SPOLOČNE O DUŠEVNOM ZDRAVÍ

Zborník k 40. výročiu založenia

Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, Košice

2020

CPPPaP KOŠICE

ZUZKIN PARK 10

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV K 40. VÝROČIU ZALOŽENIA CENTRA PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE ZUZKIN PARK 10, KOŠICE

Editori: PhDr. Emília Nuberová
Mgr. Veronika Borgoňová

Recenzenti: PhDr. Anna Janovská, PhD.
PhDr. Denisa Maderová
Doc. PhDr. Eva Szobiová, PhD.

Jazyková úprava: Autori príspevkov

Návrh a grafické spracovania obálky: Mgr. Barbora Vanická

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Zuzkin park 10

ISBN 978-80-570-2698-3
EAN 9788057026983

Košice
December 2020

OBSAH

ÚVOD

40 ROKOV ČINNOSTI CENTRA PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE ZUZKIN PARK 10, KOŠICE 4

Emília Nuberová

I. OBLASŤ PSYCHOLOGICKÉHO A KARIÉROVÉHO PORADENSTVA

PRIESKUM V OBLASTI KARIÉROVÉHO PORADENSTVA 13

Lenka Čigášová, Marta Taráseková

K NIEKTORÝM MOŽNOSTIAM SKUPINOVÝCH PORADENSKÝCH PROGRAMOV PRE STREDOŠKOLÁKOV PRI PLÁNOVANÍ ICH ŽIVOTNEJ CESTY 25

Marta Podhorínová

PORADENSKÝ PROCES S KLIENTKOU S PROBLÉMAMI V SEBAOBRAZE 43

Zita Haklová

INTERVENČNÉ PROGRAMY ZALOŽENÉ NA VŠÍMAVOSTI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ 52

Simona Weissová

ARTEFILETIKA A JEJ VYUŽITIE V PRÁCI PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA V CPPPAP 62

Andrea Čemanová

ROZVÍJAJÚCI PROGRAM „HRDINA VE MNĚ“ 76

Diana Hájková

VPLYV TECHNOLÓGIÍ NA VÝVIN DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU 90

Martina Trebuňáková, Veronika Borgoňová

II. OBLASŤ TERAPEUTICKEJ A REEDUKAČNEJ STAROSTLIVOSTI O KLIENTA

REBEKINA CESTA K SEBAPOZNANIU – TERAPEUTICKÁ PRÁCA 102

Lenka Čigášová

VYUŽITIE DETSKEJ RELAXÁCIE PRI PRÁCI S KLIENTOM V PORADENSKOM ZARIADENÍ 114

Viera Podracká, Jana Duláková

AKTIVITY VYUŽÍVANÉ V INDIVIDUÁLNOM PORADENSTVE KLIENTOM S ÚZKOSTNÝMI ŤAŽKOSŤAMI 119

Katarína Kozáková

BIOFEEDBACK AKO TERAPEUTICKÁ METÓDA 138

Ivana Vojtechovská

RELAXÁCIE S KLÁROU 146

Viera Podracká

III. PREVENCIA RIZIKOVÝCH JAVOV A SUPERVÍZIA

ŠKOLSKÁ CHARTA PROTI ŠIKANOVANIU – SPOLUPRÁCA CPPPAP ZUZKIN PARK KOŠICE A SPOJENEJ ŠKOLY SV. KOŠICKÝCH MUČENÍKOV ČORDÁKOVA KOŠICE PRI JEJ TVORBE 157

Lýdia Begerová, Stanislava Girová

PROGRAM PRE ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU 163

Miroslava Pinková

RODIČOVSKÉ, UČITEĽSKÉ VZORY A HODNOTOVÉ PREFERENCIE STREDOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE V KONTEXTE SÚČASNEJ DOBY 177

Gabriela Leskovjanská

MLÁDEŽ A EXTRÉMIZMUS 193

Veronika Borgoňová, Alžbeta Lörinčík Uhrinčko

ANALÝZA VÝSKYTU VYBRANÝCH FORIEM PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA V REPREZENTATÍVNEJ VZORKE SLOVENSKÝCH ŠKOLÁKOV 206

Anna Janovská

METODICKÉ VEDENIE A SUPERVÍZIA VO VÝCHOVNOM PORADENSTVE A PREVENCII 218

Tomáš Kříž

SUPERVÍZIE V CPPPAP – KAZUISTIKY 231

Viera Podracká

FAKTORY SÚVISIACE S FORMOVANÍM POSTOJOV K EMIGRÁCII V OBDOBÍ RANNEJ ADOLESCENCIE 237

Anna JANOVSKÁ

ČERVENÉ STUŽKY 248

Anna Poláčková

40 ROKOV ČINNOSTI
CENTRA PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE ZUZKIN PARK 10, KOŠICE

1980 – 2020

40 YEARS OF PRACTICE
CENTER OF PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PREVENTION ZUZKIN PARK 10, KOŠICE

Emília NUBEROVÁ

Abstrakt

Príspevok krátko opisuje hlavné faktografické údaje zo 40-ročnej histórie jubilujúceho pracoviska – Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Zuzkin park 10, Košice. Poskytuje informácie o odbornej činnosti poskytovanej a rozvíjane v prospech optimalizácie vývinu detí a žiakov na území nášho mesta a pripája aj stručný štatistický prehľad jednotlivých odborných a preventívnych činností realizovaných odbornými zamestnancami CPPPaP za posledných desať školských rokov, t. j. 2009/2010 – 2018/2019.

Kľúčové slová: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, história, odborná činnosť, štatistické údaje o činnosti.

Abstract

The article briefly describes the main factual data from the 40-year history of the jubilee workplace - the Center of Pedagogical-Psychological Counselling and Prevention, Zuzkin park 10, Košice. It provides information on professional activities provided and developed in favour of optimizing the development of children and students in our city and also includes a brief statistical overview of individual professional and preventive practices carried out by CPPPaP staff for the last ten academic years, i.e. 2009/2010 – 2018/2019.

Keywords: Center of Pedagogical-Psychological Counselling and Prevention, history, professional activity, statistical data on activity.

Rok 2020 je rokom, v ktorom si pripomíname 40. výročie založenia našej inštitúcie – Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) so súčasným sídlom Zuzkin park 10, Košice – Západ.

1 Z HISTÓRIE PRACOVISKA

Pracovisko vzniklo *1. januára 1980* rozhodnutím vtedajšej štátnej správy v školstve na území mesta Košice odčlenením niekoľkých zamestnancov z Pedagogicko-psychologickej poradne pre stredné školy na Zádielskej ulici v Košiciach, aby poskytovalo poradenské služby pre optimalizáciu vývinu narastajúcemu počtu detí a žiakov materských a základných škôl v našom meste. V tom čase až do roku 2006 pracoviska sídlilo v budove na Karpatskej ul. č. 8 v Košiciach.

Jeho prvé kroky smerovali k účelovej úprave priestorov budovy a personálnemu zabezpečeniu potrebných psychologických poradenských služieb, ale najmä *budovaniu filozofie čo najúčinnejšieho pomáhajúceho prístupu k deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagógom v školách pri riešené ťažkostí vo vzdelávaní, výchove, osobnostnom, kariérovom vývine a v prevencii rizikového správania.* S touto filozofiou sa spájali aj časté vstupy psychológov do škôl, do prostredia, v ktorom sa ťažkosti prejavovali a vznikali, z dôvodu poznania multikauzality ich príčin a hľadania optimálnych spôsobov riešení. Psychológov pracoviska tak čiastočne možno považovať za predchodcov budúcej profesie školských psychológov, ktorí sa v našom meste začali v základných školách etablovať až v školskom roku 2016/2017.

S rozrastajúcou sa rozlohou mesta, pribúdaním nových lokalít, sídlisk a škôl v nich sa ukazovala potreba čo najviac priblížiť služby obyvateľom mesta, na čo manažment pracoviska reagoval *v rokoch 1990 – 2000 vytvorením elokovaných pracovísk* v hlavných častiach mesta:

- pre Košice II na sídlisku Košického vládneho programu (Bauerova ul.)
- pre Košice III na sídlisku Dargovských hrdinov (Buzulucká ul., neskôr Lidické nám.)
- pre Košice IV na sídlisku Nad jazerom (Družicová ul., neskôr Galaktická ul., ktoré pracuje dodnes.).

Pracovísk sa dotkli všetky zmeny územnosprávneho členenia a štátnej správy v školstve a počas svojej 40-ročnej histórie prešlo viacerými delimitáciami a zmenami svojich názvov:

- Mestská pedagogicko-psychologická poradňa (1980 – 1985)
- Pedagogicko-psychologická poradňa mesta Košíc (1985 – 1998)
- Pedagogicko-psychologická poradňa mesta Košice (1998 – 2002)
- Pedagogicko-psychologická poradňa Okresného úradu Košice I, II, III, IV (2002 – 2006)
- Pedagogicko-psychologická poradňa pre predškolské zariadenia a základné školy a Centrum výchovného poradenstva a prevencie (2006 – 2008)
- Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (od r. 2008 po súčasnosť).

Zriaďovateľmi v období rokov 1980 – 2020 boli:

- Národný výbor mesta Košice (1980 – 1992)

- Školská správa Košice I (1992 – 1998)
- Okresný úrad Košice I, II, III, IV (1998 – 2004)
- Krajský školský úrad Košice (2004 – 2006)
- od r. 2006 je pracovisko samostatným právnym subjektom.

V roku 2006 došlo k zlúčeniu všetkých štyroch v tom čase existujúcich elokovaných pracovísk do jedného organizačného celku s právnou subjektivitou a hlavým sídlom v budove Zuzkin park 10, Košice – Západ. Jeho organizačnou súčasťou je elokované pracovisko so sídlom v časti priestorov materskej školy, Galaktická 11, Košice.

V rokoch 1980 – 2008 pracovisko poskytovalo svoje služby klientom v predškolskom a školskom veku do ukončenia školskej dochádzky v základnej škole na území celého mesta Košice. Organizačná zmena nastala so vstúpením do platnosti zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), kedy sa jeho územná *pôsobnosť upravila pre klientov – deti materských škôl, žiakov základných škôl z okresov Košice II, Košice III a Košice IV s rozšírením klientely o žiakov stredných škôl uvedených lokalít.* Táto pôsobnosť pretrváva do súčasnosti.

V kompetentnom riadení pracoviska sa za 40-ročné obdobie existencie vystriedalo niekoľko riaditeľov a riaditeliek:

- PhDr. Ladislav Bača, PhDr. Elena Šimková, PaedDr. Ladislav Gorej, PhDr. Katarína Mankovičová, PhDr. Milina Ferjenčíková.

Vo vedení elokovaných pracovísk pôsobili PhDr. Milina Ferjenčíková (Košice II), PhDr. Viera Jurečková, Mgr. Monika Ružiková (Košice III) a PhDr. Anna Výrostová (Košice IV). Pôsobilo a pôsobí v ňom aj mnoho erudovaných a empatických odborných zamestnancov, z ktorých niektorí v súčasnosti úspešne pôsobia v akademickej obci, v klinickej oblasti a pod.

2 O ODBORNEJ ČINNOSTI

Odborná činnosť centra od jeho založenia smerovala k poskytovaniu *kompetentných diagnosticko-poradenských služieb klientom v zmysle ich potrieb* smerujúcich k optimalizácii vzdelávacieho a osobnostného vývinu. Tomu bol podriadený výber zamestnancov spĺňajúcich požadované kvalifikačné predpoklady pre vykonávanie jednotlivých odborných činností.

Ašpirácie odborných zamestnancov však smerovali vyššie a preto *nepretržite rozvíjali a rozširovali svoje odborné kompetencie vo vzťahu k vlastnej pracovnej činnosti* vzdelávaním v dlhodobých výcvikových a terapeutických programoch aj krátkodobejších vzdelávacích podujatiach, často i za cenu obetovania voľných víkendov a vlastných finančných prostriedkov. Týmto spôsobom sa darilo pružne a erudovane reagovať na meniace sa potreby a podmienky života našich klientov – detí a žiakov, ich prostredia v školách i rodinného zázemia.

Za posledných 10 rokov (2009 – 2019) 12 interných odborných zamestnancov absolvovalo adaptačné vzdelávanie v odboroch psychológia, špeciálna pedagogika a sociálna pedagogika. Odborní zamestnanci spolu okrem iných foriem zvyšovania odborných kompetencií, absolvovali *33 rôznych programov kontinuálneho vzdelávania:*

- 1 program špecializačného vzdelávania,
- 15 programov aktualizačného vzdelávania,

- 12 programov inovačného vzdelávania,
- 2 programy predatestačného vzdelávania,
- 3 programy funkčného vzdelávania,
- 14 odborných zamestnancov vykonalo prvú atestáciu v odboroch psychológia, špeciálna pedagogika a sociálna pedagogika,
- 9 odborných zamestnancov vykonalo druhú atestáciu v odboroch psychológia a špeciálna pedagogika.

V súčasnosti z 24 odborných zamestnancov pacujúcich v centre je:

- 11 odborných zamestnancov s 2. atestáciou,
- 7 odborných zamestnancov s 1. atestáciou,
- 4 samostatní odborní zamestnanci,
- 1 začínajúci odborný zamestnanec,
- 1 pedagóg – metodik.

Vďaka vysokému počtu atestovaných odborných zamestnancov bolo pracovisko pripravené vyhovieť požiadavkám zriaďovateľov a riaditeľov základných a stredných škôl na poskytnutie adaptačného vzdelávania začínajúcim školským psychológom a školským špeciálnym pedagógom, keď sa v školskom roku 2016/2017 vo väčšom množstve začali prijímať do škôl v územnej pôsobnosti centra. Od r. 2011 *centrum adaptovalo 28 začínajúcich odborných zamestnancov* (psychológov, špeciálnych pedagógov) škôl, školských zariadení a zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Benefitom nepretržitého profesijného rozvoja odborných zamestnancov bolo a je *rozšírenie odborných činností* okrem diagnostiky a poradenstva aj na *poskytovanie terapeutických a reedukačných služieb* klientom s využitím širokého spektra smerov a metód:

- gestalt terapie,
- kognitívno-behaviorálnej terapie,
- terapie hrou,
- filiálnej terapie,
- terapie biofeedbackom,
- relaxačných techník,
- skupinových foriem práce s klientmi,
- krízovej intervencie v školách v prípade úmrtia žiaka, učiteľa, útoku, suicidálneho pokusu a pod.

Významné zmeny sa uskutočnili aj v oblasti potreby a ponuky *preventívnych činností.* Približne do roku 2006 prevažovali požiadavky na prevenciu látkových závislostí užívania legálnych a nelegálnych drog – fajčenia, alkoholu, marihuany a pod. Po tomto období nastal rýchly nárast dopytu po aktivitách univerzálnej a selektívnej prevencie v oveľa širšom rozsahu tém, na čo naše CPPPaP reagovalo a reaguje využívaním adaptovaním alebo vypracovaním a poskytovaním preventívnych programov v mnohých oblastiach:

- prevencia látkových závislostí
- prevencia nelátkových závislostí (PC, tablety, mobilné telefóny, hracie automaty a pod.)
- prevencia šikanovania
- prevencia kyberšikanovania
- prevencia rizík virtuálneho prostredia
- prevencia intolerancie a iných foriem diskriminácie
- prevencia obchodovania s ľuďmi
- prevencia rizikového správania v partnerských vzťahoch
- prevencia sexuálne rizikového správania, HIV/AIDS
- duševné zdravie, zdravý životný štýl
- základný a supervízny výcvik rovesníkov v prevencii látkových závislostí
- základný a supervízny výcvik rovesníkov – dôverníkov v prevencii šikanovania
- skupinová práca v triedach s problémovými vzťahmi ...

Úspešnou *projektovou činnosťou* počas 40-ročnej histórie CPPPaP sa podarilo vytvoriť podmienky na rozšírenie a skvalitnenie poskytovaných služieb:

- na realizáciu skupinových programov pre klientov s problémami v školskej spôsobilosti,
- na realizáciu skupinových programov pre klientov s problémami v správaní, s ADHD,
- na realizáciu skupinových programov pre klientov v prevencii rizikového správania,
- na realizáciu výcvikových programov pre pedagogických zamestnancov škôl zameraných na posilnenie ich sociálno-psychologických kompetencií a kompetencií vo zvládaní porúch správania žiakov,
- na skvalitnenie diagnostického procesu zakúpením nových diagnostických metód,
- vytvorením a vybavením herne pre realizáciu filiálnej terapie hrou s klientmi,
- zabezpečením prístrojového vybavenia pre diagnostiku a terapiu klientov brainfeedbackom,
- zriadením a prevádzkou webovej stránky pre prevenciu rizikových javov pre stredoškolákov www.zakazaneovocie.sk a pod.

3 TROCHU ŠTATISTIKY

Za 40 ročné obdobie odbornej činnosti s klientmi prešli bránami nášho centra *tisícky detí a žiakov*, ktorým boli poskytované odborné služby podľa ich potrieb.

Potenciálna klientela CPPPaP sa pohybuje ročne medzi *25 000 – 30 000* detí a žiakov, ktorí navštevujú školy v územnej pôsobnosti centra.

V archívoch centra spravujeme cez *60 000* spisových obalov klientov.

V akom rozsahu sme za posledné desaťročie poskytovali *diagnostickú, poradenskú, reedukačnú a terapeutickú činnosť* našim klientom ukazuje Tabuľka 1:

Tab. 1: Diagnostická, poradenská, reedukačná a terapeutická činnosť poskytovaná klientom za obdobie rokov 2009 – 2019.

Školský rok	**Celkový počet klientov**	**Diagnostika psychologická**	**Diagnostika špeciálno-pedagogická, pedagogická**	**Poradenstvo psychologické**	**Poradenstvo špeciálno-pedagogické, pedagogické**	**Psychoterapia**	**Reedukácia**
		Počet klientov/ počet aktivít	***Počet klientov/ počet aktivít***	***Počet klientov/ počet aktivít***	***Počet klientov/ počet aktivít***	***Počet klientov/ počet aktivít***	***Počet klientov/ počet aktivít***
2009/2010	3 677	3 557/ 8 955	420/ 966	2 802/ 3 447	578/334	61/177	15/43
2010/2011	4 028	3 889/ 8 356	386/ 1 744	3 186/ 3 626	839/573	47/139	75/176
2011/2012	4 286	4 062/ 6 522	325/ 1 637	3 316/ 3 626	655/566	57/165	64/149
2012/2013	4 308	4 073/ 6 404	343/ 1 703	2 411/ 2 273	675/519	43/190	46/119
2013/2014	4 252	4 010/---*	502/---*	2 758/---*	761/---*	34/149	61/220
2014/2015	4 428	4218	495	2 237	748	34/246	58/269
2015/2016	4 809	4 502	440	3 375	808	72/349	28/117
2016/2017	4 517	4 167	500	3 432	681	56/336	13/31
2017/2018	4 312	4 039/ 5 068	538/ 549	2 068/ 1 738	454/461	23/206	76/200
2018/2019	4 484	4 113/ 4 815	455/ 484	1 895/ 2 046	327/341	47/349	87/294

* Údaje nie sú k dispozícii.

V akom rozsahu sme za posledné desaťročie poskytovali *preventívnu činnosť* našim klientom ukazuje Tab. 2:

Tab. 2: Preventívna činnosť poskytovaná klientom za obdobie rokov 2009 – 2019.

Školský rok	Celkový počet aktivít univerzálnej prevencie	Celkový počet účastníkov univerzálnej prevencie	Celkový počet aktivít selektívnej prevencie	Celkový počet účastníkov selektívnej prevencie
2009/2010	120	---*	19	---*
2010/2011	231	---*	21	---*
2011/2012	258	4 915	28	604
2012/2013	350	6 278	32	837
2013/2014	298	5 117	42	702
2014/2015	384	6 460	51	817
2015/2016	406	6 942	58	1 059
2016/2017	447	7 359	42	759
2017/2018	508	8 257	34	535
2018/2019	494	7 830	28	412

* Údaje nie sú k dispozícii.

V ZÁVERE

krátkej rekapitulácie 40-ročnej histórie nášho zariadenia výchovného poradenstva a prevencie patrí poďakovanie všetkým bývalým i súčasným odborným a ostatným

zamestnancom, ktorí sa erudovaným a empatickým prístupom ku klientom zaslúžili o jeho dobré meno v povedomí verejnosti. Poďakovanie patrí i ďalším – zriaďovateľom, spolupracujúcim inštitúciám, kolegom iných poradenských zariadení, pedagogickým i nepedagogickým zamestnancom škôl – ktorí s nami zdieľali spoločnú cestu a vytvárali pre ňu potrebné podmienky.

Zoznam literatúry

Správy o činnosti CPPPaP Zuzkin park 10, Košice za školské roky 2009/2010 – 2018/2019

Kontaktné údaje

PhDr. Emília Nuberová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

0911 193 933

nuberova@cpppapke.sk

40 rokov CPPPaP – 40 rokov s Vami.

I. OBLASŤ PSYCHOLOGICKÉHO A KARIÉROVÉHO PORADENSTVA

PRIESKUM V OBLASTI KARIÉROVÉHO PORADENSTVA

CAREER GUIDANCE RESEARCH

Lenka ČIGÁŠOVÁ, Marta TARÁSEKOVÁ

Abstrakt

Hlavným cieľom prieskumnej práce bolo zistiť, aký je postoj žiakov k výberu ich budúcej kariéry. Čiastkovými cieľmi bolo zmapovať možnosti zvyšovania kvality a rozsahu práce v oblasti kariérového poradenstva prostredníctvom aktivít centra, zvyšovať záujem a motiváciu žiakov, poskytovať relevantné informácie o odboroch a spojiť ich s poznatkami s trhom práce tak, aby voľba korelovala so spoločenskými potrebami. Práca prináša určité ciele a stratégie ako pracovať so žiakmi v základnej škole v oblasti profesijnej orientácie. V správe sú obsiahnuté základné teoretické poznatky z oblasti kariérového poradenstva, priestor je venovaný tiež prieskumu a následne východiskám najmä smerom ku žiakom.

Kľúčové slová: Kariérové poradenstvo, rozhodovanie, motivácia, sebapoznanie, dotazník, informovanosť, záujmy.

Abstract

The main goal of the research was to find out the attitude of students to choose their future career. Intermediate objectives were to map the possibility of increasing the quality and scope of work in career counseling through the center's activities, increase students' interest and motivation, provide relevant information about disciplines and connect them with knowledge of the labor market. so that the choice correlates with societal needs. The thesis brings certain goals and strategies for working with primary school students in the field of professional orientation. In the report there are included the basic theoretical knowledge in the field of career counseling, the place is devoted also to research and subsequent starting points, especially towards students.

Key words: Career counseling, decision making, motivation, self - knowledge, questionnaire, awareness, interests.

1 KARIÉROVÉ PORADENSTVO

Kariérové poradenstvo dnes patrí k veľmi dynamicky sa vyvíjajúcim oblastiam teórie i aplikačnej praxe, a to nielen v rámci poradenskej psychológie. Kariérové poradenstvo v Európe je v priebehu posledných rokov pevne späté s témou celoživotného vzdelávania alebo celoživotného učenia sa a získava multidisciplinárny charakter.

Základné trendy rozvoja služieb kariérového poradenstva zo súčasnej európskej perspektívy sú:

- Od poradenstva psychologického – k poradenstvu multidisciplinárnemu. To znamená, že psychológovia, pedagógovia, inžinieri, laickí poradcovia môžu participovať v oblasti kariérového poradenstva a vytvoriť tak spolupracujúcu sieť služieb.
- Od poskytovania poradenstva v určitých obdobiach k celoživotnému, biodromálnemu.
- Od liečebného, nápravného k edukatívnemu.
- Od zameraného na krízové skupiny – k poradenstvu dostupnému pre všetkých bez ohľadu na vek a fázu života, v ktorej sa nachádzajú.
- Od poradenstva oddeleného (rezortného) – k medzirezortnej spolupráci (v oblasti vzdelávania a zamestnanosti).
- Od homogénnej služby – k diferencovanej službe (nielen informácie, ale aj poradenské programy, neformálne vzdelávacie programy a pod.).
- Od poskytovania informácií o vzdelávaní a trhu práce informácií jednotlivým klientom – k poskytovaniu databáz a samoobslužných informácií.

Výskumy potvrdili, že okrem prípravy žiakov na výber vhodnej školy či vhodného povolania je nevyhnutné venovať pozornosť aj ďalším, špecifickejšie definovaným kariérovým vývinovým úlohám. Ak sa žiaci vo veku 12 – 18 rokov vyrovnávajú s kariérovými vývinovými úlohami, sú lepšie pripravení presadzovať sa vo vysoko konkurenčnom a neustále sa meniacom svete práce.

Kariérové vývinové úlohy môžu byť východiskom pri tvorbe projektov, programov kariérovej výchovy a kariérového poradenstva (individuálneho, skupinového, hromadného) v školách a v školských zariadeniach pre pedagógov, psychológov aj rodičov.

Medzi päť hlavných kariérových vývinových úloh pre žiakov patrí (Turner, Lapan, 2005):

- *Lepšie porozumieť sebe a svetu práce* (sebapoznanie, silné a slabé stránky, získavanie vlastných pracovných skúseností, sebahodnotenie v kontexte nových skúseností, sledovanie dobrých vzorov, aktívny postoj k výzvam, orientácia v informačných databázach a
- *Rozvíjať vlastnú sebaúčinnosť – „self-efficacy"* a „pozitívny atribučný štýl" správania (smelosť, hrdosť na svoje schopnosti a zručnosti, vytrvalosť, zvýšené úsilie pri získavaní vedomostí a skúseností, pri prekonávaní prekážok, orientácia na úspech). „Negatívny atribučný štýl" je väčšou prekážkou kariérového vývinu ako nedostatok vedomostí, zručností alebo skúseností.
- *Formovať si profesionálnu identitu* – ako súčasť ego identity (Hargašová, 1992) znamená uvedomovať si svoju jedinečnosť vo vzťahu k istému typu pracovných činností a uvažovať o sebe ako o budúcom účastníkovi trhu práce. Profesijná identita vnáša jasnosť do súčasných a budúcich kariérových cieľov a určuje smer kariérového vývinu.
- *Učiť sa nové veci* – treba počítať s rôznymi formami vzdelávania a odbornej prípravy (elearning, dištančné vzdelávanie, štúdium na ľubovoľných vzdelávacích inštitúciách v rámci EÚ), neformálnym učením sa (kurzy, školenia, výcviky, zážitkové učenie v triedach) a v malých skupinách v poradenských centrách (sociálno-psychologický

výcvik, motivačné programy, uplatňovanie rozhodovacích stratégií); ale učiť sa aj z vlastnej iniciatívy (jazykové kurzy, práca v zahraničí, bezplatná prax u odborníkov).

- *Preberať zodpovednosť za svoje vzdelávanie* (self-regulated learning) si vyžaduje, aby sa žiaci dokázali sami rozhodnúť, čo sa chcú naučiť, aby monitorovali, regulovali, kontrolovali a hodnotili, čo sa naučili a či dosiahli cieľ, ktorý si stanovili. Keďže v budúcnosti nie každý človek bude môcť realizovať svoje schopnosti a záujmy v „povolaní svojich snov", je ďalšou významnou úlohou osvojovanie si zdravého životného štýlu a schopnosti zmysluplne využívať voľný čas.

Hargašová aj na základe definície OECD vyvodila okruhy kariérového poradenstva v základných a stredných školách:

- *výber vzdelávacej cesty*, školy, povolania, na ktoré sa žiak hodí vzhľadom na svoje individuálne schopnosti, zručnosti, osobnostné charakteristiky.
- *sebapoznávanie,* identifikácia silných stránok, sebazdokonaľovanie, sebarozvoj – utváranie predstáv o sebe aj ako o človeku, ktorý by sa dokázal realizovať v niektorej profesii a uplatnil by sa. Prispieť k tomu, aby sa žiaci naučili pozerať na seba aj ako na budúceho účastníka trhu práce, uvedomili si svoje silné stránky, vedomosti, zručnosti, ktoré budú na trhu práce kapitalizovať – predávať za peniaze.
- *ciele a plány do budúcnosti* – porovnávane vlastných predpokladov s cieľmi, ktoré chce žiak dosiahnuť s reálnymi možnosťami štúdia a zamestnania. Podporovať žiakov, aby mali svoje sny, ciele a ako ich dosiahnuť.
- *rozhodovanie* – naučiť žiakov uplatňovať rozhodovacie stratégie pri voľbe vzdelávacej cesty a prispievať k tomu, aby preberali za seba zodpovednosť. Aby vedeli využívať životné príležitosti a šance, flexibilne na ne reagovali, rozvíjať to, v čom vynikajú a zlepšovať sa v tom čo potrebujú.
- *vyrovnávanie sa* – s rôznymi úskaliami a neúspechmi, ktoré ich v živote čakajú, aby boli psychicky nezdolní a dokázali sa na trhu práce presadiť.

2 PRIESKUM 2020

V školskom roku 2019/20 bol realizovaný prieskum na zisťovanie profesijnej orientácie žiakov ôsmych ročníkov základných škôl v pôsobnosti nášho CPPPaP (ďalej len centrum). Cieľom bolo zistiť ako sú žiaci orientovaní v problematike rozhodovania pri výbere školy resp. povolania, čo by im pomohlo pri tomto výbere a čo (kto) ich ovplyvňuje pri rozhodovaní, či majú dostatok informácií o možnostiach pri kariérovom rozhodovaní.

Prieskumu sa zúčastnilo 29 škôl a aplikovali ho výchovní poradcovia v priebehu školského roka so zámerom poznania stavu rozhodovania mladých ľudí. Toto východisko je dobrým predpokladom vytvorenia vhodných programov pre žiakov končiacich ročníkov v oblasti kariérového poradenstva ako aj ponúknutia individuálnych riešení v tejto problematike. Nakoľko bol obdobný prieskum realizovaný v roku 2007, chceli sme zachytiť možné zmeny, príp. posun v poradenstve u žiakov rozhodujúcich sa pre budúcu kariéru.

Tab. 1 Celková početnosť odpovedí dotazníka v r. 2007 a v r. 2020

	2007	**2020**
Celkový počet respondentov	788	529
Dievčatá	382	291
Chlapci	406	238

V prieskume sme chceli zistiť:

- predbežný, resp. trvalý záujem žiakov o štúdium na jednotlivých SŠ
- predstavu o budúcom povolaní
- aká je informovanosť žiakov o možnostiach štúdia na SŠ
- ako komunikujú žiaci o tejto problematike so svojimi rodičmi
- kto/čo najviac ovplyvňuje výber ich štúdia/povolania
- čo by im uľahčilo rozhodovanie a či by chceli poznať svoje osobnostné predpoklady pri výbere ďalšieho štúdia
- a tiež ako sa zaujímajú, či ich ovplyvňuje pri výbere trh práce – teda aké možnosti uplatnenia majú po skončení SŠ

1. a 2. otázka

V prieskume sa ukázalo, že z celkového počtu 529 respondentov sú rozhodnutí pre prvý výber 295 žiakov, čo je 57 %. Druhý výber nám uviedlo len 32% z celkového počtu žiakov. V roku 2007 až 84 % žiakov mali už zvolenú prvú možnosť štúdia na strednej školy.

Ako z prieskumu vyplynulo, najväčší záujem prejavovali respondenti o gymnaziálne štúdium, a to v počte 160. U chlapcov sme zaznamenali zvýšené počty o školy technického zamerania predovšetkým SPŠE. K ďalším preferovaným záujmom patrili školy: OA, SZŠ, Nižší záujem sme zaznamenali pri SOŠ. Približne 15 percent žiakov nevedelo na konci ôsmeho ročníka odpovedať, aká by mohla byť ich smerová voľba.

Pri druhej otázke, ktorá sa týkala predstavy možného budúceho povolania, nám v prieskume vychádza, že žiaci majú záujem o spoločensky preferované a známe typy povolania, ako sú – lekár, pracovník v IT oblasti, právnik, podnikateľ, policajt. K ďalšej pomerne početne zastúpenej skupine patrí povolanie učiteľka, zdravotník, mechanik/automechanik, kuchár/čašník. Malú skupinu tvoria povolania zamerané na tradičné remeselné povolania.

Až 40 % žiakov nemá predstavu o svojom budúcom povolaní. Tu sa nám otvára priestor pre aktívnu prácu v oblasti kariérového poradenstva pri zisťovaní a usmerňovaní predstáv, možností a výberu ďalšieho smerovania primárne na základe ich záujmov a nie tak, ako sa nám z prieskumu javí, na základe spoločenského statusu a prestíže. Holland (1985) totiž predpokladá, že ľudia si hľadajú také povolanie alebo prácu, kde by mohli zužitkovať svoje záujmy a budú najspokojnejší v práci, ktorá je v súlade s ich záujmami. Záujmy sa formujú pod vplyvom rodičov a iných významných dospelých, ktorí ponúkajú deťom na výber rôzne

aktivity. Tieto aktivity, ktoré sa pozitívne posilňujú, sa stávajú záujmami a možno ich zisťovať prostredníctvom dotazníkov či štruktúrovaného interview.

3. otázka

V prieskume sa ukázalo, že 29% žiakov uvádza svoju voľbu ako definitívnu a má uzavretý proces kariérového rozhodovania. Takmer 67% žiakov svoju voľbu nepovažujú za definitívnu, uviedli možnosti ako predbežný záujem a stále prechádzajú procesom rozhodovania k definitívnej voľbe. Z celej vzorky 5% žiakov vie, že voľbu zvolili pravdepodobne náhodne, bez istoty a potrebujú ešte prejsť procesom rozhodovania, kým urobia definitívne rozhodnutie.

Oproti výsledkom z roku 2007 (22,5 % žiakov) sa ukázalo, že aktuálne vyššie percento žiakov (2020 – 29%) uvádza definitívnu voľbu.

4. a 5. otázka

Vplyv rodinného prostredia

Rodina predstavuje pre dieťa podporu a zázemie, je zároveň prvým „kariérovým vzorom" a často významne ovplyvňuje jeho budúcu kariéru a profesijné smerovanie.

Tento vplyv môže byť ako pozitívny, tak aj negatívny či ľahostajný:

- *Pozitívny vplyv rodiny v procese voľby povolania* – pozitívny postoj rodičov k svojej vlastnej profesii a k práci ako takej, vlastný pozitívny príklad, postupné nenásilné a rozumné usmerňovanie k budúcej voľbe, včasné rozhovory o smerovaní, podporovanie a rozvíjanie záujmov dieťaťa, akceptovanie prípadnej odlišnej voľby profesie nesúhlasnej s pôvodnými predstavami rodičov
- *Negatívny vplyv rodiny v procese voľby povolania* – vlastný negatívny príklad premietajúci sa do celkového negatívneho postoja k práci ako takej, nesúhlas s výberom profesie, tlačenie dieťaťa do výberu povolania podľa predstáv rodičov
- *Ľahostajný postoj rodiny k profesijnej orientácii dieťaťa* – ľahostajnosť, neschopnosť alebo nechuť rodičov zaoberať sa budúcnosťou svojho dieťaťa, neprikladanie dôležitosti rozhovorom s dieťaťom na tému jeho budúcej profesie, odkladanie rozhovorov o voľbe povolania na poslednú chvíľu.

Postoj rodiny k voľbe povolania ovplyvňuje mnoho faktorov. Medzi inými aj socioekonomická situácia v rodine, vzťahy medzi členmi rodiny, prístup rodičov, rodinná klíma, štruktúra rodiny (napr. nekompletná rodina apod.)

Vychádzajúc z týchto poznatkov sme sa v prieskume zamerali aj na túto oblasť. Zistili sme, že 354 žiakov z celej vzorky má vedomosť o povolaní svojich rodičov, čo môže takisto vstupovať do procesu rozhodovania, či už negatívne alebo pozitívne. 34 žiakov si nie je istých presnými odpoveďami a necelé percento, nevie, aké povolania vykonávajú ich rodičia.

Oproti roku 2007 sa zvýšil počet žiakov z 57% na 61%, ktorí pravdepodobne hovoria so svojimi rodičmi o svojich profesijných želaniach a predstavách o budúcom smerovaní. Zároveň možno usudzovať, že títo žiaci dostali od svojich rodičov podporu v procese vlastného rozhodovania a výberu ďalšieho štúdia. 36,6% žiakov uvádza, že rodičia ponechávajú zodpovednosť a rozhodnutie na nich samých, podľa vlastných túžob či preferencií. Oproti roku 2007 sa tento počet zvýšil z 25%, kde rodičia nechávali rozhodnutie na samotné deti, čo môže u nich spôsobiť v množstve informácií v svete práce chaos. Je to skupina žiakov, kde je potrebné usmernenie, poradenstvo poskytnutie dostatku informácií

apod. Z celej vzorky 20 detí, teda 3,7% žiakov, sa stretlo s nesúhlasom rodiča so svojou priebežnou voľbou ďalšieho štúdia a pravdepodobne aj tlakom zo strany rodiča na zmenu ich vlastného výberu.

6. otázka

V 6. otázke: „Kto, resp. čo najviac ovplyvňuje Tvoj výber ďalšieho štúdia/povolania“ sa vyskytovali odpovede nasledovne:

Tab. 2 Percentuálne zastúpenie odpovedí na otázku č. 6 v porovnaní v rokoch 2007 a 2020

	2007	2020
a/ rodičia	36%	44%
b/ kamaráti spolužiaci	10%	14%
c/ triedny učiteľ	2%	12%
d/ výchovný poradca	5%	10%
e/ náboroví pracovníci	0,25%	1%
f/ rozhodujem sa sám/sama	49%	58%
g/ poznatky a informácie o školách, odboroch	17%	31%
h/ možnosť uplatnenia na trhu		26%
iné		5% žiakov

Vo väčšine prípadov – takmer 57,7% oproti 50% z roku 2007 – sú to samotní žiaci, ktorí uviedli v dotazníku, že sa rozhodujú sami. Na druhom mieste sú to rodičia, ktorí vstupujú do procesu rozhodovania a to v takmer 44,1%, čo sa taktiež zvýšilo oproti 35 % z roku 2007. Nasledujú poznatky a informácie o školách a odboroch na 31% oproti 17 %. Významný vplyv na rozhodovanie má aj zváženie možnosti uplatnenie sa na trhu práce a to až v 26,3% žiakov vo prieskumnej vzorke.

7. otázka

V otázke č.7 „Čo by si privítal(a) najviac pri svojom rozhodovaní, čo by Ti ho uľahčilo?“ sme zaznamenali nasledovné početnosť:

a/ besedy, prednášky – 24%

b/ individuálne poradenstvo – 21%

c/ informácie o školách – 53%

d/ program zameraný na poznávanie osobnostných predpokladov, záujmov – 17%

e/ informácie o možnostiach uplatnenia sa na trhu práce – 38%

f/ 4 žiaci uviedli iné

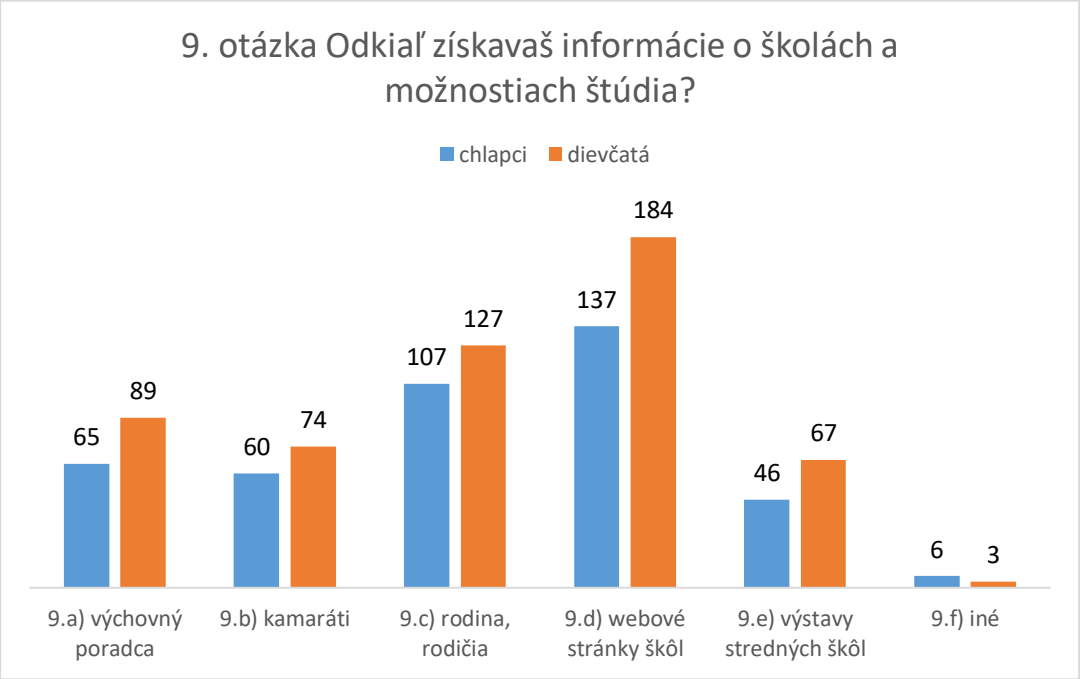
V tejto otázke sa potvrdzuje dôležitosť práce s informáciami o školách, nakoľko až 53% oproti 60% z roku 2007 respondentov uviedlo, že je to pre nich dôležité pri ich rozhodovaní a taktiež informácie aj o možnostiach uplatnenia sa na trhu práce – takmer 38%.

8. otázka

Či majú dostatočné informácie – poznatky o možnostiach štúdia na SŠ sme sa pýtali v otázke číslo 8. Táto otázka nám dala možnosť zmapovať ako vnímajú žiaci informácie o školách. V roku 2007 malo veľmi dobré informácie 10% žiakov, čo približne zodpovedá aktuálnym výsledkom (9,4% žiakov). 57,7% žiakov si myslí, že má dosť dobré informácie a 32% žiakov skôr slabšie. V roku 2007 to bolo na úrovni 46% dosť dobré a skôr slabšie 33% žiakov. Tento poznatok nás vedie k zamysleniu, ako pracovať s končiacimi žiakmi, resp. kedy začať pracovať, v ktorom ročníku začať poskytovať adekvátne informácie o možnostiach štúdia, nakoľko dostatok informácii má viesť k správnemu a adekvátnemu rozhodnutiu.

9. otázka

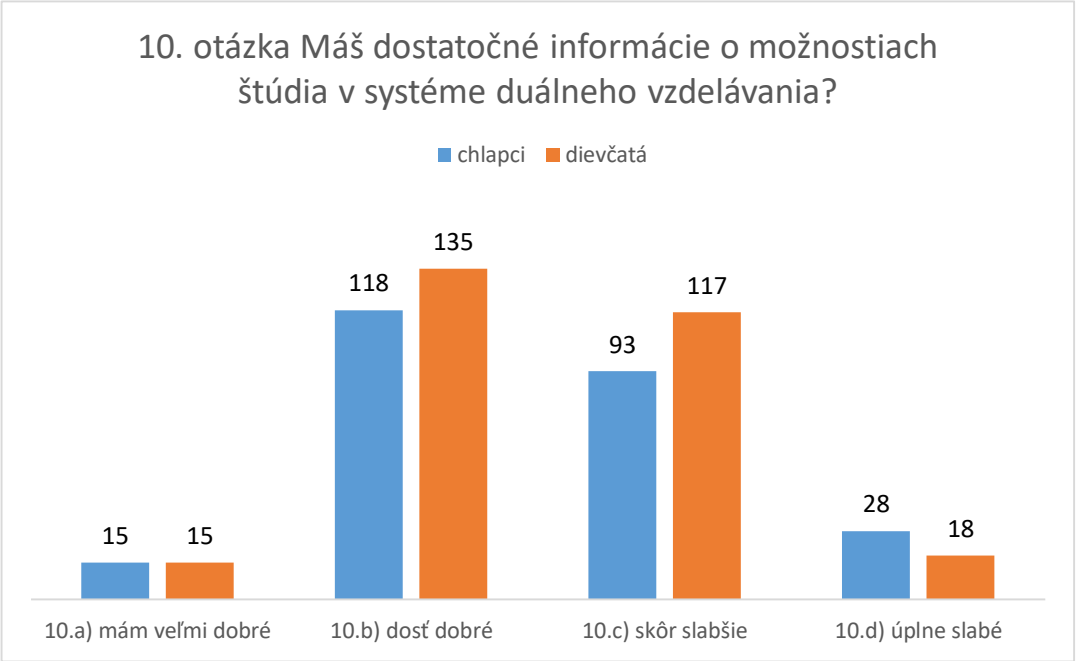
Ako významný zdroj získavania informácií o stredných školách je pre žiakov až v 60% internet a konkrétne webové stránky škôl. 44% chlapcov i dievčat získava informácie od bližšej či širšej rodiny. Nezanedbateľné sú aj zdroje v blízkom okolí ako výchovní poradcovia – 29%, kamaráti – 25%. Obohatením v procese rozhodovania môžu byť aj rôzne výstavy stredných škôl ako napr. Proeduco či Správna voľba povolania.



Graf 1 Grafické znázornenie početnosti odpovedí v 9.otázke s rozdielmi medzi chlapcami a dievčatami

10. otázka

Vzhľadom k narastajúcim a aktuálnym možnostiam v oblasti duálneho vzdelávania sme sa snažili zistiť nakoľko žiaci vnímajú dostatok informácií v tejto sfére, čo rovnako môže podporiť proces kariérového rozhodovania. 53% žiakov má buď veľmi dobré alebo aspoň dosť dobré informácie. 39% uvádza skôr slabšie informácie a úplne slabé 8% žiakov.



Graf 2 Grafické znázornenie početnosti odpovedí v 10.otázke s rozdielmi medzi chlapcami a dievčatami

3 ZÁVER

Pomáhajúca poradenská práca s klientom v kariérovom poradenstve spočíva vo výchove a vzdelávaní klienta k povolaniu, čo je dlhodobý proces formovania profesnej kariéry a profesijnej orientácii klienta. Ukazuje klientovi ako pracovať s informáciami o sebe samom a poznávať vlastný osobnostný typ, ako získavať informácie o svete práce a ako spájať informácie o sebe samom s informáciami o svete práce. Pri riešení vývinových úloh mladých ľudí v období prípravy na povolanie sa pristupuje systémovo, nakoľko ich kariérový vývin nie je izolovaný, prebieha v nedeliteľnej jednote s vývinom osobnostným, sociálnym, emocionálnym, vzdelávacím. Po získaní celkového obrazu sa žiak lepšie môže rozhodnúť vo svojom smerovaní. Je preto nevyhnuté prehlbovať u žiakov poznatky, vedomosti o svete práce, školách, o sebe samom a to využívaním všetkých možných dostupných foriem.

3.1 Návrhy a odporúčania vyplývajúce z výsledkov dotazníka ku kariérovému poradenstvu

- rozvíjať osobnostný potenciál u žiakov, motiváciu k štúdiu, reálne sebahodnotenia vzhľadom na možnosti ďalšieho vzdelávania,
- navrhovať, plánovať na základe výsledkov z prieskumu o kariérovom poradenstve efektívne poradenské programy pre žiakov pri príprave na povolanie,

- orientovať sa na koordináciu a metodickú pomoc smerom k výchovným poradcom v danej problematike vychádzajúc pritom z výsledkov prieskumu,
- prehlbovať poznatky zo sveta práce, informácie o možnostiach štúdia,
- zvyšovať záujem žiakov základných škôl o štúdium na SOŠ v súvislosti s uplatňovaním zákona č. 324/2012 Z. z.,
- spolupracovať s ÚPSVaR-om o poskytovaní informácií a zverejňovaní zoznamu nedostatkových študijných a učebných odborov a odborov nad rozsah trhu práce,
- zvyšovať záujem a participáciu rodičov na rozhodovaní svojho dieťaťa pri výbere školy.

Možno zhrnúť, že kariérové poradenstvo predstavuje komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho rozmanitých vývinových úloh, situácií a pri realizácii jeho potrieb vo sfére práce, zamestnania, povolania, vrátane vzdelávania a odbornej prípravy. Predstavuje systémový vývinový prístup k človeku počas životnej cesty a má interdisciplinárny charakter.

Zoznam literatúry

Hargašová, M. (2008). Od teórie k praxi kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach Bratislava

Hargašová, M. a kolektív autorov. (2014). *Výchovné poradenstvo a voľba povolania.* Raabe: Bratislava 2014, 1: ISBN 978-80-8140-101-5 2: ISBN 978-80-8140-101-5

Lepeňová, D. (2011). *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a naše snahy o jeho skvalitnenie zo štrukturálnych fondov európskej únie*, In. Vendel, Š. a kol: Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka. Prešov, Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, 2011, ISBN 9780-555-0369-1.

Mezera, A. (2008). *Pro jaké povolání se hodím?* Brno: Computer pres. ISBN 978-80-251-2395-9

Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství*. Praha: Grada Publishing. 2015. ISBN 978-80-247-5092-7

Wantrubová, M., Vozárová, K. (2013). Program kariérového poradenstva – prezentácia výsledkov postojov, názorov a smerovania žiakov základných a stredných škôl Prešovského kraja. Zborník príspevkov z konferencie kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie 1. vyd. Levoča 2013 Vydavateľstvo vAm Slovakia s.r.o ISBN 978-809713389-0-1

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 324/2012 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Príloha 1 Dotazník

CENTRUM PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE

Zuzkin park 10, 040 11 K o š i c e, ☎ 787 16 11, 787 16 38, 0911 030 930

✉ zuzkinpark@mail.t-com.sk, www.cpppapke.sk

Milý žiak, žiačka,

onedlho sa budeš rozhodovať, na ktorú strednú školu si podáš prihlášku. Preto Ťa prosíme o vyplnenie dotazníka, ktorý ukáže ako sú mladí ľudia orientovaní v problematike rozhodovania pri výbere školy/povolania, a čo by im pomohlo pri tomto výbere.

Dotazník je anonymný, takže sa nepodpisuj.

Ďakujeme

Vek:	Pohlavie: dievča	chlapec
Uveď	Vyznač	
Trieda:	Škola:	

DOTAZNÍK

1. Vieš akú školu si chceš zvoliť po ukončení ZŠ? Môžeš uviesť aj školu, ktorú by si chcel na druhom mieste:

   a/ škola a odbor na prvom mieste.....

   b/ škola a odbor na druhom mieste.....

   c/ neviem

2. Uveď povolanie, ktoré by si chcel vykonávať po skončení štúdia:

   a/ .....

   b/ neviem

3. Aké pevné je Tvoje rozhodnutie o voľbe ďalšieho štúdia, resp. povolania(zakrúžkuj):

   a/ voľba je definitívna a nezmením ju

   b/ neviem, ešte ju možno zmením

   c/ určite svoju voľbu zmením

4. Vieš aké povolanie vykonávajú Tvoji rodičia?

   a/ áno, viem

   b/ neviem to presne

   c/ nie, neviem

5. Aký majú názor rodičia na výber/voľbu Tvojej školy(povolania):
   a/ súhlasia s mojou voľbou
   b/ nesúhlasia s mojou voľbou
   c/ rozhodnutie nechávajú na mňa
   d/ ešte sme o tom nehovorili
6. Kto, resp., čo najviac ovplyvňuje Tvoj výber ďalšieho štúdia/povolania:
   a/ rodičia
   b/ kamaráti, spolužiaci
   c/ triedny učiteľ
   d/ výchovný poradca
   e/ náboroví pracovníci jednotlivých škôl
   f/ rozhodujem sa sám/sama
   g/ poznatky a informácie o školách, odboroch
   i/ iné /uveď čo/.....
7. Čo by si privítal(a) najviac pri svojom rozhodovaní, čo by Ti ho uľahčilo:
   a/ besedy, prednášky
   b/ individuálna diagnostika a poradenstvo (intelekt, schopnosti, záujmy)
   c/ informácie o školách
   d/ program zameraný poznávanie osobnostných i vzdelávacích predpokladov, záujmov
   e/ informácie o uplatnení sa na trhu práce po skončení štúdia
   f/ iné (uveď čo).....
8. Máš dostatočné informácie – poznatky o možnostiach štúdia na stredných školách?
   a/ mám veľmi dobré
   b/ dosť dobré
   c/ skôr slabšie
   d/ úplne slabé
9. Odkiaľ získavaš informácie o školách a možnostiach štúdia?
   a/ výchovný poradca
   b/ kamaráti
   c/ rodina
   d/ internetové stránky jednotlivých škôl
   e/ výstavy stredných škôl (napr. Správna voľba povolania, Proeduco, DOD)
   f/ iné /uveď čo/.....
10. Máš dostatočné informácie o systéme duálneho vzdelávania?
    a/ mám veľmi dobré

b/ dosť dobré

c/ skôr slabšie

d/ úplne slabé

Kontaktné údaje

PhDr. Marta Taráseková, Mgr. Lenka Čigášová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 32

tarasekova@cpppapke.sk, cigasova@cpppapke.sk

K NIEKTORÝM MOŽNOSTIAM SKUPINOVÝCH PORADENSKÝCH PROGRAMOV PRE STREDOŠKOLÁKOV PRI PLÁNOVANÍ ICH ŽIVOTNEJ CESTY

POSSIBILITIES OF GROUP COUNSELING PROGRAMS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN PLANNING THEIR LIFE JOURNEY

Marta PODHORÍNOVÁ

Abstrakt

Cieľom je prezentovať reálne možnosti aplikácie skupinových poradenských programov pre stredoškolákov pri plánovaní ich životnej cesty. Kariérne poradenstvo zastáva u mladých ľudí výnimočné miesto. Výber štúdia, resp. povolania, v ktorom budú úspešní a naplno využijú svoj potenciál je predpokladom toho, že budú v živote úspešní a spokojní. K tomu aby sa vedeli presadiť potrebujú byť nielen osobnostne, ale aj profesionálne vybavení. V príspevku popisujeme niektoré metódy a techniky skupinovej poradenskej práce, ktoré je možné aplikovať v poradenskej práci so stredoškolákmi aj jednotlivo, v nadväznosti na špecifickú skladbu a požiadavku študentov. V príspevku je zahrnutý konkrétny projekt modelovania životnej cesty ,,Dostať sa na štúdium medicíny". V záverečnej časti prezentujeme aplikáciu skupinovej poradenskej práce při profesijnom usmerňovaní na prípade Moniky.

Kľúčové slová: stredoškoláci, poradenstvo, projektovanie, povolanie, kariéra

Abstract

The aim is to present the real possibilities of application of group counseling programs for high school students in planning their life path. Career guidance for young people is of an exceptional place. Study selection, resp. professions in which they will be successful and reach their full potential are a prerequisite for being successful and satisfied in life. In order to be able to assert themselves, they need to be not only personal but also professionally equipped. In the article we describe some methods and techniques of group counseling work, which can be applied in counseling work with high school students and individually, in connection with the specific composition and requirements of students. The paper includes a specific project of modeling the life path "Getting to the study of medicine". In the final part, we present the application of group counseling work in professional guidance in the case of Monika.

Keywords: high school students, consulting, design, profession, career

1 KARIÉROVÉ PORADENSTVO

1.1 Kariérové poradenstvo a jeho ciele

Kariérové poradenstvo predstavuje komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho vývinových úloh, situácií počas životnej cesty, a to pri realizácii potrieb vo sfére práce, zamestnania, povolania. Má interdisciplinárny charakter. Kariérové poradenstvo poskytuje pomoc ľuďom tým spôsobom, aby boli schopní plánovať a riadiť svoj vlastný život s väčšou samostatnosťou a kompetenciami. Každý človek musí prevziať zodpovednosť za svoj kariérny vývoj, vrátane toho, že sa učí novým zručnostiam a vedomostiam. Istota v práci v súčasnej dobe stále viac spočíva nie v oddanosti jednému zamestnávateľovi, ale v zamestnateľnosti, ktorú môže investovať do nových príležitostí, ak sa naskytnú.

Úlohy a ciele kariérového poradenstva podľa Marty Hargašovej (2006b) sú rozdelené do troch hlavných okruhov:

1. Nakoľko Európa starne, predpokladá sa nedostatok ekonomicky aktívneho obyvateľstva, je nutné **zvýšiť vzdelanostnú úroveň,** zabezpečiť využitie ľudských zdrojov. Je potrebné zabezpečiť fungovanie prepojených databáz profesijných informácií v členských krajinách EÚ.

2. Svet práce a trh práce sa rýchlo mení, životnosť niektorých povolaní je veľmi nízka, stále sa objavujú nové povolania. Okrem nevyhnutnosti využívania flexibility sa do popredia dostáva aj mobilita – voľný pohyb študentov a pracovnej sily v Európe. Je potrebné vytvoriť také **vzdelávacie programy a poradenské služby**, ktoré by viedli účastníkov trhu práce **k aktívnemu postoju k sebe**, k práci a k životu, teda k sebapoznaniu, sebarozvoju, sebavzdelávaniu.

3. Uplatniť sa na trhu práce vyžaduje mať aj nové kariérové zručnosti. Je potrebné **rozvíjať vývinové kariérové zručnosti, kľúčové kompetencie** – čo vyžaduje poskytovať rôznorodé formy kariérového poradenstva a kariérovej výchovy, tak žiakom v škole, ako aj všetkým, čo menia svoju kariéru.

Nové chápanie kariéry podľa Š. Vendela (2008) spočíva v celoživotnom zdokonaľovaní jednotlivca a v postupoch učenia a v práci. To všetko vyžaduje podporu, ktorá vytvára súčasť kariérneho poradenstva. Nemá to byť jednorázová pomoc mladým ľudom vstupujúcim na trh práce. V súčasnej dobe nemôže mladý človek počítať s tým, že kvalifikácia, ktorú získa v škole, bude jeho celoživotným zdrojom obživy. Kariérne poradenstvo v tejto súvislosti preto chápeme ako celoživotné poradenstvo. Kariérne poradenstvo v dnešnej spoločnosti nemôže byť len vecou rezortu školstva a rezortu práce a sociálnych vecí, malo by nadobúdať multidisciplinárny charakter, teda účasť mnohých odborníkov v službách kariérového poradenstva bez nadradenosti, viac zapájať do tohto procesu napríklad zamestnávateľov, rodičov, súkromné agentúry. Každý odborník môže na tomto procese participovať vo svojej oblasti a vytvoriť tak spolupracujúcu sieť služieb kariérového poradenstva.

Je známe, že pracovná a životná spokojnosť človeka závisí významne od toho, nakoľko sa dokáže uplatniť a realizovať vo svojom zamestnaní, v akej miere vie nájsť uplatnenie svojich schopností, osobnostných vlastností, potrieb a záujmov.

Podobný názor na kariérové poradenstvo popisuje Marta Hargašová (2000). Využíva definíciu uvedeného pojmu na označenie celého komplexu služieb v oblasti vzdelávania a zamestnanosti, ktorých hlavným cieľom je pomáhať jednotlivcom akéhokoľvek veku pri rozhodovaní sa o otázkach vzdelávania, odbornej prípravy, voľby zamestnania a rozvoji kariéry v akejkoľvek fáze ich života. Podľa autorky sa vyžaduje už uvedený interdisciplinárny charakter kariérového poradenstva, v ktorom svoju úlohu zohrávajú učitelia, psychológovia,

výchovní a kariéroví poradcovia, pracovníci úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, atď. V autorkinom ponímaní znamená kariérový vývin perspektívu vzdelávania, pracovných činností a rôznych pozícií v zamestnaní, zároveň odráža pohyb človeka na trhu práce, jeho úspechy i neúspechy. Kariérnym rastom označuje progres zamestnanca v rámci organizácie. Očakáva sa, že o kariérny rast sa bude zaujímať každý sám, s možnosťou využívať poradenské služby.

Ak porovnáme ciele kariérového poradenstva podľa uvedených autorov, nachádzame spoločnú myšlienku, že kariérne poradenstvo nemá byť len jednorázovou pomocou mladému človeku na konci školy, malo by pokračovať v priebehu celého pracovného života, taktiež sa zhodujú v názore na potrebu multidisciplinárneho charakteru kariérového poradenstva, ktoré zahŕňa účasť a pôsobenie rôznych odborníkov v oblasti kariérového poradenstva. Odrazovým mostíkom pre aktivizáciu kariérovej cesty mladých ľudí sa stáva neustály pohyb vo svete informácií.

1.2 Kroky kariérneho poradenstva

1. krok: Poznávanie – je prvým predpokladom poradenstva pri výbere školy, prípadne povolania. Uskutočňuje sa buď formálnym testovaním (psychologické testy, dotazníky), alebo neformálne v priebehu interakcie poradcu s klientom. Testom rozumieme skúšku schopností a výkonností, v ktorých existujú správne odpovede. Pojmom dotazník označujeme metódu, ktorou zisťujeme preferencie alebo názory respondenta a nemá žiadne správne či nesprávne odpovede. Väčšinou dotazníky používané v poradenstve zisťujú záujmy, hodnoty a osobnostné vlastnosti.

2. krok: Získavanie informácií o svete práce – informácie o školách a povolaniach sú druhým predpokladom pre rozhodovanie o výbere povolania. Úlohou poradcu je pomôcť klientovi získať potrebné informácie. V kariérnom poradenstve je nutné brať do úvahy tri aspekty informácií. Prvým aspektom je typ informácií, napr. popis povolania, pracovné podmienky alebo dostupnosť povolania. Druhým je klasifikácia, ktorá umožní študentovi i poradcovi zmysluplne usporiadať zamestnania. Po tretie je užitočné vedieť aké požiadavky vyžaduje povolanie, o ktorom študent uvažuje.

3. krok: Spojenie informácii o sebe a o svete práce – je tretím krokom kariérového poradenstva a dôležitým cieľom kariérneho poradenstva. Príklady povolaní vhodných pri danom testovom výsledku môžeme nájsť v príručkách niektorých testov. Súčasťou niektorých kariérových informácií – takými sú hlavne profesiogramy – sú také informácie o schopnostiach, záujmoch, hodnotách a osobných vlastnostiach, ktoré dané povolanie vyžaduje. Informácie o školách a povolaniach poskytujú i počítačové programy profesijnej orientácie. Nemerajú osobnostné vlastnosti ani schopnosti, ale poskytujú možnosť poznať záujmy, hodnoty, prípadne možnosť vyjadriť sa o svojich schopnostiach. Kariérne informácie sa porovnávajú so schopnosťami, záujmami a hodnotami klienta, a ten môže potom skúmať informácie o povolaniach a školách, ktoré zodpovedajú jeho sebahodnoteniu. Počítačové programy pomáhajú pri rozhodovaní o voľbe štúdia a povolania hlavne tým, že znižujú počet alternatív, o ktorých klient uvažuje. Výhodou počítačových programov je, že sú interaktívne. Inými slovami, keď študent zodpovie niektoré otázky a získa spätnú informáciu, môže si vybrať ktorúkoľvek časť programu k podrobnejšiemu prieskumu. Počítačový program je možné použiť namiesto iných testov alebo dotazníkov, alebo spoločne s nimi. Pritom si musia študenti uvedomiť, že ani testy, ani elektronické programy nemôžu pomôcť klientovi pri riešení ťažších problémov, akými sú napr. tlak rodičov na voľbu nechceného povolania.

Jedinečný význam pri profesijnej orientácii zastávajú skupinové poradenské programy, kde sa aplikujú rôzne techniky a využíva sa pri tom skupinová dynamika s dôrazom na spätnú väzbu zo strany rovesníkov.

Postupným poznávaním alternatív, môže vzniknúť potreba získať špecifické informácie. Veľmi vhodný spôsob sú rozhovory s ľuďmi v konkrétnom povolaní, podrobnejšie informácie môže taktiež študent strednej školy získať, keď si prácu vyskúša sám napríklad ako brigádu.

1.3 Metódy a formy skupinovej poradenskej práce so stredoškolákmi

V práci sme aplikovali nasledovné metódy a formy:

- techniky sociálno – psychologického výcviku prebiehali zážitkovou formou a boli zamerané na poznanie seba, poznanie ostatných, rozvoj komunikačných schopností, zvládanie záťaže a vyrovnávanie sa so stresom (príprava na prijímací pohovor, zvládanie kľúčových životných situácii...)

- dotazníky a testy (zamerané na záujmy, hodnoty...)
- modelové situácie, hranie rolí (predstavujem si seba v povolaní...)
- formy procesového poradenstva – kladenie otázok
- formy expertného poradenstva – dávanie rád
- facilitovanie
- hodnotenie faktov, spätná väzba
- brainstorming s cieľom sebaobjavovania a vytvárania reálneho obrazu o sebe, o svojich možnostiach (tvorba, produkcia nápadov a ich hodnotenie).

2 MODELOVANIE PROJEKTU ŽIVOTNEJ CESTY U STREDOŠKOLÁKOV

2.1 Modelovanie projektu životnej cesty v skupinovom poradenstve pre stredoškolákov

V knihe V.J. Drapelu "Poradca ako konzultant a supervízor" (1983) sa profesijné poradenstvo chápe ako dynamický proces, v ktorom poradca pomáha klientovi, alebo skupine klientov, vytvoriť si lepšie sebauvedomenie, preskúmať osobné problémy a vytvoriť realistické plány na ich riešenie v rámci primeraných alternatív, prekonať jestvujúce prekážky, dospieť k zmysluplným rozhodnutiam, emocionálne a sociálne rásť.

V 80-tych rokoch a neskôr, najmä v súvislosti s rozvojom skupinového poradenstva, sa začalo aj u nás s tvorbou a zavádzaním poradenských programov do procesu profesijnej orientácie. Ich cieľom bolo predovšetkým systematizovať a štrukturovať proces prípravy na voľbu povolania a pracovného uplatnenia a zefektívňovať ho. Prehľad o týchto programoch podáva Koščo (1987). Väčšinou išlo o programy na báze učenia, tréningu a výcvikov, neskôr aj programov s využitím výpočtovej techniky. Zameriavali sa hlavne na tieto oblasti :

1. sebapoznávanie
2. zmenu postojov
3. rozhodovanie v otázkach profesijnej orientácie.

Za osobitný prínos v profesijnom poradenstve v posledných rokoch je treba považovať cielené poradenské intervencie pri vytváraní a realizovaní **osobných projektov mladých ľudí v rámci životného plánovania.** Ide o pomoc klientovi dosiahnuť autonómiu a zámernú

sebareguláciu, umožniť mu získať väčšiu kontrolu nad sebou a nad riadením svojej budúcnosti. **Cieľom takto zameraného programu** je dosiahnuť, aby si klient s pomocou poradcu a skupinovej práce dokázal vypracovať osobný projekt, zdôvodniť ho a obhájiť, ako aj pripraviť postup pre jeho realizáciu. Znamená to vybaviť klienta potrebnými zručnosťami, najmä osobnostnými a sociálnymi, ktoré mu umožnia úspešne vyriešiť nielen otázku voľby povolania a štúdia, ale vyrovnávať sa aj s inými náročnými životnými situáciami. To v konečnom dôsledku má vplyv aj na zvyšovanie jeho kvality života vôbec.

V skupinovej práci so stredoškolákmi zameranej na životné plánovanie sa využíva široké spektrum metód a prostriedkov na poznávanie a hodnotenie vývinu osobnosti, so zreteľom na profesijnú orientáciu, s následnou intervenciou, poradenstvom, pomocou a facilitáciou, pri tvorbe zmysluplného plánu - projektu životnej cesty žiakov. Aj keď pojmy „projekt a projektovanie“ sa používajú skôr v inžinierskej terminológii, je snahou kariérového poradenstva využiť ich konštrukčno-technologický princíp pri projektovaní životnej a profesionálnej dráhy mladého človeka. To znamená vychádzať z dôkladnej analýzy stavu, a na jeho základe vypracovať návrh na uskutočnenie zámeru, spolu s určeným spôsobom jeho realizácie. Mohli by sme hovoriť aj o „kariérovom inžinierstve“, ktoré stavia na atribútoch, ako je presnosť, merateľnosť, hodnotenie faktov, kontrola, spätná väzba, alternatívne riešenia, vrátane ekonomických a sociálnych faktorov, vynaloženého času, peňazí a podobne. Hlavným objektom projektovania životnej cesty je plánovanie kariéry. Toto je dôležité vo všetkých fázach profesijného vývinu človeka. Počas štúdia a prípravy na povolanie je plánovanie kariéry jedna z významných úloh školy v procese výchovy a vzdelávania, vzhľadom na optimalizáciu profesijného uplatnenia a je jednou z funkcií systému výchovného poradenstva. Tvorí dokonca ich najvyššie poschodie, lebo je vyústením vzdelávania na danom stupni školy a prípravy na povolanie.

Vo všeobecnosti sa individuálne plánovanie kariéry premieta do týchto bodov:

1. Identifikácia osobných schopností, záujmov, preferencií, skúseností.

2. Plánovanie životných a pracovných cieľov.

3. Hodnotenie identifikovaných variant (ciest) kariéry z aspektu štúdia a pracovného uplatnenia v rôznych smeroch a za rôznych predpokladov a podmienok.

4. Tvorba plánu pre dosiahnutie stanovených cieľov.

5. Posúdenie uskutočnených krokov, zvažovanie potreby korekcií v pláne.

Takýto scenár s rôznymi modifikáciami má väčšina programov zaoberajúcich sa profesijnou orientáciou a kariérovým poradenstvom.

V nasledujúcej kapitole uvádzame konkrétny projekt, ktorý môže kariérny poradca aplikovať v profesijnom poradenstve so stredoškolákmi.

Skupinové poradenské profesijné programy pre predškolákov

Skupinových poradenských programov zameraných na profesijnú orientáciu, voľbu povolania a štúdia spojených s prípravou na trh práce poznáme niekoľko. V mojej práci som sa rozhodla podrobnejšie priblížiť tie, s ktorými v mojej praxi pracujem najčastejšie. Jedným z nich je:

Poradenský program zameraný na profesijnú orientáciu, voľbu povolania (štúdia) a tvorbu osobného projektu

Môže obsahovať napríklad takýto scenár (nie záväzný):

1. Prípravná fáza. Vypracovanie projektu a jeho schválenie vo vedení školy /zariadenia/. Výber účastníkov. Príprava podmienok pre realizáciu programu. Informatívne stretnutie pred začiatkom poradenského seminára.

2. Úvodné stretnutie. "Lámanie ľadov", vytvorenie pozitívnej atmosféry. Očakávania a obavy. Program seminára a organizačné otázky.

3. Bilancovanie. (Táto téma a nasledujúce môžu byť rozložené do viacerých pracovných stretnutí).

a/ Identifikácia *osobných kvalít a dispozícií*, s ohľadom na činnosti a skúsenosti: 1. ktoré klient už robil, s čím má skúsenosti, 2. ktoré by vedel, dokázal robiť a 3. ktoré by rád robil. Ide o ohodnotenie najdôležitejších vedomostí, zručností a vlastností, silných a slabých stránok osobnosti, predností a obmedzení atď. *(Pozitívne skúsenosti a ich prezentácia. Skúsenosti, v ktorých klient hral aktívnu úlohu, mal z toho dobrý pocit a dosiahol pozitívny výsledok).*

b/ Identifikácia hodnôt a potrieb klienta. O čo mu ide, čo je pre neho dôležité. Ale aj čo odmieta, čomu by sa najradšej vyhol. (Využitie počítačového programu "Cesta k povolaniu". Práca so slovesami. Pracovné podmienky. Kartičky povolaní...)

Cvičenia, a najmä rozbor o nastolených otázkach, majú poskytnúť príležitosť klientovi zažiť na sebe seba objavný proces, aby o sebe premýšľal, aby sa vedel definovať. To je životne dôležité. A po druhé, aby objavovanie, preskúmavanie a predstavovanie si, dokázal presunúť do roviny, v ktorej sa snaží pochopiť, porozumieť tomu čo objavil. Vychádza sa z potreby poriadku, usporiadania informácií o sebe a možnostiach voľby. Snahou je naučiť klienta utriediť, zoskupiť, štrukturovať informácie, hľadať súvislosti, spoločné znaky a charakteristiky.

c/ *Ideálne povolanie.* Snívanie prostredníctvom imaginárnych predstáv o práci a povolaní. Snaha o identifikáciu a preferenciu pracovných hodnôt a pracovných podmienok.

d/ *Bilančná Tab.*. Spracovanie osobnej inventúry - sumarizácia informácií JA SOM - JA CHCEM - JA MÔŽEM písomnou formou.

Práca s imaginárnym modelom a vypracovanie vlastnej bilančnej tabuľky, obsahujúcej vedomosti, zručnosti, vlastnosti, požiadavky na pracovné podmienky, hodnoty, zadosťučinenia, silné a slabé stránky osobnosti, prekážky a obmedzenia atď.

4. Hľadanie optimálnych riešení. Na základe súpisu – inventára, všetkého čo klienta charakterizuje, za pomoci skupiny, je treba nájsť čo najviac riešení - pracovných hypotéz, čo by klient mohol robiť, ktorým smerom by sa mal uberať. Skupina je v tomto prípade veľmi dôležitá, ak nie nenahraditeľná.

