

VÁŽENÍ ČITATELIA,

dostáva sa Vám do rúk dvojčíslo nášho časopisu, ktorého obsah je do značnej miery špecifický a neobvyklý. Je venované adlerovskej psychológii, poradenstvu a psychoterapii. Nápad vydať takéto monotematické číslo sa zrodil na pôde Slovenskej adlerovskej spoločnosti, ktorej som členkou, a padol na úrodnú pôdu aj v redakčnej rade nášho časopisu. A tak v roku, kedy si pripomíname 70 rokov od smrti Alfreda Adlera (28. mája 1937), človeka, ktorý priniesol nové koncepty a obohatil vedeckú teóriu, prax aj kultúru, vychádza číslo venované jeho práci a odkazu pre súčasnosť i budúcnosť.

Od čias, keď v roku 1936 vyšla na Slovensku kniha prof. Juraja Čečetku *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*, zostala adlerovská teória a prax v našich podmienkach na dlhé desaťročia v úzadí a hovorilo sa o nej iba málo. Hoci sme sa so základnými pojmami a princípmi individuálnej psychológie v hlavných obrysoch mohli stretnúť (či už počas štúdia alebo neskôr najmä prostredníctvom nových vydaní kníh), predsa len najvýraznejší poznatkový a praktický posun u nás nastal až v posledných pätnástich rokoch.

V zahraničí dnes prežíva adlerovská psychológia a psychoterapia oživený záujem a doslova come-back. Nie je to inak ani u nás. Okrem toho, že v nedávnom období vyšli a vychádzajú pod odborným dohľadom PhDr. Daniely Čechovej, PhD. viaceré slovenské odborné preklady adlerovskej literatúry, prichádzajú k nám aj najznámejší svetoví lektori tohto psychologického smeru. Vďaka jej kontaktom z medzinárodných letných škôl adlerovskej psychológie ICASSI (International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes) sa na Slovensku uskutočnilo viacero krátkodobých, ale aj dlhodobějších odborných podujatí. Významným medzníkom bol rok 2002, kedy vznikla Slovenská adlerovská spoločnosť, ktorá je členom medzinárodnej organizácie NASAP (North American Society of Adlerian Psychology).

Pod odborným vedením prof. Williama Nicolla, PhD. z Floridskej univerzity a ďalších lektorov ako aj odborníkov z IAIP (International Association of Individual Psychology) sa v r. 2004–2006 uskutočnil akreditovaný I. výcvikový program v adlerovskej psychológii a poradenstve. Lektormi v ňom boli jedenásti zahraniční odborníci, ktorí prednášali, sprostredkovali teoretické vedomosti a viedli výcvik prostredníctvom psychoterapeutickej skúsenosti – zážitku na sebe. Príspevky, ktoré sú obsahom tohto čísla, pochádzajú od niektorých účastníkov uvedeného programu, ktorí sa chceli podeliť so svojimi poznatkami a skúsenosťami z uplatnenia princípov adlerovskej psychológie v teórii, výskume alebo praxi. Domnievam sa, že aj týmto

spôsobom zviditeľňujú Adlerovu ideu citu spolupatričnosti a spolutvorbou tohto dvojčísla časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa vyjadrujú, že prispievanie je hybnou silou človečenstva.

Keďže sa všetci autori uverejnených príspevkov opierajú o hlavné princípy a východiská adlerovskej psychológie, nie je vylúčené, že ich spoločná podstata podaná inými slovami môže vyznieť ako opakovanie informácií. Preto si dovoľujem čitateľovi odporúčať, aby jednotlivé príspevky ponímal ako samostatné články. Ich vzájomná prepojenosť mu pritom iste neunikne.

Na záver chcem vyjadriť nádej, že toto číslo čitateľov zaujme, poskytne mnoho informácií a inšpiruje. Nielen k úvahám, ale aj k zakomponovaniu podnetov adlerovskej psychológie do vedeckej, výskumnej i praktickej psychologickkej a terapeutickkej práce s deťmi, mladými ľuďmi a dospelými, ktorí potrebujú pomoc a povzbudenie.

Eva Szobiová

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 42, 2007, č. 1-2, s. 5–25.

OSOBNOSŤ A TVORIVOSŤ V ADLEROVSKEJ PSYCHOLÓGII

EVA SZOBIOVÁ

Katedra psychológie UK, Bratislava

PERSONALITY AND CREATIVITY IN ADLERIAN PSYCHOLOGY

Abstract: The contribution deals with the original concepts and ideas brought by the Adlerian theoretical system into the understanding of creativity from the historical and present aspect: complex and feeling of inferiority and its compensation, creative self, the significance of birth order in sibling relationships and in the family constellation, natural desire for equal position, feeling of fellowship, striving to fulfillment, lifestyle, private logic. The second part is dedicated to the issue of birth order in relation to creativity, intelligence, and personality characteristics. The research results on the sample of 89 adolescents showed that higher performances in the Torrance Creativity Test only showed the second-born girls in comparison to girls in other birth-order positions. The youngest girls and boys differed in a significantly higher measure of agreeableness from adolescents in other birth positions.

Key words: creative self, lifestyle, birth order, creativity, personality characteristics

Z teórií osobnosti, ktoré výrazným spôsobom ovplyvnili súčasné chápanie tvorivosti, nemožno obísť Adlerove *nazeranie na človeka ako na aktívnu bytosť*. Alfred Adler (1995) bol presvedčený o slobodnej tvorivej energii v ranom detstve a jej dôležitosti v ďalších obdobiach života. Domnieval sa, že *tvorivá sila self* je základným princípom ľudského života. Považoval ju za „tretiu silu“, ktorá v konečnom dôsledku determinuje správanie. Podľa A. Adlera (1935) je to kombinácia dedičnosti, prostredia a vlastnej tvorivosti, ktorá determinuje osobnosť dieťaťa. Dedičnosť nám dáva určité schopnosti a prostredie nám poskytuje určité zážitky, takže tieto dve sily v kombinácii so spôsobom ako vnímame, prežívame a interpretujeme svet, vytvárajú „stavebné kamene“

Prišlo 15.3.2007. E.Sz., Katedra psychológie FFUK, Gondova 2, 818 01 Bratislava
E-mail: eva.szobiova@fphil.uniba.sk

našich tvorivých postojov a vzťahov k životu (Hall, Lindzey et al., 1997). Tvorivá sila self je ideál, ktorý majú ľudia o tom, kým by mali byť a ako svoj cieľ dosiahnuť. To, čo nás odlišuje jedného od druhého a dáva nám jedinečnosť je práve *tvorivé self* (Adler, 1995). *Tvorivé Ja* považoval za aktívny proces, ktorý umožňuje interpretovať genetické skutočnosti a javy prostredia pôsobiace v živote človeka a integrovať ich v rámci dynamickej a jedinečnej osobnosti (Norcross, Prochaska, 1999).

Z uvedeného je zrejmé, že základom Adlerovej teórie je, že jedinec si sám utvára svoju osobnosť. Nie je teda pasívnym prijímateľom zážitkov, ale aktívnym činiteľom a iniciátorom správania. Už od raného detstva si formuje svoje reakcie, tvorí skúsenosti a prostredníctvom svojej interpretácie skutkov a cieľov utvára svoju osobnosť. Takto zo „surového“ materiálu dedičnosti a skúseností prispieva k svojej jedinečnosti. Podľa A. Adlera (1995) dieťa už od narodenia aktívne integruje svoje zážitky a robí to vlastným individuálnym spôsobom: formuje si jednoduché plány a ciele, vyhľadáva také zážitky, ktoré posilňujú jeho vývin, a keď takéto zážitky nenájde, pokúša sa ich vytvoriť. Je zrejmé, že A. Adler zdôrazňoval význam subjektívnych procesov v konaní človeka, ako i spôsoboch, ktorými vníma, pamätá si, interpretuje a hodnotí okolité udalosti (Dreikurová–Fergusonová, 2005).

V Adlerovej teórii sa psychická determinácia nezakladá na minulých udalostiach osobného života jedinca, ale na voľbách a rozhodnutiach z hľadiska cieľov, ktoré si vytyčuje. Človek si stanovuje fiktívne životné ciele, ktoré považuje za konečný zmysel svojho života. Podľa A. Adlera (1995) je správanie viac podmienené vnímaním toho, čo by sme chceli dosiahnuť v budúcnosti, než tým, čo sa nám stalo v minulosti. Nemôžeme zmeniť minulosť, ale naše zámery. Takto naše ciele alebo zámery určujú spôsob, akým sa budeme správať, a tým aj náš osobný „pohyb“. A. Adler (1995, s. 6) považuje pohyb za „... jediné meradlo, ktorým môžeme hodnotiť človeka: *jeho pohyb tvárou v tvár nevyhnutným otázkam človečenstva*.“ Tento konštrukt „zákona pohybu“ predstavuje pre Adlera akýsi vnútorný diktát života, ktorý reguluje tvorivú energiu človeka smerom k určitému cieľu.

Ako sme uviedli, vplyv vrodených schopností rovnako vplyv prostredia a výchovy považoval A. Adler (1935) za stavebné kamene, z ktorých dieťa *rozvíjajúc „umenie hry“* utvára seba. Takto si dieťa v rámci vlastnej dedičnosti a prostredia rozvíja svoj *jedinečný životný štýl*, ktorý je kognitívnou konštrukciou, ideálnou reprezentáciou toho, k akej existencii dieťa postupne smeruje. Predstavuje vzorec a schému ako žiť, adaptovať sa, riešiť problémy a stretávať sa s príležitosťami, ktoré život prináša. Tieto vzorce a schémy sú súčasťou *tvorivého procesu*, utvárajú sa na základe subjektívneho hodnotenia zážitkov a rozhodovania sa dieťaťa v ranom živote. Pred dovŕšením piateho až šiesteho roku života si dieťa testuje svoje hypotézy o chode a význame života. Začína veriť, že jeho subjektívne domnienky sú pravdivé a svoje presvedčenia považuje za objektívne platné. Jeho náhľad na svet ovplyvňuje aj spôsob riešenia životných situácií, keďže nové životné udalosti si interpretuje v súlade

s predchádzajúcimi zážitkami ((Dreikurová–Fergusonová, 2005). „Najväčšie úlohy stáli vždy pred nepokojným tvorivým duchom, ktorý však smeruje po načrtnutej dráhe životného štýlu dieťaťa“ (Adler, 1995, s. 6).

Životný štýl ako charakteristický spôsob, akým sa človek pohybuje v sociálnom svete, je relatívne stály, vyvíja sa *tvorivým a unikátnym spôsobom*. Predstavuje jedinečný smer, ktorým človek v živote hľadá naplnenie svojich cieľov. Vzťahuje sa k základnému ponímaniu seba, ostatných ľudí, sveta a základného životného cieľa v ňom. (Nie je možné ho zamieňať so súčasným termínom spätým s používaním spojenia „spôsob života“). Primárnym činiteľom ovplyvňujúcim životný štýl je *tvorivé Ja*. Predstavuje subjektívnu silu, ktorá dáva človeku jedinečnú schopnosť meniť objektívne skutočnosti na osobne významné udalosti (Szobiová, 2004). *Tvorivé Ja* chráni jedinca, aby sa nestal len výsledkom biologických a spoločenských okolností, keďže vďaka nemu priraduje životným okolnostiam osobný význam. *Tvorivé Ja* utvára osobný životný cieľ, ktorý vedie človeka k jedinečnej a dokonalejšej budúcnosti (Adler, 1935, 1995). Mnohé metódy, ktoré A. Adler používal na odhaľovanie životného štýlu, ponúkajú aj dnes široké pole na uplatnenie tvorivosti psychológa či terapeuta: rané spomienky, rodinná a súrodenecká konštelácia, rozprávky, rodinné príbehy, rozbor snov a ďalšie.

Medzi ďalšie originálne myšlienky, ktoré A. Adler ponúkol a ktoré ilustrujú unikátnosť jeho teórie, patria pojmy ako súkromná logika, zdravý rozum, účelové správanie, cit menejcennosti, výchova k rovnocennosti a odvahe, povzbudzovanie a odrádzanie, životné úlohy, rodinná a súrodenecká konštelácia a ďalšie. Názov *individuálna psychológia* smeroval k zameraniu na *celistvosť* človeka, pričom zdôrazňovanie *holizmu* reflektuje základný aspekt Adlerovej teórie. Druhým základným princípom je *účelovosť* ľudského správania v zmysle pochopenia cieľov človeka ako konštrukcií, ktoré si utvára. Tretím princípom je chápanie ľudí ako spoločenských bytostí, preto porozumieť ľudskému konaniu je možné iba v spoločenskom kontexte – z hľadiska *citu spolupatričnosti*.

Spoločenskú podstatu ľudí, ktorá je základom túžby patriť, prináležať k spoločnosti, nazval A. Adler (1995) *Gemeinschaftsgefühl* (*cit spolupatričnosti*). Potenciál citu spolupatričnosti považoval za vrodenný. Domnieval sa, že ak dieťa vyrastá s presvedčením, že mu patrí pevné miesto v rodine a neskôr aj v širšej spoločnosti, bude chcieť prispievať k jej prospechu. Zdôrazňoval, že čím intenzívnejšie dieťa cíti, že je dôležitým členom skupiny, tým viac si uvedomuje hodnotu vlastného prispievania k jej blahu. Získava tým viac rešpektu od iných, silnejšiu sebadôveru, ale aj silnejší cit spolupatričnosti. *Cit spolupatričnosti povzbudzuje ku skúšaniam nového, k riešeniu problémov*. „Keď jedinec prispieva k prospechu ľudstva, potom má možnosť rozvíjať svoju *tvorivosť* na riešenie problémov, zvládanie úloh, učenie a tvorbu a neplytvať energiou, aby si potvrdzoval, že je dosť dobrým alebo cenným človekom“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005, s. 12).

Sebadôvera sa považuje v adlerovskej psychológii za vedľajší produkt citu spolupatričnosti s druhými ľuďmi. Ak človek prispieva k pohode iných, znásobuje a uvedomuje si viac vlastné sily. Ako dieťa rastie, rozširuje svoje spoločenské kontakty, vytvára si maximum príležitostí na pozitívne ľudské vzťahy, na tvorivý a produktívny život. Keďže sa každá ľudská bytosť snaží dosiahnuť významné miesto v živote, ľudia sa často mýlia, ak si neuvedomujú, že „...ich význam je v tom, čím obohatia životy iných“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005, s. 10).

Úsilie prispievať je však odlišné od túžby po prestíži alebo výnimočnom postavení. Podľa A. Adlera (1995) sa ľudia usilujú o výnimočnosť alebo nadradenosť preto, aby prekonaliby nedostatocnosti a menejcennosti. A. Adler zdôrazňoval úsilie o ich prekonávanie: najskôr *kompensovaním* orgánovej nedostatocnosti (napr. hluchoty, nízkeho vzrastu) potom kompenzáciou osobného „mínusu“ dosiahnutím osobného „plusu“ (keď jednotlivec nemôže byť výborný atlét, bude špičkový športový novinár). V oboch prípadoch ide o úsilie stať sa o niečo lepším, približovať sa stále viac k vlastným ideálnym cieľom. Vnímanie citu menejcennosti začína v ranom detstve a *človek sa pokúša kompenzovať svoje nedostatky tvorivými činmi*.

Na rozdiel od freudovcov A. Adler predpokladal, že človeka motivuje k tvorivosti najmä vedomá snaha a nie nevedomé pohnútky. Možno usudzovať, že chápal tvorivosť ako dôsledok uspokojivého zvládania inferiority (Dacey, Lennon, 2000).

Podľa A. Adlera (1995) je cit menejcennosti úplne normálny, lebo všetci vstupujeme do života ako malé a slabé bytosti. V priebehu života sa neustále stretávame s novými a neznámymi úlohami, ktoré sú pre nás výzvami k ich riešeniu. Vždy keď stojíme tvárou v tvár novým úlohám, uvedomujeme si našu nedostatocnosť, a tým sa snažíme dostať na vyššiu úroveň nášho fungovania. A. Adler (tamže) bol presvedčený o tom, že primárnym motívom každého človeka je stať sa silným, kompetentným a *tvorivým*.

V neskoršom období sa A. Adler podľa E. Dreikurovej–Fergusonovej (2005) zamerával na cit identity s ľudskou spoločnosťou a za základnú motiváciu považoval cit pre spolupatričnosť, snahu prispievať spoločnosti a blahu iných ľudí. Bol jedným z prvých, ktorí zdôrazňovali myšlienku rovnocenného, partnerského vzťahu medzi mužom a ženou, v rodine, v škole alebo na pracovisku. Myslel tým, že hoci sú ľudia psychicky vybavení rozlične, stávajú sa rovnocennými, keď dávajú k dispozícii svoje schopnosti, aby prekonávali prekážky a dosiahli spoločenské ciele. Snaha o prekonanie inferiority vedie ľudí k tomu, že sa snažia bojovať za zlepšenie spoločnosti ako celku. Na to, aby boli zdraví ľudia a zdravá spoločnosť, musí prebiehať stála interakcia medzi zaoberaním sa sebou samým a starosťou o ostatných ľudí (podľa Hall, Lindzey et al., 1997).

Vývin človeka rozdeľuje A. Adler do troch období. V prvých piatich až šiestich rokoch sa vytvára jedinečný životný štýl, ktorý je ovplyvňovaný rôznymi faktormi: atmosférou a hodnotami v rodine, výchovným štýlom, rodičovskými vzormi, súrodeneckou

konšteláciou a ďalšími (Nicoll, 2006). V tejto fáze sú citom menejcennosti ohrozené najmä telesne postihnuté, choré, odmietnuté a zanedbávané, ale aj rozmaznávané deti. Skúsenosti ich vedú k tomu, že sa cítia odradené. V druhej životnej fáze zvládania priateľských vzťahov, nárokov školy a nadväzovania prvých vzťahov s opačným pohlavím videl A. Adler akúsi hravú prípravu na riešenie životných úloh v povolani, manželstve, rodine. Ak v oboch uvedených obdobiach vznikne strach z neúspechov, môže vyústiť do úniku od reality, vo vytvorení odstupu až izolácie od ľudí, čo môže viesť k hľadaniu si miesta na „neužitočnej strane života“ (Herlichová, 1991).

Preto výchova má každému dieťaťu pomáhať nájsť primeraný a dosiahnuteľný cieľ, pričom sa nemá orientovať na nedostatky dieťaťa, ale na povzbudzovanie jeho silných stránok – predností. Cieľom výchovy nemá byť len priaznivo ovplyvňovať, ale vedieť presne rozoznať, ako si s týmto pôsobením počína *tvorivá energia dieťaťa* (Adler, 1995). Optimálny život a zdravie dieťaťa sú zabezpečené len vtedy, ak je obklopené ľuďmi, ktorí sa za dieťa zasadujú. Ak je životný štýl založený na cite spolupatričnosti a dieťa má široko založený náhľad na svet, ostatných ľudí a na seba, je pravdepodobnejšie, že jeho ciele budú rôznorodejšie a tvorivejšie.

Dieťa sa rodí do rodiny za určitých sociálnych okolností, so zvláštnou genetickou výbavou a interpretuje si situáciu v nej vlastným individuálnym spôsobom. To, čo sa neraz javí zo subjektívnej perspektívy dieťaťa ako pravdivé, sa neskôr v živote ukáže mylné. A. Adler (1995) vyzdvihol z hľadiska utvárania osobnosti význam celej rodiny, osobitne akcentoval rolu súrodeneckých vzťahov. Avšak zo všetkých vplyvov v rodinnej konštelácii je A. Adler najviac známy fenomenologickou konceptualizáciou *poradia narodenia* a jeho účinkami. Adlerovci chápu poradie narodenia ako „výhodné postavenie, z ktorého človek pozerá na život“ (Bitter, 2007, s. 10). V skutočnosti ide o opis možných vplyvov, ktoré výhodné postavenie prináša. Je ale na jedincovi, aby rozhodol, čo urobí s pozíciou, do ktorej sa narodil.

A. Adler (1995) zdôrazňoval, že každé dieťa v rodine má svoje *jedinečné poradie narodenia*, ktoré mu utvára jeho vlastnú unikátnu perspektívu. Pozícia narodenia však poskytuje iba príležitosti, no nie istotu, že bude mať isté typy skúseností. Každé dieťa si v rámci rodiny ako špecifickej spoločenskej jednotky vytvára subjektívne závery a má vlastné skúsenosti a interakcie s ostatnými jej členmi. Každý člen rodiny ju ovplyvňuje jedinečným spôsobom, a to na základe vplyvu svojho charakteru a vlastností osobnosti.

Ako sme spomenuli, A. Adler na rozdiel od iných teoretikov pripisoval veľký význam rodine ako celku, rodinnej a súrodeneckej konštelácii. Rodinná konštelácia zahŕňa interakcie medzi rodičmi a deťmi, rodinnú atmosféru, oblasť hodnôt, rol, modelov a súrodencov, i poradie narodenia (Shulman, 1981). Počíta sa do nej nielen skladba rodiny, počet jej členov a príbuzenské vzťahy, ale aj pohlavie a vek členov rodiny, ktorí žijú v jednej domácnosti. V rodinnej konštelácii sú dôležité aj *vekové rozdiely* medzi súrodencami, aj ich *pohlavie*, keďže tieto môžu významne ovplyvniť

vzťah súrodencov medzi sebou a vzťah rodičov ku každému dieťaťu, čo tiež ovplyvňuje osobnostné vlastnosti detí.

Tak ako je život v rodine pre dieťa jedinečnou a dôležitou skúsenosťou, je laboratóriom, v ktorom si overuje, ako sa môže začleniť, získať význam a hodnotu, rovnako jedinečná je jeho pozícia v rodine. Skúsenosť so zaujímaním miesta v konštelácii rodinných vzťahov ovplyvňuje utváranie detskej osobnosti (Čechová, 2004).

Vo všeobecnosti štúdie inšpirované Adlerovou teóriou poradia narodenia potvrdili, že osobnosti súrodencov sú rozdielne v priamej súvislosti s poradím ich narodenia. Pritom pod poradím narodenia sa v súčasnosti rozumie chronologická následnosť, v ktorej sa deti rodia do rodiny (Sulloway, 1999). Technikou meta-analýzy, ktorá zoskupuje zistenia z viac ako 2 tisíc štúdií, sa odhalila existencia viacerých osobnostných črt v závislosti od poradia narodenia. Tieto zistenia sú sumarizované okrem iného aj v pojmoch päťfaktorového modelu osobnosti (tamže).

Poradie narodenia je teda významný faktor ovplyvňujúci osobnosť, no len na jeho základe nemožno predpovedať istý typ správania či fixný osobnostný typ. Je skôr pravdepodobné, že existuje všeobecná tendencia dieťaťa v určitom poradí narodenia utvárať si vlastné interpretácie a interakčné vzorce jedinečnej skúsenosti (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Vcelku existuje 5 základných pozícií poradia narodenia: 1. najstaršie – prvorodené dieťa, 2. druhorodené, 3. prostredné, 4. najmladšie, 5. jedináčik. Vzhľadom na špecifické zameranie nášho príspevku uvedieme na tomto mieste iba niektoré osobnostné charakteristiky relevantné ku vzťahu pozície narodenia k tvorivosti a inteligencii.

Prvorodení sú zameraní na výkon, moc, snaživosť, cieľavedomosť, perfekcionizmus, zodpovednosť, majú silný cit pre štedrosť, sú asertívni, spolu s jedináčkami majú vyššie IQ než deti z ostatných pozícií (podľa Sullowaya, 1999; Ecksteina, 2000; Bittera, 2007) a v dôsledku bližšej identifikácie s rodičmi sa snažia osvojiť si ich hodnoty, pričom často uplatňujú tradicionalistický prístup k problémom (Dacey, Lennon, 2000). E. Dreikurová–Fergusonová (2005) a F. J. Sulloway (1999) uvádzajú, že sú dominantní, snažia sa „veliť“ mladším súrodencom. Z výsledkov kontrolovaných štúdií zahrnutých do vyššie uvedenej meta-analýzy vyplynulo, že v porovnaní s neskôr narodenými sú *extravertovanejší a svedomitejší* (zodpovednejší, ambicióznejší, poriadkumilovnejší a školsky úspešnejší). Podľa R. Dreikursa a L. Greya (1997) sa iba nedávno potvrdil Adlerov názor, že sú viac náchylní k maladjustácii, teda sú *neurotickejší*. Majú tendenciu byť konzervatívnejší (Adler, 1935; Norcross, Prochaska, 1999), s túžbou usilovať o moc a udržať si ju. Tieto deti radi chodia do školy a dostávajú dobré známky, lebo vedia, že je to spôsob ako dosiahnuť od rodičov pochvalu a uznanie (Leman, 1997). Vedia sa výborne koncentrovať, kladú veľa otázok a chcú vedieť informácie do detailov (Čechová, 1999). Prvorodené deti možno rozdeliť do dvoch skupín (podľa Kusej, 1999):

– *vzorné deti*, ktoré sú ústretové a snažia sa druhým vyhovieť;

- tzv. *agresívne deti*, ktoré sa snažia presadiť iba svoju vôľu, vďaka tejto vlastnosti sú veľmi úspešné, idú za svojím cieľom, neuspokoja sa s bežnými cieľmi, potrebujú byť najlepšie.

Druhorodené dieťa sa môže často cítiť odstrčené alebo zbytočné, lebo nemá také privilégiá ako prvorodené a nevenujú mu toľko pozornosti ako najmladšiemu súrodencovi (Leman, 1997). Preto sa viac orientuje na vzťahy mimo rodiny, väčšinou na partiu vrstovníkov, v ktorej sa cíti doceňované. Stáva sa skôr *nezávislé* od rodičov, má väčší sklon sa odpútať od rodiny, vymaniť sa z jej vplyvu. Menej sa identifikuje s rodinnými hodnotami, je *samostatnejšie* a snaží sa presadiť v oblastiach, o ktoré sa nezaujíma prvorodený súrodenec (Sulloy, 1999). Druhé dieťa sa v určitom zmysle stáva „voľnomyšlienkárom“ tým, že odmieta rodinné hodnoty a prijme hodnoty skupiny, v ktorej sa cíti uznávané. Je dobrým pozorovateľom, v konfliktných situáciách medzi ostatnými súrodencami je sprostredkovateľom a ovláda diplomatické a kooperujúce stratégie (Sulloy, 1999). Súťaživosť so starším súrodencom spôsobuje, že môže mať opačné osobnostné charakteristiky ako prvorodený súrodenec (Dreikurová–Fergusonová, 1993). Nezdravé súperenie však môže vyústiť do rebélie a neúspech do citov menejcennosti (Čechová, 2004). Ak sa najstarší súrodenec identifikuje s jedným z rodičov, druhorodený má tendenciu sa identifikovať s druhým rodičom (Sulloy, 1999), alebo napodobňuje tie vlastnosti dominantného rodiča, ktoré prvorodený prehliadol (Čechová, 1999). Ďalšou charakteristikou druhorodeného je, že sa vie oveľa lepšie vyrovnáť s problémami ako napríklad jeho starší súrodenec (Leman, 1997). Štúdie ukazujú, že v poradí druhé deti nemajú toľko problémov ako prvorodené či jedináčikovia, tiež sú *menej úzkostlivé* (Sulloy, 1999). Pozícia *druhorodeného z dvoch detí* je väčšinou ovplyvnená postavením prvorodeného. Akokoľvek prvorodený vníma svoju pozíciu, druhorodený je *skoro vždy v opozícii* v niektorom základnom smere. Toto zvyčajne platí aj v prípade dvojčiat. Môžu sa cítiť ako na pretekoch, stále sa snažia dosiahnuť toho prvého (Bitter, 2007).

Prostrední sa môžu cítiť utláčaní a ukrivdení (Bitter, 2007), keďže sú zovretí medzi starším a mladším súrodencom, nemajú privilegovanú pozíciu v rodine, ale musia o ňu usilovať. Typicky bývajú *citliví na nespravodlivosť*, spoločenský, obľúbení. Sú často orientovaní na rovesníkov a *nezávislí* od rodiny, inklinujú k diplomacii a kooperácii, stratégiám odrážajúcim ich sklon urovnávať spory medzi súrodencami (Sulloy, 1999). V spoločnosti sú obvykle obľúbení, vedia byť očarujúci, srdeční a nekomplikovaní (Leman, 1997). Dokážu robiť kompromisy, sú dobrými vyjednávačmi, pretože rozumejú umeniu „dať niečo za niečo“. Ak sú starší a mladší súrodenci silné osobnosti, môže sa prostredné dieťa cítiť „porazené“ a v škole dosahuje podpriemerné výsledky (Čechová, 1999; 2004).

Aj *najmladšie* dieťa sa môže cítiť ukrivdené, keďže ako posledné v poradí ho v prostredí rodiny neberú vážne (Leman, 1997; Čechová 1999). O benjamínkov sa nestarajú iba rodičia, ale často aj starší súrodenci. Preto si mnohokrát najmladší sú-

rodeneц veľmi dobre rozumie s najstarším (tamže). V snahe nájsť si vlastné miesto, môžu byť najmladší *ambiciózni* a predbehnúť starších súrodencov. Často chcú byť výnimoční a ak majú talent, môžu sa stať dobrými zabávačmi (Bitter, 2007). Najmladšie dieťa je väčšinou v rodine rozmaznávané, nie je nútené riešiť problémy, lebo ho berú ako najslabšie (Adler, 1995). S obľubou využíva taktiku „žalostného volania o pomoc“ a predstieranej bezmocnosti, aby prinútilo rodičov či súrodencov vyriešiť problémy za neho (Leman, 1997). Obyčajne sú najmladšie deti dobrí pozorovatelia a nie je neobvyklé, že sa stanú expertmi na to, aby im ostatní slúžili. Ak rodičia a súrodenci príliš úzkostlivo sledujú najmladšie dieťa, môže sa stať, že ostane *závislé od druhých a nesamostatné* až do dospelosti. Môže mu chýbať *sebestačnosť*, lebo ostatní za neho všetko vybavajú (Čechová, 1999). Keďže najmladší v rodine prejavujú záujem o ľudí, často si vyberajú profesie, kde sú v priamom kontakte s druhými (pomáhajúce profesie, obchodníci a podobne).

Jedináčik podobne ako najstaršie dieťa zažíva situáciu *jedinečnosti* a bezvýhradnej pozornosti dospelých. Typické býva preň tiež vysoké výkonnostné nasadenie a ambicióznosť (Bitter, 2007). Nevie sa deliť, často sa viac zaujíma o seba ako o iných, „...jedináčik veľmi ťažko vrastá do širokého okruhu spoločnosti a viac si zvyká brať než dávať, stáva sa náročným, lakomým na prejavy priazne“ (Čečetka, 1936, s. 43). Tým, že trávi viac času s dospelými, osvojí si jazykový systém a spôsobilosti skôr ako ostatné deti a má tendenciu rýchlejšie dozrievať. V dôsledku bližšej identifikácie s rodičmi sa snaží osvojíť si hodnoty rodičov a často uplatňuje tradicionalistický prístup k problémom (Dacey, Lennon, 2000). Rovnako ako „benjamín“ nie je zosadený z trónu, býva rozmaznávaný, nadmerne ochraňovaný, ale aj preťažovaný. Môže si tiež vychutnávať starostlivosť a poskytnuté prostriedky, ktoré vedú k vysokému stupňu úspechu (Bitter, 2007). Je *individualista*, často osamelý a trvá na svojom, má ťažkosti vychádzať s rovesníkmi. Ak sa mu príliš pomáha, neuverí, že sa dokáže vyrovnáť kompetentnosti dospelých. To, ako sa jedináčik vyvíja, závisí predovšetkým od rodinnej atmosféry. Buď sa môže stať *samostatný a nezávislý*, alebo stále potrebuje pomoc okolia, zostáva bezmocný a závislý. Pre jedináčikov je typická tiež *kritickosť*, či už je zameraná na seba alebo na okolie, potrebujú uznanie okolia a chcú byť vedúcimi skupiny (Leman, 1997; Čechová, 1999). Podľa F. J. Sullowaya (1999) nemožno povedať, že jedináčikovia sú neurotickejší alebo menej sociálne orientovaní ako deti z viacčlenných rodín, čo sa bežne traduje.

V psychologickej literatúre sa doteraz venovalo najviac miesta prvorodeným deťom. F. Galton bol pravdepodobne prvý vedec, ktorý ešte v roku 1874 skúmal, či pozícia narodenia v rodine súvisí s genialitou. Jeho výskum ako aj mnohé ďalšie neskôr ukázali, že prvorodení sa veľmi často vyskytujú medzi výnimočnými vedcami (Simonton, 1999). Viaceré štúdie našli prvorodených často medzi lekármi, právnikmi, profesormi a ďalšími profesionálmi. Táto situácia sa premietla aj do výskumov tvorivosti; už A. Roeová zistila, že zo 64 vedcov bolo 39 prvorodených (podľa Prentkyho, 1989).

Z ďalších výskumov tiež vyplynulo, že poradie narodenia patrí k najvýznamnejším determinantom oblasti a štýlu výnimočného tvorivého výkonu. Prvorodených skôr priťahujú tie oblasti tvorivosti, v ktorých je väčší tlak na tvorcu, kým neskôr narodení majú sklon vstúpiť do oblastí tvorivých aktivít, v ktorých sú menej pod tlakom byť konformní k normám. K. Simonton (1999), ktorý sa venuje štúdiu životopisov výnimočných tvorcov, uvádza viaceré príklady. Podľa neho sa ukázalo, že revolučné vedecké myšlienky, ktoré prekročili tradičné paradigmy, priniesli neskôr narodení. Prvorodení prispievali skôr v rámci prijatých vedeckých paradigiem alebo tradícií. Podobne v umení neskôr narodení sú častejšie medzi tvorivými spisovateľmi, prvorodení prevládajú medzi skladateľmi klasickej hudby. Pozoruhodné je, že tieto paralely možno sledovať rovnako aj medzi výnimočnými vodcami. Zdá sa, že prvorodení prejavujú sklon vstupovať do oblastí zachovávajúcich status quo alebo stanovených vedúcich pozícií, kým neskôr narodení majú sklon stať sa revolucionármi.

Aj z prehľadu výskumov týkajúcich sa poradia narodenia (Suloway, 1999) vyplynulo, že prvorodení sa prejavujú skôr ako zástancovia akceptovaných spoločenských štandardov, na rozdiel od neskôr narodených, ktorí sa prejavujú skôr nekonformne. Zdá sa, že neskôr narodení menia svoje názory a hodnoty, najmä v časoch radikálnej politickej, sociálnej alebo vedeckej zmeny, z čoho vyplýva, že neskôr narodení sú viac náchylní k zmenám ako prvorodení. Sú viac nekonvenční aj v správaní. Tu je však okrem poradia narodenia ďalším významným faktorom vek – mladší ľudia sú viac náchylní k zmenám. Ukazuje sa však, že mladí ľudia, ktorí sú v pozícii neskôr narodených, prijímajú nové informácie bez korektného overenia, čo má aj svoje negatívne stránky.

Pri porovnávaní prvorodených a neskôr narodených sa tiež zistilo, že prvorodení sú úspešnejší skôr v exaktných prírodných vedách, zatiaľ čo neskôr narodení v biológii či sociálnych vedách, kde úspech závisí skôr od správneho definovania problému. Navyše *neskôr narodení mali sklon k univerzalizmu* (schopnosti pohybovať sa vo viacerých oblastiach bádania), kým *prvorodení boli skôr špecialisti* (Suloway, 1999).

M. Runco a M. Bahleda (1986) zistili významný *vzťah medzi poradím narodenia a výsledkami v testoch divergentného myslenia*. Najlepšie výsledky dosahovali jedináčikovia, potom druhé v poradí boli najstaršie deti, nasledovali najmladšie deti a až potom prostredné. Primárnosť prvorodených oproti najmladším ukázali výsledky G. Yariala (1985). Výskum súrodeneckej konštelácie, ktorý uskutočnili L. Fernald a G. Solomon (1987) odhalil, že ženy, u ktorých sa zistila vysoká miera tvorivosti, boli prevažne prvorodené.

J. Dacey a K. Lennonová (2000) sa nazdávajú, že hoci viaceré starších výskumov uvádza, že prvorodené deti a jedináčikovia majú väčšiu nádej na úspech v mnohých činnostiach, novšie výskumy svedčia v prospech väčšej nekonvenčnosti a tým aj tvorivosti neskôr narodených súrodencov. Jedináčikovia a prvorodení sú od narodenia v kontakte predovšetkým s dospelými, kým mladší súrodeneč má prinajmenšom jedno

dieťa, ktoré významným spôsobom ovplyvňuje jeho duševný vývin. Jedináčikovia a prvorození v dôsledku tesnejšej identifikácie s rodičmi a rodičovskými hodnotami často uplatňujú tradicionalistický prístup k problémom.

Dieťa s jedným podstatne mladším súrodencom môže mať výborné podmienky na nezávislú činnosť, tvorbu a rozhodovanie. Vo všeobecnosti deti vo veľkých vekových intervaloch môžu zaujať výraznejšiu a osobitnú pozíciu v rodine. R. Albert (podľa Gaynora a Runca, 1992) predpokladal, že práve uvedená okolnosť môže zjednodušiť vývin kreatívneho talentu. Malý vekový rozdiel medzi súrodencami môže spôsobiť, že deti budú mať menej možností na nezávislú aktivitu, ktorá silne ovplyvňuje tvorivé myslenie. Naproti tomu deti s výrazne mladším alebo starším súrodencom môžu byť povzbudzované k rozvoju tvorivých schopností.

V našej výskumnej sonde do tohto problému (Szobiová, Jansová, 2005) sa ukázalo, že neexistuje významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami ani medzi súrodencami s rôznym poradím narodenia, ak tieto faktory vyhodnocujeme osobitne. Význam však má interakcia týchto dvoch faktorov, ktoré spolu ovplyvňujú tvorivý výkon. Na vzorke 555 adolescentov sme zistili, že nie je jedno, či ide vo vzťahu k výkonu v teste tvorivého myslenia o chlapcov alebo o dievčatá v skupine jedináčikov a prvorozených. Pozoruhodné je, že výkon prvorozených chlapcov bol nižší, kým naopak prvorozené dievčatá a jedináčky podali v porovnaní s druhorozenými a treťorozenými dievčatami vyšší výkon. Z porovnaní osobnostných vlastností chlapcov a dievčat tohto výskumného súboru (Szobiová, Kuklišová, 2005) vyplynulo, že dievčatá sú významne otvorenejšie novým skúsenostiam, zážitkom a dojmom, tiež aktívnejšie v ich vyhľadávaní a tolerantnejšie k neznámemu, čo prispieva k tvorivosti.

Z viacerých výskumov venovaných porovnaniu osobnostných charakteristík v zmysle 5 veľkých faktorov vyplynulo, že prvorození boli posúdení ako svedomitejší než ich mladší súrodenci, kým neskôr narodení ako prívetivejší a otvorení skúsenosti. Prvorození boli úzkostnejší a rýchlejšie sa nahnevali, neskôr narodení sebavedomejší a impulzívnejší v porovnaní s prvorozenými. Okrem týchto poznatkov založených na meta-analýze F. Sulloway (1999) uvádza aj výsledky výskumov, ktoré sa venujú poradiu narodenia vo vzťahu k otvorenosti ku skúsenosti ako vlastnosti späté s tvorivosťou. Zdôrazňuje, že táto dimenzia zahŕňa charakteristiky, ktoré možno rozdeliť do 2 kontrastných skupín: jedna odráža intelekt (adjektíva ako *inteligentný, vnímavý, zvedavý, tvorivý, kultúrny*), kým druhá nekonformnosť (*smelý, odvážny, nekonvenčný, originálny, nezávislý, liberálny*). Preto neprekvapuje, že komponent intelektu viac súvisel s IQ, ktorý je vyšší u prvorozených.

PROBLÉM

Z uvedeného prehľadu výskumov je zrejmé, že pozornosť sa venovala najmä prvorozeným tvorcom a jedináčikom. Vo výskume, ktorého výsledky tu prezentujeme,

sme chceli zistiť, či existuje súvislosť medzi pozíciou jednotlivca ako dieťaťa v súrodeneckej konštelácii, ktorú špecifikuje poradie narodenia, a jeho tvorivosťou, inteligenciou a osobnostnými vlastnosťami (v zmysle 5 veľkých faktorov osobnosti).

VÝSKUMNÉ CIELE

Vzhľadom na uvedené rozporné zistenia týkajúce sa poradia narodenia a tvorivosti sme si položili otázku, či *jedináčikovia a prvorodení budú dosahovať vyššie skóre v testoch tvorivého myslenia v porovnaní s druhorodenými, prostrednými a najmladšími*. V nadväznosti na viaceré zistenia (Sulloway, 1999; Eckstein, 2000; Bitter, 2007) sme tiež predpokladali, že *prvorodení a jedináčikovia budú mať vyššie skóre v klasických testoch inteligencie*. Na základe prehľadu literatúry sme tiež očakávali, že *prvorodení budú svedomitejší a neurotickejší* (Dreikurs, Grey, 1997; Čechová, 2004; Bitter, 2007). V súvislosti s *druhorodenými* sme predpokladali, že *budú emočne stabilnejší, menej úzkostliví, prívetivejší*. Očakávali sme tiež, že *prostredné a najmladšie deti budú prívetivejšie v porovnaní s prvorodenými a jedináčkami*.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorilo 89 adolescentov, ktorí sa uchádzali o štúdium na Fakulte architektúry (38 mužov a 51 žien). Súbor tvorili prevažne maturanti, študenti gymnázií a stredných škôl z rôznych oblastí Slovenska, ktorí mali záujem o štúdium umelecko-technického zamerania, pričom ich priemerný vek bol 18,18 roka. V rámci talentovej skúšky sa zisťovali okrem iného intelektové a tvorivé schopnosti uchádzačov. Po skončení talentovej skúšky sme v rámci širšie koncipovaného výskumu administrovali ďalšie metodiky, pričom sme študentom zdôraznili, že údaje z nich slúžia len na výskumné účely.

POUŽITÉ METÓDY

V rámci zisťovania všeobecnej úrovne intelektových a tvorivých schopností ako aj anamnestických údajov a osobnostných vlastností sme použili tieto testy, dotazníky a inventáre:

Na meranie inteligencie *Testy všeobecných schopností – TVS* (Smith, Whetton, 1993; v úprave M. Jurčovej), ktoré zisťujú schopnosť porozumieť a prispôbiť sa novým situáciám, rozpoznať podstatné momenty a pochopiť nové časti situácie vo vzájomnom prepojení.

- a) *Nonverbálny test TVS* zachytáva schopnosť logicky uvažovať, vrátane *presného vnímania* všetkých relevantných aspektov situácie ako aj rozpoznania podobností, rozdielností a príčinných vzťahov. Test obsahuje dve skupiny úloh: prvá vyžaduje klasifikáciu tvarov a druhá forma úloh obsahuje rozmanité analógie, rady a vzory s rôznou obtiažnosťou.
- b) *Priestorový test TVS* vyžaduje tvorenie presných vizuálno–priestorových predstáv, s ktorými sa dá manipulovať a ktoré sa dajú porovnávať s reálne sa vyskytujúcou situáciou. Test vyžaduje kódovanie, transformáciu – rotáciu a porovnávanie komplexných vizuálnych predstáv. Test meria schopnosť vizuálno–priestorového myslenia, vytvárania vizuálno–priestorových obrazov v mysli a schopnosť mentálnej manipulácie s nimi.

Na identifikáciu tvorivosti sme použili:

- a) *Neúplné figúry z Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia*, ktorý v našich podmienkach štandardizovala M. Jurčová (1984). Ide o známu a osvedčenú testovaciu metodiku, v ktorej je treba využiť 10 neúplných obrazcov ako základ na načrtnutie zaujímavých predmetov alebo obrázkov, aké nevymyslí nikto iný. Ku každému z obrázkov treba potom vymyslieť čo najúplnejší a najzaujímavejší príbeh a dať mu dôvtipný a neobvyklý názov. V tomto teste, ktorý ukazuje jedincovu tendenciu k štrukturácii a integrácii, sme vyhodnocovali tri ukazovatele tvorivosti: *fluenciu* – počet relevantných (adekvátnych) odpovedí; *flexibilitu* – počet rôznych, odlišných riešení, ktoré ukazujú na iný smer v riešení úloh, zmenu prístupu, schopnosť zmeniť zameranie myslenia; *originalitu* – skóre je dané malou štatistickou frekvenciou, mierou, do ktorej odpoveď predstavuje odklon od toho, čo je bežné, zrejmé.

Skóre fluencie bolo dané počtom prijateľných odpovedí. Body za flexibilitu získali výtvary, ktoré patrili do rôznych kategórií (tie však nemajú rovnaký stupeň všeobecnosti a závisia od frekvencie výskytu daného námetu). Originalita sa hodnotila na škále 0 až 3 body na základe frekvencie výskytu jednotlivých námětov v skúmanom súbore. 0 bodov získali odpovede, ktoré sa vyskytovali vo viac ako v 5 percentách prípadov, 3 body získali nápadité, nevšedné odpovede vyskytujúce sa v menej ako v 1 percente prípadov. V tabuľkách uvádzame tiež celkové skóre dané súčtom skóre všetkých troch faktorov.

- b) *Test tvorivého myslenia – TSD–Z* (Urban, Jellen, Kováč, 2002), ktorý umožňuje aj kvalitatívne hodnotenie tvorivosti a okrem kognitívnych zahŕňa aj osobnostné charakteristiky. Test je relatívne *nezávislý od kultúrnych vplyvov a vedomostí*. Okrem *komponentov divergentného myslenia* (*fluencia* – počet prvkov; *flexibilita* – nové rozličné prvky; *originalita* – nekonvenčnosť; *citlivosť na problémy* – estetika, *komplexnosť pohľadu*), zachytáva aj *niektoré osobnostné dimenzie tvorivosti*: odvahu riskovať, prekonávanie bariér a prekážok, zaujatosť námetom, vytrvalosť, koncentráciu, humor, hravosť, emocionalitu. Test vychádza z princípov

nedokončených tvarov, obrázkov, ktoré nedávajú zmysel a tento im treba dať tým, že sa dokreslia. Ide o 5 figúr, ktoré sú uzavreté v rámčeku, posledná čiara sa nachádza mimo neho. Celkovo sa vyhodnocuje 14 položiek, pričom maximálne výsledné skóre môže byť 72 bodov.

Anamnestické údaje sme od adolescentov získali pomocou nami zostaveného *Dotazníka rodinnej konštelácie*, v ktorom mali uviesť: pohlavie, vek, počet detí v domácnosti, poradie narodenia, pozíciu súrodencov podľa narodenia a kým bol študent vychovávaný do svojich 7 rokov (oboma rodičmi, matkou, otcom, starými rodičmi, prípadne inými – uviesť kým). Mali tiež uviesť vekové rozdiely medzi súrodencami, 3 typické vlastnosti seba a súrodencov. Pýtali sme sa tiež na prítomnosť nevlastného, hendikepovaného či zomrelého súrodenca v rodine.

Na meranie osobnostných dimenzií sme použili 60–položkový *inventár NEO FFI* (Costa a McCrae, 1989), ktorého slovenskú verziu vypracoval I. Ruisel (1998). NEO FFI meria 5 osobnostných dimenzií (v každej po 12 položiek), ktoré zahŕňajú rôzne charakteristiky osobnosti:

Neurotizmus (postihuje mieru odolnosti voči psychickej záťaži) zahŕňa: úzkosť, depresivitu, hostilitu, impulzivnosť, zraniteľnosť, emočnú labilitu.

Extraverzia (zachytáva mieru spoločenskosti, aktivity a energickosti) zahŕňa: vrelosť, družnosť, aktivitu, asertivitu, pozitívne emócie.

Otvorenosť ku skúsenosti (vyjadruje mieru otvorenosti k novým skúsenostiam, k estetickému prežívaniu, fantázii, k hodnotám a zmenám).

Prívetivosť (zahŕňa kvalitu vzťahov k druhým ľuďom: dôveru, empatiu, altruizmus, starostlivosť o iných).

Svedomitosť (zachytáva mieru plnenia povinností: zmysel pre presnosť, systematickosť, spoľahlivosť, cieľavedomosť, vytrvalosť).

V slovenskej verzii sa používa škála 1–5, pričom celkové skóre pre každú dimenziu sa pohybuje v rozmedzí 1–60.

Získané údaje sme štatisticky spracovali pomocou metód deskriptívnej aj indukčívnej štatistiky. Pretože sme predpokladali, že by mohli existovať rozdiely v osobnostných charakteristikách medzi mužmi a ženami, testovali sme rozdiely t-testom (Levenovým testom homogenity variancie). Rozdiely medzi skupinami podľa poradia narodenia (prvorodení, jedináčikovia, druhorodení, prostrední a najmladší) sme testovali pomocou jednovchodovej analýzy rozptylu (ANOVA).

VÝSLEDKY

Najskôr sme zisťovali priemerné hodnoty, smerodajné odchýlky, ako aj krivky rozloženia výkonov adolescentov v testoch inteligencie a tvorivosti, potom sme porovnali výkony mužov a žien, napokon sme porovnali výsledky podľa poradia

narodenia (u prvorođených, jedináčikov, druhorođených, prostredných, najmladších). Ako prvé výsledky uvádzame intersexuálne rozdiely, ktoré sme získali testovaním rozdielu priemerov dvoch súborov Levenovým testom homogenity variance.

Intersexuálne rozdiely

Z tabuľky 1 je zrejmé, že ženy v našom výskumnom súbore sa líšia od svojich rovesníkov mužov v dvoch premenných v celkovom výkone: v Torranceho figurálnom teste tvorivého myslenia a vo výkone v nonverbálnom teste všeobecných intelektových schopností. Naznačuje to, že ich logické myslenie, schopnosť rozpoznať dôležité znaky a rozdiely v znakoch, schopnosť porozumieť meniacim sa vzťahom, chápať príčinnú následnosť, predvídať dôsledky sú rozvinutejšie v porovnaní so skupinou mužov nášho súboru. Rovnako sme zistili u žien výraznejšiu schopnosť produkovať množstvo nápadov vo figurálnej oblasti. Lepší výkon žien vo flexibilitě v Torranceho teste sa prejavil v ich celkove vyššom skóre.

Pri porovnaní týchto dvoch skupín v osobnostnom inventári NEO FFI (tabuľka 2) dosiahli ženy v porovnaní s mužmi vyššie priemerné hodnoty v troch dimenziách, avšak štatistická významnosť rozdielu sa potvrdila len v prípade neurotizmu ($p = 0,049$). Tento výsledok je v súlade ako s našimi predchádzajúcimi zisteniami (Szobiová, Kuklišová, 2005), tak aj zisteniami o vyššej úrovni neurotizmu žien

Tabuľka 1

Rozdiely vo výkonoch mužov a žien v testoch tvorivosti a inteligencie

| Testy | Muži (N= 38) | | Ženy (N= 51) | | t | p |
|--------|--------------|------|--------------|------|-------|-------------|
| | AM | SD | AM | SD | | |
| URB | 35,34 | 8,45 | 37,06 | 7,28 | 1,027 | ,307 |
| TOR | 28,79 | 8,60 | 29,27 | 6,57 | 3,680 | ,029 |
| FLEX | 6,84 | 1,65 | 7,33 | 1,48 | 1,474 | ,144 |
| ORIG | 13,50 | 5,77 | 12,96 | 4,98 | 1,287 | ,260 |
| NONV | 25,74 | 3,28 | 27,12 | 3,18 | 2,000 | ,049 |
| PRIEST | 71,63 | 6,25 | 72,08 | 7,10 | 0,309 | ,758 |

Vysvetlivky: URB – Urbanov kresbový test tvorivosti
 TOR – Torranceho figurálny test tvorivosti
 FLEX – flexibilita v Torranceho teste
 ORIG – originalita v Torranceho teste
 NONV – nonverbálny test inteligencie TVS
 PRIEST – priestorový test TVS

T a b u ľ k a 2

Rozdiely medzi mužmi a ženami v dimenziách inventára NEO FFI

| Dimenzie NEO FFI | Muži (N=38) | | Ženy (N=51) | | t | p |
|---------------------|-------------|------|-------------|------|-------|-------------|
| | AM | SD | AM | SD | | |
| Neurotizmus | 29,61 | 5,08 | 32,12 | 6,79 | 1,998 | ,049 |
| Extraverzia | 44,26 | 5,48 | 45,16 | 5,87 | 0,731 | ,467 |
| Otvorenosť | 43,63 | 5,91 | 43,90 | 5,81 | 0,216 | ,830 |
| Prívetivosť | 43,42 | 5,03 | 42,73 | 5,37 | 0,621 | ,536 |
| Svedomitosť | 44,97 | 7,00 | 43,55 | 6,54 | 0,986 | ,327 |

vo viacerých výskumoch (Ficková, 2000; Hřebíčková, Urbánek, 2001; Szobiová, Hřebíčková, 2006). Rozdiel v otvorenosti ku skúsenosti sa neukázal významný, hoci v predchádzajúcich výskumoch na väčších vzorkách adolescentov boli ženy v porovnaní s mužmi aktívnejšie vo vyhľadávaní nových zážitkov a tolerantnejšie k neznámemu. Muži v súčasnom výskumnom súbore skórovali v porovnaní s našimi predchádzajúcimi zisteniami (Szobiová, Kuklišová, 2005; Szobiová, Hřebíčková, 2006) o niečo vyššie aj v dimenzii prívetivosť a svedomitosť.

Rozdiely podľa poradia narodenia

Keďže sa medzi mužmi a ženami ukázali v niektorých sledovaných premenných štatisticky významné rozdiely, porovnávali sme výsledky podľa poradia narodenia osobitne u mužov a u žien. V rámci premennej poradie narodenia sme vytvorili tri kategórie: prvorodení plus jedináčikovia, druhorodení a najmladší.

Výsledky analýzy rozptylu v skupine mužov uvádzame v tabuľke 3. Prvorodených a jedináčikov bolo 18, druhorodených 15 a najmladší boli 4. Do analýzy sme nezaradili jedného muža, ktorý sa narodil ako predposledný z piatich detí. Výsledky svedčia o tom, že ani v jednom z testov inteligencie a tvorivosti sa medzi sledovanými skupinami mužov neukázali významné rozdiely. V osobnostných dimenziách inventára NEO FFI sme zistili štatisticky vysoko významný rozdiel v prívetivosti. Adolescenti, ktorí sa vo svojich rodinách narodili v pozícii najmladších súrodencov, boli empatickejší, altruistickejší, viac prejavovali dôveru a starostlivosť o iných (AM = 50,25; SD = 2,63) v porovnaní s prvorodenými plus jedináčikmi (AM = 43,00; SD = 5,18) i druhorodenými (AM = 41,73; SD = 3,73). Rozdiely medzi skupinou najmladších a prvorodených plus jedináčikov boli na úrovni $p = 0,006$ a medzi skupinou najmladších a druhorodených na úrovni $p = 0,002$.

T a b u ľ k a 3

Významnosť rozdielov (oneway ANOVA) vo výkonoch v testoch inteligencie, tvorivosti a osobnostných dimenziách NEO FFI medzi prvorođenými + jedináčikmi (N = 18), druho-rođenými (N = 15) a najmladšími (N = 4) adolescentmi (mužmi)

| Testy | Rozptyl | Suma štvorcov | Stupne voľnosti | Priemerný štvorec | F | p |
|----------------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------------|-------|-------------|
| Urbanov test | Medzi skupinami | 108,010 | 2 | 54,005 | 0,734 | ,488 |
| | V rámci skupín | 2503,233 | 34 | 73,625 | | |
| | Celkove | 2611,243 | 36 | | | |
| Torranceho test | Medzi skupinami | 133,634 | 4 | 75,583 | 0,877 | ,425 |
| | V rámci skupín | 2583,933 | 34 | 76,175 | | |
| | Celkove | 2723,568 | 36 | | | |
| Flexibilita | Medzi skupinami | 4,641 | 2 | 2,320 | 0,825 | ,447 |
| | V rámci skupín | 95,683 | 34 | 2,814 | | |
| | Celkove | 100,324 | 36 | | | |
| Originalita | Medzi skupinami | 69,578 | 2 | 34,789 | 1,020 | ,371 |
| | V rámci skupín | 1159,611 | 34 | 34,106 | | |
| | Celkove | 1229,189 | 36 | | | |
| Neverbálny test TVS | Medzi skupinami | 3,883 | 2 | 1,942 | 0,168 | ,846 |
| | V rámci skupín | 392,928 | 34 | 11,557 | | |
| | Celkove | 396,811 | 36 | | | |
| Priestorový test TVS | Medzi skupinami | 40,525 | 2 | 20,262 | 0,490 | ,617 |
| | V rámci skupín | 1406,178 | 34 | 41,358 | | |
| | Celkove | 1446,703 | 36 | | | |
| Neurotizmus | Medzi skupinami | 24,397 | 2 | 12,198 | 0,450 | ,641 |
| | V rámci skupín | 921,711 | 34 | 27,109 | | |
| | Celkove | 946,108 | 36 | | | |
| Extraverzia | Medzi skupinami | 35,759 | 2 | 17,880 | 0,567 | ,573 |
| | V rámci skupín | 1072,511 | 34 | 31,544 | | |
| | Celkove | 1108,270 | 36 | | | |
| Otvorenosť | Medzi skupinami | 24,397 | 2 | 12,198 | 0,328 | ,722 |
| | V rámci skupín | 1263,711 | 34 | 37,168 | | |
| | Celkove | 1288,108 | 36 | | | |
| Prívetivosť | Medzi skupinami | 231,614 | 2 | 115,807 | 5,862 | ,006 |
| | V rámci skupín | 671,683 | 34 | 19,755 | | |
| | Celkove | 903,297 | 36 | | | |
| Svedomitosť | Medzi skupinami | 15,924 | 2 | 7,962 | 0,152 | ,860 |
| | V rámci skupín | 1782,400 | 34 | 52,424 | | |
| | Celkove | 1798,324 | 36 | | | |

Rovnako sme v sledovaných premenných porovnávali skupiny adolescentiek podľa poradia ich narodenia: prvorođených plus jedináčok bolo 25, druho-rođených 20 a najmladších 6. Výsledky tohto porovnania ukazuje tabuľka 4. Výsledky sú veľmi

T a b u ľ k a 4

Významnosť rozdielov (oneway ANOVA) vo výkonoch v testoch inteligencie, tvorivosti a osobnostných dimenziách NEO FFI medzi prvorodenými + jedináčkami (N = 25), druhorodenými (N = 20) a najmladšími (N = 6) adolescentkami (ženami)

| Testy | Rozptyl | Suma štvorcov | Stupne voľnosti | Priemerný štvorec | F | p |
|----------------------|-----------------|---------------|-----------------|-------------------|-------|-------------|
| Urbanov test | Medzi skupinami | 73,580 | 2 | 36,790 | 0,685 | ,509 |
| | V rámci skupín | 2579,243 | 48 | 53,734 | | |
| | Celkove | 2652,824 | 50 | | | |
| Torranceho test | Medzi skupinami | 217,417 | 2 | 108,708 | 2,691 | ,078 |
| | V rámci skupín | 1938,740 | 48 | 40,390 | | |
| | Celkove | 2156,157 | 50 | | | |
| Flexibilita | Medzi skupinami | 8,793 | 2 | 4,397 | 2,099 | ,134 |
| | V rámci skupín | 100,540 | 48 | 2,095 | | |
| | Celkove | 109,333 | 50 | | | |
| Originalita | Medzi skupinami | 81,588 | 2 | 40,794 | 1,693 | ,195 |
| | V rámci skupín | 1156,333 | 48 | 24,090 | | |
| | Celkove | 1237,922 | 50 | | | |
| Neverbálny test TVS | Medzi skupinami | 19,801 | 2 | 9,900 | 0,979 | ,383 |
| | V rámci skupín | 485,493 | 48 | 10,114 | | |
| | Celkove | 505,294 | 50 | | | |
| Priestorový test TVS | Medzi skupinami | 56,353 | 2 | 28,176 | 0,549 | ,581 |
| | V rámci skupín | 2461,333 | 48 | 51,278 | | |
| | Celkove | 2517,686 | 50 | | | |
| Neurotizmus | Medzi skupinami | 17,321 | 2 | 8,660 | 0,182 | ,834 |
| | V rámci skupín | 2287,973 | 48 | 47,666 | | |
| | Celkove | 2305,294 | 50 | | | |
| Extraverzia | Medzi skupinami | 117,635 | 2 | 58,818 | 1,761 | ,183 |
| | V rámci skupín | 1603,110 | 48 | 33,398 | | |
| | Celkove | 1720,745 | 50 | | | |
| Otvorenosť | Medzi skupinami | 22,470 | 2 | 11,235 | 0,324 | ,725 |
| | V rámci skupín | 1666,040 | 48 | 34,709 | | |
| | Celkove | 1688,510 | 50 | | | |
| Prívetivosť | Medzi skupinami | 168,914 | 2 | 84,457 | 3,189 | ,050 |
| | V rámci skupín | 1271,243 | 48 | 26,484 | | |
| | Celkove | 1440,157 | 50 | | | |
| Svedomitosť | Medzi skupinami | 7,617 | 2 | 3,809 | 0,086 | ,918 |
| | V rámci skupín | 2133,010 | 48 | 44,438 | | |
| | Celkove | 2140,627 | 50 | | | |

podobné ako v skupinách mužov. Ani v jednom z testov inteligencie a tvorivosti sa neukázali významné rozdiely medzi sledovanými skupinami prvorodených, jedináčok, druhorodených a najmladších žien. V osobnostných dimenziách inventára NEO

FFI sme zistili, podobne ako u mužov, štatisticky významný rozdiel v prívetivosti. Adolescentky, ktoré sa vo svojich rodinách narodili v pozícii najmladších súrodencov boli empatickejšie, altruistickejšie, viac prejavovali dôveru a starostlivosť o iných (AM = 47,67; SD = 5,35) v porovnaní s prvorodenými plus jedináčkami (AM = 41,84; SD = 4,82) a druhorodenými (AM = 42,35; SD = 5,48). Rozdiely medzi skupinou najmladších a prvorodených plus jedináčok boli na úrovni $p = 0,016$ a medzi skupinou najmladších a druhorodených na úrovni $p = 0,031$.

Pri podrobnejšej analýze rozdielov medzi jednotlivými skupinami sme zistili štatisticky významné rozdiely vo flexibilitě, originalite a v celkovom skóre v Torranceho teste tvorivosti medzi skupinou prvorodených plus jedináčok v porovnaní so skupinou druhorodených žien. Druhorodené podali oproti prvorodeným plus jedináčkam lepší výkon vo všetkých uvedených ukazovateľoch: vo flexibilitě (AM = 7,80; SD = 1,15 vs. AM = 6,92; SD = 1,66; $p = 0,048$), originalite (AM = 14,50; SD = 4,84 vs. AM = 11,80; SD = 4,58; $p = 0,073$) i Torranceho teste celkove (AM = 31,70; SD = 5,23 vs. AM = 27,28; SD = 6,67; $p = 0,025$).

Výsledky získané v skupinách adolescentných mužov a žien zhodne ukázali, že pozícia najmladšieho súrodenca podľa poradia narodenia sa spája s vyššou úrovňou prívetivosti. Znamená to, že kvalita ich vzťahov s druhými ľuďmi je výraznejšie sýtená dôverou, empatiou a starostlivosťou o iných v porovnaní s prvorodenými, jedináčkami aj druhorodenými.

Výsledky nášho výskumu neumožňujú dať odpovede na všetky nastolené otázky. Z dôvodu nízkeho zastúpenia pozície prostredných v našom súbore nemôžeme zodpovedať časť otázok, ktoré sa vzťahovali k tejto pozícii narodenia. Odpoveď na otázku týkajúcu sa vyššieho skóre prvorodených a jedináčikov v testoch tvorivého myslenia môžeme vzťahovať len k druhorodeným a najmladším. Porovnanie ich výkonov v testoch tvorivosti a inteligencie nepotvrdilo zistenia o primárnej pozícii prvorodených a jedináčikov. Ba naopak, u druhorodených adolescentiek sme zaznamenali vyššie hodnoty ukazovateľov flexibility a originality v Torranceho teste tvorivého myslenia. Výsledky výskumu nepotvrdili, že druhorodení sú emočne stabilnejší, menej úzkostliví a prívetivejší. Na rozdiel od nášho očakávania sa ukázalo, že tí adolescenti, ktorí sa narodili a vyrastali v pozícii najmladších súrodencov, boli v porovnaní s prvorodenými, jedináčkami, a druhorodenými štatisticky významne prívetivejší.

ZÁVER

V nami prezentovanom výskume sme sa pokúsili odpovedať na niektoré otázky, ktoré sa opierali o Adlerovu teóriu. Konkrétne sme sa sústredili na problematiku poradia narodenia v súrodeneckej konštelácii v súvislosti s osobnostnými vlastnosťami, intelektovými a tvorivými schopnosťami. Výsledky výskumu nepotvrdili naše

očakávaní vzťahujúce sa k vyšším výkonom prvorodených a jedináčikov v testoch inteligencie a tvorivosti. Naproti tomu lepšie výsledky dosiahli vo faktoroch flexibilita a originalita v teste tvorivého myslenia druhorodené adolescentky. Vyššia emočná stabilita ani prívetivosť sa v našom výskumnom súbore nezistila u druhorodených, ale u najmladších. Naše zistenia však nemožno zovšeobecniť vzhľadom na obmedzený počet respondentov nášho výskumného súboru, ale ich bude treba overiť na rozsiahlejšej vzorke.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1935. Človek jaký jest. Základy individuálnej psychológie. Praha : Orbis, 213 s.
- ADLER, A. 1995. Smysl života. Individuální psychologie 3. Praha : Práh, ISBN 80-858009-34-6.
- BITTER, J. R. 2007. Adlerovská skupinová terapia. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- COSTA, P. T. – McCRAE, R. R. 1989. NEO PI/FFI. Manual Supplement. Odessa : Psychological Assessment Resources.
- ČEČETKA, J. 1936. Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia. In: Spisy Filosofické fakulty University Komenského v Bratislavě, č. XXII. Bratislava : Universum, 151 s.
- ČECHOVÁ, D. 1999. Individuálna psychológia a poradenstvo v rodine a v škole. In: Materiál k výcvikovému semináru. Modra.
- ČECHOVÁ, D. 2004. Vplyv poradia narodenia na osobnosť chlapcov a dievčat. XXI. Psychologické dny. Olomouc.
- DACEY, J. S. – LENNON, K. 2000. Kreativita. Praha : Grada, ISBN 80-7169-903-9.
- DREIKURS, R. – GREY, L. 1997. Logické dôsledky. Nové zámky : Psychoprof; Artus, ISBN 80-967148-7-2.
- ECKSTEIN, D. 2000. Empirical studies indicating significant birth-order related personality differences. Journal of Individual Psychology, vol. 56, no. 4, p. 481-494.
- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- FERNALD, L. N. – SOLOMON, G. T. 1987. Value profiles of male and female entrepreneurs. Journal of Creative Behavior, vol. 21, no. 3.
- FICKOVÁ, E. 2000. Dimenzie a determinanty copingového správania u adolescentov. In: HELLER, D. – ŠTURMA J. (Eds.): Psychologie pro třetí tisíciletí. Praha : Testcentrum, s. 249-254.
- GAYNOR, J. I. R. – RUNCO, M. A. 1992. Family size, birth-order, age-interval and creativity of children. Journal of Creative Behavior, vol. 26, no. 2, p. 108-118.
- HALL, C. S. – LINDZEY, G. – LOEHLIN, J. C. – MANOSEVITZ, M. 1997. Úvod do teórií osobnosti. Bratislava : SPN, ISBN 80-08-00994-2.
- HERMOCHOVÁ, S. 1991. Alfred Adler: Včera. Dnes? Zíttra? Československá psychologie, roč. 35, č. 1 s. 77- 81.
- HŘEBÍČKOVÁ, M. – URBÁNEK, T. 2001. NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee). Praha : Testcentrum.
- JURČOVÁ, M. 1984. Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- KUSÁ, J. 1999. Súrodenecká konštelácia. In: Dieťa nielen pre rodičov, roč. 5, č. 5. s. 17. Bratislava.

- LEMAN, K. 1997. Sourozenecké konstelace. 1. vyd. Praha : Portál, 223 s. ISBN-80-7178-152-5.
- NICOLL, W. G. 2006. Konzultačné stratégie s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. 1. výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. O. 1999. Psychoterapeutické systémy. 1. vyd. Praha : Grada, ISBN 80-7169-766-4.
- PRENTKY, R. 1989. Creativity and psychopathology. In: GLOVER, J. A. – RONNING, R. R. – REYNOLD, C. R. (Eds.): Handbook of creativity. New York; London : Plenum, p. 243-268.
- RUISEL, I. 1998. Inteligencia v kognitívnom a osobnostnom kontexte. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- RUNCO, M. A. – BAHLEDA, M. D. 1986. Birth order and divergent thinking. Journal of Genetic Psychology, vol. 148, no. 1, p. 119-125.
- SULLOWAY, F. J. 1999. Birth order. In: RUNCO, M. A. – PRITZKER, S. R. (Eds.): Encyclopedia of creativity. New York : Academic, vol. 1, p. 189-202, ISBN 0-12-227076-2.
- SHULMAN, B. H. 1981. Contributions to individual psychology. 3. edition, Chicago : Alfred Adler Institute, 206 s. ISBN 0-918560-18-7.
- SIMONTON, D. K. 1999. Eminence. In: RUNCO, M. A. – PRITZKER, S. R. (Eds.): Encyclopedia of creativity. New York : Academic, vol. 1, p. 647-657, ISBN 0-12-227076-2.
- SMITH, P. – WHETTON, CH. 1993. Testy všeobecných schopností. Upravila M. Jurčová. Bratislava : Psychodiagnostika.
- SZOBIOVÁ, E. 2004. Tvorivosť, od záhady k poznaniu. 2. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava : Stimul, 371 s.
- SZOBIOVÁ, E. – HŘEBÍČKOVÁ, M. 2006. Osobnostné vlastnosti adolescentov na Slovensku a v Čechách. In: BLATNÝ, M. – VOBORIL, D. – KVĚTOŇ, P. – JELÍNEK, M. – SOBOTKOVÁ, V. (Eds.): Sociální procesy a osobnost 2005. Sborník příspěvků. Brno 22.9.-23.9. 2005. Brno : PÚ AV ČR, s. 369-378. CD-Rom.
- SZOBIOVÁ, E. – JANSOVÁ, D. 2005. Tvorivosť a poradie narodenia v súrodeneckej konstelácii. In: TESAŘ, M. (Ed.): Štyridsať rokov skúmania psychického vývinu detí a mládeže, súčasné problémy a perspektívy v zjednotenej Európe. Zborník z konferencie v Modre-Harmónii 27.-29.9.2004. Bratislava : VÚDPaP. CD-ROM. ISBN 80-967423-8-8, EAN 9788096742387.
- SZOBIOVÁ, E. – KUKLIŠOVÁ, M. 2005. Osobnosť tvorivého adolescenta z pohľadu "Big Five". In: RUISEL, I. – LUPTÁK, D. – FALAT, M. (Eds.): Sociálne procesy a osobnosť. Zborník z konferencie. Stará Lesná 22.9.-24.9. 2004. Bratislava : ÚEPs SAV, s. 433-440. CD-ROM, ISBN 80-88910-16-1.
- URBAN, K. K. – JELLEN, H. K. – KOVÁČ, T. 2002. Urbanov Figurálny test tvorivého myslenia (TSD-Z). Príručka. Bratislava : Psychodiagnostika.
- YARIAL, G. S. 1985. Creativity and birth order. Journal of Creative Behavior, vol. 19, no. 2, p. 139.

Súhrn: Príspevok sa venuje originálnym pojmom a ideám, ktoré priniesol Adlerov teoretický systém do chápania tvorivosti z pohľadu historického i súčasného: komplex a cit menejcnosti a jeho kompenzácia, tvorivé Ja, význam poradia narodenia v súrodeneckých vzťahoch a rodinnej konstelácii, prirodzená túžba po rovnocennom postavení, cit spolupatričnosti, snaha po uplatnení, životný štýl, súkromná logika. Druhá časť je venovaná problematike poradia narodenia vo vzťahu k tvorivosti, inteligencii a osobnostným vlastnostiam. Výsledky výskumu na vzorke 89 adolescentov ukázali, že vyššie výkony v Torranceho teste tvorivosti podali iba druhorodené dievčatá v porovnaní s dievčatami v ostatných pozíciách narodenia. Najmladšie

dievčatá a chlapci sa odlišovali významne vyššou mierou prívetivosti od adolescentov v ostatných pozíciách narodenia.

Kľúčové slová: tvorivé Ja, životný štýl, poradie narodenia, tvorivosť, osobnostné vlastnosti

Doc. PhDr. Eva SZOBIOVÁ, PhD. pôsobí na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, kde vyučuje pedagogickú psychológiu, psychológiu tvorivosti a inteligencie. Prakticky i výskumne sa dlhodobo zaoberá problematikou tvorivosti, jej zisťovaním, rozvíjaním v školských a mimoškolských podmienkach.

JEDINÁČIK MEDZI ROVESNÍKMI

DANIELA ČECHOVÁ – ELENA TEDLOVÁ

*Katedra psychológie, Filozofická fakulta UK v Bratislave
Rozvoj ľudských zdrojov, IKEA, Malacky*

PARENT'S ONLY CHILD AMONG PEERS

Abstract: The study presents basic theoretical theses of the parents' only child concept, as A. Adler and his followers introduced into psychological literature; it also brings information from empirical researches mostly about the group of parents' only children according to a chronological birth order. The research is focused on mapping out of this only child's position in a group of peers – schoolmates, and on verification of the hypothesis that parents' only children are either dominant, influential, and popular (leaders), or dependent and helpless (outsiders). This presupposition was verified in chronological parents' only children and even more significantly in a group of parents' only children according to their psychological position in family.

