kol., 2001; Bowman a kol., 2002), ale malé až nulové korelácie s osobnosťou (Roberts a kol., 2001; Mayer a kol., 2000). Inými známymi testami sú napríklad EARS (Emotional Accuracy Research Scale), ktorého autorom je Mayer a Geher (1996), EISC je škála emocionálnej inteligencie určená

pre deti (Emotional Intelligence Scale for Children) a jeho autorom je Sullivan (1999) a tiež FNEIPT (Freudenthaler Et Neubauer Emotional Intelligence Performance Test; autori Freudenthaler, Neubauer, 2003).

Na druhej strane, EI, ktorá je chápaná ako osobnostná črta, sa meria dotazníkmi, ktoré sú založené na výpovediach o sebe, čiže na popisovaní seba, svojich pocitov (Salbot a kol., 2011). Táto časť EI len veľmi slabo koreluje, alebo vôbec nekoreluje, so všeobecnou inteligenciou (napr. Derksen, Kramer a Katzko, 2002), ale boli zistené stredné až vysoké korelácie s osobnosťou (Schulze, Roberts a kol., 2007). Črtovú EI meria napríklad Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie (Trait Emotional Intelligence Questionnaires – TEIQ), vytvorený Petridesom a jeho kolegami (Petrides, 2001; Petrides, Peréz a Furnham, 2003). Ďalej tu môžeme zaradiť aj Bar-Onov inventár emočného kvocientu (Bar-On Emotional Quotient Inventory - Bar-On, 1997), Inventár emocionálnej inteligencie (Emotional Intelligence Inventory) vytvorený Schuttem a kol. (1998), ktorý neskôr rozšírili Saklofske, Austin a Minski (2003).

## VÝSKUMNÉ HYPOTÉZY A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Cieľom nášho výskumu bolo sledovať vzťah medzi emočnou inteligenciou a kognitívnymi schopnosťami meranými testami IQ a porovnať mieru EI u študentov rôznych typov škôl v súvislosti s ich kognitívnymi schopnosťami. Vo výskume sme formulovali nasledovné výskumné otázky a hypotézy:

H: Predpokladáme, že úroveň emočnej inteligencie u dievčat bude vyššia ako u chlapcov.

VO1: Dosiahnu študenti gymnázia vyššie skóre v subtestoch intelligenčných testov ako študenti stredných odborných škôl?

VO2: Dosiahnu študenti gymnázia vyššiu úroveň emočnej inteligencie ako študenti stredných odborných škôl?

VO3: Aký je vzťah medzi kognitívnymi schopnosťami a emočnou inteligenciou?

## VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumu sa zúčastnilo 117 študentov troch typov škôl vo veku 17-20 rokov (AM=17.74; SD=0.79). Z gymnázia L. Stöckela v Bardejove sa výskumu zúčastnilo 16 mužov a 32 žien tretích ročníkov, 14 mužov a 14 žien tretích a piatych ročníkov bolo zo Súkromnej strednej odbornej školy v Bardejove a zo Strednej priemyselnej školy v Bardejove sa zúčastnilo 36 mužov a päť žien tretích ročníkov. Respondentov sme vyberali na základe príležitostného výberu.

## METÓDY

Hodnoty emočnej inteligencie sme zisťovali pomocou dvoch dotazníkov, ktorých autorom je Reichel (2011). Jeden z dotazníkov meria celkovú hodnotu EQ, druhý zisťuje úroveň jednotlivých vlastností – sebakritika, schopnosť vcítiť sa, kontrola citov, snaha dosiahnuť výkon, zaťažiteľnosť, schopnosť nadväzovať kontakty a schopnosť komunikovať.

Kognitívne schopnosti sme merali pomocou subtestov IQ testov. Použili sme dva subtesty komplexného testu Analýza štruktúry

inteligencie autorov Fay, Trost a Gittler (2001), ktorý na naše podmienky upravil Kováč (podľa Salbot a kol., 2011). Išlo o subtesty odhaľovanie vzťahov a doplňovanie čísel. Taktiež sme použili jeden subtest z jednodimenzionálneho testu C. F. 2 A, ktorého autorom sú Cattell a Cattell (1949) - subtest 4: princíp topológie.

## VÝSLEDKY

**H1: Predpokladáme, že úroveň emocionálnej inteligencie je vyššia u dievčat ako u chlapcov.**

Na základe výskumov Golemana (1997), Schutteho a kol. (1998), Mayera a kol. (1999) sme predpokladali, že ženy budú dosahovať vyššiu úroveň emočnej inteligencie v porovnaní s mužmi. Porovnávali sme úroveň dosahovaného EQ (skóre dotazníka na zisťovanie celkovej emočnej inteligencie) u mužov a žien všetkých typov škôl. Výsledky t-testu poukázali na významné medzipohlavné rozdiely ( $t=2.72$ ;  $p<.05$ ) - ženy (AM=1.63) dosiahli vyššie skóre ako muži (AM=1.36). Ženy dosahovali skôr skóre stredného EQ a muži skóre nízkeho EQ (podľa rozdelenia autora dotazníka – Reichela). V subteste na zisťovanie skóre jednotlivých zložiek bol štatisticky významný rozdiel len v zložke sebakritika ( $t=2.81$ ;  $p<.05$ ) – muži (AM=6.30) dosiahli vyššie skóre ako ženy (AM=5.31). Výsledky teda poukazujú na vyššiu schopnosť sebakritiky u mužov a nižšiu u žien. V ostatných zložkách emočnej inteligencie neboli zistené štatisticky významné rozdiely.

**VO1: Dosiahnu študenti gymnázia vyššie skóre v subtestoch intelligenčných testov ako študenti stredných odborných škôl?**

Použili sme parametrický test One-Way ANOVA.

**VÝSLEDKY TESTU  
POUKÁZALI NA TO, ŽE  
GYMNAZISTI, DOSAHOVALI  
VYŠŠIE SKÓRE  
VO VŠETKÝCH SUBTESTOCH  
INTELIGENČNÝCH TESTOV  
AKO ŠTUDENTI SSOŠ A SPŠ**

Porovnávali sme populáciu študentov gymnázia (GYM), populáciu študentov súkromnej strednej odbornej školy (SSOŠ) a populáciu strednej priemyselnej školy (SPŠ) v subtestoch odhaľovanie vzťahov, doplňovanie čísel (Analýza štruktúry inteligencie) a princíp topológie (C. F. 2 A).

Výsledky testu poukázali na to, že gymnazisti dosahovali vyššie skóre vo všetkých subtestoch intelligenčných testov ako študenti SSOŠ a SPŠ. Študenti SPŠ zároveň v subtestoch dosahovali vyššie skóre ako študenti SSOŠ (tab.1)

Tab. 1. Porovnanie dosahovaného skóre v subtestoch inteligenčných testov u rôznych typov škôl

Subtesty	Typy škôl		Priemerný rozdiel	Štandardná chyba	Sig.	95% Interval spoľahlivosti	
						Dolná hranica	Horná hranica
Odhaľovanie vzťahov	SSOŠ	SPŠ	-1.55	.55	.006	-2.64	-.46
	SSOŠ	GYM	-4.63	.53	.000	-5.69	-3.58
		SPŠ	GYM	-3.08	.48	.000	-4.02
Princíp topológie	SSOŠ	SPŠ	.50	.43	.252	-.36	1.36
	SSOŠ	GYM	-2.69	.42	.000	-3.52	-1.86
		SPŠ	GYM	-3.19	.38	.000	-3.93
Dopĺňovanie čísel	SSOŠ	SPŠ	-1.54	.65	.019	-2.83	-.26
	SSOŠ	GYM	-4.03	.63	.000	-5.28	-2.79
		SPŠ	GYM	-2.49	.56	.000	-3.60

SSOŠ-súkromná stredná odborná škola, SPŠ-stredná priemyselná škola, GYM-gymnázium

### VO2: Dosiahnu študenti gymnázia vyššiu úroveň emočnej inteligencie ako študenti stredných odborných škôl?

Použili sme parametrický test One-Way ANOVA. Porovnávali sme rozdiely dosahovaného EQ u študentov gymnázia, SSOŠ a SPŠ. Zistili sme, že študenti gymnázia dosahovali významne vyššie skóre ako študenti SSOŠ a SPŠ. Tiež sme zistili, že študenti SSOŠ dosahovali vyššie skóre v hodnote EQ ako študenti SPŠ (Tab. 2).

Tab. 2. Porovnanie dosahovaného EQ u rôznych typov škôl.

Typy škôl	Priemerné skóre	Štandardná odchýlka	Sig.	95% Interval spoľahlivosti	
				Dolná hranica	Horná hranica
SSOŠ SPŠ	.160	.124	.199	-.09	.41
SSOŠ GYM	-.259	.120	.034	-.50	-.02
SPŠ GYM	-.419	.108	.000	-.63	-.21

SSOŠ-súkromná stredná odborná škola, SPŠ-stredná priemyselná škola, GYM-gymnázium

### VO3: Aký je vzťah medzi kognitívnymi schopnosťami a emočnou inteligenciou?

Na zistenie vzťahu medzi kognitívnymi schopnosťami a emočnou inteligenciou sme použili Pearsonov korelačný koeficient. Dosahované skóre jednotlivých subtestov inteligenčných testov sme korelovali so skóre dotazníka sledujúceho celkové EQ i dotazníka sledujúceho jednotlivé vlastnosti emočnej inteligencie (sebakritika, schopnosť vcítiť sa, kontrola citov, snaha dosiahnuť výkon, zaťažiteľnosť, schopnosť nadväzovať kontakty a schopnosť komunikovať).

Zistili sme významné vzťahy medzi výsledkami testov dopĺňovanie čísel a celkovým EQ, medzi subtestom princíp topológie a celkové EQ. Výsledky testu dopĺňovanie čísel významne korelovali ešte so schopnosťou nadväzovať kontakty a významný vzťah sa ukázal aj medzi schopnosťami vcítiť sa a zaťažiteľnosť a výsledkami subtestu princíp topológie a odhaľovaním vzťahov. Všetky zistené štatisticky významné vzťahy sú slabé (Tab. 3).

Tab. 3. Korelácie subtestov inteligenčných testov a dotazníkov EI.

Subtesty	Odhaľovanie vzťahov	Princíp topológie	Dopĺňovanie čísel
<b>Sebakritika</b>	0.138	0.005	0.085
<b>Kontrola citov</b>	0.166	0.094	0.051
<b>Schopnosť vcítiť sa</b>	<b>0.282**</b>	<b>0.231*</b>	0.062
<b>Snaha dosiahnuť výkon</b>	0.058	0.063	0.120
<b>Zaťažiteľnosť</b>	<b>0.201*</b>	0.233	0.136
<b>Schopnosť nadväzovať kontakty</b>	0.040	0.025	<b>-0.189*</b>
<b>Schopnosť komunikácie</b>	0.171	0.30	0.039
<b>Celkové EQ</b>	0.094	<b>0.187*</b>	<b>0.213*</b>

\*Sig< .05 , \*\*Sig< .01

### DISKUSIA

Cieľom výskumu bolo sledovať vzťah medzi EQ a kognitívnymi schopnosťami meranými testami IQ a porovnať mieru EI u študentov rôznych typov škôl v súvislosti s ich kognitívnymi schopnosťami.

Zistili sme, že študenti gymnázia dosahovali vyššie skóre v úlohách inteligenčných testov v porovnaní so študentmi strednej odbornej školy a študentmi strednej priemyselnej školy. Tieto výsledky by mohli poukazovať a reflektovať na určité rozdiely v náročnosti

štúdiu a požiadavkami kladenými na kognitívne schopnosti študentov gymnázií a odborných škôl. Študenti uchádzajúci sa o štúdium na gymnáziách musia často prejsť náročnými prijímacími konaniami, na rozdiel od uchádzačov iných typov škôl, preto sa očakáva, že ich kognitívne schopnosti budú aj na vyššej úrovni. V iných prípadoch úspech pri prijímacom konaní na gymnázia závisí od celkového priemerného hodnotenia štúdia na základnej škole (do úvahy sa berú najmä hodnotenia z ročníkov druhého stupňa ZŠ), či

zúčastňovanie sa na rôznych vedomostných súťažiach a olympiádach.

Predpokladali sme, že študenti gymnázia budú dosahovať vyššiu úroveň emočnej inteligencie v porovnaní so študentmi stredných odborných škôl. Táto hypotéza sa potvrdila – študenti gymnázia dosahovali vyššie skóre EQ ako študenti strednej priemyselnej a strednej odbornej školy. Tieto výsledky však môžu byť skreslené aj nepomerom mužov a žien u jednotlivých typov škôl a preto by bolo vhodné v ďalšom výskume rozšíriť vzorku študentov. Výsledok, že gymnazisti dosiahli vyššie skóre EQ mohol byť spôsobený práve dominujúcim zastúpením žien v tomto type školy. V ďalšej hypotéze sme totiž zistili, že ženy dosahovali vyššiu úroveň emočnej inteligencie v porovnaní s mužmi. Tieto výsledky podporujú predchádzajúce zistenia ďalších autorov (Brackett a kol., 2004; Mayer a kol., 1999; Schutte a kol., 1998 in Bastian, Burns a Nettelbeck, 2005) o tom, že ženy dosahujú vyššie EQ ako muži. Ženy sú emocionálne citlivejšie ako muži a tieto rozdiely podľa Golemana (1997) vyplývajú už z výchovy. Pri výchove dievčat sa rodičia zameriavajú viac na city, rozprávajú sa s nimi o tom, čo prežívajú, učia ich správne pomenovať to, čo cítia vo svojom vnútri. Dievčatá, okrem toho, že sa u nich rečové schopnosti vyvíjajú skôr ako u chlapcov, majú aj viac informácií a vedia presnejšie pomenovať to, čo prežívajú a ako sa cítia. Pri výchove chlapcov sa však rodičia zameriavajú väčšinou len na emóciu hnevu, snažia sa rozoberať jeho príčiny a následky. Chlapci tak kladú menší dôraz na verbálne vyjadrovanie emócií a tým si často svoje emočné stavy ani neuvedomujú

a nevedia rozpoznať citové rozpoloženie ani u druhých ľudí (Goleman, 1997).

Pri zisťovaní vzťahu medzi kognitívnymi schopnosťami a EQ sme zistili pozitívne vzťahy len medzi niektorými zložkami (tab. 3) a negatívny vzťah medzi schopnosťou nadväzovať kontakty a dopĺňovaním čísel. Predpokladali sme, že bude vzťah medzi výsledkami z dotazníka, ktorý meria celkové EQ a testom odhaľovanie vzťahov. Avšak v tomto prípade sa nám korelácia neobjavila. Výsledky z testu odhaľovanie vzťahov však slabo korelovali s schopnosťou vcítiť sa a zaťažiteľnosťou. S výsledkami z dotazníka na zisťovanie celkovej hodnoty EQ korelovali výsledky testov odhaľovanie čísel a subtestu princíp topológie. Avšak zistené korelácie boli len slabé. Autori Schulze, Roberts a kol. (2007) uvádzajú, že EI, ktorá je charakterizovaná ako schopnosť a je meraná metódami, ktoré sú podobné výkonovým testom, má vysoké pozitívne korelácie so všeobecnou kryštalickou inteligenciou (Mayer a kol., 1999; Roberts a kol., 2001; Bowman a kol., 2002). Z našich výsledkov môžeme povedať, že aj dotazník na meranie celkovej EQ slabo koreluje s vybranými subtestami na meranie IQ. Na rozdiel od tohto spôsobu nazerania na EI, chápanie EI ako osobnostnej črty, ktorá sa zisťuje pomocou sebvýpovedňových dotazníkov, nekoreluje so všeobecnou inteligenciou, ale boli zistené korelácie s osobnosťou (napr. Derksen, Kramer a Katzko, 2002).

V budúcnosti by bolo vhodné naše zistenia overiť použitím celého IQ testu a porovnať výsledky použitých dotazníkov s IQ. Tiež by bolo zaujímavé porovnať výsledky dotazníkov

na zisťovanie emočnej inteligencie s testami alebo dotazníkmi osobnosti. Pri nasledujúcom výskume by však bolo potrebné rozšíriť aj výskumnú vzorku a vyrovnáť ju v oblasti pohlavia i zamerania.

#### ABSTRACT

The aim of the study was to determine the level of emotional intelligence among three types of secondary schools students, and to monitor its relationship with cognitive knowledge. We also look into intersex differences in emotional intelligence. There were 117 participants, students from three schools, namely L. Stöckel Grammar School in Bardejov, Central Technical School in Bardejov and Private Secondary Vocational School in Bardejov aged between 17-20 years. We found out that women, compared to men, achieve higher levels of emotional intelligence. High school students achieve higher scores than vocational students in tests aimed at cognitive skills and achieve a higher level of emotional intelligence.

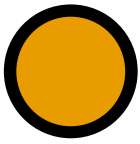
**Key words:** Emotional intelligence. General intelligence. Cognitive skills. EQ.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BAR-ON, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multhi-Health Systems.
- BASTIAN, V. A., BURNS, N. R., NETTELBECK, T. (2005). *Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities*. *Personality and*

*Individual Differences*, 39, 1135-1145.