5. Rozbor optimálnych riešení. Ide o zužovanie riešení voľby povolania a štúdia, na základe premysleného výberu kritérií, ich rozboru a využitia pri tvorbe projektu a náhradných riešení.

6. Overovanie optimálnych riešení - prostredníctvom osobnej skúsenosti a priameho kontaktu. Príprava na anketu - otázky, výber osôb, stratégie nakontaktovania sa a vedenia interview. Uskutočnenie ankety. Vyhodnotenie ankety. Iné formy - stáže, exkurzie, dni otvorených dverí, prípravné kurzy a pod.

7. Tvorba projektu. Definitívne rozhodnutie. Vypracovanie akčného plánu. Fixácia dátumu a cieľa, ktorý chce klient dosiahnuť.

Konkretizácia úloh a termínov:

- čo konkrétne treba urobiť (k tomu, aby sa cieľ vydaril),
- v akom poradí
- v akom čase
- akými prostriedkami
- na aké prekážky môže klient naraziť
- ako prekonať prekážky.

8. Záver poradenského seminára. Zhrnutie etáp profesijnej orientácie. Vyhodnotenie splnenia cieľov a očakávaní. Pozitívne nastavenie na tzv. "myslenie od konca". Záver seminára.

Po skončení poradenského programu sa odporúča dať skupinu znova po čase dohromady a zistiť:

1. čo sa medzičasom udialo, ako pokročili klienti, čo v prospech seba urobili a s akým výsledkom

2. čo ešte možno urobiť v prospech klientov po ukončení seminára.

Na osobnom projekte tvorby a realizácie profesijnej kariéry, voľby povolania a štúdia, sa odporúča pracovať vtedy, keď rozhodnutie ešte nie je naliehavé. Potvrdilo sa, že lepšie sa pracuje s cieľmi, ktoré v danom čase sú menej dôležité. Aj z toho dôvodu je dobré, ak sa poradenský program realizuje skôr, než v poslednom ročníku strednej školy.

2.2 Program riadenej explorácie kariéry

Ďalším programom zaoberajúcim sa profesijnou orientáciou a kariérovým poradenstvom je Program riadenej explorácie kariéry, obsah jednotlivých častí:

1. V prvej časti ide o **učenie sa základnej problematiky vývinu životnej kariéry.** Približuje adolescentovi základné otázky vývinu sociálnej a osobnostnej orientácie človeka na životnej ceste, otázky výskumu povolaní, profesijnej explorácie atď.

2. Táto časť je venovaná učeniu o sebe, skúmaniu seba samého, svojich schopností, záujmov, hodnôt, ako sa prejavujú vo vykonávaných aktivitách indivídua. Na doplnenie informácií o sebe sa pritom používajú testy schopností, dotazníky záujmov a pracovných hodnôt.

3. V tejto časti sa žiak učí **rozumieť klasifikačnému systému povolaní**, jeho jednotlivým skupinám, vyhľadávať informácie, rozprávať sa s ľuďmi vykonávajúcimi zamestnanie, o ktoré ma žiak záujem.

4. V štvrtej časti ide o **učenie ako sa rozhodovať**, naučiť sa zručnostiam a stratégiám rozhodovania, typom a následkom rozhodnutí so zreteľom na rozhodovanie v situáciách voľby povolania a životnej cesty. Schopnosť, adekvátne sa rozhodovať, sa považuje za významný znak profesijnej zrelosti, predpoklad väčšej kontroly priebehu vlastného života a jeho plánovania.

5. Táto časť je kritická a konfrontačná. Na základe skúseností z predchádzajúcich častí požaduje, aby jednotlivec vypracoval **zoznam alternatívnych povolaní,** zozbieral informácie o pracovných úlohách a rolách v nich, usporiadal ich do istého poriadku podľa priority.

6. V šiestej časti jednotlivec zužuje svoj záujem o povolanie, skúma spôsoby, ako si vypracovať reálne kariérové plány. Skúma prípadné možné alternatívy a náhradné riešenia. O svojich plánoch rozprávajú s prizvanými odborníkmi, učiteľmi, rodičmi. Pre viacerých je to aj

priestor na pokusné odskúšanie si práce v podmienkach vybraných povolaní – cestou brigády, stáže, odbornej praxe, školských a mimoškolských klubov a služieb.

Na záver žiaci absolvujú kontrolné práce, vypracujú kontrolný zoznam profesijnej explorácie, v ktorom si overujú postup, jeho zisky i zostávajúce medzery. Program má pomôcť mladým ľuďom naučiť ich koncepčnému prístupu k vlastnej životnej ceste, jej úlohám a nárokom, k znalostiam potrebným v jej jednotlivých štádiách a k zastávaniu životných rôl, ako sa v nich sebarealizovať apod. Starším adolescentom a dospelým má pomôcť analyzovať dosiahnuté na životnej ceste (kariére) – ako sa vyvíjali, spresňovať ju a projektovať do budúcna – ako by sa ďalej mali a mohli vyvíjať.

Technika „Desať želaní“

V skupinovej práci so stredoškolákmi často využívame ako súčasť poradenského programu, ale aj samostatne techniku „Desať želaní“. Táto umožňuje modelovým spôsobom získať výhľad a kontrolu nad pripravovanými rozhodnutiami o dôležitých životných krokoch, identifikovať rôzne etapy rozpracovania a vyhodnotenia individuálneho projektu . Projekt sa môže týkať čohokoľvek. Či je to voľba štúdia a povolania, výber životného partnera, prípravu svadby alebo inej dôležitej udalosti, rozhodovanie o vložených investíciách, plánovaných cestách a podobne.

Samotná technika pozostáva z týchto častí:

1. Vyhľadávanie cieľa

Žiaci sú požiadaní, aby písomne uviedli desať želaní, ktoré si prajú, aby sa stali v priebehu dvoch najbližších rokov. Želania sa môžu týkať čohokoľvek – čo by sa chceli naučiť, vedieť, poznať, ovládať a opačne odnaučiť, zabudnúť, vymazať z pamäti …, čo by chceli nadobudnúť, získať, vlastniť, mať a naopak, čoho by sa chceli zbaviť, odstrániť, zlikvidovať, nemať …, čo by chceli uskutočniť, vytvoriť, vypracovať, vykonať …, kde by chceli žiť, ísť, byť, cestovať …atď.

2. Kategorizácia a hierarchizácia

a/ Po vytvorení zoznamu 10-tich želaní sú žiaci vyzvaní na hľadanie väzieb a možných zoskupení svojich želaní, čoho sa želania týkajú - štúdia, vzdelávania, pracovného uplatnenia, rodiny, medziľudských a partnerských vzťahov, osobných, sociálnych, ekonomických, majetkových, finančných problémov a podobne.

Taktiež je možné hovoriť o množstve želaní – niektorí žiaci ich majú strašne veľa, iní nevedia uviesť ani len jedno-dve želania. Problémom bývajú aj želania málo konkrétne, nereálne želania, alebo želania v podobe hodnôt, napr. zdravie, bohatstvo, mier na celom svete a pod. Žiakom treba neustále zdôrazňovať časove ohraničenie želaní do dvoch rokov a súvisiace len s ich osobou. Napr. byť zdravý môže byť želaním pre toho, kto zdravie nemá, je chorý a potrebuje vyzdravieť.

b/ Nasledujúcim krokom je uskutočniť **poradie týchto želaní:**

- **podľa priority, dôležitosti,** t.j. v akom poradí si prajú, aby sa ich želania plnili, začať tým najžiadanejším, ktoré žiaka najviac drží za srdce, teda želaním na prvom mieste, na druhom, atď.
- **podľa obtiažnosti,** počnúc od najľahšie uskutočniteľného želania pre nich po najťažšie. Druhé triedenie ukazuje na realizovateľnosť želaní.

3. Výber

Nakoniec sú žiaci požiadaní, aby uskutočnili kombináciu želaní podľa dôležitosti aj podľa obtiažnosti ich vzájomným vynásobením. Kombináciou týchto kritérií sa žiaci dopracujú k poradiu želaní, ktoré sú najreálnejšie, s najlepšou predikciou úspešnej realizácie. Sú v tom obsiahnuté súčasne aj motivácia, aj reálne možnosti. Najnižší násobok pri počte 10-tich želaní môže byť jedna, a najväčší sto. Pri rovnakom násobku žiak sám rozhodne, ktoré želanie uprednostní.

Pri výbere cieľa ide o modelovú situáciu, ktorú väčšina žiakov považuje za príťažlivú a užitočnú metódu, ktorou možno identifikovať životné ciele, do ktorých sa oplatí investovať čas a energiu. Pre niektorých žiakov, zvlášť problémových, ide niekedy o želania vysoko dôverné, aj životne dôležité, ktoré súvisia s ich osobnými problémami, dôležitými rozhodnutiami a s prežívaním. Preto je potrebné k všetkým želaniam žiakov pristupovať veľmi obozretne a s rešpektom. Nie je cieľom techniky dopátrať sa k tajným želaniam žiakov. Žiaci nakoniec sami rozhodujú o tom, ktoré informácie poskytnú skupine a ktoré nie. Dôležité je ich priviesť k poznaniu, že dôležité je zvládnutie metódy vypracovania a realizácie projektu.

4. Realizácia projektu

Želanie, ktoré si žiak praje najviac realizovať, a ktoré má najväčšiu prediktabilitu úspešného zavŕšenia, je potrebné vypracovať v podobe **projektu, s plánovanými úlohami a s časovým rozvrhnutím.** Žiaci majú za úlohu :

1. Písomne si zafixovať dnešný dátum, s odhodlaním a vyjadrením, že od dnes za ...roky/mesiace alebo do určitého termínu zrealizujú svoj projekt.

2. Zostaviť listinu všetkých priebežných akcií, ktoré je potrebné uskutočniť pre zdarné dokončenie projektu. Pre každú priebežnú akciu osobitne určiť časový termín. Ide o súpis všetkých podmienok, aktivít a úloh, ktoré je treba spraviť, aby sa želanie splnilo, aby sa projekt vydaril. V tomto bode programu, i v nasledujúcich bodoch, je dobré využiť poznatky a návrhy členov skupiny, ktorí môžu tvorivo prispieť k vymýšľaniu ďalších prvkov a alternatív, na ktoré by žiak sám sotva prišiel. Táto práca sa môže vykonávať vzájomnou výpomocou v dvojiciach alebo trojiciach.

3. Vymedziť čo najväčší počet prekážok, ktoré môžu sťažovať realizáciu projektu, (napr. prekážky materiálne, rodinné, psychologické ...a pod. Je ich potrebné veľmi presne špecifikovať a konkretizovať.)

4. Pri každej prekážke porozmýšľať o možnom odstránení. Znova vo forme úloh, ako na to, so stanoveným harmonogramom. Ak sa eventuálna prekážka ukazuje ako neodstrániteľná, je treba počítať s úpravou projektu, prípadne s jeho úplnou zmenou.

5. Záver

V záverečnej časti ide o vyjadrenie sa každého účastníka o výsledkoch a pocitoch pri cvičení. Čo bolo ľahké, a čo naopak ťažké. Čo žiakov oslovilo, prípadne prekvapilo, aké očakávania mali od ostatných členov skupiny a akej pomoci/podpory sa im dostalo. Prípadne možno hovoriť aj o tajných želaniach a zábranách pri ich zverejňovaní, o dôvere a nedôvere, o fikciách a realite v súvislosti s plánmi a želaniami, o sebadôvere a seba presadzovaní, o ctižiadosti a cieľavedomosti pri uskutočňovaní svojich cieľov a podobne.

Nakoniec sa zopakuje prístup: od výberu cieľa, cez vypracovanie akčného plánu, po realizáciu projektu .

Z **preferovaných želaní**, ktoré stredoškoláci v jednej výcvikovej skupine produkovali, a boli ochotní ich zverejniť, sa najviac vyskytovali tieto:

úspešne ukončiť školu a získať maturitu, dostať sa na zvolenú vysokú školu, nájsť si vhodné zamestnanie.

Z ďalších želaní boli napríklad :

- mať vlastné auto, prísť k peniazom, osamostatniť sa od rodičov, kúpiť si vlastný byt, prestať (odnaučiť sa) fajčiť, nájsť si partnera, vylepšiť si partnerský vzťah, vycestovať do zahraničia, skomponovať hudobnú skladbu, ísť pracovať ako Au pair do zahraničia, schudnúť, zlepšiť svoj zdravotný stav, priniesť na svet zdravé dieťa, zabehnúť maratón a ďalšie.

Ak je dostatok času pracovať na projektoch individuálne, alebo v malých skupinkách, možno tak urobiť v priebehu jedného – dvoch sedení, pričom sa všetci účastníci , prípadne len vybraní, alebo tí, ktorí sami chcú predstaviť svoj projekt, vystriedajú pri prezentácií s tým, že skupina sa môže zúčastniť na ďalšom rozpracovaní, doplňaní a vylepšovaní jednotlivých postupov a krokov. Toto je možné dosiahnuť najmä vtedy, keď skupina je pohromade počas celého výcviku a je zainteresovaná na jeho úspechu a úspechu každého účastníka. Pri stretnutiach so skupinou s časovým odstupom, alebo pri jednorazových poradenských stretnutiach, tomu tak nie je. A preto tu možno uplatniť taký postup, že sa so skupinou dohodne spoločná práca na jednom projekte, ktorý si sami vyberú, a spoločnými silami ho rozpracujú.

V závere je treba oceniť žiakov a ich ochotu pracovať na sebe a na projekte osobnej kariéry. Povzbudiť ich a pozitívne, optimisticky ich nastaviť na splnenie želaní a životných plánov.

Z praxe poznáme, že nie každý dokáže realisticky rozpoznať, ktorá kariérna cesta je pre neho vhodná, akú bude mať šancu sa vo svojej zvolenej činnosti uplatniť, nakoľko je daná práca všeobecne perspektívna, hoci len v danom meste či regióne. Vždy je preto rozumné, keď si klienti svoje karierové preferencie a ciele konzultujú s odborníkom. Len u výnimočne nadaných jedincov funguje model: „Od detstva som chcel byť hudobným skladateľom a dnes som hviezda“ , aj bez spoluúčasti poradcu.

Otázky, ktoré by si mal mladý človek položiť sám, alebo by mu mali byť poradcom položené, pokiaľ plánuje svoju osobnú kariéru, sa týkajú jednak osobných dispozícií a predpokladov, hodnotovej orientácie, záujmovo motivačnej štruktúry, informácií o trhu práce, možnostiach štúdia a pracovného uplatnenia, ako aj spôsobov realizácie karierových plánov, vrátane náhradných riešení. Najčastejšie používané otázky sú:

- Čo chceš skutočne robiť? Čo ťa zaujíma? Čo je pre teba dôležité? Bez čoho si nevieš svoj život a prácu predstaviť? Aké je poradie tvojich priorít, čo uprednostňuješ a čo naopak odmietaš, čomu by si sa najradšej vyhol?
- Čo vieš? Čomu rozumieš? V čom sa vyznáš? Ktoré sú tvoje silné stránky osobnosti a aké sú tvoje slabiny? Otázky týkajúce sa štruktúry schopností: napr. .....
- Aké máš informácie? ... Čo vieš o trhu práce, o možnostiach štúdia a pracovného uplatnenia, prípadne o čom by si sa chcel dozvedieť, alebo dozvedieť viac?
- Aké príležitosti očakávaš? Kam chceš až dôjsť? Čo na to hovoria rodičia a učitelia? Kto ťa podporuje a kto odhovára? Je niekto, s kým by si sa chcel poradiť o svojej kariére a životnej ceste? Aké otázky by si potreboval zodpovedať? Čo sa ti zdá ťažké?
- Čo musíš urobiť, aby si sa tam dostal? Ako poznáš, že si na správnej ceste?

Také otázky je možné si klásť vo všetkých obdobiach kariérového vývinu, kedy má človek dospieť k nejakému rozhodnutiu o svojej kariére, alebo o profesionálnom postupe. Táto sebaanalýza býva naliehavá najmä:

- pred ukončením každého stupňa vzdelávania, školy a štúdia
- pri neúspechu (buď dlhodobom, alebo zásadnom) v určitej činnosti pri pocitoch silnej a trvalej nespokojnosti, s tým, čo dosiaľ robil, v prípade školy čo dosiaľ študoval
- pri hľadaní nového zamestnania
- pri rozhodnutí zmeniť/zlepšiť svoje uplatnenie a zefektívniť svoje konanie.

Projekt: „Dostať sa na štúdium medicíny“

Vychádzame z a priori definitívneho rozhodnutia žiaka, ktorý má za úlohu vypracovať akčný plán, s fixáciou dátumu a cieľa, ktorý chce dosiahnuť. Musí konkretizovať úlohy a termíny:

- čo konkrétne treba urobiť (aby sa projekt vydaril)
- v akom poradí to treba urobiť
- v akom čase to treba urobiť
- akými prostriedkami
- na aké prekážky môže žiak naraziť
- ako prekonať prekážky.

a/ Konkretizácia úloh a podmienok projektu, navrhnutých žiakmi – *žiada sa zadefinovať:*

(Charakteristika žiaka: XY, žiak 3. ročníka gymnázia, s veľmi dobrým prospechom a vzťahom k učeniu, so záujmami o prírodné vedy, jazyky, o prácu s ľuďmi, prácu s PC ai.)

- Zabezpečiť si *študijnú literatúru na prijímacie skúšky* na lekársku fakultu. Miesto: Knižnica LF UPJŠ, internet. Termín: do konca augusta
- Získať kontrolné *otázky na prípravu na prijímacie skúšky* na LF vydané fakultou a podľa možnosti aj otázky z prijímacích skúšok z minulého roka. Miesto: študijné oddelenie LF, prípadne z iných zdrojov. Termín: do septembra
- Zapísať sa do *kurzu na prípravu na prijímacie skúšky* z Bi,CH,. Miesto: Vzdelávacie centrum … , miesto… Termín: do konca septembra
- Vybaviť si čitateľský preukaz do vedeckej knižnice, prípadne do knižnice LF a oboznámiť sa so základnou *literatúrou a časopismi z medicíny a zdravotníctva,* ktoré je potrebné poznať v súvislosti s prípravou na prijímacie skúšky. Termín: do konca roka
- Oboznámiť sa *so študijným programom lekárskej fakulty.* Získať prehľad o študijných odboroch a špecializáciách, o obsahu štúdia v jednotlivých ročníkoch, o klinikách, katedrách a vyučujúcich, ktorých rodičia poznajú, a iných informáciách. Miesto. knižnica resp. študijné oddelenie LF, web stránka školy. Termín: do začiatku budúceho školského roka
- *Predmetom* Bi,CH venovať jednu hodinu denne, okrem soboty, nedele a prázdnin. Termín: denne až do prijímacich skúšok na budúci rok

- Prihlásiť sa na nepovinný *seminár z biológie a chémie.* Miesto: škola. Termín: do konca mája
- Navštíviť Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie a *nechať sa otestovať*, prípadne poradiť sa o svojich plánoch. Miesto: CPPPaP. Termín: do konca školského roka
- Navštíviť 1-2 pracoviská FNsP *a porozprávať sa s lekármi o ich práci*. Pripraviť si pre nich otázky týkajúce sa prijímania, štúdia a uplatnenia sa v lekárskom zamestnaní. Miesto: interná a neurochirurgická klinika FNsP. Termín: do konca budúceho šk. polroka
- Od rodičov, starých rodičov, brigádou *zabezpečiť si peniaze na poplatky* na PS a štúdium, na prípravu na skúšky, na učebnice, pomôcky a iné potreby. Pokúsiť sa *získať brigádu – aj neplatenú* (ako sanitár, roznášač stravy, doprovod chorých, opatrovateľ nevládnych, upratovač, záhradník a pod.), na jeden mesiac vo fakultnej nemocnici, alebo inom zdravotníckom zariadení. Najlepšie na oddelení, ktorého prednosta alebo primár je akademickým funkcionárom na lekárskej fakulte. Miesto: FNsP. Termín: do konca augusta

Zoznam aktivít môže pokračovať.

b/ Možné prekážky na ceste k dosiahnutiu cieľa (ide o umelé prekážky, prípadne viažuce sa na vlastné skúsenosti a záujmy nezainteresovaných účastníkov):

- neprijmú ma na školu
- zdravotný stav mi nedovolí pripraviť sa na prijímacie skúšky
- nezvládnem prijímacie skúšky kvôli tréme
- čo keď medzičasom objavím perspektívnejší plán, než je štúdium medicíny
- na lekárskej fakulte bude veľa lepších uchádzačov než som ja
- rodičia sa budú možno rozvádzať, čo keď ma prestanú podporovať v štúdiu
- moja priateľka, na ktorej mi záleží, ide študovať do Bratislavy
- kvôli príprave na skúšky a kvôli štúdiu nebudem mať čas na záujmy – hra na klavír a tenis.

V tomto bode sa žiada uviesť, že pri uvažovaní o prekážkach žiaci majú vychádzať z reálne odhadnutej situácie a nesnažiť sa do nej vniesť rôzne katastrofické scenáre a fiktívne predstavy typu „ čo sa môže stať, keď ...“. V praxi sa tomu nedá celkom vyhnúť. Žiaci majú tendenciu častejšie hľadať **prekážky a príčiny svojich neúspechov mimo seba** a v situáciách, ktoré nemôžu sami ovplyvniť. Okrem toho sú medzi nimi rozdiely **v nastavení sa na úspech** pri realizácii projektu – od pozitívneho, optimistického, s cieľom zvíťaziť, alebo pesimistického, odovzdaného, s pasívnym očakávaním, že to nejako dopadne... Takže v rámci tvorby projektu je potrebné u niektorých, zvlášť schopných žiakov, pracovať aj na motivovaní a posilňovaní ich sebavedomia a presadzovania sa.

c/ Spôsoby prekonávania prekážok na ceste k cieľu

V prípade neprijatia na školu je treba dopredu pracovať na náhradných riešeniach a pre ne znova stanoviť podmienky a potrebné kroky.

Návrhom takého riešenia, ako vyplynulo z mojej modelovej situácie, boli tieto návrhy:

- Vytvoriť poradie škôl, kde zašlem svoje prihlášky: LF.UPJŠ, 2. LF UK Martin, 3. Prírodov.fak. UPJŠ odbor: Bi-Ch, 4. Stroj.fak. TU Košice odbor biomedicínske inžinierstvo. Po neprijatí na žiadnu z nich pracovať rok ako...
- Nájsť si prácu alebo zaevidovať sa na úrade práce a študovať popri zamestnaní.
- Absolvovať rekvalifikačný kurz účtovníctva, resp. výpočtovej techniky, masérsky kurz apod.
- Podobným spôsobom možno pristupovať k ostatným prekážkam.

3 APLIKÁCIA SKUPINOVEJ PORADENSKEJ PRÁCE PRI PROFESIJNOM USMERŇOVANÍ PREZENTOVANÁ NA PRÍPADE MONIKY

3.1 Popis prípadu

Monika bola študentkou 2. ročníka bilingválneho gymnázia. Bola jednou členkou skupiny, s ktorou sme pracovali na podnet triednej učiteľky druhého ročníka gymnázia z dôvodu zníženej učebnej motivácie a vzťahových problémov v triede . Absentuje pozitívna motivácia a aktivita, prevážilo zameranie na taký výkon, za ktorý sa im dostávalo v partii pozitívneho ocenenia, postupne nadobúdal až drzý, netolerantný charakter, aj voči učiteľom. „Skupinkárstvo“ prinášalo neustále hlučné konflikty.

Monika vyznela skôr izolovane, od septembra druhého ročníka mala veľa vymeškaných hodín. Bývala na internáte. Jej prospech sa postupným zhoršovaním dostával až k 4-5. Bola veľmi tichá a jej správanie dávalo tušiť nepohodu a dostávala sa do stále nespokojnejšej situácie.

Počas absolvovania skupinového poradenstva sme s ňou po druhom sedení začali aj individuálne pracovať na žiadosť rodičov. Problém spočíval v správaní, neposlušnosti, ignorovaní potrieb rodiny, záujme len o vzťah s chlapcom.

3.2 Anamnéza

Monika V. pochádza z malého mesta z usporiadanej rodiny ako prvá dcéra po roku manželstva. Mala 5 rokov keď sa im rodina rozrástla o mladšiu sestru Zorku. Matka si zakladá na svojom aristokratickejšom pôvode, vysokú školu obetovala kvôli manželovi, respektíve kvôli rozvíjajúcemu vzťahu a z toho vyplývajúcim nezhodám s rodičmi. Je pracovitá, má rada poriadok, a k tomu učí aj svoje deti. Všetko by venovala deťom, a doteraz bola presvedčená, že ich vychováva dobre. Predčasom si doplnila gymnaziálne štúdium o bakalárske – vyštudovala odbor sociálna práca, čo vyplynulo ako potrebné pre jej miesto v úrade. Rozumie práci, aj tam má poriadok. Otec bol pôvodne zamestnaný v elektrárňach, teraz má živnosť, venuje sa oprave áut a má túto prácu rád, aj keď si vyžaduje veľa času. Je veľmi zmierlivej povahy, je v mestečku obľúbený**. Znamená to, že aj pre Moniku bol zdrojom kontaktov s ľuďmi, najmä mužmi a zároveň príkladom príjemného správania a kamarátskych vzťahov, kde sa dalo plne dôverovať.** Už od troch rokov bola Monika jeho pravou rukou pri majstrovaní. Páčilo sa jej to, a zle znášala, keď ju poverovali opatrovaním malej Zorky. Bolo to o to viac, že situácia v dome bola zaťažená opatrovaním dedka – starého otca z maminej strany, ktorého prisťahovali po babkinej smrti, trpel manio-depresívnou chorobou. A otec bol o to viac mimo domu. Atmosféra doma bola poznačená narastajúcou nespokojnosťou mamy a striedavými psychickými stavmi dedka. Zrazu bola pohoda preč - tak to vníma Monika – mala len zodpovednosti a všetko sa krútilo vždy okolo

sestričky. Rodina sa ale starala, aby mali spoločné výlety, ktoré vnímala M. vytúženým spojenectvom s otcom. Veľa sa naučila, aj k športu ju viedol on. Od detstva sa venovala viacerým druhom a basketbalu intenzívne od svojich 9 rokov, s peknou perspektívou. Aj s tým prestala pred rokom, bezprostredne potom, keď začala chodiť s chlapcom Marekom. Jej prospech bol vždy výborný, gymnázium s nemeckou triedou vo vzdialenejšom meste si zvolila sama, aj ho začala úspešne, po polroku sa ale začal prospech výrazne zhoršovať. Internátne bývanie brala ako nutnosť, malo pre ňu určité výhody : nemusela byť stále doma a viac času, ktorý si mohla samostatne riadiť.

Problém nespočíval len v učení. Výrazne bol poznačený zlou sociálnou adaptáciou v skupine rovesníkov, vzťahom s mamou, závislým vzťahom na priateľovi.

Stanovenie poradenských cieľov:

1. Reštrukturovať sociálne roly v skupine spolužiakov , posilniť vzájomnú akceptáciu

2. Dosiahnuť efektívnu funkčnosť správania s mamou

3. Vyprovokovať sebaaktualizačné tendencie v oblasti svojich záujmov a kariéry

4. Posilniť sebaúctu, posilniť self-koncept vo vzťahu k partnerovi

3.3 Voľba intervencií

1. Skupinové poradenstvo - využiť jedinečný socializačný kontext malej skupiny spolužiakov

2. Kognitívno-behaviorálny prístup v práci s rodinou, komunikácia medzi členmi, dosiahnutie vzájomných dohôd

3. Individuálne poradenské intervencie podporné, vypracovanie systému v učení postupným krokovaním

4. Individuálne poradenstvo kognitívne, afektívne, s využitím modelovania, analýzy

Priebeh skupinového poradenstva:

Na začiatku sme realizovali besedu s celou triedou na tému sociálna podpora triedy a vzťah k autorite, komunikácia, odozvy na správanie. Neskôr sme aplikovali techniky sociálno – psychologického výcviku so zameraním na rozvíjanie sociálnych zručností, preučenie konkrétnych vzorcov správania. Veľa sa spájal s prácou so spätnou väzbou – ako vnímajú moje správanie druhí, poukazovali sme na situácie neadekvátneho sociálneho fungovania.

Výber členov do skupiny sme zrealizovali spojením dvoch zdrojov :

a/ všetci žiaci v triede anonymne odpovedali na 3 otázky :

1.Ako sa cítim v tejto triede

2.Kto by mal zmeniť svoje správanie v triede

3.Koho by som si zvolil aby ma zastupoval v menšej skupine.

b/ triedna učiteľka vybrala tých žiakov, ktorí by mali zmeniť správanie v triednom kolektíve a ďalej aj takých, ktorí sú osobnostne zrelší a vo vystupovaní sú otvorenejší a odvážnejší.

Stretnutia v skupine 12 členov prebiehali v školskom prostredí raz za 2 týždne , celkovo 5-krát. V skupine bolo 7 dievčat a 5 chlapcov.

Poradenská skupinová práca prebiehala formou sociálno-psychologického výcviku so zameraním na rozvíjanie sociálnych zručností, preučenie konkrétnych vzorcov správania.

Veľa sa spájal s prácou so spätnou väzbou – ako vnímajú moje správanie druhí, poukazovali sme na situácie neadekvátneho sociálneho fungovania. Zmyslom bolo ukázať vzťah medzi myšlienkami (zámerom) – emóciami – správaním. Povzbudzovali sme členov k vyjadrovaniu pocitov, cvičili si porozumenie správania druhého, toleranciu, pozitívny vzťah k sebe aj k druhým, sebakontrolu, poznávanie vlastných záchranných pravidiel, ktorých sa držia v interakcii, tréning kontroly hnevu, rozširovanie možností ako reagovať. Nešetrili sme prejavmi sympatie, úcty, uznania, ktoré sme podporovali a nacvičovali sme ich.

Už na prvom stretnutí pri technike „Energetický koláč“, kde sa prezentuje člen prostredníctvom osobných postojov k činnostiam, ktoré cez deň robí, sa objavila od jedného dievčaťa spolupatričnosť a podpora Monike. Záujem chlapcov o zanechané aktivity v športe- basketbale tiež pôsobil povzbudzujúco.

Na prvom sedení sa prejavovala Monika s ľahostajnosťou, objavila sa výzva na dôvody Monikinho pasívneho správania, ale bez odozvy a skupina to akceptovala. V interakčných situáciách sa postupne do jej vstupov pridávala spätná väzba venovaná niektorým členom. Uľahčujúco pôsobilo zaraďovanie výtvarných techník, ktoré sa odohrávali medzi maľbou, členmi a mnou. Napríklad pri artetechnike Spoločný erb, ktorú sme zaradili pre spracovanie témy neverbálnych znakov komunikácie, venovala empatické vyjadrenia dvom členom týkajúce sa farieb alebo ako rešpektuje správanie iniciátora a podobne. Boli to prvé plnohodnotné znaky komunikácie aj vlastnej reflexie. Artefiletika podporuje spontánnu expresivitu, zameriava sa na zážitkovú stránku tvorby, využíva kultivujúci potenciál členov.

Jedným z kľúčov na rozvíjanie dynamiky boli inscenačné metódy: napríklad problémovú situáciu zo života triedy hrali žiaci a ich výmenou sme získali veselé podnety k prežívaniu jedinca v konfliktnej situácii. V počiatkoch boli nastavení na popis ťažkostí a v rozhovore ho prerušíme tým, aby preskúmal svoje pocity, príčiny svojich problémov v súvislosti so svojím príbehom. Preštrukturáciu sme dosiahli aj prostredníctvom charakterových vlastností (popisovali sa mu niektoré pozitívne vlastnosti jeho učiteľa alebo obrátene, kde sa zdôraznili kvality žiaka, ktoré nasvedčujú, že bude príjemné s ním spolupracovať pre jeho charakteristiky). V mnohých situáciách s učiteľom sme s úsmevnou toleranciou a nadhľadom podškrtli rôznosť reagovania žiakov. Rozpoznávali v nich vpísané návyky, ktoré si prinášajú z iných sociálnych systémov, nosia v sebe konštrukty svojej rodiny, a naviac aktuálne emocionálne ladenie, napríklad rozchod s chlapcom alebo nedostatok financií doma. Vyhovovalo im zvýšené experimentovanie oproti bežným školským situáciám. Kombinovali sme modelovanie, expozíciu –vystavenie sa situáciám, nácvik asertívneho správania, zámerné rozvíjanie niektorých zručností, napríklad rozhodovania, kooperácie, tvorby stratégie v učení konkrétne na každého člena, v jeho kariérnych možnostiach.

Ocenili najmä zážitkové formy spolupráce a otvorenosť, s ktorou sme pracovali, umožnilo to deťom vnímať sa inak, ako je to bežné v triede, čo má odraz v preštrukturovaní sociálnych rol. Na otázku či badajú aj prenos do skupiny triedy, označovali, že atmosféra triedy je otvorenejšia. Správanie niektorých voči učiteľom je ešte konfliktné, ale sú schopní navzájom sa upozorniť, dať spätnú väzbu. Triedna učiteľka ocenila zlepšenie atmosféry aktivity a pozitívnu motiváciu, aj z odozvy niektorých učiteľov.

Aj keď Monika bola v tejto skupine rovnocenným členom aj čo sa týka poskytnutého priestoru, predsa len musíme priznať, že náš cit pre jej ochranu bol viac v pohotovosti. **To, že mala možnosť sa vnímať očami toho druhého jej nemohol dať nik iný len rovesnícka skupina. V tomto smere jej poskytla výzvu rolí.** V individuálnych sedeniach s úľavou bola schopná označiť svoj počiatočný postoj k triede ako samo izolovanie.

V záverečnom hodnotení členov skupiny sa prevažne vyskytli vyjadrenia, že sa vzťahy otvorili, lepšie sa poznajú. Dostavil sa prenos na celú triedu, preštrukturovaním rolových očakávaní sa oslabili mal adaptívne vzorce správania niektorých žiakov. Učitelia označovali že sa v triede lepšie učí, interakcie medzi spolužiakmi sú viac akceptujúce. Monika sa cítila uvoľnenejšie a absencie vymizli.

Skupinová poradenská práca nám umožnila a pomohla nielen v individuálnej práci s klientkou, ale súčasne prostredníctvom skupinového diania sa nám podarilo zmeniť správanie v triede . Pravdepodobne to bolo v jej životnej fáze, kedy narastalo napätie a hrozil neurotický vývin osobnosti.

Počiatočné odmietanie hodnôt rodičov v procese hľadania osobnej identity, ktoré sa prejavovalo v absolútnej zmätenosti u Moniky - sme poradensky zachytili a podarilo sa čiastočne oživiť kotvy rodiny. V jej vyjadrení : že mama a otec robia najlepšie ako vedia.

Z nášho pohľadu došla Monika k potrebe zmeny, znížila sa precitlivenosť, zvýšila sa adjustačná variabilnosť. Z dynamických charakteristík nás potešila aj motivačno-vôľová regulácia a konatívne modality v kariérovom správaní tak, že bola schopná rozvíjať svoje osobné zdroje.

Sama Monika na záverečnom stretnutí uvádzala úľavu, menej napätia, viac sebadôvery. Podarilo sa jej lepšie vnímať druhých ľudí , s menším pocitom ohrozenia, a s väčšou istotou, že sa môže prejaviť taká aká je.

Definovali sme potreby, motívy ku ktorým by racionálnym postupom nedošla. Prešli sme do skúmania implicitných motívov. Skonštruovali sme z týchto volieb dve pracovné pozície s nižšou atraktívnosťou ako mala v predstave v pôvodných voľbách /kardiológ, psychoterapeut / a začali sme s exploráciu výberom z 2 pracovných pozícií: Po skončení vysokej školy máš dve pracovné ponuky: ako obvodný lekár v malom meste, alebo ako sociálny pracovník v detskom domove, kde by si priamo pôsobila pri výchove detí. Ihneď si vybrala lekára s poznámkou nádeje odborného zamerania.

Neskôr, koncom školského roka sme boli v telefonickom kontakte s otcom, ktorý nám s hrdosťou oznamoval, že sa dcéra Monika rozhodla v lete zdokonaľovať v nemčine, pretože sa chce zaujímať o štúdium Lekárskej fakulty v Nemecku.

Na tomto prípade som chcela poukázať na široké možnosti aplikácie skupinových poradenských programov v oblasti profesijnej orientácie pre stredoškolákov. Dané techniky , ktoré uvádzame v jednotlivých programoch je možné aplikovať flexibilne a to v závislosti od konkrétneho cieľa, resp. potreby študentov tej ktorej strednej školy. Výber metód a techník potom závisí od skladby študentov a pochopiteľne aj ich potrieb.

4 VÝZNAM A ODPORÚČANIA

Význam a jedinečnosť skupinovej práce – skupinovej dynamiky vidíme v spätnej väzbe, ktorú si účastníci skupiny navzájom odovzdávajú. Zvlášť v tomto vývinovom období – adolescencie, sú tieto informácie pre nich obohacujúce, nenahraditeľné a pomáhajú im v ich osobnostnom raste.

V takto zameranej skupinovej poradenskej práci so stredoškolákmi sme využili jedinečný socializačný kontext malej skupiny spolužiakov.

Absolvovaním skupinového programu je klient vybavený vedomosťami, zručnosťami a postojmi, umožňujúcimi mu efektívne riadiť svoj vlastný vývin, uskutočňovať efektívne rozhodnutia a vedieť ako ich realizovať. Získané skúsenosti z programu môžu klienti uplatniť

v rôznych iných životných situáciách, ktoré si vyžadujú rozhodovanie a možno ich anticipovať.

Odporúčania:

1. Oboznámiť sa s informáciami o možnostiach a podmienkach ďalšieho štúdia a povolania.

2. Oboznámiť sa so skupinovými poradenskými programami.

3. Formou skupinovej práce umožniť študentom získať také informácie o sebe, ktoré im pomôžu vytvoriť a doplniť si reálny seba obraz.

4. Aplikovať techniky týchto poradenských programov v skupinovej práci a cez skupinovú dynamiku umožniť študentom výber vhodného štúdia, resp. povolania.

Realizácia skupinových poradenských programov pre stredoškolákov pri plánovaní ich životnej cesty napomáha študentom vybrať si také povolanie, v ktorom budú úspešní. Budú sa môcť naplno realizovať, využiť svoj osobnostný a profesijný potenciál. Následne budú mať pocit nielen úspechu, ale aj spoločenského uznania. To má v konečnom dôsledku vplyv na zvyšovanie kvality života vôbec.

Kariérové poradenstvo v takomto ponímaní napomáha študentom prijímať správne rozhodnutia o svojej budúcnosti. Prostredníctvom spomínaných programov sa môžu „vyzbrojiť" pevnými základmi na ktorých budú vo svojom ďalšom profesijnom živote stavať.

Poradenská pomoc všetkých zainteresovaných odborníkov , ktorí zo svojho uhla pohľadu participujú na poradenstve pre stredoškolákov, má jediný cieľ, a to usmerniť a pomôcť mladému človeku pri výbere jeho životnej cesty tak, aby bol úspešný, získal sociálnu pozíciu a spoločenskú prestíž, a hlavne, aby bol vo svojom povolaní a v živote spokojný.

Zoznam literatúry

Amundson, N. E., Harris –Bowlsbeyová, J. A Niles, S. G. (2011). *Základné zložky kariérového poradenstva.* Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, ISBN 978-80-89517-02-2

Brichcin, M. A Doležal, J. (1990). Plánovanie a programovanie v rámci cieľa smerných procesov. In: *Čsl. psychológia*, č. 1, s. 24-32.

Drapela, V. J. (1983). *The Conseulor as Consultant and Supervisor*. Springfield, ILL: C. C. Thomas, 1983. ISBN 978-0-398-04789-4

Gandelová, T., A Tholtová, J. (2007). *Sprievodca budovaním kariéry alebo zober život do vlastných rúk*. Tvrdošín: Informačné centrum mladých Orava, ISBN 978-80-967747-8-4

Hargašová, M. (2006a). *Úvod do sveta práce*. Bratislava: Expol pedagogika, ISBN 80-8091-015-4

Hargašová, M. a kol. (2006b). *Úvod do sveta práce*. 2. uprav. vyd. Bratislava: Expol pedagogika spol. s r.o., ISBN 978-80-8091-113-3

Hargašová, M., Lepeňová, D. a kol. (2000). *Svet práce.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, ISBN 80-88800-12-9

Kostolanský, R. (1991). *Metodika tvorby poradenských programov*. Bratislava: VÚPaSV Bratislava. ISBN 978-80-7138-042-9

Koščo, J. a kol. (1987). *Poradenská psychológia.* Bratislava: SPN

Lepeňová, D. a kol. (2007). Efektívna prevencia pred nezamestnanosťou začína kariérovou výchovou a kariérovým poradenstvo ve školách a školských zariadeniach. In: *Zborník študijných materiálov pre poradcov v školstve*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, s. 34-42.

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství.* Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-247-1731-9

www.saaic.sk/euroguidance

Kontaktné údaje

Mgr. Marta Podhorínová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Letná 44, 048 01 Rožňava

058/ 488 70 60, 0911 787 200

mpodhorinova@gmail.com

PORADENSKÝ PROCES S KLIENTKOU S PROBLÉMAMI V SEBAOBRAZE

COUNSELING PROCESS WITH CLIENT WITH SELF-IMAGE ISSUES

Zita HAKLOVÁ

Abstrakt

Predkladaný príspevok je popisom poradenského procesu s klientkou, ktorá mala ťažkosti so záchvatovým prejedaním. Spolupráca s klientkou bola postavená na jej vysokej motivácii, pevnej snahe a definovaných cieľoch, ktoré chcela dosiahnuť. Spočívala v poskytnutí dôvery a podporného vzťahu, v ktorom mohla klientka postupne získavať kontrolu nad svojím problémom. Našim cieľom bolo posilňovať vnútorné zdroje zvládania , aby klientka bola schopná od podpory závislej na okolí prejsť k väčšej nezávislosti a sebapodpore. Zároveň získala vhľad do svojich vzťahov a jej fungovania v nich. V poradenskom procese sme postupovali od orientácie na správanie (rizikové a pomáhajúce aktivity), smerom k uvedomovaniu hlbších súvislostí vo svojom psychickom prežívaní (závislosť na hodnotení inými, potreba vyhovieť, nedostatok sebapodpory). Napriek niektorým prítomným rizikám a možnosti pre ďalšiu prácu s klientkou , sme v závere spolupráce mohli konštatovať naplnenie ňou stanovených cieľov a dosiahnutie vyššej miery sebapodpory, schopnosti využívať vlastné zdroje zvládania a pozitívnejšieho sebaobrazu.

Kľúčové slová: poradenský proces, sebaobraz, sebapodpora, záchvatové prejedanie

Abstract

The presented contribution is a description of counseling process with a client with binge eating difficulty. The cooperation with the client was based on her high motivation, strong efforts and defined goals that she wanted to achieve. It consisted of providing trust and a supportive relationship in which the client could gradually gain control of her problem. Our goal was to strengthen her internal management resources so that the client would be able to move from environment depending support to greater independence and self-support. At the same time, she gained insight into her relationships and her functioning in them. In the counseling process, we proceeded from behavioral orientation (risky and helping activities), towards awareness of deeper contexts in our mental experience (dependence on evaluation by others, the need to comply, lack of self-support). Despite some of the risks present and

opportunities for further work with the client, at the end of the cooperation we could state the fulfillment of her goals and achieve a higher level of self-support, ability to use their own resources of coping and a more positive self-image.

Keywords: counseling process, self - image, self - support, binge eating

1 ÚVOD

Príjem potravy je úzko prepojený s emocionálnym prežívaním človeka. Na rozdiel od životných situácií a možných emocionálnych zranení, sú príjem jedla a naša váha považované za niečo, čo môžeme, alebo aspoň by sme mali byť schopní ovplyvniť a kontrolovať. Môže sa tak stať, že sa téma príjmu potravy stane zástupcom reálneho problému, ktorému nedokážeme čeliť a ovplyvňovať ho. Jedlo sa akoby stane príčinou všetkého zlého v živote a porucha príjmu potravy je vlastne pokusom ako sa vyrovnávať s emocionálnymi ťažkosťami a bolesťou. Striktná kontrola príjmu jedla, ako ilúzia kontroly nad vlastným emocionálnym prežívaním, však býva dočasná a nezriedka vyústi do veľmi intenzívneho „emocionálneho hladu“, ktorý sa človek snaží zasýtiť neprimeraným príjmom jedla. Vytvára sa tak cyklus opakujúcich sa záchvatov jedenia a následnej viny a ľútosti. Záchvatovité prejedanie, ako jedna z foriem porúch príjmu potravy, je obvykle sprevádzané výraznými negatívnymi emóciami – depresívnym prežívaním, osamelosťou, sebaobviňovaním až sebanenávisťou.

Prežívanie takýchto intenzívnych emócií je veľmi vyčerpávajúce a človek, ktorý sa chce z cyklu vymaniť spravidla potrebuje pomoc a podporu z okolia. Uzdravovanie je proces, ktorý vyžaduje čas a predpokladá zmenu pohľadu na svoje emocionálne prežívanie. Psychologické poradenstvo a psychoterapia môžu byť facilitátorom uzdravenia. Dokážu dať klientom priestor a čas na preskúmanie svojho problému, odkrytie pravých dôvodov ťažkostí a v prijímajúcom a podporujúcom vzťahu nahradiť nefunkčné stratégie správania vhodnými zvládacími mechanizmami.

2 POPIS A POZADIE PROBLÉMU

2.1 Základné informácie

L., 16 ročná študentka gymnázia, sama (za vyjadreného súhlasu zákonného zástupcu) vyhľadala pomoc a obrátila sa na naše Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Pociťovala problém s príjmom potravy, konkrétne záchvatovým prejedaním. Obrátila sa na nás vo fáze, kedy už získavala nad svojimi ťažkosťami kontrolu, bola vysoko motivovaná zvládať svoj problém a upraviť stravovanie. Nemala diagnostikované poruchy príjmu potravy špecialistom, ku ktorému v tej dobe nemohla sama ísť a nemala možnosť to riešiť so svojou mamou. Mala však naštudovaných veľa informácií a náhľad na svoje ťažkosti. Od poradenstva očakávala posilnenie a podporu na „správnej ceste“, ako aj elimináciu recidív v záchvatovom prejedaní.

2.2 Osobná anamnéza

L. mala v čase príchodu 16 rokov, práve začala študovať v prvom ročníku bilingválneho gymnázia. Pochádzala z menšieho mesta na východe Slovenska, preto počas týždňa bývala na internáte. Seba charakterizovala ako poslušnú a výkonovo orientovanú žiačku, dcéru. Odmalička bola bezproblémová v rodine aj škole, učila sa na samé jednotky a bola cieľavedomá. Mamka, učiteľka, prirodzene očakávala najlepšie výkony, pri prípadných

neúspechoch ju dcéra vnímala ako mierne sklamanú a kritickú. L. mala rôzne záujmy, chodila na hudobnú, zúčastňovala sa olympiád v škole.

L. samu seba popisovala ako kritickú voči sebe, mala na seba vysoké nároky a uvedomovala si ich. Asi od svojich deviatich rokov mala problém s prijatím svojej postavy, výzoru. Spomínala nepríjemné zážitky zo školy, ktoré mali až charakter ostrakizmu alebo výsmechu. V tom období sa rozhodla schudnúť, prestala jesť desiate a celkovo si strážila príjem jedla. Dospelo to do bodu, kedy si to všimla mama a robila si o ňu starosti. Preto dcéru viac kontrolovala, či jedáva. Zakrátko sa stav upravil a viac sa tým vtedy doma nezaoberali. Po čase však jej mama prežívala náročné obdobie, prekonala vážne ochorenie, následkom čoho výrazne schudla. Veľký úbytok na váhe si chcela udržať, zásadne zmenila svoje stravovanie a veľa športovala. Nepriamo tak výrazne vplývala na dcéru.

L. v tom období tiež začala mať opäť potrebu chudnúť a zdravo sa stravovať. Podarilo sa jej schudnúť tiež viac kíl (nie však tak radikálne ako mamke), avšak za cenu neustáleho riešenia počtu kalórií a výživovej hodnoty jedla. V istých obdobiach sa L. riadila tabuľkami, uvažovala nad každým jedlom, či si ho môže dovoliť zjesť. Táto striktná sebakontrola ale bývala po čase nabúraná záchvatovým prejedaním, ktoré občas končilo vyvolaným dávením a následnými výčitkami a sebaobviňovaním. L. schudla, necítila sa však zdravo ani dobre, pridružili sa iné zdravotné komplikácie (vynechávajúci menštruačný cyklus, oslabená imunita) a výkyvy nálad. Bolo pre ňu emočne veľmi náročné prežívať kolobeh záchvatov prejedania a následných výčitiek až depresívnych nálad (ako ich charakterizovala). Preto sa L. rozhodla, že chce zmeniť svoje návyky, uvedomovala si, že situácia je vážna. Za pomoci literatúry a informácií z internetu sa začala pokúšať získavať kontrolu nad svojim problémom. Vo svojom úsilí bola striedavo úspešná, striedavo mávala kritické dni, bola však odhodlaná a motivovaná. V rodine necítila podporu, akú by potrebovala. Mamka jej ťažkosti nevidela, resp. ich vnímala ako bežné pubertálne prejavy. Ich vzťah nebol konfliktný, ale ani natoľko blízky a dôveryplný, aby sa L. dokázala úprimne zdôveriť. Rozhodla sa teda hľadať podporu sama v našom Centre pedagogicko- psychologického poradenstva a prevencie.

2.3 Rodinná anamnéza

L. pochádzala z rozvedenej rodiny. Rodičia boli rozvedení už dlhšiu dobu, obaja mali nových partnerov. S maminým priateľom mala L. skôr vlažný vzťah, tolerovali sa, ale blízki si neboli. L. ho charakterizovala ako nie veľmi sympatického, popisovala aj občasné konflikty medzi ním a mamou. L. mala mladšiu sestru, ktorá mala 11 rokov. Vekový rozdiel medzi sestrami bol väčší, preto dievčatá nemali veľa spoločných tém, ani netrávili veľmi spolu čas. Sestra, podľa udania L., lepšie vychádzala s mamou aj jej priateľom, trávila s nimi viac času aj si viac rozumeli. S otcom sa L. stýkala pomenej, jeho priateľku a jej dcéru (v podobnom veku ako klientka) poznala. Neboli si veľmi blízke, nemali však ani konflikty. V čase, keď L. vyhľadala našu pomoc, sa vzťah s otcom komplikoval. Po dlhšej odmlke sa pred nástupom na strednú školu kontakt medzi nimi obnovil. Otec býval v Košiciach a plánoval poskytnúť L. možnosť cez týždeň bývať uňho. L. s tým počítala, niekoľko dní pred nástupom do novej školy sa však dozvedela, že otec zmenil plány a vybavil jej bývanie na stredoškolskom internáte. Tento krok sa L. dotkol a nepríjemne ju zaskočil. Cítila sa otcom oklamaná a zradená.

2.4 Stanovenie cieľa

Po prvom stretnutí, ktorého obsahom bol úvodný rozhovor a získaní súhlasu od zákonného zástupcu, sme na druhom stretnutí dohodli podmienky spolupráce. Uvedomovali sme si, že ťažkosti, ktoré L. rieši, patria skôr do kompetencie klinického psychológa, resp psychiatra. L. však vnímala postoj mamky voči takémuto postupu ako negatívny. Aj našu

spoluprácu chápala mamka skôr ako dcérinu potrebu, nemala reálnu predstavu o ťažkostiach, ktorým L. čelí. Dcéra jej úplnú pravdu ani povedať nechcela, obávala sa reakcie a tiež, že s návštevou iného odborníka mamka súhlasiť nebude. Dohodli sme sa teda na podmienenej spolupráci – najprv 5 sedení a podľa ich priebehu sa rozhodneme o ďalšom pokračovaní. Pokiaľ by sa stav zhoršoval, upovedomíme mamku o potrebe návštevy špecialistu.

Na druhom stretnutí sme sa venovali definovaniu cieľa, ktorý by chcela L. v našej spolupráci dosiahnuť. Svoj konečný cieľ vnímala ako súhrn čiastkových cieľov a definovala ich nasledovne – *viac sa psychicky vyrovnať, uvedomiť si, že jedlo nie je nepriateľ, vedieť si viac užívať život a vedieť sa vyhnúť prejedaniu a ťažkým stavom.*

Na tomto stretnutí sme sa venovali tiež diagnostike, čo bližšie popíšeme v ďalšej stati. V závere sme sa snažili podporiť pozitívne vnímanie a uvedomovanie – mala za „domácu úlohu" spísať, ktoré situácie jej pomáhajú k zlepšeniu nálady, pozitívnemu prežívaniu, a naopak, uvedomiť si aj situácie, ktoré vedú k negatívnemu emočnému prežívaniu a potrebe prejedania.

Ukončenie patrilo zhodnoteniu realizovaných stretnutí, ale aj jej aktuálneho emočného prežívania. Stretnutie hodnotila pozitívne, na základe prijatia a dôverného vzťahu cítila úľavu a upokojenie.

3 PORADENSKÝ PROCES

3.1 Diagnostická fáza

V úvodne diagnostickej fáze procesu sme okrem diagnostického rozhovoru aplikovali dotazníkové a projektívne techniky. Konkrétne dotazníky T-164 ŠAD (orientačne, kvôli veku), T-94 CDI, T-9 EPQ-R a projektívnu techniku Test Stromu.

Osobnostné dotazníky preukázali tendenciu k úzkostnému ladeniu, silné emocionálne prežívanie rôznych podnetov. Zvýšená škála neuroticizmu v Dotazníku EPQ-R vypovedala o sklone k precitlivelosti, nepokoju a ťažšiemu nadobúdaniu pokoja, ako aj o tendencii k ustarostenosti, náladovosti až depresii. V Dotazníku CDI nebola škála anhedónie tou najkritickejšou, vykázala však zvýšenú hodnotu. Najviac sýtená bola škála zlej nálady a nevýkonnosti. L. sa na základe projektívnej techniky aj dotazníkov javila ako skôr introvertne orientovaná osobnosť, ktorá uzatvára svoje city a kontakt s okolitým svetom kontroluje. Do popredia aj pri tejto technike vystupovala zvýšená citlivosť až kritickosť, neistota a nepokoj. Napriek tomu, že sa podľa odpovedí v dotazníku vnímala v súčasnosti ako nevýkonná, projektívne techniky vypovedali o výraznej potrebe aktivity, horlivosti, snahe po uplatnení. Vnímali sme to ako vyjadrenú potrebu zmeny a orientáciu na budúcnosť. Orientačne zadávaný Dotazník ŠAD preukázal, napriek zvýšene úzkostnému prežívaniu vo všeobecnosti, zníženú mieru úzkosti v poradenskej situácii, čo bolo základom pre vytvorenie dôveryplného vzťahu medzi poradcom a klientkou a tým aj dobrým predpokladom pre dosiahnutie cieľa v spolupráci.

3.2 Poradenská fáza

V samotnom poradenskom procese sme postupovali v dvoch rovinách. L. ako prioritné vnímala získať schopnosť čeliť situáciám záchvatového prejedania. Nájsť iné zdroje u(s)pokojenia, teda získať odpovede *čo robiť*. Vychádzajúc z definícií porúch potravy bolo zrejmé, že ťažkosti klientky sú silne spojené s emočným prežívaním, ako následkom, ale zrejme aj ako pôvodcom problému. Chceli sme sa zamerať na hlbšie preskúmanie emocionality a vzťahov, teda získať odpovede *prečo to robí*, aká nenaplnená potreba sa za

tým ukrýva? Očakávali sme, že porozumením svojmu prežívaniu a následne získaním novej, korekčnej emočnej skúsenosti v bezpečnom poradenskom vzťahu, môže dôjsť postupnému zlepšeniu a zastabilizovaniu a tiež eliminácii záchvatového prejedania.

Naším cieľom bolo primárne zabezpečiť poradenský proces, ktorý by viedol k naplneniu klientkiných potrieb. Uvedomovali sme si však aj to, že za týmito prejavmi správania sa skrývajú hlbšie problémy. V hypotetickej rovine sme uvažovali o spôsobe jej prijatia referenčnými osobami – matka ju prijímala len podmienečne cez jej výkony a od otca v tom období zažila zradu a pocity sklamania, neprijatia, nedostatočnosti. Klientka mala ťažkosti vo svojom sebahodnotení, ktoré bolo výrazne viazané na vonkajšie prostredie. Neustále sa snažila zavďačiť a zapáčiť iným, uprednostňovala ich potreby pred svojimi, pretože si myslela, že takto dosiahne ich priazeň a prijatie. Nenaplnením jej vlastných potrieb, ktoré si sama ani nedokázala dostatočne uvedomiť, zažívala negatívne pocity, ktoré zadržiavala a obracala aj proti sebe, tak ako pri záchvatovom prejedaní sa.

Ako významné sa javilo v začiatkoch budovať vzájomný vzťah a poskytovať podporu. V počiatočnej fáze spolupráce sme sa zaoberali najmä uvedomovaním podporného systému z prostredia – uvedomiť si čo pomáha L. k pozitívnemu emocionálnemu prežívaniu, aké aktivity, situácie, ľudia sa na tom podieľajú. L. si vytvorila zoznam činností, ktoré môže realizovať doma, v škole, na internáte, keď pozoruje, že sa začína cítiť zle. Uvedomovala si, že potrebuje byť aktívna, ideálne zmeniť prostredie a najmä potrebuje podporu blízkych ľudí. Tú čerpala hlavne u dvoch najbližších kamarátok, keďže vzťahy s rodičmi jej túto potrebu nenapĺňali. Pokiaľ nemohla byť s kamarátkami v reálnom fyzickom kontakte, veľmi často a dlho si telefonovali, resp. chatovali.

Zároveň sme na týchto stretnutiach pracovali na podpore pozitívneho sebavnímania a sebahodnotenia – vyzývali sme L., aby skúšala definovať svoje silné stránky, to, o čo sa môže u seba oprieť a na čo môže pozitívne nazerať. Ako svoje pozitíva definovala pevné odhodlanie a motiváciu pre zdravie, porozumenie svojmu problému (mala veľa naštudovaného v tejto oblasti, chápala spojitosť svojich ťažkostí s príjmom potravy a emocionálnych ťažkostí, uvedomovala si možné dôsledky), silnú výkonovú orientáciu (čo však mohlo byť zároveň aj prekážkou), odvahu, vieru a rôznorodosť záujmov. Uvedomila si, že dávnejšie, keď sa v myšlienkach nezaoberala stále jedlom, cvičením, počítaním kalórií, mala bohaté záujmy a pestrejšie vyplnené dni. K tomu sa chcela vrátiť.

V poradenskom procese bol zachytávaný aj odpor klientky. Prejavoval sa najmä unikaním od rozhovoru o prejedaní sa. Chceli sme klientke ponúknuť možnosť pozrieť sa niektoré neukončené záležitosti, ktoré podnecovali neefektívny spôsob riešenia a vyrovnávania sa. Definovaniu situácií, ktoré vedú k záchvatom prejedania, čo bolo zadaním na druhom stretnutí, sa spočiatku L. bránila, nechcela o tom premýšľať, resp. na úlohu „zabudla“. Po poskytnutí podpory a vytvorení vzájomného vzťahu sa dokázala pozrieť aj na toto svoje správanie. Väčšinou šlo o situácie, ktoré súviseli s mamkou alebo otcom, prípadne výkonové situácie s tlakom, ktorý na seba sama vyvíjala (školský výkon, nezvládanie „čistých dní“ – teda dní bez jedenia nezdravých jedál, resp. prejedania sa).

V priebehu počiatočných stretnutí sa na povrch dostávali vnútorné presvedčenia klientky, ktorými sa riadila. Práca s vnútornými presvedčeniami, bola zásadná, pretože ovplyvňovali jej každodenné fungovanie. Dokázala ich identifikovať ako *snahu o perfektný výkon, byť najlepšia, pretože len tak má hodnotu.* Počas prvých piatich stretnutí sme sa venovali téme výkonu, perfekcionizmu a tlaku. Rozprávali sme sa o tom, akú hodnotu pre L. predstavuje perfektný výkon, prečo je to pre jej sebaobraz také zásadné. Uvedomila si, že v domácom prostredí to bolo jednou zo základných hodnôt. Cez školské výkony, prvenstvá v súťažiach získavala ocenenie rodičov. Tento mechanizmus mala zvnútornený natoľko, že

hoci rodičia v tomto čase už jej školský výkon neriešili, sama prebrala rolu vnútorného kritika. Pracovali sme s predstavou, aké to je nepodávať vždy stopercentný výkon. Veľmi rýchlo porozumela potrebe vedieť prijať nedokonalosť, racionálne to dokázala spracovať, ťažšie bolo však prijať to po emocionálnej stránke. Cez príklady drobných školských „neúspechov" (známok horších ako jednotka), ktoré sa snažila čoraz lepšie zvládnuť, sme sa dostávali k neúspechom s väčšou váhou – zlyhaniam v stravovaní (po prísnom dodržiavaní zdravého jedálnička záchvat prejedenia sa). V priebehu niekoľkých týždňov experimentovala s dňami, keď si dovolila necvičiť (predtým cvičila aj viackrát denne – vo fitnescentre aj doma) a postupne sa dopracovala k občasnému cvičeniu z radosti. Podobne skúšala zavádzať experimenty aj v stravovaní – povolila si deň v týždni, kedy vedome jedla aj predtým „zakázané" jedlá. V takýto deň spočiatku potrebovala opakovanú podporu kamarátok, resp. ich spoluúčasť. V priebehu mesiacov sa pomalými krokmi vracala ku konzumácii jedál, ktoré predtým striktne odmietala, znovuobjavovala ich chuť a radosť z jedla. Zároveň sa rozhodla pomôcť si aj tým, že si v telefóne vymazala sledovanie profilov, ktoré sa zaoberali stravovaním, cvičením a podobnými témami. Nápomocným bol v tomto období aj vzťah s priateľom, v ktorom sa cítila spokojná a blízke priateľské väzby s dvoma kamarátkami.

Na štvrtom stretnutí, referovala o zlom emocionálnom prežívaní. Po období, keď sa jej relatívne darilo a mala prevahu nad potrebou záchvatového prejedania, došlo k „recidíve". Bolo to do veľkej miery spôsobené rozchodom s priateľom, do istej miery zrejme aj náročnejším obdobím v škole. Napriek tomu, že rozchod iniciovala sama a považovala to za rozumný krok, prežívala ho ťažko. Zverila sa, že mala od posledného stretnutia niekoľko „zlyhaní", dvakrát si dokonca vyvolala dávenie. Keď prišla na stretnutie, bola však už pokojnejšia, vracala sa jej chuť do života aj snaha vrátiť sa k novým návykom. Vnímala výraznú podporu kamarátok, ktoré kontrolovali pravidelnosť jej stravovania a trávili s ňou veľa času. Napriek negatívnym zážitkom hovorila o pokroku v tom zmysle, že po dni, keď zlyhá sa už rýchlejšie dostane do pohody. Už si tak kriticky nevyčítala svoje zlyhanie a dokázala sa podporiť, aby racionálne úvahy prevládli nad negatívnymi emóciami. Cvičila tiež menej a pokračovala v zmene jedálnička. Vnímali sme, napriek zhoršeniu stavu v posledných dňoch, že motivácia k zmene nepoľavuje.

Túto skúsenosť sme v konečnom dôsledku považovali pre L.za užitočnú a dôležitú. Prostredníctvom nej sme mohli posilniť jej uvedomenie a podporiť tiež asimiláciu nových presvedčení. L. si uvedomila, že „zlyhanie" nemusí byť ukončením snahy o zmenu. Naučila sa, že si môže zlyhanie odpustiť a pokračovať v práci na sebe. Charakterizovala to, akoby sa *posunula na novú úroveň*.

Na ďalších dvoch stretnutiach charakterizovala L. svoje prežívanie ako stabilnejšie. Záchvatov prejedania výrazne ubudlo. Uvedomila si, že v myšlienkach aj správaní venuje jedlu menej času a zrazu sa jej otvára priestor na iné aktivity.

Po realizácii piateho stretnutia sme sa vrátili k nastavenému kontraktu a prehodnotili spoluprácu. Vzhľadom na to, že nedochádzalo k zhoršeniu stavu, naopak, začali sa objavovať známky progresu, kontrakt sme predĺžili na ďalších päť, prípadne aj viac stretnutí, podľa potreby. Vždy však pod podmienkou zaangažovania špecialistu, ak si to situácia bude vyžadovať. Ani v tom čase nemala L. výraznú podporu v mamke. Oslovili sme ju mailom s ponukou osobného stretnutia a prekonzultovania našej spolupráce a dcérinho stavu, k stretnutiu však nedošlo. Mamka ponuku prijala s neurčitým prísľubom, že ak bude v našom meste, ozve sa. Chápala túto dcérinu aktivitu ako jej potrebu a zrejme nevnímala situáciu ako natoľko vážnu, aby sa potrebovala v nej angažovať.

Pred vianočnými prázdninami sa L. zhoršil zdravotný stav – zrejme v dôsledku väčšieho náporu v škole a tým narastajúceho stresu (s občasnými návratmi k nevhodným návykom),

ako aj v dôsledku dlhodobého vplyvu zlého stravovania na organizmus. L. musela byť hospitalizovaná v nemocnici kvôli zápalu žalúdka na niekoľko dní. Obdobie rekonvalescencie doma ale prebiehalo dobre, bez komplikácií alebo zhoršeného emocionálneho prežívania. L. sa rozhodla vzniknutú situáciu využiť proaktívne a odhodlala sa na dlho odkladaný rozhovor s mamkou. Zverila sa jej so svojimi ťažkosťami, a hoci nedokázala byť úplne otvorená, predsa to bol pre ňu veľký krok. Na sedení zhodnotila, že mamkina reakcia naplnila jej očakávania tak na polovicu, nebola tam taká otvorenosť, hĺbka ani prijatie, ako by potrebovala. Ale aj tak bola L. rada, že sa k rozhovoru odhodlala. Čo sme vnímali ako posun v procese bol nielen fakt, že L. tento rozhovor zvládla, ale najmä to, že hoci výsledok nebol plne uspokojivý, nespôsobovalo jej to výrazne negatívne pocity, dokázala to akceptovať ako fakt. Znižovala sa jej závislosť na hodnotení referenčnými osobami, jej sebaobraz touto skúsenosťou neutrpel.

Tento posun vnímala aj vo vzťahu k otcovi. Ich vzťah mal kolísavý charakter. Obdobia, keď spolu komunikovali viac sa striedali s obdobiami bez častejšieho kontaktu. Po počiatočnom pocite ublíženia a zrady mu dokázala aj viac dôverovať, ale nespoliehala sa na jeho prijatie. Kým spočiatku sa cítila tak, že u otca *nemá miesto* (aj doslova, preto musela ísť bývať na internát), teraz už to takto nevnímala, resp. celkom pevné miesto ani neočakávala. Ostávala v tomto vzťahu viac nezávislá a teda menej zraniteľná.

Počas nasledovných piatich sedení sme pracovali na posilnení sebapodpory a obmedzení závislosti na hodnotení a prijatí inými.

Intenzívny korekčný zážitok jej poskytla technika „rozhovoru so svojim vnútorným dieťaťom“. L. si mala v imaginácii predstaviť seba v mladšom veku a odovzdať „si“ odkaz, posolstvo, ktoré považuje za dôležité. Pred jej očami sa zjavil obraz ešte veľmi malej L, ktorej mala potrebu povedať „*Si dobrá taká, aká si...nemusíš sa snažiť dokazovať* “. Vyslovenie tohto odkazu sebe samej bolo pre L. silným emotívnym zážitkom, ktorý sprevádzal plač, ale aj pocit úľavy, ako uviedla.

Druhou technikou, ktorá viedla ku korekčnej emočnej skúsenosti bola imaginatívna práca s rozprávkou. L. si mala v mysli vybaviť prvú rozprávku z detstva, ktorá ju napadne a nakresliť spontánne niektorý výjav z nej. Ďalej mala za úlohu identifikovať sa s niektorou časťou toho obrázku. O jej identifikácii a čo to o nej vypovedá, čo to pre ňu znamená, potom L. referovala. V jej prípade šlo o rozprávku o troch prasiatkach a identifikovala s murovaným domčekom. Spočiatku tomu nerozumela. Prvé úvahy viedli k porovnávaniu sa a hodnoteniu sa – „*vidíte, aj tu chcem byť tá najlepšia, prvá“.* V rozhovore a postupnom odkrývaní možných motívov sme potom pracovali aj s témou stability, pevného miesta a opory v sebe samej, postoja „ustojím to“. Tento náhľad, ktorého by predtým nebola schopná, L. príjemne prekvapil. Zhodnotila, že vníma zmenu, ktorá sa s ňou deje a prináša jej to pozitívne pocity.

Na stretnutiach L. referovala o drobných pokrokoch. Čoraz viac sa dokázala otvárať novým aktivitám a skúsenostiam, cítila potrebu žiť aktívnejšie a užitočnejšie. Zapojila sa do cirkevnej mládežníckej komunity, kde spievala v zbore a venovala sa aj charite. Toto ju názorovo mierne vzďaľovalo od pôvodných priateliek, na ktorých bola predtým výrazne závislá. Uvedomovala si, že ich podporu už nepotrebuje v takej intenzívnej miere ako kedysi, nemusí s nimi konzultovať všetko ohľadom svojho stravovania alebo emocionálneho prežívania. Pokiaľ aj mala zlé dni, vedome pracovala na tom, aby to dokázala zvládnuť sama. Radšej sa odmlčala a kamarátky kontaktovala až potom, keď sa cítila lepšie, ale vlastnou prácou na sebe. Cítila stále ich podporu a veľkú vďaku za ich priateľstvo. Preto zároveň bojovala s výčitkami svedomia, že v tomto období si už nerozumejú ako kedysi, obávala sa, že je nelojálna a zrádza ich. Pri konzultácii na sedení ju výrazne upokojilo, že tento stav môže vnímať ako prirodzenú súčasť procesu osobnostného rastu, že sa stáva menej závislou na

vzťahoch. Priateľstvo postavené na pevnom základe sa napokon transformovalo do novej podoby, ktorá bola uspokojivá pre všetky strany.

Na poslednom, desiatom stretnutí sme zhodnotili dosiahnuté pokroky. L. charakterizovala svoj súčasný stav ako veľmi uspokojivý. Napriek tomu, že pribrala a nevyzerá tak, ako kedysi, cítila sa zdravšie a plná sily.

Vrátila sa k svojim cieľom, ktoré definovala na začiatku – viac sa psychicky vyrovnať, uvedomiť si, že jedlo nie je nepriateľ, vedieť si viac užívať život a vedieť sa vyhnúť prejedaniu a ťažkým stavom.

Usúdila, že spoločná práca na budovaní jej sebapodpory a sebaobrazu jej pomohla stanovené ciele naplniť. Uvedomovala si, že je ešte pred ňou cesta a musí na posilnení svojich presvedčení pracovať, ale cítila sa podporená a schopná zvládať výzvy.

Začiatkom ďalšieho školského roku sme sa stretli ešte dvakrát. L. zvažovala možnosť uchádzať sa o ročný študijný pobyt v USA a potrebovala si *utriediť myšlienky a posilniť v rozhodovaní.* Darilo sa jej dobre. Záchvatové prejedanie sa neobjavovalo, aj keď téma jedla bola čiastočne aktuálna, občasne mala výčitky za to, čo jedla. Ale dokázala s tým pracovať, bola naďalej motivovaná a schopná sa posilniť v svojom úsilí. Vo vzťahovej rovine bola vysporiadaná so svojim vzťahom k rodičom. S otcom mala kontakt skôr sporadický, ale uspokojivý, s mamkou bol viac harmonický ako predtým. Naďalej ho vnímala ako menej blízky, skôr vo vecnej rovine, ale nastavila svoje očakávania tak, aby ju to nezraňovalo. Vnímala sa viac nezávislá od mamkinho prijatia. S kamarátkami sa vzťah stabilizoval v novej, rovnocennejšej forme. Tento, spolu s novým partnerským vzťahom, jej poskytoval najviac podpory, ktorú však už nepotrebovala v takej miere ako predtým.

Po zhodnotení možných ziskov a rizík sa sama rozhodla uchádzať sa o študijný pobyt a v konkurze bola úspešná.

4 DISKUSIA

V poradenskej práci s klientkou L. sme vnímali niektoré riziká. V prvom rade sme si uvedomovali, že jej ťažkosti, hoci neboli diagnostikované lekárom, pravdepodobne napĺňali obsah porúch príjmu potravy a boli prioritne spadajúce do kompetencie klinika. V aktuálnej situácii našej klientky táto forma spolupráce však nebola realizovateľná, pre nedostatočnú spoluprácu so zákonným zástupcom (súhlas bola matka ochotná poskytnúť len pre prácu v poradenskom zariadení, nepovažovala stav dcéry za natoľko vážny, aby potreboval inú starostlivosť). Do spolupráce sme vstúpili s podmienkou jej prehodnotenia v procese a presmerovania k inému odborníkovi, pokiaľ sa stav zhorší.

