

ROČNÍK 52
ČÍSLO 2

psychológia
a patopsychológia
dieťaťa

psychology
and pathopsychology
of child

VÝSKUMNÝ ÚSTAV DETSKEJ
PSYCHOLÓGIE A PATOPSYCHOLÓGIE

RESEARCH INSTITUTE FOR CHILD
PSYCHOLOGY AND PATHOPSYCHOLOGY

BRATISLAVA 2018

Editorial Board

František Baumgartner

Faculty of Arts, University of Ostrava, Ostrava, Czech Republic

Gabriel Bianchi

Institute for Research in Social Communication, SAV, Bratislava, Slovakia

Jiří Dan

Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Czech Republic

Zsolt Demetrovics

Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Marian Groma

Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia

Daniel Heller

Institute of Psychology, Czech Academy of Sciences, Praha, Czech Republic

Erika Juhász

Institute of Educational Studies and Cultural Management, University of Debrecen, Debrecen, Hungary

Gabriela Rozvadský Gugová

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Ivan Sarmány-Schuller

Institute of Experimental Psychology, SAV, Bratislava, Slovakia

Anna Surová – Čulíková

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Eva Szobiová

Faculty of Psychology, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Viola Tamášová

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Jana Tholtová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Štefan Vendel

Faculty of Arts, University of Prešov, Prešov, Slovakia

Miron Zelina

DTI University, Dubnica nad Váhom, Slovakia

Editor-in-Chief

Silvia Matúšová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava, Slovakia

Managing Editor

Silvia Barnová

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology, Bratislava

Vážení čitatelia,

prichádzame s druhým číslom nášho vedeckého recenzovaného periodika určeného pre psychologov, výskumných pracovníkov, pedagógov, priaznivcov a záujemcov. Iste ste si všimli zmeny v Redakčnej rade Psychológie a patopsychológie dieťaťa, v ktorej dostali príležitosť pôsobiť ďalší domáci a zahraniční odborníci, aby sa zapojili do širokého spektra profesionálnej práce v redakcii periodika. Očakávame od toho väčšie otvorenie sa svetu, viac príspevkov zo zahraničia, aj v anglickom jazyku.

Tešíme sa aj z toho, že po 51 rokoch existencie časopisu, sa v roku 2018 podarilo pre všetky príspevky publikované v našom časopise získať identifikátor DOI (*Digital Object Identifier*). Je to medzinárodný, jednoznačný a trvalý identifikátor elektronického dokumentu, zabezpečujúci trvalý odkaz na elektronický dokument v prostredí internetu. Identifikátor DOI sa priradzuje iba tým objektom (publikáciám), ktorých plné texty sú online dostupné v digitálnej forme a majú svoje vlastné URL v internete. Preto je v súčasnosti možné čítať Psychológiu a patopsychológiu dieťaťa popri printovej aj v online forme.

V druhom čísle predkladáme čitateľom po dôsledných recenzných konaniach dve vedecké štúdiá, tri odborné články, jeden konzultačný príspevok a dva medailóniky venované vzácnym osobnostiam slovenskej psychológie.

Vedecká štúdia Miroslavy Súčovej Vernarskej a Petry Zelenayovej s názvom *Rodové a vývinové aspekty procesu porozumenia metafore a metonýmii* overuje posun vo vývine porozumenia metafore a metonýmii u žiakov 4. a 8. ročníka základnej školy, ktoré sa rozvíjajú na pozadí ďalších kognitívnych procesov. Výskumom zistili, že zlepšenia sú významné v priebehu vývinu dieťaťa. Perspektívy výskumu porozumenia metafore a metonýmii z vývinového pohľadu sú veľmi sľubné. Hlbšie skúmanie tejto problematiky prispeje k porozumeniu vývinu jazyka u detí, špecificky však vývinu figuratívneho jazyka.

Akcentovanou témou v oblasti vzdelávania sú deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ján Ferjenčík vo vedeckej štúdii *Diagnostika rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* sa zaoberá aktuálnymi otázkami psychologickej diagnostiky rómskych detí. Kriticky poukazuje na neadekvátne používanie testov inteligencie pri posudzovaní spôsobilosti týchto detí navštevovať štandardné triedy základných škôl. Poukazuje aj na potrebu tvorby originálnych diagnostických nástrojov pre túto skupinu detí a na princípy vhodného adaptovania prevzatých diagnostických nástrojov. V štúdii autor rieši aj otázku možností začlenenia rómskych detí do inkluzívneho vzdelávania. Štúdia prispeje k obohateniu postojov a skúseností čitateľov o nové pohľady a skúsenosti zo zahraničia.

Eva Poláková v príspevku *Mediálna výchova ako prevencia kyberšikanovania* predstavuje čoraz naliehavejšiu tému v súčasnom digitálnom svete. Vychádza z celoeurópskej štatistiky šikanovania, z ktorej vyplýva, že až 93 % internetových

používateľov vo veku 9 až 16 rokov má skúsenosti so šikanovaním, buď boli sami šikanovaní, alebo oni sami šikanovali online. Autorka uvádza najčastejšie ohrozenia pri komunikácii v kyberpriestore, pričom dôraz kladie na kyberšikanovanie a jeho možné negatívne dôsledky, späť až so sebapoškodzovaním obete. Zdôvodňuje potrebu implementácie mediálnej výchovy ako prierezovej témy vo vyučovaní v základných a stredných školách, s cieľom rozvíjať kritické myslenie ako predpoklad dodržiavania ľudských práv a prevencie kyberšikanovania.

Ohrozenie dieťaťa pod vplyvom drog riešia Katarína Kohútová a Angela Almašiová v príspevku *Trávenie voľného času ako prediktor užívania legálnych návykových látok u žiakov základných a stredných škôl*. Venujú sa skúmaniu potenciálnych prediktorov a rizikových faktorov užívania legálnych návykových látok u detí a mládeže v kontexte využívania voľného času. Výsledky skúmania môžu usmerniť rodičov, učiteľov, pedagógov voľného času a školských psychológov v otázkach prevencie a usmerňovania zmysluplného využívania voľného času.

V diskusno-konzultačnom príspevku *Vedecké základy zavrhnutia rodiča* analyzujú William Bernet (Nashville, USA) a Jozef Tinka (SR) medzinárodný vedecký diskurz zavrhnutia rodiča ako dôsledok vplyvu vysoko konfliktného rozvodu alebo rozchodu rodičov na dieťa. Poskytujú prehľad najnovšieho vedeckého poznania a možností ako posudzovať zavrhovanie rodiča v kontexte MKCH 10 (medzinárodná klasifikácia chorôb).

Druhé číslo nášho časopisu uzatvárajú informácie. Ideou rubriky je, že významní ľudia si zaslúžia slová uznania, pochvaly a vďaky za svoju prácu, rozvoj pracoviska, vedeckého odboru, za svoje priateľstvo, múdrosť a ľudské kvality.

Medailónik *Pár slov o našom Láďovi* venuje autorská dvojica Viera Andreánska a Miroslav Andreánsky „svojemu“ a „nášmu“ prof. PhDr. Ladislavovi Požárovovi, CSc., stále plnému elánu a životnej energii. To mu želá aj redakcia Psychológie a patopsychológie dieťaťa.

Medailónik *Exegi monumentum* spracoval Štefan Vendel ako spomienku na život a dielo nedávno zosnulého významného slovenského psychológa doc. PhDr. Jozefa Košča, CSc.

Vážení čitatelia, prajeme Vám príjemné a podnetné letné čítanie v spoločnosti nášho vedeckého časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa.

Vaša redakcia

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 2, s. 107–126.

RODOVÉ A VÝVINOVÉ ASPEKTY PROCESU POROZUMENIA METAFORE A METONYMII

MIROSLAVA SŮČOVÁ VERNARSKÁ – PETRA
ZELENAYOVÁ

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

GENDER AND DEVELOPMENTAL ASPECTS OF METAPHOR AND METONYMY COMPREHENSION PROCESSES

DOI: 10.2478/papd-2018-0011

Abstract:

Introduction: The goal of the present study was, in line with theoretical findings, to confirm a shift in metaphor and metonymy comprehension on a sample of Slovak children and to track an effect of a gender as well.

Methods: Metaphor and metonymy comprehension were measured with an author constructed tool consisting of eight metaphors and eight metonymies. Respondents were given a multiple choice option to select a correct meaning of metaphor or metonymy. The sample consisted of 120 elementary school children from Košice area. For an age assessment, two age groups were created based on elementary school grades- fourth grade (9-10 years) and eighth grade (13-14 years).

Results: Results of our study indicate that both metaphor comprehension and metonymy comprehension shift significantly with age. Eight graders scored significantly better than fourth graders in tasks given. We found statistically significant differences between genders as well. Girls scored significantly higher than boys both in metaphor comprehension and metonymy comprehension.

Discussion: Metaphor and metonymy comprehension progress significantly in time, supposedly in line with the development of other cognitive processes. Gender differences can be explained in part by female advantage in verbal processes proclaimed by some research.

Limitations: We see limits of our research in capturing a relatively narrow age range.

Conclusion: Our study aims to contribute to knowledge about figurative language development since only few researchers have addressed the problem. Perspectives for future research are in exploring given topic on various developmental stages to gain a complex understanding of metaphor and metonymy development in Slovak population and to better explain gender differences.

Key words: metaphor comprehension, metonymy comprehension, figurative language development

1 Problém

Figuratívny jazyk, ktorého súčasťou sú metafora a metonymia, je každodennou a neoddeliteľnou súčasťou jazyka. Metafora aj metonymia sú priam nevyhnutnosťou tam, kde chceme výstižne opísať abstraktný pojem alebo emóciu. Figuratívny jazyk sa vyznačuje tým, že zamýšľaný význam slov, viet alebo výrokov je odlišný od doslovného významu (Glucksberg, 2003). Rôzne prvky figuratívneho jazyka majú možnosť priniesť do vlastnej interpretácie celkom nový a jedinečný význam, a to práve v procese, keď hľadáme zmysel výroku, ktorého doslovný výklad nefunguje. Nájdene spojenie môže byť celkom nové a neobvyklé, a keďže je implicitné, môže mať aj podobu pocitov, názorov či myšlienok.

Najviac pozornosti si spomedzi výrazových prostriedkov vyslúžila metafora. Záujem o ňu je intenzívny hlavne ostatné štyri desaťročia. Napriek tomu, že je bežnou súčasťou jazyka, jej postavenie je do istej miery špecifické. Výskumy z ostatných rokov poukazujú na fakt, že jedinečnosť sa vyskytuje v procese porozumenia metaforám a ich používania. Variuje vzhľadom na kognitívne, osobnostné, kultúrne aj sociálne charakteristiky (napr. Kövecses, 2005; Neumann, 2001; Lakoff & Kövecses, 1987; Ansah, 2014; Kazmerski, Blasko, & Dessalegn, 2003; Chiappe & Chiappe, 2007; Pierce & MacLaren, 2010; Glucksberg, Gildea, & Bookin, 1982; Colston & Katz, 2004) a metaforický jazyk má tiež špeciálne konzekvencie u prijímateľa správy (Fetterman et al., 2016; Landau, Meier, & Keefer, 2010; Sopory & Dillard, 2002). Napriek tomu, že vývinu jazyka sa venovalo už veľa priestoru, vývin figuratívneho jazyka, ktorého prototypom je metafora a metonymia, si vyslúžil iba málo pozornosti.

Môžeme uvažovať, že skrz špecifiká sa porozumenie metafore a metonymii budú vyvíjať ako relatívne samostatné kognitívne procesy, samozrejme nemôžu byť úplne odseparované od ďalších kognitívnych procesov. M. Johnson (1980) hovorí, že vo vývine porozumenia metafore sa prejavujú určité špecifiká. Ako svojský proces prechádza vlastnými štádiami, ktoré sa vynárajú v komplexnosti ďalších kognitívnych procesov.

Práve kvôli špecifikám, ktoré sprevádzajú metaforu a metonymiu, napriek rokom skúmania týchto fenoménov, neexistuje štandardizovaný prístup k ich meraniu. Vy-

skumníci využívajú rôzne experimentálne nástroje, ktoré vzhľadom na metodologické špecifiká vedú k mierne odlišným výsledkom.

Cieľom príspevku bude prostredníctvom nájdania štruktúry a súvislostí v týchto výskumoch zachytiť proces porozumenia metafore a metonymii. Použijeme experimentálny nástroj vlastnej proveniencie a zameriame sa na prípadné rodové rozdiely. Fenomén vývinu porozumenia metafore a metonymii nie je v slovenskej psychologickú literatúre systematicky zachytený, preto sme sa rozhodli teoreticky popísať a empiricky zachytiť práve túto problematiku.

2 Metafora a metonymia

Pri porozumení metafore a metonymii je hlavným procesom prenášanie vlastností z jedného prvku na druhý, s cieľom urobiť výrok zmysluplným. Metafora a metonymia sú tradične odlišné ako výrazy založené na podobnosti vs. vecnej súvislosti alebo vonkajších vzťahoch (Ullmann, 1967). G. Lakoff a M. Turner (1989) charakterizujú metaforu ako prenášanie vlastností medzi dvoma konceptuálnymi doménami, zatiaľ čo metonymiu ako prenášanie vo vnútri jednej konceptuálnej domény. Pri metafore ide o prenášanie vlastností (pocitov, vonkajších alebo vnútorných charakteristík) z jedného elementu na druhý a dochádza k usúvzťažneniu dvoch prvkov (častí metafor). Tieto dva prvky nazývame tenor a vehikulum. Cieľom spojenia je pomocou vehikula charakterizovať tenor. Tenor je akoby témou, o ktorej sa vypovedá pomocou vehikula. Význam tohto slova indikuje, že vehikulum prenáša, transportuje určitú vlastnosť na tenor (lat. vehiculum – nosič, dopravný prostriedok). Podobne pri metonymii ide o prenášanie vlastností, avšak iba na základe vecnej súvislosti. Pomenovanie istej veci je nahradené iným pomenovaním, ktoré sa k nemu vzťahuje. Najčastejším spôsobom substitúcie je časť za celok (neprišla ani noha) a umelec (osoba) za dielo (výtvor) (v chodbe má picassa). Podľa autorov sú procesy prebiehajúce v pozadí porozumenia metafore a metonymii podobné, odlišný je iba stupeň konceptualizácie. Ako príklad môžeme uviesť pojem tvár: „Hodiny majú novú tvár“ a „V kancelárií je nová tvár“. V prvom prípade ide o metaforu, kedy zamieňame časť ľudského tela za časť hodín na základe podobnosti. V druhom prípade pojem tvár nahrádza celú osobu, vecná súvislosť je reprezentovaná vzťahom časť – celok. V mnohých prípadoch je veľmi náročné definovať, či sa stretávame s metaforou alebo metonymiou. Ak napríklad starý rodič povie svojej vnučke: „Podaj mi moje oči“ a ukáže pritom na okuliare ležiace na stole, stretávame sa na jednej strane s vecnou súvislosťou oči-zrak (časť za celok) a teda s metonymickým prenosom, zároveň však dochádza aj k metaforickému prenosu – funkcia okuliarov ako prostriedku na videnie a očí ako prostriedku na videnie (oči-okuliare). Alebo pri prísloví „Kope si vlastný hrob“ je pojem hrob nahradením slova smrť, opäť vecná súvislosť

je daná nahradením časti za celok. Ak si však fyzicky hrob nekope naozaj, vieme, že robí niečo, čo v istom aspekte ohrozuje jeho/jej existenciu (kariérnu, partnerskú, vzťahovú). Veľakrát sa hranice medzi metaforou a metonymiou stierajú, sú difúzne, a vytvárajú skôr kontinuum ako prísne oddelené oblasti. Na koncoch kontinua stojí metafora a metonymia, a v strede tohto kontinua sa nachádzajú zmiešané pojmy, u ktorých je ťažké rozlíšiť, či ide o metaforu alebo metonymiu.

Metaforu a metonymiu vnímame v kontextoch oddelenosti a zároveň prepojenosti. Prvý z aspektov *oddelenosť* je viditeľný vo fakte, že metonymia sa považuje za jednoduchší a menej komplexný prvok ako metafora. Výskumne to potvrdili napríklad G. Rundblad a D. Annaz (2010), ktorí teoreticky navrhli a výskumne potvrdili, že z vývinového hľadiska porozumenie metonymii presahuje porozumenie metafore v akomkoľvek bode vývinu, a taktiež, že porozumenie metonymii vyvíja skôr ako porozumenie metafore. Druhý z aspektov *prepojenosť* je vnímateľný v podobnosti týchto dvoch procesov z hľadiska kognícií a procesov, ktoré prebiehajú v pozadí porozumenia týmto prvkom.

Spôsob štylizácie a členenia teoretickej časti tohto príspevku sa opiera o tvrdenie, že metafora a metonymia spadajú do pomyselného kontinua, a nie sú prísne oddelenými trópami. Keďže najviac doteraz uskutočnených výskumov vývinu figuratívneho jazyka sa týka práve metafory, budeme takto orientovať aj časť o štádiách vývinu týchto procesov. Stále je však potrebné mať na zreteli, že metonymia je súčasťou metafory, a takpovediac jej jednoduchšou formou.

3 Štádiá vývinu porozumenia metaforám

Väčšina výskumníkov sa zhoduje v tom, že existujú odlišiteľné stupne vývinu procesu porozumenia metaforám, ktoré smerujú k plne vyvinutej schopnosti porozumenia v skorej adolescencii (Asch & Nerlove, 1960; Winner, Rosenstiel, & Gardner, 1976). Existuje tiež značná škála výskumov, ktoré sa snažia poukázať na to, že vývin sa viaže na Piagetovské stupne vývinu (Billow, 1975; Cometa & Eson, 1978). A ďalej množstvo výskumov s cieľom poukázať na to, že deti sú schopné porozumieť metaforickým výrazom v oveľa mladšom veku ako ukazuje jadro výskumov (Gentner, 1977; Honeck, Sowry, & Voegtler, 1978). Deti sú schopné vnímať podobnosť medzi objektmi, pocitmi a okolnosťami od útleho veku. Vnímanie podobností je zásadné pre formovanie kategórií a klasifikáciu. Na to, aby dieťa bolo schopné vytvoriť alebo porozumieť metafore, musí najskôr prekonať naučený spôsob kategorizácie a vidieť podobnosti medzi objektmi iba v určitom čiastkovom ohľade. Pri symbolickej hre deti prekonávajú konvenčné označenie objektov a označujú ich inými názvami. V priebehu vývinu sú najskôr označenia arbitrárne, neskôr však sú tieto náhradné označenia previazané v podobnosti.

Nejednotnosť vo výskumných zisteniach týkajúcich sa vývinových zmien porozumenia metafory sa prejavila aj vo variabilite určovania stabilných štádií tohto procesu. E. Winner et al. (1976) napríklad predkladá štyri stupne vývinu porozumenia metaforám – magické, metonymické, primitívne metaforické a metaforické. Mnoho iných autorov však tento vývin rozdeľuje do troch štádií. K tomuto tvrdeniu sa prikláňame aj my a navrhujeme nasledovnú postupnosť štádií vývinu:

- Od veku 11 či 12 rokov dokážu deti spoľahlivo interpretovať väčšinu metafor, dokonca aj také, ktoré si vyžadujú vysoký stupeň abstrakcie. R. M. Billow (1975) ich nazýva vzťahové metafory, E. Winner et al. (1976) ich nazýva pravé metafory; vo svojom výskume poukázali, že až deti staršie ako 14 rokov dokázali dostatočne jasne vysvetliť význam metaforických výrokov. S. E. Asch a H. Nerlove (1960) potvrdili, že slová s dvojitým významom (vecným a metaforickým, ako sladký, chladný) dokážu metaforicky uchopiť až deti staršie ako 11 rokov. Tieto tvrdenia potvrdzujú aj novšie výskumy (Dryll, 2009).
- Vek od 9 do 10 rokov sa ukazuje byť prechodným, kedy deti dokážu ľahko interpretovať metafory, ktoré majú svoj základ v priamej fyzickej podobnosti (Billow, 1975) ich nazýva metaforami založenými na podobnosti, a taktiež metafory, ktoré sú prepojené menej priamymi vzťahmi.
- Deti vo veku 7 až 8 rokov dokážu spracovávať metafory založené na fyzickej podobnosti alebo blízkej, kvázivnemej podobnosti. R. M. Billow (1975) ich stále nazýva metaforami založenými na podobnosti, S. Vosniadou, et al. (1984), E. Winner et al. (1980) ukazujú na značné problémy, keď majú metafory iný základ.

Mladšie deti majú problémy s väčšinou štandardných interpretačných úloh (Billow, 1975; Winner et al., 1976), dokážu ale nájsť význam niektorých metafor založených na podobnosti, ak je pri podnetovej úlohe pridaná facilitácia (Vosniadou et al., 1984, Winner et al., 1980). Ak sú deti približne vo veku 5 rokov konfrontované s metaforou, zvyčajne ju interpretujú doslovne. Prísne sa pritom držia primárneho významu slov. Napríklad, ak sa ich pýtajú, ktorí ľudia sú chladní, odpovedajú, že takí, ktorí nie sú dostatočne oblečení. Podobným spôsobom uvádzajú, že tvrdí ľudia sú tí, ktorí majú veľké svaly (Asch & Nerlove, 1960). Iný spôsob, akým uchytia metaforu doslovným spôsobom je, že vykonštruujú fikciu alebo rozprávkový príbeh. Napríklad pri metafore „Moja sestra bola motýľ“, odpovedali „Moja sestra dokázala lietať ako on, mala tykadlá a krídla ako on.“

Neexistuje žiaden všeobecne platný konsenzus o tom, čo spôsobuje vývinovú zmenu, odborníci však navrhujú dva najčastejšie spôsoby vysvetlenia.

Prvé z vysvetlení sa opiera o zmenu vo všeobecnej kognitívnej kapacite, druhé za hlavný dôvod určuje zmeny v znalostiach v špecifickej oblasti (Gentner, 1988; Vosniadou et al., 1984; Winner, Engel, & Gardner, 1980; Keil, 1986). Iní autori to

nazývajú sémantickou znalostnou štruktúrou a považujú ju za spoľahlivý prediktor porozumenia metafore. C.F. Norbury (2005) uvádza, že deti musia mať dostatočné vedomosti o okolitom svete a dosť široké spektrum sémantických reprezentácií, aby dokázali zachytiť a porozumieť porovnávaniu, ktoré bolo uskutočnené. Ako uvádza aj S. Vosniadou (1987), „je veľmi nepravdepodobné, že metafora bude porozumená, ak dieťa alebo dospelý jedinec porovnáva koncepty, o ktorých vie veľmi málo.“

F. C. Keil (1986) poukázal na to, aká dôležitá je pre rozvoj metaforických kompetencií vedomosť v rozdielnych konceptuálnych doménach. Vo svojom výskume hovorí, že ak dieťa nemá dostatočnú vedomosť o vybranej konceptuálnej doméne, buď výrok (termín) zle interpretuje (doslovne), ale iba na základe pochybenia, nie z dôvodu nedostatkov v myslení.

Daniele Matthews (2014) sumarizuje tieto podmienky ako nevyhnutné pre uchopenie metaforického významu slov u detí:

- dostatočne široká vedomosť o primárnom (vecnom) význame slova,
- možnosť pomôcť abstrahovaniu významu pomocou kontextu, do ktorého je metafora zasadená,
- dostatočne vyvinutá konceptuálna vedomosť týkajúca sa pojmov,
- dobre vyvinuté analogické myslenie,
- schopnosť odvodzovať pragmatické úsudky,
- rozsiahle zdroje pre uskutočnenie mapovania.

N. Pouscoulous (2011) navrhuje, že kognitívne nástroje pre porozumenie metafore sú prítomné v čase, keď dieťa začína rozprávať. Ako dieťa rastie, jeho jazykové schopnosti, vedomosti o svete a kultúrna skúsenosť sa vyvíjajú, čo môže mať za následok aj zlepšenie v porozumení figuratívneho jazyka.

Vo všeobecnosti môžeme uvažovať nad tým, že porozumenie metafore a metonymii sa vyvíja paralelne s rozvojom ďalších kognitívnych procesov vzhľadom na vek. Vyžaduje zvládnutie procesu nájdenia podobností medzi dvoma entitami, ktoré sa štandardne vnímajú ako vzdialené, a to pomocou znalostí v špecifických oblastiach domén. Nasledujú ďalšie kognitívne procesy, ktoré sa spolupodieľajú na úspešnom zvládnutí porozumenia figuratívneho jazyka.

4 Porozumenie metaforám u detí mladších ako 8 rokov – „detská metafora“

O špecifickosti metaforického myslenia hovorí aj skutočnosť, že deti sú schopné porozumieť metaforickým výrazom a taktiež ich používajú aj v oveľa mladšom veku ako ukazuje jadro výskumov. Toto špecifikum býva označované termínom „detská

metafora“. Vystáva otázka, či detské metafory sú pravými metaforami. Autori sa v názoroch rozchádzajú hlavne z troch dôvodov (Vosniadu, 1987):

- majú rozdielny názor na povahu metafor,
- majú rozdielny názor na detské schopnosti klasifikácie,
- majú rozdielny názor na kritériá definovania detských vyjadrení ako metaforických.

Výskum R. E. Reynoldsa a A. Ortonyho (1980) empiricky potvrdil porozumenie metafor u 7-ročných detí. Podnetovou úlohou bolo v tomto prípade prečítanie metaforického príbehu a výber zo 4 rôznych viet, ktoré by mohli slúžiť ako pokračovanie príbehu. Taktiež N. Kogan et al. (1980) podali dôkaz porozumenia metaforám u 7 ročných detí použitím Metaphoric Triad Task (MTT), pri ktorom sa interpretuje neverbálna metafora. S. Vosniadou et al. (1984) dokonca preukázali porozumenie metaforám u 4-ročných detí, ktoré ho demonštrovali na svojich hračkách. M. Siqueira a R. Gibbs (2007) poukázali na fakt, že trojročné až štvorročné deti dosahovali lepšie výsledky v neverbálnych úlohách ako vo verbálnych úlohách týkajúcich sa metafor. D. Gentner (1977) taktiež empiricky dokázal porozumenie metaforám u detí predškolského veku. Deti boli schopné metaforicky zobrazíť časti ľudského tela na stromoch či pohoriach. Podobne R. Billow (1981) pozoroval spontánny výskyt metafor v hre detí predškolského veku. Všetky tieto výtvyry však boli neskôr nanovo analyzované ako prípady pomenovania viacerých predmetov jedným slovom na základe spoločnej funkcie alebo znaku (overextension) alebo predstieranej hry, a neboli hodnotené ako pravé metafory. S. Özçalışkan (2005) pozorovala, že deti vo veku 4 rokov dokázali porozumieť metaforickým významom v kontextuálne podporenej situácii.

Výskumné výsledky z oblasti vývinu figuratívneho jazyka boli a naďalej ostávajú nejednotné. Za hlavný dôvod sú považované metodologické nedostatky a nejednotnosť v interpretácii zistení výskumov s použitím rôznych metodík. Najčastejšie sa vyskytujú v spôsobe, akým sa meria porozumenie metafore u detí, aký podnetový materiál bol použitý, či boli metafory interpretované v kontexte alebo bez neho, aké druhy metafor boli použité, atď. V poslednom období sa vzniesli aj požiadavky týkajúce sa ekologickej validity výskumov (Colston & Kuiper, 2002). Na podklade týchto protirečivých zistení vznikli aj rozdielne teoretické prístupy k vývinu porozumenia a používania metafor u detí. Napriek nejednotnosti sa ukazuje zhoda v kontúrach zmien tohto procesu a dá sa sledovať systematický nárast schopnosti, ktorý môže byť členený do nami popísaných vývinových štádií.

5 Výskum a ciele výskumu

Cieľom výskumu je nadviazať na uvedené zistenia a overiť posun vo vývine porozumenia metafore a metonymii u detí v slovenských podmienkach. Cieľom je

sledovať aj efekt rodu. Na overenie posunu bola vytvorená vlastná experimentálna metóda a ako cieľové skupiny štvrtý (9-10 rokov) a ôsmy (13-14 rokov) ročník základnej školy, čo zodpovedá druhému a tretiemu štádiu vývinu porozumenia metaforám, ako bolo štruktúrovane popísané vyššie.

Vzhľadom na sledovanie cieľa výskumu sme stanovili dva širšie okruhy výskumných problémov:

1. V prvom rade chceme nájsť odpoveď na otázku, či sa proces porozumenia metafore a porozumenia metonymii posúva v procese vývinu (štvrtý a ôsmy ročník základnej školy) signifikantným spôsobom.
2. Ďalším výskumným problémom bude zistiť, či existujú signifikantné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v premennej porozumenie metafore, a taktiež porozumenie metonymii. Budeme sa chcieť pozrieť aj na interakciu týchto faktorov, keďže predpokladáme, že vývin by mohol mať rozličný trend vzhľadom na rod.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 120 detí zo základných škôl v Košiciach. Na sledovanie veku boli vytvorené dve vekové skupiny definované ročníkom detí – štvrtý ročník (9-10 rokov) a ôsmy ročník (13-14 rokov) základnej školy. Vekové rozdelenie zodpovedá druhému a tretiemu štádiu vo vývine porozumenia metaforám ako bolo štruktúrovane uvedené vyššie.

Vzorka bola rovnomerne rozložená na chlapcov a dievčatá (60 chlapcov, 60 dievčat), rovnaká rovnomernosť bola dosiahnutá aj vzhľadom na ročník (60 štvrtákov a 60 ôsmakov). V oboch skupinách bola rovnaká proporcia chlapcov a dievčat. Odpovede na experimentálnu testovaciu metódu boli zosnímané počas štandardných vyučovacích hodín v školskom prostredí rovnako pre všetky skupiny. Rodný jazyk respondentov bol slovenský. Výber vzorky bol zámerný s ohľadom na vybrané vekové skupiny. Všetky deti poznali význam slov použitých v metodike a mali možnosť stretnúť sa so slovami a ich predmetom v reálnom živote.