Key words: parents' only child, social status, chronological birth order, psychological position in family, influence, popularity

Alfred Adler vniesol do teórie a praxe psychológie rodinnej konštelácie, okrem vzťahov medzi rodičmi a deťmi, ktorým sa venoval S. Freud, problematiku vzťahov medzi rodičmi navzájom, rodinnú atmosféru a najmä vzťahy medzi súrodencami. Bol presvedčený, že jedným z faktorov, ktoré musí jedinec brať pri svojom vývine do úvahy (a ktorým sa nemôže vyhnúť) je práve vyrovnanie sa s prítomnosťou všetkých významných ľudí v jeho primárnej sociálnej skupine–rodine (Ansbacher, Ansbacher, 1964).

Pri prvotnej socializácii je nútený vysporiadať sa s dvoma akoby protirečivými úlohami: 1. nájsť si v rodine svoje miesto a 2. uchovať si svoju jedinečnosť. Vyriešenie úlohy, ako si v rodine s viacerými súrodencami zabezpečiť špeciálne miesto, si vyžaduje

je dobré pozorovacie schopnosti, tvorivosť a aktivitu. Deti sa trénujú v schopnostiach a vlastnostiach, o ktorých veria, že si nimi unikátnu pozíciu v rodine zabezpečia, čoho dôsledkom je, že súrodenci sa svojimi vlastnosťami odlišujú – často ako nebo a zem. E. Dreikurová–Fergusonová (2005) opisuje napríklad fenomén „hojdačky“, kde úspech jedného je porážkou druhého a naopak, a kde niet obojstranných víťazov, pretože tam, kde jeden úspešne exceluje, druhý to musí vzdať, lebo špeciálne miesto je len jedno. M. Wallaceová (1999) považuje za ironické, že súrodenci, ktorí majú tendenciu tráviť spolu najviac času, bývajú najväčšími protivníkmi a žijú so zmiešanými citmi nepríjemnej rivality a príjemnej blízkosti a spojitosti.

Keď je v rodine jediné dieťa, prichádza o oba druhy týchto citov. Neprežíva situácie, kedy by muselo bojovať o svoje miesto „na slnku“ (a naučiť sa to!), keďže je jediným príjemcom emocionálnej podpory rodičov. Súčasne však prichádza o príležitosti prežívať svoje city a myšlienky s vrstovníkom. Dôsledkom je, že jedináčikovia často bývajú osamelí. Lepšie si rozumejú s dospelými ľuďmi (v tom sú trénovaní), alebo s deťmi mladšími, ako sú sami, kde vystupujú v pozícii „dospelého“. Môžeme očakávať, že pri vychádzaní s rovesníkmi mávajú väčšie ťažkosti než deti so súrodencami. V rodinách s viacerými deťmi predstavujú súrodenci prototypy vzťahov k iným ľuďom. Pre jedináčikov sú takými prototypmi rodičia.

Vývin prvorodených a jedináčikov je do istého času podobný, a preto niektorí výskumníci (napríklad Phillips, Phillips, 2000) obe kategórie zlučujú. Obe skupiny od začiatku nesmierne profitujú z toho, že sú výhradným stredobodom lásky, starostlivosti a pozornosti rodičov a nemajú súpera. K. Leman (1997) tvrdí, že jedináčikovia majú podobné vlastnosti ako prvorodené deti, ale prejavujú sa u nich v akcentovanejšej forme: napríklad, ak je prvorodený perfekcionista, potom je jedináčik super-perfekcionista. S najmladšími deťmi jedináčikov zasa spája fakt, že nikdy nie sú zosadení z trónu. Okrem toho môžu byť podobne stimulovaní i rozmaznávaní.

Odborná literatúra (Ansbacher, Ansbacher, 1964; Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982) pomerne konštantne uvádza, že jedináčikovia sa v závislosti od atmosféry v rodine najčastejšie vyvíjajú do dvoch modelov. Buď ich rodičia systematicky vychovávajú na svoj obraz a často až preťažujú, čím sa stávajú prehnane svedomití „malí dospelí“, ktorí sa snažia vyrovnáť kompetenčnej úrovni dospelých. Vtedy bývajú samostatní, nezávislí a cieľavedomí. Keďže sú v častejšom kontakte s dospelými, kde získavajú viac všeobecných vedomostí a obratnosť v spoločenskom styku, preberajú ich normy, bývajú pohotoví a vyspelí (Leman, 1997). Neobávajú sa zlyhania, bývajú autonómni. Ich častou snahou je potešiť ostatných, internalizujú si očakávania rodičov a snažia sa plniť ich aspirácie, pretože sú jediní kto ich môže plniť, keďže niet ďalších súrodencov, s ktorými by sa o ne podelili, čo môže byť úloha na celý život (Roberts, Blanton, 2001).

V druhom prípade ich rodičia úzkostlivo sledujú, pomáhajú im a rozmaznávajú ich. F. Leong (2002) sa napríklad domnieva, že dôvod, prečo jedináčikovia nachá-

dzajú uplatnenie a záujmy výrazne viac v akademickej oblasti – a tu bývajú veľmi úspešní – než pri fyzických aktivitách, prípadne aktivitách v teréne je ten, že rodičom záleží najmä na ich fyzickom bezpečí a správajú sa k nim veľmi ochranársky. V hyperprotektívnej rodinnej atmosfére zostávajú jedináčikovia bezmocní a závislí, a chcú, aby im neustále niekto pomáhal, pričom si môžu získavať akceptáciu tým, že sú plachí a bezmocní (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982).

Je pre nich typický individualizmus, pretože z primárnej rodiny nemajú skúsenosti s rovesníckym typom vzťahu. A. Adler (podľa Ansbacherovcov, 1964) sa domnieval, že jedináčikovia a prvorodení majú tendencie excelovať viac ako neskôr narodené deti, čo potvrdili aj empirické štúdie (Eckstein, 2000). F. Leong (2002) uvádza, že zatiaľ čo pri jedináčikoch a prvorodených sa rodičia usilujú, aby ich deti dosiahli úspech v prestížnom povolání, pri štvrtom dieťati sú viac relaxovaní a ochotní vziať na seba riziko, ak si ich potomok vyberie umeleckú profesiu. K. Leman (1997) opisuje typ jedináčikov s „ošetrovateľskou mentalitou“. Majú tendenciu všetko zachraňovať, problémy ostatných prijať a prevziať do vlastných rúk: „všetkých odstrčiť, chopiť sa diela a urobiť to správne“ (tamže, s. 64). Jedináčikovia sú od detstva zvyknutí hrať sa sami. Mnohým neprekáža byť sám, tým, že sa hrajú sami, všetko riadia, nemusia robiť kompromisy a vyjednávať so spoluhráčmi (Roberts, Blanton, 2001).

D. Eckstein (2000) sumarizoval výsledky 151 štúdií o poradí narodenia z rokov 1960–1999, ktoré priniesli štatisticky významné výsledky aspoň na hladine pravdepodobnosti 0,05 o rozdieloch medzi osobnostnými diferenciami a typológiami podľa poradia narodenia. Autor kvôli nedostatku empirickej validizácie medzi štúdiu zahrnul len tie, ktoré sa zaoberali chronologickým poradím narodenia, a uvádza deskriptívne dáta o premenných, ktoré sa v závislosti od poradia narodenia odlišujú. Štyrmi najfrekvencovanejšími atribútmi jediného dieťaťa sa ukázali nasledujúce: a) najsilnejšia potreba po úspechu; b) na druhom mieste vo výkonnosti (vyššie výkony ako jedináčikovia dosahujú iba prvorodení); c) najpravdepodobnejšie štúdium na vysokej škole; d) najviac problémov v správaní.

Ďalšie štatisticky významné charakteristiky jedináčikov v porovnaní s ostatnými skupinami podľa poradia narodenia, ktoré sa objavili aspoň v dvoch empirických výskumoch (tamže) boli: najnižšia potreba po združovaní, najvyššia potreba po združovaní v strese, najvyššie percento správania typu A a koronárnych srdcových chorôb (spolu s prvorodenými), sebeckosť, najpravdepodobnejší výskyt psychiatrických porúch, jedináčikovia sa ukázali ako najobľúbenejší (podobne ako najmladší), najkooperatívnejší, naj dôveryhodnejší a prejavovali najsilnejšiu rodovú identitu.

L. C. Roberts a P. W. Blanton (2001) uskutočnili tematickú analýzu rozhovorov s 20 dospelými jedináčikmi a odhalili ňou výhody a výzvy, ktoré jedináčikom ich postavenie prináša. Pozitívne aspekty statusu jedináčika zahŕňali: neprítomnosť súrodeneckej rivality, užívanie si času osamote, utvorenie mimoriadne blízkeho vzťahu s rodičmi a oceňovanie toho, že boli jedinými príjemcami ich emocionálnych

a finančných zdrojov. Ako uvádza Melissa, jedna z probandov ich výskumu (tamže, s. 132): „Vždy som vedela, že mama a ocko ľúbia najviac mňa.“

Medzi výzvy jedináčikovia najčastejšie zaradili: prežívanie nátlaku na dosiahnutie úspechu v živote, vákuum, ktorého sa obávajú po smrti svojich rodičov, snaha získať nedelenú pozornosť ostatných, neprítomnosť súrodenca ako dôverníka, zažívanie ťažkostí pri kontaktoch a vyjednávaní s rovesníkmi.

B. H. Shulman (1981, s. 31) opisuje jedináčika takto : „Nikdy nemal súpera a iní ľudia sú pre neho skôr raritami než protivníkmi. Avšak možno sa nikdy nenaučí deliť sa.“

Na základe prezentovania teoretických téz a niektorých empirických, výskumne podporených zistení o tom, akí sú jedináčikovia, kladieme si otázku, ako sa správajú v skupine? O jedináčikoch sa dosť hovorí v stereotypoch, avšak výsledky, napríklad o ich sociabilite (Eckstein, 2000), sú nekonzistentné. Jedináčik je individualista – nesúperi, ale chce si robiť veci posvojom. Navyše sa nevie deliť. Ako ho budú vnímať rovesníci? Domnievame sa, že ak bude medzi nimi vhodne začlenený, bude sa v skupine angažovať a ukáže svoje kompetencie „dospelého“. Ak však veci nepôjdu tak, ako chce, môže sa cítiť prehladaný a odmietat spoluprácu. Navyše neschopnosť jedináčikov chápať „rovnocennosť v rôznorodosti“ ich môže viesť k presvedčeniu, že život sa k nim správa nespravodlivo.

CIEĽ VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako jedináčikov vnímajú ostatní spolužiaci v triede. Na jednej strane mávajú jedináčikovia charakteristiky dospelých ako samostatnosť, ctížiadosť a zodpovednosť, na strane druhej môžu ostať „večnými“ deťmi, ktoré sa nevedia deliť a zapojiť sa do skupiny. Spolužiaci ich teda môžu buď uznávať, akceptovať a preferovať (1. prípad), alebo odmietat (2. prípad).

Status vodcu v skupine má žiak, ktorého spolužiaci považujú za vplyvného a obľúbeného. Na základe charakteristík, ktoré robia deti v skupinách obľúbenými a neobľúbenými, môžeme konštatovať, že neformálne prijatí vodcovia sú úspešní, vyspelí, spoločensky aktívni, s dobrou úrovňou sociálnej percepcie.

Outsideri stoja často bokom kvôli slabej citovej väzbe na ľudí. Bývajú negatívne emočne naladení, kritickí k okoliu, egocentrickí. Sú medzi nimi introverti, pasívni a submisívni, ale i jedinci s poruchami sociability a tí, ktorí sa hodnotia nerealisticky. Výrazom outsider v podávanom výskume rozumieme aj žiaka odmietaného a izolovaného.

Hypotéza, ktorú sme vo výskume overovali, znela: Predpokladáme, že jedináčikovia sa v porovnaní so žiakmi, ktorí majú súrodencov, budú častejšie vyskytovať v okrajových statusových pozíciách – vodcu a outsidera.

VÝSKUMNÁ VZORKA A REALIZÁCIA VÝSKUMU

Výskum sme uskutočnili v cirkevnom Gymnáziu F. Assisského a štátnom gymnáziu v Malackách. Dôvodom výberu škôl v tejto lokalite bola znalosť miestnych pomerov ako i ústretovosť pedagógov. Výskumnú vzorku tvorili žiaci 2. ročníka štátneho a cirkevného gymnázia v celkovom počte 129 vo veku 16–17 rokov (77 dievčat a 52 chlapcov). Žiaci pochádzajú z Malaciek a okolia a ako kolektívy fungujú druhý rok.

Na zber kompletných údajov boli potrebné dve až tri vyučovacie hodiny. Ich získavanie prebiehalo počas hodín etiky, v mesiacoch november 2003 až február 2004. Najprv sme žiakov v krátkosti oboznámili s obsahom a cieľom výskumu a po získaní súhlasu na spoluprácu žiaci vyplnili sociometrický dotazník. Po jeho vyhodnotení sme im poskytli spätnú väzbu, čím sme ich motivovali k pokračovaniu spolupráce. Každý z nich dostal v písomnej forme vhodne formulované a stručné anonymné verbálne hodnotenia na svoju osobu, ktoré o ňom v dotazníku uviedli spolužiaci, a oboznámili sme ich aj s výsledkami triedy ako celku. Následne sme získavali údaje súvisiace s rodinným prostredím žiakov.

POUŽITÉ METÓDY

Na získanie výskumných údajov sme použili dve metodiky: *Sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D* V. Hrabala (1990) a vlastný *Dotazník poradia narodenia*, ktorý sme zostavili na základe Úvodného interview o životnom štýle (Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992).

SO-RA-D sa zameriava na zisťovanie osobnostnej črty – sociability, ktorá sa prejavuje najmä v dyadických vzťahoch medzi ľuďmi. Zachytáva komplexné sociálne charakteristiky bezprostredne pôsobiace na reálny spoločenský život jedinca, ako napríklad na jeho vplyv a obľubu. Údaje, ktoré žiaci poskytnú, sú jednotlivé numerické hodnotenia vplyvu a sympatií, verbálne zdôvodnenie hodnotenia, charakteristika a vyjadrenie vlastného postoja k spolužiakom. *SO-RA-D* pracuje s indexom vplyvu, ktorý meria pozíciu žiaka v triede, jeho schopnosti a podiel na regulácii diania v triede, a s indexom obľuby, ktorý vyjadruje ako jedinca prijímajú spolužiaci. Index náklonnosti ukazuje, ako žiak citovo prijíma spolužiakov, teda nakoľko je v kolektíve adaptovaný a možno ho interpretovať len vo vzťahu k predchádzajúcim indexom. Indexy vplyvu a obľuby sa podieľajú na určení sociálneho statusu jednotlivca. Na celkovú diagnostiku triedy je možné využiť aj triedny index vplyvu a triedny index obľuby.

Dotazník poradia narodenia mal dve formy. Pri forme určenej žiakom so súrodencami sa otázky zameriavali na súrodencov. Pri forme určenej jedináčikom sa

týkali rodičov, prípadne dôležitých blízkych ľudí v ich živote. Jedináčikovia dostali tiež písomnú inštrukciu, aby pri adjektívach, v ktorých sa mali ostatní porovnávať so súrodencami, porovnali seba so svojimi rovesníkmi. Údaje získané na základe uvedeného dotazníka umožnili určiť psychologické poradie narodenia žiakov.¹

VÝSLEDKY

Analýza Dotazníka SO-RA-D

V triede A v štátnom gymnáziu je 30 žiakov, 12 chlapcov a 18 dievčat. Hodnota triedneho indexu vplyvu je 5, čo v porovnaní s ostatnými triedami gymnázií na Slovensku značí priemernú úroveň súdržnosti triedy. Triedny index obľuby má hodnotu 8, čo poukazuje na dobrý stav emocionálnej atmosféry v triede. Nepochybne k nej prispieva vzťah mladého triedneho učiteľa s triedou, v ktorej vládne priateľstvo, akceptácia a rešpekt. V triede sú štyria prijatí neformálni vodcovia, dvaja z nich skôr pracovní. Traja žiaci sú izolovaní a traja odmietaní. Podľa vyjadrenia jedného z vodcov: „...sme celkom dobrá trieda, máme tu dosť srandy. Bližšie sa bavíme po dvoch–troch, ale inak všetci spolu, takmer všetci si rozumieme a vieme sa podržať, až na niektorých, ktorí sa k nám príliš nepriznávajú.“

Trieda B v štátnom gymnáziu má 32 žiakov, z toho 13 chlapcov a 19 dievčat. Žiaci v triede vedú v dôležitých situáciách držať spolu a ísť za spoločným cieľom, ich triedny index vplyvu má hodnotu 6. Avšak hodnota triedneho indexu obľuby je 3, v porovnaní s ostatnými triedami na Slovensku podpriemerná. Odráža sa to vo viac napätej atmosfére v triede, ktorá je výraznejšie zameraná na študijný výkon. Trieda je rozdelená na niekoľko podskupín, z ktorých každá preferuje odlišné hodnoty (napríklad hudba a štýl, dosahovanie čo najlepších študijných výsledkov, zameranie na informatiku), a podľa vyjadrenia vodcov usudzujeme, že sa v rámci triedy pomerne silno vnímajú intersexuálne rozdiely v správaní. V triede sú štyria neformálni vodcovia – dievčatá. Dve sú prijaté celou triedou, dve stoja na čele dievčenskej skupinky. Vplyvná je chlapčenská skupina, s postojmi ktorej sa polovica vodcov a odmietaní nestotožňujú, avšak druhá polovica vodcov ju podporuje.

V triede C v cirkevnom gymnáziu je 34 žiakov, 23 dievčat a 11 chlapcov. Výška triedneho indexu vplyvu je 3, čo v porovnaní s ostatnými gymnáziami na Slovensku značí podpriemernú súdržnosť. Triedny index obľuby má hodnotu 9, čo by malo signalizovať veľmi dobrú klímu, nadpolovičná väčšina žiakov si vzájomne prejavila vysoké sympatie. V triede sú dvaja neformálne prijatí vodcovia, chlapec a dievča. Sú v nej tri vysoko vplyvné dievčatá zamerané na študijný výkon, s ktorými sa však

¹Dotazník poradia narodenia použitý vo výskume je k dispozícii u druhej autorky príspevku.

ostatní spolužiaci, vrátane vodcov, často dostávajú do konfliktov. Tieto spolu s vodcami patria do jadra triedy. Nezhody v jadre a prevaha dievčat, ktoré tvoria skupinky, môžu byť príčinou nízkej kohézie triedy. Sú v nej dvaja izolovaní žiaci, pričom jedna neprijatá patrí do skupinky nevplyvných dievčat. V triede sa oceňuje humor, dievčatá na chlapcoch pozitívne hodnotia prístupnosť, komunikatívnosť, empatiu, striedmy životný štýl („ak nepije, nefajčí a nie je sukničkář“). Chlapci na dievčatách pozitívne hodnotia prístupnosť a veselosť.

V triede D cirkevného gymnázia je 33 žiakov, 17 dievčat a 16 chlapcov. Triedny indexu vplyvu je 7 a index obľuby 10, čo signalizuje súdržný a dobrý kolektív. Podľa ich vlastných slov chodia do školy radi, kolektív považujú za zábavný, vždy je v ňom niekoľko ľudí ochotných podporiť ich, na ktorých sa môžu spoľahnúť. S triednou učiteľkou má väčšina vynikajúci vzťah. Časť triedy má spoločné umelecké záujmy, ktorým sa intenzívne venuje. Učitelia chodia do triedy vyučovať radi a považujú ju za najlepšiu zo školy. V triede sú piati neformálne prijatí vodcovia. Je tu jeden odmietaný žiak, ktorému „nerozumejú, blicuje, neusiluje sa zapájať do diania a je zvláštny“ a jeden outsider – dievča, ktoré dvaja vodcovia chápu a snažia sa podporovať, ostatní si ju nevšímajú, alebo si z nej „uľahujú“. Medzi triedne hodnoty patrí ochota pomôcť a podeliť sa, humor, priateľský a morálny prístup, tvorivosť. V triede je veľa detí z viacpočetných rodín.

Naším výskumným zámerom bolo identifikovať žiakov, ktorí sa presadzujú ako vplyvní, obľúbení, vodcovia či outsideri v rámci skupiny, v ktorej sa pohybujú, teda v ich školskej triede, aby sme mohli zistiť, či a ako sa jedináčikovia líšia od ostatných spolužiakov. Skupinu jedináčikov sme nemali v úmysle analyzovať vzhľadom na pohlavie najmä preto, lebo nie sú k dispozícii podobné relevantné údaje z empirických výskumov, a neumožňoval to napokon ani počet respondentov – jedináčikov.

Z metodologických dôvodov sme sa rozhodli upustiť od zjednodušeného narábania so stenmi dotazníka SO-RA-D, ktoré umiestňujú žiaka v skupine z hľadiska celej populácie gymnazistov danej vekovej skupiny. Využili sme zákonitosti sociometrie a upravili získané hrubé skóre podľa informácií publikovaných v odbornej literatúre (Gajdošová, 2000). Pre celistvosť a jednotnosť štatistického spracovania sme vytvorili, individuálne pre každú triedu, kategórie, podľa ktorých v nej môžeme na základe stenových hodnôt identifikovať žiakov s vysokou, priemernou a nízkou hodnotou vplyvu, obľuby a následne statusovej kategórie (pozri v tabuľke 1).

Kombináciou kategórie vysokej hodnoty vplyvu a vysokej hodnoty obľuby sme stanovili status vodcu. Kombináciu kategórie priemernej hodnoty vplyvu a priemernej hodnoty obľuby prisudzujeme z hľadiska statusového postavenia priemernému žiakovi. Status outsidera je analogicky určený nízkym indexom vplyvu a obľuby.

Tabuľka 1

Prehľad stenových intervalov vymedzujúcich kategórie vplyvu a obľuby v sledovaných triedach

| Triedy | | A | B | C | D |
|------------------------|-------------------|------|------|------|------|
| Triedny index vplyvu | | 5 | 6 | 3 | 7 |
| Rozpätie indexu vplyvu | Vysoká hodnota | 7-10 | 8-10 | 7-10 | 8-10 |
| | Priemerná hodnota | 4-6 | 4-7 | 4-6 | 4-7 |
| | Nízka hodnota | 1-3 | 1-3 | 1-3 | 1-3 |
| Triedny index obľuby | | 8 | 3 | 9 | 10 |
| Rozpätie indexu obľuby | Vysoká hodnota | 8-10 | 8-10 | 8-10 | 9-10 |
| | Priemerná hodnota | 4-7 | 4-7 | 5-7 | 6-8 |
| | Nízka hodnota | 1-3 | 1-3 | 1-4 | 1-5 |

Tabuľka 2

Rozdelenie detí podľa chronologického poradia narodenia

| Kategórie chronologického poradia narodenia | N | % |
|---|-----|-------|
| Prvorodení | 52 | 40,3 |
| Druhorodení | 31 | 24,0 |
| Prostrední | 18 | 14,0 |
| Najmladší | 16 | 12,4 |
| Jedináčikovia | 12 | 9,3 |
| Spolu | 129 | 100,0 |

Analýza Dotazníka poradia narodenia

Údaje z Dotazníka nám umožnili určiť chronologické poradie narodenia našich respondentov (tabuľka 2) a psychologickú pozíciu ich miesta v rodine (tabuľka 3).

Psychologickú pozíciu sme určovali podľa toho, s akým poradím narodenia sa jedinec stotožňuje, akú rolu medzi súrodencami zohráva – bez ohľadu na chronologické poradie jeho narodenia. Ďalším kritériom bol vekový rozdiel medzi súrodencami, ktorý sme v tomto výskume stanovili na 8 rokov (bližšie Tedlová, Čechová, 2007). V psychologickú pozíciu jedináčika sa tak ocitlo 22 respondentov, teda 17,1 percenta z celkového počtu respondentov, oproti dvanástim (9,3 percenta z celkového počtu) podľa chronologického poradia narodenia.

T a b u ľ k a 3

Rozdelenie detí podľa ich psychologickkej pozície v rodine

| Psychologické pozície v rodine | N | % |
|--------------------------------|-----|-------|
| Prvorodení | 48 | 37,2 |
| Druhorodení | 30 | 23,3 |
| Prostrední | 16 | 12,4 |
| Najmladší | 13 | 10,1 |
| Jedináčikovia | 22 | 17,1 |
| Spolu | 129 | 100,0 |

T a b u ľ k a 4

Výskyt sociálnych statusov v skupinách podľa chronologického poradia narodenia

| Chronologické poradie narodenia | Vodca | | Priemerný žiak | | Outsider | | Spolu | |
|---------------------------------|-------|------|----------------|------|----------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 6 | 11,5 | 41 | 78,9 | 5 | 9,6 | 52 | 100,0 |
| Druhorodený | 5 | 16,1 | 25 | 80,7 | 1 | 3,2 | 31 | 100,0 |
| Prostredný | 1 | 5,6 | 16 | 88,8 | 1 | 5,6 | 18 | 100,0 |
| Najmladší | 1 | 6,3 | 13 | 81,2 | 2 | 12,5 | 16 | 100,0 |
| Jedináčik | 2 | 16,7 | 7 | 58,3 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 |
| Spolu | 15 | 11,6 | 102 | 79,1 | 12 | 9,3 | 129 | 100,0 |

Analýza sociálneho statusu podľa poradia narodenia a psychologickkej pozície

Keďže indexy vplyvu a obľuby sýtia celkový index sociálneho statusu, sústredíme sa najprv na analýzu sociálneho statusu respondentov. V tabuľke 4 uvádzame početné a percentuálne zastúpenie respondentov rozdelených podľa chronologického poradia narodenia v kategóriách sociálneho statusu. V tabuľke 5 sú respondenti s rôznym sociálnym statusom rozdelení podľa ich psychologickkej pozície v rodine.

Pri porovnaní jedináčikov s ich spolužiakmi, ktorí majú súrodencov, sa ukázalo, že okrajové statusy vodcu a outsidera sú v percentuálne najvyššej miere zastúpené u jedináčikov, čo podporuje našu hypotézu.

Vodcami je 16,7 percenta jedináčikov podľa chronologického poradia narodenia (a 16,1 percenta druhorodených), avšak zároveň je medzi nimi až 25 percent outsiderov. Medzi jedináčikmi podľa psychologickkej pozície v rodine je až 27,3 percenta

Tabuľka 5

Výskyt sociálnych statusov v skupinách podľa psychologickkej pozície v rodine

| Psychologická pozícia v rodine | Vodca | | Priemerný žiak | | Outsider | | Spolu | |
|--------------------------------|-------|------|----------------|------|----------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 5 | 10,4 | 40 | 83,3 | 3 | 6,3 | 48 | 100,0 |
| Druhorodený | 4 | 13,3 | 25 | 83,4 | 1 | 3,3 | 30 | 100,0 |
| Prostredný | – | – | 15 | 93,8 | 1 | 6,2 | 16 | 100,0 |
| Najmladší | – | – | 11 | 84,6 | 2 | 15,4 | 13 | 100,0 |
| Jedináčik | 6 | 27,3 | 11 | 50,0 | 5 | 22,7 | 22 | 100,0 |
| Spolu | 15 | 11,6 | 102 | 79,1 | 12 | 9,3 | 129 | 100,0 |

Tabuľka 6

Porovnanie výskytu sociálnych statusov u psychologických jedináčikov a detí so súrodencami

| Psychologická pozícia v rodine | Vodca | | Priemerný žiak | | Outsider | | Spolu | |
|--------------------------------|-------|------|----------------|------|----------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Jedináčik | 6 | 27,3 | 11 | 50,0 | 5 | 22,7 | 22 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 9 | 8,4 | 91 | 85,0 | 7 | 6,5 | 107 | 100,0 |
| Spolu | 15 | 11,6 | 102 | 79,1 | 12 | 9,3 | 129 | 100,0 |

$$\chi^2 = 13,556; p = 0,001$$

vodcov (medzi druhorodenými, ktorí sú na druhom mieste, len 13,3 percenta) a 22,7 percenta outsiderov.

Keď sme porovnali chronologických jedináčikov (N = 12) s ich spolužiakmi, ktorí majú súrodencov (N = 117), štatisticky významný rozdiel sa nepotvrdil ($\chi^2 = 4,513$; $p = 0,105$). Medzi psychologickými jedináčikmi (N = 22) a žiakmi so súrodencami (N = 107) bol potvrdený signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 13,556$; $p = 0,001$). Údaje uvádzame v tabuľke 6.

Vychádzajúc zo zistenia rozdielov v rozložení statusov medzi psychologickými jedináčikmi a žiakmi so súrodencami sme preskúmali štatistickú významnosť výskytu okrajových statusov. Medzi psychologickými jedináčikmi a ich spolužiakmi, ktorí majú súrodencov (tabuľka 7), je signifikantný rozdiel vo výskyte statusu vodcu ($\chi^2 = 6,318$; $p = 0,012$). Psychologickí jedináčikovia sú vodcami častejšie (27,3 percenta) než žiaci so súrodencom (8,4 percenta). Pri chronologických jedináčikoch sa signifikantne vyšší výskyt statusu vodcu nepotvrdil ($\chi^2 = 0,327$; $p = 0,576$).

T a b u l k a 7

Porovnanie výskytu statusu vodcu u psychologických jedináčikov a detí so súrodencami

| Psychologická pozícia v rodine | Vodca | | Iný status | | Spolu | |
|-----------------------------------|-------|------|------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Jedináčik | 6 | 27,3 | 16 | 72,7 | 22 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 9 | 8,4 | 98 | 91,6 | 107 | 100,0 |
| Spolu | 15 | 11,6 | 114 | 88,4 | 129 | 100,0 |

$$\chi^2 = 6,318; p = 0,012$$

Na ilustráciu uvádzame opis neformálneho vodcu v pozícii psychologického jedináčika.

Vek respondentky 17 rokov, prvorodená, jeden 6-ročný súrodenec (sestra).

Vlastná charakteristika: – Myslím si, že som priateľská, úprimná (až sa mi to nevypláca), optimistická, niekedy egoistická a povrchná k ľuďom, svet je pre mňa „gombička“, tolerantná, povaha sangvinická s cholerickou. –

Charakteristika mladšej sestry: – Moja sestra je veľmi živé dieťa. Je dobrosrdečná, zhovorčivá, milá, milo naivná, je to moja malá láska. Navzájom sa podobáme najmä v tvorivosti, láske k zvieratám, obe sme ukecané, vážime si ľudí okolo seba. Ona je veľký pedant, asi ešte väčší ako ja. –

V dotazníku sa v porovnaní so sestrou považuje za tú, ktorá pomáha okolo domu, viac sebeckú, so zmyslom pre humor, idealistickú, materialistickú, športovkyňu, naj-silnejšiu, spontánnu. Mnohé vlastnosti majú rovnaké, napríklad: najlepšie známky v škole, sú kritické k iným; o niektorých vlastnostiach hovorí, že sa nemôže s malou sestrou porovnávať.

Najčastejšie hodnotenia spolužiakmi z Dotazníka SO-RA-D: – ...priateľská, spoločenská... má zmysel pre humor, veľmi komunikatívna... chvíľami sa správa sama pre seba... láskavá... herečka, trochu pyšná... dobrá, veselá, bláznivá... pekná, inteligentná, silný intelekt... otvorená, úprimná... vtipná, páči sa mi... zlatučká baba... vie človeka povzbudiť a dať mu novú energiu... nerobí si z povinností „veľkú hlavu“... zábavná, krásna... s fantáziou... dáva sa na vedomie... veľmi príjemná. –

Toto dievča prežilo detstvo v pozícii jedináčika, kvôli veľkému vekovému rozdielu so sestrou nesúťaží. Obe sú v psychologickú pozíciu jedináčika, o čom svedčia ich uvedené spoločné vlastnosti. Na obľube jej pridáva vzhľad, pozitívne emočné naladenie a prístup k ľuďom, komunikatívnosť. Nezávislosť vo vyjadrovaní a silný intelekt podporujú jej status vodcu.

Pri analýze jedináčikov a ich spolužiakov so súrodencami vzhľadom na status outsidera sa potvrdili štatisticky významné rozdiely aj vzhľadom na chronologické

T a b u ľ k a 8

Porovnanie výskytu statusu outsidera u chronologických jedináčikov a detí so súrodencami

| Chronologické poradie narodenia | Outsider | | Iný status | | Spolu | |
|---------------------------------|----------|------|------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Jedináčik | 3 | 25,0 | 9 | 75,0 | 12 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 9 | 7,7 | 108 | 92,3 | 117 | 100,0 |
| Spolu | 12 | 9,3 | 117 | 90,7 | 129 | 100,0 |

 $\chi^2 = 3,864$; $p = 0,049$

T a b u ľ k a 9

Porovnanie výskytu statusu outsidera u psychologických jedináčikov a detí so súrodencami

| Psychologická pozícia v rodine | Outsider | | Iný status | | Spolu | |
|--------------------------------|----------|------|------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Jedináčik | 5 | 22,7 | 17 | 77,3 | 22 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 7 | 6,5 | 100 | 93,5 | 107 | 100,0 |
| Spolu | 12 | 9,3 | 117 | 90,7 | 129 | 100,0 |

 $\chi^2 = 5,666$; $p = 0,032$

poradie narodenia (tabuľka 8) aj vzhľadom na psychologickú pozíciu v rodine (tabuľka 9).

Medzi chronologickými jedináčikmi a žiakmi, ktorí majú súrodencov, je z hľadiska podielu statusu outsidera rozdiel signifikantný na 5-percentnej hladine významnosti ($\chi^2 = 3,864$; $p = 0,049$). Chronologickí jedináčikovia sú outsidermi častejšie (25 percent) než žiaci so súrodencom (7,7 percenta).

Medzi psychologickými jedináčikmi a ich spolužiakmi z hľadiska podielu statusu outsidera je taktiež signifikantný rozdiel na 5-percentnej hladine významnosti ($\chi^2 = 3,864$; $p = 0,017$). Psychologickí jedináčikovia sú outsidermi častejšie (22,7 percenta) než žiaci, ktorí majú súrodencia (6,5 percenta).

Na ilustráciu outsidera v psychologickú pozíciu jedináčika uvádzame opis 16-ročnej respondentky – chronologicky prvorodenej, ktorá má päťročného súrodencia (sestru).

Vlastná charakteristika: – cielavedomá, ambiciózna, veľmi tvrdohlavá, učenlivá. –

Charakteristika súrodencia: –...sestra je bláznivá, zábavná, veľmi múdra. Podobáme sa inteligenciou, rovnakým zmyslom pre zábavu a nesmelosťou v spoločnosti. Ona je však oveľa odvážnejšia než ja. –

Charakteristika rodiny: – Na mojej rodine sa mi páči obetavosť a súdržnosť. Nepáči sa mi, že nemáme právo vyjadrovať svoje názory, nemám dovolené sama sa rozhodnúť, a že keď sa mi niečo nepodarí, často zožnem len posmech. –

V porovnaní so svojou sestrou sa v dotazníku poradia narodenia opisuje ako usilovnejšia, s lepšími známkami v škole, rebelujúca, snažiaca sa polepšiť, citlivá a ľahko zraniteľná, výbušná, zameraná na výkon a trestaná. Uvádza, že v škole sa „neukazuje“, lebo si myslí, že je to hlúpe. Kamarát pre ňu znamená veľa, a keď môže, pomôže.

Najčastejšie hodnotenia spolužiakmi z Dotazníka SO-RA-D: – bojzlivá...nič o nej dokopy neviem...tichá...neprejaví svoje pocity – neviem potom, ako sa mám správať...inteligentná...dobrá kamarátka...dobro sa učí, to je asi všetko...chladná...kniha je jej dobrý priateľ...nevie sa rozprávať o iných veciach ako o škole...veľmi múdra a spoľahlivá...asi má veľa povinností...odmeraná...nemám rád jej postoj k učeniu...no comment...vyžaruje tiché sympatie...drží si odstup. –

Toto dievča vyrastalo ako jedináčik a v psychologickvej pozícii ním i zostalo. V triede sa ocitla v statuse outsidera. Je veľmi výkonná, no jej situácia v triede je ovplyvnená najmä neprimeranou, alebo nedostatočnou komunikáciou so spolužiakmi, plachosťou a skôr negatívnym naladením, keď sú na ňu kladené nadmerné nároky.

Ak sociálny status jedináčikov analyzujeme detailnejšie, je potrebné upozorniť tiež na tieto zistenia:

- Až 40,9 percenta psychologických jedináčikov dosiahlo vysokú hodnotu vplyvu v triede (pozri Tedlová, Čechová, 2007, tab. 7), hoci rozdiel oproti skupine žiakov so súrodencami nedosiahol signifikantnosť ($\chi^2 = 3,273$; $p = 0,070$).
- Až 45,5 percenta psychologických jedináčikov získalo vysokú hodnotu obľuby (pozri Tedlová, Čechová, 2007, tab. 10), čo je v porovnaní so žiakmi so súrodencami, ktorí sú vysoko obľúbení v 22,4 percenta, aj štatisticky významné ($\chi^2 = 4,984$; $p = 0,050$).
- V rozložení výskytu vysoko, priemerne a nízko obľúbených žiakov je medzi psychologickými jedináčikmi a skupinou žiakov so súrodencami výrazný rozdiel (tabuľka 10): jedináčikovia sú síce v 45,5 percenta vysoko obľúbení, súčasne sú však často (v 22,7 percenta) aj najmenej obľúbení, čo sa podieľa na signifikantnom výsledku ($\chi^2 = 9,699$; $p = 0,008$).
- Pri porovnaní chronologických jedináčikov s ostatnými žiakmi sa štatistická významnosť rozdielu nepotvrdila ($\chi^2 = 4,513$; $p = 0,105$).

Príkladom veľmi obľúbeného jedináčika je 16-ročný respondent:

Vlastná charakteristika: – Kamarátsky a rád počúvam. Mama hovorí, že tak isto, ako Julko Satinský, voniam človečinou a pre každého človeka sa v mojom srdci nájde miestečko. Som rád, keď viem, že dokážem urobiť ľudí šťastnými. Čo na mne ľudia

T a b u ľ k a 10

Porovnanie výskytu miery obľuby u psychologických jedináčikov a detí so súrodencami

| Psychologická pozícia v rodine | Vysoká obľuba | | Priemerná obľuba | | Nízka obľuba | | Spolu | |
|-----------------------------------|---------------|------|---------------------|------|--------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Jedináčik | 10 | 45,5 | 7 | 31,8 | 5 | 22,7 | 22 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 24 | 22,4 | 72 | 63,3 | 11 | 10,3 | 107 | 100,0 |
| Spolu | 34 | 26,4 | 79 | 61,2 | 16 | 12,4 | 129 | 100,0 |

$$\chi^2 = 9,699; p = 0,008$$

oceňujú? *Ludskosť, vyzretosť na svoj vek, galantnosť, umenie pohľadiť dušu. Keď si niekto prečíta moje básne, zistí, aký som, prečo mám tak rád seba a ostatných.* –

Charakteristika rodičov: – Mama je najlepšia žena na svete. Môžem s ňou hovoriť o všetkom, či už o sexe alebo výstave známok v Bruseli, alebo o špáraní sa v nose. Je vlastne časťou mňa. Neviete si predstaviť, čo dokáže spraviť taký obed, s ktorým ma čaká vždy, keď prídem domov... Naučila ma ľudskosti a ochote pomôcť. Otec... na ňom si vážim jeho profesionalitu a šikovnosť, je majster svojho remesla. Sme si podobní v športovaní. Chcel by som byť tak pracovitý. Inak si s ním nemám čo povedať, okrem futbalu samozrejme. –

Charakteristika dôležitej blízkej osoby: – Uvádza vek podľa toho, ako sa mu to hodí. Super chlap, s umením očariť ženské pohlavie, veľký lichotník. Je za každú srandu – vždy ma učil, ako sa s ďalekohľadom na rybačke pozerá na nahé baby. Do baru so mnou prišiel suverénne dovnútra, povedal, že som jeho syn a oslavujem narodeniny. O chvíľu sme už obaja mali čo-to na pitie. Je však veľmi nespoľahlivý, pravý opak mňa. –

Ako vlastnosť, ktorú jeho rovesníci majú, a on nie, uvádza: – Chcel by som byť otvorenejší v rozhovore s rovesníkmi. Keď som s ľuďmi nad tridsať rokov, ústa mi nezatvoríte, ale ak mám pred sebou sedemnásťku v obťahnutom tričku, ozve sa vo mne hlas „mlč a hanbi sa“. –

V porovnaní so svojimi rovesníkmi sa v dotazníku poradia narodenia charakterizuje ako viac inteligentný, konformný, snažiaci sa polepšiť, kritický k iným, uvážlivý, sebecký, idúci vlastnou cestou, so zmyslom pre humor, idealistický, zameraný na výkon, športovec, najsilnejší a začína byť viac atraktívny. Myslíme si, že tieto vlastnosti mávajú jediné deti, ktoré sa snažia o kompetencie dospelých a nestanú sa ľuďmi závislými a bezmocnými.

Najčastejšie hodnotenia spolužiakmi z dotazníka SO-RA-D: – poet, krásne básne píše...sláva mu stúpala do hlavy, ale inak bol dosť fajn...kamarátsky...príliš sebave-

domý...mal by menej používať slovo „dekadentný“...spoločenský, čo povie, stojí za to...inteligentný, používa rád slová...je bomba extra špeciál...je veselý...veľmi milý, komunikatívny pohodák...veselý srandista...zábavný, ovplyvňuje ho mama...zvláštny človek...tvorivý, priateľský, zdá sa mi trochu „mamonár“...veľký športovec a básnik a veľký kamoš...používa dobré slová...triedny vtípálek...veľký talent...výborne sa s ním hrá futbal a je to „umelec“. –

Tento chlapec je chronologický jedináčik a patrí medzi veľmi obľúbených. Je vyspelý a pravdepodobne sa mu lepšie komunikuje s dospelými, vzťah s matkou by ho mohol rozmaznávať. Na druhej strane však pociťuje a rozvíja veľkú náklonnosť k ľuďom, je inteligentný a nadaný, čo mu zabezpečuje miesto, aké má. Črtá sa u neho vývoj „matkinho komplexu“, ktorý sa vyskytuje u jedináčikov, ktorí nesúťažia so súrodencom, ale s otcom. Podľa A. Adlera (1995) sa deti snažia vytlačiť otca z rodinného obrazu a pripútať si matku. Nachádzame to často u detí, s ktorými otec trávi málo času, alebo tam, kde je dominantným modelom matka.

DISKUSIA A ZÁVERY

Získané výsledky potvrdili hypotézu, podľa ktorej je medzi jedináčikmi väčšia koncentrácia vodcov a outsiderov ako medzi deťmi, ktoré majú súrodenčov.

Najviac vodcov sa nachádza v skupine chronologických jedináčikov, ako aj medzi tými, ktorí boli na základe najmenej 8-ročného vekového rozdielu medzi súrodencami a vlastnej percepcie svojho miesta v rodine zaradení do skupiny „psychologických“ jedináčikov. Štatistický rozdiel v sociálnom statuse vodcu bol však potvrdený len u psychologických jedináčikov ($p \leq 0,05$).

Keď sme sociálny status jedináčikov detailnejšie analyzovali z hľadiska vplyvu a obľuby, zistili sme, že psychologickí jedináčikovia sú v porovnaní so svojimi spolužiakmi vysoko vplyvní (hoci rozdiely neboli štatisticky významné) a súčasne vysoko obľúbení ($p \leq 0,05$): takmer 41 percentám jedináčikov prisudzujú ich spolužiaci vysoký vplyv a 45,5 percenta jedináčikov je v triede veľmi obľúbených. Rozloženie pridelených hodnôt obľuby však nebolo homogénne. Ukázalo sa, že jedináčikovia sú síce veľmi obľúbení, ale 22,7 percenta z nich sa dostalo do kategórie najmenej obľúbených, čo prinieslo aj vysoko signifikantný rozdiel ($p \leq 0,01$) pri porovnaní so spolužiakmi. U chronologických jedináčikov sme štatisticky významné rozdiely nezistili.

Domnievame sa, že k preferencii jedináčikov prispievajú charakteristiky pripisujúce sa ich pozícii: snaha potešiť, obratnosť v spoločenskom styku, vyspelosť. Možno i istota a spokojnosť vyplývajúca z faktu, že dostanú (resp. dospelí im pomôžu dostať) čo chcú. Ak sú dominantní, vedia trvať na svojom, sú študijne úspešní, ľahko sa stanú vodcami. Obľubou sa rozumie miera akceptácie človeka ostatnými a prejavuje sa

tendenciou nadväzovať s ním kontakt. Podľa charakteristík jednotlivých poradí narodenia by sa dalo predpokladať, že najobľúbenejšími budú „spoločenský a flexibilní“ prostrední a „šarmantní a zábavní“ najmladší. V našom výskume sa ako najobľúbenejší ukázali jedináčikovia. Domnievame sa, že najväčšiu rolu tu zohráva práve ich rodinné prostredie, kde sú stredobodom pozornosti, s bezproblémovým napĺňaním svojich potrieb, s prežívaním väčšej istoty, milovanosti a spokojnosti, ktoré prenášajú i do komunikácie so svojimi rovesníkmi. Súčasne však očakávajú, že sa s nimi bude zaobchádzať tak, ako sa naučili v svojej pôvodnej rodine. Tendencia vo väčšej miere s niekým vyhľadávať kontakt (obľuba), závisí v prvom rade od toho, akí sme my sami a aké vlastné potreby chceme uspokojiť. D. Fontana (1997) uvádza, že v triede sa často združujú deti, ktoré pochádzajú z podobného sociálneho prostredia a majú rovnaký pohľad na život; ich priateľstvá čiastočne závisia od priestorovej blízkosti, podobnosti statusu a podobnosti záujmov.

Súčasne sa medzi jedináčikmi, chronologickými aj psychologickými, nachádza aj najviac outsiderov. V porovnaní so žiakmi, ktorí majú súrodencov, sa medzi jedináčikmi v oboch skupinách outsideri vyskytujú signifikantne častejšie ($p \leq 0,05$). Jedináčikovia sa do pozície outsidera môžu zatlačiť sebeckosťou, samotárstvom, plachosťou, neschopnosťou vhodne rozvíjať vzťahy s rovesníkmi. Už uvádzaná D. Ecksteinova (2000) štúdia, sumarizujúca viaceré výskumy o poradí narodenia, priniesla o jedináčikoch zmiešané zistenia: boli považovaní za najviac kooperatívnych a zároveň za najviac sebeckých.

Ak prvorodený dlhé roky vyrastá bez súrodencov, alebo má ako najmladšie dieťa súrodencov omnoho starších, obaja sa nachádzajú v psychologickú pozíciu jedináčika. Práve títo jedinci, spolu s jedináčikmi bez súrodencov, sa v prezentovanom výskume výrazne objavovali buď na čele, alebo na okraji skupiny. Výsledky skupiny „psychologických“ jedináčikov nás znova privádzajú ku koreňom teórie Adlerovej psychológie. Keď A. Adler hovoril o poradí narodenia (1995), tvrdil, že naše odhady vlastností založené na pozícii dieťaťa v rodine predstavujú len tendencie, nie zaručené fakty, a zdôrazňoval, že to, čo reálne vplyva na vývin životného štýlu, je psychologické, nie chronologické poradie narodenia.

Je to v súlade so základnými tézami Adlerovej individuálnej psychológie (voľne podľa Ansbacherovcov, 1964), podľa ktorých sa osobnosť jedinca ako konzistentný celok (holizmus) utvára v sociálnom rámci (sociálny princíp) na základe významných interakcií a subjektívnych apercepčných schém (fenomenológia) počas formatívneho obdobia jeho života, pričom cieľom (teleológia) psychického úsilia jedinca je snažiť sa o niečo, dosahovať to a kompenzovať neúspechy v jednej oblasti úspechmi v inej. Jediniec je vo svojom existenciálnom úsilí veľmi tvorivý, „vyberá“ si (i keď si to často nevedomuje) vplyvy, ktorými sebaurčuje svoju osobnosť.

Keď sa L. Campbell, J. White a A. Stewart (1991) výskumne zaoberali vzťahom psychologickú pozíciu v rodine ku chronologickému poradiu narodenia, preukázali,

že miera súvislosti psychologickú pozíciu a chronologického poradia bola ovplyvnená najmä tromi kategóriami inkongruencií:

- prvorodení sa vnímali ako jedináčikovia,
- najmladšie deti v rodine sa identifikovali s pozíciou prostredných,
- ženy–jedináčky sa identifikovali s pozíciou najmladšieho dieťaťa.

J. F. Lohman, R. G. Lohman a O. Christensen (1985) sa pokúsili porozumieť poradiu narodenia z psychologickú perspektívy. Pri rozlíšení psychologického a chronologického poradia/pozície výskumom zistili, že až 80 percent prvorodených sa identifikovalo so svojou psychologickou pozíciou najstaršieho dieťaťa, a preto sa domnievali, že by to mohla byť heterogénnejšia skupina, než ostatné.

Analogicky sa domnievame, že podobnou pomerne homogénnou skupinou sú chronologickí jedináčikovia. Tí sú však súčasne zaradení aj do kategórie psychologických jedináčikov, ktorá sa rozširuje o ďalších jedincov, ktorí sa za jedináčikov považujú, či už kvôli veľkému vekovému rozdielu medzi nimi a ich súrodencami, alebo z iných dôvodov ich špecifickej rodinnej situácie.

Podľa odbornej literatúry ako ďalšie faktory spolupodieľajúce sa na tvorbe koncepcie vlastnej psychologickú pozície jedináčikov, prichádzajú do úvahy:

- pohlavie jedinca (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Powers, Griffith, 1987; Campbell, White, Stewart, 1991; Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Leman, 1997; Dreikurová–Fergusonová, 2005);
- rozvod, smrť rodiča/ov (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Greer, Myers, 1992; Campbell, White, Stewart, 1991);
- spájanie rodín, prítomnosť nevlastných rodičov (Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Campbell, White, Stewart, 1991);
- počet rodičov (Campbell, White, Stewart, 1991);
- konštelácia súrodencov v pôvodných rodinách rodičov (Toman, 1961, 1969);
- postoje a hodnoty rodičov, miera identifikácie s jedným z nich (Shulman, 1981; Dreikurs, 1989; Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Dreikurová–Fergusonová, 2005);
- prítomnosť iných dôležitých osôb počas formatívnych rokov (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Dreikurová–Fergusonová, 2005);
- dôvod, prečo majú rodičia len jedno dieťa (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Adler, 1992);
- atmosféra v rodine (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Dreikurs, 1989; Greer, Myers, 1992; Stewart, Stewart, Campbell, 2001);
- štýly rodičovstva (Shulman, Mosak, 1977; Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Adler, 1992; Greer, Myers, 1992; Stewart, Stewart, Campbell, 2001);
- úmrtia detí v rodine (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Powers, Griffith, 1987; Greer, Myers, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Leman, 1997);

- hendikepy alebo zdravotné problémy (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Powers, Griffith, 1987; Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992);
- adopcie (Leman, 1997; Roberts, Blanton, 2001).

U detí so súrodencami je potrebné navyše brať do úvahy: vekové rozdiely medzi súrodencami (Toman, 1961; Powers, Griffith 1987; Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Leman, 1997; Dreikurová-Fergusonová, 2005), fyzické a osobnostné podobnosti a odlišnosti súrodencov, indikujúce priateľstvo a rivalitu medzi nimi (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982; Dreikurs, 1989; Adler, 1992; Greer, Myers, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992; Leman, 1997; Dreikurová-Fergusonová, 2005) a faktor obľúbeného dieťaťa – favorizovanému dieťaťu sa stačí menej snažiť (Shulman, 1981; Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1982).

Nuansy konceptu „psychologická pozícia narodenia“ sú teda široké, preto i keď výsledky nášho výskumu priniesli o jedináčikoch zaujímavé zistenia, uvedomujeme si ich limitáciu. Nezabúdame na veľkosť vzorky (najmä chronologických jedináčikov), ale hlavne na skutočnosť, že poradie narodenia je len jednou premennou takého zložitého systému ako je osobnosť. Potvrdila sa však opodstatnenosť používania konceptu psychologická pozícia narodenia, čo pomohlo lepšie postihnúť osobnosť jedináčikov v kontexte skupiny.

Takisto považujeme za vhodné upozorniť na možné metodologické ťažkosti používania dotazníka, ako adekvátnosť percepcie a vzťahov, pravdivosť odpovedí, vlastné správanie a prežívanie (hlavne sympatie) a charakteristika vzťahu s hodnoteným (trvanie a intenzita kontaktu). Prísny či mierny štýl odpovedí skresľuje hodnotenie (Hrabal, 1990). Žiaci cirkevného gymnázia v našej vzorke zvolili príliš mierny odpoveďový štýl, resp. krajné negatívne numerické hodnotenie sa tu vyskytovalo len sporadicky. Výchovný štýl, vychádzajúci z filozofie kresťanstva „miluj blížneho svojho ako seba samého“, či „nikto nie je dokonalý“, vedie k prístupu v každom hľadať v prvom rade to pozitívne. Žiaci si tak navzájom prejavujú veľkú náklonnosť. V triede D dosiahla vo vplyve 7. sten a vyšší nadpolovičná časť triedy. Podobná situácia nastala v prípade obľuby, keď sa veľa žiakov vzájomne hodnotilo ako vysoko obľúbených a numericke si vzájomne preukazovali najvyššie sympatie, z čoho podľa J. Hvozdíka (1986) usudzujeme, že sa v triede ocitlo nepravdepodobne vysoké množstvo neformálnych vodcov. Na druhej strane je však potrebné akceptovať subjektivitu výpovedí.

Veľkú pozornosť sme venovali zaraďovaniu respondentov do kategórií podľa psychologickéj pozície v rodine, a keďže sme sa v kritériu na určovanie psychologickéj pozície priklonili k väčšej vekovej diferencii (8 rokov), domnievame sa, že sme adekvátne vystihli a zhodnotili štatisticky významné trendy.

Počet detí na Slovensku v posledných rokoch klesá a počet jednodetných rodín narastá. Podľa údajov Štatistického Úradu SR (Podmanická, 2007) bolo v roku 1991 na Slovensku z celkového počtu úplných rodín, teda manželských a partnerských dvojíc s deťmi alebo bez detí, 33,5 percenta rodín s jedným dieťaťom, no v roku 2001 ich

už bolo 40,2 percenta. Neúplné rodiny, ktoré tvorí jeden z rodičov aspoň s jedným dieťaťom, boli percentuálne v uvedených rokoch vyrovnané: počet neúplných rodín s jedným dieťaťom bol 61,7 percenta v roku 1991 a 64 percent v roku 2001, avšak numerické údaje svedčia o demografických zmenách v spoločnosti. V roku 1991 bolo totiž na Slovensku 98 104 neúplných rodín, kým o desať rokov neskôr ich počet narástol na 138 329, zatiaľ čo počet úplných rodín klesol z 762 667 v roku 1991 na 644 103 v roku 2001.

Trend teda poukazuje na zvyšovanie počtu jedináčikov v spoločnosti, ich poznanie si preto zaslúži ďalšiu pozornosť odbornej verejnosti.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1992. What life could mean to you. Oxford : Oneworld Publications, ISBN 1-85168-022-5.
- ADLER, A. 1995. Smysl života. Praha : Práh, ISBN 80-858009-34-6.
- ANSBACHER, H. L. – ANSBACHER, R. R. 1964. The individual psychology of Alfred Adler. New York : Harper and Row, ISBN 0-06-131154-3.
- CAMPBELL, L. – WHITE, J. – STEWART, A. 1991. The relationship of psychological birth order to actual birth order. *Individual Psychology. The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, vol. 47, no. 3, p. 380.
- DREIKURS, R. 1989. Fundamentals of Adlerian Psychology. Chicago : Adler School of Professional Psychology, ISBN 0-918560-08-X.
- DREIKURS, R. – GRUNWALD, B. B. – PEPPER, F. C. 1982. Maintaining sanity in the classroom. New York : Harper Collins, ISBN 0-06-041761-7.
- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- ECKSTEIN, D. 2000. Empirical studies indicating significant birth-order related personality differences. *Journal of Individual Psychology*, vol. 56, no. 4, p. 481-494.
- ECKSTEIN, D. – BARUTH, L. – MAHRER, D. 1992. An introduction to life-style assessment. Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt, ISBN 0-8403-7428-3.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha : Portál, ISBN 80-7178-063-4.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2000. Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-ratingovým dotazníkom. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, ISBN 80-7164-268-1.
- GREER, J. – MYERS, E. 1992. Adult sibling rivalry. New York : Crown, ISBN 0-517-68278-7.
- HRABAL, V. 1990. Sociometrický test. Příručka. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- HVOZDÍK, J. 1986. Základy školskej psychológie. Bratislava : SPN, ISBN 67-006-86.
- LEMAN, K. 1997. Sourozenecké konstelace. Praha : Portál, ISBN 80-7178-152-5.
- LEONG, F. 2002. Birth order may affect career interests. *USA Today Magazine*, vol. 131, no. 2687, p. 11.
- LOHMAN, J. F. – LOHMAN, R. G. – CHRISTENSEN, O. 1985. Psychological position and perceived sibling differences. *Individual Psychology*, vol. 38, p. 313-327.
- PODMANICKÁ, Z. 2007. Rodiny podľa počtu závislých detí – 2001, 1991. Bratislava : Štatistický úrad SR. Osobná informácia.

- PHILLIPS, A. S. – PHILLIPS, C. R. 2000. Birth-order differences in self-attributions for achievement. *Journal of Individual Psychology*, vol. 56, no. 4, p. 474-480.
- POWERS, R. L. – GRIFFITH, J. 1987. Understanding life-style. The psycho-clarity process. Chicago : The Americas Institute of Adlerians Studies, ISBN 0-918287-02-2.
- ROBERTS, L. C. – BLANTON, P. W. 2001. „I always knew mom and dad love me best“: Experiences of only children. *Journal of Individual Psychology*, vol. 57, no. 2, p. 125-140.
- STEWART, A. E. – STEWART, W. A. – CAMPBELL, L. F. 2001. The relationship of psychological birth order to the family atmosphere and to personality. *Journal of Individual Psychology*, vol. 57, no. 4, p. 363-387.
- SHULMAN, B. H. 1981. Contribution to individual psychology. Chicago : Alfred Adler Institute of Chicago, ISBN 0-918560-18-7.
- SHULMAN, B. H. – MOSAK, H. M. 1977. Birth order and ordinal position: Two Adlerian views. *Journal of Individual Psychology*, vol. 33, no. 1, p. 114-121.
- TEDLOVÁ, E. – ČECHOVÁ, D. 2007. Vplyv a obľuba prvorodených a prostredných detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 42, č. 1-2, s. 46-64.
- TOMAN, W. 1961. Family constellation: Theory and practice of psychological game(online). New York : Springer, 248 p.
- TOMAN, W. 1969. Family constellation: Its effect on personality and social behavior. New York : Springer, ISBN 0826104967.
- WALLACE, M. 1999. Birth order blues. How parents can help their children meet the challenges of birth order. New York : An Owl Book, Henry Holt, ISBN 0-8050-5210.

Súhrn: Štúdiá predstavuje základné teoretické tézy konceptu jedináčik, ako ich do psychologickej literatúry vniesol A. Adler a jeho nasledovníci, a prináša aj poznatky empirických výskumov hlavne o skupine jedináčikov podľa chronologického poradia narodenia. Výskumne sa zameriava na mapovanie postavenia jedináčika v skupine rovesníkov–spolužiakov a na overenie hypotézy, že jedináčikovia sú buď dominantní, vplyvní a obľúbení (vodcovia), alebo závislí a nesamostatní (outsideri). Tento predpoklad bol overený u chronologických jedináčikov a ešte významnejšie v skupine jedináčikov podľa ich psychologickej pozície v rodine.

Kľúčové slová: jedináčik, sociálny status, chronologické poradie narodenia, psychologická pozícia v rodine, vplyv, obľuba

PhDr. Daniela ČECHOVÁ, PhD. učí na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a pracuje ako predsedníčka Slovenskej adlerovskej spoločnosti. Dlhodobo sa venuje teórii i aplikácii adlerovskej individuálnej psychológie.

Mgr. Elena TEDLOVÁ vyštudovala odbor psychológia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Je členkou Slovenskej adlerovskej spoločnosti a Slovenskej spoločnosti pre katatýmne imaginatívnu psychoterapiu. Momentálne sa profesionálne venuje rozvoju ľudských zdrojov.

VPLYV A OBLUBA PRVORODENÝCH A PROSTREDNÝCH DETÍ

ELENA TEDLOVÁ – DANIELA ČECHOVÁ

Rozvoj ľudských zdrojov, IKEA, Malacky
Katedra psychológie, Filozofická fakulta UK v Bratislave

INFLUENCE AND POPULARITY OF FIRST-BORN AND MIDDLE- BORN CHILDREN

Abstract: The study deals with the relationship between a position of a child in family constellation, which its birth order specifies, and its influence and popularity in the school class. The findings indicate that children with equal birth order experience typical situations of a concrete sibling position, which is rather a psychological one than the one dependent on birth order. First-born children appear, from the aspect of the degree of influence in the class, among groups of other birth orders and positions on the third place; the second-born children appeared to be more influential. Chronologically second-born children as well as psychologically ones are highly influential, and they have, in comparison with other positions, significantly the lowest representation of low influence. Girls represented 75 percents of highly influential second-born children – younger sisters of older brothers, which also confirms the substantiality of determining of psychological position; second-born girls probably changed their place with their older brothers. Middle-born children appeared the ones that have percentually the lowest representation of a high value of influence and simultaneously the biggest representation of a low value of influence. The lowest representation of low popularity can be found in them; however, statistical significance was not confirmed here either. First-born, second-born, and middle-born children appeared to be approximately equally popular. The biggest percentual part of the high value of influence and high popularity, too, achieved parents' only children; differences in popularity of psychological parents' only children appeared significant.

Key words: influence, popularity, chronological birth order, psychological position in family, first-born children, middle-born children, second-born sisters, parents' only children

Vplyv rodiny na utváranie osobnosti dieťaťa dnes uznáva každá psychologická škola. V primárnej rodine si dieťa vytvára vzťahy, ktoré ovplyvnia všetky jeho budúce sociálne vzťahy. Pred vyše sto rokmi si Alfred Adler (1992) všimol a identifikoval význam súrodencov pre osobnostný vývin jedinca. Podľa jeho názoru malé dieťa aktívne pozoruje svet okolo seba a prostredníctvom vzťahov s rodičmi a súrodencami získava prvé skúsenosti s konfliktom a spoluprácou, odvahou a zbabelosťou, dôverou a nedôverou, citom vlastnej hodnoty, či citom menejcennosti.

Na základe týchto raných interakcií si dieťa začína pomocou svojej tvorivej inteligencie odpovedať na tri základné otázky: *Ako toto miesto (môj svet) funguje? Ako sa môžem začleniť alebo byť akceptovaný? Ako v ňom môžem získať dôležitosť?* Vychádzajúc z množstva životných skúseností získaných počas raných rokov si dieťa na tieto otázky odpovie tvorivo (Nicoll, 2004).

Poradie narodenia je dôležitým aspektom, ktorý pomáha dieťaťu utvárať fenomenologickú skúsenosť so zaujímavým určitým miestom v rodine ako jednotke. Podmieňuje rozvoj určitého vzorca správania, spôsob myslenia, stratégie správania k ľuďom a citové prežívanie. Ako uvádza E. Dreikurová–Fergusonová (2005), dieťa sa od narodenia správa spôsobom, o ktorom sa domnieva, že si ním získa dôležitosť, nadradenosť, skrátka svoje miesto v rodine. Prisvojuje si určité vlastnosti a charakteristiky, o ktorých si myslí, že mu vytúžené miesto zabezpečia.

Adlerovo presvedčenie, že poradie narodenia dieťaťa ovplyvňuje formovanie jeho osobnosti, býva často nesprávne pochopené, pretože sa berie doslovne. V skutočnosti nám chronologické poradie narodenia poskytuje len pravdepodobnosť, nie istotu, že dieťa zažije typické situácie, ktoré nastávajú v konkrétnej súrodeneckej pozícii, a vyvinie sa z neho človek s typickými vlastnosťami. Avšak každé dieťa prichádza na svet s odlišnou dedičnou výbavou, do odlišných sociálnych podmienok, svojím príchodom samo mení medziľudské vzťahy. A tak interpretuje situáciu, do ktorej sa narodí, svojím vlastným spôsobom. Je teda potrebné posudzovať poradie narodenia v kontexte. Nie každé dieťa, ktoré sa narodilo v poradí ako posledné, vyrastie s presvedčením, že ľahko dostane to, čo sa mu zažiada, všetko sa mu popri starších súrodencoch prepáči, stane sa rozmazaným a celý život sa nechá hýčkať. Pozíciu, ktorú dieťa získa, nazývame psychologickou, nebýva vždy identická s chronologickým poradím narodenia jednotlivých detí, avšak svojimi definitívnymi charakteristikami býva vpečatená v životnom štýle každého človeka.

Literatúra uvádza päť základných druhov poradia narodenia (Shulman, 1981). Ku každému z nich sa viaže charakteristická situácia a v životnom štýle človeka možno nájsť znaky toho, ako sa so svojím poradím narodenia vysporiadal.

Prvorodené dieťa sa teší zo značnej dôležitosti. Od počiatku sa mu venovala nedeliteľná pozornosť a stále by bolo rado prvé. Bolo zosadené z trónu svojím mladším súrodencom a muselo sa začať deliť. Situáciu výstižne pomenovali J. Cleese a R. Skynner (1999) ako „slniečny jas vs. smutná šedivosť“. Pozícia prvorodeného mu

však zostáva. Berie na seba zodpovednosť a chráni iných. Nepriaznivým východiskom môže byť nepocitovanie bezpečia kvôli obave z náhlej straty šťastia – hostilita (Cowley, Springen, 1996). Prvorodené dieťa býva konzervatívne z hľadiska pravidiel a zákazov. Jeho výchova je pre rodičov experimentom. Zažíva viac úspechov a povzbudení. Má tendenciu motivovať sa úspechom, v živote je orientované na výkon (Sutter, 1977). Rovnako má tendenciu byť konformné voči rodičovským hodnotám, závislé, vnímavé, kontrolujúce a zodpovedné (Greer, Myers, 1992).

Druhorodené dieťa začalo „neskôr“ ako ostatní členovia jeho primárnej rodiny. Svoju situáciu často prežíva tak, akoby stále muselo niekoho doháňať – pre neho sú to preteky, kde tempo udáva starší súrodenec. Ten je pre neho modelom správania a zároveň sa s ním musí od začiatku deliť. Úspechy dosahuje v oblastiach, o ktoré sa starší súrodenec nezaujíma, alebo je v nich menej zdatný. Môže sa stať prehnane snaživým a nadmerne kompenzovať (Čechová, 2004; Wallace, 1999).

Prostredné dieťa svoju situáciu vníma často ako boj o miesto, inak ho starší a mladší súrodenec vyradia zo súťaže. Starší súrodenec je jeho mentor a ono samo zároveň mentorstvo poskytuje mladšiemu. Svoju výnimočnosť a uznanie si často potvrdzuje medzi priateľmi. V pozícii „zovretého“ sa naučí účinne komunikovať a robiť kompromisy (Sutter, 1977). Môže byť ambiciózne, s citom spolupatričnosti a lepšie prispôsobivé ako najstaršie a najmladšie dieťa. Môže sa stať rebelantským a žiarlivým, súdiť a ukazovať, kde je spravodlivosť – vie sa na problém pozrieť z viacerých strán. Prostredné deti si buď lakťami pretláčajú cestu, alebo sa ocitnú v nebezpečenstve, že budú zatlačené. Môžu sa vyhýbať vyjadrovaniu citov a byť tajnostkárске (Greer, Myers, 1992).

Najmladšie dieťa má trasu udanú a nik ho už nezosadí z trónu. Má niekoľko modelov a mnoho pomocníkov. Venujú mu veľa pozornosti, hoci sa o ňu musí deliť, mnoho stimulácie a možností súťažiť, kde sa môže usilovať všetkých prekonať. Môže sa cítiť voči ostatným podradené, pretože je najmladšie, a má cily menejcennosti. Môže byť rozmaznávané a zostať večným dieťaťom. Rodičia bývajú pri jeho výchove benevolentnejší. Dôsledkom je, že sa naučí s nimi a ostatnými ľuďmi manipulovať. V určitých oblastiach môže excelovať, iným sa naučí úspešne vyhýbať (Leong, 2002).

Jedinému dieťaťu je venovaná všetka pozornosť, je unikátne. Je často rozmaznávané. Nikdy nemalo súpera, môže mať tendencie súťažiť s otcom. Je možné, že sa nikdy nenaučí deliť sa. Bojí sa súťaženia s inými. Chce byť centrom pozornosti, svoju pozíciu považuje za správnu. Býva preťažované. Rodičia sa k nemu stavajú veľmi protektívne. Jedináčikovia sú často osamelí. Od atmosféry v rodine závisí, či sa snažia vyrovnáť kompetentnosti dospelých a budú samostatní, nezávislí a cieľavedomí, alebo či zostanú bezmocní, závislí a očakávajúci od ostatných neustálu pomoc (Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992).

V rodine každý člen obsadí určité psychologické teritórium. Každé z týchto miest má svoje stanovené pravidlá, očakávania, podľa ktorých sa bude človek správať a ktoré

ho vyformovali. Štýl správania, ktorý si dieťa osvojí v rodine, ho sprevádza ďalej. Výrazne sa prejavuje v druhej najdôležitejšej inštitúcii po rodine – v škole.

Žiak v triede zastáva určitý sociálny status. Formálne postavenie žiaka môže byť jedným z faktorov vplyvujúcich na jeho postavenie v neformálnej štruktúre. Status v triede charakterizuje úroveň vplyvu, ktorý chápeme v zmysle schopnosti ovplyvňovať a riadiť situáciu v skupine, a obľuby, čiže emocionálneho uprednostňovania daného jedinca v porovnaní s ostatnými žiakmi. Dieťa v novom kolektíve rýchlo nadobúda istú pozíciu. Skoré zážitky zo svojej pozície medzi deťmi v školskom kolektíve sa zvyčajne vpečatia a najmä okrajové statusy zostanú stabilné. Ak dieťa prežije situáciu vysokej osobnej prestíže (moci), pravdepodobne bude naďalej aktívne a dominantné, a bude sa snažiť, aby sa podobné situácie opakovali. Iné deti zasa nedokážu prekonať svoju závislosť, pasivitu a zostávajú na okraji diania v skupine. Ak dieťa vie, že je pre ostatných príťažlivé, obľúbené, má zážitok z popularity, bude si i ďalej pestovať spôsoby, akými si obľubu udrží.

J. Hvozdík (1986) uvádza Kolominského delenie žiakov podľa statusu: hviezdy, prijatí a uprednostňovaní, neprijatí a s okrajovým statusom – odmietaní a izolovaní. D. Fontana (1997) pod pojmom „hviezda“ rozumie dieťa, s ktorým by rado udržovalo intenzívny sociálny kontakt najviac žiakov v triede. Niektoré deti bývajú obľúbené celou triedou, i keď majú na prvý pohľad s niektorými spolužiakmi len málo spoločného. D. Fontana (tamže) hovorí, že tieto deti majú niekoľko rozlišiteľných znakov: tak ako k sebe sú ohľaduplné i k ostatným, správajú sa mierumilovne a pomáhajú naplňovať potreby skupiny.

Perspektívu triedneho kolektívu výrazne ovplyvňujú i žiaci s opačnou okrajovou pozíciou. Sú to žiaci izolovaní, ktorí sa nezapájajú do spoločenského diania v kolektíve, kolektív ich v podstate tiež prehliada a stoja na okraji skupiny. Bývajú tichí, uzavretí, individualistickí či neschopní adekvátne komunikovať, sú negatívne hodnotení väčšinou triedy. Môžu byť egoistickí, agresívni, nesolidárni, s extrémnymi povahovými vlastnosťami. Outsideri pociťujú k svojmu kolektívu náklonnosť, ale bývajú odmietaní. Často u nich nachádzame tzv. sociálnu slepotu, nedostatočnosť sebapercepcie (Nakonečný, 1999).

Súrodenci sa od seba spravidla odlišujú i v školskom prostredí, a to postavením v kolektíve a prístupom k získavaniu vedomostí. Poradie narodenia vplyva na postavenie v rodine a podľa R. Gallaghery a E. L. Cowena (1977) to bol práve A. Adler, ktorý upozornil na jeho prenos pri formovaní reakcií a správania v škole. Inšpirovalo nás to k snahe zistiť, aké paralely existujú medzi postavením žiaka v kolektíve a jeho pozíciou v rodine, určenou postavením v súrodeneckej konštelácii. Postavenie dieťaťa v kolektíve vyjadruje jeho status, ktorý je obrazom jeho vplyvu a obľuby u ostatných členov kolektívu. Najmä získanie vplyvu (prestíže) vyžaduje v správaní prejavy, u ktorých predpokladáme, že ich mohli nadobudnúť deti s konkrétnym poradím narodenia. Pripájame sa k názoru viacerých autorov (napr. Hrabal, 1990; Gajdošová,

2000), že vplyvní žiaci sa častejšie prejavujú ako dominantní, prieborní, odvážni, s tendenciou kontrolovať. Bývajú spoločenský, veselý, až bez prejavov zaťaženia starosťami. Väčšinu týchto vlastností mohli získať v detstve prvorodení.