Nápomocné bolo, že L. kontaktovala naše Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v čase, keď už mala svoju situáciu čiastočne pod kontrolou, bola v procese samoliečby a výrazne motivovaná pre zmenu. Svoju motiváciu mala jasnú a pevnú, nepotrebovala riešiť dilemu o rozhodnutí k zmene. To, čo potrebovala od spolupráce so psychológom, a čo sme jej boli schopní ponúknuť, bola podpora a sprevádzanie na ceste zmeny. Zároveň mala L. výraznú podporu od kamarátok, ktoré jej pomáhali v ťažkých situáciách, kedy sa cítila zle a napriek čiastočným „zlyhaniam“ pri nej stáli. V procese spolupráce bolo badateľné, ako sa spočiatku potrebovala L. výrazne oprieť o túto pomoc, ale neskôr, keď sa čoraz viac dokázala podporiť z vlastných vnútorných zdrojov, prestávala byť natoľko závislá na externej podpore.

Posilnenie vnútorných zdrojov bolo to, na čo sme fokusovali pri práci s klientkou L. Dosiahli sme istý progres, ale zároveň vnímame, že v tejto oblasti by bolo možné pracovať aj

naďalej. Komplikované rodinné vzťahy nie sú v prípade L. dodnes celkom spracované, ale je schopná náhľadu na ne. Dokázala sa postupne posunúť od výraznej závislosti na hodnotení referenčnými osobami k vyššej miere nezávislosti. Potvrdenie svojej sebahodnoty spočiatku hľadala okrem rodičov napr. v kamarátskych vzťahoch, partnerskom vzťahu alebo cirkevnom spoločenstve, ale nakoniec aj v týchto kládla viac do popredia svoju autonómiu a svoje potreby.

V náročnejších životných situáciách aj teraz siaha po tejto forme pomoci a podpory, nedokáže sa plne podporiť len na základe svojich vnútorných zdrojov, ale miera závislosti je výrazne menšia. Ako zásadné vnímame to, že pri negatívnom emočnom prežívaní sa nevracia k sebadeštrukčným spôsobom riešenia – záchvatovému prejedaniu. S depresívnym ladením a negatívnymi emóciami sa dokáže už lepšie vysporiadať, má zvedomené stratégie zvládania, ktoré sa snaží používať.

Na záver môžeme konštatovať, že hoci práca na posilnení sebapodpory a sebaobrazu je cestou, na ktorej L. ešte kráča, podarilo sa nám v poradenskom procese dosiahnuť klientkou stanovený cieľ.

Zoznam literatúry

Eysenck, H.J., Eysenck, S.G.B. (1992). EPQ *Eysenckove osobnostné testy pre dospelých*. Psychodiagnostika a.s.

Kovacs, M. (1998). *CDI Sebaposudzovacia škála depresivity pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.

Ruisel, I. (1983). *ŠAD Škála na meranie úzkosti a úzkostlivosti u detí*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.

Kontaktné údaje

Mgr. Zita Haklová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 41

haklova@cpppapke.sk

INTERVENČNÉ PROGRAMY ZALOŽENÉ NA VŠÍMAVOSTI V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

MINDFULNESS-BASED INTERVENTION PROGRAMS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Simona Weissová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá perspektívnosťou aplikovania techník všímavosti (mindfulness) do oblasti školstva. Cieľom príspevku je poskytnúť náhľad na problematiku realizácie intervenčných programov založených na všímavosti v školskom prostredí. V príspevku sú integrované zistenia z oblasti realizácie a empirického overovania týchto typov programov na vzorkách učiteľov a tak isto na vzorkách žiakov základných a stredných škôl. Príspevok predstavuje predbežný dôkaz toho, že realizovať programy založené na všímavosti v školskom prostredí je efektívne aj žiadúce ako prostriedok podpory psychického zdravia učiteľov aj žiakov. Pri empirickom overovaní týchto typov programov je však potrebné dbať na metodológiu v zmysle využitia kontrolnej skupiny pre porovnanie efektov programov, randomizované pridelenie účastníkov do skupín (experimentálnej a kontrolnej), ekvivalenciou týchto skupín pred začiatkom programu a testovanie efektu stability v čase (s cieľom zistiť, či sú programom navodené zmeny perzistentné v čase). Iba "metodologicky čisté" štúdie môžu v tejto oblasti prinášať nové relevantné zistenia.

Kľúčové slová: všímavosť; intervenčné programy; učitelia; žiaci

Abstract

The paper deals with the perspective of applying mindfulness techniques in the field of education. The aim of the paper is to provide insight into implementation of mindfulness-based intervention programs in the school environment. The paper integrates findings from implementation and empirical verification of these types of programs on samples of teachers and on samples of primary and secondary school students. The paper presents preliminary evidence that realisation of mindfulness-based intervention programs in school settings is essential and desirable, whether as a means of promoting the mental health of teachers or students. In the context of empirical validation of these types of programs, it is necessary to pay attention to the methodology in terms of the use of control groups before comparing the effectivity of program, randomized assignment of participants to groups (experimental and

control), equivalnce of these groups before the start of the program and series of stability testing over time (aimed to know wheter the changes induced by the program are persistent over time). Only "methodologically clear" studies can provide new relevant findings in this area.

Keywords: mindfulness; intervention programs, teachers, students

1 ÚVOD

Výskum v oblasti všímavosti (mindfulness) od nového milénia prudko napredoval a poukázal na počiatočné aplikácie v oblasti medicíny, ktoré boli ďalej rozširované do oblasti psychológie, zdravotnej starostlivosti, neurovedy, biznisu, armády i edukácie. Expandovanie tohto výskumu prinieslo nové vyhliadky, čo sa týka praktického uplatňovania v podobe rôznych tréningových a intervenčných programov. Priekopník využívania všímavosti na terapeutické účely Kabat-Zinn, ktorý sa venoval overovaniu účinnosti programov založených na všímavosti (Kabat-Zinn, 1982), definoval všímavosť ako „venovanie pozornosti aspektom prítomného momentu neposudzujúcim spôsobom“. Všímavosť metaforicky prirovnal k svalu - dokáže rásť, zdokonaľovať sa pravidelným praktizovaním. Pán profesor Kabat Zinn je aj autorom programu založeného na redukcii stresu prostredníctvom mindfulness (Mindfulness-based Stress Reduction), ktorý všímavosť aplikoval aj na liečbu chronickej bolesti – preukázal, že spôsob, akým pacienti pristupujú k svojej bolesti dokáže zmeniť ich subjektívne prežívanie bolesti (Kabat-Zinn, 1982). MBSR predstavuje program, ktorý sa sústredí najmä na redukciu fyzickej úrovne stresu, preto je vhodný ako spôsob pomoci, podpornej starostlivosti o ľudí s rakovinou, či srdcovými ochoreniami (Baer, 2006).

Na základe MBSR autori Teasdale, Williams, Segal v spolupráci s Kabatom-Zinnom (2007) následne vyvinuli Kognitívnu terapiu založenú na mindfulness (Mindfulness-based Cognitive Therapy, MBCT). Hlavný medzi MBSR a MBCT pozostáva v tom, že v rámci MBCT je viac pozornosti venovanej kognitívnych aspektom, využíva najmä v oblasti psychiatrických diagnóz, ako depresia, úzkosť, vyhorenie, či poruchy príjmu potravy (Baerová a kol., 2006).

Súčasná literatúra naznačuje, že praktiky, ktoré sa sústredia na podporu všímavosti sú realizovateľné a efektívne, dokonca môžu byť prospešné pre rôzne populácie, vrátane detí a mládeže. Meiklejohn (2012) vo svojom príspevku pojednával o integrovaní tréningov všímavosti do edukačnej oblasti, a to s cieľom podporiť rezilienciu učiteľov a študentov. Integrovať tento tréning do školského prostredia pritom možno nepriamo, trénovaním učiteľov, aj priamo, učením študentov. Výskum neurobiológie všímavosti u dospelých naznačuje, že ustálené praktizovanie všímavosti dokáže podporiť pozornostnú a emocionálnu sebareguláciu, zvýšiť flexibilitu, čo môže priniesť signifikantné benefity ako pre učiteľov, tak aj žiakov (Meiklejohn, 2012).

2 INTERVENČNÉ PROGRAMY ZALOŽENÉ NA VŠÍMAVOSTI PRE UČITEĽOV

V súčasnosti existuje množstvo dát poukazujúcich na to, že u dospelých všímavosť zlepšuje zdravie a subjektívnu pohodu, a to redukovaním stresu, úzkosti, depresivity a zlepšením funkcie neuroendokrinného a imunitného systému, či eliminácie potreby medikácie, tiež zmenením percepcie bolesti, zvýšením motivácie pre vykonanie zmien v životnom štýle a obohatením interpersonálnych vzťahov (Ludwig, Kabat-Zinn 2008; Ruff, MacKenzie, 2009; Meiklejohn, 2012).

Autori Klingbeil a Renshaw (2018) v rámci ich metaanalytickej štúdie zameranej na populáciu učiteľov poukázali na to, že intervenčné programy založené na všímavosti môžu zlepšiť protektívne faktory, ktoré učiteľov od nadmerného stresu ochránia a zlepšia subjektívnu pohodu. Tieto efekty u učiteľov boli dokonca väčšie ako u odborníkov na zdravotnú starostlivosť (Burton a kol, 2017), alebo u detí (Klingbeil, 2017 a kol.). 29 štúdií (N=1,493) bolo syntetizovaných pomocou metaregresie s robustným odhadom rozptylu. Celkovo mali intervenčné programy stredne liečebný efekt na výsledky učiteľov (g=0,601, šo=0,089). Autori však poukazujú nato, že tieto výsledky mohli byť ovplyvnené zaujatosťou publikácie (publication bias) a celkový výsledok intervencií môže byť mierne nadhodnotený. Nakoľko je kvalita doteraz realizovaných štúdií inkonzistentná, ďalší výskum s využitím randomizácie a väčších vzoriek je potrebný (Klingbeil, 2017 a kol.).

Výsledky prvých výskumov všímavosti v oblasti edukácie zosumarizoval Meiklejohn (2012) v tejto oblasti poukázali, že tréning schopnosti všímavosti dokáže zvýšiť učiteľovu subjektívnu pohodu (well-being) ako aj seba-účinnosť (self-efficacy), tiež schopnosť manažmentu správania v triede, ako aj vytvorenie a udržiavanie podporujúcich vzťahov so študenti (či už na základných alebo stredných školách). Tieto výskumy poukázali na zlepšenie v pracovnej pamäti, pozornosti, akademických výsledkoch, sociálnych zručnostiach, emočnej regulácii, seba-hodnotení, účastníci tiež seba-reportovali zlepšenia v celkovej nálade, zníženie úzkosti, stresu a únavy. Jeho štúdia opisuje 10 kurikulí programov založených na všímavosti v škole.

Ancona a Mendelson (2014) pojednávajú o tom, že množstvo učiteľov v štátnych školách čelí výzvam ako preplnené triedy, preťaženie administratívou a vysoké počty študentov s behaviorálnymi a emočnými problémami. Stratégie založené na všímavosti predstavujú potenciálne prostriedky redukcie učiteľského stresu a podpory schopnosti zvládať nároky ich práce s efektivitou. Táto pilotná, randomizovaná štúdia skúmala efekty výsledkov programu založeného na všímavosti a jóge (šesť sedení v časovom intervale šesť týždňov). Učitelia zo siedmych štátnych škôl boli randomizovane pridelení do experimentálnej (intervenčnej) a kontrolnej skupiny (n=43). Účastníci kompletizovali seba-výpovedné miery stresu a vyhorenia v preteste a posteste. Výsledky tu tiež poukázali na efektivitu programu pri redukcii stresu a miery vyhorenia u učiteľov.

Beshaiová a kol. (2016) podotýkajú, že stres u učiteľov je veľmi frekventovaný. Intervenčné programy založené na všímavosti pritom môžu byť sľubné pri redukovaní tohto stresu a zlepšení subjektívnej pohody, prostredníctvom kultivácie všímavosti a seba-súcitu (self-compassion). Ich štúdia hodnotila intervenčný program založený na všímavosti navrhovaný pre učiteľov. Vzorku predstavovalo 89 učiteľov stredných škôl, a na základe vlastnej voľby boli pridelení do intervenčnej (n=49) a kontrolnej (n=40) skupiny (podoba quasi-experimentu). Participanti kompletizovali seba-výpovedné metodiky merajúce stres: škála percipovaného stresu (PSS, Perceived Stress Scale), subjektívnej pohody: Warwick-Edinburghovu škálu mentálnej subjektívnej pohody (WEMWBS, The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale) a všímavosti: 5-facetový dotazník všímavosti (FFMQ, Five-facet Mindfulness Questionnaire), tiež škálu seba-súcitu (SCS, Self-Compassion Scale), pred a po intervenčnej procedúre. Výsledky odhalili, že jedinci v intervenčnej podmienke reportovali signifikantnú redukciu v miere stresu, tiež signifikantný nárast subjektívnej pohody po intervencii v porovnaní s kontrolnou skupinou. Pozorovaná veľká sila efektu ($\eta p^2 > .14$) intervenčného programu na všetky výsledné miery. Väčšina učiteľov (95%) ohodnotila celkovú akceptabilitu kurzu ako veľmi dobrú. Tieto výsledky naznačujú, že upravený intervenčný program založený na všímavosti pre učiteľov môže predstavovať perspektívny prístup k redukovaniu stresu a zvyšovania subjektívnej pohody, všímavosti, seba-súcitu u učiteľov stredných škôl. Samozrejme, táto štúdia predstavuje iba preliminárny dôkaz toho, je

potrebné ďalšie rozšírenie a dôsledná randomizácia (Beshai a kol., 2016). Tejto štúdii tiež možno vytknúť absenciu merania efektu stability v čase, tzv. follow-up merania po určitom časovom intervale (napr. 3 mesiace).

Autori Crain a kol. (2017) skúmali efekty randomizovanej kontrolnej štúdie zameranej na kultiváciu všímavosti u učiteľov a jej efekty na náladu a celkovú spokojnosť doma a v práci, kvalitu spánku a nespavosť. Vzorku predstavovali učitelia z Kanady a USA, išlo u učiteľov stredných a základných škôl (89% vzorky predstavovali ženy). Dáta boli zbierané na začiatku testovania, po programe a po 3-mesačnom časovom intervale. Zabezpečená bola randomizácia pridelenia do kontrolnej a experimentálnej skupiny. Výsledky poukázali na to, že účastníci v experimentálnej skupine vykazovali menšiu frekvenciu epizód zlých nálad v práci i doma, lepšiu satisfakciu v práci a doma, viac kvalitného spánku počas víkendových nocí, celkovo lepšiu kvalitu spánku a znížené symptómy nespavosti (insomnie) a ospalosti počas dňa. Skupinové rozdiely v súvislosti s tréningom vo všímavosti a ruminácii v práci a doma v postprogramovom skóre čiastočne mediovali redukciu v negatívnych náladách doma a zvýšenie kvality spánku v meraní po 3-mesačnom časovom intervale.

Andaur-Rodriguezová a Berger-Silva (2018) adaptovali, implementovali a merali efektivitu programu založeného na starostlivosti o seba a všímavosti na subjektívnu pohodu, životnú spokojnosť, stres a vyhorenie u učiteľov. Tréning bol implementovaný na štyroch školách (22 participantov v experimentálnej a 21 participantov v kontrolnej skupine). Výsledky poukázali na štatisticky významný nárast v životnej spokojnosti a zníženie miery stresu u experimentálnej skupiny v porovnaní s kontrolnou. Žiadne signifikantné zmeny v mierach subjektívnej pohody a vyhorenia tu zaznamenané neboli.

Mesárošová a Weissová (2018) v našich podmienkach realizovali pilotnú štúdiu programu založený na všímavosti na vzorke zdravotných sestier v Domove dôchodcov a sociálnych služieb. Keďže sa program preukázal ako efektívny u pomáhajúcej profesie (došlo k signifikantnému úbytku psychickej pracovnej záťaže), možno predpokladať, že jeho realizácia na vzorke učiteľov, ktorí tiež predstavujú pomáhajúcu profesiu, môže priniesť podobné výsledky.

3 INTERVENČNÉ PROGRAMY ZALOŽENÉ NA VŠÍMAVOSTI PRE ŽIAKOV A ŠTUDENTOV

Intervencie založené na všímavosti boli v zahraničí inkorporované na rôznych základných a stredných školách pre podporu mentálneho zdravia a subjektívnej študentov. Felver a kol. (2016) vo svojej štúdii previedli systematický prehľad realizovaných štúdií skúmajúcich intervenčné programy založené na všímavosti v školskom prostredí na mladistvých, s cieľom identifikovať limity vo vedeckej literatúre a informovať o tom, ako by mal budúci výskum smerovať. Vybrali 28 štúdií, kde skúmali metodológiu, charakteristiky študentov, charakteristiky intervencie a skúmané premenné. Za najvýraznejší limit existujúcich štúdií títo autori považujú absenciu kontrolných skupín, pre porovnanie efektov intervenčných programov. Iba v polovici skúmaných štúdií výskumníci využili kontrolnú skupinu pre preskúmanie efektov programov (21% zo štúdií nepoužilo žiadnu kontrolnú podmienku), a iba v tretine štúdii randomizovali pridelenie študentov do skupín.

Carsleyová, Khoury a Heath (2018) previedli metaanalytickú štúdii zameranú na identifikáciu špecifických faktorov súvisiacich s efektivitou týchto intervencií. Do metanalýzy bolo zahrnutých 24 štúdií (n=3977). Výsledky naznačili že individuálne rozdiely a charakteristiky programu môžu ovplyvniť receptivitu a efektivitu tréningu všímavosti. Tieto zistenia reprezentujú signifikantný predpoklad, pretože môžu byť využité pri navrhovaní

ďalších dizajnov týchto programov a ich aplikácie v školskom prostredí (Carsleyová, Khoury, Heath, 2018).

Autorky Craneová a kol. (2012) skúmali tréningové procesy, štandardy kompetencie v učení programov založených na všímavosti. Podľa nich tri hlavné aspekty integrity a kvality v učení kurzov založených na všímavosti sú a) na všímavosti založené učiace kompetencie a ich objektívne meranie b) dobré obsahové štandardy praktizovania pre učiteľov a c) učiteľove podanie programu a tréningový proces ako taký.

3.1 Základné školy

Autorky Vickeryová a Dorjeeová (2016) z centra pre výskum všímavosti v Britskom Bangore, realizovali kontrolovanú pilotnú štúdiu skúmajúcu akceptabilitu a výsledky v emočnej subjektívnej pohode po 8-týždňovom programe založenom na všímavosti, pre deti vo veku 7-9 rokov. Program bol implementovaný do bežného školského kurikula a vedený učiteľmi v škole. Skúmaný bol aj efekt stability v čase, po 3-mesačnom časovom intervale po realizácii programu. Vzorku tvorilo 71 účastníkov, pričom v tréningovej skupiny bolo 33 detí a v kontrolnej 38. Akceptabilita programu bola vysoká, 76% detí v tréningovej skupine reportovalo, že sa im páčilo praktizovať všímavosť v škole a tiež by chceli v tomto praktizovaní naďalej pokračovať ($p<0.001$). Výsledky tiež poukázali na signifikantný pokles v negatívnej afektivity u experimentálnej skupiny v porovnaní s kontrolnou ($p=0,010$, $d=0,84$). Tak isto, u experimentálnej skupiny bola zaznamená signifikantne vyššia miera všímavosti a emočnej regulácie a meta-kognície, ktoré pretrvávali aj po 3-mesačnom časovom intervale. Zistenia v tejto štúdii poukazujú na to, že program založený na všímavosti pre deti vo veku 7-9 rokov môže byť učiteľmi implementovaný ako regulérna časť kurikula, je akceptovaný väčšinou detí a môže signifikantne znížiť negatívne afekty a posilniť meta-kognície a emočnú reguláciu.

Autori Crescentini a kol. (2016) vo svojej štúdii testovali efekty tréningov všímavosti na skupine 16 zdravých detí (7-8 ročných), z talianskej základnej školy. Bol tiež testovaný program zameraný na emocionálne uvedomovanie, realizovaný u zdravých detí ($n=15$), rovnakého vekového rozmedzia, z tej istej školy – predstavovali aktívnu kontrolnú podmienku. Skúmané tu boli premenné ako správanie, sociálna, emocionálna a pozornostná regulácia, využili tiež seba-výpovedné miery nálady a depresívnych symptómov. Výsledky (z reportovania učiteľov) poukázali na redukovanie problémov s pozornosťou u detí a pozitívny efekt oboch programov na redukciu internalizácie problémov u detí. Depresívne symptómy u detí po intervenčnom programe redukované neboli. Podľa autorov zistenia možno interpretovať ako pozitívne efekty všímavosti na niektoré dimenzie subjektívnej pohody detí. Autori poukazujú na to, že intervenčné programy založené na všímavosti možno považovať za efektívne pre zdravé deti v prvom ročníku.

Bakoshová a kol. (2016) skúmali intervenciu založenú na všímavosti a jej efekt na polročné známky u žiakov verejných základných škôl v USA. Cieľom bolo maximalizovať tzv. všímavé učenie (mindful learning). Ich quasi-experimentálne prevedenie poukázalo na to, že 10 minút denne signifikantne zlepšuje polročné známky v čítaní a vedách v porovnaní s kontrolnou skupinou. Skúmali premenné ako polročné známky, správanie v triede, denno-denný priebeh hodín. Intervencia predstavovala sériu vedených praktík založených na všímavom vedomí a fokusovaní pozornosti spolu so sociálnym a emocionálnym učením. Program teda nazvali „sociálno-emocionálne učenie založené na všímavosti“ (mindful-based social emotional learning). Cieľom tejto exploračnej štúdie bolo facilitovať konzistentné, denné praktizovanie všímavosti, ktoré vytvára zlepšenia vo výsledkoch študentov. Autori tu diskutujú samozrejme i limity štúdie a návrhy k realizácii ďalšieho výskumu týkajúceho sa využitia všímavého vedomia (mindful awareness) pre podporu akademického výkonu

efektívne a pragmaticky (Bakoshová a kol., 2016). Budúci výskum by sa mal podľa autorov zamerať na skúmanie toho, do akého rozsahu intervencie založené na všímavosti v triede môžu ovplyvniť študentov aj učiteľov pri akademickom prospechu v školách.

Britton a kol. (2014) pilotne skúmali efekt intervenciu založenú na všímavosti realizovanú v triedach, implementovanú učiteľom. Vzorku predstavovalo 101 šiestakov (55 chlapcov a 46 dievčat), ktorí boli pridelení do experimentálnej, „všímavej" podmienky, a kontrolnej aktívnej podmienky (kurz histórie). Skúmané premenné boli merané škálou „Youth Self Report" (YSR), modifikovaným Spielbergovým Inventoárom črtovej úzkosti (STAI-C) a Kognitívno-afektívnou škálou všímavosti po revízii (CAMS-R). Účastníci v experimentálnej skupine vykazovali signifikantne nižšiu pravdepodobnosť k vývinu suicidálnych myšlienok, či myšlienok na seba-poškodzovanie. Tieto výsledky poukazujú na to, že tréning všímavosti môže mať podobné výhody.

Autorky Schonert-Reichlová a kol. (2015) vo svojom výskume navrhli hypotézu, že program založený na sociálno-emocionálnom učení, zahŕňajúci v sebe všímavosť a starostlivosť o seba, dizajnovaný pre žiakov základných škôl, podporí ich kognitívnu kontrolu, redukuje stres, podporí celkový well-being, prosocialitu a pozitívne školské výsledky. Vzorku pre otestovanie tejto hypotézy predstavovali triedy štvrtákov a piatakov (N=99), kde žiaci boli randomizovane priradení do experimentálnej a aktívnej kontrolnej podmienky (program sociálnej zodpovednosti). Testované boli exekutívne funkcie, fyziológia stresu prostredníctvom vylučovania kortizolu do krvi, seba-reportujúce škály subjektívnej pohody, prosociality, akceptácie rovesníkov a známky z matematiky. Výsledky poukázali na to, že žiaci v experimentálnej skupine mali a)lepšiu kognitívnu kontrolu a fyziológiu stresu b)reportovali vyššiu empatiu, prebratie perspektívy druhého, emocionálnu kontrolu, optimizmus, školský self-koncept a všímavosť c) nižšie seba-reportované symptómy depresie a agresivity d) boli hodnotení spolužiakmi ako viac prosociálni e)vykazovali lepšiu spolužiacku akceptáciu, resp. sociometrickú popularitu. Výsledky poukazujú, že podobný program založený na sociálno-emocionálnom učení s prvkami všímavosti môže byť efektívny pri kultivovaní subjektívnej pohody a celkovému osobnostnému prosperovaniu (Schonert-Reichlová a kol.,2015).

Sibingová a kol. (2016) vo svojej štúdii hodnotili adaptovaný program Redukcie stresu založenej na všímavosti, s cieľom eliminovať negatívne efekty stresu a traumy u žiakov verejných škôl (vekový priemer 12 rokov). Výber do experimentálnej a kontrolnej skupiny bol randomizovaný, aktívna kontrolná skupina absolvovala program zameraný na zdravotnú edukáciu. Dáta boli zbierané bezprostredne pred programom a bezprostredne po. Skupiny boli na začiatku testovania porovnateľné (ekvivalentné). Po programe, účastníci redukcie stresu založenej na všímavosti (MBSR) vykazovali signifikantne nižšie miery somatizácie, depresie, negatívnych afektov, negatívnych spôsobov vyrovnávania sa so stresom (teda lepšie copingové stratégie), ruináciu, hostilitu voči sebe (self-hostility) a posttraumatických symptómov.

Program „pauza, nádych, úsmev" („pause, breathe, smile") autorov Bernay a kol. (2015) realizovaný na základných školách na Novom Zélande tiež poukázal na perspektívnosť realizovania podobných intervencií na základných školách. Podľa týchto autorov deti dnes čelia vysokým úrovniam stresu, ktorý ovplyvňuje ich subjektívnu pohodu. Školy tu hrajú zásadnú rolu v učení sociálnych a emocionálnych kompetencií. Preto je dôležité identifikovať efektívne intervencie. Vzorku tvorilo 124 žiakov z troch škôl, s cieľom a) testovať či prežívali zlepšenú mieru subjektívnej pohody po 8-týždňovom programe založenom na všímavosti a b) pochopiť ich percepciu tohto programu (Bernay a kol., 2015). Participanti kompletizovali nasledovné seba-výpovedné škály: Mindful Awareness Attention Scale (MAAS) pre deti

a škálu subjektívnej pohody pre deti od Stirlinga. So šiestimi deťmi bol vedený rozhovor ohľadom percepcie programu a pozorovania učiteľov boli tiež analyzované. Kvantitatívne dáta tu poukázali na vysoký nárast miery všímavosti u žiakov, pričom subjektívna pohoda bola takisto signifikantne zvýšená, hoci tento efekt netrval v čase (po 3-mesačnom intervale klesol na pôvodné hodnoty). Zmeny v miere všímavosti boli pozitívne asociované so zmenami v subjektívnej pohode. Výsledky tejto štúdie poukazujú na dôležitosť programov založených na všímavosti pre potenciálne zlepšenie subjektívnej pohody žiakov.

3.2 Stredné školy

Atkinsonová a Wadeová (2015) skúmali intervenčné programy založené na všímavosti pri redukcii risku porúch príjmu potravy u ženských adolescentiek, a to pod vedením trénovaného facilitátora a neexpertného facilitátora. 19 tried adolescentných dievčat (N=347) absolvovalo intervenčný program založený na všímavosti pozostávajúcu z troch sedení alebo boli v kontrolnej skupine, kde bola všímavosť aplikovaná učiteľom, v rámci hodín v škole (N=156). Neboli preukázané žiadne štatisticky významné rozdiely medzi týmito dvoma skupinami. Študentky, ktoré absolvovali sedenia všímavosti preukazovali signifikantné zníženie záujmu o váhu a telesný tvar, obmedzovanie stravovania, internalizácie ideálu štíhlosti, symptómy porúch príjmu potravy či psychosociálneho seba-poškodzovania v porovnaní s kontrolnou skupinou, aj po 6-mesačnom časovom intervale. Výsledky teda poukazujú na perspektívnu aplikáciu intervenčných programov založených na všímavosti v prevencií porúch príjmu potravy u študentiek.

Bennet a Dorjee (2016) svojou pilotnou štúdiou skúmajúcou akceptabilitu a vplyv Redukcie stresu založenej na všímavosti (MBSR) u študentov vo vekovom rozmedzí 16-18 rokov, študujúcich na skúšky (N=23). Išlo o podobu kontrolnej štúdie s meraním efektu stability v čase (po 3-mesačnom časovom intervale). Kompletizovali dotazníky skúmajúce depresiu, úzkosť, stres, subjektívnu pohodu pred intervenciou, po, a taktiež po časovom intervale dva mesiace. Podobne tiež skúmali akademické výsledky. Výsledky rozsiahlych analýz poukázali na to, že študenti v tréningovej skupine dostávali lepšie známky v skúškach. Možno teda konštatovať, že i študentov stredných škôl možno podobné intervencie považovať za efektívne, či už za cieľom zlepšenia ich psychického zdravia, alebo podpory akademického potenciálu. Podobné štúdie skúmajúce efekty intervencií založených na všímavosti u študentov stredných škôl je teda žiadúce realizovať.

Autorky Bergen-Cicová a kol. (2015) skúmali efekty všímavej jógy na podporu seba—regulácie s cieľom podporiť akademický výkon a zdravie u čerstvých adolescentov. Praktiky všímavej jogy integrovali u 72 študentov, pričom ďalších 70 študentov bolo v aktívnej kontrolnej skupine. Na zachytenie miery seba-regulácie využili Inventár adolescentnej seba-regulácie. Dáta boli zbierané tri krát počas roka. Študenti, ktorí absolvovali program všímavej jogy ukazovali vyššie skóre v celkovej a dlhodobej seba-regulácii v porovnaní s kontrolnou podmienkou, avšak žiadne zmeny v krátkodobej seba-regulácii nenastali. Lektorka intervenčného programu a väčšina študentov reportovali pozitívne dôsledky praktizovania, študenti teda program percipovali ako skutočne užitočný, s mnohými výhodami. 40% študentov však zdieľalo svoju negatívnu percepciu programu, najmä z dôvodu straty času v triede a kontraproduktívnych efektov tejto skúsenosti Autori navrhujú integrovať praktiky všímavosti do kurikula stredných škôl. Podľa autorov, hoci sa predošlý kvalitatívny výskum sústredil predominantne na pozitívne témy, niektoré štúdie, najmä založené na joge, reportovali kriticizmus. To v dôsledku straty času na telesnú východu a športy, a iné formy aktívneho cvičenia. Napriek tomu autori programu odporúčajú implementovať všímavú jogu ako časť zdravotného kurikula (Conboy, 2013, Bergen-Cicová a kol., 2015). Autorky skúmali aj spätnú väzbu rodičov zúčastnených žiakov, ktorá bola pozitívna a reflektovala podporu

využitia všímavej jogy v triede. Pár rodičov spomenulo to, že ich dieťa sa im po intervenčnom programe javilo ako lepšie zvládajúce stres, konflikty, avšak tu nemožno potvrdiť, že išlo o priame výhody programu. Iní rodičia zdieľali príbehy o tom, ako dieťa využívalo stratégie všímavej jógy mimo triedy (Bergen-Cicová a kol., 2015).

Autorka Tanová (2016) spracovala kritický prehľad programov založených na všímavosti pre adolescentov. Analyzuje charakteristiky a výsledky intervenčných programov pre adolescentov. Podľa nej je potrebné tieto programy aplikovať nie len u dospelých, ale tak isto u tejto cieľovej skupiny – najmä u mladých v časoch kritických pre ich vývin (senzitívne vývinové obdobia). Prehľad doteraz publikovaných štúdii poukázal na to, že väčšina z nich mala podobu longitudinálnych štúdií, pričom iba jediná bola klinicky randomizovaná a kontrolovaná. Podľa autorky množstvo týchto štúdií využíva neadekvátne alebo žiadne miery zachytávajúce procesy všímavosti. Tak isto, väčšina týchto štúdií neposkytuje špecifické detaily týchto programov, ani nediskutujú modifikácie, ktoré na programoch vykonali. Z toho dôvodu je ťažké dané štúdie porovnávať. Napriek tomu, s dostupnými a veku primeranými mierami všímavosti pre adolescentov, robustnejší výskum v tejto oblasti vyzerá sľubne (Tanová, 2016).

4 ZÁVER

Príspevok integruje súčasné, najmä zahraničné zistenia z oblasti realizácie intervenčných programov založených na všímavosti v školskom prostredí. Realizácia podobných tréningových programov, či už na pedagógoch alebo priamo na žiakoch i starších študentoch má preukázateľné efekty na rôzne oblasti subjektívnej pohody, seba-reguláciu, či elimináciu negatívnych afektov. Pri empirickom overovaní týchto typov programov však treba dbať na dôslednú randomizáciu a kontrolu podmienok, ako aj overenie toho, či navodené zmeny pretrvávajú v čase. Na základe prehľadu doteraz publikovanej literatúry v tejto oblasti odporúčame realizáciu intervenčných programov založených na všímavosti aj v podmienkach slovenských základných a stredných škôl.

Zoznam literatúry

Ancona, M.R., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7, 156-170.

Andaur Rodriguez, A., & Berger Silva, C. (2018). Implementation and impact of a self-care training program based on mindfulness in educational professionals. Estudios Sobre Educacion, 34, 239-261

Atkinson, M. J., & Wade, T. D. (2015). Mindfulness-based prevention for eating disorders: a school-based cluster randomized controlled study. *International Journal of Eating Disorders,* 48(7), 1024–1037.

Bakoshová, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & BarboasLeiker, C. B. (2016). Maximizing mindful learning: mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59–67.

Baer, R., A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006).Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. In: *Sage Journals*, 13(1), 27-45

Bennet, K., & Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7, 105–114. https://doi. org/10.1007/s12671-015-0430-7.

Bergen-Cicová, D., Razzaová, R., & Timminsová, A. (2015). Fostering selfregulation through curriculum infusion of mindful yoga: a pilot study of efficacy and feasibility. *Journal of Child and Family Studies,* 24, 3448–3461. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0146- 2

Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G., & Rubie-Davies, C. M. (2016). Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student well-being following participation in an eight-week locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion,* 9(2), 90–106.

Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness, 7*(1), 198–208.

Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52, 263–278.

Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22,

Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L., & Fennell, M. J. V. (2012). Competence in teaching mindfulnessbased courses: concepts, development and assessment. *Mindfulness*, 3, 76–84.

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 7(805), 1–12.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. H. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness,* 7, 34–45.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. In: *Elsevier,* 4,1, 1, 33-47

Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: a metaanalysis. *Journal of Psychosomatic Research,* 78, 519

Weissová, S., Mesárošová, M. (2018) Intervenčný program všímavosti ako prostriedok zvládania psychickej pracovnej záťaže v pomáhajúcich profesiách. in: *Psychológia práce a organizácie 2018 - minulosť, prítomnosť a výzvy do budúcnosti.* Košice: Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 2018. ISBN 978-80-8152-713-5, 439-449.

Schonert-Reichlová, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology,* 51(1), 52–66.

Sibingová, E. M. S., Webbová, L., Ghazarianová, S. R., & Ellen, J. M. (2016). School-based mindfulness instruction: an RCT. *Pediatrics,* 137(1), 1–8.

Tanová, L. B. G. (2016). A critical review of adolescent mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 193–207.

Kontaktné údaje

Mgr. Simona Weissová

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 04059, Košice

+421 55 234 71 58

simona.weissova@student.upjs.sk

ARTEFILETIKA A JEJ VYUŽITIE V PRÁCI PORADENSKÉHO PSYCHOLÓGA V CPPPAP

ARTEPHYLETICS AND ITS USE IN THE WORK OF A COUNSELING PSYCHOLOGIST AT CPPPAP

Andrea ČEMANOVÁ

Abstrakt

V príspevku pojednávame o prínose a možnostiach využitia artefiletiky v podmienkach práce psychológa CPPPaP. Artefiletický prístup stavia na zážitkovom poznávaní a umožňuje rozvoj emocionálnej, sociálnej a tvorivej stránky osobnosti. Výtvarný zážitok, imaginácia a dialóg sú prostriedkami pre dosiahnutie týchto cieľov. V príspevku uvádzame príklady niektorých artetechník, ktoré sme získali z dostupných odborných zdrojov a absolvovaného kurzu s názvom „Artefiletika ako preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole“. Naše skúsenosti s vybranými artefiletickými technikami obohacujeme ilustráciami artefaktov klientov CPPPaP spolu so stručnými popismi nadväzujúcich reflektívnych dialógov.

Kľúčové slová: Artefiletika; artefakt; reflektívny dialóg

Abstract

In this article we discuss the benefits and possibilities of using artefiletics in the work of a psychologist CPPPaP. The artefiletic approach builds on experiential cognition and enables the development of the emotional, social and creative aspects of personality. Artistic experience, imagination and dialogue are the means to achieve these goals. In the article we present examples of some art techniques, which we obtained from available professional sources and completed a course, entitled "Artefiletics as a preventive social - educational activity at school". We enrich our experience with selected artefiletic techniques with illustrations of CPPPaP client artifacts along with brief descriptions of subsequent reflective dialogues.

Key words: Artefiletics; artifact; reflective dialogue

1 ARTEFILETIKA

V kapitole s názvom artefiletika priblížime základné pojmy, ktoré úzko súvisia s touto tematikou. Definujeme samotný pojem artefiletika, ciele artefiletiky, rozdiely v pojmoch artefiletika a arteterapia a jednu z najpodstatnejších metód, ktorá je súčasťou artefiletickej činnosti a tou je reflexia, resp. reflektívny dialóg. Objasníme tiež dôvody, ktoré nás viedli k aplikovaniu artefiletiky do psychologickej praxi poradenského psychológa.

1.1 Prečo práve artefiletika?

Počas psychologickej praxe v podmienkach CPPPaP sme sa stretli s rôznymi ťažkosťami detí a žiakov z materských, základných aj stredných škôl. Rodičia ale aj učitelia za nami prichádzajú s rôznymi potrebami a otázkami, ako riešiť konkrétne prejavy v ich správaní. Charakter ťažkostí v správaní či prežívaní klientov je skutočne veľmi rôznorodý. V školách sa stále častejšie stretávame s prejavmi agresie, šikanovania, s narušenými interpersonálnymi vzťahmi, emočnými ťažkosťami, nezvládnutými adaptačnými fázami v škole, škôlke, či narastajúcimi prejavmi úzkostného prežívania u detí a dospievajúcich. Žiaci sa často dostávajú do situácií, ktoré v nich vzbudzujú stres a nepríjemné pocity. Ťažkosti sa mnohokrát odrážajú aj z charakteru rodinného prostredia, a preto je veľmi dôležité súčasne pracovať v spolupráci s rodinou aj školou daného dieťaťa. Spomínané problémy vyžadujú neustálu flexibilitu a uplatňovanie nových psychologických stratégií. Svoje profesijné kompetencie sme obohatili o nové znalosti aj z oblasti artefiletiky. Niektoré artetechniky uvádzané v príspevku sú získané z absolvovaného kontinuálneho vzdelávania s názvom „Artefiletika ako preventívna sociálno – výchovná činnosť v škole“ pod vedením Mgr. Bronislavy Pleškovej. Tento kurz bol zameraný na rozvoj zručností, ktoré sú nápomocné pri zvládaní záťažových situácií, pri stimulovaní klímy v triede, pri rozvoji prosociálnych kompetencií, či pri rozvoji osobnostného potenciálu žiakov. Kurz nám tiež ponúkol nové možnosti v oblasti screeningu, orientačnej diagnostiky vo výtvarnom prejave, odhaľovaní prvotných signálov rizikovosti. Rovnako efektívne sa prvky artefiletiky dajú uplatniť aj v oblasti primárnej prevencie v školskom prostredí. Techniky, s ktorými sme sa oboznámili, sme následne využívali v rozvoji sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií u svojich klientov. V príspevku sa teda zameriavame na stručný popis možností využitia artefiletiky v poradenskej praxi psychológa a na ilustráciu tiež uvádzame konkrétne artetefakty (výtvory) našich klientov so stručnými popismi nadväzujúcich reflektívnych dialógov.

1.2 Pojem artefiletika, ciele artefiletiky, reflektívny dialóg

Prvýkrát bolo poňatie výchovy umením - artefiletika uvedené v Českej republike v roku 1994. Jej štúdiu ako i praktickému využitiu sa programovo venuje doc. Ján Slavík, ktorý pôsobí na pedagogickej fakulte UK v Prahe. Pojem „artefiletika“ je odvodený z latinského „ars, artis“ = umenie, prípona „filetika“ predstavuje filetický (prístup vo výchove), v ktorom je intelektový rozvoj úzko spätý s emočným a sociálnym rozvojom. Význam slova „filetika“ tiež odkazuje na grécky slovný koreň „-fil-“, ktorý vyjadruje vzťah alebo priaznivý postoj, napr. „mať rád“ (Homzová, 2015).

„*Artefiletika je pedagogická disciplína, využívajúca podobné postupy ako arteterapia v oblasti výchovy, rozvoja pozitívnych rysov osobnosti a prevencie psychických a sociálnych patológií. Podporuje spontánnu expresivitu, zameriava sa na zážitkovú stránku tvorby. Rozvíja citlivosť a vnímavosť voči estetickým kvalitám života, tvorivosť, citlivosť voči svetu a vzťahom. Využíva kultivujúci potenciál osobnej a skupinovej reflexie*“ (Stiburek, 2000, s. 36). Úspornú charakteristiku ponúka Slavík, Slavíková, Eliášová (2015, s. 15): „*Artefiletika je reflektívne, tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania, ktoré vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov (výtvarných, dramatických, hudobných a pod.) a smeruje k poznávaniu i sebapoznávaniu prostredníctvom reflektívneho dialógu o zážitkoch z expresívnej tvorby alebo vnímania umenia*.“ Artefiletika stojí na pomedzí arteterapie a výtvarnej výchovy a prepája expresívnu tvorbu s reflektívnym dialógom. Artefiletický prístup stavia na zážitkovom poznávaní a umožňuje rozvoj emocionálnej, sociálnej a tvorivej stránky osobnosti. Podporuje teda zdravé jadro osobnosti, v artefiletike je dôležitý zážitok a samostatná činnosť pri tvorbe. Artefakt (výtvor) sa tu stáva prostriedkom komunikácie.

Dôležité je upozorniť na rozdiely v pojmoch artefiletika a arteterapia, Slavík uvádza, že v artefiletike nie je kladený taký dôraz na patologické stránky psychiky a na liečbu ako je to pri arteterapii. Pozornosť je pri artefiletike sústredená na rozvoj sociálnych a reflektívnych schopností žiakov. Výtvarný zážitok, imaginácia a dialóg sú prostriedkami pre dosiahnutie týchto cieľov. V oblasti cieľov má artefiletika s arteterapiou spoločné zameranie na sebapoznávanie a rozvoj sociálnych kompetencií žiaka. Artefiletika skôr smeruje k oblasti etickej kultivácie a emočnej inteligencie. V oblasti metód sa artefiletika zameriava na poznávanie prostredníctvom umeleckej výrazovej tvorby v spojení s reflektívnym dialógom. Reflexia a dialóg sú teda zdrojom nového poznania medzi žiakmi (ako cituje Homzová, 2015).

Homzová (2015) uvádza, že medzi základné ciele artefiletiky patrí:

- obohacovanie kultúrneho kapitálu žiakov,
- rozvíjanie ich sociálnych kompetencií,
- povzbudzovanie duševných síl,
- preventívne pôsobenie v oblasti psycho-sociálnych zlyhaní v žiackej skupine.

Tiež slúži na podporu relaxácie, zníženie stresu a frustrácie, podporu pozornosti a koncentrácie, rozvoj hrubej a jemnej motoriky, koordinácie, rozvoj haptického a zrakového vnímania, rozvoj priestorovej orientácie, podporu iniciatívy, vytrvalosti a samostatnosti, rozvoj sociálnych a komunikačných schopností.

Cieľom artefiletiky je podľa Slavíka (2001) pedagogicky čo najlepšie spracovať sociokognitívny konflikt a využiť ho:

- k odhaleniu doposiaľ skrytých rozdielov alebo zhôd medzi žiakmi,
- k rešpektovaniu vzájomnej odlišnosti a jedinečnosti,
- k poznávaniu interpretačnej rozmanitosti,
- ku vzájomnému intelektuálnemu, motivačnému i citovému podnecovaniu a k inšpirácii.

Helus (2004) dáva v rámci cieľov artefiletiky do popredia potenciál zachytávať žiakov s prežitkom neúspechu a podporovať ich zdravé sebahodnotenie a sebavnímanie.

Základom artefiletiky je prepojenie výrazového výtvarného prejavu s jeho následnou reflexiou. Tzv. reflektívny dialóg patrí k najdôležitejším fázam artefiletiky. V reflektívnom dialógu účastníci reflektujú vlastný zážitok z umeleckej tvorby a to im následne umožňuje hľadať zhody a rozdiely vo vnímaní jednej situácie. Diskutujú o vyvolaných asociáciách, rozdielnych skúsenostiach a podobne. Ten, kto vedie reflektívny dialóg by mal klásť otvorené otázky, ktoré by mali nabádať k zamysleniu sa, hľadaniu podobností a rozdielov, zaujímavostí, postrehov. Je vhodné vyvarovať sa zatvoreným otázkam, podsúvaniu vlastných interpretácií, hodnoteniu výtvarnej stránky (Homzová, 2015). Reflektívny dialóg podľa Slavíka (2001) kultivuje schopnosť vyjadrenia vlastného názoru a zároveň učí načúvaniu a rešpektu voči odlišnému názoru.

Homzová (2015) uvádza námety k otázkam, ktoré môžeme v rámci reflektívneho dialógu použiť podľa individuálneho zhodnotenia: Ako sa ti tvorilo? Čo ti pri tvorení napadlo? Ako si sa cítil? Ako si postupoval? Ako vnímaš svoj obrázok teraz? Chcel by si niečo pridať/ubrať a čo? Čo tvoj obrázok/výtvor zobrazuje? Aký materiál/farby/papier si si vybral a prečo? Lepšie sa ti tvorí samému alebo vo dvojici, alebo v skupine? Ako sa ti pozdávala téma/námet? Ako sa ti na tému tvorilo (ľahko, ťažko)?

2 ARTEFILETICKÉ TECHNIKY A ICH VYUŽITIE V PSYCHOLOGICKEJ PRAXI

Počas kurzu, ktorý bol zameraný na artefiletickú činnosť, sme sa oboznámili s niekoľkými technikami, ktoré boli zamerané na rozvoj sociálnych, emocionálnych a komunikačných kompetencií. Sebaskúsenostné zážitky s týmito aktivitami nás priviedli k ešte väčšiemu záujmu o tento spôsob psychologickej pomoci pre našich klientov. Aplikovanie niektorých techník u individuálnych klientov nám pomohlo k lepšiemu nadviazaniu sociálneho kontaktu a podpore pozitívneho vzťahu psychológ – klient. Ubezpečenie, že pri aktivitách nie sú potrebné žiadne zvláštne schopnosti a umelecké vlohy na kreslenie či maľovanie, klientov vždy upokojilo. Dôležité je dodržiavať zásadu, že klienta nenútime do činností, ktoré sa mu nepáčia a ak sa vyjadrí tak, že aktivita by mu bola nepríjemná, jeho rozhodnutie je potrebné rešpektovať a zvoliť pre potrebv poradenského procesu inú alternatívu. Okrem individuálneho administrovania techník sme získali skúsenosť aj so skupinovou formou použitia artefiletiky. V nasledujúcich podkapitolách uvedieme niekoľko artetechník, ktoré sme čerpali z dostupných odborných zdrojov a absolvovaného kurzu s názvom „Artefiletika ako preventívna sociálno – výchovná činnosť v škole“.

2.1 Artetechnika "Maľované okno"

Nakoľko sa určité techniky dajú veľmi efektívne využiť práve pri práci so skupinou, predstavíme jednu z nich s názvom „Maľované okno“, s ktorou sme sa oboznámili na spomínanom kurze. Táto technika je dobre aplikovateľná v skupinách, kde sa chceme zamerať na podporu vzájomnej spolupráce, rozvíjanie verbálnej aj neverbálnej komunikácie, spoznávanie sa navzájom, hľadanie spoločných hraníc, zisťovanie dominancie či submisivity u jednotlivcov a podobne. Aktivita je tiež zameraná na prejavy agresivity a odbúranie napätia. Pred samotnou aktivitou si žiakov náhodne rozdelíme do skupiniek s tromi, ideálne štyrmi členmi. Každá skupinka dostane jeden výkres veľkosti A3 a každý člen v skupine si vyberie jednu pastelku (každý člen musí mať inú farbu). Následne si výkres čiarami predelia na štyri rovnaké časti, tzv. štyri okná, ktoré si označia číslami. Potom každá skupina dostane spoločnú inštrukciu: „Do prvého okna každý nakreslí sám za seba niečo, čo ho napadne.“ Po určitom čase sa zadá ďalšia inštrukcia: „V druhom okne každý sám za seba vyplní svojou farbou čo najväčšiu plochu.“ Po dokončení druhého okna odznie inštrukcia: „V treťom okne nakreslite všetci spoločne jeden obrázok. Môžete sa medzi sebou dohadovať, rozprávať sa.“ A pri poslednom okienku inštrukcia znie: „Budete striedavo kresliť a dopĺňať vznikajúci obrázok ale bez možnosti rozprávať sa spolu.“ Po skončení prebehne so skupinou reflexia, pri ktorej sa zameriavame na ich aktuálne pocity z danej aktivity - ako sa im spolupracovalo, čo bolo pre nich príjemné a čo naopak nie, či pocítili od niekoho tendenciu k dominancii a podobne. Na ukážku uvedieme niekoľko artefaktov (výtvorov) z prvého ročníka strednej školy, kde sme túto techniku realizovali. Škola žiadala aktivitu pre žiakov prvého ročníka, ktorá mala byť zameraná na vzájomné spoznávanie sa, sebapoznanie, komunikáciu a podporu vzájomnej spolupráce. V triede vládla pokojná atmosféra, žiaci boli pozitívne naladení a javili o aktivity záujem.

Obr. 1 „Maľované okno“ č. 1

Toto maľované okno vytvárali tri spolužiačky. Dievčatá sa vo všeobecnosti pri kresbe cítili dobre, uvoľnene. Udávali, že cítili harmóniu a vzájomné naladenie sa na seba. Najlepšie sa im vytváralo okno číslo 2, kde mohli vymaľovať, čo najväčšiu plochu svojou farbou. Žiadna z nich sa necítila byť dominantnou pri tvorení. Mali pocit, že ich podiely na výtvore sú rovnocenné. Z artefaktu vyžaruje pokoj a súlad.

Obr. 2 „Maľované okno“ č. 2

Maľované okno vytvárali dve dievčatá a jeden chlapec. Žltú farbu si vybral chlapec. Podľa jeho slov je pre neho veselou farbou. V skupinke vládla príjemná atmosféra a častokrát sa z nej ozýval aj smiech. V tejto skupinke označili za „vodcu“ kresieb (najmä tých spoločných) práve chlapca, ktorý načrtol v treťom okienku ako prvý autobus a v poslednom tiež začal ako prvý ťah pri kresbe práve on. Pri druhom okienku si môžeme všimnúť, že sa ich plochy navzájom takmer vôbec neprekrývajú, sú jasne ohraničené a najväčšiu plochu pokrýva svojou farbou opäť chlapec, ktorý sa snažil miestami preniknúť aj do priestoru spolužiačok. Pri tomto obrázku tvrdili, že svoju plochu si hneď vymedzil žltou farbou chlapec, ale dievčatá sa pri tom len usmievali a podľa ich slov im to vôbec nevadilo. So svojím výtvorom boli všetci spokojní.

Obr. 3 „Maľované okno“ č. 3

Tento artefakt vytvorili tri spolužiačky. Dievčatá popisovali aktivitu za príjemnú. V skupine sa cítili dobre, mohli sa prejaviť a žiadna z nich nemala pocit, že je v úzadí. Pri reflexii opisovali pocit, že sa veľmi dobre navzájom dopĺňali pri tvorení. Najviac sa im páčil výtvor ufa. Pri maľovaní druhého okienka im nevadilo, keď sa navzájom prekrývali, žiadna z nich nechcela mať svoj vyhradený priestor.

Obr. 4 „Maľované okno“ č. 4

Pri tomto maľovanom okne spolu tvorili dve dievčatá a jeden chlapec. Chlapec si vybral fialovú farbu. Jedno z dievčat malo červenú farbu a silný prítlak na pastelku. Práve ju označili spolužiaci za tú, ktorá sa najviac angažovala pri spoločnej kresbe (údajne aj v triednom kolektíve je aktívnou a tou, čo má ku všetkému, čo povedať). Chlapec tvrdil, že sa tak trochu zviezol pri dievčatách, ale nevadilo mu to. Na otázku, ako sa pri kreslení cítili, odpovedali dobre. Najviac sa im páčilo kreslenie druhého okienka, pri ňom sa najviac „vybláznili“ a spoločne sa navzájom prekrývali a všetci rovnakým dielom zafarbili celú plochu.

2.2 Artetechnika "Vymyslené zviera"

Ďalšia veľmi prínosná artetechnika, ktorú sme si osvojili na kurze artefiletiky, má názov „Vymyslené zviera“. Technika slúži na podporu sebapoznania a vlastnej sebareflexie. Táto technika sa nám často osvedčila pri projikovaní vlastného prežívania a vnímania klientovho JA do vytvoreného zvieratka.

Inštrukcia znie: „Predstav si svoje vymyslené zviera a znázorni ho.“

Možné otázky pri vedení reflektívneho dialógu okrem štandardných môžu byť nasledovné: Ako sa to zviera volá? Kde žije? S kým žije? Čím sa živí? Ako sa rozmnožuje? Aká je jeho najdôležitejšia vlastnosť? Aká je jeho silná stránka? Čo nedokáže? S kým sa priatelí? Čo má rado, čo nemá rado? Z čoho zosmutnie? Ako sa bráni pred nebezpečenstvom? Aký je váš vzťah k nemu? Ak by ste s ním mohli hovoriť, čo by ste mu povedali?

Uvedieme si niekoľko ukážok konkrétnych artefaktov k danej technike a krátky popis k nim.

Obr. 5 Vymyslené zviera „Koko“

Tento obrázok nakreslilo dievčatko, ktoré navštevuje 1. ročník základnej školy a prišlo ku nám na podnet mamky kvôli ťažkostiam so sústredenosťou, rešpektovaním autorít a kvôli zvýšeným hyperaktívnym prejavom v správaní. V rámci reflektívneho dialógu sme sa dozvedeli nasledovné informácie o obrázku. Toto zvieratko je lietajúci delfín. Volá sa Koko. Žije v Afrike a sám. Živí sa rybami a semienkami. Je priateľský. Teší sa, keď sa urobí dúha. Má rád, keď ho niekto hladká a kŕmi. Nemá rád, keď je okolo neho hluk. Zosmutnie, keď je niekde sám. Nedokáže behať. Pred nebezpečenstvom sa bráni tak, že urobí dúhu. Dievčatko sa pri kreslení cítilo dobre a ocenila to, že si mohla vybrať farby, aké chcela práve ona.

Obr. 6 Vymyslené zviera „Červeňák“

Obrázok nakreslil chlapec, ktorý navštevuje 5. ročník základnej školy. Má ťažkosti v učení. Pokračujúce poradenstvo bolo navrhnuté aj kvôli zníženému sebavedomiu. Toto zviera je drak Červeňák. Žije na hrade a sám. Vie lietať a chŕliť oheň. Je zlý, nemá kamarátov, ale nie je z toho smutný. Nemá rád ľudí, lebo ho chcú zabiť. Nič ho nerobí smutným. Pri nebezpečenstve vyletí do vzduchu. Najradšej spí. Nemá k nemu žiadny vzťah a keby ho stretol, najradšej by od neho utekal. Spočiatku chcel nakresliť jednorožca, ale nepáčila sa mu jeho hriva, tak začal kresliť iný obrázok. Jednorožec by bol opakom draka. Pri kresbe sa cítil neisto a hovoril, že to bolo pre neho ťažké.

Obr. 7 Vymyslené zviera „Bobo“

Zviera nakreslil chlapec, ktorý navštevuje 4. ročník základnej školy. Prichádza na základe ťažkostí v učení, správaní, vo vytváraní priateľských vzťahov. Prítomné sú rizikové faktory v osobnej a rodinnej anamnéze. Chlapec je v starostlivosti starých rodičov. Pri kreslení sa cítil dobre, tešil sa, usmieval sa. Zviera sa volá Bobo a je to kríženec psa s orlom. Pes je pre neho zlatý a orol silný. Žije v lesoch pri sopkách a hlavne pri mori. Živí sa rybami a všetkými ostatnými živočíchmi. Je veľký tri a pol metra. Je rýchly, silný a vie sa brániť. Dokáže lietať. Je samotár a je nahnevaný, že je sám. Každý iný kríženec ho chce uloviť. Odrazu má ale jedného kamaráta – kríženca orla s koňom. Je mu takto dobre a nie je z ničoho smutný. Má rád spanie a oddychovanie. Nechce sa naučiť plávať, lebo by sa mu rozšuchorili pierka. Pred nebezpečenstvom sa bráni pazúrmi. Toto zviera je najlepším imaginatívnym kamarátom chlapca.

Obr. 8 Vymyslené zviera „Falco“

Chlapec navštevuje 5. ročník základnej školy. Žije s mamkou, s otcom sa stretáva občas. Prišli ku nám kvôli ťažkostiam v správaní v škole a dominantnému správaniu voči svojim spolužiakom. Podľa slov mamky vystupuje aj voči dospelým suverénnym spôsobom. Zadanú úlohu popisuje ako trochu ťažkú, pri vymýšľaní sa trochu trápil. O kresbe ale hovorí spontánne. Zviera je zmutovaný pes s nejakým vtákom. Volá sa Falco a je veľký. Žije v jaskyni. Žije sám, no potom hovorí, že ako kedy. Občas je vo svorke a možno má aj rodinu. Živí sa inými zvieratami. Je veľmi silný, vie lietať a je schopný zamaskovať sa. Je lenivý a nerád pláva. Nedokáže skákať do výšky. Priatelí sa so „smečkou“. Zosmutnie, keď neuloví korisť, lebo nemá jedlo. Pred nebezpečenstvom sa bráni veľkosťou a zavrčaním. Jeho vzťah k nemu je v „pohode“.

Obr. 9 Vymyslené zviera „Ogi“

Dievčatko navštevuje 2. ročník základnej školy. V správaní sa objavuje nerešpektovanie autorít v škole, ťažkosti v triednom kolektíve (nevie si nájsť kamarátku, máva viac slovných konfliktov so spolužiakmi). Na úlohu sa veľmi tešila. Pri kreslení sa cítila nadšene, príjemne a hovorila, že keď bude takto maľovať, stane sa aj „prezidentkou“ maľovania. Táto mačka sa volá Ogi. Žije na strome v hniezde s druhou mačičkou. Živí sa trávou, malinami, plodmi. Má rada, keď sa mazná. Nemá rada buldogov. Vie lietať, ale ešte nevie urobiť salto vo vzduchu. Pred nebezpečenstvom sa chráni krídlami. Má ju rada. Keby ju stretla, tak by ju objímala a robila by s ňou dobrodružstvá. Navzájom by si pomáhali.

2.3 Artetechnika „Scéna z rozprávky“

Pri individuálnej práci s klientom sa nám osvedčila technika s názvom „Scéna z rozprávky“, s ktorou sme sa zoznámili na prednáške uznávaného českého psychológa, psychoterapeuta a pedagóga. PhDr. Jan Svoboda nám okrem iných zaujímavých vecí predstavil aj možnosti, ako pracovať s klientom a jednou z nich bolo použitie rozprávok. Táto aktivita by mohla poukazovať na aktuálny psychický stav klienta, teda jeho aktuálne prežívanie a podobne. Stručne nám opísal inštrukciu, ktorú by sme klientovi zadali: „Predstav si nejakú rozprávku a skús sa zamerať na jednu konkrétnu scénu z nej. Predstav si ju...čo sa tam deje, kto tam je...a potom túto scénu nakresli.“ Táto aktivita nás inšpirovala a následne sme sa zamerali na vytvorenie niekoľkých otázok na vedenie reflektívneho dialógu k tejto technike.

Možné otázky:

Aké to bolo pre teba predstaviť si konkrétnu scénu z nejakej rozprávky (ľahké? ťažké?..)

Ktorá rozprávka ti prebehla hlavou a prečo?

Je to tvoja obľúbená rozprávka? Čo sa ti na tejto rozprávka páči, nepáči?

Ako si sa cítil pri kreslení tejto scény? Ako sa ti to darilo zobraziť?

Čo sa deje v tejto konkrétnej scéne, ktorú si si predstavil?

Kto je na obrázku, skús mi to popísať bližšie. Kde sa to odohráva?

Kto sa na obrázku ako cíti, čo prežíva? Aké majú vlastnosti postavy, zvieratá,...? Chcel by si byť niekým z tejto rozprávky?

Čo predchádzalo tejto scéne a čo bude po nej?

Ak by si mohol, zmenil by si niečo na tejto scéne?

Ako sa cítiš teraz?

Plus doplňujúce otázky podľa odpovedí dieťaťa.

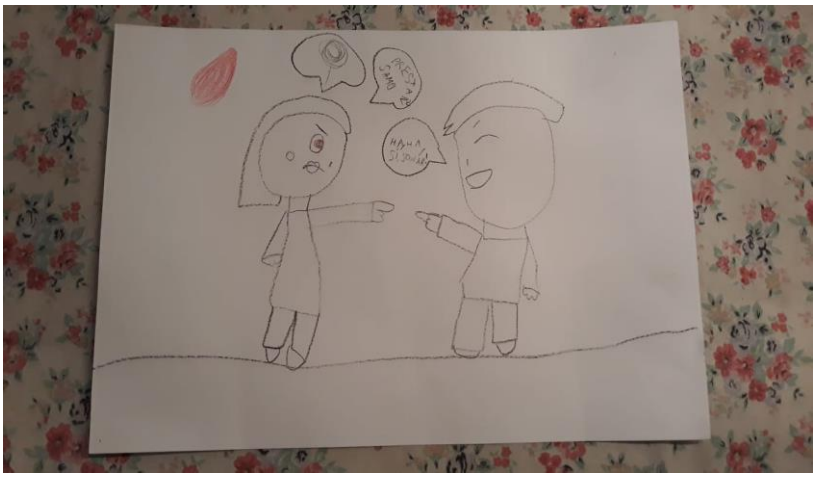
K lepšiemu pochopeniu výkladu konkrétnych scénok z rozprávok by sme sa mohli inšpirovať ich výkladmi napríklad v ponímaní amerického psychoanalytika Bruna Bettelheima v jeho knihe „Za tajemstvím pohádek“.

2.4 Artetechnika „Môj farebný hnev“

Ďalšia artetechnika, ktorú vo svojej praxi využívame, má nami vymyslený názov „Môj farebný hnev“. Inšpirovali sme sa ňou z práce Sládkovej (2009) a podľa vlastných potrieb sme si ju trochu prispôsobili. Aktivitu sme zatiaľ využívali na individuálnu prácu, ale podľa autorky bola pôvodne využitá v práci so skupinou. Cieľom tejto techniky je uvedomenie si pocitov hnevu (ako hnev zvládame a ako ho vnímame).

Medzi pomôcky, ktoré sú k aktivite potrebné, patria noviny, výkres rôznej veľkosti, farby na výber – temperové, vodové, anilínové, ale k dispozícii môžu byť aj voskovky, suchý pastel a iné. Prostredie si môžeme spríjemniť sedením na dekách, sviečkami či hudbou (svižná, bojovná, priebojná ale stále pokojná a bez slov). Priebeh aktivity a inštrukcie k nej sú nasledovné. Klient dostane do rúk svoje noviny, potom si zavrie oči. Pritom by si mal spomenúť na niečo, čo ho naštvalo, nahnevalo (dnes, včera) a zároveň si pritom má predstaviť farby, ktoré mu pripomínajú hnev. Má sa nechať unášať týmito pocitmi. Potom môže všetok hnev vložiť do novín (roztrhať ho, pokrčiť,...). Následne má namaľovať pocity, ktoré cítil pri cvičení, farby, ktoré videl. Všetko môže namaľovať a stvárniť na papier.

V rámci reflektívneho dialógu po samotnej výtvarnej činnosti môžeme klásť nasledovné otázky: Vybavil si si konkrétnu situáciu alebo konkrétneho človeka? Aké pocity si mal pri prvej fáze, keď si si mal hnev predstaviť a následne si ho mal vložiť do novín a aké si ich mal pri samotnej tvorbe. Ako zvládaš hnev? Vadí ti hnev na tvojom obrázku, prerobil by si ho? Ako sa cítiš po tvorbe? Aká to bola pre teba skúsenosť? Aké farby sa ti vybavili? Čo môžeme vidieť na obrázku? Ako na teba pôsobila hudba?



Obr. 10 Artefakt k technike „Môj farebný hnev“

Artefakt vytváralo sedemročné dievča, ktoré navštevuje 2. ročník základnej školy a prichádza s ťažkosťami v nadväzovaní priateľských vzťahov.

V rámci reflektívneho dialógu dievčatko uvádza, že na situáciu, kedy sa hnevala, si spomenula rýchlo a ľahko. Keď mala vložiť svoj hnev do novín, bola prekvapená. Pôsobila dojmom, že ju to potešilo. Noviny trhala na kúsky, pokiaľ mala silu. Cítila sa pritom nahnevane, akoby v mysli „trhala“ svojho nepriateľa. Dievčatko konkrétne popisuje, čo môžeme vidieť na obrázku. Jej spolužiak, tzv. „nepriateľ“ jej nadával a ona mu hovorila, aby s tým prestal. Hanbila sa a bola nahnevaná. Tých situácií bolo už niekoľko. Navzájom si robia napriek, nemajú sa radi. Keď začne on, snaží sa nevšímať si ho. Predtým ho občas drgla, aby prestal. Teraz nechce dostať poznámku, tak to nechá tak. Keď sa hnevá, tak jej pomôže spolužiačka, ktorá ju upokojí. Tá spolužiačka nie je taká zúrivá, je pokojná. Situácia sa skončila tak, že ich spolužiačka oddelila a upokojila. Keď sa hnevá, tak sa až trasie. Červená farba na výkrese je farba, ktorú si predstavila pri pocite hnevu – krv – prináša nešťastie a zlobu. Bublinka, v ktorej je akoby špirálka, znamená, že sa dievčatko „durdí" a chcela by sa mu pomstiť. Páčilo sa jej to, lebo rada kreslí. Po kreslení sa cíti tak, že „hnev si dal dovolenku, odišiel". Už ju to netrápi. Na obrázku by nemenila nič, lebo to bolo presne tak, ako to nakreslila (okrem tých červených očí).

2.5 Artetechnika „Autoportrét“

Pri hľadaní námetov na artefiletickú techniku, ktorá by mala byť zameraná na rozvoj prosociálnych kompetencií, sme sa inšpirovali prácou Meškovej (2008), ktorá uvádza artetechniku s názvom „Autoportrét – aký/á som, aký/á by som mal/a byť, aký/á chcem byť“. Táto technika sa zameriava na vzťah k sebe. Cieľom je poznať sám seba, poznať svoje reálne možnosti a rozvíjať a chrániť svoje zdravie. Tiež slúži na odhalenie vnútorných potrieb, odkrytie vnútorného obrazu, posilnenie sebavedomia. S čím je klient spokojný, čo mu naopak vadí. Autoportrét by mal vystihovať vnútorný obraz seba samého, ktorý je potom možné porovnať so skutočným výzorom a správaním. Technika je použiteľná hlavne v individuálnej forme. Potrebujeme k nej papier, pastelky, ceruzu, tempery a voskovky.

Zadanie znie nasledovne: „Rozdeľ si papier na tri rovnaké časti, je jedno či papier rozdelíš ceruzou, alebo ho prehneš. Zamysli sa a na jednu z troch častí vystihni, aký si. Na druhú časť znázorni, aký by si mal byť a na ďalšiu časť aký by si chcel byť. Je len na tebe, aké poradie si zvolíš.“

Otázky k reflektívnemu dialógu sme si vytvorili sami a môžu maž nasledovný charakter:

Ako sa ti to darilo? Bolo to pre teba ťažké či skôr ľahké? Ktorá časť sa ti tvorila najľahšie a ktorá naopak ťažšie? S ktorou časťou si začal ako prvou? Ako si sa pritom cítil? Aké majú vlastnosti jednotlivé autoportréty? Je medzi nimi veľký rozdiel? Čím sú výnimočné jednotlivé autoportréty? Ktorý je pre teba najdôležitejší? Ktorým by si bol najradšej? Chcel by si na nich niečo zmeniť? Ako sa cítiš po kreslení? Je nejaká časť z obrázku, s ktorou si najviac spokojný?

Obr. 11 Artefakt k technike „Autoportrét“

Chlapec navštevuje 2. ročník základnej školy. Žije v neúplnej rodine iba s mamkou. S otcom sa stretáva občas. Po poslednom sťahovaní sa, keď menil zároveň školu a nastúpil do nového kolektívu, sa začali ťažkosti so spolužiakmi (častejšie hádky, konflikty). Zo školy boli avizované ťažkosti so správaním ako nerešpektovanie učiteľky, ťažkosti s pozornosťou, vyrušovanie počas hodiny, odvrávanie. Mamka priznávala, že výchova je nejednotná a nemajú jasne určené pravidlá správania sa. Má pocit, že jej najčastejšou výchovnou metódou je zvýšenie hlasu a krik.

Na stretnutí chlapec pôsobí uvoľnene, je pozitívne naladený. Verbalizuje radosť z toho, že bude kresliť, pretože má veľmi rád túto činnosť. Spolupracuje, je aktívny. V rámci reflektívneho dialógu hovorí, že to bolo pre neho ľahké a cítil sa pritom „super“. Najľahšie sa mu vytváral autoportrét – "aký by som chcel byť" a chcel by byť Ninja, pretože on ovláda všetko, je spravodlivý a má svojich pomocníkov. Autoportét – časť prvá – "aký som" – hovorí, že som dobrý doma a v škole väčšinou zlý. Do druhej časti najprv kreslil, čo rád robí – zmýva (nesprávne pochopil úlohu, potom sa opravil). Dokreslil tam autoportrét – "aký by som mal byť" – chlapec sediaci v lavici – nemal by som byť zlý a nemal by som behať po triede. Chcel by vedieť takto sedieť, lebo by sa všetci k nemu správali lepšie. Po kreslení sa cíti byť trošku vyčerpaný, ale bolo to pre neho „super“. Podľa všetkého si Tomáško dostatočne uvedomuje správanie, ktoré je pre jeho okolie rušivé a chcel by ho zmeniť. Zároveň vyjadruje túžbu byť silným, spravodlivým a mať viac kamarátov „pomocníkov“.

3 PRÍNOS PRE PRAX

Uvedené artetechniky sú len zlomkom širokej ponuky artefiletickej činnosti, ktorú môžu využívať tak ako učitelia, školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia v školách, tak aj poradenskí psychológovia v podmienkach CPPPaP. Z vlastných skúseností vieme zhodnotiť, že prínos artefiletiky v práci psychológa je naozaj veľký. Prostredníctvom výtvarných aktivít a následného vedenia reflektívneho dialógu sme sa často dostali k skrytým témam klientov a odhaleniu ich sebavnímania. Pomohli nám ľahšie nadviazať sociálny kontakt, mnohokrát sa klienti pri týchto aktivitách uvoľnili a odbúrali tak svoje vnútorné napätie. Nájsť môžeme rôznorodé aktivity, ktoré sú zamerané na rozvoj emocionálnej, sociálnej aj tvorivej stránky osobnosti, na rozvoj zručností, ktoré sú nápomocné pri zvládaní záťažových situácií, pri

stimulovaní klímy v triede, pri rozvoji prosociálnych kompetencií, či pri rozvoji osobnostného potenciálu detí a žiakov. V neposlednom rade je prínosom artetechník v práci poradenského psychológa aj orientačná diagnostika a odhaľovanie prvotných signálov rizikovosti v správaní či prežívaní detí a žiakov.

Zoznam literatúry

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Česká republika: Portál.