Metodiky

Premenné, ktoré stoja v centre nášho záujmu, sú porozumenie metafore a porozumenie metonymii. Na skúmanie vývinu porozumenia metafore a porozumenia metonymii bol vytvorený experimentálny nástroj vlastnej proveniencie. Vybraných bolo osem metafor a osem metonymií, ktorých správny význam mali respondenti vybrať a označiť z troch vopred pripravených odpovedí. Respondenti boli inštruovaní vybrať čo najvhodnejšiu odpoveď. Experimentálny nástroj bol

inšpirovaný podobnou metodikou (Delis, Kaplan, & Kramer, 2001) a výber metafor a metonymií pochádzal z rôznych zdrojov, hlavne však zo zoznamu metafor autora Katza et al. (1988). Finálny výber bol otestovaný v pilotnej štúdií na zaistenie primeraného rozloženia náročnosti položiek. Kompletný zoznam metafor a metonymií s deskriptívnym opisom jednotlivých položiek je uvedený v tabuľke 1. Výber uzavretého formátu otázok bol jasným zámerom, pričom vyplýval z viacerých dôvodov. Teoretické podklady k tejto tematike uvádzajú, že požadovanie vysvetlenia či parafrázovania metaforických výrazov vyžaduje jazykové alebo metakognitívne nároky aj nad rámec nárokov potrebných pre samotné porozumenie metafore (Ortony et al., 1978; Pollio et al., 1977; Vosniadou & Ortony, 1986). Preto sme sa rozhodli použiť uzavreté možnosti. Predpokladáme, že takáto forma odpovedí dokáže lepšie zachytiť porozumenie metaforám a metonymiám. Taktiež dokáže ošetriť metodologické nedostatky vyplývajúce z nejasných hraníc pri hodnotení vhodnosti resp. správnosti interpretácie metaforického významu. Pri každej jednej položke boli možnosti odpovede vystupňované na základe štádia konceptualizácie. Respondenti mohli vybrať vždy z troch možností odpovede

Tabuľka 1

Zoznam položiek metodiky a ich deskriptívny popis

	Položka znenie	Priemerný počet získaných bodov	Št. odchýlka
Porozumenie metafore	1. História je zrkadlo.	1,71	0,56
	2. Žiaden chlieb nie je bez kôrky.	1,49	0,71
	3. Motýľ je okrídlená dúha.	1,41	0,75
	4. Mať vodu v žilách.	1,30	0,60
	5. Aj malá trhlina môže potopiť veľkú loď.	1,55	0,81
	6. Čas sú peniaze.	1,24	0,74
	7. Ani Rím nepostavili za jeden deň.	1,71	0,65
	8. Starší učitelia sú chodiace encyklopédie.	1,83	0,52
Porozumenie metonymií	1. Včera v noci ukradli nového Forda.	1,52	0,61
	2. Sýty hladnému neverí.	1,18	0,88
	3. Pero je mocnejšie ako meč.	1,38	0,55
	4. Idem navštíviť doktora.	1,88	0,39
	5. Celý dom zaspal.	1,51	0,59
	6. Tento spevák si získal celý svet.	1,93	0,32
	7. Naša škola potrebuje novú krv.	1,83	0,47
	8. Biele plášte si dohadovali obed.	1,54	0,63

– správnej metaforickej/metonymickej, nesprávnej metaforickej/metonymickej a doslovnej/chybnej odpovede. Príklad:

1. História je zrkadlo.

- a) vďaka histórii rozumieme tomu, čo sa deje teraz, odráža nám minulosť v prítomnosti (správna metaforická odpoveď)
- b) história je značka zrkadiel (doslovná/chybná odpoveď)
- c) história nám odráža nás, keď sme boli mladší (nesprávna metaforická odpoveď)

Poradie jednotlivých možností odpovede bolo pri položkách stanovené náhodne. Stupeň konceptualizácie bol zachytený v množstve bodov, ktoré respondent mohol získať. Najviac bodov (2 body) získal respondent za označenie správnej odpovede. Tú charakterizujeme ako správny metaforický/metonymický prenos z tenora na vehikulum. Menej bodov (1 bod) získal respondent za označenie nesprávnej odpovede, ktorá sa však tiež vyznačovala prvkami metaforického/metonymického prenosu. Respondent nezískal žiaden bod, ak označil nesprávnu, doslovnú/chybnú odpoveď. Čím viac bodov respondent získal, tým bolo jeho porozumenie metafore/porozumenie metonymii hodnotené lepšie.

Vnútna konzistentnosť experimentálneho nástroja vlastnej proveniencie meraná Crombachovou alfou bola 0,68. Pri testovacej procedúre boli najskôr predložené príklady otázok s odpoveďami, aby bolo zaistené plné porozumenie testovacej metóde. Respondenti pri vypĺňaní nástroja neboli časovo limitovaní. Po zozbieraní výskumného nástroja boli udeľované body na základe vopred špecifikovaného kľúča. Údaje boli vkladané a vyhodnocované v štatistickom softvéri SPSS.

Výsledky výskumu

V úvode výsledkovej časti najskôr prezentujeme deskriptívne údaje týkajúce sa premenných porozumenie metafore a porozumenie metonymii vzhľadom na vytvorené a skúmané vekové skupiny (Tab. 2) spolu s histogramom, ktorý poukazuje na rozloženie odpovedí (Graf č.1 a Graf č.2).

Priemerná hodnota premennej porozumenie metafore vo štvrtom ročníku bola 11,58 (SD = 2,55) a v ôsmom ročníku 12,90 (SD = 2,45). Priemerná hodnota premennej porozumenie metonymii bola vo štvrtom ročníku 11,93 (SD = 2,06) a v ôsmom ročníku 13,58 (SD = 2,28).

Vo výsledkoch vidíme, že porozumenie metonymii sa v našej vzorke systematicky ukazuje ako ľahšie ako porozumenie metafore, keďže respondenti v tejto premennej dosahovali (pri rovnakom škálovaní) vyššie skóre ako pri premennej porozumenie metafore.

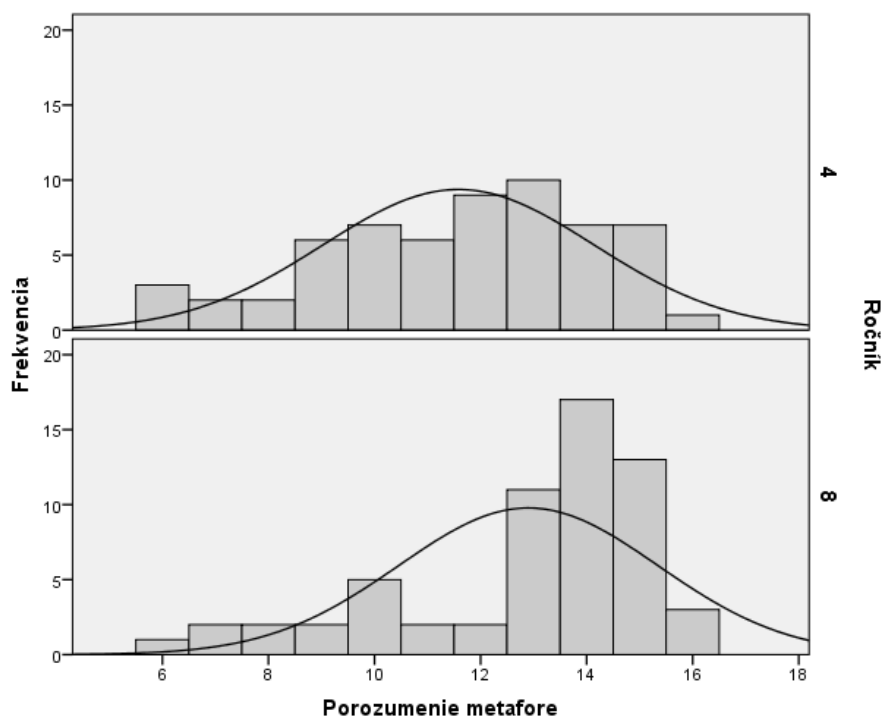
Tabuľka 2

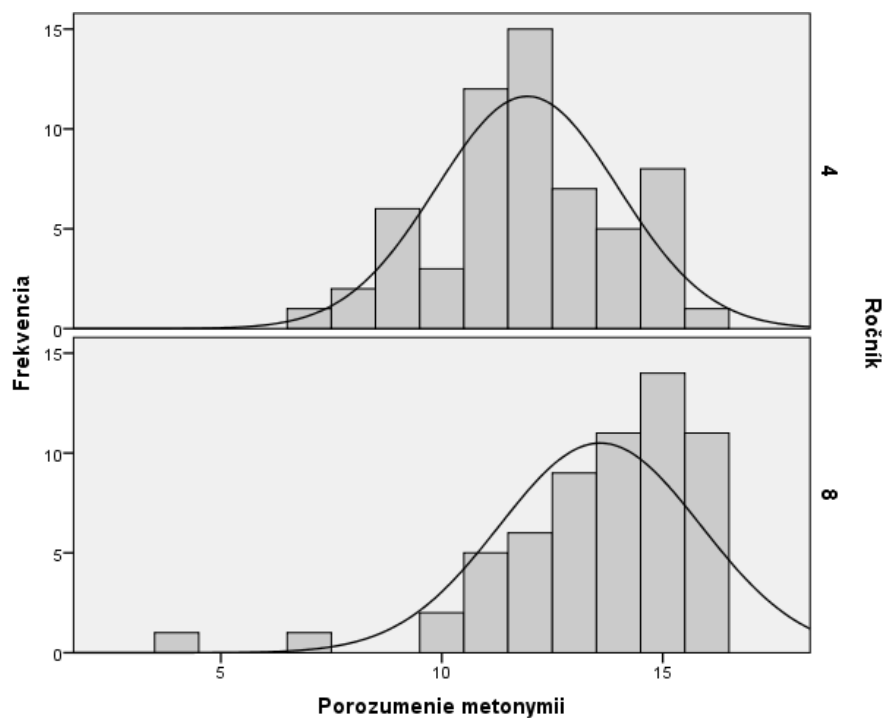
Deskriptívne údaje: porozumenie metafore a porozumenie metonymii

Ročník	Premenné	Priemer	Št. odchýlka	Min.	Max.
4.	Porozumenie metafore	11,58	2,55	6	16
	Porozumenie metonymii	11,93	2,06	7	16
8.	Porozumenie metafore	12,90	2,45	6	16
	Porozumenie metonymii	13,58	2,28	4	16

Grafické zobrazenie rozloženia odpovedí v premennej porozumenie metafore a porozumenie metonymii ukazuje rozdiel medzi štvrtým a ôsmym ročníkom. Grafické rozloženie v ôsmom ročníku posunuté vpravo ukazuje, že ôsmaci dokázali úlohy riešiť úspešnejšie ako štvrtáci.

Ďalej sa dostávame k jadrú analýz, ku skúmaniu dát na základe stanovených výskumných problémov. Výskumnými otázkami bolo, či sa porozumenie metafore

**Graf 1** Histogram Porozumenie metafore- 4. a 8. ročník



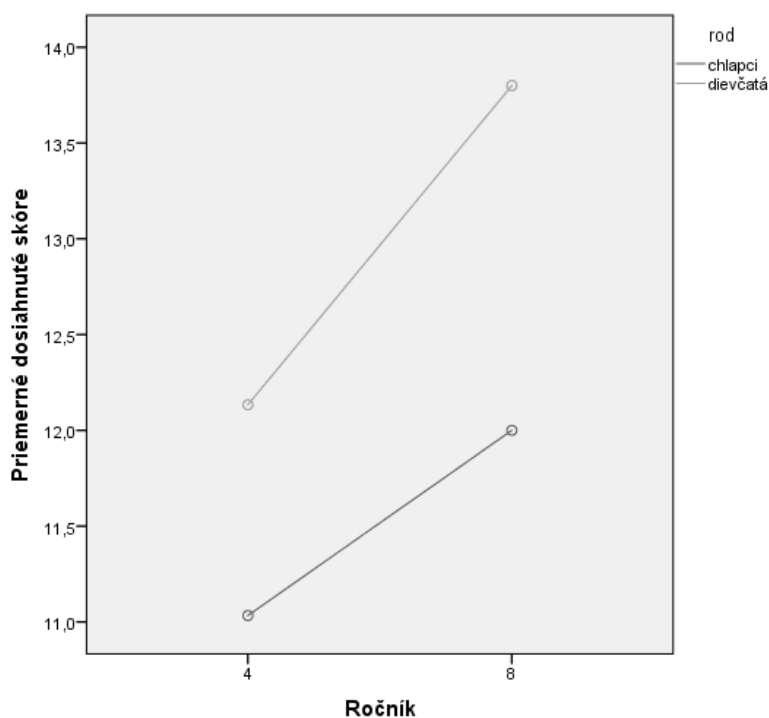
Graf 2 Histogram Porozumenie metonymii- 4. a 8. ročník

a porozumenie metonymii líšia vzhľadom na rod a vybrané vekové skupiny (ročník). Prvá štatistická analýza ukazuje rozdiely v porozumení metafore vzhľadom na rod a ročník. Použitá bola dvojchodová (2x2) ANOVA. Výsledky sú uvedené v Tab. č. 3 a 4, a graficky zobrazené na obrázku č. 1.

Tabuľka 3

Deskriptívny popis premennej porozumenie metafore vzhľadom na rod a ročník

Premenná	Rod	Ročník	N	Priemer	Št. odchýlka
Porozumenie metafore	Chlapci	4.	30	11,03	2,92
		8.	30	12,00	2,68
		Celkom	60	11,52	2,82
	Dievčatá	4.	30	12,13	2,03
		8.	30	13,80	1,83
		Celkom	60	12,97	2,09



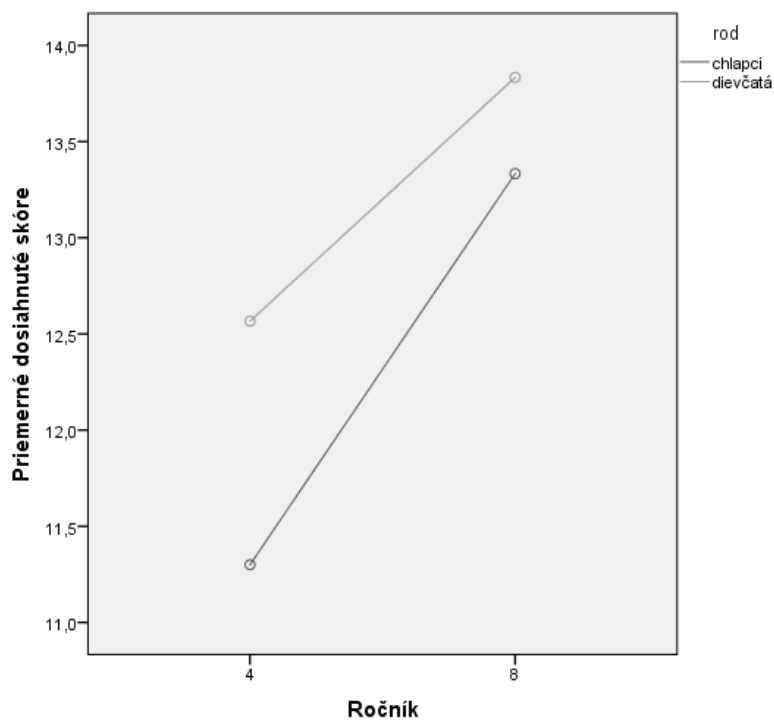
Obr. 1 Rozdiely v porozumení metafore vzhľadom na rod a ročník

T a b u l k a 4

ANOVA skúmaných premenných s porozumením metafore

Premenná	F	pa	Sila efektu
Rod	10,90	0,00	0,09
Ročník	8,99	0,00	0,07
Interakcia rod * ročník	0,64	0,43	0,01

Model, v ktorom bolo závislou premennou porozumenie metafore, ukázal signifikantné rozdiely v oboch skúmaných premenných, v rode aj v ročníku. Medzi chlapcami a dievčatami sa ukázal štatisticky významný rozdiel $F(1,116)= 10,90$; $p_a= 0,00$ a sila efektu bola stredná až veľká 0,09, pričom dievčatá skórovali lepšie ako chlapci. Signifikantný rozdiel sa ukázal byť taktiež v ročníku $F(1,116)= 8,99$ ($p_a= 0,00$), so strednou silou efektu, pričom ôsmaci skórovali v porozumení metafore lepšie ako štvrtáci. Interakcia oboch premenných sa neukázala byť štatisticky významná $F(1,116)= 0,64$, $p_a=0,43$.



Obr. 2 Rozdiely v porozumení metonymii vzhľadom na rod a ročník

Ďalej prezentujeme výsledky štatistickej analýzy rozdielov v porozumení metonymii vzhľadom na rod a ročník (Tab. 5 a 6., Obrázok 2). Použitá bola dvojchodová ANOVA (2x2). V tomto modeli boli zistené signifikantné rozdiely v oboch nezávislých premenných. V premennej porozumenie metonymii dievčatá opäť skórovali

Tabuľka 5

Deskriptívny popis premennej porozumenie metonymii vzhľadom na rod a ročník

Premenná	Rod	Ročník	N	Priemer	Št. odchýlka
Porozumenie metonymii	Chlapci	4.	30	11,58	2,55
		8.	30	12,90	2,45
		Celkom	60	12,24	2,58
	Dievčatá	4.	30	11,30	2,04
		8.	30	13,33	2,71
		Celkom	60	12,32	2,59

T a b u l k a 6

ANOVA skúmaných premenných s porozumením metonymii

Premenná	F	pa	Sila efektu
Rod	5,14	0,03	0,04
Ročník	17,93	0,00	0,13
Interakcia rod * ročník	0,97	0,33	0,01

signifikantne lepšie ako chlapci $F(1,116)= 5,14$), $p_a= 0,03$ s malou silou efektu 0,04. Signifikantný rozdiel bol zaznamenaný aj čo sa týka rozdielov vzhľadom na ročník $F(1,116)= 17,93$; $p_a= 0,00$ s veľkou silou efektu 0,13; pričom ôsmaci skórovali lepšie ako štvrtáci. Interakcia dvoch nezávislých premenných sa neukázala ako štatisticky významná $F(1,116)= 0,97$; $p_a= 0,33$.

6 Diskusia a závery

Cieľom štúdie bolo nadviazať na teoretické zistenia v oblasti vývinu figuratívneho jazyka, overiť posun vo vývine porozumenia metafore a metonymii u detí v slovenských podmienkach a sledovať pritom efekt rodu. Najmä kvôli metodologickej nejednotnosti viedli predchádzajúce výskumy ku konfliktným zisteniam týkajúcich sa vekových hraníc vynárajúceho sa porozumenia metafore. Rôzne ďalšie prvky figuratívneho jazyka, ako napríklad metonymia, ostali do veľkej miery nepreskúmané. K vedomostnej báze tematiky vývinu porozumenia figuratívneho jazyku sme prispeli naším výskumom. Vybrané prvky figuratívneho jazyka, metaforu a metonymiu, sme z vývinového hľadiska skúmali s použitím nástroja vlastnej proveniencie.

Deskriptívny opis premenných porozumenie metafore a porozumenie metonymii poukázal na možnosť, že porozumenie metonymii sa ukazuje byť jednoduchším procesom ako porozumenie metafore. Respondenti v tejto premennej dosahovali (pri rovnakom škálovaní) systematicky vyššie skóre ako pri premennej porozumenie metafore. Zistenia sú v súlade s tvrdeniami (Rundblad & Annaz, 2010), ktorí hovoria, že metonymia je jednoduchšou a primárnejšou formou v porovnaní s metaforou.

V následných analýzach sme vybrali dva okruhy výskumných problémov, na ktoré sme sa zamerali. V prvom výskumnom probléme sme sa orientovali na to, ako sa porozumenie metafore a metonymii posúva v procese vývinu (štvrtý a ôsmy ročník základnej školy), či sú rozdiely medzi skupinami signifikantné, a to so zreteľom na použitý nástroj a špecifickosť jazykového prostredia výskumnej vzorky. Výsledky ukázali, že pri premennej porozumenie metafore a pri premennej porozumenie metonymii sa medzi skupinami štvrtákov a ôsmakov ukázali štatisticky významné rozdiely.

Nami použitý výskumný nástroj poukázal na posun v procesoch, tak ako indikovali výskumy iných odborníkov. Výskumnými zisteniami sme tiež podporili stupňovitý model posunu procesov porozumenia metafore aj metonymii (Billow, 1975; Winer et al., 1976; Dryll, 2009), keďže sa medzi jasne špecifikovanými vekovými skupinami ukázal štatisticky významný rozdiel. Porozumenie metafore a porozumenie metonymii môžeme považovať za špecifické kognitívne procesy, ktoré sa rozvíjajú na pozadí ďalších kognitívnych procesov a zlepšenia sú významné v priebehu vývinu dieťaťa. Vo výskume sme sa nezamerali na iné príčiny vývinovej zmeny ako vek, čo otvára priestor pre ďalšie výskumy v tejto oblasti a vnieslo by ďalšie svetlo do teoretických sporov, ako sme ich uvádzali v teoretickej časti.

Druhým výskumným problémom bolo zhodnotiť úlohu rodu v procesoch porozumenia metafore a metonymii. Výskumy týkajúce sa rodových rozdielov v kontexte figuratívneho jazyka u dospelých jedincov dávajú nejednoznačné odpovede (Colston & Katz, 2004). Vo všeobecnosti ale výsledky indikujú, že celkovo rozdiely neexistujú, prejavujú sa len pri špecifických typoch metafor (spojené s emóciami) alebo v prepojení na špecifickosť situačného kontextu. V detskej populácii sme nenašli žiadne jednoznačné výsledky výskumov, ktoré by poukazovali na vzťah rodu a porozumeniu metafor a metonymií, či smer tohto vzťahu. Čo sa týka kognitívnych procesov vo všeobecnosti, efekt rodu ostáva kontroverzným. Dva hlavné rozdiely zistené vo väčšine výskumov sú: 1. vyššie verbálne schopnosti u žien, 2. vyššie priestorové a aritmetické schopnosti u mužov. Vo väčšine výskumov však nebolo možné izolovať tieto rozdiely, práve preto ostávajú predmetom diskusie. Naším predpokladom bolo, že medzi chlapcami a dievčatami v skúmaných premenných neexistuje štatisticky významný rozdiel. Tento predpoklad sa však nepotvrdil. Štatisticky významný rozdiel v prospech dievčat sme zistili pri premennej porozumenie metafore a taktiež v premennej porozumenie metonymii. Bez ohľadu na ročník, dievčatá v tejto premennej vo všeobecnosti skórovali lepšie ako chlapci. Zaujímavým a výpovedným je zistenie, že dievčatá už vo štvrtom ročníku skórovali v premennej porozumenie metafore lepšie ako chlapci v ôsmom ročníku. D. Halpern (2013) uvádza, že rôzne zdroje favorizujú ženy vo verbálnych schopnostiach, avšak je pravdepodobné, že tento náskok je malý a závisí od druhu verbálnych schopností, ktoré sa skúmajú. Zdá sa, že metafora ako vcelku komplexný verbálny fenomén je lepšie zvládnutý v priebehu vývinu dievčatami. Nevyhnutné sú však ďalšie výskumy, ktoré by potvrdili tento fenomén a poukázali na dlhší vývinový trend procesu porozumenia metafore a metonymii. Pri premennej porozumenie metafore a premennej porozumenie metonymii sa interakcia ročníka a rodu neukázala ako štatisticky významná. Napriek tomu, že výsledky sa nepreukázali ako štatisticky významné, pri pohľade na grafické zobrazenie výsledkov chlapcov a dievčat v jednotlivých ročníkoch vidíme, že má odlišný charakter. U dievčat má vývin porozumenia metafore strmší charakter ako u chlapcov, môžeme teda uva-

žovať, že vývin je u dievčat výraznejší ako u chlapcov. Pri premennej porozumenie metonymii je zasa strmší trend vnímateľný u chlapcov, môžeme teda v rovnakom duchu uvažovať, že vývin porozumenia metonymii je výraznejší u chlapcov. Ďalšie výskumy, ktoré by zachytili dlhší vývinový trend, by mohli naznačiť, či tento smer vo vývine u chlapcov a dievčat pokračuje ďalej, a kedy sa schopnosti týkajúce sa porozumenia metonymii a metafore vyrovnajú.

Pri porozumení metafore bol silnejší efekt rozdielu zistený vzhľadom na rod, a pri porozumení metonymii bol silnejší efekt zaznamenaný vzhľadom na ročník. Naším predpokladom je, že nástroj vyvinutý na meranie porozumeniu metonymii bol lepšie usposobený na to, aby vedel zachytiť vekové rozdiely. Nástroj na meranie porozumenia metafore bol náročnejší a skôr ako vekové rozdiely sa preukázala hlavne dominancia dievčat, a teda vrodenej faktory.

Pri hodnotení výsledkov a výstupov je potrebné brať do úvahy limity, ktoré vychádzajú z použitia experimentálneho nástroja, aj keď vykazuje dostatočne spoľahlivé ukazovatele. Taktiež je potrebné vziať do úvahy relatívne malú možnosť zovšeobecnovania výsledkov.

Perspektívy výskumu porozumenia metafore a metonymii z vývinového pohľadu sú veľmi sľubné. Hlbšie skúmanie tejto problematiky pomôže porozumieť vývinu jazyka u detí ako takého, špecificky však vývinu figuratívneho jazyka, ktorému sa v našich podmienkach doteraz venovalo iba málo pozornosti. Osobitosti spájajúce sa s figuratívnym jazykom prinášajú zaujímavé výskumné otázky a ďalšiu perspektívu do skladačky fungovania ľudskej psychiky.

LITERATÚRA

- Ansah, G. N. (2014). Culture in embodied cognition: Metaphorical/metonymic conceptualizations of FEAR in Akan and English. *Metaphor and Symbol*, 29(1), 44-58.
- Asch, S. E., & Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory: Essays in Honor of Heinz Werner* (s. 47-60). New York: International University Press.
- Billow, R. M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental psychology*, 11(4), 415.
- Billow, R. M. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(3), 430-445.
- Colston, H. L., & Katz, A. N. (Eds.). (2004). *Figurative language comprehension: Social and cultural influences*. London: Routledge.
- Colston, H. L., & Kuiper, M. S. (2002). Figurative language development research and popular Children's Literature: Why We Should Know," Where the Wild Things Are". *Metaphor and Symbol*, 17(1), 27-43.
- Cometa, M. S., & Eson, M. E. (1978). Logical operations and metaphor interpretation: A Piagetian model. *Child Development*, 49(3), 649-659.
- Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan executive function system (D-KEFS)*. New York: The Psychological Corporation.

- Dryll, E. (2009). Changes in metaphor comprehension in children. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4), 204-212.
- Fetterman, A. K. et al. (2016). The scope and consequences of metaphoric thinking: Using individual differences in metaphor usage to understand how metaphor functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(3), 458-476.
- Gentner, D. (1977). Children's performance on a spatial analogies task. *Child development*, 48(3), 1034-1039.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child development*, 59(1), 47-59.
- Glucksberg, S. (2003). The psycholinguistics of metaphor. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 92-96.
- Glucksberg, S., Gildea, P., & Bookin, H. B. (1982). On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors? *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 21(1), 85-98.
- Halpern, D. F. (2013). Sex differences in cognitive abilities. London: Psychology press.
- Honeck, R. P., Sowry, B. M., & Voegtle, K. (1978). Proverbial understanding in a pictorial context. *Child Development*, 49(2), 327-331.
- Chiappe, D. L., & Chiappe, P. (2007). The role of working memory in metaphor production and comprehension. *Journal of Memory and Language*, 56(2), 172-188.
- Johnson, M. (1980). A philosophical perspective on the problems of metaphor. In R. P. Honeck & R. R. Hoffman (Eds.), *Cognition and figurative language* (pp. 47-68). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, A. N., Paivio, A., Marschark, M., & Clark, J. M. (1988). Norms for 204 literary and 260 nonliterary metaphors on 10 psychological dimensions. *Metaphor and Symbol*, 3(4), 191-214.
- Kazmerski, V. A., Blasko, D. G., & Dessalegn, B. G. (2003). ERP and behavioral evidence of individual differences in metaphor comprehension. *Memory & Cognition*, 31(5), 673-689.
- Keil, F. C. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1(1), 73-96.
- Kogan, N., Connor, K., Gross, A., & Fava, D. (1980). Understanding visual metaphor: Developmental and individual differences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45(1), 1-78.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (pp. 195-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: The power of poetic metaphor*. Berkeley: University of California at Berkeley.
- Landau, M. J., Meier, B. P., & Keefer, L. a. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1045-1067. doi:10.1037/a0020970
- Matthews, D. (Ed.). (2014). *Pragmatic development in first language acquisition* (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Neumann, C. (2001). Is metaphor universal? Cross-language evidence from German and Japanese. *Metaphor and Symbol*, 16(1-2), 123-142.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 383-399.
- Ortony, A., Reynolds, R. E., & Arter, J. A. (1978). Metaphor: Theoretical and empirical research. *Psychological Bulletin*, 85(5), 919.

- Özçalışkan, Ş. (2005). On learning to draw the distinction between physical and metaphorical motion: is metaphor an early emerging cognitive and linguistic capacity? *Journal of Child Language*, 32(2), 291-318.
- Pierce, R. S., MacLaren, R., & Chiappe, D. L. (2010). The role of working memory in the metaphor interference effect. *Psychonomic bulletin & review*, 17(3), 400-404.
- Pollio, M. R., Barlow, J. M., Fine, H. J., & Pollio, M. R. (1977). *Psychology and the poetics of growth: Figurative language in psychology, psychotherapy, and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Pollio.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, 25(1), 51-79.
- Reynolds, R. E., & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 51(4), 1110-1119.
- Rundblad, G., & Annaz, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: receptive vocabulary and conceptual knowledge. *The British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 547-563. doi: 10.1348/026151009X454373
- Siqueira, M., & Gibbs, R. (2007). Children's Acquisition of Primary Metaphors: a crosslinguistic study. *Organon*, 21(43), 161-179.
- Sopory, P., & Dillard, J. P. (2002). The Persuasive Effects of Metaphor a Meta-Analysis. *Human Communication Research*, 28(1), 382-419. doi: 10.1093/hcr/28.3.382
- Ullmann, S. (1967). *The Principles of Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child development*, 58(3), 870-885.
- Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R. E., & Wilson, P. T. (1984). Sources of difficulty in the young child's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55(4), 1588-1606.
- Vosniadou, S., & Ortony, A. (Eds.). (1989). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press.
- Winner, E., Engel, M., & Gardner, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(1), 22-32.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12(4), 289.

Súhrn: Cieľom štúdie bolo v nadväznosti na teoretické zistenia overiť posun vo vývine porozumenia metafore a metonymii u detí v slovenských podmienkach a sledovať pritom efekt rodu. Vybrané prvky figuratívneho jazyka, metaforu a metonymiu, sme skúmali s použitím nástroja vlastnej proveniencie. Vybraných bolo osem metafor a osem metonymií, ktorých správny význam mali respondenti vybrať a označiť z troch vopred pripravených odpovedí. Výskumnú vzorku tvorilo 120 detí zo základných škôl v Košiciach. Na sledovanie veku boli vytvorené dve vekové skupiny, definované ročníkom detí, štvrtý ročník (9-10 rokov) a ôsmy (13-14 rokov) ročník základnej školy. Vzorka bola rovnomerne rozložená vzhľadom na rod a ročník. Sledovanie rozdielov medzi vybranými skupinami v dvoch sledovaných premenných sme zisťovali pomocou dvojvchodovej analýzy rozptylu. Výsledky ukázali, že pri premennej porozumenie metafore a aj pri premennej porozumenie metonymii sa medzi skupinami štvrtákov a ôsmakov ukázali štatisticky významné rozdiely. Ôsmaci skórovali štatisticky významne lepšie ako štvrtáci. Porozumenie metafore a porozumenie metonymii sa rozvíjajú na pozadí ďalších kognitívnych procesov a zlepšenia sú významné v priebehu vývinu dieťaťa. Pri skúmaní rodových rozdielov sme zistili štatisticky významný rozdiel v prospech dievčat u oboch premenných. Vysvetlením môžu byť vyššie verbálne schopnosti, ktoré proklamujú niektoré výskumy efektu rodu na kognitívne procesy.

Perspektívy výskumu porozumenia metafore a metonymii sú z vývinového pohľadu veľmi sľubné. Hlbšie skúmanie tejto problematiky pomôže porozumieť vývinu jazyka u detí ako takého, špecificky však vývinu figuratívneho jazyka, ktorému sa v našich podmienkach doteraz venovalo iba málo pozornosti.

Kľúčové slová: metafora, metonymia, porozumenie metafore, porozumenie metonymii, vývin, vývin jazyka, figuratívny jazyk

Mgr. Miroslava Süčová Vernarská je PhD. študentkou na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Výskumne sa systematicky zaoberá metaforou z psychologického hľadiska.

Bc. Petra Zelenayová študuje magisterský študijný program na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Výskumne sa zaoberá vývinom figuratívneho jazyka u detí.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 2, s. 127–139.

DIAGNOSTIKA RÓMSKYCH DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

JÁN FERJENČÍK

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

ASSESSMENT OF ROMA CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGEOUS ENVIRONMENT

DOI: 10.2478/papd-2018-0012

Abstract:

Introduction: Psychological assessment of Roma children belongs to the most controversial topics in recent theory and practice of school psychology in Slovakia. The paper discusses the problem from the three main aspects.

Discussion: The first of them raises into question the usability of “general intelligence” construct in the assessment practice. It is shown that from the psychometric point of view it is improper to represent couple of qualitatively different attributes by sole number. Moreover, intelligence as a construct refers to general mental achievement of child here and now but it says nothing about the causes and reasons of the achievement.

The second part is devoted to the problem of test adaptation. The author draws attention to the fact that Roma people are the minority with own characteristics, including language, style of life, customs and values. Due to this, it is necessary to use in the psychological assessment solely well adapted psychological tests with special norms for Roma children.