Podobne správanie obľúbeného dieťaťa, ktorého spoločnosť ostatní preferujú, je sýtené prejavmi, aké sa s väčšou pravdepodobnosťou vyskytnú u detí určitého poradía narodenia. Obľúbení žiaci sa vedú prispôbiť, vedú prijímať dané podmienky, sú dôverčiví, spoločensky smelí, dobrodružní. Bývajú dobre naladení, spokojne pôsobiaci, s pozitívnou väzbou na ľudí. Obľubou však rozumieme mieru akceptácie žiaka ostatnými, ktorá sa prejavuje tendenciou spolužiakov nadväzovať s ním kontakt. Neobľúbení bývajú z hľadiska osobnostných črt častejšie egoistickí, negatívne naladení, príliš vážni alebo slabo citovo reagujúci.

Pretože prostredné deti si rozvinuli sociálne a interpersonálne schopnosti ako takt a spolupráca, aby sa vyrovnali so situáciou „v zovretí“ (White et al., 1977), domnievame sa, že prostrední „v košiari“ súrodencov si charakteristiky neobľúbených zvyčajne neosvojujú.

CIELE VÝSKUMU A HYPOTÉZY

Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť, či existuje súvislosť medzi pozíciou jednotlivca ako dieťaťa v rodinnej konštelácii, ktorú špecifikuje poradie narodenia, a jeho postavením ako žiaka, ktoré je sociometricky určované hodnotou vplyvu a obľuby v triedach 2. ročníkov gymnázia. Bolo potrebné zmapovať sociálnu štruktúru vo vybraných triedach a zistiť psychologickú pozíciu, v akej sa dieťa v rodine nachádza. Zaujímalo nás:

- aké je rozloženie vplyvu a obľuby v každej triede;
- aké zloženie majú triedy z hľadiska poradía narodenia;
- aká je psychologická pozícia detí v rodine;
- či sú rozdiely medzi chronologickým poradím narodenia a psychologickou pozíciou dieťaťa v rodine;
- aké je zastúpenie jednotlivých psychologických pozícií dieťaťa v rámci vplyvu a obľuby v triede.

Na základe týchto cieľov sme si stanovili dve hypotézy.

Hypotéza 1: Predpokladáme, že medzi prvorodenými sa bude vyskytovať viac vplyvných, než medzi žiakmi v ostatných pozíciách.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že prostrední budú mať nižšiu zastúpenosť v kategórii nízkej obľuby, než žiaci z ostatných pozícií.

Obe hypotézy sme overovali vzhľadom na chronologické poradie narodenia i psychologickú pozíciu dieťaťa v rodine.

VÝSKUMNÁ VZORKA A REALIZÁCIA VÝSKUMU

Pri výbere respondentov sme stanovili podmienky, aby pochádzali z približne rovnakého kultúrneho prostredia, patrili do rovnakej vekovej kategórie a aby sa v rámci triedy navzájom poznali. Výskumnú vzorku tvorili žiaci dvoch tried 2. ročníka štátneho gymnázia a dvoch tried 2. ročníka cirkevného gymnázia, v celkovom počte 129, vo vekovej kategórii 16–17 rokov. Zber údajov prebiehal v mesiacoch november 2003 až február 2004.

POUŽITÉ METÓDY

Zvolili sme sociometrický prístup, ktorého objektom skúmania je školská trieda, a ktorý sa zaoberá jej štruktúrou a sociálnymi vzťahmi medzi žiakmi. Podstatou prístupu je, že členov skupiny necháme jednoducho hlasovať o tom, koho majú radi, koho neakceptujú a komu sa môžu podriaďiť. Vzájomná voľba členov skupiny umožňuje sledovať vzťahy sympatie a antipatie medzi členmi, aktuálne i stabilné postavenie členov, stupeň integrovanosti skupiny a iné.

Ťažiskovou technikou bol sociometrický ratingový dotazník SO-RA-D, ktorý okrem sociometrických výsledkov poskytuje aj osobnostnú diagnostiku (interpretácia sociometrických dát ako údajov o osobnosti je pomerne netradičný spôsob využitia sociometrie). Opierame sa o práce autora dotazníka V. Hrabala (1990) a čiastočne tiež E. Gajdošovej (2000).

S cieľom získať informácie o poradí narodenia a psychologickej pozícii dieťaťa v rodine, z ktorých niektoré by mohli priamo aj nepriamo odpovedať na stanovené hypotézy, sme zostavili Dotazník poradia narodenia. Inšpirovali sme sa Úvodným interview o životnom štýle (Life-Style Introductory Interview – LSII) autorov D. Ecksteina, L. Barutha a D. Mahrera (1992).

Dotazník obsahuje otázky zisťujúce faktické údaje o chronologickom poradí narodenia, akými sú vek, pohlavie a počet súrodencov. Na interpretáciu psychologickej pozície, akú dieťa skutočne zastáva, potrebujeme aj informácie o čase, ktorý spolu súrodenci trávia, a v neposlednom rade informácie o charaktere ich vzájomného vzťahu. Predpokladali sme, že otvorené otázky zamerané na vlastnú charakteristiku a charakteristiku súrodencov (prípadne rodičov a rovesníkov), na podobnosti a odlišnosti medzi nimi, načrtnú štýl, akým žiak interaguje s okolím, a taktiež odhalia oblasti, v ktorých sa prejavuje súrodenecká rivalita, spôsoby získavania pozornosti, obľuby a vplyvu. Súčasťou dotazníka je zoznam 23 adjektív, v ktorých sa žiaci porovnávajú so súrodencami, čo umožňuje overiť, do akej miery majú vlastnosti typické pre ich poradie narodenia. Adjektíva sú prebrané z LSII a tie, s ktorými sa jedinec stotožňuje, sa používajú pri analýze jeho životného štýlu. Otvorené otázky

T a b u ľ k a 1

Prehľad zloženia sledovaných tried z hľadiska sociálneho statusu žiakov

| Sociálny status | Trieda A (štátna škola) | | Trieda B (štátna škola) | | Trieda C (cirkevná škola) | | Trieda D (cirkevná škola) | | Spolu | |
|-----------------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Vodca | 4 | 13,3 | 4 | 12,5 | 2 | 5,9 | 5 | 15,1 | 15 | 11,6 |
| Priemerný žiak | 20 | 66,7 | 26 | 81,3 | 30 | 88,2 | 26 | 78,8 | 102 | 79,1 |
| Outsider | 6 | 20,0 | 2 | 6,2 | 2 | 5,9 | 2 | 6,1 | 12 | 9,3 |
| Spolu | 30 | 100,0 | 32 | 100,0 | 34 | 100,0 | 33 | 100,0 | 129 | 100,0 |

T a b u ľ k a 2

Prehľad zloženia sledovaných tried z hľadiska vplyvu žiakov

| Miera vplyvu | Trieda A (štátna škola) | | Trieda B (štátna škola) | | Trieda C (cirkevná škola) | | Trieda D (cirkevná škola) | | Spolu | |
|--------------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Vysoká | 11 | 36,7 | 9 | 28,1 | 5 | 14,7 | 8 | 24,2 | 33 | 25,6 |
| Priemerná | 8 | 26,6 | 18 | 56,3 | 22 | 64,7 | 18 | 54,6 | 66 | 51,2 |
| Nízka | 11 | 36,7 | 5 | 15,6 | 7 | 20,6 | 7 | 21,2 | 30 | 23,2 |
| Spolu | 30 | 100,0 | 32 | 100,0 | 34 | 100,0 | 33 | 100,0 | 129 | 100,0 |

sú náročnejšie na interpretáciu, ale dávajú možnosť zachytiť i také rodinné vzťahy, ktoré by nebolo možné postrehnúť pri výbere z predkladaných alternatív.

VÝSLEDKY A ICH INTERPRETÁCIA

V prvej časti prezentujeme základné výsledky, ktoré sme zistili analýzou údajov zo SO-RA-Du (tabuľky 1 až 3) a Dotazníka poradia narodenia. Následne v druhej časti predkladáme výsledky štatistického spracovania získaných údajov a ich interpretácie, vrátane kvalitatívnych analýz, hlavne s ohľadom na psychologickú pozíciu poradia narodenia.

SO-RA-D pracuje s indexami vplyvu a obľuby, ktoré sa podieľajú na určení miery sociálneho statusu jednotlivých žiakov. Index vplyvu je pomerne stabilný a ukazuje na pozíciu žiaka v triede, jeho schopnosť a podiel na regulácii diania v triede. Index obľuby ukazuje mieru akceptácie žiaka spolužiakmi, teda mieru ich tendencie nadväzovať s hodnoteným jedincom kontakt.

T a b u ľ k a 3

Prehľad zloženia sledovaných tried z hľadiska obľúbenosti žiakov

| Miera obľuby | Trieda A (štátna škola) | | Trieda B (štátna škola) | | Trieda C (cirkevná škola) | | Trieda D (cirkevná škola) | | Spolu | |
|--------------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Vysoká | 8 | 26,7 | 7 | 21,9 | 9 | 26,5 | 10 | 30,3 | 34 | 26,4 |
| Priemerná | 14 | 46,6 | 22 | 68,7 | 22 | 64,7 | 21 | 63,6 | 79 | 61,2 |
| Nízka | 8 | 20,7 | 3 | 9,4 | 3 | 8,8 | 2 | 6,1 | 16 | 12,4 |
| Spolu | 30 | 100,0 | 32 | 100,0 | 34 | 100,0 | 33 | 100,0 | 129 | 100,0 |

T a b u ľ k a 4

Zastúpenie pozícií žiakov v sledovaných triedach podľa chronologického poradia narodenia

| Pozícia podľa poradia narodenia | Trieda A (štátna škola) | | Trieda B (štátna škola) | | Trieda C (cirkevná škola) | | Trieda D (cirkevná škola) | | Spolu | |
|------------------------------------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 19 | 63,3 | 10 | 31,3 | 11 | 32,4 | 12 | 36,4 | 52 | 40,3 |
| Druhorodený | 5 | 16,7 | 13 | 40,6 | 7 | 20,5 | 6 | 18,2 | 31 | 24,0 |
| Prostredný | 2 | 6,7 | 4 | 12,5 | 4 | 11,8 | 8 | 24,2 | 18 | 14,0 |
| Najmladší | 1 | 3,3 | 4 | 12,5 | 8 | 23,5 | 3 | 9,1 | 16 | 12,4 |
| Jedináčik | 3 | 10,0 | 1 | 3,1 | 4 | 11,8 | 4 | 12,1 | 12 | 9,3 |
| Spolu | 30 | 100,0 | 32 | 100,0 | 34 | 100,0 | 33 | 100,0 | 129 | 100,0 |

Pri Dotazníku poradia narodenia sme vychádzali z poznatkov, podľa ktorých poradie narodenia vsádza dieťa do špecifickej pozície, ktorá predpokladá pravdepodobnosť vývinu určitých osobnostných čŕt a prejavov správania, odlišných pri rôznom poradí narodenia. Naším cieľom bolo určiť:

- chronologické poradie narodenia našich respondentov, pričom medzi prvorodených sme zaradili žiakov, ktorí uviedli minimálne jedného mladšieho súrodenca, medzi druhorodených tých, ktorí uvádzali jedného staršieho súrodenca, do skupiny prostredných sme zaradili žiakov uvádzajúcich minimálne jedného staršieho a jedného mladšieho súrodenca, do skupiny najmladších jedincov uvádzajúcich minimálne dvoch starších súrodencov, jedináčikovia sú žiaci bez súrodencov (tabuľka 4);
- psychologickú pozíciu ich narodenia (tabuľka 5), pričom za hlavné kritérium pre zaradenie jedinca do psychologickkej pozície odlišnej od poradia narodenia sme

T a b u l k a 5

Zastúpenie psychologických pozícií žiakov v sledovaných triedach

| Psychologická pozícia v rodine | Trieda A (štátna škola) | | Trieda B (štátna škola) | | Trieda C (cirkevná škola) | | Trieda D (cirkevná škola) | | Spolu | |
|--------------------------------|-------------------------|------|-------------------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 16 | 53,3 | 9 | 28,1 | 11 | 32,4 | 12 | 36,3 | 48 | 37,2 |
| Druhorodený | 5 | 16,7 | 12 | 37,5 | 8 | 23,5 | 5 | 15,2 | 30 | 23,3 |
| Prostredný | 1 | 3,3 | 4 | 12,5 | 4 | 11,8 | 7 | 21,2 | 16 | 12,4 |
| Najmladší | 1 | 3,3 | 3 | 9,4 | 6 | 17,6 | 3 | 9,1 | 13 | 10,1 |
| Jedináčik | 7 | 23,3 | 4 | 12,5 | 5 | 14,7 | 6 | 18,2 | 22 | 17,0 |
| Spolu | 30 | 99,9 | 32 | 100,0 | 34 | 100,0 | 33 | 100,0 | 129 | 100,0 |

považovali minimálny vekový rozdiel oproti súrodencom osem rokov¹, ale i rolu tohto jedinca v konštelácii rodiny, ak nevykazoval črty charakteristické pre svoje chronologické poradie narodenia.

Príkladom rozdielu medzi poradím narodenia a psychologickou pozíciou je šestnásťročný respondent, ktorého chronologické poradie narodenia je prostredný, má piatich súrodencov vo veku: 27, 25, 15, 13 a 10 rokov.

Sám sa charakterizoval takto: „...snažím sa byť spoľahlivý a zásadový, pomáhať druhým, ale nie vždy mi to ide. Často som lenivý, ale snažím sa prenášať. V spoločnosti sa usilujem byť priateľský. Stane sa mi, že sa pletiem do cudzích vecí. Asi tak.“ Staršieho brata (25) a sestru (27) opisuje ako kamarátskych, usilovných, citlivých pre potreby druhých, veľmi „do nepohody“ – vraj asi preto, že nebývajú doma, rád ich navštevuje. Chcel by mať niektoré vlastnosti ako oni. O mladšej sestre (15) usudzuje, že je v trochu „blbom“ veku, nespoľahlivá, často jej vysvetľuje učivo do školy, ale dá sa s ňou vychádzať. Mladší brat (13) je podľa neho puberták, občas robí „múdreho a drsného“, ale vie pomôcť. Najmladšiu sestru (10) vidí ako trochu lenivú a naviazanú, ale snaživú, dá sa s ňou vychádzať.

Verbálne hodnotenia z Dotazníka SO-RA-D: „pokojný...úprimný...spoločenský, vtipný...vyžaruje z neho láskavosť a spravodlivosť...vo všetkom mi pomáha...veľmi zásadový...tichý pozorovateľ, mravný, dohľadá veci za ostatných, vždy pomôže...priateľský, ochotný, veľmi a vždy milý...dobrý...neklame – to je zlé, gentleman...niekedy priveľmi kritický, pchá nos tam, kam nemá, inak veľmi dobrosrdečný...inteligentný, humorný...kamarátsky...je veľmi sympatický, usilovný a pracovitý, spoľahlivý, dodržiava zásady a slovo, čo mi dá...zásadový človek, čo je vzácne, a super kamoš, čo je krásne...človek s veľkým srdcom...rozumný, zodpovedný, pozorný...dodržiava pravidlá...je super, no proste cool.“

Tento chlapec sa chronologicky narodil ako jedno z prostredných detí. Medzi ním a staršou sestrou je však deväťročný rozdiel. Jeho starší súrodenci tvoria inú

¹O uvedenej vekovej diferencii sa zmienujeme v časti Diskusia a závery.

Tabuľka 6

Porovnanie chronologických poradí narodenia vzhľadom na výskyt miery vplyvu v triede

| Chronologické poradie narodenia | Vysoký vplyv | | Priemerný vplyv | | Nízky vplyv | | Spolu | |
|---------------------------------|--------------|------|-----------------|------|-------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 14 | 26,9 | 25 | 48,1 | 13 | 25,0 | 52 | 100,0 |
| Druhorodený | 10 | 32,2 | 18 | 58,1 | 3 | 9,7 | 31 | 100,0 |
| Prostredný | 2 | 11,1 | 10 | 55,6 | 6 | 33,3 | 18 | 100,0 |
| Najmladší | 3 | 18,8 | 9 | 56,2 | 4 | 25,0 | 16 | 100,0 |
| Jedináčik | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 4 | 33,3 | 12 | 100,0 |
| Spolu | 33 | 25,6 | 66 | 51,2 | 30 | 23,2 | 129 | 100,0 |

súrodeneckú generáciu – keď spolu vyrastali, vekový rozdiel spôsoboval, že sa od nich odlišoval schopnosťami a potrebami. Vzťah nášho respondenta s nimi je nekonfliktný, priateľský, nesúperivý. Je prvým dieťaťom z druhej súrodeneckej konštelácie v rodine. Podľa vlastnej charakteristiky a spôsobu, akým opisuje vzťah k mladším súrodencom, môžeme usúdiť, že je v psychologickú pozíciu prvorodeného dieťaťa. Vlastnosti, ktorými sa opísal, ako spoľahlivosť, snaživosť, mentorovanie, zásadovosť, považujeme za atribúty prvorodených.

Z dôvodu nerovnomerného zastúpenia všetkých pozícií v našej výskumnej vzorke (tabuľky 4 a 5) sme k analýze pristúpili z iného uhla než je skúmanie rozdielov v hodnotách vplyvu, obľuby a statusov medzi deťmi s rôznym poradím narodenia. Skúmali sme rozloženie žiakov s rovnakým poradím narodenia podľa miery ich vplyvu a obľuby. V kontingenčných tabuľkách sme porovnávali skupiny (prvorodených, druhorodených etc.) a mieru zhody (resp. rozdielu) medzi nimi sme vyhodnocovali testom χ^2 . Skupiny sme porovnávali navzájom medzi sebou a tiež vo vzťahu ku skupine všetkých respondentov. Vždy sme porovnávali len skupiny rozdelené podľa chronologického poradia narodenia, alebo len skupiny rozdelené podľa psychologickej pozície v rodine. (Výrazové spojenie „podľa psychologickej pozície v rodine“ pre lepšiu zrozumiteľnosť ďalej v texte nahradíme pojmom „psychologický“ a „chronologické poradie narodenia“ výrazom „chronologický“.)

Analýza vplyvu

Z tabuliek 6 a 7 vyplýva, že najväčší podiel kategórie vysokej hodnoty vplyvu je u jedináčikov, a to 33,3 percenta pri chronologických a 40,9 percenta u psychologických jedináčikov. Prvorodení sa medzi skupinami ostatných poradí narodenia

T a b u ľ k a 7

Porovnanie psychologických pozícií v rodine vzhľadom na výskyt miery vplyvu v triede

| Psychologická pozícia v rodine | Vysoký vplyv | | Priemerný vplyv | | Nízky vplyv | | Spolu | |
|--------------------------------|--------------|------|-----------------|------|-------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 12 | 25,0 | 25 | 52,1 | 11 | 22,9 | 48 | 100,0 |
| Druhorodený | 10 | 33,3 | 17 | 56,7 | 3 | 10,0 | 30 | 100,0 |
| Prostredný | – | – | 10 | 62,5 | 6 | 37,5 | 16 | 100,0 |
| Najmladší | 2 | 15,4 | 7 | 53,8 | 4 | 30,8 | 13 | 100,0 |
| Jedináčik | 9 | 40,9 | 7 | 31,8 | 6 | 27,3 | 22 | 100,0 |
| Spolu | 33 | 25,6 | 66 | 51,2 | 30 | 23,2 | 129 | 100,0 |

T a b u ľ k a 8

Porovnanie psychologicky druhorodených so skupinou žiakov v ostatných pozíciách

| Psychologická pozícia v rodine | Nízky vplyv | | Ostatné hodnoty vplyvu | | Spolu | |
|--------------------------------|-------------|------|------------------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Druhorodený | 3 | 10,0 | 27 | 90,0 | 30 | 100,0 |
| Ostatné pozície | 27 | 27,3 | 72 | 72,7 | 99 | 100,0 |
| Spolu | 30 | 23,3 | 99 | 76,7 | 129 | 100,0 |

$$\chi^2 = 3,849; p = 0,05$$

a pozícií nachádzajú z hľadiska miery zastúpenia vplyvu až na treťom mieste. Hypotéza 1 sa teda nepotvrdila.

Najmenšie (11,1 percenta u chronologických a nulové pri psychologických pozíciách) zastúpenie kategórie vysokej hodnoty vplyvu, a zároveň najväčšie zastúpenie kategórie nízkej hodnoty vplyvu (33,3 percenta a 37,5 percenta) je u prostredných. Pri porovnaní zastúpenia kategórie nízkeho vplyvu medzi psychologicky prostrednými žiakmi a žiakmi s ostatnými pozíciami sa však významný rozdiel neukázal ($\chi^2 = 2,076; p = 0,15$).

Pozoruhodné je zistenie, že vplyvnejší než prvorození sa ukázali druhorození. Chronologickí v 32,3 percenta, čím sa tesne približujú k vplyvu chronologických jedináčikov. Odlišujú sa nerovnomernosťou rozloženia miery vplyvu; medzi jedináčikmi je až tretina málo vplyvných, medzi druhorodenými iba 9,7 percenta. Psychologicky druhorození sú vysoko vplyvní v 33,3 percenta, málo vplyvných je 10 percent. Tabuľka 8 približuje situáciu výrazných rozdielov medzi psychologicky

druhorodenými a žiakmi v ostatných pozíciách. Rozdiel je signifikantný na 5-percentnej hladine významnosti – psychologicky druhorodení patria výrazne menej často medzi žiakov s nízkym vplyvom. V prípade chronologicky druhorodených sa štatistická významnosť nepotvrdila ($\chi^2 = 1,598$; $p = 0,206$).

Po nahliadnutí do údajov druhorodených v *Dotazníku poradia narodenia* sme zistili, že 75 percent vysoko vplyvných druhorodených tvoria dievčatá – mladšie sestry starších bratov. Na ilustráciu uvádzame opisy dvoch z nich.

Vek respondentky: 17, vek súrodenca: 19

Vlastná charakteristika: „Považujem sa za húževnatú, cieľavedomú, dobrosrdečnú, úprimnú.“

Charakteristika súrodenca: „Neviem. Podobáme sa možno len umeleckým talentom. Ja som športový typ a on antitalent. Odlišujeme sa v svedomitosti – on je pravý opak. Nechcela by som mať žiadne jeho vlastnosti.“

V dotazníku poradia narodenia posúdila brata len ako rebelujúceho a atraktívneho, všetky ostatné adjektíva priradila sebe.

Najčastejšie verbálne hodnotenia spolužiakmi z Dotazníka SO-RA-D: „dôveryhodná... asi by sa jej páčilo nadradené miesto... múdra, ukecaná, niekedy detská, bojovná... spoľahlivá spolužiačka a priateľka... usmievavá... príliš panovačná, ale ctižiadostivá... dobre sa s ňou rozpráva... ochotná... má dobré názory... kamarátska, dobrá... neúprosná... vždy chce vyhrať, ide aj cez mŕtvolu, ale zábavná... hlučná, rada sa chváli... snaží sa byť najlepšia... inteligentná, mohla by byť viac nápomocná... trochu sympatická, že sa snaží presadiť svoj názor stále a všade... dobre sa učí, vybavuje veci... rozumná, priateľská... niekedy výbušná, niekedy sa nekontroluje... až príliš pribojná, do každého sa stará, drzá... mala ísť na športový gypel.“

Vek respondentky: 17, vek súrodenca: 18

Vlastná charakteristika: „Som spoľahlivá, pre každú srandu, ctižiadostivá, priateľská, niekedy drzá.“

Charakteristika súrodenca: „Brat je inteligentný, ale nechce sa mu učiť, lenivý, výbušný, so zmyslom pre humor, veľmi vtipný. Podobáme sa len v názoroch a vzhľadovo, v správaní a záujmoch sme úplne iní. Akú jeho vlastnosť by som chcela mať? Chcela by som dokázať vstrebať veľké množstvo informácií naraz.“

V Dotazníku poradia narodenia brata posúdila ako inteligentného, výbušného, so zmyslom pre humor a najsilnejšieho. Všetky ostatné adjektíva priradila sebe.

Najčastejšie verbálne hodnotenia spolužiakmi z Dotazníka SO-RA-D: „múdra, poradí, za každú srandu... milá baba, spoľahlivá... niekedy sa snaží za každú cenu presadiť svoj názor... ochotná, má zmysel pre humor, dáva dobré ‚odpisy‘... kamarátska... pomôže... niekedy zvláštna, veselá, tajomná, inteligentná... vtipná... priateľská, zábavná, karieristka... výborná spolužiačka aj kamarátka... správna... dá sa s ňou vyjsť... príjemná... sympatická, má to v sebe.“

Analýza obluby

Z tabuliek 9 a 10 je zrejmé, že najväčší podiel kategórie vysokej hodnoty obluby nachádzame u jedináčikov: 41,7 percenta u chronologických ($\chi^2 = 4,513$; $p = 0,105$) a 45,5 percenta u psychologických ($\chi^2 = 9,699$; $p = 0,010$) v porovnaní s ostatnými skupinami.

T a b u ľ k a 9

Porovnanie chronologických poradí narodenia vzhľadom na výskyt miery obľuby v triede

| Chronologické poradie narodenia | Vysoká obľuba | | Priemerná obľuba | | Nízka obľuba | | Spolu | |
|------------------------------------|---------------|------|------------------|------|--------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 13 | 25,0 | 32 | 61,5 | 7 | 13,5 | 52 | 100,0 |
| Druhorodený | 9 | 29,0 | 19 | 61,3 | 3 | 9,7 | 31 | 100,0 |
| Prostredný | 5 | 27,8 | 12 | 66,6 | 1 | 5,6 | 18 | 100,0 |
| Najmladší | 2 | 12,5 | 12 | 75,0 | 2 | 12,5 | 16 | 100,0 |
| Jedináčik | 5 | 41,7 | 4 | 33,3 | 3 | 25,0 | 12 | 100,0 |
| Spolu | 34 | 26,4 | 79 | 61,2 | 16 | 12,4 | 129 | 100,0 |

T a b u ľ k a 10

Porovnanie psychologických pozícií v rodine vzhľadom na výskyt miery obľuby v triede

| Psychologická pozícia v rodine | Vysoká obľuba | | Priemerná obľuba | | Nízka obľuba | | Spolu | |
|-----------------------------------|---------------|------|------------------|------|--------------|------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Prvorodený | 13 | 27,1 | 30 | 62,5 | 5 | 10,4 | 48 | 100,0 |
| Druhorodený | 7 | 23,3 | 20 | 66,7 | 3 | 10,0 | 30 | 100,0 |
| Prostredný | 4 | 25,0 | 11 | 68,7 | 1 | 6,3 | 16 | 100,0 |
| Najmladší | – | – | 11 | 84,6 | 2 | 15,4 | 13 | 100,0 |
| Jedináčik | 10 | 45,5 | 7 | 31,8 | 5 | 22,7 | 22 | 100,0 |
| Spolu | 34 | 26,4 | 79 | 61,2 | 16 | 12,4 | 129 | 100,0 |

Kategória vysokej hodnoty obľuby sa najmenej vyskytuje u najmladších (12,5 percenta u chronologických a žiadna u psychologických), zároveň títo vykazujú najčastejšiu priemernú obľubu, avšak hodnoty nie sú štatisticky významné.

Najmenšie zastúpenie kategórie nízkej obľuby nachádzame u prostredných (5,6 percenta a 6,3 percenta), avšak rozdiel oproti žiakom v ostatných pozíciách nebol štatisticky významný ($\chi^2 = 0,425$; $p = 0,637$). Hypotézu 2 podporuje získaný výsledok len percentuálne. Prvorodení, druhorodení a prostrední sa podľa výsledkov v tabuľkách 9 a 10 ukazujú približne rovnako obľúbení.

DISKUSIA A ZÁVERY

Za hlavné kritérium na zaradenie dieťaťa do odlišnej súrodeneckej konštelácie, a teda určenie psychologickú pozíciu odlišnej od poradia narodenia, sme v našom

výskume považovali vekový rozdiel oproti súrodencovi osem rokov a vyšší. Vychádzali sme z Adlerovho (1995) názoru, že určité charakteristiky jedináčika pozorujeme aj u detí so súrodencom, ak je medzi nimi väčší vekový rozdiel, a v tejto súvislosti hovoril o piatich rokoch. Podľa D. Ecksteina, L. Barutha a D. Mahrera (1992) prevláda u mnohých odborníkov domnienka, že je to minimálne päť až osem rokov, kedy každé dieťa vyrastá ako jedináčik, alebo každý súrodenec patrí do inej súrodeneckej skupinky – konštelácie; tých môže byť vo veľkých rodinách viacero. Súrodenci, ktorí sa spolu najviac hrajú a najviac hádajú a odlišujú, sú zvyčajne v spoločnej konštelácii. Najmladší sa správajú ako jedináčikovia, ak sú od stredného dieťaťa mladší o viac ako 7 rokov. M. Wallaceová k tomu uvádza (1999, s. 146): „Pri veľkom vekovom rozdiel sú starší súrodenci zvyčajne starostlivejší a pociťujú menšiu rivalitu voči mladšiemu dieťaťu, deti majú menej spoločných záujmov a majú iné schopnosti. Dieťa, ktoré nemá súrodenca do svojich 8 rokov, profituje z toho, že je vychovávané ako jediné.“ Tieto deti si väčšinou nepriradili charakteristiky typické pre svoje poradie narodenia, ale skôr také, ktoré sú vlastné poradiu narodenia, ku ktorému majú psychologicky bližšie.

Týmto spôsobom sme v niekoľkých prípadoch poukázali na rozdiely medzi poradiem narodenia a psychologickou pozíciou. Čitateľom sme ilustrovali uvedené rozdiely na príkladoch respondentov (kvalitatívna analýza), pričom sa tieto rozdiely v niektorých prípadoch ukázali aj ako štatisticky významné („psychologicky“ druhorodení verzus ostatné pozície pri indexe vplyvu). Tieto výsledky považujeme za preukazné už preto, že sme za vekovú diferenciu pre účely tohto výskumu stanovili hornú hranicu rozpätia udávaného v odbornej literatúre – 8 rokov.

V realizovanom výskume je v najväčšej miere zastúpená populácia prvorodených detí. Najväčšia časť publikovaných výskumov a štúdií je zameraná práve na prvorodených. Poukazuje na ich očividnú zameranosť na výkon a snahu o moc, zameriava sa na významné osobnosti: 52 percent amerických prezidentov, 91 percent kozmonautov, 56 percent generálov a admirálov boli prvorodení (Spencer, 2004). V našom výskume sa hypotéza o vysokom vplyve prvorodených nepotvrdila. Vplyv sme vnímali v zmysle schopnosti ovplyvňovať a riadiť situáciu v skupine. Vplyvnému človeku je od ostatných daná kompetencia, aby rozhodoval aj za nich. Dokáže nastoľovať názory, hodnotiť ostatných i dianie a byť pri tom rešpektovaný. Vplyvný môže byť stabilne aktívnym prístupom ako človek činu, alebo nápaditosťou konania. Tieto prejavy sa podľa nášho názoru celkom zlučujú s faktom, na ktorý poukazoval A. Adler. Ak sa prvorodeným dáva zodpovednosť pri starostlivosti o mladších súrodencov, ako dospelí sú veľmi zodpovední a majú radi moc (Spencer, 2004). Je nepopierateľné, že vplyvní sa vyznačujú určitými osobnými charakteristikami. Ak si predstavíme niekoľko vplyvných ľudí, nájdeme u nich niekoľko „podkladových“ vlastností, ktorými sú si podobní. Napríklad inteligencia je často spomínaná v spojitosti s prvorodenými (a jedináčikmi) a vplyvom (Eckstein, 2000). Výskumy prinášajú

zistenia, že čím menší počet detí a väčší vekový rozdiel medzi nimi, tým je pravdepodobnejšie, že deti budú bystrejšie. Prvorodení bývajú najlepšie citovo adjustovaní, ak pochádzajú z malých rodín, a najhoršie, ak vyrastali vo veľkých rodinách (Bossard, podľa Ecksteina et al., 1992). Odhliadnuc od týchto výskumov sa domnievame, že pri prvorodenom dieťati, i keby bolo so svojou chronologickou pozíciou stotožnené, je nevyhnutné brať do úvahy pohlavie, vek a počet súrodencov.

Prvorodení sa môžu ocitnúť na čele najrozmanitejších súrodeneckých konštelácií. S istotou by sme mohli konštatovať len zopár vecí, ktoré majú prvorodení spoločné: obdobie jedináčika, kedy dostanú všetko čo chcú, a vštepiu si „mám úspech a uznanie, prípadne aj ostatných to teší = som dobrý“. Po príchode súrodence stratia svoju jedinečnosť, a okolnosti ich „núti“, aby vo zvýšenej miere kopírovali správanie dospelých. Aký typ správania, to už závisí od ich vzorov. Je veľkým rozdielom byť prvorodeným chlapcom, ktorý má len o trochu mladšiu bojovnú sestru, oproti prvorodenej sestre, ktorá má tri mladšie sestry a stará sa o batoliaceho sa brata, alebo prvorodeného chlapca, ktorý robí lídra svojim bratom – dvojičkám. Sú to diametrálne odlišné roly.

K povšimnutiu si tohto širšieho aspektu – určité poradie v skupinke určitého počtu súrodencov určitého pohlavia, nás inšpiroval W. Toman (1959). Pracovali sme s rozdelením pozícií podľa „roly v konštelácii“, ale výsledky boli významnejšie len pri pozícii mladšia sestra staršieho brata. Výskum J. W. Croakeho a T. D. Olsona (1977) s osobnostným dotazníkom MMPI dokázal, že pravdepodobnosť dosiahnutia skóre v smere maladaptácie je vyššia v kategórii najstarších a najmladších. Potvrďuje tak Adlerove tvrdenia, že u najstarších a najmladších je väčšia pravdepodobnosť, že v dospelosti môžu mať problémy (Ansbacher a Ansbacher, 1964). Uvedený výskum s pozíciami delenými podľa W. Tomana zistil, že extrémnejšie hodnoty v osobnostných charakteristikách v porovnaní s ostatnými dosahujú najstarší a najmladší, ktorí majú všetkých súrodencov len opačného, alebo len rovnakého pohlavia.

V našom výskume sa medzi vysoko vplyvnými žiakmi nachádza percentuálne viac druhorodených ako prvorodených. Vzťah medzi dvoma vekom blízkymi súrodencami býva často rivalizujúci, i keď nie vždy je to otvorená súťaž, pretože mladšie deti sa chcú svojim starším súrodencom za každú cenu vyrovnáť. A. Adler (podľa Ansbacherovcov, 1964) v súvislosti s druhorodenými cituje chlapca, ktorý hovorí: „Som nešťastný, lebo nikdy nebudem taký starý ako môj brat“.

Sedemdesiatpäť percent vplyvných druhorodených v našom výskume tvorili dievčatá v role mladšej sestry staršieho brata. Podľa nášho názoru to svedčí nielen o snahe „dotiahnuť sa“ na staršieho súrodence, ale dokonca o výmene pozícií v rodine. Tak chronologicky starší brat preberá psychologické charakteristiky druhorodeného dieťaťa a jeho mladšia sestra zasa charakteristiky prvorodeného v rodine, čo opätovne poukazuje na reálny význam diferencovania chronologického a psychologického poradia/pozície. Závisí samozrejme aj od prístupu rodičov, ktorí môžu k dvom deťom

odlišného pohlavia pristupovať ako k prvorodeným: „prvý a jediný chlapec“ a „prvé a jediné dievča“, vtedy býva rivalita a výmena rolí menej pravdepodobná. Ak to však tak nie je a druhorodený súrodenec opačného pohlavia je vekovo blízky, môže sa čoskoro stať schopnejším a zdatnejším. Táto situácia neustáleho „zosadzovania z trónu“ staršieho súrodencu je najčastejšia, keď sa chlapcovi po krátkom čase narodí sestra. Jej zrýchlené vývinové tempo situáciu ešte zintenzívňuje (Adler, 1992; Eckstein, Baruth, Mahrer, 1992). Niekedy sa môže starší brat niektorých atribútov prvorodeného vzdať, príde k výmene rolí, pri ktorej prenechá žezlo „spoľahlivého, zodpovedného, študujúceho, disciplinovaného, konzervatívneho“ svojej jedinej sestre. A. Adler (podľa Spencera, 2004) hovorí o typicky zlom scenári: „Ak je dievča lepšie, zabíja to chlapcovo ego. Ak chlapec nad dievčaťom zvíťazí, môže to v nej produkovať ťažké city menejcennosti.“

Hypotéza o tom, že medzi prostrednými je málo neoblúbených, sa štatisticky nepotvrdila, ale získané výsledky poukazujú na trend, ktorý sme hypotézou stanovili, a síce že budú mať najmenšiu zastúpenosť v kategórii nízkej obluby. Vychádzali sme z predpokladu, že ich pozícia „v zovretí“ dáva možnosť rozvinúť charakteristiky akými sú schopnosť účinne komunikovať s ľuďmi, udržiavať dobré vzťahy, robiť kompromisy, prispôsobivosť, ochota akceptovať okolie. Zjednodušene a terminológiou organizačnej psychológie povedané: ak predpokladáme, že najstarší budú lídrami, potom prostrední budú manažérmi. Faktom je, že neoblúbení žiaci majú často extrémne osobnostné vlastnosti a sociálne nežiaduce, problémové správanie. Množstvo výskumov dokazuje (napr. Croake, Olson, 1977), že u prostredných sa zvýšené a extrémne hodnoty vlastností vyskytujú najmenej.

Výskum poradia narodenia a adaptácie na školu (Gallagher, Cowen, 1977) zistil, že medzi deťmi so zvýšenými a vážnymi problémami adjustácie na školu a poruchami správania sa všeobecne najmenej vyskytujú prostrední. Nie však preto, že by mali menej či viac adjustačných problémov ako žiaci ostatných skupín poradia narodenia, skôr sa ukázalo, že ich problémy neboli navonok výrazné a negativistické, správali sa napríklad placho, anxiózne, alebo mali problémy v učení. Pri prostredných je potrebné všimnúť si a brať do úvahy počet súrodencov. Zistilo sa (Searcy, Cowen, Terrel, podľa Gallaghera a Cowena, 1977), že prostredné deti z veľkých rodín majú ešte menej problémov so správaním, než prostredné deti z malých rodín. Toto zistenie bolo podporené tvrdením G. H. Eldera (podľa Gallaghera a Cowena, 1977), že vo veľkých rodinách sa uplatňuje autorita s jasnejšími požiadavkami na disciplínu a kladú sa tvrdšie obmedzenia ako v malých rodinách. Tieto praktiky odrádzajú od problémového správania typu „predvádzať sa“. Tu sa ukazuje zreteľný vzťah medzi poradím narodenia a veľkosťou rodiny. Taktiež je potvrdené, že prostredné deti z veľkých rodín bývajú najlepšie citovo adjustované (Bossard, podľa Ecksteina et al., 1992).

Výskumy týkajúce sa oblasti poradia narodenia bojujú s pretrvávajúcimi metodologickými problémami. R. Gallagher a E. L. Cowen (1977) poukazujú na nedostatočné

uvedenie si faktu, že rozmach určitých pozícií podľa poradia narodenia v populácii kolíše v závislosti od populačného trendu. Často zlyháva kontrola premenných ako vek, pohlavie, socio-ekonomický status a veľkosť rodiny. Taktiež býva prehliadaná skutočnosť, že rodičia ako vychovávatelia sa pri každom dieťati líšia vekom, skúsenosťami a môžu sa líšiť aj vyznávanými hodnotami a výchovnými metódami.

Naše závery však potvrdzujú teoretické východiská adlerovskej individuálnej psychológie a naznačujú, že chronologické poradie narodenia dáva pomerne veľkú pravdepodobnosť, že dieťa zažije situácie, ktoré nastávajú v konkrétnych súrodeneckých pozíciách.

Pozícia, ktorú dieťa získa, je psychologická, a nie vždy sa stotožňuje s chronologickým poradím narodenia jednotlivých detí. Existujú podobnosti medzi najstaršími alebo najmladšími, ale aj rozdiely, akými interpretujú život vo svojej pozícii. Ak prvorodený dlhé roky vyrastá bez súrodencov a najmladší má súrodencov oveľa starších, obaja sa nachádzajú v psychologickú pozíciu jedináčika. Od rodinnej konštelácie závisí, ako výrazne bude prvorodený prejavovať charakteristiky súvisiace s jeho zameraním na výkon a zážitkom „zosadenia z trónu“. Niekedy dochádza medzi prvorodenými a druhorodenými k výmene rolí. Deti v pozícii prostredného sa javia ako priemerne obľúbené, len málo stojace na okraji skupiny, čo podporuje tvrdenie adlerovskej psychológie o menšej pravdepodobnosti, že sa prostredné dieťa stane problémovým dospelým.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1992. What life could mean to you. Oxford : Oneworld Publications, ISBN 1-85168-022-5.
- ADLER, A. 1995. Smysl života. Praha : Práh, ISBN 80-858009-34-6.
- ANSBACHER, H. L. – ANSBACHER, R. R. 1964. The individual psychology of Alfred Adler. New York : Harper & Row, ISBN 0-06-131154-3.
- CLEESE, J. – SKYNNER, R. 1999. Rodina a jak v ní zůstat naživu. Zábavné lekce z rodinné terapie. Praha : Portál, ISBN 80-7178-281-5.
- COWLEY, G. – SPRINGEN, K. 1996. First born, later born. Newsweek, vol. 128, no. 15, p. 68.
- CROAKE, J. W. – OLSON, T. D. 1977. The family constellation and personality. Journal of Individual Psychology, vol. 33, no. 1, p. 9-17.
- ČECHOVÁ, D. 2004. Rodinná konštelácia. Prednáška. Nepochikovaný rukopis. 7 s.
- DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- ECKSTEIN, D. 2000. Empirical studies indicating significant birth-order related personality differences. Journal of Individual Psychology, vol. 56, no. 4, p. 481-494.
- ECKSTEIN, D. – BARUTH, L. – MAHRER, D. 1992. An introduction to life-style assessment. Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing, ISBN 0-8403-7428-3.
- FONTANA, D. 1997. Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha : Portál, ISBN 80-7178-063-4.
- GAJDOŠOVÁ, E. 2000. Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-ratinovým dotazníkom. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, ISBN 80-7164-268-1.

- GALLAGHER, R. – COWEN, E. L. 1977. Birth order and school adjustment problems. *Journal of Individual Psychology*, vol. 33, no. 1, p. 70.
- GREER, M. – MYERS, E. 1992. *Adult sibling rivalry. Understanding the legacy of childhood.* New York : Crown Publishers, ISBN 0-517-58276-7.
- HRABAL, V. 1990. *Sociometrický test. Průručka.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie.* Bratislava : SPN, ISBN 67-006-86.
- LEONG, F. 2002. Birth order may affect career interests. *USA Today Magazine*, vol. 131, no. 2687, p. 11.
- NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie.* Praha : Academia, ISBN 80-200-0690-7.
- NICOLL, W. G. 2004. *Úvod do adlerovskej psychoterapie. Teória a analýza životného štýlu. I. Výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve* Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- SHULMAN, B. H. 1981. *Contribution to individual psychology.* Chicago : Alfred Adler Institute of Chicago, ISBN 0-918560-18-7.
- SPENCER, W. B. 2004. *Theories of personality. Alfred Adler. Core of personality.* Eastern Illinois University, Psychology Department. <http://psych.eiu.edu/dept/faculty.asp?id=Spencer>, <http://psych.eiu.edu/spencer/Adler.html>
- SUTTER, L. M. 1977. *Birth order.* Ohio State University, Family and Consumer Sciences. <http://ohioline.osu.edu/hyg-fact/5000/5279.html>
- TOMAN, W. 1959. Family constellation as a character and marriage determinant. *International Journal of Psycho-Analysis (online)*, vol. 40, Sep-Dec, p. 316-319, PMID: 13838716. (Citované 18. február 2006). Databáza Ebsco.
- WALLACE, M. 1999. *Birth order blues. How parents can help their children meet the challenges of birth order.* New York : An Owl Book, Henry Holt and Company, ISBN 0-8050-5210.
- WHITE, J. et al. 1977. The relationship of psychological birth order to career interests. *Individual Psychology*, vol. 53, no. 1, p. 89-104.

Súhrn: Štúdia sa zaoberá vzťahom medzi pozíciou dieťaťa v rodinnej konštelácii, ktorú špecifikuje jeho poradie narodenia, a jeho vplyvom a obľubou v školskej triede. Zistenia naznačujú, že deti s rovnakým poradím narodenia zažívajú typické situácie konkrétnej súrodeneckej pozície, ktorá je skôr psychologická, ako závislá od poradia pri narodení. Prvorodení sa z hľadiska miery vplyvu v triede nachádzajú medzi skupinami ostatných poradií narodenia a pozícií na treťom mieste, vplyvnejší sa ukázali druhorodení. Chronologicky i psychologicky druhorodení sú vysoko vplyvní a majú v porovnaní s ostatnými pozíciami signifikantne najnižšie zastúpenie nízkeho vplyvu. Sedemdesiatpäť percent vysoko vplyvných druhorodených tvorili dievčatá – mladšie sestry starších bratov, čo potvrdzuje opodstatnenosť určovania psychologickéj pozície; druhorodené dievčatá si so svojimi staršími bratmi pravdepodobne vymenili miesto. Prostredné deti sa ukázali ako tie, ktoré majú percentuálne najnižšie zastúpenie vysokej hodnoty vplyvu a zároveň najväčšie zastúpenie nízkej hodnoty vplyvu. Nachádzame u nich tiež najnižšie zastúpenie nízkej obľuby, avšak štatistická významnosť sa ani tu nepotvrdila. Prvorodení, druhorodení a prostrední sa ukázali približne rovnako obľúbení. Najväčší percentuálny podiel vysokej hodnoty vplyvu aj vysokej obľuby získali jedináčikovia, rozdiely v obľube psychologických jedináčikov sa ukázali signifikantné.

Kľúčové slová: vplyv, obľuba, chronologické poradie narodenia, psychologická pozícia v rodine, prvorodené deti, prostredné deti, druhorodené sestry, jedináčikovia

Mgr. Elena TEDLOVÁ vyštudovala odbor psychológia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Je členkou Slovenskej adlerovskej spoločnosti a Slovenskej spoločnosti pre katatýmne imaginatívnu psychoterapiu. Momentálne sa profesionálne venuje rozvoju ľudských zdrojov.

PhDr. Daniela ČECHOVÁ, PhD. učí na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a je predsedníčkou Slovenskej adlerovskej spoločnosti. Dlhodobo sa venuje teórii i aplikáciám adlerovskej individuálnej psychológie.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **42**, 2007, č. 1-2, s. 65–80.

PROBLÉMY ADOLESCENCIE Z HĽADISKA ADLEROVSKEJ PSYCHOLÓGIE

DENISA PETOROVÁ

Pedagogicko-psychologická poradňa, Žiar nad Hronom

PROBLEMS WITH ADOLESCENCE FROM THE ASPECT OF ADLERIAN PSYCHOLOGY

Abstract: Adlerian psychology perceives adolescents as “adults in training”. The course of adolescence highly depends on the measure of a fellowship feeling, which has developed in the young human being until now within the scope of his/her social environment. A measure for developing this feeling is human being’s ability to cooperate. The human being with proper self-conception and self-confidence is formed by accepting family environment. It gives him/her a feeling of significance and courage to deal with the basic life tasks: to learn to work, to create a normal relationship with the opposite sex, and to become a constructive part of society. The core of personality is individual man’s lifestyle comprising of long-term life goals, basic self-conception, and view of the world and strategies of coping with life tasks. It forms itself around the age of up to five years; it is quite difficult to influence it in adolescence. Adlerian psychology therefore puts emphasis on prevention and conveys it to the period when child starts to get its first early experiences. Its concepts are used in preventive and training programs for teachers and parents. Feelings of inferiority deprive adolescents of their courage; the origin of these feelings can be ascribed to negative experiences, i.e. to the absence of positive experience in interaction with other people. The Adlerian theory explains juvenile delinquency also on the basis of the presence of deep feelings of inferiority as an endeavor to achieve a special status. During the past thirty years applications of the Adlerian principles have again reappeared in the field of counseling and psychotherapy for children and youth. This mostly holds true for education and learning of new attitudes and convictions, and increasing of a fellowship feeling.

Key words: adolescence, “adults in training”, fellowship feeling, inferiority feelings, individual lifestyle, goals of inappropriate behavior, resilience

Ako konštatuje E. Dreikurová–Fergusonová (2005), teória Alfreda Adlera dnes zaznamenáva svoje najväčšie uplatnenie. Metódy založené na konceptoch adlerovskej teórie – *potreba rozvoja citu spolupatričnosti, rešpektu voči sebe samému aj iným, empatie, komunikácie, spolupráce a zodpovednosti* – sa stále viac ukazujú ako relevantné pri riešení ťažkostí v interpersonálnych vzťahoch, ako aj pri predchádzaní vzniku problémového správania a rizikového vývinu detí a mládeže. Adlerovský prístup k dospievajúcim je nielen ľudský, ale aj praktický a efektívny, uplatniteľný v prevencii, ale aj pri rozvinutých problémoch vo vzťahu dospievajúci – dospelý, ktorých príčiny A. Adler odhalil už pred vyše sedemdesiatimi rokmi: „V období dospievania dokážu usmerňovať deti skutočne iba tí rodičia a učitelia, ktorí boli už aj doteraz ich priateľmi a sympatizujúcimi ľuďmi na svojom mieste. Deti v tomto období okamžite vylučujú všetky ostatné typy rodičov a učiteľov, nevložia do nich svoju dôveru a považujú ich za úplných outsiderov alebo dokonca za nepriateľov“ (Adler, podľa Waltona, 2002, s. 5). Ako mnoho Adlerových myšlienok, aj táto stále viac preniká do súčasného psychologického myslenia, a môže tak pomôcť zlepšeniu vzdelanosti dospelých v oblasti výchovy detí.

Klasické učebnice vývinovej psychológie vysvetľujú obdobie dospievania ako obdobie zložitá a bohaté na citové konflikty, ktoré priamo súvisia s pohlavným dozrievaním. Hlavnými psychologickými charakteristikami tohto obdobia sú nové vnútorné podnety objavujúce sa v živote dospievajúceho a vyvolávajúce precitlivené reakcie na vonkajšie prostredie (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pevne sa zaužívalo charakterizovať dospievajúcich ako emočne nestabilných, s tendenciou najmä k negatívne ladeniu, s nestálymi a nepredvídateľnými reakciami a postojmi, impulzivitou v konaní, čo so sebou prináša aj ťažkosti s koncentráciou pozornosti a nerovnomerné školské výkony. Často bývajú unavení a apaticí, s myšlienkami o svojich vnútorných konfliktoch sa uzatvárajú do svojho vlastného sveta, ďaleko od reality. Z adlerovského hľadiska, v súlade s názormi autorov novších vývinových a sociálnopsychologických prác o špecifikách tohto obdobia (Macek, 2003), nemožno túto všeobecnú charakteristiku dospievajúcich považovať za univerzálnu. Napriek tomu, že A. Adler nepopieral nové fyziologické vplyvy na psychiku dospievajúceho, opatrne pristupoval k akýmkoľvek zovšeobecneniam a vyzdvihoval *možnosti individuálneho skúmania* (Adler, 1998). V individuálnej psychológii sa kladie dôraz na získanie dostatku poznatkov o najrozličnejších sociálnych podmienkach a spoločenských nedostatkoch, aby bolo možné správne ohodnotiť každý prípad. Pretože hoci by dvaja ľudia mali identické podmienky vývinu, ich vplyv poslúži len ako „materiál, ktorý využijú spôsobom zodpovedajúcim ich tvorivej sile“ (tamže, s. 119).

Hoci je adolescencia pevne zakorenená v klasickej periodizácii psychického vývinu indivídua, mnohí teoretici polemizujú o tom, či ju skutočne možno hodnotiť ako samostatné špecifické vývinové obdobie rovnocenné detstvu a dospelosti. Polemizuje sa o časovom vymedzení obdobia adolescencie, o jeho psychologickú podstatu,

univerzálnosti či spoločensko–historickej podmienenosti (Langmeier, Krejčířová, 2006; Macek, 2003). Podľa adlerovskej psychológie adolescencii nepatria tradičné „práva vývinového obdobia“ (Nicoll, 2006). Je jedným zo životných „problémov“, pred riešením ktorého sa ocitá každý jednotlivec. Je úlohou oddeliť sa od detstva, od postavenia závislosti a ustanoviť autonómny status dospelého. Dospievajúci v adlerovskom ponímaní sú skutočne len nováčikmi – *dospelými v tréningu*. „Potrebujú a žiadajú príležitosti na stretávanie sa so skúsenejšími dospelými a príležitosti fungovať vo svete dospelých tak, aby sa mohli o ňom viac naučiť. Dospievajúci hľadajú dospelých inštruktorov a rolové modely, ale my im poskytujeme stále menej a menej príležitostí“ (Nicoll, 2006, s. 6). Napriek tomu, že sa stotožňujeme s názormi o „umelom“ zavedení adolescencie ako vývinového obdobia, ktoré sa zrodilo za istých spoločensko–kultúrnych a ekonomických podmienok 20. storočia, budeme mu i naďalej venovať pozornosť s ohľadom na špecifiká súčasnej doby, ktoré sa odrážajú v príspevkoch mnohých vývinových psychológov (napr. Bronfenbrenner, 1990; Lerner, Spanier, 1981 a iní.). Súčasná situácia adolescentov v krajinách, kde prevládajú vplyvy západnej kultúry, je iná ako v minulosti, v čase pôsobenia A. Adlera, ale rozhodne nie jednoduchšia. Osobitné zdôrazňovanie individualizmu, orientácie na špičkové výkony, konkurenciu a súťaživosť zvyšujú prežívanie neistoty a kladú zvýšené nároky na ich zvládanie. Skúsenosti s týmito javmi zbavujú dospievajúceho odvahy a odrádzajú ho, najmä ak bol už doteraz odradeným dieťaťom. A. Adler (1999) upozorňoval na spoločenské vplyvy (napr. deľbu práce a mužský protest, pôsobenie prekážok v rámci spoločenského kontextu a pod.) ako na určujúce faktory, ktoré ovplyvňujú proces vývinu každého jednotlivca osobitne. Ich odraz v životnom štýle a súkromnej logike možno dokladovať i dnes. Z tohto dôvodu chceme do rámca dnešnej doby zasadiť kľúčové, vysvetľujúce pojmy jeho teórie: prispievanie, cit menejcennosti a cit spolupatričnosti, podiel súkromnej logiky na fungovaní adolescentov a posúdenie ich celkového životného štýlu.

Cit spolupatričnosti a jeho dopad na posudzovanie reality a prežívanie citu menejcennosti adolescentmi

Cit spolupatričnosti je subjektívnym vyjadrením uvedomenia si toho, že človek má niečo spoločné s inými ľuďmi a že je jedným z nich. Ľudia dokážu rozvíjať svoju kapacitu spolupracovať iba vtedy, ak cítia, že napriek všetkým vonkajším rozdielностям nie sú v zásade iní ako ostatní ľudia, teda ak prežívajú cit prináležania. R. Dreikurs (1989) zdôrazňuje, že schopnosť človeka spolupracovať preto môžeme brať do úvahy ako mieru rozvoja jeho citu spolupatričnosti. V kontexte dospievania má cit spolupatričnosti ešte výraznejší vplyv na sebaopätie jednotlivca. V prípade dostatočne rozvinutého citu spolupatričnosti nebude dospievajúci vnímať subjektívne

pocíťovanú nedokonalosť a menejcennosť ako abnormálnu, bude si uvedomovať, že všetci sme obmedzené, nedokonalé bytosti.

Cit menejcennosti je podľa E. Dreikursovej–Fergusonovej (2005) považovaný za chybný „cit“, zbavujúci dospelievajúceho odvahy. Jeho pôvod možno pripísať negatívnym skúsenostiam, resp. nedostatku pozitívnych skúseností v interakcii s inými ľuďmi. Jeho účinky bude individuum prekonávať správaním vedúcim k naplneniu svojho života zmyslom. P. Halama (2000) hovorí o snahe adolescenta zvládať existenciálnu úzkosť. Tá sa u neho objavuje v súvislosti so zvýšeným záujmom a konfrontáciou s existenciálnymi otázkami života, čo umožňuje rozvoj formálneho myslenia, ktoré v adolescencii dosahuje abstraktnú úroveň. *Koncept zmyslu života*, ako ho rozvíja adlerovská psychológia, predstavuje stav naplnenia, ktorý vedie k duševnému zdraviu a dosahuje sa pomocou spolupráce. V ideálnej podobe obsahuje v sebe prežívanie hlbokej prepojenosti s ostatnými ľuďmi, kedy záujem o seba a o druhých nie sú v rozpore (Norcross, Prochaska, 1999). „Každá ľudská bytosť sa usiluje dosiahnuť význam; avšak ľudia sa často mýlia, ak si neuvedomujú, že ich význam je v tom, čím obohatia životy iných,“ hovoril A. Adler (podľa Dreikursovej–Fergusonovej, 2005, s. 10). Chybná mienka o sebe (svojej moci a schopnostiach) vychádzajúca z *apercepcií* jednotlivca – adlerovskou teóriou od začiatku zdôrazňované subjektívne interpretované vnímané okolnosti – ovplyvňuje chápanie zmyslu života a smer, ktorým sa človek vyberie v snahe o jeho naplnenie. Dospelievajúci v porovnaní s dieťaťom doteraz žijúcim v bezpečí rodiny „...má k dispozícii väčší priestor, v ktorom sa môže pohybovať. Má viac sily. Predovšetkým však túži nejakým, jemu vlastným spôsobom ukázať, že už nie je dieťa, alebo – čo sa stáva zriedkavejšie – že ním ešte je“ (Adler, 1998, s. 30). Všetky snahy dospelievajúceho človeka vychádzajú z najzákladnejšieho ľudského priania – patriť, vedieť, že s ním ostatní rátajú, že má medzi nimi svoje miesto. Túto živú tendenciu k spoločenstvu, nevyhnutnú pre plnenie základných životných problémov spoločnosti, lásky a práce, vrodenu každému človeku, je potrebné stimulovať, aby sa rozvinula. E. Dreikurová–Fergusonová (2005) uvádza pre pochopenie adlerovského konceptu citu spolupatričnosti jeho prirovnanie k reči, ktorá sa tiež nerozvinie bez stimulujúceho prostredia, napriek vrodenej kapacite používať ju a rozumieť jej.

Súkromná logika adolescentov a jej vplyv na ich sebapoňatie

Sebaponímanie a sebadôvera človeka obklopeného sociálnym prostredím je funkciou jeho sociálnej identity. Podľa adlerovskej teórie, aby sa jednotlivec identifikoval so skupinou, potrebuje sa cítiť jej súčasťou. Keďže primárne si dieťa predstavy o svojom mieste medzi inými utvára v prostredí rodiny, je pre rozvoj citu spolupatričnosti podstatné, aby sa cítilo jej významnou súčasťou. Napriek tomu, že sa dospelievajúci môže vnímať ako člen rodiny v objektívnom zmysle, môže sa vnútorne presvedčiť

o tom, že v rodine nehrá významnú úlohu, a má v nej veľmi malý alebo žiadny vplyv. Toto presvedčenie, súkromná logika dospelujúceho, sa premietne aj v interakcii so skupinou rovesníkov, lebo je produktom nerozvinutého citu spolupatričnosti, ktorý vyžaduje existencia v akejkoľvek sociálnej skupine. Presvedčenie dospelujúceho, že má pevné miesto v širšej spoločnosti, podnecuje jeho úsilie prispievať k prospechu tejto spoločnosti (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Dieťa si vytvára sebaobraz postavený na sebaúcte, adekvátnosti, kompetencii a užitočnosti vo svojom sociálnom prostredí. V rámci neho sa stretáva s konfliktami alebo spolupracou, s povzbudzovaním alebo odrádzaním, rovnocennými alebo závislými vzťahmi, spojenectvom alebo súťažou. Pre malé dieťa je primárnym sociálnym prostredím rodina, sociálna sféra dospelujúceho sa zväčšuje, rozširuje sa spoločnosť, do ktorej potrebuje patriť. Ak si adolescent nevytvorí pevné presvedčenie o svojej pozícii v spoločnosti, bude vydávať veľa energie, aby potvrdil svoj status, čo bude prekážkou v spolupráci s inými, pretože si rovnocennosť zamení s nadradenosťou. „Za všetkými formami vzbury sa skrýva rovnaká túžba: byť uznaný za rovnocenného, čo Alfred Adler sformuloval ako zrejme prvé sociálne právo – právo na rovnosť. Toto právo je pancierovou logikou sociálneho života, ktorá požaduje uznanie všetkých ľudských bytostí za rovnocenné“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 16).

Ciele a presvedčenia adolescenta sú ovplyvniteľné ľahšie. Vysvetľuje to adlerovský koncept *životného štýlu*, ktorý si človek utvára približne do veku piatich rokov a potom je pomerne rezistentný voči zmenám. Postoje stredoškolských študentov k životnému štýlu vo vzťahu k perfekcionizmu skúmali K. A. LoCicero, J. S. Ashby a R. M. Kern (2000). Účastníkmi výskumu bolo 195 študentov s priemerným vekom 13 rokov (min. 12, max. 17), z toho 80 chlapcov a 59 dievčat, 76,9 percenta belochov a 20,5 percenta černochoch. Na identifikáciu perfekcionista (adaptívnych a neadaptívnych), a neperfekcionista využili autori škálu *The Almost Perfect Scale – Revised* (Slaney et al., pozri tamtiež). Životné štýly účastníkov, ich stratégie zvládania životných úloh, identifikovali prostredníctvom dotazníka *Základných adlerovských štýlov v školách* (Curllette, Wheeler, Kern, tamtiež). Výsledky preukázali, že životné postoje adaptívnych perfekcionista, neadaptívnych perfekcionista a neperfekcionista sa značne odlišujú. Konkrétne, adaptívni perfekcionista boli v porovnaní s ťažko adaptívnymi perfekcionista a neperfekcionista ochotnejší zmeniť svoje správanie, aby boli schopní začleniť sa do modelového sociálneho prostredia a v porovnaní s neperfekcionista preukázali väčší zmysel pre spolupatričnosť, ochotu spolupracovať, pozitívne prijímať uznanie a pochvaly, a snahu robiť veci dobre. Vcelku sa výsledky tejto štúdie zhodujú s adlerovskou konceptualizáciou perfekcionizmu ako potenciálne adaptívneho alebo neadaptívneho, ako aj s prieskumom empirickej literatúry rozdielov medzi adaptívnym perfekcionizmom, ťažko adaptívnym perfekcionizmom a neperfekcionizmom.

Adlerovská psychológia kladie dôraz na prevenciu a prenáša ju do obdobia, kedy dieťa začína prežívať prvé rané skúsenosti. Jej koncepty sa používajú v preventívnych

a tréningových programoch pre učiteľov a rodičov. V mnohých školách v USA sa využíva adlerovský prístup k výchove a disciplíne v škole autorky L. Albertovej *Cooperative Discipline* (Čechová, 1999). Originálny vzdelávací systém na základe individuálnej psychológie vytvoril R. J. Corsini. Ide o systém *Corsiniho školy štyroch R* (Corsini Four-R School), ktorý je registrovanou ochrannou značkou od roku 1984. Ide o responsibility (zodpovednosť), respect (rešpekt), resourcefulness (pohotovosť, vynaliezavosť) a responsiveness (citlivosť). Z adlerovskej psychológie boli prevzaté názory na rovnocennosť ľudí, rešpekt, cit spolupatričnosti, schopnosti dieťaťa aktívne si vyberať a rozhodovať sa, logické dôsledky. V súčasnosti existuje 9 škôl, ktoré používajú tento model (6 v USA, po jednej v Kanade, Holandsku a Izraeli) a výsledky štandardizovaných výkonových testov ukazujú, že školy dosiahli alebo prekročili americký priemer, pričom výsledky boli dosiahnuté za polovicu času oproti bežným školám (Čechová, 2002).

Ako uvádza D. Čechová (2006), zmysluplný prístup v súvislosti s prevenciou ponúkajú adlerovské psychoterapeutky A. Lewová a B. L. Bettnerová, ktoré sú autorkami konceptu tzv. *troch C*. Tri C sú základné presvedčenia, ktoré deťom slúžia ako nevedomé vzorce správania: potreba patriť (connection), potreba kompetencie a schopnosti (capability) a potreba prežívať sebaúctu a vlastnú hodnotu (counting). Ak sa tieto presvedčenia v pozitívnom smere rozvíjajú vo formatívnych rokoch života, sú podstatné pre rozvoj pozitívnych cieľov a postojov naplnených citom spolupatričnosti a túžbou prispievať a tiež prevenciou pred nespokojným a deštruktívnym správaním v celom ďalšom živote človeka.

Ciele správania si človek vyberá na základe predstáv, ktoré má o svojom postavení v spoločnosti. A. Adler (podľa Dreikursovej–Fergusonovej, 2005) pri výbere cieľov správania uvádza dôležitú potrebu dospelajúceho cítiť sa ako „*rovnocenná súčasť rodiny*“ a neskôr „*rovnocenná súčasť celého ľudstva*“, čo možno zabezpečiť výchovou dieťaťa v adlerovskom duchu. Ak dospelajúci cíti, že nikde nepatrí, bude jeho úsilie smerovať k tomu, aby si našiel miesto. Jeho chybným cieľom bude zameriavať sa na to, aby sa osvedčil, potvrdil si vlastnú cenu namiesto toho, aby svoje snaženie zamerlal na prispievanie iným. Ak získa presvedčenie, že musí dokázať svoju dokonalosť, aby sa vyrovnal „dokonalým“ dospelým vo svojom okolí, môže sa u neho prejavíť vyhýbavé správanie, ktorým sa chráni pred zlyhaním a teda nepotvrdením svojej dokonalosti. R. Dreikurs identifikoval *štyri základné ciele nevhodného správania* detí. Podľa F. X. Waltona (2002) možno tieto ciele (získavanie pozornosti, zápas o moc, pomstu, a používanie neschopnosti ako výhovorky) s istým obmedzením identifikovať aj u dospelajúcich spolu s piatym pre nich bežným cieľom, ktorým je hľadanie rozptýlenia.

Najčastejšie sledovaným chybným cieľom dospelajúcich je *boj o moc* orientovaný na dominanciu v interpersonálnych vzťahoch, odmietanie rešpektovať iných a spolupracovať s nimi. A. Adler (podľa Smitha et al., 2001) tvrdil, že hnev je úsilím

o moc a dominanciu. Účelom hnevu je zničenie každej prekážky v ceste za osobným cieľom. Takže, z adlerovskej perspektívy, ľudia s významnou charakterovou črtou hnevu si vždy chránia svoje pocity nadradenosti voči hrozbe; preto považujú za ťažké veriť iným. Keď sú im odopreté ich potreby, reagujú fyzickou a verbálnou agresiou, ktorá je pre okolie zvyčajne veľmi bolestivá. Jednou z indícií budúceho agresívneho a násilného správania je predchádzajúca história násilia. Preto vyšetrením adolescenta, ktorý v minulosti spáchal menej násilné činy, možno zistiť znaky príznačné pre adolescentov, ktorí môžu podliehať riziku páchania násilnej činnosti v budúcnosti, tvrdí S. Smith so spolupracovníkmi (2001) na základe skúmania profilov životných štýlov a intervencií do správania agresívnych adolescentov prostredníctvom 10-škálového *BASIC – A inventára*. Uvedení autori identifikovali vo výskumnej vzorke 33 mladých žien a 33 mladých mužov – adolescentov existenciu troch rozdielnych profilov osobností odvíjajúcich sa od vybraných životných štýlov posudzovanej mládeže. Prvý z nich môže charakterizovať znechuteného adolescenta identifikujúceho sa s rovesníkmi, ktorých považuje za silných. Jeho pasívny prístup k životu a snaha včleniť sa do skupiny môže viesť k tomu, že bude zneužitý inými pri páchaní trestnej činnosti. Ďalší profil charakterizuje skupinu adolescentov podstatnejšie ovplyvniteľnú rovesníkmi než rodinou. Môžu byť ochotní zúčastniť sa kriminálnych aktivít, aby pomohli kamarátom, alebo kvôli vylepšeniu vzťahov s obľúbenými rovesníkmi. Tretí je tradičný profil sociálne neprispôsobivého adolescenta trpiaceho nedostatkom stability a dôvernosti vo vlastnej rodine. Preto si osvojil životný štýl, v ktorom sila a pomsta sú cieľmi jeho nevhodného správania. Použitím týchto troch profilov autori dávajú podnet na rozsiahlu diskusiu o rôznych prístupoch individuálnej psychológie k poradenstvu voči agresívnym adolescentom. *BASIC – A inventár* je užitočným nástrojom na identifikovanie životných štýlov mladistvých adolescentných delikventov, čo umožní poradcom zvoliť vhodnú intervenciu v individuálnom alebo skupinovom poradenstve.

Pasívnou formou získavania moci je *apatia*. Je nástrojom dospievajúcich, ktorí ju využívajú na pasívne odolávanie sile dospelých alebo na zabezpečenie pred možným zranením, odmietnutím, neúspechom (Nicoll, 2006). Boj o moc je možným a častým produktom autokratického rodičovského štýlu. Podľa F. X. Waltona (2002, s. 13) „...v začiatkoch adolescencie, ak nie skôr, si mladí ľudia vystavení takémuto prístupu viac začínajú uvedomovať moc, ktorú majú pri odmietaní spolupráce s dospelými a viac ju začínajú používať.“ W. G. Nicoll (2006, s. 6) píše: „Hnev dospelých poskytuje dospievajúcim možnosť vyskúšať si svoje nové psychologické svaly a zas raz ukázať dospelým, že sa nedajú ovládať a kontrolovať. Túto lekciu budú opakovať, pokiaľ sa to dospelí nenaučia alebo nevzdajú.“ Uplatňovanie moci sa môže uskutočňovať tyranizovaním v najrôznejších podobách, využívaním sily aj slabosti – agresiou i strachom, chorobou a slzami (Dreikurová-Fergusonová, 2005).

Ďalším chybným cieľom správania adolescentov je *hľadanie rozptýlenia*. „Keď dospievajúci zistia, že príležitosti, ako by si užitočne spestrili svoj život, sú prísne

limitované, často sa obracajú k nezodpovedným, či dokonca ilegálnym stránkam života, aby v živote našli rozptýlenie“ (Walton, 2002, s. 26). Podporovanie adolescentov v získavaní rozmanitých a vzrušujúcich skúseností správnym, zodpovedným spôsobom, je prevenciou rizikového správania dospievajúcich (zneužívanie návykových látok, sexuálna promiskuita, nebezpečné fyzické aktivity, napríklad riskantné športy). „Adler zaradil adolescenciu medzi najbežnejšie exogénne faktory psychických porúch a maladaptácie, pretože adolescencia poskytuje dieťaťu nové a nové skúšky, kedy sa môžu odhaliť chyby životného štýlu, ktoré predtým neboli pozorované“ (Milliren, 2006, s. 45). Na to, že v ranej adolescencii sa môžu problémovo správať aj deti, ktoré sa v priebehu predchádzajúceho vývinu prejavovali adaptívne, poukazujú aj ďalší autori (Kocourková, Koutek, 2005; Schoepp, 2000).

Keďže A. Adler považoval problémy dospievajúcich za sociálne podmienené, zameriaval sa v ich riešení na to, ako dospievajúci vníma vlastné sociálne prostredie, akú v ňom má pozíciu a aké spätné väzby zo sociálneho prostredia dostáva. Práve to sú faktory posilňujúce symptomatologické správanie dospievajúceho. Zlepšovanie sociálneho prostredia adolescentov a posilňovanie ich osobných schopností a sociálnych spôsobilostí (rešpekt, empatia, komunikácia, spolupráca, zodpovednosť) je najlepší spôsob prevencie a eliminácie ťažkostí so sociálnym prispôbením dospievajúcich. Zmena životnej dráhy mladých z „rizikovej“ na zdravú začína zmenou presvedčení a správania v prostredí významných dospelých, ktorí sú súčasťou ich životov (Nicoll, 2006). Duševné zdravie buduje pozitívne, ochraňujúce a podporujúce sociálne prostredie, ktoré dáva dospievajúcemu príležitosti, aby mohol rozvíjať svoj *zmysel pre zapojenie sa a prispievanie*. Také prostredie podporuje osobné silné stránky dospievajúceho a sociálne kompetencie potrebné na plnenie *základných životných úloh: naučiť sa pracovať, vytvoriť si normálny vzťah k druhému pohlaviu a stať sa konštruktívnou súčasťou spoločnosti* (Norcross, Prochaska, 1999). Prítomnosť ochranných faktorov prostredia, ktorými sú podpora a príležitosti, sa spája s pozitívnymi výsledkami v 50 až 80 percentách rizikovej mládeže (Werner a Smith, podľa Nicolla, 2006). Neschopnosť zúčastňovať sa spoločenského života považuje A. Adler (podľa Dreikursovej–Fergusonovej, 2005) za typický prejav psychopatologického procesu, ktorý sa však nemusí plne rozvinúť (napr. do podoby kriminálnej činnosti). Ako hovorí: „Psychopatológia a ‚zdravé fungovanie‘ nie sú dichotómne, buď-alebo, všetko alebo nič, ale existujú v kontínuu“ (tamtiež, s. 36). „Len nezatvárajte predomnou dvere“ – tak je vyjadrená žiadosť dospievajúceho v názve článku opisujúceho prieskum aspirácií mladých ľudí s vážnymi emocionálnymi problémami v škole a so zákonom (Flom, Hansen, 2006). Výsledky tohto prieskumu ukazujú, že napriek významným ťažkostiam si mladí ľudia zachovávajú jasné aspirácie, nádeje ohľadom ďalšieho vzdelávania, kariéry, rodinných vzťahov, zapájania do spoločnosti a osobnej satisfakcie. Dôležitú úlohu pritom zohrávajú významní dospelí, ktorí podporia mladých ľudí v kríze.