Homzová, J. (2015). *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. Bratislava, Slovenská republika: Metodicko – pedagogické centrum.

Mešková, J. (2008). *Arteterapie a artefiletika při práci s dětmi s poruchami emocí a chování* (Diplomová práca). Masarykova Univerzita v Brne. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/v2fg9/Diplomova_prace.pdf

Sládková, Z. (2009). *Využití artefiletiky v práci se skupinou* (Bakalárska práca). Karlova Univerzita v Prahe. Dostupné z: https://core.ac.uk/download/pdf/144310813.pdf

Slavík, J., (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* Praha, Česká republika: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Slavík, J., Slavíková, V. & Eliášová S. (2015). *Dívej se, tvor a povídej.* Praha, Česká republika: Portál.

Stiburek, M. (2000). *Arteterapia, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* Praha, Česká republika: Karlova univerzita – Pedagogická fakulta v spolupráci s Českou arteterapeutickou asociáciou.

Kontaktné údaje

Andrea Čemanová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Zuzkin park

Elokované pracovisko Galaktická 11, 040 12, Košice

0911 193 930

cemanova@cpppapke.sk

ROZVÍJAJÚCI PROGRAM „HRDINA VE MNĚ“

A DEVELOPMENT PROGRAM „HERO INSIDE ME“

Diana HÁJKOVÁ

Abstrakt

Základná škola so 600 žiakmi je plná rozmanitosti, príležitostí, inšpirácií, konkurencie i dravosti. V takejto škole nájdeme i deti, o ktorých ani veľmi nevieme, že tam sú. Sú tiché, nesmelé, hanblivé či úzkostné, neveria si, a tak sa uzatvárajú do seba. Niektoré sú nepokojné a neisté. Príspevok ponúka náhľad do skupinovej práce s deťmi 1. stupňa základnej školy s takýmito žiakmi. Skupina "Hrdina ve mně" je zameraná na posilnenie sebaistoty, sebavedomia, odolnosti voči záťaži, vlastných schopností a stratégií zvládať náročné situácie, na emocionálny a sociálny rozvoj. Prináša skúsenosti s rozvíjajúcim programom šitým na mieru pre konkrétne deti s využitím zážitkových sebaskúsenostných aktivít, hier, v ktorých sa deti môžu niečo o sebe dozvedieť či si niečo uvedomiť si (napr. ako sa pri aktivite cítili, čo môžu ovplyvniť a čo nie, ako sa na situácie pozrieť inak), artefiletických techník i príbehov.

Kľúčové slová: skupinová práca, úzkostné deti, emocionálny rozvoj, zážitkové sebaskúsenostné aktivity, artefiletické techniky

Abstract

A primary school with 600 pupils is full of diversity, opportunities, inspiration, competition and ferocity. In such a school we can also find children who we do not even mention they are there. The are quiet, timid, shy or anxious, they are not self-concious and they close in on themselves. Some of them are restless and uncertain. The article offers an insight into group work with such children of the 1st grade of primary school. The group „Hero inside me“ is focused on strengthening of self-concious, stress resistance, own abilities and strategies to cope with difficult situations, emotional and social development. It brings experience with a development program suited to specific children using experiential activities, games in which children can learn something about themselves or realize something (for example how they felt about the activity, what they can control and what is out of control and how to change point of view), art therapy techniques and stories.

Keywords: word; group work, anxious children, emotional development, experiental activities, artephiletic techniques

1 VÝCHODISKÁ PRE REALIZÁCIU PROGRAMU

1.1 Skupinová práca

Príslušnosť k skupine Nakonečný (1999) považuje za životnú nutnosť, pretože sprevádza človeka od narodenia a má pre neho nenahraditeľný význam.

Lovaš (1993) ponúka ucelený pohľad na tému malých sociálnych skupín. Najjasnejšia definícia skupiny pochádza od Shawa, ktorú neskôr doplnili Johnson a Johnson. Ide o klasifikáciu základných spôsobov definovania, ktorá zároveň obsahuje aj hlavné charakteristiky skupiny.

- Percepcia – členovia skupiny vnímajú svoje vzťahy k ostatným a považujú sa za skupinu
- Motivácia – jedinec si vyberá takú skupinu, ktorá bude schopná uspokojiť niektoré z jeho potrieb
- Ciele – skupinu tvoria jednotlivci, ktorí sa snažia o dosahovanie spoločných cieľov (často vyplýva z vnútornej motivácie)
- Organizácia – štrukturované vzťahy – skupina je organizovaný systém, v ktorom sú dôležité sociálne statusy, roly a normy
- Vzájomná závislosť – určitý súbor na sebe závislých ľudí v dôsledku istých situácií a interakcie medzi nimi
- Interakcia – vzájomné pôsobenie na ľudí, ktorí sú v bezprostrednej blízkosti – tvárou v tvár (často považovaná za kľúčovú pre vznik skupiny)
- Vzájomný vplyv – skupina ako určitý počet ľudí, kde každý člen ovplyvňuje každého
- Spoločná činnosť – jedného subjektu (=skupiny), od ktorej sa odvíjajú vzťahy a skupinové fenomény

Je overené, že skupina a skupinová dynamika výrazne ovplyvňuje zmeny postojov a správania svojich členov. Je dôležité, aby bol jasne definovaný a formulovaný cieľ skupiny. Priaznivo pôsobí atmosféra vzájomného oceňovania a emočného prijatia. Ideálna veľkosť skupiny pre tímovú prácu a podporu skupinovej dynamiky je od 4-5 členov po 10-12 ľudí. Veľkú úlohu zohráva pedagóg, ktorý so skupinou pracuje. Mal by vytvoriť prostredie vzájomného zdieľania, kde môže každý vyjadriť i dostať spätnú väzbu a vhodne reagovať na prípadné konflikty (Lisá a kol., 2010).

1.2 Úzkostné deti a emocionálny rozvoj

Vágnerová (2001, podľa Stuchlíková a kol., 2005) popisuje úzkostné deti s ich špecifickými prejavmi. Deti sa cítia v ohrození i v obyčajných situáciách, ktoré bežne ľuďmi nie sú takto vnímané. Ich reakcie bývajú neprimerane intenzívne, oni ich ale považujú za adekvátne. Majú tendenciu predvídať rizikové situácie, ich strach a očakávania ich ľahko ovládajú a brzdia. V škole sa cítia ohrozene, pocity úzkosti ich držia späť pri podávaní výkonov, ktoré napokon nie sú v súlade s ich schopnosťami.

Stuchlíková a kol. (2005) dopĺňa, že k tomu, aby dieťa mohlo lepšie zvládať vlastnú úzkosť a emocionálne sa rozvíjať, potrebuje vzťahy. V nich dieťa získava emočnú odozvu a prijatie, čo buduje jeho hodnotu. V blízkych vzťahoch sa môže napodobňovaním učiť rôznym zvládajúcim stratégiám. Úlohou školy je vytvoriť bezpečné prostredie, v ktorom sa žiaci môžu prejaviť, prijíma ich i s emóciami a pomáha im emocionálne rásť.

Za podstatné časti emocionálnej kompetencie, ktoré by primárne vzdelávanie (základná škola) mala žiakom ponúkať a rozvíjať, považujú Brockert a Brannová (1997) nasledujúce (podľa Stuchlíková a kol. 2005):

- Sebauvedomenie ako chápanie samého seba, svojho prežívania, schopnosť slovne popísať pocity a rozumieť i vyjadrovaniu pocitov druhých ľudí
- Organizácia vlastného života, v ktorom ovláda a spracováva svoje pocity
- Motivovanie seba samého i v situáciách, keď sa mu nedarí a zažíva neúspech
- Empatia v zmysle chápania pocitov druhých ľudí, zažívania ich s nimi
- Angažovanosť v kontakte s druhými ľuďmi a aktívne vytváranie vzťahov

Tieto východiská vytvorili základ pre skupinovú prácu „Hrdina ve mně“, ktorá sa vo veľkej miere zameriavala na emocionálny rozvoj v bezpečnom a prijímajúcom prostredí a tým dopĺňala vzdelávacie ciele základnej školy.

1.3 Zážitkové sebaskúsenostné aktivity

Aktivity používané v skupinovom programe sa opierajú o zážitkovú pedagogiku. Podľa Kapšovej (2008) je podstatou zážitkovej pedagogiky vlastná aktivita, prostredníctvom ktorej účastník získava zážitky. Typickým pre zážitkovú pedagogiku je zapojenie celého človeka - fyzicky, intelektuálne aj emočne vrátane pocitov a zmyslov, jeho predchádzajúcich skúseností aj následné spracovanie zážitku. Takýto spôsob získavania poznatkov je dynamickým, vyžadujúcim si aktívne zapojenie zainteresovaných jednotlivcov. Čím viac vlastnej energie účastník musí vynaložiť, tým je zážitok intenzívnejší, zapamätateľnejší a využiteľnejší pre výučbu. Ak je poznatok sprevádzaný emocionálnym zážitkom, je uloženie tohto poznatku v dlhodobej pamäti podporené práve prežitou emóciou. Vo svojom obsahu využíva prvky, prostriedky a metódy mnohých edukačných a terapeutických prístupov ako: dramatoterapie, arteterapie, muzikoterapie, učenia dobrodružstvom, výchovy hrou, prácou a mnohých ďalších.

Existuje rozdiel medzi rekreačným zážitkom a zážitkom pedagogickým, ktorý spočíva v reflexii. To znamená, že na nadobudnutie poznatku nestačí samotná aktivita, ale rovnako dôležitá je reflexia a následné upevnenie si nadobudnutého poznatku či skúsenosti. Tým sa osobnosť účastníka rozvíja, a to najmä v oblasti socializácie, postojov a sociálnych zručností (Kapšová, 2008).

Deti boli po skončení aktivity alebo hry vedené k pohľadu späť na vlastné prežívanie a k jeho prepojeniu s inými situáciami svojho života.

1.4 Artefiletické techniky

Je dobré sa zorientovať v základných pojmoch – arteterapia a artefiletika. Česká Arteterapeutická asociácia (ČAA) definuje arteterapiu ako „odbor využívajúci výtvarný prejav ako hlavný prostriedok poznávania a ovplyvňovania ľudskej psychiky v smere redukcie psychických či psychosomatických ťažkostí a redukcie konfliktov v medziľudských vzťahoch.“ Stiburek (2000) chápe arteterapiu ako „psychoterapeutickú a psychodiagnostickú disciplínu, využívajúcu k liečebným cieľom formy a prostriedky adekvátne umeleckým formám. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či produkt. Prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí chorého človeka" (s.35).

Artefiletika je „reflektívne, tvorivé a zážitkové ponímanie vzdelávania, ktoré vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov (výtvarných, dramatických, hudobných) a smeruje k poznávaniu a sebapoznávaniu prostredníctvom reflektívneho dialógu o zážitkoch z expresívnej tvorby alebo vnímania umenia“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, s. 15). Vďaka reflektívnemu dialógu, v ktorom si účastníci všímajú rôzne stránky a súvislosti svojej tvorby a zdieľajú ich, sa výtvarná tvorba stáva artefiletickou. Okrem toho obsahuje vzdelávací motív, v ktorom dochádza k poznávaniu seba alebo druhých.

V skupinovom programe „Hrdina ve mně“ boli využívané artefiletické techniky zo zámerom sociálneho a emocionálneho rozvoja.

2 PRIEBEH SKUPINOVÉHO PROGRAMU „HRDINA VE MNĚ“

Prvý impulz k zorganizovaniu skupiny pre nesmelé, neisté a úzkostné deti prišiel v čase, keď som si v roli školskej psychologičky na základnej škole v Českej republike, kde pracujem, hľadala svoje miesto a uplatnenie na veľkej škole. Hľadala som niečo, čo nebude aktívnych učiteľov ohrozovať, niečo, čo v aktivitách pre žiakov chýba a kde by som sa cítila naplnená. Prišlo mi to zmysluplné a stále to tak cítim. Zapáčil sa mi motív hrdinu, ktorého hrdinstvo nespočíva v tom, že zachraňuje nevinných, ale v tom, že sa púšťa do boja a rizika a nenechá sa pohltiť strachom a neistotou, ktorú určite niekedy prežíva. Odtiaľ prišiel názov „Hrdina ve mně“. Skupinový program, ktorý som vytvorila, má za sebou dva ročníky. Vzhľadom k tomu, že ročník 2019/2020 bol zaťažený pandémiou koronavíru a uzavretím škôl, tento príspevok sa venuje prvému ročníku v školskom roku 2018/2019. Z dôvodu veľkého záujmu bol realizovaný vo dvoch skupinách – v stredu a vo štvrtok poobede. Samotná realizácia na veľkej škole, ako je tá naša, má svoje úskalia. Preto skôr, ako mohla byť skupinová práca zahájená, potrebovala som zohľadniť niekoľko faktorov – kombinovanie detí z rôznych ročníkov si vyžadovalo naplánovanie v čase, kedy sú všetky deti po vyučovaní a po obede. Deti, ktoré navštevujú školskú družinu, chodievajú v čase medzi 13:30-15:00 na vychádzku a sú mimo priestorov školy. Deti, ktoré do školskej družiny nechodia, môžu prichádzať i odchádzať po skončení sami so súhlasom rodiča. Skupina prebiehala v čase vychádzky školskej družiny v rozsahu 60 minút. Mnoho detí i rodičov našu skupinu považovalo za záujmový krúžok (pomáhalo im to zorientovať sa v ponuke programu tým, že si ju prepojili s niečím, čo poznajú).

Skupinová práca prebiehala na troch úrovniach – práca s rodičmi, práca so žiakmi a spoločná práca rodič - dieťa.

2.1 Práca s rodičmi

Prvý kontakt s rodičmi začal pri distribúcii ponuky skupinového programu prostredníctvom komunikačnej siete. Postupne sa rodičia začali hlásiť a prejavovať záujem o termín, ktorý im vyhovoval. Komunikovali sme elektronicky, niekedy telefonicky, niektorí rodičia si žiadali spresnenie zamerania programu, plánovaných aktivít alebo formy práce. Rodičia obdržali podrobné informácie, podpísali prihlášku s podmienkami účasti a vyplnili dotazník o dieťati.

Pred zahájením práce so žiakmi boli rodičia pozvaní na spoločné rodičovské stretnutie, kde bude program viac predstavený a po ktorom si individuálne s rodičom prejdeme vyplnený dotazník. Pre niektorých rodičov to bolo ďalšia triedna schôdzka, účasť ale bola stopercentná. Prihlásených bolo dohromady 14 detí a na stretnutie prišli v pár prípadoch obaja rodičia. Rodičia si vypočuli ciele programu, spôsob mojej práce, čo môžu očakávať a čo naopak program nenaplní. Boli im predstavené i nástroje, ktoré plánujem používať (terapeutické

karty, arteterapeutické techniky). Individuálne konzultácie obsahovali prejdenie si dotazníka o dieťati (otázky Čo vás viedlo k prihláseniu vášho dieťaťa do skupinového programu?, Ako vaše dieťa reaguje na záťažové/konfliktné situácie?, Ako vy, ako rodič, reagujete na vaše dieťa v konfliktných situáciách?, V čom vidíte príčinu ťažkostí vášho dieťaťa?...). Stanovili sme si, na čo sa pri práci s dieťaťom zamerať, ako môžu rodičia k tomu prispieť v domácom prostredí a čo prípadne majú u seba vyladiť.

Po skončení všetkých skupinových stretnutí so žiakmi boli rodičia pozvaní na konzultáciu priebehu a zdieľanie postrehov z práce s ich dieťaťom. Záujem bol veľký, konzultácie prebehli s rodičmi takmer všetkých zapojených detí. Dozvedeli sa, ako ich dieťa reagovalo na iné deti, ako vstupovalo do kontaktu v jednotlivých aktivitách, ako zdieľalo svoje pocity, ako sa prejavovalo. Mohli sa pozrieť na obrázky a iné materiály, ktoré sme v priebehu stretávania vytvorili. Boli požiadaní o poskytnutie spätnej väzby formou dotazníka. Vrátilo sa desať dotazníkov spätnej väzby (zo 14).

2.2 Práca so žiakmi

Hlavnou časťou programu „Hrdina ve mně“ boli stretnutia so zapojenými žiakmi. Hoci bol program podobný v oboch prebiehajúcich skupinách, priebeh i dynamika bola rôzna. Jedna skupina bola pokojná, tichšia, niekedy až poslušná, druhá bola dynamická, akčná, hlučná. Každú skupinu tvorilo 7 detí 2.-4. ročníka. Skupina prebiehala od januára do mája a uskutočnilo sa celkom 13 stretnutí. Hoci bol koncept programu vytvorený vopred, konkrétne aktivity a priebeh som upravovala podľa zamerania rozvojových oblastí detí a ich reakcií na program.

Cieľom programu bolo posilnenie sebaistoty a sebavedomia, budovanie vlastných schopností zvládať rôzne náročné situácie, práca so stresom a rozvoj sociálnych zručností s cieľom znížiť sociálny stres. Skupina prebiehala formou zážitkových sebaskúsenostných aktivít, hier a tvorivých činností, v ktorých sa deti mohli o sebe niečo dozvedieť a uvedomiť si, ako sa v priebehu cítili. Tým, že to prebiehalo v malých skupinách, k tréningu komunikácie, spolupráce a zdieľania dochádzalo prirodzene počas jednotlivých aktivít a každý mal dostatok priestoru pre seba. Po každej väčšej aktivite prebehla reflexia pocitov i hlavných myšlienok hry. Doplňujúcim cieľom bolo, aby deti mali možnosť zažiť seba v situáciách inak, ako to zažívajú bežne, pretože tu nastával priestor pre reflexiu svojho prežívania a správania. Vďaka nej sa na prežitú situáciu mohli pozrieť z nadhľadu a i z diskomfortu získať prínos pre seba.

Každé stretnutie bolo zahájené zdieľaním toho, kto sa ako má. Robili sme to formou pripevnenia vlastného štipca na „mriežku pocitov“ (Obrázok 1). Každý mal svoj označený štipec, ktorý pripol na mriežku zo špagátu k obrázku „smajlíka“, ktorý vyjadroval jeho aktuálne rozpoloženie. Potom ten, kto chcel, povedal, prečo vybral práve tento pocit. Často sme pri zdieľaní pocitov strávili veľa času. Jadrom stretnutia bola hlavná aktivita, technika alebo téma. Vždy som mala v úmysle stretnutie ukončiť krátkym zhodnotením, aké to pre koho bolo či vyjadrením hlavného odkazu pre seba. Nedarilo sa mi to dodržať, pretože niektoré fázy sa predlžovali a nestihli sme aktivitu dokončiť a teda ju ani zreflektovať.

Prvé tri stretnutia sa niesli v duchu uvítania, zoznámenia sa (medzi sebou i s priebehom a prostredím), vytvorenia názvu i pravidiel skupiny (Obrázok 2). Väčšou aktivitou bolo vyjadrenie očakávaní detí formou kresby toho, čo by si pre seba priali, čo by chceli vedieť lepšie, prežívať pohodovejšie, v ktorej oblasti svojho života by chceli byť hrdinskí. Objavilo sa prianie vedieť skákať na koni cez prekážky, nebáť sa tmy, výšok alebo pavúkov, byť ako Úžasňák i lepšie sa učiť. Pomohlo mi to nahliadnuť k tomu, čo vo svojom

živote vnímajú deti ako podstatné a ako sa to líši od vnímania rodičov. Získala som aktuálnu predstavu ich ideálneho ja (Obrázok 3).

Štvrté a piate stretnutie bolo zamerané na uvoľnenie limitov v myslení a predstavách, na rozšírenie možností fantázie a tvorivosti. Zážitok odpútania sa od vlastných hraníc v každom môže prebudiť túžbu zbaviť sa obáv a neistoty. Bola k tomu použitá artefiletická technika „Fantazijné zviera“, ktorej zadaním bolo nakresliť vymyslené zviera, ktoré by mohlo žiť v predstavách ako nový druh. Pre pár detí bolo náročné pustiť sa do kresby, ktorá nemala presné vymedzenie, kde si hranice určoval každý sám a tým pádom nebolo jasné, aké je správne riešenie. Hoci do kresby týchto detí vstupovala veľká sebakontrola a neistota, napriek tomu bola ich tvorba plná hravosti, farieb a pestrosti. Deti postupne predstavovali svoje zviera pomocou otázok (Ako sa volá? S kým žije? Čím sa živí? Čo je jeho prednosťou? Čo nedokáže? Čo potrebuje? O čom by si sa s ním rozprával?...).

Témou **šiesteho a siedmeho stretnutia** bol vlastný prístup k druhému človeku. Využila som k tomu artefiletickú techniku „Spoločné kreslenie“, v ktorej si deti zažili úroveň naladenia sa na druhého, vysporiadanie sa s tým, že nemajú všetko pod kontrolou, spôsob a mieru toho, ako sa presadzujú a reagujú na niekoho iného. Technika spočívala v tom, že dve deti maľovali temperovými farbami ľubovoľný obrázok, každé maľovalo vlastný. Počas toho sa spolu nerozprávali, komunikovať mohli neverbálne prostredníctvom štetca a kresby. Každý účastník začal maľovať zo svojej strany papiera a v priebehu procesu sa niekde na papieri stretli. Výsledkom malo byť jedno dielo, hoci spočiatku zložené z dvoch samostatných obrázkov. Spoločná práca bola zakončená vymyslením názvu pre ich obrázok (Obrázok 4, 5, 6). Aktivita deťom priniesla rozmanité pocity – radosť, spokojnosť, neistotu, nejasnosť, hnev i ľútosť. Maľovanie ľubovoľného obrázku zostávalo pre niektoré deti naďalej náročné a hľadali istotu v podrobnejších inštrukciách či potvrdením ich voľby. V reflexii deti dokázali sformulovať, aké to pre ne bolo i s pomocou vyjadriť spätnú väzbu svojmu spoločníkovi. Pozoruhodné bolo, že mnoho dvojíc sa v priebehu kresby na seba naladili spôsobom, že obrázok bol harmonický a pôsobil tak, akoby ho kreslil jeden človek.

Artefiletické techniky „Fantazijné zviera“ a „Spoločné kreslenie“ boli inšpirované technikami osvojenými na kurze "Artefiletika ako preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole" organizované OZ Nervuška–ARTE v Bratislave.

Na **deviatom stretnutí** sme sa venovali pocitom radosť a strach. Najprv sme si vysvetlili obe pocity, čo s človekom robia, kedy sa objavujú a ako okolie zistí, že cítia práve túto emóciu. Potom v skupinke 3-4 detí podľa vlastného výberu vytvárali plagát, na ktorý spisovali dôvody, pre ktoré je niekto radostný a z čoho majú ľudia strach (Obrázok 7). Vznikla dievčenská a chlapčenská skupina. Každý žiak k tomu pristúpil po svojom a v skupinovej práci sa odrazili potreby zábavy a uvoľnenia, systému a poriadku, vlastnej angažovanosti, kontroly i dominancie. To so sebou prinieslo i napätie a konflikt. Po skončení sme sa k procesu vrátili a spoločne sformulovali, čo môže každý za seba urobiť nabudúce inak. Takého momenty sebareflexie vnímam ako veľmi dôležité a prínosné, pretože v každodenných situáciách konkrétnu spätnú väzbu počujú deti obmedzene a čas na jej spracovanie býva značne limitovaný.

Programová a myšlienkový linka skupiny mala vyvrcholenie na **desiatom až dvanástom stretnutí**. Oživili sme motív hrdinu v každom dieťati. Byť hrdinom si ale vyžaduje preukázať svoje schopnosti, nie je to zadarmo. Preto i deti sa za svoje hrdinstvo museli postaviť. Prebiehalo to v niekoľkých fázach. Ako prvé každý vymyslel jednu vlastnosť alebo schopnosť, akú by hrdina mal mať. Pár deti potrebovalo trochu nasmerovať a podporiť. Potom to, čo navrhli, mali stvárniť (napísať a nakresliť) na jeden dielik puzzle skladačky. Keď sa všetky diely spojili, vytvorili celok – repertoár vlastností hrdinu (Obrázok 8).

V treťom kroku dostali deti do dvojice určitý obnos hrových bankoviek, ktoré využijú v dražbe. Nasledovala dražba hrdinských vlastností. V nej si mohli podľa svojho výberu vydražiť tú vlastnosť, ktorú chceli v sebe posilniť alebo získať. Sami si určili, kedy a ako peniaze použijú. Postupne prihadzovali sumy a počítali svoje peniaze, či môžu pokračovať ďalej. Zvažovali, do čoho investovať a kde sa radšej stiahnuť. Prvok matematiky ocenili tí, ktorí sa v kreslení a rozprávaní veľmi nevyžívajú, boli nápomocní tým, ktorí potrebovali usmerniť. Dražba bola v niektorých momentoch dramatická, keď to vyzeralo, že niekto odíde s tromi kartičkami a iný so žiadnou. Ukázala sa chuť dopriať radosť i ostatným a ochota pomôcť požičaním zvyšných peňazí. Stalo sa i to, že jeden chlapec venoval kartičku druhému, ktorý po nej veľmi túžil. Aktivita „dražba hrdinských vlastností" bola zakončená myšlienkou, že teraz už každý má tú vlastnosť, ktorá mu doteraz chýbala. Preto sa žiadny z „hrdinov" nemusí obávať, že by niečo nedokázal – neistotu a strach môžu zahodiť a miesto toho sa púšťať do akcie s chuťou.

Posledné **trináste stretnutie** bolo vyhradené na zrekapitulovanie priebehu a práce a zhodnotenie prínosu pre každého člena. Okrem slovného sformulovania toho, aké to pre ne bolo mali deti možnosť vyjadriť sa i abstraktne. Postupne som menovala aktivity, ktoré sme počas skupinovej práce realizovali a deti vyberali farebné lístky podľa toho, ako ich vnímali. Výber farby nebol nijako viac definovaný, preto si každý žiak zvolil farbu, ktorú v tej chvíli chcel (možno i podľa obľúbenosti farieb). Všetky farebné lístky potom celá skupina použila na vytvorenie spoločného plagátu. Bol to ich finálny výstup a zrkadlil skupinovú dynamiku. Jedna skupina mala lístky usporiadané v radoch – tá bola počas celého priebehu pokojná, systematická a tichšia. Druhá skupina mala lístky náhodne polepené a v priebehu dohadovania to niekoľkokrát zmenila. Táto skupina bola dynamická, niekedy nevyspytateľná, hlučná a tvorivá. Poslednou bodkou tohto stretnutia bolo odovzdanie diplomov pre hrdinov s vyzdvihnutím toho, v čom každé dieťa môže objaviť svoju silnú stránku a byť na ňu hrdý, prípadne zdôraznením snahy na ceste k ideálu (napríklad „za odvahu byť sama sebou", „za snahu priblížiť sa druhým", „za prekonanie hanblivosti", „za aktívnosť a priateľstvo").

2.3 Spoločná práca rodič – dieťa

Zrealizovať spoločné rodičovsko-detské stretnutie bolo výzvou z niekoľkých dôvodov – mať toľko rodičov „v presile", vystaviť ich prípadnej nekomfortnej situácii, kde budú podnietení k zdieľaniu, nechať ich vyskúšať si na sebe podobnú aktivitu, akú zažili ich deti. Zároveň som to považovala za veľmi prínosné a podnetné pre deti i rodičov. Na takomto stretnutí mohli rodičia vidieť svojho syna alebo dcéru v kontakte s inými žiakmi a deti sa pred svojimi rodičmi mohli ukázať. Spoločnou aktivitou mali príležitosť podporiť vzájomný vzťah. Toto stretnutie bolo zakončením práce s deťmi. Na začiatku sediac v kruhu postupne každé dieťa povedalo, aké pre neho bolo byť súčasťou skupiny, rodič reflektoval skupinu skrz to, ako vníma svoje dieťa. Následne im bol ponúknutý priestor k vyzdvihnutiu, v čom sa ich dieťa posunulo, ukotvilo, aké schopnosti si prehĺbilo. Žiaci so záujmom a hrdosťou počúvali. Hlavnou aktivitou bolo spoločné kreslenie obrázku rodiča so svojím dieťaťom jednou ceruzkou bez slov. Zreflektovali, ako sa im spolu kreslilo, kto preberal vedenie i ako sú s obrázkom spokojní. Na záver sme sa rozlúčili a poďakovali za spoluprácu. Bolo vidieť, že po toľkých stretnutiach sa deti cítili ako „ryba vo vode" – poznali mňa a typy aktivít, aké používam, vyjadrovanie pocitov ich neprekvapovalo. Naopak, niektorí rodičia vstupovali do aktivity opatrne a chvíľami to pôsobilo, že si vymenili role s deťmi a oni potrebujú v sebe nájsť istotu.

3 REFLEXIA SKUPINOVEJ PRÁCE A NÁVRHY NA ZLEPŠENIE

Z výsledkov dotazníkov spätnej väzby je vidieť, že rodičia pozorujú u svojho dieťaťa väčšiu istotu v komunikácii s druhými ľuďmi, väčšiu otvorenosť hovoriť o svojich pocitoch, väčšiu sebakontrolu negatívnych prejavov, zlepšenie vzťahov s deťmi v triede. Medzi návrhmi k zmene sa objavilo zaradenie pohybových aktivít v exteriéri školskej záhrady, zvýšenie informovanosti o priebehu skupiny rodičom a zaradenie viacerých spoločných stretnutí rodiča a dieťaťa.

Do nasledujúceho ročníka, ktorý bol predčasne ukončený, bolo prihlásených šesť detí z prvého ročníka. Je to pre mňa dôkaz, že rodičom skupinová práca dávala zmysel. Tento ročník bol obohatený o nové arteterapeutické techniky, ktoré uvoľňovali tvorivosť, podporovali komunikáciu a spoluprácu. Zaradená bola i práca s negatívnymi myšlienkami a ich premena na otvorené rozvíjajúce myšlienky. Využité boli i príbehy o Ferdovi (Ferda a jeho mouchy) a ich dramatizácia. Nepodarilo sa mi zahrnúť viac vonkajších aktivít a realizácia spoločného stretnutia v priebehu skupinovej práce bola znemožnená uzavretím škôl. Verím, že v ďalšom ročníku, ktorý plánujem, bude priestor i na tieto zlepšenia.

Úskalím psychologickej práce na základnej škole je ťažko viditeľný výsledok, ktorý si rodičia prajú. Z výučby predmetov sú nastavení na hodnotenie a viac-menej jasné výsledky, ktoré je možné podľa kritérií prispôsobovať a zlepšovať. Prínos rozvíjajúcej skupiny v školskom prostredí zostáva málo viditeľný. Preto je prirodzené sa na ňu pozerať ako na záujmový krúžok. Je to spôsob, ako neočakávať hmatateľné výsledky a mať z účasti radosť. Nevýhodou je, že práca, ktorú realizácia skupiny obnáša, potom zostáva skrytá.

Pri rekapitulácii cieľov, priebehu i záverov zo skupiny „Hrdina ve mně“ sa dostávam ku skúsenostiam, ktoré mi táto práca umožnila, a postrehom, ktoré mi prídu hodnotné:

- Keď má rodič príležitosť podeliť sa v individuálnom kontakte o skúsenosti, zážitky i pocity vo vzťahu k vlastnému dieťaťu, so záujmom ju víta a je otvorený návrhom, ktoré by mohli prispieť k zmene.
- Rodičia vítajú vlastné zapojenie do rozvoja svojho dieťaťa i prostredníctvom spoločnej aktivity.
- Pre niektorých rodičov je náročné rozprávať o sebe alebo o svojom dieťati v skupine ďalších ľudí, nesmelosť detí sa zrkadlí v nesmelosti rodičov.
- Na individuálne konzultácie s rodičmi je potrebné vyhradiť viac času, než by som odhadovala.
- Nemusí sa stihnúť to, čo je naplánované. Keď sa všetko nestihne, neznamená to, že stretnutie nenaplnilo cieľ. Prinieslo účastníkom to, čo v danej chvíli potrebovali (i byť spolu a zdieľať svoje zážitky môže byť dostatočným cieľom).
- To, čo deti sami vytvoria (vymyslia, nakreslia), má pre ne väčší význam ako to, na čom sa nepodieľajú. Vkladajú do neho časť zo seba. Sú ochotní zdolávať prekážky, aby svoj výtvor zachovali.
- Dve súbežne prebiehajúce skupiny vyžadujú sústredenosť, energiu a prelaďovanie sa z jednej na druhú. Prinášajú ale dvojnásobok skúseností a náhľad na to, ako rôzne môže jeden program prebiehať v dvoch skupinách.

Vďaka tejto práce som nahliadla do osobnosti detí, o ktorým sa v škole veľa nevie, pretože ich hlas nie je taký silný ako hlas ostatných detí. Bolo fascinujúce zažívať, ako sa

postupne otvárajú a niekedy až „rozkvitajú“. V mnohom môžu byť inšpiratívne i pre dospelých.

Zoznam použitej literatúry

Česká arteterapeutická asociace. [ČAA]. (2020, október). *Co je arteterapie?* [vid. 2020-10-18]. Praha, Česko: Česká arteterapeutická asociace. Dostupné z: http://www.arteterapie.cz/arteterapie

Kapšová, J. (2008). *Zážitková pedagogika*. In: ZOOM-m, zaostrené na mladých *2008* (3), 4-6. Bratislava, Slovensko: Rada mládeže Slovensko. *2008* (3)

Lisá E. a kol. (2010). Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ. Praha, Česká republika: Portál.

Lovaš, L. (1993). *Malé sociálne skupiny.* In: *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II. Sociálna psychológia osobnosti, teória osobnej a sociálnej identity, sociálna psychológia malých skupín* (s. 130-209). Bratislava, Slovensko: VEDA.

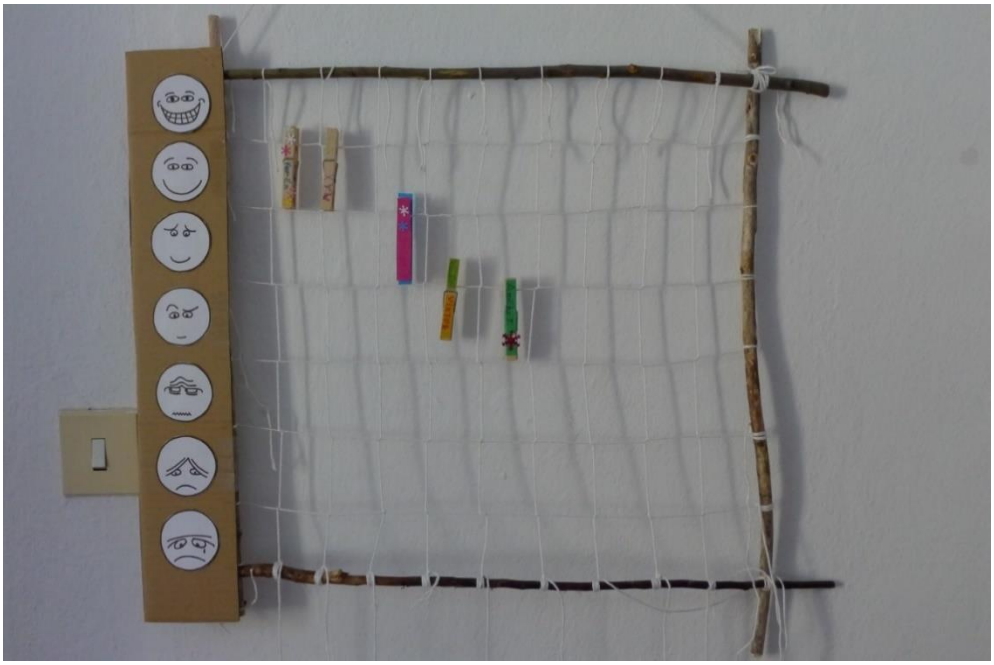
Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha, Česká republika: Academia.

Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej.* Praha, Česká republika: Portál.

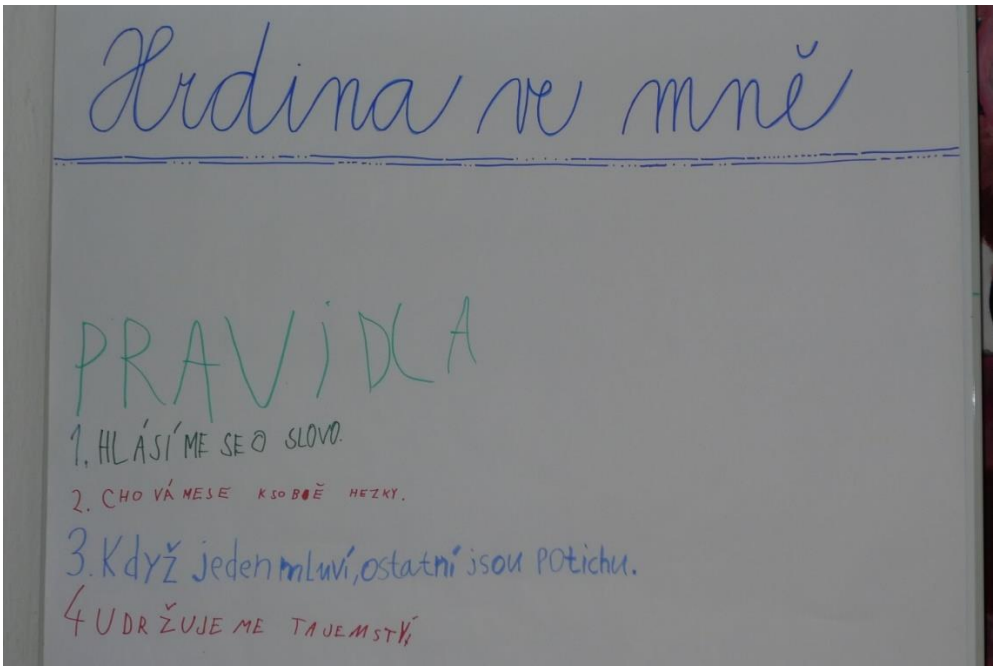
Stiburek, M. (2000). *Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle.* In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* (s. 33-47). Praha, Česká republika: Univerzita Karlova v Praze.

Stuchlíková, I. (ed.), Prokešová, L., Krejčí, M., Mazehóová, Y., Kouřilová, J. (2005). *Zvládání emočních problémů žáků.* Praha, Česká republika: Portál.

Príloha:



Obrázok 1: Mriežka pocitov



Obrázok 2: Pravidlá skupiny „Hrdina ve mně“

Obrázok 3: Kresba očakávania - priania pre seba

Obrázok 4: Spoločné kreslenie 1

Obrázok 5: Spoločné kreslenie 2

Obrázok 6: Spoločné kreslenie 3

Obrázok 7: Plagát – dôvody pre radosť a dôvody pre strach

Obrázok 8: Hrdinské vlastnosti

Kontaktné údaje

PhDr: Diana Hájková

Základní škola Tišnov, Smíškova, příspěvková organizace

Smíškova 840, 666 01 Tišnov, Česká republika

+420 725 341 619

hajkova.diana@zssmiskova.eu

VPLYV TECHNOLÓGIÍ NA VÝVIN DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

THE EFFECT OF TECHNOLOGIES ON PRESCHOOL CHILDREN DEVELOPMENT

Martina TREBUŇÁKOVÁ, Veronika BORGOŇOVÁ

Abstrakt: Dostupnosť nových technológií ako smartfóny a tablety vedie k tomu, že narastá čas, ktorý deti priemerne trávia s očami upretými na obrazovku. Existuje množstvo výskumov a odporúčaní v súvislosti s tým, aké dlhodobé vplyvy môžu mať všadeprítomné obrazovky na vývin dieťaťa. V predkladanom príspevku sa venujeme najmä vekovej skupine predškolského veku, pretože máme za to, že už aj táto skupina detí je ohrozená negatívnymi efektmi technológií. Poukazujeme na dopady na psychický vývin, agresivitu a v neposlednom rade fyzické zdravie detí. Taktiež chceme čitateľovi priblížiť tie aspekty technológii, ktoré môžu byť naopak pre dieťa prospešné. V závere príspevku formulujeme odporúčania pre rodičov i pedagógov, a to akým spôsobom možno technológie využívať, aby mali pozitívny efekt na psychický vývin dieťaťa.

Kľúčové slová: smartfón, tablet, technológie, psychický vývin, predškolský vek

Abstract: The availability of new technologies such as smartphones and tablets is leading to an increase in the average time children spend with their eyes fixed on the screen. There are plenty of studies and recommendations in this regard, what long-term effects may ubiquitous screens cause on child development. In the present paper, we focus mainly on the preschool age group, because we believe that this group of children is already endangered by the negative effects of technology. We point out the effects on mental development, aggression and, last but not least, the physical health of children. We also want to introduce the reader to those aspects of technology that can be beneficial for the child. At the end of the article, we formulate recommendations for parents and teachers on how technologies can be used to have a positive effect on the mental development of the child.

Key words: smartphone, tablet, technology, mental development, preschool age

1 ÚVOD

Dnes je pre malé deti prirodzenou činnosťou hra na tablete alebo mobile. Narodili sa do doby s mnohými technickými vymoženosťami. No napriek tomu majú stále aj rovnaké potreby, ktoré sú prirodzené v danom vývinovom období. Napomáhajú moderné technológie vývinu detí alebo ho naopak brzdia? Odpovede na tieto otázky sa stali predmetom sledovania a výskumov mnohých detských odborníkov – pediatrov, neurológov, pedopsychiatrov či

psychológov. Okrem overovania vplyvu modernej technológie na psychiku a komunikáciu jedinca sa spomínaní odborníci špecificky zameriavajú na overovanie vplyvu na detský vývin. Hľadajú sa odpovede na otázku, akú úlohu by mali hrať moderné technológie v životoch detí.

Pri uprednostňovaní modernej technológie a elektronických hračiek totiž dochádza ku chýbajúcej podpore rozvoja reči pri dialógu s dospelými. Pasívne prijímanie hlasov z obrazovky obmedzuje nielen vyjadrovacie schopností detí a môže podmieňovať terén pre rozvoj rečových ťažkostí. Následne môže dochádzať ku ťažšiemu nadväzovaniu reálnych kontaktov a obmedzenému rozvoju socializačných schopností detí až k nerozvinutiu flexibilnej a sociálne adjustovanej osobnosti. Niektorí odborníci uvedené nazývajú pojmom „*kolektívny autizmus*" (Prekopová, 2009, Čerešník, 2017).

2 HRA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Rozdielny vplyv sveta technológie a interaktívnych elektronických hračiek oproti klasickým hračkám na psychický vývin detí je možné badať vo viacerých oblastiach. Nové technológie vytláčajú zo života najmenších klasické hračky. Technológie a elektronické hračky, akými sú prístroje s obrazovkou – chytré mobily, tablety, rozprávajúce bábiky či psíky všeobecne znižujú rozsah zorného poľa dieťaťa, oslabujú priestorové vnímanie a zhoršujú zrakovú pamäť. Keď dieťa pohybuje prstom po displeji alebo dotykovej obrazovke a vyvoláva tým rôzne obrázky, uvedomí si väzbu typu akcia-reakcia, čo v ňom prebúdza poznávacie schopnosti. Avšak pohybom ukazováka spoznáva len jeden rovnaký hladký povrch. Odborníci argumentujú tým, že interaktívne hračky sú aj drevené a pre rozvoj kreativity a detské poznávanie sveta platí „čím jednoduchšie hračky, tým lepšie" (Tomková, 2020).

Klasickú hračku môže dieťa ohmatať, presvedčiť sa o jej veľkosti, hmotnosti a konzistencii. Klasické hračky kladú odpor a tým podporujú senzomotorický vývin - jemnú motoriku ruky (nielen ukazováka) či senzomotorickú koordináciu.

2.1 Deti predškolského veku a význam hry

Predtým než sa budeme bližšie zaoberať počítačovými hrami, považujeme za dôležité definovať pojem hra a zdôvodniť jej dôležitosť pre malé deti. Sobotková (2006) uvádza výstižnú definíciu, kde píše o hre ako o činnosti, ktorá je motivovaná vnútornými potrebami dieťaťa, a ktorá vzniká bez účelu daného zvonka. Prináša dieťaťu radosť a uspokojenie, zároveň však má priaznivé vývinové účinky na celý život dieťaťa. Dôležitosť hry pre malé deti spočíva v tom, že rozvíja motoriku a duševný vývin. Keď sa dieťa už od raného veku vhodne hrá, dochádza k priaznivým zmenám v jeho vývine.

Otázkou je, či je hranie počítačových hier vhodným vyplnením voľného času dieťaťa, či dochádza k správnemu vývinu a aké pozitíva alebo naopak riziká môžu pre dieťa predstavovať. Počítačovú hru definuje Dostál (2009, s.24) ako „*softvér, ktorý nie je primárne určený na dosahovanie vonkajších cieľov a podľa svojho zamerania používateľovi poskytuje zábavu, odreagovanie, relaxáciu či rozvoj osobnosti*." V súčasnosti existuje mnoho zariadení, na ktorých môžu deti hrať počítačové hry. Nemusí sa vždy jednať len o počítač. Naopak vnímame okolo seba stále viac detí, ktoré sa neustále hrajú s telefónmi a tabletmi, ktoré dobre nahrádzajú počítač a môžu si ich vziať takmer kamkoľvek.

3 NEGATÍVNE EFEKTY TECHNOLÓGIÍ

Často sa stretávame s rodičmi predškolákov, ktorí oceňujú možnosť rozptýlenia pri upokojení dieťaťa v hneve. Dnes majú vždy k dispozícii lákavé rozptýlenie: technológie. A aj keď okamžité odovzdanie mobilného telefónu alebo tabletu môže upokojiť zúriaceho predškoláka, Americká pediatrická akadémia uvádza, že rozptýlenie mobilnými zariadeniami môže negatívne ovplyvniť príležitosť detí naučiť sa v týchto chvíľach upokojovať a regulovať (Radesky, Schumacher, Zuckerman, 2015).

3.1 Vplyv technológií na raný vývin

Prekopová (2009) píše o kolektívnom autizme ako o dôsledku skorých skúseností. Jednou z prvých je fixovanie svetelných zdrojov ako jediných stabilných bodov vo fáze, kedy by sa dieťa malo pripútavať k svojej matke. Novorodenec hľadajúci jediný stabilný bod nachádza svetlo nad hlavou (nad postieľkou) vo forme rodičov, ktorí namiesto reálneho dialógu pozerajú do mobilných telefónov.

Ďalšou oblasťou vplyvu modernej technológie a elektronických hračiek na psychický vývin detí je pozornosť a spánok. Hluk ruší detí pri hre a rozvoji sústredenej pozornosti. Maximálna sústredenosť, pasívne sedenie a súčasne plne aktívny kardiovaskulárny systém môže podnecovať stavy úzkosti a stresu. Pediatri varujú pred tzv. „televíznym stresom“ (Wood, Shonkoff, Garner, 2012).

V útlom veku detí je obmedzená kapacita spracovania intenzívnych zážitkov a tak namiesto upokojenia môže skôr rozrušiť. Vplyv moderných technológií a elektronických hračiek môžeme badať aj na rozvíjajúcich sa problémoch s odpočinkom alebo spánkom detí. Niektorí detskí psychiatri idú až tak ďaleko, že čas strávený s modernými spoločníkmi detí považujú za ukradnutý čas. Deti sú okradnuté o spánok, pohybové aktivity, priestorové vnímanie, o podnety prichádzajúce z prirodzeného prostredia (Gottschalk, 2019).

Deti sú šikovnými multitaskermi v narábaní s technológiami, často využívajú multisenzorické nástroje ako sú počítačové hry, pri ktorých napr. četujú, rozprávajú a ešte aj ovládajú postavičky a to všetko sa deje rýchle. Keď deti multitaskujú, robia viacero vecí naraz a prebiehajúcim aktivitám venujú menej plnej pozornosti. Môže dochádzať k zahltenosti, pri ktorej sú využívané len koordinačné centrá v mozgu a nejde sa do hĺbky. Tento spôsob reagovania a menšia bdelosť vplývajú na procesy učenia a zapamätávania - mení sa spôsob učenia a deti si menej zapamätávajú, osvojujú si zrýchlený a nie dôsledný štýl učenia (Taylor, 2012).

Deti zbožňujú reklamy, ale tie im ponúkajú skreslené vnímanie reality a okolitého sveta. Dospelí sú v nich často zosmiešňovaní, nemajú rešpekt a autoritu. Podobne situácie z kreslených filmov môžu navodiť falošné zdanie reality a dieťa podľa tohto vzoru potom reaguje aj v reálnych situáciách (Bartholow, Sestir, 2010).

Pred sledovaním rozprávok je potrebné premýšľať nad realistickosťou obrazu, prvkami agresie ako aj nad rýchlosťou podnetov. Vhodné sú rozprávky s povahou podnetov čo najbližších reálnemu svetu detí. Všeobecne televíziu zapíname v domácnostiach často bezdôvodne a nechávame ju pustenú ako kulisu. Ak je s nami v miestnosti dieťa, tak ho hluk ruší pri hre a vytrháva zo sústredenia. Odborníci tým spochybňujú funkčný vzor rodičov v tom, ako správne využívať televíziu. Vhodnejším je vzor striedmejšieho a bdelého životného štýlu rodiny a nastavenie pravidiel, kedy sa sleduje kvalitný obsah v televízii (Dill, Dill, 1998).

Pre komplexný pohľad na uvedenú problematiku odborníci zdôrazňujú, že nejde iba o to, či technológie škodia deťom ako skôr o to, že deti majú lepšie alternatívy na svoj rozvoj, a tie sú mimo displeja a negatívneho dopadu na mozog. Senzorické podnety vo väčšom množstve v ranom vývine spôsobujú veľkú záťaž na nervový systém dieťaťa. Môže to zvýšiť riziko rozvinutia neurologicky podložených ťažkosti ako sú hyperaktivita, nepozornosť či impulzivita (Gottschalk, 2019).

3.2 Vplyv technológií na fyzické zdravie detí

Neustály nárast používania digitálnych technológií doma a v školskom prostredí spôsobuje nárast muskuloskeletálnych problémov. Okrem psychických faktorov, ako je zvyšovanie úzkosti, a s tým spojené somatické ťažkostí (bolesti hlavy a bolesti brucha), sú to poruchy pohybového aparátu spôsobené v dôsledku vystavenia sa sedavým činnostiam. Z tohto dôvodu by sa mala namiesto pozerania na obrazovky podporovať hra s hračkami, aby sa minimalizovalo riziko potenciálnych porúch pohybového aparátu a sedavého životného štýlu, a rodičom a opatrovateľom by sa mali poskytovať návody na obsluhu tabletov a iných technologických zariadení (Howie, Coenen , Campbell, Ranelli a Straker, 2017).

Pre zdravý vývoj detí sú potrebné 3 - 4 hodiny dennej fyzickej aktivity a sociálnej interakcie (Hancox, Poulton, 2006). Nadmerné používanie technológií súvisí s celoživotnou obezitou a kardiovaskulárnymi rizikami, čo je možné sledovať už od raného detstva. Okrem iného ukrátenie pohybových aktivít a iných reálnych zmysluplných aktivít negatívne ovplyvňuje aj rozvoj myslenia u detí.

Príliš veľa času v interiéri môže viesť k krátkozrakosti, únave očí, k suchým a podráždeným očiam a k strate pružnosti zamerania pohľadu. Prvým problémom je, že čas strávený pred obrazovkou udržuje deti v interiéroch. Vystavenie prirodzenému dennému svetlu je pre vývoj očí kritické. Štúdie zistili, že u detí, ktoré trávia viac času v interiéroch, je väčšia pravdepodobnosť vzniku krátkozrakosti (myopie). Druhý problém pochádza z intenzity, s akou sa deti zameriavajú na aktivitu na obrazovke. „*Naše oči si musia oddýchnuť od zaostrenia zblízka*," hovorí Malik (2018), dlhé časové úseky obrazovky tiež spôsobujú, že oči sú vysušené a podráždené. Čo sa týka straty pružnosti zamerania pohľadu, keď sú ich oči dlho sústredené zblízka, pre deti môže byť ťažké prispôsobiť sa videniu na diaľku (Malik, 2018).

3.3 Vplyv médií na agresívne správanie u detí

Agresia je definovaná ako škodlivé správanie alebo postoje. Používa sa ako defenzívny mechanizmus obrany voči nejakej hrozbe. Spoločnosť stanovuje aj limity prijateľné pre úroveň agresivity a násilia. Říčan (2010) spomína, že rast agresivity je zrejmý už v období materskej školy. Nástup vývojového normatívneho agresívneho správania sa udáva vo veku medzi 2. a 3. rokom. Fyzická agresivita je prítomná najčastejšie medzi 2. až 3. rokom, potom však intenzita klesá. Verbálna agresivita a nepriama agresia sa naopak zvyšuje. Rizikové faktory spojené s agresívnym správaním sú ovplyvňované genetikou, hormonálnou nerovnováhou, kultúrou, ale najmä rodinným zázemím. Práve dosah detí na agresívne obsahy v médiách sú jedným z prediktorov rizikového správania u predškolských detí (Austerman, 2017). Deti totižto príklady agresívneho správania môžu vidieť práve kvôli masovým médiám, ktoré sú všade okolo nás, či už je to televízia, správy, počítačové hry a podobne. Podľa Vágnerovej (2009, s. 65) by rodičia mali vedieť, čo ich dieťa v televízii videlo či môže vidieť. „*Hovorte s ním o tom, čo videlo, a ak zistíte, že film mal agresívny obsah, zaujmite k nemu jasný odmietavý postoj*."

Koťátková (2014) dopĺňa, že dôvodom na agresívne správanie sú najmä nezvládnuté emócie, okamžité popudy a nižšia schopnosť sa verbálne dorozumieť, čo taktiež súvisí s nadmerným vystavením dieťaťa moderným technológiám.

Dôležité je uvedomiť si, že mediálne násilie pôsobí na deti rôzne a na to, či mediálne násilie deti negatívne ovplyvní, má vplyv predovšetkým podiel intervencie rodičov (Suchý, 2007, Slater, 2007). Z dlhodobých štúdií vychádzajú dve vysvetlenia vzťahu medzi vystavovaním sa mediálnemu násiliu a agresiou – hypotéza socializácie a hypotéza selektivity (obratu). Hypotéza socializácie hovorí, že dôsledkom sledovania násilného obsahu médií sa stávajú jedinci agresívnymi. Hypotéza selektivity tvrdí, že agresívni jedinci sú priťahovaní agresívnymi médiami. Avšak tieto vysvetlenia sa navzájom nemusia vylučovať. Je možné, že agresívni jedinci sú v prvom rade priťahovaní a preferujú násilné obsahy, ktoré následne posilňujú ich agresívne tendencie tým, že sa im pravidelne vystavujú (Krahé, Moller, 2010).

Carnagey a kol. (2007) uvádzajú, že viac než 85% počítačových hier obsahuje nejakú formu násilia a približne polovica z nich násilné správanie závažného charakteru. Násilie môže lákať k napodobňovaniu a neskôr až k šikanovaniu. Taktiež môže oslabovať schopnosť súcitu dieťaťa, čo sa prejavuje napríklad ničením vecí, ubližovaním druhým, prejavmi agresívneho správania. Opakované vystavenie sa krvavým scénkam, bolesti a utrpeniu spôsobuje systematickú desenzitizáciu, teda majú dopad na fyziologické reagovanie a následné myšlienkové obsahy v nasledujúcich násilných situáciách (či už v reálnom živote, alebo v prostredí počítačovej hry).

3.4 Používanie technológii u malých detí a závislosť

Z výskumov i našich skúseností z poradenskej praxe vieme, že výrazne klesá vek, kedy dieťa vykazuje v správaní znaky závislostí od mobilu alebo tabletu, resp. hier. To, že deti trávia veľa času pri mobile či tablete, nemusí nutne znamenať, že dieťa má problém súvisiaci s používaním internetu. Výsledky medzinárodného výskumu EU Kids Online, ktorá sa týka nadmerného používania internetu a závislosti na internete u detí a dospievajúcich svedčia pre to, že väčšina detí zvláda používanie internetu dobre, a že najviac sú nadmerným používaním internetu a jeho nežiaducimi dôsledkami ohrozené staršie deti, deti s emočnými problémami a tie, ktoré majú veľkú potrebu vyhľadávať podnety a vzrušenie. Práve preto je však na základe týchto výsledkov odporúčané, aby preventívne stratégie začali v offline prostredí, a to už v ranom veku, hlavne keď bola u dieťaťa postrehnutá potreba vyhľadávať stimulujúce zážitky alebo keď je dieťa emočne labilnejšie (Šmahel a kol., 2012.

Keď už rodič registruje problém dieťaťa s nadmerným používaním mobilu či tabletu, reštriktívne obmedzovanie času tráveného online nie je najvhodnejšia metóda, hlavne pokiaľ je jediná. Preto je tak veľmi dôležité dieťaťu ponúknúť zmysluplné trávenie jeho voľného času, v tomto veku ide najmä o hru a poznávanie okolitého sveta.

4 EFEKTY TECHNOLÓGIÍ, KTORÉ MÔŽU BYŤ PRE VÝVIN DIEŤAŤA PROSPEŠNÉ

V prvom rade je nutné uvažovať v kontexte rôznych vekových období a nastaviť vekovú hranicu. Najmenšie deti by teda nemali tráviť veľa času vo virtuálnom prostredí, pri hrách, videách, obrázkoch. Bezpečné je to od troch rokov, kde je možné nájsť najjednoduchšie hry, ktoré sú dostupné aj takýmto malým deťom. Herný trh je prispôsobený celej populácii a existujú hry pre najmenších až po seniorov.

Záleží však aj na povahe digitálnych podnetov, ich dávkovanie a načasovanie v rámci štruktúry dňa, resp. na tom, do akej miery je podnecovaný kognitívny vývin dieťaťa aj

netechnologickými spôsobmi. Veľkou výzvou je preto pre rodičov udržať balans medzi digitálnymi podnetmi a offline aktivitami. Offline aktivity budujú lepšiu odolnosť a kapacitu mozgu vyrovnať sa s neurologickou záťažou z displejov. Ak by rodičia mali voliť medzi hodinami strávenými pri tablete a hodinami strávenými pri knižkách a skladačkách alebo aktivitami v prírode, potom je vhodné voliť radšej to druhé. Dieťa sa pri manipulácii s nimi stretne s rôznymi materiálmi, tvarmi, zvukmi, rozvíja sa motorika. Neskresľuje sa vnímanie okolitého sveta, ktorý nie je hladký a nereaguje iba na slabý dotyk prstom. (Tomková, 2020)

4.1 Účinky technológií na vzdelávanie v ranom detstve

Práve rodič môže k výberu pristupovať zodpovedne, vie nájsť svojmu dieťaťu hru, ktorá mu dá niečo viac ako iba zážitok a vie ho aj niečo naučiť. Na výber má z hier zameriavajúcich sa na kognitívny a intelektuálny rozvoj (napr. informácie z oblasti histórie), ďalšie oblasti sú emocionálna, sociálna a morálna oblasť. V sociálnej oblasti táto technológia môže deťom slúžiť ako spôsob, ako rozvíjať a udržiavať citové väzby s rovesníkmi, ako aj vytvárať vlastnú identitu. Sociálne médiá, ako sú Facebook a Skype, sa stali pevnou súčasťou našej spoločnosti, a môžu byť nápomocné najmä deťom s nejakým zdravotným znevýhodnením, sociálne vylúčeným alebo hanblivým (Hatch, 2011).

Prostredníctvom hier u detí dochádza aj k prežívaniu úspechu a neúspechu, lebo hráč často zlyhá a na základe toho, že mu hra vždy dáva spätnú väzbu – čo deťom často v škole chýba – sa naučí vidieť prehru ako niečo, čo ho vie posúvať ďalej (Maťo, 2020).

Účinky technológií na vzdelávanie v ranom detstve môžu byť veľmi prospešné. Medzi tieto výhody patria aj:

- Vzdelávacie a inštruktážne postupy, ktoré obsahujú hry a aplikácie zlepšujúce kognitívne schopnosti (Asselin a kol., 2011).
- Hry so zámerom zlepšenia pamäte, hry zamerané na zlepšenie pozornosti, hry pre deti, ktoré si chcú vylepšiť svoje vizuálne schopnosti.
- Bezpečné používanie internetu pre deti preto môže byť užitočné pri správnych aplikáciách, ktoré im umožňujú hrať hry so zapojením vyšších kognitívnych funkcií, namiesto repetitívnych automobilových závodov.
- Za nápomocné považujeme aplikácie, ktoré vyučujú cudzie jazyky, poskytujú rady o spoločnosti a etike, hry a aplikácie, ktoré ponúkajú praktické postupy v matematických operáciách (MentalUp Educational Games.net).
- „Naučiť sa učiť sa“ je veľmi dôležitá zručnosť. Vďaka internetu je v každom dome knižnica s nekonečným počtom kníh. Deti môžu robiť rozsiahly výskum v predmetoch, ktoré ich zaujímajú, v medziach bezpečného používania internetu.
- Softvéry a aplikácie slúžiace na tvorbu dizajnu, technické programy kreslenia, programy kódovania zlepšujú tvorivosť detí.
- Hry a aplikácie zamerané na rozvoj zručnosti riešenia problémov. Kreatívne deti sa úspešne adaptujú v meniacom sa svete. Posilnenie zručností pri riešení problémov v detstve im umožní v budúcnosti ľahšie prekonávať prekážky.
- Rodičovská kontrola v núdzových situáciách (Hatch, 2011).

Samozrejme, je možné nastaviť dieťaťu časovo ohraničený prístup k hrám, videám a čiastočne aj ďalšieho mediálneho obsahu v závislosti od vekového obdobia.

4.2 Spoľahlivé video kanály

Ak rodič chce dieťaťu umožniť kontrolované sledovanie videí, má niekoľko možností, napríklad namiesto YouTube vyskúšať „YouTube Kids“. Obsah zverejnený v aplikácii YouTube Kids je pred zverejnením kontrolovaný. Zároveň odporúčame dieťa informovať o vymyslených postavách, vysvetliť mu, že tieto postavy nie sú skutočné. Naučiť ich, čo sú technológie a internet, chráni pred negatívnymi dopadmi na vývoj dieťaťa.

Riziko u poskytovateľov bezplatného obsahu sú zvyčajne reklamy, ktoré sú zdrojom výnosov bezplatných služieb (hry, aplikácie atď.) Kliknutím na reklamu z nevinnej automobilovej závodnej hry môžu deti prejsť na zombie hry. Môžu sa stretnúť s reklamnými videami s násilím a strachom. Jediným kliknutím môžu prejsť na stávkarské stránky alebo obscénne stránky. Jednou z možností, ako sa vyhnúť takémuto obsahu, je navštevovať spoľahlivé stránky s online hrami, ktoré neobsahujú:

- Žiadne reklamy
- Žiadne predmety násilia a strachu
- Žiadne nevhodné správanie
- Žiadna online komunikácia s ostatnými hráčmi
- Uvádzaný je známy (dôveryhodný) vydavateľ

5 ODPORÚČANIA

Technológie ovplyvňujú celkovo aj kultúru rodín. Rodičia sú pre deti funkčným vzorom a sú zodpovední za to, aký životný štýl svojim deťom prezentujú. Pre rodičov je výzva, akú úlohu technológiám priradia vo výchove a v rodinnom živote a či dokážu udržať kontrolu nad technologickým a mediálnym balansom. Je na ich rozhodnutí, či a kedy nechajú svoje deti prepadnúť do sveta moderných technológií a či im budú citlivými sprievodcami. Vo všeobecnosti odborníci odporúčajú:

Do dvoch rokov veku dieťaťa by mal vývin prebiehať bez displejov a elektronických podnetov, aj keď im neškodia, ale ani nepomáhajú. Dieťa z nich vývinovo neprofiluje. Sú pre malé deti nadbytočné a dieťa si priskoro môže zvyknúť byť obklopené elektronickými podnetmi (Fuller, 2017).

Oproti tomu, ako uvádzajú detskí odborníci, prirodzenou potrebou detí v tomto vývinovom období je najmä blízky a bezpečný kontakt s rodičmi, voľná hra, objavovanie sveta a skúmanie. To by malo prebiehať optimálne bez displejov. Výnimkou môžu byť videohovory s blízkymi osobami 15 min. denne za prítomnosti rodiča.

Digitálne technológie v rukách trojročných detí by sa mali objavovať maximálne na pol hodinu denne, v predškolskom veku maximálne hodinu denne. Dôležité je, aby to bolo za prítomnosti rodiča alebo blízkej osoby, ktorí dieťa sprevádzajú, komentujú dianie, vysvetľujú nejasnosti a odpovedajú na ich otázky. Malo by pritom ísť o vzdelávaciu či rozvojovú aktivitu. Americká akadémia pediatrov (2013) odporúča využívať kvalitné a veku primerané digitálne obsahy, ako napr. rôzne aplikácie s priraďovaním farieb či zvukov k zvieratkám, postupnosti, hlavolamy, edukatívne hry, elementárne matematické úlohy.

Zoznamovanie sa s technológiami v predškolskom veku v princípe dieťa nerozvíja, iba ho pripravuje na neskoršiu prácu. Každé zoznamovanie by malo byť spojené aj s bezpečným používaním moderných technológií. Dialóg o bezpečnom využívaní technológií by mal začať už v predškolskom veku a stať sa súčasťou otvorenej rodinnej komunikácie. Rodičia majú byť

pri deťoch, komentovať a sprevádzať ich tým, čo robia, vysvetľovať posolstvá, to prečo digitálne nástroje používať bezpečným spôsobom. Deti sú technicky prispôsobivejšie, ale samy od seba nie sú pripravené bezpečne čeliť online výzvam a rizikám (Tomková, 2020).

V školskom a často už v predškolskom veku sa používanie moderných technológií stáva súčasťou školského vzdelávania a vyučovania. Do popredia sa dostáva interaktívne vzdelávanie a digitálna inteligencia. Otázkou, ktorou je potrebné sa zaoberať je, akou formou, v akej miere a kedy majú byť technológie prítomné vo vzdelávaní. Nemá ísť však len o formu hry. Vhodná je naďalej forma dialógu, zážitkové objavovanie ako veci fungujú, sumarizovanie poznatkov spolu s dospelými, reflexia toho, čo to znamená pre každodenný život deti a žiakov, kde poznatky využijú (Tomková, 2020).

V súvislosti s vyššie uvedeným už na základnej škole má prebiehať vzdelávanie ku kritickému uvažovaniu o médiách. Jednotlivé aplikácie a stránky si treba so žiakmi aj reálne prejsť. Detskí psychológovia zdôrazňujú, že z vývinového hľadiska sa u 10-11 ročných detí vyvíja zrelšie abstraktné myslenie a tak majú potenciál kritickejšie uvažovať o médiách a uplatňovať sebakontrolu. Potrebné je preto vzdelávať deti a žiakov o tom, ako rizikám efektívne čeliť. Možno najefektívnejším spôsobom, ako podporiť schopnosť kritického myslenia, je učiť ho explicitne (Abrami a kol., 2008).

Niektorí odborníci hovoria dokonca o aktivitách podporujúcich kritické myslenie už v predškolskom veku. Mozog predškoláka nie je pripravený zvládnuť úlohy, ktoré si vyžadujú pokojné sedenie a sústredenie pozornosti na každé slovo. Navyše nedávne experimentálne štúdie naznačujú, že obyčajné vysvetľovanie malému dieťaťu „takto to funguje ...“ má za následok tlmenie jeho zvedavosti a iniciatívy (Bonawitz a kol. 2011).

V neposlednom rade odporúčame rodičom a pedagógom byť pre deti vzorom aj v spôsobe využívania technológií, ktoré priťahujú rodičov rovnako ako deti. Každú hodinu kontrolujeme svoje telefóny, zaznamenávame si neskoré pracovné hodiny alebo surfujeme na internete a dokonca sa venujeme nebezpečnej „roztržitej chôdzi“. Deti pravdepodobne nielen kopírujú naše správanie, ale majú tiež pocit, že musia súťažiť so zariadeniami o našu pozornosť. Nácvik a demonštrovanie vedomého využívania technológií je najlepším spôsobom, ako naučiť deti kritickú zručnosť odpojiť sa. Je dôležité v rámci dňa si vyčleniť priestor, ktorý rodič venuje len deťom a nenechá sa rušiť upozorneniami (Pinola, 2020).

6 ZÁVER

Moderné technológie prinášajú nové príležitosti, ale aj riziká v zmysle záťaže na psychiku človeka. Na tieto výzvy sme evolučne neboli dostatočne prispôsobení, avšak evolúcia nás vždy núti v zmenených podmienkach prispôsobiť sa a núti nás rozvinúť nové zručnosti. K novým zručnostiam v dnešnej modernej dobe preto nevyhnutne patria aj zručnosti zdravého a efektívneho zaobchádzania s digitálnymi nástrojmi, aby sa psychika ľudí stávala odolnejšou technologickému pokroku.

Tak ako pri mnohých vplyvoch pri výchove detí, aj pri používaní moderných technológií problém nemusí nastať, keď je toto používanie moderované (kontrolované). Štatistiky, ako aj prípadové štúdie však naznačujú, že používanie ešte nedosiahlo konzistentnú rovnováhu, pretože uvádzané priemery používania elektronických médií sú vysoko nad úrovňou odporúčanou svetovými odbornými organizáciami venujúcimi sa vývinom dieťaťa (napr. Americkou akadémiou pediatrov). Vzhľadom na to, že neodporúčajú expozíciu pred dosiahnutím veku 2 rokov, a vo vyššom veku je limit vystavenia sa zábavným médiám obmedzený na 1-2 hodiny denne, dá sa povedať, že väčšina detí prekračuje odporúčané limity. Musíme sa usilovať o rovnováhu využívania technológií deťmi práve preto, aby sme

mohli ťažiť z výhod, ktoré nám ponúkajú a zmierniť negatívne účinky technológií na detský vývin.

Zoznam literatúry

Abrami P. C., a kol. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: a stage 1 meta-analysis. *Rev. Educ. Res*. 78:1102–1134

Asselin, M. a kol. (2011). Learning from YouTube: An analysis of information literacy in user discourse. Conference: iConference 2011, Inspiration, Integrity, and Intrepidity, Seattle, Washington, USA, February 8-11, 2011

Austerman, J. (2017). Violence and Aggressive Behavior. In: Pediatrics in Review. [online]. February 2017, 38 (2), 69-80 [cit. 2020-10-20]. ISSN: 0191- 9601.

Bartholow, B. D., Sestir, M. A. (2010). Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. In: Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 46, p. 934–942, 2010

Bonawitz E, a kol. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. In: Cognition. 120(3):322-30.

Carnagey, N. L., a kol. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. In: Journal of Experimental Social Psychology. Vol. 43, p. 489–496, 2007

Council on communications and media (2013). Children, Adolescents, and the Media. In: *Pediatrics* November, 132 (5) 958-961

Čerešník, Michal. (2017). Príčiny produkcie rizikového správania dospievajúcich v kontexte edukačného prostredia. In: *Školský psychológ.* 18. 26-38.

Dill, K. E., Dill, J. C. (1998). Video Game Violence: A Review of the Empirical Literature. In: *Aggression and Violent Behavior*. Vol. 3, Iss. 4, 1998

Dostál, J. (2009) Výukový software a didaktické hry - nástroje moderního vzdělávání. *Časopis pro technickou a informační výchovu*. [online]. Olomouc, Vydala Univerzita Palackého, Ročník 1, Číslo 1, [cit. 2020-10-20] s. 24-28. ISSN 1803-537X URL: .

Fuller, C., Lehman, E., Hicks, S., & Novick, M. B. (2017). Bedtime Use of Technology and Associated Sleep Problems in Children. [online]. In: *Global pediatric health*, 4, [cit. 2020-10-20] https://doi.org/10.1177/2333794X17736972

Hancox, R. J., & Poulton, R. (2006). Watching television is associated with childhood obesity: But is it clinically important? In: *International Journal of Obesity,* 30(1), 171–175.

Hatch, K. E. (2011). *Determining the Effects of Technology on Children*. University of Rhode Island: Seniors Honor Program. [online]. [cit. 2020-10-20] Dostupné na: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1212&context=srhonorsprog

Howie, E. K., a kol. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. In: *Applied Ergonomics*, 65, 41–50

Krahé, B., Moller, I., (2010). Longitudinal effects of media violence on aggression and empathy among German adolescents. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 31, p. 401–409, 2010

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4435-3

Malik, A. (2018). How Too Much Screen Time Affects Kids' Eyes. *Children's Hospital of Philadelphia.* [online]. [cit. 2020-10-20] Dostupné na: https://www.chop.edu/news/health-tip/how-too-much-screen-time-affects-kids-eyes

Gottschalk, F. (2019). Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being. In: *OECD Education Working Paper* No. 195

Pinola, M. (2020). How and When to Limit Kids' Tech Use. In: *The New York Times.* [online]. [cit. 2020-10-20] Dostupné na: https://www.nytimes.com/guides/smarterliving/family-technology

Prekopová, J. (2009). *Pevné objetí.* Praha: Portál.