- BOWMAN, D.B., MARKHAM, P.M., ROBERTS, R.D. (2002). *Expanding the frontier of human cognitive abilities: so much more than (plain) g!* *Learning and Individual Differences*, 13,127-158.
- DERKSEN, J., KRAMER, I., KATZKO, M. (2002). *Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?* *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- ELLIS-CHRISTENSEN, T. (2014). *What Is the Difference Between EQ and IQ? In wiseGEEK – clear answer for common questions [online]. 2014. [cit. 2014-02-08]. Dostupné na internete: <<http://www.wisegeek.org/what-is-the-difference-between-eq-and-iq.htm>>.*
- FAY, E., TROST, G., GITTLER, G. (2001). *ISA – Analýza štruktúry inteligencie. Preklad a úprava T. Kováč. Bratislava: Psychodiagnostika*.
- FREUDENTHALER, H.H., NEUBAUER, A.C. (2003, July). *The localization of emotional intelligence within human abilities and personality*. Poster presented at the 11<sup>th</sup> Biennial Meeting of the International Society for the study of the Individual Differences (ISSID). Graz, Austria.
- GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.



- MAYER, J., CARUSO, D.R., SALOVEY, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J., CARUSO, D. R., SALOVEY, P. (2000). *Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales*. In: BAR-ON, R., PARKER, D. A. et al. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MAYER, J.D., GEHER, G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion. Intelligence*, 22, 89-113.
- MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- PETRIDES, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. University College London: Doctoral dissertation.
- PETRIDES, K.V., PÉREZ, J.C., FURNHAM, A. (2003). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A measure of emotional self-efficacy*. Paper presented at the 11<sup>th</sup> Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID). Graz, Austria.
- REICHEL, W. (2011). *IQ a EQ testy*. Bratislava: Príroda, s.r.o.
- ROBERTS, R.D., ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. (2001). *Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. Emotion*, 1, 196-231.
- SALBOT, V. a kol. (2011). *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie: projekt VEGA*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. 79 s.
- SAKLOFSKE, D.H., AUSTIN, E.J., MINSKI, P.S. (2003). *Self-reported emotional intelligence: Factor structure and evidence for construct validity. Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Company, 9, 185-216.
- SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. a kol. (2007). *Emoční inteligencia: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. et al. (1998). *Development and validation of measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- SULLIVAN, A.K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. Dissertation Abstracts International, 60, 68.
- WHARAMOVÁ, J. (2013). *Emocionálna inteligencia – cesta do stredu svojho Ja*. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda s.r.o.

# PSYCHÓLOG AKO MOŽNÝ VYKONÁVATEĽ VEREJNÉHO INICIAČNÉHO RITUÁLU V REEDUKAČNOM CENTRE

## AUTOR

SEMANOVÁ, Anna, Mgr., HORŇÁK, Ladislav, doc. PaedDr., PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

## ABSTRAKT

Predkladaný výskumný príspevok prezentuje scenár a význam verejného iniciačného rituálu v reedukačnom centre, ktorého autorom a vykonávateľom bol psychológ zariadenia. Na základe jeho etnografickej analýzy konkretizuje jeho význam pre novica a jeho proces adaptácie na prostredie reedukačného centra i samotný proces jeho reedukácie. Súčasne poskytuje inšpiráciu pre aktívnych i potencionálnych vykonávateľov verejného iniciačného rituálu (nielen) z radov psychológov.

**Kľúčové slová:** iniciačný rituál, reedukačné centrum, psychológ

## VEREJNÉ INICIAČNÉ RITUÁLY V REEDUKAČNÝCH CENTRÁCH

Reedukačné centrum sa podľa § 4 ods. 1 vyhlášky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach „zameriava na reedukáciu sociálne, mravne a emocionálne

narušených detí, u ktorých boli zistené také nedostatky v sociálnej prispôsobivosti, v osobnostných vlastnostiach a charakterovom vývine, že ich výchova a vzdelávanie v iných zariadeniach alebo v prirodzenom rodinnom prostredí by nevedli k náprave“ a prijíma deti alebo mladistvých celoročne. Proces adaptácie nových členov na špecifické podmienky reedukačného centra je často dlhodobý a komplikovaný. Z toho dôvodu sú súčasťou režimových prvkov v reedukačných centrách v rámci celoustavných terapeuticko-výchovných komunit aj verejné iniciačné rituály. Pod iniciačným rituálom v reedukačnom centre rozumieme viac-menej slávnostné obradné privítanie nového člena – novica, jeho prijatie medzi ostatných a jeho potvrdenie ako člena society reedukačného centra. Iniciačia novicov v reedukačných centrách sa realizuje raz týždenne za prítomnosti vedenia komunity a všetkých mladistvých umiestnených v zariadení. Ako uvádza O. Kaščák (2010) ide o komplexné formujúce rámce, v ktorých prostredníctvom špecifických materiálnych a symbolických rituálnych praktík dochádza k osobnostnej transformácii adeptov reedukácie a súčasne k ich efektívnej socializácii.

cieľ a metodika Výskumu

Cieľom výskumu je deskripcia a analýza verejného iniciačného rituálu v reedukačnom centre. Pre účely nášho výskumu sme použili priame neštrukturované a nezúčastnené pozorovanie iniciačného rituálu. Analýza a interpretácia výsledkov výskumu prebehla prostredníctvom interpretácie, ktorú E. Panofský (1981) označuje za ikonografickú. Jej cieľom je nielen uviesť širší kontext iniciačných rituálov, ale najmä preukázať významové presahy a súvislosti jednotlivých identifikovaných javov, ktoré sú súčasťou aktu verejného iniciačného rituálu v reedukačnom centre. Ako E. Panofský (ibidem) dodáva, len na tejto úrovni interpretácie môžeme odkryť symbolickú hodnotu aktu iniciačného rituálu, ktorý svojim charakterom často presahuje „sféru vedomého chcenia“ jednotlivých účastníkov rituálu.

## SCENÁR A ETNOGRAFICKÁ ANALÝZA VEREJNÉHO INICIAČNÉHO RITUÁLU V REEDUKAČNOM CENTRE

Verejný iniciačný rituál sa v reedukačnom centre realizoval v spoločenskej, komunitnej miestnosti, ktorá je v rámci zariadenia určená len pre potreby realizácie týždenných komunitných stretnutí, alebo realizáciu spoločenských podujatí. Z týchto dôvodov aj fyzická poloha miestnosti je v blízkosti administratívnej časti reedukačného centra. Tá symbolicky predstavuje autoritatívny priestor vyhradený len pre rýdzich reprezentantov zariadenia, ktorý vzbudzuje pokoru a rešpekt. Z etnologického pohľadu môžeme povedať, že v kontexte rituálov ide o pseudo - sakrálne miesto, kde sa završí oficiálna liminárna fáza vstupu klienta do reedukačného centra prostredníctvom priestorového prahu. Priestorový (teritoriálny) prah v tomto prípade predstavuje špecifickú polohu miestnosti v rámci reedukačného centra. Špecifickosť tohto prostredia a vstup jedinca doň spôsobuje zároveň aj riadenú zmenu v správaní a telesných prejavoch všetkých prítomných. Tá je

spôsobená zvýšeným tlakom na konformizáciu správania vzhľadom na priestorovú symboliku kultúry reedukačného centra, ktorá je týmto priestorom imanentná. Riadená transformácia v správaní je ovplyvnená aj časovou špecifikáciou komunitného stretnutia (začiatok týždňa, prvá aktivita v čase mimo vyučovania po obede v rámci života v reedukačnom centre) – časovým prahom. Klienti sa pred vstupom do komunitnej miestnosti zdržiavali v priestoroch vyhradených pre danú výchovnú skupinu, v ktorom prirodzene zastávajú rôzne pozície z pohľadu sociálnej hierarchie v skupine, z pohľadu interpersonálnych vzťahov a pod. Tento priestor im poskytuje v rámci priestorov výchovnej skupiny neobmedzený pohyb, možnosť zaujatia akejkoľvek polohy (na posteli, na gauči, pri stole a pod.), realizácie širšieho spektra aktivít (sledovania televízie, počúvania hudby, čítania knihy, hrania kariet, písania listov, sebaobslužných a hygienických činností a pod.) a ich správanie v týchto priestoroch spravidla nie je rigidne usmerňované. Približne desať minút pred začatím verejnej komunity vychovávateľ zvolal všetkých členov výchovnej skupiny. Tí sa pozvoľne začínajú z individuálnych členov skupiny formovať do zástupu, či iných organizačných celkov predstavujúcich jednu výchovnú skupinu. Spôsobené je to jednak zúženým priestorom prechodov z miestnosti a cez chodby, no i solidaritou členov výchovnej skupiny. O. Kaščák (2010) navyše tvorbu štruktúrovaného zástupu považuje za jeden z obsahov iniciálnej socializácie. Prechodom cez chodby u klientov totiž dochádza do istej miery aj k behaviorálnej transformácii (prechodu z jedného stavu správania do iného). Zníži sa ich svojvoľná pohybová aktivita, pohyb je štruktúrovanejší, a v zásade aj ich hlučnosť a spontánne verbálne prejavy (istá miera hluku prirodzene zostáva zachovaná). Postupným prechodom sa dostávajú k spoločenskej miestnosti, kde sa bude odohrávať verejná komunita. Prekonaním prahu tejto miestnosti do nej vstupujú spravidla ako celok predstavujúci jednu výchovnú skupinu, ktorý

má v miestnosti vyhradený svoj priestor – akýsi sektor s miestami na sedenie, aj keď z časti sa po vstupe do miestnosti uplatňuje individualita jedincov nadväzovaním interakcií s inými členmi výchovných skupín. V porovnaní s priestormi výchovnej skupiny, ktoré sú v rámci možnosti otvorené a štruktúrované, spoločenská miestnosť predstavuje formalizovaný a parcelovaný priestor povinnej prítomnosti a priestoru „moci“. Vstup vedúcich aktérov komunity (riaditeľa, vedúceho výchovy, psychológa) do miestnosti a zaujatie ich miest v priestore moci predstavuje ďalší dôležitý prah behaviorálnej transformácie individualít a ich prechodu k akceptácii sociálnej roly „klienta“ reedukačného centra. Ten je podporený auditívnym signálom (zazvonením na zvonček), ktorý signalizuje spolu s prítomnosťou vedenia komunity v priestore moci komunitnú záväznosť všetkých zúčastnených na komunite. Vtedy už kulminuje behaviorálna transformácia klientov a vytrácajú sa potencionálne prejavy anomické situácie. Klienti sa utíšia a zo strany vedúcich komunity sa komunita otvára prednesením programu komunity. Zosilňujúci účinok tejto transformácie sa prejavuje na novicovi, ktorý sa zúčastňuje komunity po prvýkrát. Aj napriek tomu, že ho o priebehu komunity informoval vychovávateľ, ako aj ostatní členovia výchovnej skupiny, z pohľadu novica je to verbalizovanie činnosti, ktorá presahuje jeho skúsenosť. Predovšetkým predmetná nevedomosť predstavuje tajomno (akúsi prechodovú mágiu), ktorá okrem prostredia upevňuje prirodzenú sakrálnu atmosféru iniciačných rituálov a vo vzťahu k účastníkom je transcendentálna. Podľa J. Zirfasa (2004) toto tajomstvo nového začiatku a prvej komunity tvorí „posvätný rámec napätia“, čo v pravom slova zmysle znamená: „musí sa pretrpieť“ (s. 57). Novicovi tak neostáva iná možnosť, než základná dôvera vo vzťahu k vedúcim komunity ako predstaviteľom zariadenia. Iniciačný rituál je v rámci programu komunity zaradený bezprostredne po otvorení komunity a predstavení jej programu. Najskôr vedúci

komunity – riaditeľ vystúpil so špecifickými verbálnymi iniciačnými stratégiami – príhovorom. Vo všeobecnosti sa takýto uvítací prejav považuje za verbálne gesto, ktoré utvára sociálnu atmosféru a sociálne spojenie vítajúceho a vítaného, a zvýrazňujú rozdiel medzi novicom a plnohodnotným členom – reprezentantom zariadenia. Príhovor má familiárny a prosociálny charakter, v ktorom sa iniciovala príslušnosť novica k jednej veľkej rodine prostredníctvom získania statusu regulárneho člena kolektívu. Prečítanie mena a priezviska novica a jeho vyňatie z davu členov vyvolaním do priestoru pred všetkých účastníkov komunity je aktom slávnostnej premeny (akoby prvého prvku iniciačného rituálu) funkcie mena v súčinnosti s individuálnou transformáciou, ktorá je podstatou iniciačného rituálu. Meno v tomto kontexte už neostáva len prvkom osobnej intimity, ale nadobúda aj verejné a inštitucionálne súvislosti, ktoré sa budú v priebehu jeho pobytu uplatňovať. P. Bourdieu (1990) vyvolávanie po mene označuje ako rituál ustanovenia novej identity jedinca, v našom prípade ide o identitu člena reedukačného centra. Akt vyvolania a predstúpenia novica pred všetkých účastníkov komunity je sprevádzaný predstavením novica vedúcim komunity, čím sa ešte viac podporuje integračná funkcia rituálu. Predstavenie novica je spojené aj s poskytnutím priestoru novicovi pre vlastnú prezentáciu (vek, odkiaľ prišiel, záujmy a pod.), ktorá v týchto súvislostiach obohacuje novú identitu jedinca o prirodzenú jedinečnosť. Následne sa vytvára prostredie na realizáciu rituálu a novicovi je v priebehu toho vysvetlený iniciačný rituál. Novic si najskôr sadá na šikmú drevenú lavičku, po ktorej sa zošmykne. Táto lavička symbolizuje šikmú plochu, po ktorej sa novic dostal do

reedukačného centra. Na konci sa postaví, dostane symbolický trest – prakerom na zadok za všetko zlé, čo doteraz urobil. Potom pomocou dvoch vybraných členov komunity (tí, ktorí na predošlej komunite dostali ružu – teda boli pochválení), ktorí ho držia za ruky, vystupuje novic po tej istej lavičke krokom nahor. Tento výstup za pomoci ostatných (už plnohodnotných členov reedukačného centra) predstavuje návrat do normálneho života. Z etickej perspektívy popísaný rituál má svojim rituálnym aranžmánom zjavný charakter teatrálnosti, ktorý zintenzívňuje jeho prirodzenú sakrálnosť a transcendentálnosť. Význam tohto rituálu vo vzťahu k novicovi spočíva v princípe odosobnenia a telesnej ovládateľnosti, ktoré O. Kaščák (2010) považuje za podstatné predpoklady bezproblémovej adaptability na nastávajúci sociálny stav. Súčasne uvedená performativnosť rituálu v kontexte reedukačného centra môže byť stelesnením tzv. sily zariadenia, ktorá funguje na limitovanie, disciplinovanie a vedenie aktivít jeho členov, a teda na podriadenie sa novica režimu v zariadení. Performativita je synchronne sprevádzaná a podporovaná verbálnymi proklamáciami („za všetko zlé, čo si doteraz urobil“; „do nového života“), ktoré zdôrazňujú významovosť prechodu z rodinného prostredia do ústavnej starostlivosti. Tento prvok bol prítomný už aj v príhovore riaditeľa. I keď poukazuje aj na príčiny umiestnenia novica do ústavnej starostlivosti, prioritne smeruje k vyzdvihnutiu perspektívnosti nového začiatku novica. Okrem verbálnych proklamácií performativitu iniciačného rituálu upevňuje aj práca so symbolmi, ako sú lavička predstavujúca šikmú plochu či praker ako prostriedok na vykonanie trestu. Podľa M. Montoussa a G. Renouarda (2005) symboly predstavujú konkrétnu reprezentáciu abstraktnej reality.

Významným prvkom pri premene na nového človeka je aj prítomnosť zasvätených – reprezentantov pozitívnych pokrokov v reedukácii. Aktívna účasť starších členov zariadenia je kľúčová predovšetkým svojou performatívnou dimenziou v podobe ochoty vzájomnej pomoci, čím sa upevňuje familiárna atmosféra, ktorá bola nastolená už počas príhovoru riaditeľa. Špecifickosť výberu pomocníkov predstavuje pre novica nielen nasledovaniahodné vzory, ale najmä prísľub zvládnuteľnosti a možnosti životnej konverzie. Týmto aktom a potleskom všetkých prítomných sa scenár verejného iniciačného rituálu završil. diskusia

Aj napriek tomu, že uvedený scenár verejného iniciačného rituálu je uspokojivý, chceli by sme poukázať na možné vylepšenia i potencionálne riziká.