The third topic discusses the position of psychologists in decision-making with regard to the type of education of a particular child.

Limitations: Because education is realized in a broad social context (policy, social attitudes and expectations, material and financial conditions, teaching expertise, etc.), many of these factors are out of psychologists’ direct control and competencies. Due to this, the primary task in the psychological assessment of Roma pupils should not be based on the question about the advisability of their special education. Instead of this, the psychologist should be concerned

Prišlo: 28.2.2018. JF, Katedra psychológie, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, Moyzesova 9,
040 01 Košice
E-mail: jan.ferjencik@upjs.sk

more on the proper description and explanation of children's psychological functioning and, following this, on formulating individual and particular recommendations how and what cognitive, emotional or motivational elements it is necessary to develop at school.

Key words: cognitive function assessment, assessment of minorities, test adaptation, inclusive education

1 Úvod

Psychologická diagnostika minorít, podobne ako komparatívna psychologická diagnostika vzhľadom na národnú, etnickú, kultúrnu či rasovú afinitu už dávno prekročila rámec svojho vlastného odboru. V uplynulých desaťročiach sa pre sociálne dôsledky, ku ktorým viedla, stala táto diagnostika predmetom vášnivých ideologických, politických i právnych sporov v početných krajinách sveta (Lambert, 1981; Prasse & Reschly, 1986; Podemski et al., 1995; Zurcher, 1999). Výnimkou nie je ani psychologická diagnostika rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Podobne ako v iných prípadoch, verejnosť síce pochopiteľne nemá dostatočný vplyv do procesov, akými psychológovia diagnostikujú; reflektuje však s nedôverou vysoký počet rómskych detí zaradovaných do špeciálnych tried a špeciálnych škôl. Ako uvádza štúdia Rómskeho vzdelávacieho fondu, v roku 2009 tvorili rómski žiaci šesťdesiat percent všetkých detí zaradených do špeciálnych škôl (Friedman et al., 2009). Zaujímavý je v tomto kontexte prieskum realizovaný vo Veľkej Británii, týkajúci sa rómskych detí zo Slovenska. Podľa autorov prieskumu, až osemdesiat percent rómskych detí navštevujúcich vo Veľkej Británii štandardné triedy, bolo na Slovensku zaradených alebo odporúčaných do špeciálneho vzdelávania. V bežných triedach vo Veľkej Británii pritom nevykazovali žiadne mimoriadne problémy so zvládaním učiva (pozri Hajko, 2015). Vysoký podiel rómskych detí zaradovaných do špeciálneho vzdelávania na Slovensku je v každom prípade problém, vyžadujúci si pozornosť a riešenia. Na politickej úrovni sa to odrazilo v konštituovaní Stratégie pre integráciu Rómov do roku 2020, ktorú prijala vláda Slovenskej republiky ešte v roku 2012. Tu si medzi iným stanovila za cieľ znížiť podiel Rómov v špeciálnych školách a triedach na úroveň všeobecnej populácie. Rozhodnutia „od zeleného stola“ doteraz ešte nikdy nepriniesli trvalý reálny úspech, a tak tomu bude s najvyššou pravdepodobnosťou aj tu. V každom prípade však poukazujú na potrebu niečo s týmto problémom robiť. Hneď na začiatku je treba pritom poznamenať, že ide o vysoko komplexný problém, zahrnujúci riešenie otázok organizačných, politických, ekonomických, sociologických i pedagogických. Psychologické aspekty tohto problému sú teda jeho významnou, ale predsa len iba parciálnou súčasťou. Zodpovednosť psychológie a psychológov tu spočíva najmä, ale nie výlučne, v stanovení adekvátnych

princípov a postupov diagnostikovania rómskych detí a zabezpečení vhodného potrebného inštrumentária.

Pre zainteresovaných psychológov by mala byť v tomto smere východiskovým bodom starostlivá analýza súčasných postupov používaných na diagnostiku kognitívnych výkonov rómskych detí. Otázky vyžadujúce si pozornosť možno zoskupiť do dvoch veľkých okruhov: Po prvé, čo je, čo by malo, a čo konkrétne môže byť predmetom merania a psychologickéj diagnostiky rómskych detí? Tento okruh sa dotýka samotných základov psychologickéj diagnostiky, ale aj psychológie všeobecne. Druhý problémový okruh reprezentujú nasledovné otázky: Aké inštrumentárium a akým spôsobom by malo byť na diagnostiku používané? Sú konštatovania o mentálnej insuficiencii rómskych detí skutočne validné? Predmetom tohto druhého okruhu sú teda otázky tvorby, adaptácie, používania a interpretácie konkrétnych metodík a postupov používaných na psychologickú diagnostiku. Napokon tretí problémový okruh sa týka otázky, čo so závermi psychologických vyšetrení? Je súčasná škola v stave tieto závery efektívne aplikovať v každodennej praxi?

2 Meranie inteligencie ako ukazovateľ kognitívnych výkonov rómskych detí

Na posudzovanie preradenia rómskych detí do osobitných či špecializovaných foriem vzdelávania sa v psychologickéj praxi primárne, dominantne a niekedy prakticky výlučne aplikujú testy inteligencie. Táto prax je celkom zrozumiteľná a na prvý pohľad i úplne logická. Veď jedným z najsilnejších podnetov pre rozvoj psychologickéj diagnostiky bolo práve skonštruovanie a praktické uvedenie Binet-Simonovej škály, určenej podľa autorov práve na diagnostiku všeobecnej inteligencie. Dokonca, primárnym poslaním tejto metódy bolo pomôcť vybrať tie deti, ktoré potrebovali špeciálnu vzdelávaciu starostlivosť (Binet, 1916). Dá sa však inteligencia skutočne merať? Namiesto zabiehania do podrobností možno čitateľovi odporučiť do pozornosti viaceré príspevky Michella (1986; 1997), ktoré jasne ukazujú slabiny bežného chápania a praktizovania psychologického merania, ako aj negatívne dôsledky, ku ktorým táto prax vedie. Jednou z týchto slabín je aj nerešpektovanie štrukturálnej homogenity meraného atribútu. Číslo ako výsledok merania môže verne vyjadrovať mieru iba takej vybranej vlastnosti – atribútu, ktorý je vnútorne homogénny. Inteligenciu možno len ťažko považovať za kvalitatívne homogénny atribút. Napriek chronickej rôznorodosti názorov na to, čo vlastne inteligencia je, koľko druhov či typov inteligencie jestvuje, do akej miery je vrodená alebo získaná, či je modifikovateľná alebo nie, existuje viac-menej zhoda v tom, že ide o komplexný konštrukt sýtený viacerými kvalitatívne odlišnými komponentami. Ak je však výsledok testovania

založený na mechanickom spočítaní odpovedí na kvalitatívne rôznorodé úlohy, aká je informačná hodnota takého čísla? Striktne vzaté, také číslo nemožno v nijakom prípade považovať za akceptovateľný kvantifikátor. Miernejšie, bolo by možné – pri splnení niektorých ďalších podmienok – chápať také číslo nanajvyš ako poradovú premennú. Ako ilustráciu môžeme v tomto smere použiť výsledok spočítania jabĺk, hrušiek, sliviek, čerešní a egrešov dohromady. Isteže, všetky tieto objekty možno dohromady spočítať. Čo nám ale hovorí celkový výsledok? Ak vieme, že dvaja ľudia majú na stole každý z nich osem kusov ovocia, je možné povedať, že u oboch z nich je počet kusov ovocia rovnaký? Avšak to podstatné, v akom zložení je toto ovocie, s akými celkovými charakteristikami a výslednými efektmi (napr. výsledná celková chuť, vôňa, hmotnosť, množstvo z nich vytlačenej šťavy a pod.) sa toto číslo spája, určiť nemožno. Interpretáčny význam tohto spoločného skóre pre kvalitatívne rôznorodé atribúty je tak nanajvyš pochybný a výrazne obmedzený. Ak sa vrátíme od ovocia k reálnym psychologickým testom, máme pred sebou širokú škálu presne takto postavených metodík. Ich prototypmi sú najmä rôzne modifikácie Binet-Simonovho testu a početné verzie Wechslerových škál inteligencie, kde sa dohromady spočítavajú odpovede na kvalitatívne celkom odlišné skupiny úloh.

Problémom pritom nie je iba kvalitatívna heterogenita týchto testov, ale aj to, že predmetom ich skúmania je veľmi komplexný výkon podmienený početnými premennými, ktoré psychológ nemá celkom pod kontrolou. Ukázalo sa napríklad, že rozdiely v „meranej“ inteligencii medzi príslušníkmi majoritnej populácie a vybraných menšinových skupín boli výrazne podmienené nielen rôznymi jazykovými kompetenciami, ale aj rozdielmi v pozornosti (Rabiner et al., 2004). Zisťuje potom test inteligencie skutočne inteligenciu – alebo primárne skôr mieru ovládania jazyka majoritnej populácie či pozornosť dieťaťa? Je pochopiteľné, že diagnostický význam takto získaného celkového skóre je nanajvyš obmedzený a z teoretického i technického hľadiska pochybný. O to viac to platí pre diagnostiku rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ak je úlohou psychológa posúdiť mentálnu výkonnosť týchto detí, treba mať na zreteli, že táto výkonnosť je kvalitatívne mnohorozmerná. Namiesto predstierania, že ide o jeden vnútorne kompaktný konštrukt, adekvátne vyjadriteľný jediným číslom v jeho plnom algebrickom význame, je potrebné diagnostické vytváranie čo najcelistvejšej mapy kognitívneho fungovania dieťaťa v jeho rozličných rozmeroch a vzájomných nadväznostiach. Uplatnenie tohto princípu neznamena úplne rezignovať na používanie zavedených testov inteligencie. Je skôr apelom na to, aby sa psychológ pri posudzovaní mentálnej výkonnosti dieťaťa opieral o parciálnejšie, presnejšie a teoreticky presvedčivejšie konštrukty, než globálne chápaná inteligencia a z nej derivované celkové či parciálne koeficienty inteligencie. Pre porozumenie „kde sa stala chyba“, prečo sú napríklad školské výkony dieťaťa nízke, je poukázanie na jeho celkový nízky koeficient inteligencie takmer bezcenné. Odkaz na nízke IQ je nálepkovanie, ale nie cesta k porozumeniu a pomoci dieťaťu. Od

psychológa sa očakáva oveľa konkrétnejšie vysvetlenie, ktoré môže zároveň slúžiť aj ako východisko k reedukácii takého dieťaťa: napríklad, že ide o deficit v koncentrácii pozornosti, že jeho psychomotorika je nízka, že dieťa nedokáže flexibilne meniť svoj kognitívny prístup v riešení odlišných úloh, má problémy s pracovnou alebo dlhodobou pamäťou, a pod.

3 Teória a prax používania prevzatých testov mapovania kognitívnych výkonov

V predchádzajúcej časti sme poukázali na nevhodnosť globalizujúceho prístupu k hodnoteniu mentálnej výkonnosti detí a odporučili mapovanie ich schopností v mnohorozmernom priestore rozličných, zmysluplných a jasne definovaných konštruktov. V tejto časti sa chceme sústrediť na diskusiu o tom, či a akým spôsobom možno používať psychologické testy na diagnostiku rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Odpoveď, že použiteľný je akýkoľvek reliabilný a validný test, je neprimerane zjednodušujúca. Množstvo vedeckých štúdií presvedčivo poukázalo na to, že ukazovatele reliability a validity sú okrem iného úzko viazané na špecifické charakteristiky štandardizačných vzoriek (Kline, 2000; Coaley, 2010; Raykov & Marcoulides, 2011). Inými slovami a tiež trochu zjednodušujúco: koľko kvalitatívne rôznych skupín, segmentov populácie, toľko potenciálne rôznych reliabilit a validít výsledkov toho istého testu. Test, ktorý sa ukazuje ako spoľahlivý nástroj diagnostikovania vybranej vlastnosti napríklad u slovenských detí, môže byť úplne nepoužiteľný v iných kultúrnych, spoločenských podmienkach alebo pre iné vekové skupiny. Celkom samozrejme sú preto dnes už vo svete kodifikované štandardné požiadavky na adaptáciu psychologických testov (American Educational Research Association et al., 1999; Hambleton, 2005). Aká je v tomto smere situácia u nás?

Veľká časť psychologických testov používaných na Slovensku je zahraničnej proveniencie. To samo osebe nemožno považovať za problém. Slovensko je relatívne malá krajina a je rozumné nechať sa inšpirovať diagnostickými nástrojmi, ktoré boli neraz veľmi dôkladne a s vysokými nákladmi vyvinuté a opakovane overované niekde inde. Problémom je skutočnosť, že početné z týchto nástrojov boli prevzaté a používajú sa úplne mechanicky a bez úprav. Nie je výnimkou množstvo psychologických testov, u ktorých sa ich slovenskí vydavatelia nenamáhali ani len s tvorbou slovenských noriem. Rutinné používanie týchto testov v praxi je úplne nevhodné, ba vo viacerých prípadoch priamo škodlivé. Ešte kritickejší je pohľad na testové inštrumentárium používané na diagnostiku rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Aj bez zabiehania do podrobností je zrejme, že ide o kvalitatívne veľmi špecifický a v mnohom od väčšiny výrazne odlišný segment populácie. Mali by teda

jestvovať naň priamo „šité“ originálne psychologické testy, alebo prinajmenej testy adaptované z cudzieho prostredia špecificky pre tento segment. Namiesto toho sa v psychologickej praxi bežne pracuje s nástrojmi, ktoré vzhľadom na túto časť populácie sú jednou veľkou neznámou. Nie div, že psychologické závery z vyšetrení založených na takýchto nástrojoch sú neobhájiteľné.

Zastavme sa preto bližšie pri dvoch hlavných okruhoch úprav originálnych psychologických testov nevyhnutných na to, aby mohli byť tieto nástroje používané v diagnostike rómskych detí. Prvým z nich je adaptácia testu, druhým tvorba špecifických noriem.

3.1 Adaptácia psychologických testov

Ak hovoríme o adaptácii psychologického testu, myslíme tým predovšetkým jeho prispôsobenie tak, aby bol z hľadiska samotného „meraného“ konštruktu, výrazových prostriedkov aj obsahu čo najvhodnejší pre cieľovú kultúru. Prvou a najsamozrejmejšou, ale nie jedinou požiadavkou pri adaptácii je vhodný preklad vybraného testu do cieľového jazyka. Taylor a Lee (1987) v tomto smere výstižne poukázali na to, že používanie iného, než materinského jazyka na zisťovanie kognitívneho fungovania ukazuje v diagnostickej praxi viac osvojenie si tohto „cudzieho“ jazyka, než skutočné charakteristiky kognitívnych výkonov testovanej osoby. Testovanie príslušníkov jazykových menšín na stanovenie úrovne ich mentálnych kapacít v inom, než ich materinskom jazyku je preto celkom logicky vo viacerých krajinách explicitne legislatívne zakázané.

Za štandard kvalitného procesu prekladu sa považuje technika spätného prekladu, kde sa nástroj viacerými nezávislými prekladateľmi najprv prekladá z originálneho do cieľového jazyka a potom spätne znovu do pôvodného jazyka tak, aby bol rozdiel medzi obsahom pôvodnej a preloženej verzie čo najmenší. To je však iba štartový bod zabezpečujúci formálnu ekvivalentnosť vyjadrenia obsahu testu dvoma rozličnými jazykovými systémami. Okrem toho je však treba test a jeho položky upraviť tak, aby svojím obsahom aj výrazovými prostriedkami primerane reflektovali špecifiká cieľového kultúrneho, experienciálneho a jazykového prostredia. Tak napríklad, kým položka „Čo slávime v Deň vďakvyzdania?“ je jasná a zrozumiteľná prakticky každému príslušníkovi štandardnej americkej populácie, ani najlepší preklad nezabezpečí jej ekvivalentnú zrozumiteľnosť pre ľudí narodených a trvale žijúcich povedzme v Afganistane. Viaceré ďalšie príklady problémov s adaptovaním testov kognitívneho výkonu uvádzame na inom mieste (Ferjenčík et al., 2014). V týchto súvislostiach je vhodné upozorniť na fakt, že problém adaptácie sa vôbec netýka iba testov pracujúcich s verbálnym materiálom. Ako poukazujú aj naši autori (Ruisel, 2004; Dočkal, 2009; Ferjenčík, 2009), interkultúrne a interetnické rozdiely možno dobre identifikovať aj v takzvaných testoch neverbálnej inteligencie.

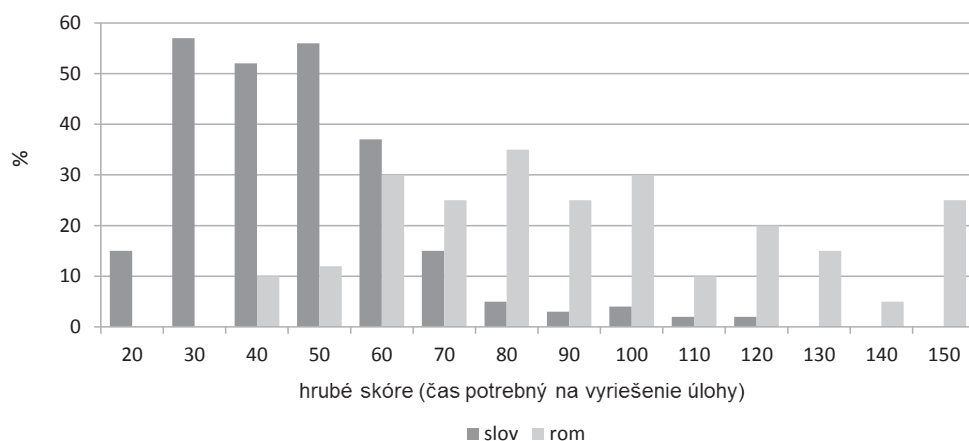
Všetko uvedené platí aj pre prípravu a následné používanie testov, ktoré by mali byť používané na diagnostiku rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Asi iba v polohe rečnickej otázky sa možno pýtať, koľko testov u nás bolo pre túto populáciu špecificky zostavených alebo aspoň preložených do rómskeho jazyka, adaptovaných na ich podmienky a aj takým spôsobom administrovaných? Isteže, existujú námietky, že rómsky jazyk je doposiaľ skôr výtvarom rómskych elít, ale prakticky v ňom komunikuje iba veľmi málo jedincov (Pivoň, 2008; Hajko, 2015). Uvedení autori uvádzajú, že slovenskí Rómovia používajú množstvo dialektov, ktoré sú aj navzájom značne odlišné. Na mieste je tiež výhrada, že ak by bola napríklad výučba (ale podobne aj administrácia psychologických testov) realizovaná v rómskom jazyku, rómske deti by sa tak alebo onak znovu ocitli v relatívne cudzom jazykovom prostredí, navyše s požiadavkou osvojovať si ďalší jazyk (Hajko, 2015). To všetko možno do istej miery akceptovať. Sú to potenciálne vysvetlenia, ale nie je to riešenie praktického a reálneho problému, že rómske deti a zvlášť tie, ktoré pochádzajú zo sociálne výrazne znevýhodneného prostredia, sú v skúškovej situácii psychologického vyšetrenia jazykovo hendikepované, a teda zrejme aj systematicky znevýhodňované. V tomto smere sú do budúcnosti nevyhnutné štúdie porovnávajúce výkony týchto detí v testoch administrovaných s rôznymi jazykovými mutáciami (slovenská, rómska, miestny dialekt).

Jazyková adaptácia je nevyhnutným, ale v skutočnosti nie prvým krokom preberania alebo tvorby testových materiálov. Úplne na začiatku stojí rozhodovanie o tom, či je konštrukt, ktorý test pôvodne odkryva, vôbec možné a vhodné prebrať do inej kultúry. Táto otázka nesúvisí s merateľnosťou a teoretickou opodstatenosťou konštruktov tak, ako sme o nej diskutovali v prvej časti. Tu ide skôr o fakt, že množstvo psychologických konštruktov nadobúda a následne odzrkadľuje v rôznych kultúrno-spoločenských podmienkach odlišné významy a sú aj axiologicky rozdielne saturované. Dobrým príkladom môže byť subtest Zoraďovanie písmen a čísel v Delis-Kaplanovej batérii na diagnostiku exekutívnych funkcií. Tento subtest by mal odhaľovať, aká je kognitívna flexibilita riešiteľa: teda aká je jeho schopnosť pohotovo prepínať medzi dvoma módmi úloh. Od riešiteľa sa tu preto požaduje, aby v časovom limite striedavo spájaj podnety raz podľa poradovej hodnoty čísla, druhýkrát podľa miesta písmena v abecede. Táto úloha je pre väčšinu osemročných rómskych detí takmer neriešiteľná, nie však pre ich deficit v kognitívnej flexibilitě, ale kvôli jednoduchému fakt, že si doposiaľ dostatočne neosvojili abecedu. Ich výsledky tak neodrážajú konštrukt, ktorý mal byť meraný, ale celkom inú premennú či premenné. Nehovoríme pritom o ďalšej skutočnosti, ktorou je neraz celkom odlišná motivácia rómskeho dieťaťa pre riešenie takýchto výkonových úloh. Podobných príkladov, kde riešenie u týchto detí dominantne neodráža pôvodne zamýšľaný konštrukt, ale iné premenné (nedostatok vedomostí, zručností, iné chápanie podnetovej situácie, odlišná pozornosť

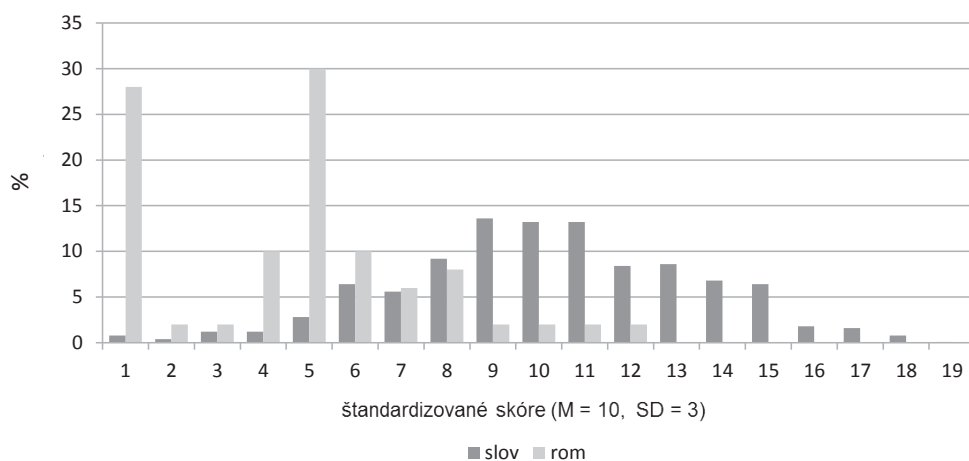
alebo odlišná motivácia), by bolo možné uviesť desiatky: začínajúc úlohami vo Wechslerových škálach a končiac Ravenovými progresívnymi maticami. Adaptácia testu si preto neraz vyžaduje veľmi starostlivé preskúmanie a porovnanie východiskových podmienok, s ktorými do riešenia vstupovala pôvodná populácia a s ktorými bude vstupovať populácia, pre ktorú sa test adaptuje. Mnohé úlohy nestačí iba výstižne jazykovo prispôbiť: musia sa neraz radikálne zmeniť aj vo svojej vonkajšej podobe.

3.2 *Testové normy a minority*

Ako sme uviedli na začiatku príspevku, posledným problémom úzko spojeným s adaptáciou testu na špecifické jazykové a kultúrne podmienky je tvorba a používanie noriem. Veľká väčšina testov skúmajúcich kognitívne fungovanie sa interpretačne opiera o normy. Výsledok v teste spravidla neinformuje o miere vlastnosti, črty, funkcie, ale o relatívnej pozícii, v akej má danú vlastnosť, črtu, funkciu konkrétny jedinec oproti referenčnej skupine. Tak potom aj štandardný výstup testovania rómskeho dieťaťa je predstavovaný konštatovaním, aký je ním dosiahnutý výsledok v porovnaní s inými deťmi. Kto však tvorí referenčný rámec pre toto porovnanie? Odpoveďou je, že tento referenčný rámec tvoria v najlepšom prípade deti majoritnej slovenskej populácie. Výsledok testovania rómskeho dieťaťa, pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sa tak porovnáva s výsledkami testovania detí, ktorých rodinné, jazykové a kultúrne prostredie je výrazne odlišné. Toto porovnanie samo osebe netreba odsudzovať, a má svoj význam. Ak má napríklad psychológ porovnať východiskovú pozíciu žiaka majoritnej populácie s jeho rómskym spolužiakom v tej istej štandardnej školskej triede, potom také porovnanie dáva zmysel. Dokonca je vysoko pravdepodobné, že aj predikcia školskej úspešnosti rómskeho žiaka (v štandardných triedach), založená na využití noriem pre majoritnú populáciu, bude v zásade spoľahlivá. Podporujú to závery viacerých zahraničných výskumov, kde sa preukázalo, že predikčná validita viacerých testov inteligencie vo vzťahu k školskému prospechu bola prakticky rovnako vysoká aj pri použití noriem majoritnej populácie (Brown et al, 1999; Skiba, Knesting, & Bush, 2002). Na druhej strane však, len používanie noriem majoritnej populácie na hodnotenie výkonov príslušníkov minoritných skupín výrazne redukuje informácie o ich výkonoch, pretože ich často nediferencovane „hádza do jedného vreca“. Ako príklad uvádzame výsledky slovenských a rómskych detí v Teste cesty – usporiadanie čísel, ktorý je súčasťou Delis-Kaplanovej batérie diagnostiky exekutívnych funkcií. Porovnanie oboch skupín môžeme raz vidieť v kontexte dosiahnutého hrubého skóre, druhý raz v kontexte noriem vytvorených pre majoritnú populáciu. Presentované dáta pochádzajú z adaptácie D-KEFS tak, ako sme o nej referovali na inom mieste (Ferjenčík, Slavkovská, & Kresila, 2015).



Obr. 1 Test cesty D-KEFS: usporiadanie čísel. Porovnanie hrubého skóre detí majoritnej a rómskej populácie



Obr. 2 Test cesty D-KEFS: usporiadanie čísel. Umiestnenie rómskych detí v kontexte noriem pre majoritnú populáciu

Na prvom obrázku je zreteľne vidieť rozdielnosť výkonov oboch skupín detí. Na vyriešenie úloh potrebujú rómske deti dlhší čas ako deti majoritnej populácie. Rozsah riešení – variabilita dosiahnutých výkonov je však v oboch skupinách približne rovnaká. Inými slovami: hoci rómske deti ako celok vykazujú horšie výsledky, rozdiely medzi najlepšími a najslabšími rómskymi deťmi sú zhruba rovnako veľké

ako rozdiely medzi najlepšimi a najslabšími riešiteľmi majoritnej populácie. To umožňuje vnútri skupiny rómskych detí celkom dobre rozlišovať medzi relatívne slabými a relatívne úspešnými riešiteľmi. Tento diferencovaný obraz sa však stráca pri použití noriem určených pre majoritnú populáciu. Tie síce dobre rozlišujú medzi riešiteľmi pochádzajúcimi z majoritnej populácie, výkony rómskych detí však neúnosne stláčajú do úzkeho intervalu hodnôt. Ako je vidieť, približne osemdesiat percent zo všetkých rómskych detí sa pri uplatnení majoritných noriem stláča do iba šiestich kategórií z devätnásťbodovej stupnice. Ako sme uviedli vyššie, používanie noriem vytvorených pre majoritnú populáciu má dozaista svoju komparatívnu hodnotu aj v diagnostike príslušníkov etnických, národnostných či kultúrne odlišných menšín. Tak aj v uvedenej ilustrácii výsledok rómskeho dieťaťa vyjadrený vo formáte majoritných noriem informuje o relatívnej pozícii (a prípadných perspektívach) tohto dieťaťa v kontexte majoritnej populácie. Neumožňuje však dostatočne citlivú diferenciáciu vnútri menšinovej populácie, a tým nevytvára príležitosti pre diferencovaný prístup k tomuto etniku. Tvorba a používanie špecifických noriem musia byť preto úplne samozrejmom nevyhnutnou súčasťou psychologickej diagnostiky menšinových skupín.

Ak sme sa v tejto časti príspevku zaoberali najmä problematikou adaptácie psychologických testov, potom je nevyhnutné v závere pripomenúť, že štandardné používanie psychologických testov je síce významnou, nie však monopolnou súčasťou psychologickej diagnostiky. Aj keď je toto konštatovanie až chronicky triviálne, v praxi sa naň neraz zabúda. Psychológ pri posudzovaní kognitívnych výkonov detí nemá byť iba v úlohe administrátora a interpretátora kvantitatívnych výsledkov psychologických testov. Pre porozumenie kognitívneho fungovania konkrétneho dieťaťa je často podstatne dôležitejšie pozorovať samotné procesy, než iba ich numerický výsledok. Prístup dieťaťa k riešeniu úloh, spôsob akým ich uchopuje, charakteristické črty vyrovnávania sa so skúškovou situáciou, či schopnosť učiť sa z chýb, toto všetko má neoceniteľnú diagnostickú hodnotu a nezanedbateľne je aj jedným z kľúčov k prípadnej pomoci tomuto dieťaťu. Psychologická diagnostika nesmie mať iba kvantitatívny rozmer. Ak by tomu bolo tak, v krátkej budúcnosti môžu psychológov úspešne nahradiť moderné počítačové systémy. Úloha psychológa nie je značkovať, ale porozumieť. Jednou z výzev pre psychológov pracujúcich s rómskymi deťmi je v tomto smere aj experimentálne overovanie možností dynamického testovania, ktoré sa zrodilo a vo svete dominantne uplatňuje práve najmä u rôznych marginalizovaných a znevýhodnených skupín detských klientov (Grigorenko & Sternberg, 1998; Feuerstein et al., 2002; Fabio, 2005). Zameralenie na konštrukt „učenívosť“ a jeho diagnostiku je u rómskych detí s vysokou pravdepodobnosťou podstatne nosnejšie, ako tradičné zameranie na diagnostiku všeobecnej inteligencie.

4 Psychodiagnostické závery a súčasná škola

Ak sme v úvode príspevku spomenuli, že otázka včleňovania rómskych detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je vysoko komplexná a výrazne interdisciplinárna, potom v tomto smere treba ponímať aj diagnostické závery psychológov. Je úlohou psychológa posúdiť, či sú tieto deti schopné zvládnuť predpísané učivo alebo či sú schopné zvládnuť ho v podmienkach súčasnej štandardnej školy? Akokoľvek to môže vyzeráť rovnako, ide o dve značne odlišné otázky, a nie je dobré, ak si ich verejnosť i samotní psychológovia stotožňujú. Tá prvá je dominantne o posúdení kognitívnych predpokladov konkrétneho dieťaťa; tá druhá skôr o tom, v akom edukačne a vývinovo (ne)priaznivom prostredí má možnosť dieťa svoje kognitívne predpoklady realizovať. Riešenie prvej otázky vyžaduje od psychológa dôkladnú a profesionálne kvalitnú individuálnu diagnostickú prácu tak, ako o nej bola reč v predchádzajúcich častiach príspevku. Naviac, skutočne profesionálna psychologická odpoveď by v zásade nemala byť dichotomická („áno“ – „nie“), ale skôr dynamická, opisujúca nielen súčasný stav a jeho príčiny, ale ponúkajúca aj usmernenia, v čom a ako je žiaduca pomoc, intervencia, rozvoj. Riešenie druhej otázky je v rukách psychológa a v jeho zodpovednosti iba čiastočne. Ak sa v poslednej dobe u nás často hovorí o inkluzívnom vzdelávaní, potom sa treba pýtať nielen na to, ktoré deti sú preň spôsobilé, ale najmä na to, či sú naše školy svojimi personálnymi, materiálnymi a finančnými kapacitami, svojimi štandardnými požiadavkami na žiaka a spôsobom výučby vôbec pripravené na inkluzívne vzdelávanie. Aké vyhliadky na úspech má rómsky žiak v situácii, kde je nevyhnutné, aby sa podstatne vzdelanejší a podstatne motivovanejší rodičia majoritnej populácie denne intenzívne venovali doučovaniu svojich detí? Ak chceme, aby psychologická diagnostika nediskriminovala príslušníkov minoritných populácií, potom je prinajmenej tak isto legitímnou požiadavka, aby ani systém vzdelávania, ktorý sa v našich školách uplatňuje, nebol diskriminačný a nespravodlivý. Má súčasný učiteľ čas, ale aj motiváciu a dostatočnú odbornú kompetenciu venovať „iným“ deťom potrebnú pozornosť a pomoc? Môže si dovoliť efektívne pomáhať rôzne hendikepovaným skupinám detí, ak súčasné výsledky ukazujú, že aj väčšinová slovenská populácia žiakov dnes zaostáva svojimi výsledkami za inými krajinami? Inklúzia neznamená násilné vtlačenie nemotivovaných a zanedbaných rómskych detí do prostredia, ktoré ich niekedy nechce, a často ani nedokáže prijať a efektívne s nimi pracovať. Ak má byť inkluzívne vzdelávanie realitou, a nie iba papierovou deklaráciou, je treba výrazne reformovať celé naše školstvo, nie iba meniť prístupy k diagnostike vylučovaných skupín detí.

Príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy APVV 15-0273 Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka

LITERATÚRA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement of Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Binet, A. (1916). *New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. The development of intelligence in children*. Vineland: Training School at Vineland.
- Brown, R. T., Reynolds, C. R., & Whitaker, J. S. (1999). *Bias in mental testing*. *School Psychology Quarterly*, 14(3), 208-238.
- Coaley, K. (2010). *Psychological assessment and psychometrics*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dočkal, V. (2009). Intercultural differences manifested in the European standardizations of the SON-R 2 ½ -7 nonverbal intelligence test. *Studia Psychologica* 51(1), 35-51.
- Fabio, R. A. (2005). Dynamic assessment of intelligence is a better reply to adaptive behavior and cognitive plasticity. *The Journal of General Psychology*, 132(1), 41-64.
- Ferjenčík, J. (2009). Diagnostika inteligencie rómskych detí. *Prevenčia*, 8(4), 28-37.
- Ferjenčík, J., Bobáková, M., Kovalčíková, I., Ropovík, I., & Slavkovská, M. (2014). Proces a vybrané výsledky slovenskej adaptácie Delis-Kaplanovej systému exekutívnych funkcií D-KEFS. *Československá psychologie*, 58(6), 543-558.
- Ferjenčík, J., Slavkovská, M., & Kresila, J. (2015). Executive functioning in three groups of pupils in D-KFS: Selected issues in adapting the test battery for Slovakia. *Journal of Pedagogy*, 6(1), 73-92.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The Learning propensity assessment device: Theory, instruments and techniques. Revised and expanded edition of The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. Jerusalem, Israel: ICELP Press.
- Frieman, A., Gallová, E., Kubánová, M., & Slosiarik, M. (2009). *Škola ako geto. Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Bratislava: Roma Education Fund.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Hajko, J. (2016). *Hod do mňa kameňom. Spoluzitie s Rómami na Slovensku*. Bratislava: Slovart.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (s. 3-38). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. New York: Routledge.
- Lambert, N. M. (1981). Psychological evidence in Larry P. v. Wilson Riles: An evaluation by a witness for the defense. *American Psychologist*, 36(9), 937-952.
- Michell, J. (1986). Measurement scales and statistics: A clash of paradigms. *Psychological Bulletin*, 100(3), 398-407.
- Michell, J. (1997). Quantitative science and definition of measurement in psychology. *British Journal of Psychology*, 88, 355-383.
- Pivoň, R. (2008). Formování romského národa a romština. In kol. autorov: *Rómske osady na východnom Slovensku z hľadiska terénneho antropologického výzkumu* (s. 93-102). Bratislava: Open society foundation.
- Podemski, R., Marsh, G. F., Smith, T. F., & Price, B. J. (1995). *Comprehensive administration of special education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Prasse, D. P., & Reschly Y. D. (1986). Larry P.: A case of segregation, testing, or program efficacy? *Exceptional Children*, 52(4), 333-346.

- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review, 33*(4), 498-509.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2011). *Introduction to Psychometric Theory*. New York: Routledge.
- Ruisel, I. (2004). *Inteligencia a myslenie*. Bratislava: Ikar.
- Skiba, R. J., Knesting, L., & Bush, L. D. (2002). Culturally competent assessment: More than nonbiased tests. *Journal of Child and Family Studies, 11*(1), 61-78.
- Taylor, O. L., & Lee, D. L. (1987). Standardized tests and African-American children: Communication and language issues. *The Negro Educational Review, 38*(2-3), 67-80.
- Zurcher, R. (1998). Issues and trends in culture-fair assessment. *Intervention in School and Clinic, 34*(2), 103-106.

Súhrn: Príspevok sa zaoberá aktuálnymi otázkami psychologickéj diagnostiky rómskych detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Kriticky poukazuje na neadekvátne používanie testov inteligencie pri posudzovaní spôsobilosti týchto detí navštevovať štandardné triedy základných škôl. Poukazuje na potrebu tvorby originálnych diagnostických nástrojov pre túto skupinu detí a tiež na princípy vhodného adaptovania prevzatých diagnostických nástrojov. V závere diskutuje otázku možnosti zahrnutia rómskych detí do inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová: diagnostika kognitívnych funkcií, diagnostika menšín, adaptácia psychologických testov, inkluzívne vzdelávanie

Doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc. pôsobí na Katedre psychológie Filozofickej fakulty UPJŠ v Košiciach. Dlhodobo sa výskumne aj prakticky venuje otázkam metodológie psychológie, psychometrie a psychologickéj diagnostike, zvlášť psychologickéj diagnostike kognitívneho fungovania.

Odborné články

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **52**, 2018, č. 2, s. 140–150.

MEDIÁLNA VÝCHOVA A PREVENCIA KYBERŠIKANOVANIA

EVA POLÁKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

MEDIA EDUCATION AND PREVENTION OF CYBERBULLYING

DOI: 10.2478/papd-2018-0013

Abstract:

Introduction: European-wide bullying statistics shows that 93 % of Internet users aged 9-16 have bullying experience, or have been bullied, or they have been bullying online¹. The article highlights the most common threats encountered in communicating in cyberspace, with emphasis on cyberbullying and its possible negative consequences in the context of victim's self-sacrifice. Based on the results of more researches, including also ours, it justified the need of media education implementation as a cross-cutting theme in primary and secondary education and high schools in order to develop critical thinking as a prerequisite of respect of human rights and cyberbullying.

Conclusions: The didactic materials (praxeological results of applied project APVV-14-0176 solved at the Department of Ethics and Civic education, Faculty of Pedagogy, Matej Bel University in Banská Bystrica) are available online for primary school teachers. Teachers can use them directly to prepare specific media education topics, including cyberbullying, or to adapt them creatively to their own learning conditions and to share their pedagogical experience in an available on-line blog.

Key words: cyberbullying, self-sacrifice, media education, critical thinking, human rights, cross-cutting themes, didactic materials.

Prišlo: 25.6.2018, EP, Katedra etickej a občianskej výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica
E-mail: polakova@umb.sk

¹ Zdroj: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf)

1 Komunikácia v kyberpriestore, kyberšikanovanie

Mládežou v súčasnosti veľmi obľúbený virtuálny priestor predstavuje dnes už nielen prirodzené prostredie na zábavu a vzdelávanie, ale aj priestor na šírenie nových sociálno-patologických javov. Pre komunikáciu na internete je charakteristický tzv. „disinhibičný efekt“, ktorý chápeme ako stratu zábran. Zväčša ide o prekonanie nesmelosti, ale môže ísť aj o obchádzanie zákazov a tabu. Podľa Sulera sa na disinhibícii pri online komunikácii podieľa šesť hlavných faktorov:

- anonymita – kedy druhí nevedia, kto som, teda môžem skryť svoju identitu,
- neviditeľnosť – druhí nemôžu vedieť, ako vyzerám a ako sa tvárim,
- asynchronicita komunikácie – reakciu si môžem premyslieť, pretože nie je nutné odpovedať hneď,
- solipsistické introjekcie – všetko je v mojej hlave – ja si vytváram fantázie o tom, ako ten druhý vyzerá, ako znie jeho hlas, takže si vytváram fantazijný, nereálny svet,
- neutralizácia statusu – je nepodstatné, aké postavenie v reálnom svete má online komunikujúci,
- účinky samotnej interakcie (Suler, citované podľa Barak, 2008, s. 10).

Strata zábran môže v oveľa väčšej miere prispievať k vzniku nových, kyber-patologických javov, ktoré by sa bez intenzívnej prevencie mohli lavínovite šíriť najmä medzi mládežou. Prevencia založená na zvyšovaní informovanosti, rozvoji kritického myslenia a interiorizáciou naučeného, aktivizuje u žiakov porozumenie, akceptovanie a konanie v súlade s morálnymi normami. Riziká, ktorým je mládež vo virtuálnom priestore vystavená, sa dajú zmenšiť aj znižovaním účinnosti jednotlivých prvkov disinhibičného efektu. V pedagogickej praxi to môže byť intenzívne využívanie prvkov mediálnej výchovy, ktorá sa v školách vyučuje ako prierezová téma.

V kurikulumnom dokumente je cieľ mediálnej výchovy definovaný ako „rozvoj (postupné zvyšovanie úrovne) mediálnej gramotnosti žiakov – schopnosti kriticky prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov a zmysluplne využívať médiá“ (ŠVP. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, 2015, s. 12). Tento cieľ možno dosiahnuť dvoma konatívnymi cestami:

- kritickou analýzou médií, t. z. interpretáciou mediálnych obsahov,
- mediálnou produkciou – vytváraním vlastných mediálnych produktov.

Obsahový štandard mediálnej výchovy definovaný v školských dokumentoch je vhodné s ohľadom na problematiku kyberšikanovania orientovať predovšetkým na rozvoj kritického myslenia, vyhodnocovanie akýchkoľvek mediálnych komunikátov, teda aj všetkej online-komunikácie z hľadiska pravdivosti a dodržiavania ľudských práv, vychádzajúc z úcty k človeku. V závere príspevku uvádzame niekoľko návrhov ako tento cieľ naplniť vo vyučovacej praxi.

1.1 Kyberšikanovanie a jeho dôsledky

Jedným z nebezpečných javov, ktorý sa presunul z reálneho života do sveta virtuálneho, je šikanovanie. Možno povedať, že šikanovanie sa v tej či onej miere a forme v školách a výchovných zariadeniach vyskytovalo vždy. Z aktuálne prebiehajúceho výskumu prostredníctvom anonymného dotazníka, distribuovaného vo všetkých krajoch SR, ktorý realizuje Slovenské národné stredisko pre ľudské práva vyplýva, že „55 % žiakov potvrdilo výskyt šikany na škole, 38 % detí sa už ocitlo v postavení obeti a 37 % žiakov sa stretlo s kyberšikanou.“ Hoci všetky deti používajú internet zväčša denne, u 55 % nedohliada žiadny dospelý na to, čo deti na internete robia. Napriek tomu deti majú poznatky o predchádzaní a obrane pred šikanou a kyberšikanou, keďže „50 % detí uviedlo, že sa rozprávali o tejto téme s učiteľmi, 30 % malo na škole prednášku, s 22 % detí hovorili rodičia a viac ako 57 % sa o tom dozvedelo z médií“ (SNSLP, 2018). V ostatnom čase šikanovaniu venujeme väčšiu pozornosť aj preto, že prostriedky elektronickej komunikácie znásobili jeho možnosti a posilnili aj jeho účinky prostredníctvom komunikácie v kyberpriestore.

Pod kyberšikanovaním rozumieme činnosť agresora vo virtuálnom priestore s využitím digitálnych technológií a rôznych služieb a nástrojov elektronickej komunikácie. Cieľom kyberšikanovania, podobne ako pri iných formách šikanovania, je zneužívanie moci agresora nad obeťou, zámerným, systematickým, opakovaným a dlhodobým ponižovaním, ubližovaním, ktoré obeť zraňuje. V porovnaní s tradičným šikanovaním zostávajú kybernetickí násilníci viac v anonymite. Majú väčší pocit moci a kontroly a menej sa obávajú sankcií. Zákernosť tohto druhu šikanovania spočíva v tom, že je nepretržité – môže sa uskutočňovať 24 hodín denne počas celého roka. K rôznym inkriminujúcim informáciám o obeti šikanovania má prístup veľké množstvo používateľov internetu a mobilných telefónov. Medzi najčastejšie príklady kyberšikanovania patrí šírenie upravených fotografií alebo fotografií, ktoré ponižujú a urážajú, zasielanie výstražných, obscénnych, nenávisťných mailov či SMS správ, uverejňovanie ponižujúcich videí na internete, urážanie a nadávanie prostredníctvom komentárov na sociálnych sieťach a mnohé ďalšie. Ak sa šikanovaná obeť nevie brániť a toto ubližovanie trvá dlho, môžu sa u nej prejaviť rôzne formy ťažších psychických porúch, ba niekedy až ťažká depresia, ktorá v niektorých prípadoch môže vyústiť až do sebaopoškodzovania obete. Alarmujúce sú výsledky nedávneho metavýskumu, v ktorom sa skúmala súvislosť medzi účasťou na kyberšikane a sebaopoškodzovaním alebo samovražedným správaním u detí a mladých ľudí (do 25 rokov). Autori podrobili metaanalýze 33 článkov, ktoré zahŕňali 26 nezávislých štúdií a 156 384 skúmaných osôb. Celkovo bolo 19 štúdií z USA, 7 z Kanady, po jednom z Belgicka, Holandska, Taiwanu, Hongkongu, Južnej Kórey a Austrálie a 1 štúdia, ktorej obsahom boli analyzované údaje z výskumov v 24 európskych štátoch. Výsledky naznačujú, že obeť kybernetickej komunikácie sú vystavené väčšiemu riziku sebaopoškodzo-

vania a samovražedného správania a páchatelia kyberšikany sú vystavení vyššiemu riziku samovražedného správania (samovražedné myšlienky, samovražedné plány, a pokusy o samovraždu) než tí, ktorí nemajú účasť na kyberšikane (Ann John et al., 2018). Ďalším závažným fenoménom, ktorý tiež zaraďujeme do oblasti kyberšikanovania, je sexting. Ide o písanie, odosielanie a uverejňovanie správ, obrázkov a videí erotického a sexuálneho charakteru, ktoré agresor získa zväčša nátlakom na obeť a potom ich rozosiela v kybersieti. K tejto forme kyberšikanovania zaraďujeme aj tzv. outing – online zdieľanie tajomstiev a trápnych informácií o obeti s cieľom obeť poškodiť. Týmto špeciálnym formám šikanovania sa podrobne venovala K. Hollá, ktorá mapovala výskyt sextingu na vzorke 1619 respondentov, 11 – 18-ročných, v celej SR. V závere svojej publikácie sa venuje aj možným formám a metódam prevencie kyberšikanovania, pričom významnú úlohu pripisuje predmetu etická výchova a prierezovej téme mediálna výchova (Hollá, 2016).

1.2 Výsledky niektorých výskumov o kyberšikanovaní

Požiadavku na zvyšovanie informovanosti pedagógov o kyberšikanovaní a možnostiach prevencie potvrdzuje aj prieskum z roku 2014, ktorý uskutočnilo občianske združenie eSlovensko. Z výsledkov vyplýva, že až 90 % učiteľov by uvítalo viac informácií o kyberšikanovaní. Viac ako polovica učiteľov už riešila šikanovanie vo svojej škole. Iba 8 % škôl uviedlo, že počty prípadov kyberšikanovania klesajú, zvyšok pozoruje stagnáciu a nárast prípadov, pričom však 42 % škôl nevenuje fenoménu šikanovania samostatnú pozornosť. Z prieskumu vyplýva, že učitelia sa najčastejšie o šikanovaní dozvedia od svedkov, nie od samotnej obeť a agresori sa sami nepriznajú (viac na kybersikanovanie.sk²).

Aktuálne zahraničné a medzinárodne uznávané výskumy sú realizované v rámci projektu „EU Kids Online Project“, ktorý sa zameriava na zlepšenie znalostí európskych detí a ich rodičov o používaní internetu a nových online technológií. Z priemerov celoeurópskej štatistiky k problematike šikanovania vyplýva, že 93 % internetových používateľov vo veku 9 – 16 rokov má skúsenosti so šikanovaním, alebo bolo šikanovaných, alebo oni šikanovali online. Z tých, ktorí šikanovali iných, bolo 57 % tiež šikanovaných. Polovica (56 %) z online násilníkov uviedla, že tiež šikanovali ľudí osobne a polovica (55 %) online obeť povedala, že tiež boli šikanované tvárou v tvár. Medzi typom šikany nie je pevná hranica. Zistilo sa, že šikana migruje z offline do online režimu, preto je pre obeť ťažké uniknúť.³

Kvôli lepšej predstave uvádzame niektoré výsledky projektu „EU Kids Online Project“, z ktorých môžeme porovnať stav v Európe a na Slovensku.

² <http://kybersikanovanie.sk/index.php/slovník>

³ Zdroj: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf)

Údaje získané skúmaním v európskom priestore:

- 6 % z 9 – 16-ročných odoslalo nemiestne alebo zraňujúce správy online, a 3 % odoslali takýto typ správy ostatným. Viac ako polovica z tých, ktorí dostali šikanovacie správy, bolo značne alebo až veľmi rozrušených.
- Zdá sa, že šikanovanie sa viac vyskytuje v režime offline ako online: 19 % bolo šikanovaných buď online alebo offline (v porovnaní s 6 % online), a 12 % šikanovalo iných jedincov online alebo offline (v porovnaní s 3 % online).

Údaje získané pri výskume na Slovensku:

- 6 % slovenských tínedžerov tvrdí, že boli kyberšikanovaní. Častejšie hovoria, že sa stretli s negatívnymi javmi ako je vysmievanie (50 %), klebety, šírenie nepravdivých údajov (43 %), prijímanie sexuálnych posmeškov a komentárov (30 %), zneužitie obrázkov alebo videa (16 %) a hrozby (17 %).
- Tínedžeri sa často odvolávajú na ich aktívnu úlohu v takomto správaní a považujú to za zábavné, nie sú dostatočne vnímaví a citliví, aby rozlišovali medzi zábavou a online šikanovaním.⁴

Zaujímavé sú aj výskumy týkajúce sa uplatňovania práv detí. Napríklad vo februári 2010 spoločnosť TNS Qual+ vykonala v mene Generálneho riaditeľstva Európskej komisie pre spravodlivosť kvalitatívnu štúdiu Eurobarometra medzi mladými ľuďmi vo všetkých 27 členských štátoch EÚ. Respondenti, všetci vo veku 15 až 17 rokov, z rôznych sociálno-ekonomických a etnických prostredí diskutovali o otázkach, ktoré považujú za najdôležitejšie, pokiaľ ide o ich práva a práva detí všeobecne, a o rôznych prekážkach, ktorým čelia deti pri uplatňovaní týchto práv. V diskusiách sa uvádzal aj problém šikanovania, ktoré vyvoláva obavy medzi deťmi v takmer všetkých členských štátoch, ale zistilo sa, že obeť nie sú dostatočne vypočuté a chýba prevencia šikanovania. Respondenti uvádzali, že mnohé z nich ho zažili alebo boli priamo jeho svedkom, najmä v škole. Hoci kyberšikanovanie, či už prostredníctvom internetu alebo mobilných telefónov, bolo uvádzané pomerne zriedkavo, deti si uvedomovali špecifické problémy tohto šikanovania, ale aj to, že dospelí a kompetentné inštitúcie tento problém neberú tak vážne. V návrhoch na zlepšenie sa napríklad uvádzalo: „Do učebných osnov by som zaradila niektoré vyučovacie hodiny, ktoré by sa zamerali na diskusiu o problematike násilia a na poskytovanie informácií o tom, čo je potrebné urobiť, ak ste vystavený násiliu doma, v škole alebo na ulici. V škole sa o tom vôbec nehovorí.“ – Estónsko, dievča (Práva detí..., 2011, s. 21).

Na Slovensku sa týmto témam venuje aj Inštitút pre verejné otázky, ktorý v r. 2014 realizoval kvantitatívny reprezentatívny prieskum metódou face-to-face interview na vzorke 515 detí vo veku 10-14 rokov a 515 rodičov detí vo veku 10-14 rokov. Výsledky prieskumu poukázali aj na to, že mládež nie je dostatočne informovaná

⁴ Zdroj: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>

o potenciálnych hrozbách a rizikách, ktoré sú s používaním moderných IT spojené. Takmer tretina z nich (v spontánnej odpovedi) nevedela identifikovať potenciálne hrozby na internete – 28 % detí nevedelo vymenovať žiadne hrozby a ďalšie 3 % tvrdili, že nemajú takú skúsenosť, a preto ich nepoznajú. Deti, ktoré sa vedeli k otázke vyjadriť, najčastejšie uvádzali hrozby ako porno, erotika, stránky so sexuálnym alebo nevhodným obsahom, počítačové vírusy, zobrazovanie násilia, týrania, ponižovania, bitiek, hrozby pedofílie, nebezpečenstvo kontaktov s ľuďmi s úchylnými sklonmi, psychopatmi a pod. Deti menej reflektovali celé spektrum ohrozenia od kyberšikany, drog, alkoholu, cez porušovanie ľudských práv, vydieranie, extrémizmus, rasizmus až po hacking, spam alebo podvodné aktivity na weboch (Velšic, 2015, s. 9).

Na základe týchto a ďalších výskumov je oprávnená požiadavka prevencie šikanovania a kyberšikanovania všetkými možnými prostriedkami intencionálneho i neformálneho vzdelávania, vrátane takto zameraného obsahu prierezovej témy mediálna výchova.

2 Mediálna výchova ako nástroj prevencie kyberšikanovania

Odborníci, ktorí sa fenoménom kyberšikanovania zaoberajú, zhodne pripisujú veľký význam prevencii realizovanej v školách. Otázkou je, kam problematiku šikanovania a kyberšikanovania zaradiť, keď učitelia neustále zdôrazňujú preplnenosť obsahu vyučovacích predmetov a nedostatok času na plnenie vzdelávacích cieľov. Učitelia, ktorí by si ako prví mali všimnúť, že dieťa je obeťou kyberšikanovania, sa to však dozvedia neskoro a riešia problém až vtedy, ak je už veľmi rozvinutý a v kolektíve spôsobil v sociálnej interakcii možno až nenapraviteľné poruchy. Odpoveďou na otázku, prečo sa problémom šikanovania nezaobierajú preventívne je, že im chýba čas na odbornejšie vzdelávanie v tejto oblasti, vyhľadávanie relevantných informácií, ba i ochota takéto prípady riešiť s odkazom, že sa tomu má venovať triedny učiteľ. Je to čiastočne spôsobené aj tým, že v súčasnosti chápeme školu viac ako priestor, v ktorom prioritne edukantov vzdelávame, menej času venujeme ich výchove. Učitelia odborných predmetov sa v tomto smere viac spoliehajú na triednych učiteľov, alebo učiteľov vyučujúcich občiansku výchovu a etickú výchovu, hoci sami by mohli problémy šikanovania riešiť v rámci prierezových tém, najmä mediálnej a multikulturnej výchovy.

Načrtnuté problémy reflektujú pracovníci Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici najmä v úlohách aplikovaného projektu APVV-14-0176 *Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ*. Vychádzali sme z viacerých pedagogických výskumov, ktorých výsledky upozorňovali na to, že prierezovým témam, a najmä výchovnej zložke edukácie sa

vo vyučovaní venuje malá pozornosť. Napr. z dotazníkového prieskumu Škola, učiteľ/ka a mediálna výchova z r. 2015 vyplynulo aj konštatovanie, že učitelia pri uplatňovaní mediálnej výchovy očakávajú podporu a pomoc, pričom najviac by im pomohli nové učebné zdroje a pomôcky, najmä nové metodické námety, ukážky a metodická publikácia (Bizíková, 2015). Korešpodujúce údaje sme získali aj my vo vlastnom výskume *O stave vyučovania tematiky ľudských práv na ZŠ a SŠ*, ktorý sme realizovali v apríli 2015. Zaujímali sme sa v ňom aj o to, aké druhy didaktických prostriedkov učitelia vo vyučovaní používajú, a o ktoré by mali najväčší záujem. Najväčšiu početnosť odpovedí sme zaznamenali pri používaní online dostupných materiálov a pri pomôckach, ktoré si učitelia pripravujú sami (čo ich ale časovo zaťažuje). Učitelia by privítali informácie a materiály systematicky štruktúrované a dostupné online, motivačné videá a multimediálne nosiče s komplexom pracovných textov a úloh pre žiakov. Až 86,2 % respondentov podmieňovalo väčšiu zainteresovanosť v tejto problematike väčším a kvalitnejším repertoárom vhodných didaktických materiálov.

V uvedenom projekte APVV-14-0176 je preto hlavným výstupom tvorba didaktických nástrojov použiteľných pri prezentácii a riešení konkrétnych problémov v priezových témach kontinuálne začlenených do obsahu vyučovania etickej výchovy. S cieľom uľahčiť učiteľom prípravu na vyučovanie, konkrétne mediálnu výchovu, sme okrem metodické príručky (Priezové témy..., 2016) vytvorili aj didakticko-motivačný multimediálny materiál (Čižmárová & Poláková, 2017), v ktorom sa okrem didaktických usmernení o plnení vzdelávacích cieľov nachádzajú aj konkrétne aktivity, príklady, cvičenia a úlohy z predmetnej tematiky.

Cieľom všetkých aktivít publikovaných vo vytvorených didaktických materiáloch je:

- aby žiaci rozumeli tomu, čo je kyberšikanovanie a vedeli rozoznávať prejavy kyberšikanovania;
- aby chápali, že kyberšikanovanie môže poznačiť životy ľudí;
- naučiť žiakov, ako sa na internete správať zodpovednejšie, aby ochránili seba a neublížili iným;
- naučiť ich, ako sa vyhnúť neželaným situáciám na internete a ako k nim nepripievať;
- pochopiť, že nevyriešené konflikty sa môžu stať zárodkom kyberšikanovania;
- aby žiaci vedeli ako postupovať alebo kam sa obrátiť o pomoc v prípade, ak sa stanú obeťou alebo svedkami kyberšikanovania.

Tému šikanovania/kyberšikanovania zaraďujeme do vyučovania čo najčastejšie vo všetkých vyučovacích ročníkoch, pričom postupujeme špirálovitým zvyšovaním náročnosti na stanovené ciele. Už žiaci piateho ročníka sa o kyberšikanovaní dozvedajú v tematickom celku *Otvorená komunikácia*, v ktorej je aj téma: *Internet – tvoj dobrý sluha, ale zlý pán*. V deviatom ročníku sa prehľbujú komunikačné mediálne kompetencie žiakov v komplexných súvislostiach, a to v tematických okruhoch:

Masmediálne vplyvy: Význam médií v procese globalizácie: výhody, alebo ohrozenie národných kultúr?; Mediálna manipulácia, komunikačné nástroje mediálnej manipulácie; Ako médiá vplyvajú na mňa a na iných.

Závislosti: Závislosť na informáciách; Fejsbuková depresia; Prokrastinácia;

Kyberšikana: Identifikácia rôznych foriem kyberšikany; Kde hľadať pomoc, ako sa voči kyberšikane brániť.

V tabuľke 1 uvádzame náš návrh konkrétnej implementácie obsahu mediálnej výchovy do etickej výchovy so zameraním na problematiku šikanovania/kyberšikanovania.

Tabuľka 1

Obsah prierezovej témy mediálna výchova v predmete etická výchova

Témy v etickej výchove	Témy mediálnej výchovy
Otvorená komunikácia.	Elektronická komunikácia prostredníctvom telefónu (rozhovor, SMS), e-mail, on-line (čety, facebook), formy a prostriedky zdieľania informácií, názorov, pocitov. Zneužívane tejto komunikácie na šikanovanie.
Poznanie a pozitívne hodnotenie seba.	Hodnotenie vlastnej e-komunikácie (vyjadrujem sa odlišne, ak sa rozprávam osobne, telefonujem, posielať e-mail, četujem) – mám sklony byť agresorom alebo obeťou?
Poznanie a pozitívne hodnotenie iných.	Hodnotenie e-komunikácie iných. Ako sa brániť hejtovaniu, pokusom o kyberšikanovanie.
Tvorivosť v medziľudských vzťahoch.	Tvorivé nápady, ich zdieľanie pomocou vlastnej prezentácie, vytvoreným letákom, inzerátom, triednym časopisom. Pozitívna, tvorivá činnosť ako prevencia šikanovania.
Ochrana prírody a životného prostredia.	Etické aspekty ochrany prírody. Poznávanie tlačených aj on-line časopisov s témou ochrany prírody. Vytvorenie posteru na tému ochrany prírody. Spolunažívanie vo svete živočíšnej ríše.
Identifikácia a vyjadrovanie citov.	Formy a spôsoby vyjadrovania citov v e-komunikácii. Pozitívna komunikácia, identifikácia negatívnej komunikácie, obrana pred hejtermi a agresormi.
Kognitívna a emocionálna empatia.	Mediálne zdroje o živote detí rôznych národností a sociálnych skupín. Empatia s obetami šikany – aj mne sa to môže stať.
Asertívne správanie.	Komunikácia s „nadriadenými“ ak chcem založiť časopis, video-štúdio, asertívne komunikačné stratégie. Asertívna obrana proti kyberšikane.
Pozitívne vzory správania v histórii a v literatúre.	Film ako zdroj informácií o živote v minulosti, filmy o význačných osobnostiach. Tlačené médiá- zdroje informácií o národných hrdinoch. Filmové a literárne spracovanie príkladov a dôsledkov kyberšikanovania.

Témy v etickej výchove	Témy mediálnej výchovy
Pozitívne vzory v každodennom živote.	Význam médií v každodennom živote, moje mediálne (literárne, filmové, športové) vzory. Celebrity, mediálne hviezdy.
Prosociálne správanie.	Medializované prípady ľudí v núdzi – ako pomôcť? Ako pomôcť obeti šikanovania?
Objavovanie vlastnej jedinečnosti a identity.	Osobná identifikácia/ moja „značka“ na sieti.
Byť sám sebou, vedieť obhájiť svoje práva a názory.	Odolávam hejterom, viem sa brániť voči kyberšikane.
Prosociálnosť ako prvok vlastnej identity.	Vytvorenie koláže charakteristiky vlastného JA (ako som pomohol).
Rodina, v ktorej žijem – etické aspekty rodinných vzťahov.	Vytvorenie mediálnej prezentácie „Moja rodina“, môj vzor z rodinného prostredia.
Etické aspekty integrovania sexuálnej zrelosti do kontextu osobnosti.	Televízne dovolené/ nedovolené programy pre deti a mládež (kritériá zaraďovania, označovanie), sexualita vo filmoch. Výchovná prevencia sextingu.
Vzťah k chorým, starým, zdravotne a sociálne znevýhodneným ľuďom.	Vytvorenie mediálnej správy (textovej, obrazovej, zvukovej, príp. multimediálnej) vyzývajúcej na pomoc konkrétnemu človeku/dieťaťu v núdzi.
Zdroje etického poznania ľudstva, etika a náboženstvá.	Mediálne zdroje – hľadanie vysoko morálnych osobností, svätých – pozitívne vzory, národní hrdinovia, hrdinovia z televíznej obrazovky.
Život, telesné a duševné zdravie ako etická hodnota.	Propagujeme zdravý životný štýl: vytvorenie reklamy. Príklady psychických porúch a sebaškodovania v dôsledku kyberšikany.
Ekonomické hodnoty a etika.	Mediálne propagujem svoju firmu, etika marketingu a reklamy.
Dobré meno a pravda ako etické hodnoty. Prehlbovanie komunikačných spôsobilostí.	Hodnotenie mediálnych komunikátov z hľadiska pravdivosti. Možnosti a spôsoby overovania pravdivosti. Osobná nepravdivá e-komunikácia, outing.
Zdravý životný štýl.	Videozáznam z podujatia o zdravom životnom štýle, športovej aktivite, výžive.
Závislosti.	Závislosť na informáciách z internetu, fejsbuková závislosť, depresia.
Masmediálne vplyvy.	Konzumácia médií alebo selektívny výber? Selektívny výber e-priateľov na sociálnych sieťach.