Radesky, R. S., Schumacher, J., Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. In*: Pediatrics January* 2015, 135 (1) 1-3; DOI: https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251

Říčan, P., Janošová, P. (2010). *Jak na šikanu.* Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-2991-6.

Slater, M. D. (2007). Reinforcing Spirals: The Mutual Influence of Media Selectivity and Media Effects and Their Impact on Individual Behavior and Social Identity. In: *Communication Theory*, Vol. 17, Iss 3, pp. 281-303

Sobotková, D. (2006). Hra ve vývoji dětí v prvním roce života : význam hry v raném věku, úloha rodičů ve hře dítěte, vývoj hry od narození do 12 měsíců, individuální rozdíly u dětí, hra s tátou, proč si některé děti nehrají? Praha: Grada.

Suchý, A. (2007). Mediální zlo - mýty a realita: Souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-926-9.

Šmahel, D. a kol. (2012). Excessive internet use among European children. *EU Kids Online*.

Taylor, J. (2012). How Technology Is Changing the Way Children Think and Focus. In: *Psychology Today*. [online]. [cit. 2020-10-20] Dostupné na: https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-prime/201212/how-technology-is-changing-the-way-children-think-and-focus

Tomková, J. (2020). Psychologička radí, kedy začať dieťa zoznamovať s modernými technológiami a kedy mu kúpiť prvý mobil. *Bezpečne na nete.* [online]. [cit. 2020-10-20] Dostupné na: https://bezpecnenanete.eset.com/sk/it-bezpecnost/psychologicka-radi-kedy-zacat-dieta-zoznamovat-s-modernymi-technologiami-a-kedy-mu-kupit-prvy-mobil/

Vágnerová, K. (2009). *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 147 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

Wood, D. & Shonkoff, J. & Garner, A. (2012). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. Newsletter. In: *American Academy of Pediatrics*. 129. e232-e247.

Kontaktné údaje

PhDr. Martina Trebuňáková, Mgr. Veronika Borgoňová
Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
Zuzkin park 10, 040 11 Košice
055 787 16 19, 055 787 16 36
trebunakova@cpppapke.sk, borgonova@cpppapke.sk

II. OBLASŤ TERAPEUTICKEJ A REEDUKAČNEJ STAROSTLIVOSTI O KLIENTA

REBEKINA CESTA K SEBAPOZNANIU – TERAPEUTICKÁ PRÁCA

REBEKA'S WAY TO SELFAWARENESS – THERAPEUTIC PROCESS

Lenka ČIGÁŠOVÁ

Abstrakt

Popis terapeutického procesu s klientkou, ktorá mala výraznejšie ťažkosti v osobnostnom vývine a emocionálnom prežívaní. Po zmapovaní rodinnej situácie, osobnej a školskej anamnézy bol indikovaný psychoterapeutický prístup. V priebehu terapeutickej starostlivosti boli revidované ciele terapie. Nevyhnutné bolo klientke dopriať bezpečné a podporné prostredie, spoločne ho vybudovať, aby zvládla preskúmavať traumatické záležitosti a spomienky a umožnili sme tak klientke možnosť rastu. Významná sa javila práca na narušení nefunkčných vnútorných mechanizmov, aby následne mohla prebehnúť fáza budovania a upevňovania pozitívnych presvedčení o sebe, o svete a svojho fungovania v ňom, podporovaní jej sebavedomia a pozitívneho sebavnímania. Na základe rozhovoru, pozorovania, výsledkov sebahodnotiacich dotazníkov bolo zároveň indikované aj pedopsychiatrické vyšetrenie. Klientka je aktuálne medikamentózne liečená. Zároveň pravidelne absolvuje individuálnu terapiu, ostáva tak v starostlivosti CPPPaP. Zaradením klientky do terapeutického dlhodobého procesu došlo k významnému posunu v osobnostnom vývine a celkovo sa zlepšila kvalita života, výkon i prospech v škole.

Kľúčové slová: terapeutický proces, Gestalt terapia, introjekty, retroflexia, projekcia, podpora, sebapodpora

Abstract

Description of the therapeutic process with a client who had significant difficulties in personal development and emotional experience. After mapping the family situation, personal and school history, a psychotherapeutic approach was indicated. The goals of therapy were revised during therapeutic care. It was necessary to give the client a safe and supportive environment, to build it together so that she could explore traumatic issues and memories and thus allow the client the opportunity to grow. Work on disrupting dysfunctional internal mechanisms seemed to be significant, so that the phase of building and consolidating positive beliefs about oneself, about the world and its functioning in it, supporting its self-confidence and positive self-perception could take place. Based on the interview, observation, results of self-assessment questionnaires, pedopsychiatric examination was also indicated. The client is

currently undergoing medication. At the same time, she regularly undergoes individual therapy, so she remains in the care of CPPPaP. By including the client in the therapeutic long-term process, there has been a significant shift in personal development and overall quality of life, performance and achievement at school has improved.

Keywords: therapeutic process, Gestalt therapy, introjects, retroflexion, projection, support, self-support

1 ÚVOD

Každé životné obdobie prináša situácie a výzvy, ktoré by mal človek zvládnuť, aby sa mohol posunúť vpred na svojej životnej ceste. Niekedy však podmienky k rastu nie sú podporné, ale skôr naopak tomuto rastu bránia. V tejto situácii môže byť terapeutická pomoc účinným prostriedkom, facilitátorom zmeny a dopomôcť k prekonaniu prekážok a docieleniu rastu. V texte je opísaný terapeutický proces, ktorý pomohol klientke Rebeke k osobnostnému rozvoju.

2 POPIS A POZADIE PROBLÉMU

2.1 Základné informácie

Návšteva poradenského zariadenia bola iniciovaná zo strany školy. Výchovná poradkyňa školy a triedna učiteľka oslovili rodičov klientky a podnietili ich ku kontaktovaniu Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie kvôli ťažkostiam ich dcéry, ktoré postupne v školskom prostredí zachytávali. Klientkino prežívanie začalo výraznejšie zasahovať do výchovno-vzdelávacieho procesu – sťahovala sa z kontaktu so spolužiakmi i učiteľmi, prítomné boli problémy so sústredením a pozornosťou. Zhoršil sa jej celkový školský výkon i prospech. Z pedagogickej charakteristiky bolo možné sa dozvedieť, že ide o žiačku, ktorá má príliš nízke sebavedomie, s vlastným presvedčením, že nič nezvládne. V kontakte vyučujúci zachytávali negatívne zmýšľanie, pri zlej nálade nekomunikovala vôbec, príp. okolnosti len negatívne komentovala, mala častejšie konflikty v triednom kolektíve. Chýbalo u nej nadšenie a záujem, prejaviť ho dokázala len pri subjektívnom pozitívnom vyhodnotení aktivity či úlohy, aj to bolo ojedinelé. V rámci školského výkonu bola pozornosť premenlivá a tempo pomalšie. Otec klientky, nazvime ju Rebeka, si dohodol stretnutie prostredníctvom mailovej komunikácie. Na dohodnuté stretnutie však klientku sprevádzala matka.

2.2 Osobná anamnéza

Klientka v končiacom ročníku základnej školy. V osobnostnom vývine sa ťažkosti objavili približne pred troma rokmi, kedy začala byť uzavretejšia, pesimistická, v komunikácii využívala prevažne sarkazmus, iróniu, ponižovanie a ostré verbálne útoky. To zvyšovalo postupne napätie v rodinných i sociálnych vzťahoch a prichádzali aj konfliktné situácie. Dva roky pred návštevou v našom Centre klientka sama žiadala stretnutie so psychologičkou. Matka jej vtedy dohodla stretnutia s klinickou psychologičkou. V priebehu stretnutí matka videla posun v správaní i učení, klientka si zlepšila niekoľko známok, badateľnejšie boli pozitívne nálady. Psychologička v tom čase vyhodnotila klientkinu situáciu tak, že je možno doma týraná a iniciovala stretnutie s oboma rodičmi. Stretnutia následne na to Rebeka sama ukončila a nechcela sa už k tomu vracať.

2.3 Rodinná anamnéza

Klientka pochádza z úplnej rodiny, je staršia z dvoch dcér. Rodičia si deti veľmi želali, aj keď matka mala ťažkosti s predchádzajúcimi tehotenstvami. Tehotenstvo s Rebekou bolo bez problémov, pôrod bol sekciou. Následný psychomotorický vývin bol primeraný. Do materskej školy nastúpila od 3 rokov, na základnú školu od 6 rokov bez odkladu PŠD. Adaptácia na materskú i základnú školu prebehla v norme. Prospechovo ju možno zaradiť medzi veľmi dobrých žiakov. Vo voľnom čase sa venuje písaniu poviedok, počúvaniu hudby, stretávaniu so spolužiakmi a kamarátmi a krúžku karate.

Rodičia popisujú výchovu ako primeranú, jednotnú, s prvkami emocionálnej i materiálno-finančnej podpory. Zastávajú dodržiavanie pravidiel, ktoré aj sami vnímajú ako prísnejšie, no veria, že je to pre dobro ich dcér. Otec sa striktne snaží o dodržiavanie pravidiel a využíva aj negatívne dôsledky v prípade ich porušení. Komunikuje s dcérami v maďarskom jazyku, ktorému mama nerozumie. Vo výchove na dcéry často zvyšuje hlas, sám o sebe ho má výrazný podľa matky. V prípade, že dievčatá nesplnia zadané úlohy hneď, príp. neodpovedia adekvátne, tak reaguje hneď dôsledkami až trestami. Niekedy s nimi zatrasie, aby si viac uvedomili, že vykonali niečo neprijateľné, príp. im obmedzí vychádzky von či obmedzí vychádzanie aj z izby.

V blízkosti rodinného domu býva stará mama z matkinej strany. Tá je podporná, zastáva dievčatá pred rodičmi, čo sa však matke nepáči. Tá stále porovnáva to, ako to mala ona vo veku svojich dcér. Vyčíta svojej matke, že by mala aj ona byť prísnejšia, rovnako ako vychovala aj ju. Rebeku zároveň matka porovnáva so svojou staršou sestrou, tetou Rebeky, ktorá bola v mladosti problémová a doteraz majú komplikované vzájomné vzťahy. Stará mama z otcovej strany býva v inej dedine, a aj napriek diaľke, negatívne vstupuje do výchovy, čo Rebeka veľmi ťažko znáša.

3 PORADENSKÝ PROCES

3.1 Diagnostická fáza

Na začiatku spoločných stretnutí i v priebehu poradenského procesu prebehla aj diagnostická fáza. Klientka sa na situáciu psychologického vyšetrenia i poradenského rozhovoru adaptovala primerane. Sociálny i verbálny kontakt s klientkou bol nadviazaný bezprostredne, sama popisovala potrebu sa porozprávať a zdieľať svoje subjektívne prežívanie a ťažkosti. Klientka disponovala bohatou slovnou zásobou a dokázala primerane udržiavať rozhovor. Diagnostický proces bol bez pozoruhodností, nakoľko ochotne vstupovala do kooperácie.

Psychologická diagnostika:

- HSPQ – osobnostný dotazník
- T-94 CDI

Metódy: diagnostický rozhovor, psychologické dotazníky, projektívne techniky

Záver: V osobnostnom ladení tendencia k náladovosti, úzkostnosti, uzavretosti do seba, s prítomnými obavami a fóbiami, čo navonok môže v správaní vyzerať ako ostražitosť, mlčanlivosť a zahľadenosť do seba. Tiež so sklonom k dennému sneniu, ktoré má adaptívnu funkciu. Pri úsilí dosiahnutia svojich potrieb môže byť badateľný sklon presadiť sa, s tendenciou pôsobiť svojrázne, sebavedomovo a individualisticky. V kontakte s inými môže byť prítomná nízka miera spoločenskej aktivity vytvorená v dôsledku interakčných skúseností s jeho spoločenským okolím.

V rámci Sebaposudzovacej škály depresivity bolo opakovane zachytené zvýšené riziko problému. V sledovaných položkách (zlá nálada, interpersonálne ťažkosti, nevýkonnosť, anhedónia, negatívne sebahodnotenie) vykazovala vysoké skóre (nad 90. percentil). Kvalitatívnou analýzou dotazníka sa preukázalo to, že klientka v triede a v kolektíve dokáže primerane fungovať, no problém nastáva pri sebahodnotení (Za všetko zlé môžem ja, Všetko robím zle, Vyzerám hrozne, Často sa cítim sám, Nikdy nebudem taký dobrý ako iné deti, Neviem, či ma má naozaj niekto rád), čo je podmienené domácim prostredím a vzťahom s otcom. Na základe týchto výsledkov sme podporovali matku k pedopsychiatrickému vyšetreniu a realizovaniu diferenciálnej diagnostiky. Zo začiatku totiž toto odporúčanie nehodnotila ako relevantné, u dcéry nevnímala ťažkosti natoľko, aby si to vyžadovalo prístup ďalšieho odborníka.

V priebehu stretnutí sme sa venovali aj práci s hodnotovými kartami. Rebeka prechádzala náročnejším obdobím, mala viacero povinností a nevedela ich robiť naplno adostatočne efektívne. Ponúkli sme jej pohľad na jej hodnotovú orientáciu, ktorá mala byť nápomocná v lepšom organizovaní svojho času. Proces rozhodovania bol primeraný – na začiatku si klientka vyberala najvýznamnejšie hodnoty v rámci svojho hodnotového rebríčka, následne zvažovala zvyšné karty s hodnotami. Vybrala si 36 kariet, z ktorých si vybrala ďalej 6 najvýznamnejších – láska, priateľstvo, múdrosť, pomoc druhým, ekológia a viera. Pozornosť tak bola zameraná na prácu s hodnotovým rebríčkom v kontexte bežného fungovania a riadenia svojich povinností a prácu s motiváciou k učeniu a zvládaniu časového tlaku.

3.2 Poradenská fáza

Poradenstvo prebiehalo medzi psychologičkou a matkou, otec sa na stretnutia nedostavil. Pozornosť bola venovaná rozboru vzájomnej komunikácie, využívaných negatívnych či pozitívnych prvkov, ktoré ovplyvňujú ich vzájomnú komunikáciu. S matkou bolo tiež opakovane riešené zosúladenie vzájomných potrieb a očakávaní. Cieľom bolo viesť ich k efektívnejšiemu vzájomnému fungovaniu a pozitívnejšiemu prežívaniu v primárnej rodine.

Matke bola priebežne poskytovaná podpora pri uvedomovaní si dcériných pocitov osamelosti, izolácie až neprijatia. Tie vyplývali z neustáleho hodnotenia jej výkonov a osobnosti, nedoceňovania a nedostatočnosti v plnení ich nárokov a požiadaviek. Matka prenášala zodpovednosť na dcéru jednak v plnení povinností, ale aj v budovaní vzájomného vzťahu matky s dcérou. Vnímala to tak, že ak niečo od nej Rebeka chce, má si to vziať sama. Vnímala svoju dcéru už ako veľkú na to, aby sama za ňou chodila a prejavovala jej lásku, nehu a náklonnosť. Prostredníctvom poradenských konzultácií si matka viac uvedomovala dcérine potreby a svoju zodpovednosť vo vzťahu, čo si všimla aj jej dcéra. Zo začiatku mala problém uveriť tomu, že to matka myslí vážne, no v priebehu poradenského procesu sa ich vzťah posunul do pozitívnejšej roviny.

Matka popisovala situácie významných stretov medzi klientkou a jej otcom. Ten podľa udania matky nerozumie dcérinmu prežívaniu, častejšie ju vedel zhodiť až ponížiť, výrazne využíval v komunikácii sarkazmus a iróniu. Zároveň komunikáciou v maďarskom jazyku nevedela odhadnúť mieru týchto negatívnych prejavov. Vnímala to potom skrz dcérinho prežívania, jej nálad a aj správania. Matka sa otcovi opakovane aj pod vplyvom poradenských stretnutí snažila vysvetľovať a poskytovať porozumenie voči jej prežívaniu, no konfliktné a napäté situácie vo vzťahu Rebeky a otca pretrvávali, miestami sa aj stupňovali.

Vzhľadom k indikáciám vyplývajúcim zo spoločných stretnutí bola ponúknutá aj forma pomoci cez rodinnú terapiu. Matka to však nevidela ako opodstatnené, zároveň vnímala otcovu neochotu a neporozumenie voči dcérinmu prežívaniu.

Zároveň sme realizovali konzultáciu s triednou učiteľkou, aby závery vyplývajúce z terapeutickej starostlivosti boli sprostredkované aj osobnejšou formou a klientka aj v prostredí školy mohla zažívať prijatie a podporné prostredie.

3.3 Kariérové poradenstvo

Kariérové poradenstvo prebiehalo skupinovou i individuálnou formou.

Skupinové aktivity v priebehu druhého polroka 8. ročníka boli zamerané na rozvoj sebauvedomovania a sebapoznávania. Obsahová náplň bola rozdelená na 5 dvojhodinových stretnutí. Hodnotenie stretnutí zo strany žiakov bolo pozitívne s vyzdvihnutím osobného prínosu aktivít zameraných na sebapoznávanie v procese rozhodovania výberu ďalšieho smerovania vzdelávania a výkonu povolania.

V závere 8. ročníka bola realizovaná diagnostika v rámci kariérového poradenstva. Aplikovali sme dotazníkové metódy a testy intelektových schopností:

- T-87 V-I-T
- T- T.I.P.
- Dotazník osobnostného štýlu
- Dotazník profesijných okruhov RIASEC

V nadväznosti na výsledky psychologickej diagnostiky a výstupy jednotlivých aktivít zo skupinových stretnutí prebehla aj individuálna konzultácia. Klientka si adekvátne k svojím osobnostným predpokladom, intelektovému potenciálu, záujmom, hodnotovej i profesijnej orientácii vybrala možnosť ďalšieho štúdia na gymnáziu.

3.4 Indikácia psychoterapie

Významný činiteľom pre vzájomnú spoluprácu v tomto prípade bola motivácia klientky k spoločným stretnutiam a ochota pracovať na sebe. Problematické však bolo na začiatku stretnutí pracovať s jej podozrievavými projekciami. Tie mali reálny základ vo vzťahoch s rodičmi, ktorí častokrát zradili dôveru klientky. V komunikácii a rodinnom fungovaní zažívala ponižovanie, neprijatie, pasívnu agresiu. Korekčne teda mohol pôsobiť vzájomný vzťah medzi klientkou a psychologičkou, ktorý by mal byť hlavne o dôvere a autenticite. Nevyhnutné bolo teda klientke dopriať bezpečné a podporné prostredie, spoločne ho vybudovať, aby zvládla preskúmavať traumatické záležitosti a spomienky. Po dosiahnutí takej miery podpory a sebapodpory by sa dalo klientku konfrontovať a umožniť jej tak možnosť rastu. Významná sa javila práca na narušení nefunkčných vnútorných mechanizmov, aby následne mohla prebehnúť fáza budovania a upevňovania pozitívnych presvedčení o sebe, o svete a svojho fungovania v ňom, podporovať jej sebavedomie a pozitívne sebavnímanie.

Hlavná starostlivosť prebiehala v našom Centre, s poskytnutím terapeutickej starostlivosti s Gestalt prístupom. Na terapiu dochádzala klientka buď v sprievode matky pravidelne podľa dohody v Centre alebo na pôde školy podľa časovej dotácie. Aj keď istá miera vzájomného vzťahu bola vybudovaná zo spoločných skupinových aktivít, potrebné sa javilo tento vzťah posilniť a dostať sa na úroveň podporného psychoterapeutického vzťahu. Dôležité bolo to, aby sa dokázala otvoriť a hovoriť o svojich ťažkostiach. Ako významná sa javila práca s retroflexiou (zadržiavaním emócií) a introjekto-projektívnym systémom, tiež práca na rozvoji pozitívnejšieho sebaobrazu, na preformulovaní negatívnych introjektov (presvedčení) o sebe a tak ju viesť k privlastneniu si projekcií (to, čo prisúdila vonkajšiemu prostrediu, no je to v skutočnosti jej) a budovaním sebapodpory. Ďalšou dôležitou oblasťou sa

javil aj kontakt s inými a izolácia klientky ako možná ochrana pred odmietnutím a zranením, ktorá jej mohlo slúžiť ako kreatívne prispôsobenie sa na záťažové situácie.

4 DIAGNOSTICKÁ ÚVAHA Z POHĽADU GESTALT TERAPIE

4.1 Sebapodpora a enviromentálna podpora:

Perls uvádza, že proces rastu a zrenia znamená prechod od podpory z prostredia k sebapodpore. Na rozvoj sebapodpory klienta je potrebná nie len podpora od terapeuta, ale aj dobre načasovaná a primeraná frustrácia, resp. rešpektujúca konfrontácia klienta, aby mohol rozvinúť svoj potenciál.

Rebeka si sebapodporu dávala tým, ako sedela, ako dýchala. Biologický a kognitívny sebapodporný systém mala dostatočný. Sebapodporne pre ňu pôsobila možnosť ísť na tréningy karate, doma skákanie na fitlopte a počúvanie hudby. Najvýznamnejší zdroj podpory bol pre ňu únik do sveta vlastnej fantázie, kde si vymýšľala nové príbehy a paralelný svet, v ktorom žije vysnívaný a ideálny život. Zdalo sa, že má dostatok sebapodpory zdieľať svoje prežívanie v terapii napriek jej projekciám a obavám. Mala silný a jasný hlas, o ktorý sa vedela oprieť pri hádkach či rozprávaniu o svojom prežívaní pri téme vzťahu s otcom. Podporne vnímala aj spoločný vzťah a stretnutia.

Environmentálna podpora bola chudobnejšia – významné zdroje pre ňu boli najmä vzťahy s blízkou kamarátkou na tréningoch karate a v rámci triedneho kolektívu jeden spolužiak. Inak v rámci sociálnej opory zdroje chýbali. Väčšina vzťahov bola pre ňu konfliktná, no aj sama prispievala k ich negatívnemu vývinu.

4.2 Kontaktový cyklus prežívania z hľadiska aktuálnej životnej situácie

Kontaktový cyklus je model, ktorý v Gestalt prístupe umožňuje pozorovať spôsob, akým do kontaktu vstupujeme, ako vo svete fungujeme, nadväzujeme vzťahy a správame sa jeden k druhému a tiež ako s a z tohto kontaktu opäť sťahujeme. Zároveň umožňuje študovať ako podporujeme či podrývame vlastný rast a vývin sebauvedomenia (Mackewn,2009).

Je to cyklus, cez ktorý možno sledovať utvorenie, prerušenie a dokončenie vynárajúcich sa figúr. Identifikuje fázy od okamihu prežitku vnemu, jeho rozpoznanie a pomenovanie, cez prisúdenie významu a rozhodnutiu, ako reagovať, k uskutočneniu akcie, vytvoreniu plne vedomého kontaktu so situáciou a ďalej až k dokončeniu cyklu a stiahnutiu energie, ktorá je pripravená pre ďalší cyklus (Joyce, Sills, 2011).

U Rebeky sme zachytávali:

Vnímanie: Vnímala to, že je druhými odmietaná, najmä v primárnej rodine, ale i širšej. Vyhýbala sa vnímaniu kritiky zo strany druhých ľudí. Vnímala tiež svoju osamelosť a smútok, no na druhej strane sa ich snažila desenzitizovať a bagatelizovala ich.

Uvedomovanie: Uvedomovala si túžbu nebyť ako otec, odchýliť sa od celej rodiny. Uvedomenie mala zamerané skôr na negatívne veci v živote, očakávala sklamanie, podraz, ľuďom mala veľký problém dôverovať.

Mobilizácia energie: Mobilizovala energiu najmä na podávanie výkonov pri karate a na to, aby sa mohla venovať svojim obľúbeným a sebapodporným činnostiam.

Akcia: Vykonávala aktivity, ktorú ju odpútavali od pocitov smútku, utekala do vymysleného sveta, využívala denné snenie, písanie príbehov.

Kontakt: Kontaktu s niektorými ľuďmi sa vyhýbala, vyhľadávala len kontakt s ľuďmi, ktorých vnímala ako blízkych. Kontaktovala sa so svojimi úzkosťami, obavami a podozreniami, ale i bezmocnosťou.

Uspokojenie: Uspokojenie zažívala v dennom snení, kde zástupne plnila svoje potreby, taktiež aj na tréningoch karate. Vzťahy v rodine považovala na neuspokojivé, rovnako ako aj v triede, tým sa skôr vyhýbala.

Stiahnutie sa: Sťahovala sa z kontaktov v triede, mala tam len jedného spolužiaka, s ktorým sa bavila. Rovnako sa z kontaktu sťahovala až izolovala pri prežívaní pocitov smútku.

Kontaktové funkcie:

Rebeka pôsobila na svoj vek vyššie, aj keď pravidelne cvičila, nepôsobila chudo. Polodlhé vlasy nosievala rozpustené, zakrývali jej tvár, nosievala okuliare. Ťažšie jej tým pádom bolo vidno do tváre, chcela sa akoby skryť. Rebeka dýchala plytko, častejšie mala sklon k lakrimozite, no plač zadržiavala. Hovorila prerývane, stále sa potrebovala nadýchnuť k tomu, aby povedala o svojom prežívaní. Pri téme otca bolo vidno nárast energie, zatínala ruky v päste, hovorila tvrdo, rázne, silnejším hlasom, tempo reči bolo zrýchlené. Sedávala na celej stoličke, no neopierala sa, jej spôsob sedenia pôsobil strnulo. Očný kontakt udržiavala málo, zameriavala sa na určitý bod v priestore. Aj keď pôsobila starším a vyspelejším dojmom, vnímali sme ju skôr ako krehké a zranené dieťa, ktoré potrebuje blízkosť a ľudské teplo, aby sa mohla pohnúť ďalej.

4.3 Individuálny kontaktový štýl v rámci nasledujúcich dimenzií kontaktu:

Narušenia kontaktového cyklu vytvárajú špecifický kontaktový štýl individuálny pre každého človeka. Ide o spôsob, akým organizujeme svoju skúsenosť, keď meníme niečo neznáme na známe. Modifikácia kontaktu nie je chápaná ako niečo vyslovene buď dobré alebo zlé, ale ako jeden z možných spôsobov riadenia kontaktu. To či je dysfunkčný alebo užitočný, bude záležať na konkrétnych okolnostiach. Problém nastane, keď zvyčajné reakcie nie sú aktualizované pri zmene podmienok poľa. Ak sme si zvykli na jeden z týchto stavov alebo sa do nich dostávame nevedome, bude rigídnosť reakcií pravdepodobne na prekážku neustále sa meniacemu sa žitiu v prítomnosti (Mackewn, 2009).

Modifikácia kontaktu je lepším spôsobom ako popísať sériu procesov, ktoré sú viac či menej vhodným tvorivým prispôsobením, no na druhú stranu môžu utužovať stereotypné spôsoby správania, ktoré popierajú či nahradzujú potreby či pocity, ktoré sa kedysi v minulosti zdali danému človeku príliš problematické na to, aby si ich plne uvedomil. Klientovi je potrebné pomôcť nájsť nový, tvorivejší spôsob, ako sa vysporiadať so situáciou, ktorú predtým zvládal určitým fixovaným gestaltom či modifikáciou (Joyce, Sills, 2011).

Podľa Mackewn (2004) sa v spôsoboch kontaktu objavujú tieto polarity:

- desenzitizácia – citlivosť – precitlivenosť, neschopnosť sa chrániť
- Ide o spôsob ako sa možno vyhnúť kontaktu s podnetom, podľa viacerých autorov sa za to platí tým, že sa stráca vitalita, pocit energie a plnosti.
- deflexia – zameranie, kontakt – priamosť, lipnutie
- Jedinec sa odvracia od priameho kontaktu s prostredím, ide o vyhýbanie sa priamemu kontaktu, čím sa oslabuje aj ďalší kontakt. V terapii sa zameriavame k uvedomeniu toho, čomu sa klient vyhýba, k spresňovaniu pocitov i k tomu, čo zadržiavajú.
- introjekcia – deštrukcia, „rozžutie“ – odmietnutie

- Ide o adaptačný spôsob, kedy pasívne prijímame to, čo prostredie ponúka, bez toho, aby sme tieto myšlienky, postoje „prežuli“ a zvážili ich vhodnosť. Keď introjekt bráni naplneniu potreby, bráni spontaneite a konanie je proti introjektu, nastáva úzkosť, tlak a napätie.
- projekcia – domnienky – doslovnosť, privlastnenie
- Yontef (2009) projekciu označuje ako zamieňanie si JA a NIE JA, vyplývajúce z prisúdenia vonkajšiemu prostrediu niečoho, čo je v skutočnosti naše. Patologická projekcia vyplýva z neuvedomenia si a neprijímania zodpovednosti za projikované. V terapii sa snažíme, aby klient prijal späť vyvlastnené projikované časti a akceptoval sa s nimi.
- retroflexia – vyjadrenie – agresia
- Perls, Hefferline a Goodman udávajú, že retroflektovať znamená „ostro obrátiť do protismeru“. Retroflexia sa deje vo fáze mobilizácie energie, týka agresivity a zlosti, zadržiavanie hnevu a viny v sebe, zastaví sa a obráti voči sebe a tak sa narúša kontakt. Môže to viesť k telesnému napätiu, somatickému ochoreniu, depresii alebo dokonca k sebapoškodzovaniu. Ak sa tento proces potlačovania opakuje, začne sa to dostávať do nevedomia a niektorí ľudia ani nevedia, čo potrebujú, nedokážu identifikovať vlastnú potrebu.
- egotizmus – spontaneita – impulzivita
- Egotizmus vystupuje ako modifikácia, ktorá je charakterizovaná nadmerným zaoberaním sa vlastnými myšlienkami, pocitmi, správaním a pôsobením na druhých. Proces cyklu je zastavovaný kontrolou, a nemôže tak priniesť uspokojenie, ale prináša frustráciu. Človek je zaujatý viac samým sebou, kontroluje sám seba než situáciu. Cieľom terapie je nasmerovať klienta k bezprostrednejšiemu kontaktu so sebou i prostredím.
- konfluencia – diferenciácia, kontakt – izolácia
- V zdravom fungovaní dokáže človek vytárať kontakt tak, že sa približuje i vzďaľuje uvedomujúc si svoju vlastnú osobnosť, svoju autonómiu. Ťažkosti nastávajú vtedy, kedy nie je schopný tento človek rozlíšiť interpersonálne hranice, potreby a city druhého ho zahltia a on reaguje ako keby boli jeho vlastné, nie je v dostatočnom kontakte so sebou samým. Konfluencia vedie k rutine a stagnácii, kontakt k vzrušeniu a rastu. Konfluencia je pohodlná, často si ju človek uvedomí až vtedy, keď dôjde k jej narušeniu, keď hrozí alebo nastane separácia, vtedy je často je úzkostný. Jedinec musí začať prežívať možnosti voľby, potreby a pocity, ktoré sú jeho vlastné a tiež, že nemusia byť v zhode s voľbami, potrebami a pocitmi iných ľudí.

Narušenia, ktoré sme u Rebeky zachytili, boli nasledovné:

- Desenzitizácia – citlivosť – precitlivelosť, neschopnosť sa chrániť
- Túžila po tom, aby sa jej nedotkli poznámky od svojich rodičov, no reagovala na nich citlivo a prudko. Často zažívala pocity bezmocnosti.
- Deflexia – kontakt – priamosť, uľpievanie
- Deflektovala od pocitov smútku sklopením zraku, zmenou témy, zľahčovala tieto pocity pre seba.
- Introjekcia – pochopenie (rozžuvanie, deštrukturácia) – odmietnutie

- Bola presvedčená, že ľudia nie sú dobrí, v jej rodine, že sú „toxickí“. Objavili sa introjekty ako napr. „Nikto mi nerozumie, nikto mi nepomôže. Som slabá, nie hodná žiť na tomto svete. Nikdy nebudem taká dobrá ako iné deti. Neviem, či ma má naozaj niekto rád. Nemôžem plakať, lebo tak budem slabá.“
- Projekcia – imaginácia, domnienky – privlastnenie
- Privlastňovala si negatívne presvedčenia o sebe najmä vo vzťahu k rodičom i rodine. Projikovala u nich zradu, miestami boli prítomné až paranoidné tendencie. Projekcia aj voči psychologičke – „Počúvate ma len pre to, že je to vaša práca.“
- Retroflexia – vyjadrenie – násilie, agresia
- Negatívne pocity voči otcovi sa v jeho prítomnosti snažila retroflektovať. Významne retroflektovala smútok, akonáhle sa objavili slzy, zadržiavala ich.
- Egotizmus – spontaneita – impulzivita
- Vo vzťahu k otcovi reagovala impulzívne.
- Konfluencia – diferenciácia – oddelenosť, izolácia
- Izolovala sa od väčšiny spolužiakov, nebavila sa s nimi. V kontakte bola len s jedným spolužiakom. V izolácii bola aj v rodinnom prostredí, aj keď túžila po konfluencii, najmä s matkou.

4.4 Priebeh - FÁZY TERAPEUTICKÉHO PROCESU

Mackewn uvádza, že Gestalt terapiu podľa Shuba môžeme vnímať ako tri vzájomne sa prekrývajúce fázy – úvodnú strednú a záverečnú. Úvodná fáza je zameraná na diagnostický proces, stanovovanie cieľov, vybudovanie terapeutického vzťahu a dôvery, rozvoj kontaktových funkcií. V úvodnej fáze sme sa teda zameriavali na budovanie vzťahu, bezpečnej atmosféry a diagnostický proces spojený so stanovovaním terapeutických cieľov. Stredná fáza je orientovaná na hľadanie ambivalencie, životných tém a prerámcovaniu fixovaných gestaltov v spolupôsobení introjektov, projekcií k rozšíreniu uvedomovania a možností voľby. V tejto fáze som sa snažila s Rebekou pracovať na jej narušeniach kontaktu a rozvoju jej uvedomenia. Záverečná fáza sa týka rozvíjania sebapodpory prostredníctvom experimentov a integrácii introjektov a rozpracovania témy ukončovania. Fázy nemusia prebiehať chronologicky, no môžu sa vzájomne prelínať.

Pozornosť v prvej úvodnej fáze terapeutického procesu bola zameraná na vyjadrenie podpory a budovania vzájomného vzťahu. V rámci sebapodporného systému u klientky fungovalo denné snenie, únik do príbehov, kde vystupovala ako hlavná hrdinka, nápomocná bola pre ňu aj hudba. Environmentálna podpora bola chudobnejšia, no sama projikovala zradu zo strany najbližších, miestami bolo prítomné paranoidné myslenie, čo prinášala aj do poradenského vzťahu.

Verbalizovala svoje presvedčenie o tom, že je doma týraná. Týkalo sa to najmä vzťahu s otcom. Ten vnímala i prežívala výrazne negatívne, prísne až obmedzujúco voči jej slobodnému vývinu a fungovaní. Domáce prostredie popisovala ako neprijímajúce, ako toxické. Prítomné potreby prijatia, lásky, bezpečia a istoty nemala naplnené, túžila po prijatí a rešpekte jej osoby ako takej. Klientka významne retroflektovala svoje pocity i myšlienky, s podporou však dokázala popisovať svoje prežívanie. Pocity osamelosti racionalizovala a premení na „nezávislosť“ – nikoho nepotrebujem, žijem si svoj život.

Po úvodnej fáze klientka popisovala zhoršenie nálad v poslednom období, ani zaužívané spôsoby zvládania (napr. denné snenie) nepomáhali pri zlepšení stavu, tieto nálady vnímala

ako intenzívne a výrazne negatívne, čo ju vyčerpávalo. Ťažšie udržiavala vzťahy s najbližšími kamarátmi. V popredí sa objavovalo porovnávanie sa s nimi, ich popis ako silných osobností. V sebareflexii dominoval protipól slabosti, popisovala sa ako slabá, „nehodná“ pre tento svet, prítomné bolo depresívne ladenie, absencia sebapodpory i prijímania podpory z prostredia. S tým súviseli aj výčitky, ktoré prežívala z projekcie toho, že ona raz zachráni svet a zničí zlo, ktoré je na zemi, že pomôže deťom, ktoré sú v situácii podobnej tej ako je ona sama, ktoré žijú v „toxických“ rodinách. V tomto období matku vnímala pozitívnejšie, začala mať voči Rebeke zachraňujúce a ochranárske tendencie. Aj napriek posunu v ich vzťahu, stále matke zazlievala, že nie je dostatočne schopná a spôsobilá zakročiť voči neprimeraným prejavom správania jej otca, ani keď na ňu fyzicky útočil a spôsobil modriny, príp. že od neho nedokáže odísť a rozviesť sa s ním. Vnímala ich rodinné fungovanie tak, že otec týra nielen ju a sestru, ale aj matku, chcela spoločné bývanie pre ne tri, bez otca a jeho agresívneho správania prejavujúceho sa najmä verbálne s dopadom na psychiku, ale i fyzicky.

Postupne v priebehu stretnutí, po nadobudnutí dôvery voči psychologičke, poskytovaním prijatia a podpory sa dokázala viac kontaktovať so svojím vnútorným svetom, verbalizovať to a dotknúť sa aj citlivých a subjektívne náročných tém. Bola ochotná a schopná pracovať na svojich zvnútornených presvedčeniach o sebe, svete, tzv. introjektoch. Dokázala sprítomniť traumatizujúce zážitky – tresty od otca, ktoré v nej vybudovali strachy až fóbie napr. aj z uzavretých priestorov. Negatívny vzťah, ktorý mala s otcom projikovala aj na iné osoby. Rovnako ako dôsledok vnímala aj svoje ťažkosti v nadväzovaní a udržiavaní vzťahov, ako kamarátskych s dievčatami, ale i s chlapcami. Súčasťou psychoterapie bolo tiež priebežné potvrdzovanie bezpečného terapeutického vzťahu, podpora vnútorných zdrojov klientky, jej sebadôvery a sebapodpory pri zvládaní napätia, hnevu a frustrácie.

V neverbálnych prejavoch bolo badať silnú retroflexiu. Klientke bola navrhnutá možnosť experimentu, ktorý rada využila. Išlo o experiment prázdnej stoličky. Na začiatku bola potrebná podpora a práca s pocitmi hanby, no následne sa plne vložila do experimentu. Rodičom na pomyslených stoličkách adresovala mnoho slov i energie, došlo ku emočnej katarzii, na konci aj k fyzickému uvoľneniu. Popisovala to ako nový zážitok, ozdravný. V rámci reflexie sme sa zameriavali na podporu uvedomenia si nevyhnutnosti v zdravej forme pracovať s hnevom, frustráciou i stresom, nezadržiavať to v sebe.

Pri práci na kontaktovom cykle a s narušeniami kontaktu, rozvoji podpory i sebapodory, prerámcovaní introjektov klientka zažívala pozitívne zmeny vo svojom živote, zažila uvoľňujúci i podporujúci efekt z otvorenia i spoločného zdieľania.

V období karanténnych opatrení v dôsledku pandemickej situácie boli stretnutia obmedzené. Klientke bola poskytnutá možnosť online komunikácie, no tá nebola využitá. Klientka sa po dlhšom období kontaktovala sama so zámerom obnoviť vzájomné stretnutia.

Medzičasom absolvovala stretnutie s pedopsychiatričkou. Dostala podpornú liečbu, po ktorej popisovala zmiernenie úzkostí a pocitov zvierania na hrudi. Prítomné boli naďalej pocity smútku a miestami aj myšlienky na ukončenie života. Chcela by neprežívať trápenie, ktoré vyplýva hlavne zo vzťahu s rodičmi, najmä s otcom. Otcovi sa snažila v domácom prostredí vyhýbať. Vzťah s mamou sa posunul do pozitívnejšej podoby, no naďalej mamu nevnímala ako blízku. Naďalej v sebe niesla výčitky voči nej, že sa nedokázala vzoprieť, postarať sa o svoje deti a rozviesť sa s ním. Počas obdobia stráveného doma sa však zlepšil vzťah so sestrou, popisovala ho ako bližší, otvorenejší. Rebeka ju začala vnímať viac partnersky, no zachovávala si voči nej aj ochranársky postoj.

Aktuálne začala prvý rok na strednej škole. V priebehu stretnutia bolo možné badať veľkú škálu emócií, menej retroflektovala svoje prežívanie a dokázala emócie adekvátnejšie spracovať i vyjadriť. Zažívala obavy, projikovala možné zlyhania pred učiteľmi, ale aj to, že

sa nebude vedieť zaradiť do kolektívu, že možno nezvládne učenie. Na druhej strane však bola u nej badateľná energia, radosť zo zmeny, z posunu, že už je stredoškoláčka. Pramení tiež z nových zažitých pocitov slobody, možnosti sebavyjadrenia, sebamotivácie, rozhodovania, istej miery zodpovednosti. Svoje nadšenie a energiu z nej chcela využívať pre ďalšie svoje aktivity. Prihlásila sa aj na medzinárodný vzdelávací program, ktorý sa venuje rozvíjaniu schopností a motivácie k aktívnemu využívaniu voľného času. Stretávala sa s ľuďmi z občianskeho združenia skautského typu.

Zo strany spolužiakov zažívala záujem o jej osobu, čo osobne vnímala ako niečo nové, vzácne. Vedela si to vychutnať a pretvoriť si túto podporu do vlastnej sebapodpory. Tú využívala najmä pri zvládaní obáv z možných panických atakov. Prítomné boli však aj obavy zo zlyhania, hodnotenia a zahanbenia pred novými spolužiakmi, učiteľmi. Pozornosť preto bola orientovaná na budovanie sebapodpory, zvládacích mechanizmov pre predchádzanie panických atakov.

Celkovo bola v terapeutickom procese venovaná pozornosť podpore nových zvládacích mechanizmov a posilneniu existujúcich efektívnych zvládacích mechanizmov v domácom prostredí, zvládaniu úzkosti. Elimináciu úzkosti sme sa snažili dosahovať prostredníctvom práce s uvedomením a narúšaním introjektov, s projekciou prejavujúcou sa vo vzťahoch a očakávaniach, poskytovaním environmentálnej podpory a tak aj sebapodporného systému. Aktuálne je práca s klientkou založená najmä na upevňovaní pozitívnych presvedčení o sebe i o svete.

5 DISKUSIA

Po zmapovaní rodinnej situácie, osobnej a školskej anamnézy bol indikovaný psychoterapeutický prístup. V priebehu terapeutickej starostlivosti boli revidované ciele terapie. Na základe rozhovoru, pozorovania, výsledkov sebahodnotiacich dotazníkov bolo zároveň indikované aj pedopsychiatrické vyšetrenie. Klientka je aktuálne medikamentózne liečená. Zároveň pravidelne absolvuje individuálnu terapiu, ostáva tak v starostlivosti CPPPaP.

Pri spolupráci s klientkou a jej mamou sme si uvedomovali riziká, ktoré z poradenského procesu vyplývali. Rodinné zázemie, ktoré by malo byť zdrojom bezpečia a podpory, bolo paradoxne zdrojovým problémom. Ochota matky riešiť dcérine problémy nebola dostatočná vzhľadom na jej prežívanie situácie, častokrát znižovala významnosť a legitímnosť dcériných

pocitov a potrieb. Pri zvažovaní pedopsychiatrického vyšetrenia nebola naklonená tomuto riešeniu, nepovažovala dcérin stav za natoľko vážny, bagatelizovala dcérine negatívne prežívanie, pretože ona sama ho tak nevnímala. Faktorom, ktorý pôsobil viac kontraproduktívne, bolo, že sa v terapeutickom (poradenskom) procese vôbec neangažoval otec. V našich hypotézach sme uvažovali o spoločnej práci, príp. o možnosti absolvovania rodinnej terapie, táto alternatíva sa však neukázala ako reálna.

Počas práce s klientkou sme si uvedomovali základ terapie ako takej – pomoc, ktorá v sebe zahŕňa aj slovo moc. Mali sme rešpekt pred tým, aby sme neprevzali na seba jej zodpovednosť za rast, a neviedli ju našimi predstavami, najmä pri spoločných témach. Vnímame tento terapeutický proces jednak ako náročný pre klientku, no zároveň ako aj úspešný a obohacujúci, smerujúcu k plnšiemu kontaktu a živosti. Významnými v terapii boli pre ňu zážitky toho, že sa cítila prijímaná taká, aká je, že sa mohla prinášať čoraz viac slobodnejšie prejavovať a napĺňať svoje potreby v terapeutickom vzťahu, čo jej pomohlo prenášať to aj do svojho bežného života. Ako podporné sa javili aj naše ocenenia jej otvorenosti a autenticity. Uvedomila si tiež, že vonkajšia podpora je veľmi neistá a nestabilná,

no z kontaktu s inými môže čerpať podporu pre seba. Vníma viac svoju živosť, slobodu, aktívnosť v živote, svoju kompetentnosť. Naučila sa vnímať a popisovať svoje pocity, vie ako s nimi nakladať, aj keď pri prejavovaní hnevu je stále opatrná. Uvedomuje si zároveň aj druhý protipól, svoju samotu a chýbajúcu blízku osobu, na ktorú by sa mohla obracať. Nateraz však vie, že pomoc je schopná poskytnúť aj sama sebe, upúšťa aj od potreby spoliehať sa na terapeutický vzťah a fungovať samostatne a zároveň i spokojnejšie a slobodnejšie. Celkovo asimilovala nové vnímanie samej seba ako novej Rebeky, silnejšej, samostatnejšej a odhodlanejšej, uvedomujúc si svoju hodnotu i svoje hranice. Prítomná je naďalej aj túžba pokračovať ďalej vo svojom raste, aj keď mnohokrát bolestivom, no o to viac prínosnejšom a prinášajúcom pokoj, živosť a vnútornú spokojnosť a rovnováhu.

Zoznam literatúry

Cattell, R.B., Cattell, M.D.L. (1986). HSPQ *Osobnostní dotazník pro mládež II propracované vydání*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Kovacs, M. (1998). CDI *Sebaposudzovacia škála depresivity pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s. Macknewn, J. (2004): Gestalt psychoterapie. Moderní holistický prístup k psychoterapii. Praha: Portál, 264 s. ISBN 80-7178-922-4

Perls, F. – Hefferline, R. F. – Goodman, P. (2004): *Gestalt terapie. Vzrušení lidské osobnosti a její růst.* Praha: Triton, 491 s. ISBN 80-7254-507-8

Polster, I. – Polster, M. (2000): *Integrovaná Gestalt terapie. Obrysy teorie a praxe.* Brno: Institut pro vzdělávaní v Gestalt terapii, 256 s. ISBN 80-85834-86-3

Roubal, J. (2007): *Gestalt přístup v terapii deprese*. Čes. a slov. Psychiat., 103, URL: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2007_7_341_345.pdf

Yontef, G. M. (2009): *Gestaltterapie: uvědomování, dialog a proces: historie a současnost.* Praha: Triton, 564 s. ISBN 978-80-7387-216-8

Kontaktné údaje

Mgr. Lenka Čigášová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, Košice

055 787 16 35

cigasova@cpppapke.sk

VYUŽITIE DETSKEJ RELAXÁCIE PRI PRÁCI S KLIENTOM V PORADENSKOM ZARIADENÍ

USE OF CHILD RELAXATION IN WORKING PROCESS WITH CLIENT IN COUNSELLING CENTRE

Jana DULÁKOVÁ, Viera PODRACKÁ

Abstrakt: Autorky sa vo svojej práci venovali vymedzeniu pojmu psychoterapie a najmä charakteristike relaxačno - symbolickej psychoterapie u detí. Prostredníctvom kazuistiky opísali použitie detskej relaxácie u klienta pri riešení problémov v učení a v osobnostnom vývine v poradenskej praxi v podmienkach CPPPaP.

Kľúčové slová: Poradenstvo; psychoterapia; detská relaxačno-symbolická terapia.

Abstract: In these paper authors define meaning of psychotherapy especially characteristics of relaxiation-symbolic psychotherapy in working process with children. They represent use of child relaxation in solving learning problems and in personal development using case studies of counselling practice from enviroment of Center for pedagogical and psychological counselling and prevention.

Keywords: Counseling; Psychotherapy; Child Relaxation-Symbolic Therapy

1 ÚVOD

Súčasné odborné poradenstvo disponuje širokou paletou metód a postupov. Jeho cieľom je pomocou nich dosiahnuť primeranú úpravu stavu klienta, ktorý bol dôvodom jeho príchodu do poradenskej starostlivosti. Ak by sme sa snažili rozlíšiť poradenstvo a psychoterapiu, výsledok by nebol jednoznačný. Niektorí autori dokonca považujú rozlišovanie týchto pojmov za zbytočné. Väčšinou sa však stretávame s prístupmi, že sa relaxačné techniky zaraďujú medzi metódy a techniky poradenstva a psychoterapie.

Relaxácia pomáha udržať alebo znovu nadobudnúť samoregulačnú schopnosť človeka, pomocou ktorej sa otvára cesta k vytvoreniu fyzickej, psychickej a duchovnej jednoty a harmónie. Môže sa aplikovať samostatne, alebo v kombinácii s inými psychoterapeutickými metódami. Má využitie v klinickej aj v poradenskej praxi. Využíva sa najmä pri psychosomatických ochoreniach, neurotických ťažkostiach, osobnostných a adaptačných poruchách.

Východiskom pre relaxačno-symbolickú psychoterapiu je Schultzov autogénny tréning. Líši sa od neho tým, že využíva spracovanie zážitkov z relaxácie pomocou symbolov - symboliky tela (Bednářová, Novosadová, 2013).

Symbolom rozumieme termín, slovo alebo obraz, ktorý je v bežnom živote dobre známy, ale ktorý má okrem svojho zjavného významu ešte ďalší, špecifický význam. Nesie v sebe viac ako len na prvý pohľad zjavný význam - má širšiu „nevedomú“ stránku, ktorá nikdy nie je presne definovaná, alebo úplne vysvetlená (Jung, 2017).

Slovami popisujeme to, čo nás obklopuje, čo vidíme, prežívame. „Akonáhle si o tom, čo vnímame, začneme niečo myslieť, objektivita okamžite zmizne. Slová vyjadrujú naše hodnotenie, náš postoj i spôsob, ako sa k realite vzťahujeme. Preto len veľmi málo používame slová ako významovo neutrálne označenie. Vždy majú konkrétny obsah.“ (Klímová, Fialová, 2015 s. 88).

Je dôležité mať to na pamäti nie len pri využívaní slova ako prostriedku spracovania zážitku, ale aj počas stretnutí s detským klientom, keď sme presvedčení o tom, že podľa toho, čo hovorí, presne vieme ako to myslí, ako na tom práve je, alebo dokonca, že určite rozumie tomu, čo mu práve hovoríme my.

Silu slova, jeho vplyv na náš život a zdravie si väčšinou neuvedomujeme. Ale v živote nie je nám jedno, kto a čo nám povie. Slová sú často prostriedkom moci. A už vôbec nie je jedno, ako dieťa zmýšľa o sebe, čo o sebe hovorí. Lebo tým sa vlastne programuje a fixuje, nakoľko táto informácia nesmeruje len von, k okoliu, ale i do jeho vnútra, a to oveľa viac, ako si to dokážeme pripustiť.

Detské relaxácie sú rozdelené na tri vekové kategórie (4 - 8 rokov, 9 - 13 rokov a 14 rokov - dospelosť). Toto rozdelenie nie je striktné, závisí aj od mentálnej úrovne dieťaťa. Rovnako sa počas stretnutí celý ich priebeh, spôsoby priblíženia pojmov atď. prispôsobujú aktuálnej úrovni dieťaťa, napríklad formou názornej ukážky, kresby, rozhovoru o doterajších skúsenostiach a predstavách a pod.

V relaxačno-symbolickej terapii detí sa využívajú rozprávky. Vychádza sa z toho, že štvorročné dieťa vie pri počúvaní rozprávky rozlíšiť, čo je v reálnom a čo v rozprávkovom svete, oddá sa tomu a myšlienkami sa premiestni do rozprávky. Rovnako pri relaxácii počúva a prežíva to, čo hovorí dospelá osoba. Podľa toho, akej témy sa týka nácvik relaxácie, vyberá sa rozprávka, ktorú dieťaťu číta dospelá osoba.

Prepojenie rozprávky a relaxácie má svoje opodstatnenie aj v tom, že nácvik relaxácie je sled opakovania tých istých slovných zvratov, tak ako je to v rozprávke. Prekážky treba prekonávať viackrát za sebou, použiť tú istú čarovnú formulku, splniť tie isté úlohy. Takéto opakovanie vedie k zníženiu napätia, pretože dieťa dostáva okamžite odpoveď. Znižuje napätie z očakávania, pretože dieťa vie, že to čo očakáva, sa aj splní. Nevytvára iba plynulosť, ale zvyšuje aj pocit istoty. Spoznané vyvoláva pocit bezpečia a rozpoznaného. Opakujúci sa rytmus rozprávky umožňuje optimálnu frekvenciu prežívania, presahuje samotnú rozprávku a aj tým znižuje napätie vyvolávajúce zo zmien detskej psychiky. (Hadasová, 2009, s. 79)

Terapia je vopred stanovená na 10 - 15 stretnutí. Na úvodnom stretnutí terapeut dieťaťu veku primeraným spôsobom vysvetlí, že stretnutia majú za cieľ, aby sa ono lepšie cítilo, spoznalo samo seba a že je to zručnosť, vďaka ktorej môže mať lepšiu sebakontrolu. Celý prístup a vedenie klienta je v zmysle: „Ja ťa budem viesť, ale prácu vykonáš ty“.

Rodič je obvykle prítomný na celom stretnutí, aby všetko videl a vedel, ako má doma s dieťaťom postupovať. Následne doma denne v kľudnom, nerušenom prostredí relaxuje s dieťaťom - číta mu text a zapisuje si, čo dieťa robilo počas relaxácie. Po samotnej relaxácii dieťa zapíše ako sa cítilo a čo prežívalo alebo to môže nakresliť, vymodelovať a pod. a vyjadriť tak svoje prežívanie a emócie. Zápisky, práce alebo ich fotografie si potom prinesie na nasledovné stretnutie, kde o nich rozpráva.

Hoci má tento typ terapie vopred danú štruktúru a postupy, určitá spontánnosť terapeuta umožňuje robiť aj intuitívne rozhodnutia.

2 PRÁCA S KLIENTOM

Anamnéza

Adam z našej prípadovej štúdie má 12 rokov. Býva v trojizbovom byte so svojou matkou a nevlastným starším bratom, ktorý momentálne pracuje mimo SR - tri týždne je v zahraničí a dva doma. Rodičia sú rozvedení a žijú oddelene od Adamových troch rokov.

V anamnéze matka udávala, že Adam bol otcom nechcené dieťa. Po otehotnení matky začali v manželstve problémy. Adamov otec ju posielal na interrupciu. Uprednostňoval kamarátov pred rodinou, bol dlhodobo nezamestnaný a postupne začali mať finančné problémy.

Adam nebol dojčený. Matka bola s ním rok a pol doma. Po umiestnení do jaslí sa u neho začali prejavovať zdravotné problémy - laryngitída a neskôr aj črevné problémy spojené so silnými bolesťami brucha, s problémami s vyprázdňovaním až zadržiavaním stolice. Od nástupu do základnej školy sa u Adama opakujú bolesti hlavy a brucha, pre ktoré musí niekoľkokrát do roka po neho matka prísť do školy.

Doma bol Adam usmievavé dieťa, no veľmi ťažko sa adaptoval na predškolské zariadenie, nakoľko nemá rád zmeny. Nemal svoju obľúbenú hračku ani knihu a nemá ich ani teraz.

Priebeh stretnutí

Prvotné stretnutie s Adamom prebehlo v poradenskom zariadení, kde prišiel s matkou na kontrolnú diagnostiku pre pretrvávajúce problémy v učení. Jeho matka zároveň požadovala pokračovanie v špeciálno-pedagogických reedukáciách, ktoré mu boli v minulosti naším zariadením poskytované.

Adamov otec v telefonickom rozhovore veľmi rázne odmietal navrhované individuálne začlenenie v základnej škole a akúkoľvek následnú odbornú starostlivosť. Tvrdil, že všetky jeho problémy v škole sú len dôsledkom nedostatočnej starostlivosti matky o neho a jej neschopnosti nájsť si takú prácu, aby sa synovi mohla venovať. On sa s priateľkou a jej synom pred niekoľkými rokmi odsťahoval do vzdialeného mesta a s Adamom sa stretáva prevažne počas prázdnin. Následne s odstupom času a po niekoľkých telefonických konzultáciách nami navrhovanú starostlivosť odsúhlasil.

Úvodné terapeutické stretnutie s Adamovou matkou bolo otvorené a priateľské. Tento typ terapie bol navrhnutý, lebo z anamnézy pred špeciálno-pedagogickou rediagnostikou sme usúdili, že jeho edukačné problémy sú spojené aj so sťaženou adaptáciou na školské prostredie a s problematickým nadväzovaním kontaktov s vrstovníkmi. To sa potvrdilo aj pri Adamovom stanovení cieľa, keď pomocou výberu z nakreslených medvedíkov v dome si vybral ležiaceho v posteli a povedal: „Čudne sa má, je znudený, nemá nič na práci, len tak leží a kuká do stropu. Správa sa normálne, nerobí blbosti. Vie sa len váľať v posteli. Chcel by sa dostať do obývačky na gauč (dva vedľa seba sediace a držiace sa medvedíky). Chcel by vedieť vstať z postele, správať sa priateľsky, mať kamaráta a baviť sa s ním. Vedel by sa porozprávať a zabaviť.“

Na jednom z úvodných stretnutí pri projekčnom hovorovom teste verbalizoval, že ním vymysleného chlapca trápi, že v škole nemá kamarátov. Večer pri zaspávaní myslí opäť na kamarátov a je smutný, lebo ocko s mamkou sa hádajú a mama potom plače.

Terapia prebiehala takmer pravidelne, prevažne raz za týždeň, s mesačným prerušením počas letných prázdnin. Matka o Adamovi povedala aj to, že preferuje hry na počítači, ležanie v posteli, je rád sám a nerád hovorí. Niekedy má pocit, že viac rešpektuje staršieho brata ako ju. Do školy sa pripravuje prevažne sám, lebo ona ako servírka pracuje na zmeny. Adam kamarátov v škole nemá. Minulý školský rok sa rozhodol pre stolný tenis a florbal, no po niekoľkých mesiacoch ich prestal navštevovať. Z uvedeného vyplynulo aj zadefinovanie cieľa relaxačno-symbolickej psychoterapie u Adama jeho matkou: „Prejavovať navonok pocity a to, čo prežíva."

Pomenované ciele terapie sa začali napĺňať už na treťom stretnutí. Adam počas referovania o tom, čo sa udialo za predchádzajúci týždeň, povedal, že sa v škole presadil ku spolužiakovi, s ktorým sa chcel skamarátiť. Rozhodol sa tak sám a použil na to kupón zo školského časopisu.

Na nasledujúcom stretnutí vybral a vyfarbil na obrázku postavičiek v škole seba ako sa drží s inou postavičkou za ruku a povedal: „Teraz sa zaoberám kamarátmi" a rozprával o troch kamarátoch z triedy, z ktorých jeden je jeho „druhou rodinou". V ten istý deň po relaxácii povedal, že sa mu relaxovalo vynikajúco.

Od piateho stretnutia začal doma i na stretnutiach kresliť farebne. Matka zároveň referovala, že je voči nej doma otvorenejší a dokonca jej z vlastnej iniciatívy niekedy zatelefonuje do práce. Povedala, že Adam sa na stretnutia v Centre teší aj preto, že je pre neho všetko vopred pripravené (stolička, pastelky, voda, deka). V tomto období nastalo mierne zlepšenie aj v školskom prospechu. Niekoľkokrát sa sám prihlásil odpovedať a dostal jednotku. S prípravou na hodiny mu niekedy pomáhal aj kamarát, ku ktorému sa presadil. Zlepšenie prospechu potvrdila aj jeho triedna učiteľka.

Na deviatom stretnutí sme využili projektívnu techniku „Cesta". Aplikovali sme ju podľa Michaela Hanesa, ktorý ju charakterizuje ako vhodnú aj pre klientov, ktorí neradi kreslia, nakoľko nevyžaduje veľkú zručnosť. Adam nakreslil svoju cestu farebne a popísal ju „ako dlhú a rovnú cestu, ktorá znamená pokojný a dlhý život. Je z betónu, to znamená, že je pevná. Vedie ku slnku, blíži sa k nemu. Okolo je tráva, čo je veľmi príjemné. Križovatka tam nie je, lebo nemá rád zmeny. Značky na ceste nie sú, lebo ich nepotrebuje a riadi sa sám sebou". Adam tejto aktivite venoval veľa času, a pôsobil počas nej pokojne a uvoľnene.

Pri záverečnom hodnotení naplnenia cieľov a očakávaní od symbolicko-relaxačnej psychoterapie Adamom boli pre väčšiu názornosť použité aj niektoré jeho kresby. Povedal o sebe, že je teraz „viac atraktívny a chce sa mu pustiť do niečoho, ale ešte nevie do čoho". Potvrdením napĺňania stanovených cieľov bola aj príhoda zo školy, ktorú mu na poslednom plánovanom stretnutí pripomenula matka. Adam v nej išiel sám do riaditeľne obhájiť učiteľa telocviku, ktorý bol krivo obvinený starším žiakom. Adam odôvodnil nepochválenie sa touto epizódou tým, že mu prišlo normálne ísť povedať, ako to v skutočnosti bolo.

Nakoľko Adamova matka vyjadrila obavy z budúcnosti, ako to budú sami ďalej zvládať, boli jej ponúknuté ďalšie stretnutia, ktoré sa budú ale konať z jej iniciatívy. V dôsledku situácie spojenej s COVID – 19 boli stretávania na čas prerušené.

Aktuálne na poslednom stretnutí Adam udáva zlepšenie jeho vzťahu s otcom. Častejšie za ním cestuje a počas dištančného vzdelávania bol u neho. Lepšie sa mu tam plnili jeho školské povinnosti, nakoľko z otcovej strany mu bola poskytnutá väčšia pomoc a kontrola ako od matky pracujúcej stále na zmeny.

Adam opäť začal hrať florbal v športovom klube mimo ZŠ a udáva, že aj teraz po dlhšom prerušení kontaktov má v škole kamarátov.

Netrúfame si jednoznačne vyhodnotiť, čo presne absolvovanie detskej relaxačnej psychoterapie Adamovi a jeho matke, ktorá bola jej neoddeliteľnou súčasťou, prinieslo. Ale považujeme za veľmi dôležité aj to, čo píše Irvin D. Yalom: *Najdôležitejšie, čo môžem ja alebo hociktorý iný terapeut poskytnúť, je autentický a hojivý vzťah, z ktorého si pacient vezme, čo potrebuje* (Yalom, 2015, s. 5).

Zoznam literatúry

Bednářová, A., Novosadová, Z. (2013). *Relaxačno-symbolická psychoterapia* Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika, 20, č.3, s. 18 – 21

Hadasová, K. (2009). *Ako vníma dieťa svoje telo v priebehu relaxácie.* XXVII. Česko-slovenská psychoterapeutická konferencia, Trenčianske Teplice

Klímová, J., Fialová, M. (2015). *Proč (a jak) psychosomatika funguje?* 1.vyd. Praha: Progressive consulting, ISBN 978-80-260-8208

Jung, C.G. a kol. (2017). *Človek a jeho symboly*. 1.vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1259-1

Yalom, I.D. (2015). *Všetko trvá krátko.* 1. vyd. Bratislava: Premedia, ISBN 978-80-8159-184-6

Kontaktné údaje

Mgr. Jana Duláková

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 14

dulakova@cpppapke.sk

PhDr. Viera Podracká

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 31

podracka@cpppapke.sk

AKTIVITY VYUŽÍVANÉ V INDIVIDUÁLNOM PORADENSTVE KLIENTOM S ÚZKOSTNÝMI ŤAŽKOSŤAMI

ACTIVITIES USED IN INDIVIDUAL COUNSELING BY CLIENTS WITH ANXIETY DIFFICULTIES

Katarína KOZÁKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou individiálneho poradenstva žiakov s úzkostnými ťažkosťami. Teoretické pozadie vysvetľuje pojmy úzkosť a strach, ich prežívanie v jednotlivých vývinových obdobiach s dôrazom na školský vek. Prvá kapitola sa venuje špecifickým charakteristikám poradenského procesu úzkostných klientov v podmienkach centra pedagogicko-psychologického poradenstva. Predstavuje tiež základné princípy kognitívno-behaviorálnej terapie a jej možnosti využitia v individuálnom poradenstve u detí s úzkostnými ťažkosťami. Druhá kapitola príspevku ponúka návrh poradenských aktivít, činností a hier. Obsahuje aj skúsenosti psychológa s realizáciou týchto aktivít, jeho postrehy, pripomienky a spätnú väzbu od klientov a rodičov. Dôležitú súčasť príspevku predstavuje záverečné zhodnotenie a formulovanie odporúčaní pre prax, ktorými poukazujeme na dôležitosť úzkej spolupráce rodiny, triedneho učiteľa a psychológa.

Kľúčové slová: Individuálne poradenstvo, poradenské aktivity, školský vek, úzkosť, strach

Abstract

The paper deals with the issue of individual counseling of students with anxiety difficulties. Theoretical background explaining the concepts of anxiety and fear, their survival in different developmental periods with emphasis on school age. The first chapter deals with the specific characteristics of the counseling process with anxious clients in the conditions of the center of pedagogical-psychological counseling. It also introduces the basic principles of cognitive-behavioral therapy and its potential use in individual counseling in children with anxiety. The second chapter offers a proposal for consulting activities and games. It also contains the psychologist's experiences with the implementation of these activities, his observations, comments and feedback from clients and parents. An important part of the paper is the final evaluation and formulation of recommendations for practice, which point to the importance of close cooperation between the family, an class teacher and a psychologist.

Keywords: individual counseling, consulting activities, school age, anxiety, fear

1 PORADENSTVO ZAMERANÉ NA ZVLÁDANIE ÚZKOSTI VYCHÁDZAJÚCE Z KOGNITÍVNO- BEHAVIORÁLNYCH PRÍSTUPOV

1.1 Klient s úzkostnými ťažkosťami v podmienkach poradenských zariadení

Úzkosť a strach patria medzi emócie, psychické stavy a deje, ktoré majú vrodený teda konštitučný základ. Sú doprevádzané špecifickými fyziologickými zmenami a výrazom tváre. Ich pociťovanie, vnímanie, či prežívanie je taktiež špecifické, bezprostredné a nezameniteľné. Úzkosť (anxietu) môžeme definovať ako nepríjemný duševný stav (negatívnu emóciu), ktorá je sprevádzaná predtuchou hrozby. Ide o emóciu difúznu, ktorá sa ťažko verbalizuje, je viazaná viac na budúcnosť. V porovnaní so strachom si neuvedomujeme jej bezprostrednú príčinu, teda určitú skutočnosť, ktorá ju vyvoláva (Heretik, 2007). Úzkosť predstavuje naladenie alebo reakciu ľudského jedinca na predpokladané a neznáme nebezpečenstvo. Strach je averzívna reakcia viazaná na poznanú, konkrétnu skutočnosť, ktorá v jedincovi vyvoláva zážitok ohrozenia. Má signálnu a ochrannú funkciu. (Heretik, 2007)

Vymětal a kol. (2007) uvádzajú, že úzkosť a strach sa prejavujú v rovine :

- somatickej (tachykardiou, svalovým napätím, chvením, zvracaním, zblednutím),
- psychickej (pocitom tiesne, ohrozenia, závratmi, nabudenosťou, nepokojom),
- mimickej (rozšírením zreníc, hypominiou, otvorením úst),
- správania (strnulosťou, vyhýbaním sa, obranným správaním alebo útekom).
- výkonov (nižšia hladina úzkosti a strachu výkon zvyšuje, vyššia hladina úzkosti a strachu ho znižuje).

Základný význam strachu a úzkosti je v procese formovania osobnosti pozitívny. Ich úlohou je chrániť jedinca pred poškodením a ohrozením a zabezpečiť tak primeranú adaptáciu na meniace sa životné požiadavky.

V každom vývinovom období môžeme zachytiť určitý typický súbor okolností vzbudzujúcich strach a úzkosť, ktorý súvisí s vývinovými úlohami daného obdobia (Svoboda a kol., 2009). Vývinovo nie je celkom jasné, odkedy dieťa začína prežívať strach a úzkosť ako pocity odlišné od bolesti a celkovej nepohody. Medzi siedmym mesiacom a rokom pozorujeme u dieťaťa tzv. separačnú úzkosť, ktorou reaguje na odlúčenie od matky. (Vymětal a kol. 2007) Matka pre dieťa predstavuje v tomto období najdôležitejší sociálny objekt, je zdrojom komplexného uspokojovania potrieb a spájaná s pocitom istoty a bezpečia. Ako objavenie separačnej úzkosti, tak aj jej postupné vymiznutie je znakom zdravého vývoja. Na základe analýzy teórií sa môžeme stotožniť s viacerými významnými autormi, ako sú Winnicott, Horneyová, Sullivan, Bowlby, ktorí uvádzajú, že skúsenosť citovej istoty v bezpečnom a prirodzene závislom vzťahu matka – dieťa významným spôsobom ovplyvňuje ďalší rozvoj detskej osobnosti (Kratochvíl 2006). Neprítomnosť separačnej úzkosti je teda znakom stiahnutia sa dieťaťa zo vzájomného vzťahu, alebo jeho neschopnosti tento vzťah rozvíjať (napríklad pre matkinu nedostupnosť a nespoľahlivosť). V živote dieťaťa je tak ohrozený zážitok pozitívneho zvládnutia tejto úzkosti a vytvorenia bazálnej dôvery vo svoje schopnosti, čo je následne brzdou ďalšieho vývoja v staršom veku.

V nasledujúcom období predškolského veku dieťa v dôsledku magického myslenia a s ním súvisiacou fantáziou prežíva zvýšené množstvo rôznych strachov či fóbií. Ich

charakter je však dočasný a krátkodobý a ich zvládnutie prispieva k celkovému pocitu sebaistoty a sebadôvery (Pešová, Šamalík, 2006).

Obdobie vstupu do školy je tradične chápané ako dôležitý sociálny medzník. Zahájenie školskej dochádzky a adaptácia na školské prostredie kladú na dieťa celkom nový druh nárokov, ktorým musí vyhovieť. Obdobie školského veku môžeme rozdeliť do troch fáz:

- Ranný školský vek (6-9 rokov) pre toto obdobie je charakteristická zmena sociálneho postavenia a rôzne vývojové premeny, ktoré sa prejavujú vo vzťahu ku škole.
- Stredný školský vek (8-12 rokov) v priebehu tejto fázy dochádza k prestupu na druhý stupeň základnej školy. Je to obdobie príprav na dobu dospievania.
- Starší školský vek (obdobie 12-15 rokov) ide o obdobie pubescencie, t.j. prvej fázy dospievania (Vágnerová 2005).

Erikson (1963, In: Vágnerová 2005) toto obdobie nazýva fázou usilovnosti a snaživosti, ktorej hlavným cieľom je uspieť a presadiť sa výkonom. Vznik, prežívanie úzkosti a iných negatívnych emócií v tomto období súvisí práve s požiadavkami a prípadným tlakom školy a rodičov. Prejavený výkon zo strany dieťaťa je prvýkrát istým spôsobom explicitne hodnotený alebo známkovaný. Dieťa počas adaptácie na školský režim nadväzuje na predošlé emočné skúseností, predovšetkým na istotu a pozitívnu nádej, ktorú získalo v prvých rokoch života. V školskom veku sa tieto skúseností prejavujú presvedčením, že neúspech možno vždy istým spôsobom napraviť. Školák v tomto období už dokáže uplatňovať tzv. emočnú pamäť. Znamená to, že svoje emočné skúsenosti dokáže ďalej špecifikovať a prenášať na iné situácie. Autori zahraničného výskumu Teodorescu a Erev (2014) v tej súvislosti dodávajú, že dieťa si vytvára relatívne stabilné emočné očakávania vo vzťahu k určitej situácií, osobe alebo vlastnému prejavu. Prijateľné skúseností prispievajú k pozitívnym očakávaniam týkajúcim sa zvládania školy. Negatívne zážitky zvyšujú riziko fixácie obáv a prejavujú sa zvýšeným prežívaním úzkosti a strachom z písomiek, učiteľov, či vlastného zlyhania (Vágnerová, 2005).