A. Adler (1998) konštatoval, že ak *dieťa s výchovnými problémami* dlhší čas nespolupracuje s druhými ako rovnocenný účastník, absentuje u neho cit spolupatričnosti. Ďalej upozornil, že cit spolupatričnosti, ktorý stačí v bežných situáciách, sa nezriedka ukazuje ako nepostačujúci v situáciách, keď je dieťa vystavené napätiu, napríklad doma alebo v škole. Navrhol rozdeliť deti s výchovnými ťažkosťami na skôr pasívne (lenivé, poslušné, ale závislé, nesmelé, klamárske) a skôr aktívne (panovačné, netrepezlivé, výbušné so sklonsmi k afektom, kruté, utekajúce z domu, kradnúce atď.). Dôležité je presvedčiť sa v každom jednotlivom prípade, aký stupeň aktivity dieťaťa môžeme približne konštatovať. Neúspešní dospelí vykazujú zvyčajne takmer rovnaký stupeň neúspešnej aktivity ako v detstve. V rizikovitom, deštruktívnom a vyhýbavom správaní dospievajúcich je vyjadrená neschopnosť adekvátne prekonať subjektívne prežívané city psychickej a sociálnej slabosti. Ide o symptómy, ktoré sú kompenzáciou nedostatočne rozvinutého citu spolupatričnosti. „Ak bolo dieťa zabrzdené v rozvoji citu spolupatričnosti, potom sa zreteľnejšie ako predtým prejaví asociálny variant jeho chybných cesty. Mnoho detí túžiac, aby ich považovali za dospelých, si zo sveta dospelých berie skôr chyby než prednosti, lebo je to pre ne oveľa ľahšie, ako trebárs slúžiť ľudskému spoločenstvu. Takýmto spôsobom môže dôjsť k priestupkom najrôznejšieho druhu,“ píše A. Adler (1998, s. 30). Rizikovým sa označuje také správanie adolescentov, ktoré „ohrozí zdravie či život adolescenta, sťažuje alebo znemožňuje mu separovať sa od rodičov normálnym spôsobom, skomplikuje dokončenie jeho profesijnej kvalifikácie, negatívne ovplyvní jeho identifikáciu so sexuálnou rolou, poškodí jeho sebahodnotenie a sebaocenenie v budúcnosti“ (Kocourková, Koutek, 2005, s. 375). Autoagresia, sebaopoškodzovanie, suicidálne správanie sa často objavuje v adolescencii. Delikvenciu mladistvých adlerovská teória vysvetľuje tiež na základe prítomnosti hlbokých citov menejcennosti ako snahu po špeciálnom statuse. Podľa F. X. Waltona (2002) je *rizikové správanie dospievajúcich* znakom straty sebadôvery. A hoci ich nemôžeme kontrolovať alebo prinútiť, aby sa správali istým spôsobom, môžeme jasnými výchovnými spôsobmi a modelovaním správania dospelých znižovať pravdepodobnosť problémového správania mladých ľudí. Ľudské správanie je od raného detstva orientované tak, aby sa človek priblížil k jedinému cieľu – mať svoje miesto medzi ostatnými a zároveň mať pre nich jedinečný význam. Tento cieľ nemusí byť vyslovený ani uvedomovaný. V adlerovskej teórii je *cieľ* základom motivácie a správania, „idea, ktorú človek má v danom momente, bez ohľadu na to, či svoj cieľ dosiahne, alebo nie“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005, s. 9).

Rovesnícka skupina verus rodina

Čo sa týka *vplyvu rovesníckej skupiny* na správanie dospievajúceho jednotlivca, plní významnú funkciu komunikačnej a interakčnej platformy, v rámci ktorej sa do-

spievajúci testuje (Macek, 2003), avšak výsledky viacerých výskumov poukazujú na preceňovanie tohto vplyvu. Dospievajúci majú rovnakú skúsenosť, rovnaké problémy a pocity neistoty, prejavujú o seba záujem a oceňujú sa, čím upevňujú svoje pocity významnosti. Avšak napriek snahe adolescenta uvoľniť sa z prílišnej závislosti od rodiny a nadväzovať významnejšie vzťahy s rovesníkmi, najdôležitejšími zostávajú pre dospievajúcich ich *rodičia*. Konflikty vznikajú skôr pre rôzne pravidlá, zákazy a príkazy, ktoré dospievajúci pokladajú za neodôvodnené a obmedzujúce (Gecková et al., podľa Langmeiera a Krejčířovej, 2006). „Čím hlbšie, istejšie a menej konfliktné sú vzťahy, ktoré dieťa s rodičmi nadviazalo, tým ľahšie prebieha i celý proces emancipácie nutný pre osobné zrenie“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153). Problémy v rodine, konflikty a odmietanie dospievajúceho doma sa ukázali ako východiskové pri vzniku deštruktívneho životného štýlu prejavujúceho sa antisociálnym správaním aj v prieskume G. H. Schoeppa (2000). Potvrdilo sa, že čím menej kvalitné sú vzťahy dospievajúceho s dospelými, tým je väčšia zraniteľnosť voči tlaku rovesníkov (Nicoll, 2006). Názor psychoanalytického smeru, že medzigeneračný konflikt je zdravý a nutný predpoklad prekonania závislosti od rodičov, sa všeobecne nepotvrďuje. Ak majú dospievajúci problémy s rodičmi, mali ich už aj v minulosti (Macek, 2003). A naopak, pozitívne vzťahy s rodičmi sa zachovávajú aj pri znižujúcej sa závislosti (Youniss, Smollar, podľa Macka, 2003).

A. Adler videl *podstatu výchovy* v spolupráci, nie v povolenosti, ale rovnako zavhol autokratické ponížujúce metódy vo výchove. Nie je sloboda bez zodpovednosti a láska nie je to jediné, čo dieťa potrebuje, ako tvrdili Freudove teórie. „Neustály dôraz na detskú potrebu lásky a akceptovania vedie k nebezpečnému stupňu detskej slabosti a submisie pri trvaní na svojich požiadavkách“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 23). Rozmaznávanie je jedným z najbežnejších chybných prístupov vo výchove. Kradne mládeži iniciatívu a oberá ju o sebadôveru (Walton, 2002). Rozmaznaný adolescent si neželá niesť zodpovednosť, ale ani nespolupracuje, keď treba. W. G. Nicoll (2004) poukazuje na prepojenie medzi povoľujúcim – rozmaznávajúcim štýlom a nízkym akademickým úspechom ako aj častým zapájaním sebadeštruktívneho správania. Predstavuje (tamtiež, s. 9) rodičovský štýl spojený s najlepším prospechom, lepšou adaptáciou na školu, pozitívnymi vzťahmi s rovesníkmi aj dospelými, ako aj s najmenšími ťažkosťami v správaní: „Autoritatívny alebo demokratický dospelý zapája do usmerňovania správania a sociálneho vývinu dieťaťa racionálny, vecný prístup. Kladené sú primerané obmedzenia a očakávania, s pevne stanovenými hranicami pri nevhodnom správaní. Takýto dospelý používa pozitívny, povzbudzujúci komunikačný štýl, s podporným dialógom o dávaní a braní. Má silný aktívny záujem o celkový život dieťaťa. Utvára a udržiava sa silný, povzbudzujúci, osobný vzťah, ale autoritatívny dospelý súčasne očakáva, že dieťa za seba prevezme zodpovednosť ihneď, ako to bude z vývinového hľadiska možné. Rešpekt k iným, spolupráca a zodpovedné prispievanie sa vysoko cenia a modelujú. Problémy a konflikty sa riešia vecným,

racionálnym spôsobom, ktorý sa viac zameriava na vyriešenie problému a učenie vhodných sociálnych spôsobilostí, ako na získanie poslušnosti a súhlasu.“ A. Milliren (2006) poukazuje na zdôrazňovanie prvenstva a podporovanie súťaživosti tradičnou výchovou a vyzdvihuje modernú výchovu, ktorá stavia na poznaní ľudskej potreby patriť a spolupracovať.

Adlerovské poradenstvo a psychoterapia adolescentov

Aplikácie Adlerových princípov sa počas uplynulých tridsať rokov znovu objavujú v oblasti *poradenstva a psychoterapie detí a mládeže*, pričom ide o formu výchovy a učenia sa novým postojom a presvedčeniam. Adlerovská psychológia vníma problémy ako symptómy, ktoré vznikajú na základe osobitného citu menejcnosti v situácii, kedy sa prejaví nedostatočne rozvinutý cit spolupatričnosti, preto sa nezameriava na odstránenie samotných symptómov. Adler „...namiesto toho, aby pátral, čo sa ‚pokazilo‘ v živote dospelujúceho a viedlo k súčasným príznakom, a aby potom tieto príznaky liečil, vypracoval terapiu zameranú na zvyšovanie citu spolupatričnosti dospelujúceho, na jeho psychické zdravie“ (Nicoll, 2006, s. 1). Hoci pevne fixovaná súkromná logika adolescenta sa nedá ľahko zmeniť, adlerovská individuálna psychoterapia vychádza z presvedčenia, že cit spolupatričnosti možno rozvíjať v každom veku. Použitím vhodných metód v poradenstve možno aj starším deťom odhaliť, že ich nevhodné správanie slúži na prekonávanie vlastných citov menejcnosti a snaha o výnimočnosť je chybným cieľom.

Medicínsky prístup tradične uplatňovaný v psychoterapii dospelujúcich sa zameriaval na patológiu, poruchy, postihnutia či dysfunkcie. Dospelujúcim s problémovým správaním boli, podľa charakteru problémov, diagnostikované poruchy adaptácie, poruchy príjmu potravy, poruchy správania, poruchy osobnosti, emocionálne poruchy a iné. Určenie presnej diagnózy však neviedlo priamo k efektívnej liečbe (Nicoll, 2006). Opísanie problému a jeho odstránenie je teda z adlerovského hľadiska omylom, pretože príznaky sú kompenzáciou vyplývajúcou z nedostatočne rozvinutého citu spolupatričnosti mladého človeka. Podstata problému je sociálna, nie medicínska, preto nastáva posun od liečenia psychopatológie k intervenciám podporujúcim duševné zdravie – identifikácii a rozvoju schopnosti reziliencie (psychického zotavenia). W. G. Nicoll (2006) uvádza výsledky niektorých štúdií v oblasti schopnosti psychického zotavenia, ktorá je, zdá sa, vlastná všetkým deťom a dospelujúcim. Tieto štúdie dokazujú, že podpora psychosociálneho zdravia dospelujúcich prostredníctvom rozvíjania osobných a sociálnych kompetencií a zabezpečením pozitívneho, ochraňujúceho sociálneho prostredia je účinný spôsob prevencie neskorších problémov. Ak sa rodina, škola a spoločnosť vyznačuje rozvojom týchto kompetencií, vráti sa jej to v podobe zdravého sociálneho vývinu a úspešného vzdelávania mládeže

(Benard, podľa Nicolla, 2006). Schopnosť reziliencie je v súčasnosti naozaj horúcou témou, na čo poukazuje množstvo literatúry zaoberajúcej sa touto problematikou. M. Ungar (podľa Brookea, 2006) opisuje rezilienciu v súvislosti s mládežou v ohrození ako schopnosť ľudí prekonať veľké ťažkosti vo svojom živote. Schopnosť reziliencie a význam ochranných faktorov a praktických skúseností predpokladala aj R. A. Thompsonová (2006) pri zostavovaní cvičení na tréning životných spôsobilostí, nosných pri intervencii i primárnej prevencii problémov v dospievaní.

Hlavné ciele adlerovského poradenstva a psychoterapie adolescentov sú podľa E. Dreikursovej–Fergusonovej (2005):

- *preorientovať ciele a presvedčenia mladého dospelého tak, aby sa odstránili city menejcennosti,*
- *prehlbiť presvedčenie, že niekam patrí,*
- *zvýrazniť cit pre spolupatričnosť.*

Individuálny životný štýl, jadro osobnosti, obsahuje v sebe dlhodobé životné ciele, základné sebaopínanie a náhľad na svet. Adlerovci vyvinuli techniky pre terapeutickú a poradenskú prax, ktoré vedú k pochopeniu životného štýlu jednotlivca. Základnou z nich je podľa R. Dreikursa (tamtiež) analýza raných spomienok. Aj neskoršie techniky ako interpretácia snov, arteterapia, psychodráma sa ukázali veľmi cenné, aj keď odkrývajú skôr krátkodobé ciele (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Metódu analýzy raných spomienok použili aj D. Tobin et al. (2007), aby skúmali deti a adolescentov s diagnózou RAD (Reactive Attachment Disorder). Vzorku tvorilo 9 probandov vo veku 8 až 17 rokov. Autori sami uvádzajú, že vzorka je malá, ale najsť probandov s diagnózou RAD je problém. Témy, ktoré sa objavovali v ich raných spomienkach, boli náhľad na seba ako na opusteného, na iných ako na opúšťajúcich a na udalosti ako na nespravodlivé. Rané spomienky tiež odhalili, že emocionálne potreby týchto adolescentov boli plné smútku a strachu. Tieto zistenia sú konzistentné s údajmi o RAD a rané spomienky sa ukázali ako efektívna technika na skúmanie vnútorného života detí a adolescentov.

Skupinová terapia je účinným prostriedkom proti izolácii, osamelosti, citom menejcennosti a odcudzeniu. Skupina je tiež jedným z najlepších laboratórií na rozvíjanie citu spolupatričnosti prostredníctvom usilovnej práce, čestnosti, vytváraním vzťahov s inými ľuďmi a dôveryhodným vystupovaním v prostredí rovesníkov. Na princípoch individuálnej psychológie je založený aj štvorstupňový program ambulantnej skupinovej terapie pre adolescentných sexuálnych delikventov. Jeho autori J. F. Newbauer a J. W. Blanks (2001) diskutujú o efektívnych komponentoch hraníc, vrátane zodpovednosti delikventa za svoj čin a reštitúcie. Preberajú aj rôzne typy popretí predložených delikventami a to, ako sú rodičia delikventov integrálnou súčasťou rehabilitačného procesu. Rehabilitácia adolescentov, ktorí spáchali sexuálne trestné činy, má tieto ciele:

- *prijíť plnú zodpovednosť za sexuálny trestný čin,*

- *identifikovať a reštrukturalizovať chybné presvedčenia a kognície, aby sa tak odstránili impulzy sexuálnej delikvencie,*
- *vyvinúť empatiu k pocitom obete,*
- *prežiť výčitky svedomia za spáchaný trestný čin,*
- *zaviesť čestnosť v spôsobe komunikácie,*
- *začať program náprav, ktorý v sebe zahŕňa ospravedlnenie a reštitúciu,*
- *vytvoriť si ochranný plán na prevenciu opätovného spáchania deliktu,*
- *vytvoriť si veku zodpovedajúce sexuálne/emocionálne reakčné modely,*
- *brániť sa zneužívaniu vo vlastnom živote páchatela.*

Je adlerovským zvykom v prípade problémov adolescenta pracovať s rodinou v plnom zložení, pričom sa kladie dôraz na rodinné aktíva a kompetencie – potvrdzovanie silných stránok, ktoré rodina má (Watts, Trusty, Lim, 1996). Základné aspekty adlerovskej rodinnej terapie sú poradie narodenia a cit spolupatričnosti. Dva najväčšie rodičovské programy v USA, *STEP* (Dinkmeyer et al., 1997) a *Aktívne rodičovstvo* (Popkin, 1993) sú priamo prepojené s adlerovskými princípmi. Prieskum súvisiaci s adlerovskými rodičovskými programami dlhodobo demonštroval ich efektívnosť a preukázal ich metodologickú správnosť (Burnett, 1988). Okrem rodiny je významným faktorom prevencie takých problémov v adolescencii ako je depresia, suicidálne správanie, zneužívanie návykových látok či školských neúspechov aj školské prostredie a subjektívny pocit dospelievajúceho, že patrí do tohto prostredia. Preto adlerovská psychológia kladie veľký dôraz aj na prácu s učiteľmi adolescentov (Nicoll, 2006). Strata odvahy a presvedčenie dospelievajúceho, že sám v škole nemá možnosť rozhodovať, vedie k odmietaniu spolupráce (Walton, 2002).

Na problémy psychoterapie adolescentných klientov poukazujú J. a R. Sommers–Flanaganovci (1995). Úspešnú implementáciu jednotlivých terapeutických techník najčastejšie znemožňuje nedôvera adolescenta k dospelému a chýbajúca motívacia adolescenta k zmene. Ako techniky na získavanie pozornosti dospelievajúceho a posilnenie terapeutického spojenectva a spolupráce spomenutí autori uvádzajú napríklad státie na strane dospelievajúceho, vyučovanie stratégií, skúmanie a riešenie morálnych dilem, predvídanie myslenia a správania, alternatívne komunikačné stratégie. Individuálna psychológia nenaráža na taký odpor ako iné smery – lebo poukazuje iba na omyly, nikdy nie na vrodené defekty, vždy na možnosť liečenia a rovnocennosť (Adler, 1998). Počas terapie sa otvoria dvere citu spolupatričnosti tým, že sa na samom počiatku zdôrazní, že trvanie terapie závisí od spolupráce dospelievajúceho. Adlerovský terapeut zaujme pozíciu vzrušeného pozorovateľa klientovho kognitívneho štýlu a vzorcov správania. Ide s klientom, nie proti nemu, a tak sa stáva jeho spojencom, nie protivníkom. Z takejto pozície môže terapeut povzbudzujúcim spôsobom viesť dospelievajúceho k zmene vzorcov správania vychádzajúcich z nesprávnych záverov o sebe, o ostatných a o svete (Nicoll, 2006). Autor uvádza tieto základné predpoklady úspešnej poradenskej a terapeutickej práce s adolescentným klientom:

- *oceniť pozitívny úmysel, hľadať pozitívny zámer problematického správania* (napríklad snaha dokázať autonómiu neskorými príhodmi domov);
- *postaviť sa ku klientovi, nie proti nemu, snažiť sa porozumieť, rešpektovať, nie nevyhnutne súhlasiť s perspektívou dospelujúceho, uznať mu koľko obáv a obetí si vyžaduje udržiavanie problematického správania;*
- *rozšíriť vzťahový rámec dospelujúceho ponúknutím príležitostného alternatívneho chápania predkladaných problémov, možno tu uplatniť spôsob „aktívneho čudovania“;*
- *poskytnúť pozitívnu povzbudzujúcu podporu, priznať dospelujúcemu jeho silné stránky, vynaliezavosť, schopnosti a pokroky, nepoukazovať na neúspechy, patológiu a poruchy, prichytiť ho keď prejavuje osobné a sociálne kompetencie;*
- *zamerať sa na malé kroky, lebo dospelujúci bývajú ctižiadostiví a sami seba odrádzajú tým, že si stále pripomínajú nedosiahnuteľnosť cieľov, ktorých naplnenie by ich uspokojilo, preto je nutné sústrediť sa aj na veľmi malé kroky k zlepšeniu svojho života, hoci symptomatické správanie ešte pretrváva;*
- *zamerať sa na to, čo dospelujúci skutočne chce, lebo adolescenti sa mylne domnievajú, že hoci rebelovaním proti autorite dosahujú autonómiu, v skutočnosti to z nich robí len obrátené bábky a motúz vždy ľahá dospelý.*

Postupne si dospelujúci začne uvedomovať, že nie je taký bezmocný a slabý, ako si predtým myslel, a že sám má možnosť vybrať si a rozhodnúť sa o svojom konaní, ktoré povedie k istým dôsledkom. Vďaka podpore a povzbudeniu, ktoré sa mu poskytne, začne veriť, že vlastnou silou a tvorivosťou je schopný plnohodnotnejšie participovať a prispievať, čím bude jeho život bohatší (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Normálnou vývinovou úlohou adolescentov je vytvoriť si pozitívnu sebaidentitu. Ústredným motívom úspešnej terapie dospelujúcich je napomáhať tento proces (Nicoll, 2006).

Hoci J. C. Norcross a J. O. Prochaska (1999) neboli veľmi optimistickí v predpovedaní budúcnosti adlerovskej psychológie, Adlerov vplyv nezostáva skrytý. Naopak, stále viac sa prejavuje samostatne, nie len ako súčasť iných prístupov v poradenstve, psychoterapii, výchove a vzdelávaní. Adlerovské princípy sa dnes často využívajú na posilnenie spolupráce a ochoty dospelujúcich preberať zodpovednosť. Ich dlhodobé používanie môže obohatiť ľudskú spoločnosť o mladých nezávislých ľudí, schopných tvorivo a s odvahou čeliť životným problémom, uvedomujúcich si pritom potrebu spolupráce s ostatnými a nachádzajúcich svoj význam v zodpovednom prispievaní iným.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1998. O zmysle života. Bratislava : Iris, ISBN 80-88778-05-0.
 ADLER, A. 1999. Menschenkenntnis. 32. Auflage. Frankfurt am Mein : Fischer Taschenbuch. 256 p.

- BURNETT, P. C. 1988. Evaluation of Adlerian parenting programs. *Individual Psychology*, vol. 44, p. 63-76.
- BRONFENBRENNER, U. 1990. Ökologische Sozialisationsforschung. In: KRUSE, L. – GRAUMANN, C. F. – LANTERMANN, E. D.: *Ökologische Psychologie*. München : Psychologie Verlags Union, p. 76-80.
- BROOKE, S. L. 2006. Building resiliency with at-risk youth. *PsycCRITIQUES*. US: American Psychological Assn., vol 51 (42), no pagination specified.
- ČECHOVÁ, D. 1999. Koncepcia kooperatívnej výchovy L. Albertovej vo vzdelávaní učiteľov. In: *Súčasnosť a perspektívy psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov z rovnomennej konferencie. Košice : Katedra psychológie FF PU, ISBN 80-88722-61-6.
- ČECHOVÁ, D. 2002. Alternatívny vzdelávací systém Corsiniho školy štyroch R. In: *Psychológia v škole*. Zborník príspevkov z rovnomennej Česko-slovenskej vedeckej konferencie. Košice : Ústav humanitných vied Prírodoved. fak. UPJŠ, s. 258-262, ISBN 80-7097-497-4.
- ČECHOVÁ, D. 2006. Riešenie verbálnej agresie žiakov voči učiteľom. In: KARIKOVÁ, S.: *Násilie na školách*. Zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „Ďuričove dni“. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, s. 55-61.
- DREIKURS, R. 1989. *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois. Adler School of Professional Psychology, 117 p.
- DINKMEYER, D., Sr. – McKAY, G. – DINKMEYER, D., Jr. 1997. *STEP. The parent's handbook*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- DREIKURS, R. – GREY, L. 1997. *Logické dôsledky*. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-967148-7-2.
- DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. *Adlerovská teória*. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- FLOM, B. L. – HANSEN S. S. 2006. Just don't shut the door on me: Aspirations of adolescents in crisis. *Professional School Counseling*, vol. 10, no. 1, p. 88-91.
- HALAMA, P. 2000. Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 3, s. 222-232.
- KOCOURKOVÁ, J. – KOUTEK, J. 2005. Spektrum autodestruktivity v adolescencii – rizikové chovanie, sebezpoškodzovanie, suicidalita. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 4, s. 374-379.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada, ISBN 80-247-1284-9.
- LERNER, R. M. – SPANIER, G. B. 1981. *Adolescent development. A life-span perspective*. New York : McGraw.
- LoCICERO, K. A. – ASHBY, J. S. – KERN, R. M. 2000. Multidimensional perfekcionism and lifestyle approaches in middle school students. *J. of Individual Psychology*, vol. 56, no. 4, p. 449-461.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Druhé upravené vydání. Praha : Portál, ISBN 80-7178-747-7.
- MILLIREN, A. 2006. Vzdelávanie rodičov. *Rodinné poradenstvo*. *Detské poradenstvo*. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra-Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť. 48 s.
- NEWBAUER, J. F. – BLANKS, J. W. 2001. Group work with adolescent sexual offenders. *Journal of Individual Psychology*, vol. 57, no. 1, p. 37-50.
- NICOLL, W. G. 2004. Konzultačné stratégie: s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra-Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť. 22 s.
- NICOLL, W. G. 2006. Poradenstvo a terapia u adolescentov. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra-Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť. 11 s.

- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. O. 1999. Psychoterapeutické systémy. Praha : Grada, ISBN 80-7169-766-4.
- POPKIN, M. 1993. Active parenting today. Atlanta, GA : Active Parenting.
- SCHOEPP, G. H. 2000. School experiences of antisocial adolescents: Escaping a destructive lifestyle. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, vol 60 (8-A).
- SMITH, S. – KERN, R. M. – CURLETTE, W. L. – MULLIS, F. 2001. Lifestyle profiles and interventions for aggressive adolescents. J. of Individual Psychology, vol. 57, no. 3, p. 224-245.
- SOMMERS-FLANAGAN, J. – SOMMERS-FLANAGAN, R. 1995. Psychotherapeutic techniques with treatment – resistant adolescents. Psychotherapy: Theory, research, practice, training, vol. 31, no. 1, p. 131-140.
- THOMPSON, R. A. 2006. Nurturing future generations: Promoting resilience in children and adolescents through social, emotional and cognitive skills. NY US : Routledge/Taylor and Francis Group.
- TOBIN, D. – WARDI-ZONNA, K. – YEZZI-SHAREEF, A. M. 2007. Early recollections of children and adolescents diagnosed with reactive attachment disorder. Journal of Individual Psychology, vol. 63, no. 1, p. 86-95.
- WALTON, F. X. 2002. Ako vychádzať s dospelievajúcimi doma a v škole. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-968798-0-4.
- WATTS, R. E. – TRUSTY, J. – LIM, M. G. 1996. Characteristics of healthy families as model of social interest. Canadian Journal of Adlerian Psychology, vol. 26, no. 1, p. 1-12.

Súhrn: Adlerovská psychológia vníma dospelievajúcich ako „dospelých v tréningu“. Priebeh adolescencie vysoko závisí od miery citu spolupatričnosti, ktorý sa doteraz u mladého človeka rozvinul v rámci jeho sociálneho prostredia. Mierou rozvoja tohto citu je schopnosť človeka spolupracovať. Človeka so správnym sebaopímaním a sebadôverou formuje akceptujúce rodinné prostredie. Dáva mu pocit významnosti a odvahu postaviť sa základným životným úlohám: naučiť sa pracovať, vytvoriť si normálny vzťah k druhému pohlaviu a stať sa konštruktívnou súčasťou spoločnosti. Jadrom osobnosti je individuálny životný štýl človeka, obsahujúci dlhodobé životné ciele, základné sebaopínanie, náhľad na svet a stratégie zvládania životných úloh. Utvára sa približne do veku piatich rokov, v dospievaní sa stáva ťažko ovplyvniteľným. Preto adlerovská psychológia kladie dôraz na prevenciu a prenáša ju do obdobia, kedy dieťa začína prežívať prvé rané skúsenosti. Jej koncepty sa používajú v preventívnych a tréningových programoch pre učiteľov a rodičov. Dospelievajúcich zbavujú odvahy city menejcennosti, ktorých pôvod možno pripísať negatívnym skúsenostiam, resp. nedostatku pozitívnych skúseností v interakcii s inými ľuďmi. Delikvenciu mladistvých vysvetľuje adlerovská teória tiež na základe prítomnosti hlbokých citov menejcennosti ako snahu po špeciálnom statuse. V oblasti poradenstva a psychoterapie detí a mládeže sa počas uplynulých tridsať rokov znovu objavujú aplikácie Adlerových princípov. Ide predovšetkým o výchovu a učenie sa novým postojom a presvedčeniam a zvyšovanie citu spolupatričnosti.

Kľúčové slová: adolescencia, „dospelý v tréningu“, cit spolupatričnosti, city menejcennosti, individuálny životný štýl, ciele nevhodného správania, reziliencia

Mgr. Denisa PETOROVÁ vyštudovala psychológiu na Trnavskej univerzite. Pracuje v Pedagogicko-psychologickej poradni v Žiari nad Hronom. Absolvovala I. výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve, koncepcie ktorého využíva vo svojej práci s deťmi, adolescentmi a ich rodinami.

PORUCHY SPRÁVANIA Z POHĽADU ADLEROVSKEJ INDIVIDUÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

ZUZANA ŠAREKOVÁ

Pedagogicko-psychologická poradňa, Námestovo

BEHAVIOR DISORDERS FROM THE ASPECT OF ADLERIAN INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

Abstract: The article deals with possibilities of utilizing the Adlerian individual psychology at work with children with behavior disorders. It tries to clarify causes of disorders in behavior and it also outlines methods with the help of which elimination of the symptoms of this disorder can be achieved as well as improvement of child's mental health.

Key words: behavior disorders, lifestyle, goals of behavior, feeling of fellowship, feeling of inferiority, social inclusion, logical consequences, encouragement

Deti s problémovým správaním dokážu značne komplikovať situáciu nielen svojim rodičom, ale aj učiteľom. Žiť a pracovať s dieťaťom, ktoré „trpí“ poruchami správania je náročné pre všetkých, ktorí s ním prichádzajú do kontaktu. Môžeme však s istotou povedať, že možnosti zmeny mnohých problémov spočívajú vo vnútorných silách sociálneho systému, ktorým je rodina alebo škola.

Správanie vo všeobecnosti môžeme definovať ako akýkoľvek prejav živého organizmu, ktorý je pozorovateľný navonok. V behavioristickom ponímaní je správanie vnímané ako súhrn reakcií na podnety prostredia (Geist, 2000). Správanie je vlastne všetko, čo človek hovorí alebo robí. Synonymami tohto pojmu sú aktivita, konanie, reakcia, odpoveď.

Reakcie, odpovede a konanie majú však často deštruktívny charakter, ktorý nie je v súlade so spoločenskými normami a očakávaniami okolia. V súčasnosti sa čoraz

častejšie vyskytuje problémové správanie, ktoré sa významne odchyľuje od noriem a pravidiel prijatých spoločnosťou.

O problematike porúch správania existuje nemálo publikácií, článkov a odborných štúdií. V praktickom a odbornom zmysle sú poruchy správania veľmi široko chápaným pojmom. Skúsme sa teraz pozrieť na niektoré definície a klasifikácie porúch správania.

Podľa metodického materiálu, ktorý vydal Štátny pedagogický ústav v roku 2004 pod názvom *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*, sú poruchy správania rozdelené na dve skupiny:

1. **Špecifické poruchy správania, ktorých prvotnou príčinou nie sú sociálne vplyvy** (nevhodná výchova), ale drobné poškodenia neurologického charakteru, resp. biochemické zmeny CNS. Následkom sú poruchy v oblasti emocionálneho vývinu, motoricko–percepčnej oblasti a v rozvoji poznávacích funkcií. Sem sa zaraďuje hyperkinetická porucha – ADD/ADHD, ktorá sa na základe symptomatológie manifestuje v oblastiach kognitívnych funkcií, v poruche motoricko–percepčnej, v poruche emócií a afektov v zmysle lability, v impulzivite a sociálnej maladaptácii (Pokorná, 2001).

2. **Poruchy správania zapríčinené nevhodnými výchovnými vplyvmi** alebo nedostatočnou či nesprávnou výchovou, ktoré sa prejavujú buď v oblasti adaptácie na základe nedostatočne utvorených alebo nesprávne utvorených návykov a spôsobilostí, alebo asociálnym až antisociálnym postojom a konaním jedinca.

Český psychológ P. Říčan definuje poruchy správania ako opakujúci sa a trvalý vzorec disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávania primerané veku dieťaťa – krádeže, bitky, krutosť voči ľuďom a zvieratám, opakované klamstvá, záškoláctvo, úteky z domu (Říčan, Krejčířová et al., 1997). Normy môže dieťa porušovať buď len v rodine alebo v širšom sociálnom kontexte. Ako poruchu správania nemôžeme hodnotiť jednorazové priestupky, aj keď aj tie mnohokrát znepokojujú rodičov a učiteľov. **Psychologicky podmienené poruchy správania** sú podľa tohto autora takéto:

- dieťa hľadá náhradné uspokojenie, pri strate alebo citovej deprivácii volá o pomoc – deti v akútnej ťaživej situácii;
- poruchy správania vo vzťahu k emočnej deprivácii – dlhodobá citová deprivácia;
- poruchy správania dieťaťa v rodine alebo v ústavnom prostredí;
- poruchy správania na báze disharmonického vývinu osobnosti – ťažká citová deprivácia detí v útlom veku;
- psychické poruchy ako prejav inej závažnej psychickej poruchy – schizofrénia, depresia;

Druhú skupinu tvoria **rodinne podmienené poruchy správania**, kde rodičia majú nedostatočne osvojené morálne normy, ktoré sú pre dieťa modelom, čím ho skryte stimulujú k prekračovaniu sociálnych noriem, napríklad zdôrazňovaním zákazov – nesmieš kradnúť, piť...), alebo dieťa podozrievajú a obviňujú.

J. Eysenck (podľa Gajdošovej a Herényiovej, 2002) rieši problémy správania na báze rozlíšenia dimenzií osobnosti extroverzia – introverzia, labilita – stabilita. Autor uvádza, že to, aké odchýlky sa u jedincov objavia, nezávisí len od stupňa lability, ale aj od toho, kde sa nachádzajú na pozícii extroverzie a introverzie. Pri prevahe extroverzie sa labilita u jedinca prejavuje v správaní na úkor druhých a vedie až k antisociálnemu konaniu. Vtedy je správanie človeka deštruktívne, klame, kradne, stáva sa záškolákom, je neposlušný, hrubý... V prípade, že prevažuje introverzia, môžeme u jedinca pozorovať snahy o riešenie ťažkostí na „vlastný účet“. V správaní sa objavujú výkyvy nálad, emocionálna instabilita. Trpí svojím vnútorným stavom, má pocity menejcennosti, je náladový, depresívny...

Faktory, ktoré sa podieľajú na vzniku problémov v správaní detí, sú skutočne rôznorodé. Podľa činiteľov ich však v konečnom dôsledku môžeme rozdeliť na problémy exogénneho charakteru (nevhodná partia, dysfunkčná rodina, nízka pripravenosť rodičov na výchovu detí, narušené sociálne vzťahy v rodine a v triede), endogénneho charakteru (organické poškodenie mozgu, disproporciálny vývin, emocionálna labilita) a kombinované.

Z vonkajších faktorov je to najmä rodina. Z praktických skúseností, ale aj výskumných štúdií môžeme povedať, že deti s poruchami správania pochádzajú práve z problémových rodín a z problémového rodinného prostredia. V takýchto rodinách sa vo veľkej miere uplatňuje direktívny štýl výchovy, násilie, agresivita, týranie, alebo príliš rozmaznávanie, benevolentná výchova s prvkami ľahostajnosti. Problémy však bývajú výrazne ovplyvnené aj širším sociálnym prostredím a sociálnymi vzťahmi, v ktorých dieťa vyrastá.

Čo sa týka vnútorných faktorov, osobnosť dieťaťa negatívne ovplyvňujú napríklad telesné defekty, anomálie, rôzne psychické ochorenia – neurózy, čo narúša sociabilitu dieťaťa a vznikajú tým u neho nesprávne kompenzačné tendencie. Na správanie dieťaťa môže negatívne vplývať aj nedostatočný rozvoj záujmov, ich nižšia kvalita alebo neúspechy v záujmovej oblasti.

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE Z HĽADISKA NIEKTORÝCH TERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV

a) *Behaviorálne prístupy.* Behavioristi zameriavajú pri symptómoch poruchy svoju pozornosť na zdroj posilnenia. Podľa nich problém pretrváva len vtedy, keď ho niečo posilňuje. Centrom záujmu sa teda stávajú faktory, ktoré nežiaduce správanie posilňujú. Konkrétne to môže byť napríklad pozitívna, resp. zhovievavá reakcia rodičov na nevhodné správanie dieťaťa, čím sa maladaptívna reakcia udržiava a posilňuje. Úlohou psychoterapie je ich nahradenie posilňovačmi, ktoré podporujú zdravé správanie. Terapeut opierajúci sa o behaviorálny prístup funkčne analyzuje tie premenné, z ktorých môže ťažiť pri zmene nežiaduceho správania.

b) *Psychodynamické a interpersonálne prístupy*. Tieto smery považujú narušené správanie za výsledok konfliktov medzi deťmi a jedným alebo oboma rodičmi. Kladú dôraz na sociálne faktory a na súčasné problémy v interpersonálnych vzťahoch. Podľa predstaviteľov tohto prúdu, sa v správaní jedinca odzrkadľujú predchádzajúce (bazálne) konflikty, frustrácie a traumatické zážitky. Princíp terapie je založený na pochopení vlastného podielu na opakujúcich sa problémoch a na poznaní súvislostí medzi súčasným problémovým správaním a predchádzajúcimi zážitkami, ktoré sú považované za významné.

c) *Humanistické princípy*. Model vychádzajúci z týchto princípov vysvetľuje problémy v správaní narušením školskej klímy a interpersonálnych vzťahov v škole, najmä vzťahov učiteľ – žiak, v dôsledku opomínania princípov humanizmu. Základom prístupu je empatia a rešpektovanie dieťaťa, nie však podriaďovanie sa mu (Gajdošová, Herényiová, 2002). C. Rogers – významný predstaviteľ humanistických terapeutických prístupov považuje za významný motivačný faktor „tendenciu k sebauskutočňovaniu“, ktorou sa rozumie snaha o duchovný rast, o rozvíjanie vzťahov k ľuďom, o vlastné zdokonaľovanie. C. Rogers je presvedčený, že človek je vo svojej podstate dobrý a len vplyvom vonkajších tlakov a nepriaznivých životných skúseností sa u neho prejavuje nepriateľské, egoistické alebo neurotické správanie (podľa Kratochvíla, 1998).

Keďže v uvedenom prehľade názorov na problémové správanie absentuje prístup individuálnej psychológie, načrtávame niektoré jeho princípy a súvislosti s problémovým správaním v nasledujúcom texte.

POHĽAD NA PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE PROSTREDNÍCTVOM ADLEROVSKEJ INDIVIDUÁLNEJ PSYCHOLÓGIE

Adlerovská individuálna psychológia uplatňuje v nazeraní na problémové správanie (termín poruchy správania nepoužíva) osobitnú perspektívu. Teória vychádza z predpokladu, že každý človek sa usiluje o prekonanie pocitu menejcennosti a tým o dosiahnutie nadsadenosti. Toto úsilie je prospešné len vtedy, keď je zamerané pozitívne k sociálnemu prostrediu. Za regresívne ho môžeme považovať vtedy, ak má antisociálny charakter.

Vo vzťahu individuálnej psychológie k symptomatológii problémového správania budeme citovať W. G. Nicolla (2004b, s. 8): „Individuálna psychológia na prítomné symptómy nenazerá ako na ‚zapríčinené‘ nejakou udalosťou alebo okolnosťou v minulosti, či ako náhradu potlačeného inštinktívneho pudu. Problémové správanie je skôr chápané ako snaha jedinca chrániť svoju sebaúctu, keď je konfrontovaný so situáciou, ktorú istým spôsobom vníma ako ohrozujúcu. Behaviorálny symptóm slúži človeku ako zábrana alebo ochrana pred takými úlohami v živote, pri ktorých cíti,

že ich dostatočne úspešne nezvládne.“ Aby sme teda boli schopní lepšie porozumieť problémovému správaniu klienta, musíme si byť istí, čo je jeho cieľom, a môžeme mu lepšie rozumieť, keď sa na ten cieľ budeme pozeráť ako na kontraproduktívne alebo chybné riešenie životného problému.

Ako sme v úvode tejto časti naznačili, pri etiológii porúch správania má významnú úlohu antisociálne usilovanie sa o nadradenosť. A. Adler ho pokladal za zdroj deviácií v správaní a v charakterových zlyhaniach (Drappela, 1997). Tu sa dostávame k základným prvkom adlerovskej psychoterapie. Je známe, že A. Adler odvrátil svoju pozornosť od otázky orgánových nedostatkov a postupne sa zameril na primárne psychické procesy (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Jediniec si vytvára idey, ktoré sa stávajú cieľom, ku ktorému smeruje, bez ohľadu na to, či ho dosiahne, alebo nie. Vzájomná interakcia človeka so spoločenským prostredím a jeho vzťah k spoločnosti má teda zásadný význam v jeho vývine. Napriek úsiliu jednotlivca dochádza pri dosahovaní cieľa k prekážkam v dôsledku niektorých nedostatkov v jeho psychickom alebo telesnom vybavení v porovnaní s ostatnými ľuďmi. To môže spôsobiť vznik a rozvoj „citu menejcennosti“, ktorý zvyšuje úsilie o uplatnenie. Objavuje sa snaha kompenzovať „cit menejcennosti“, snaha odstrániť prevahu iných, či už je to prevaha skutočná alebo ju tak vníma len sám jednotlivec.

Na objasnenie podstaty adlerovskej individuálnej psychológie uvedieme v stručnosti jej základné koncepty (Nicoll, 2004b):

Účelovosť

Ľudské správanie je účelové. Každý jednotlivý čin má svoj cieľ alebo naznačuje smer pohybu (Dreikurs, Grey, 1997). Nazeranie na život je vlastne pohyb, ktorý smeruje z vnímanej mínusovej pozície do pozície, ktorú vníma jednotlivec ako plusovú; znamená to posun z bezvýznamnosti a neadekvátnosti smerom k väčšej kompetencii, potencii alebo k hodnote subjektívne vnímanej jedincom. Ciele sú základom pre motiváciu a správanie, čiže cieľ určuje spôsob, akým sa bude jedinec správať, ako bude konať.

A. Adler (1998) zameriava našu pozornosť nie na minulé udalosti alebo zámery, ale na funkciu alebo účel správania, ktoré slúžia jedincovi v spoločenskom kontexte. Symptómy sa chápu ako správanie, ktoré si jedinec vytvára ako najlepší spôsob akým možno získať významnosť, spolupatričnosť a hodnotu v živote.

Životný štýl

Životný štýl si nemôžeme zamieňať so správaním jedinca. Správanie sa utvára na základe životného štýlu jedinca, ktorý sa konštruje na základe raných zážitkov

a skúseností. Individuálny životný štýl pozostáva zo základných presvedčení, predpokladov, hodnôt a percepcií, ktoré si jedinec vyvinul vo vzťahu k sebe samému, k iným ľuďom a životu. Prejavuje sa v spôsobe akým koná, myslí, cíti, prežíva, zvláda záťažové situácie a konflikty. Sú to sociálne spôsobilosti, ktoré sa rozvíjajú počas celého života a klientovi poskytujú overený plán ako si poradiť so životnými situáciami.

Správanie a rozhodnutia človeka budú vždy odrážať skryté životné témy, ktorými sú minulé skúsenosti, súčasné postoje, ale aj myšlienky do budúcnosti. Jednotlivec všetky využíva na pohyb v smere, ktorý mu udáva status, významnosť (Dreikurs, Grey, 1997). Podľa A. Adlera si dieťa už v prvých rokoch života odpovedá na tri základné otázky: Ako toto miesto (svet) funguje? Ako sa môžem začleniť alebo byť akceptovaný? Ako v ňom môžem získať významnosť alebo dôležitosť? (Nicoll, 2004b, s. 5). V priebehu života si na báze rôznych skúseností odpovedá na tieto základné otázky a vytvára si presvedčenia, podľa ktorých funguje vo svete.

Na vytváranie životného štýlu má podľa R. Dreikursa a L. Greyovej (1997) vplyv vnútorné prostredie, vonkajšie prostredie a rodinná konštelácia. Dieťa si na ich základe vytvára pohľad na seba, iných ľudí a na svet.

a) Vnútorné prostredie predstavuje prežívanie dieťaťa vo vlastnom tele a fyzické predpoklady, s ktorými sa dieťa narodilo. Napríklad dieťa s nejakým telesným defektom môže vidieť svet inak ako dieťa, ktoré je zdravé. Zámerne uvádzame, že „môže“, pretože orgánová menejcennosť, ako uvádza A. Adler vo svojich štúdiách, je menej dôležitá než to, ako sa s tým jednotlivec dokáže vysporiadať. Zohráva však dôležitú úlohu v motivácii, ktorá je ovplyvnená tým, ako sa k svojmu hendikepu človek postaví. To znamená, že človek určuje, aký to má pre neho a pre jeho život význam.

b) Vonkajšie prostredie je celkový „sumár“ vnemov z okolitého prostredia. A. Adler bol presvedčený, že na vývin životného štýlu má najsilnejší vplyv rodina, ktorá pôsobí na dieťa prostredníctvom postojov. Tie zaujímajú jej členovia k sebe navzájom a k svojim deťom. Dôležité sú ich spoločenské normy a vzory, ktoré deťom ponúkajú.

Deti, ktoré sú vychovávané rodičmi, často zažívajú pocit menejcennosti, pretože sa nezúčastňujú na rozhodovaní o vlastnom živote, čoho dôsledkom býva vyhýbanie sa základným úlohám v živote a uprednostňovanie deštruktívnych cieľov (Norcross, Prochaska, 1999), o ktorých budeme informovať neskôr.

c) Rodinná konštelácia v zmysle poradia súrodencov a súrodeneckých vzťahov predstavuje často väčší vplyv na vývin osobnosti dieťaťa, než jeho vzťahy k rodičom. Aj keď existujú podobnosti vo výchove detí v rôznych súrodeneckých pozíciách, spôsoby výchovy sa odlišujú.

Z uvedeného je zrejmé, že životný štýl a osobnosť dieťaťa sa vyvíjajú ako komplex alebo prienik dedičnosti, sociálnych interakcií a predovšetkým vlastných interpretácií životných skúseností. Životný štýl tak ponúka isté bezpečie tým, že je overenou

schémou, podľa ktorej dokážeme porozumieť, predvídať a pripraviť sa na životné udalosti (Nicoll, 2004b).

Cit spolupatričnosti a sociálna začlenenosť

Sklon k spolupráci sa vytvára u dieťaťa už od jeho prvého dňa (Adler, 1998). Túto vrodenu tendenciu A. Adler nazval „cit spolupatričnosti“. Na prahu rozvoja tohto citu stojí matka, pretože pri celej starostlivosti, ktorú dieťa potrebuje, môže posilňovať alebo brzdiť kontakt dieťaťa. „Jej vzťah k dieťaťu, jej porozumenie a zručnosť sú určujúce“ (Adler, 1998, s. 114). Ak je však kontakt matky a dieťaťa nedostatočný, alebo príliš silný, dieťa môže nadobudnúť dojem, že tento kontakt je k nemu nepriateľský (tamtiež).

Vďaka citu spolupatričnosti človek túži predovšetkým po tom, aby sa začlenil do ľudskej spoločnosti, v ktorej potrebuje mať určité miesto. Dá sa povedať, že je to primárna potreba každého jednotlivca. Podľa A. Adlera (tamtiež) tí, ktorí majú psychosociálne ťažkosti v živote, ale aj tí, ktorí majú emocionálne problémy, nemajú dostatočne vyvinutý cit pre spolupatričnosť. Tento cit je základným indikátorom duševného zdravia, kým účelovosť chápe A. Adler ako hlavný motív správania. Úlohou rodiny a spoločnosti je nasmerovať jedinca k zdravej a užitočnej strane života, rozvinúť správanie, ktoré je užitočné, prispievajúce. Dôležité je tiež vytvoriť taký postoj k životu a ľudstvu, ktorý by bol založený na cíte rovnocennosti a ľudskej vzájomnosti (Nicoll, 2004b). Ak dieťa vyrastá s presvedčením, že niekam patrí, že má pevné miesto v rodine a následne aj v širšej spoločnosti, jeho úsilie je prispievať k prospechu tejto spoločnosti (Dreikurovová–Fergusonová, 2005).

Človek, ktorý prejavuje zodpovednosť, spoluprácu a prispieva k spoločenskej harmónii, je vo všeobecnosti vnímaný ako duševne zdravý. Dôraz kladie na zosúladenie osobného záujmu a záujmu ostatných. V tejto súvislosti chápeme problémové správanie ako snahu jedinca chrániť sa alebo brániť svoju sebaúctu, keď je konfrontovaný so situáciou, ktorú vníma ako ohrozujúcu.

Uvedené koncepty poskytujú na prvý pohľad zjednodušujúci, ale hlboký základ pre pochopenie ľudského správania. Individuálny životný štýl je počas celého života veľmi stabilný, predstavuje životnú istotu jedinca. Ak chceme docieľať zmenu v jeho správaní, musíme modifikovať životný štýl klienta.

Ako sme už spomenuli, správanie dieťaťa je orientované na cieľ. Ak sa v správaní prejavujú nedostatky, je to výsledkom chybného predpokladu dieťaťa. Dieťa si hľadá odpoveď na otázku: Akým spôsobom si môžem nájsť miesto vo svete a získať v ňom postavenie? (Dreikurs, Grey, 1997). Na základe tohto poznania R. Dreikurs definoval štyri chybné ciele nevhodného správania. Slovo „chybné“ používame zámerne, pretože jedinec si osvojil nesprávny názor, že tieto ciele musí dosahovať,

aby získal určitú dôležitosť a miesto v spoločnosti. Poznaním týchto cieľov, resp. ich správnu identifikáciou, dokážeme lepšie porozumieť správaniu dieťaťa a následne ho aj ovplyvňovať.

1. *Získavanie pozornosti*

Získavanie pozornosti je u detí zamerané na upútanie pozornosti dospelých, v staršom veku na upútanie pozornosti rovesníkov. Všetky deti vo všeobecnosti uprednostňujú získavanie pozornosti pozitívnym spôsobom. Ak však majú narušenú sebadôveru, získavajú pozornosť aj nevhodným spôsobom: „Nie som výnimočný, ale aspoň ma nebudú prehliadať, ak môžem získať osobitnú pozornosť, spôsobím rozruch alebo keď iní pre mňa niečo urobia“ (Walton, Powers, 2002, s. 8). Dieťa sa môže prejavovať ako „šašo“, odmieta ostať na svojom mieste, háda sa so svojimi spolužiakmi, je hlučné, hyperaktívne, nepokojné. Všetky tieto prejavy poukazujú na túžbu dieťaťa, aby mu dospelí venovali pozornosť a starostlivosť (Dreikurs, Grey, 1997). Vo väčšine prípadov dospelí reagujú napomínaním a dieťa dosahuje to, čo svojím správaním sledovalo. V tomto prípade je možné korigovať správanie dieťaťa zmenenou reakciou na jeho podnety. Potrebné je minimalizovať pozornosť smerujúcu k negatívnemu správaniu a upriamiť pozornosť, keď je správanie žiaduce a konštruktívne.

2. *Získanie moci*

Získanie moci je ďalší z nevhodných cieľov správania dieťaťa. V tom prípade svojím správaním deti demonštrujú: „Nemusím byť víťazom, ale aspoň môžem ľuďom ukázať, že ma nemôžu poraziť alebo mi zabrániť robiť to, čo chcem alebo ma donútiť, aby som robil to, čo chcú oni“ (Walton, Powers, 2002, s. 8). Dieťa sa cíti ako víťaz vždy, keď poruší nejaký zákaz alebo nariadenie. Zvyčajne sa deti prejavujú agresivitou, odmietajú autority, klamú, sú vzdorovité, panovačné, majú výbuchy hnevu. Ako uvádza F. X. Walton (2002), je potrebné ukázať dieťaťu nezáujem o boj a prejaviť mu záujem vtedy, ak ho chceme mať na svojej strane, pretože akékoľvek víťazstvo nad ním, aj keď dočasné, je v skutočnosti prehrou.

3. *Pomsta alebo odplata*

Jedinec, ktorého správanie je zamerané na odplatu, sa domnieva, že ho tí druhí neprijímajú, že život ho zraňuje. Jeho správanie často hraničí s patológiou. Verbálne alebo fyzicky zraňuje rovesníkov alebo dospelých, je násilné, dokáže útočiť. Nakoľko reakcia okolia je zvyčajne tiež zraňujúca, myslí si, že všetci sú proti nemu, preto nepoužíva žiadne konštruktívne spôsoby, aby sa začlenil do spoločnosti. Za jediný možný spôsob ako získať uznanie považuje vzbudzovanie nepriateľstva – „Ľuďom na mne nezáleží, ale aspoň môžem robiť veci, aby som sa im odplatil, keď sa cítim

zranený“ (Walton, Powers, 2002, s. 8). V konečnom dôsledku sa jeho správanie dostáva do bludného kruhu a postupne prijíma názor, že jeho osudom je ustavičný boj so spoločnosťou. Akékoľvek tresty ho v jeho presvedčení len utvrdzujú.

4. *Neadekvátnosť*

Môžeme povedať, že ide o najextrémnejšiu formu odradenia. Zámerom jedinca je druhým ukázať neschopnosť čokoľvek urobiť, čím dosahuje, že ho ostatní nechajú na pokoji. Typickým prejavom je rýchle vzdávanie sa cieľa, izolácia od ostatných. Patria sem však aj relatívne „dobre fungujúci“ jedinci, ktorí vykazujú neschopnosť iba v istej špecifickej oblasti, napríklad v nejakom vyučovacom predmete (vo väčšine prípadov je to matematika). V ich myšlienkach prebieha: „Nemôžem sa nikomu vyrovnáť, ale aspoň keď nebudem robiť nič, ľudia ma možno nechajú na pokoji“ (Walton, Powers, 2002, s. 8). Týmto deťom chýba povzbudenie, pochvala. V takomto prípade by mal poradca inštruovať okolie, aby dieťa nekritizovalo, povzbudzovalo ho nielen za výkon, ale aj za snahu. Úlohou je zamerať sa na silné stránky dieťaťa a tým zvyšovať jeho kompetencie a pocit adekvátnosti. Odhalením cieľa a zároveň jeho pomenovaním, ako aj uvedenými postojmi, je možné docieľiť zmenu správania, pretože keď si to dieťa uvedomí, nebude preň ľahké v danom správaní pokračovať.

Ak chceme pracovať na skvalitnení života detí s ťažkosťami v správaní, mali by sme svoju pozornosť zamerať na identifikáciu cieľov ich konania. Nakoľko do desiateho roku ich života sú ciele ich správania viazané predovšetkým k rodičom a učiteľom, je veľmi dôležité pracovať s týmito skupinami, pretože docieľením zmeny v prostredíach rodiny a školy môžeme dosiahnuť zmenu chybných cieľov a tým aj správania dieťaťa. A čo je najdôležitejšie, takto dokážeme formovať zdravý životný štýl dieťaťa a jeho súkromnú logiku. Ak naučíme učiteľov a rodičov správne identifikovať cieľ správania dieťaťa, keď ich naučíme deťom porozumieť a získať ich na spoluprácu, výsledky budú pozoruhodné – dôjde k odstráneniu symptómov a celý systém bude fungovať efektívnejšie.

Ďalšou stratégiou, ktorú nám ponúka individuálna psychológia A. Adlera na formovanie pozitívneho správania detí, je tvorba **logických dôsledkov**. Úlohou je, aby dieťa porozumelo logike situácie: Ak sa správaš takýmto spôsobom, dôsledky budú takéto. Využitie logických dôsledkov je účinné predovšetkým u mladších detí, u adolescentov je účinné oveľa menej (Dreikurs, Grey, 1997).

Pojem „logické dôsledky“ môže evokovať dôsledok využívaný v behaviorálnej terapii, kde sa nazýva trestom. Na rozdiel od toho vyjadruje dôsledok v adlerovskej individuálnej psychoterapii realitu v zmysle sociálneho poriadku. Trest sprostredkovaný inou osobou vyjadruje silu osobnej autority (Dreikurs, Grey, 1997), pričom sociálny poriadok je chápaný vo vzťahu k celej spoločnosti a je dôležitý pre

fungovanie všetkých jedincov. Trest potvrdzuje chybné presvedčenie dieťaťa, že nepatrí do sociálnej komunity, a tým ho utvrdzuje v cieľoch jeho správania. Ďalším rozdielom medzi dôsledkom a trestom je aktuálnosť dôsledku, ktorý sa vzťahuje len na momentálnu situáciu a neobsahuje prvok morálneho odsúdenia.

Eliminovanie nežiaduceho správania využitím logických dôsledkov dosiahneme tak, že dieťaťu poskytneme možnosť vybrať si medzi vhodným a nevhodným správaním. Napríklad, ak sa bude pridloho ráno obliekať, nestihne autobus a príde neskoro do školy. Je jasné, že v tomto prípade nejde o trest, ale o logický dôsledok, ktorý vyplýva z konania dieťaťa. Ak nie je vhodné využiť dôsledky (v prípade, keď dieťaťu môže hroziť nebezpečenstvo), je potrebné vopred ho oboznámiť s dôsledkom, ktorý jeho správanie vyvolá. Tým vyjadrujeme dieťaťu rešpekt, ale zároveň mu dávame najavo, že ono bude rešpektovať nás.

Pre skutočnú efektivitu logických dôsledkov je potrebné dodržiavať tieto štyri kritériá (Nicoll, 2004a):

1. Logickosť – dôsledok sa priamo a logicky vzťahuje k správaniu.
2. Primeranosť – úmyslom je učiť, nie trestať. Prísnosť i trvanie dôsledkov sú primerané aj z časového hľadiska.
3. Rešpekt – základom je vzájomné rešpektovanie s prejavmi dôstojnosti a úcty k jedincovi, využívaním rešpektujúceho tónu hlasu, bez kriku.
4. Dôslednosť – zabezpečuje konzistentnosť pravidiel, pričom dieťa pochopí, kedy je jeho správanie akceptovateľné a kedy nie. Dieťa musí pochopiť, že to myslíme vážne. Musíme byť dôslední.

Pri uplatňovaní logických dôsledkov je dôležité uplatňovať všetky štyri kritéria, pretože pri absencii niektorého z nich začína mať dôsledok charakter trestu. Ako uviedol W. G. Nicoll (2004a, b; 2006) na prednáškach počas 1. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve, identifikácia cieľov nevhodného správania a tvorba dôsledkov majú síce účinok, ale pre pozitívnu dlhodobú zmenu je dôležitejšie rozvíjanie citu spolupatričnosti, kompetencií a povzbudzovanie.

Základné spôsobilosti citu spolupatričnosti

W. G. Nicoll (2006) vymedzil päť základných objektívnych spôsobilostí či kompetencií, ktoré treba rozvíjať pri posilňovaní citu spolupatričnosti:

1. Rešpektovať seba, iných a rozumieť sebe a druhým – úlohou je naučiť jedinca rešpektovať iných, akceptovať, že môžu mať iné skúsenosti, schopnosti, názory, zručnosti.
2. Empatia – rozvíjať schopnosť vidieť očami druhého, počúvať ušami druhého, cítiť srdcom druhého, teda dávať význam udalostiam tak, ako oni.
3. Komunikačné schopnosti – naučiť jedinca efektívne komunikovať, docieľiť, aby komunikácia neprebíhala deštruktívnym spôsobom. Mnohokrát sa deti správajú ako

„hluché“, pretože napríklad rodičia dookola opakujú tie isté požiadavky, nedodržia to, čo povedia, a sú príliš kritickí.

4. Kooperácia – cieľom je naučiť dieťa spolupracovať, vedieť ponúknuť iné riešenie, prijať návrhy druhých.

5. Schopnosť byť zodpovedným – poukázať na dôležitosť zodpovedať za svoje správanie. Dieťa musíme viesť k tomu, aby sa samo naučilo rozlišovať, čo je správne a čo nie.

Sociálne kompetencie sú veľmi dôležité indikátory dobrého psychosociálneho stavu. Keď sú tieto spôsobilosti dostatočne rozvinuté, jedinec sa vie rýchlo zotaviť z nepriaznivých životných situácií, vie využívať svoje pozitíva a vie sa konštruktívnym spôsobom začleniť do spoločnosti. V poradenskom procese je potrebné naučiť rodičov a učiteľov rozvíjať ich.

Výskumné štúdie realizované v USA ukázali, že pri predchádzaní problémom je najdôležitejšie zosilniť osobné, rodinné, školské vzťahy a vzťahy v komunite (prostredníctvom rodinnej terapie a konzultácií v školách) a nie znižovať riziká (Pittman, Irby, 1998 podľa Nicolla, 2006). A nielen to. Mali by sme mať na pamäti, že nežiaduce správanie pramení z nedostatku povzbudenia, neistoty, z nesprávnych interpretácií počas vytvárania životného štýlu a súkromnej logiky.

Z tohto hľadiska je dôležité predovšetkým **povzbudenie**, ktoré je v adlerovskej individuálnej psychológii ďalším dôležitým elementom pomoci deťom s ťažkosťami v správaní. R. Dreikurs a L. Greyová (1997) vo svojej knihe *Logické dôsledky* chápu povzbudenie ako nevyhnutný prvok akéhokoľvek úsilia, ak chceme, aby bolo efektívne. Proces povzbudzovania je plnohodnotný vtedy, keď si dokážeme vážiť dieťa aj s nedostatkami, uznávame jeho prácu a oceňujeme vynaloženú námahu, veríme v jeho schopnosti, čím zvyšujeme jeho sebadôveru, preukazujeme mu dôveru tým, že ho učíme dôverovať samému sebe.

R. Dreikurs (tamtiež) nazýva povzbudzovanie psychologickou technikou a na realizovanie tejto techniky odporúča tréning (z dôvodu predchádzania rizika, že dieťa môžeme odradiť, aj keď sme to tak nemysleli). Napriek tomu, že povzbudzovanie sa využíva predovšetkým pri dosahovaní úspechov, musíme upozorniť, že pri práci s problémovými deťmi sa využíva práve vtedy, keď dieťa zlyháva. Keď dieťa povzbudzujeme iba pri vysokých výkonoch, začne sa domnievať, že bude akceptované len vtedy, ak bude úspešné, ak bude dosahovať určitý výkon. Takéto „povzbudzovanie“ môže mať za následok zníženie sebavedomia dieťaťa, vytvorenie negatívnych presvedčení a v mnohých prípadoch aj vytváranie nevhodných cieľov správania.

Na záver citujme slová A. Adlera: „Nezabúdajme na najdôležitejší fakt, že nie dedičnosť a nie prostredie sú určujúce faktory. Oba iba poskytujú rámec a sú vplyvmi, na ktoré jedinec reaguje vo vzťahu k štýlu svojej tvorivej sily – životnému štýlu“ (Nicoll, 2004b, úvodná strana).

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1994. Psychologie dětí. Praha : Práh, ISBN 80-85809-22-2.
- ADLER, A. 1998. O zmysle života. Bratislava : Iris, ISBN 80-88778-05-0.
- DRAPPELA, V. Jr. 1997. Přehled teorií osobnosti. Praha : Portál, ISBN 80-7178-251-3.
- DREIKURS, R. – GREY L. 1997. Logické dôsledky. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-967148-7-2.
- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava : Príroda, ISBN 80-07-01177-3.
- GEIST, B. 2000. Psychologický slovník. Praha : Vodnář, ISBN 80-86226-07-7.
- KRATOCHVÍL, S. 1998. Základy psychoterapie. Praha : Portál, ISBN 80-717-280-7.
- NICOLL, W. G. 2004a. Konzultačné stratégie: s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2004b. Úvod do adlerovskej psychoterapie: Teória a analýza životného štýlu. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2006. Poradenstvo a terapia adolescentov. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. O. 1999. Psychoterapeutické systémy. Praha : Grada, ISBN 80-7169-766-4.
- POKORNÁ, V. 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha : Portál, ISBN 80-7178-570-9.
- ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. et al. 1997. Dětská klinická psychologie. Praha : Grada, ISBN 80-7169-512-2.
- Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál. 2004. Bratislava : ŠPÚ.
- WALTON, F. X. 2002. Ako vychádzať s dospievajúcimi doma a v škole. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-968798-0-4.
- WALTON, F. X. – POWERS, R. L. 2002. Ako vychádzať s deťmi. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-968083-9-7.

Súhrn: Článok sa zaoberá možnosťami využitia adlerovskej individuálnej psychológie pri práci s deťmi s poruchami správania. Snaží sa objasniť príčiny porúch v správaní a tiež načrtáva spôsoby, ktorými môžeme dosiahnuť odstránenie symptómov poruchy a zlepšenie mentálneho zdravia dieťaťa.

Kľúčové slová: poruchy správania, životný štýl, ciele správania, cit spolupatričnosti, cit menejcnosti, sociálna začlenenosť, logické dôsledky, povzbudzovanie

Mgr. Zuzana ŠAREKOVÁ pracuje ako psychologička v pedagogicko-psychologickej poradni v Námestove. Vo svojej práci sa venuje deťom s rôznymi ťažkosťami, pričom veľkú časť jej klientov tvoria deti s poruchami správania. Pri práci s nimi, s ich rodičmi a učiteľmi sa snaží využívať princípy adlerovskej individuálnej psychológie a psychoterapie.

ROZPRÁVKY V ADLEROVSKEJ PSYCHOTERAPII

BARBORA MESÁROŠOVÁ

*Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského,
Bratislava*

FAIRY TALES IN ADLERIAN PSYCHOLOGY

Abstract: The paper deals with possibilities of changing the clients' psychopathological convictions and rules of interaction by means of analyzing classical fairy tales while respecting the basic principles of Adlerian psychology. In application of fairy tales the Adlerian psychotherapists often make use of implementation strategies that preserve individual steps of bibliotherapeutic approach – establishing a relationship between the therapist and the client; exploring the clients' lifestyle; achieving the client's insight into the situation; and the resulting reorientation and reeducation of the client. The analysis and interpretation of fairy tales is used in a variety of therapeutic directions. The article presents examples of Adlerian analysis of some of the most known fairy tales from the aspect of their potential for interpretation of client's lifestyle and his/her reorientational and reeducational possibilities.

Key words: fairy tale, bibliotherapy, lifestyle, private logic, rules of interaction, fellowship feeling, complex of inferiority, reeducation, reorientation

Už od detstva sa človek musí učiť ako lepšie rozumieť sebe samému, svojim životným cieľom, spôsobom interakcie s inými; až následne sa mu podarí porozumieť aj iným ľuďom a napokon si k nim dokáže vytvoriť oslobodzujúce a zmysluplné vzťahy. Primárna potreba všetkých ľudí z pohľadu adlerovskej psychológie je potreba **spolupatričnosti a sociálnej začlenenosti** (Adler, 1997; 1999). Práve deti, ktoré prešli zložitým vývinom a formujú sa pod vplyvom nesprávnych výchovných metód (autokratických, zanedbávajúcich či rozmaznávajúcich), nemajú dostatok sebadôvery, ani dôvery k iným. Ak výchovné metódy, ktoré sa uplatňujú v ich ro-

dine, sú neprimerané, budú pravdepodobne preceňovať svoje slabé stránky, svoju neschopnosť a nemohúcnosť a naopak, iných vnímať ako vplyvných a mocných. Eva Dreikurová–Fergusonová (2005, s. 35) v tejto súvislosti poznamenáva: „Keď človek pochybuje o svojej vlastnej sile a život vníma ako neláskavý a nespravodlivý, má tendenciu nachádzať tisíce výhovoriek, prečo nedokáže zvládnuť požiadavky, ktoré život prináša.“

Adlerovská psychológia si všíma, ako človek zvláda najdôležitejšie životné úlohy. A. Adler stanovil tri základné, a to v oblasti **práce, lásky a priateľstva**. R. Dreikurs a H. H. Mosak (podľa Mansagera a Golda, 2000) navrhli pridať k nim ešte dve ďalšie: existenčnú životnú úlohu – „dať životu zmysel“ a úlohu súvisiacu s hodnotením vlastného ja – „vychádzať sám so sebou“. Ak človek očividne zlyháva v niektorej z uvedených oblastí (niekedy aj viacerých zároveň), je to dôvod na poradenskú alebo psychoterapeutickú intervenciu. Psychopatologický proces, ktorý nemusí vyústiť vždy do fluidného obrazu choroby, sa vyznačuje skresleným pohľadom na realitu – klient vníma svet ako nepriateľský, nespravodlivý, nevypočítateľný a neprajný a seba ako slabého, bezmocného a ohrozeného. Táto predstava (jeho súkromná logika) spôsobuje, že sa vyhýba spoluúčasti a spolupráci pri riešení problémov. Psychopatologické presvedčenia a pravidlá interakcie pomáhajú adlerovskí psychológovia meniť používaním osobitých výchovných, poradenských a psychoterapeutických postupov. Jedným z nich je i **používanie rozprávkových príbehov**. Zaujímavý bod pri práci s klientami predstavuje podľa H. Diekmana (1997, s. 263) „vzťah medzi obľúbenou rozprávkou z detstva a neurotickými symptómami, črtami charakteru, spôsobmi správania a získavaním skúseností a často tiež celkovým smerovaním ich života.“

Hoci rozprávky sú v našej racionálne orientovanej kultúre adresované prevažne detskému poslucháčovi alebo čitateľovi, vždy a vo všetkých kultúrach to tak nebolo. Sú oblasti, kde sú rozprávky, podobne ako mýty, až do súčasnosti zamerané prevažne na adolescentov a dospelých jedincov a pomáhajú nadobúdať spoločnú skúsenosť a utvárať väzby jednotlivca voči spoločenstvu (Diekman, 1971, 1997). V tradícii adlerovskej psychológie je prítomnosť rozprávok známa hlavne v súvislosti s poznávaním životného štýlu a súkromnej logiky klienta. Prostredníctvom obľúbeného rozprávkového príbehu možno poznávať životné ciele osobnosti a pochopiť účel správania každého jednotlivca bez ohľadu na vek.

Spoločne s analýzou raných spomienok, analýzou snov a inými účinnými metódami adlerovskej psychológie nám rozprávkové príbehy pomáhajú určovať aktuálny psychopatologický stav klienta (Balla, 2001). Avšak niektoré rozprávkové príbehy nám logickou výstavbou deja (apelovaním na zdravý rozum), prekonávaním citu menejcennosti, utužovaním citu identity s ľudskou spoločnosťou a bytostným optimizmom pomáhajú realizovať i niektoré kroky v procese reedukácie a reorientácie.

Ktoré aspekty rozprávkových príbehov možno priamo využiť v adlerovskej psychoterapii? Patrí k nim:

Zobrazovanie komplexu menejcennosti a jeho prekonávanie:

- a) dieťa – hlupáčik (Hlúpy Jano, Popolvár),
- b) najmladšie dieťa (Soľ nad zlato),
- c) odmietané dieťa – sirota, polosirota (Popoluška, Maruška v Dvanástich mesiačikoch, Pani Holečka),
- d) vzrastom malá, ale veľmi bystrá a vynaliezavá postava (Janko Hraško, Jež z rozprávky Jež a zajac, Kocúr v čižmách).

Demonštrácia úsilia po sociálnej začlenenosti a potreby prináležať:

- a) prekonávanie osamelosti pomocou iným, ochota prispievať (napr. podstúpiť prekonávanie prekážok ohrozujúcich život): pomoc chudobnej starenke/starčekovi, zvieratkám, rastlinám, starej mame (Červená Čiapočka),
- b) vytvorenie zrelého vzťahu s milovanou osobou (utvorenie prostredia bezpečia a dôvery, nádej na šťastnú budúcnosť) – pozor však na prílišnú idealizáciu, exponovanie optimistických a nereálnych očakávaní!

Prezentácia pozitívnych životných úloh, cieľov a hodnôt: úsilie pomáhať, usilovne pracovať, brať ohľad na iných (na ich slabosť, chudobu, vek), mať rád svojich blízkych, nebáť sa, neklamať, nezaháňať, vedieť sa vynásť, byť statočný, odvážny a pod.

Zobrazovanie rolových vzorov:

- a) súrodenecké konštelácie (tri sestry, traja bratia, brat a sestra – Janko a Marienka, Tri prasiatka),
- b) kompenzácia postavenia najmladšieho,
- c) obraz rodičov, starých rodičov, nevlastných rodičov,
- d) rodinné koalície.

Rozprávky ako reprezentácia ústrednej línie životného štýlu:

- a) smelosť, odvaha, priebojnosť (napr. Nebojsa, O smelom krajčírikovi),
- b) pohodlnosť, lenivosť (napr. O lenivom Janovi, Popoluškine sestry),
- c) empatia, prosociálnosť (napr. Starý otec a vnuk, Pani Holečka),
- d) bystrosť, dôvtipnosť, vynaliezavosť (napr. Janko Hraško, Doktor Vševed) a i.

VYUŽITIE ROZPRÁVKOVÝCH PRÍBEHOV V ADLEROVSKEJ PSYCHOTERAPII

Prvé rozprávky poznáva dieťa ústnym podaním alebo mu ich čítajú jeho blízki. Zvyčajne práve tieto príbehy sa vpečatia do detskej duše najhlbšie a účinkujú na dieťa najtrvalejšie. Neskôr, keď už dokáže samostatne čítať, môžeme využívať rozličné motívy stvárnené v príbehoch v procese psychoterapie – ako súčasť biblioterapie. Biblioterapiu možno definovať ako „návod na riešenie osobných problémov prostredníctvom priameho čítania“. Ako uvádza S. A. Jackson (2001, s. 289), „tera-

peuti môžu používať biblioterapiu, aby poskytli informácie o problémoch, poskytli vhľad do problémov, stimulovali diskusiu o problémoch, komunikovali o nových hodnotách a postojoch, aby si klient uvedomil, že iní mali podobné problémy, a aby bolo možné nájsť riešenie týchto problémov.“ Biblioterapia tiež obohacuje klienta tým, že mu dáva príležitosť „vcítiť sa do kože“ inej osoby a pomáha mu rozvinúť cit spolupatričnosti. Terapeut môže použiť bibliografické stratégie v ktoromkoľvek čase v priebehu štyroch základných fáz terapeutického procesu:

1. pri nadväzovaní terapeutického vzťahu,
2. pri skúmaní životného štýlu klienta,
3. pri pomoci klientovi ako získať vhľad do situácie,
4. pri rozvoji stratégie reorientácie a reedukácie.