Zdroj: vlastné spracovanie autorky

Didaktické materiály k mediálnej výchove a ďalším prierezovým témam sú dostupné aj online.⁵

Keďže viaceré, aj vyššie uvedené výskumy preukázali, že učiteľom chýbajú vhodné edukačné materiály, naše pracovisko ponúka učiteľom pomoc tým, že sme vytvorili didaktický portál (www.prierezovetemy.info), na ktorom sú online prístupné materiály, ktoré môžu prispieť k efektívnej implementácii prierezových tém do vyučovania a v nich najmä tém podporujúcich osobnostný rozvoj žiakov, a to nielen v predmete etická výchova.

Príspevok bol podporený grantom APVV-14-0176 Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ.

LITERATÚRA

- John, A. et al. (2018) Self-Harm, Suicidal Behaviours, and Cyberbullying in Children and Young People: Systematic Review. *Journal of Medical Internet research*, 20(4). Dostupné na internete: <https://www.jmir.org/2018/4/e129/>.
- Barak, A. (2008). *Psychological aspects of cyberspace*. USA: Cambridge university press.
- Bizíková, L. (2016). „Škola, učiteľ/ka a mediálna výchova“. *Analýza výsledkov dotazníkového prieskumu*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/clanky/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/vyskumne-ulohy>.
- Čižmárová, K., & Poláková, E. (2017). *Mediálna výchova žiakov v predmete etická výchova: Multimediálny didaktický materiál pre učiteľov základnej školy*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- E-Bezpečí: Kyberšikana – výskumné zprávy*. Dostupné na internete: http://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/cat_view/27-vyzkumne-zpravy.
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS.
- Prierezové témy v etickej výchove: metodická príručka pre učiteľov základných škôl*. (2016). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Poláková, E. et al. (2013). *Internetová komunikácia, príležitosti a riziká*. Banská Bystrica: Belianum.
- Práva detí ich vlastnými očami*. (2011). Európska únia, Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/poradne-organy/ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost-sr/vybor-deti-mladez/prava-deti-ich-vlastnymi-ocami.pdf>. doi:10.2758/63147
- Prevencia kyberšikanovania*. Dostupné na internete: <http://www.kybersikanovanie.sk/index.php/aktivity/24-aktivity-na-prevenciu-kybersikanovania>.
- SNSLP. (2018). *Stredisko začalo s realizáciou výskumu o kyberšikane*. Dostupné na internete: <http://www.snslp.sk/#page=2856>.
- Velšic, M. (2015). *Deti a rodičia v kyberpriestore*. Výskumná správa. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku a Nadačný Fond Telekom. Dostupné internete: http://www.ivo.sk/buxus/docs/publikacie/subory/Deti_a_rodicia_v_kyberpriestore.pdf

⁵ <http://www.prierezovetemy.info/medialna-vychova/> <http://www.prierezovetemy.info/>

Súhrn: Z celoeurópskej štatistiky o problematike šikanovania vyplýva, že 93 % internetových používateľov vo veku 9 – 16 má alebo skúsenosti so šikanovaním, alebo boli šikanovaní, alebo oni šikanovali online.⁶ V článku sú uvedené najčastejšie ohrozenia, s ktorými sa stretávajú pri komunikácii v kyberpriestore, pričom dôraz sa kladie na kyberšikanovanie a jeho možné negatívne dôsledky ústiace až do sebapoškodzovania obeť. Na základe výsledkov viacerých prieskumov, aj vlastného, zdôvodňujeme potrebu implementácie mediálnej výchovy ako prierezovej témy do vyučovania v základných a stredných školách s cieľom rozvíjať kritické myslenie ako predpokladu dodržiavania ľudských práv a prevencie kyberšikanovania. Vytvorené didaktické materiály – praxeologické výsledky aplikovaného projektu APVV-14-0176, riešeného na pracovisku Katedry etickej a občianskej výchovy PdF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici sú dostupné online a určené pre učiteľov základných škôl. Učitelia ich môžu využívať priamo pri príprave na vyučovanie konkrétnej témy z oblasti mediálnej výchovy, a to aj v témach o kyberšikanovaní, alebo si ich tvorivo upraviť na vlastné vyučovacie podmienky a na sprístupnenom blogu sa podeliť so svojimi pedagogickými skúsenosťami z tejto oblasti.

Kľúčové slová: kyberšikanovanie, sebapoškodzovanie obeť, mediálna výchova, kritické myslenie, ľudské práva, prierezové témy, didaktické materiály.

Prof. PaedDr. Eva Poláková, PhD. sa výskumne i pedagogicky dlhodobo venuje interdisciplinárnym prienikom aplikovanej a sociálnej etiky, mediálnej výchovy a problematiky ľudských práv. Pôsobí na katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Je úspešnou riešiteľkou viacerých výskumných a aplikovaných projektov, v ktorých sa riešili odborovo súvisiace problémy, napr.: Možnosti a nebezpečenstvá internetovej mediálnej komunikácie, Persuázivnosť pozitívneho obrazu Róma v médiách, Monitoring a analýza facebookovských stránok venovaných rómskej menšine, Ľudské práva a prosociálna výchova. V jej aktuálne riešenom projekte Didaktické prostriedky uľahčujúce implementáciu vybraných prierezových tém do vyučovania etickej výchovy na druhom stupni ZŠ je hlavným cieľom vytvorenie takých digitálnych didaktických prostriedkov, ktoré posilňujú u žiakov kritické myslenie v rámci prevencie antisociálnych javov.

⁶ Zdroj: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf)

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 52, 2018, č. 2, s. 151–163.

VOĽNÝ ČAS AKO PREDIKTOR UŽÍVANIA LEGÁLNYCH NÁVYKOVÝCH LÁTOK U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

KATARÍNA KOHÚTOVÁ – ANGELA ALMAŠIOVÁ

*Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity
v Ružomberku*

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AS A PREDICTOR OF THE USE OF LEGAL ADDICTIVE SUBSTANCES BY PUPILS OF ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS

DOI: 10.2478/papd-2018-0014

Abstract:

Introduction: The study is focused on potential predictors of the use of legal addictive substances by children and youth.

Methods: The survey sample consists of 5370 elementary and secondary school pupils aged 9 to 20. In quantitative research (author's questionnaire), legal and illegal addictive substances were examined, while more detailed analysis in the context of leisure time was focused on the use of legal addictive substances. Data were analyzed by factor and regression analysis.

Conclusions: The main results include the finding that the protective factors of drug use include reading books, attending school, attending extra curriculum activities, talking to parents, attending church and risk factors include going to discos/entertainment, part-time working and going out with friends.

Key words: leisure time, legal addictive substances

Prišlo: 15.1.2018. KK, Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
E-mail: katarina.kohutova@ku.sk, angela.almasiova@ku.sk

1 Úvod

Podľa výskumov ESPAD realizovaných v pravidelných intervaloch dochádza od roku 2007 v prípade legálnych a nelegálnych návykových látok¹ medzi respondentmi k poklesu ich konzumovania (Nociar, 2016). Napriek tomu, podľa aktuálnych výsledkov z roku 2015, patrí Slovensko ku krajinám, kde v takmer všetkých sledovaných ukazovateľoch² (okrem užívania nových psychoaktívnych látok) slovenskí respondenti dosahovali vyššie skóre ako priemer všetkých respondentov z krajín zúčastnených na výskume (ESPAD Group, 2016).

Autori zaoberajúci sa rizikovými oblasťami súvisiacimi s užívaním návykových látok uvádzajú najmä faktory osobnostné (genetické predispozície, biologické predispozície), faktory psychické (emocionálne prežívanie, tendencia k určitému spôsobu správania, motivácia, faktor učenia, faktor osobnej zodpovednosti v kontexte kontroly správania a vôle jedinca, osobnostné vlastnosti, spôsob uvažovania a hodnotenia situácie), faktory sociálne (nižšia úroveň vzdelania, sociálna skupina, sociálna deprivácia, rodinné prostredie) (Vágnerová, 2008; Fischer & Škoda 2014; Šavrnichová, 2015) a spoločenské prostredie (Ybrandt, 2010). Autori P. Kabíček a J. Hamanová (2005) klasifikujú faktory na protektívne a rizikové a delia ich do troch skupín:

- a) individuálne (napr. k protektívnym zaraďujú zapojenie do pozitívnej skupiny vrstovníkov, vysokú inteligenciu a sebakontrolu, k rizikovým nízku sebadôveru a sebaúctu, zanedbávanie a zneužívanie, nezamestnanosť, sklony riskovať),
- b) rodinné (k protektívnym patria dobré vzťahy medzi rodičmi a deťmi, podpora dospievajúcich, absencia rozporu medzi hodnotami rodiny a vrstovníckej skupiny; k rizikovým patria príliš autoritatívni alebo benevolentní rodičia, chronicky chorí rodičia, disfunkcie v rodine a nedostatok komunikácie),

¹ Návykovú látku alebo drogu môžeme podľa Svetovej zdravotníckej organizácie definovať ako „ktorúkoľvek látku, ktorá po vstupe do organizmu dokáže pozmeniť jednu alebo viac jeho funkcií, priamo alebo nepriamo pôsobiť na centrálny nervový systém a môže mať aj status lieku.“ (In Heretik a kol., 2007, s. 330). Ako psychoaktívnu látku „označujeme látky, ktoré môžu meniť psychický stav, obvykle subjektívne žiaducim spôsobom (Vágnerová, 2008, s. 548). Niektoré psychoaktívne látky vyvolávajú závislosť. Potom hovoríme o návykových látkach, pričom návyková látka je „každá chemická látka, ktorá mení psychický stav a na ktorú sa môže vytvoriť návyk a závislosť.“ (Fischer & Škoda, 2014, s. 88).

² Konzumovanie cigariet za ostatných 30 dní; konzumovanie alkoholu za ostatných 30 dní; ťažké epizodické pitie za ostatných 30 dní; konzumovanie marihuany počas života; konzumovanie nelegálnych látok počas života; konzumovanie trankvilizérov počas života; konzumovanie prechavých látok počas života; konzumovanie nových psychoaktívnych látok počas života.

c) a spoločenské (protektívne: kvalitná škola, vzory spoločnosti a prísna drogová legislatíva; rizikové: nízky socioekonomický status, glorifikácia negatívneho správania v médiách).

V rámci predkladanej štúdie sa zameriame na protektívne a rizikové faktory týkajúce sa voľného času, ktoré súvisia s konzumáciou legálnych návykových látok.

2 Výskum voľného času ako prediktora užívania návykových látok

J. Němec (2010, s. 80) definuje voľný čas ako svojbytný a subjektívne vnímaný, kultúrne a spoločensky podmienený fenomén, v rámci ktorého sa jedinec alebo skupina ľudí (deti, mládež, dospelí) slobodne rozhodujú o spôsobe sebarealizácie prostredníctvom rozmanitých činností (športových, kultúrnych, technických a pod.), ktorými naplňujú svoje potreby (najmä sekundárne) a rozvíjajú svoje záujmy. Základnou psychologickou charakteristikou voľného času je jednoduchý výrok „môžem, ale nemusím“ (Gillernová, 2009). B. Hofbauer (2004, s. 13) definuje voľný čas ako „čas, kedy človek nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí, hlavne z deľby práce a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život.“

Keďže v našej výskumnej štúdii sa venujeme skúmaniu voľného času ako prediktora užívania návykových látok u žiakov základných a stredných škôl, zaujímali nás výskumy týkajúce sa tejto problematiky. Výskumom v oblasti využívania voľného času sa v Čechách a na Slovensku venuje viacero autorov, napr. E. Fulková (2008), M. Bieliková a M. Pétiová (2007), P. Sak a K. Saková (2004), E. Gejdošová (1997). Výskumy boli väčšinou zamerané na identifikáciu voľnočasových aktivít a ich frekvenciu.

Výskumov zaoberajúcich sa voľnočasovými aktivitami v kontexte užívania návykových látok je veľké množstvo, môžeme spomenúť napr. výskum, ktorý uskutočnili R. Biolcati, G. Mancicni a E. Trombini (2018) a zaoberal sa nudou a rizikovým správaním u adolescentov, v ktorom sa preukázali významné rozdiely medzi „málo“ a „veľa sa nudiacimi“ respondentmi. Respondenti, ktorí sa nudili vo vyššej miere, mali i vyššiu tendenciu konzumovať alkoholické nápoje ako respondenti nudiaci sa v nižšej miere. K podobným záverom dospeli autori E. Seppo a E. Crowley (1991), ktorí tvrdia, že nuda môže byť príčinou alebo dôsledkom užívania návykových látok. Autori D. Best a kol. (2005) poukázali napr. na vzťah medzi užívaním kanabisu a osobami, s ktorými trávi respondent voľný čas. Respondenti, ktorí trávia čas s matkou a otcom, majú menšiu tendenciu konzumovať kanabis oproti respondentom, ktorí trávia voľný čas s priateľmi, ktorí navyše fajčia cigarety a pijú alkohol. Autori Z. Tomčíková a kol. (2013) takisto poukázali na vzťah medzi rizikovými aktivitami vo voľnom čase a pravdepodobnou konzumáciou alkoholu, navyše poukázali na

zníženie tejto pravdepodobnosti pod vplyvom rodičovského dohľadu. M. Turček (1999) zistil, že neorganizovane trávený voľný čas je spojený s vyšším užívaním návykových látok, kým organizovane trávený voľný čas, príp. voľný čas trávený s rodinou sa spája s nižšou mierou konzumácie návykových látok. Rovnako podľa ďalších autorov skúmajúcich voľný čas v kontexte užívania návykových látok je voľný čas prediktorom užívania návykových látok – napr. E. Sharp a kol. (2011), K. Shinew a D. Parry (2005), L. Caldwell a N. Darling (1999) F. Medrut (2015), M. Grace a kol. (2007) a pod.

Ciele výskumu

Na základe výsledkov vyššie uvedených výskumov predpokladáme, že sledované nezávislé premenné viažuce sa na spôsoby využívania voľného času sú prediktormi užívania legálnych návykových látok a cieľom výskumu je identifikovanie sledovaných nezávislých premenných ako možných prediktorov užívania legálnych návykových látok.

Výskumná vzorka

Do výskumnej vzorky boli zahrnutí žiaci základných a stredných škôl v počte 5370 respondentov zo Žilinského samosprávneho kraja. Výskumu sa zúčastnili žiaci od piatich tried základných škôl po žiakov štvrtých ročníkov stredných škôl a gymnázií vo veku od 9 do 20 rokov (AM 14,52, SD 2,5375), z toho 54,5 % (2927) žien a 45,3 % (2431) mužov, 12 respondenti neodpovedali (0,2 %). Na vidieku žilo 2950 respondentov (54,9 %), v meste 2406 (44,8 %), 14 respondentov neodpovedalo (0,3 %). Všetky analýzy v štúdiu boli realizované pre súbory základných škôl³ a stredných škôl a gymnázií osobitne.³ Prevažná väčšina otcov respondentov mala najvyššie dosiahnuté vzdelanie stredoškolské s maturitou (N 2615, 48,7 %), nasledovalo vysokoškolské vzdelanie (N 1311, 24,4 %), stredoškolské bez maturity (N 1022, 19 %) a základné vzdelanie (N 347, 4,6 %). Možnosť iné uviedlo 89 (1,6 %) respondentov, jednalo sa najmä o odpovede: neviem, nemám otca, nepoznám ho, zomrel. Na otázku o vzdelaní otca neodpovedalo 87 respondentov (1,6 %). Prevažná väčšina matiek respondentov mala najvyššie dosiahnuté vzdelanie stredoškolské vzdelanie s maturitou (N 2668, 49,7 %), nasledovalo vysokoškolské vzdelanie (N 1487, 27,7 %), stredoškolské bez maturity (N 828, 15,4%) a základné vzdelanie (N 256, 4,8 %). Možnosť iné uviedlo 57

³ Do súboru respondentov základných škôl boli zahrnutí na základe veku aj žiaci primy až kvarty.

(1,1 %) respondentov, jednalo sa najmä o odpovede: neviem, nepoznám ju. Na otázku o vzdelaní matky 75 respondentov (1,4 %) neodpovedalo. Z hľadiska vierovyznania prevládalo u respondentov katolícke vierovyznanie (N 3826, 71,2 %), nasledovalo evanjelické (N 566, 10,5 %). Ateistov bolo 744 (13,9 %) a odpoveď iné uviedlo 205 respondentov (3,8 %) – jednalo sa o odpovede ako agnostik, bez vyznania, budhista, Islam, jehovista, „keď budem staršia, sama sa rozhodnem“, kresťan, letnično-charizmatické hnutie a pod.

Výskumná technika

Autorský dotazník zisťujúci užívanie návykových látok a využívanie voľného času mal elektronickú a papierovú podobu – podľa možnosti príslušnej základnej, strednej školy alebo gymnázia. Respondenti boli oslovení na vyučovaní prostredníctvom spolupráce s koordinátormi protidrogovej prevencie. Anonymný dotazník pozostával z otázok, ktoré sa týkali zisťovania frekvencie užívania návykových látok a otázky o spôsobe využívania voľného času. Premenné mapujúce využívanie voľného času zahŕňali napr. frekvenciu výletov s rodičmi, frekvenciu navštevovania záujmových krúžkov, frekvenciu chodenia na diskotéky a pod. Respondenti ju mohli uviesť na stupnici: denne, 1x týždenne, viackrát týždenne, mesačne, polročne, vôbec nie. Premenné týkajúce sa konzumovania návykových látok zahŕňali zisťovanie frekvencie konzumovania alkoholu, cigariet, marihuany, pervitínu a pod. Respondenti ju mohli uviesť na stupnici od 0 (nikdy) po 7 (každý deň). Dáta boli analyzované pomocou programu SPSS a pri štatistickej analýze bola použitá deskriptívna analýza, faktorová analýza a regresná analýza.

Výsledky výskumu

Konzumovanie návykových látok

K najviac konzumovaným návykovým látkam v obidvoch súboroch patria energetické nápoje, alkohol a cigarety, v menšej miere sa preukázala konzumácia liekov bez predpisu a užívanie marihuany. Ostatné návykové látky sú konzumované v menšej miere. Jednotlivé druhy návykových látok boli faktorovou analýzou kategorizované do dvoch hlavných oblastí, pričom faktorová matica zobrazená v tabuľke 1 bola upravená rotáciou Varimax.

Analýza hlavných komponentov viedla k identifikácii dvoch faktorov, ktoré vysvetľujú 75,708 % celkovej variancie. Prvý faktor združuje položky, ktoré sa týkajú legálne užívaných návykových látok, ktorými sú energetické nápoje, ci-

Tabuľka 1

Faktorové náboje položiek užívanie návykových látok

	Faktor	
	Nelegálne návykové látky	Legálne návykové látky
LSD	0,942	0,146
Heroín	0,932	0,120
lysohlávky	0,931	0,146
Tramal	0,928	0,146
Kokaín	0,916	0,124
Pervitín	0,915	0,140
Extáza	0,905	0,191
produkty z „crazy shopu“	0,720	0,160
riedidlo, lepidlo	0,710	
Cigarety		0,860
Alkohol	0,158	0,805
energetické nápoje	0,117	0,680

Zdroj: vlastné spracovanie autoriek

garety a alkohol (min.: 0, max. – 21, AM: 4,07, SD: 4,97, ME: 2,00, MO: 0,00, Cronbach's Alpha – 0,702). Druhý faktor združuje položky, ktoré sa týkajú nelegálne užívaných návykových látok, ako sú pervitín, heroín, LSD, extáza, tramal, lysohlávky, kokaín, riedidlo/lepidlo, lieky, ktoré nie sú na predpis a produkty z „crazy shopu“ (min.: 0, max. – 63, AM: 0,86, SD: 5,724, ME: 0,00, MO: 0,00, Cronbach's Alpha – 0,938).

V ďalšej časti štúdie je realizovaná analýza zameraná na faktor 1 – legálne návykové látky.

Využívanie voľného času

Tabuľka 2 zobrazuje priemerné hodnoty využívania voľného času rôznymi spôsobmi u žiakov základných škôl, stredných škôl a gymnázií. Žiaci základných škôl v priemere najčastejšie využívajú voľný čas na rozprávanie sa s rodičmi, rozhovory s kamarátmi a aktivitami na internete, žiaci stredných škôl trávajú voľný čas najčastejšie aktivitami na internete, počúvaním hudby a rozprávaním sa s rodičmi a s kamarátmi. K najmenej frekventovaným spôsobom využívania voľného času u žiakov základných škôl patrí chodenie na brigády a u žiakov stredných škôl hranie spoločenských hier s rodičmi.

T a b u ľ k a 2

Priemerné hodnoty využívania voľného času

	ZŠ	SŠ
chodím na brigády	0,5	1,5
chodím na diskotéky/zábavy	0,7	1,6
hráme s rodičmi spoločenské hry	2,0	1,1
navštevujem kostol	2,2	2,0
čítam knihy	2,3	2,1
chodím s rodičmi na výlety	2,3	1,8
navštevujem krúžok	2,6	1,3
chodím do nákupného centra	2,7	2,5
hrám hry na počítači	2,8	1,8
nudím sa	2,9	2,7
starám sa o domáce zvierata	3,1	2,8
čítam	3,2	3,9
nerobím nič (ležím, oddychujem)	3,7	4,0
idem von s kamarátmi	3,8	3,6
športujem	3,8	3,5
trávim čas so súrodencami	3,9	3,6
pozerám TV	4,3	3,7
pripravujem sa do školy	4,4	3,8
počúvam hudbu	4,4	4,8
som na internete	4,5	4,9
rozprávam sa s priateľmi	4,7	4,7
rozprávam sa s rodičmi	4,7	4,7

Zdroj: vlastné spracovanie autoriek

3 Využívanie voľného času ako prediktor užívania legálnych návykových látok

Pre identifikáciu signifikantných prediktorov užívania legálnych návykových látok bola realizovaná regresná analýza a metóda „Stepwise“. Nominálne premenné (pohlavie, bydlisko, vierovyznanie, vzdelanie otca a matky) boli pre potreby regresnej analýzy transformované na dummy premenné. Bol vytvorený regresný model pre legálne návykové látky, ktoré boli v role závislých premenných. V role nezávislých premenných boli jednotlivé spôsoby využívania voľného času a demografické charakteristiky respondentov.

Metóda regresnej analýzy „Stepwise“ do regresného modelu vybrala 15 (z 27) signifikantných nezávislých premenných pre základné školy a 13 prediktorov pre stredné školy. Pre základné školy bol vybraný model s 12 signifikantnými prediktormi vzhľadom na mieru vysvetlenej variancie závislej premennej a pre stredné školy model s 11 signifikantnými prediktormi. Na základe výsledku analýzy rozptylu (F-test) môžeme konštatovať, že výsledok regresie je signifikantne odlišný od nuly (ZŠ: $F_{120,264}$; $p = 0,000$; SŠ: $F_{122,069}$; $p = 0,000$). Upravený koeficient determinácie má pre základné školy hodnotu 0,318, to znamená, že nami sledované prediktory vysvetľujú 31,8 % závislej premennej (užívanie legálnych návykových látok). Pre stredné školy má hodnotu 0,400, teda prediktory vysvetľujú 40,00 % závislej premennej.

V tabuľke 3 je vytvorený regresný model pre základné školy. Hodnota konštanty je 5,541, ktorá vyjadruje, že v prípade nulovej hodnoty nezávislých premenných (napr. chodím na diskotéky/zábavy, čítam knihy, atď.) by proporcia užívania legálnych návykových látok bola 5,541. Ak by sa hodnota premennej „chodím na diskotéky/zábavy“ zvyšovala o jednotku, hodnota konštanty (užívanie legálnych návykových látok) by vzrástla o 1,023 bodu, zároveň, ak by sa hodnota premennej „čítam knihy“ zvýšila

Tabuľka 3

Regresný model využívania voľného času – ZŠ

	Neštandardizovaný koeficient		Štandardizovaný koeficient	t	p-hodnota
	B	Štandardná chyba	Beta		
Konštanta	5,541	0,483		11,464	0,000
chodím na diskotéky/zábavy	1,023	0,058	0,287	17,690	0,000
čítam knihy	-0,370	0,037	-0,156	-9,916	0,000
pripravujem sa do školy	-0,515	0,051	-0,160	-10,081	0,000
chodím na brigády	0,470	0,057	0,130	8,229	0,000
idem von s kamarátmi	0,378	0,051	0,115	7,393	0,000
chodíme s rodičmi na výlety	-0,268	0,052	-0,081	-5,124	0,000
počúvam hudbu	0,298	0,059	0,078	5,036	0,000
navštevujem krúžok	-0,168	0,035	-0,076	-4,879	0,000
rozprávam sa s rodičmi	-0,369	0,075	-0,076	-4,907	0,000
navštevujem kostol	-0,139	0,037	-0,058	-3,755	0,000
chatujem	0,095	0,034	0,044	2,845	0,004
trávim čas so súrodencami	-0,101	0,038	-0,041	-2,636	0,008

Zdroj: vlastné spracovanie autoriek

o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,370 bodu a ak by sa hodnota premennej „pripravujem sa do školy“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,515 bodov. Ďalej, ak by sa premenná „chodím na brigády“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by vzrástla o 0,470 bodu, tiež ak by sa zvýšila hodnota premennej „idem von s kamarátmi“ o jednotku, hodnota konštanty by vzrástla o 0,378 bodu. Ak by sa hodnota premennej „chodíme s rodičmi na výlety“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,268 bodu, premenná „počúvanie hudby“ by ju zvýšila o 0,298 bodu, navštevovanie krúžku by ju znížilo o 0,168 bodu, rozprávanie sa s rodičmi by ju znížilo o 0,369 bodu, navštevovanie kostola o 0,139 bodu, čítanie by ju zvýšilo o 0,095 bodu a využívanie času so súrodencami by ju znížilo o 0,101 bodu.

Súhrnne môžeme konštatovať, že prediktory, ktoré zvyšujú užívanie legálnych návykových látok u žiakov ZŠ, sú chodenie na diskotéky/zábavy, chodenie na brigády, chodenie von s kamarátmi, počúvanie hudby a čítanie. Naopak, prediktory, ktoré znižujú užívanie legálnych návykových látok, sú čítanie kníh, príprava do školy, chodenie s rodičmi na výlety, navštevovanie krúžkov, rozprávanie sa s rodičmi, navštevovanie kostola a využívanie času so súrodencami.

V tabuľke 4 je vytvorený regresný model pre stredné školy. Hodnota konštanty je 6,692, ktorá vyjadruje to, že v prípade nulovej hodnoty nezávislých premen-

Tabuľka 4

Regresný model využívania voľného času – SŠ

	Neštandardizovaný koeficient		Štandardizovaný koeficient	t	p-hodnota
	B	Štandardná chyba	Beta		
Konštanta	6,962	0,636		10,939	0,000
chodím na diskotéky/zábavy	1,547	0,071	0,412	21,672	0,000
čítam knihy	-0,345	0,059	-0,108	-5,842	0,000
pripravujem sa do školy	-0,417	0,067	-0,114	-6,179	0,000
chodím na brigády	0,515	0,063	0,148	8,231	0,000
idem von s kamarátmi	0,632	0,086	0,136	7,311	0,000
navštevujem krúžok	-0,196	0,055	-0,065	-3,578	0,000
rozprávam sa s rodičmi	-0,585	0,105	-0,099	-5,557	0,000
navštevujem kostol	-0,250	0,057	-0,079	-4,407	0,000
nudím sa	0,140	0,050	0,050	2,825	0,005
športujem	-0,258	0,069	-0,068	-3,767	0,000
hráme s rodičmi spoločenské hry	-0,276	0,085	-0,060	-3,238	0,001

Zdroj: vlastné spracovanie autoriek

ných (napr. chodím na diskotéky/zábavy, čítam knihy atď.) by proporcia užívania legálnych návykových látok bola 6,692 (teda vyššia ako v prípade ZŠ). Ak by sa hodnota premennej „chodím na diskotéky/zábavy“ zvyšovala o jednotku, hodnota konštanty (užívanie legálnych návykových látok) by vzrástla o 1,547 bodu, zároveň, ak by sa hodnota premennej „čítam knihy“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,345 bodu a ak by sa hodnota premennej „pripravujem sa do školy“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,417 bodu. Ďalej, ak by sa premenná „chodím na brigády“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by vzrástla o 0,515 bodu, tiež ak by sa zvýšila hodnota premennej „idem von s kamarátmi“ o jednotku, hodnota konštanty by vzrástla o 0,632 bodu. Ak by sa hodnota premennej „navštevujem krúžok“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by klesla o 0,196 bodu, premenná „rozprávanie s rodičmi“ by ju znížilo o 0,585 bodu a navštevovanie kostola by ju znížilo o 0,250 bodu. Ak by sa hodnota premennej „nudím sa“ zvýšila o jednotku, hodnota konštanty by sa zvýšila o 0,140 bodu, naopak ak by sa o jednotku zvýšila hodnota premennej „športujem“, hodnota konštanty by sa znížila o 0,258 bodu a hranie spoločenských hier s rodičmi by ju znížilo o 0,276 bodu.

Súhrne môžeme konštatovať, že prediktory, ktoré zvyšujú užívanie legálnych návykových látok u žiakov stredných škôl, sú chodenie na diskotéky/zábavy, chodenie na brigády, chodenie von s kamarátmi a nudenie sa. Naopak, prediktory, ktoré znižujú užívanie legálnych návykových látok, sú čítanie kníh, príprava do školy, navštevovanie krúžkov, rozprávanie sa s rodičmi, navštevovanie kostola a hranie spoločenských hier s rodičmi.

4 Záver

Pri formulovaní cieľa štúdie sme vychádzali z realizovaných výskumov, ktoré poukazujú na voľný čas ako významný prediktor užívania návykových látok u detí a mládeže. Cieľom štúdie bola identifikácia sledovaných nezávislých premenných viažucich sa na spôsoby využívania voľného času ako možných prediktorov užívania legálnych návykových látok. Po realizovaní faktorovej analýzy, ktorej výsledkom bolo identifikovanie 2 faktorov, bol vytvorený regresný model pre základné a stredné školy, ktorého výsledkom je zistenie vplyvu voľnočasových aktivít na užívanie legálnych návykových látok.

Ako protektívne faktory sa v oboch prípadoch ukázali hlavne čítanie kníh, príprava do školy, navštevovanie záujmových krúžkov, rozprávanie sa s rodičmi, navštevovanie kostola. K podobným výsledkom dospeli aj autori G. García a G. B. Torres (2012), ktorí ako protektívne faktory pred užívaním alkoholu popísali športovanie, chodenie na prechádzky s rodičmi, robenie domácich úloh a hranie

hier na PC. K najrizikovejším činnostiam podľa ich výskumu patrí chodenie von s kamarátmi.

K rovnakým záverom dospela aj autorka F. Medrut (2014), ktorá v rámci svojho výskumu poukázala na to, že dospievajúci, ktorí majú rozvinutejší spoločenský život, sú viac vystavení užívaniu návykových látok a rovesníci sú tou skupinou, ktorá dospievajúcemu najčastejšie túto látku ponúkne.

Výskum autorov M. Schaub a kol. (2010) poukázal na to, že osoby, s ktorými dospievajúci trávia voľný čas, sú dôležitejšie ako druh samotného voľného času. K rizikovým prediktorom užívania návykových látok patrí hlavne chodenie na diskotéky/zábavy, chodenie na brigády a chodenie von s kamarátmi.