Vychádzajúc z overenej Makarenkovej resocializačnej zásady pracovať paralelným pôsobením (priamo s klientom a prostredníctvom kolektívu) považujeme za vhodné, aby pri realizácii iniciačného rituálu participoval okrem reprezentanta vedenia komunity či zariadenia prítomný aj reprezentant kolektívu s rituálnou praktikou, ktorá by bola integrálnou súčasťou celého scenára iniciácie. V súvislosti so scenármi iniciačných rituálov archaických a primitívnych spoločnosti sa môžeme stretnúť s odporúčaním uplatnenia spevu vo verejných iniciačných rituáloch. Z etnologického hľadiska je spev – spoločné vystúpenie tradičným prostriedkom produkujúcim spoločenstvo. Priaznivými fyziologickými účinkami na organizmus jedincov zároveň podporuje performatívnu stránku rituálu i jeho sakrálnosť. Podľa A. Škovieru (2008) súčasne napomáha budovaniu sebaregulácie jednotlivca a taktiež participáciou všetkých členov komunity sa upevňuje skupinová kohézia a identita. Hudba a spev sú zároveň podstatnými podpornými prvkami dramaturgie komunity. Podľa našich zistení (Semánová, 2013) v súčasnosti 40% reedukačných zariadení završuje akt verejného iniciačného rituálu spevom spoločnej piesne

**NEVEDOMOSŤ  
PREDSTAVUJE TAJOMNO  
UPEVŇUJE ATMOSFÉRU  
INICIAČNÝCH RITUÁLOV  
A VO VZŤAHU K ÚČASTNÍKOVI  
JE TRANSCENDENTÁLNA**

ostatnými účastníkmi komunity. Napríklad jedno zariadenie spieva samostatne skomponovanú pieseň „Vitaj, vitaj medzi nami“ na motívy ľudovej piesne. Ďalším pozitívnym prvkom v iniciačnom rituáli môžu byť rôzne symboly (napr. včielka, šťastenka a pod.), ktoré vyjadrujú isté posolstvo a viažu sa na danú situáciu. Dôležité je však ich vhodné a citlivé používanie v rituálnych schémach. Vedľajším negatívnym účinkom symbolov v iniciáciách môže byť jeho degradačný účinok. Napríklad tým, že novica musí nosiť nejaký symbol, ktorý je príznačný len pre novica, môže jeho postavenie v skupine znevýhodňovať a teda aj sťažovať proces adaptácie.

Iným potencionálnym rizikom v rámci fázy predstavenia novica sa je podľa nášho názoru poskytnutie priestoru na adresovanie otázok novicovi zo strany členov komunity. Pri tomto prvku aktu iniciačného rituálu sa totiž dostávame do rozporu s tvrdením, ktoré uvádza K. Audehm (2007, s. 47), že rituály sa používajú v situáciách, kde nemožno riskovať komunikáciu. Dôvodom je značné riziko sociálnej anómie, ktorá by mohla v konečnom dôsledku ohroziť stabilitu spoločnosti. S týmto postulátom musíme súhlasiť a preto si dovoľíme tvrdiť, že poskytnutie priestoru pre komunikáciu na verejnej – sakrálnej úrovni iniciačného rituálu nie je vhodné. Podľa našich skúseností jedným z dôvodov je aj fakt, že v obecnosti sa takmer vždy nájde jedinec, ktorý využije tento priestor na upútanie pozornosti na svoju osobu, resp. i v podobe nevhodných poznámok a verejného zosmiešnenia novica. Avšak, ako uvádza R. B. Everhart (1983) predovšetkým v období adolescencie je schopnosť niekoho vtípnosť uraziť „univerzálna konštitučná hodnota kamarátstva“ (s. 109). Z toho dôvodu by nás táto situácia nemala prekvapiť a pri umožnení komunikácie by sme ju mali predvídať. Dôležitá je v takomto okamihu schopnosť mladistvého reagovať na provokáciu. O. Kaščák (2009, s. 108) tvrdí, že v tomto vekovom období si rovesnícku prestíž získajú práve tí, ktorí niekedy i príliš osobné urážky dokážu vzápätí otočiť na vtíp alebo

zaujímavé gesto. Naopak tendencia sabotovať provokáciu je v sociálnej skupine sprevádzaná dešpektom. V takomto ponímaní aj táto súčasť aktu iniciačného rituálu môže plniť integračnú funkciu iniciácií zo strany členov komunity. V každom prípade poskytnutie priestoru pre komunikáciu predstavuje značné riziko znehodnotenia jedného zo zmyslov iniciácií, a to podpore adaptácie novica na nové prostredie a podpore jeho socializácie. Aj z tohto dôvodu sa do významového popredia iniciačného rituálu dostáva telesná performácia, ktorá kompenzuje prvoplánovú komunikatívnu funkciu rituálov prostredníctvom sprostredkovania vedenia „in actu“, t.j. vedenia v konaní. Na strane druhej aj telesná performácia medzi vykonávateľom rituálu a novicom by mala rešpektovať osobný priestor novica. Nie je výnimkou, že v anamnéze klientov reedukačných centier sa vyskytuje syndróm CAN a preto narušením osobného priestoru novica by mohlo dôjsť k jeho psychickej dekompenzácii.

Často diskutovaná je i prítomnosť religióznych prvkov v scenári iniciácie. Tá však závisí od vedenia zariadenia a ich princípov reedukácie a resocializácie.

### ZÁVER

Ako sme na základe deskripcie scenára verejného iniciačného rituálu preukázali, uvedený iniciačný rituál je nielen integrálnou, ale aj efektívnou súčasťou režimových prvkov reedukačného centra. Jeho ikonografickou interpretáciou sme zároveň dospeli k názoru, že uvedený scenár rituálu je na dostatočnej odbornej úrovni a vedie k podpore efektívnej adaptácie novica na prostredie reedukačného centra i proces jeho socializácie vo výchovnej skupine, ako aj celkový proces jeho reedukácie. Z toho dôvodu môže začínajúcim psychológom, ako aj psychológom s praxou poskytnúť inšpiráciu na zavedenie obdobného scenára alebo inováciu ich doterajšieho scenára verejného iniciačného rituálu, rovnako ako konkretizované potencionálne vylepšenie a rizika v scenároch verejných iniciačných

rituálov, ako odporúčania do praxe ich vykonávateľov.

### ABSTRACT

The submitted research article presents the concept and the importance of public initiation ritual in a reeducation center, the author and executor of which was a psychologist from the organisation itself. Based on his ethnographic analysis he specifies its importance for the novice and the process of their adaptation to the reeducation center environment, as well as the process, of their reeducation, itself. It also provides inspiration for active and potential administrators of public initiation ritual (not only) from among psychologists.

**Key words:** Initiation ritual. Re-education centre, Psychologist

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- AUDEHM, K. (2007). *Erziehung bei Tisch: Zur sozialen Magie eines Familienrituals*. Bielefeld: Transcript.
- BOURDIEU, P. (1990). *Was heißt Sprechen?* Wien: Braumüller.
- EVERHART, R. B. (1983). *Reding, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- KAŠČÁK, O. (2009). *Deti v kultúre – kultúry detí*. Prešov: Rokus.
- KAŠČÁK, O. (2010). *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA vydavateľstvo SAV.
- KONČEKOVÁ, L. (2007). *Patopsychológia*. Prešov: LANA.
- LEWIS, D. (1995). *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing.
- PANOFSKÝ, E. (1981). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon.
- SEMANOVÁ, A. (2013). *Iniciačné rituály v reedukačných centrách*. In *Prevencia – Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*, č.3.

- ŠKOVIERA, A. (2008). *Kapitoly z výchovy a prevýchovy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky 323:2008: *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o špeciálnych výchovných zariadeniach*.
- ZIRFAS, J. (2004). *Die Inszenierung einer schulischen Familie*. In *Bildung im Ritual*. Wiesbaden: VS Verlag.



# KEĎ STRATÍŠ ZMYSEL ŽIVOTA

## AUTOR

MATOCHA, Karel, Mgr., Domov se zvláštním režimem Pržno

Upravili: BRIESTENSKÁ, Lucia, Mgr., DKC Náruč Žilina - Zádubnie;

VOZAFOVÁ, Lucia, Mgr., Centrum špeciálne - pedagogického poradenstva

Veľký Krtíš;

ANTAL, Michal, Bc., FF KU v Ružomberku

PHANVANOVÁ, Eva, FF KU v Ružomberku

## ABSTRAKT

Predmetom kazuistiky je príbeh 47 ročnej pani Moniky, ktorá po viacerých neúspechoch vo svojom živote stratila zmysel svojho bytia. Sama vyhľadala pomoc psychologičky, ktorej terapeutický plán spočíval v prehrávaní rolí a získavaní informácii prostredníctvom Vancouverského dotazníka, skupinovej schémy, životnej krivky a dotazníka sebaopodryvajúceho správania. Psychoterapeutka tak využívala metódy Integrovannej psychoterapie/Knobloch. Pani Monika má celý život problém s mužskou autoritou. Otec ju bil, nevedela mu oponovať a tieto skúsenosti ju sprevádzali aj v partnerskom živote. Mala nízke sebavedomie a nevedela s mužmi nadviazať dlhodobý vzťah. K terapii je prizvaná staršia dcéra Adela, s ktorou má Monika narušené vzťahy. Prostredníctvom zvolených metód si Monika uvedomila svoj nereálny pohľad na otca a že si musí vybudovať zdravé sebavedomie, vďaka ktorému možno získať plnohodnotný vzťah, po ktorom túži.

**Kľúčové slová:** zmysel života, integrovaná psychoterapia, sebavedomie

## ÚVOD

Prinášame Vám príbeh pani Moniky, ktorá vo svojich štyridsiatich rokoch stratila zmysel života. Počas svojej mladosti mala problémy s otcom, ktorý ju častokrát bil, nevedela mu oponovať. Do manželstva bola dohnaná, neoponovala otcovi, ani manželovi. Otec jej vtedajšieho priateľa schvaľovať a tak sa dohodli na svadbe. Má dve dcéry a je rozvedená. Počas svojho života prestriedala vyše 600 sexuálnych partnerov, s ktorými však nevedela nadviazať dlhodobý vzťah. Dcéry už majú svoje rodiny a tak Monika žije sama. Prišla dobrovoľne a aj keď mala tendencie terapiu ukončiť, vydržala a svoj život má pevne v rukách.

Použitie metódy integrovanej psychoterapie: Vancouverský dotazník, skupinová schéma, životná krivka, prehrávanie rolí, dotazník sebaopodryvajúceho správania.

## BIOGRAFICKÁ ANAMNÉZA MONIKY

Monika má 47 rokov, je rozvedená, má dve dcéry a dve vnúčatá. Hoci je vyučená ako dojička zvierat, vystriedala niekoľko zamestnaní (predavačka, upratovačka, pomocné práce) a momentálne pracuje ako pomocná sila v kuchyni. Klientka má veľa dlhov, ktoré na základe exekúcie spláca.

Rodičia pani Moniky žijú a sú finančne dobre zabezpečení. Jej otec v minulosti vo zvýšenej miere požíval alkohol, neskôr keď začal podnikáť požívanie alkoholu znížil, no teraz počas dôchodku pije opäť viac. Jej matka je skôr submisívna. Má o dva roky staršiu sestru a mladšieho brata, obaja sa rozvádzajú.

Monika je menšej, vyšportovanej postavy. Nebývala vážnejšie chorá, podstúpila však niekoľko potratov (prvý už v 18-riech rokoch)

a ako 30-ročnej jej transplantovali silikónové prsia. Je priemerne inteligentná, príležitostne fajčí, alkohol v súčasnosti nekonzumuje, nakoľko pred tromi rokmi podstúpila protialkoholické liečenie. Medzi jej záujmy patrí internet, bicykel, rocková hudba a vnúčatá.

Klientka prichádza na sedenia kvôli strate zmyslu života. Bola jej ponúknutá individuálna i skupinová Integrovaná psychoterapia/ Knobloch a odporučených bolo 10-15 sedení. V prípade pani Moniky sa na hypotetickej úrovni uvažovalo o nereálnom vnímaní mužskej autority, idealizácií životných partnerov, nízkom sebavedomí a výchovnom štýle jej rodičov.

## PRVÉ STRETNUTIE

Monika sa na prvom stretnutí potrebuje ventilovať, preskakuje z témy na tému, často zabieha do detailov, sťažuje sa na bolesť chrbta, nespavosť, úzkosť a hovorí o občasnej chuti na alkohol. Medikamenty v súčasnosti neberie (okrem antabusu).

Na začiatku terapie vyplnila Vancourský dotazník, ktorý potvrdzuje jej úzkostnú náladu, strach o budúcnosť, zlú fyzickú kondíciu, smútok, prázdnotu a samotu. Ukázalo sa, že je podstatné aj jej vnímanie samej seba, nie je so sebou spokojná, nemá priateľov, zarába málo peňazí a prekáža jej, že jej partner je ženatý. Pozitívne vníma, že nepije alkohol, má dobrý vzťah so súrodencami a má pocit, že jej deti sú v poriadku. Na krivke života vyznačila prvú spomienku v období štyroch rokov, kedy u starej mamy trhala maliny a bola spokojná a usmievavá. Podľa klientky jej detstvo bolo pekné, kým sa nenarodil brat, potom prišla o pozornosť rodičov a dostala povinnosti od autoritatívneho otca, ktorý ich bil tak, že občas skončili na pohotovosti. Počas štúdia na strednej škole stavali dom a tak musela klientka pomáhať rodičom. Násilie otca sa stupňovalo, kontroloval jej príchody a odchody, chcel vedieť s kým sa stretáva, v štrnástich rokoch ju brutálne zbil, čo počas terapie spoločne prehrávame. Klientka je počas hrania rolí pokojná, bez zlosti, hovorí, že otcovi sa neodvráva, až neskôr jej vyhrknu slzy.

Obdobie puberty však hodnotí pozitívne lebo mala veľa kamarátov a dobré vzťahy s rovesníkmi. Na oslave pätnástich narodenín sa kamaráti stavili, že ju znásilnia, jeden znásilnenie vykonal, ostatní ju držali a prizerali sa. Klientka argumentuje tým, že boli mladí a hlúpi a už im odpustila. Následne sa prehráva situácia stretnutia s týmto chlapcom po tridsiatich rokoch, klientka reaguje pokojne, opakuje, že bol mladý a odpustila mu. No po chvíli sa zamyslí nad tým, aké by to bolo keby nezačala s pohlavným životom tak skoro alebo keby jej prvý sex bol s milovanou osobou. Po strednej škole odišla z domu a žila v Prahe, kde pracovala a kde si našla partnera, rodičia jej v tomto vzťahu bránili. Zistila, že je s ním tehotná, no rodičia ju prinútili ísť na potrat. Potom si našla priateľa, ktorý sa rodičom páčil. Bol dominantný, miestny playboy s ktorým neskôr otehotnela a donútili ju k sobášu. Mali spolu dcéru Adelu a neskôr Emu. Manžel bol násilnícky, bil ju, znásilňoval, mal milienky a vytváral v nej dojem, že si za to môže sama. Neskôr zača sexuálne obťažovať aj staršiu dcéru.

Pri prehrávaní násilnej situácie s manželom klientka nedáva najavo emócie a tak je situácia navodená do dnešnej podoby, po mnohých rokoch, v ktorej terapeut a klienta striedajú role. Terapeut kladie otázky a Monika opovedá za manžela. Monika sa napokon rozplače, uvedomí si, že to, čo jej robil otec jej o 10 rokov neskôr robil aj manžel. Zisťuje, že sa nechala ponižovať, ovplyvňovať, nechala za seba rozhodovať. Všetky tieto udalosti mali dopad na jej sexuálny život. Nemala orgazmus do svojich štyridsiatich rokov, kedy stretla partnera, ktorý bol nežný, trpezlivý a myslel na ňu.

Napokon bolo po viacerých pokusoch a podaniach žiadosti o rozvod bolo manželstvo rozvedené. Po rozvode prišlo desaťročné obdobie pitia a nestabilných vzťahov. Klientka hovorí: „V tej dobe som mala predstavu ideálneho muža - vysoký, veľký, vyšportovaná postava, so štýlovým autom, v značkovom oblečení, sexuálne priťažlivý, musí medzi nami preskočiť iskra na prvý pohľad. To dnes už

neplatí, viem, že som bola naivná. Neskôr som si to uvedomila a tak som si všimla iné typy, ale to som začala domov ťahať chudákov, ktorí potrebovali zachrániť.“ Klientka si uvedomuje, že deťom nedokázala dať vhodný príklad partnera a oni si teraz vyberajú podobné typy, s akými žila ona sama. Klientke bolo navrhnuté spoločné sedenie s jej otcom, čo však otec odmietol.

Krivka života v období 30 - 40 rokov života je zreteľne poznačená požívaním alkoholu, preto sa prehrával rozhovor s alkoholom. Monika mala vôľu alkohol poraziť alebo sa mu vyhnúť. Bojovala s ním názorne, odtláčala ho rukami, ale z pozície rúk je zjavné, že alkohol bol väčší ako ona. Pri rozhovore s alkoholom dochádza k abreakcii, plače, alkoholu hovorí, že stratila zbytočne veľa rokov za jeho prítomnosť. Ako štyridsaťročná si našla priateľa alkoholika, ale po tom, čo podstúpila protialkoholické liečenie ju nechal. Vzťah trval asi tri roky. Potom sa jej narodili vnúčatá a toto obdobie považuje za pekné, aj keď im musela nahradiť matku, ktorá sa viac starala o partnera ako o ne. Súčasnosť hodnotí ako pokojné obdobie, ale chýba jej zmysel života, správny muž a celkový pokoj.

### Prizvanie dcéry

Monika sa cíti dobre, má pocit, že jej nálada je stabilne lepšia. Tvrdí, že sedenia jej napomáhajú a k veciam pristupuje s pokojom. Na sedenie bola prizvaná aj staršia dcéra Adela. Tá by chcela rozprávať o svojich problémoch, ale je upozornená, že o nich môže hovoriť len v kotexte s Monikou.

Monika, matka, má pocit, že jej dcéra je nezodpovedná k výchove svojich detí, má pocit, že jej musí viac pomáhať a pripomínať čo má, alebo nemá robiť, že chodí na diskotéky a na noc si domov vodí chlapov.