N. Crosby (podľa Jacksona, 2001) navrhol tento konkrétny postup implementácie:

- Klient prerozpráva vybraný príbeh, ktorý si prečítal (alebo vypočul), buď ústne alebo ho znázorní nejakou umeleckou formou – nakreslí, namaľuje, vymodeluje, znázorní pantomimicky.
- Terapeut pomôže klientovi identifikovať zmeny v prežívaní, vo vzťahoch a správaní hrdinu.
- Klient robí dôležité porovnania medzi príbehom a svojím životom.
- Klient skúma dôsledky tohto správania alebo prežívania.

Potom nasleduje rozhovor terapeuta s klientom o alternatívnych riešeniach v prípade hrdinových problémov. Ďalej možno použiť metódu sebavyjadrenia – klient môže rozlične stvárniť niektoré udalosti z príbehu alebo prepracovať príbeh tým, že mu dodá nový, zmenený koniec. Táto aktivita môže byť osobitne užitočná, ak sa klient cíti nepríjemne pri rozhovore o určitom príbehu alebo situácii.

Počas prvej fázy terapeutického procesu je veľmi dôležité zdôrazniť filozofické presvedčenie, že všetci ľudia túžia vo svojom živote dosiahnuť rešpekt a určitý stupeň moci. Toto presvedčenie vytvára základ pre nadväzovanie terapeutických vzťahov s klientom. Terapeut môže považovať použitie rozprávky za užitočné, aby dokázal sprostredkovať toto presvedčenie svojim klientom. Či už ide o prácu s deťmi, dospelými alebo dospelými, terapeut môže začať pracovať s príbehmi veľmi skoro v priebehu utvárania terapeutického vzťahu. Akonáhle terapeut a klient pokračujú v práci s príbehom, terapeutický proces prejde do fázy skúmania klientovho životného štýlu.

Počas druhej fázy adlerovskej terapie sa terapeut pokúša preskúmať klientov životný štýl, aby bol schopný pomôcť klientovi lepšie porozumieť vzorcom svojho správania. T. Kottman (podľa Jacksona, 2001) používa tieto formulácie, ktorými možno vyjadriť svoj životný štýl:

- a) Ja som... alebo musím byť...,
- b) Iní sú...alebo iní ma pokladajú...,
- c) Svet je...alebo život je...,
- d) Preto je zmysluplné, že konám, akoby som...

Spôsob, akým klient dopĺňa tieto vety, naznačuje klientovu percepciu seba a druhých a jeho predpoklady o životnom štýle. Adlerovskí terapeuti môžu používať bibliografiu s klientami, aby preskúmali ich životný štýl a identifikovali ich vnímanie seba a prostredia. Napríklad, ak dieťa uvedie, že jeho obľúbená rozprávka je Janko Hraško, terapeut sa sústreďí na identifikovanie klientovho životného štýlu prostredníctvom tejto postavičky. V prvom rade požiada klienta, aby vyrozprával príbeh a bude sa zameriavať na reakcie a city dieťaťa k udalostiam príbehu. Dieťa možno požiadať, aby nakreslilo obrázok Janka Hraška v niektorej dramatickej situácii, ktorú musel prekonať. Terapeut a dieťa môžu ďalej diskutovať o tom, ako by hrdina rozprávky doplnil nedokončené vety, vypovedajúce o jeho životnom štýle. V Jankovi Hraškovi možno zhrnúť predpoklady o životnom štýle a jeho súkromnej logike takto: „Som malý, zraniteľný a nenápadný, preto sa musím vedieť vynásť v každej situácii. Iní si ma všimnú len vtedy, keď budem robiť neobyčajné veci. Svet nie je spravodlivo usporiadaný, preto musím byť bystrý a nápaditý (prípadne použiť aj klamstvo), aby som dokázal prežiť.“ Terapeut by mal potom pomôcť dieťaťu preskúmať jeho životný štýl spôsobom, pri ktorom by porovnávalo skúsenosti Janka Hraška so svojimi vlastnými životnými skúsenosťami.

Počas tretej fázy terapeutického procesu sa terapeut zameria na dosiahnutie vhladu klienta do jeho situácie. Pritom by sa mal riadiť skúsenosťou, že klienti usutočňujú voľby týkajúce sa ich životného smerovania cez subjektívnu interpretáciu životných udalostí. Terapeut môže prostredníctvom príbehu povzbudzovať klienta k percepcii seba, svojho postavenia v aktuálnom sociálnom kontexte. Klienti môžu porozumieť svojmu konaniu a posunúť sa do lepšej pozície – „od mínusu k plusu“ (Nicoll, 2004), aby posúdili alternatívne hľadiská a správanie potrebné k svojmu rastu a rozvoju. Takto môže terapeut pomôcť klientom dosiahnuť vhlad do svojich životov. Klienti často nachádzajú podobnosti medzi sebou a hrdinami príbehov. Identifikácia s charaktermi príbehu pomáha klientom pri prechode ku skúmaniu vlastnej percepcie a konania. Na uľahčenie identifikácie je možné požiadať klientov, aby si spomenuli na dôležité udalosti z ich vlastných životov, rané spomienky, ktoré majú často viaceré podobné prvky ako obľúbený rozprávkový príbeh (Balla, 2001).

Počas štvrtej – poslednej fázy adlerovskej terapie pomáha terapeut klientovi naučiť sa nové spôsoby:

- a) ako vnímať seba, iných a svet okolo,
- b) ako sa správať v rozličných situáciách,
- c) ako si vytvárať vzťah k iným ľuďom.

Terapeut sa môže odvážiť k trochu direktívnejšiemu prístupu než v prvých fázach procesu. Prostredníctvom rozprávkových príbehov môže terapeut poskytnúť klientovi príležitosť dospieť k alternatívnym myšlienkam, citom a spôsobom konania, získať nové spôsobilosti a osvojiť si nové, vhodnejšie prejavy správania.

Príkladom reorientačného postupu je prípad 7-ročného chlapca Mirka, ktorého chybný cieľ správania bol neustále vzbudzovať pozornosť a vyhýbať sa dôsledkom nesprávneho konania. Chlapček bol druhorodeným dieťaťom, mal o dva roky staršieho brata, ktorý bol dobrý žiak a poslušný syn. Mirko v škole zvlášť nevynikal, ale zato sa pripomenul tým, že si stále vymýšľal výhovorky a klamstvá. Rozprával všetkým nepravdivé príbehy a robil to veľmi presvedčivo, takže viac ráz priviedol rodičov do nepríjemnej situácie, lebo museli vysvetľovať mnohé nedorozumenia. Správal sa takto doma, v škole i medzi kamarátmi. Po uskutočnení analýzy životného štýlu, raných spomienok a referencie od rodičov, prikrročil terapeut k analýze príbehu o Jankovi Hraškovi, ktorý chlapček označil za svoj obľúbený. Súkromná logika postavičky Janka Hraška v mnohom pripomínala súkromnú logiku Mirka.

Počas reorientačnej a reedukačnej fázy terapie sa terapeut stretol s Mirkom a jeho rodičmi. Spoločne si prečítali rozprávku a upriamili sa na pasáže, kedy Janko klamal svojho otca, že „nemohol doniesť polievku, lebo pes rozbil hrniec,“ a že „mamka utĺkla zle mak, preto mu halušky pod zubami chrapčali,“ aby sa mu zapáčil a vyhol sa trestu. Potom terapeut položil tieto otázky: „Kto sa pamätá, kedy sa niečo podobné stalo vo vašej rodine? Cítil si sa, Mirko, niekedy ako Janko? Čo si vtedy robil? Čo by sa ti mohlo stať, keby si ďalej postupoval ako Janko Hraško? Aké rozhodnutie by mala vaša rodina urobiť na spoločnom stretnutí?“ Mirko začal odpovedať ako prvý. Povedal, že niečo podobné sa stalo aj jemu, keď rozsypal hrozienka a znovu ich pozbieral do vrecúška aj s pieskom, ale vyhovoriť sa, že predtým bol v ňom asi cukor. Potom porozprával ďalej svoje zážitky, že vždy sa snaží veci urovnať tak, aby naňho nepadlo podozrenie, že robí niečo zle a nebol za to potrestaný. Po preskúmaní situácie v kontexte rodiny, terapeut povzbudil prítomných, aby sa zamysleli nad tým, ako by Mirko mohol postupovať, aby nemal obavy z trestu. Čo by mohla rodina urobiť, aby umožnila Mirkovi zmeniť správanie? Za domácu úlohu dostali členovia rodiny vyskúšať si zahrať príbeh Janka Hraška, pričom Mirko by dostal úlohu Janka. Ako by mali ostatní postupovať, čo by sa malo zmeniť, aby sa Janko (Mirko) viac nesnažil klamať a prekrúcať pravdu?

Využitie rozprávkového príbehu bolo užitočné vo fáze reedukácie/reorientácie s Mirkom a jeho rodinou. Rozprávky môžu pomôcť nadviazať vzťah, preskúmať životný štýl, podrobiť analýze súkromnú logiku, umožniť vhľad do problému a navodiť možné zmeny správania klienta i jeho rodiny. Stávajú sa tak účinným nástrojom adlerovskej psychoterapie.

ROZPRÁVKY V KONTEXTE ĎALŠÍCH PSYCHOTERAPEUTICKÝCH SMEROV

Využitie rozprávok v adlerovskej psychoterapii ma silnú konkurenciu v archetypálnom prístupe jungiánov (Franz, 1998) či v psychoanalytickom prístupe Bruna

Bettelheima (2000; 2001) alebo pozitívnej psychoterapii Nossrata Peseschkiana (1996). Niektoré z týchto prístupov protirečia presvedčeniu A. Adlera o prioritě ľudského poznania a zdravého rozumu, zdôrazňujú symbolický charakter bytostného jadra človeka (Selbst), zachytávajú „typické situácie vedomého i nevedomého života“ (Franz, 1998). Z pohľadu jungiánov reflektuje A. Adler v rámci svojho prístupu k rozprávkam viac príklon k personalistickému smerovaniu. Takto orientovaní „interpreti posudzujú hrdinov alebo hrdinky ako obyčajné ľudské bytosti a pohromy, ktoré prežívajú, ako obraz ich neurózy. Pretože sa poslucháč rozprávky prirodzene identifikuje s nositeľom deja, je tento spôsob výkladu všeobecne presvedčivý. Ignoruje však pravidlo, ktoré... (podľa jungiánov) pri rozprávke platí: jej hrdinovia sú ...archetypy“ (tamže).

Iné prístupy však v súlade s A. Adlerom pomáhajú na základe rozprávkových príbehov nachádzať u klientov vplyvy, ktoré sa pričínili o ich jednostranne zameraný proces sebauvárania, vedúci k neurotickému, konfliktnému sebaobrazu (Peseschkian, 1996; Štepita, 2006). A. Adler rovnako ako Peseschkian (1999) predpokladal, že psychické problémy človeka majú zdroj v každodennom správaní okolia, hlavne rodiny v detstve. Ak rodina od dieťaťa očakáva spĺňanie určitých jednostranných výkonov (dobrý výkon v škole) a nedoceňuje jeho ostatné kvality (úprimnosť, otvorenosť, lásku), môže z neho vyrásť nespokojný, neurotický, hostilný či úzkostný človek. Rozprávkové príbehy môžu podľa N. Peseschkiana (1999) pomôcť klientovi zobrazíť jeho problém či konflikt; ukázať mu jeho pozitívne vlastnosti, a tak ho povzbudiť; rozšíriť ciele v svojom živote a zbaviť ho neurotického „zúženia“.

Istú paralelu adlerovského poňatia rozprávkových príbehov vidíme i v niektorých vysvetleniach psychoanalytika Bruna Bettelheima (2001). Hoci sa tento autor sústredil na psychoanalytický výklad vplyvu a účinku klasických ľudových rozprávok, niektoré aspekty jeho prístupu sa zhodujú s názormi adlerovskej psychológie, napríklad rozprávku chápe ako mediátor porozumenia sebe i druhým. Rozprávka ponúka smerovanie k šťastnému koncu (bytostný optimizmus), ktorému dieťa rozumie spôsobom sebe primeraným. Môže podporiť dôveru vo vlastné sily a vlastnú budúcnosť, ponúka vzory a modely ako riešiť konflikty (intrapsychické a interpersonálne). Rozprávky poskytujú nenásilnou cestou priestor na prezentovanie príťažlivých ľudských charakterov a poskytujú možnosť identifikovať sa s nimi. V tejto súvislosti treba zdôrazniť, že A. Adler, hoci akceptoval pozitívny vplyv rozprávok, videl aj ich negatíva – zobrazovanie rozprávkových negatívne orientovaných charakterov a priestor pre tvorbu stereotypov.

Rozprávky podľa B. Bettelheima (2001) svojou obraznou formou zodpovedajú detskej skúsenosti (v mnohom odlišnej od racionálneho vnímania reality dospelými). Výstavba príbehu, polarizované charaktery, opakovanie deja vedúce k stereotypom a metaforický jazyk zodpovedajú mysleniu detí, čím v nich upevňujú dôveru v seba i okolitý svet.

Ak deťom do určitého veku nedoprajeme dostatok príbehov fantazijného charakteru, môže u nich dôjsť k sebaodcudzeniu v dôsledku zážitku spojeného s nedostatkom akceptovania zo strany dospelých. V čase dospievania sa potom množstvo mladých ľudí paradoxne utieka do sveta fantázie, čo môže naznačovať i nedostatok kontaktu s realitou a následné podľahnutie patológii (napríklad rozličným závislostiam).

Rozprávkové príbehy nie vždy spĺňajú očakávaný abreaktívny či terapeutický efekt. Nezanedbateľná je stránka interpretačná. Dieťa by malo rozprávku precítiť, malo by sa primerane dbať na sledovanie jeho reakcií a ponechať mu priestor na vlastné predstavy. Význam rozprávky je totiž pre každého iný, jedinečný a neopakovateľný. Dieťa samo vie, ktorá rozprávka mu najviac vyhovuje, najviac sa mu páči a zvyčajne najviac zodpovedá jeho životnému štýlu (napríklad dieťaťu, ktoré sa túži presadiť, prekonať strach, budú pravdepodobne imponovať smelé typy hrdinov – udatných rytierov, smelých bojovníkov, ale aj dôvtipných hrdinov typu Janka Hraška).

Pri využití rozprávky na výchovné a terapeutické účely je potrebné, aby sme s dieťaťom príbeh prežívali, ale nesnažili sa mu dianie v príbehu vysvetľovať. Dieťa si samo nájde cestu k jeho porozumeniu v duchu svojej jedinečnej súkromnej logiky. Bruno Bettelheim (2001) sa domnieva, že dieťa samo dokáže spontánnym a intuitívnym spôsobom odhaliť prepožičaný význam príbehu. Až vtedy dosiahne preň úplný význam. Príbeh potom nie je preň niečo, čo mu je dané, ale niečo, čo sa mu samému čiastočne podarilo vytvoriť.

Mnohí dospelí pochybujú o účinnosti rozprávok, dokonca ich odmietajú pre krutosť, násilie a nerealistický obsah. Domnievajú sa, že rozprávky môžu deti skôr popliesť ako pomôcť im orientovať sa v živote. Ak rozprávky pre ich katarktický, abreaktívny charakter umožňujú deťom zbaviť sa negatívnych citov, dosiahnuť úľavu pred tlakmi zvonku, rodičia, ktorí rozprávky pred dieťaťom znehodnocujú, mu vlastne ubližujú, lebo mu neposkytnú možnosť prežiť rozporuplné, ale potrebné ľudské skúsenosti.

Napriek tomu, že rozprávky sú hodnotným literárnym dedičstvom pre mnohé generácie detí, možno predsa len postrehnúť i kritické hlasy, smerujúce k vykresleniu niektorých postáv nie vždy v súlade s realitou. Aj A. Adler (1997, s. 93) sa domnieva, že: „Rozprávky nie sú vždy práve najlepšou lekciami pre deti. Síce ich nemožno celkom zakázať, pretože sa z nich deti dozvedia veľa o ľudskej povahe, predsa však by bolo potrebné uviesť určité príbehy s korigujúcim komentárom k ich priebehu a deti pred nimi chrániť.“

Adlerov výklad rozprávok nefunguje ani na základe analýzy archetypov, ani na základe interpretácie hedonistického princípu. Skôr si všíma, čo nám v rámci nich prináša úžitok, teda, čo vyzdvihujeme ako efektívne a príťažlivé z hľadiska súkromnej logiky alebo zdravého rozumu. O to sa možno opierať i pri voľbe terapeutického programu. Zmenu správania klientov je možné docieľiť pomocou zobrazenia logických dôsledkov, ktoré pozorujú u rozprávkových hrdinov, s ktorými sa identifikovali.

PRÍKLADY ROZPRÁVOK VHODNÝCH NA VYUŽITIE V TERAPEUTICKOM PROCES

Mnohé z ľudových rozprávok predstavujú vhodný kontext na ilustráciu princípov adlerovskej psychológie. V stručnosti uvádzame aspoň niektoré z nich.

Príbeh troch malých prasiatok

Tri prasiatka sa rozhodli postaviť si domček. Najmladšie si rýchle postavilo nestabilný, slamený domček, aby sa čo najskôr mohlo ísť hrať. Stredné prasiatko si postavilo pevnejší, ale i tak málo odolný prútený domček. Až najstaršie prasiatko si postavilo pevný tehlový domček, ktorý dokázal odolávať každému nepriateľovi. Zlý vlk, model nepriateľa striehnuceho na bezstarostné prasiatka, sa pokúšal vniknúť postupne do všetkých domčekov. Prvé dva domčeky zbúral a usiloval o život ich majiteľov. Odolal mu až posledný, murovaný domček, ktorého majiteľ – najstaršie prasiatko, napokon prekabátilo vlka a zachránilo život sebe i svojim súrodencom. Zaujímavý je pohľad na rozdiely v súkromnej logike najstaršieho prasiatka a jeho dvoch mladších súrodencov. Kým najstaršie prasiatko uvažuje takto: „Svet je nepriateľský a nevyspytateľný, ja som malé a zraniteľné, iní sú ľstiví a nebezpeční,“ jeho dvaja súrodenci vidia veci inak: „Svet je veselý a zábavný, my sme malé a hravé, iní sú tu pre nás a pre naše potreby.“

Rozprávka je pre deti zábavná a napínavá, učí, že v živote by sme nemali byť leniví a neporiadni, ale pracovití a zodpovední, inak sa môžeme dostať do situácie ohrozenia života. Rozumné plánovanie a obozretnosť nám spoločne s tvrdou prácou umožní zvíťaziť nad najhorším nepriateľom.

Príbeh tiež ukazuje prednosti staršieho veku, pretože najstaršie prasiatko je vykreslené ako najmúdrejšie a najdôvtipnejšie. Rozprávka odzrkadľuje viacero adlerovských princípov: poukazuje na charakter životného štýlu, vyzdvihuje potrebu aktivity a činnosti a berie do úvahy vplyv rodinnej konštelácie, pričom v súlade s názormi A. Adlera vykresľuje najstaršie dieťa ako najcieľavedomejšie a najmladšie naopak, ako najhravejšie a najbezstarostnejšie.

Identifikácia dieťaťa s malým prasiatkom z rozprávky učí tomu, že je možný posun od princípu zábavy, typického pre malé dieťa, k princípu reality, ktorý s narastajúcim vekom dieťa viac rešpektuje. Samotný vlk predstavuje jednotu zlých vlastností, z ktorých sa mnohé z času na čas prejavajú aj u dieťaťa. Ohrozuje, klame a podvádza. Jeho tragický koniec dieťa berie ako zadosťučinenie za jeho zlé skutky.

Príbeh Zlatovlásky a troch medvedíkov

Hlavný motív rozprávky spočíva v tom, že „votrec“ – Zlatovláska, zasiahla rušivo do pôvodnej rodinnej konštelácie a takto ohrozila emocionálnu bezpečnosť

rodiny. Z cudzinca, ktorý sa zamiešal do rodinného života a prisvojil si postupne vlastníctvo jednotlivých členov rodiny – otca medveďa, mamy medvedice i malého medveďa, sa môže stať pre dieťa nepriateľ, ktorý sa usiluje narušiť pohodu a bezpečie rodiny. Podkopávanie rodinnej jednoty zo strany votrelca a súdržnosť členov rodiny zabezpečuje psychologickú popularitu rozprávky.

Ďalšie témy a princípy, ktoré rozprávka odráža, sú problémy rastu a zrenia dieťaťa a hľadanie identity. Po vniknutí Zlatovlásky do domu medveďíkov si možno kľásť otázku, kde sa vlastne toto pekné dievča vzalo, prečo sa zatúlalo v lesoch a kam napokon zmizlo. Čitateľ môže pociťovať súcit s touto postavou, ktorá nikoho nemá, nikam nepatrí (problém potreby prináležať a citu spolupatričnosti), no zároveň prežívať rozhorčenie, že narušila harmonické rodinné spoločenstvo medveďíkov. Takže jeho súcit sa môže raz orientovať k Zlatovláske a inokedy zase k medvedej rodinke.

Zlatovláska v rozprávke skutočne nevie kam patrí, nepozná svoju identitu, ani svoje ciele. Najprv zje kašu z misky otca-medveďa, sadne si na jeho stoličku, ľahne do jeho postele. Ale jeho identita jej neseďí. Potom urobí to isté s mamou medvedicou, ale ani jej identita ju neuspokojí. Najviac by sa jej páčilo v role medveďa (dieťaťa). Ale táto rola je obsadená a malý medveďík sa obáva, že by ho mohla vytlačiť z jeho pozície. A tu sa stretávame s treťou témou príbehu – súrodeneckou rivalitou, pociťom dieťaťa, ktoré môže cítiť podobne ako má malý medveďík prežívať pri príchode nového súrodencu do rodiny a vlastnej „detronizácii“.

Kontrast v rozprávke o Zlatovláske spočíva medzi dobre integrovanou rodinou reprezentovanou medveďíkmi a cudzincom, ktorý sa nachádza v procese hľadania vlastného ja. Šťastné, ale naivné medveďíky nemajú žiadne problémy s identitou. Každý z nich je šťastný na svojom mieste. Dieťa sa v tejto rozprávke dozvedá i niečo o identifikačnom procese s vlastnou rodinou, o hodnotách, spoločnom vlastníctve, o teritorialite viazanej na domov.

Zlatovláska ako príbeh je i dobrým príkladom procesu hľadania genderovej roly. Detský čitateľ v ňom má príklad rozhodovacieho procesu: má byť ako otec, ako mama, alebo ako dieťa? Dieťa ešte nie je dostatočne zrelé na to, aby zastávalo rolu otca či matky, preto mu ostáva možnosť akceptovať rolu medveďa, s ktorým napokon veľmi sympatizuje. S ohľadom na vek čitateľa a jeho postavenie v rodine sa môžu vyskytnúť tiež viaceré rozdiely pri prijímaní rozprávky. Kým mladšie dieťa môže reagovať viac na motív rivality súrodencov, zatiaľ staršie dieťa zaujme skôr experimentovanie s rolami dospelých.

Celý konflikt rozprávky sa napokon rieši tak, že Zlatovláska z domu mizne a medveďíkom sa podarí uchrániť rodinu. Jej zmiznutie nie je trestom, je riešením, ktoré je prijateľné, lebo Zlatovláska nie je typickým zlým hrdinom, hoci je votrelcom. A medveďíky nie sú jednoznačne dobré, lebo nedokázali prijať medzi seba niekoho, kto je v núdzovej situácii. Táto rozprávka nemá typický čierno-biely priebeh a rozdelenie rolí, ale o to viac sa približuje zobrazeniu reality. Možno aj preto je taká príťažlivá.

Príbeh Hlúpeho Jana (Popolvára)

Príbeh odzrkadľuje opäť motív súrodeneckej konštelácie, nadradenosti, schopnosti odhadnúť svoje sily a využívať svoje rezervy. Hlúpy Jano je najmladšie dieťa v rodine, hlupáčik, pecivál, neschopný a na nič nie súci. Avšak, napriek svojej nelichotivej povesti sa napokon stáva víťazom. Svojou dobrosrdečnosťou, dôvtipom, ochotou pomôcť získa napokon princeznú a pol kráľovstva či iné podobné odmeny. Naopak, jeho konkurenti (starší súrodenci), ktorí sa spoliehajú na svoju múdrosť a šikovnosť, sa neraz správajú nadradene, prehliadajú bytosti, ktoré potrebujú ich pomoc, a často ostávajú fixovaní na povrchné veci (zlato, šperky). Z pohľadu adlerovskej psychológie sú prejavy nadradenosti kompenzáciou komplexu menejcennosti, a tak na prvý pohľad šikovnejší bratia sa na konci príbehu javia ako menej kompetentní a menej istí sami sebou.

Rozprávkový motív dieťaťa, ktoré je staršími súrodencami odstrkované a odmietané, sa počas všetkých čias prezentoval osobitne výrazne v postave Popolušky. Avšak kým usilovná a pracovitá Popoluška drie na svoje lenivé a povahačské sestry, Hlúpy Jano akoby si hovel vo svojej odvrhnutiahodnej pozícii, pretože nik od neho nič neočakáva a všetci mu dajú svätý pokoj. Vo svojej súkromnej logike uvažuje podľa presvedčenia: „Svet je zložitý a nebezpečný, iní sú súťaživí a povýšeneckí, ja som síce zdanlivo hlúpy a lenivý, ale raz príde môj deň a ostatným to ukážem.“ Podobnú pozíciu ako Hlúpy Jano často zastáva najmladšie dieťa v rodine, keď jeho rodičia a starší súrodenci pôsobia oveľa kompetentnejšie ako ono.

Prvé roky života dieťaťa sú spravidla menej konfliktné a bezstarostné, až neskôr okolitá skutočnosť vedie k zmene a burcuje dieťa, aby sa prejavilo, ukázalo, čo v ňom je. Pri počúvaní rozprávok sa dieťa spočiatku bráni identifikácii s Hlúpym Janom. Nechce vyzeráť hlúpo a neschopne. Avšak po opakovanom vypočutí rozprávky zvyčajne pochopí jej podstatu a prijme podobnosť s hlavným hrdinom, ktorý sa nakoniec ukáže ako najschopnejší.

Postava Hlúpeho Jana nevypovedá iba o úskaliach súrodeneckej konštelácie, ale vyjadruje aj možnosti rozvoja a rastu jednotlivca v období detstva. Nie je nepodstatná otázka, prečo pozíciu Hlúpeho Jana alebo zatracovaného hrdinu zastáva práve tretie dieťa v rodine. Dve staršie deti, nielenže sú vekom odlišné, ale líšia sa i prejavmi správania a navyše sa na seba vzhladom i skutkami veľmi podobajú. Číslo 3 vždy znamená dieťa. Číslo jedna znamená prvý v rade (najlepší, jedinečný). Dvaja sú pár (napríklad rodičia). Číslo tri je vždy dieťa, ale nielen ako tretie dieťa, ale ako dieťa všeobecne vo vzťahu k rodičom a dospelým. Dospelí sú vždy z pohľadu dieťaťa vo výhode a ono túži, aby ich prekonal. V rozprávkach preto prekonanie dvoch starších súrodencov znamená dosiahnutie emancipácie v rodine.

Príbeh o Popoluške

Jeden z najobľúbenejších rozprávkových príbehov je o Popoluške. Popoluška, ktorej umrela vlastná matka a otec sa znovu oženil, zobral si vdovu s dvoma dcérami, sa dostáva do ťažkej životnej situácie. Macocha a jej dcéry hneď od počiatku majú k Popoluške negatívny vzťah. Vyhradia jej miesto v kuchyni pri sporáku, je nútená vykonávať tie najťažšie a najšpinavšie práce. Podľa toho dostáva i meno – Popoluška. Popoluške pripadá teda pozícia vydedenca. V tejto súvislosti možno konštatovať, že mnohé deti počas svojho života prežívajú skúsenosti, ktoré sú podobné postaveniu Popolušky. Napríklad B. Bettelheim (2001, s. 279) uvádza: „Temer každé dieťa má v určitom štádiu svojho života – a nielen v niektorých zriedkavých okamihoch – pocit, že kvôli svojim tajným prianiam, a niekedy dokonca kvôli tajomným skutkom, by si zaslúžilo byť degradované, vylúčené zo spoločnosti iných a osamotené v podsvetí špiny a popola. Dieťa má strach, že to môže dôjsť až tak ďaleko i bez ohľadu na to, v akom položení sa v skutočnosti nachádza.“

V rozprávke zaznievajú motívy utrpenia a nádeje v súvislosti s prežívaním súrodeneckej rivality a s ňou súvisiacim motívom prežívania pocitu menejcennosti. Popolušku nevlastné sestry, plné zloby a podlosti, neustále ponížujú, zneužívajú jej dobrotu a ochotu pracovať aj za ne. A kým ona sama drie a odrieka si, ony sa za asistencie matky (Popoluškinej macochy) lenivo povaľujú. V postave Popolušky však možno obdivovať odhodlanie, s akým prispieva k prospechu celej rodiny, nevzdáva sa i keď jej je najhoršie a verí, že raz sa jej postavenie zmení a i ona bude za svoje úsilie odmenená. Napriek skutočnosti, že predstavuje v rodinnej hierarchii miesto vydedenca, je jediná, ktorá prežíva cit spolupatričnosti s ostatnými a je ochotná prispievať.

Popoluška zažíva trpkú skúsenosť v ponížujúcom postavení, ale nenecháva sa zlomiť. Hoci ju macocha odmieta pustiť na bál so sestrami, nájde si spôsob, ako sa tam dostať. Je aktívna, vynaliezavá, húževnatá a dobroprajná. I keď je v nezávideniahodnej situácii, špinavá a otrhaná, nepodľahne pocitu menejcennosti. B. Bettelheim (2001, s. 281) poukazuje na vnútorné presvedčenie Popolušky, ktorá akoby hovorila: „Môžete ma pokojne nechať robiť všetku tú špinavú prácu a ja ju budem robiť tak, akoby som bola špinavá, ale vnútri viem, že so mnou takto zaobchádzate preto, že som o toľko lepšia ako vy.“ Súkromná logika Popolušky naznačuje: „Som síce ušpinená a odvrhnutá, ale mám svoju cenu; tento svet je nespravodlivý, ale môj čas ešte len príde; iní sú nežičliví a žiarliví.“

Popoluškine sestry sú, na rozdiel od nej, závistlivé, úzkoprsé a zloprajné, hoci požívajú všetky pôžitky a zvýhodnenia. A práve tieto vlastnosti poukazujú na ich vnútornú neistotu, nevyrovnanosť a strach, že sa raz ukáže, že ony sú tie, ktoré za nič nestoja a ich miesto je v kuchyni pri sporáku.

Popoluška si napokon vydobije svoje miesto po boku princa a triumfuje nad macochou a sestrami. Šťastný koniec rozprávky možno uvítať, lebo dodáva nádej

a optimizmus, ale súčasne treba poslucháča či čitateľa rozprávky poučiť o tom, že život býva zložitejší a nie vždy končí takto radostne. Popoluška ako vzor ženskej roly nie je vždy najšťastnejším výberom, lebo u mnohých malých naivných dievčatiek príliš skresľuje pohľad na tvrdú realitu skutočného života.

Okrem témy súrodeneckej rivality je v príbehu rozpracovaný i motív rodinnej súdržnosti. Rodina, v ktorej Popoluška žije, je dezintegrovaná, postava otca je nevýrazná, paradoxne zobrazuje rolu otca v mnohých našich rodinách, obmedzenú len na funkciu živiteľa. Rola pôvodnej Popoluškinej matky je idealizovaná. Macocha a jej dcéry vytvárajú pevnú koalíciu voči Popoluške a ich postavy sú vykreslené veľmi negatívne.

A. Adler kriticky vnímal niektoré stereotypné vzory rozprávkových postáv a jedným z kritizovaných javov bolo zobrazovanie nevlastného rodiča ako nežičlivého a zaujatého, čo môže deťom z rozvedených rodín brániť v tom, aby si vytvorili pozitívny vzťah k nevlastnému rodičovi, i keď má s nimi tie najlepšie úmysly.

Príbeh o Červenej Čiapočke

Rozprávka o Červenej Čiapočke je príbeh o rozkošnom nevinnom dievčatku, ktoré jedného dňa poslala mamička do lesného domčeka s košíkom plným jedla, aby navštívilo chorú starú mamu. Cesta viedla cez les, kde sa Čiapočka stretla s vlkom. Hoci jej mamička prikázala, aby sa vyhla každému koho nepozná, Čiapočka sa dala s vlkom do reči. Lahkovážne správanie Čiapočky sa jej stalo temer osudným. Ohrozila starú mamu i seba, lebo zlý vlk napokon obe vystriehol a zožral. Nebyť toho, že okolo domčeka išiel náhodou poľovník, nepodarilo by sa zachrániť im život a zlého vlka potrestať.

Rozprávka z pohľadu adlerovskej psychológie rieši problém dôverčivosti a ľahkomyselnosti dieťaťa, ktoré ešte nepozná nástrahy skutočného života. Ide v nej o tému porušovania pravidiel, o tému nezrelosti detského veku a neujasnenosti, kedy má konať v súlade so svojimi potrebami a kedy podľa zdravého rozumu. Matka Čiapočky si jasne uvedomuje, že dievčatko má sklony neuposlúchnuť príkazy a nariadenia, preto ju vážne varuje pred rizikom, ale Čiapočka jej prikázania v detskej bezstarostnosti a dôverčivosti porušuje. A práve porušovanie pravidiel dáva príležitosť „nositeľovi zla“, „starému hriešnikovi“ krvilačnému vlkovi na jeho úklady. V jeho postave sú stelesnené všetky nástrahy sveta, ktorých by sa malo dieťa vyvarovať tým, že bude plne rešpektovať požiadavky a posolstvá blízkych príbuzných.

Hlavný konflikt rozprávky sa odohráva medzi tým, čo sa dieťaťu javí ako jeho vlastný oprávnený záujem, a tým, o čom vie, že to matka od neho žiada. Súkromná logika Čiapočky hovorí: „Svet je hoden dôvery (ale mieru dôvery ešte nevie odhadnúť), poskytuje radosti a veci hodné pozornosti; iní sú prívetiví a milí; ja som malá

a rozkošná, iní ma majú radi a neublížia mi.“ Vo svojom limitovanom okruhu ľudí sa Čiapočka cíti bezpečne, a keďže túto svoju skúsenosť zovšeobecňuje i na širší svet, je o to viac ovplyvniteľná a zraniteľná. Kým ženské hrdinky (matka, stará matka) majú s Čiapočkou jednoznačne dobré úmysly, chránia ju a obraňujú, mužskí protagonisti sú vo vzťahu k nej polarizovaní. Vlk snová úklady, zatiaľ čo poľovník vyslobodzuje Čiapočku i starú mamu a spolu s nimi chystá pre vlka trest. Postava poľovníka v príbehu supluje rolu neprítomného otca – ochrancu rodiny.

Na konci rozprávky, ktorá končí šťastne, stihne vlka spravodlivý trest. Čiapočka sa po všetkých tých útrapách stáva vyzretejšou dievčinou, ktorá stratila svoju detskú naivitu. Vracia sa poučená do bezpečia rodičovského domu, ktoré jej poskytuje rodina, a je odhodlaná prispievať k rodinnej spolupatričnosti svojím zodpovedným správaním.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1997. *Kinder-Erziehung*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.
- ADLER, A. 1999. *Menschenkenntnis*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.
- BALLA, M. 2001. *Gender Issues*. Mennorode Conference Centre Elspeet, The Netherlands.
- BETTELHEIM, B. 2000. *Za tajemstvím pohádek*. Praha : Lidové noviny. 344 s.
- BETTELHEIM, B. 2001. *Kinder brauchen Märchen*. München : Deutscher Taschenbuch Verlag. 395 p.
- DIEKMAN, H. 1971. The favourite fairy-tale of childhood. *Journal of Analytical Psychology*, vol. 16, no. 1, p. 18-30.
- DIEKMAN, H. 1997. Fairy-tales in psychotherapy. *Journal of Analytical Psychology*, vol. 42, no. 2., p. 253-268.
- DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. *Adlerovská teória*. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- FRANZ von, M. L. 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha : Portál.
- JACKSON, S. A. 2001. Using bibliotherapy with clients. *Journal of Individual Psychology*, vol. 57, no. 3, p. 289-297.
- MANSAGER, E. - GOLD, L. 2000. Three life tasks or five? *Journal of Individual Psychology*, vol. 56, no. 2, p. 155-171.
- NICOLL, W. G. 2004. *Procesy a techniky v adlerovskom poradenstve a psychoterapii*. I. Výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Modra-Harmónia, júl.
- PESESCHKIAN, N. 1996. *Kupec a papoušek. Využití orientálních příběhů v psychoterapii*. Názorné příklady pro výchovu a sebeovlivňování. Brno : Cesta.
- PESESCHKIAN, N. 1999. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha : Portál.
- ŠTEPITA, M. 2006. *Skupinová práca s rozprávkami u detí s CAN syndrómom*. Diplomová práca. Bratislava : FFUK.

Súhrn: Príspevok sa zameriava na možnosti zmeny psychopatologických presvedčení a pravidiel interakcie klienta prostredníctvom analýzy klasických rozprávkových príbehov, vychádzajúc zo základných princípov adlerovskej psychológie. Pri využití rozprávkových príbehov sa adlerovskí

psychoterapeuti často opierajú o implementačné stratégie, ktoré zachovávajú jednotlivé kroky biblioterapeutického postupu – nadviazanie vzťahu medzi terapeutom a klientom, preskúmanie klientovho životného štýlu, dosiahnutie klientovho vhľadu do situácie a výsledná reorientácia a reedukácia klienta. Analýza a interpretácia rozprávkových príbehov sa využíva v rôznych terapeutických smeroch. Článok uvádza príklady adlerovskej analýzy niektorých najznámejších rozprávok z hľadiska ich potenciálu na interpretáciu životného štýlu klienta a jeho reorientačné a reedukačné možnosti.

Kľúčové slová: rozprávka, biblioterapia, životný štýl, súkromná logika, pravidlá interakcie, cit spolupatričnosti, komplex menejcennosti, reedukácia, reorientácia

PhDr. Barbora MESÁROŠOVÁ, CSc. pôsobí ako vysokoškolská pedagogička na katedre psychológie FFUK v Bratislave. Prednáša vývinovú psychológiu a environmentálnu psychológiu. Výskumne sa venuje otázkam mediálneho násillia, vývinu adolescentov a detí zo znevýhodneného prostredia a environmentálno-psychologickým témam. Absolvovala 4-ročný výcvik v adlerovskej psychoterapii a poradenstve, ktorý ju inšpiroval k analýze životného štýlu detí a dospievajúcich prostredníctvom preferencie rozprávkových príbehov.

Psychológia a výchovno-vzdelávací proces

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **42**, 2007, č. 1-2, s. 108–119.

VYUŽITIE INDIVIDUÁLNEJ PSYCHOLÓGIE V PRÁCI PSYCHOLÓGA V DETSKOM DOMOVE

LUBICA BEŇADIKOVÁ

Detský domov, Martin

THE UTILIZATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY IN CHILDREN'S HOME IN A PSYCHOLOGIST'S WORK

Abstract: The article deals with possibilities offered by Adlerian psychology to psychologists working in children's homes. The introduction covers the general knowledge about influences of orphanage environment on children's mentality and about their consequences at adult age. The main attention is focused on those elements of Adlerian therapy which are usable at work of a psychologist in a children's home, especially in the areas of individual and group psychotherapeutic work with children, as well as at work with educators in shaping the general atmosphere of children's home.

Key words: mental deprivation, lifestyle, fellowship feeling, feeling of inferiority, logical consequences, encouragement, individual psychology

To, že rodina je najlepším prostredím na výchovu dieťaťa, je fakt, ktorý v dnešnej dobe azda už nikto nespochybnuje. Žiaľ, stále medzi nami žijú aj deti, ktorým nie je umožnené rásť v rodine. Snahou umožniť aj im vyrastať v čo najkvalitnejšom prostredí a reakciou na kritické prehodnotenie kolektívneho modelu náhradnej výchovy je súčasná transformácia detských domovov na domovy rodinného typu. Vytvárajú sa rodinné bunky simulujúce rodinné prostredie. Priestory pripomínajú byt, každé dieťa má svoj kútik a stabilný tím vychovávateľov zabezpečuje samostatnú organizáciu života skupiny. Významným prínosom je aj to, že deti sa priamo zúčastňujú na bežných prácach v rodine a tým získavajú množstvo praktických zručností pre život, ktoré im neposkytoval predchádzajúci model kolektívnej výchovy.

Prišlo 2.3.2007. L.B., Detský domov, Hviezdoslavova 62, 036 01 Martin
E-mail: benadik@stonline.sk

Podľa J. Kovaříka (2000) je u nás aj v iných vyspelých krajinách takýmto spôsobom nútené žiť 1 percento detskej populácie. Z tohto množstva je len 1-2 percentá skutočných sirôt, ostatné sú tzv. sociálne siroty, teda deti, ktoré majú aspoň jedného z rodičov, no ten sa nemôže alebo nechce o ne starať.

Ak sa pýtame, čo znevýhodňuje dieťa vychovávané v klasickom detskom domove oproti dieťaťu v rodine, môžeme uviesť aspoň niektoré javy. Dieťa v detskom domove nezažije úplnosť rolí dospelých vo svojom okolí. Sú tu vychovávateľky, ktoré ale nepozná v ich súkromných rolách matky, manželky, dcéry, atď. Absentuje „skúsenosť s jedným typom hlasu“ (Kovařík, 2000), pretože ľudia sa tu striedajú, chýba teda aj väzba na blízku osobu. V prípade, že dieťa zažíva niečo nepríjemné, nemôže očakávať okamžitú pomoc, upokojenie, ostáva zaplavené emóciami, pocitom osamelosti, ktorá ho vedie k presvedčeniu, že svet je nebezpečné a nepriateľské miesto.

Ako základné psychologické koncepty o dopade rezidenciálnej výchovy na psychický a sociálny vývin detí možno uviesť koncept psychickej deprivácie a subdeprivácie a teóriu pripútania (attachment theory).

Dnes už klasickým psychologickým dielom sa stala publikácia výsledkov výskumu J. Langmeiera a Z. Matějčka (1974), ktorí do našej literatúry uviedli pojem psychická deprivácia – stav dlhodobého neuspokojenia potrieb. Pojem psychickej deprivácie sa stáva základným kameňom psychologickéj práce v inštitúciách s deťmi dlhodobo oddelenými od rodiny. Označuje taký psychický stav jedinca, ktorý vzniká následkom životných situácií, kedy subjekt nemá príležitosť uspokojovať niektoré základné psychické potreby v dostatočnej miere po dosť dlhú dobu. Znamená to teda, že dieťa nemá uspokojené psychické potreby, ktoré sú významné pre zdravý vývin, zvlášť v ranom detstve. Chýba uspokojenie potreby podnetov a stimulácie, potreba zmysluplnosti sveta, potreba istoty a bezpečia, potreba životnej perspektívy a otvorenej budúcnosti. Dieťaťu chýba „pevná pôda pod nohami“, pevný základ, na ktorý sa môže spoľahnúť, keď sa vyberie poznávať svet. Dosah psychickej deprivácie sa ukáže zaostávaním v psychomotorickom vývine, výrazným znakom je zaostávanie v reči. V prípade ťažkej rodinnej anamnézy – dieťa týrané, zneužívané – môže dôjsť k zabrzdneniu vývinu až do piateho roku veku dieťaťa. J. Langmeier a Z. Matějček (1974) zaradili medzi základné dôsledky ústavnej výchovy emocionálnu plochosť, neschopnosť komunikovať so svetom a nepriateľské postoje voči svetu.

Najzávažnejšie poznatky o dôsledkoch psychickej deprivácie boli publikované autormi Z. Matějčekom, V. Bubleovou a J. Kovaříkom v roku 1997. Ide o longitudinálny výskum života 60 detí, ktoré žili v detskom domove už v ranom období života. Tieto deti porovnali so skupinami detí vyrastajúcimi v pestúnskej starostlivosti, vo vlastnej rodine a v SOS dedinkách. Deti sledovali 32 rokov a autori sa zamerali na také fenomény, ako je rodinný život, pracovný život, kriminalita, celková spokojnosť so životom. Výsledky výskumu dokazujú, že deti dlhodobo vychovávané v ústavoch vykazujú v období dospelosti častejšie odchýlky vo vývine osobnosti a v spoloč-

skom uplatnení. Až 54 percent mužov vychovávaných v detských domovoch vykazuje vysokú mieru kriminality s častými recidívami (Matějček et al., 1997).

Ďalším bazálnym konceptom, ktorý ovplyvňuje spôsoby práce s dieťaťom v detskom domove, je teória pripútania alebo vzťahovej väzby, podľa M. D. Salterovej Ainsworthovej a J. Bowlbyho (pozri Langmeier, Krejčířová, 2006). Vychádza z výskumov o vzťahu matka – dieťa. Dieťa v ranom veku má tendenciu vyhľadávať blízkosť osôb, ktoré sa oň starajú, a v ich prítomnosti sa cíti bezpečne. Formovanie vzťahu rodiča a dieťaťa podľa Bowlbyho má 4 základné fázy: nekritická sociabilita, ktorá trvá prvých 2 mesiacoch od narodenia, tu sa zatiaľ neprejavujú selektívne potreby blízkosti. V procese utvárania attachmentu, do 7 mesiacov života dieťaťa, sa prejaví preferencia v prejavoch emócií voči kľúčovým osobám, ktoré uspokojujú potreby dieťaťa. Prejavy dieťaťa umocňujú emocionálnu reakciu rodiča, resp. starajúcej sa osoby. V období do 2 rokov dieťaťa je attachment jasne ohraničený, dieťa určité osoby preferuje viac než iné, a súčasne hľadá bezpečné väzby, ktoré mu umožnia poznávať svet. Tu nastupuje aj separačná úzkosť a obava z neznámeho. Posledná fáza pri formovaní vzťahovej väzby je cielene zameraný attachment, čo znamená, že dieťa od dvoch rokov má schopnosť reprezentovať a zapamätávať si určité objekty, a teda má schopnosť tolerovať separáciu od dospelých.

M. D. Salterová Ainsworthová vychádzala z predpokladu, že vzťah dieťaťa k matke má byť zdrojom pocitu bezpečia a istoty, kvalita pripútania sa teda prejaví v stresovej situácii. Pomenovala 4 typy reakcií detí na separáciu od matky v závislosti od predchádzajúceho vzťahu matka – dieťa:

1. *Bezpečný vzťah* – dieťa vyhľadáva blízkosť matky a nadväzuje s ňou kontakt. Matky takýchto detí boli hodnotené ako vnímavé, citlivo reagujúce na potreby dieťaťa.
2. *Neistý – vyhýbavý vzťah* – dieťa sa matke skôr vyhýba, matky boli hodnotené ako málo citlivé s tendenciou odmietať fyzický kontakt.
3. *Neistý – ambivalentný vzťah* – deti vyhľadávali kontakt s matkou, ale tiež dávali najavo svoju zlosť a vzdor voči nej. Matky boli hodnotené ako menej citlivé k potrebám dieťaťa.
4. *Neistý – dezorganizovaný vzťah* – deti reagujú rôznymi až bizarnými spôsobmi správania, ich správanie sa nedá jednotným spôsobom opísať. Tento typ vzťahu je častý pri deťoch zneužívaných a týraných a v rodinách v období adaptačných ťažkostí.

Otázka vytvárania si vzťahu s opatrovateľom v ranom detstve je dôležitým medzníkom v živote dieťaťa, pretože je to prvý stupeň vytvárania vzťahov k ľuďom všeobecne. „Kvalita pripútania zostáva dôležitým činiteľom v ďalšom emocionálnom vývine človeka nielen v ranom detstve, ale svoj vplyv nestráca ani v dospelosti“ (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pre zdravý emocionálny a sociálny vývin dieťaťa sa teda javí vhodným poskytnúť dieťaťu osobu, ktorá mu dá možnosť prežiť pocit istoty a bezpečia. V detských

domovoch je táto požiadavka realizovaná stabilným personálom v skupine a tým, že vychovatelia majú pridelené jedno alebo dve deti ako „svoje“.

Výskumy (Damon, podľa Hoskocovej, 2006) ukazujú, že skúsenosti s väzbou neovplyvňujú nezvratným spôsobom osud dieťaťa, no vytvárajú predpoklad určitých silných a slabých stránok osobnosti dieťaťa v neskoršej interakcii so svetom. Navyše vzhľadom na pocity nezaradenosti, neprijatia, osamelosti detí žijúcich v detských domovoch sa javí potreba blízkeho človeka významnejšou, pretože môže značne redukovať emocionálne ťažkosti.

Psychická deprivácia a obmedzené možnosti vytvoriť vzťahovú väzbu k blízkej osobe kladie na dieťa vysoké nároky, a tým zanecháva dôsledky v sociálnom, kognitívnom, emocionálnom i osobnostnom vývine dieťaťa. Riziká ústavnej výchovy možno redukovať rôznymi postupmi vychádzajúcimi z rôznych psychologických a psychoterapeutických smerov. V tomto článku sa budeme venovať možnostiam, ktoré poskytuje uplatnenie adlerovskej individuálnej psychológie. Sociálnopsychologický a individuálny princíp, ktoré tvoria podstatu individuálnej psychológie, možno dobre uplatniť pri práci s deťmi vo veľmi náročných životných situáciách.

Psychológ v detskom domove vykonáva celé spektrum činností. Z nich vzhľadom na rozsah článku uvedieme aspoň dve oblasti, v ktorých možno aplikovať postupy vyvinuté individuálnou psychológiou:

1. individuálna a skupinová psychoterapeutická práca s deťmi,
2. práca s vychovávateľmi a utváranie celkovej atmosféry detského domova.

Individuálna a skupinová práca s deťmi

Individuálna psychológia prisudzuje kľúčový význam prvým 5–6 rokom života a kognitívny vývin dieťaťa vníma z hľadiska tvorby životného štýlu ako štýlu nazerania na svet a na seba. Životný štýl, ako jeden z kľúčových termínov individuálnej psychológie, je individuálny, súkromný logický systém, ktorý vzniká vo veku 4–6 rokov prostredníctvom vlastných životných zážitkov. Významnú úlohu pri jeho vzniku zohráva najmä vlastná interpretácia zážitkov a životných skúseností. V období raného detstva môže byť jedinec dobrým pozorovateľom, ale vzhľadom na nedostačujúce životné skúsenosti zlým interpretátorom. To spôsobuje, že do systému vnútorných presvedčení o svete sa dostávajú chybné a kontraproduktívne interpretácie. Keďže životný štýl je veľmi stabilný a voči zmenám odolný, dáva jedincovi pocit istoty a poriadku. Strata alebo zmena v danom systéme vyvoláva u ľudí neistotu a úzkosť, preto majú tendenciu držať sa istôt, aj takých, ktoré vnášajú do ich života problémy.

Zo sociálneho aspektu individuálnej psychológie vyplýva, že práve okolitý svet hrá významnú úlohu pri vytváraní odpovedí na otázky: Kto som? Aký je svet? Akí sú ľudia? Na základe interakcií s vonkajším svetom si dieťa vytvorí isté vzorce, kto-

ré predstavujú vnútorný systém, jeho „súkromnú pravdu o živote“ (Schürer, 2004) nazývanú súkromnou logikou. Tá je základom žitia dieťaťa v reálnom svete, základným motívom jeho konania. Rodina je nevyhnutným činiteľom pri tvorbe životného štýlu, avšak v prípade detí z detských domovov chýba. V detských domovoch žijú najmä také deti, ktorým zlyhala vo svojej role matka, ale aj rodina ako celok. Sú teda odmietnuté či nenávidené skôr než si mohli vytvoriť nejaký vzťah k tomu, čo tvorí okolitý svet. Prežívajú intenzívny cit neprijatia, odradenia, ktorý ich často vedie k presvedčeniu, že spoločnosti nemôžu prispievať prijateľnou a prospešnou cestou spolupráce. Volia si preto chybné ciele, ktoré ich od spoločnosti vzdávajú. Svet je pre nich nepriateľské miesto plné neistoty, veci sa dejú bez vlastnej možnosti ovplyvniť ich. „Ľudia ma prijímajú, keď neruším, usmievam sa; musím byť dobrý, aby ma ľudia mali radi...“ Presvedčenia tohto typu vedú deti k rezignovanému alebo naopak bojovnému správaniu a celkovo k vývinu dysfunkčného životného štýlu.

Psychológ, ktorý porozumie životnému štýlu a súkromnej logike jednotlivca, má možnosť utvoriť si komplexný pohľad naňho a jeho vývin. Vie odhadnúť, čo v budúcnosti môže mladému človeku komplikovať cestu k spolupráci a k ľuďom. Poznanie klienta v sociálnom kontexte a jeho nasmerovanie od pocitov inferiority a potreby súperenia k spolupráci a k ľuďom možno nazvať základným atribútom terapeutической práce s klientom v adlerovskom duchu.

Ak vychádzame z univerzálnych princípov skupinových stretnutí a skupinovej dynamiky, efekt prináša predovšetkým poznanie, že deti nie sú so svojimi ťažkosťami samy. Skupina im tiež umožňuje nazerať na vlastné konanie, nadobudnúť pocit bezpečia, možnosť vyskúšať si nové formy reagovania „nanečisto“, zjednocuje svojich členov, umožňuje im prežiť empatiu a prehlbovanie vzťahov. Skupinová dynamika môže poskytnúť materiál zaoberajúci sa problémami blízkymi životu.

Deti žijúce v klasických detských domovoch nemajú možnosť zažívať bežné rodinné a spoločenské situácie. Nedostatok sociálnych stimulov považuje individuálna psychológia za živnú pôdu pre rozvoj citu menejcennosti, ktorý vedie k nevhodným spôsobom správania. Z vlastnej praxe môžem uviesť častú súperivosť o pozornosť dospelšej osoby, povrchné nadväzovanie vzťahov, malý záujem o prežívanie a city ostatných členov skupiny, rezignáciu a obrátenie záujmu od ľudí k veciam a otvorenú agresivitu voči rovesníkom a dospelým osobám. Tieto prejavy možno využiť pri voľbe tém na skupinové sedenia.

Priekopníkom adlerovskej skupinovej terapie bol R. Dreikurs, ktorý použil skupiny na získanie neskreslených informácií o vzniku intrapersonálnych problémov klienta, pretože tie sa prejavujú vo vzťahu k iným (podľa Norcrossa a Prochasku, 1999). Individuálna psychológia kladie dôraz na tie intervencie, ktoré zvyšujú sociálne kompetencie. Za jednu z najvyššie hodnotených sa považuje cit spolupatričnosti, schopnosť prispievať celku, ostatným. V detských domovoch, kde často deťom táto schopnosť chýba, je vhodné a stále aktuálne zameriavať skupiny predovšetkým na

rozvoj citu spolupatričnosti a kooperatívnych spôsobilostí, tie totiž vedú jednotlivca k presvedčeniu „o zaradení do ľudskej komunity...“ (Milliren, 2006). Cit spolupatričnosti patrí k významným konceptom individuálnej psychológie a významný adlerovský terapeut W. G. Nicoll (2004b) ho označuje za „potenciálne najužitočnejší koncept pre ľudstvo“. Základnou funkciou je nasmerovať jedinca k užitočným formám vlastného konania. Ak je človek presvedčený, že niekam patrí, necíti potrebu bojovať o prijatie, to ho oslobodzuje a zameriava na snahu prispievať, ktorá je v individuálnej psychológii významným faktorom psychického zdravia.

Skúsenosti z práce s deťmi z detského domova nás upozorňujú na častú absenciu predstavy o prispievaní a užitočnosti. Deti skôr prezentujú názor, že svet a ľudia ich sklamali a zamerajú sa na boj o moc a pomstu, stávajú sa nepriateľmi. Chýba im teda nielen cit spolupatričnosti, ale aj odvaha a sebadôvera. Keďže cit spolupatričnosti je potrebné rozvíjať a cvičiť, sú skupinové stretnutia výbornou možnosťou na jeho budovanie i rozvoj. S jeho rozvojom sa súčasne u dieťaťa utvára sebadôvera a zvyšuje sa odvaha, čo je dobrý predpoklad zdravého vývinu detskej osobnosti.

Nosnou metódou práce v skupinách s predškolskými deťmi je hra. Hra je pre dieťa spôsob akým vstupuje do kontaktu so svetom, podporuje vyjadrenie emócií, spontánnosť a tvorivosť, pomáha utvárať vzťah k sebe a k druhým ľuďom. Hry s pravidlami, najmä modelové situácie, pri ktorých si deti precvičujú sociálne správanie, pomáhajú pri rozvoji sociálnych vzťahov (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Základom hrovej terapie je pokojná, voľná atmosféra vedúca k získaniu si dôvery a vytvoreniu vzťahu. To je dôležité predovšetkým u detí, kde neznáma forma práce môže vyvolávať tenziu a pochybnosti o vlastnej kompetencii splniť úlohu.

Pre deti žijúce mimo rodiny je problémom aj kontakt s reálnym svetom, nemajú také možnosti poznať, ako to vo svete chodí, preto je pre skupinové sedenia inšpiratívnym ukončenie hrových aktivít technikou nazvanou LEAP (*Linking and Extending the Activity Process*) – ktorú jej autor R. D. Myrick charakterizuje ako „spojenie poradenskej skúsenosti s realitou a jej rozšírenie na praktický život“ (Webb, 2005). Znamená to presah momentálnej poradenskej skúsenosti do budúcnosti. Úlohou takéhoto postupu je dať skupinovej aktivite osobný význam, samotnú aktivitu uzatvoriť a rozšíriť ju na vonkajšie skúsenosti. Ide o systém kladenia otázok tak, aby si deti samy vytvorili predstavu o prepojení istého poznania, vhľadu do vonkajšej reality.

Adlerovská psychoterapia chce pripraviť dieťa na samostatnosť prostredníctvom porozumenia jeho životnému štýlu a snaží sa o ovplyvnenie súkromnej logiky tak, aby bolo schopné v budúcnosti prevziať zodpovednosť za vlastný život v spoločnosti. V pravidlách interakcie dieťaťa nemajú chýbať rozvinuté city spolupatričnosti, schopnosti a prispievania. Netreba zdôrazňovať, že budovanie, vytváranie uvedených citov a ich následné rozvíjanie je dôležitou úlohou v prípade psychicky deprivovaných detí.

Uvedomenie si vlastnej kompetentnosti (schopnosti) možno rozvíjať zameraním sa na jedinečnosť, na niečo, v čom dieťa vyniká. Chyby dieťaťa neslobodno posu-

dzovať ako niečo negatívne, ale treba naučiť deti vidieť chyby ako zdroj poznania a rastu. Nemenej dôležité je budovať dôveru, odvalu a optimizmus, vidieť úspechy a tešiť sa z nich.

Ďalším pravidlom je rozvíjanie emocionálnej kompetencie byť prínosom, prispievať. Spočíva v poskytnutí možnosti byť prínosom pre druhých, v zapájanie detí do každodenných úloh a povinností, otvorení cesty k pomoci iným deťom, ale aj širšiemu spoločenstvu domova. Z uvedeného vyplýva i možnosť vytvoriť program sociálnych kompetencií ako sú spôsobilosti porozumieť sebe a ostatným ľuďom, schopnosti empatie, komunikačné spôsobilosti, schopnosti spolupracovať a rozvíjať zodpovednosť.

Práca s vychovávateľmi na utváraní celkovej atmosféry detského domova

K základným pravidlám poradenskej aj psychoterapeutickej práce s dieťaťom patrí to, že nie je možné zmeniť alebo ovplyvniť jeho problém, ak nepracujeme aj s prostredím, v ktorom vyrastá. J. Langmeier, K. Balcar a J. Špitz (2000) poukazujú na dôležitosť získania zainteresovaných dospelých na spoluprácu pri riešení problémov dieťaťa. Všeobecne platí, že čím je dieťa mladšie, tým väčší podiel na jeho problémoch môže mať prostredie, v ktorom vyrastá.

Keďže klíma dysfunkčných rodín je plná negativity, tenzie, agresivity a odcudzenia, dieťa často nemá uspokojené ani tie najzákladnejšie potreby. Deti, pre ktoré sa detský domov stane ich prvým domovom, sú o rodinnú atmosféru ochudobnené úplne. Všetky sú však obrané o istotu, pocit bezpečia a základnú dôveru, že blízki ľudia budú pri nich, keď ich budú potrebovať. Hľadajú oporu vo vychovávateľoch. Atmosféra porozumenia a prijatia a usporiadanosť vhodným výchovným vedením môže pomôcť vniesť do života týchto detí lepší obraz o rodinnom prostredí.

Atmosféra patrí k sociálnopsychologickým fenoménom. Je tvorená ľuďmi, ich vzájomnými vzťahmi i materiálnym a organizačným prostredím. V detských domovoch vidíme ako najvýznamnejšie z hľadiska tvorby rodinnej atmosféry vzťahy medzi vychovávateľmi navzájom a ich vzťahy s deťmi.

Hoci sa detské domovy snažia vytvárať deťom prostredie veľmi podobné rodinnému, predsa nie je možné nahradiť rodinný spôsob života úplne. Problém spočíva v počte ľudí, ktorí dieťa vychovávajú, a v rozdielnych výchovných vplyvoch, ktoré uplatňujú. Úlohou psychológa v spolupráci s vedúcim výchovy je zjednotiť pohľad vychovávateľov na vedenie detí a prispôbiť výchovné pôsobenie špecifickým problémom detí vyrastajúcich mimo rodinu (napríklad nadväzovanie vzťahov, osamelosť, slabá schopnosť spolupracovať s inými, prehnaná súťaživosť, rozvoj emocionálneho sveta...).

W. G. Nicoll (2004a) vytvoril tzv. päť P efektívnosti podporujúceho prostredia:

1. Venovať dieťaťu pozornosť – proaktívnu, takú, z ktorej cíti úprimný záujem o seba (dotyky, humor, záujmy, narodeniny...);
2. Vytvoriť atmosféru prijatia, nepodmienečnej akceptácie detí, ich osobnosti, kooperácie, podpory;
3. Vyjadriť pochvalu, ocenenie, poďakovanie, ktoré platí pre dospelé osoby aj deti;
4. Potvrdiť dieťaťu, že vieme o jeho talente, dôležité je venovať pozornosť jeho pozitívnym vlastnostiam;
5. Vyjadriť prejavy náklonnosti, starostlivosti, keď sa dieťaťu nedarí, priateľstva, láskavosti a ohľadu.

A. Adler (1999) sa intenzívne venoval otázke výchovy. Sám označil výchovu a vzdelávanie za jednu z najdôležitejších otázok života človeka. Vo výchove kládol dôraz na vedenie detí k spoločenským ideálom, ktoré človeka naučia, aby sa vždy vhodne prispôbil meniacim sa podmienkam. Vystupoval proti výchove k slepej poslušnosti. Hlavným cieľom bolo pripraviť deti na to, čomu budú musieť ako dospelí ľudia čeliť. Vychovávateľ má deti viesť k samostatnosti, zodpovednosti, vlastným názorom a ich vzájomný vzťah má byť rešpektujúci a priateľský. Samostatný a zodpovedný je človek vtedy, ak neočakáva riešenie vlastných životných úloh a výziev niekým iným, vie vysloviť vlastný názor a je ochotný niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia.

V rámci psychologických intervencií v detskom domove je práca s vychovávateľmi pre správne výchovné pôsobenie na dieťa rozhodujúca. Dôležité sú aj individuálne konzultácie s vychovávateľmi o deťoch ako aj celková koncepcia výchovy. Z tohto hľadiska je významný podiel psychológa na tvorbe individuálnych výchovných plánov. Sú to stratégie ako výchovne ovplyvňovať dieťa v zmysle pozitívneho rozvoja jeho osobnosti. Psychológ určí momentálny psychický stav a odporučí ďalší postup, ktorý bude dieťaťu prospešný a prínosný.

Podľa W. G. Nicolla (2004a) je potrebné vidieť rodinu, školskú triedu, ale i skupinu detí v detskom domove ako systém, ktorý – ak má byť efektívny – má rovnomerne plniť päť základných „životných úloh“ tvoriacich ochranné sociálne prostredie:

1. Udržiavať fyzické prostredie, čo znamená, že každé dieťa má potrebné materiálne vybavenie, teplo, vlastný kútik zabezpečujúci pocit súkromia, možnosť kontaktu s vonkajším svetom (niekedy sa môže zabúdať, zvlášť pri veľmi malých deťoch do jedného roka, že i ony potrebujú kontakt s vonkajšou realitou). Sem patrí aj istota, že dieťaťu nehrozí nebezpečenstvo fyzické, emocionálne ani sexuálne, má teda naplnené potreby bezpečia, ktoré mu dávajú veľkú šancu zdravo sa vyvíjať.
2. Socializovať členov, zabezpečiť rozvoj tých sociálnych spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zaradenie sa do širšieho sociálneho prostredia.
3. Udržiavať motiváciu prostredníctvom vzájomného poznania, akceptácie a rešpektu vychovávateľov aj vychovávaných. Tým sa posilňuje vedomie spolupatričnosti, starostlivosti a súdržnosti.

4. Udržiavať sociálnu kontrolu, teda stanoviť pevné, vhodné a dôsledne dodržiavané hranice správania a očakávania založené na autoritatívno–demokratickom modeli.
5. Udržiavať dohodnuté hranice, to znamená rešpektovať osobné súkromie a záujmy všetkých zúčastnených. Situácia hraníc je v detskom domove komplikovanejšia než v bežnom rodinnom či školskom prostredí, keďže jednotlivých podsystémov sa tu tvorí viac. K biologickým rodičom pribudnú vychovávatelia a neskôr aj žiadatelia o náhradnú rodinnú starostlivosť. Je evidentné, že v takomto zložitom systéme majú pravidlá a hranice bytostný význam.

Výchovnými pracovníkmi v detských domovoch sú prevažne špeciálni pedagógovia, od ktorých sa prirodzene očakáva profesionálny prístup vo výchove. Individuálna psychológia preferuje už skôr spomínaný autoritatívno–demokratický model, ktorý podľa W. G. Nicolla (2004a, s. 9) „zapája do usmerňovania správania a sociálneho vývinu dieťaťa racionálny, vecný prístup. Kladú sa primerané obmedzenia a očakávania, s pevne stanovenými hranicami pri nevhodnom správaní. Dospelý využíva pozitívny, povzbudzujúci komunikačný štýl, s podporujúcim dialógom o dávaní a bráni. Má aktívny záujem o celkový život dieťaťa. Utvára a udržiava sa silný povzbudzujúci osobný vzťah, ale autoritatívny dospelý súčasne očakáva, že dieťa za seba prevezme zodpovednosť ihneď, ako to bude z vývinového hľadiska možné. Rešpekt k iným, spolupráca a zodpovedné prispievanie sa vysoko cenia. Problémy a konflikty sa riešia vecným, racionálnym spôsobom, ktorý sa viac zameriava na riešenie problému a učenie vhodných sociálnych zručností, ako na získanie poslušnosti a súhlasu.“

Tento výchovný štýl sa u detí spája s lepšou adaptáciou na školu, dobrým prospechom, pozitívnymi vzťahmi s rovesníkmi, s malým množstvom problémov v správaní, vyššou intelektuálnou funkčnosťou a intelektuálnym poznávaním. Iné modely či interakčné štýly: autoritársky, povoľujúci rozmaznávajúci a povoľujúci nezúčastnený prinášajú so sebou viacero problémov. Sú to najmä nízka motivácia, problémy vo vychádzaní s rovesníkmi, nízka akademická úspešnosť, delikvencia či sebadeštruktívne správanie. Je potrebné, aby psychológ v ústavnom zariadení podnecoval vychovávateľov k takému interakčnému štýlu, ktorý by čo najlepšie podporoval vo svojich klientoch rezilienciu – schopnosť psychicky sa zotavovať. Vhodný interakčný model prijatý vychovávateľmi i ostatnými pracovníkmi domova podporuje ústretovú a povzbudzujúcu klímu, vedúcu k hravej spontánnosti a pravej detskej radosti, ktoré, uvoľňujú napätie, navodzujú pozitívne zmeny v psychike detí. Pôsobenie na celkovú atmosféru domova ako aj na vychovávateľov je jedna z najdôležitejších a súčasne aj najťažších úloh psychológa.

V súčasnosti sa výchova prostredníctvom odmiern a trestov, výchova zastrašovaním a prezentovaním vlastnej autority stávajú minulosťou. Uvedené metódy sú účinné len na krátky čas a neželané prejavy sa objavia znova (Nicoll, 2004a; Milliren, 2006). Adlerovská psychológia prináša možnosť nahradiť trest logickými a prirodzenými

dôsledkami a autokratickú komunikáciu vzájomným rešpektom. A. Adler vnímal trest ako úmyselnú odplatu, ktorá vedie k boju o to, „kto je silnejší a kto vydrží najdlhšie“ (Dreikurs, Grey, 1997). Deti z detských domovov, ktoré sa vo svojom rodinnom prostredí mohli len minimálne stretnúť s výchovným vedením, si môžu vytvoriť presvedčenie, že sú len obeťou vonkajších vplyvov a že život je chaotický.

Úlohou ľudí, ktorým bola zverená ich výchova, je v prvom rade dať im pocit usporiadanosti a možnosť poznať existujúci poriadok v medziľudských vzťahoch. Individuálna psychológia preferuje možnosť využiť demokratické metódy, „ktoré učia deti, ako sa môžu zúčastňovať na rozhodovaní. Tento spôsob dávania a brania nielenže pomáha dieťaťu uvedomovať si vlastnú hodnotu ako člena domácnosti, ktorý k niečomu prispieva, ale tiež ho učí predvídať výsledky, uvedomovať si svoje plány a rozhodnutia a nachádzať účinné spôsoby, ako modifikovať svoje správanie“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005). Túto metódu nazývame „prirodzené a logické dôsledky“. Predovšetkým znamenajú to, že dieťa si na sebe odskúša následky svojho konania. Ľudské konanie je vedené úžitkom, nikto teda nebude robiť čosi, čo nie je pre neho výhodné. To je prirodzený dôsledok a príkladom môže byť dieťa dotýkajúce sa niečoho horúceho. Ihneď pochopí, že nekoná pre seba výhodne a v budúcnosti sa neúčinnému konaniu vyhne.

Vo všetkých výchovných situáciách sa však nedajú prirodzené dôsledky využiť. Niekedy je výhodnejšie ukázať dieťaťu logický záver jeho konania. Dať logický záver takejto činnosti je úlohou vychovávateľa. Napríklad, ak si dieťa neuloží hračky, na druhý deň by ich už nemalo dostať, pretože ich z dôvodu zaneprázdnenosti nikto za neho upratať nemôže. Pre uplatňovanie logických dôsledkov platia štyri kritériá:

1. vzťahovať sa musia ku konkrétnej situácii, ku konkrétnemu nevhodnému správaniu a nemajú byť určované z pozície moci;
2. musia byť primerané veku;
3. majú rešpektovať osobnosť dieťaťa;
4. uplatňovanie logických dôsledkov musí byť dôsledné.

V prípade vynechania jedného z uvedených kritérií sa logický dôsledok mení na trest.

Je dôležité pripomenúť, že ani táto výchovná metóda nie je univerzálna, nedá sa využiť v každej situácii. „Logické dôsledky by mali ponúknuť dieťaťu jasný a logický výber správania a výsledkov.... Dospelý by sa mal pokúsiť byť objektívny a mal by sa zaujímať o situáciu a jej výsledok“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 73).

Pri vytváraní podporujúceho prostredia nemožno zabudnúť na povzbudzovanie, dodávanie odvahy, ktoré adlerovci navrhujú ako formu odmeny. „Povzbudzovanie podporuje rast odvahy, zatiaľ čo odmenou sa mení konkrétne správanie len v danej chvíli. Odvaha prináša spoliehanie sa na seba samého dokonca aj pri stretávaní sa s obmedzenou podporou z vonkajšieho prostredia“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005, s. 34-35). Dieťa prichádzajúce do detského domova je odradené, zmätené a je nutné

dať mu signál, že situáciu dokáže zvládnuť. Dodávanie odvahy je spôsobilosť, ktorú sa musíme naučiť, v bežnom živote sa s ňou stretávame dosť málo. Je to umenie pozitívne myslieť, umenie hľadať na iných dobré stránky, ich zdroje. Je množstvo situácií, kedy je možné druhého podporiť. Dôležité však je stať sa k takýmto situáciám citlivým a využiť ich pre dobro druhého a v konečnom dôsledku aj pre dobro vlastné.