U žiakov stredných škôl bola rizikovým faktorom i nuda vo voľnom čase, čo potvrdzuje zistenia autorov R. Biolcati, G. Mancini a E. Trombini (2018) a E. Seppo a E. Crowley (1991).

Môžeme skonštatovať, že výsledky výskumu potvrdzujú doteraz známe zistenia o zmysluplnom využívaní voľného času ako protektívneho faktora voči užívaniu návykových látok. Aj z tohto dôvodu je dôležité, aby na školách bola venovaná pozornosť výchove k aktívnemu využívaniu voľného času. Zároveň je potrebné poukázať na limity uskutočnenej analýzy, ktoré spočívajú v tom, že do nej neboli zahrnuté ďalšie možné prediktory užívania návykových látok ako napr. rodina, osobnostné charakteristiky a pod., ktoré neboli súčasťou výskumného nástroja.

LITERATÚRA

- Best, D., Gross, S., Manning, V, Gossop, M., Witton, J., & Strang, J. (2005). Cannabis use in adolescents: the impact of risk and protective factors and social functioning. *Drug & Alcohol Review* [serial online], 24(6), 483-488.
- Bieliková, M., & Pétiová, M. (2007). *Drogy, voľný čas a životný štýl mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2018). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychological Reports*, 121(2), 303-323.
- Caldwell, L. L., & Darling, N. (1999). Leisure context, parental control, and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance use: An ecological perspective. *Journal of Leisure Research*, 31(1), 57-77.
- ESPAD Group (2016). *ESPAD Report 2015.: Results form the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné na internete: <http://www.espad.org/sites/espad.org/files/TD0116475ENN.pdf>
- Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Fulková, E. (2008). Voľný čas a záujmová činnosť žiakov stredných škôl v súčasnosti. In *Pedagogika voľného času – teória a prax* (s. 286-293). Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.
- García, A. G., & Torres, G. B. G. (2012). Family, school and sports (fede), three areas in the lives of students in the state of Jalisco, Mexico: analysis of the use of leisure time and the use or abuse of drugs. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 12(2), 193-226.

- Gejdošová, E. (1997). *Pohľad do života stredoškôľakov – projekt: Monitoring životného štýlu stredoškolskej mládeže*. Spišská Nová Ves: Regionálny úrad verejného zdravotníctva. Dostupné na internete: <http://www.ruvzsn.sk/MZS-stredoskolskej-mladeze-rodina.pdf>.
- Gillernová, I. (2009). Spoločné činnosti rodičov a detí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 53(4), 336-348.
- Grace, M. B., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 679-710.
- Heretik, A. a kol. (2007). *Klinická psychológia*. Bratislava: Psychoprof.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Kabíček, P., & Hamanová, J. (2005). Prevence rizikového chování v dospívání. *Preventivní pediatrie – manuál pro provádění preventivních prohlídek. Postgraduální Medicína*. 7 (suppl 2), 57-60.
- Medrut, F. (2014). Peer influence as a risk factor in adolescent substance use. *Revista De Asistentă Socială*, 3, 69-77. Dostupné na internete: <https://search.proquest.com/docview/1614023592?accountid=32974>.
- Němec, J. (2010). *Výzkum zaměřený na ...: základní směry výzkumu Katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nociar, A. (2015). *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015. Závěrečná správa*. Bratislava: VÚDPaP.
- Sak, P., & Saková, K. (2004). *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda-Servis.
- Seppo, E. I., & Crowley, E. D. (1991). Adolescent substance abuse and leisure boredom. *Journal of Leisure Research*, 23(3), 260-271.
- Sharp, E. H., Coffman, L., Smith, E. A., Wegner, L., Vegnani, T., & Mathews, C. (2011). Predicting substance use behavior among South African adolescents: The role of leisure experiences across time. *International Journal of Behavioral Development*. 35(4), 343-351.
- Shinew, K. J., & Parry, D. C. (2005). Examining college students' participation in the leisure pursuits of drinking and illegal drug use. *Journal of Leisure Research*, 37(3), 364-386.
- Schaub, M., Gmel, G., Annaheim, B., Mueller, M., & Schwappach, D. (2010). Leisure time activities that predict initiation, progression and reduction of cannabis use: A prospective, population-based panel survey. *Drug and Alcohol Review*, 29, 378-384. doi:10.1111/j.1465-3362.2009.00156.x
- Šavrnöchová, M. (2015). *Závislosť od alkoholu v kontexte rodinného systému*. Belianum: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Tomčíková, Z., Veselská, Z., Madarasova-Gecková, A., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2013). Leisure time activities, parental monitoring and drunkenness in adolescents. *European addiction research*, 19(3), 141-145.
- Turček, M. (1999). Požívanie návykových látok študentmi stredných škôl. II. časť. Faktory ovplyvňujúce požívanie návykových látok. *Alkoholizmus a drogové závislosti (Protialkoholický obzor)*, 34(1), 21-32.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Ybrandt, H. (2010). Risky alcohol use, peer and family relationships and legal involvement in adolescents with antisocial problems. *Drug Education*, 40(3) 245-264.

Súhrn: Štúdia je venovaná skúmaniu potenciálnych prediktorov užívania legálnych návykových látok u detí a mládeže v kontexte využívania voľného času. Výskumnú vzorku tvorilo 5370 žiakov základných a stredných škôl vo veku od 9 do 20 rokov. V kvantitatívne orientovanom výskume, v ktorom bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie, boli sledované legálne a nelegálne návykové látky, pričom podrobnejšia analýza v kontexte voľného času bola zameraná na užívanie legálnych návykových látok. Dáta boli analyzované prostredníctvom faktorovej a regresnej analýzy. K hlavným výsledkom patrí zistenie, že k protektívnym faktorom užívania návykových látok patrí hlavne čítanie kníh, príprava do školy, navštevovanie záujmových krúžkov, rozprávanie sa s rodičmi, navštevovanie kostola a k rizikovým faktorom patrí hlavne chodenie na diskotéky/zábavy, chodenie na brigády a chodenie von s kamarátmi.

Kľúčové slová: voľný čas, legálne návykové látky

Mgr. Katarína Kohútová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Odborne sa venuje problematike užívania návykových látok deťmi a mládežou, kvalite života a syndrómu vyhorenia.

PhDr. Angela Almašiová, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. Odborne sa venuje metodológii sociálneho výskumu a problematike užívania návykových látok u detí a mládeže.

VÝTVARNÁ EXPRESIA AKO PLATFORMA POZNANIA DIEŤAŤA

DANIELA VALACHOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

USING ARTISTIC EXPRESSION AS A PLATFORM FOR LEARNING ABOUT CHILDREN

DOI: 10.2478/papd-2018-0015

Abstract:

Introduction: We perceive artistic expression as a suitable form of knowledge, investigation, and construction of understanding through the use of creative representation. The main goal of a broader conceived research then is to explore the prospects of that same artistic expression as a personal representation of a child and develop possible pedagogical diagnostics. The presented study is focused on detecting the level of trauma of refugee children and helping them to get through their suffering using artistic and pedagogical diagnostics of expression. The inquiry was carried out over two months with five children.

Methods: Methods of observation, content analysis, and unstructured interviews were used during the research. Several themes were employed in meetings, but for the purpose of this paper we will analyze only one – that being “my house”. This theme was aimed through relaxation activities with clay, finger games, own world, reconstruction, and imagination of new space. It was a joint work that reflected children’s experiences using artistic expression with the clay.

Results: Clearly, from their own creation, children transformed their house into a bridge, which could be interpreted as a transition to a better house than they have experienced. Signs that appeared in children’s creations led to following interpretations and communications that brought us closer to the children’s issues which, in turn, were often related to the disturbance they had experienced and are still experiencing.

Conclusions: It is precisely the art expression that proved to be the right mean for eliminating negative emotions and consequent problems arising from trauma. The ef-

fort of art expression is that the child, on their initiative, could break the barrier of secrecy related to his or her creation and could look for the connection between their own creation and their inner experience.

Key words: art, expression, child, pedagogical diagnostics

1 Úvod

Expresia ako odborný výraz sa používa vo viacerých odboroch rôzne. Je to výraz, ktorý viac súvisí s umeleckými odbormi, kde sa pojem používa najčastejšie. Najčastejšie sa expresia používa ako označenie procesu, ktorý dáva vonkajšiu formu vnútorným obsahom.

Expresia

Podľa Goodmana (2007) existujú dva spôsoby, akými môžeme reprezentovať skutočnosť, teda utvárať jej význam. O prvom spôsobe reprezentácie by sme mohli hovoriť ako o „nálepke“ a o druhom spôsobe ako o „vzorke“.

Pri reprezentácii významu pomocou „nálepky“ hovoríme o denotácii – niečo dostane význam tým, že je to označené pomocou slova alebo obrázku. Podľa Goodmana (2007) dávame takto významy predovšetkým veciam a udalostiam. V tomto prípade je smer referencie od označenia k veci. Existuje však aj druhý spôsob obrátenej referencie, a hovoríme o exemplifikácii. Tento spôsob spočíva v prevedení a je typický skôr pre vlastnosti a stavy. Mohli by sme ešte doplniť Ricoeurove (2004) ponímanie, v ktorom sa odlišuje význam ako vnútorný zmysel expresívneho výrazu, od významu poukazujúceho na tento vnútorný zmysel výrazu skutočnosti.

2 Výtvarná expresia v školskom prostredí

V školskej výtvarnej výchove sa pojem expresia spája s výtvarným prejavom a jeho obsahom. V tejto súvislosti je príznačná charakteristika expresie autora Slavíka, ktorý hovorí, že expresia je „špecifická, citovo zafarbená a viac alebo menej zámerne štruktúrovaná reprezentácia vnútorného sveta človeka“ (Slavík, 1997, s. 104).

Obsahové kritériá detského výtvarného prejavu

Kritériá hodnotenia všeobecne aj detského výtvarného prejavu sú predmetom rôznych diskusií odborníkov. V súčasnosti existujú najmenej dva názory. Jeden preferuje hodnotenie pomocou štandardizovaných testov a druhý preferuje vytvoriť

úplne novú koncepciu hodnotenia, takú ktorá by rešpektovala špecifiká výtvarnej tvorby dieťaťa.

Predmetom hodnotenia a diagnostikovania môže byť jednak výsledný produkt, teda detská výtvarná tvorba, alebo proces výtvarnej činnosti.

Navrhované kritériá sú orientačné, dajú sa rozšíriť, prípadne upraviť, podľa toho, ako je učiteľ odborne schopný s nimi pracovať.

Kritériá hodnotenia detského výtvarného prejavu (Valachová, 2008; 2010):

- *Fluencia* predstavuje množstvo predmetov, vecí, detailov a vyjadrených prvkov na detskom výtvore.
- *Flexibilita* obsahuje efektivitu vystihnúť témy a opakovanie znakov výtvarného zobrazenia.
- *Originalita* predstavuje použitie neobvyklých prvkov, farieb, výrazov.
- *Kompozícia* predstavuje rozmiestnenie výrazových prvkov vo formáte, funkčne zaplnený priestor detskej výtvarnej tvorby.
- *Farebnosť* predstavuje výber a použitie farieb nápadito, harmonicky a vyvážene.
- *Vedenie línií*: kvalita línie vedená ľahko, línia je jasná, hladká a primeraná technike, je zrejmy koordinovaný grafomotorický pohyb.
- *Zobrazenie postáv* obsahuje všetky časti tela, správny počet prstov, nie však vidlicovitého charakteru, je bohaté na detaily, postava má aspoň nejakú súčasť odevu, zobrazené sú všetky postavy a ich pomer veľkostí je primeraný skutočnosti.

V niektorých prípadoch je možné doplniť aj *perspektívu* a jej počiatky a ďalšie kritérium, ktorým je *využitie svetla a tieňa*.

Za negatíva v detskom výtvarnom prejave považujeme:

- nefunkčné naklonenie zobrazenia,
- negovanie výtvarného prejavu – škrtenie, gumovanie,
- negativizmus – odmietanie výtvarnej činnosti.

V procese hodnotenia dokáže učiteľka sledovať nasledujúce aspekty:

- a) Priebeh výtvarnej činnosti detí a ich výtvarný prejav. Konkrétne vplyvy edukácie na výtvarné dispozície detí, ako je výtvarná citlivosť, výtvarná predstavivosť a fantázia, a samozrejme výtvarné myslenie.
- b) Správanie detí, ktoré súvisí s hodnotením, výtvarnou tvorivosťou a výtvarným vnímaním. Prejavom je vplyv výchovy na všeobecne tvorivé, etické a intelektové dispozície detí.
- c) Vlastné konanie na edukačných aktivitách. Prejavuje sa tu učiteľovo chápanie vyučovania a jeho psychodidaktických dispozícií. Učiteľovo hodnotenie, ktoré je intuitívne, má v podstate komplexný, teda celkový charakter. Ide o okamžitú reakciu, posúdenie a o bezprostredné vyjadrenie pocitu a intuície z danej výtvarnej práce ako komplexu, vo forme verbálnej výpovede.

3 Diagnostický význam detského výtvarného prejavu

Z detskej výtvarnej tvorby možno vyčítať veľa informácií o jej tvorcovi. Úlohou učiteľa je predovšetkým pozorovať dieťa pri tvorbe a potom sa pokúsiť hodnotiť detský výtvarný prejav ako produkt alebo proces.

Banaš et al. (1989) uvádza tieto kritériá:

- *Primeranosť* výtvarného veku dieťaťa. Učiteľ si všíma, či je prejav na vyššej alebo nižšej úrovni v porovnaní s úrovňou, aká zodpovedá danému vývinovému obdobiu, prípadne veku dieťaťa.
- *Téma – námet* výtvarnej tvorby. Podľa nej možno identifikovať záujmy, postoje, emotívne vzťahy k rodičom, atď. Agresívne deti rady zobrazujú konfliktné situácie, pokojné naopak statické deje bez citového náboja.
- *Kvalita línie*. Podľa jej tvorby možno posúdiť duševné vlastnosti dieťaťa. Zdravé deti tvoria s líniou ako s výrazovým prostriedkom. Jemné línie, často prerušované, sú prejavom depresívnych a anxiózných porúch. Línie citovo kreslené sú známkou citlivej vnímavosti. Hrubé línie sa vyskytujú u agresívnych a prudko reagujúcich detí.
- *Nadmerné opravovanie, gumovanie, zosilňovanie a tieňovanie* je výrazom konfliktných momentov v osobnosti.
- *Využitie plochy papiera*. Podľa toho, ako dieťa rozloží obrazové prvky na ploche papiera, aké sú veľké a ako sú na seba nadviazané, možno posudzovať povahové vlastnosti. Napríklad depresívne deti väčšinou nevyužívajú celú plochu papiera, ale úzkostlivo umiestnia kresbu len v určitej, menšej časti. Oproti tomu sebavedomé deti pohotovo vyplnia celý papier, niekedy im nestačí ani jeho plocha.
- *Statická alebo dynamická figurálna kompozícia*. Statická kompozícia signalizuje neurotické deti. Prirodzene dynamická kompozícia je typická pre zdravé deti.
- *Farebná kompozícia*. Výber farieb tónov môže určovať duševné poruchy. Neurotické deti najčastejšie tvoria s tmavými a studenými farbami. Agresívne deti obľubujú teplé farby, najmä červenú. Úzkostlivé deti neradi pracujú s farbami a deti s ľahkým mozgovým poškodením volia nevhodné a neprimerané sfarbenie (napr. len tmavé odtiene, alebo hotový výtvar pretrú tmavou farbou).
- *Časové zvládnutie výtvarnej tvorby*. Rýchlo zvyknú výtvarne tvoriť deti nestabilné – nestále, ich výtvarný produkt je nekvalitný. Pomaly tvoria deti s pomalou reakciou a pomalými myšlienkovými pochodmi, deti nerozhodné.

Neoddeliteľnou zložkou diagnostiky výtvarného prejavu je rozhovor s dieťaťom. Počas neho máme možnosť dozvedieť sa aj to, čo sa dieťaťu výtvarným prejavom nepodarilo, dozvedieť sa a presnejšie pochopiť súvislosti, vzťahy a myšlienkové pochody dieťaťa. Do úvahy však musíme vziať celú škálu činiteľov, ktoré ovplyvňujú osobnosť dieťaťa, či už je to rodinné prostredie, aktuálna nálada, súčasný zdravotný stav a podobne.

Rozhovor o kresbe

Dôležité informácie o výtvarnom produkte získame *rozhovorom po ukončení výtvarnej tvorby*. Medzi deťmi sú rozdiely v tom, ako sa stavajú k výsledku výtvarného prejavu a tieto informácie dopĺňujú analýzu a hodnotenie detského výtvarného prejavu.

Po skončení tvorby sa môže stať, že dieťa nechce hovoriť o tom, čo zobrazilo. Nie je vhodné naliehať naň, aby niečo povedalo. V takomto prípade je lepšie, ak hovoríme my o tom, čo vidíme na detskom prejave a pýtame sa dieťaťa, či je to tak. Je tu však nebezpečenstvo, že dieťaťu vsugerujeme našu interpretáciu výtvarnej tvorby.

Na druhej strane sa môže stať, že dieťa ešte neukončilo výtvarnú tvorbu a už začne vysvetľovať, čo zobrazilo. Je vhodné pýtať sa, kto to je, koľko má rokov, čo robí, aký je, čo si myslí, napr. pri kresbe stromu sa pýtame na to, aký je to strom, kde rastie, aká je jeho história. Otázkami typu, čo by dieťa chcelo zobraziť lepšie alebo inak, sa môžeme dozvedieť niečo o osobných aspiráciách dieťaťa.

Rozhovor by sme nemali vynechať ani pri metódach odkresľovania podľa predlohy. Z takéhoto rozhovoru sa môžeme dozvedieť, či kresba bola pre dieťa náročná, ako dieťa vnímalo proces kreslenia. Pri takomto type kreslenia sa môžeme opýtať, ktorá figúra bola pre dieťa najťažšia. Prostredníctvom týchto otázok môžeme urobiť určitú korekciu výsledku. Napríklad, ak je niektorá figúra alebo obrazec nakreslený nepresne, a pritom nie je náročný, je možné, že išlo zo strany dieťaťa skôr o istú neobľúbenosť alebo podceňovanie úlohy než o nižšiu grafomotorickú schopnosť.

Ak by sme chceli uskutočniť korekciu výtvarného výkonu ako výsledku diagnostickej metódy, je vhodné hovoriť na danú tému aj s rodičmi dieťaťa. Ide o nepriame hodnotenie výtvarného prejavu dieťaťa rodičmi alebo skôr o nepriame informácie o vzťahu dieťaťa k výtvarným činnostiam, o jeho motivácii pre činnosť. Je dôležité zaujímať sa o to, či sa dieťa výtvarne vyjadruje rado, ako u neho prebiehal vývoj detského výtvarného prejavu, aké témy najčastejšie zobrazuje.

Chyby a nedostatky pri využívaní techník v diagnostike detského výtvarného prejavu

1. Ak zvolíme *nesprávnu výtvarnú techniku*, môžeme dieťa demotivovať. Takto získané údaje z výtvarného výtvoru a zistené výsledky nemusia byť validné. Výtvarnú techniku je vhodné voliť vzhľadom k obsahu zobrazenia, napr. ak deti zobrazujú svoju rodinu, je vhodné voliť výtvarné techniky, kde dieťa bude môcť zobraziť aj detaily, napr. kolorovanú kresbu. Nevhodnou výtvarnou technikou pri tematickom zobrazení rodiny je maľba temperovými farbami, pretože neumožňujú dieťaťu zobraziť dôležité detaily.
2. Ak *nebudeme dostatočne dbať na motiváciu* počas výtvarnej tvorby, môžeme tým výsledok znehodnotiť, zvlášť u detí, ktoré sú neisté, bojzlivé, príliš zamerané na

- výkon, ale aj u detí, ktoré kreslia rýchlo a nedbanlivo. Odporúčame realizovať emocionálnu motiváciu, aby bola pre deti podnetná.
3. *Skreslenie výsledkov* diagnostickej techniky detského výtvarného prejavu môže nastať v prípade, ak použijeme nevhodný výtvarný nástroj, materiál, nevhodné inštrukcie, teda ukazovatele, ktoré sú neštandardnými ukazovateľmi k výtvarnému zobrazeniu.
 4. Počas kreslenia môžeme deti stresovať, ak kladieme nesprávny *dôraz na rýchlosť a presnosť výtvarného zobrazenia*. Proces výtvarnej tvorby by mal prebiehať v pokojnej a príjemnej atmosfére, a čím je dieťa mladšie, tým viac by výtvarná tvorba mala byť hrou a zaujímavou úlohou pre deti.
 5. Počas výtvarnej tvorby sa *neodporúča hodnotiť* tvorbu detí. Je vhodné deti povzbudzovať v prípade, keď sa nám zdá, že deťom sa výtvarná úloha nedarí.
 6. Je *vhodné, ak sledujeme proces* výtvarnej tvorby dieťaťa. Inak sa ochudobňujeme o dôležité informácie o dieťati.
 7. V prípade, že po výtvarnej tvorbe nenasleduje *explorácia*, len veľmi ťažko budeme vedieť odlíšiť nedbanlivé výtvarné zobrazenie od nevydareného zobrazenia z dôvodu ťažkej úlohy, alebo aktuálne výsledky od nacvičeného zobrazenia.
 8. Výtvarnú tvorbu môžeme *nesprávne interpretovať* v prípade, ak príliš zovšeobecňujeme dosiahnuté výsledky, alebo ak ju berieme ako povinnú výbavu portfólia každého dieťaťa.
 9. *Projektívny prístup* je vhodné uprednostniť pred inými hľadiskami. Kvalitatívne hodnotenie má lepšiu výpovednú hodnotu.
 10. Výsledky, ktoré získame pomocou diagnostických techník výtvarnej tvorby, možno považovať za objektívne. Ide však len o *hypotézu*, ktorú je vhodné doplniť aj o ostatné informácie o dieťati a overiť prostredníctvom ďalších metód.

4 Výskumná sonda

V rámci širšie koncipovaného výskumu, ktorý bol zameraný na skúmanie možností výtvarného prejavu ako osobnej expresie dieťaťa a možnosti jeho výtvarno-pedagogickej diagnostiky, uvádzame v rámci príspevku len jednu menšiu sondu.

Cieľom sondy bolo prostredníctvom výtvarno-pedagogickej diagnostiky expresie spoznať úroveň traumy detí utečencov a pomôcť im preniesť sa cez skúsenostnú traumy.

Výtvarná expresia prostredníctvom rôznych výtvarných techník a výtvarnej intervencie by mala deťom pomôcť preniesť zážitky do výtvarnej expresie.

Jednotlivé stretnutia s deťmi boli pripravené a konzultované, boli realizované v priebehu dvoch mesiacov. Miesto realizácie sa nachádza v Nitre, kde v skupine bolo päť detí vo veku 6-12 rokov.



Obr 1. Môj dom – spoločná tvorba (archív autorky)

Ako metódy zberu dát boli použité pozorovania, obsahové analýzy a neštruktúrovaný rozhovor (Gavora, 2001).

Na stretnutiach boli použité viaceré témy, v príspevku budeme analyzovať len jednu – môj dom. Počas priebehu bolo potrebné, aby sme sa s deťmi zoznámili a deti boli ochotné spolupracovať, čo trvalo niekoľko stretnutí, pokiaľ sme získali ich dôveru. Téma bola zameraná na relaxáciu pomocou hier s hlinou, prstové hry, imagináciu nového priestoru, vlastného sveta, rekonštrukciu. Išlo o spoločnú tvorbu, ktorá vo výslednom produkte veľmi dobre odrážala zažité skúsenosti detí vo výtvarnej expresii tvorby s hlinou.

Z výtvoru je zrejmé, že deti svoj dom pretvorili do mosta, ktorý je možné interpretovať ako prechod do lepšieho domu ako zažili. Napriek spoločnej tvorbe sme sa snažili pristupovať k deťom individuálne a podporovať ich v tvorbe.

Môžeme povedať, že znaky, ktoré sa objavili vo výtvoroch detí, nás viedli k následnej interpretácii a komunikácii, ktorá nás priviedla ku problémom detí, ktoré často súviseli s traumou, ktorú prežili a prežívajú. Práve výtvarná expresia sa ukázala ako správny prostriedok na elimináciu negatívnych emócií a následných problémov prameniacych z prežitej traumy.

5 Záver

Snahou výtvarnej expresie je, aby dieťa samo z vlastnej iniciatívy vedelo prelomiť bariéru tzv. mlčanlivosti o svojej tvorbe a aby samo hľadalo súvislosti vlastnej tvor-

by s jeho vnútorným prežívaním. Snahou je priviesť dieťa k jeho vlastnej expresii. Akoukoľvek výtvarnou činnosťou dáva dieťa okolitému svetu najavo, čo prežíva, čo cíti, aké poznatky má osvojené v rámci poznania. Je prirodzené, ak prijímateľ, pre ktorého je táto správa adresovaná, z prvotného pohľadu úplne nepochopí, čo sa mu dieťa snažilo „povedať.“ Práve vtedy je vhodné podnietiť dieťa k bližšiemu predostretiu tvorby – výtvarnou expresiou.

LITERATÚRA

- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Banaš, J., Geró, Š., Jusko, A., & Šefranková, E. (1989). *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00013-9.
- Gavora, P. (2001). *Úvod do pedagogického výskumu* (3. vyd.). Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění, nástin teorie smbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- Kováčová, B., & Guillame, M. (2012.) *Art vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978 -80-8082-401-3.
- Ricoeur, P. (2004). *Úkol hermeneutiky*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-185-0.
- Slavík J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80 718 443 73.
- Šabouk, S. (1969). *Jazyk umění*. Praha: Nakladatelství Svoboda. Edice AKT.
- Uždil, J. (1987). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Uždil, J. (1988). *Medzi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Valachová, D. (2005). *Výtvarný projev dětí z multikultúrného prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika. ISBN 80-88714-02-8.
- Valachová, D. (2008). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-303-9.
- Valachová, D. (2010). *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2778-7.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení: Gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80- 7184-975-8.

Súhrn: Pojem expresia môžeme v najširšom slova zmysle vnímať ako výraz, to znamená konkrétne, materiálne alebo telesné, zmyslovo vnímateľné vyjadrenie nejakého konkrétneho významu. Okrem toho expresia predstavuje proces, ktorý dáva vonkajšiu formu rôznym vnútorným obsahom. Kľúčovými aspektmi expresie je pohyb znútra von a akcent na emocionálnu a citovú povahu obsahov. Na základe uvedeného je možné výtvarnú expresiu vnímať ako vhodnú formu poznávania, diagnostikovania a konštruovania poznania prostredníctvom výtvarného vyjadrenia.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. je vysokoškolskou pedagogičkou na katedre Výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej pedagogickej, vedeckej a publikačnej činnosti sa venuje výskumu detského výtvarného prejavu a jeho špecifík vzhľadom ku kultúrnym a sociálnym odlišnostiam, kreativite v detskom výtvarnom prejave, emocionalite a axiológii a ich prejavom v expresívnom zobrazení a výtvarnej edukácii v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Je autorkou viacerých monografií a desiatok vedeckých a odborných článkov publikovaných doma a v zahraničí.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **52**, 2018, č. 2, s. 173–182.

VEDECKÉ ZÁKLADY ZAVRHNUTIA RODIČA

WILLIAM BERNET – JOZEF TINKA

*Vanderbilt University, Harvard Medical School, Nashville, USA
Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave*

SCIENTIFIC BASIS OF PARENTAL ALIENATION

DOI: 10.2478/papd-2018-0016

Abstrakt:

The authors of the study analyze the international scientific discourse of parental dismissal as a specific phenomenon, which is the attribute to abnormal and pathogenic behavior of children who are in a highly conflicting divorce or gait of their parents. They point to the difference between phenomena such as estrangement and alienation, which the critics of parental disclaimer share. In the case of theft, the psychological anomaly is the basis for the child's reaction to ill-treatment by a strange parent. When the dismissal is the result of manipulation of the parent who has the child in power and the brainwashing method seeks to displace the attachment from the child's psyche to the other parent. An analysis of the psychopathological phenomenon, referred to as parental alienation, is based on research data gathered by a community of about 400 experts from 45 countries of the world. The concept of parental dismissal has become part of three new diagnoses in the DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders in the US), which form the medical basis for understanding the unwarranted aggressive rejection of a non-parent. The study provides an overview of the state of the latest scientific knowledge and offers opportunities to assess parental dismissal in the context of ICD 10 (International Classification of Diseases). The results of this study are basic findings that clearly confirm that parental abortion is an abnormal state of the child's psyche, which becomes a public health problem and instead of a controversial discourse among professionals, they should seek synergy that would bring a more significant shift in prevention and therapies of parental dismissal.

Key words: parental estrangement, parental alienation, attachment, brainwashing.

Prišlo: 15.1.2018. JT, Fakulta masmediálnej komunikácie, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, E-mail: jozef.tinka@ucm.sk

William Bennett, Vanderbilt University; Harvard Medical School, 211 Medical Center Drive, Nashville, TN 37232 USA

E-mail: william.bernet@vanderbilt.edu

1 Úvod

V rozvodových a porozvodových situáciách veľmi často dochádza k vystupňovaniu vzťahových konfliktov rodičov a v nadväznosti na to k traumatizácii detí, ktoré sa bežne stávajú súčasťou animóznej rodinnej klímy. Pojmom rozvod budeme v našom príspevku označovať rozpad nukleárnej rodiny bez rozdielu, či jej základom bolo manželstvo alebo kohabitácia rodičov.

V dôsledku patologicky utváraných rodinných vzťahov dochádza k narušeniu emocionálnej konsonancie a identifikácie detí, čo vyvoláva dlhodobý stres, spôsobujúci závažné zmeny v psychike dieťaťa. Jednou z foriem rodinnej patológie je direktívne hostilná manipulácia dieťaťom proti primárne vzťahovej osobe, ktorá je pre dieťa objektom spontánneho naplnenia potrieb bezpečia a istoty, lásky, prijatia a spolupatričnosti (Maslow, 2014). Pri dlhšom prežívaní rodinnej hostility dochádza k post-traumatickým stresovým poruchám, ktoré sú spúšťačom disociatívnych fenoménov. Disociácia (rozštep, štiepenie) sa v psychológii chápe ako mechanizmus obrany, ktorého úlohou je vzájomná separácia sebe protikladných primitívnych afektov zafixovaných vo vedomí. Izoluje od seba internalizované zobrazenie seba a objektu, vzájomne spojené uvedené afekty. M. Kleinová sa zaoberala procesmi štiepenia v ranom detstve. Podľa nej sú silnými stimulmi pre libidózne a deštruktívne prežívanie opakujúcej sa skúsenosti (dojčaťa) uspokojenia a odopretia. *„Ak sú prsníky zdrojom uspokojenia, sú prežívané ako „dobré“, ak sa stanú zdrojom odopretia, sú nenávidené a vnímané ako „zlé“.* Tento silný protiklad medzi dobrými a zlými prsníkmi je z veľkej časti dôsledkom nedostatočnej integrácie Ja ako aj procesov štiepenia, ktoré vo vnútri Ja prebiehajú“ (Kotasová, 2000).

Disociatívna patológia sa prejavuje v psychickom fenoméne, ktorý sa označuje ako zavrhnutie rodiča a ktorý je atributívny patologickou zmenou osobnosti dieťaťa. Incidencia zavrhnutého rodiča má svoju genézu v hostilnej rodinnej situácii a manipulácii dieťaťom zo strany preferenčného¹ rodiča.

Problematikou zavrhovania rodiča sa prioritne zaoberá svetová študijná skupina PASG² so sídlom v Nashville (USA), ktorá združuje viac ako 400 odborníkov zo 45 krajín sveta, medzi nimi i dvoch zástupcov zo Slovenskej republiky. V našom príspevku predkladáme analytický prehľad o stave odborného a vedeckého diskurzu o fenoméne zavrhnutého rodiča, ktorý vychádza zo systematického zhromažďovania vedeckých informácií na pôde PASG a z vlastnej výskumnej činnosti autorov. Cieľom je ponúknuť propedeutiku zavrhovania rodiča ako premisu pre skúmanie tejto disociatívnej poruchy v podmienkach Slovenskej republiky.