Pokiaľ ide o vývin dieťaťa v období stredného a staršieho školského veku na základe skúsenosti zo psychologickej praxe považujeme za dôležité hovoriť o tzv. strachu alebo úzkosti z porovnávania sa. Táto úzkosť je spätá s prirodzenou vývinovou úlohou - a to socializáciou v rovesníckej skupine. Potreba kontaktu s rovesníkmi je považovaná za jednu z najvýznamnejších potrieb v školskom veku. Prvou špecifickou, ale aj zvonku určenou sociálnou skupinou, do ktorej je dieťa zaradené, je školská trieda. Nedostatočné a podradné postavenie v rovesníckej skupine je obvykle prežívané výrazne negatívne. Je sprevádzané subjektívnou nepohodou a nespokojnosťou, obzvlášť preto, že chýbajúci zážitok citovej akceptácie negatívne ovplyvňuje vytváranie vlastného sebaobrazu, sebadôvery a sebaúcty. Negatívna odozva kolektívu ohrozuje self a spôsobuje silnú úzkosť a celkovú tenziu. Malá vo svojom výskume (2011) potvrdzuje, že anxieta sa v detskom veku spája s dvomi najčastejšími príčinami. Je spojená so zlým školským výkonom a maladaptáciou v sociálnej skupine. V niektorých prípadoch je intenzita úzkosti tak vysoká, že vedie k utlmeniu aktivít, kde hrozí, že by dieťa v porovnaní s rovesníkmi neobstálo. Utlmenie aktivít, pri ktorých sa dieťa cíti neschopné konkurovať druhým, môže mať v niektorých prípadoch veľmi negatívny dopad. V poradenskej praxi vidíme riziko najmä v situácií, ak úzkosť vedie k stiahnutiu sa zo sociálnych interakcií s následným obmedzením sociálnych zručností, čo vedie k ďalším zlyhaniam (Vymětal a kol., 2007).

Činnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je legislatívne určená a zameraná na pôsobenie v oblasti optimalizácie osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu

a porúch správania žiaka. V rámci psychologickej práce v oblasti eliminovania porúch psychického vývinu a optimalizácie osobnostného vývinu, je vhodné poznamenať, že centrá pedagogicko- psychologického poradenstva sú vyhľadávané najmä v situácii prechodných ťažkostí vzniknutých na podklade úzkosti z nadmernej záťaže, nezrelosti alebo zlej adaptácie u inak zdravých a normálne sa vyvíjajúcich sa detí (Stuchlíková, 2005). Naša starostlivosť je adekvátna v iniciálnych štádiách psychických – úzkostných porúch, prípadne v období, keď sú vystupňované určité izolované prejavy psychických ochorení, ktoré svojím obrazom ešte nespĺňajú rozsah symptómov psychickej poruchy. Stuchlíková (2005), chápe emočné a úzkostné ťažkosti ako taký spôsob prežívania, vyjadrovania a regulácie emócií, ktorý dotyčnému dieťaťu spôsobuje ťažkosti vo vzťahu k sebe, k druhým ľuďom a v riadení seba samého vzhľadom k požiadavkám a možnostiam prostredia. V kontexte tohoto príspevku teda uvažujeme o deťoch, ktoré nie sú schopné splniť požiadavky školy, školského, či širšieho sociálneho prostredia. Najčastejšími iniciátormi kontaktu s poradenským zariadením sú dospelí, teda učitelia a rodičia. Príznačné pre skupinu úzkostných a iných emočných ťažkostí je to, že k odborníkovi obyčajne prichádzajú žiaci v súvislosti s inými ako úzkostnými prejavmi. Emócie, ktoré dieťa prežíva, sú ako keby pridruženým problémom, ktorý je z hľadiska dospelých menej dôležitý ako napríklad školská prosperita žiaka (Stuchlíková, 2005). Až potom, ako úzkostné prežívanie sťažuje život ostatným v okolí dieťaťa a závažným spôsobom narušuje fungovanie rodiny žiaka, je mu daná váha, ktorá smeruje jeho riešenie na odborníka- psychológa. Do našej starostlivosti prichádzajú žiaci, ktorí sú nápadne hanbliví, neistí, nesmelí. Vplyvom nadmernej úzkosti pociťujú diskomfort v bežných sociálnych interakciách, ako je kontakt s rovesníkmi, či učiteľom. U týchto detí zachytávame tiež nízku schopnosť uvoľnenia pri relaxačných alebo hrových aktivitách. Vyznačujú sa celkovo zníženou schopnosťou sebaregulácie a zvládania nepríjemných emócií, ako je úzkosť a strach. Mohli by sme tu zaradiť veľkú skupinu klientov, ktorí majú požiadavku smerujúcu k lepšiemu zvládaniu trémy v školských situáciách. Vymětal (2004) trému charakterizuje ako psychický stav emočného napätia, ku ktorému dochádza pred verejným vystupovaním, pohovorom alebo inou verejnou prezentáciou, udalosťou pre nás nejako významne dôležitou. Tréma je iným vyjadrením snahy po výbornom výkone a súčasne obavou zo zlyhania alebo strachu z vlastného zlého výkonu. V následnej poradenskej starostlivosti týmto žiakom odhaľujeme v pozadí príliš prísne sebahodnotenie, tiež pedantnosť až perfekcionizmus, ktorý slúži ako obrana pred strachom zo zlyhania a následnej rodičovskej reakcie.

Druhú skupinu úzkostných prejavov s ktorými klienti prichádzajú by sme mohli charakterizovať ako symptómy vedúce k celkovej inhibovanosti až rezignácii dieťaťa. Vágnerová (2001) charakterizuje týchto žiakov ako pasívnych, utlmených, zarazených, ktorí nie sú schopní napriek výborným predpokladom, prejaviť svoj výkon a ukázať, čo naozaj dokážu. Z praktických skúseností môžeme uviesť, že požiadavka na riešenie tejto skupiny symptómov v podmienkach centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je v porovnaní s predchádzajúcou spojená s pomerne stabilnou a frekventovanou spätnou väzbou aj od pedagógov. Je tomu tak preto, že celková behaviorálna a častokrát aj verbálna inhibovanosť žiaka výrazným spôsobom narušuje školský výkon dieťaťa. Učitelia v žiadosti o riešenie ťažkostí uvádzajú zvýšenú úzkosť v dôsledku, ktorej žiak odmieta čítať, ústne odpovedať, cvičiť na telesnej výchove a pod. Súvislosťou medzi prežívaním úzkosti a slabou verbálnou zdatnosťou sa zaoberal výskumný tím Hansona et. al (2010). Vo svojich zisteniach identifikovali širšie prejavy verbálnej plachosti. Deti s vysokým indexom sociálnej anxiety alebo behaviorálnej či verbálnej inhibície majú ťažkosti v identifikovaní a popise vlastných emócií, rovnako tiež v rozpoznávaní emócií a správania iných ľudí. V poradenskej praxi to znamená, že žiaci sú málo zdatní v popise svojich emócií a prejavov. Nedokážu povedať, čo v ohrozujúcej situácií cítili, ako sa v danej situácií správal učiteľ alebo rodič. Mnohokrát je ich prvotná interpretácia náročnej sociálnej situácie skreslená a nepresná. Hanson et. al.

(2010) ďalej uvádzajú, že títo žiaci majú narušenú schopnosť rozpoznávať rozdiely v mimicky vyjadrených emóciách. Pri komplexnom vnímaní sociálnej interakcie s druhou osobou majú ťažkosti v rozlíšení neutrálneho a nahnevaného výrazu tváre. V praktickom živote školáka to následne vedie k záveru, že vľúdny výraz učiteľa pri ústnej odpovedi je žiakom vnímaný ako ohrozujúci, „taký, ktorý mi chce zle".

Tretiu skupinu príznakov podmienených úzkostným prežívaním, pre ktoré žiaci vstupujú do našej starostlivosti, charakterizujú najrôznejšie dlhodobo trvajúce somatické ťažkosti. U týchto žiakov sa objavujú ťažkosti so zaspávaním, bolesti brucha, hlavy, objavujúce sa najmä pred výkonovou situáciou. Malá (2011) v tejto súvislosti uvádza, že prevaha somatického kanálu pri odkomunikovaní emočného prežívania smerom von, je typická pre ranné štádia vývinu. V staršom školskom veku identifikovala pretrvávanie somatického komunikačného kanálu najmä u detí trpiacich viacerými úzkostnými prejavmi. Zároveň upozorňuje na to, že somatické prejavy sprevádzajúce úzkosť vo veľkej miere (až u 87% pacientov) pretrvávajú aj v dospelosti. Longitudinálny výskum Biedermana a kol. (2001) prispel k zisteniu, že zjavná plachosť u detí súvisí so špecifickými biologickými ukazovateľmi, ktoré sa menia pri kognitívnej záťaži. Úzkostné deti reagovali v situácii záťaže výraznejšou zmenou tepovej frekvencie a zmenou hladiny kortizolu v krvi. V dôsledku zmien na orgánovej úrovni môžu byť tieto deti objektívne citlivejšie k vnímaniu vlastných telesných prejavov. V situácii dlhodobejšej záťaže však táto pohotovosť k citlivejšiemu vnímaniu telesných prejavov môže viesť k potvrdeniu využívania somatického kanálu na odkomunikovanie celkovej psychickej nepohody a tým k vzniku psychosomatických ťažkostí v budúcnosti (Malá, 2011).

Ako zisťujeme, škála úzkostných prejavov, s ktorými sa v poradenskom zariadení stretávame, je naozaj široká a rôznorodá. Je potrebné si uvedomiť, že úzkostné a celkovo emočné problémy dieťaťa neexistujú izolovane, ale sú vždy ovplyvnené ďalšími faktormi. A to atmosférou v rodine a v škole, sociálnym prostredím žiaka, a tiež danosťami žiaka, ako je jeho temperament, zdravotný stav. V poradenskej starostlivosti preto nahliadame na vyššie popísané prejavy komplexne, snažíme sa vnímať ich prepojenosť a podmienenosť, napriek tomu, že niektorý zo symptómov môže byť viditeľnejší alebo dominujúci.

1.2 Poradenstvo zamerané na zvládanie úzkosti vychádzajúce z kognitívno-behaviorálnych prístupov

Kognitívno-behaviorálna terapia detí predstavuje psychologický smer, ktorý má v podmienkach centier pedagogicko-psychologického poradenstva široké uplatnenie. Mohli by sme konštatovať, že vo viacerých poradenských zariadeniach patrí k terapeutickým smerom prvej voľby. Považujeme za vhodné čitateľovi priblížiť základné rysy zastrešujúce všetky poradenské koncepcie alebo školy tohto širokého terapeutického prúdu a až následne ponúknuť ich detailné teoretické zázemie. Praško, Možný a Šlepecký (2007) vo svojej publikácií uvádzajú niekoľko základných rysov súčasného kognitívno-behaviorálneho prístupu. V kontexte jeho uplatnenia v poradenskej činnosti v centre pedagogicko-psychologického poradenstva považujeme najvýstižnejšie tieto:

1) Kognitívno-behaviorálny prístup sa zameriava na konkrétne, ohraničené a prítomné problémy.

2) Poradenstvo vychádzajúce z kognitívno-behaviorálneho prístupu je obvykle relatívne krátke, od začiatku časovo obmedzené a štruktúrované.

3) Kognitívno-behaviorálny prístup sa zameriava predovšetkým na faktory udržujúce problém.

4) Kognitívno-behaviorálny prístup vychádza z ucelenej teórie vzniku a udržiavania psychických porúch, z ktorej čerpá špecifické postupy a stratégie.

Kognitívno-behaviorálny prístup sa opiera o poznatky teórie učenia a kognitívnej psychológie. Ponúka tiež množstvo metód a stratégií, ktoré je možné použiť na širokú škálu detských ťažkostí. Je možné ich modifikovať a prispôsobovať pre detských a adolescentných klientov s ohľadom na ich vývinové špecifiká. Tieto metódy predstavujú teoretický základ pre vypracovanie nášho návrhu konkrétnych aktivít pre poradenskú prácu so žiakmi s úzkostnými ťažkosťami. Korene kognitívno-behaviorálneho prístupu siahajú k behaviorálnej terapii, ktorú môžeme účinne využiť na pomoc rodičom u detí už v predškolskom veku. Pri náprave a liečbe detských ťažkostí tradične vychádza zo systematického uplatňovania poznatkov modernej teórie učenia pomocou klasického a operantného podmieňovania a pomocou učenia podľa vzoru (Ronnerová 2000). Významný medzník, ktorý sa podpísal pod súčasnú podobu kognitívno-behaviorálneho prístupu, je spájaný s tzv. kognitívnou revolúciou v psychológii v 60. rokoch 20. storočia. Vplyvom nej sa zvyšoval záujem o rolu kognitívnych faktorov v tradičnom behaviorálnom modely, čo viedlo k vzniku kognitívnych prístupov podľa A. T. Becka a A. Ellisa a iných. Kognitívne smery sú založené na predpoklade, že kognitívne faktory (myšlienky, názory, vnemy) ovplyvňujú emočné reakcie a následne správanie človeka. Platí to obzvlášť u detí, ktoré nie sú schopné úplne objektívneho a racionálneho uvažovania a pre ktoré sú ich vlastné pocity, vnemy a hodnotenia rovnako dôležité ako fakty. (Vymětal a kol., 2007) Spoločnou snahou všetkých týchto kognitívno-behaviorálnych prístupov pri liečbe úzkostí je identifikovať, zmeniť chybné interpretácie nebezpečenstva, spochybniť dysfunkčné presvedčenia a ovplyvniť zameranie pozornosti pozitívnym smerom.

1.3 Charakteristiky vybraných metód uplatňovaných v kognitívno-behaviorálnom prístupe

Existuje veľké množstvo konkrétnych postupov a metód kognitívno-behaviorálnej terapie, ktoré môžeme uplatniť u detí. Ronnerová (2000) zdôrazňuje, že každý psychológ musí dbať na prispôsobenie poradenských metód komunikačnej úrovni a štýlu dieťaťa, tiež tematickej oblasti jeho ťažkostí. Podrobnou analýzou našej poradenskej činnosti sme preto dospeli k zúženiu pozornosti na tie metódy, ktoré účelne prispôsobujeme, modifikujeme a následne efektívne využívame v oblasti poradenstva deťom s úzkostnými ťažkosťami. V nasledujúcich podkapitolách si stručne priblížime ich teoretické zázemie.

Kognitívna reštrukturalizácia a práca s automatickými myšlienkami

Táto metóda tvorí jadro kognitívnych metód. Vychádza z poznatkov, že ľudia prežívajúci silné emócie – depresiu, úzkosť ako aj hnev, sa vo svojom myslení dopúšťajú systematických logických chýb a skresľujúcich hodnotení (Beck, 2005). Myslenie pacienta zaplavujú automatické negatívne myšlienky, z ktorých sa formujú jadrové dysfunkčné presvedčenia alebo iracionálne závery, o ktorých sme sa už zmienili. Tieto myšlienky predstavujú okamžité závery, ktoré urobí v konkrétnej situácii. Sú tak presvedčivé, že sa nad ich pravdivosťou už nezamýšľa a koná pod ich vplyvom. Ronnerová (2000) vysvetľuje, že v rámci tejto metódy sa detskí klienti učia určovať jednotlivé iracionálne závery a kognitívne skreslenia, ktoré sú pre deti typické a nahradzovať ich závermi logickejšími a primeranejšími. Úloha psychológa v rámci kognitívnej reštrukturalizácie spočíva v pomoci vyhľadávať automatické myšlienky. Ak nadobudne spolu s klientom poznanie väčšieho množstva typických automatických myšlienok, snažia sa odvodiť dysfunkčné jadrové presvedčenie. Následne možno poradenský proces smerovať k priamemu spochybňovaniu tohto dysfunkčného presvedčenia.

Metóda kognitívnej reštrukturalizácie sa skladá zo štyroch základných krokov, ktoré si klient v priebehu poradenstva osvojuje:

1. Pochopiť súvislosť medzi emočnými reakciami, citovým prežívaním a automatickými myšlienkami

2. Rozpoznať tieto myšlienky.

3. Skúmať s pomocou terapeuta ich platnosť.

4. Vytvoriť alternatívnu, vyváženejšiu myšlienku (Praško a kol., 2007).

Autori ďalej odporúčajú pred prácou s automatickými myšlienkami vytvoriť s klientom schému, na ktorej mu demonštrujeme kruh - vzájomnú prepojenosť myšlienok, emócií a správania. Takto mu názorne vysvetlíme tzv. bludný kruh úzkosti alebo iných emočných ťažkostí. Potom mu môžeme vysvetliť, že v metóde kognitívnej reštrukturalizácie sa budeme učiť ako tento bludný kruh narušiť pomocou odstránenia negatívnych myšlienok.

Imaginácia

Využitie predstavivosti v detskej poradenskej praxi je veľmi efektívne. Detskí klienti na rozdiel od dospelých dokážu využívať predstavivosť veľmi konkrétnym a zároveň spontánnym spôsobom. Je to spôsobené tým, že predstavivosť využívajú vo svojom každodennom živote a majú z toho veľkú radosť (Langmeier a kol., 2000). Úzkostné stavy, záchvaty strachu, beznádeje sú u detských klientov sprevádzané nielen negatívnymi myšlienkami, ale taktiež živou vizuálnou predstavou seba samého. Pre niektorých detských klientov je obtiažne popísať svoj problém slovami, ak ich ale požiadame, aby si situáciu predstavili a popísali nám svoju predstavu, dokážu si svoje konanie a prežívanie veľmi živo sprítomniť. Ak klient dokáže rozvíjať svoje pocity v nepríjemnej situácií, môžeme ho vyzvať k tomu, aby svoj popis niekoľkokrát zopakoval. Metóda pritom vychádza z predpokladu, že opakovaním sa neprimerané a prehnané predstavy menia a znižuje sa negatívna emočná odpoveď klienta. V prípade, že klient dokázal svoje nepríjemné pocity za pomoci imaginácie zmierniť, môžeme využiť tento efekt a pokračovať v pridávaní náročnejších situácii. Takýto postup sa nazýva expozícia v predstavách. Ďalšou frekventovanou možnosťou využitia imaginácie je vytvorenie uvoľňovacej predstavy. Vytvorenie „obrannej“ predstavy, pri ktorej sa klient cíti bezpečne a uvoľnene, zvládnu aj detskí klienti. Následne sa táto uvoľňujúca predstava rozvíja tak, aby si ju klient vedel vybaviť aj s emočným doprovodom (Praško a kol., 2007) .

Škálovanie

Škálovanie je metóda, ktorá pomáha dieťaťu realistickejšie vnímať svoj problém a zlepšovať svoje sebahodnotenia. Dieťa sa učí ohodnocovať na určenej stupnici samého seba ako v porovnaní s druhými (napríklad rovesníkmi), tak vzhľadom k času (pred mesiacom, ráno, večer), k svojím prianiam (napríklad vzhľadom k ideálnej situácií alebo žiaducemu správaniu), k premenlivosti ťažkostí (umožňuje určiť stav počas prestávky, na telesnej výchove a na hodine matematiky). Porovnávanie hodnotenia pomáha detskému klientovi meniť svoje skreslené hodnotenia, ktoré spôsobujú, že vníma seba ako úplne neschopného. Umožňuje taktiež pochopiť, že miera ťažkostí sa nachádza medzi dvoma krajnými bodmi a že v mnohých situáciách je na tom lepšie, ako je presvedčený (Ronnerová, 2000). Metóda škálovania tiež prináša želaný efekt z dôvodu, že ju klient spontánne spája so sebasledovaním a sebahodnotením. Vzhľadom na to, že prvým nevyhnutným krokom k zmene je poznanie svojich emócií, správania, systému presvedčení smerovanie klienta k postupnému sledovaniu a škálovaniu prejavov ho zároveň vedie k ujasneniu si želanej zmeny (Pešek a kol., 2013) . U detí má sebasledovanie a následné škálovanie zmysle aj v tom, že často neprichádzajú do

poradenstva z vlastného rozhodnutia, sebahodnotenie a škálovanie vlastných prejavov im poskytuje konkrétne dôkazy o reálnej prítomnosti ťažkostí.

2 PORADENSKÉ AKTIVITY ZAMERANÉ NA ZMIERŇOVANIE ÚZKOSTNÝCH ŤAŽKOSTÍ A ICH REALIZÁCIA POČAS INDIVIDUÁLNEHO PORADENSTVA

V tejto kapitole sa budeme venovať návrhu poradenských aktivít, techník, tvorivých postupov, ktoré využívame v poradenskej práci s klientmi s úzkostnými prejavmi. Aktivity prispievajú k celkovému sebapoznaniu klientov, slúžia na nadviazanie dobrého terapeutického vzťahu, v ktorom sa dieťa cíti akceptované so všetkými svojimi symptómami. Pomáhajú dieťaťu rozpoznať svoje ťažkosti a integrovať skutočnosť, že je nadmerne neisté, bojazlivé, často bezradné. Zaraďujeme tu aj aktivity, ktorých cieľom je zmeniť negatívne presvedčenia o sebe, znížiť celkové negatívne prežívanie a posilniť schopnosť efektívne narábať, vyrovnávať sa so svojimi symptómami. Niektoré z aktivít sú prevzaté od iných autorov. Vzhľadom k špecifickej skupine klientov, s ktorou sme pracovali, boli však modifikované a prispôsobené tak, aby zohľadňovali ich potreby. Vo viacerých momentoch tiež upozorňujeme na rôzne námety a možnosti prispôsobovať uvádzané techniky tak, aby lepšie vyhovovali charakteristikám klienta a umožnili vytvoriť varianty pre chlapcov, či dievčatá, pre žiakov verbálne zdatnejších, či verbálne inhibovaných, pre kognitívne vyspelejšie deti, či naopak klientov nezrelých.

Všetky uvádzané techniky a poradenské aktivity sme z dôvodu lepšej prehľadnosti usporiadali do viacerých skupín, podľa cieľa, ktorý sledujú, alebo potrieb dieťaťa, ktorých sa týkajú. Na záver považujeme za potrebné vysvetliť, že predkladané aktivity nie sú koncipované do uceleného programu, ktorý predpisuje presný sled aktivít. Popisujeme aktivity v zmysle návrhov pre prax, ktoré môžu byť v poradenskom procese využívané v akomkoľvek poradí a v akejkoľvek frekvencií podľa aktuálnych potrieb klienta a uváženia psychológa.

2.1 Aktivity zamerané na zlepšenie sebapoznania

Aktivita: Pocity a to, čo robíš

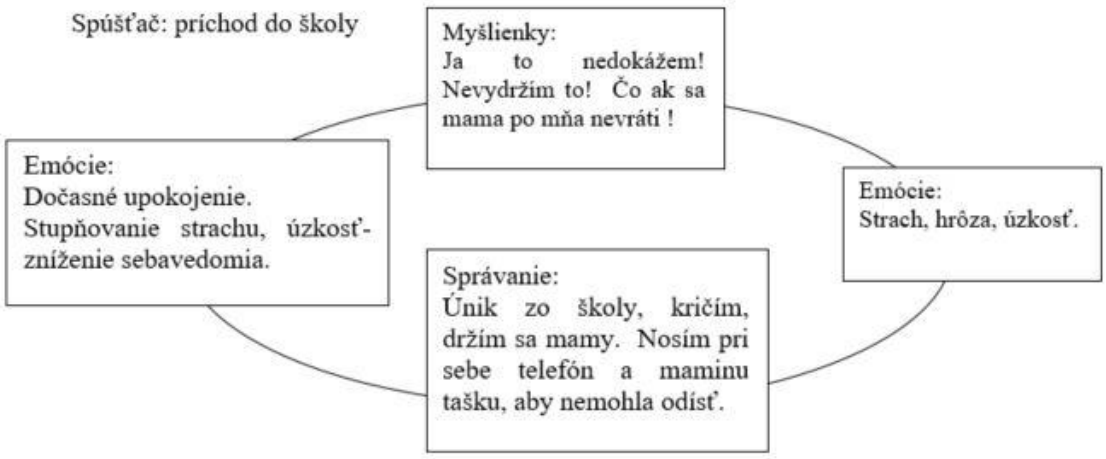
Klienta požiadame, aby na papier napísal vedľa seba názvy najčastejších emócií, ako sú šťastie, smútok, hnev. Pod tieto emócie spolu s dieťaťom vytvárame zoznam činností, ktoré sa mu s danou emóciou spájajú. U mladších detí postačia tieto tri emócie, u starších môžeme zoznam rozšíriť podľa nápadov klienta. Pokyn k úvahe môže byť u starších školákov tiež o niečo abstraktnejší „Čo ťa robí šťastným, čo vplýva na to, že si šťastný ?“ Vzhľadom na to, že sa v poradenskej praxi stretávame s rôznymi somatickými ťažkosťami, využívame tento zoznam aj k pokračujúcej práci s telesnými prejavmi. Rozšírenie zoznamu emócií o ich ďalšie dôsledky, dopĺňa informácie o obraze klientových ťažkostí, bez toho, aby ich musel uvádzať priamo v diagnostickom rozhovore. Dieťa môžeme najprv edukovať o tom, že tieto emócie majú niekedy veľmi silné fyzické reakcie, ktoré vedú k myšlienke, že sme chorí. Pri smútku napríklad prestaneme jesť, ťažko zaspávame, budíme sa v noci atď. Pri strachu a strese môžeme očervenieť, potiť sa, plytko a rýchlo dýchať a pod. Zistila som, že pre úzkostných klientov je veľmi obtiažne identifikovať vlastné pocity. Táto neschopnosť klienta orientovať sa v pocitoch viedla neraz k celkovému zablokovaniu spolupráce a prehĺbeniu jeho tenzie. Uvedenú aktivitu preto často modifikujeme opačným smerom. S klientom spolu vypracujeme zoznam najčastejších činností, ktoré vykonáva. Snažíme sa ich formulovať konkrétne s ohľadom na jeho špecifické prejavy. Následne k nim priraďujeme pocity, ktoré sa s danou činnosťou klientovi spájajú.

- Keď pozerám TV, prežívam (pokoj).
- Keď sa rozprávam s ľuďmi cítim (strach).
- Keď nahlas čítam pred triedou cítim (strach).
- Keď som na športovom krúžku cítim (napätie).

U výrazne inhibovaného klienta môže popis činnosti aj emócií poskytnúť psychológ. Môžeme zaradiť emócie ako strach, úzkosť, bezmocnosť, neistota. Predloženie jednotlivých možností však prináša riziko, že vynecháme činnosti, ktorým neprikladáme váhu, no pre dieťa by mali jedinečný význam. Pre nadviazanie ďalšej spolupráce a prekonanie tenzie výborne pôsobí, ak pri rozbore činností začíname aj končíme s pozitívnou situáciou.

Aktivita : Začarovaný kruh a magický kruh

Táto aktivita úzkostnému dieťaťu ponúka účinný spôsob, ako porozumieť vzťahu medzi tým, ako uvažuje, ako sa cíti a ako sa správa v problémovej situácií. Je vhodné ju použiť v úvodnej fáze poradenstva, kedy klientovi aj rodičom odhaľujeme vzájomnú súvislosť symptómov. Klienti, ktorí sa dokážu o svoje ťažkosti podeliť na prvom stretnutí väčšinou ponúkajú obraz o tom, ako zažívajú mnoho na prvý pohľad nesúvisiacich nepríjemnosti. Ostatných klientov, ktorých úzkosť je tak silná, že o ťažkostiach nehovoria spontánne, taktiež nasmerujeme v diagnostickom rozhovore k tomu, že priznajú mnoho symptómov, ktoré ich trápia, no nemajú náhľad na ich vzájomnú prepojenosť. Môžeme uviesť príklad matky, ktorá k nám priviedla 11-ročného syna s výrazne vystupňovaným strachom zo školy. V popise ťažkostí vysvetľovala, že syn má mnoho prejavov, s ktorými navštevujú rôznych odborníkov. Syn po príchode do školy nechcel vojsť do triedy. Necvičil na telesnej výchove, zvyšoval hlas a vykrikoval, že to v triede nevydrží. Obával sa, že nedokáže cvičiť. Taktiež ale odmietal zaspávať sám, znížila sa mu chuť do jedla, znovuobjavili sa artikulačné ťažkosti. Spolu s mamkou a klientom sme tieto prejavy nakreslili a ilustrovali do kruhovej podoby – začarovaného kruhu. Naučili sme mamku a syna rozlišovať medzi tým, ako pred vstupom do školy myslí, čo následne cíti a ako to ovplyvní jeho správanie a povedie k celkovej neochote ostať v triede s ostatnými spolužiakmi.



Obrázok 1 – Začarovaný kruh strachu zo školy

Po grafickom znázornení a ilustrovaní symptómov dieťaťa pokračujeme v edukácií o tom, že niektoré súvislosti vlastného prežívania si nemusíme ani uvedomovať. Na to, aby sme začarovaný kruh mohli pretnúť, potrebujeme zasiahnuť v niektorej z oblastí a zmeniť myšlienky, emócie alebo správanie. U menších školákov využívame nápad z edukačného materiálu kognitívno-behaviorálnej terapie získaného na kurze a ponúkame deťom hru, v ktorej im pomôže „hľadač pocitov" objaviť, čo cítia; „zabezpečovateľ správania" nájsť spôsoby, ako zmeniť, to čo robia; a „stopár myšlienok", zastaviť a zmeniť myšlienky. Pri práci s úzkostnými deťmi je vhodné ukončiť analýzu správania pozitívnou situáciou tzv. magickým kruhom. V závere tak poukazujeme na pozitívne myšlienky, emócie a ich posilňujúci vplyv na primerané správanie.

Priebežná spätná väzba od klientov, rodičov a vlastné skúsenosti:

Uvádzané aktivity a ich modifikácie tvorivým spôsobom pomáhajú nadviazať dobrý terapeutický vzťah so psychológom v úvodných fázach poradenstva. Prispievajú k vzájomnej dôvere a vedomiu dieťaťa, že môže o sebe a svojich ťažkostiach hovoriť. Za prínosné považujeme ich využitie v podobe podnetových listov najmä pri verbálne inhibovaných, neistých deťoch, ktoré nedokážu spolupracovať v klasickom anamnestickom rozhovore. Túto skutočnosť oceňovali aj samotní klienti. Počas práce na aktivitách v rámci úvodného stretnutia vyzdvihovali dokonca možnosť obmedziť očný kontakt, ktorý následne celkom prirodzene obnovili. V týchto prípadoch môže byť kontakt psychológa a dieťaťa sýtený neverbálnou grafickou činnosťou - maľovaním, kreslením a prácou s farbami. Napriek prvotným ťažkostiam úzkostný klient v hravej kresebnej činnosti úplne prirodzene rozširuje obraz a kontext svojich problémov, ktorý pomáha psychológovi zorientovať sa v jeho ťažkostiach. V priebehu aktivít má dieťa možnosť vyjadriť nepriamym spôsobom emočne významné skutočnosti, zlepšuje vlastné sebapoznanie a rozpoznáva svoje kľúčové skúsenosti v náročných situáciách. Zaradenie týchto aktivít do poradenského procesu môžeme pozitívne hodnotiť tiež z pohľadu aktivity detského klienta. Úzkostné deti prichádzajú do poradenstva s mnohými zážitkami neúspechu v sociálnych interakciách. Neistota a silná úzkosť ich smerujú k pasivite. Rodičia referovali, že okolie často po prvotných neúspešných pokusoch nadviazať verbálny kontakt s dieťaťom rezignuje. Pokiaľ klientovi poskytneme dostatok času a možnosť pracovať na aktivitách neverbálne, získava korekčnú skúsenosť, stáva sa spoluautorom stretnutia a aktívne (aj keď nie verbálne) sa spolupodieľa na jeho priebehu. Rodičia následne zaznamenali mierne pokroky v aktivite svojich detí, ktoré obmedzili tendenciu potláčať prítomnosť ťažkostí a boli otvorenejšie k diskusii o nich. Záverečné odporúčanie vychádzajúce z poradenskej praxe sa týka zaradenia akéhokoľvek spôsobu škálovania alebo hodnotenia vlastných pocitov v problémových situáciách aj po úvodnom stretnutí. Vzhľadom na to, že tieto aktivity sú zamerané na zlepšenie sebapoznania, je vhodné ich efekt podporiť domácou prácou, ktorá spočíva v zhodnocovaní vlastných pocitov počas nasledujúcich dní. Zdatnejšie deti môžu využiť písanie denníka, do ktorého zapíšu situáciu a pocit, ktorým v nich vyvolala.

2.2 Aktivity zamerané na zmenu nesprávneho myslenia

Aktivita: Som v pasci

Táto aktivita má svoje teoretické pozadie v metóde kognitívnej reštrukturalizácie. Po tom, ako klient pomocou rozhovoru alebo predchádzajúcich aktivít začne chápať vzájomnú prepojenosť myslenia, emócií a problémového správania, môžeme začať pátrať po automatických myšlienkach. Úzkostným klientom vysvetlíme, že automatické myšlienky pravdepodobne spôsobujú ich nepríjemné pocity a navádzajú ich na to, aby sa niektorým

situáciám vyhli. Pri vysvetľovaní najčastejších chýb postupujeme hravou formou. Klientom vysvetľujeme, že existujú tzv. „negáči“. Tí sa sústreďujú na negatívne veci a čokoľvek pozitívne prehliadajú. Negáč si napríklad povie: „Spolužiačka sa mi prihovorila len preto, že v triede nikto iný nebol. Inak by si ma ani nevšimla“. Niekedy môžeme stretnúť tzv. „nafukovača“, ten zveličuje a nafukuje nepríjemné veci. Keď odpovedá a niekto sa naňho pozrie, povie si, že celá trieda sa mu smiala a každý si myslel, aký je neschopný. Niekto môže v myslení robiť chybu v tom, že predpovedá zlyhanie. Predstavuje si, ako môže niečo zle dopadnúť a očakáva to. V duchu mu beží myšlienka: „Určite to dopadne zle!“, „Aj tak to nezarecitujem dobre!“. Keď takto zmýšľame, môžeme sa stať „predpovedačmi zlyhania“. S klientom následne spíšeme zoznam takýchto myšlienok. Ide o pomerne náročnú techniku, preto ponúkame niekoľko spôsobov, ako je možné znovusprítomniť deťom ich negatívne presvedčenia. Jedným zo spôsobov, najmä ak sa ich ťažkosti týkajú interpersonálnej oblasti, je hranie rolí. Terapeut v tejto scénke hrá druhú osobu a priebežne sa klienta pýta, na čo v danej chvíli myslel. Za nápomocné považujeme tiež využitie detskej predstavivosti, vďaka ktorej sa do situácie môžeme znova vrátiť. Starším školákom sa pri tomto postupe obvykle veľmi rýchlo vybavujú hodnotiace myšlienky.

Aktivita : Myšlienkový teplomer

Cieľom tejto aktivity je, aby si dieťa uvedomilo, ako veľmi uvedeným dysfunkčným myšlienkam verí. Z pohľadu psychológa takéto odstupňovanie prináša vedomosť o tom, ktorú myšlienku by bolo treba preformulovať ako prvú, a ktorej činnosti sa táto myšlienka týka. U mladších detí môžeme nakresliť na papier jednoduchý teplomer so stupnicou od 1 po 10, pričom 10 bude znamenať „veľmi týmto myšlienkam verím“. U starších klientov môžeme využiť percentá. Následne myšlienky spolu zatriedime podľa toho, akú hodnotu im dieťa pripíše. Pri realizácií tejto aktivity som postrehla, že niektorým myšlienkam deti prikladali malú váhu avšak ich frekvencia bola veľmi častá. Obzvlášť to platí u úzkostných detí s nutkavými myšlienkami. Pri takomto podozrení je dobre ak klientov a rodičov motivujeme k tomu, aby si okrem denných záznamov nálady, zapisovali do denníčka aj frekvenciu týchto myšlienok.

Aktivita: Myšlienky na súde

Ďalší námet na prácu s automatickými myšlienkami predstavuje aktivita, ktorej sme spolu s klientmi vymysleli názov „súd“. Základným cieľom kognitívnej reštrukturalizácie je zmena automatických myšlienok, ku ktorej sa priblížime cez spochybňovanie ich platnosti, nachádzanie racionálnych dôkazov a vytvorenie nového vyváženejšieho tvrdenia. Dieťaťu vysvetlíme že iracionálne myšlienky bežia v našich hlavách stále dookola a čím viac ich počúvame, tým viac im veríme a tým viac hľadáme dôkazy, ktoré ich podporujú, alebo si vyberáme veci, ktoré ich potvrdzujú. Našou úlohou bude zahrať sa na súd, ktorého sa zúčastní žalobca aj obhajca. Mladším školákom vysvetlíme, že úlohou obhajcu je hľadať dôkazy, ktoré svedčia pre vybranú myšlienku. Úlohou žalobcu je hľadať dôkazy, ktoré sú v rozpore s automatickou myšlienkou. V závere súdu obhajca a žalobca vyhodnotia svoje argumenty a vyslovia rozsudok. Aktivitu by sme mali smerovať k tomu, aby žalobca našiel viac dôkazov, ktoré vyvracajú pôvodné tvrdenie a tým sa dospelo k objektívnejšiemu záveru či myšlienke.

Prinášame príklad metódy u 13-ročnej klientky s vysokým prežívaním trémy v skúškovej situácií.

Jej pôvodné presvedčenie bolo: „ Nezvládnem pred tabuľou povedať, čo som sa naučila.“

Obhajca by povedal :

"Dostala som pri odpovedi pred tabuľou štvorku, vždy sa červenám, zmení sa mi hlas, nedokážem plynulo hovoriť, zabudla som učivo, začnem koktať nedokončím vetu."

Žalobca by protirečil:

"Učiteľ mi pomôže otázkami, možno mi našepkajú prvé slovo, učím sa s mamou tak, že jej to hovorím nahlas, zabudla som vzorce, ale rátať viem, môžem napísať odpoveď na tabuľu, zabudla som iba prvý odsek, prvé vety učiva."

Nová racionálnejšia myšlienka znela (rozsudok): „Pred tabuľou mám trému, nerozprávam sama. Dokážem však odpovedať na učiteľove otázky.“

Dôležité pri tejto hre je, aby fakty svedčiace proti dysfunkčným presvedčeniam prinášal sám klient a psychológ iba asistoval. Taktiež, aby si sám klient sformuloval záverečný rozsudok. Pokiaľ pracujeme s dostatočne samostatným klientom, je možné celú prácu žalobcu ponechať na dieťa. Tým, že je klient postavený do roly žalobcu, získava od emočne nabitej situácie potrebný odstup, ktorý mu umožňuje hľadať racionálnejšie dôvody. Počas poradenského stretnutia sa dá využiť celková atmosféra súťaže na súde, ktorá motivuje klienta hľadať dôvody k prekonaniu obhajcu. Vo výnimočných prípadoch, po nadviazaní dobrého kontaktu je možné dôvody s dieťaťom dramatizovať prostredníctvom hrania rolí.

Aktivita: Batoh odvahy

Aktivitu je možné realizovať s cieľom posilniť pozitívne myšlienky týkajúce sa problémovej situácie. Je možné ju využiť u úzkostných detí, pre ktoré je postup od odhaľovania dysfunkčných presvedčení, cez ich spochybňovanie až k nahradeniu alternatívnymi výrokmi príliš zložitý, prípadne, ak sa z pohľadu psychológa nejavia dostatočne kognitívne zrelé. S dieťaťom sa pokúšame vytvoriť kartičky s pozitívnymi výrokmi, ktoré postupne vkladáme do batôžka. Vyhľadávame formulky, slovné spojenia, inštrukcie, ktoré dieťaťu v problémovej situácií pomôžu a znížia jej negatívny emočný dopad. Následne vysvetlíme dieťaťu, že vždy, keď sa ocitne pred náročnou situáciou a bude pociťovať starosti, mal by si v mysli spomenúť aj na tieto dobré myšlienky. V závere aktivity je vhodné povzbudiť dieťa, aby si vybralo päť kartičiek, ktoré sú v súčasnej dobe preňho aktuálne. Môžeme mu navrhnúť, aby ich malo pri sebe a použilo vždy, keď bude pociťovať úzkosť. Aktivita tak prináša potenciál generalizácie podporných myšlienok na iné náročné situácie, ktoré dieťa prežíva.

Príklady podporných výrokov z praxe: Nevzdávaj sa! Mám dobrých priateľov! Som trpezlivý! Ak urobím chybu, dokážem ju napraviť! Som odvážny! Mojim spolužiakom môžem dôverovať! Podarí sa mi ostať v triede! Viem všetko, čo potrebujem k dobrému výsledku!

Priebežná spätná väzba od klientov, rodičov a vlastné skúsenosti:

Aktivity pracujúce s kogníciami dieťaťa môžeme hodnotiť ako náročnejšie metódy v rámci kognitívno-behaviorálneho prístupu. Podľa našich skúseností si vyžadujú mimoriadne flexibilný prístup zo strany psychológa. Je pravdepodobné, že pri ich využití v poradenskom procese bude potrebné viackrát zasiahnuť, prepracovať detaily prípade zmeniť spôsob realizácie aktivít (kresba, zápis slov, ale aj imaginácia, hranie rolí) tak, aby čo najviac vyhovoval potrebám dieťaťa a maximalizoval sa účinok aktivity. Zaradenie týchto aktivít do poradenského procesu sa tiež spája s podmienkou dobrého načasovania. Ide o prácu, pri ktorej

sa odhaľuje a znovuprežíva úzkostná situácia v plnom rozsahu. Je preto dôležité, aby prebiehala v dobre nadviazanom bezpečnom vzťahu so psychológom. Vo viacerých prípadoch klienti odhalili len jednu negatívnu myšlienku a uisťovali sa, či to stačí. Z pohľadu ďalšej práce je každý prejavený obsah od klienta veľmi hodnotný a spája sa s ocenením. V niekoľkých prípadoch sme z dôvodu nižšej kognitívnej vyspelosti a celkovej inhibovanosti klientov nepristúpili k zmene odhalených automatických myšlienok prostredníctvom hľadania spochybňujúcich dôvodov a nahradili ju menej náročným postupom z aktivity „Batoh odvahy". Osvedčilo sa tiež vytvoriť väčší emočný odstup dieťaťa od situácie tým, že sme zmenili inštrukciu a povzbudili ho, aby skúsilo pomôcť kamarátovi, ktorý má rovnaký problém. U klientov, s ktorými sme sa snažili kognitívnu reštrukturalizáciu sme postrehli, že si omnoho ľahšie vybavujú informácie, ktoré automatické myšlienky podporujú, ako tie, ktoré sú s nimi v rozpore. Niektorí žiaci po tejto fáze pocítili úľavu, z toho, že potvrdili svoje negatívne presvedčenie. V takejto situácií je dôležité pokračovať s dieťaťom v aktivite a preskúmať zoznam potvrdzujúcich dôvodov. Zaujímavé bolo následné zistenie, že väčšina klientov hodnotila neutrálne prípadne aj pozitívne informácie ako negatívne a vnímala ich ako potvrdenie dysfunkčného presvedčenia. Naše záverečné postrehy sa týkajú celkového zamerania metód, ktoré sme popisovali na oblasť kognícií, pričom menší dôraz kladú na emočné prežívanie. Obzvlášť na začiatku poradenstva je potrebné počítať s tým, že aj keď sme sa s klientom dopracovali k alternatívnym myšlienkam, ktoré zodpovedajú faktom a dieťa ich na racionálnej úrovni prijíma, majú na jeho emočné prežívanie obmedzený vplyv. Odporúčame preto tieto techniky využívať súbežne s prácou na iných cieľoch. Zaradiť techniky, ktoré pomáhajú upevňovať okrem pozitívneho myslenia aj pozitívne prežívanie ako je napríklad relaxácia. Prípadne postupy, ktoré ukotvujú následný zážitok úspechu v reálnom živote.

2.3 Aktivity zamerané na zmenu správania a upevňovanie dosiahnutých pokrokov

Aktivita: Rebrík strachu

Využitie metódy škálovania pri rôznych aktivitách vychádzajúcich z techník kognitívno-behaviorálnej terapie je veľmi široké. Psychológ s cieľom odhaliť faktory, ktoré oslabujú alebo zosilňujú prežívanie úzkosti v dieťaťom obávanej situácií vypracuje s klientom podrobný zoznam rôznych variácií obávanej situácie. Tieto situácie potom dieťa usporiada podľa intenzity prežívaného strachu. U detí školského veku môžeme situácie umiestniť na rebrík, po ktorom budú stúpať hore. Na spodných priečkach budú situácie, ktoré je možné ľahko zdolať, na vrchu rebríka najťažšie, pri ktorých je intenzita strachu najvyššia. Hierarchiu strachových situácií ilustruje práca s 11-ročným klientom, u ktorého sme odhalili sekundárnu neurotizáciu na podklade dysgrafie. Rozpracoval pomocou tejto aktivity svoj strach z písomiek (aktivity stúpajú od najľahšej po subjektívne najťažšiu):

- „Písať písomku z celého učiva z predmetu dejepis tak, že otázky sú diktované.
- Písať písomku z celého učiva z predmetu dejepis tak, že otázky sú vytlačené.
- Písať diktát.
- Písať krátku písomku - päťminútovku.
- Odpovedať z dejepisu pred tabuľou.
- Odpovedať z iných predmetov.
- Prihlásiť sa na hodine a napísať odpoveď na tabuľu.
- Prihlásiť sa a povedať odpoveď z lavice."

Je vhodné, ak klienta nasmerujeme k tomu, aby na spodnú priečku rebríka umiestnil situáciu, ktorá vyžaduje len malé úsilie pre splnenie, avšak tématicky súvisí s problémovou oblasťou. Dieťa tak objavuje situácie, ktoré sa nachádzajú na menej obávaných pozíciách rebríka, čo zvyšuje motiváciu k zmene správania.

Aktivita: Čeliť, nie utiecť

Táto aktivita je založená na princípoch expozície, ktorú podrobne popisuje Praško a kol. (2007). S ohľadom na cieľovú skupinu sme vytvorili jej modifikáciu, ktorá zohľadňuje špecifické potreby detských klientov. Základnou podmienkou tohto postupu je úzka spolupráca medzi klientom, rodičom a triednym učiteľom, najmä ak sa úzkostné prejavy týkajú školského prostredia a budú v ňom aj odstraňované. Po vypracovaní hierarchie strachových situácií s dieťaťom vedieme motivačný rozhovor o tom, aké dôležité je strachu čeliť, nie pred ním utekať. Poukazujeme počas toho na potrebu pretnúť začarovaný kruh, ktorý sme si vypracovali na predchádzajúcich stretnutiach tak, že sa vystaví a vydrží v najmenej náročných situáciách zo svojho rebríka strachov. Plán vystavovania sa obávaným situáciám má byť realistický a zodpovedať aktuálnemu stavu a možnostiam dieťaťa, aby ho bolo schopné dodržať, inak sa prehĺbi sebapodceňovanie. U žiakov s vysokou mierou úzkosti pri ústnej odpovedi v škole sme napríklad začínali zvládnutím hlasného pozdravu učiteľovi na začiatku vyučovania. U niektorých školákov sme spočiatku zachytili nižšiu spoluprácu a ochotu dobrovoľne sa vystaviť situácií. Argumentovali tým, že strach z nej je dôvod, prečo vyhľadali psychológa. A keby ho dokázali prekonať, urobili by to už predtým. Pri takýchto reakciách sme sa snažili žiakom vysvetliť, že ich neúspešné pokusy boli spôsobené snahou o splnenie veľmi ťažkej úlohy, ktorú umiestnili na najvyššie miesto v hierarchii strachov. Uznali sme, že splnenie prvého cieľa sa bude spájať s istou dávkou nepohody a stresu avšak táto nepohoda bude po čase klesať. Pozorovali sme, že zvládnutá expozícia u žiakov podporila pocit zvládnutia situácie aj v budúcnosti. Aby sme deťom sa rodičom ukázali, ako dochádza k postupnému znižovaniu strachu, využívali sme denné záznamy hodnotenia intenzity úzkosti vo vybranej situácií a zakreslili sme ju do krivky úzkosti. Na základe týchto klesajúcich kriviek sme so žiakmi určovali ciele na ďalší týždeň. U žiakov opakovane zvládajúcich nepríjemnú situáciu sme zaznamenali zvýšenie dôvery vo vlastné schopnosti, čo viedlo k uskutočňovaniu ďalších pozitívnych zmien. Nevyhnutnou súčasťou expozície voči obávaným situáciám je edukácia rodičov a dieťaťa o princípoch relaxácie a pozitívneho posilňovania. Väčšina detských klientov reaguje nadšením, ak počas poradenského stretnutia zdôrazníme, že za splnenie náročnej úlohy si zaslúžia odmenu. Jednotlivé odmeny si plánuje klient spolu s rodičmi – „Keď splním túto činnosť, odmením sa takto“. U starších školákov využívame možnosť sebaocenenia vopred pripravenými pozitívnymi výrokmi.

Aktivita: Čo najviac pochvál

Poradenská práca s rodičmi úzkostného dieťaťa je pri jej zvládaní nevyhnutná. Aktivita nadväzuje na princípy pozitívneho posilňovania, ktoré je potrebné pre upevnenie žiaducich zmien v spôsobe zvládania negatívneho prežívania. Počas poradenstva sa mi osvedčila obzvlášť u rodín, ktoré sú z ťažkostí dieťaťa vyčerpané a medzi členmi rodiny prevláda negatívna interakcia. Členovia rodiny dostanú za úlohu vymyslieť a spísať veľké množstvo rôznych pochvál. Rodičov klientov je vhodné motivovať, aby tvorivú činnosť viedli zaujímavým spôsobom – využívali rôzne farby, veľkosť písma, striedanie v zapisovaní a vymýšľaní odmien. Dôležité je, aby rodičia a psychológ preukázali záujem a ocenili každú vymyslenú pochvalu zo strany dieťaťa, pretože je veľmi pravdepodobné, že zrkadli typ pochvaly, ktorá bude pre dieťa najúčinnejšia. Zapísané pochvaly si rodina môže vziať domov

a zavesiť na dôležité miesto, aby celej rodine pripomínali množstvo spôsobov, ktorými sa navzájom môžu verbálne odmeňovať.

Aktivita: Medaila pre víťaza

Túto aktivitu môžeme využiť k zdôrazneniu, oslave pokrokov a úspechov. Spolu s dieťaťom vytvárame zoznam úspechov, ktoré doteraz dosiahlo a zapisujeme ich na samostatné kartičky, ktoré nalepíme na nakreslenú medailu. U starších detí postačí vypracovanie zoznamu. V prípade, že má dieťa ťažkosti sformulovať svoje pozitívne stránky, môžeme mu pomôcť otázkami: „Za čo si zaslúžim medailu?“ „V čom som dobrý?“ „Kedy som vyhral nad svojim strachom?“ „Čo som sa naučil počas stretnutí?“ „Kedy som bol so sebou spokojný, na seba hrdý?“ Pri spoločnej práci, by sme mali každému nápadu venovať dostatočnú pozornosť, aj pokiaľ nejde o cieľový výsledok. Veľmi vhodné je prizvať k stretnutiu aj rodiča a ukázať mu, ako je možné zameriavať sa nielen na finálny výsledok a správanie dieťaťa, ale aj jeho snahu a námahu, ktorú vynaložilo. Snažíme sa rodiča nasmerovať k tomu, aby s dieťaťom komunikoval spôsobom, ktorý zvyšuje pocit hrdosti, sebadôvery a vieru, že prekonanie pasivity a vynaloženie snahy prináša dobré výsledky. Pokiaľ dieťa počas poradenstva už zvládlo nejaký čiastkový cieľ je veľmi dôležité, aby bol pridaný k zoznamu úspechov.

Priebežná spätná väzba od klientov, rodičov a vlastné skúsenosti:

Poradenské aktivity v tejto podkapitole sú zamerané na sledovanie, plánovanie činnosti, zmenu už existujúcich nesprávnych vzorcov správania, či vytváranie nových. Naše poradenské postrehy sa týkajú najmä metódy expozície. Ako už bolo spomenuté aktivity vychádzajúce z tejto metódy si vyžadujú úzku spoluprácu s triednym učiteľom žiaka a rodičom. Pred začiatkom behaviorálneho nácviku sme sa snažili o osobnú alebo telefonickú konzultáciu s učiteľmi. Bolo potrebné ich informovať o dohode, ktorú sme s dieťaťom uzavreli, taktiež o zmenách, ktoré sa dieťa chystá urobiť. Snažili sme sa zabezpečiť, aby bol žiak pri svojom behaviorálnom nácviku zvládania úzkosti úspešný, neutiekol z výkonovej situácie, pretože by to viedlo k posilneniu nežiadúceho správania a potvrdeniu jeho očakávaní. Inak povedané, učiteľom a rodičom sme vysvetlili, že čím subjektívne vyššej úzkosti sa žiak bude vystavovať, tým intenzívnejšiu a individuálne adresovanú podporu bude potrebovať. Učitelia boli tiež požiadaní o to, aby eliminovali prípadné zmeny vo vyučovaní v deň plánovanej expozície, ktoré by mohli nepredvídateľne zvýšiť úzkosť dieťaťa (zmena učebne, neočakávaná písomka, zastupovanie hodín). Úzka spolupráca s rodičom spočívala v každodennom nácviku správneho dýchania a dodržiavaní večerných relaxácií. Spätná väzba od žiakov sa týkala denných záznamov a kreslenia kriviek úzkosti. V niektorých prípadoch nedochádzalo k zážitku postupného znižovania strachu. Zistili sme, že pre badateľnejšie pokroky v zmysle primeranejšieho prežívania problémovej situácie je potrebné, aby žiak nacvičoval situáciu denne, inak úspech nepostrehne a vráti sa k problémovému správaniu. Počas nasledujúcich stretnutí sme preto prepracovali plán nácviku tak, aby obsahoval školskú situáciu, ktorú je možné zažiť aspoň raz denne a u žiaka sa spája s očakávaním úzkosti. Takou situáciou bola napríklad verbálna interakcia s učiteľom počas hodiny. K popisovaným aktivitám sme zaradili dve najčastejšie používané tvorivé činnosti zamerané na posilňovanie a oceňovanie pozitívnych zmien, ktoré v poradenskom procese prebehli. Obe činnosti sa nám javili ako vysoko upokojujúce a prinášali do poradenského stretnutia pozitívnu atmosféru. Zoznam pochvál ocenili najmä rodiny s nízkou úrovňou verbálnych schopností a celkovo nedostatočným zdieľaním emócií. Zameranie pozornosti na kompetencie dieťaťa, vďaka

ktorým dosiahlo pokroky tiež upevňuje zážitok úspechu a pomáha k budovaniu pozitívneho sebahodnotenia a sebadôvery.

3 ZHODNOTENIE A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Poradenský psychológ často hľadá odpoveď na otázku, či emočné problémy dieťaťa vyžadujú zásah odborníka a pokiaľ áno, aké metódy a postupy práce by boli v najvhodnejšie. Za hlavný cieľ príspevku považujeme úsilie predložiť overené postupy, námety a aktivity pre poradenskú prácu so žiakmi s úzkostnými ťažkosťami. Ich hodnota spočíva v prepracovaní metód kognitívno-behaviorálnej terapie, ktoré nám poskytli čiastočný teoretický základ v ich prispôsobovaní a v tvorivom prepracovaní pre možnosti využitia v centrách pedogogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Aktivity zohľadňujú detskú reč, ktorú klienti používajú pri popise úzkostných ťažkostí a prispôsobiť jej názvy aj samotný priebeh aktivít. Vybrané boli taktiež aktivity, v ktorých dieťa získa možnosť spracovať každodenné starosti typické pre jeho vek a lepšie spoznať svoje silné a slabé stránky. Aby sa zvýšil záujem žiakov o poradenstvo kládli sme dôraz na rôznorodosť činností pri aktivitách – maľovanie, hranie rolí, rozprávanie, doplňovanie viet. Je dôležité nelipnúť na jednom postupe ale vyhovieť dieťaťu podľa jeho preferencií. Žiaci sa následne spontánne prejavovali v tých činnostiach, ktoré ich najviac oslovili a sami nám ukázali najvhodnejšiu cestu kadiaľ by sa malo poradenstvo uberať. Do budúcna môžeme uvažovať, že individuálne poradenstvo je vhodnejšie ako skupinová starostlivosť u úzkostných žiakov v období, kedy treba zabezpečiť zvládnutie najzávažnejších symptómov. Následne by takto stabilizované dieťa mohlo byť zaradené do podpornej skupiny.

Z pohľadu poradenského psychológa je najhodnotnejším poznatkom pre budúce smerovanie, informácia o tom, či zvolené aktivity prispeli k zlepšeniu doterajších, v našom prípade úzkostných ťažkostí. Pre zisťovanie spätnej väzby najčastejšie využívame individuálne konzultácie s dieťaťom, jeho rodičmi, tiež priebežné telefonické konzultácie s triednym učiteľom. V niekoľkých prípadoch máme možnosť pozorovať dieťa počas vyučovania. Hlavný prínos z pohľadu klientov spočíval v prijímajúcom a nehodnotiacom vzťahu, ktorý spolu so psychológom počas absolvovania poradenstva zažívali. Takmer u všetkých detí sme pozorovali zážitok emočného odreagovania dovtedy potlačených emócií, ich spracovanie a prijatie za pomoci emočnej opory psychológa. Detskí klienti kladne hodnotili systematické oceňovanie vlastných úspechov, ktoré pozitívne pôsobilo na ich sebavedomie. Počas poradenstva sme kládli dôraz na to, aby každý klient získal skúsenosť vlastného majstrovstva (Bandura, 1997). Na základe opakovaných a posilnených úspechov, ktoré žiaci zvládli vlastnými silami sa dostal do pohybu pozitívny kruh reagovania od zvyšovania sebahodnotenia po sebauskutočňovanie stále náročnejších cieľov. Vzájomnú prepojenosť vnímania vlastnej zdatnosti, schopnosti uspieť v náročných situáciách a dosahovania osobných cieľov potvrdzujú aj Spieker, Hinsz (2004).

Ucelený obraz skúseností s predkladanými poradenskými aktivitami je vhodné doplniť aj o obmedzenia ich použitia. Ronnerová (2000) uvádza, že staršie deti ktoré majú rozvinutejšie kognitívne schopnosti, majú z kognitívne-behaviorálnej terapie väčší prospech. Rešpektovanie tejto skutočnosti predstavuje hlavný dôvod, prečo sú poradenské aktivity, určené pre žiakov v strednom a staršom školskom veku. Tento postreh sa týka najmä aktivít pracujúcich s kognitívnou reštrukturalizáciou. Pri ich realizácií sme u detí postrehli rozdielny postoj a schopnosť formulácie vlastných presvedčení. Je opodstatnené, aby psychológ citlivo zvážil použitie aktivít zameraných na zmenu kognitívnych presvedčení, prípadne volil ľahšie formy aktivity pracujúce len s pozitívnymi výrokmi.

Veľkú časť pozornosti sme v príspevku venovali možnostiam spolupráce s učiteľom a rodičom. Stuchlíková (2005) uvádza, že učitelia obvykle nadviažu spoluprácu s odborníkom po tom, čo spozorujú, že ich žiak sa od svojich rovesníkov líši nápadným emočným ladením, neschopnosťou emócie zaznamenávať a vyjadrovať, ale aj neschopnosťou vlastné emócie kontrolovať. Praktická skúsenosť potvrdzuje tento stav. Väčšina klientov k nám prichádza už s pomerne vystupňovanými úzkostnými ťažkosťami, ktoré sa odhalia najmä svojim negatívnym vplyvom na školský výkon. Predpokladáme, že ak by jemné prejavy začínajúcich ťažkostí ostali zo strany rodiča alebo učiteľa povšimnuté skôr, bol by proces zvládania psychických ťažkosti menej náročný a plnohodnotné zaradenie žiaka do vyučovania rýchlejšie. Námety a odporúčania do pedagogickej praxe by sme preto mohli adresovať smerom k cielenej edukácií učiteľov o symptómoch emočných porúch zo strany nás odborných zamestnancov. Taktiež by táto edukácia mala zahŕňať informácie o dôsledkoch úzkostného prežívania, akými sú pasivita, strnulosť, neschopnosť verbálne odpovedať. Nemôžeme však zabudnúť na pozitívne skúsenosti počas realizácie poradenstva. Vo viacerých prípadoch sa nám podarilo nadviazať úzku spoluprácu s triednymi učiteľmi žiakov, ktorí vytvorili podmienky pre postupný behaviorálny nácvik a zvládanie úzkosti. Boli otvorení podrobnej konzultácií o jednotlivých krokoch postupného návratu dieťaťa k záťažovým činnostiam ako bolo odpovedanie pred tabuľou alebo cvičenie na telesnej výchove. Po konzultácii si tiež pedagógovia uvedomili, že vzhľadom na čas, ktorý s dieťaťom trávia sú dôležitou osobou, ktorá dokáže úspechy dieťaťa systematicky upevňovať a oceňovať. Napriek frontálnemu vyučovaniu, ktoré prebieha na väčšine vyučovacích hodín sme odporúčali týmto pedagógom zaradenie relaxačných a hrových uvoľňujúcich aktivít na predmetoch, všade tam, kde je to len trochu možné. Vhodným doplnením vyučovania boli tiež aktivity zamerané na rozvoj komunikačných kompetencií, rozpoznávanie a zdieľanie emócií. Učitelia následne získali príležitosť dozvedieť sa o svojich žiakoch viac, spoznať sa s deťmi navzájom, zažiť odlišné prejavy detí ako bolo bežné vo vzdelávacom procese.

Z pohľadu rodičov spočíval prínos poradenskej práce s využitím uvádzaných aktivít v individuálnej konzultačnej činnosti, ktorá ponúkala náhľad na dlhodobý vývin problémov a odhaľovala výchovné postupy, ktoré môžu byť škodlivé. Skúsenosti ukazujú, že za úzkostným prežívaním bežných neohrozujúcich situácií detí sa skrýva aj zvýšená úzkostnosť u rodičov. Poradenská práca v tomto smere spočívala v prerámcovaní rodičovského presvedčenia o potrebe nadmernej ochrany a pomoci deťom, na racionálny postoj ponúkajúci primeranú podporu pri ich samostatných pokusoch situáciu zvládnuť. U niektorých rodičov sme v pozadí ťažkostí odhalili neúmerný rodičovský tlak na výkon a školskú prosperitu dieťaťa. Išlo o prípady, keď bol jeho dopad tak málo zjavný a „hmatateľný“ pre okolie, že pri poradenskej konzultácií bolo veľmi ťažké ho odhaliť a ešte náročnejšie je túto skutočnosť sprístupniť rodičom. Z pohľadu zaangažovanosti v poradenskom procese sa postoje rodičov líšili. Efekt poradenstva bol zreteľne vyšší u detí, ktoré rodičia podporovali v mapovaní a zapisovaní symptómov. Tiež u detí, ktorých rodičia dodržiavali odporúčania týkajúce sa krátkych relaxačných aktivít, využívania večernej rekapitulácie dňa, či používania podporných výrokov. Pozitívne spätné väzby sme získali na poradenské aktivity, ktoré sú zamerané na vypracovanie rôznych spôsobov, ktorými rodičia môžu podporovať a posilňovať každý úspech dieťaťa smerujúci k vyššej sebadôvere. Pri poradenskej konzultácií s rodičmi sme tiež zistili, že mnohé úzkostné deti sa boja zlyhania, svoje školské povinnosti odkladajú, tie sa potom nakopia. Dieťa je následne zaplavené strachom a paralyzované, že množstvo úloh nestihne. Rodičom sme preto odporúčali, že zlepšovanie zdatnosti dieťaťa, ktorému sa venujeme na stretnutiach môžu posilniť zavedením režimových opatrení, ktoré sa týkajú rozloženia záťaže a odpočinku, rovnako zabezpečením správnej organizácie práce, učenia a uvoľnenia.

Zoznam literatúry

Knihy:

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. 1. vydanie. New York: W.H. Freeman and Company. 604 s. ISBN 0716726262

Beck, A. T. (2005). *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. 1. vydanie. Praha: Portál, 256 s. ISBN 80-7367-032-1

Heretik, A. a kol. (2007). *Klinická psychológia*. 1. vydanie. Nové Zámky: PSYCHOPROF, 815 s. ISBN. 978-89-322-00-8

Kratochvíl, S. (2006). *Základy psychoterapie*. 5.vydanie. Praha: Portál, 349 s. ISBN 80-7367-122-0.

Langmeier, J.- Balcar, K.-Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie*. 2. vydanie. Praha: Portál. 432 s. ISBN 80-7178-381-1

Langmeier, J.-Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. 3. vydanie. Praha: Grada Publishing, 343 s. ISBN 80-7169-195-X..

Pešek, R.-Praško, J.-Štípek, P. (2013). *Kognitívně behaviorální terapie v praxi*. 1. vydanie. Praha: Portál, 232 s. ISBN 978-80-262-0501-2

Pešová, I.-Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1 vydanie. Praha: Grada Publishing. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.

Praško, J.- Možný, P.- Šlepecký, M. (2007). *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch.* 1. vydanie. Praha: Triton, 1048 s. ISBN 978-80-7254-865-4.

Ronnerová, T. (2000). *Psychologická pomoc dětem v nesnázích*: Kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi. 1.vydanie. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-370-6.

Stuchlíková, I. a kol. (2005). *Zvládaní emočných problémů školáků*. 1. vydanie. Praha: Portál. 170 s. ISBN 80-7178-5342.

Svoboda M. a kol. (2009). *Psychogiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydanie. Praha: Portál. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.* 1. vydanie. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Vágnerová, M. (2001). *Kognitívní sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vydanie. Praha: Karolinum. 306 S. Isbn 80-2460-181-8.

Vymětal, J. a kol. (2007). *Speciální psychoterapie.* 2. vydanie. Praha: Grada Publishing, 396 s. ISBN 978-80-247-1315-1.

Časopisy a zborníky:

Biederman, J. et. al. (2001). Further Evidence of Association Between Behavioral Inhibition and Social Anxiety in Children. In *American Journal of Psychiatry*, r. 158, s. 1673–1679

Hanson, J. et. al. (2010). Early Stress Is Associated with Alterations in the Orbitofrontal Cortex: A Tensor-Based Morphometry Investigation of Brain Structure and Behavioral Risk. In *The Journal of Neuroscience*, r. 30, s 7466–7472.

Malá, E. (2011). Úzkostné poruchy v dětství. In *Česká a slovenská psychiatrie*, r. 107, č. 2, s. 99-105

Spieker, C. S.- Hinsz, V. B. (2004). Repeated Success and Failure Influences on Self-Efficacy and Personal Goals. In *Social Behavior and Personality*, r. 32, s.191-198.

Teodorescu, K.-Erev, I. (2014). Learned Helplessness and Learned Prevalence: Exploring the Causal Relations Among Perceived Controllability, Reward Prevalence, and Exploration. In *Psychological Science*, č. 1-9, s. 1-9

Elektronické zdroje:

Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov [citované 1.4.2015] Dostupné na: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf

Kontaktné údaje

Mgr. Katarína Kozáková

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, Košice

055 787 16 37

kozakova@cpppapke.sk

BIOFEEDBACK AKO TERAPEUTICKÁ METÓDA

BIOFEEDBACK AS A THERAPEUTIC METHOD

Mgr. Ivana Vojtechovská

Abstrakt

Cieľom článku bolo priblíženie možnosti využitia HRV biofeedbacku v psychologickej praxi. Článok popisuje základný princíp fungovania terapie biofeedbackom, ako aj jeho špecifikácie zameranej na srdcovú frekvenciu (HRV biofeedback). Ďalej popisuje možnosti jeho využitia, priebeh tréningu, aj v spojitosti s dýchacím cvičením. Záver je venovaný možnosti využitia tejto terapeutickej metódy u detí s ADHD.

Kľúčové slová: biofeedback; Pozornosť; koherencia; dýchanie; ADHD

Abstract

The aim of the article was to approach the possibilities of using HRV biofeedback in psychological practice. The article describes the basic principle of biofeedback therapy, as well as its specification focuing on heart rate (HRV biofeedback). It also describes the possibilities of its use, the course of training, also in connection with breathing exercises. The conclusion is devoted to the possibility of using this therapeutic method for children with ADHD.

Keywords: Biofeedback; attention; coherence; breathing; ADHD

1 VYMEDZENIE METÓDY BIOFEEDBACK

Schwartz a Andrasik (2016) definujú biofeedback ako skupinu liečebných postupov využívajúcich elektronické prístroje, vďaka ktorým je možné presné meranie, spracovanie a spätné informovanie osoby informáciou s posilňujúcimi vlastnosťami o jej mozgovej a autonómnej aktivite či už normálnej alebo abnormálnej, vo forme sluchových alebo akustických signálov, poskytovanej schopným a certifikovaným profesionálom. Cieľom je pomôcť klientom dosiahnuť a naučiť sa uvedomenie a vôľovú kontrolu nad ich fyziologickými procesmi, ktoré sú inak mimo vedomé a nepodliehajú vôľovej kontrole, najprv pomocou biofeedback signalizácie a po tréningu cez vlastné psychofyziologické podnety.

Podobne opisujú princíp biofeedbacku aj Ptáček a Novotný (2017), podľa ktorých je biofeedback špecializovaná metóda využívajúca technické prostriedky na monitorovanie rôznych telesných parametrov. Typicky sa využíva monitorovanie kožného odporu (SC), tepovej frekvencie, mozgových vĺn (EEG), svalového napätia (EMG), srdcové rytmu (HRV),

krvného tlaku, telesnej teploty, periférneho prietoku krvi a ďalších. Ďalším logicky nadväzujúcim krokom po zázname činnosti, je ponúknuť takto získané informácie sledovanému človeku, čím je mu umožnené sám seba lepšie regulovať.

Tyl (2012) chápe biofeedback ako psychofyziologickú neinvazívnu metódu, ktorá aktivuje psychické, neuropsychické a psychosomatické funkcie centrálnej nervovej sústavy. Systém neurónovej regulácie predstavuje vlastné rozhranie duševnej a telesnej sféry a je prepojený s endokrinným a imunitným systémom. Podstata metódy spočíva v princípe autoregulácie mozgovej aktivity, autostimulácii a nácviku žiaducej neuroregulácie.

Podľa Tyla (2002) sa ľudia učia ovládať svoju pozornosť a výkony pomocou signálov vlastného tela, stimulovaných vonkajším podnetom, prostredníctvom špeciálneho počítačového programu, ktorý tieto signály zaznamenáva a vysiela danej osobe. Ide o zoskupenie metód a technológií založených na princípe biologickej spätnej väzby, ktorých cieľom je zdokonaľovanie samoregulácie fyziologických funkcií organizmu. V jeho priebehu človek získava informácie o stave svojich vnútorných systémov a orgánov, na základe čoho sa učí ovládať fyziologické funkcie svojho organizmu. Dlhšie trvajúci nácvik biologickej spätnej väzby umožňuje osobe využiť získané návyky v každodennom živote.

1.1 Možnosti využitia biofeedbacku

Biofeedback je možné využiť v rade terapeutických liečebných metód. Jedná sa o metódu, pri ktorej dochádza k zlepšeniu stavu pacienta (či už ide o ochorenie, bolesť alebo emočný stav) tréningom spätnej odpovede na signály z jeho vlastného tela. Na meranie sú užívané prístroje, ktoré biologické signály odmerajú, spracujú a na výstupe pacienta informujú v podobe zvukovej či obrazovej spätnej väzby. Vo väčšine prípadov sa biofeedback realizuje formou terapeutickej hry, ktorú pacient (klient) ovláda pomocou vlastných okamžitých reakcií (napr. tep, pohyb, myseľ) (Runck, 2009).

V súčasnej dobe je biofeedback využívaný okrem iného aj na liečbu migrény, tenzných bolestí hlavy aj iných typov bolestí. Svoje uplatnenie nachádza biofeedback tiež pri liečbe srdcových arytmií, či v úprave nízkeho / vysokého krvného tlaku. Ďalej je biofeedback užívať pri liečbe epilepsie, porúch tráviaceho ústrojenstva, porúch obehového systému, inkontinencia, pri ochrnutie i iných pohybových poruchách (Runck, 2009).

Terapeutická metóda biofeedback je forma učenia nového pôsobenia vzťahu medzi mysľou, emóciami a telom, s cieľom vyvolať zmeny v tomto vzťahu (Tyl, Sterman, Tylová, 2002).

Biofeedback je neinvazívna metóda, ktorá sa zaraďuje do oblasti aplikovanej fyziológie a behaviorálnej terapie. Metóda biofeedback je prínosná a aplikovateľná v kognitívno-behaviorálnej terapii, Ellisovej racionálne - emočnej terapii, ale aj v dynamickej a analytickej psychoterapii. Je to terapeutická liečebná metóda, ktorá upravuje chyby v autonómnej regulácii fyziologických funkcií. Zmeriava sa na psychofyziologické funkcie a tým človeku sprostredkúva informácie o jeho zväčša nevedomých mentálnych a telesných stavoch a procesoch (Tyl, Sterman, Tylová, 2002).

1.2 HRV biofeedback

HRV biofeedback je neinvazívna terapeutická metóda založená na učení klienta ako dosiahnuť regulovaným dýchaním a zároveň celkovou relaxáciou maximálnu variabilitu srdcovej frekvencie a posilnenie funkcie baroreflexov. Cieľom je tiež zlepšiť schopnosť udržať stav maximálnej HRV po istý časový interval. Pre zlepšenie efektu biofeedbacku je

vhodné zapojiť rôzne relaxačné cvičenia, meditácie či navodenie pozitívnych emócií (Slížková, 2014).