Záver

Práca psychológa v detskom domove zahŕňa množstvo rôznorodých činností. K nim patrí aj spolupráca psychológa v procese sprostredkovania náhradnej rodinnej starostlivosti, ktorej komplexná analýza z hľadiska možností individuálnej psychológie je témou na samostatný článok. V rámci možností rozsahu príspevku sme vybrali tie činnosti, ktoré vnímame ako najvýznamnejšie a sú z hľadiska pomoci deťom, našim klientom, nepostrádateľné. Adlerovské metódy a celkový prístup k výchove dieťaťa možno pokladať za inšpiratívne a pomáhajúce na ceste k výchove zodpovedných a samostatných ľudí.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1999. Porozumění životu. Brno : Aurora, ISBN 80-85974-76-2.
- DREIKURS, R. – GREY L. 1997. Logické dôsledky. Nové Zámky : Psychoprof, ISBN 80-967148-7-2.
- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, ISBN 80-969264-7-0.
- HOSKOVCOVÁ, S. 2006. Psychická odolnosť predškolského dieťaťa. Praha : Grada, ISBN 80-247-1424-8.
- KOVAŘÍK, J. 2000. Náhradní rodinná péče u nás. Prednáška. In: www.Icm.cz., 27.10.2006.
- LANGMEIER, J. – MATĚJČEK, Z. 1974. Psychická deprivace v dětství. Praha : Avicenum.
- LANGMEIER, J. – BALCAR, K. – ŠPITZ, J. 2000. Dětská psychoterapie. Praha : Portál, ISBN 80-7178-381-1.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Vývojová psychologie. Praha : Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. – BUBLEOVÁ, V. – KOVAŘÍK, J. 1997. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha : Psychiatrické centrum.
- MILLIREN, A. 2006. Vzdelávanie rodičov. Rodinné poradenstvo. Detské poradenstvo. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2004a. Konzultačné stratégie: s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2004b. Úvod do adlerovskej psychoterapie: Teória a analýza životného štýlu. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. 1999. Psychoterapeutické systémy. Praha : Grada, ISBN 80-7169-766.
- SCHÜRER, S. 2004. Analýza životného štýlu. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- WEBB, L. D. 2005. Poradenstvo u detí. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.

Súhrn: Článok sa zaoberá možnosťami, ktoré adlerovská psychológia poskytuje psychológom pracujúcim v detských domovoch. Úvod je venovaný všeobecným poznatkom o vplyvoch prostredia detského domova na psychiku detí a ich dôsledkom vo veku dospelosti. Hlavná pozornosť je zameraná na tie prvky adlerovskej terapie, ktoré sú využiteľné v práci psychológa v detskom domove, a to v oblastiach individuálnej a skupinovej psychoterapeutickej práce s deťmi, ako aj v práci s vychovávateľmi pri utváraní celkovej atmosféry domova.

Kľúčové slová: psychická deprivácia, životný štýl, cit spolupatričnosti, cit menejcennosti, logické dôsledky, povzbudzovanie, individuálna psychológia

Mgr. Lubica BEŇADIKOVÁ pracuje ako psychologička v Detskom domove v Martine. Venuje sa individuálnej a skupinovej terapii psychicky deprivovaných detí a psychologickému príprave detí a budúcich pestúnov na náhradnú rodinnú starostlivosť.

POVZBUDZOVANIE DETÍ

MÁRIA KUKLIŠOVÁ

Katedra psychológie FFUK, Bratislava

ENCOURAGEMENT OF CHILDREN

Abstract: The contribution deals with the status and significance of educational method of encouragement in children's education at school and family, which was highlighted by A. Adler. Encouragement puts emphasis on positive child's contribution to life and atmosphere in family, on uplifting of its strong aspects, which brings safety and self-confidence of children, and they are not afraid of new things, are not afraid to make mistakes because they have courage to be imperfect. This educational approach has exceptional impact on parent-child, and teacher-pupil relationships, because it is based upon confidence and positive emotional relationship.

Key words: encouragement, self-confidence, discouraged children

Povzbudzovanie je jedným z výrazných prínosov individuálnej psychológie. „Adler a nasledovní adleriáni považovali povzbudzovanie za kľúčový aspekt ľudského rastu a vývinu,“ píše R. E. Watts a D. Pietrzak (2000, s. 442). Povzbudzovanie je proces, ktorému by bolo potrebné venovať každodennú pozornosť, pretože pôsobí v praxi výraznejšie ako najlepšie prepracovaný systém odmien a trestov. Vo výchovnom štýle by však bolo potrebné zmeniť základný prístup, zameniť neustále „vylepšovania“ jedinca a hľadania rezerv za prístup, ktorý ocení dosiahnuté výsledky dnes.

Z výsledkov výskumu výchovných prístupov v slovenských rodinách, ktorý realizovala E. Koubeková, vyplýva, že „v priebehu viac ako dvoch desaťročí došlo k istému kladnému posunu vo výchovných prístupoch rodičov. Štatisticky preukázateľne poklesla najmä frekvencia trestajúceho správania, v súčasnosti rodičia uplatňujú menej telesných trestov, menej karhajú, sú menej prísni, zaujímajú menej odmietavé postoje voči svojim deťom. Najmä k chlapcom sú obaja rodičia láskavejší, viac ich

chvália. Oproti starším údajom sú tu významné rozdiely v 4 premenných, vyjadrujúcich emocionálne pozitívny postoj k dieťaťu. Prekvapujúce však je, že podobné prejavy lásky, pomoci a pochvaly od rodičov voči dievčatám sme nezaznamenali“ (Koubeková, 1995, s. 165).

Podiel odmien a trestov v českých rodinách skúmali E. Vaníčková, Z. Hadjmousová a H. Provazníková v roku 1994 a E. Vaníčková opakovane v roku 2003. Z výsledkov vyplýva, že „v našich rodinách nastal posun v type výchovy. Pre súčasnú rodinu je typické, že v 56,4 percenta v nich prevažujú odmeny nad trestami, zatiaľ čo pred desiatimi rokmi to tak nebolo a pomer trestov a odmien deti uvádzali najviac často ako rovnaký“ (Vaníčková, 2003, s. 334). Aj keď postupom rokov zaznamenávame posun od tradičnej autoritatívnej výchovy k demokratickejšej výchove, stále je ešte výchova našich detí významným spôsobom založená na negatívnych postupoch, ako vyplýva z výsledkov výskumu E. Koubekovej (1995, s. 166): „Aj napriek konštatovaniu, že v súčasných rodinách nastalo ‚isté oteplenie‘ vzťahov, ďalšie analýzy ukazujú, že naše deti dostávajú ešte menej lásky, pozitívnych posilnení a zo strany rodičov sú menej akceptované ako nemecké deti.“

Každý človek potrebuje ľudí okolo seba, potrebuje niekam patriť a potrebuje získať medzi ľuďmi svoje pevné miesto. Neuspokojí sa však len s nejakým miestom, túži po mieste, ktorému budú aj ostatní prikladať význam. Ľahšie to majú deti, ktoré dokážu získať svoje uznanie pozitívnym spôsobom – poslúchajú, dobre sa učia. Tieto deti majú rozvinutý cit spolupatričnosti, ktorý je podľa Alfreda Adlera, zakladateľa individuálnej psychológie, základným psychologickým pojmom. Potreba patriť do spoločenstva ľudí je pre každého človeka veľmi významná. Pre deti je touto základnou spoločenskou skupinou rodina a neskôr škola. Ak dieťa získa presvedčenie, že má svoje stále a pevné miesto v rodine, v škole, že je dôležité, milované a prijímané, snaží sa prispievať k tomu, aby sa život v tomto spoločenstve vyvíjal pozitívnym smerom. Dieťa bude do rodiny, triedy nielen patriť, ale bude sa snažiť aj svojimi možnosťami prispievať.

Aké súčasné sú aj dnes slová A. Adlera o úlohe školy, učiteľa, o nevyužitých možnostiach našej školy pre deti prichádzajúce z rodinného prostredia, ktoré ich nedostatočne pripravilo na život: „Škola je umiestnená medzi rodinu a život v spoločnosti. Škola má príležitosť napraviť chybné životné štýly, ktoré sa vytvorili počas rodinnej výchovy, a nesie zodpovednosť za také prispôbenie dieťaťa na sociálny život, aby hralo svoju vlastnú individuálnu rolu v harmónii s modelom orchestra spoločnosti. Škola sa stáva miestom, kde skutočne vychováваме a neposkytujeme len vedomosti. Najvýznamnejšou úlohou toho, kto vychováva, mohli by sme povedať jeho svätou povinnosťou, je, aby žiadne dieťa nebolo v škole zbavené odvahy a aby dieťa, ktoré už vstupuje do školy odradené, opäť získalo svoju sebadôveru prostredníctvom školy a učiteľa. Toto ide ruka v ruke spolu s povolaním toho, kto vychováva, pretože výchova je možná len s deťmi, ktoré prichádzajú s nádejou a radosťou do budúcnosti.

Preto je významné utvoriť s deťmi zbavenými odvahy priateľské vzťahy prostredníctvom podporujúceho postoja, ale len to nestačí. Priateľský vzťah treba využiť na stimulovanie detí, aby pokračovali vo svojom zdokonaľovaní. Toto sa dá uskutočniť len tak, že budú nezávislejšie, to znamená, rôznymi prostriedkami ich doviesť do bodu, kde nevyhnutne získavajú vieru vo vlastné duševné a fyzické sily. Musia byť presvedčené, že ak ešte niečo neovládajú, môžu to získať usilovnosťou, vytrvalosťou, prácou a odvahou. Musíme im stanoviť úlohy, ktoré dokážu splniť, a tak získať dôveru v samých seba. Úloha toho, kto vychováva, je oveľa ľahšia, ak začína jednoduchým povzbudením výkonu a využíva ho na to, aby si dieťa verilo, že tak isto môže byť úspešné aj v iných oblastiach“ (Ansbacher, Ansbacher, 1956, s. 399-401).

Čo vlastne je tento zázračný proces povzbudzovania? R. Dreikurs, ktorý ho rozpracoval do mnohých podôb a situácií, ho charakterizuje: „Povzbudzovanie je zložitý proces. Jeho rozvoj závisí od mnohých dôležitých a menej dôležitých okolností, ktoré sa neustále menia, výsledkom čoho je, že nie je možné poskytnúť presnú definíciu. Môžeme však povedať, že je to činnosť, ktorá dáva vedieť dieťaťu, že učiteľ ho rešpektuje, dôveruje mu, verí v neho a myslí si, že jeho súčasný nedostatok zručností žiadnym spôsobom neznižuje jeho hodnotu ako človeka“ (Dreikurs et al., 1998, s. 103).

Povzbudzovanie sa po anglicky povie *encouragement* – základom tohto slova je odvaha, preto povzbudzovanie znamená dodávanie odvahy. Každé dieťa, každý žiak potrebuje veľmi veľa odvahy, aby sa naučilo všetky zložité veci, aby mohlo žiť medzi veľkými dospelými, ktorí sú takí šikovní a skúsení. Dieťa potrebuje veľa odvahy na to, aby mnohokrát skúšalo, urobilo chybu a predsa to nevzdalo. Povzbudzovať tiež znamená budovať dôveru dieťaťa vo vlastné sily. Istotu, že môže skúšať najsť správnu cestu, ktorá je málokedy krátka a bez prekážok. A žiaľ, správanie dospelých pri pokusoch dieťaťa je často príčinou, že dieťa odvalu stratí, prestane veriť, že v tomto učebnom predmete, v tejto činnosti má šancu uspieť.

„Povzbudzovanie je proces, ktorý sa sústreďuje na úspechy a schopnosti detí, aby sme v nich vybudovali sebadôveru a sebaúctu. Povzbudzovanie pomáha deťom, aby verili sebe a svojim schopnostiam. Rodičia a učitelia, ktorí povzbudzujú deti, pomáhajú im získať odvalu byť nedokonalé“ (Dinkmeyer, McKay, 1996, s. 43). V našich rodinách a školách si často viac všímame chyby, nedostatky, často očakávame od dieťaťa neúspech, celkove prejavujeme málo dôvery, že dieťa aj náročné úlohy zvládne. Prečo sa tak obávame povedať dieťaťu, čo urobilo dobre, v čom urobilo pokrok? Obávame sa, že by bolo príliš sebadomé, že by sa viac nesnažilo? Pravdou je presný opak. Deti si málo veria a potrebujú neustálu podporu a potvrdenie toho, čo sa im podarilo, nielen toho, v čom urobili chybu. Naša výchova by sa mala výraznejšie zamerať na hľadanie toho, čo dieťa vie, čo zvládlo, nie na hľadanie chýb, rezerv, budúcich možností a výkonov. Vynikajúce budúce výkony môžu vyrásť len z istoty dieťaťa. A pre svoju sebadôveru nevyhnutne potrebuje potvrdenie svojich

kvalít, a to nielen vtedy, keď sa mu darí, ale hlavne vtedy, keď stráca vieru, že to zvládne. Povzbudzovaním prijímame deti také, aké sú, nie také, aké by mohli byť. Povzbudzovanie si vyžaduje, aby sme svoj prístup zmenili z negatívneho na pozitívny a jeho prvým krokom je upustiť od negatívneho hodnotenia dieťaťa. Je potrebné hľadať jeho silné stránky, stavať na tom, čo dokáže, čo ovláda.

„Žiakov treba viesť k tomu, aby sa nebáli skúšať nové veci. Nechajte ich robiť chyby, ale nezdôrazňujte ich. Strach z chýb znižuje motiváciu a odvahu žiakov. Ak sa s nimi o chybách rozprávame, zisťujú, že každý robí chyby, nielen oni. Chyby sú prirodzenou a integrálnou súčasťou procesu učenia. Ak im porozprávate o vlastných omyloch, priblížite sa k nim a súčasne ich učíte, že najdôležitejšie je poučiť sa z chýb, nie vyhýbať sa im. Na chybách oceňujte úsilie, osobný rast a odvahu. Žiakov treba povzbudzovať k aktivite a vysvetliť im, že viac chýb robia aktívni ľudia, avšak aktivita sa cení. Odporúčame budovať na ich silných stránkach a zamerať sa na pozitíva“ (Čechová et al., 2006, s. 63).

Dôvera vo vlastné schopnosti je potrebná aj preto, aby sa dieťa, mladý človek cítil prijatý vo svojej skupine – rodine, triede. Na to, aby sa cítil plnohodnotným členom, potrebuje nielen dostávať, ale aj dávať – prispievať. Ak si dôveruje, že je schopný prispievať svojím dielom k dobru ostatných, cíti sa sebaistý a potrebný. Záleží mu na udržaní dobrých vzťahov. Preto ale potrebuje úlohy, ktoré zvládne, a nie úlohy bezvýznamné a zbytočné. Je len na dospelých, aby deťom umožnili aj náročné úlohy zvládnuť, nechať sa prekvapiť a spoločne sa tešiť z úspechu.

Čo by sme mali mať na pamäti pri povzbudzovaní dieťaťa (podľa Dinkmeyera a Dreikursa, 1963):

1. Oceňujte dieťa také, aké je.
2. Preukážte dieťaťu dôveru a umožnite mu, aby si dôverovalo.
3. Úprimne dôverujte schopnostiam dieťaťa a získajte si jeho dôveru pri vytváraní jeho sebaúcty.
4. Vyjadrite uznanie za „dobre vykonanú“ prácu a oceňte jeho úsilie.
5. Využite skupinu detí (trieda atď.) na uľahčenie a podporu vývinu dieťaťa.
6. Integrujte skupinu tak, aby si každé dieťa mohlo byť isté svojím miestom v nej.
7. Postupne podporujte rozvoj zručností, aby sa zabezpečil úspech.
8. Oceňujte a sústreďte sa na silné stránky a pokrok dieťaťa.
9. Využite záujem dieťaťa na vzbudenie konštruktívnej aktivity.

Vynikajúca teoretička i praktička vo výchove svojich a adoptovaných detí, Betty Lou Bettner uvádza na základe svojich mimoriadne vzácnych skúseností tieto odporúčania, ako povzbudzovať (Bettner, Lewová, 1995, s. 67-76):

1. **Všímajte si schopnosti dieťaťa.** Zameranosť rodiny na určitú oblasť môže spôsobiť, že prehliadneme talent v inej oblasti.

2. **Dávajte najavo dôveru v schopnosti dieťaťa.** Rodičia by mali poznať dobré vlastnosti dieťaťa, aby ho mohli podporiť, keď to potrebuje.

3. **Všemožne sa skúste vyhnúť kritike.** Je nutné konečne sa vzdať mýtu o „konštruktívnej kritike“. Nevyžiadaná kritika človeka vždy ponizuje. Nie je na nej nič „konštruktívneho“, čo by človeka nejakým spôsobom povzbudzovalo. Kritika je obyčajne „dobrá rada“, o ktorú nikto nežiadal a nikto o ňu nestojí.

4. **Pre každú chybu hľadajte logické odôvodnenie.** Chyby bývajú veľmi často logické – síce chybné činy, ale logické. Namiesto perfekcionizmu hľadajme v dieťaťi schopnosť kriticky myslieť, zdravý úsudok, úsilie, zlepšenie.

5. **Pomôžte deťom, aby sa sami poučili zo svojich chýb.** Keď dieťa urobí nejakú chybu, skúste sa s ním porozprávať, čo sa dá v tejto situácii urobiť. Je dôležité si uvedomovať, že:

- chyby sú dôležitým zdrojom poučenia,
- väčšina chýb sa dá napraviť,
- naše chyby môžu slúžiť ako výhovorka na to, aby sme sa vzdali, alebo ako šanca a výzva, aby sme to skúsili ešte raz,
- robiť chyby je jedna zo základných podmienok toho, aby človek mohol byť skutočne človekom. Je to jedna z vecí, pri ktorých si môžeme byť istí, že ich robia skutočne všetci ľudia.

6. **Nezabudnite na pozitívnu spätnú väzbu.** Je nutné hovoriť deťom, kedy je správanie neprijateľné alebo nevhodné, ale rovnako je potrebné im povedať, čo robia správne, aby mali istotu.

7. **Vytvorte podmienky na úspech.** Veľké úlohy rozdeľte na viac menších. Namiesto vety „Uprac si izbu“, upresnite „Odlož si kocky do krabice, vysyp kôš...“

8. **Nie je správne dieťa ľutovať.** Ľutovať niekoho je nebezpečné a ponizujúce. Ak dieťa ľutujete, vznikne nebezpečie, že aj ono sa začne ľutovať, pretože si bude myslieť, že situáciu nedokáže zvládnuť. Ak vyjadríte poľutovanie nad situáciou, do ktorej sa dieťa dostalo, dávate najavo sympatie a podporu. Ak však dieťa ľutujete, ukazujete skôr nedôveru v jeho schopnosti.

9. **Nesnažte sa príliš pomáhať.** Ak chceme v deťoch rozvíjať odvahu a sebavedomie, musíme im dať príležitosť osvojiť si najrôznejšie zručnosti a príležitosť niesť zodpovednosť za ich zvládnutie. Deti pred životom nemôžeme uchrániť, ale musíme ich naň pripraviť.

10. **Nesnažte sa deti podplatiť.** Používanie odmien s cieľom prinútiť deti spolupracovať vyvoláva nesprávnu odozvu. Namiesto toho, aby sme deťom umožnili prežiť radosť z dobre vykonanej práce a pomoci druhému človeku, učíme ich hodnotiť situáciu v štýle „Čo za to?“

11. **Rozvíjajte v deťoch empatiu.** Ak sa človek bojí, že urobí chybu, niečo nezvládne, alebo bude vyzeráť zle, vytvorí si najrôznejšie spôsoby, ako sa vyhnúť pocitom neúspechu či nedostatočnosti. Keď dieťaťu chýba odvaha a dobrá vôľa je otrasená, začnú sa u neho prejavovať obranné mechanizmy. Rodič sa môže naučiť brať tieto obranné mechanizmy ako možný strach z neúspechu.

Povzbudzovanie je predovšetkým veľmi konkrétne reagovanie na konkrétne činy; slová sú len jeho súčasťou. Ale predsa sú dôležité.

C. Reimer (podľa Dreikursa et al., 1998) uvádza **slová, ktoré povzbudia dieťa:**

1. „*Robíš dobre...*“ Deti by sme mali povzbudzovať vtedy, keď to nečakajú a keď si to nepýtajú. U dieťaťa je možné vyzdvihnúť niečo užitočné, alebo niečo, čím prispieva ostatným. Dokonca aj komentár o niečom čo je pre nás malé a nevýznamné, môže mať veľký význam pre dieťa.

2. „*Zlepšil si sa v...*“ Rast a zlepšovanie je niečo, čo by sme mali očakávať od všetkých detí. Nemusia byť tam, kde by sme ich chceli mať, ale ak sa zlepšujú, je menej šancí na odradenie. Deti obyčajne pokračujú v pokusoch, ak vidia určité zlepšenie.

3. „*Máme Ťa radi, ale nemáme radi, keď robíš...*“ Dieťa často cíti, že ho nemajú radi, keď urobí chybu alebo sa zle správa. Dieťa by si nemalo nikdy myslieť, že *ho* nemajú radi. Je dôležité rozlíšiť medzi dieťaťom a jeho správaním, medzi činom a jeho aktérom.

4. „*Môžeš mi pomôcť (nám, ostatným)...*“ Cítiť sa užitočným a nápomocným je významné pre každého človeka. Deti chcú pomáhať, my im len musíme dať príležitosť.

5. „*Podme to skúsiť spolu.*“ Deti, ktoré si myslia, že by mali všetko robiť perfektne, sa často boja skúsiť niečo nové, pretože sa obávajú, že urobia chybu alebo zlyhajú.

6. „*Takže si urobil chybu. Teraz sa pozrime, čo si sa mohol naučiť z tejto chyby!*“ Nejestvuje nič, čo by sa dalo urobiť s tým, čo sa už stalo, ale človek môže vždy niečo urobiť s budúcnosťou. Chyby môžu dieťa veľa naučiť a ono sa bude učiť, ak sa nebude cítiť trápne, že urobilo chybu.

7. „*Ty by si chcel, aby sme si mysleli, že to nedokážeš urobiť, ale my si myslíme, že to dokážeš.*“ Tento prístup sa dá využiť vtedy, keď dieťa hovorí alebo vyjadruje dojem, že niečo je pre neho príliš ťažké a nechce sa ani pokúsiť. Ak sa pokúsi a neuspeje, aspoň malo odvahy to skúsiť. Naše očakávania by sa mali zhodovať so schopnosťami a vyspelosťou dieťaťa.

8. „*Pokúsaj sa ďalej. Nevzdávaj to.*“ Keď sa dieťa o niečo pokúša a nemá veľký úspech, mohol by mu pomôcť takýto komentár.

9. „*Som presvedčený, že ty sa s týmto vyrovnáš (vyriešiš tento problém), ale keby si potreboval pomoc, vieš, kde ma nájdeš.*“ Dospelí by mali vyjadriť presvedčenie, že deti sú schopné vyriešiť vlastné konflikty. Musíme im však dať možnosť.

10. „*Rozumiem, ako sa cítiš (nie súcit, ale empatia), ale som presvedčený, že si schopný si s tým poradiť.*“ Súcit s druhým človekom mu zriedka pomôže, skôr hovorí o tom, že život nebol k nemu férový. Pochopí situáciu a dôverovať schopnostiam dieťaťa, že sa s ňou vyrovná, je pre neho väčšia pomoc.

Budovať sebadôveru, presviedčať sa o vlastnej schopnosti je asi to najdôležitejšie, o čo by sme sa mali vo výchove snažiť. Veď naším cieľom je vychovať deti,

mladých ľudí, ktorí dokážu riešiť životné problémy samostatne, bez nás. Chceme, aby deti boli samostatné a zodpovedné, ale aj na to potrebujú tréningové možnosti a predovšetkým mať možnosť prejavíť sa ako samostatní a zodpovední ľudia. Je na nás, dospelých, aby sme im to poskytli. Na tejto ceste nám môže výrazne pomôcť práve metóda povzbudzovania.

LITERATÚRA

- ANSBACHER, H. L. – ANSBACHER, R. R. 1956. The individual psychology of Alfred Adler. Harper & Row.
- BETTNER, B. L. – LEWOVÁ, A. 1995. Odvaha žít svúj život. Konfrontace.
- ČECHOVÁ, D. – ČEREŠNÍKOVÁ, M. – KONČOKOVÁ, E. – MAJZLANOVÁ, K. – PETRASOVÁ, A. 2006. Tranzitívna trieda. Príručka na prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Bratislava : Phare 2002/000.610-03: Ďalšia integrácia rómskych detí v oblasti vzdelávania a zlepšenia životných podmienok – Integrácia rómskych detí do štandardných základných škôl.
- DINKMEYER, D. – DREIKURS, R. 1963. Encouraging children to learn. Prentice-Hall.
- DINKMEYER, D. – MCKAY, G. 1996. STEP: Efektivní výchova krok za krokem. Praha : Portál.
- DREIKURS, R. – GRUNWALD, B. B. – PEPPER, F. 1998. Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques. Taylor & Francis.
- KOUBEKOVÁ, E. 1995. Niektoré charakteristiky výchovných postupov v súčasných slovenských rodinách. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, č. 2, s. 165-166.
- VANIČKOVÁ, E. 2003. Tělesné tresty ve výchově dětí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 38, č. 4, s. 331-338.
- WATTS, R. E. – PIETRZAK, D. 2000. Adlerian „encouragement“ and the therapeutic process of solution-focused brief therapy. Journal of Counselling & Development, vol. 78.

Súhrn: Príspevok sa zaoberá miestom a významom výchovnej metódy povzbudzovanie vo výchove detí v škole a rodine, ktorú vyzdvihoval A. Adler. Povzbudzovanie zdôrazňuje pozitívne prispievanie dieťaťa do života a atmosféry v rodine, vyzdvihovanie jeho silných stránok, čo vedie k istote, sebadôvere detí, ktoré sa neobávajú nových vecí, neboja sa robiť chyby, pretože majú odvahu byť nedokonalé. Tento výchovný prístup má mimoriadny dopad na vzťahy rodič – dieťa, učiteľ – žiak, pretože je založený na dôvere a pozitívnom emocionálnom vzťahu.

Kľúčové slová: povzbudzovanie, sebadôvera, odradené deti

PhDr. Mária KUKLIŠOVÁ, PhD. pôsobí na katedre psychológie FFUK v Bratislave ako vysokoškolská pedagogička. Zaoberá sa pedagogickou, učiteľskou a individuálnou psychológiou.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **42**, 2007, č. 1-2, s. 127–136.

KONCEPT ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU V ADLEROVSKOM A NARATÍVNO M PRÍSTUPE

KATARINA LUDROVSKÁ

Katedra psychológie, FFUK v Bratislave

THE CONCEPT OF A LIFE STORY IN THE ADLERIAN AND NARRATIVE APPROACHES

Abstract: The parallels in perception of personality structure and dynamism of human being by classical Adlerian theory and the recently accredited narrative approach are remarkable. The original Alfred Adler's ideas predicted the key principles of the narrative conception. In this contribution, the author decided to specify similarities of both approaches with regard to significance of life stories and subjective perceptions of life in making one's self-concept and world-concept at psychotherapeutic and counseling work with clients. The character of experiencing the presence becomes a function of personal stories, which we constructed in the past.

Key words: Adlerian psychotherapy, narrative therapy, lifestyle, life story, child client

*„Svet je stvorený z príbehov, nie z atómov.“
Muriel Rukeyser*

Po vstupe do 21. storočia sa prehľadné a dôkladné vyjadrovanie o poradenstve a psychoterapii stáva odvážnym podujatím. Tvrdenie je pravdivé z troch dôvodov:

- v posledných rokoch **množstvo a komplexnosť teórií exponenciálne narástli**,
- **popularita** tradičných teórií poklesla, kým nové koncepcie zaznamenali vo svojej obľúbenosti vzrast,
- pre všetky prístupy platí centrálna axióma, a tou je **zmena**.

Tiež neprítomnosť demonštratívnej nadradenosti jedného prístupu nad druhým a trend k integrácii a eklekticismu robí ťažkým jasne rozlíšiť jednotlivé prístupy a zaoberať sa nimi zo súčasných perspektív (Woolfe, Dryden, 1996).

Napriek uvedenému som pripravená podstúpiť určité riziko a pokúsim sa informovať o posledných trendoch v adlerovskej individuálnej psychoterapii a o znovuzrozenom záujme o jej koncepty a metódy, ktoré potvrdzujú opodstatnenosť a životaschopnosť adlerovského prístupu. Načrtnem tiež niektoré súvislosti s naratívnym prístupom – kompatibilita a nadväznosť oboch sú evidentné.

Klasická adlerovská psychológia, svedomite a pevne uchováajúca jadro pôvodnej teórie Alfreda Adlera, pozvoľna rokmi dozrela do inšpirujúcej a kreatívnej psychoterapie. Prístup sa dnes prezentuje ako pôvodný, ale tiež ako integratívny pre mnohé súčasné psychoterapeutické školy ako sú krátkodobé terapie, systémová terapia, feministická terapia, naratívna terapia a ďalšie konštruktivistické prístupy (Nicoll, 2004). Myšlienky Adlerových nasledovníkov, spomeňme aspoň Heinza Ansbachera, Rudolfa Dreikursa, Harolda Mosaka či Bernarda Schulmana, našli uplatnenie v bohatej rozmanitosti kognitívnych, afektívnych a behaviorálnych psychoterapeutických metód a techník. Veľa teoretických príspevkov adlerovskej školy preniklo do psychologického myslenia, často bez uvedenia autora. L. Ellenberg (podľa Norcrossa a Prochasku, 1999, s. 357) dochádza k záveru, že „...nie je ľahké nájsť ďalšieho takého autora akým je Adler, od ktorého sme si toho všetci toľko požičali bez toho, aby sme si to priznali.“ Podobne M. White (podľa Nicolla, 2004), jeden z hlavných predstaviteľov naratívneho smeru, má názor „...že bude spravodlivé, ak v recenziách a kritikách sa bude zdôrazňovať, že myšlienky, o ktorých autor predpokladá, že sú nové, pochádzajú priamo od Adlera.“

Najnovšie formy spolupráce adlerovského terapeuta s klientom prebiehajú vo vymedzenom čase, pričom sa od dlhodobých stratégií prikláňajú ku krátkodobým, resp. k občasným, prerušovaným stratégiám. Sledujú terapeutický cieľ, ktorým má byť rozšírenie citu spolupatričnosti a akceptovanie rovnocennosti, prispievanie k blahu spoločnosti, zdravší a spokojnejší život. Postupne prechádzajú procesom, ktorý je v adlerovskom prístupe tvorený plynulým „tokom“ niekoľkých základných nadväzujúcich fáz (Stein, Edwards, 2003):

1. ustanovenie terapeutického vzťahu,
2. posudzovanie, analýza životného štýlu,
3. povzbudenie a klarifikácia,
4. interpretácia,
5. reorientácia životného štýlu,
6. meta-terapia.

V poradí druhá fáza – posudzovanie a hodnotenie – predstavuje v terapii kritický krok, pretože jej výsledky sú určujúce a od nich sa odvíja ďalší terapeutický postup. Cieľom posudzovania je vypracovanie komplexnej analýzy osobnostnej dynamiky klienta, ktorú A. Adler nazval *životným štýlom* (*style of life*). Životný štýl patrí medzi

štyri kľúčové koncepty Adlerovej individuálnej psychológie – **životný štýl, účelovosť, cit spolupatričnosti, sociálna začlenenosť** – a je nosným pojmom jeho teórie osobnosti (bližšie pozri Dreikurová–Fergusonová, 2005). Koncept reflektuje organizáciu osobnosti, jedinečnú kognitívnu schému, zjednocujúci systém spôsobov, akými klient rozmýšľa, cíti, koná, hovorí, ako zvláda svoje konflikty, ako riadi svoje vzťahy atď. Utvára sa v ohraničenom prostredí rodiny a najbližšieho okolia počas prvých rokov života, kedy sa dieťa s náramnou bystrosťou a pozornosťou snaží porozumieť životu a čo najúspešnejšie zvládnuť svoje vývinové úlohy, kedy dychtivo hľadá odpovede na kardinálne otázky: „*Kto som? Ako to tu funguje? Ako si tu mám nájsť svoje miesto?*“ a dospieva k fundamentálnym odpovediam: „*Ja som ... (Eudia sú ..., ženy sú..., muži sú...), Svet, život (osud) je..., a preto sa správam...*“.

Pod vplyvom minulých skúseností, zážitkov a vzťahov s významnými a dôležitými ľuďmi si formuluje vlastné presvedčenia o sebe (napríklad „*Som malý a slabý; Som hanblivý; Som slizký had, nikto ma nemá rád; Som pre ľudstvo spásou a božím darom*“), ďalej o svete a živote („*Svet je nepriateľské územie; Život je boj každého s každým; Osud je spravodlivý*“) a závery o schéme svojho správania („*Musím ostatných riadiť; Eudom nemôžem dôverovať; Vo všetkom musím byť dokonalý*“).

Práve v súvislosti s konceptom životného štýlu ako hlavnej organizácie osobnosti, ponímania človeka, vysvetľovania procesu utvárania základnej štruktúry, môžeme hovoriť o styčných bodoch adlerovskej a naratívnej psychoterapie.

Subjektívne apercepce

Obidva prístupy kladú dôraz na subjektívne apercepce, ktoré majú určujúci význam a vplyv na konanie človeka a na spôsoby, ktorými vníma a hodnotí svoje okolie. Objektívne udalosti sú podľa oboch prístupov modifikované aktívnymi subjektívnymi procesmi. A. Adler (1995, s. 8) hovorí: „*...nie sme schopní svojimi zmyslami prijímať skutočnosť, ale iba subjektívny obraz, odlesk vonkajšieho sveta,*“ a ďalej (tamže, s. 17), „*... nie sme ovplyvňovaní, skutočnosťami, ale svojou mienkou o skutočnostiach.*“ My dávame zmysel udalostiam a faktom, my rozhodujeme o tom, čomu a aký význam pripíšeme, čomu uveríme a čo si zapamätáme. K rovnakému názoru, aký vyjadril A. Adler v minulosti, sa vrátili naratívni psychoterapeuti, keď zdôrazňujú konštruovanie vlastnej reality („*...neexistuje objektívna realita.*“ – Norcross, Prochaska, 1999, s. 357). Realitu neodhafujeme, vytvárame si ju každý sám v sebe.

Individualita, tvorivá sila

V obidvoch prístupoch nachádzame analógie v zdôrazňovaní individuality človeka, ktorý si cez vlastné interpretácie a ciele formuje vlastný životný príbeh,

resp. vlastný životný štýl. Alfred Adler (1927) nám pripomína, že *každý jednotlivec reprezentuje jednak jednotnosť osobnosti a súčasne aj individuálne utváranie tejto jednotnosti*. Jeho odborná skúsenosť ho priviedla k presvedčeniu o slobodnej tvorivej energii človeka: „... v odlišnosti každého jedinca sa prejavuje vlastná tvorivosť dieťaťa...“ (Adler, 1995, s. 46). Záleží na nás, ako si vybudujeme vlastnú realitu, nie sú rozhodujúce okolnosti, ale my sami. „...Máme privilegované postavenie, sme čitateľom a zároveň i autorom textu vlastného života,“ píše J. C. Norcross a J. O. Prochaska (1999, s. 358). Hoci sme sa s dokončením definitívnej podoby svojich predstáv o svete, o sebe a ich význame poponáhľali vo veľmi útlom veku (5–7 rokov), ukončené majú tendenciu pretrvávať počas celého nášho života a dobre odolávať zmenám. Ich podstata je nevedomá a môže sa často zakladať na nesprávnych premisách. A. Adler (1927, s. 103) sa o deťoch totiž v tejto súvislosti vyslovil, že „...sú dobrými pozorovateľmi, ale slabými interpretátormi.“

Životné príbehy

Predstavitelia adlerovského aj naratívneho prístupu zastávajú spoločný názor, že osobnosť a jej identita sa konštituuje v sociálnych vzťahoch, buduje sa a uchováva „...v príbehoch, ktoré o sebe človek rozpráva sám alebo ich o ňom rozprávajú druhí“ (Hester, 2004, s. 339). Vybrané momenty života, udalosti dní alebo rokov, sa vykladajú v kratších alebo dlhších príhodách, viac alebo menej pútavých, ktoré majú svoj námet a dej. Terapeutická a poradenská práca potom spočíva v pozornom sledovaní a odkrývaní ich zjednocujúcej línie, ktorá sa zreteľne vinie všetkými príbehmi minulosti, ale objaví sa aj v nových, ktoré sa ešte len budú prezentovať v budúcnosti. Svoj život človek totiž organizuje podľa dopísaných scenárov a svojím správaním sprítomňuje repliky, ktoré mu ako samonapĺňajúce sa predpovede vždy znovu a znovu potvrdia jeho súkromné pravdy o živote. Mnohokrát zostanú posplietané do falošnej fabuly, točiacej sa opakovane v bludnom kruhu. Vo chvíli, keď klienti pocitujú problémy, „... strádať a prichádzajú do terapie, žijú v nesprávne vystavanom príbehu“ (Hester, 2004, s. 339). A. Adler (1995, s. 6) o tom píše podobne: „Čím väčšia chyba, tým väčší zmätok hrozí nositeľovi chybného životného štýlu.“ Príčina omylov spočíva v činnosti samotných klientov, ktorí zo svojich príbehov vylúčili dôležité časti vlastnej skúsenosti a ďalším odmietli pripísať význam v záujme zachovania continuity, aby štruktúra príbehu, ktorý raz vznikol a je „spečatený“, zostala neporušená.

Adlerovskí aj naratívni terapeuti sú spoločne presvedčení, že pamäť človeka je konštrukciou, ktorá si z nekonečnej pestrosti množstva prežitých udalostí vybaví len malý počet spomienok. A vyberie si práve také, ktoré sa zhodujú s jeho špecifickou psychickou tendenciou a rezonujú s jeho životnou situáciou. Z hľadiska reality sa preto spomienky často ukážu nepravdivé, chronologicky nepresné a tvorivo selektované

s ohľadom na zmysluplnú jednotnosť so životnými presvedčeniami klienta. A. Adler (1958, s. 74) tvrdí „...že nikdy nemôžu byť v rozpore so životným štýlom.“

Rovnocennosť

V súlade s hlavnými princípmi svojej teórie odmietol Alfred Adler nadradenú pozíciu lekára a svojich klientov nenechal v inferiornom postavení; bol známy svojou srdečnou náklonnosťou a ochotným prístupom. Hlboko presvedčený o škodlivosti nerovnocenného postavenia pre efektívnu liečbu nikdy nepodceňoval schopnosti klienta riešiť svoje problémy vlastnými silami. V protiklade k hierarchickému medicínskemu prístupu, v ktorom terapeut ako expert pomáha niekomu menej vzdelanému, uprednostnil voči klientom rešpekt a spoluprácu. V autoritatívnej spoločnosti, v ktorej žil, išlo o skutočne revolučnú zmenu, ktorá postupne ovplyvnila všetky psychologické školy.

Rovnocenný prístup v zmysle zásadnej podmienky utvárania vzťahu s klientom je ďalším styčným bodom medzi adlerovskou a naratívnu terapiou. „*Kolaboratívny duch terapie, ktorý predviedol Adler ... je srdcom naratívnej terapie*“ (Hester, 2004, s. 344). Adlerovskí aj naratívni terapeuti zaujímajú vo vzťahu ku klientom partnerskú pozíciu, kde sa klient stáva spoluautorom terapeutickej zmeny. Inokedy sa situujú do pozície „neznalého, nechápavého a nevediaceho“. Používajú originálny spôsob kladenia zvedavých otázok, čudujú sa a nechávajú si veci objasňovať dovtedy, kým klient sám poodhalí „závoj poznania“ a sám získa vhľad do svojej situácie. Klient je považovaný za „...*primárny zdroj múdrosti a vedomostí*“ (Hester, 2004, s. 344). Ak klient dospeje k vlastným interpretáciám svojho životného príbehu a sformuluje si alternatívy k doterajším chybným presvedčeniam, vyhládka, že aktívne prikróčí k zmenám, je oveľa reálnejšia. Ilustráciou takýchto „pátracích“ otázok terapeuta môžu byť napríklad tieto: „Čo ťa privádza k tomuto záveru, ktorý je natoľko odlišný od názoru...? Ak je to tak ako hovoríš, neviem si potom dosť dobre vysvetliť, čo si sledoval...? Rozmýšľam, o čo ti išlo, keď si spravil...? V ktorých situáciách sa prejavilo toto tvoje odhodlanie?“

Metódy a terapeutická zmena

Na skúmanie životného štýlu adlerovskí terapeuti vyvinuli a používajú mnoho exploratívnych postupov. Najznámejšou metódou sú *rané spomienky*, ale rovnako prínosnými a originálnymi sú *rozprávanie rodinných príbehov, príbehov o narodení, obľúbených rozprávok a básničiek z detstva, biblických podobenstiev* a pod. Na pozadí týchto príbehov si klienti sprítomňujú jedinečnú osobnú a subjektívnu minulosť, ktorá sformovala ich súkromno–logické vnímanie života, ich cieľ

a vzorec pevného zákona pohybu a uschovala ich v jedinečných sujetoch. Už sme spomínali, že nespokojnosť a prítomné prežívanie ťažkostí považujú adlerovskí aj naratívni terapeuti za funkciu príbehov, ktoré boli „napísané“ v minulosti. Príbehy ako subjektívne osobné a jedinečné reality sú prístupné zmenám. „*Minulosť sa dá zmeniť tak, že sa vytvorí nové rozprávania či príbehy*“ (Norcross, Prochaska, 1999, s. 357). Príbeh, ktorý klient predkladá, sa nedá nikdy považovať za úplný a konečný. Pozornosť sa preto venuje hľadaniu stratených častí, objavovaniu výnimiek, dopĺňajú sa fragmenty, ktoré sú síce súčasťou histórie klienta, ale z príbehu sú vynechané. „*V záplave týchto zásobníkov nevyrozprávaných a nepreskúmaných skúseností sú vždy alternatívne historiky, ktoré poukazujú na možnosti, kvality, nadanie a schopnosti jedinca, ktoré nevyšli na svetlo v problémovom príbehu*“ (Hester, 2004, s. 341). V trepezlivom kontakte s klientom sa terapeutická intervencia orientuje na podporu, povzbudenie a posilnenie novoobjavených pozitívnych aspektov, tzv. silných stránok klienta a ich vtelenie do náhradných pravdivejších a oslobodzujúcich príbehov. Súčasne „blednú“ problémové témy starých príbehov. Ako sa postupne darí meniť príbeh, mení sa aj klient a naopak, ako sa v priebehu psychoterapie mení klient, tak sa tiež mení odkaz jeho príbehu. Miera, do akej sa príbehy menia, je dôležitou indikáciou miery, do akej sa mení životný štýl. V priebehu dekonštrukcie si klient postupne uvedomí, nakoľko jeho príbeh vznikol na základe chybných interpretácií udalostí, dominantných príbehov v jeho rodine a v spoločnosti, názorov a podmienok, ktoré boli často vyžadujúce, obmedzujúce alebo naopak hýčkajúce. Prerozprávanie príbehu pomáha klientovi vnímať veci a seba samého z rôznych uhlov pohľadu. Pomocou utvárania nových významov toho, kto sme, kým sme boli a kým sa môžeme stať, sa v terapii dosahujú unikátne a nečakané výsledky. Ak začneme vnímať meniacu sa minulosť, môžeme tiež začať vnímať možnosti ako zmeniť budúcnosť. Potrebujeme prijať slobodu a zodpovednosť za autorstvo svojho nového románu – svojej novej existencie. Na rekonštrukciu obrazu sveta a vlastného ja nie je v žiadnom veku príliš neskoro.

Rané spomienky

Rané spomienky sú skvostné miniatúry, v ktorých je ukrytá metafora nášho života. Predstavujú pohnútky a koncepty života klienta, ktorý sa rozpamätáva na konkrétne udalosti z detstva. Psychoterapeut vyškolený v adlerovskej terapii je schopný odhaliť v nich spôsoby, ktorými sa vyformoval vzorec vystihujúci „príbeh života“ (Dreikurová–Fergusonová, 2005). W. G. Nicoll a M. A. Nicoll (2004) poskytujú návod, ako so spomienkami pracovať.

– *Vráťte sa v spomienkach do svojej minulosti tak ďaleko, ako môžete a spomeňte si na niečo, čo sa vám **jedenkrát** prihodilo (povedzte do veku 8–9 rokov)!*

– *Koľko ste mali rokov?*

– *Ktorá časť príbehu vystupuje do popredia? Keby ste si celú spomienku prehrávali vo svojej pamäti ako film a naraz ho zastavili, ktorý obraz by ste videli najjasnejšie?*

– *Čo cítite, ak ste v strede časti, ktorú vidíte najzreteľnejšie? Aké sú vaše reakcie?*

– *Psychoterapeut opakuje uvedené otázky, kým nezíska aspoň 3 až 12 raných spomienok.*

Príbehy o narodení

Cieľom ďalšej exploratívnej metódy – príbehu o narodení – je získať subjektívny obraz o veľmi citlivom období života a poskytnúť príležitosť analyzovať ho vo vzťahu k vlastným presvedčeniam. Všetky správy alebo predstavy o rodinných pomeroch, do ktorých sme sa narodili, o snoch, konfliktoch a stresoch v rodine, o matkinom tehotenstve, očakávaniach a reakciách na príchod dieťaťa sú psychologicky veľmi významné. Je veľký rozdiel, či náš príchod na svet bol prekvapením, nehodou, náhodou, požehnaním alebo zázrakom, či sme mali byť chlapec alebo dievča, či sme sa narodili načas, predčasne alebo nás matka prenášala, či bol pôrod ľahký alebo komplikovaný, aké, po kom a kto nám vyberal meno. Citlivo v nás rezonujú rodičovské výroky ako napríklad: „*Na nikoho si sa nepodobal/a. Bol/a si menšia ako tvoja sestra. Horšie si jedol/a, neskôr začal/a chodiť na nočník. Po tvojom narodení som už nikdy nechcela mať deti!*“ Sú to odkazy, ktorými sme dodnes ovplyvňovaní. Je nutné odhaliť ich a uvedomiť si, že nepracujeme s faktami, že ide len o spomienky, ktoré sú často skreslené, o naše domnienky a interpretácie, o fikciu, o príbeh, z ktorého je treba vytvoriť nový príbeh. Niekedy si stačí iba overiť skutočnosti, inokedy treba zmeniť uhol pohľadu. Na čo sa môže psychoterapeut pýtať, uvádza M. Balla (2004):

– *Čo viete alebo sa domnievate o svojom narodení, napríklad: deň/noc, kto bol prítomný, pôrod, vaše meno (dôvody výberu), očakávania voči vám, reakcie súrodencov, starých rodičov, rodičov?*

– *Aké ste dostali informácie, správy, týkajúce sa vás ako novorodenca? (Akí ste boli?)*

– *Aké súvislosti môžete nájsť medzi správami o vašom narodení a ranom živote, ktoré ste počuli alebo sa o nich domnievate, a vašim životom dnes?*

– *Aké rodové odkazy sú prítomné vo vašom príbehu o narodení?*

Uvedené metódy sú veľmi jednoduché, nevyžadujú žiadne špeciálne prostriedky ani techniku. Ak však majú poskytnúť terapeutický efekt, je nevyhnutné dobre poznať ich teoretické pozadie, osvojiť si ich správne používanie, získať spôsobilosť facilitovať klientovu produkciu a vedieť analyzovať a syntetizovať získané informácie. Nie metóda, ale porozumenie a výstižné uchopenie „životného kréda“ nášho klienta sú nástrojmi zmeny. Mechanické neprofesionálne použitie nebude mať pozitívny účinok

a znehodnotí metódu aj úsilie. „*Naratívna terapia sa môže od Adlera naučiť transformovať potenciál raných spomienok...*“ a na oplátku „...*obohatiť Adlerovu pioniersku prácu metódami hľadania alternatívnych príbehov k tomu, ktorý v klientovom živote dominuje*“ (Hester, 2004, s. 338).

Špecifiká detského klienta

Prácu s detským klientom, hľadanie porozumenia problémom detstva a výber najvhodnejších intervencií je nutné vnímať v celej ich zložitej komplexnosti. V psychologickej praxi sa opakovane ukazuje, že všetky otázky, ktoré treba v tejto súvislosti zodpovedať, sa zoskupujú do niekoľkých ucelených okruhov. V prvom rade ide o zacielenie terapie. Treba zvážiť, či klientom bude dieťa, rodič/čia, dieťa a rodič/čia alebo rodina. Dnes snáď netreba obzvlášť obhajovať poznanie, že dieťa nie sme schopní mimo prostredia, v ktorom žije a rastie, úplne pochopiť ani mu účinne pomôcť. „*Veľa štúdií potvrdilo veľmi silné prepojenie medzi psychologickou pohodou detí a charakteristikami ich širšieho kontextu*“ (Fauber et al., podľa Downeyho, 1996, s. 313). A. Adler si bol tejto pravdy vedomý už v 20. rokoch minulého storočia, keď zakladal detské kliniky a angažoval sa v školskom reformnom hnutí, keď rozvíjal svoje priekopnícke koncepty sociálneho citu, sociálneho začlenenia, rodinnej konštelácie, rodinnej atmosféry a súrodeneckého poradia. V prípade, že blízki dieťaťa nechcú alebo nedokážu vidieť problém vo vzájomných vzťahoch a prepojeniach, zostáva využitelnou alternatívou aj individuálna práca s dieťaťom.

Ďalšou oblasťou, ktorou sa detský psychológ musí zaoberať, je výber najefektívnejšieho terapeutického prístupu z početných a rôznorodých metód a techník, ktoré má k dispozícii a ktorými sa podujme zmierniť alebo odstrániť ťažkosti dieťaťa a facilitovať jeho pozitívny rast. Zvažovanie správnych rozhodnutí súvisí s posledným súborom otázok, ktoré sa pýtajú na dosiahnutý stupeň vývinu dieťaťa. Vývinová perspektíva je v práci s deťmi určujúca. Deti vnímame v termínoch ich vývinových zdrojov, typu temperamentu a osobných skúseností. Tiež je však nutné uvedomovať si, že „...*vývinový profil každého dieťaťa je jedinečný...*“ a že až keď ho poznáme „...*môžeme zvážiť, ktorá terapeutická metóda bude najvhodnejšia vzhľadom na vývinovú kapacitu dieťaťa*“ (Downey, 1996, s. 320).

V terapeuticko–poradenskom procese sa opierame o schopnosť klientov „...*učiniť svoje správanie, myšlienky a pocity subjektom osobného skúmania*“ (Downey, 1996, s. 311). Schopnosť sebareflexie sa však u detí vyvíja len postupne, je akcelerovaná alebo spomalená biologickým, sociálnym a kognitívnym zrením. V tejto súvislosti sa adlerovské a naratívne používanie koncepcie životných príbehov javí v terapii detí veľmi prístupné. Vhodným spôsobom nadviazania kontaktu s najmenšími deťmi, ktoré potrebujú zažiť primárny vzťah pozitívnej citovej väzby úzko spojenej s pocitom

bezpečia, stability a istoty, je príbeh, najlepšie rozprávkový. Cez bránu fantázie nám deti dovoľia vstúpiť do ich sveta a tam sú pripravené stretnúť sa s príbehmi, ktoré im inscenujeme podľa charakteru ich ťažkostí. Prežívajú osudy hrdinov, identifikujú sa s nimi a integrujú si ich životnú skúsenosť do vlastnej súkromnej logiky. Intuitívne nachádzajú skryté odkazy príbehov, ktoré im slúžia ako vodidlo pri zvládaní požiadaviek vonkajšieho sveta. Neskôr môžu rozprávky sami tvoriť, obsadiť hlavnú postavu a rozohrať vlastný príbeh. Ten môže splniť úlohu diagnostického nástroja, ale aj korektívnej skúsenosti. Obrazná forma príbehov, ktorá zodpovedá detskému spôsobu postihovania reality, a metaforický jazyk, ktorý je blízky detskému mysleniu, umožnia deťom zažívať pocit osobnej kompetencie a posilniť svoje sebaocenenie. S vývinom schopnosti sebamonitorovania, sebakontroly a s nárastom kognitívnej kapacity sa možnosti práce s deským klientom prostredníctvom životných príbehov (vlastných alebo druhých) znásobujú. Komplikovanejšia situácia nastáva v práci s adolescentmi, ktorých vzťah k dospelým je v tomto období značne ambivalentný, a ktorí si svoju krehkú identitu, intimitu a autonómiu snažia chrániť a utajovať. Najčastejšie prichádzajú na terapiu nedobrovoľne, a tak je v prvom rade potrebné motivovať ich, vzbudiť záujem o terapeutické ciele a postarať sa o to, aby stretnutia s terapeutom boli atraktívne. Osvedčuje sa priblížiť sa k nim životnými príbehmi, o ktorých počúvajú v textoch obľúbených pesničiek a populárnych hudobných skladieb, ktoré videli vo filmových novinkách a trhákoch, prečítali si v knihách, hrajú v počítačových hrách a podobne. Rôzne formy metód konceptu životného príbehu „...ponúkajú deťom skúsenosti, ktoré pôsobia primárne cez emocionálne, pravoemisférové alebo nevedomé procesy. Skúsenosti vyvolané použitím hrovej terapie, metafor a analógií sa môžu využiť ako premostenia obmedzení vedomých, logických, kognitívnych vývinových kapacít“ (Downey, 1996, s. 320).

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1927. Understanding human nature. Oxford : Oneworld Publications.
- ADLER, A. 1958. What life should mean to you. New York : Dutton, Capricorn Books.
- ADLER, A. 1995. Smysl života. Praha : Práh, 146 s. ISBN 80-858009-34-6.
- BALLA, M. 2004. Use of birth stories and gender. Ottawa : Adlerian Counseling and Consulting.
- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Prvé vydanie. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 42 s. ISBN 80-969264-7-0.
- DOWNEY, J. 1996. Psychological counselling of children and young people. In: WOOLFE, R. – DRYDEN, W. (Eds.): Handbook of counselling psychology. First published. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, p. 308-333. ISBN 0-8038-8992-X.
- HESTER, L. R. 2004. Early memory and narrative therapy. Journal of Individual Psychology, vol. 60, no. 4, p. 338-347.
- NICOLL, W. G. 2004. Úvod do adlerovskej psychoterapie. Teória a analýza životného štýlu. Handout z 1. stretnutia I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra–Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť, 36 s.

- NICOLL, W. G. – NICOLL, M. A. 2004. Procesy a techniky v adlerovskom poradenstve a psychoterapii. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 32 s.
- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. O. 1999. Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi. Praha : Grada, 479 s. ISBN 80-7169-766-4.
- STEIN, T. H. – EDWARDS, E. M. 2003. Adlerian psychotherapy. In: HERSEN, M. – SLEDGE, H. W. (Eds.): The Encyclopedia of psychotherapy. Elsevier Science, p. 23-31.
- WOOLFE, R. – DRYDEN, W. (Eds.). 1996. Handbook of counselling psychology. First published. London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 662 p. ISBN 0-8038-8992-X.

Súhrn: Paralely vo vnímaní osobnostnej štruktúry a dynamiky človeka klasickou adlerovskou teóriou a nedávno akreditovaným naratívnyim prístupom sú pozoruhodné. Pôvodné myšlienky Alfreda Adlera predpovedajú kľúčové princípy naratívnej koncepcie. V príspevku sa autorka podujala špecifikovať podobnosti obidvoch prístupov so zreteľom na význam životných príbehov a subjektívnych apercpcií života pri vytváraní obrazu o sebe a o svete v psychoterapeutickej a poradenskej práci s klientmi. Charakter prežívania prítomnosti sa stáva funkciou osobných príbehov, ktoré sme si skonštruovali v minulosti.

Kľúčové slová: adlerovská psychoterapia, naratívna terapia, životný štýl, životný príbeh, detský klient

PhDr. Katarína LUDROVSKÁ je vedeckou pracovníčkou katedry psychológie FFUK v Bratislave. K jej odborným záujmom patrí poradenská psychológia, psychoterapia, adlerovská psychoterapia a poradenstvo a celoživotná vývinová psychológia.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, **42**, 2007, č. 1-2, s. 137–150.

ZVLÁDANIE NEVHODNÉHO SPRÁVANIA DIEŤAŤA POMOCOU ADLEROVSKÉHO PRÍSTUPU

ALENA DRAHOŠOVÁ

Pedagogicko-psychologická poradňa, Pezinok

COPING WITH INADEQUATE CHILD BEHAVIOR BY MEANS OF THE ADLER APPROACH

Abstract: The article starts with characterization of four types of inadequate behavior, which were postulated by A. Adler's psychological theory. It describes techniques of its analysis and possible influencing. Case studies of two boys document that, as a consequence of inadequate parental education, the use of incompetence, i.e. avoiding failures as an inadequate goal of child behavior can occur.

Key words: inadequate behavior, goals of inadequate behavior, logical consequences of avoiding failures

Jedným z najvýznamnejších presvedčení v západných kultúrach bol pojem prvotného hriechu. Tento hriech, ktorý Adam spáchal v raji, sa prenáša z generácie na generáciu, takže človek sa vinný z hriechu už rodí. Preto sa v najextrémnejších prípadoch náboženskej praxe s deťmi zaobchádzalo veľmi prísne, často až brutálne. Hry sa pokladali za frivolné, práca a hodiny štúdia boli úmyselne dlhé, ťažké a bolestné. Prevládal názor, že mozog je len sval a preto sa musí posilňovať dlhými hodinami drilu a cvičení.

Ako uvádza R. Dreikurs (1997), azda ako prvý spochybnil túto hodnotu prevládajúcich metód vo výchove detí J. J. Rousseau vo svojom kontroverznom diele Emil z roku 1762. V ňom odsúdil najmä pojem prvotného hriechu. Tvrdil, že drsnosť a rigidita vo výchove vedú skôr k brutalizovaniu detí, než k formovaniu normálnej

ľudskej bytosti. Výučba by mala byť prispôsobená potrebám žiaka a mala by korelovať s jeho normálnym vývinom. Detstvo by malo byť šťastné. Slová ako poslúchať a prikazovať by sa mali vylúčiť z detského slovníka. Avšak napriek filozofickému prevratu, ktorý jeho názory vyvolali, J. J. Rousseau len veľmi málo ovplyvnil súdobé výchovné zvyky a spôsoby.

Základ revolúcie v metódach výchovy a výučby detí položili podľa R. Dreikursa (1997) na konci minulého storočia traja muži. Francúz A. Binet zistil, že deti z nízkej socioekonomickej vrstvy majú rovnakú inteligenciu ako deti z vyššej vrstvy. Vo Viedni S. Freud skompletizoval základy svojej psychoanalytickej teórie. John Dewey zasa položil základy progresívnych metód výchovy. Najsilnejší sa zdá vplyv Johna Deweya, ktorý nám priblížil myšlienku skutočnej rovnocennosti tak, ako nikto predtým.

Ako ďalší zachytil túto výzvu A. Adler, no jeho myšlienky boli počiatku zatienené vzrušujúcimi Freudovými teóriami. Aj neskôr stáli v úzadí, lebo pozornosť sa upriamila na vznik opozície, ktorá bojovala proti extrémom a chybám Freudovej koncepcie psychológie výchovy. A. Adler zavrhol autokratické metódy výchovy detí, no súčasne sa postavil aj proti extrému podnecovanému Freudovými nasledovníkmi, že všetko, čo dieťa potrebuje, je láska. Neustály dôraz na detskú potrebu lásky a akceptovania vedie k nebezpečnému stupňu detskej slabosti a submisie. A. Adler videl podstatu výchovy v spolupráci, nie v povohnosti. Zdôrazňoval, že spolupráca sa nevytvorí bez akceptovania a prijatia zodpovednosti. Správanie je závislé od okolia a prostredia, v ktorom človek žije. Niektoré druhy správania sú naučené a odpozorované od okolia, modelom sú často blízke osoby, s ktorými sa jedinec stretáva najčastejšie. Správanie má svoj cieľ alebo účel. Účelové správanie sa veľmi jasne formuje najmä u detí. Adlerovská teória vysvetľuje ciele nevhodného detského správania. Slovo nevhodné alebo chybné sa tu používa preto, že dieťa má nesprávny názor, že tieto ciele musí dosahovať, aby získalo určitú dôležitosť. Rudolf Dreikurs (podľa Waltona, 2002) opísal štyri ciele chybného správania. Sú to *pozornosť, moc, odplata a neadekvátnosť*.

Pozornosť. Cieľom takéhoto správania je predovšetkým získať si pozornosť dospelého, alebo snaha dosiahnuť nejaké zvláštne zaobchádzanie. Dieťa nám týmto dáva najavo, že sa môže vhodne správať iba vtedy, keď si ho budeme všímať.

Základným princípom pri práci s takýmto dieťaťom je nevenovať mu pozornosť práve vtedy, keď ju vyžaduje; nie je vhodné poskytovať mu zvláštne zaobchádzanie. Pozornosť je treba na dieťa sústrediť vtedy, keď ju nevyžaduje. Je vhodné všimnúť si, keď robí niečo pozitívne.

Sila. Pri takomto správaní dieťa demonštruje svoju silu, potrebuje sa cítiť nadradené, má pocit, že dospelí s ním budú počítať iba vtedy, keď bude dominantné a bude robiť všetko po svojom, alebo keď sa dokáže postarať o to, aby ostatní nedominovali nad ním a k ničomu ho nenútili. Základným princípom intervencie pri takomto type nevhodného správania je vyhnúť sa boju o moc, je vhodné elegantne uniknúť. Dospelí

sa môžu pokúsiť porozprávať sa s dieťaťom o nevhodnom správaní neskôr. Je dobré určiť dôsledky, ktoré je naďalej nutné dodržiavať.

Odplata. Dieťa sa správa hlučne, často kope, bije sa, kričí, dáva najavo predovšetkým to, že ho nikto nemá rád, lebo nemá moc, má pocit, že dospelí s ním počítajú iba vtedy, keď dokáže zraniť ostatných tak, ako sa samo cíti zranené. Základným princípom pri riešení takéhoto správania je vyhnúť sa pokúšaniu odplácať sa! Je vhodné dať moc dieťaťu vtedy, keď to prináša pozitíva. Je nutné pomôcť dieťaťu zapájať sa do spoločnosti. Veľmi vhodným riešením je zamerať sa na jeho silné stránky.

Nekompetentnosť. V tomto prípade deti chcú, aby ich ostali ľudia brali ako neschopných, chudáčikov, ktorí nedokážu nič samostatne vyriešiť. Vzdávajú sa už skôr, ako sa vôbec pustia do nejakej práce. Jedným zo spôsobov, akým dieťa demonštruje takéto správanie je, že sa nezapája do činnosti v škole, chodíva aj poza školu. Práca s takýmto neadekvátnym správaním je veľmi ťažká, pretože dieťa sa už dopredu vzdáva a je veľmi ťažké zapojiť ho do akejkoľvek činnosti a spolupráce. Preto je nutné zamerať sa na jeho silné stránky, treba dieťaťu neustále dôverovať a nevzdávať sa pri neúspechoch, ale je nutné všímať si každú, i maličkú zmenu.

Stratégie a techniky analýzy nevhodného správania

Pri analyzovaní klientovho problému sa poradca pokúša získať podrobný behaviorálny opis toho, ako problém vznikol, v ktorých konkrétnych situáciách sa prejavuje a kto všetko je do neho zapojený. Poradca smeruje klienta pri opisovaní jeho ťažkosťí preč od používania slovies ako „byť“, „mať“, „zapríčiniť“ a orientuje ho smerom k slovám označujúcim priebeh deja (t.j. čo klient v skutočnosti robí, keď sa problémová situácia vyskytne, a ako ostatní reagujú na jeho správanie).

Dôležitú úlohu zohráva najmä *analýza správania dospelých členov rodiny*, resp. ich reakcií a postojov voči dieťaťu. Ako uvádza A. Milliren (2006), pre adlerovský prístup sú vhodné viaceré stratégie; samozrejme, že každý terapeut či poradenský psychológ ich musí prispôbiť svojmu osobnému štýlu, ale popri tom zachovať podstatu techniky.

Uvedieme niekoľko techník, ktoré opisuje A. Milliren:

Vyhnutie sa „faktofílii“ – prázdnemu rečneniu. Klient často rozpráva o veciach, ktoré skôr odbočujú a zavádzajú. Takto sa veľmi často správajú rodičia, ktorí sa boja odhalenia vlastnej chyby, myslia si, že problémové je dieťa a jeho treba zmeniť. Terapeut sa môže chytiť do pasce, keď si myslí, že všetky detaily sú dôležité, ale vedie to skôr k tomu, že sa zameriava na povrchnosti namiesto odhalenia podstaty psychologického pohybu osoby.

Kladenie otázok s určitým zámerom. Je to forma „hypotetického testovania“, v ktorom už terapeut má v mysli svoj „odhad“ podstaty odpovede.

Využívanie otvorených otázok, ktoré vedú k dodatočným informáciám. Pri robení záverov sa často využíva náhodná metóda odhadovania. Ak sa však terapeut nechce chytiť do pasce vlastných záverov a hypotéz, môže ponúknuť dve alebo viac možných vysvetlení a hľadať ich overenie.

Hľadanie vzorov. Vďaka holistickej podstate individua sa všetky aspekty osoby interpretujú určitým spôsobom. Pokúšame sa zistiť, ako sa jedna časť informácie hodí do celistvosti, na základe ktorej sa osoba istým spôsobom správa.

Rozlišovanie medzi logickou a psychologickou interpretáciou. Sústreďujeme sa na psychologický pohyb jednotlivca. Stáva sa, že logické vysvetlenie správania nie je vysvetlením z hľadiska klientovho chápania sveta. Napríklad, ak dieťa chce byť najhoršie v správaní, môže to byť práve vyjadrením úsilia byť najlepším.

Načúvanie malým veciam, ktoré klient vysloví, lebo tie môžu viesť k významnejším oblastiam skúmania. Keď ostaneme uväznení v obsahu a detailoch klientovho príbehu, pracujeme s „tunelovým pohľadom do budúcnosti“, a vtedy je veľmi ľahké prepásť malé zrnká informácií, ktoré jedine dávajú zmysel v celkovom obraze problému.

Všímanie si spôsobu klientovej prezentácie informácií. Monológ môže poskytnúť viac informácií ako dialóg. A. Adler odporúča sledovať klientove nohy, pretože klient často súhlasí svojimi ústami, ale jeho nohy hovoria pravý opak. Pokračujeme v rozmýšľaní o tom, ako všetko, čo sme sa dozvedeli o klientovi, spolu súvisí.

Prerušenie klientovej výpovede. Nemusíme mať obavy prerušiť klienta. Úlohou terapeuta je totiž sledovať proces, riadiť ho. Musíme počítať aj s tým, že klient už nemusí na ďalšie stretnutie prísť, preto nič, čo môžeme urobiť dnes, neodkladáme sa budúce stretnutie.

Preskúmanie rodinnej konštelácie. Cieľom terapeuta je pomôcť klientovi pochopiť, prečo sa správa práve takto. Najlepšie je začať skúmaním rodinnej konštelácie, pretože to pre klienta predstavuje minimálne ohrozenie a neoddeľuje ho to od vlastných problémov.

Analýza raných spomienok (ak je klientom adolescent, je možné túto techniku použiť). Rané spomienky sú zážitky, ktoré si jedinec vie predstaviť ako mentálne obrazy, alebo ako konkrétne ohraničené zmyslové spomienky. Nazeráme na ne dynamicky, to znamená, že vybavenie si a rozpamätávanie je súčasťou aktivity, ktorej historická validita je irelevantná, a preto v ponímaní individuálnej psychológie sú rané spomienky zrkadlom súčasných presvedčení, hodnotení, postojov a skreslení.

Analýza rodinnej atmosféry, ktorá odráža vzťahy medzi rodičmi. Môžeme ju chápať aj ako klímu domácnosti, ktorú si človek zapamätá na základe svojich vnemov a zážitkov z detstva. Možno ju opísať rôznymi prívlastkami: slnečná, teplá, pokojná, búrlivá, ohrozujúca a pod. Subjektívne hodnotenia, týkajúce sa rodinnej atmosféry, sú úsudkami, ku ktorým dieťa v ranom detstve v čase, kedy si formovalo základné presvedčenia o sebe, ostaných a svete, dospelo. Preto sa tieto hodnotenia stávajú

významnými prvkami v jeho skreslených apercepciách a očakávaniach toho, čo život poskytuje a vyžaduje.

Aplikácia konceptu „rodových línií“, ktorú rozvinuli R. L. Powers a J. Griffith. Tieto rodové línie objasňujú niektoré modely správania dieťaťa, resp. objasňujú názory o maskulinite a feminite – čo znamená pre jedinca byť mužom a ženou. Rodové línie tvoria časť jeho súkromnej logiky a nie sú zvyčajne dostupné jeho vedomiu. Dieťa verí, že muži sú ako jeho otec alebo sa od neho líšia a všetky ženy sú ako jeho matka alebo sa od nej odlišujú. Dieťa si ako rolový model (buď pozitívny alebo negatívny) môže vybrať otca alebo matku.

Opis bežného dňa alebo opis typických činností. Terapeut ide krok po kroku, hľadá v opisoch konkrétne interakčné vzorce. Sleduje typický štýl rodičovstva, sleduje príklady pozitívneho a efektívneho rodičovstva a posilňuje nimi rodičov.

Rozhovor o tom, kedy sa podobná situácia vyskytla a ako ju v tom momente riešili, je rovnako jednou z overených možností na zisťovanie správania celej rodiny. Terapeut zisťuje, kto ďalší je prípadne zapojený do problému a ako sa dané osoby vtedy cítili. Jednou z odporúčaných otázok je: „Čo by sa zmenilo, keby váš problém neexistoval?“

Opísané techniky a stratégie nám pomáhajú odhaliť príčiny nevhodného správania dieťaťa. Každá ľudská bytosť má cieľ niekam patriť, mať svoje miesto. Deti, ktoré považujú samy seba za neschopné dosiahnuť tento cieľ spoločensky prospešným spôsobom spolupráce a prispievania, môžu vo svojom úsilí patriť vyvinúť už spomínané chybné ciele. Po určení a odhalení problému je ďalším krokom práve facilitácia zmeny, resp. prerámcovanie, premenovanie problému. Najvýznamnejšou charakteristikou celého adlerovského poradenstva je, že je to proces *spoločného* hľadania.

Stratégie a techniky facilitácie zmeny

Proces zmeny začína tým, že pomáhame klientovi pozrieť sa na jeho problém z odlišnej perspektívy, pripísať jeho súčasnej situácii iný význam. Tento proces uľahčuje nové zameranie skrytých pravidiel interakcie klienta, narúša cyklus, v ktorom sa problému darilo prežívať, a pripraví klienta na to, aby bol schopný riešiť svoj súčasný problém pomocou nových vzorcov správania. Tento krok je kľúčom ku zmene a tak je centrálnym pre proces krátkodobej psychoterapie.

William G. Nicoll (2004b) opisuje niektoré z techník na reorientáciu. Je to napríklad *pozitívne stopovanie*, čo znamená, že terapeut kladie rodičom otázky zamerané na pozitíva ich dieťaťa (napríklad: „Ktoré veci vaše dieťa robí tak, že by ste ich chceli vidieť častejšie?“). Inou z možností je tzv. *pretváranie rámca*, čo znamená, že terapeut posunie rodiča–klienta od medicínskeho alebo moralistického rámca pri vysvetľovaní problému k vzťahovému rámcu. Rovnako dôležitou súčasťou nasmerovania je

spôsob a tón, akým treba s rodičom či klientom pracovať. Humor pomôže klientovi vidieť pozitívny, zábavný aspekt jeho súčasných symptómov, mení klientovo napätie a negatívne pôsobenie a poskytuje mu emočný dištanc od problému. *Identifikovaním skrytých zdrojov* pomôže terapeut rodičovi uvedomiť si vlastné schopnosti, zručnosti, silné stránky, ktoré úspešne používal v minulosti, alebo ktoré sú dostupné a môžu mu pomôcť, a ktoré zatiaľ pri riešení situácie nepoužil. Tzv. *tvorivé nepochopenie* zase zaradí terapeuta tak trochu do podriadenej pozície a prezentovaním svojho zmätku pomáha klientovi objavovať iné dimenzie problému. Obdobným je i *aktívne čudovanie sa*, ktorým terapeut ponúka hypotézy, nápady, o ktorých stojí za to rozmýšľať, a vedie tak rodiča k tomu, aby bral do úvahy rozličné aspekty súčasného problému.

Ako ďalej uvádza William G. Nicoll (tamtiež), pri vytváraní zmien je vhodné zadať nejaké odporúčania na doma, v ktorých terapeut samozrejme odhaduje motiváciu a demotiváciu rodičov. Pripraví konkrétne a praktické odporúčania, pri ktorých je nutné zdôrazniť, že treba pracovať na jednom probléme v tom istom čase. Pri terapeutickom procese však platí pravidlo, že veci sa môžu predtým, ako sa zlepšia, zhoršiť. Na nasledujúcom stretnutí sa tieto konkrétne úlohy kontrolujú a vyhodnocuje sa pokrok.

Keď sa deti vychovávajú tak, aby sa učili poznávať prirodzené dôsledky svojho vlastného správania, ako i správania iných ľudí, má to dlhodobé pozitívne účinky s ďalekosiahlymi implikáciami. Toto potvrdzuje i E. Dreikurová–Fergusonová (2005) a ďalej dodáva, že keď človek pozná dôsledky svojho správania, môže sa efektívne rozhodovať. Predvídanie vzťahov príčiny a následku v ľudskom správaní pomáha človeku dôverovať vlastnému úsudku a chcieť niesť zodpovednosť za vlastné konanie. Ak deti pochopia, aké účinky má ich správanie na druhých, a keď si uvedomia, aké dôsledky vyplývajú z ich rozhodnutí, pravdepodobne získajú perspektívu, ktorá im umožní rozoznávať v medziľudských vzťahoch poriadok či vzor. Adlerovská psychoterapia zdôrazňuje prirodzené a logické dôsledky správania v medziľudských vzťahoch, a nie autoritatívnu kontrolu výsledkov. Povzbudzujeme rodičov, aby pri výchove detí využívali demokratické metódy, ktoré učia deti, ako sa môžu zúčastňovať na rozhodovaní. Tento spôsob dávania a brania nielenže pomáha dieťaťu uvedomovať si vlastnú hodnotu ako člena domácnosti, ktorý k niečomu prispieva, ale tiež ho učí predvídať výsledky, uvedomovať si svoje plány a rozhodnutia a nachádzať účinné spôsoby, ako modifikovať svoje správanie.