¹ Preferenčný rodič je rodič, ktorý má po rozpade rodiny dieťa vo svojej osobnej starostlivosti.

² PASG – Parental Alienation Study Group

2 K pojmu zavrhnutia rodiča

Väčšina súčasných autorov používa pojem *odcudzenie* (estrangement) v prípade pochopiteľného a legitímneho odmietania rodiča dieťaťom, ku ktorému dochádza vtedy, keď sa rodič správa hrubo alebo dieťa vážne zanedbáva či zneužíva. Pojem *zavrhnutie* – alienation (Bernet, 2015) sa vzťahuje na neodôvodnené odmietnutie zavrhnutého rodiča. Bezdôvodné zavrhovanie rodiča je základným rysom tohto javu.

Vedecká obec, zaoberajúca sa fenoménom zavrhnutého rodiča, sa zhodla na takejto definícii: „*Dieťa – zvyčajne také, ktorého rodičia prechádzajú vysoko konfliktným rozvodom alebo odlúčením – sa silne spája s jedným rodičom (preferovaným rodičom) a odmieta vzťah s druhým rodičom (odcudzeným rodičom) bez legitímneho odôvodnenia.*“

Jednoznačne treba povedať, že zavrhnutie rodiča spôsobuje zlé zaobchádzanie s deťmi.

2.1 Úrovne závažnosti zavrhovania rodiča

Závažnosť zavrhovania rodiča je založená na správaní dieťaťa, nie na správaní zavrhujúceho rodiča. V klinickej praxi môžeme pozorovať tri stupne:

Lahký stupeň: dieťa sa sťažuje, že trávi čas s odmietnutým rodičom, ale ide a má sa dobre.

Mierny stupeň: dieťa sa sťažuje a je v opozícii pred a počas obdobia stráveného s odmietnutým rodičom.

Ťažký stupeň: dieťa sa neochvejne odmieta stretnúť so zavrhnutým rodičom a vyhráža sa mu útekem.

2.2 Inštitucionálne názory na zavrhovanie rodiča

Americká akadémia detskej a adolescentnej psychiatrie (AACAP) v roku 1997 zverejnila *Praktické parametre hodnotenia starostlivosti o dieťa*. Výslovne odkazuje na *zavrhnutie rodiča*: „*Počas sporu o opatrovníctvo sú chvíle, kedy môže byť dieťa extrémne nepriateľské voči jednému z rodičov. (...) Posudzovateľ musí posúdiť toto zjavné odcudzenie a vytvoriť hypotézu jeho pôvodu a významu. Niekedy sú negatívne pocity voči jednému rodičovi katalyzované a podporované druhým rodičom; niekedy sú výsledkom vážnych problémov vo vzťahu k odmietnutému rodičovi.*“

Združenie rodinných a zmierovacích súdov (AFCC) v roku 2006 (Baker et al. 2011) zverejnilo *Modelové štandardy praxe pre hodnotenie starostlivosti o dieťa*. V tom dokumente sa uvádza: „*Oblasti ďalšieho špecializovaného vzdelávania zahŕňajú ... hodnotenie odolnosti detí voči tráveniu času s rodičom alebo opatrovníkom*

a obvinenia z pokusov o odcudzenie detí od rodiča, opatrovníka alebo iných významných osôb.“ Združenie AFCC uskutočnilo prieskum na vzorke 300 členov, ktorí sa v roku 2010 zúčastnili konferencie o zavrnutí rodiča. Takmer všetci respondenti (98 %) na otázku, či si myslia, že niektoré deti sú manipulované jedným rodičom, aby iracionálne a neoprávnené odmietli druhého rodiča, odpovedali súhlasne. Otázka odráža podstatu zavrnutého rodiča v tom, že zavrnutý rodič nenesie vinu za to, že ho dieťa odmieta.

Americká psychiatrická asociácia (APA) v roku 2013 zverejnila Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch, piate vydanie (DSM-5). Meritórne slová „zavrnutie rodiča“ síce nie sú v DSM-5 priamo zahrnuté, ale koncept zavrnutého rodiča vyjadrujú tri nové diagnózy.

Americká psychologická asociácia (APA) vydala v roku 2015 príručku forenznej psychológie (Cutler & Zapf, 2015), ktorá obsahuje kapitolu o starostlivosti o dieťa a o prístupových právach; v nej je sekcia „zavrnutie dieťaťa“, ktorá vychádza z diel Wallersteina a Kellyho, Gardnera, Kellyho a Johnstona a Drozda a Olesena.

Americká advokátska komora (ABA) v roku 1991 a 2013 zverejnila štúdie od S. S. Clawara a B. V. Rivlina *Deti držané ako rukojemníci*, ktoré obsahujú údaje z viac ako tisíc rodín. Autori zoširoka opisujú programovanie a vymývanie mozgov deťom. Závažnejšie prípady sa zhodujú s konceptom zavrnutia rodiča.

Americká akadémia manželských právnikov (AAML) v roku 2015 zverejnila dokument *Rezidenčné usmernenia zamerané na deti*, v ktorom síce nepoužíva výraz „zavrnutie rodiča“, ale jednoznačne tento koncept opisuje: „Dieťa môže tiež odolávať rodičovstvu kvôli vykonštruovaným alebo zvýšeným obavám, týkajúcich sa rodiča, ktoré môžu byť podporované neodopretým rodičom. V prípadoch, keď sú obavy nepodložené alebo prehnané, je skorý a prebiehajúci súdny zásah nevyhnutný na zastavenie správania rodiča a vykonanie okamžitých opatrení proti porušovaniu súdnych príkazov.“

Americká profesionálna spoločnosť o zneužívaní detí (APSAC) v roku 2016 prišla s dokumentom *Pozícia k tvrdeniam o zlom zaobchádzaní s deťmi a násilie blízkeho partnera pri rozvode/rozpade rodičovských vzťahov*, v ktorom tvrdí, že „ak je medzilidské násilie nepravdepodobné, jedným z možných vysvetlení falošného obvinenia môže byť pokus o odcudzenie dieťaťa od rodiča. ... Takáto indoktrinácia je forma psychického týrania.“

Encyklopédia forenznej vedy (Kenan & Bernet, 2009) ku konceptu zavrňovania rodiča uvádza: „Takmer všetci profesionáli z oblasti duševného zdravia, ktorí pracujú s deťmi počas rozvodu, súhlasia s tým, že tento fenomén nastáva, to znamená, že deti z rozvádajúcej sa rodiny, ktorej rozvod má ťažký príbeh, niekedy gravitujú na jednu stranu konfliktu a považujú jedného rodiča za úplne dobrého a druhého rodiča za úplne zlého, a to bez akéhokoľvek racionálneho dôvodu. Avšak mnohí profesionáli, ktorí pracujú v tejto oblasti, nehovoria o tomto stave ako o syndróme.“

3 Koncept zavrnutia rodiča v DSM – 5

Koncept zavrnutia rodiča vyjadrujú tri diagnózy v diagnostickom manuáli chorôb, platnom v Spojených štátoch amerických, a v kontexte diagnostikovania tolerovanom aj v Európe.

1. Dieťa zasiahnuté utrpením z rodičovských vzťahov: „negatívne následky konfliktu medzi rodičmi (napr. vysoká úroveň konfliktu, strachu alebo znevažovania) na dieťa v rodine.“
2. Reláčny (vzťahový) problém rodiča a dieťaťa: „úmyselné verbálne alebo príznačné konanie rodiča, alebo opatrovníka dieťaťa, ktorého následkom alebo predpokladaným možným následkom je značná psychická ujma u dieťaťa.“
3. Psychologické zneužívanie detí: „poškodenie /opustenie ľudí alebo vecí, na ktorých dieťaťu záleží.“

4 Výber vybraných kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumov

Výskumom zavrnutia rodiča sa zaoberajú vedci v 38 krajinách (v Slovenskej republike nikto; s výnimkou úzkej skupiny odborníkov v mimovládnej organizácii Rada pre práva dieťaťa). Databáza PASG obsahuje zatiaľ 800 záznamov o kvalitatívnych výskumoch a 200 záznamov o kvantitatívnych výskumoch zavrnutia rodiča (www.mc.vanderbilt.edu/pasg). Pri zadaní kľúčových slov „Parental alienation syndrome“ do vyhľadávачa Google sa zobrazí 36 200 výsledkov.

Posudzovali sme 18 kvantitatívnych výskumných štúdií, uverejnených v odborných časopisoch. Zaoberali sme sa normami, ktoré súdy v USA používajú na zisťovanie vedeckej hodnoty psychologických teórií, akými je aj zavrnutie rodiča, a na preukázanie toho, ako teória zavrnutia rodiča spĺňa vedecké štandardy. Zhrnutie poskytuje štúdia *Výskum zavrnutého rodiča a Daubertove štandardy*, publikovaná v príručke pre právnych odborníkov a odborníkov na duševné zdravie, vydaná v roku 2013 pod názvom *Zavrnutie rodiča* (Baker, 2013).

M. Saini a kol. (2016) v empirickej štúdií, vychádzajúcej z analýzy 58 kvantitatívnych výskumných štúdií publikovaných v odborných časopisoch, dospel k poznaniu, že *„existuje nezvyčajná zhoda o stratégiách správania, ktoré rodičia môžu využiť na potenciálnu manipuláciu citov ich detí, postoja a presvedčenia, spôsobmi, ktoré môžu narúšať ich vzťah s druhým rodičom. Súbor príznakov alebo správania, ktoré poukazujú na prítomnosť zavrnutia u dieťaťa, možno spoľahlivo identifikovať.“*

4.1 Kvalitatívny výskum u Gardnera

Richard Gardner (1985) systémovo sledoval trendy v rozvodovom súdnom procese a v spore o starostlivosť o dieťa. Pozoroval a vyhodnocoval starostlivosť o dieťa

u mnohých rozvedených a rozvádzajúcich sa rodín a zistil, že primárnym prejavom syndrómu zavrhnutého rodiča (PAS – parental alienation syndrome) je kampaň očierňovania druhého rodiča namierená na dieťa, kampaň, ktorá nemá žiadne opodstatnenie. Táto porucha je výsledkom kombinácie indoktrinácie odcudzujúceho rodiča a vlastný príspevok dieťaťa k hanobeniu odcudzeného rodiča.

Kritici PAS nemajú pravdu v tom, že Gardner nemal žiadne empirické dôkazy. Gardnerova metodológia – zhromažďovanie údajov zo svojej lekárskej praxe a ich organizácia do klinického syndrómu – to je to, čo lekári robia už stovky rokov. (Napríklad: George Huntington – chorea, 1872; Leo Kanner – „Detský autizmus“, 1943 a iné.)

4.2 Kvalitatívny výskum u Warshaka

Richard A. Warshak zverejnil výsledky svojich výskumov v rozsiahlom diele *Rozvodové jedy* (2001, 2010). Ide o najčítanejšiu knihu na tému zavrhnutia rodiča. Vyšla v USA, Chorvátsku, Českej republike, Fínsku, Japonsku a Južnej Kórei. Neobsahuje žiadne štatistiky, ale desiatky zaujímavých, znepokojujúcich a provokatívnych kazuistík. Vysvetľuje výskyt a príčiny zavrhnutia rodiča, a čo s tým robíť.

4.3 Kvantitatívny výskum u Burrillovej

Janelle Burrill (2001) skúmala syndróm zavrhnutého rodiča v súdnych konaniach, týkajúcich sa starostlivosti o deti. Sledoval 30 rodín s nevyriešenými spormi o deti a klasifikoval 59 detí, u ktorých zistil tieto stupne závažnosti zavrhnutia rodiča:

- a) ľahký stupeň (22): dieťa opakuje negatívne vyhlásenia, ale chodí na návštevy k zavrhnutému rodičovi;
- b) mierny stupeň (17): znevažovanie a hnev, dieťa sa vyhýba návštevám;
- c) ťažký stupeň (20): dieťa nenávidí rodiča, odmieta návštevy.

Klasifikácia 30 zavrhnutých rodičov:

- a) Ľahký stupeň: túžba po pomste; mierne programovanie; silné uprednostnenie primárnej starostlivosti o dieťa, ale rodič verí, že odcudzený rodič by sa mal podieľať na starostlivosti.
- b) Mierny stupeň: zúrivosť z pocitu odmietnutia; zadržava dieťa; opakované negatívne pripomienky týkajúce sa druhého rodiča; naznačuje, že druhý rodič je „nebezpečný“.
- c) Ťažký stupeň: rodič je posadnutý zlosťou; fanaticky zabráňuje návštevám dieťaťa; je často paranoidný; nedodržiava súdne príkazy.

Autorka konštatuje, že čím viac negatívnych príznakov mali rodičia, tým negatívnejšie sa dieťa správalo. Deti patriace do skupiny „ťažký“ sú viac znepokojené/rozčúlené ako deti patriace do skupiny „mierny“. Zdá sa, že výsledky tejto štúdie podporujú existenciu PAS.

4.4 Kvantitatívny výskum Bakera a Darnalla

Autori Douglas C. Darnall a Amy J. L. Baker (2007) konštruktívne skúmali osem symptómov vážnej formy syndrómu zavrhnutého rodiča. Sledovali 68 samoidentifikovaných odcudzených rodičov, ktorých deti „*nechcú mať nič spoločné s rodičom a prístup rodiča k dieťaťu bol v najlepšom prípade minimálny*“ (ťažké zavrhnutie rodiča).

Osem príznakov zavrhnutého rodiča sa objavilo „často“ alebo „vždy“ vo väčšine rodín:

Kampaň očierňovania.....	88 %
Slabé, povrchné odôvodnenie zavrhovania	98 %
Nedostatok ambivalentnosti	97 %
Trvá na tom, že nie je ovplyvnený/á inými osobami	95 %
Žiadny pocit viny alebo výčitky	89 %
Vždy na strane preferovaného rodiča	100 %
Používa prevzaté frázy	79 %
Odmieťa ďalšiu rodinu zo strany zavrhnutého rodiča.....	77 %

Vo všeobecnosti tieto zistenia podporujú Gardnerove pozorovania, týkajúce sa konštelácie 8 symptómov syndrómu zavrhnutého rodiča. Tento výskum by mal pripraviť pôdu pre vývoj spoľahlivých a hodnotiacich nástrojov na identifikáciu syndrómu zavrhnutého rodiča.

4.5 Kvantitatívny výskum Gordona a ďalších autorov

Autori Gordon, R. M., Stoffey, R., & Bottinelli, J. (2008) použili na detekciu syndrómu zavrhnutého rodiča test MMPI-2 (Minnesotský viacfázový osobnostný inventár). Sledovali 76 prípadov, kde bol identifikovaný PAS a 82 prípadov, pri ktorých sa PAS nekontroloval.

Subjekty boli identifikované ako:

- a) zavrhujúci rodič,
- b) cieľový rodič (rodič, na ktorého bolo zavrhnutie nasmerované),
- c) riadiaci rodič.

Výsledky testovania významne podporili Gardnerovu definíciu syndrómu zavrhnutého rodiča.

5 Zavrhnutie rodiča podľa MKCH-10

Základný právny rámec pre syndróm zavrhnutého rodiča poskytuje Dohovor o právach dieťaťa, ktorý prikazuje, že záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akýchkoľvek postupoch týkajúcich sa detí. Nálezy Ústavného súdu SR tento rámec rozširujú a odkazujú, že pri hľadaní najlepšieho záujmu v prospech detí treba rešpektovať najnovšie poznatky a nemožno stavať na zabehnutých postupoch a modeloch správania a vnímania života.

Podľa ministerstva zdravotníctva sa v slovenskej medicínskej praxi postupuje podľa medzinárodnej klasifikácie chorôb MKCH-10, ale v praxi sa niekedy toleruje aj americký klasifikačný systém DSM-5, najmä ako pomôcka pri bližšej špecifikácii chorôb (napríklad pri syndróme ADHD). Ministerstvo uvádza, že oba klasifikačné systémy sa postupne približujú.

Podľa českých odborníkov J. Švarca a E. Bakaláře ponúka medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10) rôzne možnosti ako syndróm zavrhnutého rodiča diagnostikovať:

- F92.8 a F93.8 Iné špecifikované poruchy správania a/alebo emócií v detstve;
- F91.0 Porucha správania, viazaná na vzťahy v rodine;
- Z63.5 Rozpad rodiny a odcudzenie;
- Z61.0 Strata láskyplného vzťahu v detstve;
- Z62.0 Iné problémy spojené s výchovou;
- Y07.1 Syndróm zlého zaobchádzania rodičom.

S príznakmi, podľa ktorých možno identifikovať syndróm zavrhnutého rodiča, pracuje Ministerstvo zdravotníctva SR v Odbornom usmernení (2012), v ktorom stanovuje postup pri diagnostikovaní zlého zaobchádzania s deťmi a ukladá označovacie povinnosti zdravotníckym zariadeniam.

Ak teda prijmeme premisu, že syndróm je označenie pre doteraz neobjasnené ochorenie, ak vezmeme za základ diagnostikovania syndrómu súbor príznakov, ktoré klasifikoval Gardner a ktoré sú všeobecne známe z klinickej praxe, a tieto príznaky porovnáme s príznakmi chorôb klasifikovaných v MKCH-10; ak ako pomôcku zohľadníme diagnózu podľa DSM-5, a ak v tomto kontexte budeme interpretovať špecifikáciu pojmov a príznakov v odbornom usmernení ministerstva zdravotníctva, tak potom je explicitne jasné, že syndróm zavrhnutého rodiča je klinický jav, ktorý reflektuje aj európsky medicínsky diagnostický manuál. K takémuto algoritmu diagnostikovania syndrómu zavrhnutého rodiča napokon odkazuje aj Dohovor o právach dieťaťa, že záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akýchkoľvek postupoch, ktoré sa ho týkajú. Súčasný stav vedeckého poznania umožňuje už celkom spoľahlivo identifikovať príčiny a dôsledky zavrhovania rodiča bez toho, aby samotný pojem *zavrhnutie rodiča* explicitne etymologicky vyjadroval označenie samostatnej medicínskej diagnózy. Stav, kedy sa istá patológia inak vyjadruje v bežnom jazyku, a inak

v medicínskej terminológii, nie je nijakou výnimkou. Dobrou správou však je, že pri príprave diagnostického katalógu MKCH-11 (ICD-11), ktorý má byť prijatý v roku 2018, sa už pracuje aj s konceptom zavrhnutia rodiča.

LITERATÚRA

- Ackerman, M. J., & Gould, J. W. (2015). Child Custody and Access. In B. L. Cutler & P. A. Zapf, *APA Handbook of Forensic Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Baker, A. et al. (2011). Brief Report on Parental Alienation Survey. In *Newsletter of Association of Family and Conciliation Courts*.
- Baker, A. J. L. (2013). Parental Alienation Research and the Daubert Standards. In D. Lorandos, W. Bernet, & R. S. Sauber, *Parental Alienation: The Handbook for Mental Health and Legal Professionals*. Springfield: Charles Thomas-Publisher.
- Cautin, R. L., & Lilienfeld, S. O. (2015). *The Encyclopedia of Clinical Psychology*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Kenan, J., & Bernet, W. (2009). Parental Alienation. In A. Jamieson & A. A. Moenssens, *The Encyclopedia of Forensic Science*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Kotasová, J. (2000). Disociatívni poruchy v prožívání dětí. *Česká a slovenská Psychiatrie*, 96(4), 210-216.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Odborné usmernenie Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky o príznakoch a diagnostike zanedbávania, týrania alebo zneužívania maloletej osoby a o postupe poskytovateľov zdravotnej starostlivosti pri oznamovaní podozrenia na zanedbávanie, týranie a zneužívanie maloletej osoby. Číslo: 07566-2012-OZS (2012). In *Vestník Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky*, 60, 305-312, čiastka 39-60. Dostupné na internete: www.health.gov.sk.
- Saini, M. et al. (2016). Empirical Studies of Alienation. In L. Drozd et al., *Parenting Plan Evaluations. Applied Research for the Family Court*. Oxford: Oxford University Press.
- Tinka, J. (2015). Úvod ku konceptu infektu detskej duše a náčrt riešenia tejto sociálnej pandémie. In Z. Vojtová (2015). *Zborník XXIV: Konferencia: Dieťa v ohrození XXIV.: Preventívne potencie školského poradenského systému v SR*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Súhrn: Autori v štúdií analyzujú medzinárodný vedecký diskurz zavrhnutia rodiča ako špecifického javu, ktorý je atributívny pre abnormné a patogenitné správanie detí, ktoré prechádzajú vysoko konfliktným rozvodom alebo rozchodom svojich rodičov. Poukazujú na rozdiel medzi javmi odcudzenie (estrangement) a zavrhnutie (alienation), ktoré kritici zavrhovania rodiča stotožňujú. Pri odcudzení je základom psychickej anomálie reakcia dieťaťa na zlé zaobchádzanie zo strany odcudzeného rodiča. Zavrhnutie je výsledkom manipulácie rodiča, ktorý má dieťa v moci a metódou „vymývania mozgu“ (brainwashing) sa usiluje vytesniť zo psychiky dieťaťa vzťah (attachment) k druhému rodičovi. Analýza psychopatologického fenoménu, označovaného ako zavrhovanie rodiča (parental alienation), vychádza z výskumných dát, zhromaždených komunitou asi 400 odborníkov zo 45 krajín sveta. Koncept zavrhovania rodiča sa stal súčasťou troch nových diagnóz v DSM-V (Diagnostický a štatistický manuál duševných porúch v USA), ktoré vytvárajú

medicínsku bázu pre pochopenie bezdôvodného agresívneho odmietania nepreferenčného rodiča. Štúdia poskytuje prehľad stavu najnovšieho vedeckého poznania a ponúka možnosti ako posudzovať zavrhovanie rodiča v kontexte MKCH 10 (Medzinárodná klasifikácia chorôb). Výsledkom predkladanej štúdie sú poznatky, ktoré jednoznačne potvrdzujú, že zavrhovanie rodiča je abnormálny stav detskej psychiky, ktorý sa stáva problémom verejného zdravia a namiesto polemického diskurzu medzi odborníkmi by sa mala hľadať synergia, ktorá by priniesla významnejší posun pri prevencii a terapii zavrhovania rodiča.

William Bernet, MD. je profesorom na Katedre psychiatrie na Vanderbiltovej univerzite v Nashville (USA). Forezný psychiater v civilných i trestných veciach, ktorý hodnotí dospelých, deti a rodiny v krízových situáciách po rozpade rodiny. V spoluautorstve so sudcom Donom Ashom napísal knihu Deti v rozvodoch. V roku 2010 zverejnil charakteristiku fenoménu zavrhnutie rodiča pre diagnostický manuál chorôb DSM-5 a ICD-11. V roku 2014 v spoluautorstve vydal monografiu Rodičovské odcudzenie: Príručka pre duševné zdravie a právnych odborníkov (Demosthenes Lorandos, William Bernet a S. Richard Sauber). Špecializuje sa na genotypizáciu žalovaných, opatrovníctvo dieťaťa a spory týkajúce sa obvinení zo sexuálneho zneužívania detí. Je členom mnohých významných stavovských a vedeckých spoločností; od roku 1970 je doživotným členom Americkej psychiatrickej asociácie APA, 33 rokov bol členom Americkej akadémie psychiatrie a práva, desať rokov členom Konferencie pre spravodlivosť pre deti (Children's Justice Conference). Je prezidentom celosvetovej siete odborníkov Parental Alienation Study Group so sídlom v Nashville, USA.

PhDr. Jozef Tinka, PhD. pôsobí na Fakulte masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, kde vyučuje, okrem iného, metodológiu spoločenských vied. Má multidisciplinárne vzdelanie z filozofie, sociológie, psychológie a mediológie. Špecializuje sa na problematiku zavrhovaného rodiča; je členom a exkluzívnym zástupcom Slovenska v celosvetovej sieti vedeckých a odborných pracovníkov PASG (Parental Alienation Study Group) so sídlom v Nashville. Je editorom a autorom kapitol v monografii nemeckého lekára Wilfrida von Boch-Galhaua „Zavrhnutie rodiča a syndróm/porucha zavrhnutého rodiča. Vážna forma psychického týrania detí.“ Publikoval odborné state a odborno-popularizačné články o zavrhovaní rodiča, vykonáva longitudinálny výskum tohto psychopatologického fenoménu a pôsobí ako aktivista v Rade pre práva dieťaťa.

Prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc. – medailón

PÁR SLOV O NAŠOM LÁĐOVI

DOI: 10.2478/papd-2018-0017

Minulosť, prítomnosť a budúcnosť bývajú v zložitom prelínaní často predmetom sci-fi scenárov filmových či literárnych spracovaní rozličnej umeleckej úrovne. No aj bežná realita ponúka možnosti prepojenia týchto časových úsekov vtresnaných do večnosti plynutia času. Existujú ľudia, ktorých výsledky práce v minulosti určujú našu súčasnosť a zároveň predikujú budúcnosť v oblasti tvorby či výskumu, ktorý si zvolili za svoju metú.

Máme tú česť tieto riadky venovať práve človeku, ktorý staval krédo vysokej odbornosti nášho časopisu od jeho vzniku, samozrejme okrem iných vysoko vedecko-odborných aktivít, ktoré vo svojom tvorivom živote realizoval. Psychológ, pedagóg, prekladateľ a hlavne Človek, ktorého atribúciami sú rozhodne pracovitosť, láskavosť a pochopenie druhých.

Takých ľudí je určite viac, no vo vzťahu k odbornej a profesionálnej zameranosti autorov tohto pozdravného príspevku určite len jeden: Pán prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc., náš obdivuhodný dlhoročný spolupracovník, ktorý je „dušou“ vzniku patopsychológie ako akademickej disciplíny. V prvých fázach kreovania tejto psychologickéj disciplíny bol jedným z najbližších spolupracovníkov doc. M. T. Bažányho, CSc., zakladateľa najvýznamnejšej inštitúcie v oblasti detskej psychológie – Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, ktorý je takpovediac kolískou aj tohto časopisu.

Nemienime tu opisovať odborný životopis pána profesora, už sme to v minulosti niekoľkokrát realizovali pri jeho osobných výročiach, prvýkrát na stránkach tohto časopisu pri výročí jeho päťdesiatky a redakcia mala problémy s dĺžkou príspevku, pretože už vtedy bol výpočet jeho aktivít príliš rozsiahly a gratulačný priestor bol minimálny. Snažili sme sa to napraviť v príspevku k šesťdesiatinám pána profesora Požára, no faktografický zoznam profesorových aktivít bol už dvakrát rozsiahlejší, a preto sme niektoré aktivity ani nemohli nespomenúť.

Situácia sa prirodzene o desať rokov opakovala ešte vypuklejšie. Tu si dovoľujeme priamo citovať z gratulačného textu k jeho sedemdesiatke, ktorý potvrdzuje prelínanie minulosti a budúcnosti:

„Moment „tu a teraz“ obsahuje zážitky minulosti, ich momentálne prežívanie a tiež perspektívu budúcnosti. Pre dvadsiatnika, či muža stredného veku, je perspektíva budúcnosti najpodstatnejšia v kvalite prežívania, pre sedemdesiatnika je to skôr

pohľad do minulosti a bilancia. Prečo píšem tieto zväčša známe poznatky? Pretože chcem upozorniť psychologickú a akademickú obec, že tu existuje „neprispôsobivý“, nonkonformný jedinec – pán profesor Požár, ktorý sa dožil sedemdesiatky a v plnej miere nám narúša základné psychologické pravidlá plynutia času, a pretože uplynulá dekáda jeho života nebola bilančná ako sa patrí, ale perspektívna, psychologicky sa zaraďuje paradoxne späť do stredného veku.“

Čitateľovi je už pravdepodobne jasné, že čím pôjdeme ďalej, tým sa bude doposiaľ nenapísaný zoznam jeho odborných, akademických a publikačných aktivít rozrastať a pravdepodobne aj v súčasnosti, kedy bude mať profesor Požár 87 rokov, sa nezastaví.

Z uvedených dôvodov nemôžeme na tomto mieste ponúknuť finálnu verziu miery jeho príspevku k rozvoju psychológie, a najmä patopsychológie, no fiktívne sme prepočítali, že keby sme z jeho každej odbornej štúdie, ktoré napísal (vyše 120 odborných a vedeckých štúdií) vybrali dva odstavce a z každej monografie jednu stranu, tak máme takmer jedno číslo tohto časopisu.

Preto sa zameriame len na krátky výpočet toho najpodstatnejšieho v oblasti patopsychológie a jeho akademickej činnosti. Na VÚDPaP-e napr. spolupracoval autorcky s J. Markom a L. Koščom – vydávajú publikáciu Patopsychológia. V odbornej a akademickej spoločnosti sa tento termín začína obsahovo akceptovať a rovnako sú akceptované požiadavky na nutnosť vzdelávania špeciálnych pedagógov v tejto oblasti. Prof. Požár v šesťdesiatych rokoch minulého storočia prechádza na novovzniknutú inštitúciu, Inštitút školskej a liečebnej pedagogiky pri Filozofickej fakulte Univerzity Komenského. Stáva sa vedúcim Katedry psychológie a sociálnej patológie, ktorá sa neskôr premenuje na Katedru psychológie a patopsychológie, ktorú vedie až do r. 1991, kedy už Katedra psychológie a patopsychológie bola od r. 1975 pod Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského a vedenie katedry preberá po ňom spoluautorka tohto medailóniku. Prof. Požár odchádza na Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity, no svoje predmety – všeobecnú patopsychológiu a patopsychológiu detí so zrakovým poškodením prednáša i naďalej špeciálnym pedagógom a budúcim učiteľom psychológie. Spomíname to preto, lebo prof. Požár sa mimoriadne zaslúžil o akademické členenie patopsychológie na všeobecnú a špeciálne časti, a tiež o terminologické a pojmové ujasnenie prednášaného obsahu. Nebolo to také jednoduché, pretože už samotné slovo patopsychológia sa pojmovo nezhodovalo so sémantickým cítením laikov a mylné boli často konotáty aj denotáty i u odborníkov, preto sme sa žartovne zhodli na tom, že patopsychológia je vlastne pre bežných ľudí „škaredé slovo“ a začali sme čoraz častejšie používať názov psychológia postihnutých jedincov, no nie dlho, čoskoro sme adjektívum „postihnutý“ nahradili výrazom „človek s postihnutím“. Ako a prečo uvádza prof. Požár vo viacerých publikáciách a v spoluautorstve s nami aj v Klinickej psychológii v časti venovanej jedincom s postihnutím.

No nebolo to len teoretizovanie a bežná akademickej činnosť. Pod vedením prof. Požára sme na katedre v osemdesiatych a začiatkom deväťdesiatych rokov minulého

storočia zanietene realizovali výskumy morálneho vývinu detí s rozličnými druhmi postihnutia. Keď sa pozrieme na dátumy výstupov z výskumov, zhrnutých v zborníku „Morálny vývin jedincov s postihnutím“, tak vidíme, že prof. Požár bol priekopníkom **experimentálneho výskumu** morálneho vývinu detí prostredníctvom zisťovania výskytu a miery profilujúcich črt morálneho vývinu – čestnosti a nezištnosti. To nebol len experimentálny výskum, ale aj dlhé večery diskusií a najmä interpretácií výsledkov, ktoré boli v tých rokoch menej prípustné, ale stáli sme za nimi. K výskumu nás inšpiroval ruský psychológ Jevgenij Subotskij, neskôr aj Andrej Podolskij, ktorý sa rád vracal na Slovensko, možno nielen kvôli vede, ale aj rybačke so mnou a s profesorom Heretikom.