HRV (heart rate variability alebo premenlivosť srdcovej frekvencie) vyjadruje neustále zmeny (nárast a pokles) srdcovej frekvencie medzi dvomi údermi srdca. Je ovplyvnený rôznymi regulačnými systémami v tele - najmä autonómnym nervovým systémom, , teda rovnováhy či nerovnováhy jeho sympatickej a parasympatickej zložky. Táto variabilita je indikátorom zdravia a kondície ľudského organizmu – vyjadrením jeho pripravenosti správne reagovať na meniace sa vplyvy. Schopnosť adaptácie na vnútorné a vonkajšie podnety klesá dlhodobou aktiváciou organizmu bez dostatočnej regenerácie, záťažou, negatívnymi emóciami, myšlienkami a stresom, čo má negatívne dôsledky na zdravie a vedie napríklad k vysokému tlaku, depresiám či vyhoreniu (Mind Solutions, 2019).

Ľudí s nízkou úrovňou HRV oveľa rýchlejšie vyčerpávajú a preťažujú zmeny, nároky a výzvy v rôznych oblastiach života, pretože majú nižšiu resilienciu (odolnosť) voči stresu. Ľudia s vysokou HRV majú lepšiu odolnosť voči záťažovým situáciám, a tým aj schopnosť lepšie zvládať stres a zmeny, vedia sa teda rýchlejšie zotaviť a regenerovať. Odolnosť sa taktiež odzrkadľuje na schopnosti dobre hospodáriť s energiou a budovať si svoje vlastné energetické rezervy pre momenty, kedy budeme vyčerpaní a budeme túto energiu potrebovať (Mind Solutions, 2019).

1.3 Tréning pomocou HRV biofeedbacku

Cieľom HRV biofeedbacku je tréning koherencie, ktorý má pozitívny vplyv na myseľ aj telo, za účelom synchronizácie dýchania, krvného tlaku a tlkotu srdca. Prostredníctvom tohto tréningu dochádza k lepšiemu zvládaniu stresu, rýchlejšej schopnosti uvoľnenia, zlepšenia imunity a rozvinutia lepšieho vnímania tela. Súčasťou tréningu je nácvik správneho dýchania, pričom k dosiahnutiu správneho a prirodzeného dýchania je veľmi dôležité aj mentálne nastavenie klienta - toto je vizualizované napríklad balónom letiacim nad zelenou lúkou (Kolodiová, 2017).

Celkovo HRV biofeedback pomáha pri zlepšovaní psychickej klímy na školách.

Indikovať ho je možné pri:

- zvládaní stresu spojeného s ADHD.
- úzkosť,
- panika,
- nadmerný stres,
- nesústredenosť a poruchy pozornosti,
- poruchy učenia a pod.
- rovnako sa možno zamerať na školskú úspešnosť či zlepšiť schopnosť sebaregulácie (Mind Solutions, 2019).
- HRV biofeedback naučí žiakov techniky, ktoré im pomôžu dosiahnuť optimálny stav, v ktorom budú srdce, myseľ a emócie pracovať v harmonickom a synchronizovanom stave. Tým sa zvýši odolnosť, energia, psychická pohoda a emočná stabilita. Je možné ho použiť aj na znižovanie strachu, stresu a úzkosti. Je zameraný na zlepšenie výkonu, pamäte a jasnosti myslenia (Mind Solutions, 2019).
- **Orientačný počet tréningov pre jednotlivé ťažkosti:**

- poruchy spánku (10-20 sedení),
- bolesti hlavy (10-20 sedení),
- porucha pozornosti a sústredenia (20 sedení),
- poruchy učenia (40 sedení),
- epilepsia (40-80 sedení),
- depresia (30-60 sedení),
- tiky (20-40 sedení),
- príprava na skúšky (10 sedení) (CPPPaP Zvolen, 2010).

1.4 Priebeh tréningu

Počas tréningu sa na ušný lalok umiestni optický senzor (pletyzmograf), ktorý zaznamenáva prietok krvi v tejto oblasti. Následne počítač vyhodnotí zosnímané údaje a na obrazovke sa objaví informácia o aktuálnom HRV. Na základe tejto informácie sa dieťa učí ovládať svoj autonómny nervový systém. Samotné zariadenie žiadnym spôsobom priamo neovplyvňuje funkciu organizmu, teda ani nevpúšťa do tela žiadne signály. Pod vedením terapeuta sa klient naučí ovládnuť a zlepšiť svoje telesné aj emocionálne reakcie, zlepšiť si HRV a zvýšiť svoj celkový výkon v oblasti, ktorá je u neho oslabená (CPPPaP Zvolen, 2010).

Jedná sa o interaktívne hry, ktoré sú reakciou na stav psychickej pohody - koherencie. Hry poskytujú zábavný spôsob ako zaujať najmä deti a hravou formou ich naučiť ovládať svoju fyziológiu, zlepšiť proces učenia, zvýšiť schopnosť sústredenia a tým dosiahnuť celkovú emočnú rovnováhu (CPPPaP Zvolen, 2010).

Cieľom je dosiahnutie stavu optimálneho výkonu nazývaného "koherencia". Koherentný stav je duševný stav, ktorý ľudia zažívajú, keď sú "zosynchronizovaní", prípadne keď sa nachádzajú v tzv."zóne" - t.j. keď srdce, mozog a nervový systém pracujú v rovnováhe. Udržiavanie sa v tejto zóne, ako aj zmeny v srdcovom rytme môže môže klient sledovať priamo na obrazovke svojho počítača počas hry. V skratke povedané: Byť v stave koherencie znamená mať viac energie a menej stresu. Pravidelným používaním HRV biofeedbacku môže tiež výrazne skrátiť čas potrebný na nácvik relaxácie, prípadne na zvládanie emočne náročných situácií (Mind Solutions, 2019).

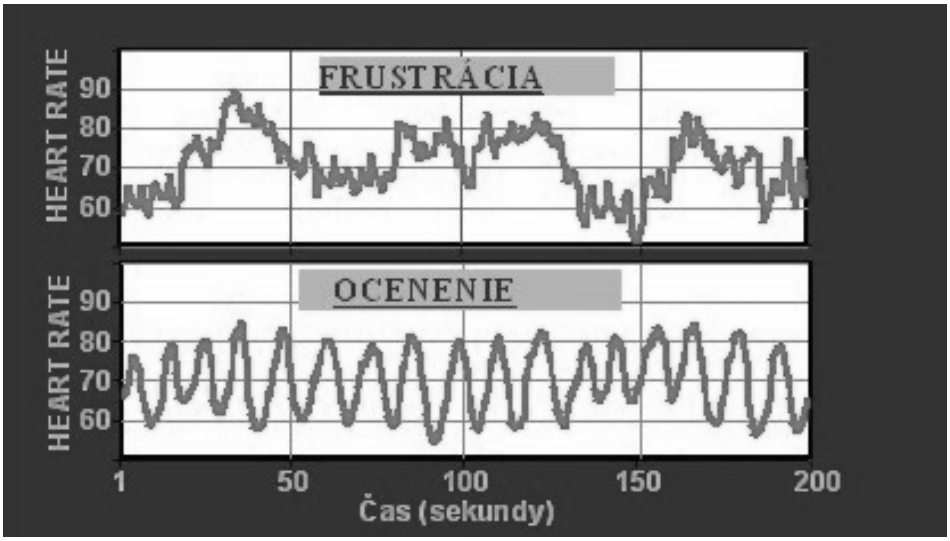
1.5 Terapia HRV biofeedbackom

Terapia pomocou HRV biofeedbacku slúži na liečbu depresie, paniky, únavových stavov, stresových stavov ako sú poruchy spánku, nervozita, úzkosť (Siepmann, 2008). Ďalej sa HRV biofeedback pozitívne prejavuje pri liečbe kardiovaskulárnych chorôb, hypertenzie, ADD, ADHD, bolesti hlavy, brucha, svalov, fibromyalgie. Účinný je u chronického únavového syndrómu a pri poruchách plynulosti reči (West, 2007).

Pri HRV biofeedbacku je využívaná blízka súvislosť variability srdcovej frekvencie so stavom autonómneho nervového systému (ANS) - funkcií sympatika a parasympatiku a s tým spojenou funkciou baroreflexov. Základnou vlastnosťou sympatika je urýchľovanie srdcová frekvencia, oproti tomu parasympatikus srdcovú frekvenciu spomaľuje. Baroreceptory plnia funkciu stabilizácie krvného tlaku, tzv. baroreceptorovú senzibilitu. Zvýšenie krvného tlaku stimuluje baroreceptory, tie prostredníctvom parasympatika vysielajú signál k sinoatriálnemu uzlu, aby došlo k zníženiu tepu. Zníženie krvného tlaku taktiež stimuluje baroreceptory a k zvýšeniu tepu dôjde prostredníctvom sympatika. Pri nízkom HRV alebo porušenej funkcii baroreceptorov sa nedokáže telo prispôsobiť fyzickému a psychickému stresu či záťaži, ľudia

sa nevedia vyrovnať s pocitmi strachu a úzkosti a dochádza tým k rozvoju chorôb (Handbook of behavioral medicine: methods and applications, 2011).

Vplyv emócií na variabilitu srdcovej frekvencie je uvedený na Obrázok 1.



Obrázok 1 Vplyv emócií na HRV.
Zdroj ŠKRTEL, Karol. Analýza variability srdečního rytmu [online]. Brno, 2008. 75 s. [cit. 2019-05-30]. Diplomová práce. Vysoké učení technické, Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií. Dostupné na: https://www.vutbr.cz/www_base/zav_prace_s

Vplyvom frustrácie, zlosti, úzkosti dominuje v autonómnom nervovom systéme sympatikus a spôsobuje chaotický priebeh HRV. V prípade pozitívnych emócií, chválenie, radosti prevláda v autonómnom nervové systéme parasympatikus a krivka HRV je veľmi podobná sínusovému rytmu (Škrtel, 2008).

Zmena hodnôt HRV je tiež úzko závislá na dychovej frekvencii. Pri nádychu dochádza k zvýšeniu, pri výdychu naopak k zníženiu HRV (respiračné sínusová arytmia - RSA). Pre množstvo zmien spojených s dýchaním sa dá použiť index "vágového tonusu". Vysoká RSA sa prejavuje zvýšením pulzovej frekvencie pri nádychu a znížením pri výdychu. Pri tomto type dýchania dochádza k vysokému tonusu vágu, vysokej aktivite parasympatiku a tým aj k značným premenám v srdcovom rytme. Naopak nízka RSA je zapríčinená menšia aktivitou vágu alebo zvýšenou aktivitou sympatika (Novotný, Šlepecký).

Možnosťami ovplyvnenia autonómnej nervovej sústavy respiračným tréningom sa zaoberali Zhu, Zheng, a Xie. (2011), ktorí naučili pacientov kontrolovať stav autonómneho nervového systému a dosiahnuť tak rovnováhu medzi činnosťou sympatika a parasympatika, a tým účinne znižovať úzkosť, depresiu a ďalšie stresové stavy. Ukazovateľom biofeedbacku, teda spätnou väzbou pre pacienta, bolo práve meranie HRV.

2 PROCES DÝCHANIA AKO SÚČASŤ TERAPIE

Ľudia sa môžu vo svojich dýchacích vzorcoch líšiť. Vo všeobecnosti však platí, že ženy a deti dýchajú v porovnaní s mužmi rýchlejšie, frekvenciou 14 - 16 cyklov za minútu, pričom jeden cyklus predstavuje nádych a výdych. Rýchlosť dýchania sa môže meniť s narastajúcou námahou, úzkosťou a individuálnym emocionálnym stavom. Mnohí klienti s úzkostnými poruchami dýchajú zrýchlene, teda viac ako 20 cyklov za minútu. Tomuto stavu hovoríme hyperventilácia, teda takíto ľudia hyperventilujú. Ukazuje sa, že hyperventilácia, pri ktorej jedinec dýcha viac ako 20 cyklov za minútu, je dostatočnou stresovou skúškou, pretože

takéto dýchanie produkuje vysokú úroveň kysličníka uhličitého vo vzduchovom i krvnom obehu. Hyperventilácia súvisí s nadmerným stresom, panikou, úzkosťou a závratmi. Srdcovú frekvenciu zrýchľuje a krvný tlak zvyšuje. Ľudia majú potom ťažkosti dostať sa späť do stavu relaxácie a normálneho dýchania. Osoby, ktoré vykonávajú praktiky relaxácie a meditácie, sú naučení dýchať šesť a menej cyklov za minútu. Hyperventilácii je pre jedinca škodlivá, nakoľko znižuje variabilitu srdcovej frekvencie. Možno jej predchádzať nácvikom správneho dýchania (Klamová, Metodický materiál).

2.1 Zásady správneho dýchania:

1. Dýchame pomocou bránice.
2. Aktívna časť dýchania je výdych.
3. Nádych má byť asi polovica výdychu.
4. Počet nádychov za minútu má byť 6 - 8 (u žien a detí viac 14 - 16).
5. Dýchanie má byť pravidelné (Klamová, Metodický materiál).

3 MOŽNOSTI TERAPEUTICKEJ PRÁCE S DEŤMI S ADHD

Podobne ako pri vyššie opasovanej práci s deťmi s VPU, aj pri práci s deťmi s ADHD je potrebné sa zamerať komplexne na celú ich osobnosť, prácu s rodinou a najbližším okolím.

Blahutková et al. (2007) opisuje behaviorálna terapiu ako úspešnú pre liečbu ADHD. Terapia je založená na princípe učenia získavania žiaducich reakcií. V prvej fáze dochádza k analýze predchádzajúcej negatívnej udalosti, popisu nevhodného správania, a správanie následného, a to či sa dané správanie týka dieťaťa, alebo iných zúčastnených. Postupne dochádza k úprave správania a k zásadným zmenám.

Monastra, Monastra a George (2002) vykonali rozsiahlu štúdiu s deťmi s ADHD vo veku 6 - 19 rokov. V projekte bolo zaradených 100 detí. Všetky deti boli medikované. Polovica detí podstúpila terapiu EEG biofeedbackom. Pozorovanie trvalo jeden rok. Deti v terapii EEG biofeedbackom podstúpili priemerne 43 tréningov. Po roku bola liečba ukončená. Skupine detí, ktoré boli len medikované, sa po vysadení liekov veľmi rýchlo vrátil syndróm ADHD. Deti, ktoré okrem medikácie prešli terapiou EEG biofeedback vykazovali nárast koncentrácie, znížené hyperaktívne správanie, čo potvrdzovali nielen rodičia, ale aj učitelia. Tento stav zotrvával aj po vysadení liekov a skončení terapie.

Sokhadze (2012) vo svojej štúdii opisuje terapiu 12 chlapcov, u ktorých bol diagnostikovaný syndróm ADHD. Chlapci boli vo veku od 11 - 18 rokov. Z toho 6 chlapcov bolo medikovaných. Sokhadze zostavil terapeutický plán EEG biofeedbackom. V priebehu tréningu púšťali chlapcom 25 minútový prírodovedný dokument podľa vlastného výberu. Chlapci trénovali jedenkrát týždenne. Vo svojej štúdii uvádza, že už po 12 tréningoch došlo k merateľnému zlepšeniu sústredenia a celkové sebakontrole. Šesť chlapcov potom pokračovalo v terapii až do 18 tréningov. Sokhadze bol sám prekvapený rýchlosťou efektivity terapie. Uvádza, že väčšinou je doporučené viac ako 18 tréningov pre preukázateľné zmeny v terapii ADHD.

Friel (2007) taktiež overoval účinnosť terapie EEG biofeedback na deťoch s ADHD. Vo svojej štúdii okrem iného poukazuje na vysokú mieru medikácie školských detí mehtylfenidátmi, ktoré majú neblahé vedľajšie účinky. Uvádza, že cca 10% desaťročných chlapcov v USA je medikovaných kvôli diagnostikovanému syndrómu ADHD. Prostredníctvom EEG sumarizoval odchýlky u detí s ADHD v oblasti frontálnej, centrálnej a

temporálnej. V terapii sa zameral na pravú aj ľavú hemisféru centrálne a temporálne. Deti podstúpili minimálne 20 polhodinových tréningov v rozmedzí 6 - 12 týždňov. Úspechy sa dostavili už počas prvých týždňov liečby. U detí sa prejavila znížená dráždivosť, náladovosť a hyperaktivita. Friel odporučil terapiu kombinovať s medikáciou a následným vypustením liekov. Ďalej odporúča dodržiavať režimové a stravovacie návyky vrátane doplnkov stravy. Za podstatný doplnok považuje omega 3 - mastné kyseliny, ktoré stabilizujú membrány neurónov a tým posilňujú funkčnosť nervového systému. U svojich pacientov zaznamenal takisto 75 - 85% zlepšenie kognitívnych funkcií.

Paclt (2007) upozorňuje na poruchy spánku a poruchy príjmu potravy v súvislosti s deťmi s ADHD. Až 56% detí s ADHD má problémy so zaspávaním, 39% sa počas noci prebúdza a 55% detí uvádza, že sú po prebudení nevyspaté. V porovnaní so zdravými deťmi je to takmer vždy dvojnásobný počet detí s problémami so spánkom.

Zoznam literatúry

Blahutková, M., Klenková, J., Zichová, D. (2007). Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti. 1. vydanie. Brno: TAVA Graphical s.r.o., 2. ISBN 978-80-210-3627-7.

FrieL, P.N. (2007). EEG Biofeedback in the treatment od attention deficit/hyperactivity disorder. In: Alternative Medicine Review. roč. 12, č.2, s. 146-151.

Handbook of behavioral medicine: methods and applications. 1.vydanie. New York : Springer, 2011. ISBN 978-0-387 09487-8.

HRV Biofeedback . (2010) . [online]. Zvolen: CpppaP, [cit. 30.október *2020*]. Dostupné na <https://cpppapzvolen.webnode.sk/starostlivost-o-vase-dieta/hrv- biofeedback/>.

HRV biofeedback ako súčasť vzdelávania na školách. [online]. Banská Bystrica : Mind Solutions, 2019. [cit. 30.október 2020]. Dostupné na <http://mindsolutions.sk/en/faq/4-emony-vizualizer.html>.

Klamová, I. (2020).Biofeedback a neurofeedback ako jeden z efektívnych spôsobov ako spoznať, udržať a vylepšiť niektoré psychické procesy a vlastnosti osobnosti v profesijnej orientácii detí a žiakov. [online]. [cit. 30.október 2020]. Dostupné na <http://www.csppno.sk/metodiky/metodicke%20materialy%20psychologia.pdf>

Kolodiová M. (2017). Biofeedback.. [online]. [cit. 30.október 2020]. Dostupné na <http://www.psycholog.eu.sk/index.php/psychologia/biofeedback>.

Mind Solutions, 2019. [cit. 30.október 2020]. <*Dostupné na https://mindsolutions.sk/en/faq/4-emony-vizualizer.html*>.

Monastra, V.J., Monastra D.M., George, S. (2002). The effects of stimulant therapy, EEG Biofeedback, and parenting style on the primary symptoms od attentiondeficit/hyperactivity disorder. In: Applied Psychophysiology and Biofeedback. 2002, roč. 27, č. 4, s. 231-249.

Novotný, M., Šlepecký, M. (2020). HRV biofeedback a jeho použití v terapii úzkosti [online]. Jeseník, Liptovský Mikuláš. [cit. 30.október 2020]. Dostupné na <http://www.mindsolutions.sk/images/material/Dychanie_stres.pdf>.

Paclt, I. et al. (2007). Hyperkinetická porucha a poruchy chování. 1. vydanie. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

Ptáček, R., Novotný, M. (2017). Biofeedback v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-244-3732-3.

Runck, B. What is Biofeedback? [online]. Arizona: National Institute of Mental Health. [cit. 30.október 2020]. Dostupné na <http://psychotherapy.com/bio.html>.

Schwartz, M.S, Andrasik, F. (2016). Biofeedback: A Practitioner's Guide 4. vydanie. New York: Guilford Press, ISBN 978-1-4625-2254-5.

Slížková, L. (2014). Použitie nácviku biologickej spätnej väzby k zlepšeniu výkonu v pozornostnej úlohe: diplomová práca. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Sokhadze, E.T. (2012). Peak performance training using prefrontal EEG Biofeedback. In: Biofeedback, roč. 40, č. 1, s. 7-15.

Škrtel, K. (2008). Analýza variability srdečního rytmu: diplomová práca. Brno: Vysoké učení technické.

Tyl, J. (2012). EEG biofeedback, diagnostické indikace a terapeutické modely. Vademecum terapeuta. 12. vydanie. Praha: Biofeedback institut

Tyl, J., Sterman, M. B., Tylová, V. (2002). Biofeedback čili Jak mysl ovládá svůj mozek. Praha: Triton

West, K. (2007). Biofeedback. New York : Chelsea House. ISBN 07-910- 9436-7.

Zhu, Q., Zheng, F., Xie, Y. (2011). Respiratory training biofeedback system. In: International Conference on Electronics, Communications and Control; s.3915-3918.

Kontakt

Ivana Vojtechovská

CPPPaP, Karpatská 8, 040 01 Košice

Jasovská 59, 040 11 Košice

0903 725 375

ivana.vojtechovska@gmail.com

RELAXÁCIE S KLÁROU

RELAXATION WITH CLARA

Viera PODRACKÁ

Abstrakt

Autorka sa vo svojom príspevku venuje kazuistike relaxačno- symbolickej terapie u žiačky ZŠ zameranej na redukciu úzkosti a strachu.

Kľúčové slová: relaxácia, meditácia.

Abstract

In her article, the author deals with the case study of relaxation-symbolic therapy for an elementary school student aimed at reducing anxiety and fear.

Keywords: relaxation, meditation.

1 ÚVOD

Súčasná doba, s jej rýchlosťou, naliehavosťou a s množstvom informácii, kladie vysoké nároky na všetkých ľudí bez rozdielu, či sú to deti, žiaci, mládež, dospelí.

Naše Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie, ktoré bolo zriadené podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a orientuje sa najmä na optimalizáciu školského vývinu, na otázky výchovy, vzdelávania, osobnostného a kariérového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie.

CPPPaP na zabezpečenie svojich úloh podľa školského zákona využíva okrem diagnostiky aj psychologické poradenstvo a psychoterapiu. Psychoterapeutické postupy majú svoje nezastupiteľné miesto pri zvládaní a riešení školských, osobnostných a rodinných problémov dieťaťa, žiaka a následne aj celej rodiny.

2 PORADENSTVO A PSYCHOTERAPIA

Termín poradenstvo sa používa vo viacerých významoch (Vojtová, 2012) :

- špeciálny druh pomáhajúceho vzťahu, kde je nevyhnutný dobrý pomáhajúci vzťah, ktorí mnohí poradcovia považujú za dostatočný faktor na dosiahnutie potrebnej zmeny.

- ako súbor intervencii – okrem pomáhajúceho vzťahu je nutný súbor intervencii, kedy poradcové intervencie závisia od jeho teoretickej orientácie. Intervencia je cielený, premyslený zásah, ktorý je zameraný na zmiernenie ťaživej osobnej situácie klienta. Spolu s konkrétnymi intervenciami je tiež dôležitá osobnosť poradcu a kombinácia poradcu a klienta.
- ako psychologický proces – chápe poradenstvo ako skrátenú verziu výrazu psychologické poradenstvo, ktoré zahŕňa či pomáhajúci vzťah, či súbor intervencií.

V rámci poradenských prístupov sa v súčasnosti upúšťa od superiority jednej školy a konštatuje sa, že rôznymi cestami sa dá prísť k rovnakému cieľu. Dôraz sa kladie najmä na poradcu a vzťah medzi poradcom a klientom.

Matula (In Vojtová, 2012) uvádza, že činnosť pedagogického a psychologického poradenstva vo vzťahu ku klientom (deťom, žiakom, študentom, ich rodičom, učiteľom a iným odborným pracovníkom) sa uskutočňuje v štyroch, zvyčajne na seba nadväzujúcich oblastiach, a to: diagnostickej, poradenskej, terapeutickej, preventívnej a rehabilitačnej.

Cieľom poradenstva je dosiahnuť poradenskými metódami a postupmi primeranú úpravu stavu, ktorý bol príčinou vstupu klienta do poradenskej starostlivosti. Ide najmä o podporu úpravy úrovne psychickej a sociálnej regulácie správania klienta, úrovne jeho prospechu a výchovnej zvládnuteľnosti.

V poradenskom procese je občas nevyhnutné pri riešení určitých problémov klientov použiť psychoterapiu.

V odbornej literatúre existuje veľmi veľa definícii psychoterapie. Nestor slovenskej psychológie O. Kondáš (1989) definuje psychoterapiu ako cieľavedomý a systematický liečebný postup zameraný na odstránenie porúch a obnovenie zdravia, za ktoré možno považovať stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody, prostredníctvom psychologických prostriedkov a zákonitostí.

Prochaska, Norcross vymedzujú psychoterapiu ako odbornú a zámernú aplikáciu klinických metód a interpersonálnych postojov vychádzajúcich z uznávaných psychologických princípov so zámerom pomôcť ľuďom zmeniť ich správanie, myslenie, emócie alebo osobné charakteristiky smerom, ktoré obe strany pokladajú za žiadúce. (In Heretik, 2007).

Existuje veľa psychoterapeutických smerov, my sme v nami popisovanej kazuistike využívali relaxačno - symbolickú terapiu.

Relaxačné a imaginačné psychoterapie využívajú svalovú relaxáciu, koncentráciu, autosugesciu a riadené predstavy. Vychádzajú zo vzájomnej súvislosti a ovplyvnenia psychického napätia, funkčného stavu vegetatívnej nervovej sústavy a napätia svalstva. Nakoľko tónus kostrového svalstva môžeme vôľou meniť, je tu možnosť jeho prostredníctvom ovplyvniť psychické uvoľnenie a funkciu jednotlivých telesných orgánov, ktoré sú riadené vegetatívnou nervovou sústavou. (Kratochvíl, 1998). Na tomto podklade Schultz vypracoval autogénny tréning, na ktorý nadväzuje práca so symbolmi pomocou ktorých sa spracúvajú zážitky z relaxácie.

MUDr. Bednářová a PhDr. Z. Novosadová (2006) charakterizujú relaxačnú a symbolickú psychoterapiu nasledovne: „Relaxácia pomáha udržať a znovu nadobudnúť samoregulačnú schopnosť človeka, pomocou ktorej sa otvára cesta k vytvoreniu fyzickej, psychickej a duchovnej jednoty a harmónie. Ako samostatná psychoterapeutická metóda je aktívnym, intenzívnym a cieleným postupom. Je aplikovateľná samostatne, ale aj v kombinácii s inými psychoterapeutickými metódami, buď ako prípravná psychoterapeutická

metóda, alebo na prehĺbenie iného druhu psychoterapie. Je použiteľná v klinickej a poradenskej praxi“.

Meditácia (lat.: premýšľanie, rozjímanie, uvažovanie) je psychická operácia, vizualizácia myšlienky, predstavy, ktorá sa dotýka vnútorného prežívania človeka, konkrétne: "aké odozvy dáva naše vnútro na myšlienku, podnet, aké odpovede nachádzame vo svojom vnútri?"

Prvým krokom je dosiahnutie, navodenie mentálneho ticha (vnútorné nastavenie „vyprázdnenie“), ktoré sa dosahuje relaxáciou; Druhým je upriamenie pozornosti na jediný obsah, ktorý má byť prostredníctvom inštrukcie prijatý a následne spracovaný. Tretím krokom je integrácia vnútorných odpovedí (túžba, pocit, myšlienka, obraz a pod.) do jedného obrazu a ich verbálno - pojmové vyjadrenie.

Meditácia primárne pracuje s vnútornými obrazmi, ktoré vznikajú spontánne (v relaxovanom stave) a autogénne. Meditácie sú psychické operácie, prebiehajúce na úrovni zmyslových obrazov, ktoré sú symbolmi a ich prostredníctvom vyvolanými vizualizovanými predstavami. Obrazy môžu mať charakter fantázie, reprodukcie minulých zážitkov, anticipačnej fantázie alebo podobu denného snenia. Tieto symboly sú vyjadrené v symboloch, ktoré sú nositeľmi viacúrovňového významu.

Magda Szonyi (2000) za najdôležitejší prostriedok a surovinu pre prácu s relaxáciou v psychoterapii so symbolmi považuje obrazové vyjadrenie a transformáciu. Neforemné, nepoznané, neuvedomované telesno – duševné pocity sa premieňajú, formujú na vnútorné obrazy, tieto je schopný človek uchopiť a preložiť do slov, prípadne do iných vyjadrovacích prostriedkov (napr. do kresby).

Terapie využívajúce symboly jednak prispievajú k tomu, aby jedinec našiel tie symboly, ktoré sú vyjadrením jeho osobnosti, na druhej strane podnecujú k tomu, aby vonkajšiu realitu a skutočnosť svojho vnútorného sveta prežil prostredníctvom symbolických analógií, aby ich objavil, usporiadal a obohatil.

Becker (2002) vo svojom slovníku symbolov uvádza, že pojem symbol pochádza z gréckeho symballein – zhrnúť. Je to súhrnné, výstižné, vyjadrenie málo známej a inak nezachytiteľnej skutočnosti. Je komplexnej povahy. Z jednej strany svoj obsah ponúka ľudskému rozumu, z druhej strany je ľudským rozumom nepostihnuteľný, lebo obsahuje iracionálne správy. Oslovuje teda myslenie i cítenie. Na intenzite prežívania symbolu sa zakladá jeho živosť ako jedna z dôležitých charakteristík.

I Heffernanová (2008) symbol charakterizuje ako prvotnú, predvedomú, mimovedomú formu vnímania a chápania seba a sveta. Symbol je viacznačný a nášmu vedomiu sa javí ako neurčitý. Má schopnosť ukázať jednu vec z viacerých strán, obsahuje protiklady. Platí vo viacerých súvislostiach a zameriava našu pozornosť určitým smerom, nalaďuje nás do určitého stavu, namiesto toho, aby signalizoval niečo jednoznačné. Avšak symbol môže nášmu vedomiu pomôcť sprostredkovať, pochopiť niečo neznáme, čo priamo vedomie nemôže pochopiť. Symboly sú veľmi emotívne, viažu na seba energiu. Heffernanová zdôrazňuje, že žiadny slovník nikdy nemôže obsiahnuť významy, ktoré sú podstatné práve pre nás.

Relaxačno - symbolická psychoterapia je použiteľná v prípadoch, kde je potreba zníženia vnútorného napätia, úzkosti, kde jedinec trpí zvýšenou únavou, rôznymi psychosomatickými chorobami a v neposlednej miere problémami v sociálnom kontakte.

3 KAZUISTIKA

3.1 Z Anamnézy

Naše Centrum, z dôvodu prestupu na inú školu, navštívila 14 ročná školáčka. Výmenu školy odôvodnila tým, že bola šikanovaná. S nami chcela konzultovať, ako sa má v novej triede správať, čo má robiť, aby sa do nej bez problémov zaradila.

Pri snímaní anamnézy sme zistili, že trpí strachom z tmy. Tiež sme sa dozvedeli, že si vyžaduje hyperaktívnu starostlivosť zo strany rodičov. Mama ju všade vozí autom, čaká ju, Klára nezostane sama ani doma v izbe. Bývajú v jednom dome so starými rodičmi, s ktorými sa Klára často háda. Má staršieho brata, ktorý sa osamostatnil a býva v prenájme s priateľkou. Je jej veľmi ľúto, že odišiel z domu, vyčíta mu, že ju nechal doma s rodičmi a starými rodičmi samu. Brat je určitým katalyzátorom vo vzťahu rodičov, ale aj vzťahu rodičia a starí rodičia, s ktorými veľmi dobre vychádza.

Rodičia v minulosti podnikali. Ale po počiatočnom úspechu sa im prestalo dariť. Kvôli dlhom boli nútení sa presťahovať k starým rodičom, kde majú dve izby. Táto rodinná situácia sa stala aj obsahom výsmechu a šikany Kláry zo strany spolužiakov.

Vzťahy so starými rodičmi sú veľmi napäté aj kvôli Kláriným zdravotným a psychickým problémom. Klára sa v noci veľmi bojí, a preto má v izbe zapnutých všetky svetlá, ktoré svietia celú noc a všade, kde sa zdržuje, je všetko vysvietené. To irituje starých rodičov, nakoľko oni platia všetky náklady spojené s bývaním.

Po poslednej prudkej hádke so starým otcom dostala Klára nervový záchvat, plakala, hádzala sa o zem. Rodičia s ňou museli navštíviť pohotovosť, kde ju ošetrili.

Od tohto incidentu udáva, že je veľmi plačlivá, hneď sa kvôli všetkému roztrasie. Bojí sa, že odpadne a nemá kvôli tomu ani odvahu chodiť do školy. Rodičia jej vybavili individuálne vzdelávanie a oslobodenie od povinnosti dochádzať do školy. Klára, ktorá dovtedy vždy na vyučovanie meškala, toto riešenie rodičov privítala. Ku preskúšavaniu v škole zaujala Klára veľmi laxný prístup, lebo s rodičmi sa dohodla, že z osemročného gymnázia prejde na umeleckú školu. Až po upozornení, že po prípadnom prepadnutí nebude mať ukončenú základnú školskú dochádzku, a preto nebude môcť ďalej pokračovať na strednej škole, začala sa do školy pripravovať systematickejšie.

Mama s otcom majú doma často búrlivé konflikty. Hádajú sa v Klárinej prítomnosti, nakoľko sa ona bojí zostať sama a vždy je pri nich. Klára je v koalícii s matkou, dokonca odpovedá v jej neprítomnosti za ňu na otcove SMS, a to agresívnym slovníkom. Otec po hádkach často odchádza z domu, a potom sa o neho boja a stará mama sa až trasie, lebo v minulosti sa otec liečil na depresie a vyhráža sa samovraždou...

Klára ho hodnotí ako otca, ktorý zlyhal, lebo povinnosťou otca je zabezpečiť rodinu a on to nerobí. A aj keď jej vyjde v ústrety, komentuje to slovami: „Síce sa snažil, ale aj tak ho už nemám rada.“ Aj otec vníma situáciu ako svoje zlyhanie, a za Klárine zdravotné problémy viní najmä seba (finančný deficit, nemožnosť zmeniť miesto bývania). Je pracovne veľmi vyťažený. Málokedy je doma, čo mu Klára s mamou vyčítajú.

Matka kvôli úzkostným stavom navštevovala v minulosti psychológa. T.č. nepracuje, lebo niekto musí byť s Klárou doma a voziť ju do školy a k lekárom.

Klárinou formou relaxácie je kreslenie, maľovanie a hranie na hudobný nástroj. V budúcnosti sa chce venovať hudbe.

V noci má Klára problémy so spánkom. Spávať chodí neskoro o jednej, o druhej v noci. Dovtedy s mamou pozerajú televíziu. V noci sa jej sníva o duchoch, preto si žiada mať zapálené svetlá, i keď to otcovi veľmi vadí, keďže všetci spia v jednej izbe.

3.2 Poradenstvo a relaxačno - symbolická terapia

Na začiatku našich stretnutí sme sa s Klárou venovali jej zaradeniu do novej triedy, zvládnutiu adaptačného obdobia. Pod vplyvom problémov vo vzťahoch so spolužiakmi v bývalej triede si nebola istá reakciami svojich spolužiakov, a tak sme spoločne preberali jednotlivé situácie a možnosti jej reagovania na nich. Mala obavy, že spolužiaci už vedia, kto je a že si z nej budú robiť posmech.

Klára súhlasila s relaxačno – symbolickou terapiou.

Cieľ terapie si stanovila: Konflikty a problémy zvládať primerane - bez kriku, plaču a hysterických záchvatov. Vedieť povedať, čo mi vadí alebo si to nevšímať. Osmeliť sa a dokázať byť aj sama v miestnosti, ísť niekam sama bez mamy.

Na relaxácie chodila pravidelne, doma relaxovala. Všetky počiatočné pocity (tiaž, teplo) pociťovala rýchlo a intenzívne.

Svoje pocity opisovala: „Pri relaxácii som sa cítila uvoľnená oveľa viac ako predtým, akoby som sa to naučila. Videla som všade okolo seba zelenú farbu, z ktorej sa vynárali zelené listy a potom stromy. Akoby som stála v hustom lese. Cítila som sa pri tom veľmi príjemne.

S mamou sa dostávala často do konfliktov. Na jednom sedení, keď prišli obidve uplakané, mama ju charakterizovala ako rozmaznanú, ktorá jej s ničím nepomôže, len sa necháva obsluhovať a za sebou nič neodprace. Aj Klára bola vykoľajená, lebo mama jej nadávala do „svíň" a „nevďačných detí". Pociťovala to ako zradu zo strany mamy, „keď ona ju vždy tak bráni pred otcom". Zdrojom tohto konfliktu boli neupratané Klárine uteráky v kúpeľni na zemi, ktorá bola spoločná so starými rodičmi.

S Klárou sme rozoberali tému: Čo by mala robiť, aby mama bola spokojná?

Uzatvorili sme to so záverom: „Urobiť talentové skúšky na umeleckú školu, chodiť do školy na denné štúdium, a tým by si aj mama mohla nájsť prácu". Pomoc mame s domácimi prácami Klára hodnotila ako primeranú. Mama ale požadovala z jej strany väčšiu pomoc v domácnosti. Keďže sa na Kláru veľmi hnevala, prezradila na ňu aj jej enurézu nocturna. Iritovalo ju, že ešte aj mokrú posteľ musela upratať ráno ona. *Spolu sme sa dohodli na Klárinych povinnostiach v domácnosti. Mama dostala za úlohu jasne formulovať svoje požiadavky nad rámec dohody.*

Na ďalšom stretnutí mama Kláru chválila, že dohody dodržiava. Ale Klára sa subjektívne cítila veľmi slabá a smutná.

Pri relaxácii sa cítila veľmi dobre: „Bola som v jaskyni s otvorom hore, svietil lúč. Bolo tam jazierko, v ktorom sa odrážalo slnko. Bolo to veľmi príjemné a povzbudzujúce".

Urobila talentové skúšky na umeleckú školu a jej cieľom bolo prísť do novej školy a nájsť si tam svoje miesto.

Cieľ terapie ešte rozšírila o redukciu svietiacich lámp v noci. Postupne sme zmenšovali ich počet. Klára prejavovala nadšenie so svojimi pokrokmi v tejto oblasti.

Klárina trieda išla na školský výlet. Klára sa rozhodla, že pocestuje so spolužiakmi autobusom, bez mamy. Na výlete pociťovala pomerne veľkú úzkosť, ale preklenula ju

použitím brušného dýchania. Úzkosť vyplývala aj z pocitu, že je nutné počas celej cesty sa s dievčatami o niečom rozprávať a ona mala pocit, že jej to vôbec nejde a je pre dievčatá nezaujímavá. Ale bola rada, že sa odhodlala a na výlet šla.

Situáciu sme rozoberali a uzavreli tým, že v skupine môžeme aj mlčať a nemusíme stále niekoho zabávať.

Počas ďalšieho sedenia sme sa zamerali na veľký domáci konflikt, ktorý viedol ku Klárinmu afektu, a to že Klára sa zamkla do kúpeľne, kričala, trieskala si hlavu o múr. Mama jej vypla svetlo, načo ona kričala ešte viac. Keď vyšla z kúpeľne, mama ju zbila. Dôvodom konfliktu bola výčitka zo strany mamy na neodpratané mokré uteráky po Klárinom sprchovaní sa. Tieto na zemi pohodené mokré uteráky viedli opakovane ku konfliktu mamy so starými rodičmi, čo mama ťažko znášala. Klára sa bránila, že ich zabudla po sebe jednoducho odpratať. Na moju otázku, koľkokrát sa zabudla po stolici utrieť, prekvapene odpovedala, že nikdy. Dohodli sme sa, keďže je to pre mamu veľmi dôležitá vec, tak Klára sa k tomu postaví veľmi zodpovedne a jednoducho už viac nezabudne. Na ďalších sedeniach, keď padla otázka na uteráky, Klára sa len usmiala a konštatovala, že je všetko v poriadku.

Dohodli sme sa na dodržiavaní určitého harmonogramu dňa. Klára chodila veľmi neskoro spávať a neskoro vstávala. To bola aj príčina jej predchádzajúcich neskorých príchodov do školy. Do novej školy chcela nastúpiť bez problémov. Určili sme hodinu, o ktorej si musí ísť bezpodmienečne ľahnúť do postele a raňajšiu hodinu, kedy musí vstať. Naordinovala si aj cvičenie, aby si zvýšila telesnú zdatnosť.

Pri nácviku tepla celého tela udávala: „Bolo to, akoby som plávala. Najprv som sa cítila, akoby som skočila do vody, rozcvičovala som sa, bilo mi srdce, videla som svoje nohy a vodu. Neviem, kde to bolo. Možno, že sa chcem niekam dostať, niekam musím ísť, nájsť niečo, niekam dôjsť“.

Motív vody, plávania v rozbúrenej vode, v bazéne, kde nevidela koniec, sa jej zjavoval veľmi často aj v neskorších relaxáciach. Relaxácia na tom istom sedení: *„Mačka prebehla a rozplynula sa. Dieťa sa mi pozdravilo a hneď sa rozplynulo. Vyzeralo ako sto rokov dozadu. Prechádzalo cez ulicu a pozeralo sa len tak. Dieťa bolo zúfalé!"*

S príchodom nového školského roku v Kláre narastal strach z novej školy.

Pri *meditácii bezpečného miesta* sa jej vynoril ich les za domom, príroda. Bola veľmi rada, lebo následne dokázala doma zvládnuť afekt metódou brušného dýchania, a potom prechádzkou v lese so psom. Ale mala pocit, že hra na hudobný nástroj a maľovanie je pre ňu upokojujúcejšie.

V novej škole sa cítila dobre, mala pocit, že zapadla do kolektívu, našla si priateľky. Snažila sa dodržiavať denný režim. S matkou sme sa dohodli, že urobíme všetko preto, aby sa v škole udržala.

V októbri mi rodičia oznámili, že Klára v škole začala veľmi plakať, nemohla sa upokojiť. Rodičia museli po ňu prísť. Subjektívne sa cítila veľmi zle, slabo, vyčerpane. Rodičia to riešili hneď, bez konzultácií, oslobodením od povinnosti dochádzať do školy. A to aj napriek tomu, že Klára, ako mi povedala, chcela byť len chvíľu ,,vypísaná pre chorobu".

Začali sa jej vo sne, ale aj v meditáciach zjavovať oči. Po prvýkrát mi popisovala svoj sen: „Bola som doma na dvore, slnko bolo strašne žiarivé, ako keď si dáte oranžové okuliare – také nezdravé. Po chodníku šiel maskot – človek s bielou maskou, cupital, obzerala som sa, otvorila som bráničku, všetko sa zrýchlilo, on sa ku mne približoval, sú to odporné oči zelené, čierne zreničky, žlté, do siva, do modra, akoby svietili, niečo zlé ide z nich von v strašnom množstve. Nedá sa to ani nakresliť“.

Ďalší sen: „Pred domom bolo svetlo nadprirodzené do siva. Oproti mne išlo dievčatko, pospevovalo si. Vedela som, že musím utekať, otočila som sa a bolo za mnou a tam bolo a malo také oči. Oči sa mi prisnili veľakrát a tie oči ma prenasledovali celú noc. Pamätám si len tie oči, nevyzerajú ako ľudské oči, ale ako oči nejakého netvora. Žiadne zviera nemá také oči“.

Sen: „Šelma – vlk skrížený s mačkou, všade som sa ukrývala, len tie oči, vošla do mňa zlosť, kričala som. Tie oči mi nič nepripomínajú, a ani si neviem predstaviť, že by mal niekto také oči“.

Pri výzve, aby asociovala na tému oči, udala: prenasledujúce oči, neľudské oči, strašidelné oči, oči z iného sveta.

Pri ďalšej meditácii zameranej na oči popisovala: „Videla som veľa očí, nie naraz, ale postupne. Potom sa menili, najprv ženské, obyčajné, potom chlapské, nahnevané, až také zúžené, potom vystrašené – boli to zvráskavené starecké oči. Tie svoje oči som tam nevidela. Boli tam aj zákerné oči, ale neboli až také. Tie moje sú zákerné, strašidelné, nie sú z tohto sveta, z nich ide pocit, že je to predátor a ja som korisť.“

„Často sa tie oči v meditácii objavujú, mihnú sa a ide z nich to zlo“.

Oko je jeden z najdôležitejší zmyslových orgánov človeka, prostredníctvom ktorého vnímame vonkajší svet. Hovorí sa aj, že oko je zrkadlom duše. Čo prezrádzajú oči v tomto prípade – vnútornú rozorvanosť dieťaťa, pocity zlosti a hnevu za život plný strachu, nutnosť mať zdravotné problémy, problémy s rodinou, s vrstovníkmi, aby mali rodičia „program“....pocity viny za zlosť na svojich rodičov?

Dohodli sme sa, že i keď nechodí do školy, nemá prázdniny. Vypracovali sme harmonogram dňa, kde bolo zahrnuté vstávanie, cvičenie, učenie, pomáhanie mame, hranie na hudobný nástroj a relaxácie. A samozrejme obmedzenie pozeranie televízie, najmä hororov.

Klára sa intenzívne učila, aby urobila polročné postupové skúšky a pripravovala sa na talentové skúšky na konzervatórium. Bola prihlásená na hudobnú súťaž, ktorá bola dôležitá aj z hľadiska jej následného prijatia na školu. Súťaž bola mimo Košíc, šla tam so svojou učiteľkou hry na nástroj a spolužiačkou. Bola si vedomá, že nemôže spať s nimi v jednej v miestnosti so zapáleným svetlom. Odmietla, aby rodičia šli s ňou a objednali hotel. Začala doma spávať len pri jednej malej tlmenej lampičke.

Na súťaži sa umiestnila tretia a spanie prebehlo v poriadku. Bola prijatá na konzervatórium.

Pri meditácii na tému kľúčik: „Mal na sebe prívesok – červený strapec, bol strieborný, dosť špinavý. Mala som pocit, že som ten kľúč videla, zjavili sa dvere, otváram ich, miestnosť, akoby tam bol oheň. Dvere sa neotvorili úplne, len trochu, videla som parkety, stoličku, ľudské nohy, niekto leží na gauči. Potom som zatvorila dvere, kľúč odložila, ani neviem, kde. Bolo to strašne tmavé. Mala som pocit, že ešte nemôžem miestnosť vidieť celú! Ten človek tam odpočíva a má pokoj a nemám ho vyrušovať!“ Pocit z relaxácie mala dobrý. Kľúč nám pomáha otvárať zamknuté miestnosti.

Rozoberali sme jej vzťah s otcom, ktorý robil všetko pre to, aby pokryl jej potreby - drahý hudobný nástroj, moderné oblečenie. Bola prekvapená zo zistenia, že keď otcovi prejavila svoju lásku a uznanie, bol veľmi prekvapený a šťastný.

V lete išli s rodičmi po rokoch na dovolenku k moru. Jej charakteristika dovolenky bola: „Bolo dobre, ale aj tak som zlyhala, lebo som rodičov neustrážila, pohádali sa.“

Sedenie sme venovali rozhovoru o zodpovednosti za „konanie rodičov“. Rodičov, ktorí v konečnom dôsledku, aj keď sa pohádajú, ďalej spolu fungujú.

Jej meditácia na spojené ruky: „Videla som ruky, jedna držala silno za zápästie druhú. Akoby tá jedna sa chcela dostať z tej druhej. Objavili sa mi tie oči, ale sa len mihli a dosť. Tie oči, ide z nich len zlo“. V rozprave sme sa venovali následne téme držania niekoho i napriek jeho prianiu.

Na novej škole bola veľmi spokojná, darilo sa jej. Klára sa subjektívne cítila unavene, ale bola si vedomá, že je to dôsledok školy. Bola hrdá na seba, že spí len pri jednej malej lampičke, vie sa ovládať a rieši veci bez afektu.

3.3 Úvahy

Analyzovali sme si, že Klárina úzkosť z rozpadu rodiny, strach zo straty sociálneho statusu sa pretavujú do strachu z tmy, strachu zo spánku, strachu zo samoty.

Jej obranami sú panické ataky, úzkosť, vyhýbanie sa sociálnym kontaktom, regres v podobe enurézy.

Pri analýze problémov v rámci supervízie sme si stanovili tri fókusové vety, ktoré hýbu Kláriným životom:

Chcem byť malá, aby sa vrátili staré dobré časy, chcem byť veľká, aby som zachránila rodinu. Detské emócie voči dospelému svetu. Veľmi často totiž spomínala na staré časy, keď ešte bývali v starom byte a bolo im spolu aj s bratom veľmi dobre. Hrali sa rôzne hry, veľa sa rozprávali, pozerali spolu televíziu.

Ja nezvládam nápor v škole, pretože som príliš zaťažená tým, že sa musím starať o svojich rodičov, zachrániť svoju rodinu a vyhovieť svojej mame.

Mama, aj keď sa zamestnala, veľmi rýchlo ukončovala pracovný pomer z dôvodu, že práca je veľmi vyčerpávajúca a ona sa predovšetkým musí starať o Kláru.

Tretia fókusová veta znela: Chcem žiť život šestnásťročného teenagera, ale nemôžem, lebo sa musím starať o svojich rodičov, bojím sa o svoju rodinu.

Jej to jej prianie byť zbavená starostí o rodičov a rozvíjať sa ako adolescent. Oblasť, kde sa mohla slobodne rozvíjať bola jedine hra na hudobný nástroj. A v rámci týchto potrieb jej obranou proti hádaniu rodičov sú jej zdravotné a následne školské problémy. Lebo každé dieťa je nadmieru zraniteľné a môže byť ľahko zničené psychickými potrebami iných ľudí.

V poradenských rozhovoroch sme sa ďalej zameriavali na témy ako je rodina, deti a ich zodpovednosť za konanie rodičov, využitie svojich možností a najmä prekonávanie prekážok každodenného života.

4 ZÁVER

Poradenský psychológ je mnohokrát ako detektív. Za problémom s ktorým za ním prídu klienti, resp. rodičia so svojimi deťmi, sa často skrývajú úplne iné ťažkosti. Je niekedy náročné zorientovať sa v príčinách, ktoré sú v pozadí ťažkostí dieťaťa a následne zvoliť vhodnú psychologickú intervenciu, ktorá by bola účinná a klientovi nápomocná. I v tomto prípade za prestupom do inej triedy z dôvodu neporozumenia si so spolužiakmi sa skrývali podstatne väčšie strachy a úzkosti dieťaťa. V rámci poradenského a terapeutického vedenia dieťaťa sme sa snažili spoločne zvládať problémy, ktoré vyplývali z bežného žitia. Ale

limitujúcim bol predovšetkým Klárin pocit ohrozenia a straty rodiny, t.j. základného pocitu bezpečia.

V našej praxi sa nám relaxačné techniky osvedčujú, či už v práci s dieťaťom s poruchami aktivity a pozornosti alebo dieťaťom úzkostným, ktoré trpí rôznymi strachmi, trémou zo školy, z učenia, mnohokrát ako dôsledok zlyhávania z dôvodu špecifických vývinových porúch učenia.. Často je relaxácia nevyhnutnou podpornou technikou iných terapeutických postupov, napr. systemickej desenzibilizácie, kognitívno- behaviorálnej terapie a pod.

A celkom na záver ilustrácia zložitosti interpretácie toho, čo vidíme a zažívame:

Sherlock Holmes a Dr.Watson sa vybrali stanovať. Na mieste rozložili stan a ľahli si spať. O niekoľko hodín budí Holmes svojho verného kamaráta.

„Drahý Watson, pozrite sa na oblohu a povedzte mi čo vidíte."

„Vidím milióny hviezd." odpovedá Watson.

„A čo Vám to hovorí?"

Watson rozmýšľa a potom hovorí: „Z astronomického hľadiska by som povedal, že existujú milióny galaxií a miliardy planét. Z astrologického pohľadu vidím, že Saturn je v znamení leva. Čo sa týka času, môj odhad je 3:15. Teologické videnie ukazuje, že Boh je všemohúci a my sme malí a nepodstatní. Meteorológ by povedal, že zajtra budeme mať pekné počasie. „A čo hovorí obloha vám, priateľu?"

Holmes potrasie hlavou. „Watson, niekto nám ukradol stan."

Zoznam literatúry

Bednářová, A., Novosadová, Z. (2013) Relaxačno-symbolická psychoterapia, In: *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika,* 20, č.3, s. 18 – 21

Becker, U. (2002). *Slovník symbolů*. 1. Vydanie. Praha: Portál, 360s. ISBN 80-7178-612-8

Heffernanová, J. (2008). *Tajemství dvou partner*. 2.vydanie. Praha: Argo, 2008. 392s. ISBN: 978-80-7203-957-9

Heretik, A., Sr., Heretik, A., JR. (eds) a spol. (2007). *Klinická psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof., 815 s. ISBN: 978-80-89322-00-8.

Kondáš, O. (1973). *Discentná psychoterapia*, Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 368s.

Kratochvíl, S. (1998). *Základy psychoterapie*. 3. Vydanie. Portál, 392s. ISBN 80-7178-414-1

Schlegel, L. (2006). *Základy hlbinnej psychológie s osobitným zreteľom na neurózológiu a psychoterapiu*, diel IV – Polarita duše a jej integrácia podľa C.G.Junga a imaginatívne metódy v psychoterapii. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o., ISBN 80-88952-24-7

Seifert, A. L. – Seifert, T. - Schmidt, P. (2004). *Aktivní imaginace*. Praha: Portál, s.r.o., 208s. ISBN 80- 7178-845-7

Szőnyi, M. (2000). Relaxációs és imaginatív terápiák. In: Szőnyi, G., Füredi, J. (2000) *A pszichoterápia tankönyve*, Medicina Könyvkiadó, Budapest, 341-353.s. (preklad Zuzana Novosadová, učebný materiál na dlhodobom výcviku relaxačno - symbolickej terapie)

Vojtová. Z. (2012). *Poradenské zručnosti pre prácu s adolescentmi.* Bratislava: MPC, 76 s. [citované 30.11.2020] Dostupné na: komposyt.sk/pre odborníkov/psychologicka-cinnost/preview-file/Vojtova

Wollschläger, M.- Wollschläger, G. (2002). *Symbol v diagnostice a psychoterapii*. Praha: Portál, s.r.o., 196s. ISBN 80-7178-643-8

Kontaktné údaje

PhDr. Viera Podracká

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, Košice

055 787 16 31

podracka@cpppapke.sk

III. PREVENCIA RIZIKOVÝCH JAVOV A SUPERVÍZIA

ŠKOLSKÁ CHARTA PROTI ŠIKANOVANIU – SPOLUPRÁCA CPPPAP ZUZKIN PARK KOŠICE A SPOJENEJ ŠKOLY SV. KOŠICKÝCH MUČENÍKOV ČORDÁKOVA KOŠICE PRI JEJ TVORBE

SCHOOL CHARTER AGAINST BULLYING - COOPERATION BETWEEN CPPPAP ZUZKIN PARK KOŠICE AND THE UNITED SCHOOL OF ST. KOŠICE MARTYRS, ČORDÁKOVA KOŠICE IN ITS CREATION

Lýdia BEGEROVÁ, Stanislava GIROVÁ

Abstrakt

Príspevok približuje výsledok spolupráce CPPPaP Zuzkin park a Spojenej školy sv. Košických mučeníkov v Košiciach, ktorá bola zameraná na celoškolskú stratégiu prevencie šikanovania. Jej hlavným cieľom bola tvorba školskej charty proti šikanovaniu ako špecifického dokumentu, ktorý by mal podporovať bezpečné prostredie v škole a prispievať k duševnej pohode žiakov. Popisuje proces jej vzniku, konkrétne kroky zahŕňajúce spoluprácu s vedením školy, pedagogickými zamestnancami, žiakmi a ich rodičmi.

Kľúčové slová: Charta; šikanovanie; žiaci; bezpečie; učitelia

Abstract

The paper presents the result of cooperation between CPPPaP Zuzkin park and the United School of St. Košice martyrs in Košice, which was focused on a school-wide strategy to prevent bullying. Its main goal was to create a school charter against bullying as a specific document that should support a safe school environment and contribute to the mental well-being of students. It describes the process of its creation, specific steps including cooperation with school management, teaching staff, students and their parents.

Keywords: Charter; bullying; students; security; teachers

1 ÚVOD

Pocit bezpečia a istoty prispieva k duševnej pohode a podporuje psychické zdravie. Žiaci majú právo cítiť sa v škole bezpečne a pod ochranou a povinnosťou každej školy je toto právo rešpektovať. Škola má chrániť žiakov pred ubližovaním a zároveň učiť ich ochrániť sa v situáciách ohrozujúcich ich fyzické a duševné zdravie.

V školskom prostredí sa môže niekedy stať, že sa žiak cíti ohrozovaný agresívnym správaním alebo šikanovaním zo strany iných detí. Dôsledky šikanovania bývajú vo väčšine prípadov vážne a dlhodobé. Nevšímavosť v tomto smere napomáha útočníkom. Snaha o riešenie tohto problému sa preto vypláca a vedie k väčšej spokojnosti žiakov v škole.

Jeden z najvýznamnejších odborníkov v oblasti prevencie a liečby šikanovania M. Kolář považuje ucelené a previazané školské intervencie za najúčinnejší spôsob ako znížiť školské šikanovanie (Kolář, 2011). Je to zrozumiteľné, pretože je jednoduchšie pracovať v škole, než bojovať so širšími spoločenskými negatívnymi vplyvmi. Odporúča mapovať situáciu v škole, motivovať pedagógov pre zmenu a zaviesť spoločný postup pri riešení šikanovania. Za dôležitú považuje tiež spoluprácu s rodičmi, ktorých je dobré oboznámiť s nekompromisným bojom školy proti šikanovaniu. Podľa neho je tiež žiaduce demokraticky vytvoriť **chartu proti šikanovaniu** ako súčasť prevencie a eliminácie tohto nežiaduceho javu.

2 PROCES TVORBY ŠKOLSKEJ CHARTY

Inšpirované uvedenými poznatkami, vychádzajúc z dlhodobých skúseností v oblasti prevencie ako aj z myšlienky, že vo všeobecnosti je za efektívny považovaný akýkoľvek program, ktorý dosiahne svoje ciele s najnižšou investíciou času, ľudí a zdrojov sme sa rozhodli v školskom roku 2019/2020 spolupracovať pri zavedení celoškolskej stratégie prevencie šikanovania, ktorej hlavným cieľom bolo **vytvorenie a prijatie školskej charty proti šikanovaniu ako základného špecifického dokumentu, ktorý by mal podporovať bezpečné prostredie v škole**.

Spolupráca na tejto iniciatíve bola výsledkom kvalitných pracovných vzťahov medzi psychologičkou CPPPaP Zuzkin park a školskou psychologičkou Spojenej školy sv. Košických mučeníkov. Následne bola o návrhu zrealizovať túto aktivitu informovaná pani riaditeľka školy, ktorá na základe informácií o cieľoch, obsahu, metódach pri vytváraní celoškolskej stratégie prevencie šikanovania prejavila podporu tejto myšlienke a zároveň boli dohodnuté termíny jednotlivých krokov.

Prvým krokom bolo **stretnutie s pedagogickými zamestnancami školy** s cieľom motivovať ich pre spoluprácu. V rámci tohto stretnutia boli učitelia, okrem základných informácií o efektivite celoškolskej stratégie šikanovania, oboznámení tiež so Smernicou č. 36/201 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, ktorá je metodickým východiskom pre jednotný postup pri riešení, v prípade, keď sa šikanovanie v škole vyskytne.

Učiteľom boli poskytnuté informácie ako postupovať pri **tvorbe špecifických triednych pravidiel na triednických hodinách**, ktoré tvorili žiaci celej triedy a mali byť východiskom pre školskú chartu proti šikanovaniu. Zároveň sme im odporučili **vybrať dvoch žiakov – zástupcov** z každej triedy štvrtého až deviateho ročníka do skupiny, ktorá mala „reprezentovať" triedu a zúčastniť sa stretnutia, zámerom ktorého bolo vytvoriť školskú chartu proti šikanovaniu. Dôležitým kritériom výberu bolo, aby to boli žiaci, ktorí majú dobré postavenie v kolektíve, sú prirodzení pozitívni vodcovia v triedach, z hľadiska osobnosti zdravo sebavedomí, neboja sa vyjadrovať nahlas svoje názory a môžu tak významne ovplyvňovať postoje svojich spolužiakov k prosociálnemu správaniu.

Blokový program so zástupcami všetkých tried mal stanovené špecifické ciele:

- senzibilizovať žiakov na prejavy šikanovania,
- zvýšiť ich informovanosť o problematike šikanovania,

- naučiť ich rozlišovať medzi doberaním a šikanovaním,
- vedieť rozlišovať medzi žalovaním a oznamovaním,
- uvedomiť si, že šikanovanie je neprípustné správanie a nemôže byť tolerované
- v žiadnej podobe,
- rozvíjať schopnosť adekvátne riešiť situácie, v prípade ohrozenia,
- podporiť obranyschopnosť rozvíjaním sociálno-psychologických zručností.

Na začiatku stretnutia so žiakmi sme ich informovali o tom, že majú možnosť dozvedieť sa niečo o šikanovaní, o tom, čo šikanovanie je a čo sa za šikanovanie nepovažuje. Tiež sme im ponúkli možnosť naučiť sa predchádzať šikanovaniu a to, ako praktickým spôsobom zvládať jeho prejavy. Žiaci dostali príležitosť vyvinúť si vlastné stratégie a nápady na to, ako sa s ním vysporiadať.

Inšpiráciou na výber konkrétnych aktivít stretnutia bola odborná literatúra ako aj vlastné skúsenosti s vedením výcvikových skupín. Zvolili sme tie zážitkové aktivity, ktoré nesú v sebe potenciál rozvoja sociálnych schopností a zároveň dokážu naplniť hlavný cieľ, ako aj špecifické ciele. Dbali sme na tú skutočnosť, aby vybrané aktivity neniesli vysoké riziko negatívnych zážitkov a boli uplatniteľné v bežných podmienkach základných škôl.

Pri jednotlivých aktivitách sme nechávali väčší priestor samotným žiakom. Z pozície vedúcich skupiny sme sa snažili predovšetkým facilitovať dianie, podporovať ich záujem a ochotu zapájať sa do spoločných aktivít. Povzbudzovali sme skupinovú klímu a vytvárali atmosféru istoty, otvorenosti a dôvery, v ktorej mohli žiaci prejaviť svoje myšlienky a pocity. Posilňovali sme ich spoluprácu a osobnú zodpovednosť, ako aj zodpovednosť za seba a svoje správanie, čo im umožnilo priblížiť sa k druhým a zároveň ostať nezávislými v rozhodovaní. Po každej aktivite nasledovala reflexia v celej skupine, vhodnými otázkami sme podporovali žiakov, aby bola čo najbohatšia a najpestrejšia. Slúžila k tomu, aby žiaci po svojich skúsenostiach v podskupinách vyjadrovali svoje názory, hovorili o svojich životných skúsenostiach, snažili sa spoločne nachádzať východiská pre prax.

Zoznamovacia aktivita – „Peter a Pavol“ mala za cieľ zoznámiť sa navzájom a prezentovať v menej formálnej atmosfére, uvoľniť vnútorné napätie, ktoré často sprevádza verejné vystupovanie a hovorenie o sebe pred väčšou skupinou.

Stanovili sme si spoločne *základné pravidlá skupinovej práce*, ktoré mali pomôcť jej efektívnemu priebehu a tomu, aby sa žiaci cítili bezpečne a príjemne, keď budú vyjadrovať svoje názory alebo hovoriť o svojich pocitoch.

Potom sme v skupine *diskutovali na tému oznamovanie*. Zámerom tejto aktivity bolo vedieť rozlíšiť medzi správaním, ktoré nazývame žalovanie a oznamovaním šikanovania. Žiaci v podskupinách mali za úlohu diskutovať o tom, čo je správne urobiť, keď sú svedkami toho, keď nejaký spolužiak, spolužiaci niekoho šikanujú, prípadne mu inak ubližujú. Vo veľkej skupine prezentovali svoje názory. Žiakom sme v reflexii položili nasledujúce otázky: „Myslíte si, že takéto oznámenie sa považuje za žalovanie, ohováranie alebo podlizovanie?„Je správne oznámiť, ak sa pomôže niekomu z problému alebo z niečoho, čo je podobné šikanovaniu?“ "Je vhodné oznámiť, ak to znamená že niekoho dostaneme do problémov?“„Máme oznámiť šikanovanie, ak to robia iným vaši kamaráti, kamarátky?“„Kedy oznámenie nie je vhodné?“ a pod.

V aktivite *„Čo robiť, keď...“?* žiaci pomocou otázok spoznávali možnosti riešenia, v prípade, keď je niekto ohrozený. Skupinu žiakov sme rozdelili na podskupiny. Náhodne si vybrali jednotlivé situácie popísané zvlášť na kartičkách bez správnych odpovedí. Vo svojich

skupinách sa rozprávali a vyberali z daných troch alternatív riešenie, ktoré považovali za vhodné. Potom svoje názory prezentovali pred veľkou skupinou, ktorá sa mohla zapojiť do diskusie a hľadať ďalšie možné riešenia daných situácií. Žiakom sme poskytli informáciu o správnej alternatíve, pričom sme ich viedli k poznaniu, že neexistujú jednoznačne správne odpovede, nakoľko každý prípad je iný, individuálny.

Nasledovala hlavná aktivita - **Tvorba školskej charty proti šikanovaniu**, ktorej cieľom bolo vytvoriť špecifické pravidlá zamerané výhradne na zabránenie priameho i nepriameho šikanovania v zmysle: „Šikanovanie nebude tolerované v žiadnej podobe“. Pri tvorbe charty sa počítalo so zásadným princípom – k tomu, aby niekto pravidlá poznal, rozumel im a hlavne ich bral vážne, je potrebné, aby sa sám podieľal na ich vytváraní. Skupinu sme rozdelili do podskupín. Vysvetlili sme im, že tvorba pravidiel – charty proti šikanovaniu má zásadný význam hlavne pre agresorov, ktorí dostanú jasné mantinely. Pri spoločnej tvorbe vychádzali z triednych pravidiel, ktoré si vytvorili spolu s triednou učiteľkou v rámci celej triedy. Postupovali sme podľa nasledovných krokov:

1. *Brainstorming jednotlivcov* – Najskôr zástupcovia jednotlivých tried oboznámili ostatných členov skupiny o pravidlách, ktoré si vytvorili v triede.

2. *Konsenzus skupín na výbere pravidiel* – Žiaci rozdelení do skupín sa dohovorili na výbere, prípadne na úprave pravidiel, ktoré sú z pohľadu skupiny najdôležitejšie. Pritom si skúsili predstaviť, ako tieto pravidlá môžu zastaviť správanie, ktoré sa jednotlivcom nepáči.

3. *Dohovor hovorcov skupín na výslednej podobe charty* – Vybraní hovorcovia skupín po vzájomnej diskusii zoradili pravidlá podľa dôležitosti a z prvých piatich až desiatich vytvorili výslednú školskú chartu.

4. *Reflexia, spätná väzba od vonkajšieho kruhu* – Nasledovala diskusia o priebehu a výsledku snaženia, úprava niektorých bodov v prípade nesúhlasu.

5. *Ochrana proti porušovaniu charty* – Posledný krok spočíval v prediskutovaní a dohodnutí návrhov na konkrétne následky pri porušení charty.

Žiaci vytvorili školskú chartu v nasledujúcom znení:

CHARTA zásad, ktoré vedú k tomu, aby sme na našej škole predchádzali šikanovaniu:

1. Budeme sa navzájom rešpektovať bez ohľadu na výzor, farbu pleti, úroveň vzdelania, vek, postavenie.
2. Budeme sa vyjadrovať slušne a zdvorilo.
3. Budeme konať dobro, pomáhať si a spolupracovať.
4. Budeme sa vyhýbať vyvyšovaniu sa a vysmievaniu sa.
5. Budeme rešpektovať súkromie každého.
6. Budeme tolerovať odlišný názor iného.
7. Budeme sa snažiť vytvárať dobré vzťahy svojím vlastným prístupom k ľuďom okolo nás.
8. Budeme dbať na osobnú hygienu, aby sme nepodnecovali konflikty s tým spojené.
9. Budeme si všímať prejavy šikanovania a budeme ich oznamovať.
10. Budeme sa správať k ostatným tak, ako chceme, aby sa ostatní správali k nám.

Na koniec stretnutia so žiakmi sme zaradili aktivitu *„Môj kamarát*“, so zámerom uvedomiť si hodnotu priateľstva. Skupinu sme rozdelili na menšie podskupiny. Úlohou každej bolo zamyslieť sa nad otázkami: Ako by mal vyzerať ideálny kamarát? Ako by sa mal správať? Čo by mal robiť? Aké vlastnosti má mať? Aké slová má používať? Žiaci potom kreslili veľkú postavu na baliaci papier a všetky svoje nápady a postrehy vpisovali do nakreslenej postavy. Hovorca z každej skupiny prezentoval ich spoločné dielo.

Ďalší dôležitý krok zavádzanej celoškolskej stratégie spočíval v tom, aby žiaci, ktorí sa zúčastnili blokového programu, počas triednických hodín **informovali svojich spolužiakov o prijatej školskej charte proti šikanovaniu**, o procese jej vzniku a porozprávali sa pod vedením triednych učiteľov o zmysle dodržiavania jednotlivých bodov.

Následne bola charta v celom jej znení **zapracovaná do školského poriadku ako jeho neoddeliteľná súčasť**. Taktiež bola graficky spracovaná do žiakom príťažlivej podoby a vo formáte A3 umiestnená na nástenke každej triedy ZŠ. Väčší formát sa nachádza na všetkých chodbách na viditeľnom mieste. Tak sa zabezpečilo, aby žiaci chartu vnímali na dennej báze a považovali ju za neoddeliteľnú súčasť diania v škole. V novom školskom roku sa na úvodných triednických hodinách spolu s triednymi učiteľmi žiaci opakovane venovali školskému poriadku a teda aj zneniu charty. Prebrali jej jednotlivé body, diskutovali o nich a tak si ju pripomenuli.

Informácia pre rodičov o stratégii školy, ktorá podporuje bezpečné školské prostredie sa v dôsledku tohtoročných epidemiologických opatrení v súvislosti s pandémiou nemohla zrealizovať vo forme, ktorá bola naplánovaná, teda osobne, na rodičovskom spoločenstve. Bol však skoncipovaný e-mail, kde riaditeľka školy rodičov informovala o tejto aktivite, a kde uviedla znenie vytvorenej charty. Taktiež bola aj na stránke školy zverejnená informácia o jej prijatí a celom procese jej vzniku.

Hodnotenie implementovanej stratégie spočívalo v hodnotení jednak z nášho vlastného pohľadu, jednak prostredníctvom spätných väzieb od účastníkov – žiakov a učiteľov. Zameriavali sme sa na priebeh jednotlivých aktivít realizovaných so žiakmi aj učiteľmi, na vyjadrenie miery ich spokojnosti, hodnotenie ich správania, učenia, ich reakcií a zmenu ich správania. Celkovo vnímame, že čas strávený tvorbou charty naplnený interakciami so žiakmi bol prínosný.

Žiaci prostredníctvom *spätných väzieb* vyjadrovali spokojnosť s aktivitami, s formou vzdelávania, páčilo sa im, že mohli voľne vyjadrovať svoje názory, pocity. Pozitívne hodnotili jednotlivé hlavné zážitkové aktivity. Oceňovali aj aktivity, pri ktorých sa uvoľnili, zahrali. Ako pozitívum vnímali, že boli sami účastní tvorby tohto dokumentu, ktorý vnímali ako záväzný, významný.

Vedenie školy, ktoré je pri takýchto projektoch podporujúce vyjadrilo spokojnosť s realizovanou aktivitou a celý proces hodnotilo vysoko pozitívne. Podporilo jej implementáciu a ocenilo pedagógov za ich vklad a celkové nastavenie pri nazeraní na problematiku šikanovania.

Spätná väzba od učiteľov bola rovnako pozitívna. Ocenili aktivitu venujúcu sa prevencii šikanovania aj samotný proces vzniku charty. Ochotne sa spolupodieľali na jej procese a dokument privítali ako niečo konkrétne, na čo sa môžu v prípade ťažkostí odvolať.