Adlerovci zdôrazňujú povzbudzovanie namiesto odmien, pretože efektívne učenie vyžaduje, aby si jedinec uvedomoval a využíval svoje vlastné sily. Povzbudzovanie podporuje rast odvahy, zatiaľ čo odmenou sa mení konkrétne správanie len v danej chvíli. Ak odmeňujeme jedinca za dobré správanie, učíme ho, že viac závisí od vonkajšieho prostredia, než od dôvery vo svoj úsudok a silu. Adlerovské metódy výcviku, poradenstva a výchovy zdôrazňujú používanie povzbudzovania namiesto odmien a logických a prirodzených dôsledkov namiesto trestov. Tieto

metódy sú aplikovateľné rovnako doma ako v škole. Sú súčasťou demokratického procesu interakcie s inými a sú založené na rešpektovaní jedinca. Metóda logických dôsledkov je najúčinnějšía vtedy, keď pôvodným cieľom dieťaťa bolo vyvolať pozornosť. V prípade sily alebo odplaty je dieťa príliš zamestnané potvrdzovaním svojej nadradenosti nad dospelými a často sa nestará o to, aké dôsledky jeho čin spôsobí (Dreikurs, 1997).

Logické dôsledky správania dieťaťa, na rozdiel od prirodzených dôsledkov, upravuje rodič. Treba ich však jednoznačne odlíšiť od trestu. R. Dreikurs (tamtiež) uvádza päť špecifických kritérií tohto odlíšenia:

1. *Logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, zatiaľ čo trest vyjadruje silu osobnej autority.* Pri správnom pochopení môže byť pojem sociálneho poriadku veľmi užitočný pre dospelých, keď pomáhajú dieťaťu uskutočňovať výsledky jeho konania. Sociálny poriadok reprezentuje pravidlá, ktoré sa musia naučiť všetky živé bytosti, aby v spoločnosti mohli bezproblémovo žiť. Mnohé z nich môžu mať čisto kultúrnu povahu, iné sú také univerzálne, že prekračujú hranice špecifickej spoločnosti. Snáď jedno z najvšeobecnejšie akceptovaných neosobných pravidiel sociálneho poriadku je používanie času. Dieťa, ktoré sa vonku hrá a príde neskoro na večeru, rodičia obyčajne vyhrešia a možno dokonca zbijú. V tomto prípade by bolo vhodným logickým dôsledkom, keby matka nabrala jedlo na tanier a dala dieťaťu jesť keď príde, ak ostatní členovia rodiny ešte nedojedli. Ak však večera už skončila a dieťa ešte neprišlo, mali by umyť riad a dieťa by ostalo bez večere. Iný príklad: Dieťa, ktoré si nestihlo poupratovať svoju izbu, sa musí zriecť sledovania svojho obľúbeného televízneho programu, kým svoju úlohu nedokončí. Sociálny poriadok takto reprezentuje základ pravidiel, ktoré platia na neosobnej úrovni a musia sa ich naučiť aj deti.
2. *Logický dôsledok sa logicky vzťahuje na správanie, trest zriedkakedy.* Často sa ukladá ľubovoľne. Dieťa však musí jasne vidieť vzťah medzi svojím konaním a jeho výsledkom. Príklad: na ihrisku sa dve deti bijú a nezapájajú sa do skupinovej hry svojich spolužiakov. Učiteľka im prikáže, aby si na zvyšok času sadli na lavičku. Vo väčšine prípadov deti nepostrehnú správny zámer učiteľky a jej príkaz budú považovať za formu trestu. Bolo by lepšie, keby učiteľka pokojne povedala: „Vidím, že sa nechcete hrať ako ostatní. Tak si potom, prosím, sadnite na lavičku, kým nebudete mať pocit, že ste ochotní zapojiť sa do hry.“ Takto sa učiteľka preniesla z autoritatívnej roly do roly vzťahujúcej sa k ich správaniu a ukázala im, že návrat do skupiny je možný, ak svoje správanie zmenia.
3. *Logický dôsledok neobsahuje žiadny prvok morálneho úsudku, trest ho nevyhnutne obsahuje.* Pri práci s deťmi sa treba vyhnúť morálnemu odsúdeniu. Trest pre dieťa znamená, že rodič alebo učiteľ mu nedôverujú ako plnohodnotnej osobe. Logický dôsledok sa vyhýba vytváraniu akéhokoľvek úsudku tohto druhu a rozlišuje medzi skutkom a jeho pôvodcom. Dieťa, ktoré zažije nepríjemné dôsledky svojho

činu, bude naň pravdepodobne pozeráť ako na niečo, čomu sa v budúcnosti bude vyhýbať.

4. *Logické dôsledky sa týkajú len toho, čo sa stane teraz, trest sa týka minulosti.* Trest sa dieťaťu ukladá za minulý priestupok. Môže však vzniknúť mylná predstava, že keď si odpyká svoj trest, dlh je akoby splatený a môže opäť konať rovnako nevhodne. Na druhej strane logické dôsledky porušenia poriadku sú zrejmé a prichádzajú do úvahy len kým dieťa ignoruje tento poriadok. Len čo si dieťa uvedomí, že po každom protispoločenskom čine bude nevyhnutne nasledovať nepríjemný dôsledok, zvyčajne si dvakrát rozmyslí, či svoj čin zopakuje. Rodič alebo učiteľ môže stáť pri dieťati ako priateľ, pretože dieťa sa necíti osobne porazené.
5. *Keď sa dovolávame dôsledkov, používame priateľský tón.* Pri treste je v našom hlase hnev, buď otvorený alebo skrytý. Kritický a trestajúci hlas však môže zmeniť aj najlepší dôsledok na zbytočný trest. Aplikácia dôsledkov predpokladá, že dospelý preberie rolu priateľského diváka. Môže zároveň prejavíť nefalšovanú ľútosť, že za daných okolností musí nechať dieťa čeliť dôsledkom toho, čo urobilo.

Správne pochopenie cieľov dieťaťa je dôležité na zabezpečenie úspechu hocijakej korektívnej činnosti. V nasledujúcej časti uvediem dve kazuistiky chlapcov, ktorých súkromná logika rozvinutá v dôsledku neadekvátnej rodičovskej výchovy viedla k uplatneniu nekompetentnosti, resp. vyhýbania sa zlyhaniu ako cieľa nevhodného správania.

TOMÁŠ

Do poradne prišla matka s 12-ročným Tomášom. Chlapec je siedmak a matka nás oslovila preto, lebo syn má problémy s matematikou, chodí na doučovanie, celá rodina mu pomáha pri domácich úlohách. Stále sa však známky a výkony v škole nezlepšujú, i učiteľ v škole je veľmi prísny, veľa od nich vyžaduje, lebo iná pani učiteľka vraj také isté veci od žiakov nevyžaduje. Syn má vraj problémy s logickým myslením i pamäťou a výpadky pamäte sú pod psychickým tlakom a v strese ešte väčšie. Ďalšou informáciou matky je, že študovala numerológiu a podľa jeho čísel má vraj predurčené, že bude málo pribojný, nesmelý, preto ho ani nenúti veľmi sa učiť anglický jazyk, lebo na to nemá predpoklady. Doma teda píšú spoločne úlohy, píšú diktáty, matka mu pomáha ako len vie. Zároveň ho však ospravedľňuje tým, že na učenie nemá dostatočné predpoklady a sám za to nemôže. Ešte v čase, keď chodil do štvrtého ročníka, matka požiadala o preloženie chlapca do inej triedy, pretože mal problémy v kolektíve. Vraj bol odvtedy spokojnejší.

Tomáš je klientom pedagogicko-psychologickej poradne od roku 2001. Vtedy matka uviedla ako dôvod príchodu strach syna zo smrti a ochorenia. Tomáš bol žiakom prvej triedy, matka ho hodnotila ako ustráchaný typ, ktorý často plače. Najväčšiu radosť mu vraj spôsobuje pobyt v prírode s matkiným priateľom. Z minulých

záznamov som ďalej zistila, že chlapec v tom čase spal v spoločnej izbe s rozvedenou matkou. Podľa matkinej výpovede sa chlapec bojí choroby, pretože videl jedného muža z rodiny, ako leží v posteli, mal bolesti, trpel. Odvtedy je vyľakaný, bojí sa, že každá choroba je spojená so smrťou. Celková zmena citového ladenia sa prejavuje aj vo výkone v škole. Pri vyšetrení bol Tomáš ustráchaný, pracoval síce podľa pokynov, ale úlohy vnímal ako stresovú situáciu. Práca bola sprevádzaná verbálnymi prejavmi „je to ťažké“, chytal sa za hlavu, ochkal. Prejavovala sa zvýšená unaviteľnosť, nepozornosť.

O dva roky neskôr sa obrátila Tomášova matka na poradňu opäť, potrebovala sa poradiť, pretože Tomáš neprišiel zo školy domov. Zalarmovala jeho spolužiakov, všade sa na neho vypytovala, oslovila aj starých rodičov, či sa u nich neukázal. Keď sa objavil, plakal, že dostal poznámku a bál sa prísť domov.

Tieto informácie som získala zo spisu, ktorý je v poradni založený, sama som sa však s Tomášom stretla až v súčasnosti, nakoľko kolegyňa, ktorá sa chlapcovi venovala v minulosti, už v našej poradni nepracuje. Zo záznamov sa však dozvedám, že na začiatku bol chlapec diagnostikovaný, zisťovali sa jeho schopnosti a rozumové predpoklady. Dôležitým zdrojom bolo taktiež získanie rodinnej anamnézy i celkovej histórie klienta. Ďalej však nebola aplikovaná terapia, začaté bolo poradenstvo. V práci PPP je tento spôsob najrozšírenejší. Uvedomujem si však, že je niekedy málo účinný a v niektorých prípadoch je nutná psychoterapia. Veľmi dôležitá je však práca s rodičom, správanie samotného dieťaťa je možné ovplyvniť tým, že rodič pochopí podstatu problému a zmení prístup k nemu.

Na druhé stretnutie matka priniesla Tomášovu písomnú prácu z matematiky, ktorú práve v ten istý deň chlapec priniesol zo školy. Dostal nedostatočnú. Vraj mal iba numerické chyby, postup vie, asi mal trému a strach, a preto to nedopadlo dobre. Chcela konkrétnu radu, čo má robiť. Či má ísť do školy, opýtať sa na podrobnosti, nejako to riešiť.

Minulosť klienta a jeho rodinné zázemie

Chlapec sa narodil ako prvé a jediné dieťa, pôrod však bol predčasný, chlapec bol hypoaktívny a museli cvičiť Vojtovou metódou. Určite dôležité bolo i to, že vo veku 4 týždňov (podľa údajov matky) mal zápal pľúc a dusil sa. Bol hospitalizovaný s matkou 1 mesiac. V ranom detstve trpel onychofágiou, zároveň mal i strach z vody. Vo veku štyroch rokov sa rodičia rozviedli. Otec chlapca spontánne nenavštevoval, občas sa s ním stretol u starých rodičov. V súčasnosti žije chlapec v spoločnej domácnosti s matkou a jej priateľom.

Matku Tomáš nevie charakterizovať vlastnosťami, hovorí o nej iba toľko, že má rada zvieratá. Pri podnete, aby povedal niečo o svojej rodine, sa Tomáš sústreďuje nielen na matku, ale na veľmi široký okruh rodinných príslušníkov. Rozpráva o tete,

krstnej, bratrancovi, sesternici. Priateľa matky v súčasnosti vôbec nespomína. Na adresu matky sa taktiež vyjadruje veľmi málo. Dokonca ju pri kresbe začarovanej rodiny vôbec nenakreslí, rovnako ako pred piatimi rokmi. Pri rozhovore je Tomáš mierne neistý, sám však tvrdí, že nie je na matematiku, nejde mu veľmi ani pravopis a diktáty a myslí si, že jeho školská práca je dosť slabá. Na otázku, čo by sa zmenilo, keby nemal tieto problémy, odpovedá: „Mohol by som sa dobre učiť.“

Pri ďalšom rozhovore sme Tomáša požiadali, aby nám opísal svoj typický školský deň. Práve táto technika je charakteristická pre adlerovskú psychoterapiu a pomocou tohto opisu získame informácie, z ktorých môžeme nájsť spôsob, prečo chlapec využíva práve takýto typ správania. Ako uvádza W. Nicoll (2004a), v opise typického dňa hľadáme konkrétne interakčné vzorce, sledujeme typický štýl rodičovstva a sledujeme príklady pozitívneho a efektívneho rodičovstva, ktorými môžeme rodičov posilniť.

Tomáš opisuje, ako vstane a matka mu pripraví raňajky a desiatu, odchádza do školy a na vyučovaní sa zväčša nemôže sústrediť, niekedy je situácia ťažká, lebo učiteľ od žiakov vyžaduje množstvo vecí. V kolektíve sa momentálne cíti celkom dobre, lebo s nikým nemá výraznejšie konflikty. Problémovú situáciu v triede už raz riešili prestupom. Po príchode domov si najskôr odpočinie, nepripravuje sa hneď na druhý deň. S úlohami zväčša čaká na matku, ktorá mu pomáha, učievajú sa spolu.

Na ďalšom stretnutí sa matka zaujíma o to, či môžem do školy napísať vyjadrenie, nakoľko učiteľ sa zaujíma o výsledky vyšetrenia a konzultácií. So správou i ona sama súhlasila, nakoľko by podľa nej bolo vhodné, keby i učiteľ vedel, že Tomáš pracuje ťažšie pod záťažou, a bolo by vhodné, keby našiel spôsob, ako ho skúšať. Predpokladá, že by bolo vhodnejšie, keby mu mohol dopriať viac času, prípadne zvolil ústnu formu preskúšania.

V tejto fáze sme ešte pokračovali v konzultáciách, ale mali sme už určitú predstavu, ako sa chlapec správa na základe svojho životného štýlu. On sám vie, že je jediný dieťa, ktorého matka je taká milujúca, že urobí maximum, aby mu pomohla riešiť jeho problémy. Korene tohto správania matky sú už pri samotnom pôrode, kde boli komplikácie, dieťa malo zdravotné problémy a bolo nutné zvýšiť starostlivosť o neho. Do toho všetkého prišiel ešte rozchod rodičov, čím matka dosť trpela a nadobudla presvedčenie, že musí svoje úsilie zdvojnásobiť, pretože by synovi mohla chýbať láska.

Pri hľadaní cieľov Tomášovho nevhodného správania sme našli spojenosť so zlyháváním, ktorému sa chlapec snaží vyhýbať. Tomáš je dieťa, ktoré si počká, čo matka urobí, ako sa postaví k riešeniu jeho vlastných problémov, pretože on sám nie je schopný ich riešiť. Už v minulosti matka viackrát vyhľadala poradenskú pomoc, pretože bola beznádejná a zúfalá.

V situácii, keď Tomáš neprišiel domov, pretože dostal poznámku, bolo vidieť jeho obavy zo zlyhania, resp. z neúspechu. Cítil sa nepríjemne, mal obavy ani nie tak zo samotnej reakcie matky, skôr z toho, že sám neuspel a zlyhal. Hoci i teraz je v škole neúspešný, necíti sa až tak nepríjemne, pretože on nie je príčinou zlyhávania; exis-

tujú iné príčiny. Matka dokonca tvrdí, že nemá predpoklady na úspech a nadanie, je nepriebojný, ale toto všetko je výsledkom síl, ktoré sám nemôže ovplyvniť. Vidíme, že zotrúvanie syna a matky v týchto rolách správania bude oboch iba utvrdzovať v tom, že situácia sa nedá riešiť.

Preto som sa rozhodla, že by bolo vhodné pracovať tiež s matkou, ktorá bude musieť pochopiť štýl svojho správania, ak bude chcieť dosiahnuť želanú zmenu. Zároveň tak môže pomôcť svojmu synovi odpútať sa od nej a byť samostatným človekom, zodpovedným za svoje konanie a správanie, ktoré z neho v budúcnosti urobí samostatného dospelého človeka. V prípade, že klienti nebudú schopní zmeniť svoje správanie, bude mať Tomáš ako dospelý muž, ktorý by mal neskôr hrať dôležitú mužskú úlohu v rodine, veľké ťažkosti. Sám sa mohol len ťažko identifikovať s mužským vzorom, nakoľko ich otec skoro opustil a kontakt s ním neudržiaval. Do rodiny síce vstúpil druhý muž, funkciu otca však nemohol nahradiť. Pri obetujúcej sa láske matky na to ani nedostal dostatočný priestor.

Pri návšteve, na ktorej sa pýtali, čo majú robiť, keď Tomáš dostal pätku zo štvrtročnej písomnej práce z matematiky, ma matka požiadala, aby som sa i ja stala jedným z tých, ktorí sa snažia Tomáša zachrániť, čo však už dávno nepomáha, pretože on sám sa už vzdal. Keby som túto úlohu na seba prevzala, situáciu a nevhodné správanie by som iba posilnila, resp. utvrdila by som Tomáša, že mu musí pomôcť ďalšia osoba, pretože on sám nie je na to kompetentný. Preto som pri rozhovore s Tomášom podčiarkla jeho schopnosť veľmi dobre komunikovať so mnou, preto som v neho vložila dôveru, že bude vedieť komunikovať i s učiteľom, a bude ho môcť osloviť a spýtať sa na ďalšie možnosti, ktoré on sám bude môcť urobiť, aby si známku mohol opraviť. Neposlala som ani matku riešiť situáciu do školy, ani ja sama som neintervenovala v učiteľskom zbore. Zdôraznila som, že verím, že tento krok zvládne a bude môcť zistiť, čo je možné v budúcnosti ešte urobiť.

Matke som odporučila, že sa budeme ešte naďalej stretávať. Zatiaľ je to iba formou poradenstva, nakoľko moje pracovné možnosti sú limitované. Faktom je, že matka chodí na stretnutia dosť nepravidelne, zatiaľ sme sa stretli šesťkrát s dlhším časovým odstupom, preto posun a náprava sú veľmi ťažké a pravdepodobne bude ešte dlho trvať, kým sa situácia zlepší. Napriek tomu verím, že i malý krok je krok.

DAVID

Obrátila sa na nás matka deväťročného chlapca Davida, ktorý má podľa jej udania psychické problémy, má ťažkosti v škole, nechce chodiť do školy, potia sa mu ruky. Taktiež doma sú veľké problémy s prípravou do školy, nechce čítať, je veľmi zúrivý, keď ho nútia robiť si úlohy. Matka uvádza, že ho občas bolieva hlava. Domnieva sa, že prežíva asi nejaký strach v škole, možno z pani učiteľky, možno z nejakého spolužiaka. V minulosti nechcel ani nosiť desiatu, nechcel chodiť v škole na obedy. Až keď

mu dovolili nejest polievky, odhodlal sa chodiť. Pri domácej príprave mu matka balí knihy a všetky pomôcky do tašky. Uvažuje o jeho preradení do inej školy od budúceho školského roku. Chlapec sa v minulosti slovne vyhrážal, že si niečo urobí.

Minulosť klienta a jeho rodinné zázemie

Davidko je narodený z prvého tehotenstva matky, ktorá mala v čase pôrodu 37 rokov. Pôrod bol komplikovaný, chlapec bol prenášaný. V ranom vývine neboli vážnejšie ťažkosti ani choroby. Ďalšie deti už rodičia nemali. Žijú v spoločnej domácnosti na dedine. Chlapec má málo kamarátov, lebo v časti, kde býva, je málo detí, spolužiaci zo školy bývajú ďaleko. Už v materskej škole mal jednu „neobľúbenú“ pani učiteľku, keď nebola v MŠ, bol spokojný.

Na prvom stretnutí je Davidko tichý, pôsobí pomalým dojmom, akoby bol unavený a rozprával len s ťažkosťami. Každú úlohu, ktorú mu zadám, však splní, hoci bez väčšieho emocionálneho prejavu. Nakoľko matka udáva i ťažkosti v písaní a čítaní, urobíme diagnostiku intelektu i čítania a písania. Davidko je veľmi inteligentný chlapec, svojím pomalým tempom robí úlohy veľmi dobre, no pri akejkoľvek požiadavke urobiť niečo doma a výsledok práce mi priniesť (napríklad priniesť obľúbenú knižku, nakresliť obrázok...), úlohu nesplní.

Na jednom stretnutí som ho požiadala, aby mi opísal svoj včerajší deň. Začali sme časom, kedy chodí z družiny. Tvrdí, že môže chodiť sám, ale mama pre neho stihne prísť skôr, tak ide s ňou. Učieva sa v obývačke, lebo tam je mama a diktuje mu diktát a podobne. Mama sedí pri taške a vyberie mu, čo potrebuje. Potom mu zasa zbalí veci.

I v tomto prípade vidíme dieťa, ktoré sa naučilo používať svoju nekompetentnosť a neschopnosť vo svoj prospech. Má veľmi obetavú matku, ktorá sa snaží svoje dieťa chrániť, v snahe urobiť maximum mu však nie vždy skutočne pomáha. David sa postupne naučil ešte zintenzívniť svoje správanie, používa agresívne prejavy, aby matku donútil v jej obetavej výchove pokračovať. Snaží sa matku „vydierať“ tvrdením, že si niečo urobí. V tomto prípade ide skôr o spôsob manipulácie, ktorý nenechá ani jedného rodiča ľahostajným.

V poradenstve som sa nezamerala na túto „vyhrážku“, pretože prílišným upozornením a sústredením by sa tento spôsob chlapcovho správania iba posilnil, David by sa utvrdil v tom, že toto je cesta, ktorou môže matku dostať práve do takej situácie, ktorá bude pre neho osožná. Pri diagnostike som nezistila žiadne patologické prejavy v správaní ani iné znaky psychickej lability dieťaťa, preto som usúdila, že vyhrážanie je skôr spôsob ako dosiahnuť určitý cieľ než skutočný úmysel.

Na stretnutiach pracujeme veľmi intenzívne s matkou, ktorú chcem priviesť k poznaniu, ako jej reakcie posilňujú Davidove prejavy a demotivujú ho vo vyvíjaní vlastnej iniciatívy. Na stretnutiach som s matkou postupne prekonzultovala konkrétne situácie, kde je rozhodujúca jej reakcia. Vyzdvihujem Davidove schopnosti,

to, že je inteligentný, zaujíma sa o dokumentárne filmy, rád sleduje Discovery. Postupnou motiváciou a posilňovaním sebadôvery sa môžu udiat spočiatku malé zmeny, časom i väčšie. Veľmi účinnou metódou pri náprave správania je zamerať sa na silné stránky dieťaťa a nie nekonečná záchrana a obetavosť matky. V spolupráci so špeciálnou pedagogičkou sme matke i chlapcovi poradili ešte špecifické cvičenia ako zlepšiť čítanie, ktoré zaostávalo a v súvislosti s vekom a intelektom dieťaťa bolo podpriemerné. Čítanie je však rovnako výsledkom nefixovaných základov a nedostatočnej trénovanosti a nie výsledkom poruchy učenia. Matka spolu so synom ešte chodia na konzultačné stretnutia, zamerané na poradenstvo matke; terapia nie je nutná.

Oba opísané prípady spolu v niektorých detailoch súvisia. Obe deti sú bez súrodencov, čo síce nemusí byť pravidlom, tu však obom venujú príliš veľkú pozornosť a obe matky sa snažia nezlyhať vo svojej výchove. Jedna je príliš upätá na syna, lebo má predstavu, že mu musí nahradiť stratu otca. Druhá bola už vekovo staršia, keď porodila svoje prvé dieťa, je na syna veľmi citlivo viazaná, má silný zmysel pre starostlivosť o svoje dieťa. V praxi som sa viackrát stretla so staršími matkami, ktoré sa príliš viazali na svoje deti, úzkostlivo ich strážili a robili všetko, aby deťom pomáhali, často robili veľa činností za ne.

V oboch prípadoch sa objavuje rovnaký cieľ nevhodného správania, ktorý opisuje teória Alfreda Adlera ako **vyhýbanie sa zlyhaniu alebo nekompetentnosť**. Dieťa v takomto prípade nevhodného správania dáva svojmu okoliu jasný odkaz, že je nedostatočne schopné, nedokáže situáciu samo riešiť, nie je mu pomoci. Nevie nič urobiť správne, ba dokonca vôbec nemá zmysel sa o niečo snažiť, už vopred sa vzdáva. Nie je tu teda nedostatok snahy zapríčinený neúspechom; dieťa sa vzdáva skôr, k pokusu vôbec nepríde. Rodič sa často cíti bezmocný, stráca nádej a svoje dieťa ľutuje, prípadne sa mu snaží všemožne pomáhať. Pri takomto pokuse o nápravu sa však dieťa naďalej správa ako neschopné, situácia sa nerieši. S takýmto dieťaťom sa nepracuje ľahko, pretože sa už poddalo príjemnému pocitu, že nemôže zlyhať a každá zmena znamená narušenie tohto pocitu. Základným princípom pre prácu s takýmto dieťaťom je nezachraňovať ho. Je nutné zamerať sa na jeho silné stránky, na pokrok a úsilie. Toto všetko treba robiť s tým, že budeme dieťaťu dôverovať, veriť jeho schopnostiam. V terapii, resp. v poradenstve je nutné zamerať sa na malé kroky.

Ďalšie stretnutia v oboch prípadoch teda zameriam predovšetkým na posilnenie silných stránok detí a zároveň na prácu s matkou, resp. rodičmi.

LITERATÚRA

- DREIKURS, R. 1997. Logické dôsledky. Nové Zámky : Psychoprof.
DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.

- NICOLL, G. 2004a. Konzultačné stratégie s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, G. 2004b. Procesy a techniky v adlerovskom poradenstve a psychoterapii. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- MILLIREN, A. 2006. Vzdelávanie rodičov, rodinné poradenstvo, detské poradenstvo. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- WALTON, F. 2002. Ako vychádzať s deťmi doma a v škole. Nové Zámky : Psychoprof.

Súhrn: Článok v úvode charakterizuje štyri typy nevhodného správania postulované psychologickou teóriou A. Adlera. Opisuje techniky jeho analýzy a možného ovplyvnenia. Kazuistikami dvoch chlapcov dokumentuje, ako v dôsledku neadekvátnej rodičovskej výchovy môže dôjsť k uplatňovaniu nekompetentnosti, resp. vyhýbania sa zlyhaniu ako nevhodnému cieľu správania dieťaťa.

Kľúčové slová: nevhodné správanie, ciele nevhodného správania, logické dôsledky vyhýbania sa zlyhaniu

Mgr. Alena DRAHOŠOVÁ pracuje ako psychologička v Pedagogicko-psychologickej poradni v Pezinku. Venuje sa prevažne deťom od 3 do 15 rokov, odborne sa zameriava na rodinné poradenstvo, diagnostiku problémového správania a vzdelávania a adlerovskú psychoterapiu.

Psychológia a patopsychológia
dieťaťa, 42, 2007, č. 1-2, s. 151–163.

ANALÝZA RANÝCH SPOMIENOK DVOCH KLIENTIEK S DIAGNÓZOU SCHIZOFRÉNIA

EMIL BULLA

Psychiatrická nemocnica prof. Matulaya, Kremnica

ANALYSIS OF EARLY MEMORIES OF TWO CLIENTS WITH A SCHIZOPHRENIA DIAGNOSIS

Abstract: Several psychotherapeutic directions in the past researched possibilities with which it would be possible to understand the causes of formation of psychotic diseases, as well as the significance of psychotic symptoms. The article tries to do something similar with use of the Adlerian psychotherapy methods, particularly by means of analysis of early memories of two female clients. Subsequently are recommended suitable psychotherapeutic procedures.

Key words: early memories, schizophrenia, life style, psychotherapy

Mnohé poznatky z oblasti psychopatológie a psychoterapie poukazujú na to, že nielen neurózy, ale aj psychózy sú psychologicky prístupné a psychoterapeuticky ovplyvniteľné. Otázku psychoterapie psychóz, hlavne schizofrénie, riešili v minulosti viaceré terapeutické smery.

S. Freud považoval psychózu za určitý druh neurózy, preto aj psychoanalytické terapeutické postupy pri schizofrénii sú v podstate identické ako pri neurózach. „Patogénny konflikt, ktorý nemohol byť nikdy vyriešený, pretože sa odohrával medzi dvomi inštanciami, ktoré sa ku sebe nikdy nedostanú (medzi Ja a autonómne pracujúcimi libidóznymi pohnútkami), sa má takto premeniť na konflikt normálny, ktorý sa rieši a rozhoduje vedome“ (Syřišťová, 1973, s. 16). Aj keď sa ukázalo sporné považovať psychické choroby vrátane schizofrénie za poruchy ekonómie libida, Freudovým prínosom je o.i. to, že ako jeden z prvých poukázal na vývinovú dynamiku symptó-

mov, aj niektorých psychotických, a podčiarkol význam nevyriešených konfliktov a frustrácie potrieb pre ich vznik (Mentzos, 2005).

Psychoterapia C. G. Junga je zameraná na odhalenie traumatizujúcich, z vedomia vytesnených komplexov, ktoré sú indikátorom zraniteľných miest pacienta. Podľa jeho koncepcie majú byť vytesnené traumy v priebehu analýzy prevedené do vedomia, objasnené a riešené. Rovnako tak majú byť pacientovi vysvetľované jeho psychotické prejavy ako znaky archetypického regresívneho správania, ktoré mu umožňujú riešiť racionálne neriešiteľný konflikt na úrovni iracionálnej, imaginárnej, primitívnejšej. C. G. Jung kladie veľký dôraz na vytvorenie terapeutického vzťahu, ktorý je podľa jeho názoru, na rozdiel od náhľadu S. Freuda, možný aj pri psychózach (Syřišťová, 1973).

H. S. Sullivan, definujúci osobnosť ako súbor medziľudských vzťahov, považuje potrebu uspokojenia a potrebu bezpečia za základné tendencie a ciele ľudského správania. Psychotické symptómy, prirovnávané k určitým snovým stavom, pokladá za regresívne adaptačné mechanizmy chrániace jednotlivca voči úzkosti. Veľký dôraz kladie na opatrnosť pri analýze. Odporúča citlivé miesta skôr obísť, nakoľko hrozí ďalší rozpad psychickej činnosti (Syřišťová, 1973).

Tvorcovia tzv. *komunikačných teórií* schizofrenie považujú schizofrenne reakcie za výslednicu určitého komunikačného systému, ktorého je pacient súčasťou. Podľa G. Batesona je schizofrenogénna komunikácia výsledkom opakovaných skúseností so situáciami tzv. dvojitej väzby (double bind). Je to typ komunikácie, pri ktorej pre dieťa významná osoba, najčastejšie matka, niečo vyjadruje a súčasne to popiera. K podobnej situácii dochádza vtedy, keď jeden z rodičov niečo presadzuje a druhý to intenzívne odmieta. Double bind je vlastne modelom neriešiteľnej situácie, kde každý pokus o vyriešenie končí v slepej uličke (Syřišťová, 1973).

Daseinsanalýza považuje za základnú a najnaliehavejšiu ľudskú potrebu životný zmysel. Z psychoterapeutického hľadiska nepovažuje za potrebné hľadať príčiny schizofrenie, ale zisťuje, ako táto choroba mení život a komunikáciu pacienta s okolitým svetom. Podľa *V. E. Frankla* je podstatou daseinsanalytickej psychoterapie hľadanie zmyslu. „Ak je možné implantovať do života chorého nádej, cieľ alebo hodnotu, ktoré uvedú jeho psychiku do pohybu, je možné v mnohých prípadoch zabrániť ďalšiemu rozvoju psychózy“ (Syřišťová, 1973, s. 49).

Behaviorálne prístupy vychádzajú zo základného predpokladu, že aj psychotické poruchy správania, aspoň niektoré, sú v podstate naučenými reakciami a podliehajú teda možnosti precvičovať a odúčať. Ich štúdié sú skôr zamerané len na niektoré aspekty schizofrenného správania, alebo na čiastkové stránky psychoterapeutického procesu. Význam behaviorálnej terapie možno vidieť hlavne v resocializácii chronických a ťažkých foriem, kde iné spôsoby terapie sú prakticky nerealizovateľné (Syřišťová, 1973).

Prístupy zamerané na rodinu akcentujú pri liečbe psychóz spoluprácu rodiny. Schizofrenické ochorenie môže mať charakter bludného kruhu. Choroba vyvolá po-

ruchu vo vzťahu k blízkym ľuďom a tá potom pôsobí ako silná psychologická záťaž, ktorá zhoršuje predpoklady na uzdravenie a vedie k exacerbácii choroby (Höschl, Libiger, Švestka, 2002). Literatúra v tejto súvislosti uvádza ako rizikový faktor vysokú emocionálnu expresivitu okolia, ktorá negatívne ovplyvňuje odolnosť chorého. Medzi charakteristiky takéhoto prostredia patrí úzkosť a strach opatrovateľov, ich sklon pripisovať nedostatky chorého iným dôvodom ako chorobe a obviňovať ho, povrchné načúvanie tomu, čo chorý oznamuje, a znížená schopnosť vyrovnávať sa s jeho chorobou (Smolík, 2002). Výskumné štúdie ukázali, že v prostredí s vysokou emocionálnou expresivitou bol počet zaznamenaných relapsov viac než dvojnásobný. Potvrdzujú teda oprávnenosť psychoedukácie príbuzných a rodinnej psychoterapie pri profylaxii a liečbe tohto ochorenia.

Podľa A. Adlera je psychóza únikom od zdravého rozumu spoločnosti do sveta svojich vlastných výtvorov. „Psychotici sú podobne ako neurotici a sociopati ľudia, ktorí stratili odvahu žiť na ‚užitočnej strane života‘ v súlade s citom spolupatričnosti. Aj títo jednotlivci majú rovnaký cieľ ako človek s odvahou: patriť, mať hodnotu, byť ostatnými rešpektovaní atď. Môžu sa však snažiť prostredníctvom psychotických procesov a operácií nájsť si miesto na ‚neužitočnej strane života‘. Cieľom individuálnej psychológie je vždy zvyšovať odvahu jedinca čeliť životným problémom“ (Griffith, Powers, 1984, s. 362). „Psychotik akoby hovoril: Vidím a správam sa podľa seba! Neuznáva požiadavky spoločenského života (odlišne od neurotika, ktorý ich uznáva, iba ak hľadá ospravedlnenie, a sociopata, ktorý ich uznáva iba vtedy, ak im vzdoruje). Psychotik si vytvára svoj vnútorný svet, ktorý kontrastuje s realitou, na základe zlej perspektívy“ (tamže, s. 300). Psychóza sa javí ako duševné suicídium jednotlivca.

Jednou z hlavných zásad adlerovskej psychoterapie je to, že nehľadáme príčinu klientovho správania, ale jeho účel. Nehľadáme teda odpoveď na otázku, prečo sa psychotické symptómy objavili, ale aký majú pre pacienta význam a aké ciele prostredníctvom nich sleduje. V terapii následne hľadáme spôsoby, ako môže človek tieto ciele dosiahnuť iným, „zdravším“ spôsobom. Snažíme sa teda patologické symptómy nahradiť inými formami správania, ktoré by viedli k spoločensky hodnotnému a akceptovanému spôsobu dosiahnutia týchto cieľov. Psychoterapia má prostredníctvom zlepšenia citu spolupatričnosti nasmerovať pacienta bližšie k ľuďom a nie preč od ľudí.

Analýza životného štýlu podľa individuálnej psychológie so zameraním na rozbor raných spomienok

Životný štýl z adlerovského pohľadu chápeme ako charakteristický spôsob, akým sa jedinec pohybuje v sociálnom prostredí, a jeho základné presvedčenia o sebe, iných ľuďoch a o svete (Nicoll, 2006a). Vytvára si ho človek v ranom detstve. Jeho

kreovanie je ovplyvňované faktormi ako sú rodinné hodnoty, rodinná atmosféra, výchovný štýl, rodičovské vzory, súrodenecké pozície atď. (Nicoll, 2006b).

Malé dieťa sa vždy pokúša vyťažiť zo svojej situácie to najlepšie. Ak naň rodičia kladú prehnané nároky, môže sa u neho sformovať presvedčenie, že bude milované a dosť dobré iba vtedy, ak bude vo všetkom najlepšie. Avšak „čo sa zo subjektívnej perspektívy dieťaťa javí ako pravdivé, vyvstane neskôr v živote často ako omyl. Kto verí, že musí svojimi výkonmi vždy ohurovať, bude opakovane konfrontovaný s nepriazňou a odmietaním iných. Kto sa neustále usiluje o vedúcu pozíciu, vystaví sa nepriateľským reakciám tých, ktorí sa tým cítia potláčaní“ (Schürer, 2005, s. 8).

Analýzou životného štýlu sa terapeut a jeho klient spolu pokúšajú odhaliť klientov elementárny obraz o vlastnej osobe a okolitom svete, ktorý je základom jeho prežívania a správania. Tieto zistenia sa potom porovnávajú s aktuálnou skutočnosťou a umožňujú deformované vnímanie a chápanie reality korigovať (Mozdzierz, 2005). Jednou z metód odhaľovania životného štýlu je analýza raných spomienok. (Ďalšie často aplikované projektívne metódy sú: rodinná konstelácia, obľúbená rozprávka, rozbor snov, príbeh, ktorý sa v rodine často rozpráva, a mnohé ďalšie.) Ranými spomienkami sa rozumejú zážitky z detstva, ktoré majú podobu určitej scény a ktoré si klient dokáže vizuálne sprítomniť (Norcross, Prochaska, 1999). Pýtame sa teda na konkrétne udalosti alebo zážitky. Diagnosticky málo významné sú výpovede typu: „Robievali sme ...“ alebo „Chodievali sme ...“, rovnako málo výpovedné sú vety ako: „Rada som jedávala makové koláče“ a pod.

Zisťovanie raných spomienok v ponímaní adlerovskej psychoterapie nie je priamou analýzou tzv. traumatických zážitkov z raného detstva. „Podľa skúseností analytikov životného štýlu z hľadiska individuálnej psychológie sa banálne spomienky dajú vo všeobecnosti interpretovať ľahšie než spomienky na vyslovene traumatické scény“ (Schlegel, 2004, s. 486). Priama hĺbková analýza, zameraná na objasňovanie motivačných koreňov psychotického správania, je podľa E. Syřištovej (1973) prinajmenšom veľmi riskantná až nevhodná metóda hlavne v incipientných a akútnych fázach schizofrénneho procesu. „Opakovane sa pri práci so schizofrenikmi presviedčame o tom, že tu máme dočinenia s neobyčajne krehkým a explozívnym terénom, s ktorým musíme zaobchádzať veľmi opatrne, aby sme nevyvolali alebo neposilnili nežiaduce psychotické mechanizmy“ (tamže, s. 136).

Všeobecne sa pýtame vždy na viaceré rané spomienky. Niektorí individuálni psychológovia stanovujú ich vekové ohraničenie piatym rokom života. Iní pripúšťajú spomienky až do desiateho roku. Klienta vyzveme, aby sa tieto príbehy pokúsil vyrozprávať v prítomnom čase. Veľmi dôležité je sa pritom vždy pýtať na emócie, ktoré zážitok sprevádzajú. Iba tak môžeme porozumieť, aký postoj k prežitej situácii klient zaujíma a aký má tento zážitok pre neho význam. Nezáleží pritom, či sú to spomienky pravé, alebo vykonštruované z rozprávania rodičov,

alebo dokonca vyfantazírované, pričom si to rozprávajúci nemusí uvedomovať. Dôležité je, aby to boli scény, na ktoré sa klient rozpamätá teraz, pretože sú to príbehy, ktoré súvisia s jeho súčasným postojom. Spomienky a ich obsah sa menia v závislosti od toho, čo ľudia aktuálne prežívajú. Analýza spomienok teda nie je iba vhodnou vstupnou diagnostikou, ale aj prostriedkom na meranie účinnosti psychoterapie.

Výklad spomienok z detstva je tvorivý proces. Skôr ide o určitý druh umenia ako o techniku. Vyžaduje profesionálnu skúsenosť, znalosť ľudí a intuíciu. Pri výklade sa sústreďujeme na obraz o sebe, iných ľuďoch, predstavu ako to vo svete chodí, hodnotenie vlastného života a pod. Sledujeme pritom ciele, ktoré si klient vytýčil, ako aj stratégie a metódy, ktoré pri ich dosahovaní používa. Obrazne odhaľujeme jeho doterajšiu aj budúcu „cestu životom“, akúsi mapu, podľa ktorej sa pohybuje vo svojom kognitívnom poli. Odhadujeme, o čo sa bude usilovať, čoho sa bude báť, čomu sa bude vyhýbať a čo bude vyhľadávať.

Prípad V. Z., 21 rokov

Na oddelenie prišla v sprievode rodičov. Odporučil ju ambulantný psychiater pre akútnu dekompenzáciu psychického stavu a bola prijatá na hospitalizáciu. Rodina bez neuropsychiatrickej záťaže. V. Z. prekonala bežné detské ochorenia. Úrazy, alergie ani operácie príbuzní neudávajú. Nefajčiarka, alkohol nepije, s drogami skúsenosti nemá. Je to jej prvá hospitalizácia na psychiatrii.

Podľa matky sa V. Z. asi tri dni správa čudne. Odpovedá čudnými otázkami. Nevedela sa vybrať do školy, zle spáva, písala zvláštne listy.

Pri prijatí je sťažený verbálny kontakt. Na otázky odpovedá pacientka prejavmi negativizmu. Zvýšená je intrapsychická tenzia. Nálada bludná. Myslenie so zárazmi a paranoidnými koncepciami, inkoherentné s pseudofilozofovaním. Vo vnímaní suspektne prítomné sluchové aj optické halucinácie, o ktorých nechce hovoriť. Ich prítomnosť však nepopiera. Psychiater uzavrel stav ako akútnu psychotickú poruchu s príznakmi schizofrénie.

Štandardné psychologické vyšetrenie nebolo možné uskutočniť pre uvedený negativizmus, zárazy myslenia a vysokú intrapsychickú tenziu.

Počas hospitalizácie došlo vplyvom neuroleptickej liečby k postupnému zlepšeniu psychického stavu. Myslenie sa postupne stalo koherentným, bez bludných štruktúr. Došlo tiež k čiastočnému ústupu vzťahovosti. Miestami však paranoidné nastavenie v reakciách pretrváva. Vymizli akustické aj optické halucinácie. V. Z. bola zaradená do pracovnej terapie. Bez komplikácií absolvovala resocializačnú priepustku. V zlepšenom stave bola prepustená do ambulantnej starostlivosti s odporúčaním pokračovať v psychoterapii ambulantnou formou.

Rozhovorom v rámci psychoterapie sme zistili: V. Z. je študentkou univerzity, práve mala nastúpiť do druhého ročníka. Škola ju nebaví, obsah štúdia si predstavovala inak. Z prvého ročníka jej zostali asi tri skúšky. Najradšej by odtiaľ odišla, ale nechce sklamať rodinu. Do školy ju prijali na druhý pokus. Predtým pracovala jeden rok na úrade práce v rámci aktivačnej činnosti.

Je slobodná, bezdetná, nemá priateľa. Býva u rodičov spolu so starými rodičmi a so svojou o dva roky staršou sestrou. S ňou vychádza dobre. Keď vyrastala, bol jej najbližším človekom asi otec. Vždy jej vedel pomôcť a poradiť. Bol jej oporou. Najvzdialenejšia bola asi sestra. Tá si na rozdiel od nej vedela všetko vydoberať. Klientka bola poslušná, slušná, vzorná žiačka, dobré dieťa. Vzdialenejšia bola tiež stará mama. Tá robila zo všetkého problém.

Klientka bola zaradená do individuálnej aj skupinovej psychoterapie na oddelení. Pri individuálnych sedeniach bola spočiatku menej komunikatívna, nesmelá, prehnane obozretná. Postupne sa adaptovala na prostredie aj situáciu. Komunikovala otvorene. Pri posledných stretnutiach sa už dokázala usmiať aj žartovať. Nepodarilo sa však prelomiť pocity neistoty a obavy z budúcnosti.

Na prvom skupinovom stretnutí vydržala asi 10 minút. Bola vo vysokej tenzii. Nepomáhala jej ani upokojovanie od spolupacientky, s ktorou mala priateľský kontakt. Pri druhom stretnutí dokázala sedieť a počúvať. Rozprávať o svojich ťažkostiach si dovoľovala až pri treťom stretnutí. Odvtedy už sedenia absolvovala bez väčších ťažkostí. Naďalej však bola skôr pasívna, uzavretá, vyhľadávala pomoc druhých. Rodina bola poučená o potrebe pokračovať v psychoterapii aj po prepustení domov.

Rané spomienky

Spomienka 1: Vek 6 rokov. Negatívna spomienka.

„Bicyklujem sa po ceste a neviem, či ma niečo vyrušilo, alebo som sa dívala inde a zrazu som zatiahla do jarku. Už to nebol ten bicykel s pomocnými kolieskami. Udre-la som sa. Všetko ma bolí a plačem. Nieкто, asi ocino ma z toho jarku vyťahuje.“

Komentár a emócie: **Strach**, že spadnem. **Prefáknutie**, plač. **Sklamanie**, že som zlyhala, nedokázala som to. Teraz ma to deprimuje viac ako vtedy. **Upokojenie**, že je tu pri mne nieкто, kto mi pomôže.

Spomienka 2: Vek 8 rokov. Negatívna spomienka.

„Bicyklujem sa po dedine a zrazu vidím, že po ceste idú tanky. Nemôžem prejsť na druhú stranu cesty. Strašne sa bojím. Som tam sama a myslím si, že bude vojna. Keď tie tanky prejdú, tak prebehnem cez cestu a rýchlo utekám domov.“

Komentár a emócie: **Prekvapená**. Bola to zvláštna nezvyčajná situácia. **Strach**, že bude vojna. Ten **strach** trval aj ďalej, bála som sa, že sa vrátia. **Upokojila som sa**, až keď som bola doma.

Spomienka 3: Vek 5 rokov. Skôr negatívna spomienka.

„Sme v škôlke na vychádzke. Keď sa vraciame späť, tak s kamarátkou ideme dopredu, utekáme ostatným a schováme sa za most. Čakáme tam a skúsime, ako učiteľka zareaguje. Ona sa hnevá a povie to mojej mamine. Keď prídem zo škôlky domov, mama už vie, čo som vyviedla. Vyhreší ma, ale neberie to tak tragicky. Bola to taká príhoda, ktorú mama občas rozpráva.“

Komentár a emócie: „Na začiatku som sa cítila **príjemne**. Chceli sme urobiť niečo napriek. Ja som to určite nenavrhol. Dala som sa iba nahovoriť, pridala som sa. Bolo tam **príjemné vzrušenie** aj zvláštne očakávanie, ako zareaguje učiteľka. Neskôr nastúpil **strach**, čo z toho bude, a **obviňovanie sa**. Cítila som sa **vinná** pred starkou. Tá z toho robila väčší problém. Mamina nie. Starká robí zo všetkého problémy. Mám pred ňou rešpekt.“

Spomienka 4: Vek 7 rokov. Pozitívna spomienka.

„Ako sme sa učili lyžovať. Najprv ocino upravil terén, vydupal mi kopček za záhradou. Ukázal mi, ako mám ísť do kopca, aby som nespadla. Keď sme vylietli na kopček, tak sa spustil a ukázal, ako sa to má. Ja to tiež skúšam, a keď padám, tak ma chytá a ide mi to stále lepšie a lepšie.“

Komentár a emócie: „Prežívala som **radosť, napätie**, ako to bude, **netrzeplivosť**. **Strach**, ako to zvládnem. **Šťastie** z jazdy a **pohoda**. Keď som spadla, **hnevala som sa** na seba. Otec, to bola **istota**. Vždy som sa postavila a išla som ďalej. Na konci to už bolo **nadšenie** z toho, že som niečo dokázala, že niečo viem.“

Analýza zistených údajov. Podľa obsahu raných spomienok ako aj podľa ďalších zdrojov informácií môžeme naše zistenia zhrnúť takto:

Účelom klientkinho správania je byť akceptovaná, teda vyhnúť sa zlyhaniu s následnou kritikou a možno aj trestom. Obáva sa neznámych a nepredvídateľných vecí a situácií. Chce sa cítiť bezpečne, ale zažívať tiež radosť, nadšenie a vzrušenie. Od iných ľudí, ale hlavne od mužov, očakáva pomoc, podporu, pozornosť, ochranu, starostlivosť a záujem. V jej očakávaniach tiež plnia úlohu „nositeľov radosti“.

Metódy, ktoré používa, sú skôr pasívne – trzeplivosť, rozvážnosť, nenápadnosť, spoľahlivosť, uchýlenie sa do bezpečia. Vníma sa ako zraniteľná, slabá až bezmocná. Zo svojich neúspechov a zlyhaní obviňuje seba.

Diagnostická úvaha. Súkromná logika V. Z. má pravdepodobne takéto pravidlá: „Ľudia ma akceptujú, keď som nenápadná, tichá, zodpovedná, spoľahlivá. Neobťažujem ich a rešpektujem autority. Nedovolím si rebelovať ani robiť veci po svojom. Na svete som preto, aby som napĺňala predstavy iných. Som vinná, keď sa mi to nedarí.“ Môžeme usudzovať, že toto boli pravidlá, ktoré si osvojila v ranom detstve,

v priebehu hľadania si svojho miesta v rodine. Keďže priame sebakpresadzujúce spôsoby správania si osvojila pred ňou už jej sestra, sama si zvolila opačné metódy, teda nenápadnosť, poslušnosť, spoľahlivosť a pod.

V zajatí princípov svojej súkromnej logiky sa pravdepodobne ocitla nedávno, keď pochopila, že študijný smer, ktorý si zvolila, ju nenapĺňa, nezaujíma a je pre ňu aj príliš náročný. Nedovolila si však otvorene oznámiť, že chce štúdium ukončiť. Z jej pohľadu by tým príliš sklamala, zranila svoje okolie a stratila by svoju pozíciu v rodine. U ľudí disponovaných ku psychotickým dekompenzáciám je podľa mnohých autorov únik do choroby riešením ich stresových a traumatizujúcich situácií. Riešenie v prípade našej klientky by sa dalo pomenovať takto: „Ja som vás nesklamala. Spoľahlivo som sa snažila napĺňať vaše predstavy. Iba tá moja choroba rozhodla inak.“

Stratégie a smer psychoterapie. Možnosti individuálnej psychoterapie sú primárne limitované psychotickým ochorením. Keby nešlo o psychózu, klientku by sme pravdepodobne povzbudzovali, že môže častejšie robiť veci po svojom, nemusí vždy plniť želania iných, môže robiť vlastné rozhodnutia, ale aj niesť za ne zodpovednosť. U psychotika, pri zníženom uvedomovaní si choroby, by tieto stratégie však mohli viesť k nerešpektovaniu terapie a teda ku zhoršeniu psychického stavu. Psychoterapiu bude teda vhodné zacieliť iba na uvedomenie si svojich pozitívnych stránok, vlastnej hodnoty, povzbudzovanie a odhaľovanie osobnostných zdrojov klientky. Môžeme ju učiť, akým spôsobom môže byť pre svoje okolie prínosom, a informovať ju o jej prednostiach. Zároveň jej odporučíme vykonávať príjemné aktivity smerujúce k uvoľneniu a radosi. Rozhodnutie o ďalšom štúdiu by mala odložiť naneskôr. Dlhodobým cieľom psychoterapie by tiež mohlo byť získanie kritického náhľadu na rizikové stránky svojho životného štýlu.

V rámci rodinnej psychoterapie bude vhodné príbuzných viesť k zmene správania a postojov ku klientke. Konkrétne rešpektovať aj jej slabé stránky, počúvať jej želania, prejavovať dôveru, podporu a nezaťažovať ju neprimeranými požiadavkami. Mali by akceptovať skutočnosť, že ich dcéra je už dospelá, a zamerať sa na pozitívne a fungujúce stránky jej existencie. Odporučíme im tiež zlepšovať rodinnú atmosféru napríklad spoločnými činnosťami a obnovením aktivít, ktoré boli v minulosti zdrojom radosi pre všetkých členov rodiny.

Prípad S. B., 18 rokov

Prvýkrát hospitalizovaná na psychiatrii. Priviezli ju vozidlom rýchlej zdravotníckej pomoci, bola prijatá pre akútnu psychózu. Rodičia udávajú, že je asi týždeň zmenená. Rozpráva sa sama so sebou, ale komunikuje tiež so satanom.

S. B. ukončila gymnázium a aktuálne mala začať študovať na vysokej škole. Učila sa vždy dobre. Najhoršiu známku mala dvojku. Má o rok staršiu sestru, ktorá je tiež vysokoškolačka. Obidvaja rodičia sú zamestnaní. V detstve sa neliečila na žiadne choroby, nemala úrazy ani neprekonala bezvedomie. Nefajčí, alkohol nepije. Konzumáciu drog neuvádza.

Pri prijatí boli prítomné poruchy myslenia a vnímania. V popredí psychopatologického obrazu boli bludné štruktúry, inkoherencia myslenia, ako aj akustické a optické halucinácie.

Rozhovor s pacientkou týždeň po jej prijatí na oddelenie: „Rodičia sa o mňa báli, keď som tancovala na balkóne. Ja sa však rada z balkóna pozerám. Doma som spala najprv s mamou. Bola taká nepokojná. Mala som strach. Nevieť nikdy o človeku, či mi chce dobre alebo zle. Dávali mi nejaké lieky. Celý večer som nemohla spať a oni tam prišli za mnou. Také mi to bolo čudné. Ja som zliezla po lešení, lebo som mala strach. Bol to taký zlý pocit, neviem prečo. Teraz je to také intenzívnejšie, ale nepočujem nijaké satanistické hlasy alebo tak. Akurát raz som našla pri takom strome satanistické znaky, nakresleného satana a reťaze a polystyrén bol dopichaný drevom.“

Počas psychologického vyšetrenia bola zhovorčivá, slušná. Mala však občasné zárazy pri chôdzi aj vo verbálnom prejave. Pri Hd tabuľkách (ROR) prežívala evidentnú úzkosť. Opakovane žiadala, aby sme ich radšej dali preč. Pri bohatej slovnej zásobe bol asociačný tok menej plynulý a menej koherentný, slovná produkcia zabiehavá so zníženou schopnosťou odlíšiť podstatné fakty od nepodstatných informácií. Ľudskú postavu kreslila 45 minút. Začala obrysom hlavy a ušami. Tieňovala prstom, prehnane vykresľovala detaily. Komentár ku kresbe: „To sú moje oči, to je jasné. Moje náušnice, lebo rada nosím náušnice. Aj bundu mám takú. Prívesok síce nenosím, ale nevaďí. A to hore, to musíte uhádnuť vy.“ („Svätožiara?“) „Presne. To znamená, že chcem ľuďom pomáhať. Veríte mi?“

Podľa výsledkov vyšetrenia ide o osobnosť aktuálne psychoticky alterovanú s dominujúcimi paranoidnými, fobickými a symbolickými obsahmi myslenia. Premorbídne aj aktuálne sú prítomné perfekcionistické rysy s prehnanou náročnosťou voči sebe. Ciele a plány do budúcnosti sú príliš ambiciózne, až nereálne vysoké.

O svojej rodine uvádza: Keď vyrastala, bývala s rodičmi a so sestrou. Najbližšia jej bola sestra. Bola pre ňu vždy vzorom, pretože sa dobre učila a v škole sa jej darilo bez ťažkostí. Nevie povedať, kto jej bol najmenej blízky. V rodine spolu vychádzali dobre. Rada si spomína aj na starú mamu, ktorá jej kupovala sladkosti a postriebné prívesky.

V priebehu hospitalizácie postupne dochádza k normalizácii stavu. V myslení došlo k ústupu paranoidných bludných štruktúr a z vnímania vymizli aj akusticko-optické halucinácie. Popri farmakoterapii sa S. B. zúčastňovala na individuálnych aj skupinových psychoterapeutických sedeniach. Zapájala sa tiež do pracovnej terapie. Zlepšila sa jej sociabilita. Aktívne vytvárala spoločenské väzby a snažila sa pomáhať pacientom v akútnejšej fáze. Vo veľmi dobrom psychickom stave bola prepustená

do domácej liečby. Počas hospitalizácie aktívne spolupracovala aj jej rodina. Po vzájomnom dohovore sme im odporúčali pokračovať v individuálnej aj rodinnej psychoterapii v mieste bydliska.

Rané spomienky

Spomienka 1: Vek 6 rokov. Negatívna spomienka.

„Bolo to v prvej triede. Ja som sa bála ísť do školy, lebo sa mi v škôlke páčilo. Píšeme prvú písomku a ja som dostala pätku. Myslela som si, že je to nejaká hra, lebo mama mi povedala, že sa v škole budeme hrať. Preto si pri písaní robím, čo chcem. Píšem čísla naopak a pod. Keď som prišla domov, tak som veľmi plakala, bola som nešťastná, že som nedostala jednotku. Rodičia sa nehnevajú kvôli päťke, ale preto, že plačem. Asi mi aj šuchli po zadku.“

Na otázku, aké emócie sa jej vynárajú pri tejto spomienke, odpovedala: „Najprv to bol **strach**, ako ma v škole prijímú, potom **nadšenie**, **rozšantenosť** a na konci **prekvapenie**, **šok** a **nešťastie**.

Spomienka 2: Vek 3 roky. Negatívna spomienka.

„V škôlke. Mám také červené pletené nohavice. Kreslím si. Cítim, že už to na mňa ide. Zdvihla som ruku, ale tá teta, čo sa starala o deti, ma nepustila na WC. Pokakala som sa. Sedela som tam taká pokakaná a deti odo mňa odišli. Potom prišiel ocino a osprchoval ma, ale nešla teplá voda, iba studená.“

Komentár a emócie: **Napätie**. **Trápnny pocit**. **Sklamaná**, že ma tá teta nemala rada a nechcela ma pustiť, a že deti odo mňa odišli. **Šťastná** – ocino ma zachránil, ale aj **sklamaná**, lebo som viac čakala maminu.

Spomienka 3: Vek 6 rokov. Pozitívna spomienka.

„Je hodina písania a pani učiteľka najprv na tabuľu píše písmeno a. My to máme napísať do zošitov. Najprv píšeme malé a potom veľké písmeno. Obidve mám veľmi pekné. Som veľmi šťastná, že som v niečom vynikla. Mám to najkrajšie z triedy. Vidím to na pani učiteľke. Ona potom tie áčka uverejnila v školskom časopise. Bolo tam prefotené, ako som to ja napísala.“

Emócie: **Radosť**, **nadšenie**, **šťastie**, **absolútne nadšenie**.

Spomienka 4: Vek 4 roky. Pozitívna spomienka.

„V škôlke oslavujeme Mikuláša. Prišiel tam prezlečený v červenom. Má červenú čiapku s bielym brmbolcom. Po odovzdaní darčiekov máme tanečný večierok. Riadne vykrúcam jedného chlapca. Jeme trubičky a oplátky. Som veľmi šťastná.“

Komentár a emócie: **Radosť**. Verila som, že je skutočný. **Nadšenie** z pohybu. **Šťastie** a **vyrovnanosť**.

Analýza zistených údajov. Zozbierané údaje nás informujú o klientkinej snahe vyhnúť sa sklamaniam. Bojí sa pritom, že nebude ostatnými prijatá a bude opustená. Chce dosiahnuť ocenenie, pochvalu a uznanie. Jej ciele sú pritom nereálne, prehnané. Chce byť najlepšia, dokonalá a chce vyniknúť. Túžba a predstava, že je verejne vyzdvihovalá, jej prináša absolútne nadšenie. Jej metódami sú ochota, usilovnosť, starostlivosť o druhých a náročnosť voči sebe. Sama sa pritom cíti ustrašená a neistá. Mužov vníma ako starostlivých. Ženy sú z jej pohľadu skôr nevšímavé a prinášajúce sklamanie.

Diagnostická úvaha. Fungovanie S. B. v sociálnom prostredí sa riadi pravdepodobne takýmito pravidlami: „Chcem dosiahnuť pocit šťastia, obdiv, uznanie. Život však prináša nepredvídateľné situácie. Keď sa uvoľním a robím si veci po svojom, nedopadne to dobre. Cítim sa bezpečnejšie, keď mám veci pod dokonalou kontrolou. Dosiahnem to vtedy, keď budem sama dokonalá a perfektná.“ Je zjavné, že dosiahnuť tieto méty v reálnom svete nie je možné. Darilo sa jej byť medzi najlepšimi žiakmi základnej aj strednej školy. Avšak na univerzite (aj vzhľadom k nameranej intelektovej výbave) je tento cieľ pravdepodobne nenaplniteľný. Dostáva sa tak do pasce svojich vnútorných presvedčení. Jej súkromná logika jej prikazuje byť ešte usilovnejšia, pracovitejšia a ešte náročnejšia voči sebe. Únik z reality sa preto javí ako spôsob dosiahnutia vytýčených cieľov.

Stratégie a smer psychoterapie. Individuálna psychoterapia klientky by mala byť podľa zistených údajov v prvých fázach zameraná na podporu, povzbudenie a odhalenie jej pozitívnych charakteristík. Môžeme sa pritom oprieť o mnohé dobré vlastnosti – jej vlastné zdroje: komunikatívnosť, kamarátstvo, úprimnosť, ochotu, empatiu, zmysel pre humor, schopnosť rozdávať dobrú náladu a iné.

Ďalší postup by mohol byť zacielený na postupnú zmenu klientkiných cieľov a hlavne na zníženie nárokov na seba. Terapia by mala smerovať k lepšiemu zakotveniu v realite aj v sociálnom prostredí a jej cieľom by malo byť o.i. vytvorenie iných hodnôt, ujasnenie čomu a komu môže dôverovať, o čo sa môže oprieť, teda smerovanie bližšie k ľuďom. Nemusí sa pritom snažiť byť nadľudsky ochotná. Stačí, keď bude prirodzená a otvorená. Správnym vedením by mohla postupne prijať presvedčenie, že má svoju vlastnú hodnotu, a že ľudia si ju vážia aj keď nie je dokonalá. Mala by si tiež dopriať viac uvoľnenia, radosti a zábavy.

Sociálne okolie a hlavne rodina jej môže pomôcť prijať samu seba so svojimi dobrými aj menej dobrými vlastnosťami. Cieľom rodinnej terapie bude tiež zmena systému prostredníctvom zmeny každého člena. Rodina by jej mala poskytnúť naozajstné citové zázemie, oporu a prijatie. Inak povedané chceme docieľiť, aby rodina pre ňu bola miestom, kde bude cítiť pochopenie a bezpečie. Jej rozhodnutie o ďalšom zotrvaní či odchode z vysokej školy by malo byť príbuznými akceptované.

Umenie rozumieť (namiesto záveru)

Zosnímanie a analýza raných spomienok je pomerne náročná metóda aj u ľudí, ktorí duševnou chorobou netrpia. U psychotických pacientov je jej aplikácia ešte oveľa komplikovanejšia. Limitovaní sme tu niekoľkými faktormi. Vzhľadom na obmedzenú kapacitu pozornosti chorého máme k dispozícii často iba veľmi málo času. Pracovať týmto spôsobom je navyše možné iba v určitej fáze ochorenia. U chronických pacientov predpokladáme iba veľmi malý, prípadne žiadny terapeutický efekt. Ako vhodné sa javí štádium po odznení akútnych príznakov, teda až keď sa pozitívne prejavujú účinky farmakoterapie. Stále pritom musíme mať na zreteli, že sa pohybujeme obrazne po veľmi tenkom ľade a necitlivým prístupom, prípadne snahou urýchliť terapiu, by sme mohli klientovi spôsobiť traumu s vážnymi následkami. Veľkou výhodou je, ak sa nám podarí priviesť k spolupráci pacientovu rodinu.

Výraz „umenie rozumieť“ sme si nie náhodou vypožičali z titulu knihy Alfréda Adlera (1993). Táto jeho kniha sa nezaobera psychotickými pacientami; vykresľuje vývin dievčaťa trpiaceho obsedantno-kompulzívnou poruchou. Spoločný s Adlerovým dielom je náš zámer pochopiť psychické pochody vedúce k rozvinutiu duševného ochorenia. Nesnažíme sa pritom o dokonalé odhalenie tohto procesu, pretože si myslíme, že to v súčasnosti ani nie je možné. Aplikáciou adlerovských diagnostických techník sme skôr chceli zistiť, či dokážeme týmto spôsobom vytvoriť akési okno, ktorým by bolo možné nahliadnuť do sveta duševne chorého. Čas odhalí zmysluplnosť alebo zbytočnosť nášho zámeru.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1993. Umění rozumět. Praha : Práh, ISBN 858090-04-4.
- GRIFFITH, J. – POWERS, R. L. 1984. An Adlerian Lexicon. Chicago : The Americas Institute of Adlerian Studies, ISBN 0-918287-00-6.
- HÖSCHL, C. – LIBIGER, J. – ŠVESTKA, J. 2002. Psychiatrie. Praha : Tigris, ISBN 80-900130-1-5.
- MENTZOS, S. 2005. Dynamika duševní nemoci. Praha : Portál, ISBN 80-71 78-992-5.
- MOZDZIERZ, G. 2005. Psychoterapia: diagnóza a liečba. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra–Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2006a. Konzultačné stratégie s deťmi a adolescentmi v psychoterapii. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004–2007. Modra–Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2006b. Poradenstvo a terapia u adolescentov. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra–Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NORCROSS, J. C. – PROCHASKA, J. O. 1999. Psychoterapeutické systémy. Praha : Grada, ISBN 80-7169-766-4.
- SMOLÍK, P. 2002. Duševní a behaviorální poruchy. Praha : Maxdorf, ISBN 80-85912-18-X.

- SCHLEGEL, L. 2004. Základy hlbinej psychológie. Trenčín : Vydavateľstvo F., ISBN 80-88952-20-4.
- SCHÜRER, S. 2005. Terapeuticko-poradenský proces. Poradenstvo pre adolescentov. Analýza snov. Handout z I. výcvikového programu v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007. Modra–Harmónia : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- SYŘIŠŤOVÁ, E. 1973. Příspěvek k psychologii, psychoterapii a prevenci schizofrenní psychózy. Praha : UK.

Súhrn: Viaceré psychoterapeutické smery v minulosti skúmali možnosti, ktorými by sa dalo porozumieť príčinám vzniku psychotických ochorení, ako aj významu psychotických príznakov. Článok sa pokúša o niečo podobné využitím metód adlerovskej psychoterapie, konkrétne prostredníctvom analýzy raných spomienok dvoch klientiek, s následným odporúčaním vhodných psychoterapeutických postupov.

Kľúčové slová: rané spomienky, schizofrénia, životný štýl, psychoterapia

Mgr. Emil BULLA pracuje ako klinický psychológ v Psychiatrickej nemocnici prof. Matulaya v Kremnici. Zaoberá sa predovšetkým psychodiagnostikou a psychoterapiou neuróz.

TERAPEUTICKO–PORADENSKÝ PROCES ZAMERANÝ NA RIEŠENIE KONFLIKTOV MEDZI ADOLESCENTOM A JEHO RODIČMI

TATIANA RUSNÁKOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

THERAPEUTIC-COUNSELING PROCESS IN FOCUSED ON SOLUTION OF CONFLICTS BETWEEN ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS

Abstract: This case report presents the Adlerian therapeutic-counseling process. On the case history of one female adolescent client described is the application of the Adlerian principles such as clarification of the purpose of behavior, determination of the aspects that sustain unsuitable behavior, reorientation of the client, and training of new forms of behavior. The case report emphasizes the whole family system's cooperation that is focusing on mental health enhancement and utilization of positive client's sources.

Key words: Adlerian counseling, psychotherapy, adolescence

Adlerovské poradenstvo a terapiu zaraďujeme z hľadiska procesu skôr ku strednodobým postupom. Podľa W. G. Nicolla (2004) obsahuje vymedzenie správania vo vzťahu ku klientom prezentovanej záležitosti, vrátane zahrnutia ostatných osôb do vzniknutej situácie a jej riešenia k istému dátumu, ako aj uvádzanie konkrétnych príkladov. Druhým bodom je určenie systematických pravidiel, odhalenie mýtov, ktoré udržiavajú prítomnosť symptómov, a stanovenie klientovej pozície v procese poradenstva. Tretím bodom je reorientácia klientovho systému porozumenia problémom prostredníctvom zmeny vzťahového rámca, externalizácie, humoru a pod. Konečným bodom je predpísanie nových rituálov správania, ktoré opätovne potvrdzujú a udržiavajú novú perspektívu systému.

Adlerovský prístup (Nicoll, 2004) posudzuje symptómy klienta ako kontraproduktívne, neúčinné alebo sebaobránné riešenia skrytého problému, a nie ako problémy samotné. Z toho dôvodu sa pri adlerovskej terapii so symptómami nepracuje. Ne snažíme sa o ich zmenu, ale hľadáme klientove pozitívne zdroje, ktoré možno ďalej rozvíjať a posilňovať. Následne dochádza k ústupu, až vymiznutiu symptómov, čo je konečným cieľom terapie.

Situáciu klienta a jeho fungovanie v sociálnych vzťahoch, ktoré má určité zákonitosti, zisťujeme analýzou životného štýlu. V ňom sú zahrnuté typické aktivity klienta, jeho emócie, účel jeho správania a pravidlá interakcie s okolím, ktoré si na základe vlastnej skúsenosti v detstve odvodil. Životný štýl (Milliren, 2006) je charakteristický spôsob, akým sa jednotlivec pohybuje v sociálnom poli. Zahŕňa základné presvedčenia o sebe, o iných a o svete, ktoré často formujú jeho skreslené percepcie. K analýze životného štýlu sa v praxi veľmi často využívajú rané spomienky. Obvykle postačí, ak klient poskytne štyri. Sú to zážitky, ktoré si vie jednotlivec predstaviť ako mentálne obrazy, alebo ako konkrétne zmyslové spomienky (tamtiež). Odzrkadľujú závery, ktoré si klient vytvoril na základe okolností, do ktorých bol zapojený (Walton, 1999). Z mnohých skúseností si človek výberovo spomína len na tie, ktoré sa zhodujú s jeho pohľadom na svet.

Úlohou individuálnej psychológie v terapeutickom procese, pri práci na životnom štýle, je pomôcť klientovi pochopiť, ako sa prejavujú jeho vzorce správania v interakcii so životným prostredím (Schürer, 2004). Je to proces, ktorým klient získava odstup od problému a má možnosť preskúmať ciele svojho správania. Proces zmeny, reorientácie nastáva v momente, keď klientovi jeho doterajšie konanie prináša viac nevýhod ako výhod.

KAZUISTIKA

Klientkou je 16-ročná študentka gymnázia. Fyzický zjav: stredná, chudá postava, dlhé na čierne farbené vlasy, zvýraznené čierne oči, dlhé nechty, oblieka sa zásadne do čierneho. Pri komunikácii dáva zo začiatku najavo odstup, nadradenosť, neskôr aktívne spolupracuje, spontánne sa zdôveruje, je relaxovaná.

Súčasný problém

O konzultácii požiadali rodičia na odporúčanie triednej učiteľky; boli bezradní a chceli dcéru dokonca umiestniť do polepšovne. Ako hlavný problém uvádzali neustále konflikty s dcérou, jej drzé správanie, nadávanie, odvrávanie, úteky z domu, drobné krádeže v dome a zhoršený prospech. Matka udáva, že na dcéru má zlý vplyv priateľka, u ktorej zvyčajne prespáva. Triedna učiteľka rovnako poukazuje na zhoršený prospech, opakované neskoré príchody na vyučovanie a v poslednom čase aj falšovanie ospravedlneniek pre seba a spolužiačky.

Klientka za hlavný problém označila to, že ju rodičia nerešpektujú, urážajú jej priateľov, podceňujú ju, nedôverujú jej, obmedzujú jej slobodu a že sú lakomí, dávajú jej nízke vreckové.

Rodina a zázemie klientky

Klientka pochádza zo štvorčlennej rodiny, rodičia sú stredoškolsky vzdelaní, matka vedie vlastný obchod, otec pracuje ako technik, 9-ročný brat chodí do ZŠ. Bývajú v trojizbovom byte. Matka je starostlivá, ovplyvniteľná, otec je dominantný, ambiciózny. Rodičia majú medzi sebou dobrý vzťah.

Analýza problému

Klientka sa vyjadrila, že keby tento problém pominul, jej život by bol iný v tom, že by si navzájom s rodičmi neútočili na citlivé miesta, nenadávali si a ona by sa začala správať slušne. Prekáža jej najmä, keď rodičia urážajú ju a jej kamarátov. Často opakujú: „Kamarátov máš len preto, že sa k nám chodia najesť. Nakoniec skončíš ako upratovačka. Ako sa mohlo v takejto slušnej rodine narodiť takéto dieťa?“ a pod. Dávajú jej tým posolstvo: „Priatelia si ňu nevážia, sú s tebou len zo zisťných dôvodov. Si neschopná, v práci nič nedosiahneš. Robíš hanbu takej váženej rodine ako sme my!“

Problém sa neobjavuje len vtedy, keď sa obe strany snažia, aby vychádzali. Okrem klientky sú do neho zapojení rodičia, brat, starí rodičia z oboch strán a zo začiatku aj iní členovia rodiny. Brat počas hádky rodičov so sestrou niekedy odchádza, ale častejšie sa zapája, keď ironickým „no jasné“ reaguje na jej argumentáciu. Okrem toho jej rodičia dávajú za príklad brata v tom, že im vie preukázať lásku – podľa klientky maznaním a podlizovaním sa. Starí rodičia bývajú svedkami hádok medzi matkou a dcérou. Stará matka klientke dohovára, aby sa s mamou nehádala. Starý otec sa do klientky stará, vyčíta jej hádky s matkou, obviňuje ju, že môže za všetko, lebo ako dieťa musí poslúchať svojich rodičov. Istý čas bola do problému zapojená aj sesternica klientky, lebo v čase jej konfliktov s rodičmi sa s ňou kamarátila. Podľa rodičov nemala na ich dcéru dobrý vplyv. Starí rodičia z matkinej strany dávajú matke rady, ako má postupovať pri výchove. Matka tiež volávala svojej sestre, ktorá hneď prišla na návštevu zo vzdialeného mesta, aby spolu riešili výchovné problémy.