A keď sme už pri iných činnostiach. S profesorom sa často sťahovalo. Najprv z Bratislavy do Trnavy. V Trnave z jedného poschodia na druhé, potom späť do Bratislavy a tu do jednej budovy na tretie poschodie, potom na druhé, až sme si s kolegom Jakabčicom zvykli sťahovať nábytok a najmä rozsiahly inventár katedry, nehovoriac o stoloch a skriniach. Až raz sme sa dozvedeli, že sa sťahujeme na Vajnorskú ulicu na štvrté poschodie. To nebolo na jeden deň. Ale zvykli sme si medzi prednáškami pár skriň vynosiť. Na tretí deň nás profesor poprosil, aby sme trochu vo vynášaní hore uprednostnili jeho pracovňu, lebo bude mať návštevu. Obyvatelia domu hromžili na chodbové zátarasy, ktoré sme v dome bez výťahu robili, sem tam sa prihovorili, až raz sa mi prihovoril chlap v mojom veku, že on „chočet pasetiť prof. Požár“. Ja (už vtedy som bol nedoslýchavý) som dobre nerozumel, ale kolega Jakabčic skríkol nado mnou s policou v rukách, že nech mu dám kreslo na hlavu, nech ide hore. Tak som mu vyložil kreslo na hlavu, v prvom momente bol trochu prekvapený, no niesol. Hore mu Jakabčic vraví, nech ide ešte po jedno, že profesor teraz nemá čas. A tak nosil hore všeličo, až zrazu zmizol niekde, my sme nosili ďalej, až podvečer sme zaklopali u šéfa, ako sme profesora volali a ten rozradostnený zvolal, že „poďte moji hoši ďalej, zoznámim Vás s profesorom Podolským“. Vošli sme a tam sedel náš nosič kresiel prof. Andrej Podolskij. Aj také sa s profesorom stávalo.

Ale vráťme sa od týchto spomienkových útržkov k realite. Prečo sme spomenuli práve ruských psychológov, i keď sa u nás najmä medzi mladšími psychológmi dostávajú na okraj záujmu? Je to škoda, lebo práve profesor je u nás doposiaľ najrenomovanejší prekladateľ psychologických odborných textov a vo svojej nedávnej prednáške na odbornom seminári pri príležitosti jeho jubilea doslova okúzľil poslucháčov svojím exkluzívnym zhodnotením dovtedy neznámych poznatkov z menej známych prác Vygotského. To bolo pre psychológov odchovaných na internetových informačných kanáloch skutočne niečo výnimočné.

Ťažko je v príspevku hodnotiť život a prácu človeka, keďže náš priamy kontakt s ním trvá len niečo viac ako 45 rokov, preto sme si dovolili priamo sa ho spýtať, na čo si rád spomína. Odpovedal: „Osobne považujem vo svojom živote za významné, že som išiel pracovať do n. p. ELITE vo Varnsdorfe (severné Čechy), kde som sa

vyučil za pletiaru. Pochopil som, čo znamená práca, výsledkom ktorej sú reálne výrobky (v tomto prípade dámske pančuchy), čo znamená kolektív spolupracovníkov a dobrá pracovná klíma.

Ďalej to bol môj vstup do skautskej organizácie a účasť v činnosti tejto organizácie, čo viedlo k tomu, že som si vytvoril veľmi pozitívny vzťah k prírode, k ochrane prírody. Veľmi pozitívne najmä na moju vedeckú činnosť pôsobil nezabudnuteľný doc. Miroslav Bažány. Práve vďaka nemu som sa začal venovať psychológii ľudí s postihnutím.

A napokon musím spomenúť moje osobné zoznámenie s niekoľkými vynikajúcimi ruskými psychológmi (prof. Lomov, prof. Davydov, prof. Efkonin, prof. Lubovskij, prof. Lurija, prof. Ananiev, prof. Meščeriakov, prof. Leontiev, prof. Podolskij a ďalší). Osobné stretnutia s nimi v značnej miere nasmerovali moju vedeckú prácu. Napokon by som rád uviedol, že veľmi pozitívne na mňa pôsobila úžasná klíma, ktorá sa vytvorila na Katedre psychológie a patopsychológie v časoch, kedy som túto katedru viedol. Spolu s Ivanom Jakabčicom a Mirom Andreánskym sme tvorili „vedeckú trojku“ – spoločne sme sa podieľali na mnohých výskumoch a publikáciách. Nezabudnuteľné boli každoročné stretnutia najmä na chalupe mojich priateľov – manželov Andreánskych, kde sme pravidelne v priebehu niekoľkých dní trávili čas spolu, pri opekačke, speve, hre na gitary a mandolínu.“

Viera Andreánska a Miroslav Andreánsky

doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc. – medailón

EXEGI MONUMENTUM

DOI: 10.2478/papd-2018-0018

Marec – poberaj sa...

Áno, na jar tohto roku sa táto múdrosť našich predkov potvrdila aj v prípade doc. J. Košča. Jeho odchod je príležitosťou na stručné zhodnotenie života tejto vynikajúcej osobnosti – vedca, pedagóga a vlastenca, ktorý zohral pozoruhodnú úlohu pri utváraní (poradenskej) psychológie na Slovensku.

Jozef Koščo sa narodil 15. októbra 1920 v Spišskej Novej Vsi, v štvordetnej rodine. Jeho otec bol zamestnancom železníc, matka v domácnosti. V r. 1940 ukončil stredoškolské štúdium na štátnom reálnom gymnáziu v rodnom meste. Počas študentských rokov sa spoločensky angažoval, napr. v skautingu, ale aj ako predseda samovzdelávacieho krúžku a organizátor spolupráce spišských stredoškolských krúžkov. Bol organizátorom výstavy výtvarných prac aj IX. športových hier spišských stredoškôľakov. Takmer tri roky bol dopisovateľom dvoch dobových denníkov. Ako veľký milovník literatúry vykonával aj funkciu zástupcu knihovníka Mestskej knižnice v Spišskej Novej Vsi. Tieto skúsenosti pomáhali rozvíjať mladému študentovi organizačné schopnosti a schopnosť práce s textom.

V r. 1940 začal študovať na Filozofickej fakulte Slovenskej univerzity (po r. 1945 opäť premenovanej na Univerzitu Komenského) v Bratislave, odbory filozofia – dejiny, od školského roku 1941/42 so zameraním na psychológiu. Už ako študent sa uchádzal o miesto vedeckej sily, neskôr zmluvného asistenta na Štátnom psychotechnickom ústave v Bratislave. Nastúpil v marci 1942. Práca v ambicióznom kolektíve formovala jeho životné názory a jeho vzťah k psychológii nielen ako akademicko-vedeckej, ale aj k životu blízkej disciplíny. Pomáhala mu riešiť finančne zabezpečenie štúdia, ale predovšetkým ho nasmerovala na celoživotnú profesionálnu dráhu. Počas vysokoškolského štúdia pracuje aj v Ústredí slovenského katolíckeho študentstva, a ako predseda v Spolku poslucháčov filozofie L. Štúra. Po získaní absolútoría zložil r. 1945 rigorózne skúšky, súčasťou ktorých bola práca *Mladík a povolanie*. Získal titul PhDr. so zameraním na odbor psychológia. V r. 1947 absolvoval ďalšie komisionálne skúšky, ktorými postúpil do kategórie „komisár psychotechnickej služby“. Hodnosť kandidáta vied získal v r. 1963, na docenta psychológie habilitoval v r. 1964 dielom *Dejiny psychológie*. Návrh jeho žiadosti na získanie hodnosti doktorátu vied (DrSc.) Ústredný výbor KSS zamietol a tým mu znemožnil aj prístup k vedeckopedagogickej hodnosti univerzitného



profesora. Od r. 1957 až do odchodu do dôchodku pracoval ako vedecký, resp. vedúci vedecky pracovník.

Po ukončení štúdia pracoval spočiatku v Bratislave. Krátky čas stážoval aj v Ústave ľudskej práce v Prahe. Odtiaľ odišiel na východné Slovensko, kde bol poverený založiť a viesť pobočku Štátneho psychotechnického ústavu v Košiciach, neskôr premenovaného na Československý ústav práce. Ústav bol zrušený v r. 1949. Za päť rokov pôsobenia pobočka tohto ústavu vyvíjala bohatú činnosť na úsekoch aplikovanej psychológie, organizácie výskumno-praktickej činnosti a včleňovania novej inštitúcie do života a potrieb spoločnosti. Činnosť vykonávala prostredníctvom oddelení, o. i. *oddelenia psychologického poradenstva a výberu pracovníkov*, ktoré poskytovalo služby pre 15-ročný dorast končiaci povinnú dochádzku, pre maturantov pri voľbe povolania či ďalšieho štúdia, pre ich rodičov a pri výbere a zaraďovaní učňov i dospelých do zamestnania. Pobočka zároveň metodicky viedla psychotechnické referáty pri okresných úradoch práce na východnom Slovensku.

V tomto období (1946 – 1950) v prácach Jozefa Košča v oblasti vedecko-výskumnej, teoretickej, koncepčno-organizatorskej a popularizačnej prevládala problematika mládeže (voľba povolania, štúdium v školách, alkoholizmus a nikotinizmus u stredoškólkov), úlohy psychológov v stredoškólskych internátoch, koncepčno-organizačné problémy budovania i realizácie psychotechnických služieb v kraji i na Slovensku. Zúčastnil sa zakladania Psychologického odboru Matice slovenskej v Turčianskom Sv. Martine ako prvej vedeckej Spoločnosti pre psychológiu v slovenských dejinách. V r. 1947 inicioval založenie Psychologického

krúžku pri Miestnom odbore Matice slovenskej v Košiciach, organizoval a viedol jeho činnosť.

Po februári 1948 došlo k zmene režimu, ktorá mala dopad aj na hodnotenie aplikovanej psychológie, pokladanej KSČ za buržoáznu pavenú. V r. 1951 bol Československy ústav práce zrušený.

Dr. Jozef Koščo prešiel v r. 1951 na detašované pracovisko Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Košiciach, kde v predchádzajúcich rokoch (1948 – 1951) prednášal psychológiu ako externý pracovník. Zúčastňoval sa premien tejto fakulty na vysokú školu pedagogickú a vyššiu pedagogickú školu. Po ich presťahovaní do Prešova založil a viedol Katedru psychológie, pedagogiky a školskej praxe a ďalej rozvíjal psychológiu na východnom Slovensku. Vyučoval všeobecnú, vývinovú, pedagogickú psychológiu a psychológiu vyššej nervovej činnosti. Rozširovaním programu výučby psychológie na obidvoch školách sa rozšíril aj jeho vedecko-bádateľský a publikačný záber. Vo svojich štúdiách a článkoch z tohto obdobia analyzuje problematiku pedagogickej a vývinovej psychológie, obsahu psychologickéj prípravy pedagógov atď.. Orientuje sa na svetové a slovenské dejiny psychológie a iniciuje založenie komisie pre dejiny slovenskej psychológie pri Psychologickom laboratóriu SAV. Predmetom jeho trvalého záujmu sa stáva oblasť psychologického poradenstva, používa termín poradenská psychológia.

V r. 1956 Jozef Koščo opäť odišiel do Bratislavy. Jeho odchod podmienili obmedzené možnosti odborného rozvoja, zlé politicko-ideologické podmienky pre vedecopedagogickú činnosť na škole v Prešove, ale aj otvorenie jednodborového štúdia psychológie na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a zriadenie Psychologického ústavu tejto fakulty v r. 1957. Tu pracoval ako vedecký pracovník, s vymedzenými povinnosťami v oblasti vzdelávania viac-menej až do odchodu na dôchodok v r. 1990. Spočiatku prednášal viaceré témy z odboru psychológia, neskôr sa špecializoval a viedol semináre z pedagogickej psychológie, dejín psychológie a výchovného poradenstva. Postupne sa vyhranil jeho záujem o dve oblasti – poradenskú psychológiu a dejiny psychológie. Od začiatku presadzoval v ústave vznik úseku poradenstva, z ktorého sa postupne vytvorilo oddelenie biodromálnej a poradenskej psychológie (aj samostatný Ústav psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva). Práci oddelenia sa dostalo medzinárodného uznania tak v strednej a východnej Európe, ako aj na Západe.

Od r. 1957 začal spolupracovať s riaditeľom Psychologického ústavu Karlovej univerzity v Prahe prof. J. Doležalom pri zakladaní a riadení činnosti pracovnej skupiny Ministerstva školstva ČSR pre vypracovanie základnej koncepcie budovania sústavy výchovného poradenstva a od roku 1959 celoštátnej komisie pre výchovné poradenstvo. Podieľal sa na vypracovaní smerníc pre vybudovanie sústavy výchovného poradenstva v základných deväťročných školách v ČSR (1962), na stredných všeobecno-vzdelávacích a odborných školách (1963) a na vydaní Vy-

hlášky o ustanovení osobitnej funkcie výchovného poradcu na školách I. a II. cyklu z radov interných pedagógov každej školy. Realizáciu úloh vyhlášky zabezpečoval na Slovensku Psychologický ústav Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, oddelenie psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva. Z tohto oddelenia sa neskôr stal *Ústav psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva*. V spolupráci so slovenským výborom pre vysoké školy zaradil Ústav do svojho programu psychologické poradenstvo na vysokých školách. Zriadil v roku 1968 tzv. *Akademickú* (dnes *Psychologickú*) *poradňu pre vysokoškolákov* ako prakticko-aplikačnú zložku ústavu, vtedy prvú nielen v ČSSR, ale aj v socialistických krajinách. Poradňa pre vysokoškolákov pôsobí na Univerzite Komenského doteraz.

V r. 1965 – 1968 bol Jozef Koščo predsedom celoštátnej komisie pre výchovné poradenstvo pri Ministerstve školstva ČSSR v Prahe. Zameril sa predovšetkým na koncepčné a štatutárne doriešenie postavenia psychológie a psychologov v systéme výchovného poradenstva v Československu. Jeho snahou bolo spojiť a koncepčne vybudovať špecializované psychologické služby, ktoré by jednak slúžili ako servis pre výchovné poradenstvo, ale aj ako samostatne špecializované psychologické inštitúcie s vlastnými odbornými úlohami. Spolu s kolegami (doc. Bažány, doc. Bárta, doc. Blaškovič) spracovali a zabezpečovali realizáciu projektu prijatého vo forme *Vyhlášky o krajských psychologických výchovných klinikách a strediskách pre voľbu povolania* (SNR SSR, 1966, MŠ ČSR, 1967). V r. 1970 sa tento projekt doplnil, schválil (ako rezortná vyhláška) a začal realizovať. Konstituovali sa krajské psychologické výchovné kliniky a strediská pre voľbu povolania a okresné psychologické poradne a poradne pre voľbu povolania, ktoré dnes (pod druhý raz zmeneným názvom) zamestnávajú a živia značný počet psychologov a pedagógov. Postupne rezort školstva nadviazal spoluprácu s rezortom Ministerstva práce a sociálnych vecí SSR a psychologické služby sa rozšírili o Manželské a predmanželské poradne (ako zariadenia MPSV SSR).

Koncom 60. rokov – v tzv. „normalizačnom“ období – bol pod rúškom reorganizácie vedeckej základne v štáte samostatný *Ústav psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva* zrušený a spätne začlenený (aj s väčšinou kolektívu) do Psychologického ústavu Filozofickej fakulty Univerzity Komenského ako *Oddelenie biodromálnej a poradenskej psychológie*. Jozef Koščo naďalej viedol toto oddelenie a vykonával aj funkciu zástupcu riaditeľa Psychologického ústavu. Pokračoval vo výskumnej a vedecko-organizátorskej práci – zapájal sa do celoštátnych, rezortných i fakultných výskumných úloh, bol ich koordinátorom. Zúčastňoval sa aj čiastkových výskumov svojho pracoviska. Spolupracoval aj na spoločnom výskumnom programe socialistických krajín. Jeho projekt poradenských služieb (1978) bol v zásade prijatý a kreovaný ako Komisia vlády Slovenskej socialistickej republiky pre výchovné poradenstvo. Komisia pracovala necelých päť rokov, avšak jej činnosť sa výraznejšie neodrazila vo vyššej kvalite poradenských služieb. Podstatná časť psychologov v poradenských službách, ako

aj ďalšia psychologická obec zaujala k projektu laxný postoj, nemala záujem mať svoj orgán v centre administratívnej správy štátu pod dozorom gestorov.

Za dlhé obdobie svojho profesionálneho pôsobenia spájaj J. Koščo teoretické a koncepcné otázky s praxou v psychologickom poradenstve a vedecké poznatky uplatňoval v pedagogickom procese. Vždy bol v centre psychologického diania na Slovensku, podieľal sa na budovaní psychologických pracovísk a služieb. Veľa úsilia venoval profesionalizácii a profesii psychológa, vychoval generácie psychológov, bol školiteľom vedeckých aspirantov, zasadal v komisiách ako porotca, školiteľ či oponent vedeckých kádrov. Od r. 1957 bol členom mnohých komisií zameraných na poskytovanie poradenských služieb v Československej republike.

J. Koščo organizoval a obsahovo pripravil celý rad štátnych aj medzinárodných konferencií a sympózií. Napríklad I. a II. celoštátnu konferenciu k školskej a profesionálnej orientácii a poradenstvu (1961, 1972) a medzinárodnú poradu expertov UNESCO z Európy a Severnej Ameriky v Bratislave v r. 1972 na tému *O mieste a funkcii poradenstva v procese vzdelávania*. Spolu s V. Koválikovou vypracoval na toto rokovanie podkladovú štúdiu. Týmto podujatím sa československá koncepcia poradenstva stála medzinárodne známou.

Zúčastňoval sa kongresov *Medzinárodnej asociácie pre aplikovanú psychológiu* (Bern, 1949; Ljubľana, 1964; Montreal, 1974), *Medzinárodnej asociácie pre školské a profesionálne poradenstvo* (Viedeň, 1966; Belehrad, 1970; Quebec, 1973; Königstein, 1979), *Medzinárodnej spoločnosti okrúhleho stola pre rozvoj poradenstva* (Haag, 1970; Paríž, 1972; Oslo, 1978;) a medzinárodných porád expertov k problematike výchovného poradenstva v socialistických štátoch (Budapešť, 1975; Moskva 1976).

Patril k zakladajúcim členom psychologického odboru Matice slovenskej v Martine (1946). Bol spoluzakladateľom Slovenskej psychologickej spoločnosti. V rokoch 1967 – 1968 zastával funkciu jej predsedu (a zároveň podpredsedu Československej psychologickej spoločnosti), bol aj predsedom jej sekcie pedagogickej a poradenskej psychológie. Pôsobil aj ako člen *Komisie Vlády SSR pre výchovné poradenstvo* a v ďalších komisiách.

Jozef Koščo bol aktívnym členom redakčných rad viacerých našich odborných časopisov s psychologicko-pedagogickým zameraním: *Psychologický časopis* (1953-1955), *Výchovný poradca* (od r. 1963), *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *Československá psychológia* (1967-1970), *Psychológ v Československu*, *Psychologica* – zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (od r. 1961) aj medzinárodného časopisu *International Journal for the Advancement of Counselling* (od r. 1978). Pracoval aj v širšej redakčnej rade *Encyklopédie Slovenska* a *Odborovej pedagogickej encyklopédie Slovenska*, pre ktoré spracoval viacero hesiel. Okrem toho bol autorom početných expertíz pre MŠ SSR, MPSV SSR, ČSAV a iné inštitúcie.

J. Koščo je autorom viac ako 150 vedeckých prác uverejnených v Československu aj v zahraničí. Z jeho diel sú najvýznamnejšie *Dejiny psychológie* z r. 1964, *Predmet*

a systém psychologických vied (1975), ktorú napísal v spoluautorstve s T. Pardelom a *Poradenská psychológia* (J. Koščo a kol.), ktorá vyšla v r. 1987.

Mnohé aktivity Jozefa Košča (vedecko-výskumné aj organizačné) presiahli hranice Slovenska, resp. Československa. Okrem spomínanej Medzinárodnej porady expertov UNESCO k celoživotnému poradenstvu z Európy a Severnej Ameriky v r. 1972 v Bratislave, ktorú J. Koščo zorganizoval a koncepčne viedol, to boli napríklad spracovanie analýzy vývoja a stavu psychológie v Československu do informačnej publikácie *Psychology around the World* (Sexton-Misia, 1976).

J. Koščo vytvoril osobitnú integrálnu školu psychologického poradenstva, ktorú vysoko hodnotili renomovaní odborníci v časopise *International Review of Applied Psychology* v r. 1977 ako jednu z piatich najvýznamnejších na svete.

Za neúnavnú činnosť bola Jozefovi Koščovi udelená pamätná plaketa Filozofickej fakulty Univerzity Komenského *Za významnú prácu* (1971), strieborná medaila Univerzity Komenského (1980) a zlatá medaila Univerzity Komenského (1988). V r. 1981 získal titul *Vzorný pracovník rezortu školstva SSR*, v r. 1985 *Zaslúžilý pracovník rezortu školstva SSR*.

V r. 2007 pri príležitosti 50. výročia vzniku výchovného a psychologického poradenstva na Slovensku podpredseda vlády a minister školstva SR Ján Mikolaj a štátna tajomníčka MŠ SR Bibiána Obrimčáková ocenili dlhoročných bývalých aj súčasných pedagogicko-psychologických pracovníkov. Ďakovný list podpredsedu vlády a ministra školstva si prevzal aj autor koncepcie biodromálneho poradenstva Jozef Koščo.

Ocenením celoživotného diela J. Košča v oblasti celoživotného poradenstva bola jeho nominácia Asociáciou výchovných poradcov SR na udelenie Veľkej medaily sv. Gorazda. Nominant si toto vyznamenanie prebral v Bratislave dňa 25. marca 2010 z rúk ministra školstva SR.

Ako uznanie prínosu J. Košča pre tvorbu koncepcie psychologického a výchovného poradenstva v SR udeľuje Asociácia výchovných poradcov SR od r. 2010 Cenu docenta Jozefa Košča.

Po odchode do dôchodku v r. 1990 sa J. Koščo usadil v Košiciach, kde býval spolu s manželkou a rodinou svojho synovca. Bol stále intelektuálne aktívny – písal, najskôr na písacom stroji a neskôr používal počítač. Jeho manželka bola učiteľkou ruského jazyka. Zomrela v r. 2008. On sám sa dožil kmeľského veku v zdraví. Zosnul 18. marca 2018.

Štefan Vendel

Pokyny pre prispievateľov

Psychológia a patopsychológia dieťaťa je vedecký časopis pre psychologické vedy. Poslaním časopisu je prezentácia výsledkov skúmania s orientáciou na problematiku psychického vývinu detí a mládeže a na činitele, ktoré tento vývin podmieňujú. V centre pozornosti je štandardne prebiehajúci vývin, ale aj vývin detí s postihnutím, detí nadaných či sociálne znevýhodnených a ich inklúzia. Časopis publikuje pôvodné príspevky slovenských autorov i autorov zo zahraničia, ktoré sú zamerané teoreticky alebo empiricky a ktoré rozširujú ich poznatkovú bázu.

Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde, s jeho uverejnením súhlasia všetci autori a v prípade, že bude prijatý, nebude v rovnakej podobe publikovaný inde, či už v slovenčine alebo v akomkoľvek inom jazyku. Maximálny rozsah príspevku je jeden autorský hárok.

Na titulnej strane uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

Názov. Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom.

Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa. Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov.

Hlavný autor. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

Abstrakt. Vyžaduje sa štruktúrovaný abstrakt v rozsahu 15-20 riadkov, kritériá sú nasledovné:

1. Vedecká štúdia:

ÚVOD:	kontext výskumu, hlavné výskumné ciele/otázky
METÓDY:	zostavovanie vzorky, metódy zhromažďovania dát a ich analýza
VÝSLEDKY:	hlavné zistenia
DISKUSIA:	relevantnosť zistení
LIMITY:	limity výskumu (napr. veľkosť vzorky, zloženie vzorky)
ZÁVER:	objasnenie výsledkov, námety pre ďalší výskum
KLÚČOVÉ SLOVÁ:	3-5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty

2. Odborný článok:

ÚVOD:	kontext príspevku, pozadie
CIEĽ:	hlavné ciele výskumu
METÓDY:	parametre a kritériá zaradenia, výskumné stratégie a postupy, metódy analýzy
ZÁVER:	hlavné závery súvisiace s cieľmi výskumu a poznámky autora/autorov
KLÚČOVÉ SLOVÁ:	3-5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty

Skratky. Zadefinujte skratky, ktoré nie sú v danej oblasti štandardne používané a v príspevku sa vyskytujú po prvý raz.

Členenie textu. Za abstraktom čleňte text do jasne definovaných a očíslovaných kapitol. Podkapitoly musia byť číslované 1.1, 1.2 atď. Každá podkapitola musí mať výstižný názov.

Tabuľky a obrázky. Tabuľky a obrázky musia byť označené (Tabuľka 1, Graf 1, Obrázok 1). Tabuľky číslojte v takom poradí, ako sú zaradené v texte (Tabuľka 1, Tabuľka 2, atď.), to isté sa vzťahuje na obrázky a grafy (Graf 1, Graf 2, atď.). Používajte jasné a výstižné názvy. Číslo a názov tabuľky umiestnite nad tabuľku, číslo a názov obrázku (schémy, grafu) umiestnite pod obrázkom.

Ak bol rukopis podporený v rámci grantovej úlohy, identifikačné údaje je potrebné uviesť na konci rukopisu pred zoznamom použitej literatúry.

Bibliografické údaje. Každý citovaný zdroj v texte musí byť uvedený aj v zozname použitej literatúry a naopak, každý zdroj v zozname použitej literatúry musí byť citovaný v texte, a to v zmysle citačnej normy APA. Podrobné informácie môžete nájsť v „*Publication Manual of the American Psychological Association*“.

Pri všetkých *citáciách v texte* musí byť uvedené meno autora/autorov a rok vydania (napr. Gordon, 2002; Gordon & Jones, 2002; Gordon et al., 2002). Úplné bibliografické údaje sa uvádzajú v zozname použitej literatúry na konci príspevku. Ak ide o priamu citáciu, uveďte autora, rok vydania a číslo strany.

Zoznam použitej literatúry sa nachádza na konci príspevku. Zodpovednosť za presnosť bibliografických citácií nesú výlučne autori príspevku. Bibliografické údaje je potrebné uviesť v abecednom poradí na základe prvého písmena priezviska prvého autora každého zdroja. Ak je od jedného autora citovaných viac zdrojov s rovnakým rokom vydania, musia byť označené písmenami “a”, “b” atď. za rokom

vydania. V prípade citovania a uvádzania elektronických zdrojov uveďte minimálne kompletnú URL adresu.

Príklady:

- Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology, 17*, 408-416.
- Berndt, T. J. (1981b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development, 52*, 636-643.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7-10.
- Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites, 149*. Dostupné na <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1190-1204.
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (s. 107-123). New York, NY: Springer.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion, 15*(3), 5-13.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1034-1048.
- Wooldridge, M.B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother-toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(5), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.005>

Recenzné konanie

Súladi s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich prísnom posúdení. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaná spätná väzba od recenzentov spolu s výsledkom recenzného konania a termínom zapracovania pripomienok.

Autori môžu zasielať svoje príspevky do časopisu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* elektronicky na e-mailovú adresu redakcia@vudpap.sk.

Guide for Authors

Psychológia a patopsychológia dieťaťa is a scientific journal focusing on psychological sciences. Its mission is to present the results of psychological research focusing on the mental development of children and youth and on factors determining that development. Standard development as well as the development of children with disabilities, gifted children, socially disadvantaged children and their inclusion are in the centre of attention.

Submission of an article implies that the work described has not been published previously, that is not under consideration for publication elsewhere, that its publication is approved by all the authors, and that, if accepted, it will not be published elsewhere in the same form, in English or in any other language.

Provide the following data on the title page (in the order given):

Title. Concise and informative. Avoid abbreviations and formulae where possible.

Author names and affiliations. Present the authors' affiliation addresses below the names. Provide the full postal address of each affiliation, including the country name, and the e-mail address of each author.

Corresponding author. Clearly indicate who is willing to handle correspondence at all stages of refereeing and publication.

Abstract. A structured abstract (15-20 lines) is required as follows:

1. Research study:

INTRODUCTION: context of the study, main research aims/questions

METHODS: sampling, design, methods of data collection and analysis

RESULTS: main findings

DISCUSSION: relevance of findings

LIMITATIONS: limitations of research (e.g. sample size, range of participants)

CONCLUSIONS: explanations of obtained results, areas of further research

KEY WORDS: 3-5 words that describe key aspects

2. Literature review:

INTRODUCTION: context of the review, background

PURPOSE: main research aims

METHODS: parameters and inclusion criteria, search strategy and procedures, methods of analysis

CONCLUSIONS: main conclusions arising from research aims and author's/ authors' comments

KEY WORDS: 3-5 words that describe key aspects, avoiding general and plural terms and multiple concepts.

Abbreviations. Define abbreviations that are not standard in this field at their first occurrence in the article.

Subdivisions of the article. After the abstract, divide your article into clearly defined and numbered sections. Subsections should be numbered 1.1, 1.2, etc. Any subsection may be given a brief heading.

Tables and figures should be given separate numbering (Table 1, Figure 1). Number all tables sequentially as you refer to them in the text (Table 1, Table 2, etc.), likewise for figures (Figure 1, Figure 2, etc.). Use clear and concise titles. The number and the title should be placed above the table, the figure number and the title appear below the visual display.

Acknowledgements. Place acknowledgements before the references.

References. Each source you cite in the paper must appear in your reference list; likewise, each entry in the reference list must be cited in your text. Use APA style for referencing and citation. For more information, please consult the *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed., 2nd printing).

For *in-text citations* follow the author-date method (Gordon, 2002; Gordon & Jones, 2002; Gordon et al., 2002). The complete reference should appear in the reference list at the end of the paper. If you are directly quoting from a work, you will need to include the author, year of publication, and the page number for the reference. Always capitalize proper nouns.

The *list of references* should follow the paper. Responsibility for the accuracy of bibliographic citations lies entirely with the authors. Reference list entries should be alphabetized by the last name of the first author of each work. For multiple articles by the same author, or authors listed in the same order, list the entries in chronological order, from earliest to most recent. More than one reference from the same author(s) in the same year must be identified by the letters "a", "b", etc., placed after the year of publication. When referring to books, chapters, articles, or Web pages, capitalize only the first letter of the first word of a title and subtitle, the first word after a colon

or a dash in the title, and proper nouns. Citing and listing of web references: as a minimum, the full URL should be given.

Examples:

- Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology, 17*, 408-416.
- Berndt, T. J. (1981b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development, 52*, 636-643.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7-10.
- Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites, 149*. Retrieved from <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
- Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1190-1204.
- O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York, NY: Springer.
- Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion, 15*(3), 5-13.
- Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1034-1048.
- Wooldridge, M.B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother-toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(5), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.005>

Reviewing policy

Psychológia a patopsychológia dieťaťa uses double-blind peer-review. All the submitted papers are initially evaluated by the Editorial Board. Papers found to fit the scope of the journal are sent to two anonymous reviewers and will only be accepted on the basis of stringent peer review. The result of the reviewing process and potential needs for alterations is communicated to the author.

Authors are encouraged to submit their papers electronically to redakcia@vudpap.sk.

Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Číslo 2/2018

Vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Redakcia časopisu Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: redakcia@vudpap.sk. Hlavná redaktorka Silvia Matúšová. Výkonná redaktorka Silvia Barnová. Jazyková redaktorka Ľubica Hroncová. Časopis vychádza 4 razy ročne. Ročné predplatné 15 EUR, jednotlivé čísla v priamom predaji 5 EUR. Tlačí AEPRESS, s.r.o. Bratislava. Informácie o predplatnom podáva a objednávky vybavuje IES VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 02/44 888 313, e-mail: kniznica@vudpap.sk. Objednávky v ČR vybavuje SUWECO CZ, s.r.o., Sestupná 153/11, 162 00 Praha 6, tel.: +420 242 459 200, fax: +420 284 821 646, e-mail: obchod@suweco.cz. Nevyžiadané rukopisy nevraciamе.

IČO vydavateľa: 00 681 385
Dátum vydania: jún 2018

© Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Cyprichova 42
AEP – AEPRESS, s.r.o., Bratislava