Adela má zase pocit, že sa o ňu matka stará až príliš, neustále jej niečo pripomína, kontroluje ju, je už na jej pripomienky alergická. Chce mať svoju slobodu - je dospelá. Zároveň je presvedčená, že by jej matka mohla deti opatrovať častejšie. Občas si potrebuje vyraziť

von s kamarátmi. Obidve prítomné boli požiadané o prehranie rolí.

Monika hovorí za seba: „Si moja dcéra, ale s niektorými vecami nesúhlasím. Niekedy mám pocit, že sa správaš ako tvoj otec. Si nedôsledná, poslúchaš len sama seba, ako sa ti to práve hodí. Máš deti, mala by si sa o ne starať, no občas to vyzerá, ako keby ti boli na obtiaž. Kamarátky, kavičky, samé rande s chlapmi, musíš sa o ne starať, potrebujú, aby s nimi niekto robil domáce úlohy, uspával ich a nie aby sa pri nich neustále striedali rôzni ľudia.“

Dcéra následne odpovedá: „Ty máš tak čo hovoriť, robila si to isté a ja tiež potrebujem čas pre seba. A prečo by si ich nemohla občas postrážiť. Veď stále hovoríš, ako ich máš rada a že bez nich nemôžeš byť“. Rozhovor následne pokračoval v podobnej tónine až do momentu, kedy boli obidve vyzvané, aby si vymenili svoje role.

Pani Monika hovorí dcére: „Ja by som sa na tvojom mieste starala o deti (je upozornená, aby hovorila v „Ja Adela“ forme). Chcela by som ti povedať mami, že mám dve deti, za ktoré mám zodpovednosť a viem, že aj ty máš svoj život. Nemôžem ti dávať svoje deti na stráženie, kedy sa mi to hodí.“

Dcéra Adela za pani Moniku: „Máš pravdu, mám svoj život. Chcela by som si nájsť muža, ktorý ma bude konečne mať rád“.

Následne obidve plačú, potom obidve hovoria, že týmto hraním sú donútené hovoriť o veciach, ktoré by asi inak nepovedali, ale obidve vedia, že medzi nimi sú, nakoľko to cítia. Pani Monika je so sedením spokojná, je rada že pomohla svojej dcére, zamyslieť sa nad sebou. Má pocit, že to bolo prospešné pre obe strany, dívať sa na tú druhú inými očami.

### Adelina životná krivka „Môj život s matkou“

Adela v terapeutickom procese popísala prostredníctvom životnej krivky (nástroj Integrovanej psychoterapie, ktorý sa štandardne používa v psychoterapeutickom procese) ako vidí svoj vzťah s matkou.

### 4. – 6. rok života

„Pamätám si, že sa o nás mama starala a často sme chodili ku babičke. Problémy medzi mamou a otcom si nepamätám“

### 7. – 11. rok života

„Začala som si uvedomovať problémy svojich rodičov. Otec chodil často opitý a s mamou sa hádali. Bil mňa aj sestru, keď sme spravili niečo, čo sa mu nepáčilo. Trvalo dlhú dobu, kým sa rozviedli.“

### 12. – 15. rok života

„Po rozvode rodičov som mala s mamou v pohode vzťah, občas sme sa videli aj s otcom, ktorý si zakladal novú rodinu. Keď sme nemali peniaze, tak nám pomohli starí rodičia. Dokonca nám kúpili byt, kde sme so sestrou mali vlastnú izbu. Neskôr si však mama začala vodiť rôznych chlapov, no žiadny vzťah jej dlho nevydržal. Často som radšej chodila von a pridružila som sa ku partii, ktorá jazdila na motorkách a niekedy som dokonca neprišla ani domov. Neskôr v tomto období mama začala piť a striedať chlapov, čo viedlo k častým hádkam medzi nami.“

### 16. – 18. rok života

„Najhoršie obdobie nášho vzťahu. Mama pila stále viac a viac, nevydržala so žiadnym mužom. Mala som priateľa, u ktorého som často spávala a mnohokrát mi so školou pomáhal on. O mamu sa často starala moja mladšia sestra, pretože bola buď opitá, alebo s nejakým mužom. Často sme sa hádali a vyčítala mi, že som nezodpovedná. V tej dobe som sa rozišla so svojim priateľom a chytila sa partie, ktorá brala drogy a tak som nedokončila školu.“

### 20. – 21. rok života

„Otehotnela som s jedným chlapcom z našej partie a naďalej som brala drogy. Až počas tehotenstva som si uvedomila, že je mama jediná, ktorá mi dokáže pomôcť. Následne som sa prisťahovala naspäť domov a pripravovala som sa na pôrod. Mama mi v tomto období vychádzala vo všetkom v ústrety. Aj keď sama nemala peniaze, kupovala mi výbavu a všetko čo bolo pre malého treba. Pomáhala mi so všetkým a bola proste skvelá.“

## ...NÁSLEDNE

**OBJÍMA SVOJU DCÉRU A  
OSPRAVEDLŇUJE SA JEJ,  
ŽE PRE ňU ZREJME NEBOLA  
DOBRYM  
VZOROM**

### 22. – 27. rok života

„Postupom času som znova otehotnela a odšťahovala som sa do prenájmu. S mamou sme sa znova hádali, nakoľko mi hovorila, čo mám a čo nemám robiť. Po mojom odšťahovaní, sa situácia ukludnila natoľko, že mama občas prišla pomôcť upratať, navariť či postrážiť malého. Často sme si volávali a to trvá doteraz.“

Celé prechádzanie krivky počúvala aj pani Monika, ktorá však do krivky nezasahovala, no celú dobu plakala. Podľa jej slov je dojatá a nikdy dcéru nepočula takto hovoriť o tom, ako videla svoj život s ňou. Následne objíma svoju dcéru a ospravedlňuje sa jej, že pre ňu zrejme nebola dobrým vzorom. Dcéra to potvrdzuje, plače a hovorí, že ani ona nebola zrejme úplne ideálnou dcérou.

### SPOLOČENSKÁ, MÁLO ASERTÍVNA A OBČAS AGRESÍVNA

Pani Monika v rámci terapie vyplňovala aj dotazník sebaopodryvajúceho správania, v ktorom sa hodnotili tri kategórie.

Kategória A Sociabilita – pani Monika sa sama považuje za spoločenskú osobu, niekedy až príliš – nemá problém nadviazať novú známosť. Chce mať pocit, že je obľúbená. Avšak postupom času

prichádza na to, že to nie je žiaduce v každej situácii. Následne sme spoločne prehrávali situáciu, ktorá je podľa Moniky pomerne typická – sedí v reštaurácii s priateľmi a tými, ktorých ešte nepozná – hlavne mužov. Má tendencie hneď sa s nimi zoznámiť.

Kategória B Asertivita – sama seba vidí ako málo asertívnu. Uvedomuje si, že sa nedokáže presadzovať voči otcovi, rovnako, ako to bolo pri predošlom manželovi, nakoľko u obidvoch sa prispôbovala a nedokázala vyjadriť svoj názor inak ako hádkou. Pri týchto slovách je nahnevaná a zrýchlene dýcha, tvrdí, že bojuje celý život. Nízke sebavedomie Monika pripisuje zlej výchove otca. Až v prítomnosti je jej sebavedomie na takej úrovni, na akej malo byť počas celého života – dokáže si povedať, čo si myslí a urobí to, čo považuje za správne. Prehráva sa situácia kedy Monika informuje otca, že pôjde s matkou na pár dní do kúpeľov. Otec (terapeut v roli) nesúhlasí. Pani Monika sa snaží asertívne informovať otca o dôvodoch. Monika sa aj napriek kriku drží svojho a neustúpi. Záväha iba pri citovom vydieraní „nemôžeš mi mamku odviezť, čo by som tu robil sám, kto by sa o mňa postaral“. Má pocit, že otec má pravdu, že mu to nemôže urobiť. Následne nastáva obrátenie rolí – terapeut za Moniku hovorí „Otec, ty to doma zvládneš aj sám, príde za tebou syn a druhá dcéra. Mama si zaslúži kúpele a ja s ňou“. Kategória C Agresivita – pani Monika sama seba nevidí ako agresívnu, nakoľko so všetkými chce byť zadobre, no už sa jej to párkrát za život nevyplatilo. Občas býva agresívna na svoju staršiu dcéru, keď má pocit, že je nezodpovedná. Tvrdí, že nie je dobré oplácať zlo zlom. Uvedomuje si, že vo svojom živote stretla mnoho ľudí, ktorí

zneužili jej laskavosť a keby si v živote viac stála za svojím, tak sa rozvedie skôr a nepredlžuje trápenie svojich dcér a zrejme by mala aj viac stabilnejších vzťahov.

Monika sa zdôveruje s tým, že veľa premýšľala a uvedomila si, ako veľmi ju v živote ovplyvnil otec, v dobrom i v zlom. Mení popis ideálneho partnera a spomedzi náležitostí ako výška, športová postava, nealkoholik, vyzdvihla to, aby ju mal rád a dával jej to najavo drobnými prejavmi lásky. Nepovažuje sa za lenivú, naopak je podľa svojich vlastných slov celý život aktívna, snaží sa byť činná. Svojho puntičkárstva si je vedomá a spozorovala, že pokiaľ nemá dostatok sexu, upratuje. To, že sa často vzdáva, súvisí s otcom, ktorý vždy zavrhol každý jej nápad, preto si prestala veriť.

#### ZÁVER

Počas terapie bola Monika viackrát konfrontovaná so svojím vzťahom k mužským autoritám, či už pomocou Vancouverského dotazníka, prehrávania rolí alebo dotazníka sebaopodryvajúceho správania – Self-def. Postupne si Monika uvedomovala svoj nereálny pohľad na otca od idealistického, cez nenávidený, až po reálny. Monika si uvedomuje vlastnú hodnotu a vzdáva sa strachu z toho, ako ju bude otec posudzovať. Dnes si už Monika uvedomuje, že nie je ľahké vybudovať si zdravé sebavedomie, no verí, že časom si nájde partnera, ktorý vyzdvihne jej vlastnú hodnotu a bude ju v tom podporovať. Monika počas terapie prišla na to, ako veľmi sa snaží vybudovať si vzťah za

každú cenu, aj pomocou „skratky“ v podobe sexu. Neskôr zistila, že muži sa s týmto uspokojia a viac od nej nečakajú. Preto by sa mala snažiť budovať vzťah postupne.

#### ABSTRACT

The subject of case study is the story of a 47 years old Monika, who after a number of fails lost her meaning of life. She sought for the help of the therapist whose therapeutic plan consist of role playing collecting information by means of the Vancouver questionnaire, Team scheme, Curve of life, Questionnaire of the self-degrading behaviour. The make use of integrated psycho-

therapy (Knobloch's approach).

Monika has problems with male authority her whole life. Her father used to beat her, she couldn't oppose. These experiences followed her as well in her partnerships. She had a low self esteem and couldn't start long-term relationships. Her older daughter, who Monika has broken relationship with, Adela, was invited to the therapy. By means of the chosen methods, Monika realized her inner idea of her father and that she must build up a healthy self-confidence, thanks to which she can may come to serious relationship.

**Key words:** meaning of life, integrated psychotherapy/Knobloch, self-confidence

**POSTUPNE  
SI MONIKA UVEDOMOVALA  
SVOJ REÁLNY POHLAD  
NA OTCA  
OD IDEALISTICKÉHO, CEZ NENÁVIDENÉHO  
AŽ PO REÁLNEHO.**

# OSOBNOSTI PSYCHOLÓGIE

## HOWARD EARL GARDNER

Vývinový psychológ  
Navrhol

THE THEORY OF MULTIPLE  
INTELLIGENCE



### 1. AKO MÔŽEME ROZPOZNAŤ KOMPETENTNÉHO PSYCHOLÓGA. A V ČOM BY SA MAL PODĽA VAŠEJ TEÓRIE MNOHOPOČETNEJ INTELLIGENCE ODLIŠOVAŤ OD INÝCH PROFESIONÁLOV?

Existujú psychológovia dvoch úplne odlišných typov. Terapeut alebo klinický psychológ by mal byť veľmi silný v dvoch osobnostných inteligenciách - s dotykom „existencionalnej inteligencie“ (inteligencia veľkých otázok); psychológovia zameraní na výskum potrebujú akademickú inteligenciu - hlavne jazykovú a logickú. Ale ak skúmajú ľudí (skôr než, povedzme potkany alebo holuby) potrebujú osobnostnú inteligenciu. A ak, rovnako ako moja manželka Ellen Winner a ja, sa rozhodnú skúmať umenie, budú potrebovať inteligenciu

zodpovedajúcu umeniu, ktoré je predmetom výskumu.

### 2. EXISTUJE NEJAKÁ KNIHA, KTORÁ OVPLYVNILA VÁŠ ŽIVOT?

V rôznych smeroch a rôznymi spôsobmi ovplyvnili môj život práve moje knihy. Moja kniha o vzdelávaní v Číne „TO OPEN MINDS“ ovplyvnila to ako premýšľam o vzdelávaní a kreativite. Moja kniha o vedení „LEADING MINDS“ ovplyvnila to ako zmýšľam o vedúcich schopnostiach mnohých jednotlivcov, vrátane mňa. „FRAMES OF MIND“ spôsobila, že som sa stal o mnoho známejším a to malo vplyv na spôsob akým som sa rozhodol tráviť svoj voľný čas. „CREATING MINDS“ štúdia o kreatívnych osobnostiach, bola najzábavnejšia a rád by som si túto skúsenosť zopakoval. A moje najnovšie dielo, spoluautorizovaná kniha, „THE APP GENERATION“, mi pomohla pochopiť a viac sa priblížiť ku svojim vnúčatám.

### 3. KEDY STE SI UVEDOMILI, ŽE SA CHCETE VENOVAŤ VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGII A NEUROPSYCHOLÓGII A PREČO?

Môj záujem o vývinovú psychológiu začal tým, že som dostal ponuku na letnú prácu od renomovaného vývinového a školského psychológa, Jeroma Brunera. Táto stáž a čítanie kníh od Jeana Piageta ma utvrdilo v presvedčení, aby som sa špecializoval na štúdium ľudského vývinu.

Ani som nepomyslel na neuropsychológiu, až do kým som neukončil svoje štúdium a nestretol som sa s Normanom Geschwindom, brilantným a charizmatickým neurológom. Presvedčil ma vysvetlením, že prácou s pacientmi, ktorí majú poškodený mozog získam odpovede na otázky o ktoré sa zaujímam (napr., aby sme lepšie pochopili podstatu umenia, je dôležité pochopiť čo sa stalo umelcovi, keď trpel nejakou formou poškodenia mozgu). Bolo mi umožnené urobiť si trojročné postgraduálne štúdium pod vedením Geschwinda a ďalších významných neurológov a neuropsychológov. Strávil som dvadsať rokov empirickým skúmaním v psychológii - polovica z toho bola zameraná na ľudský vývin, druhá bola zameraná

na kolaps kognitívnych schopností u pacientov s poškodeným mozgom. Táto kombinácia záujmov ma viedla k rozvoju teórie mnohočetnej inteligencie.

### 4. AKO SA MÔŽEME MY SLOVENSKÍ ŠTUDENTI PSYCHOLÓGIE PODIEĽAŤ NA VAŠOM PROJEKTE „GOOD PROJECT“?

Môj život sa zmenil, keď som videl ako boli zneužitá myšlienky o mnohočetnej inteligencii, ktoré som vyvíjal. Uvedomil som si, že musím prevziať zodpovednosť nie len kvôli tomu, že som tieto myšlienky vyvinul, ale aj preto, aby som si bol istý, že budú použité racionálnym spôsobom. Tento vhlad spolu s niekoľkými ďalšími faktormi viedol k vývoju Good Work projektu, desaťročné empirické zisťovanie toho, čo robí prácu, ktorá je technicky vynikajúca, osobnostne zmysluplná a vykonáva sa eticky.

Dúfam, že študenti budú čítať o Good Work Project a tiež o Good Project. Existuje viac ako desať kníh na túto tému, sú popísané na [www.thegoodproject.org](http://www.thegoodproject.org). Jednu z nich (Good Work: Theory and Practice) si môžete stiahnuť zadarmo, je tam tiež okolo 100 článkov, ktoré sú k dispozícii zadarmo.

Čítanie a učenie sa o projekte je prvý krok, ale najdôležitejším aspektom je snažiť sa robiť dobrú prácu a byť dobrým pracovníkom. Vytvorili sme Good Work Toolkit, ktorý vám môže pomôcť na ceste k dobrej práci.

Nájsť ďalších mladých ľudí, ktorí majú rovnaký cieľ, stretnúť sa s nimi, rozprávať sa s nimi a rozhodnúť sa podniknúť dobrú prácu spoločne. Ak budete čítať blogy na internete, môžete sa inšpirovať.