Efektívnejšie sa klientke darí problém riešiť, keď jej dajú priestor vyjadriť sa, a najmä keď sa rozpráva len s jedným rodičom. Keď sú rodičia spolu, nedostane sa k slovu, majú prevahu a začnú ju ponižovať, opakujú jej výroky a robia si z nej srandu. Matka je ovplyvniteľnejšia, preto dievča v komunikácii s ňou ľahšie dosiahne svoje. K otcovi má zase lepší vzťah, preto sa s ním dokáže dohodnúť. V minulosti sa klientka pokúšala celú situáciu riešiť tak, že zavedie pravidlá, dohody, lebo podľa jej slov sa pravidlá doma neustále menili. Snažila sa rodičom veci viac vysvetľovať.

Dávala si záväzok, že sa už s nimi nebude hádať, len im prikyvovať, vyjadrovať sa bez ubližovania, čo však nefungovalo.

Súrodenca charakterizuje ako rozmazaného bonzáka, ktorý tým, že sa podlizuje, preukazuje rodičom, že ich má rád. Je závislý od počítača, čo sama považuje za úbohé, primitívne a menejcenné. Podobní sú si len v tom, že sú obaja drzí k starším. Brat si dovoľuje na jej priateľov a tí sa z toho cítia bezmocní.

V detstve sa s deťmi hrával skôr otec, mal väčšiu fantáziu ako matka a dokázal im odpovedať na rôzne otázky. Matka sa starala hlavne o chod domácnosti a deťom dávala hračky, aby sa sami zahrali. Hrávali sa aj spolu so súrodencom, ale vadilo jej, že denne pre neho musela chodiť do škôlky, bola to pre ňu len povinnosť. Podľa klientky má matka bližší vzťah k bratovi, lebo je chlapec, tí bývajú zlí, a preto sa treba lepšie starať o ich výchovu. Otec má zasa bližší vzťah k nej, lebo otcovia musia dcéru chrániť ako ženu.

Rodinná atmosféra

Matku by klientka predtým charakterizovala ako zaneprázdnenú, menej hravú a láskavú, teraz by ju opísala ako snaživú, puntičkársku, cieľavedomú. Otca by predtým opísala ako kamarátskeho, múdreho, tolerantného, teraz ako tvrdohlavého, neobjektívneho voči jej priateľom, no súčasne ako chápevého. Rodičia sa podľa klientky v mnohých veciach nezhodovali, teraz sa spolu zhodujú v tom, že sa má správať slušne, má načas chodiť domov, má mať voči nim väčší rešpekt a má sa lepšie učiť. Rozmaznával ju viac otec, matka bola prísnejšia, ale na otca viac dala, rešpektovala ho. Matka bola vychovávaná diktátorsky, viac doma rozhoduje ona. Fyzicky netrestala, skôr dcére nadávala, alebo jej oznamovala, čo jej s otcom za trest nekúpia. Otec bol vychovávaný voľnejšie, deti netrestal, nechával to na matku. Matka očakáva od klientky dobré známky, otec očakáva dobré známky, to že sa bude slušne správať, a že to ďaleko dotiahne, napr. dosiahne vysokoškolské vzdelanie.

Technika raných spomienok

V nasledujúcej analýze sú vľavo doslovne zachytené rané spomienky klientky a vpravo jednotlivé emócie, ktoré k nim priradila.

1. raná spomienka (+-), 2 roky, titul: Ochutnanie zakázaného

Bola som vo vinohrade na obračke.

prijemný pocit, hra, zábava

Príbuzní oberali, na chvíľu na mňa nedávali pozor.

Najprv som sedela na zemi a hrala sa s čiernymi

gulôčkami (jedovatá rastlina)

pokušenie

Potom som ich začala jesť.

riskovanie, dobrodružstvo,

niečo nové

Mama za mnou vystrašená prišla, vytrhla mi to z ruky
aj z úst. *prekvapenie, prečo ma*
Po obaračke sme išli k babke, začula som, že tie *matka netrestá*
gulôčky boli jedovaté. *strach, neistota, či otrava*
neprepukne neskôr
Foto: Sedím na zemi a iba sa hrám s tými gulôčkami. Oni sú zaneprázdnení, nedávajú na mňa pozor. Hlavný pocit: je zaujímavé vyskúšať niečo nové, čo je zakázané.

2. raná spomienka (+), 3 roky, titul: Samota

Sedím v škôlke pri stole oproti oknu a pozerám sa na strom.

Je veľmi sychravo a aj také podobné pocity mám. Fúka vietor, prehýba sa strom, a to vo mne vyvoláva intenzívnejšie smutné pocity.

smútok, samota

Vidím našu bytovku, hoci sa na ňu nepozieram, vnímam ju len letmo, lebo sa pozerám na strom. Predtým som plakala, ten strom vo mne vyvoláva smutné pocity, ale upokojujúce.

smútok, pokoj

Prenesene ma ten strom chápe.

Mama vtedy buď odišla, alebo práve mala prísť.

Vnímala som svoje pocity a intenzívne som sa sústredila na ten strom.

Brala som ho ako útechu, lebo ten smútok z neho bol ľahší ako ten môj.

Vzdialila som sa tým od detí v škôlke.

samota, izolovanosť, istota

Foto: Pozerám sa von z okna na strom, sedím pritom na stoličke. Keď som sa zahľadela na strom, upokojilo ma to.

3. raná spomienka (+), 4 roky, titul: Nedopozieraná rozprávka (Potopa)

Často sme s otcom pozerávali rozprávky, bol to bežný deň.

pohoda

Pozerali sme Princ Bajaja, ale sme to nedopozerali, lebo otec zabudol na práčku.

zmätok, niečo sa deje

Všade bola voda, snažili sme sa tú vodu dostať preč.

hra, zábava

Suseda k nám prišla do bytu nadávať, že jej tečie voda.

hnev

Otec vyzeral smiešne, mal buď vyhrnuté nohavice, alebo obuté gumáky.

hra, zábava

Mne sa to zdalo zábavné, že doma máme vodu, ale otec bol v strese.

Veľmi som to chcela dopozerať, ale uvedomovala som si vážnosť situácie.

frustrácia

Odvtedy, keď som pozerala TV, čakala som, že sa niečo podobné stane zase, že je to bežné.

očakávanie, zvedavosť

Foto: Sedím na gauči, čakám na otca a on sa snaží napraviť, čo sa stalo. Hlavný pocit zo spomienky: deje sa niečo nové, najskôr to bola zábava, ale potom už toho bolo dosť a chcela som dopozeráť rozprávku.

4. raná spomienka (-), 4 roky, titul: Nedostatok informácií

Chodila som s rodičmi do obchodu a do banky a videla som, že sa menili peniaze.

zistujem čo sa deje, nerozumiem tomu

Tiež som mala našetrené peniaze a rodičia mi ich zamenili.

mňa sa to viac týka

Ideme z obchodu, sesternica, ja a mama, ony sa rozprávajú o peniazoch, nerozumiem tomu, snažím sa ich na to opýtať.

hnev, že zavádziam, majú tému

Ony si ma nevšímajú lebo moje otázky sú naivné, detské, primitívne.

cítim krivdu, že som nechápavá

Povedia mi: „Počkaj, teraz sa my rozprávame,“ ale ja som sa tiež chcela rozprávať na tú tému.

podceňujú ma

Odvtedy som stále čakala, že sa zase budú meniť peniaze.

vytvorila som si vlastné vysvetlenie

Foto: Ideme z obchodu, držím mamu za ruku, vedľa mamy je moja sesternica. Vidím babkin dom, ideme k nej po ceste a rozprávame sa.

Rodinný príbeh: Starí rodičia nám ako vnúčatám stále zdôrazňovali, aká boli vždy vážená rodina, preto by sme sa mali správať tak, aby sme nerobili rodine hanbu.

Formulácia prípadu, zameranie terapie

Klientka prichádza na žiadosť rodičov, je v odpore. Rodičia od terapeuta očakávajú, že bude na ich strane a stane sa ich „nájomným agentom“ v tom ako prevychovať ich dcéru. Tento fakt vyžaduje najskôr objasniť rodičom celú dynamiku prípadu. Prítomnými symptómami sú: drzé správanie, nadávanie, odvrávanie, úteky z domu, drobné krádeže doma, zhoršený prospech, falšovanie ospravedlňenky a pod. Klientka symptómy používa pri boji o moc v rámci vlastných pravidiel interakcie (analýza raných spomienok): „Som nepovšimnutá; Iní (rodičia) si ma nevšímajú, pokiaľ nevyrobím problémy; Som podceňovaná; Som nechápavá; Iní vedia všetko vysvetliť, sú múdrejší; Ľudia sú nedôveryhodní; Iní robia veci, ktorým nerozumiem; Pokiaľ nerobím problémy, je to doma nuda; Robiť problémy je zábava.“

Rodičia udržiavajú klientkine symptómy tým, že napríklad začnú kritizovať ju i jej priateľov, moralizujú, dávajú jej brata za príklad, podceňujú ju negatívnymi prognózami ohľadom jej budúcnosti, a keď sa už konflikt vyostří, oni sú prví, ktorí

majú záujem skoncovať s konfliktom. Klientka si je vedomá, že napríklad po jej vyhodení z domu ju budú rodičia kontaktovať, aby sa vrátila a načas ustúpia od kritiky a nárokov na ňu. Rodičia sa snažia mať nad dcérou kontrolu, pričom každé ich zosilnenie kontroly má za následok ešte silnejší odpor dcéry. Z celej situácie sú unavení, na oboch stranách sa stupňuje verbálna aj fyzická agresivita, rodičia chcú využiť terapeuta na získanie ešte väčšej kontroly nad dcérou.

V prvej fáze terapie sme vysvetlili rodičom akým spôsobom a kto všetko sa v probléme angažuje. Rodičia prezentujú svoje stanovisko tak, akoby sa oni nepodieľali na dynamike problému, ale len ich dcéra. Dcéra má podobné stanovisko, za problémové označuje hlavne správanie rodičov, ktoré je podľa nej príčinou vzniknutej situácie. Rodičom a klientke sme vysvetlili, že sú všetci zapojení do problému rovnako, aj jej brat, starí rodičia a ostatní príbuzní. Cieľom klientkinho správania, ako aj správania rodičov, je boj o moc. Východiskom a riešením situácie je „zložiť zbrane“ na oboch stranách a snažiť sa o zblížovanie vo vzájomnom vzťahu klientky a rodičov, aby neunikala za každú cenu z rodiny do rovesníckych skupín, a aby sa prestali vzájomne zraňovať. Cieľom terapie je zvýšiť motiváciu, a tým dosiahnuť znovuprepojenie jednotlivých členov v rodine. Konkrétne nie redukciou pretrvávajúcich symptómov, napríklad dať klientke domácu úlohu, aby prestala nadávať alebo kričať, ale posilňovaním svojich zdrojov. Rodičia dostali za domácu úlohu všímať si čo najviac pozitívne zmeny a reagovať povzbudením a oceňovaním každej drobnosti, ktorú si na dcére všimnú. Zvolili sme písomné vypracovanie zoznamu pozitívnych pozorovaní rodičov i dcéry, ktorý sa využíval doma na pravidelne stanovených stretnutiach. Tie trvali približne 20 minút a mali za cieľ, osobitne rozhovor matky s dcérou, potom otca s dcérou. Rozhovory boli voľne zamerané, podmienkou bolo neriešiť konflikty, vyhnúť sa kritizovaniu a pod. Obe strany, aby neboli odradené, sme pripravili na to, že môže prísť k dočasnému zhoršeniu situácie a ku zvýšeniu napätia. V tejto fáze sa rodičia snažili sabotovať terapeutický proces spochybňovaním interpretácií, alebo odpoveďami „áno, ale...“ pri každom návrhu na zmenu. Po technike hrania rolí, kde mali rodičia možnosť vcítiť sa do pocitov svojej dcéry, boli ochotní aktívne participovať na terapii.

Odpor sa u klientky na diadickom sedení prejavoval zo začiatku tak, že na prvé sedenie meškala asi 15 minút, pričom následne potrebovala znova na niekoľko minút odísť. Bola uzavretá, odpovedala iba úsečne. Odpor sa podarilo prekonať po prvom sedení humorným a nie kritickým komentovaním jej vyhýbavého správania, čo predikovalo dobrú spoluprácu. Klientka uviedla, že pôvodne očakávala nátlakový a direktívny prístup. Na nasledujúce sedenia chodila presne, sedela uvoľnene, niekoľkokrát sa usmiala, hovorila pokojne, bola zhovorčivá, spontánne odpovedala, pýtala sa na názor, otvárala i osobné témy, ktorým sa chcela venovať.

Po práci na zlepšovaní vzťahu sme sa zamerali aj na čiastkové ciele terapie, ako napríklad posilnenie zodpovednosti klientky, teda nácvik jej sociálnych spôsobilostí. Rodičia totiž kvôli kontrole preberali zodpovednosť za dcéru v situáciách, keď to

vzhľadom na jej vek nebolo vhodné, napríklad včasný príchod do školy a pod. Mali snahu regulovať správanie dcéry odmenami a trestami, čo nebolo efektívne, okrem iného pre odmeňovanie, ktoré predchádzalo samotnú želateľnú aktivitu. Úlohou rodičov bolo ráno nebudíť dcéru a žiadnym spôsobom nereagovať na jej ranné vstávanie. Celkovo po siedmich hodinových sedeniach raz týždenne s klientkou a jej rodičmi sme mohli konštatovať, že symptomatické správanie vymizlo a ciele terapie boli splnené. Klientka sa rozhodla v konzultáciách pokračovať a venovať sa ďalej vzťahom k rovesníkom.

LITERATÚRA

- MILLIREN, A. 2006. I. Výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- NICOLL, W. G. 2004. Procesy a techniky v adlerovskom poradenstve a psychoterapii. I. Výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- SCHÜRER, S. 2004. I. Výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť.
- WALTON, F. X. 1999. Individuálna psychológia a poradenstvo v rodine a v škole. Výcvikový seminár v Modre.

Súhrn: Kazuistika prezentuje adlerovský terapeuticko–poradenský proces. Na prípade adolescentnej klientky opisuje aplikáciu adlerovských princípov ako objasnenie účelu správania, určenie aspektov udržiavajúcich nevhodné správanie, reorientácia klienta a nácvik nových foriem správania. V kazuistike je zdôraznená spolupráca celého systému rodiny, ktorá sa zameriava na posilňovanie mentálneho zdravia a využívanie pozitívnych zdrojov klienta.

Kľúčové slová: adlerovské poradenstvo, psychoterapia, adolescencia

Mgr. Tatiana RUSNÁKOVÁ pracuje vo VÚDPaP-e ako psychologička–výskumná pracovníčka. Odborne sa zameriava na problematiku závislosti od psychomanipulatívnych skupín – siekt, kultov a tiež sa venuje psychologickému poradenstvu a psychoterapii.

SPOMIENKY KLIENTKY S NUTKAVOU NEURÓZOU

VLADIMÍR STANISLAV

Odborný liečebný ústav psychiatrický, Predná Hora

MEMORIES OF A FEMALE CLIENT WITH COMPULSIVE NEUROSIS

Abstract: The presented case report is focused on the employment of methods of Adlerian individual psychology. Attention is paid to childhood and conditions in which the client grew up from her point of view, explored are relationships within the scope of family atmosphere, interactions between parents and the forming life style. The explication of early memory reveals how the client perceives herself, others, the world, what is her opinion about life. It is based on an accompanying emotion and looks for intentions, objectives, means, methods and strategies that the client is using in order to achieve her goal.

Key words: lifestyle, feeling of fellowship, early memories, individual psychology, compulsive neurosis

Cit spolupatričnosti, menejcennosť a snaha o uplatnenie, revolta ženy proti jej podriadenej role v spoločnosti, negatívne dôsledky hyperprotektívneho správania matky, súrodenecké konštelácie, sociálna zakotvenosť osobnosti, subjektívna realita, vzájomná súvislosť psychických a telesných procesov a ďalšie koncepty sú v dnešnej dobe bežnou súčasťou laického i odborného pohľadu na osobnosť. Toto všetko sa spája s menom Alfreda Adlera, ktorý to začlenil do svojej teórie osobnosti. Osobnosť a jej individuálny životný štýl sa vyvíjajú ako komplexná funkcia dedičnosti, sociálnych interakcií a tvorivých individuálnych interpretácií.

Každé individuum v procese vývinu osobnosti aktívne formuje svoje jedinečné názory a presvedčenia o sebe, o ostatných a o živote a následne si tvorí kognitívne schémy, aby porozumelo životu a zvládalo ho. Na vývin osobnosti samozrejme vplývajú aj podmienky prostredia, ktoré nepovažujeme za príčinu, ale skôr by sme

ich mohli definovať ako rozsah skúseností, ktorými si jedinec utvára svoje vlastné presvedčenia a percepcie, aby mohol lepšie zvládnuť úlohy života. A. Adler (1999, s. 114) uvádza: „Keď človek čelí životu, musí sa vysporiadať s tým, čo nazývame troma veľkými úlohami života: vybudovať dobre fungujúce medziľudské vzťahy, nájsť spoločensky prospešné zamestnanie a vytvoriť intímne vzťahy. Tieto úlohy pramenia zo sociálnych vzťahov, ktoré sú neoddeliteľné od samej podstaty existencie.“ Žiadna z nich nie je nadradená inej, ale sú v neustálej vzájomnej interakcii.

Adlerova teória je teóriou *soft-determinizmu* (Nicoll, 2004), vysvetľuje faktory ako rodinné prostredie, vzťahy medzi súrodencami či poradie narodenia ako významné činitele ovplyvňujúce životný štýl. Podľa názoru A. Adlera (1998) sa životný štýl formuje v prvých rokoch života. Počas formatívnych rokov malé dieťa pozoruje svet a iniciuje interakcie so svojim sociálnym prostredím. Na základe týchto raných sociálnych interakcií si dieťa pomocou svojej tvorivej inteligencie odpovedá na tri základné otázky: „Ako toto miesto (môj svet) funguje?“, „Ako sa môžem začleniť a byť akceptovaný?“ a „Ako v ňom môžem získať významnosť a dôležitosť?“ Vychádzajúc zo svojich životných skúseností, ktoré získalo počas raných rokov, si začína utvárať závery. Vo veku štyroch až šiestich rokov je už položený základ jeho životného štýlu, postoje a spôsoby chápania sú už dosť fixované. Životný štýl nie je jednoducho determinovaný vrodenu schopnosťou dieťaťa a objektívnym prostredím (Adler, 1999). Formuje sa na základe percepcie a interakciou oboch spomínaných elementov. Individuálna apercpcia zapadá do určitých zvykov. Jedinec už nevníma danú situáciu tak, ako aktuálne existuje, ale podľa svojich hlavných záujmov a interpretuje ju podľa pôvodného významu, ktorý životu dáva. „Aj keď význam môže byť chybný, nikdy nie je ľahké sa ho zriecť“ (Nicoll, 2004).

Spomienky z raného detstva sú najdôležitejším prostriedkom na pochopenie životného štýlu. Sú to konkrétne príhody, ktoré sa vyskytli do ôsmich rokov veku dieťaťa. E. Dreikurová–Fergusonová (2005) ich charakterizuje ako špecifické príhody, ktoré môže daná osoba konkrétne identifikovať ako určitú udalosť. Ak v ranej spomienke odhalíme skutočný zákon pohybu, budeme musieť ten istý zákon pohybu nájsť vo všetkých výrazových formách (Adler, 1998). Ak teda pracujeme s klientom metódami individuálnej psychológie, a to pri najrôznejších zlyhaniach, bude potrebné nahromadiť dostatok dôkazov, aby sme klienta presvedčili o ich správnosti. Pomocou raných spomienok odhalíme chybný smer životnej cesty, nedostatok citu spolupatričnosti, jeho príčiny a dôsledky.

V nasledujúcom texte sa zameriame na analýzu raných spomienok 27-ročnej klientky a sústredíme sa na:

1. témy, koncepty a konštrukty, ktoré používa pri vysvetľovaní svojej súkromnej logiky;
2. definície, obmedzenia a klasifikácie životného štýlu, ktoré používa explicitne a implicitne;

3. vysvetlenie účelu, funkcie nutkavej neurózy, ktorú sme u nej diagnostikovali. Rozprávanie tejto slobodnej ženy začína spomienkami z detstva, ktoré označuje za dôveryhodné a sčasti domnelé a končí otcovou smrťou, ktorá bola pravdepodobne spúšťačom jej súčasného problému. Rozprávanie prebieha bez prípravy a nedbá sa pritom na chronologický postup. Ukazuje, že v ľudskej psychike sa nič nedeje náhodou, najmä vo chvíli, keď človek prezentuje sám seba. Hneď v prvej vete rozprávania klientky sa objavuje otec a v ďalšom priebehu sa ukáže ako kľúčová postava v jej živote.

Metódy individuálnej psychológie sú jedným z nástrojov, ako preniknúť do ľudského vývinu, spoznať životný štýl človeka, jeho základy, jednotu a na druhej strane chyby v jeho štruktúre. Preto pri práci s klientkou uvažujeme nad jej každým slovom, nad jeho zmyslom, nad tým, ako poníma život, aký je jej životný štýl, ako sa vysporiada, a to do najmenších detailov, s troma hlavnými životnými výzvami. Podstatou psychoterapie v individuálnej psychológii je schopnosť terapeuta komentovať klientove spomienky.

„Spomínam si, že sa ma otec často pýtal: Je ti dobre? Nebolí ťa niečo?“

Nezabúdame sa opýtať, prečo nie matka. Otec má vždy nejaký špecifický význam. Znamená to, že bol pre klientku veľmi dôležitý. Vo vývine je primárna väzba na matku a až keď sa táto väzba oslabí, nahrádza ju iná. Matka sa o klientku nepochybné starala, ale ako sa zdá, nemohla „konkurovať“ otcovi. Z analýzy najranejších spomienok môžeme usudzovať, že klientka bola otcom rozmaznávaná.

„Mne vlastne nikdy nebolo dobre, vždy som mala horúčku. Otec mi neskôr rozprával, že môj život visel na vlásku. Nechutilo mi jesť. Jediné, čo mi chutilo, bolo materinské mlieko. Zúfalo som sa bránila všetkým pokusom, aby ma matka odstavila. Bola som dlho dojčená a dodnes vidím matkin biely prsník.“

Možno predpokladať, že klientka takýmto spôsobom pýtala na seba pozornosť. Aj keď to považuje za ranú spomienku, je zrejmé, že podobné predstavy označované ako spomienky sa môžu dotvárať dodatočne. Z tejto jej výpovede môžeme predpokladať, že bola pôvodne mimoriadne naviazaná a bolestne prežívala, že musela byť odstavená. Dodnes verí, že na nej bola spáchaná krivda.

„Pretože som bola veľmi chorá, ostatní sa mi snažili vyhovieť. Mala som často zápal hrtana a mala som strach, že sa udusím.“

Symptómy slúžia klientke na to, aby presadila svoju prevahu.

„Spala som s rodičmi a ložila po štyroch k nim do postele. Najskôr ma otec musel zobrať do náručia, tancoval a spieval, potom natrepal periny a prikryl ma. Vedľa mamy som spala, len keď otec bol preč. Keď bol doma, spala som vedľa neho. Dal mi zvonček, ktorý sme používali na Vianoce. Mohla som zazvoniť, keď som chcela ísť za mamou. Keď som zazvonila, otec rozsvietil, pribehla moja sestra Eva a ja som potom mohla spokojne spať.“

Zvonenie môže byť symbolom detskej úzkosti (pavor nocturnus). Tento symptóm podobne ako nočné pomočovanie signalizuje, že niečo nie je v poriadku. Rozmaz-

návané deti často vystrájajú, keď príde hodina spánku, snažia sa získať výnimočné postavenie.

„Veľký strach som mala z pierok z perín. Keď som nejaké našla v posteli, vykrikovala som, ako keby sa stalo niečo strašné.“

Úzkosť je u rozmaznaných detí prirodzená. Často môžeme sledovať, ako si túto náladu navodzujú samy a ako ich zaujíma všetko, čo v nich úzkosť vyvoláva. Klientka volá na pomoc otca, aby úzkosť prekonala.

„Keď som mala päť rokov, prežívala som niečo zvláštne. Viem, že som pri hre s bábikou proti svojej vôli nadávala na rodičov a na Boha: ty prasa, ty sviňa... Bola som nahnevaná na tých, ktorých som mala tak rada. Bolo to, ako keby mi našepkával diabol. Čím viac som sa snažila ovládnuť, tým viac som nadávala. Často mi až tvár horela od rozčúlenia, ale nemohla som prestať. Aby som sa ospravedlnila sama pred sebou, hovorila som: otec nie je pes, pes je ten pán v izbe.“

Ide o dieťa, u ktorého môžeme pozorovať, ako sa bráni zničeniu svojho systému. Čo sa vlastne stalo? Hovorila, že bola dlho dojčená. Keď ju matka odstavila, náhle sa objavilo nutkanie vynadať rodičom i pánu Bohu. Tým, že klientke odopreli rozmaznávanie, prežila tragédiu? Týmto spôsobom by sme mohli porozumieť jej výbuchom zlosti. Jedna z interpretácií je: „Akékoľvek sú moje myšlienky silné, ja osobne za ne nemôžem.“ Toto ospravedlnenie nachádzame u nutkavých neurotikov. Nutkavá idea klientku vykorisťuje.

„Napriek nadávkam ma prepadli hrozné výčitky svedomia. Pozrela som sa na rodičov a rozmýšľala som, čo by bolo, keby vedeli, ako im v duchu nadávam.“

Ak by sme na uvedené vyjadrenia nenazerali z pohľadu individuálnej psychológie, nazdávali by sme sa, že rodičov ľutuje. Z analýzy jej spomienok vyplýva, že chce byť stredobodom pozornosti a tento postoj nechce zmeniť. Preto sa pokúsime o inú interpretáciu. Ak sa klientka odvoláva na city viny, sú v tomto prípade len inou formou citu menejcennosti? Chce sa vyvyšovať nad ostatných? Keď hovorí, že otec je pes, znamená to, že ona je niečo viac? Tendenciu opovrhovať má ten, kto sa cíti slabý. Je tu zreteľná potreba prevahy, túžba byť nad druhými a ponižovať ich. Takýmto spôsobom sa odlišuje od ostatných. City viny tiež ospravedľujú jej konanie, respektíve jej pasivitu: najprv sa klientka s nimi potrebuje vyrovnáť, aby mohla niečo zmeniť.

„Výčitky ma prepadali aj večer, keď som sa modlila. Musela som vždy začínať odznova.“

Celé vykreslenie a zdôrazňovanie citu viny naznačuje podstatu neurózy. Klientka robí „z komára somára.“ Neurotika to približuje k Bohu.

„Nespavosťou som trpela veľmi skoro. Nemohla som zaspáť a ráno som bola prvá hore. Moja nespavosť tak znepokojovala otca a matku, že potom už ani oni sami nemohli zaspáť.“

Je nám jasné, že hlavnú úlohu tu zohráva klientkino okolie. Ak dieťa trpí nespavosťou, matka i otec sú pri tom a sú bezprostredne do toho vtiahnutí, musia na nespavosti

participovať. Poruchy spánku sú prostriedkom, ktorými deti chcú dosiahnuť, aby aj v noci boli v centre pozornosti (Nicoll, 2004). Je v podstate jedno, či „robia scény“ pri usínaní, alebo majú pavor nocturnus, trpia enurézou, nepokojne spia, rozprávajú zo spánku či sú námesačné. Vždy znamená to isté: „Musíte si ma všímať. Noc je na to, aby sa okolie o mňa staralo.“ Noc a spánok sú pre rozmazané deti najväčším nepriateľom. Aj dospelí majú zlosť, keď ostatní spia a oni nie. Táto porucha je pri neuróze veľmi častá.

„Keď som sa naučila čítať, čítala som podľa otcovho vzoru pri jedle. Najradšej som si brala k jedlu svoju obľúbenú knihu o silnom Jankovi. Dodnes mi chutí viac, keď pri jedle čítam.“

Poznámka klientky, ktorá nikdy nepočula o individuálnej psychológii, je cennejšia než akékoľvek vedecké závery. Výpoveď svedčí o silnom vplyve otca a identifikácii s ním. Môžeme tu taktiež hovoriť o schopnosti vciťovať sa. A prichádza nám na um, čo hovorí rola o silnom Jankovi! Naším cieľom je pozorovať a zisťovať súvislosti pod „individuálne psychologickou lupou“. Postupujeme podobným spôsobom ako pri stavbe domu. Snažíme sa presne rozpoznať, ako sa k sebe hodia jednotlivé komponenty. Máme pred sebou klientku, ktorá je rozmaznávaná otcom a môže si presadiť všetko čo len chce. Je predpoklad, že jej to v budúcnosti môže spôsobovať problémy. Ak totiž rozmazané dieťa opustí svoje rodinné prostredie, kde mu bolo príjemne, nie je preň v živote jednoduché obstať aj pri tých najmenších ťažkostiach. V celom životnom štýle klientky je niečo, čo ju brzdí. Žije štýlom: Áno, ale...! Ide o ďalšiu charakteristickú črtu neurotika.

„Pamätám sa, že otec s mamou sa vždy hádali. Plakala som a pokúšala som sa ich zmieriť. Desila som sa ich hádok.“

Samozrejme, že to tak presne nebolo. Avšak v ponímaní, ktoré si klientka ako dieťa sformulovala, môžeme usudzovať, že v partnerských vzťahoch sa bude stretávať s problémami. Bude váhať, zastavovať sa a unikať. Ak sa u nej rozvinie nutkavá neuróza, pôjde o úniky do choroby. Nezhody medzi rodičmi sa prenášajú na deti a tie sa cítia odstrčené. Dá sa predpokladať, že klientka sa bude chcieť manželstvu vyhnúť, alebo naopak, dá si predsavzatie, že jej manželstvo bude vzorové. V obidvoch prípadoch ju však čaká množstvo ťažkostí.

„Otec chcel, aby som bola zdravá a čo najviac chodila na čerstvý vzduch. Boli sme raz na prechádzke blízko koľajníc. S hrôzou som čakala, kedy sa z tunela vyrúti vlak.“

Klientka aj takúto malú udalosť poriadne nafúkne, zveličí, čo jej poskytne ďalšiu možnosť, ako si nahnať hrôzu a vyvolať desivé predstavy. Týmto spôsobom môžeme sledovať postup úzkostnej neurózy. Máme pred sebou dieťa, ktoré chce byť na čele, chce mať náskok pred ostatnými a chce sa vyhnúť situáciám, ktoré nezapadajú do jeho systému. (Individuálna psychológia tvrdí, že systém existuje vždy a nestretáme sa s výrazom niečoho, čo by doň nepatrilo. Uvidíme, či sa naše predpoklady potvrdia.)

„Keď som mala pätnásť rokov, znova sa mi vrátilo nutkanie nadávať rodičom i Bohu. Keď som čokoľvek vypustila z úst, napadli mi tie najhoršie slová. Cítila som sa, ako keby som bola pod nejakým tlakom.“

Pocíťovať tlak je pri nutkavej neuróze bežné. Neurotik potrebuje tento pocit, inak by si nemohol robiť starosti. Nielenže ho potrebuje, ale naliežite ho zveličuje. „Ja proti nemu bojujem, ale nemôžem sa z toho dostať.“ Nutkavá neuróza je starosť.

„Chcela som to povedať otcovi, ale nedokázala som to. Bola to jediná vec, ktorú som pred otcom tajila.“

Aj keď to otcovi nepovie, on si čoskoro všimne, že sa niečo deje, lebo klientka sa bude cítiť zle. Upozorní na seba aj tým, že bude zamyslená, zasnená.

„Aj napriek tomu sa vo mne ozývalo: Otec je úbožiak. Potom som vykričla, nech zomrie. Zrazu som sa zamyslela a vedela som, že je to namierené proti nemu.“

Klientku zaujíma len to, či bude mať v rodine výnimočné postavenie aj v budúcnosti a či bude stredobodom pozornosti. Potrebuje svoju neurózu, aby si mohla povedať, že sa nemohla sama postarať o svoj život, lebo si robila starosti kvôli toľkým veciam.

„Zo školy som chodila rovno domov. Jedného dňa išiel zrazu oproti mne muž a držal si vreckovku na ústach. V prvom momente ma napadlo, že ho bolia zuby, ale keď som sa lepšie prizrela, zbadala som, že mal celú tvár červenú. Zmocnila sa ma hrôza. Radšej som sa obrátila, aby som náhodou nestúpila nohou na miesto, kadiaľ išiel on a bežala som okľukou domov.“

Fóbie z ekzému nesú so sebou vždy strach z nákazy. Môžeme predvídať, že aj strach z nakazenia využije na to, aby sa ešte viac poistila pred „osudom“ lásky a manželstva.

„Plná hrôzy som doma všetko povedala otcovi. Chcela som vedieť, či je táto choroba nákazlivá, a preto som pátrala. Kamarátka ma síce uistila, že nákazlivá nie je, ale neverila som jej. Od samého začiatku som verila, že aj ja som nakazená.“

Znamená to, že otec ju vie pochopiť, že sa musí zatvoriť doma, obmedziť všetky vzťahy s okolím a zavalíť sa starosťou, že nemôže nič robiť. Používa akékoľvek prostriedky (vrátane svojho otca), keď sa jej to hodí do jej situácie. Klientka prepadne strachu z nákazlivej choroby a myslí si, že má právo oddeliť sa od vonkajšieho sveta. Chce zotrvať „na čele“ a dobre si uvedomuje, že v okolitom svete nemôže zohrávať takú dôležitú úlohu ako vo svojej primárnej rodine. Domnievame sa, že tu ide o zvláštny spôsob neurotického správania. Pravdu musí mať vždy len ona. Všetko je podľa nej obrátené, veď až doposiaľ sa jej život uberal smerom, akým chcela. Tá choroba „musí“ byť nákazlivá. Ak všetky authority tvrdia opak, ona tvrdí, že nákazlivá je. S tým sa stretávame u neurotikov často.

„Bola som si istá, že celé mesto má ekzém. Cítila som k tejto chorobe odpor, hnus a nenávisť. Ruky a tvár som si umývala v hypermangáne, ústa som si vyplachovala ústnou vodou a myslela som, že si už nikdy neoblečiem kabát, ktorý som

mala vtedy na sebe. Keď som vyzúvala topánky, dala som si rukavice. Rodičia boli z toho zhrození. Pýtala som sa otca, či môže byť infikovaný aj vzduch. Vysmial sa mi. Odlahlo mi, ale aj napriek tomu som bola presvedčená, že moje podrážky sú infikované.“

To sú obvykle argumenty klientov, ktorí sa musia neustále umývať. Slúži im to na to, aby sa mohli vyhnúť tej oblasti života, v ktorej sa cítia byť neistí. Vidíme tu „triky“ klientkinej nutkavej neurózy. Doma mávajú títo klienti väčšinou neporiadok, aby videli to, že musia bojovať proti špine a nepretržite sa umývať.

„Spomínam si, že otec mal v košíku malé zrkadielka. Zo strachu, aby som ich nerozbila, dávala som si pozor, aby som radšej neprišla s košíkom do styku.“

Neskôr bude klientka pozornosť smerovať ku všetkým zrkadlám v jej okolí. Súvisí to so strachom z toho, že ju postretne nešťastie.

„Keď som cestovala autobusom a narazili sme nechtiac s jednou paňou do seba, zbadala som v jej kabelke malé zrkadlo. Znova som dostala strach, že som jej ho rozbila a čaká ma sedem rokov nešťastia. Neskôr som ju často stretávala a chcela som sa jej opýtať, či má v kabelke zrkadlo. Chcela som sa pozrieť, či som jej ho nerozbila, ale nikdy som nenašla v sebe dosť odvahy.“

Ak je otázka nezodpovedaná, ešte stále je tu možnosť, že sa zrkadlo naozaj rozbilo. Preto sa neodvážia opýtať sa na to priamo. Rozprávanie týchto príhod môže znamenať, že vôbec nemusia byť vymyslené. Častý výskyt takýchto udalostí jej slúži na to, aby dosiahla svoj cieľ.

„Priatelila som sa so synom otcovho známeho. Často sme sa prechádzali a jedného dňa som sa odvážila opýtať, či nemá pre mňa nejakého kamaráta.“

Dvaja sú pre ňu menej ako jeden. Častý neurotický obrat. V prípade náklonnosti k mužovi znamená až obrat k zavrnutiu, len aby náklonnosť neprerástla do známosti. Klientkin pokus o priblíženie sa k láske a zároveň veľká opatrnosť nás neprekvapuje. Ide o pokus vychutnať si to z bezpečnej vzdialenosti. Robí síce kroky vpred, ale zasa uplatňuje to svoje: Áno, ale...! To je najlepšia ilustrácia diagnózy.

„Otec bol veľmi často chorý. Mal niečo so srdcom a náhle sa mu to zhoršilo. Často vyskakoval v noci z postele a otváral okno, lebo nemohol dýchať. Cítil sa zle a raz sa vyjadril, že už nebude dlho žiť. Nemohla som to pochopiť. Nedokázala som ani pomyslieť na to, že by niekedy zomrel. Lekár mu pichal injekcie. Potom bol zase svieži, ale netrvalo to dlho. Jedného dňa som počula, ako matka kričí. Vletela som do izby a videla som ho, ako leží v maminom náručí. Vrhla som sa naňho a začala som kričať. Prosila som ho o odpustenie. Vrátila som sa do kuchyne a zrazu mi bolo zle, až som začala zvracať.“

Klientka patrí k tým, ktorí na stres reagujú zažívacími ťažkosťami. Ak chceme pochopiť takéto ťažkosti, ktoré nastávajú v dôsledku zvýšenej dráždivosti vegetatívneho nervového systému, musíme konštatovať, že dráždivosť má psychogénny základ.

Záver

Naše interpretácie klientkiných spomienok si žiadajú verifikáciu. Až vtedy, keď klientka získa vŕhad do chybných predpokladov, ktoré ju predisponujú k neuróze, do zbytočných nadmerných emočných investícií, je možné začať s jej reorientáciou.

Nevyhnutné bude začať postupne meniť jej životný štýl. To sa nám podarí len vtedy, ak budeme posilňovať jej cit spolupatričnosti. Ak sa nám to podarí, „obrátí sa“ jej súkromná logika smerom k ostatným ľuďom. Nad životnými problémami bude uvažovať, bude im rozumieť, ako ziskom tak aj nevýhodám. Nebude mať strach, prestane žiť ako v nepriateľskej ríši a prestane hľadať cit vlastnej ceny výlučne v názoroch iných. Bude sa cítiť ako plnohodnotný človek a jej silný cit menejcennosti sa zmenší na takú úroveň, aby sa dal využiť ako impulz k užitočným výkonom.

LITERATÚRA

- ADLER, A. 1998. O zmysle života. Bratislava : Iris, ISBN 80-88778-05-0.
ADLER, A. 1999. Porozumění životu. Praha : Translation, ISVBN 80-85974-76-2.
DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 2005. Adlerovská teória. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 80-969264-7-0.
NICOLL, W. G. 2004. Úvod do adlerovskej psychoterapie. Teória a analýza životného štýlu. I. výcvikový program v adlerovskej psychoterapii a poradenstve 2004-2007.

Súhrn: Prezentovaná kazuistika sa zameriava na uplatnenie metód adlerovskej individuálnej psychológie. Venuje pozornosť detstvu a podmienkam, v ktorých klientka zo svojho pohľadu vyrastala, hľadá vzťahy v rámci rodinnej atmosféry, interakcie medzi rodičmi a utvárajúcim sa životným štýlom. Výklad ranej spomienky odhaľuje, ako klientka vníma seba, druhých, svet, aký má názor na život. Opiera sa o sprievodnú emóciu a hľadá zámery, ciele, prostriedky, metódy a stratégie, ktoré klientka používa, aby dosiahla svoj cieľ.

Kľúčové slová: životný štýl, cit spolupatričnosti, rané spomienky, individuálna psychológia, nutkavá neuróza

Mgr. Vladimír STANISLAV pracuje ako psychológ v Odbornom liečebnom ústave psychiatrickom na Prednej Hore. Pôsobí na oddelení medicíny drogových závislostí. Zameriava sa predovšetkým na oblasť látkových a nelátkových závislostí, psychoterapie a rodinnej terapie. Vo svojej práci využíva metódy individuálnej psychológie Alfreda Adlera.

Správy

K N I H Y

Slovenská adlerovská spoločnosť sa zaslúžila o preklad a vydanie nasledujúcich knižných titulov, ktoré rozpracovávajú idey Alfreda Adlera a jeho individuálnej psychológie:

DREIKURS, Rudolf – GREY, Loren: *Logické dôsledky. Praktická príručka ako naučiť deti a dospelujúcu mládež zodpovednému správaniu.* Prvé vydanie. Nové Zámky : Psychoprof, 1997. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.

Adlerovský prístup k výchove, opísaný v tejto knihe, je ľudský, praktický a skutočne účinný. Logické a prirodzené dôsledky umožňujú deťom uvedomiť si ako ich činy ovplyvňujú iných, poučiť sa z chýb a meniť svoje správanie. Teoretické úvahy a praktické príklady pomôžu rodinám a školám vychovať šťastnejšie a zdravšie deti.

FERGUSONOVÁ–DREIKURSOVÁ, Eva: *Adlerovská teória.* Vydanie prvé. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2005. 41 s. ISBN 80-969264-7-0.

Autorka sa z perspektívy dnešných dní vracia k definovaniu a výkladu kľúčových princípov individuálnej psychológie, jej metód a techník, ich praktického uplatnenia v terapeuticko–poradenskom procese a v medziľudských vzťahoch. Čitateľa text obohatí nielen v zmysle rozšírenia vedomostí o adlerovskej teórii, ale aj v zmysle uvedomenia si dosahu týchto ideí na nové trendy a smery v psychológii, psychoterapii a poradenstve.

WALTON, X. Francis: *Ako vychádzať s dospelujúcimi doma a v škole. Príručka pre rodičov, učiteľov, riaditeľov škôl a psychológov.* Prvé vydanie. Nové Zámky : Psychoprof, 2002. 44 s. ISBN 80-968798-0-4.

Knižka je napísaná s cieľom upozorniť dospelých na spôsoby výchovy, ktoré sú prekážkou dobrých vzťahov s dospelujúcimi. Uvádza chybné prístupy rodičov a učiteľov a ponúka účinné výchovné princípy, ktoré utvárajú a posilňujú v mladých ľuďoch zodpovednosť, spolupatričnosť a spoluprácu.

WALTON, X. Francis – POWERS, L. Robert: *Ako vychádzať s deťmi. Príručka pre učiteľov, psychológov a rodičov.* Prvé vydanie. Nové Zámky : Psychoprof, 2002. 28 s. ISBN 80-968083-9-7.

Získať deti pre úlohy vzdelávania nebolo nikdy také náročné ako v dnešných dňoch. Príručka vychádza z učenia A. Adlera a R. Dreikursa a ponúka praktické spôsoby výchovy a vzdelávania zamerané na rozvoj schopnosti podieľať sa na spoločnom úsilí a spolupracovať pri riešení problémov. Pre zdravý vývin ľudí je to nevyhnutná schopnosť.

HAWES, Clair: *Rozvíjanie partnerských vzťahov. Program pre prácu s pármí.* Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2007. 106 s. ISBN 978-80-969709-8-8.

Program je určený na obohatenie vzájomných vzťahov, upevnenie spoločného života a prehĺbenie intímneho zväzku medzi partnermi, ktorí si želajú byť súčasťou plnohodnotného jedinečného vzťahu. Počas ôsmich stretnutí sa krok za krokom zameriavajú na prínosy a silné stránky každého z dvojice. Prehodnocujú svoje pozitíva, učia sa vážiť si samých seba, partnera a vzťah, ktorý medzi sebou vybudovali. Vedúcim programu uľahčujú prácu so skupinou pracovné listy a CD, ktoré je obsiahnuté v publikácii.

Knihy sa dajú objednať podľa inštrukcie na internetovej stránke Slovenskej adlerovskej spoločnosti www.alfredadler.sk. Kúpiť si ich je možné aj osobne na odborných podujatiach, ktoré spoločnosť pravidelne organizuje.

Slovenská adlerovská spoločnosť je vo svojom húževnatom snažení dostať na knižný trh ďalšie tituly odbornej literatúry z oblasti psychológie neúnavná. V súčasnosti sa pripravujú preklady kníh, ktoré prispievajú k rozširovaniu poznatkov v rôznych oblastiach aplikovanej adlerovskej psychológie. Najbližšie vyjdú knihy od najznámejších žiakov Alfreda Adlera a pokračovateľov jeho myšlienok:

DREIKURS, Rudolf: *Children the Challenge*.

DREIKURS, Rudolf: *Marriage is Challenge*.

Pre záujemcov o problematiku adlerovskej psychológie, psychoterapie a poradenstva uvádzame zoznam kníh, ktoré pochádzajú od ďalších vydavateľov na Slovensku a v Česku a uvádzame aj vybrané tituly vydané v anglickom jazyku.

ADLER, A.: *Umění rozumět*. Praha : Práh, 1993. 131 s. ISBN 80-85800-04-4.

ADLER, A.: *Psychologie dětí*. Praha : Práh, 1994. 155 s. ISBN 80-85809-22-2.

ADLER, A.: *Smysl života*. Praha : Práh, 1995. 146 s. ISBN 80-858009-34-6.

ADLER, A.: *O zmysle života*. Bratislava : Iris, 1998. 169 s. ISBN 80-88778-05-0.

ADLER, A.: *What life could mean to you*. Oxford : Oneworld Publication, 1992. 250 p. ISBN 1-85168-022-5.

ANSBACHER, H. L. - ANSBACHER, R. R.: *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York : Harper Row, 1956. 503 p. ISBN 0-06-131154-3.

BETTNEROVÁ, B. L. - LEWOVÁ, A.: *Odvaha žít svůj život*. Hradec Králové : Konfrontace, 1995. 99 s. ISBN 80-901773-2-8.

DINKMEYER, D. - MCKAY, G.: *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-85282-92-5.

DREIKURS, R.: *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago : Adler School of Professional Psychology, 1989. 117 p. ISBN 0-918560-08-X.

DREIKURS, R.: *Social Equality: The Challenge of Today*. Fifth Printing. Chicago : Adler School of Professional Psychology, 2000. 226 p. ISBN 0-918560-30-6.

DREIKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E.: *Adlerovská teorie*. Tišnov : Sursum, 1993. 49 s. ISBN 85-799-01-4.

- ECKSTEIN, D. - BARUTH, L.: *The Theory and Practice of Life-Style Assessment*. Dubuque : Kendall/Hunt, 1996. 275 p. ISBN 0-7872-2369-7.
- LEMAN, K.: *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál, 1997. 223 s. ISBN 80-7178-152-5.
- LEMAN, K.: *Jak se naučit říkat NE*. Praha : Návrat domů, 2001. 202 s. ISBN 80-7255-046-2.
- SCHLEGEL, L.: *Základy hlbinnej psychológie. Diel I., II., III*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2005. 537 s. ISBN 80-88952-20-4.

Zaujímavé môžu byť aj nasledujúce diplomové práce, ktoré pod odborným vedením PhDr. Daniely Čechovej, PhD. vypracovali a úspešne obhájili študenti:

- OLŠOVSKÁ, M.: *Súrodenecké vzťahy u rizikovej mládeže*. Bratislava : FFUK, 2004. 79 s.
- RUKOVANSKÁ, M.: *Osobnostné koreláty poradia narodenia a komplementarita partnerov*. Bratislava : FFUK, 2006. 94 s.
- STANISLAV, V.: *Metódy adlerovskej individuálnej psychológie*. Nitra : UKF, 2006.
- TEDLOVÁ, E.: *Vplyv a obluba v triede z hľadiska súrodeneckej konštelácie*. Bratislava : FFUK, 2004. 81 s.

Katarina Ludrovská

VII. česko-slovenská konferencia s medzinárodnou účasťou
Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku
Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore

21. – 22. januára 2008 sa v Bratislave uskutoční VII. ročník česko-slovenskej konferencie Kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku, ktorú spoluorganizujú Katedra psychológie a patopsychológie PdF UK, Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Centrum adiktologie 1. LF UK v Prahe. Konferencia nadväzuje na predchádzajúce ročníky, ktoré sa v rokoch 1999 až 2007 uskutočnili v Olomouci, Brne a Prahe. Počas siedmeho spoločného stretnutia by sme sa radi spolu s vami hlbšie zamysleli nad významom a využitím kvalitatívneho výskumu vo verejnom priestore – nad jeho aplikáciami v spoločenskej praxi. Elektronickú prihlášku na konferenciu možno vyplniť na stránke www.adiktologie.cz. Program a aktuálne informácie ku konferencii sú zverejnené na internetových stránkach Katedry psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

SOCIÁLNE PROCESY A OSOBNOSŤ 2007

V dňoch 13. a 14. septembra 2007 sa v malebnom juhomoravskom meste Telč stretli psychológovia z českých a slovenských akademických pracovísk (rozumej akademií vied a vysokých škôl) na jubilejnom desiatom ročníku spoločnej konferencie *Sociálne procesy a osobnosť*. Tohoročným hlavným organizátorom bol Psychologický ústav Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne vedený prof. **Mojmírom Svobodom**; najvýraznejšie zásluhy o hladký priebeh podujatia mal pracovník tohto ústavu **Pavel Humpolíček**. Priestory, kde sa konferencia konala – bývalý jezuitský seminár v tesnej blízkosti telčského zámku – dnes využíva Univerzitné centrum Masarykovej univerzity a Gymnázium Otokara Březiny.

Osviežením desiateho ročníka, ktorý v podtitule niesol názov *Pohyb, vývin, zmena*, bolo vystúpenie dvoch hostí z tretích krajín. Prvý deň rokovania začínal prednáškou americkej kolegyne **Wandy Stainton-Rogersovej**, ktorá prehľadne a pritom vtipne predstavila kľúčové smery *sociálnej psychológie v 21. storočí* opierajúce sa predovšetkým o kvalitatívnu metodologickú paradigmu. Druhý rokovací deň odznela prednáška rakúskeho psychológa českého pôvodu **Rudolfa O. Zuchu** o možných *zdravotných následkoch mobbingu* (forma šikanovania na pracovisku), ktorý sa v posledných rokoch stáva predmetom záujmu odborníkov. Kolega Zucha, šéfredaktor časopisu *Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft*, sa postaral aj o to, že príjemný spoločenský večer v priestoroch Univerziténeho centra MU financovalo mesto Viedeň.

V programe konferencie bolo zaradených viac ako štyridsať referátov a ďalších štyridsať príspevkov sa predstavilo na posteroch. Úvodný prednáškový blok bol venovaný *všeobecnému a integrujúcemu* v psychológii. **Daniel Heller** hovoril o zmenách v ponímaní sociálnych kognícií v priebehu uplynulých jedenástich rokov, **Damián Kováč** predstavil vlastnú *Oral History* týkajúcu sa vývoja psychológie v Československu v rokoch 1948-89. **Imrich Ruisel** sa venoval *epistemologickým teóriám múdrosti*, **Vladimír Smékal** *občianskej zrelosti* ako komponentu sociálnej kultúry osobnosti a **Ilona Gillernová** referovala o *premenách edukačného prostredia* adolescentov. Ďalšie referáty odzneli v paralelných sekciách zameraných na *otázky celoživotného vývinu*, na *sociálne spôsobilosti, rizikové a protektívne faktory vývinu*, na problémy *kognitívnej psychológie, metodológie, kvality života a copingu*, na *klinickú psychológiu, sociálnu psychológiu* a tiež na otázky súvisiace s *tvorivosťou a motiváciou*. Potešujúce je, že o psychologickéj metodológii hovorili kolegovia, ktorých doteraz vnímame ako „mladých psychológov“: **Vladimír Chrz**, **Tomáš Urbánek** a **Tomáš Sollár** so spoluautorkami. Osviežením tohto ročníka bol aj seminár zorganizovaný skutočne mladými a zväčša pre mladých, ktorí sa učia uplatňovať vo výskume kvalitatívne postupy. Nazvaný bol *Zmena z pohľadu diskurzívnej analýzy*. Škoda, že išlo skôr o seminár s klasickými referátmi, než o workshop, ako bol asi pôvodne zamýšľaný.

Myslím, že na tomto mieste nemá význam predstavovať jednotlivé referáty vydarenej akcie bližšie. Bolo ich priveľa a boli príliš rozmanité, mnohé prebiehali paralelne, takže sa nedalo vypočúť si všetky a môj výber by bol veľmi subjektívny. Všetky príspevky vrátane posterových by však mali vyjsť v zborníku, ktorý v elektronickej podobe pripravujú organizátori konferencie. Kompaktný disk uzrie svetlo sveta približne o rok. Už teraz sa naň môžeme tešiť, rovnako ako na jedenásty ročník *Sociálnych procesov a osobnosti*, ktorý sa v septembri 2008 uskutoční na Slovensku.

Vladimír Dočkal

Recenzie

Eva Dreikurová–Fergusonová: **Adlerovská teória**. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2005. 42 strán. ISBN 80-969264-7-0.

S odstupom viac ako 10 rokov sa mi iste nie náhodou po druhýkrát dostala do rúk táto útlá knižka. Najskôr som ju čítala v českom vydaní, ktoré pod vedením V. Smékala preložili študenti psychológie brnianskej univerzity (Dreikurová–Fergusonová, 1993). Už vtedy ma zaujala, pretože v našich končinách do toho obdobia bolo pomerne málo príležitostí zoznámiť sa s individuálnou psychológiou zblízka. Príspevky na stránkach našich časopisov boli na túto tému skutočne ojedinelé. K nim patril aj podnetný článok uverejnený S. Hermochovou (1991) v rubrike nazvanej *Z histórie psychológie*. O tom, že Adlerove myšlienky mali v čase jeho života veľký vplyv aj na Slovensku, svedčí kniha J. Čečetku (1936) *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*. K zoznámeniu s ňou som sa dostala iba nedávno pod vplyvom okolností, o ktorých sa zmieňujem v nasledujúcej časti.

Keď sa na Slovensku začali organizovať semináre *individuálnej* (neskôr nazvané *adlerovskej*) psychológie s niektorými najznámejšími zahraničnými lektormi tohto psychologického smeru, neváhala som sa ich zúčastniť. Chcela som sa aj touto formou bližšie zoznámiť s jeho teoretickými východiskami a na vlastnej koži zažiť praktický dosah uplatnenia adlerovskej psychológie vo výchove v rodine a škole.

Slovenský preklad knihy, ktorého recenziu tu predkladám, som čítala už pod vplyvom uvedených stretnutí a štúdiá viacerých kníh z tejto oblasti psychológie. Na začiatku považujem za potrebné uviesť, že napriek stručnosti textu patrí recenzovaná knižka k tým, ktoré sú v odborných kruhoch v zahraničí považované za jasne a zrozumiteľne vysvetľujúce Adlerovu individuálnu psychológiu. Kniha, okrem toho, že uvádza všetky základné pojmy a princípy individuálnej psychológie, tiež výstižne charakterizuje jej praktické uplatnenie vo výchove, vzdelávaní, poradenstve, psychoterapii, aj v oblasti riadenia.

Cieľom knihy je predstaviť čitateľovi v zjednodušenej a zhustenej forme základné

princípy adlerovskej psychológie. Ako uvádza autorka knihy, dcéra Rudolfa Dreikursa, snáď najznámejšieho Adlerovho nasledovníka: „... hoci sa na prvý pohľad javí adlerovská teória jednoduchou, pri bližšom skúmaní je zrejme jej obrovská hĺbka.“ Hoci Alfred Adler žil v dobe v mnohom odlišnej od tej dnešnej, väčšina jeho myšlienok má mimoriadny dosah až do súčasnosti. Preto je dnes adlerovská psychológia známa a oceňovaná viac než kedykoľvek predtým, jej myšlienky a metódy sa priblížili vývojovým trendom v súčasnej psychológii. „Čoraz viac bádateľov chápe relevantnosť metód a teórie adlerovskej psychológie,“ píše v predslove k slovenskému vydaniu autorka knihy (s. 5).

Aj z uvedených dôvodov možno vydanie tejto knihy v slovenčine len privítať. Knihu starostlivo preložila D. Čechová, ktorá sa pohybuje vo svete adlerovcov už vyše pätnásť rokov. Iste aj vďaka tomu je jej snaha podať text čo najzrozumiteľnejšie a s citom pre jazykové zvláštnosti slovenčiny dotiahnutá, podľa nášho názoru, do úspešného konca. Je to zjavné v každej z ôsmich kapitol, názvy ktorých sú spojené s výstižným uchopením základných pojmov a princípov adlerovskej psychológie v slovenčine.

V úvodnej kapitole knihy je vyzdvihnutá unikátnosť Adlerových myšlienok v historickej perspektíve. Detailný pohľad na vývin a kryštalizáciu jeho myšlienkového smerovania je výstižne načrtnutý v troch etapách jeho profesionálnej kariéry. V knihe sa akcentuje, že Adler sa fundamentálne odlišoval od Freuda v názoroch na motiváciu ľudského správania, čo mohlo byť jedným z dôvodov ich rozchodu. Adler spočiatku poukazoval na to, ako sa *orgánová menejcennosť* môže odraziť v kompenzačnom výkone človeka. Pritom sa domnieval, že tvorivý výkon umožňuje vysvetliť individuálne rozdiely spôsobené orgánovými nedostatkami. Neskôr sa zameriaval menej na orgánové nedostatky a viac na *cit menejcennosti* a úsilie o jeho prekonávanie. V tejto druhej

etape uvažoval o úsilí po nadradenosti (nielen o snahe t.j. „vôli“ k moci) ako základnom motivačnom prostriedku na prekonávanie citov menejcennosti. V treťom období zahrnujúcom tri posledné dekády Adlerovho života, zdôrazňoval úsilie o rovnocennosť a spoluprácu – základnou ľudskou motiváciou je *patriť k ľudskej spoločnosti*, mať v nej svoje miesto a *prispievať k jej blahu*.

Na rozdiel od dovtedy prevažujúcich názorov bola Adlerova teória výnimočná v tom, keď zdôraznila, že ľudskému konaniu možno porozumieť len v jeho *spoločenskom kontexte*. Adjektívum *individuálna* neznamena postavenie jedinca proti spoločnosti, ale zdôrazňuje nedeliteľnú *celistvosť*, jednotu osobnosti. Jej prejavom je *životný štýl*, ktorý predstavuje jedinečný smer života individua. Ten je relatívne stabilný a vzťahuje sa k dlhodobej orientácii prejavujúcej sa v *cieľoch a účelovosti správania*.

V druhej kapitole knihy venovanej *citú spolupatričnosti a účelovosti správania* je pozoruhodná okrem iného aj Adlerova myšlienka, že potenciál citu spolupatričnosti má každý vrodenný. Avšak pre jeho plné rozvinutie sú nutné vhodné skupinové procesy: *kooperácia, dôvera, rešpektovanie jedinca ako rovnocennej bytosti, spoločné rozhodnutia atď.* Táto časť knihy dokladá veľmi pregnantne výnimočnosť Adlerovho prínosu v zohľadnení prospechu každého jedinca v skupine, pretože iba potom „... môže byť prospech skupiny plne znásobený“ (s. 11). Ideálnym obdobím na rozvoj citu spolupatričnosti je detstvo, keďže detské náhľady na svet sa formujú ľahšie ako u dospelého človeka. Hoci sa cit spolupatričnosti môže rozvíjať v každom veku, Adler kládol dôraz na prevenciu vzniku citu menejcennosti a úsilia po nadradenosti najmä v detstve.

Možno usudzovať, že práve táto okolnosť výrazne ovplyvnila výchovu v rodinách a školách, kde by sa dieťa malo cítiť ako dôležitá a hodnotná bytosť, rovnocenná s dospelými. Výchova má pomôcť nájsť každému dieťaťu primeraný, ním dosiahnuteľný cieľ, pričom sa nemá orientovať na nedostatky dieťaťa, ale na jeho *silné stránky*. Adler podotýkal, že k citom menejcennosti dochádza najmä pod vplyvom dvoch typov skúseností: *rozmaznávaním* alebo

odmietaním a zanedbávaním dieťaťa. Keďže sa dieťa necíti rovnocenné, vytvára si chybné ciele a presvedčenia, ktoré sú zjavné v jeho správaní. *Snaží sa získať pozornosť, moc alebo sa pokúša o odplatu, či správa sa neadekvátne.*

V knihe sa uvádza, že sám Adler uskutočnil množstvo prednášok pre učiteľov, rodičov a vychovávateľov s praktickými ukázkami prístupu k deťom. To im umožnilo nadobudnúť skúsenosti s uplatnením vhodných metód na odhalenie chybných cieľov správania, ktoré vychádzajú z adlerovských princípov a pomohlo v odstraňovaní výchovných ťažkostí detí a mládeže. Viaceré z týchto metód sú stručne ilustrované v knihe a poukazujú na potrebu vytvárať priestor pre výchovu zameranú na preorientovanie cieľov a presvedčení detí tak, aby sa zvýraznil ich cit pre spolupatričnosť. Medzi metódy založené na adlerovských princípoch, ktoré sú efektívne nielen vo výchove detí, ale aj v medziľudských vzťahoch vo všeobecnosti, či v manželstve alebo na pracovisku, sa zaraďujú *prirodzené a logické dôsledky*. Výchova k odvahe, spoliehanie sa na seba, či používanie *povzbudzovania* namiesto odmien, prirodzených a logických dôsledkov namiesto trestov má podľa Adlera dlhodobé a ďalekosiahle účinky na správanie. Keďže A. Adler považoval každú odchýlku od optima za ovplyvniteľnú terapiou, očakával od terapeuta aktívny a priateľský prístup, optimizmus, rovnocenný vzťah k spolupracujúcemu klientovi. V knihe môžu nájsť podnety k úvahám a námety k riešeniu problémov praktici, teoreticky zameraní psychológovia, pedagógovia, lekári, ale i spoločenskovedne orientovaní odborníci a laici.

Ďalšími originálnymi pojmami adlerovskej psychológie, ktoré sú zrozumiteľne vysvetlené v štvrtej kapitole knihy, sú *súkromná logika, zdravý rozum, životný štýl*. K porozumeniu vzorcov a schém života jedinca slúžia základné techniky ako *rané spomienky, informácie o rodinnej konštelácii*, ale aj špecifické techniky odkrývajúce skôr krátkodobé ciele jedinca života: *interpretácia snov, arteterapia, psychodráma a ďalšie*.

Výpočet najvýznamnejších pojmov a pôvodných myšlienok, ktoré sú neodmysliteľnou

súčasťou Adlerovej teórie osobnosti by nebol úplný bez zmienky o význame *rodinnej konštelácie, súrodeneckých vzťahov a poradia narodenia*. Okrem toho sa v knihe dozvedáme o role *vekového rozdielu medzi deťmi, pohlavia, veku všetkých členov rodiny žijúcich v spoločnej domácnosti, atmosfére v rodine, hodnotách*. To všetko výrazne formuje osobnosť jedinca najmä v prvých rokoch života, keď sa utvárajú ciele a postoje, ktoré pretrvávajú celý život. Interpretácie aj apercpcie udalostí a zážitkov jedinca sa premietajú do jeho *raných spomienok* ako konkrétnych príhod, ktoré sa vyskytli do ôsmich rokov jeho veku. Ich podstatu sa podarilo v knihe veľmi výstižne charakterizovať najmä z hľadiska pochopenia základného cieľa životného štýlu jedinca.

Účel emócií ako „pohonných látok“ správania ilustruje príklad rodiny s dvoma synmi. Na ňom možno ľahšie pochopiť Adlerovo nazeranie, podľa ktorého emócie (napr. *city viny*) vznikajú na základe našich vlastných volieb a rozhodnutí.

Adlerova teória osobnosti je sociálnopsychologická, vývinová a kognitívna, prinášajúca jedinečné základné pojmy. Umožňuje efektívne sa zaoberať spoločenskými zmenami a okrem iného spoznávať ako má jedinec rešpektovať seba a iných. Keďže idea *citú spolupatričnosti* s inými

mi ľuďmi je dnes žiaduca viac než kedykoľvek predtým, univerzálnosť uplatnenia adlerovských princípov vo výchove, vzdelávaní, poradenstve aj psychoterapii dáva príslub, že v knihe môžu nájsť inšpiráciu všetci tí, ktorí v uvedených oblastiach pôsobia, ale i tí, čo psychológiu študujú alebo sa o ňu zaujímajú. Nazdávam sa, že rozsahom útle, no obsahom bohaté dielo nazvané *Adlerovská teória* umožní čitateľovi získať vzhľad do danej problematiky. A čo je nemenej dôležité, podnieti k úvahám všetkých tých, ktorí chcú *prispievať* k tomu, aby sme všetci žili uspokojujúcejším a bohatším životom.

LITERATÚRA

- DREIKURSOVÁ–FERGUSONOVÁ, E. 1993. Adlerovská teorie. Úvod do individuálnej psychologie. Tišnov : Sursum, 49 s. ISBN 85-700-01-4.
- ČEČETKA, J. 1936. Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia. Bratislava : Spisy Filozofickej fakulty University Komenského v Bratislave, 151 s.
- HERMOCHOVÁ, S. 1991. Alfred Adler: Včera. Dnes? Zíttra? Československá psychologie, roč. 35, č. 1, s. 77-81.

Eva Szobiová

Zdeněk Matějček – Marie Vágnerová a kol.: **Sociální aspekty dyslexie**. Praha : Karolinum, 2006. 271 strán. ISBN 80-246-1173-2.

Posledným projektom renomovaného detského psychológa Zdeňka Matějčka bol výskum zameraný na sociálne aspekty detskej dyslexie. Výstup tohto projektu, na ktorom sa podieľala predovšetkým Matějčekova žiačka a dlhoročná spolupracovníčka Marie Vágnerová s kolektívom, pripravilo do tlače vydavateľstvo Karlovej univerzity Karolinum. V publikácii autori vymedzujú pojem konkrétnej špecifickej poruchy učenia – dyslexie, zaoberajú sa jej neurobiologickým základom, výskytom, ako aj príznakmi či prognózou. Cieľom titulu je však v prvom rade pri-

blížiť čitateľom výsledky výskumného projektu mapujúceho sociálne prostredie detí s uvedenou poruchou učenia, či už ide o prostredie rodinné alebo školské. Publikácia je určená predovšetkým odbornej verejnosti. Môže pomôcť výrazne rozšíriť obzory skúseným psychológom, ako aj ich začínajúcim kolegom, ale má čo povedať aj pedagógom či špeciálnym pedagógom.

Obsah knihy je prehľadne tematicky rozčlenený na šesť kapitol, pričom všetky s výnimkou poslednej obsahujú niekoľko podkapitol. Značná časť obsahu knižky (druhá až piata kapitola)

odhaľuje čitateľovi informácie týkajúce sa výskumného projektu realizovaného v spolupráci s dyslektickými školákmi, ich rodičmi, spolužiakmi a pedagógmi. Súčasťou každej kapitoly pojednávajúcej o výsledkoch výskumu je zrozumiteľné záverečné zhrnutie.

Po úvodnej kapitole charakterizujúcej *dyslexiu ako špecifickú poruchu učenia* nasleduje kapitola pojednávajúca o *subjektívnych problémoch dyslektického školáka*. V tomto prípade tvorilo výskumnú vzorku 171 dyslektických žiakov tretieho, piateho a ôsmeho ročníka základnej školy. Išlo o deti integrované v bežných triedach, ako aj o deti navštevujúce špecializovanú triedu. Autori na základe výsledkov výskumu uvádzajú, že dyslektické deti v mladšom školskom veku nemajú presné informácie o svojej špecifickej poruche učenia, niekedy ani nevedia, že sa na označenie ich problémov v čítaní používa pojem dyslexia. K väčšej diferenciácii a k presnejšiemu porozumeniu podstaty dyslexie dochádza na konci prvého stupňa základnej školy. Sebahodnotenie čitateľských schopností detí závisí od kontextu triedy; deti zo špecializovaných tried boli optimistickjšie, ich motivácia k čítaniu bola vyššia a v konečnom dôsledku sa hodnotili lepšie ako deti, ktoré zostali v bežných triedach. Z výsledkov štúdie vyplýva, že dyslektické deti majú tendenciu potláčať svoje emócie a považovať sa za citovo labilné. Vo vzťahu k okoliu sa dala pozorovať ich pohotovosť k agresívnemu reagovaniu.

Rodičia dyslektického školáka sú témou nasledujúcej kapitoly. Pre rodičov býva pomerne ťažké pochopiť podstatu dyslexie, nakoľko sa im mnohé z jej prejavov javia skôr ako dôsledok neochoty a ľaldáctva dieťaťa, alebo im vôbec nerozumejú, zdajú sa im nelogické. Majú totiž často pocit, že niečo také jednoduché ako je čítanie sa musí naučiť každý, komu nechýba snaha. Rodičia dyslektikov sú presvedčení, že jedným z problémov, s ktorými sa ich deti musia vyrovnávať, sú negatívne vzťahy so spolužiakmi v bežnej triede. Vzťahy so spolužiakmi v špecializovanej triede považujú za jednoznačne lepšie. Odborníkov z pedagogicko-psychologických poradní rodičia chápu ako autoritu, ktorá im môže ponúknuť riešenie ich situácie, avšak ich očakávania sú často nerealistické a navrhnuté

varianty riešenia im ako pomoc nepripadajú. Z celkového počtu 75 rodičov dyslektikov (prevažne matiek) bola väčšina s prácou poradní spokojná; približne štvrtina bola sklamaná, nakoľko sa závery a odporúčania odborníkov nezhodovali s jej predstavami.

Nasledujúce dve kapitoly predstavujú čitateľovi výsledky výskumného projektu zameraného tentoraz na *pedagógov a spolužiakov dyslektických detí*. Pedagógovia na prvom stupni základnej školy neposudzujú znevýhodnených školákov tak radikálne ako ich kolegovia z druhého stupňa, často bývajú tolerantnejší. Podobne skúsenejší pedagógovia nehodnotia deti tak prísne ako ich začínajúci kolegovia. Čo sa týka žiakov, vo vzťahu k dyslektickým deťom boli chlapci kritickejší ako dievčatá, pričom názor na mieru sociálnej prijateľnosti takýchto spolužiakov sa stabilizuje na druhom stupni základnej školy. Výsledky takisto potvrdili pôvodný predpoklad, že dyslektik nie je svojimi vrstovníkmi primárne odmietaný a že jeho sociálne postavenie závisí skôr na tom, ako sa správa.

Na záverečné zhrnutie nadväzuje odporúčanie pre prax, ktoré je však pomerne stručné vzhľadom na rozsiahlosť témy samotnej. Odborníci pracujúci s deťmi s poruchami učenia by možno uvítali početnejšie a konkrétnejšie rady, ako aj návrhy vhodných postupov realizovateľných v praxi.

Kľúčové informácie sú vytlačené polotučne, čo výrazne uľahčuje orientáciu v texte. Publikáciu obohacujú aj početné prehľadné tabuľky a grafy. Nechýbajú ani prílohy, ktorých súčasťou je aj *dotazník sebahodnotenia čítania dyslektických detí* vrátane stenových noriem pre rodičov a ich deti vo veku od 10 do 15 rokov.

Verím, že publikácia bude pre čitateľa zdrojom inšpirácie a nových informácií, ktoré obohatia doteraz nadobudnuté odborné poznatky a umožnia tak okrem iného podať dyslektickým deťom pomocnú ruku pri nadobúdaní motivácie a odvahy veriť svojej vnútornej sile, sebe samému a svojim schopnostiam. Azda podnieti aj zvýšenie úsilia priebežne obojstranne skvalitňovať vzťahy medzi deťmi so spomínanou špecifickou poruchou učenia a ich sociálnym prostredím.

Bibiana Filípková

Psychológia a patopsychológia dieťaťa

Dvojčíslo 1-2/2007

Vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Redakcia časopisu Trnavská cesta 112, 821 02 Bratislava, tel. 48292 273, tel/fax: 4342 0973, e-mail: redakcia@vudpap.sk. Vedúci redaktor PhDr. Vladimír Dočkal, CSc. Tajomníčka redakcie PhDr. Ľuba Medveďová. Redaktorka Mgr. Katarína Eiselová. Časopis vychádza 4 razy ročne. Ročné predplatné 150,- Sk, jednotlivé čísla v priamom predaji 40,- Sk. Tlačí Academic Electronic Press, s.r.o. Bratislava. Informácie o predplatnom podáva a objednávky vybavuje IES VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, tel/fax: 44 888 313, e-mail: kniznica_vudpap@nexta.sk. Objednávky v ČR vybavuje SUWECO, s.r.o., Dovoz tisku Praha, Na Žertvách 24, 180 00 Praha 8, tel.: 266 035 556, 266 035 262, 266 035 363. Nevyžiadané rukopisy nevraciame.