### 5. STRETLI STE NIEKEDY ČLOVEKA, KTORÉHO SI BUDETE VŽDY PAMÄTAŤ?

Ako študent, žijúci v nádhernej akademicko- obci, a potom čo som mal tú česť cestovať po mnohých častiach sveta (aj keď nie po Slovensku), som sa stretol s mnohými nezabudnuteľnými ľuďmi. V autobiografickej eseji s názvom „A Blessing of Influences“ popisujem mnoho z týchto osôb. Vždy si budem

V tomto čísle budete mať vďaka rozhovoru možnosť nahliadnuť do života amerického vývinového psychológa Howarda Gardnera, ktorý je zároveň autorom editoriálu nášho aktuálneho čísla. Preslávil sa svojou teóriou mnohočetnej inteligencie o ktorej si môžete prečítať viac napríklad v publikácii „Frames of Mind“, či na stránke [www.multipleintelligencesoasis.org](http://www.multipleintelligencesoasis.org) Dlhodobo pracuje na projekte „Good Project“ vo viacerých variantoch, ktorým bude tiež venovaná časť rozhovoru.



pamätať tých ľudí, ktorých životy obdivujem a tých ktorí prispeli k spôsobu akým rozmýšľam a kým som.

(Esej môžete nájsť na <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/a-blessing-of-influences-autobio-from-hguf.pdf>, alebo v knihe „HowardGardnerUnderFire“.)

**6. ČASTO SA STRETÁVAME S TÝM,  
ŽE PSYCHOLÓGOVIA MAJÚ URČITÉ  
CHARAKTERISTICKÉ ČRTY SPÔSOBENÉ  
SVOJOU PROFESIOU. SPOZOROVALI STE NA  
SEBE NIEČO PODOBNÉ?**

Vzhľadom na to, že som výskumník nie klinik či terapeut, pracujem v celej rade akademických oblastí (nie len psychológia). Preto si myslím že ľudia s ktorými sa bežne stretávam si o mne nemyslia, že som psychológ. Môžu si skôr myslieť že som učiteľ, profesor, študent a spisovateľ a mali by pravdu!

Z rovnakého dôvodu si nemyslím, že by som iba z neformálneho stretnutia mohol rozpoznať ďalšieho výskumníka v oblasti psychológie. Na druhú stranu terapeuti, či klinici sú často ľahko rozpoznateľní, či už z ich empatického spôsobu interakcie s ostatnými, alebo kvôli ich veľkému záujmu o osobnosť, motiváciu, snahu zistiť čo spôsobuje, že niekto strieda nálady, je v eufórii, či depresii.

**AUTOR**

*ŠABLATÚROVÁ, Nika, Bc., FF KU v Ružomberku*

## ČO ROBIŤ KEĎ... MI ROVESNÍCI UBLIŽUJÚ

Slovo šikana pochádza z francúzskeho slova chicane a znamená „zlomyseľné obťažovanie, týranie, sužovanie, prenasledovanie a byrokratické lipnutie na litere predpisov voči podriadeným“ (Gajdošová a Herényová, 2002, s. 193). O šikanovaní hovoríme vtedy, ak je „obeť z nejakého dôvodu bezbranná – buď pre fyzickú slabosť, či neobratnosť, izolovanosť v kolektíve alebo pre svoje psychické zvláštnosti“ (Řičan, 1995, s. 28.). Je plánovaná a spojená s uspokojením z vlastnej nadradenosti a moci nad slabším jedincom (Vágnerová 2005).

V dnešnej technicky rozvinutej dobe sa samotné šikanovanie posunulo aj do sféry internetových sietí. V takomto prípade hovoríme o kyberšikanovaní. Aj pre samotných agresorov je tento spôsob ubližovania obeti oveľa priateľnejší, nakoľko sa nemusia pozeráť do očí obeti, nemusia vnímať ich zranenie a emócie, ktoré prežívajú. Pre agresora ide iba o „neškodnú zábavu“ a je dokonca vo virtuálnej sieti chránený anonymitou. V pozícii obeť ide o ešte ťažšiu situáciu, nakoľko sa nemôže cítiť v bezpečí ani v domácom prostredí (Gregussová a Drobný, 2013). Ďalší termín, ktorý sa používa v súvislosti s internetom je kybergrooming. Označuje správanie sa užívateľov internetu (predátorov, kybergroomerov), ktoré má v obeti vyvolať falošnú dôveru a prinútiť ju k osobnej schôdzke. Výsledkom takejto schôdzky môže byť sexuálne zneužitie obeť, fyzické násilie na obeť, zneužitie obeť na prostitúciu. Kybergrooming je realizovaný prostredníctvom internetu alebo mobilných telefónov. Kybergroomeri často používajú verejné chaty, internetové zoznamky, instant messengery a Voice over Internet Protocol (napr. ICQ, Skype) a tiež sociálne siete (Facebook, Twitter, MySpace, Bebo). Stalking (lov, prenasledovanie)

označuje opakované, dlhodobé, systematické a stupňované obťažovanie, ktoré môže mať mnoho rôznych foriem a rôznu intenzitu. Prenasledovateľ svoju obeť napríklad dlhodobo sleduje, bombarduje SMS správami, e-mailami, telefonátmi, či nechcenými pozornosťami. Útočník u obeť vyvoláva pocit strachu. Pri obťažovaní a prenasledovaní cez internet hovoríme o termíne kyberstalking. Kyberstalker navštevujú diskusné fóra, v ktorých sa pod falošnou identitou snažia kontaktovať obeť, prípadne získavajú informácie o obeť od ostatných užívateľov (Kopecký a Krejčí, 2010).

Aké hlavné opatrenia môžeme uskutočniť pri kyberútoku? Kopecký a Krejčí (2010) uvádzajú päť krokov:

Ukončiť - nekomunikovať s útočníkom, nesnažiť sa pomstiť.

Blokovať - zamedziť útočníkovi prístup k obeť aj k danej službe (kontaktovať poskytovateľa služby, zablokovať si prijímanie útočnickových správ alebo hovorov, prípadne zmeniť svoju virtuálnu identitu).

Oznámiť - oznámiť útok, schovať si dôkazy pre prípadné vyšetrovanie (napr. správy, videozáznamy, odkazy na weby, blogy).

Nebyť nevšimavý ak v okolí prebieha virtuálny útok.

Podporiť obeť - poradiť jej, čo má robiť, pomôcť jej útoky nahlásiť.

Na skúsenosti spojené so šikanou sme sa opýtali aj odborníčky v tejto oblasti profesorky Evy Gajdošovej, ktorá patrí k významným osobnostiam školskej psychológie na Slovensku.

**Je problematika šikanovania, kyberšikanovania doménou len detského sveta alebo sa to týka aj dospelých ?**

Šikanovanie sa pravdaže vyskytuje aj

u dospelých, kde dostalo názov mobbing. Ide o skupinové správanie jedného alebo viacerých pracovníkov, ktorého cieľom je znepríjemniť vybranému zamestnancovi (obeť mobbingu) pracovné podmienky ohováraním, klebetením, posmeškovaním, vysmievaním, emočným týraním, kričaním, nadávaním, verejným ponižovaním, odmietaním, neprimeranými pracovnými požiadavkami, zadržívaním informácií, neoprávnenými obvineniami, ale aj fyzickou agresiou či terorom s cieľom znížiť jeho pracovnú výkonnosť a úspešnosť resp. ho vyštváť z pracoviska.

Mobbing v podstate nepotrebuje pre svoj zrod výnimočné podmienky, akými je napr. prítomnosť patologického sadistu. Najčastejšie vzniká v normálnej pracovnej skupine, kde sa agresori môžu javiť ako celkom bežní ľudia, často v skupine obľúbení. Najmä v zárodok sa nedá jednoznačne určiť, kedy sa jedná o nevinný žart a kedy už ide o mobbing.

Medzi možné príčiny mobbingu patrí: potešenie z manipulácie s ľuďmi, potreba pútania pozornosti, potešenie z utrpenia druhých, krutosť, agresivita, žiarlivosť, hrubosť, pocit menejcennosti, pokus o odplatu (osoba, ktorá sama bola obeťou týrania), túžba po moci, snaha získať postavenie, dominanciu či členstvo v určitej skupine, a iné. Medzi používané mobbingové stratégie na pracoviskách patrí šírenie klebiet o spolupracovníkovi, jeho izolovanie a sabotovanie práce, znevažovanie schopností a výkonov kolegu, či poškodenie jeho súkromia a osobnosti.

Pri mobbingu, ako sa ukazuje a potvrdzuje, ide vždy o poruchu sociálnych vzťahov, kedy sú buď narušené vzťahy medzi spolupracovníkmi alebo je narušený vzťah medzi nadriadeným a jeho podriadenými.

Prevenencia mobbingu alebo jeho náprava musí mať systémovú povahu a terapia musí smerovať k liečbe celej skupiny a jej vzťahov vo vnútri i k okolitému svetu.

Účastníkmi šikany, okrem spolupráce celej triedy, sú dve osoby - obeť a agresor. V mnohých literatúrach sa môžeme dočítať, že obeť šikany, práve svojou osobnosťou

príťahuje a vzbudzuje pozornosť agresorov. Bourcet a Gravitlová (2006) vo svojej publikácii uvádzajú, že na otázku „Koho by ste si vybrali za svoju obeť?“ väčšina ľudí odpovedala: váhavá chôdza, uhýbavý pohľad, zhrbené ramená, ustrašené držanie tela a sklopené oči, neobvyklé oblečenie. Z toho vyplýva, že ak dieťa pôsobí ako ustrašené, slabé, nespělé a utlačované, privádza agresora k myšlienke, že na neho si môže trúfnuť. Agresor si teda vyberá z prostredia osobu, o ktorej je presvedčený, že sa nebude brániť a nebude ani schopná ísť žalovať zo strachu pre ním samotným. Agresor sa často tiež stáva obeťou v domácom prostredí a svoj nahromadený hnev si kompenzuje na slabších spolužiakoch. Snaží sa zastrášať ostatných fyzickou silou, manipuluje, je bezohľadný, podozrievavý, no na druhej strane v triede je populárnym členom skupiny. Trieda ho vníma mnohokrát ambivalentne (Vágnerová, 2004). Šikana má s vekom stúpajúcu tendenciu. Agresor býva obvykle fyzicky alebo psychicky zdatný s potrebou sa predvádzať a dokazovať svoju prevahu (Vágnerová, 2005).

Značným problémom je spoločenská tolerancia šikany a jej bagatelizovanie. Násilné a bezohľadné správanie môže byť hodnotené ako prejav sily jedinca, ktorý je považovaný za schopného zvládnuť obtiažné a ohrozujúce situácie, a tak paradoxne prispieva k zvýšeniu jeho prestíže v skupine. Súčinnosť, event. aspoň vynútená konformita a nedostatok odporu k šikane, môže byť aj prejavom strachu nestať sa tiež obeťou. Tendencia popierať šikanu možno chápať ako obrannú reakciu v situácii, kedy sa proti nej jedinec cíti bezmocný a nevie tento problém riešiť (Vágnerová, 2005). Ukázalo sa, že podobný postoj zaujíma značná časť členov skupiny, ktorých sa šikana priamo osobne netýka. 51% adolescentov priznáva, že by proti šikane aktívne neurobili nič (Červený a Kubešová, 1996).

Olweus (1996) rozlišuje šikanovanie skryté (prejavuje sa sociálnou izoláciou) a zjavné. Zjavné šikanovanie má nasledovné podoby:

1.) fyzické násilie a ponižovanie;

2.) psychické ponižovanie a vydieranie;

3.) deštruktívne aktivity zamerané na majetok obeti.

Tholtová a Smiková (2006) popisujú signály, ktoré by mali učitelia považovať za dostatočný dôvod, aby sa šikanovaním začali zaoberať:

Priamo alarmujúce signály:

ponižovanie a zosmiešňovanie/trieda sa smeje pri neúspechu žiaka pred tabuľou;

vymýšľanie zahanbujúcich prezývok,

nadávanie/rozhodujúcim kritériom býva, do

akej miery je dieťa na tieto prejavy správania zraniteľné;

kritika dieťaťa, výčitky na jeho adresu podávané pohrdavým, nenávisným tónom;

prejavy nerovnoprávnosti, dieťa dostáva povýšenecké príkazy, ktorým sa snaží vyhovieť; objavujú sa údery, kopance, strkanie, naháňanie;

bitky, v ktorých je jeden z účastníkov zreteľne slabší.

Nepriamo alarmujúce signály:

má odreniny, modriny, škrabance alebo rezné rany, ktoré dieťa nevie vysvetliť;

dieťa je osamotené, nikto oň nemá záujem, nemá kamarátov;

vchádza do triedy zároveň s učiteľom, cez prestávky nenápadne postáva pred kabinetom; pôsobí smutne až depresívne, nešťastne a stiesnene;

ak má prehovoriť pred triedou, je neisté, vystrašené;

nechodí na hodiny telesnej výchovy, zostáva v triede má nadmernú absenciu - ospravedlnenú aj neospravedlnenú;

je nesústredený, náhle sa mu zhorší prospech; má poškodené, znečistené, rozhádzané veci alebo odev.

Ako teda pripraviť dieťa, aby sa nestalo obeťou? Dieťa, ktoré je menej chránené a obhajované rodičmi, dokáže sa skôr postaviť agresorovi, brániť sa a poradiť si samo. Agresor môže získať pocit, že obeť nie je až tak slabá ako si myslel. Na druhej strane dieťa, ktoré nedostalo od rodičov dostatok pozornosti, vnútornej

lásky a ocenenia, môže si neveriť, že dokáže veci zvládnuť. Veľmi dôležitá je tiež výchova, v ktorej máme dieťa naučiť, že všetko má svoje hranice a aj ono má právo povedať „nie“, keď mu chce niekto ublížiť. Musí sa naučiť, že nie je v poriadku, keď niekto bije druhého, a práve preto je dôležité, aby toto správanie nevidelo aj doma. Musí sa naučiť rešpektovať a chrániť ako seba, tak aj iných (Bourcet a Gravillová, 2006; Rushton, 1999).

O odpoveď na našu ďalšiu otázku sme poprosili opäť prof. Gajdošová: Používajú sa pri pomoci s prekonávaním šikany aj terapie a ak áno aké?

Šikanovanie je vlastne chorobou sociálnych vzťahov v skupine. V školách sa najčastejšie využívajú kognitívno-behaviorálne techniky, ktoré sa aplikujú na také problémy, akými je neprospevanie žiakov, impulzivita, narušené sociálne vzťahy, pomočovanie, a i. Ich výhodou je, že sú bezprostredné (riešia problémy v správaní žiakov hneď aj v školskom prostredí), sú univerzálne (možno ich použiť u rôznych detí), sú vysoko účinné na zabezpečenie zmeny v správaní a dávajú možnosť, aby školský psychológ pracoval nielen ako diagnostik, ale aj ako psychoterapeut. Terapia môže mať formu poradenstva pre rodičov (buď individuálnu alebo v skupine) poradenstva zameraného na školské prostredie dieťaťa (pre učiteľov, výchovných poradcov), liečby dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí (napr. spolu s jeho kamarátmi, v triede alebo formou rodinnej terapie), priamej liečby dieťaťa formou individuálnej terapie alebo skupinovej terapie v malej skupine.

Môžeme sa pridržať aj nasledovných rád, ktoré nás môžu nasmerovať ako postupovať, ak sa stretne so šikanou v našom okolí.

HLAVNE NEPREHÁŇAŤ: znamená to, že ak zistíme, že náš blízky je šikanovaný musíme zachovať chladnú hlavu a nedramatizovať, ale tiež aj nezľahčovať samotnú situáciu.

NECH HOVORÍ, ALE NIE NA SILU: je dôležité

preukázať záujem, že ste tam pre neho a pozorne počúvať. Treba si však uvedomiť, že pre dieťa ako aj pre dospelého to môže byť veľmi ťažké vracieť sa do pre neho trápnej a traumatizujúcej situácie. Preto máme byť veľmi opatrní pri samotnom dopytovaní sa.

TVÁRI V TVÁR TICHU: dieťa, ale aj dospelý, ktorý je šikanovaný nebude chcieť o svojej skúsenosti hovoriť, pretože má strach a hanbí sa. Preto je dôležité ho sledovať, či sa nestrácajú veci v dome, či v noci dobre spáva, alebo či sa jeho výkon neznižuje. Dať mu najavo, že sa Vám môže zdôveriť s čímkoľvek čo ho trápi, bez toho, že by bol hodnotený, ale práve naopak, aby bol prijatý taký aký je.

S PSYCHOLÓGOM, ALEBO BEZ NEHO?: nie je nevyhnutné hneď navštíviť psychológa. No po traume môže dôjsť k určitým zmenám v správaní, na ktoré vás môže odborník upozorniť. A úlohou vychovávateľov a rodičov je venovať dieťaťu väčšiu pozornosť a zachytiť to, ako bude dieťa či obeť šikany reagovať na agresiu, ktorá bola namierená na neho.

BYŤ S NÍM, ALE NEPREHÁŇAŤ: cieľ, ktorý by malo dieťa dosiahnuť je žiť znovu život, aký žilo predtým, aby udalosť nenarušila jeho normálne fungovanie. Preto nie je dobré mu neustále pripomínať agresívnu udalosť, ale pomôcť mu znova sa začleniť do kolektívu bez prehnanej pozornosti. Samostatnosť je kľúčom k tomu, aby dieťa nepôsobilo ako slabé a bezbranné.

**PRERADIŤ DIEŤA NA INÚ ŠKOLU ALEBO SA**

**ODSŤAHOVAŤ?:** mnohokrát sa snažíme riešiť situáciu odchodom v snahe, aby dieťa zabudlo na to zlé a mohlo zmeniť aj spoločnosť, v ktorej funguje. Musíme si však uvedomiť, že problém šikanovania sa spája so samotnou osobnosťou, a tak aj po odchode na inú školu, môže byť dieťa znovu šikanované. Je dobré sa problému postaviť a označiť agresora pre ostatnými za vinníka, napriek tomu, že takto bude aj obeť odhalená. Vyžaduje si to však veľa sily najmä od samotnej obete, a preto je dôležité zväziť kde sú hranice.

Prof. Gajdošová je trénerkou preventívneho

programu proti násiliu na školách SECOND STEP, a tak sme sa jej opýtali: **Má šikana stúpajúcu tendenciu alebo sa práve pomocou preventívnych programov darí proti tomuto „fenoménu“ bojovať?**

Skúsenosti potvrdzujú, že pri dlhodobom šikanovaní odchádza, žiaľ, častejšie zo školy obeť a prechádza do inej, niekedy veľmi vzdialenej školy. No malo by to byť opačne – mal by odísť ten, ktorý ubližuje, teda agresor. A to najmä vtedy, keď zlyhali všetky formy prevencie, reštrikcie, riešení. Keď sa potvrdí, že obeť sú týrané dlhodobo a teda sú trvalo frustrované, narúša sa ich osobnostný vývin, prežívanie bolesti vedie k vyčerpaniu nervovej sústavy a objavuje sa neuróza alebo psychosomatické ťažkosti, obeť majú zjavné poruchy v sociálnej a osobnostnej adaptácii, unikajú do choroby, stávajú sa záškolákmi, majú poruchy sebahodnotenia a narušené, negatívne sebaponímanie, majú stále prítomný strach aj strach o život alebo keď hrozí, že obeť bude riešiť svoju situáciu samovraždou.

V prípade šikany je potrebné klásť dôraz hlavne na prevenciu – napr. práca so skupinou, informačné letáky, čo môže obeť robiť a na koho sa má obrátiť. V preventívnych programoch, ktoré sa realizujú hlavne na školách ide o základné ciele ako sú zlepšenie medziľudskej komunikácie, rozvoj sebapoznávania a poznávania iných, sebareflexia a sebauvedomovanie, riešenie konfliktných situácií vo vzťahu k rovesníkom a k dospelým, rozvoj kooperácie, empatie a spolupatričnosti v skupine, riešenie problému šikanovania v skupine (Tholtová, Smiková, 2006).

Dôležité je včasné podchytenie a náprava v raných fázach rozvoja. Rovnako významné je aj doriešenie otvorených prípadov a potrestanie vinníkov. Zásadnou chybou je konfrontácia obeti s agresorom, pretože posilňuje jej strach. Prvým nevyhnutným opatrením je ochrániť obeť pred ďalším násilím (Vágnerová, 2005). Súčasná kríza spoločnosti a kríza partnerstva a rodiny spôsobuje, že ľudia sú vnútorné nešťastní, nespokojní, nahnevani, napätí,

úzkostní, a mnohí nich si tieto pocity a tento nepríjemný emočný stav ventilujú práve agresiou a násilím voči okoliu, ľuďom okolo seba alebo voči sebe samému.

Prevenca proti agresii a šikanovaniu je nevyhnutná a zvyčajne aspoň krátkodobo úspešná. Medzi možné prostriedky boja proti šikanovaniu a mobbingu na pracovisku patrí:

1. Postoj riaditeľa a učiteľov v škole, či vedenie v organizácii a jej riaditeľa brať šikanovanie a mobbing ako veľmi vážny problém, ktorý spôsobuje jednak narušenie osobnosti všetkých aktérov a jednak deštruuje ich vzťahovú štruktúru.

2. Lepšia orientácia v sociálnych vzťahoch v triede alebo na pracovisku, v sociálnych statusoch pracovníkov, vo vzťahovej štruktúre pracovného kolektívu.

3. Sústavné kultivovanie vzájomných vzťahov v škole či na pracovisku, do ktorej patrí aj tzv. nulová tolerancia voči vzájomnej verbálnej agresii (zosmiešňovanie, ignorovanie, klebetenie) a uplatňovanie otvorenej diskusie o medziľudských vzťahoch a správneho riešenia konfliktov medzi spolužiakmi či spolupracovníkmi..

4. Vyšetrovanie šikanovania a sociálne ozdravný proces hneď ako sa zistí šikana, ktorá sa musí začať cielene riešiť a promptne eliminovať.

5. Rozvíjanie sociálnych zručností a kompetencií, prosociálneho správania a empatie, rozvíjanie pozitívnej sociálnej klímy.

6. Spolupráca so psychológmi pri prevencii sociálno-patologických javov na pracovisku a zabezpečenie psychologických, poradenských a terapeutických služieb pre žiakov v školách, aj pre pracovníkov na pracoviskách.

Ako by mohlo také preventívne stretnutie vyzeráť sa môžeme dočítať v rôznych publikáciách. Konkrétny príklad pre základné školy nám poskytuje napr. Tholtová a Smiková (2006) v príručke „Prevenca a eliminácia agresivity a šikanovania v školskom prostredí“. Každé skupinové stretnutie pozostáva z troch častí:

1. úvod – rozohrievacia aktivita. Ako jednu

z možných aktivít je možné použiť napr. MIESTO PO MOJEJ PRAVICI JE VOĽNÉ. Cieľom tejto aktivity má prispieť k zoznámeniu nových členov v skupine. Deti sedia v kruhu na stoličkách. Po pravej ruke vedúceho skupiny je voľné miesto. Vedúci povie vetu: miesto po mojej pravici je voľné, chcem aby tu sedel (napríklad Ferko), pretože (nasleduje zdôvodnenie voľby - má rád more). Po vyslovení prania prebehne vyvolaný hráč rýchlo na prázdne miesto, tým sa jeho miesto uvoľní a voľbu opakuje nový hráč.

2. hlavná zážitková aktivita. Napríklad je možné využiť aktivitu OSOBNÝ ERB. Cieľom aktivity je napomôcť deťom k zaradeniu sa do skupiny, k identifikácii sa s ňou. Ako pomôcky poslúžia papiere formátu A4, pastelky, fixky, baliaci papier. Deťom rozdáme predkreslené erby a vyzveme ich, aby si každý vytvoril svoj osobný erb tak, že do voľných políčok nakreslí čo má najradšej, čo najradšej robí. ktoré zvíeta sa mu najviac páči. Potom sa s deťmi porozprávame o tom, čo znamená slovo "erb", čo jednotlivé erby symbolizujú. Rozprúdi sa debata o tom, čo symbolizuje v erbe sova, orol, lev atď. Po nakreslení osobných erbov môžeme túto aktivitu doplniť o vytvorenie spoločného skupinového erbu. Deti si samé zvolia pomenovanie - názov erbu a spoločne vymaľujú jednotlivé políčka.

3. spätná väzba, reflexie na uskutočnené aktivity, priebeh stretnutia, interakcie medzi účastníkmi, atď.

4. záver a vyhodnotenie skupiny.

**Na záver sme sa prof. Gajdošovej opýtali, aká je jej obľúbená aktivita/metóda, ktorú využíva vo svojej praxi?**

Vo svojej praxi využívam všetky tie aktivity/metódy, ktoré podporujú mentálne zdravie žiakov a učiteľov v škole a ktoré sú zamerané napr. na zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy a jej jednotlivých tried, zlepšovanie medziľudských vzťahov v triednych kolektívoch, ako aj vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a smerovanie k väčšej vzájomnej akceptácii, dôvere, priateľstvu a partnerstvu, zlepšovanie sociálnych zručností žiakov aj učiteľov, ich

riešenia konfliktov, zvládania negatívnych emócií, záťaže a stresu, zabezpečovanie psychohygieny učenia a vyučovania, a pravdaže realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov so žiakmi vybraných tried zameranými primárne na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov, v ktorých sa žiaci naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať s okolím, správne riešiť konflikty v škole i doma, byť tolerantní a znášaví, podstatne znižovať svoje násilie, agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa.

Najradšej používam preventívny program DRUHÝ KROK zameraný na rozvoj tolerance v škole a na prevenciu agresie, násilia a šikanovania žiakov I. stupňa základných škôl. Program rozvíja sociálne, emocionálne aj kognitívne kompetencie žiakov materských a základných škôl. Žiaci sa počas roka učia:

identifikovať svoje city a city druhých pochopiť názory druhých a akceptovať ich reagovať na správanie iných empaticky znížiť impulzívne a agresívne správanie redukovať reakcie zlosti sebariadením a sebaovládaním hnevu.

Každá sedenie, teda vyučovacia jednotka programu, je založené na príbehu. Príbeh uľahčuje deťom debatovať o pocitoch a prežívaniach svojich aj iných ľudí v danej alebo podobnej situácii a dáva im konkrétne spôsoby ako reagovať a riešiť situáciu. Príbeh je zobrazený na veľkých kartách a predstavuje situácie každodenného života dieťaťa daného veku. Na zadnej strane karty je text, kompletná príprava na vyučovanie, ktorou sa psychológ riadi.

**Kde je možné hľadať pomoc?**

Linka dôvery a bezpečia

(0907 401 749)

Detské krízové centrá

[www.naruc.sk/](http://www.naruc.sk/)

[www.branadozivota.sk/](http://www.branadozivota.sk/)

[www.centrumsrdiecko.sk/](http://www.centrumsrdiecko.sk/)

Pedagogicko-psychologické poradne

Internetová poradňa pre mladých – [www.ipcko.sk](http://www.ipcko.sk)

## ZÁVER

Šikana sa ešte stále objavuje na základných, stredných, dokonca aj vysokých školách, vrátane pracovísk. Každý, kto si zažíva túto skúsenosť sa cíti odstrčený, slabší so skresleným nazeraním na seba samého. Možno aj v tomto článku ste si mohli nájsť spôsob ako konať, ak sa niečo také deje aj mne. Najmä by sme radi povzbudili všetkých, ktorí o niečom takom vedia, aby pomohli takto osamotenému človeku v školskom alebo pracovnom prostredí.

## AUTORI

HOLÍKOVÁ, Barbora, Mgr., Ústav sociálnych vied, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

JAKUBCOVÁ, Milena, Mgr., Verejná správa Martin

PTÁKOVÁ, Michaela, Mgr., Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva

**Odborníčka z praxe:** GAJDOŠOVÁ, Eva, Prof. PhDr., PhD., Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BOURCET, S., GRAVILLOVÁ, I. 2006. *Šikana ve škole, na ulici, doma: Jak brániť své dítě.* Praha: Albatros.
- ČERVENÝ, K., KUBEŠOVÁ, D. 1996. *Šikanování jako projev nežádoucí agresivity.* In: *Československá psychologie, 1996, roč. 40, č. 2., s. 146 – 160.*
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYOVÁ, G. 2002. *Škola - rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov.* Bratislava: Príroda.
- GREGUSSOVÁ, M., DROBNÝ, M. 2013. *Deti v sieti: ako chrániť seba a naše deti na internete.* Bratislava: eSlovensko.
- KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. 2010. *Riziká viruální komunikace: příručka pro učitele a rodiče.* Olomouc: Net university.
- OLWEUS, D. 1996. *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.* Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.





- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- RUSHTON, R. 1999. *Ako nebyť outsiderem*. Praha: Portál.
- THOLTOVÁ, J., SMIKOVÁ, E. 2006. *Prevenia a eliminácia agresivity a šikanovania v školskom prostredí. Zážitkové aktivity pre deti a mládež*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2006.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.

# KEĎ SA OBČASNÁ OBAVA STÁVA PRETRVAVAJÚCOU

## AUTOR

HOLÍKOVÁ, Barbora, Mgr., Ústav sociálnych vied, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

JAKUBCOVÁ, Milena, Mgr., Verejná správa Martin

## ÚVOD

Občas sa každému stane, že má z niečoho strach, ale nevie presne určiť z čoho. Tento strach časom pomíne a všetko je ako predtým. Môže sa však stať, že táto úzkosť stále pretrváva a narúša nám bežné fungovanie a tak chodíme so strachom do školy, stále plačeme alebo sme v napätí. Ak pociťujeme, že to už akosi nie sme my a náš strach nám znemožňuje dosahovať také výsledky a výkony ako očakávame, môže sa stať, že sme prešli za hranice vlastných síl a mali by sme sa poradiť s odborníkom ako postupovať ďalej.

Úzkosť, ktorú dieťa prežíva už od útleho detstva sa môže s ním niesť celý život. Môže byť v kontakte výrazne hanblivé a plaché, naviazané na matku a plačlivé pri jej odchode. Aj v období dospievania môže prežívaná úzkosť ovplyvňovať bežné fungovanie a postupne prerásť do fóbii, či dokonca môže prejsť k poruchám príjmu potravy (napr. mentálna anorexia, bulímia a iné). Bude sa potrebovať neustále ubezpečovať, že všetko čo robí je dobré, či nadmerne sa venovať svojej vizáži (Train, 2001).

Úzkosť sa môže prejavovať ako súčasť rôznych psychických porúch, aj ako reakcia na telesné ochorenie. Najčastejšie je sprevádzaná radom telesných príznakov ako je napätie svalstva, závraty, búšenie srdca, tras, sucho v ústach,

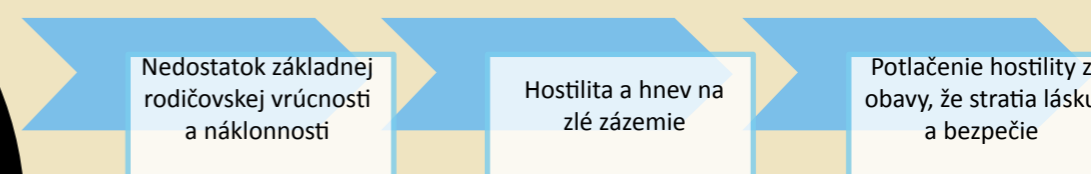
zvýšenie dychovej frekvencie a nadmerné potenie, bolesti hlavy alebo brucha, zažívacie problémy alebo neprijemnými subjektívnymi pocitmi v kostiach a svaloch (Svoboda, Češková a Kučerová, 2006). Úzkosť sa tiež výrazne premieta do našej tváre a my môžeme pozorovať strnulosť mimických rysov, rozšírené zrenice, rýchle mrkanie, nepriamy, uhýbavý a vyhýbavý pohľad alebo úsmev len jedným kútikom úst. V oblasti tváre a krku sa objavuje začervenanie alebo naopak zblednutie. V hovorenom prejave sú podľa Míčka (1961) časté tiky, koktavosť, neprirodzená intonácia, zarazenie až mutizmus. Z pantomimických prejavov mnohé napovedajú o celkovom držaní tela, ktoré sa vyznačuje strnulosťou, neprirodzenosťou až skleslosťou. Veľa nám tiež dokážu povedať pohyby rúk a posunky, ktoré bývajú roztekané, dezorganizované alebo naopak utlmené, málo spontánne, až křčovité (Smékal, 1985). Na rozdiel medzi normálnym a abnormálnym fungovaním z hľadiska úzkosti poukázal napr. Freud. Prvou formou je realistická úzkosť, pri ktorej sa demonštrujú primerané reakcie na ohrozujúcu situáciu. Ďalej poznáme neurotickú úzkosť, ktorej reakcie sú neprimerané objektívnemu nebezpečenstvu a spája sa so strachom pred potrestaním. Poslednou formou je morálna úzkosť, ktorá sa úzkosť spája s porušením zvnútorňovaných noriem rodičov (Praško, 2005).

Ak máme konkretizovať ako spoznáme, že naše pocity, či myšlienky prekračujú

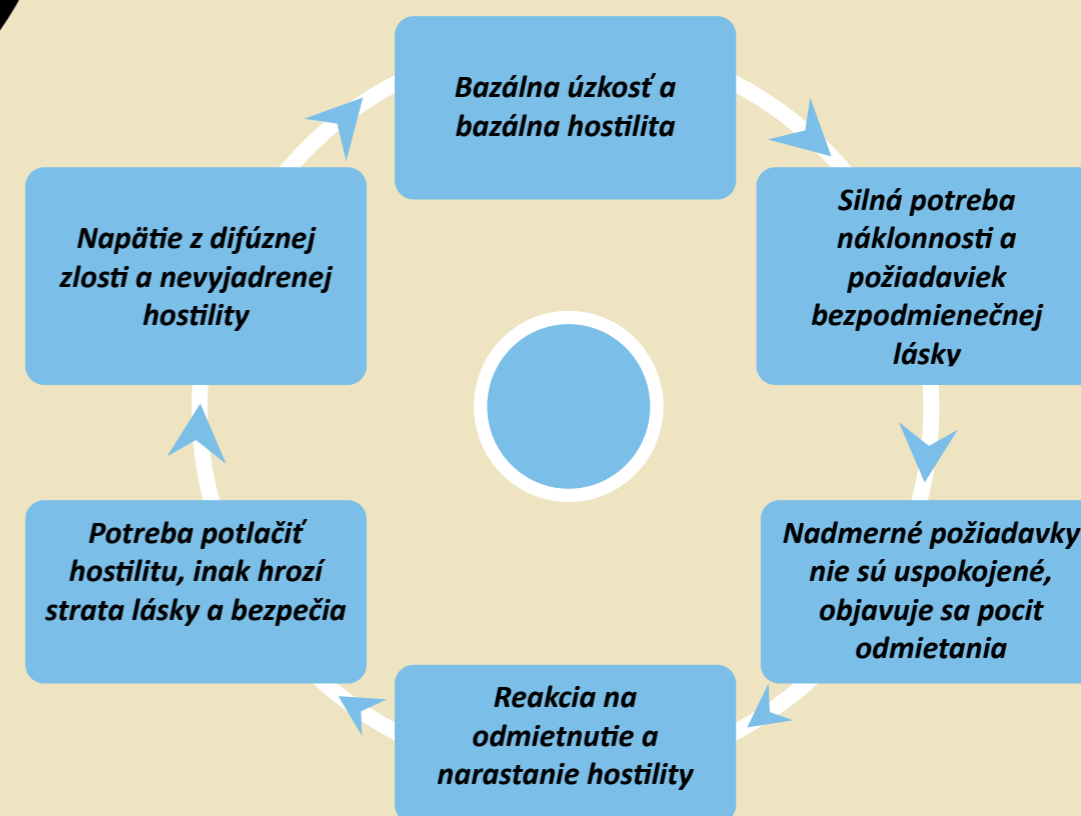
„STRACH NÁM ZNEMOŽŇUJE, DOSAHOVAŤ TAKÉ VÝSLEDKY A VÝKONY AKO OČAKÁVAME MÔŽE SA STAŤ, ŽE SME PREŠLI ZA HRANICE SVOJICH SÍL“

NORMÁLNY ČLOVEK	NEUROTICKÝ ČLOVEK
podozrievavý keď vidí dôvod	podozrievavý neustále
rozlíši úprimnú od neúprimnej pochvaly	nerozlišuje charakter pochvaly alebo ho dokonca prehliada
je nevraživý ak cíti, že bol zneužitý	je nevraživý pri každom náznaku dokonca aj pri pozitívnom
občas nerozhodný	stále nerozhodný

Horneyová (1945) vypracovala sled krokov ako neuróza vzniká (od úplne počiatočných podnetov až do napätia a hostility).



Po týchto krokoch človek upadá do cyklu úzkostných myšlienok.



Pri neurotických a somatoformných poruchách vyvolaných stresom je veľmi dôležité identifikovať psychologické aspekty, ktoré sú príčinou vzniku úzkosti. Medzi ne zaraďujeme poruchy úzkostné, disociatívne, somatoformné, fóbické úzkostné, obsedantno-kompulzívne, ako aj reakcie na závažný stres a poruchy prispôsobenia sa (Svoboda, Češková a Kučerová, 2006).

Svoju pozornosť na úzkosť upriamili aj Weigold a Robitschek (2011), ktorí sledovali vzťah medzi negenetickými črtami (nezlomnosť, self-efficacy, iniciatívnosť k osobnému rastu a úzkosťou (zameraný na emócie, zameraný na problém, vyhýbavý). Z výsledkov vyplýva, že negenetické črty osobnosti sú dôležité pri znižovaní či ochrane pred úzkosťou, a to najmä kvôli vzťahom, ktoré vytvárajú s formami zvládania.

Ľudia žijúci v silne stresujúcich podmienkach sú viac náchylní k rozvinutiu úzkostnosti o to viac, ak sú súčasne zaťažení genetickou dispozíciou k úzkostnému prežívaniu (Praško a kol., 2006). Ku vzniku úzkostnosti tak dochádza oveľa ľahšie u tých, ktorí sa narodia s nízkou odolnosťou nervového systému a zároveň sú vystavení silnému psychogénnemu stresu. Rovnako Gubová (1977) vo svojom výskume zistila významný vzťah medzi psychickou záťažou a neurotickými symptómami u študentov vysokých škôl.

Dá sa vôbec tomuto stavu predísť?

Prevenia hovorí o tom, že je dôležité rozpoznať svoje vlastné emócie, aby sme pochopili čo cítime a ako a prečo to cítime. Rozpoznanie rôznych typov situácií, ktoré spôsobujú nepríjemné pocity úzkosti dokáže tiež pomôcť. Niekedy len to, že si pripustíme, že situácia je stresujúca a sme pripravení situáciu zvládnuť môže pomôcť úzkosť znížiť. Aj napriek tomu, že sa pokúsime o tieto jednoduché kroky a stále prežívame nadmernú úzkosť, je na mieste osloviť odborníka.

Liečba porúch vyvolaných úzkosťou môže byť farmakologická a nefarmakologická. K farmakologickým zaraďujeme benzodiazepíny (nepotlačujú obavy nakoľko na to sú efektívnejšie antidepresíva, ale skôr zabezpečujú kontrolovanie telesných prejavov). Pri liečbe obsedantno-

-kompulzívnej poruchy do úvahy spadajú serotonergné antidepresíva, augmentácia antipsychotikami a elektrokonvulziami alebo chirurgický zákrok. Pri mnohých ďalších poruchách spadajúcich do tejto oblasti sa využívajú najmä psychofarmaká. Nefarmakologická liečba zahŕňa psychoedukáciu, kognitívno-behaviorálnu (poukazuje na alternatívne cesty zvládania úzkosti) terapiu ako aj psychoanalýzu (najčastejšie využívaná pri vzniku konfliktu z minulosti, ktorý vyvoláva úzkostné stavy) (Svoboda, Češková a Kučerová, 2006).

### ZÁVER

Každému z nás sa občas stane, že máme z niečoho strach, ale nevieme presne určiť z čoho. Problém nastáva, keď už tento strach nemá pod kontrolou a nabúra nám bežné fungovanie. Dôležité je si uvedomiť, že dokážeme s úzkosťou pracovať, vieme sa naučiť úzkostné stavy zvládať a vieme ich liečiť. Nevzdávajme zápas s vlastnými emóciami a skúsme urobiť prvý krok k tomu, aby sme sa nebáli samých seba. Neskíznime na hranu vlastnej bezmocnosti.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- GUBOVÁ, M. 1977. *Některé faktory ovlivňující psychický stav vysokoškolského studenta*. Brno: FF UJEP.
- HORNEY, K. 1945. *Our inner conflicts*. New York : W.W. Norton.
- HORNEY, K. 2007. *Neurotická osobnost naší doby*. Praha: Portál.
- MÍČEK, L. 1961. *Nervózní děti a mládež ve škole*. Praha: SPN.
- PRAŠKO, J. 2005. *Úzkostné poruchy*. Praha: Portál.
- PRAŠKO, J., VYSKOČILOVÁ, J., PRAŠKOVÁ, J. (2006). *Úzkosť a obavy. Ako ich prekonať*. Praha: Portál.
- SMÉKAL, V. 1985. *Prehľad psychológie osobnosti*. Praha: SPN
- TRAIN, A. 2001. *Nejčastejší poruchy chování dětí*. Praha: Portál.

- VYMĚTAL, J. 2000. *Špeciálna psychoterapia (úzkosť a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- WEIGOLD, I. K., ROBITSCHKEK, CH. 2011. *Agentic personality characteristics and coping: their relation to trait anxiety in college students*. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 2011, Vol.81(2), pp.255-64

# EFPSA

## KROK ZA HRANICE, KROK VPRED

Milí čitatelia, s radosťou Vám ponúkame druhé číslo rubriky o European Federation of student's psychological associations (EFPSA). V minulom čísle sme si priblížili niečo o možnostiach a udalostiach ktoré EFPSA organizuje. V tomto čísle sa pokúsime načrtnúť o čosi bližšie štruktúru a fungovanie EFPSA. Taktiež prinášame rozhovor s aktuálnym prezidentom EFPSA. Tento rozhovor ponúka priamy náhľad na fungovanie EFPSA a prináša ako osobnú reflexiu, tak aj všeobecné informácie o federácii, ktorej členom je aj naša organizácia SAŠAP.

V krátkosti Vám predstavíme štruktúru EFPSA. Pre jednoduchosť a jasnosť pojmov budeme používať anglické pomenovania jednotlivých častí štruktúry EFPSA.

Štruktúru EFPSA tvorí Executive Board (EB), ktorý pozostáva z mnohých tímov zodpovedných za fungovanie služieb, aktivít a udalostí (mnohé z týchto aktivít a udalostí sme popísali v minulom čísle). Momentálne EB pozostáva z približne 50 permanentných pozícií zoskupených do tímov, pracujúcich zároveň s Board of management (BM).

Board of management (BM) je zodpovedná za dohľad a podporu všetkých tímov podieľajúcich sa na udalostiach a aktivitách EFPSA. Ich úlohou je tieto tímy spolu s národnými reprezentantmi koordinovať a zocelovať. BM udržiava étos, úroveň a tradície EFPSA. Taktiež sa stará o to aby boli naplnené očakávania a splnené požiadavky Európskych študentov psychológie a členských organizácií. BM je jeden z tímov Executive Board.

Member representative (MR), alebo tiež národní zástupcovia, tvoria jednu z najdôležitejších častí EB. Niečo o MRs bolo

spomenuté aj v minulom čísle, avšak stojí za zmienku, že MRs zastupujú legislatívnu zložku, držia hlasovacie právo a teda rozhodujú ohľadne dôležitých situácií vo vnútornej štruktúre EFPSA a verejných udalostí. Pre lepšiu predstavu pripájame štruktúru EFPSA v grafickej podobe.

Následne Vám ponúkame vyššie spomenutý rozhovor s aktuálnym prezidentom EFPSA – Mariyanom Vasevom z Bulharska.



**MARIYAN VASEV,**  
(Bulharsko)

Ako by si opísal hlavnú myšlienku EFPSA?

The European Federation of Psychology Student's Associations (EFPSA) je vo svojom jadre študentská organizácia. Všetci ľudia pracujúci pre EFPSA sú študenti s rôznym stupňom vzdelania a srdcom všetkých udalostí, služieb a aktivít sú ostatní európsky študenti. Všetkých náš spája vášeň pre psychológiu a jej zdokonaľovanie ako vedy.

Ako by si pár slovami opísal ciele, vízie a hodnoty EFPSA?

EFPSA existuje aby reprezentovala, zlepšovala a spájala. Naším cieľom je reprezentovať potreby a záujmy študentov psychológie v Európe pomocou našich projektov a aktivít. Snažíme sa o zlepšenie psychológie ako celku, zvýšenie

povedomia psychológie ako vedy, prispievame k rozvoju budúcich profesionálov a ponúkame možnosti na učenie a ich rast. Tieto ciele sa snažíme dosiahnuť pomocou združovania a spájania jednotlivých dobrovoľníkov z celej Európy a tak vytvárať silnú a fungujúcu sieť organizácií, dobrovoľníkov a zainteresovaných jednotlivcov.

Prečo je dobré byť súčasťou EFPSA?

Z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že rozhodnutie stať sa súčasťou EFPSA bolo pravdepodobne rozhodnutie ktoré, najviac formovalo moje BA (Mgr.) štúdium. Dalo mi to možnosť stretnúť mnoho fantastických, brilantných a odhodlaných mladých ľudí, ktorých považujem za priateľov. Taktiež mi boli predstavené mnohé myšlienky, pracovné praktiky a projekty, z psychológie ako vedy a možnosť byť súčasťou veľkej multikultúrnej organizácie. Myslím si, že EFPSA ponúka možnosť zapojiť sa pre každého takým alebo onakým spôsobom a to je naozaj obohacujúca skúsenosť.

Ako sa môže niekto stať členom manažmentu (Board of Management) alebo exekutívy (Executive board)?

Mandát pre väčšinu pozícií začína počas každoročného EFPSA kongresu. Všetky výzvy na jednotlivé pozície sú zverejnené na našej oficiálnej webovej stránke (<http://www.efpsa.org/>) a taktiež na facebookovej stránke (<https://www.facebook.com/EFPSA>), je pomerne jednoduché tieto výzvy sledovať. Väčšinou je potrebné vyplniť prihlášku a zaslať životopis v prípade uchádzania sa o určitú pozíciu. Niektoré pozície (EB) si vyžadujú rozhovor alebo prezentáciu počas valného zhromaždenia EFPSA (BM).

Čo ponúka EFPSA študentom psychológie?

Dva piliere aktivity EFPSA sú naše udalosti a služby. Udalosti ako napríklad EFPSA Kongres, European Summer School (ESS), Train the Trainers Summer School (TtT), EFPSA Konferencia alebo EFPSA deň sa konajú každý rok, prípadne každé dva a dávajú študentom možnosť získať hodnotné, moderné a rigorózne skúsenosti v akademickej alebo praktickej oblasti. Služby ako Journal of European Psychology

students (JEPS), Study Abroad, Junior Research Programme (JRP), Travel Network, alebo Training Office sú otvorené počas roka a ľahko prístupné z našej oficiálnej webovej stránky. Týmto Vás chcem povzbudiť k čítaniu a preštudovaniu našich udalostí a služieb na webovej stránke, kde nájdete viac informácií, články z minulých udalostí atď. Ďalej EFPSA ponúka možnosti získania multikultúrnych skúseností, možnosť byť súčasťou siete odhodlaných dobrovoľníkov a taktiež získať mnoho priateľov z celej Európy a počas toho celého si užiť kopec zábavy.

Ako môžu študenti prispieť k rozvoju EFPSA?

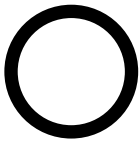
Veríme, že diverzita je našou najsilnejšou stránkou. Práve preto je každá individuálna myšlienka a každý kúsok spätnej väzby braný do úvahy. EFPSA sa rozvíja vďaka dobrovoľníkom a práve preto ponúka každý mandát unikátnu skúsenosť a prínos pre našu federáciu. EFPSA funguje vďaka svojim členom. Neustále rastie, rozvíja sa a zlepšuje práve vďaka zainteresovaným a odhodlaným ľuďom, ktorí jej meno stále rozširujú.

Čo EFPSA ponúka jednotlivým organizáciám a asociáciám?

Do dnešného dňa je v EFPSA zaregistrovaných 32 aktívnych regionálnych alebo národných študentských organizácií. EFPSA tieto organizácie spája a vytvára silnú sieť profesionálneho vhladu, organizačných skúseností, informácií a podpory. EFPSA ďalej ponúka členským organizáciám možnosť zapojiť sa do diania a pôsobenia na európskom poli psychológie; tým sa otvárajú možnosti medzinárodných skúseností a možnosť kooperácie a partnerstva medzi rôznymi organizáciami a asociáciami.

Prečo je dôležité mať Národného zástupcu (Member representative, MR)?

Národný zástupcovia tvoria legislatívnu zložku EFPSA. Všetky hlavné rozhodnutia sú národným zástupcom predstavené a nimi následne odhlasované. Týmto pádom tvorí tím národných zástupcov hlavnú zložku EFPSA v spojení s cieľmi, víziami, hodnotami a praktikami ustanovenými v Stanovách a vnútorných smerniciach (The Statutes and Domestic Regula-



tions). Národný zástupca taktiež plní úlohu prostredníka medzi domácou organizáciou a EFPSA. Slúži ako hlas a možnosť prezentácie organizácie na európskom fóre a pred inými organizáciami a študentmi psychológie zohrávajúcu určitú úlohu v EFPSA.

S akým organizáciami alebo federáciami EFPSA spolupracuje a akým spôsobom?

Na našu externú spoluprácu sme veľmi hrdí a veľmi si ju vážime. Táto spolupráca zahŕňa okrem iných European Federation of Psychology Associations (EFPA), The European Congress of Psychology (ECP) 2015, The International Federation of Medical Students' Associations (IFMSA) a viacero ďalších. Naša spolupráca sa odvíja od zdieľania zdrojov, spoločných projektov, udalostí a myšlienok. Toto je jedna z oblastí federácie ktorá sa neustále zlepšuje a rozrastá. Aké sú negatívne stránky EFPSA, prípadne kde vidíš priestor na zlepšenie?

Zlepšenie a rast sú dve veľmi dôležité stránky rozvoja EFPSA. Jedna z našich hlavných hodnôt je Organizačná profesionalita a našou snahou je byť účinný, transparentný a dostávať neustálu spätnú väzbu. S vedomím tejto myšlienky je manažment otvorený a podporuje akúkoľvek spätnú väzbu ohľadne progresu svojho mandátu a práve toto je podľa nás najlepšia cesta ako sa ubezpečiť, že EFPSA napreduje správnym smerom.

Ako by si opísal „EFPSA spirit“?

V tejto záležitosti môže jazyk často zavádzať. V EFPSA nám však ide hlavne o otvorenú komunikáciu, výmenu myšlienok, slobodu prejavu a priateľstvo; sme oddaný iniciatíve a proaktívnemu mysleniu a veríme, že náš entuziazmus a pozitivita niečo zmení. Zo všetkého najviac však „EFPSA spirit“ znamená skutočné priateľstvo, úprimné vzrušenie a skvelé spomienky. Najlepší spôsob ako opísať a spoznať „EFPSA spirit“ je ho zažiť.

Aké sú tvoje osobné ciele prezidenta EFPSA, počas tvojho mandátu?

Môj hlavný, osobný cieľ ako prezidenta je uistiť sa, že organizácia bude pokračovať v rozvoji a raste na rovnakej úrovni profesionality, trans-

parencie a dôrazu na detaily ako doteraz. Môj pohľad na tento mandát najlepšie vystihujú 4 oblasti záujmu manažmentu a to – kolaborácia, obhajoba, reprezentácia a zápal.

Aká je tvoja najpamätnejšia EFPSA spomienka? Ak by som chcel vymenovať všetky pamätné EFPSA skúsenosti musel by som napísať knihu. Ľudí s ktorými vo federácii spolupracujem pokladám za priateľov a každá interakcia a stretnutie s nimi je niečo na čo sa úprimne teším. Týmto chcem povedať, že každá skúsenosť ktorú s nimi mám je niečo z čoho sa teším a taktiež je to niečo čo ma formovalo ako jednotlivca aj ako študenta psychológie.

Ako by si opísal svoje pocity ohľadne EFPSA?

Dvoma slovami - „EFPSA Spirit“.

Je niečo čo by si chcel odkázať slovenským študentom?

Chcel by som všetkým slovenským študentom psychológie popriať úspešný začiatok roka. Taktiež sa veľmi teším na EFPSA Konferenciu 2015 ktorá bude na Slovensku, dúfam, že v nasledujúcich mesiacoch mnohých z Vás stretnem.

**V mene manažmentu (BM) a celej EFPSA community – We EFPSA you!**



efpsa

European Federation of  
Psychology Students' Associations

# KALENDÁRIUM

## SAŠAP AKCIE OKTÓBER/NOVEMBER

WWW.SASAPSK

- 8. Október AZU Big Day – SAŠAP stánok (FF UCM v Trnave)
- 11. Október Snová seansa – zážitkový workshop (OZ Macko Uško, Trnava)
- 12. Október Snová seansa – zážitkový workshop (ŠD Zobor, Nitra)
- 18. Október Snová seansa – zážitkový workshop (UPC, Ružomberok)
- 12. November - konferencia, Veríš v psychológiu po štátniciach? Možnosti uplatnenia psychológa na Slovensku – aktuálne trendy, perspektívy a limity. (FF UCM v Trnave)
- 16. November „Tvorivý deň a divadlo pre deti“ (v spolupráci s OZ Macko Uško, Smolenický zámok)
- 15. 10. Psychokino na tému „Depresia“ - FF UCM v Trnave (host: PhDr. Zita Michlerová)
- 5. 11. Psychokino na tému „Kyberšikana“ - FF UCM v Trnave
- 3. 12. Psychokino na tému „Život s postihnutím“ - FF UCM v Trnave

## WORKSHOPY OKTÓBER/NOVEMBER

- 24. – 25. Október 2014 Som tým, kým som. Môžem, chcem a smiem byť práve takým? Existenciálne-analytický pohľad na vzťah človeka k sebe samému – Bratislava (PhDr. Petra Klastová Pappová, PhD.)
- 9. – 10. Október 2014 Prenos a protiprenos – Bratislava (PhDr. Ivan Valkovič; Mgr. Vladimír Hambálek)
- 11. Október 2014 Spoznaj Hogana na vlastnej koži II. – Žilina
- 8. November 2014 Spoznaj Hogana na vlastnej koži III. – Nitra
- 22. November 2014 Spoznaj Hogana na vlastnej koži III. – Žilina

## KONFERENCIE OKTÓBER/DECEMBER

- 2. – 3. Október 2014 Ďuričove dni – „Učiteľ a školská psychológia“ (PF Trnavskej univerzity v Trnave)
- 4. – 5. December 2014 Medzinárodná vedecká konferencia PCC2014 (FF UPJŠ Košice)
- 4. december . Medzinárodná vedecká konferencia EDUCOM 2014 (FF UCM v Trnave)

## SEMINÁRE OKTÓBER

- 3. – 5. Október 2014 Škola lásky v rodine (zážitkový seminár) – Bratislava (MUDr. Taťána Horká)
- 6. Október 2014 Seminár pre profesionálov pracujúcich v oblasti školstva – Košice

## KURZY OKTÓBER/NOVEMBER/DECEMBER

- 1. – 2. Október 2014 Test stromu– Bratislava (Mgr. Zdeněk Altman)
- 3. – 4. Október 2014 Autogénny tréning I. – základný stupeň - Bratislava (Doc. MUDr. Jozef Hašto, PhD.)
- 4. – 5. Október 2014 Kurz integrovanej psychoterapie/Knobloch – Kroměříž (PhDr. Iva Enachescu Hroncová, PhD.)
- 5. – 7. Október 2014 Výcvik v systemickej psychoterapii „Umenie terapie“ – Košice (ISZ KE)
- 9. – 12. Október 2014 Výcvik v terapii zameranej na emócie – Bratislava (Les Greenberg)
- 14. Október 2014 Kurz komunikácie s človekom v depresii – Praha (MUDr. Tomáš Novák)
- 17. – 19. Október 2014 Rodinná arteterapia – Bratislava (Mgr. et Bc. Pavel Kopta, Mgr. Naděžda Koptová)
- 17. – 18. Október 2014 Hypnóza – Bratislava (Doc. MUDr. Jozef Hašto, PhD.)
- 22. – 24. Október 2014 Kurz individuální plánovaní – Praha
- 24. – 25. Október 2014 Efektívny pomáhajúci rozhovor - Bratislava (PhDr. Ivan Valkovič, Mgr. Vladimír Hambálek)
- 24. – 26. Október 2014 Roční kurz body-psychoterapie pro terapeuty – Úvodní víkend Praha (Eli Weidenfeldem)
- 24. Október 2014 – 21. Jún 2015 Kurz muzikoterapie– Bratislava (tím lektorov zo SR a ČR)
- 7. – 8. November 2014 Vzťahová väzba a psychotraumatológia II. - Bratislava (Doc. MUDr. Jozef Hašto, PhD.)
- 8. – 9. November 2014 Krízová intervencia v prostredí škôl a školských zariadení – Bratislava (PhDr. Nora Gavendová)
- 11. November 2014 Supervízia, strašiak alebo pomocník – Bratislava (Coachingplus klub)
- 13. - 14. November 2014 Kurz Zvládání agrese – Praha (Daniel Kaucký, DiS., Mgr. Michal Horák)
- 18. – 19. November 2014 Práce s klientem s hraniční poruchou osobnosti – Praha (MUDr. Elena Křivková)
- 19. – 20. November 2014 Práca s emóciami v poradenskom procese - Bratislava (PhDr. Ivan Valkovič; Mgr. Vladimír Hambálek)
- 19. – 23. November 2014 Prodloužený víkend Erogenetic I. – Praha (Mona Lisa Boyesen; G. Grace Wall)
- 20. – 27. November 2014 Kurz vyber si svoj psychoterapeutický výcvik – Praha (tím lektorov)
- 22. – 23. November 2014 Kurz integrovanej psychoterapie/Knobloch – Kroměříž (PhDr. Iva Enachescu Hroncová, PhD.)
- 28. – 30. November 2014 Mindfullness postupy v KBT – Liptovský Mikuláš
- 2. December 2014 Problematika sebapoškodzování – Praha (PhDr. Alena Špírková)
- 3. – 5. December 2014 Základní kurz psychosociální rehabilitace – Praha (Jan Mužík; Marek Zeman, DiS.)
- 8. December 2014 Duševní onemocnění u dětí – jak je rozeznat a možnosti pomoci – Praha (MUDr. Michal Považan)
- 11. – 12. December 2014 Práca s nedobrovoľným klientom a klientom v odpore- Bratislava (PhDr. Ivan Valkovič; Mgr. Vladimír Hambálek)
- 12. – 13. December 2014 Sen a sebaopoznávanie - Bratislava (Doc. MUDr. Jozef Hašto, PhD.)
- 15. – 16. December 2014 Sociálně právní minimum – Praha (Mgr. Radka Pešlová)

Pozývame Vás  
na konferenciu

# Veríš v psychológiu po štátniciach?

Možnosti uplatnenia  
psychológa na Slovensku  
- aktuálne trendy,  
perspektívy a limity.

12. novembra 2014

v priestoroch Filozofickej fakulty UCM  
a Kina OKO v Trnave

Konferenčný poplatok  
5€ / 3€ (člen SAŠAP) - predpredaj  
8€ - v deň konferencie

Odborní garanti  
prof. PhDr. Ján Čech, CSc.  
doc. PhDr. Darina Havrlentová, PhD.

Viac info na  
[www.konferencia.sasap.sk](http://www.konferencia.sasap.sk)

Sponzori



B.O. BOOKS

Servis

Servis a predaj gastronomickej techniky  
Návrhy a realizácia kuchýň a barových zariadení

Partneri



Developium



maxman  
CONSULTANTS



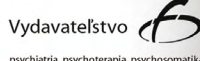
CELOSTNÉ  
TERAPEUTICKE CENTRUM



ASOCIÁCIA  
ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE



efpsa  
European Federation of  
Psychology Students' Associations



Vydavateľstvo  
psychiatria, psychoterapia, psychosomatika



Organizátori



SAŠAP

Slovenská asociácia študentov  
a absolventov psychológie



# SÚŤAŽE

## VYHODNOTENIE VÝSLEDKOV SÚŤAŽE LETO:

V štvrtom čísle sme pre Vás pripravili súťaž, v ktorej sme sa zaujímali o to ako trávite leto. Tentokrát ste medze tvorivosti určite nekládli, pretože sme vybrali až dve prvé miesta! A kto sú naši výhercovia? Predstavujeme vám výtvary Petra Pappa a Andreja Mészároša.

## BLAHOŽELÁME PETROVI

A ZASIELAME KNIHU SEXUÁLNE PORUCHY U MUŽA (KOCKOTT, FAHRNEROVÁ, 2001)  
ZA TVORIVÝ PRÍSTUP OBOM PRIKLADÁME AJ SBORNÍK Z MEDZINÁRODNÉHO SEMINÁŘE  
„LEOPOLD SZONDI – ČLOVĚK A OSUD“ (2010)

## BLAHOŽELÁME ANDREJOVI

A ZASIELAME KNIHU TESTY PARTNERSKÉ SHODY (ADAMSOVÁ, 2001)  
ZA TVORIVÝ PRÍSTUP OBOM PRIKLADÁME AJ SBORNÍK Z MEDZINÁRODNÉHO SEMINÁŘE  
„LEOPOLD SZONDI – ČLOVĚK A OSUD“ (2010)

## PETER PAPP STRETNUTIE

*Dievča s vôňou prenikavou,  
žena s tváričkou mladou.  
Cez križovatku stretnutí,  
prešla ako piesok cez ruky.*

*Pohľad vtiahol v okamihu  
a zanechal hlbokú ryhu.  
Gramofón hrá jej stopu  
s nastavením non-stopu.*

*Život v jedinej sekunde  
zostane stáť nehybne.  
To keď práve prešla žena,  
pre Adama prvá Eva.*

*Ako svätica s gloriolou.  
Atóm, s obrovskou silou.  
A ty sa pýtaš ako ďalej,  
keď ťa ovial živý anjel.*

*Nemáš číslo, žiadne meno.  
Aký krutý v srdci teror,  
keď už strácaš jej podobu.  
A ty nevieš či veriť osudu.*

*Je tá pravá, vyvolená?  
Vraj sa osud odmietať nemá!  
Vzdá sa duša večného leta?  
Či to bola len ďalšia kométa?*

*Srdce v hrudi rýchlo búši  
a ty si namočený po uši  
v tej pochybnosti,  
či je to ona.*





## ANDREJ MÉSZÁROS

# KALOKAGATIA

Pri otázke ako „Ako ste trávili leto?“ ma nevyhnutne napadá, že posledný rok o sebe rozmýšľam v autorskom pluráli. Možno na tom má svoj podiel intenzívne písanie diplomovky, no skutočným dôvodom je moja priateľka Alicia. Trávime spolu všetok voľný čas a preto sme potrebovali nájsť spôsob ako zosúladiť svoje záujmy. Okrem toho, že sme obaja psychológovia – jeden z nás dvoch je profesionálnym latino tanečníkom, zatiaľ čo ten druhý sa celkom seriózne venuje kalistenike. Pozorného čitateľa pravdepodobne napadlo, že Ja tým tanečníkom nie som. Z ideologického hľadiska síce nemám nič voči všadeprítomným flitrom a posilňovaniu svalov panvového dna, no od prírody som akosi prirodzenejšie disponovaný k silovému tréningu s vlastným telom.

Pár mesiacov pred prázdninami moja polovička zdanlivo náhodne natrafila na video, ktorého obsahom bola párová – akrobatická joga. Prežívali sme jeden z tých typicky ponurých večerov na internete, kedy sedíte za notebookom a snažíte sa pred klávesnicu vtisnúť kompletnú večeru. Myslím, že som mal vtedy plné ústa tuniaka, keď prišla Alicina otázka, či by sme to nemohli vyskúšať. „Prosím, prosím... Hneď!“ Schytil som do rúk svoj modrý koberček s motívom Macka Pu a vyniesol ho na chodbu. Po pár sekundách som si vyjasnil hneď niekoľko vecí: 1. Celoživotné zanedbávanie strečingu pred cvičením si vybralo svoju daň.. 2. Objavili sme šport, no zároveň aj umenie, ktoré je tým najkrajším indikátorom kvality partnerskej komunikácie. Ďalšiemu, no ako to už býva – najpodstatnejšiemu zisteniu predchádzali desiatky tréningov na tých naj(ne)obyčajnejších miestach.



Prešli sme si detské ihriská, lesné lúky, udržiavaný trávnik na futbalovom ihrisku, kamienkovú pláž v Chorvátsku, mólo na rozbúrenom mori, gymnastickú miestnosť, dokonca sme absolvovali profesionálne fotenie v dávno opustenej budove na periférii mesta. Postupne sme prišli na to, že k cvičeniu nepotrebujeme okrem seba navzájom (a občas karimatky) skutočne nič ďalšie. O to viac sme sa tešili, keď nás obdarili náhodní okoloidúci nečakaným potleskom a otázkami.

Viem, že pre nezainteresovaného človeka môžu nasledujúce vety vyznieť jemne pateticky, no napriek tomu mám potrebu podeliť sa s vami o výstupy našej práce. Preto prosím, čítajte pozorne: Pri joge je hľadanie správneho ťažiska asi ako hľadanie oporného bodu v živote. Potrebujete ho, pretože Vám dáva stabilitu, istotu a zároveň poskytuje odrazový mostík pre ďalší pohyb. Niekedy je to však hrubá sila, ktorou posúvame svoje hranice mimo bezpečnej zóny. Sila ktorá nás drží v miestach, kde prestáva pôsobiť zotrvačná energia, čo je v mojom ponímaní ďalšia životná metafora. To, na čo sa pozeráte, je vždy len fragment zložitej skladačky, ktorej každý kúsok je potrebné ručne opracovať z holého kameňa. Ja však verím, že jej časom dáme svoj plný tvar.

No a keďže raz vidieť, je lepšie ako 100 krát počuť, k článku pripájam niekoľko fotiek... Hollywoodskou réžiou diktovaná predstava psychoanalytika, odetého v tvídovom saku s doplnkami upokojujúcich farieb, je jednoducho príliš dobre zaužívaná na to, aby sme sa ju nepokúsili aspoň troška vychýliť z jej tradičného konceptu.

# VYHLASUJEME NOVÚ SÚŤAŽ!

Naše prvé novoročné číslo vychádza v januári, preto nás budú zaujímať Vianoce. Aké asociácie vo vás vyvoláva slovo „Vianoce“? Čo pre vás toto obdobie znamená? Aký darček vo vás zanechal tie naj spomienky? Aké darčeky najradšej darujete a ako ich vyberáte? Napíšte/zbásnite/nafotťe/nahrajte/nakreslite nám svoj „vianočný príbeh“, je len na vás akú formu zvolíte. Tešíme sa na vaše príspevky, veríme, že nám pripomenú čaro Vianoc! Najoriginálnejšie príspevky oceníme skvelými knihami.

I. CENA

**POSTTRAUMATICKÁ STRESOVÁ PORUCHA, BIO-PSYCHO-SOCIÁLNE ASPEKTY. EDMR A AUTOGÉNNY TRÉNING PRI PRETRVÁVAJÚCOM OHROZENÍ. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA. (HAŠTO, VOJTOVÁ, 2012)**

II. CENA

**BIOGRAFICKÁ ANAMNÉZA Z HLBINNE – PSYCHOLOGICKÉHO ASPEKTU. (DÜHRSEN, 1998)**

III. CENA

**AUTOGÉNNY TRÉNING. NÁCVIK KONCENTRATÍVNEHO SEBAUVO NENIA. (HAŠTO, 2013)**

**SVOJE ODPOVEDE POSIELAJTE DO 20.12. 2014, NA ADRESU [PTAKOVA@SASAP.SK](mailto:PTAKOVA@SASAP.SK), DO PREDMETU SPRÁVY NAPIŠTE „ VIANOCE“. PRAJEME VÁM VEĽA ŠŤASTIA!**



**TITULNÁ STRANA**

**STRANA 4, 36**

**STRANA 50, 52**

**STRANA 55**

**STRANA 57, 58**

**STRANA 60-61**

**STANISLAVA KONUŠIKOVÁ**

**[WWW.HUFFINGTONPOST.COM](http://WWW.HUFFINGTONPOST.COM)**

**[WWW.EFPSA-ORG](http://WWW.EFPSA-ORG)**

**SAŠAP**

**ANDREJ MESZÁROS**

**JANA VAJDA**

# **ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV**

# **E-mental**

**VYCHÁDZA ELEKTRONICKY 4 - KRÁT ROČNE  
POD ZÁŠTITOU SLOVENSKEJ ASOCIÁCIE ŠTUDENTOV A ABSOLVENTOV PSYCHOLÓGIE  
SAŠAP  
WWW.SASAP.SK  
REDAKCIA@SASAP.SK**



**VOL.2, Č.4/2014  
62 STRÁN**

**ISSN 1339-4614**