Vzhľadom na výrazné prerušenie vzdelávacieho procesu z dôvodu karanténnych opatrení je v tomto čase náročné zhodnotiť efektivitu a udržateľnosť tejto iniciatívy. V priebehu plynúceho školského roka plánujeme realizáciu mapovania situácie, celkovej klímy školy z pohľadu prevencie šikanovania, opakované zisťovanie skúseností učiteľov s týmto dokumentom a jeho vplyvom na správanie žiakov.

3 ZÁVER

Pri agresivite, šikanovaní a ďalších nežiaducich javoch stále platí, že oveľa účinnejšie a ľahšie než odstraňovať ich, je im predchádzať. Pri predchádzaní a eliminovaní šikanovania je považovaný za účinný predovšetkým celoškolský prístup prevencie a eliminácie šikanovania. V súlade s odborníkmi sa domnievame, že jednou z možných ciest ako zastaviť epidémiu školského šikanovania, je cesta cez intervenciu v škole. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že účinnosť preventívnych krokov súvisí predovšetkým s dobre fungujúcou pedagogickou komunitou, ktorá sa opiera o vzájomné porozumenie. Sme presvedčené, že snaha minimalizovať šikanovanie vyžaduje vytvoriť dobrú psychosociálnu klímu, teda kamarátske a bezpečné vzťahy a vybudovať špeciálny program proti šikanovaniu. Jedine táto kombinácia všeobecnej a špeciálnej prevencie môže priniesť žiadanú zmenu.

Zoznam literatúry

Elliott, M. - Kilpatrick, J. (2006). *Zastavme šikanovanie*. Bratislava: Metodický materiál pre potreby PPP.

Alexová, S. - Vopel, W. K. (1992). *Nechaj ma chcem sa učiť sám.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01521-7

Kolář, M. (1997). Skrytý svět šikanování ve školách. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1

Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-513-X

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany.* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-871-5

Tholthová, J. - Smiková, E. a kol. (2002). *Prevencia a eliminácia agresivity a šikanovania v školskom prostredí.* Zážitkové aktivity pre deti a mládež. Materiál pre zamestnancov PPP a CVPP Bratislava: MŠ SR

Kontaktné údaje

Lýdia Begerová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 39

begerova@cpppapke.sk

Stanislava Girová

Spojená škola sv. Košických mučeníkov

Čordákova 50, 040 23 Košice

0910 166 970

stanislava.girova@gmail.com

PROGRAM PRE ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

PROGRAM FOR DEVELOPMENT SOCIAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOL AGE PUPILS

Miroslava PINKOVÁ

Abstrakt

Cielené rozvíjanie sociálnych zručností je dôležitou prevenciou pred vznikom neprijateľného správania a tým aj problémových medziľudských vzťahov. Významné je najmä v období mladšieho školského veku, ktoré je v socializácii jedinca najrozhodujúcejšie. Hlavným cieľom predkladaného príspevku je sprostredkovať proces a skúsenosti so skupinovou intervenciou zameranou na rozvoj sociálnych zručností žiakov navštevujúcich prvý stupeň základnej školy. Predstavíme nami navrhnutý program pre rozvoj sociálnych zručností žiakov mladšieho školského veku, ktorý využíva princípy sociálno-psychologických výcvikov. Zameriame sa pritom na jeho podstatné charakteristiky, hlavné aj špecifické ciele a stručný popis jednotlivých stretnutí. Napokon sa budeme venovať aj zhodnoteniu navrhnutého programu, ku ktorému pristupujeme z viacerých hľadísk. Na základe získaných skúseností, prínosov a obmedzení programu ponúkame niekoľko odporúčaní do pedagogicko-psychologickej praxe k jeho ďalšej realizácii.

Kľúčové slová: Sociálne zručnosti; mladší školský vek; preventívny program; sociálno-psychologický výcvik

Abstract

Focused development on social skills is important prevention against the origin of unnaceptable behavior and also problematic interpersonal relationships. It's mostly important in young school age, where it has affect on socialization. The main goal of submitted contribution is to mediate trial and experience within group intervention focused on developing social skills of a students, who are attending the first grade of an elementary school. We will introduce program designed by us, to develop the social skills of the younger school age students, which uses principles of social-psychology trainings. We will focus on it's main characteristics, primary, specific goals and brief description of each meeting. Finally, we will focus on the evaluation of the proposed program, which we approach from several perspectives. Thanks to gained experience, benefits and limitations of the program,

we offer several recommendations to the pedagogical-psychological practice on its future realizations.

Keywords: Social skills; younger school age; prevent program; social-psychology training

1 ÚVOD

V podmienkach centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie evidujeme veľké množstvo požiadaviek škôl na realizáciu výcvikových skupín v triedach s problémovými vzťahmi. Žiadosti smerujú aj k sociometrickým meraniam vzťahov v triede s následným poradenstvom. Taktiež je možné konštatovať, že po realizovaní krátkodobých preventívnych programov zameraných na šikanovanie niekedy plynule prechádzame do dlhodobej práce s danou „problémovou" triedou. Problémové vzťahy v triede sa výrazne odrážajú na jej celkovej klíme, ktorá má vplyv aj na kvalitu školských výkonov žiakov. Keďže sú vzťahy v triede ovplyvnené aj úrovňou sociálnych zručností žiakov, ich neadekvátnosť môže vyplývať z nedostatkov v osvojení alebo používaní týchto zručností.

Požiadavky na tieto sociálno-psychologické tréningy väčšinou smerujú ku starším žiakom, navštevujúcim druhý stupeň základnej školy alebo strednú školu. Cielenému rozvoju sociálnych zručností u žiakov mladšieho školského veku sa venuje len málo pozornosti. Práve toto obdobie je pritom jedným z kľúčových pri socializácii jedinca. Preto pokladáme za dôležité preventívne pôsobiť na rozvoj sociálnych zručností už v tomto vekovom období, čo je dôvodom pre spracovanie tejto témy. Včasné rozvíjanie sociálnych zručností prináša deťom možnosti jednoduchšieho nadväzovania priateľstiev, lepšieho vzájomného porozumenia či efektívnejšieho riešenia konfliktov, čo sa pozitívne odráža aj na celom vyučovacom procese.

2 SOCIÁLNE ZRUČNOSTI A MOŽNOSTI ICH ROZVOJA

Sociálne zručnosti sú predpoklady, ktoré získavame učením a využívame ich pre adekvátne sociálne interakcie a komunikáciu. Sú to univerzálne schopnosti, ktoré vieme veľmi dobre využiť v akomkoľvek sociálnom kontakte - v rodine, s priateľmi, susedmi, spolucestujúcimi a podobne. V sociálnych zručnostiach vieme rozlíšiť prvky, ktoré sa vzťahujú jednak *k sebe samému* (sebapoznávanie a sebareflexia, rozpoznávanie a primerané prejavovanie emócií, autenticita) a prvky, ktoré súvisia s *medziľudskými vzťahmi* (empatia, akceptácia druhých, otvorené vyjadrovanie, aktívne počúvanie, pochopenie stanoviska druhého človeka, poznávanie druhých, medziľudská komunikácia, zvládanie konfliktov a podobne) (Komárková, Slaměník & Výrost, 2001). Gresham (1990, in Gajdošová & Herényová, 2002, s. 211) k definícii sociálnych zručností pristupuje aj v kontexte školského prostredia. Sociálne zručnosti definuje ako *„situačne špecifické správanie, ktoré má u detí a mládeže v školskom prostredí významné sociálne dôsledky, ovplyvňuje akceptáciu spolužiakmi, obraz seba, školskú adjustáciu, školskú úspešnosť a hodnotenie sociálnych zručností inými"*.

Sociálne zručnosti, sociálne spôsobilosti a s nimi spojené sociálne správanie nadobúdame v priebehu ontogenézy postupne. Deti sa učia najmä napodobňovaním ostatných. Pri výchove predstavujú rodičia, učitelia v škole, spolužiaci aj príbuzní dôležité modely a vzory, ktorých správanie dieťa pozoruje. Na ich základe si vytvára vlastné spôsoby správania (Hupkova, 2013).

Z hľadiska rozvoja sociálnych zručností ide predovšetkým o rozvoj prosociálneho správania, ktoré môžeme charakterizovať ako pozitívne a rešpektujúce ostatných. Jeho rozvoj

je spojený s dosiahnutím určitej úrovne empatie, so schopnosťou ovládať agresívne prejavy správania a vlastné aktuálne potreby (Vágnerová, 2000).

Sociálno-psychologické výcviky sú v súčasnej dobe považované za jeden z najlepších spôsobov cieleného rozvíjania sociálnych zručností. Ich obsahom pritom nie je terapia, či hĺbkové pôsobenie. Dôležité je pri nich to, aby sa účastníkom vyjadrila podpora, pochvala, aby zažívali pozitívne pocity z toho, že sa niekto o nich zaujíma (Dobeš & Fedáková, 2006).

Geldard a Geldard (2008) poukazujú na to, že nácvik sociálnych zručností môže byť efektívny a užitočný pokiaľ obsahuje tri zložky:

- Dieťa musí získať jasnú predstavu o žiadúcom sociálne adaptívnom správaní.
- Dieťaťu musíme pomôcť objaviť, ako vhodné sociálne zručnosti využívať v praxi.
- Dieťa sa musí naučiť previesť naučené sociálne zručnosti do všeobecnej roviny, aby ich vedelo využiť v rôznych sociálnych situáciách.

3 VÝZNAM ROZVOJA SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ U ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Mladší školský vek (od 6-7 rokov do 8-9 rokov) je jednou z troch fáz školského veku. K jeho charakteristikám patrí zmena životnej situácie a rôzne vývojové zmeny prejavujúce sa najmä vo vzťahu ku škole (Vágnerová, 2000). V tomto veku sa dieťa snaží zapojiť do sociálnej skupiny a vysoko vníma faktory školskej výučby a výchovy. Je to medziobdobie medzi minulou a budúcou opozíciou voči rodičom. Dieťa sa v tomto období zameriava hlavne na spolužiakov, učiteľov a na socializáciu. Tiež sa snaží potláčať svoje impulzy v prospech sociálneho správania (Antier, 2004). Erikson Erikson (1963, in Hall & Lindzey, 1997) toto štádium považuje za sociálne najrozhodujúcejšie obdobie. U dieťaťa sa totiž vyvíja aj zmysel pre usilovnosť, ktorý následne zabraňuje tomu, aby sa u neho vytvoril pocit, že je menej schopné ako druhí.

Podľa Sullivana (1953, in Hall & Lindzey, 1997) je významnou vývinovou úlohou tohto obdobia prechod od potreby rovesníckych vzťahov po potrebu priateľských vzťahov. Dochádza tak k veľkému kroku v socializácii. Dieťa sa učí kooperovať a súťažiť s inými. Zároveň sa učí vyrovnávať sa s autoritatívnymi postavami. Negatívnou stránkou tohto obdobia je však priúčanie sa stereotypom a znevažovaniu (Sullivan, 1953 podľa Hall, Lindzey, 1997).

K rozvoju špecifických sociálnych kompetencií u detí významne prispieva tiež školská trieda, do ktorej dieťa patrí. Tu sa učí nadväzovať kontakt a komunikovať na úrovni rovnocenných partnerov. Precvičuje si rôzne formy súperenia, ale aj spolupráce. Dosiahnutie dobrej pozície a sympatie spolužiakov má v tomto období pre dieťa veľký význam. Potvrdzuje si takto pozitívnu hodnotu vlastnej osoby, získava väčšiu sebaistotu a sebaúctu, čo sa prejavuje v jeho sebahodnotení (Vágnerová, 2000). Sebavnímanie a sebaponímanie žiakov sa odráža pri ich hodnotení aktuálnej klímy triedy. Ak sa cíti žiak v triede docenený, akceptovaný spolužiakmi, bude svoju rolu a klímu v triede vnímať pozitívne. (Hanuliaková, 2010).

Ak dieťa nemá dostatočne rozvinuté sociálne zručnosti, vplýva to negatívne aj na vytváranie sociálnych vzťahov. Tieto vzťahy sú preň neuspokojivými, pričom jeho sebaobraz je ohrozený negatívnou spätnou väzbou z okolia. K typickým prejavom správania sa detí, ktoré nemajú dostatočne rozvinuté sociálne zručnosti patrí:

- neschopnosť prispôsobovať svoje správanie potrebám ostatných,

- sklony uchyľovať sa k sociálne menej prijateľným spôsobom správania sa,
- neschopnosť dostatočne predvídať dôsledky svojho správania,
- nesprávna interpretácia sociálnych signálov okolia,
- neschopnosť uplatňovať zodpovedajúce sociálne zručnosti v určitých situáciách,
- nezvládanie svojho impulzívneho alebo agresívneho správania sa (Geldard & Geldard, 2008, s. 264).

Kvalitné sociálne zručnosti sú v školskom prostredí mimoriadne dôležité, pretože sa spolupodieľajú na celkovom dobrom fungovaní žiakov v škole, na schopnosti žiakov pracovať tímovo a samostatne riešiť problémy, otvorene vyjadrovať svoje pocity a názory, mať pozitívny postoj k sebe samému a ľuďom okolo seba, klásť otázky a argumentovať, a sekundárne sa odrážajú na ich školskej výkonnosti a školskej úspešnosti. Skúsenosti ukazujú, že žiaci, ktorí disponujú nízkou úrovňou sociálnej kompetencie a sociálnych zručností, častejšie majú v škole problémy v správaní, čo sa negatívne odráža na ich postoji ku škole, učeniu, učiteľom, a potom majú aj problémy v učení (Gajdošová & Herényiová, 2002).

Rozvíjať sociálne zručnosti je podľa nášho názoru potrebné už od útleho veku. Pre dieťa s primerane rozvinutými sociálnymi zručnosťami je jednoduchšie nadväzovať nové priateľstvá, ktoré sa pre nich stávajú čoraz dôležitejšie. Cielený rozvoj sociálnych zručností je zároveň prevenciou pred vznikom neprijateľného správania sa, ktoré by viedlo napríklad k vytváraniu problémových vzťahov nielen v školskej triede, ale aj mimo nej. Tieto problémové vzťahy negatívne ovplyvňujú klímu školskej triedy, čím sa môže tiež znižovať kvalita školských výkonov žiakov. Všetky tieto faktory zároveň ovplyvňujú sebaobraz dieťaťa, od ktorého záleží jeho ďalší osobnostný a teda aj sociálny vývin.

4 PROGRAM PRE ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Hlavným cieľom nami navrhnutého programu bolo rozvíjať sociálne zručností žiakov mladšieho školského veku. Primárne bol teda určený pre žiakov, ktorí navštevujú prvý stupeň základnej školy. Čiastkové ciele programu korelovali s rozvojom konkrétnych sociálnych zručností žiakov. Vymedzili sme si tieto čiastkové ciele:

- rozvíjať pozitívne sociálne vzťahy v triede,
- podporiť sebapoznávanie ale aj vzájomné spoznávanie sa žiakov,
- rozvíjať schopnosti správnej identifikácie, označenia citov a ich primeraného prejavovania,
- rozvíjať empatiu,
- podporiť pozitívnu komunikáciu medzi žiakmi,
- rozvíjať používanie konštruktívnych postupov pri riešení konfliktov,
- rozvíjať spoluprácu žiakov,
- rozvíjať prosociálne správanie žiakov.

Sekundárne sme sa snažili realizáciou programu prispieť k zdokonaleniu tých schopností pedagógov, ktoré podporujú rozvoj sociálnych zručností žiakov počas bežného vyučovania.

4.1 Charakteristika výcvikovej skupiny

Podnetom pre realizáciu programu boli avizované prejavy verbálnej aj fyzickej agresivity u žiakov prvého a druhého ročníka vybranej základnej školy. Konkrétnu druhácku triedu sme napokon vybrali na základe poskytnutej pedagogickej diagnostiky od triednej učiteľky. V tomto rozhodnutí nás podporilo aj následné sociometrické meranie vzťahov, ktoré sme v tejto triede realizovali.

Na základe pedagogickej diagnostiky by sme cieľovú skupinu mohli charakterizovať nasledovne: V triede sa nachádza 16 žiakov, z toho 11 dievčat a 5 chlapcov. Odklad školskej dochádzky mali 3 žiaci a jedna žiačka opakovala 1. ročník. Priemerný vek je 8 rokov. V triede sa nachádzajú 3 integrovaní žiaci. Prvý má narušenú komunikačnú schopnosť, druhou je žiačka s autizmom a treťou žiačka s nadaním. Okrem nich je v triede žiačka s generalizovanou poruchou, dysgrafici a žiaci s poruchami správania. Žiaci vedia riešiť malé konflikty samostatne a pri väčších problémoch je nápomocný učiteľ. Problémy v triede majú na svedomí hlavne žiaci s poruchami správania, ktorí sú považovaní za „silné" osobnosti triedy a spája sa s nimi väčšina konfliktov. Tie nastávajú hlavne pri hrách, keď si „vodcovia" skupín nevedia udržať rešpekt. V záťažových situáciách sa žiaci správajú rozdielne. Žiačka s autizmom je agresívnejšia, žiačka s poruchou správania sa hneď urazí a nechce ďalej pracovať. Žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou sa utiahne a rozplače. Deti, ktoré nemajú poruchy sa správajú v problémových situáciách primerane, to znamená, že problém riešia s chladnou hlavou a samostatne.

Na realizáciu sociometrie sme použili grafický sociometrický dotazník (Dobeš & Fedáková, 2010), ktorý sme pre naše potreby upravili. Sociometrického merania vzťahov v triednom kolektíve sa zúčastnilo všetkých 16 žiakov danej triedy. Z analýzy jednotlivých odpovedí je zrejmé, že:

- v triede sa vyskytujú priateľské dvojice alebo trojice (žiaci, ktorí sa navzájom volili pozitívne),
- v triede sa vyskytujú aj dvojice žiakov, ktorí sa navzájom volili negatívne, a teda majú medzi sebou najhoršie vzťahy,
- v triede sú žiaci, ktorí sú viacerými vnímaní ambivalentne. Niektorí žiaci ich označili za svojho priateľa, avšak zároveň títo žiaci získali najviac negatívnych volieb z celej triedy,
- v triede sú aspoň traja žiaci, ktorí sú ostatnými vnímaní najpozitívnejšie (dostali najviac pozitívnych volieb). Títo žiaci môžu byť považovaní za najobľúbenejších v triede.
- vzájomné voľby niektorých žiakov sú protikladné. Žiaci napríklad niektorých spolužiakov označili za najbližších, avšak oni sú týmito žiakmi vnímaní najhoršie.
- voľby niektorých žiakov sú buď extrémne negatívne (odovzdali najviac negatívnych volieb) alebo extrémne pozitívne (dali ostatným najviac pozitívnych volieb).

Na základe pedagogickej diagnostiky a výsledkov sociometrického merania je možné tvrdiť, že zloženie vybranej triedy bolo výrazne rôznorodé, čo bolo občas podkladom pre vznikajúce konflikty a neprimerané emocionálne reakcie. Okrem priateľských vzájomných vzťahov sa v triede vyskytovali aj vzťahy nepriateľské, prípadne vzťahy vyznačujúce sa ambivalentnými alebo protikladnými voľbami. V triede sa nachádzalo aj množstvo žiakov s problémami v učení, čím sa zvyšovali nároky na samotný priebeh výučby.

4.2 Požiadavky a časový harmonogram programu

K realizácii programu bolo stanovených niekoľko požiadaviek:

Personálne požiadavky: Okrem hlavného lektora bol na celom programe prítomný aj triedny učiteľ, ktorý v ňom plnil viacero funkcií. Hlavnému lektorovi pomáhal pri vedení skupiny, operatívne zasiahol v prípade výskytu neprimeraného správania žiakov, pomáhal s realizáciou niektorých aktivít a s priestorovou prípravou triedy pred realizáciou programu. Sekundárne boli triednemu učiteľovi vďaka programu poskytnuté nové možnosti v riadení triedy, prípadne možnosti ďalšieho rozvíjania a používania sociálnych zručností u žiakov.

Priestorové požiadavky: Hry a aktivity, ktoré boli v programe využívané neboli výrazne priestorovo náročné a všetky bolo možné realizovať v jednej miestnosti. V našom prípade sme program realizovali v priestoroch jednej samostatnej triedy na danej základnej škole. Žiaci spolu s lektorom a triednym učiteľom boli počas programu usadení v kruhu vytvorenom zo stoličiek.

Materiálne požiadavky: Na realizáciu programu bolo potrebné bežné vybavenie triedy (tabuľa, kriedy alebo fixky a flipchartové papiere). Okrem toho boli nevyhnutné aj pracovné listy, farbičky, papiere rôzneho formátu prípadne predpripravené podnetové materiály, potrebné pre uskutočnenie niektorých aktivít.

Časový harmonogram programu: Program pozostával z desiatich stretnutí realizovaných raz týždenne na jednej vyučovacej hodine a zahŕňal šesť tém. Štyri témy boli natoľko obsažné, že každej z nich boli venované dve stretnutia. Celkové trvanie programu bolo 10 týždňov.

Pre požiadavky vybranej základnej školy sme program realizovali na triednickej hodine, ktorá bola poslednou (piatou) vyučovacou hodinou.

Všetky stretnutia mali približne rovnakú štruktúru, časový harmonogram aj všeobecný obsah (pozri Tab. č.1).

Tab. č.1 Všeobecný obsah, štruktúra a časový harmonogram každého stretnutia

Úvod, privítanie účastníkov	5 minút
Rozohrievacia aktivita	5 minút
Hlavná aktivita s diskusiou, otázkami a reflexiou	25-30 minút
Záver stretnutia, zadanie celotýždňovej úlohy	5 minút
Poradenský rozhovor s triednym učiteľom	Po skončení stretnutia

V úvode každého stretnutia sme účastníkov programu privítali a poskytli sme krátky priestor na diskusiu o zážitkoch z uplynulého týždňa. Následne sme realizovali krátku rozohrievaciu aktivitu, ktorá žiakov uvoľnila a navnadila na hlavné témy a aktivity daného stretnutia. Niektoré rozohrievacie aktivity pritom priamo súviseli s nosnou témou, ktorej bola venovaná väčšina času. Po každej hlavnej aktivite bol vytvorený priestor na diskusiu a prípadné otázky žiakov. Podstatná bola aj reflexia tejto aktivity, na základe ktorej si mohli žiaci prepájať svoje zážitky s ich každodenným životom. Hlavnej aktivite sme takto venovali 25-30 minút. V závere stretnutia sme žiakov pochválili a povzbudili ich k ďalšej spolupráci.

Nakoniec sme im zadali celotýždňovú úlohu, ktorú stále nanovo riešili medzi jednotlivými stretnutiami. Princíp tejto úlohy približujeme v popise prvého stretnutia. Po skončení stretnutia bol vytvorený priestor aj na poradenský rozhovor s triednou učiteľkou.

Aktivity a hry, ktoré sme v programe využívali, sme vyberali prostredníctvom dostupnej odbornej literatúry. Niektoré z týchto aktivít sme si upravili pre naše podmienky, prípadne sme z nich čerpali inšpiráciu pre vytvorenie nových aktivít. Navrhovaný program rešpektuje vývinové charakteristiky obdobia mladšieho školského veku. Väčšina aktivít bola vyberaná tak, aby mohli byť realizované aj v prváckych triedach. Snažili sme sa minimalizovať nutnosť písania a skôr sme do programu vyberali aktivity, ktorých realizácia bola postavená na kreslení, rozprávaní alebo hádaní.

4.3 Popis stretnutí programu a skúsenosti s nimi

1. stretnutie: Úvod, zoznámenie, sebapoznávanie I.

Úvodné stretnutie pozostávalo z privítania účastníkov, predstavenia lektora, oboznámenia s programom, metódami práce a samozrejme s organizačnými pokynmi. Zároveň sme sa v prvom stretnutí zamerali aj na vzájomné spoznávanie a sebapoznávanie žiakov. Súčasťou stretnutia bolo aj administrovanie grafického sociometrického dotazníka pre potreby analýzy vzťahov a pozícií žiakov v triede.

V závere tohto stretnutia bola žiakom predstavená celotýždňová úloha- Galaxia (inšpirované podľa Dobeš, SAV), ktorú stále nanovo riešili v týždňových intervaloch počas celého trvania programu. Jej cieľom bola podpora vzájomnej komunikácie, spolupráce, vzájomnej pomoci a tým aj rozvoja prosociálneho správania. Úlohou žiakov bolo v priebehu jedného týždňa Galaxiu prebádať prostredníctvom vytvárania cesty medzi hviezdami v nej (každá hviezda predstavovala jedného žiaka z triedy). Vznik tejto cesty bol podmienený vzájomnou sociálnou interakciou žiakov. Tieto sociálne interakcie však mali súvisieť iba s pozitívnymi formami správania - spoločná hra, poskytnutie pomoci, kooperácia, rozprávanie sa a iné. Táto úloha nám v závere programu umožnila orientačne zanalyzovať vývoj pozitívnych medziľudských vzťahov medzi žiakmi. Predpokladom bolo, že po poslednom stretnutí by mala mať Galaxia najviac vytvorených ciest, čo by podporilo náš cieľ, a teda rozvoj pozitívne ladených interakcií a prosociálneho správania žiakov.

2. stretnutie: Stanovenie pravidiel

Druhé stretnutie bolo zamerané hlavne na vytvorenie pravidiel skupiny. Prostredníctvom spoločenskej hry domino s obrázkami dopravných značiek sme so žiakmi rozoberali dôvody existencie pravidiel nielen v hrách, ale aj v iných životných situáciách (v doprave, doma, v škole a podobne). Poukazovali sme na výhody pravidiel, avšak tiež na ich prípadné slabiny. Následne sa žiaci snažili navrhnúť a sformulovať pravidlá skupiny cez ich prirovnanie k dopravným značkám. Žiakom bolo potrebné vysvetliť dopravné značky, ktoré nepoznali. Napriek tomu, že jednotlivé pravidlá tvorili hlavne žiaci, s ich formuláciou im bolo potrebné pomôcť. Doplnili sme aj pravidlo STOP, ktoré žiakom umožnilo nezapojiť sa do aktivity alebo diskusie, ktorá bola pre nich nepríjemná alebo o ňu nejavili záujem. Pravidlá boli umiestnené v triede na viditeľnom mieste počas celého trvania programu.

3. stretnutie: Sebapoznávanie II.

Tretím stretnutím sme nadviazali na prvé, a preto sme sa zamerali opäť na vzájomné spoznávanie, zbližovanie sa jednotlivých žiakov, podporu otvorenosti a dôvery v skupine. Počas stretnutia sa väčšina žiakov do aktivít aktívne zapájala a spolupracovala. Občas bolo potrebné pripomenutie stanovených pravidiel. Hlavnou aktivitou bola kresba erbu (zdroj: Zelinová, 2007), prostredníctvom ktorého žiaci predstavili svoje charakteristické vlastnosti či

záujmy. Vzhľadom na kresebný charakter úlohy sme u jednej zo žiačok zaznamenali nedôveru vo vlastné schopnosti, čo nakoniec viedlo k celkovému odmietnutiu úlohy.

4. stretnutie: Emócie I.

Hlavným zameraním stretnutia bolo naučiť žiakov rozpoznávať a popísať jednotlivé emócie nielen u seba, ale aj u ľudí vo svojom okolí. Realizácia aktivít nám pomohla so žiakmi diskutovať o tom, ako rovnaká emócia môže byť prejavená úplne rozdielnym spôsobom. Tiež sme sa v diskusii zamerali aj na to, čo môže žiakom pomôcť pri rozlíšení jednotlivých emócií. Stretnutie zároveň načrtlo aj problematiku empatie.

Na tomto stretnutí sme zaznamenali, že spolupráca žiakov bola vo veľkej miere ovplyvnená fungovaním triedy počas bežného vyučovacieho dňa. Žiaci mali s triednou učiteľkou dohodnuté znamenia, cez ktoré si pýtali dovolenie na rôzne činnosti (napríklad dovolenie napiť sa, ísť na toaletu a podobne). Zároveň sme zistili, že pravidlá, ktoré sme si stanovili na druhom stretnutí, sú v mnohom podobné, ako bežné pravidlá triedy s triednou učiteľkou. Žiaci však mali tendenciu pravidlá dodržiavať iba pri triednej učiteľke. Pri druhej osobe ich väčšinou nerešpektovali. Chaos do stretnutia prinášalo aj zasahovanie triednej učiteľky do pravidiel hrových aktivít stretnutia.

5. stretnutie: Emócie II.

V nadväznosti na predchádzajúce stretnutie sme sa aj na piatom stretnutí venovali emóciám, ich prejavom a schopnosťou ich rozlíšenia. Zároveň sme sa na veľkej časti stretnutia zamerali opäť na empatiu a jej dôležitosť v medziľudských vzťahoch. V rámci stretnutia bol žiakom v súvislosti s emóciami vysvetlený tiež pojem sebaúcta a sebahodnota.

Téma empatie žiakov výrazne zaujala, čo sa odrazilo na ich aktívnom zapájaní sa do diskusie. Hlavnou aktivitou bolo predstavenie vymysleného príbehu chlapca, u ktorého dochádzalo k postupnému znižovaniu sebaúcty, cez negatívne správanie sa okolia voči nemu (aktivita „MIAS“, inšpirované podľa Canfield, Wells , 1995). Žiaci spomínali aj na situácie zo svojho života, ktoré v nich vyvolávali negatívne pocity a prípadne viedli k pocitom menejcennosti.

6. stretnutie: Komunikácia I.

Uvedené stretnutie sme tiež z časti prepojili s tematikou emócií. Zamerali sme sa však hlavne na silu slov a na verbálnu komunikáciu. Ku špecifickým cieľom stretnutia patrilo podporiť schopnosť pozitívnej verbálnej komunikácie a rozlíšiť vplyv rešpektujúcej a nerešpektujúcej verbálnej komunikácie na emočné prežívanie. Pri hlavnej aktivite sa žiaci zameriavali na slová, ktoré radi počúvajú a hovoria. Malo by ísť o slová, pri ktorých prežívajú pozitívne emócie. Následne žiaci diskutovali o tom, aké slová im naopak ubližujú, ktoré slová neradi počúvajú alebo hovoria. Cez dopad týchto slov na prežívanie sme žiakov podporili v preferovaní rešpektujúcej verbálnej komunikácie.

Na tomto stretnutí bola skupina väčšinu času nedisciplinovaná, čo viedlo k dlhej práci na jednotlivých aktivitách. Na dodržiavanie pravidiel bolo potrebné viackrát upozorňovať aj v spolupráci s triednou učiteľkou.

7. stretnutie: Komunikácia II.

Siedme stretnutie bolo zamerané opäť na rozvoj komunikačných zručností žiakov s orientáciou na aktívne počúvanie a neverbálnu komunikáciu. Pre rozvoj schopnosti aktívneho počúvania sme si zvolili aktivitu, ktorá žiakom ukázala, ako jednoducho vznikajú nedorozumenia (aj medzi dospelými) a aké dôležité je dobre počúvať. V diskusii žiaci poukazovali na problémy, ktoré môžu pri verbálnej aj neverbálnej komunikácii nastať. Snažili

sa pritom diferencovať vplyvy, ktoré negatívne pôsobia na jednoznačnosť a jasnosť verbálnej, ako aj neverbálnej komunikácie. Zároveň sa aktívne a nápadito usilovali nájsť spôsoby, ako komunikáciu čo najviac zefektívniť, a tým podporiť jej účinnosť. V tejto súvislosti sme poukázali aj na prepojenie verbálnej a neverbálnej komunikácie.

8. stretnutie: Riešenie konfliktov I.

Schopnosť zvládnuť a efektívne vyriešiť konflikty je dôležitou súčasťou sociálnych zručností. V ôsmom stretnutí sme sa zamerali na rôzne prejavy správania sa v konflikte a tiež na možnosti riešenia konfliktných situácií. Ku špecifickým cieľom stretnutia patrili uvedomiť si správanie, ktoré zvyšuje alebo znižuje napätie v konflikte, uvedomiť si rozdielnosť reakcií ľudí na rovnaké podnety, diferencovať príčiny hnevu, navrhnúť možnosti riešenia konfliktnej situácie s dôrazom na spoluprácu, spravodlivosť a obojstrannú spokojnosť.

Pri jednej z hlavných aktivít sme žiakom umelo vytvorili konfliktnú situáciu, pri ktorej si museli spravodlivo rozdeliť rôzne predmety v nepárnom počte. Úlohou žiakov bolo navrhnúť riešenie týchto situácií (aktivita „Spravodlivé delenie“, zdroj: Portmann, 2018). Aktivitu sme realizovali s viacerými dvojicami, pričom žiaci na ňu reagovali veľmi pozitívne. Pre príklad uvádzame niektoré z návrhov žiakov pre riešenie danej situácie: nechať ležať to, čoho je najviac; rozdeliť veci podľa toho, čo sa komu páči; požičiavať si veci podľa potreby; striedať používanie vecí; hrať sa spoločne a podobne. Žiakov sme povzbudili na využívanie daného postupu aj v reálnych situáciách.

9. stretnutie: Riešenie konfliktov II., spolupráca

V nadväznosti na predchádzajúce stretnutie sme pokračovali v téme riešenia konfliktov s dôrazom na spoluprácu žiakov. Pri hlavnej aktivite bolo úlohou žiakov v ľubovoľne vytvorených skupinách nakresliť obydlie, tak aby s ním boli všetci v skupine spokojní (aktivita „Tvoríme obydlie“, zdroj: Mochňacká, 2012). Aktivita svojím charakterom predstavovala priestor pre vznik konfliktu. Žiakov sme teda povzbudili, aby sa pri prípadných nezhodách snažili nájsť spôsob ich riešenia. V následnej diskusii sme sa potom zamerali na to, ako tieto konflikty pri vzniku kresby riešili, ako sa im spolupracovalo, poprípade na ktorých častiach obydlia sa zhodli ľahko a na ktorých ťažšie. Keďže daná aktivita naozaj podnietila medzi niektorými žiakmi nezhody, rozhodli sme sa záver hodiny venovať hre, pri ktorej bola nevyhnutná spolupráca všetkých žiakov.

10. stretnutie: Poskytovanie pozitívnej spätnej väzby, ukončenie programu

Na poslednom stretnutí sme sa zamerali na podporu sebaobrazu a sebahodnotenia žiakov, podporu priateľských vzťahov a súdržnosti prostredníctvom vyjadrovania vzájomnej pozitívnej spätnej väzby. Záverečné stretnutie bolo zamerané aj na zhodnotenie všetkých stretnutí a vyhodnotenie čiastkových celotýždňových úloh - Galaxií. Žiaci diskutovali o tom, čo im pri vytváraní ciest v jednotlivých Galaxiách pomáhalo a čo naopak bránilo. V záverečnej diskusii a v dotazníkoch spätných väzieb mohli žiaci aj triedny učiteľ zhodnotiť jednotlivé stretnutia programu. Celej triede a triednej učiteľke sme napokon poďakovali za spoluprácu a v príjemnej atmosfére sme program ukončili.

5 VYHODNOTENIE PROGRAMU

Pri hodnotení navrhnutého programu sme sa zamerali na hodnotenie jeho procesu aj výstupov. Na jednej strane sme pritom využívali naše subjektívne hodnotenie a pozorovanie, na strane druhej sme program hodnotili prostredníctvom spätných väzieb získaných od žiakov a triednej učiteľky. Zároveň sme chceli získať prehľad o postupnom rozvoji pozitívne

ladených sociálnych interakcií, ktorý nám poskytla analýza priebehu celotýždňových úloh - Galaxií.

5.1 Vyhodnotenie programu prostredníctvom hodnotiacich dotazníkov lektora

Pre zhodnotenie programu sme používali metodiky vytvorené Dobešom a Fedákovou (2010). Na jednej strane sme sa zameriavali na zhodnotenie každého stretnutia individuálne. Na druhej strane sme sa snažili charakterizovať výcvikovú skupinu na začiatku aj po skončení programu.

Prostredníctvom hodnotiacich dotazníkov sme každé stretnutie hodnotili vzhľadom na prevládajúcu atmosféru v skupine, disciplínu, sústredenie a aktivitu žiakov. Okrem toho sme posudzovali aj to, do akej miery vniesli deti do stretnutia vlastné témy a nakoľko sa im z nášho pohľadu stretnutie páčilo. Celkovo je možné tvrdiť, že v triede panovala počas celého trvania programu skôr priateľská atmosféra. Žiaci boli na stretnutiach väčšinu času aktívni a motivovaní na jednotlivé úlohy. Aj keď sa z reakcií detí zdalo, že sa im jednotlivé stretnutia páčili, disciplína skupiny bola napriek tomu počas trvania programu premenlivá a práca s triedou náročná. Pri prvých stretnutiach bola skupina väčšinu času skôr nedisciplinovaná a často aj nesústredená. Dôvodom mohlo byť práve komplikované zloženie triedy. Zároveň mohlo disciplínu a sústredenie žiakov ovplyvniť aj realizovanie stretnutí až na posledných vyučovacích hodinách. V týchto prípadoch bolo potrebné žiakov viackrát upozorňovať na dodržiavanie stanovených pravidiel. Pri vedení skupiny však výrazne pomáhala prítomnosť triednej učiteľky, ktorá dokázala v prípade potreby operatívne zasiahnuť. Na začiatku programu deti do stretnutí nevnášali skoro žiadne vlastné témy alebo problémy, ktoré by chceli rozobrať. Zmena nastala približne v polovici jeho realizácie, keď sa výrazne zlepšila aj aktívnosť a spontánna verbalizácia žiakov. Dá sa povedať, že aktivita, motivácia, záujem o stretnutia, vzájomná spolupráca a kooperácia žiakov s lektorom bola s narastajúcim počtom stretnutí stále na lepšej úrovni.

Určité informácie nám poskytla aj charakteristika triedy z nášho subjektívneho pohľadu na začiatku a po skončení programu. Prostredníctvom nej sme postrehli v skupine viacero zmien, ktoré podľa nášho názoru prispeli k zlepšeniu celkovej atmosféry a klímy v triede. Na základe nášho pozorovania došlo k zlepšeniu kooperácie žiakov, schopnosti konštruktívne riešiť problémy, schopnosti vzájomne si pomáhať a pochváliť sa. Zaznamenali sme tiež pokles frekvencie vzájomných konfliktov. Zároveň sa skupina a teda aj samotná trieda stala pre žiakov bezpečnejším prostredím podporujúcim dôveru, otvorenosť a schopnosť kontroly svojich emócií.

5.2 Vyhodnotenie programu prostredníctvom spätných väzieb získaných od žiakov a triednej učiteľky

Po skončení programu naň mohli žiaci na päťbodovej škále anonymne vyjadriť svoj názor pomocou grafického dotazníka spätnej väzby. Program posudzovali z viacerých aspektov. Skupinové stretnutia hodnotili žiaci pozitívne. Vyzdvihovali najmä prínos programu pre seba, ako aj pre celú triedu. Páčila sa im pestrosť a zábavnosť aktivít realizovaných na stretnutiach, prístup lektorky, atmosféra v skupine aj spolupráca so spolužiakmi. Žiaci neskôr verbálne poukázali na to, že medzi nimi vznikli nové priateľstvá, cez prestávky sa spolu častejšie hrajú a tiež si vo väčšej miere navzájom pomáhajú. U žiakov sa zlepšila aj vzájomná spolupráca na vyučovacích hodinách pri spoločnom riešení úloh, na ktorú poukázala aj triedna učiteľka.

V dotazníku spätnej väzby pre triednu učiteľku sme sa okrem zhodnotenia programu venovali aj jeho ďalšími možnými prínosmi. Na jednej strane sme sa z pohľadu triednej

učiteľky zamerali na identifikáciu pozorovaných zmien u žiakov v ich sociálnych zručnostiach. Na druhej strane sme sledovali, nakoľko mal program prínos pre rozvoj zručností samotnej triednej učiteľky, ktoré sú potrebné pre podporu rozvoja sociálnych zručností žiakov nielen cieleným vedením, ale aj v podmienkach bežného vyučovania. Podľa vyjadrenia triednej učiteľky bol program prínosný ako pre ňu, tak aj pre žiakov. U žiakov došlo podľa nej k miernemu rozvoju niektorých zručností (najmä v schopnosti vzájomnej pomoci, spolupráce a efektívneho riešenia konfliktov). Vďaka programu sa triedna učiteľka naučila lepšie facilitovať diskusiu žiakov a vytvoriť im bezpečné prostredie, v ktorom môžu žiaci kontrolovať svoje emócie. Mierne zlepšenie začala pociťovať aj v zručnostiach využívaných pri komunikácii so žiakmi, v riešení konfliktov u žiakov a pri podpore ich spolupráce. Triedna učiteľka tiež ocenila atmosféru, ktorá v skupine počas programu panovala. Medzi žiakmi pritom podľa nej prevládala tolerancia, spolupráca, ako aj pocity dôvery, bezpečia a priateľstva. Na programe by však zmenila jeho časové požiadavky, kde by ako vhodnejšiu alternatívu zvolila dvojhodinové stretnutia. Väčšina žiakov spolu s triednou učiteľkou by sa chceli do podobného alebo rozširujúceho programu zapojiť opäť.

5.3 Analýza celotýždňových úloh - Galaxií

Porovnávanie jednotlivých celotýždňových úloh nám pomohlo získať prehľad o rozvoji pozitívnych medziľudských vzťahov, vzájomnej komunikácie, kooperácie a teda aj prosociálneho správania sa žiakov. Ako sme už spomínali, úlohou žiakov bolo v priebehu jedného týždňa vytvárať cesty medzi hviezdami, pričom vznik tejto cesty bol podmienený ich vzájomnou sociálnou interakciou. Tieto sociálne interakcie však mali súvisieť iba s pozitívnymi formami správania - spoločná hra, poskytnutie pomoci, kooperácia, rozprávanie sa a iné. V Tab. č. 2 uvádzame pre porovnanie približné počty jednotlivých sociálnych interakcií, ktoré vznikli v priebehu programu. Žiaci pritom vytvorili od prvého stretnutia celkovo deväť Galaxií. K jednotlivým približným počtom interakcií uvádzame aj počet žiakov, medzi ktorými tieto interakcie v jednotlivých týždňoch vznikali. Menší počet žiakov bol spôsobený ich absenciou v danom týždni.

Tab. č. 2: Porovnanie približného počtu pozitívne ladených sociálnych interakcií v jednotlivých celotýždňových úlohách – Galaxiách

Týždeň	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Počet žiakov	16	16	15	14	15	16	16	14	15
Približný počet interakcií	25	21	43	23	31	48	42	83	123

Z tabuľky vyplýva, že s narastajúcim počtom stretnutí sa rozvíjali aj vzájomné sociálne interakcie žiakov, čo sa prejavilo v ich postupne zvyšujúcom sa počte. Zreteľne najviac sociálnych interakcií sa vyskytlo v posledných dvoch týždňoch realizácie programu, čím sa potvrdilo aj splnenie našich čiastkových cieľov, a to rozvíjať sociálne vzťahy, podporiť vzájomnú komunikáciu medzi žiakmi, rozvíjať spoluprácu a prosociálne správanie. Je samozrejmé, že tvorba jednotlivých galaxií podliehala viacerým obmedzeniam (počiatočná nízka motivácia žiakov aj triednej učiteľky k riešeniu úloh, nezaznamenanie všetkých sociálnych interakcií, chýbanie niektorých žiakov a podobne). Uvedené výsledky preto odporúčame vnímať ako orientačné.

6 PRÍNOSY NAVRHNUTÉHO PROGRAMU A ODPORÚČANIA K JEHO ĎALŠEJ REALIZÁCII

6.1 Prínosy programu

Navrhnutý program je využiteľný v psychologickej aj pedagogickej praxi. Na jednej strane je možné program využiť ako presný návod, ktorý umožňuje jeho realizátorovi pracovať na základe stanovených krokov. Na druhej strane je zdrojom nápadov, aktivít a hier, pri ktorých sú uplatňované zážitkové metódy a formy sociálneho učenia. Prednosťou programu je aj jeho jasná štruktúra. Zároveň si nevyžaduje žiadne špeciálne podmienky a je priestorovo aj materiálne nenáročný.

Program je dobre realizovateľný v školských zariadeniach aj v priestoroch centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Realizátorom programu môže byť okrem psychológa z poradenského centra aj školský psychológ. V súvislosti s tým by sme radi vyzdvihli ako jeden z prínosov aj účasť triedneho učiteľa na realizácii celého programu. Program má učiteľom prítomným na jeho realizácii pomôcť získať nové zručnosti pri komunikácii s deťmi, vytvárať a používať nové metódy k rozvoju sociálnych zručností u detí alebo cielene riadiť rozvíjanie týchto zručností aj počas dlhšieho obdobia mimo stanoveného programu.

Ďalším prínosom programu je, že svojou povahou aj štruktúrou rešpektuje vývinové charakteristiky obdobia mladšieho školského veku.

Na základe spätných väzieb od žiakov aj triednej učiteľky sa tiež ukázalo, že program je prínosný nielen pre nich ale aj pre celú triedu. Žiaci spolu s triednou učiteľkou popisovali výskyt viacerých zmien v triede, ktoré smerovali ku zvýšenej spolupráci a pomoci (aj na školských úlohách), k zlepšeniu sociálnych vzťahov (napríklad zvýšená frekvencia spoločných hier počas prestávok), a teda aj k rozvoju prosociálneho správania. Dá sa teda povedať, že program prispel k rozvoju čiastkových sociálnych zručností. Prínosom sú pre nás tiež prejavené pozitívne emócie žiakov. Netreba opomenúť ani celkovú spokojnosť žiakov a učiteľa s priebehom a štruktúrou programu, čo naznačuje ich prejavený záujem o účasť v rovnakom alebo podobnom programe. Všetky tieto faktory sú zároveň odkazom na to, že včasný rozvoj sociálnych zručností má svoj význam.

6.2 Odporúčania k ďalšej realizácii programu

Dôležité je spomenúť aj obmedzenia programu, ktoré vyplynuli počas jeho realizácie a z časti aj zo spätných väzieb. Na ich základe by sme radi stanovili niekoľko praktických odporúčaní k jeho ďalšej realizácii:

- **Potreba dvoch lektorov** – ich spoluprácou by sa zabezpečilo optimálne rozdelenie úloh. Prvý z lektorov by sa zameriaval najmä na obsahovú stránku aktivít a ich prepojenie s reálnymi situáciami. Úlohou druhého lektora by bola starostlivosť o rozvoj skupinovej dynamiky, povzbudzovanie členov skupiny k aktivite či podpora ich spolupráce s vedúcimi skupiny. Zároveň by druhý lektor mohol za pomoci triedneho učiteľa usmerniť žiakov v situáciách, kedy došlo k porušeniu stanovených pravidiel, či k iným prejavom neprimeraného správania.
- **Nezabúdať na vymedzenie pravidiel skupiny** – vďaka nim vieme pre žiakov vytvoriť sociálne bezpečné prostredie. Pravidlá nám zároveň pomáhajú udržať disciplínu, čím sa vieme vyhnúť hlučnej diskusii, ktorá je však bez želaného efektu.

- **Úprava časového harmonogramu programu**, ku ktorej možno pristúpiť v dvoch alternatívach:

a) Realizovať program na niektorej z prvých vyučovacích hodín, čím by sa mohlo zvýšiť sústredenie, disciplína a tým aj spolupráca žiakov. Pre zaktivizovanie pozornosti odporúčame tiež prácu na aktivitách časovo orámcovať.

b) Predĺžiť stretnutia z jednej vyučovacej hodiny na dve, prípadne realizovať program v menšej skupine žiakov. Dôležité je dbať o to, aby každému dieťaťu v skupine bolo umožnené vyjadriť sa. Tým zabezpečujeme aj to, že sa v triede vytvára atmosféra dôvery, otvorenosti a úcty. Preto ak sa realizácia niektorých aktivít kvôli tomu predĺži, je vhodné ich napriek tomu riadne dokončiť a uzavrieť aj na úkor ostatných aktivít.

- **Úprava aktivít vyžadujúcich písanie pre žiakov, ktorí ešte nemajú dostatočne osvojené pisateľské zručnosti** – napríklad v úlohe, v ktorej majú žiaci písať mená spolužiakov, je možnosťou nahradiť ich kreslenými znakmi, ktorých zoznam žiakom vopred poskytneme. Inou alternatívou je iba prerozprávanie alebo diktovanie odpovedí vedúcemu skupiny, ktorý ich následne napíše na tabuľu.
- **Nastavenie spolupráce s triednym učiteľom pred realizáciou programu** – triedneho učiteľa je vhodné oboznámiť s rozdielnymi princípmi práce s triedou počas sociálno-psychologického výcviku oproti bežnej vyučovacej hodine. Odporúčame, aby bol triedny učiteľ pred každým stretnutím informovaný aj o plánovanej štruktúre stretnutia, pripravovaných aktivitách, ich pravidlách, význame a jeho úlohe pri ich realizácii. Môže sa k plánovaným aktivitám vyjadriť, prípadne poskytnúť svoje postrehy, ktoré by ich mohli zefektívniť. Zároveň je možné dohodnúť si s učiteľom signál, na základe ktorého by mohol v prípade problémového správania žiakov operatívne zakročiť.
- **Využiť možnosť realizácie poradenských stretnutí s učiteľom po skončení stretnutia** – táto priama interakcia podporuje aj ďalšiu spoluprácu so psychológom v zmysle pokračujúcej starostlivosti, ktorú môže učiteľ v prípade potreby využívať aj pri podpore rozvoja sociálnych zručností žiakov počas vyučovania.

Uvedené odporúčania sme sa pokúšali aplikovať pri ďalšej realizácii programu v inej skupine, konkrétne u žiakov 1. ročníka. Tentokrát sme program realizovali dvaja lektori, pričom triedna učiteľka bola aj naďalej súčasťou skupiny. Stretnutia sme predĺžili z jednej vyučovacej hodiny na dve, čím sme skrátili celkové trvanie programu o polovicu. Niektoré aktivity s nutnosťou písania sme zamenili za aktivity kresebného charakteru. Vzhľadom na pandémiu spojenú s chorobou COVID-19 sme realizovali iba dve stretnutia z plánovaných piatich. Triedna učiteľka však pri verbálnej spätnej väzbe poukázala na celkovú spokojnosť s programom a prejavila záujem o dokončenie programu po ukončení mimoriadnych opatrení. Na základe hodnotiacich dotazníkov lektorov sme atmosféru v skupine zatiaľ zhodnotili ako priateľskú, disciplinovanú, zväčša sústredenú, aktívnu a motivovanú.

Zoznam literatúry

Antier, E. (2004). *Agresivita dětí*. Praha, Česká republika: Portál.

Canfield, J. & Wells, H.C. (1995). *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha, Česká republika: Portál.

Dobeš, M., & Fedáková, D. (2006). Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov. SvÚ SAV.

Dobeš, M., & Fedáková, D. (2010). Môže nám byť spolu dobre: Dlhodobá skupinová psychologická intervencia v školskej triede. SvÚ SAV.

Gajdošová, E. & Herényová, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava, Slovenská republika: Príroda.

Gerald, K. & Gerald, D. (2008). *Dětská psychoterapie a poradenství.* Praha, Česká republika: Portál.

Hall, C.S. & Lindzey, G. (1997). *Psychológia osobnosti.* Bratislava, Slovenská republika: MEDIA TRADE.

Hupková, M. (2013). Rozvoj sociálnych spôsobilostí seniorov v podmienkach U3V. In Edukácia človeka- problémy a výzvy pre 21. storočie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11.12.2012 v Prešove (s. 395-401). Prešov, Slovenská republika: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.

Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava, Slovenská republika: IRIS.

Komárková, R., Slaměník, I. & Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha, Česká republika: Grada Publishing.

Mochňacká, I. (2012). *Hravo riešime konfliktné situácie. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.* Bratislava, Slovenská republika: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_mochnacka_iveta_-_hravo_riesime_konfliktne_situacie.pdf

Portmann, R. (2018). 100 HER pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí. Praha, Česká republika: Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová pychologie*. Praha, Česká republika: Portál.

Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha, Česká republika: Portál.

Kontaktné údaje

Mgr. Miroslava Pinková

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Zuzkin park

Elokované pracovisko Galaktická 11, 040 12, Košice

055 674 36 30, 0911 193 930

pinkova@cpppapke.sk

RODIČOVSKÉ, UČITEĽSKÉ VZORY A HODNOTOVÉ PREFERENCIE STREDOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE V KONTEXTE SÚČASNEJ DOBY

PARENTAL, TEACHER PATTERNS AND VALUE PREFERATIONS OF SECONDARY SCHOOL YOUTH IN THE CONTEXT OF THE PRESENT TIME

Gabriela LESKOVJANSKÁ

Abstrakt

Prieskum na vzorke respondentov – gymnazistov stredných škôl aktualizuje a porovnáva výsledky vedeckých poznatkov profesora Jána Gráca a súčasných výskumov o výchovnom pôsobení rodičov a učiteľov na kryštalizovanie hodnotovej orientácie mládeže a otázky zmyslu života u žiakov stredných škôl v závislosti od pohlavia a štúdia v cirkevnej alebo štátnej škole. Aktuálne výsledky na malej vzorke naznačujú tendencie v hodnotovom zameraní súčasnej mládeže, vo vnímaní zmyslu života optikou súčasných stredoškolákov a podnecujú k zamysleniu nad skutočnosťou, že narušenie bio – psycho – socio - spirituálnej jednoty človeka a absencia morálne hodnotných vzorov môže mať dopad na nárast početnosti existenciálnych kríz súčasných mladých ľudí v kontexte životných podmienok a problémov, ktoré zažívame.

Kľúčové slová: hodnoty; vzor; výchovné pôsobenie; zmysel života; stredoškolská mládež

Abstract

A survey on a sample of Secondary School respondents updates and compares the results of scientific Knowledge of Professor Ján Grác and current Research on the educational Influence of Parents and Teachers on the Crystallization of the Value Orientation of Youth and the Question of the Meaning of Life in Secondary School Pupils. Recent Results on a small sample indicate Trends in the Value Orientation of Slovak Youth, Perception of the Meaning of Life through the eyes of High School Students and encourage Reflection on the fact that Disruption of bio-psycho-socio-spiritual Unity and Lack of Morally Valuable Patterns has negative Influence on the Increase in Existential Crisis of Young People, in context of the our Lifes´ Conditions.

Keywords: Values; Pattern; Educational effect; Meaning of life; Secondary School Youth

1 ÚVOD, TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Hľadanie ideálu, lídra, istého nasledovaniahodného modelu súvisí s obdobím dospievania viac ako s iným vekovým obdobím ľudskej bytosti – tým, že dospievajúci tápa v odpovedi na otázku, kým v skutočnosti je, potrebuje sa identifikovať s niekým, kto pre neho predstavuje toho, kým by CHCEL BYŤ a kým BY SA CHCEL STAŤ. Kto sú ľudia, vzory, modely a idoly, ktoré túžia dnešní mladí ľudia napodobňovať? Kým sa mladý človek necháva inšpirovať, prípadne ovplyvňovať vo svojom živote?

Súčasnosť prináša nové problémy, témy a výzvy – ekologické problémy celej planéty a inšpiratívnych aktivistov v mladom veku (Gréta), ktorí sú prizývaní ako rovnocenní partneri odborníkov na medzinárodné uznávané fóra. Bezprostredne čelíme zdravotnej, zdravie a život ohrozujúcej epidémii doma i vo svete, zmene denného režimu, nárastu neistôt a úzkostí, čo predstavuje problém pre všetkých ľudí, schopných vnímať a uvedomiť si toto ohrozenie bez ohľadu na vek. Súčasné pálčivé otázky však okrem pocitu ohrozenia prinášajú zamyslenie, kým sme a na čom v živote v skutočnosti záleží: je to výkon, postavenie, úspech? Ekonomický zisk? Zdravie? Vzťahy? Altruizmus a spolupatričnosť?

Človek už v období detstva a dospievania potrebuje priestor, kde by mohol poznávať seba a iných, utvárať si vlastné názory a premýšľať nad hodnotami, rozhodovať sa a preberať zodpovednosť aj za vlastné vzory, ku ktorým sa prikláňa (Lukasová 1997). Lorenc (2002) uvádza, že dospievajúci človek niekedy vyhrocuje otázku zmyslu života až existenciálne- *žiť či nežiť*? Hľadanie jeho miesta vo svete je sprevádzané vnútornými otrasmi, pocitmi nedostatočnosti, čiernobielou optikou („beriem všetko alebo nič“), možnými depresiami a stratou zmyslu bytia. Za posledných10 rokov bolo na Slovensku najviac 25 samovrážd mladistvých ročne, najmenej 11, uvádza Zelina (2019). Trend je do tohto roka ustálený, nie stúpajúci a v porovnaní so svetovými štatistikami nie sme na tom najhoršie, ale ani najlepšie. Podľa Zelinu ide o obrovský počet, ktorému sa médiá venujú len okrajovo v porovnaní s tým, aký priestor venujú haváriám či nehodám – zločiny proti sebe sú veľmi málo medializované, no dejú sa a spoločnosť by sa mala ich príčinami zaoberať. U mladistvých ľudí sú podmienené práve výchovou v otázke hodnôt a zmyslu života, a tiež odolnosti voči stresu a záťaži, neschopnosťou sebariadenia a nedostatočného zvládania nepremyslených rozhodnutí, uvádza autor (Zelina 2019). Zmysluplnosť bytia má tak nezanedbateľný preventívny charakter (2009), kde naplnené prežívanie v ukotvených hodnotách, porozumenie tomu, kým som, zmysluplné využitie voľného času detí, skutočný záujem rodičov o vlastné deti patria medzi významné preventívne faktory vzniku závislostí a rozvinutia delikvencie u mládeže či sebadeštruktívneho správania mladých ľudí.

Otázke vzoru a jeho výchovne žiaduceho či nežiaduceho pôsobenia na človeka sa dlhoročne výskumne venoval profesor Ján Grác, jeden z hlavných predstaviteľov zrodu a inovácií v oblasti pedagogickej psychológie na Slovensku. Ako jeden z prvých odborníkov na Slovensku prináša ucelený koncept problematiky vzoru a príkladovania, v ktorom logicky člení výchovné pôsobenie vzorov do kategórií v závislosti od toho, či je tento výchovný vzor pre respondenta žiaduci, resp. výchovne nežiaduci (viď tab.1).

Tab. 1: Výchovne žiaduce pôsobenie vzorov

Označenie modality	Percipientovo hodnotenie		Porovnávanie sa percipienta so vzorom	Predpokladaná tendencia k správaniu	Výstupné modality
	vzoru	seba			
A	+	-	Nie som taký dobrý	ale chcem sa takým stať	I - imitácia
B	-	+	Nie som taký zlý	a ani sa nechcem takým stať	NI - nonimitácia
C	-	-	Som tiež taký zlý	ale nechcem takým zostať	D desimilácia
D	+	+	Som taký dobrý	a chcem takým aj zostať	ND nondesimilácia

Hoci uvedené správanie odvodené od výchovne žiaducich vzorov má svoju logiku, ktorá vyplýva z etického vzťahu dobra a zla, predsa v praxi zachytávame, že nie každý človek sa správa v súlade s funkciou svojho vzoru. Podľa Gráca v prípade, že vzor u človeka vyvolá protikladnú reakciu, nehovoríme o funkčných, ale disfunkčných modalitách navodeného správania. Grác (1990) dodáva, že záporné vzorce správania sa ľahšie napodobňujú, pretože sú spravidla imitačne nenáročnejšie.

Tab. 2: Výchovne nežiaduce pôsobenie vzorov (J. Grác)

Označenie modality	Percipientovo hodnotenie		Porovnávanie sa percipienta so vzorom	Predpokladaná tendencia k správaniu	Výstupné modality
	vzoru	seba			
A	+	-	Nie som taký dobrý	A ani sa nechcem takým stať	Miesto imitácie - nonimitácia
B	-	+	Nie som taký zlý	Ale chcem sa takým stať	Miesto nonimitácie vzniká imitácia
C	-	-	Som tiež taký zlý	A chcem takým aj ostať	miesto desimilácie vzniká nondesimilácia
D	+	+	Som taký dobrý	Ale nechcem takým zostať	Miesto nondesimilácie vzniká desimilácia

Sejčová (2008) vo svojom výskume osobnostných charakteristík delikventnej mládeže v SR uvádza, že delikventná mládež prežíva významne vyššiu mieru sympatie k neatraktívnym vzorom a záporný vzor je jej do veľkej miery sympatický. Tézy Grácovho *pripodobňovania* a *odpodobňovania* od nežiadúcich vzorov správania hovoria o tom, že je v moci každého zodpovedného človeka, aby pôsobil ako žiaduci vzor. V prípade, že disponuje slabosťou a dopúšťa sa nežiaduceho správania, môže spustiť u mladého človeka proces odpodobnenia sa, teda výchovne žiaducej nonimitácie za predpokladu, ak vzor prizná otvorene svoje chyby. Hvozdík (2020) uvádza, že iluzórna predstava, že iba ten je vo výchove dobrý a má hodnotu, kto neurobil žiadnu chybu, je mýtus. V skutočnosti sa neučí pracovať s chybou, ale sa jej vyhýbať, v snahe unikať chybe a zatajovať ju. Vzorec správania máva tiež *činnostnú zložku*, ktorá hovorí o tom, čo človek robí v procese – nazýva sa aj procesuálna

a *zložku výsledkovú* – rezultatívnu, ktorá informuje o tom, čo urobil, čo dosiahol. Kým športovci, speváci, umelci spravidla prezentujú rezultatívnu zložku – teda výsledok svojej práce, rodičia a učitelia nevyhnutne prezentujú procesuálnu zložku správania – sú mládeži stále na očiach a tí pozorujú každodenné, aj nudné, bežné a všedné činnosti rodičov a učiteľov.

Okrem rodičovských nespochybniteľných žiaducich či nežiaducich vzorov sú ďalšími formatívnymi osobami v živote mládeže učitelia. V roku 2007 sme realizovali prieskum na vzorke 34 psychológov CPPPaP a 30 učiteľov základných škôl celého Slovenska (Leskovjanská, 2007). Veľká časť prieskumnej vzorky učiteľov a psychológov uviedla, že dnes je viac ako v minulosti potrebná nevyhnutná zrelosť učiteľa, charizma, jasnosť v názoroch a najmä *osobná príkladnosť* – teda VZOR. Kladný vzťah k žiakom, individuálny prístup k žiakom dnešnej doby, väčšia priateľskosť, otvorenosť a samotné pôsobenie osobným príkladom – vzorom boli podľa probandov výskumu ešte aktuálnejšie v súčasnom školstve, ako to bolo v minulosti. Požiadavky kladené na osobnosť učiteľa dnešnej doby sú však mimoriadne náročné – zdôrazňuje sa potreba miernej extraverzie najmä v prostredí ZŠ, emočná stabilita, sebadôvera, ctižiadostivosť, schopnosť adaptácie, dominancia, integrovaná osobnosť bez komplexov, objektivita, záujem o prácu s ľuďmi a autoregulácia. Vysoké nároky sú kladené na prípravu učiteľov a tréningy prevencie proti stresu a vyhoreniu, nakoľko práve u učiteľov je markantné jedno z najvyšších napätí a preťažení, ktoré sa viažu na výkon sociálnej profesie. Pokiaľ ide o hodnotovú orientáciu mladých ľudí, ktorá je predmetom tohto prieskumu, na vzorke 125 žiakov SŠ sme v roku 2009 zistili, že tretina prisudzuje najvýznamnejšiu hodnotu životu v harmonickej rodine. Rovnako pri prekonávaní prekážok figurovala rodina u viac ako polovice všetkých respondentov ako najvýznamnejší faktor pomoci (Leskovjanská, 2009). Kým stredoškolskí žiaci štátnych stredných škôl za zmysel života svojich rovesníkov označovali peniaze a úspech, respondenti cirkevných SŠ za cieľ v živote svojich rovesníkov uviedli najmä potrebu harmonických vzťahov v rodine a rodinný život. Podľa výskumu hodnotovej orientácie u študentov SŠ realizovanom E. Klčovanskou (Klčovanská 2004, s. 21-22) adolescenti preferovali hodnoty láska (87 %), zdravie (86 %), rodina (76 %). Vysoká preferencia hodnoty rodina bola i vo výskumoch poľských autorov – R. Jusiak a F. Wawro (1993), J. Marianski (1990) (in Klčovanská 2004, s. 22). Aj vo výskume Hodnotové orientácie mladých ľudí v procese transformácie spoločnosti z r. 1997 (in Potočárová 2008, s. 92), zameranom na vekovú skupinu 15 – 29 ročných, dominovala hodnota mať šťastné manželstvo a deti (52 %) a žiť pokojný a harmonický život (49 %). Autorka ďalej uvádza, že v holandskom výskume európskych hodnôt (1999/2000) za účasti Sociologického ústavu SAV obyvatelia Slovenska považovali rodinu za veľmi dôležitú v 87,5% podiele odpovedí (Potočárová 2008, s. 92). Medzi súčasné práce venujúce sa hodnotovej orientácii patria napr. prieskumy Kazíka zamerané na hodnotovú orientáciu u žiakov 8. a 9. ročníkov alebo hodnotové orientácie u študentiek – absolventiek slovenčiny, publikované v r.2015. Dostupná je tiež bakalárska práca Firmentovej z r.2014 s názvom Hodnotová orientácia mládeže a niektoré jej mravné delikty, kde prieskum bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 300 respondentov. Tieto súčasné práce sa teoreticky opierajú o staršie teoretické a odborné zdroje renomovaných slovenských psychológov, ktorí sa problematike hodnôt venovali dlhodobo a koncepčne, uvádzame a citujeme ich aj v aktuálnom príspevku – Grác, Klčovanská, Boroš.

2 METODOLÓGIA, POPIS VÝSKUMU

Aká je súčasná optika vzoru učiteľa, člena rodiny a aká je hodnotová orientácia žiakov cirkevných a štátnych stredných škôl? Vplýva učiteľ a rodič, prípadne súrodenec na život mladého človeka a pôsobí ako formatívny, či skôr odpodobňujúci vzor? Zameriava sa súčasná

mládež pri vzoroch tiež viac na rezultatívnu ako procesuálnu zložku modelu prípadného vzoru? K zodpovedaniu a zaktualizovaniu odpovedí na dané otázky poslúžil prieskum realizovaný v mesiacoch január – február 2020 na vzorke 54 žiakov štátnych gymnázií a 52 žiakov cirkevných gymnázií na východnom Slovensku.

Tab. 3: Frekvenčná Tab. rozdelenia prieskumnej vzorky r. 2020 podľa základných kritérií

Kritérium delenia	**Kategória delenia**	**Počet N**	**Percento %**
Pohlavie	Muž	49	46,2%
	Žena	57	53,8%
	Spolu	106	100%
Druh školy	Cirkevné gymnázium	52	49,1%
	Štátne gymnázium	54	50,9%
	Spolu	106	100%

Dotazník pozostával z 10 otázok. Prvých 5 bolo otvorených, od 6. otázky šlo o možnosť výberu z ponúkaných autorkiných alternatív riešení alebo možnosť vpísania vlastnej odpovede, ktorá lepšie vystihuje podstatu kladenej otázky. Súhrn samotných otázok:

1. Máš svoj životný vzor? Ak áno, uveď koho a čo sa Ti na ňom páči.

2. Páčil by sa Ti život niekoho mediálne známeho? Ak áno, konkretizuj v čom a o koho by šlo.

3. Je Ti vzorom niektorý člen Tvojej rodiny? Ak áno, kto a prečo?

4. Učia Ťa učitelia, ktorí by Ti mohli byť vzorom? Ak áno, v čom ich vnímaš ako možný vzor?

5. Uveď vlastnosti/zručnosti, ktorými by mal disponovať učiteľ Tvojej školy, aby pôsobil ako

vzor, príklad pre študentov.

6. Koho máš vo všeobecnosti tendenciu obdivovať?

7. Na čom v živote najviac záleží?

8. Čo vníma spoločnosť ako najviac hodnotné a cenné?

9. Aké hodnoty najviac zdôrazňuje škola, ktorú navštevuješ?

10. Ako by si zadefinoval Tvoje chápanie zmyslu života?

Dotazník bol osobne distribuovaný žiakom buď v priamej spolupráci so školami pri činnostiach v CPPPaP alebo cez riaditeľstvo škôl s pomocou pedagogických zamestnancov v mesiacoch január- február 2020. Konkrétne šlo o žiakov 4 gymnázií okresov SNV a Levoča, prevažne 2. ročníkov. Prieskum bol zozbieraný a vyhodnotený v priebehu februára až marca 2020.

3 ANALÝZA DÁT A VÝSLEDKY PRIESKUMU

Ad. 1. Na prvú položenú otázku uviedlo 72% chlapcov cirkevných škôl, že má svoj osobný vzor, z toho takmer 20% považuje za svoj vzor rodičov, 14% duchovne významnú postavu – svätec, prorok, Ježiš, ale aj kňaz alebo rehoľník a 14% mediálne známu osobu, ktorá dosiahla úspech cez šport, založenie úspešnej firmy, podniku. Z dievčat cirkevných škôl priznalo 52% z nich, že má svoj vzor, z toho 43% opýtaných uviedlo nábožensky alebo duchovne významný vzor a 20% vníma ako vzor svojich rodičov.

Pokiaľ ide o žiakov štátneho gymnázia, 54% chlapcov uviedlo, že má svoj vzor,čo je takmer o 20% menej ako v skupine chlapcov cirkevných gymnázií. Rodičia tvorili 10%, športovci 10%, vedci 5%, cestovatelia 5%, ostatní probandi vzor nekonkretizovali. Z dievčat 41% opýtaných uvádza, že má svoj vzor, 26% z toho tvoria rodičia, pre 12% sú vzorom súrodenci a iní príbuzní v rodine, 6% mediálne známe osoby. Učitelia sa v prvej otázke v odpovediach žiakov ako vzory spontánne neobjavili.

Ad. 2. V skupine žiakov cirkevných škôl je možné pozorovať akcent procesuálnej zložky vzoru, analyzujúc odpovede na druhú položenú otázku – a síce rodičovských vzorov, ktoré boli minimálne rovnako početne zastúpené ako vzory reprezentujúce svoj vplyv na mládež cez pozitívny výsledok, ktorý dosiahli – športovci, mediálne známe osobnosti, politici, ekológovia, umelci. Kým chlapci cirkevného gymnázia pripúšťali v 38%, že by sa im páčilo byť mediálne známymi osobami, a bližšie uviedli, že v zmysle aktivizmu (najmä ekologického), filantropie (uvádzali aktívnu angažovanosť v skautingu a iných mládežníckych neziskových organizáciách a hnutiach – napr. o.z. mladí a pod.) a zmysluplnej verejnej aktivity v prospech spoločnosti, len 20% chlapcov štátneho gymnázia by si prialo žiť život mediálne známych ľudí a v takom prípade by im imponovala najmä sláva, popularita bližšie neurčená. Pokiaľ ide o ženskú vzorku, kým dievčatá a mladé ženy cirkevných gymnázií netúžia vôbec byť mediálne známe, 32% žien štátnych gymnázií by si prialo zažiť aspoň na chvíľu život mediálne známeho človeka – mať plnú pozornosť verejnosti, byť slávnou, obdivovanou .

Ad. 3., 4 Celá prieskumná vzorka vo viac ako 50% zastúpení vníma svojho rodiča (jedného alebo oboch) ako možný, vhodný, imitačný vzor. Kým učiteľ sa spontánne v odpovediach žiakov všetkých škôl ako vzor nevyskytoval, na priamu otázku, či žiaci dokážu vnímať učiteľa ako svoj vzor, došlo k rozdielom v hodnoteniach cirkevných a štátnych škôl. Kým viac ako polovica respondentov cirkevných škôl dokázala vnímať svojho učiteľa ako imitačný vzor, u dievčat štátnych gymnázií to bolo ešte 44%, u chlapcov štátnych gymnázií len 15% respondentov. V prípade chlapcov sa v 3 výpovediach objavila potreba odpodobnenia sa od učiteľov, ktorí im pripadali náladoví, málo zorientovaní v predmete, ktorí učia, citovo labilní a neschopní priznať svoju chybu, ak sa jej dopustia.

Tab. 4: Analýza otázky, či rodič a učiteľ pôsobia ako vzor dnešnej mládeže

Kritérium	Kategória	Počet N odpovedí ÁNO	Počet N odpovedí NIE	Počet N odpovedí NEVIEM	% odpoveď ÁNO	% odpoveď NIE	% odpoveď NEVIEM
Je rodič Tvoj vzor?	Muži cirk. gymnáziá	24	5	-	82,8%	17,2%	-
	Muži štátne gymnáziá	13	7	-	65%	25%	-
	Ženy cirkevné gymnáziá	19	4	-	83%	17%	-
	Ženy štátne gymnáziá	24	10	-	70,6%	29,4%	-
Je učiteľ Tvoj vzor?	Muži cirkevné gymnáziá	16	3	10	55%	10%	35%
	Muži štátne gymnáziá	3	11	6	15%	55%	35%
	Ženy cirkevné gymnáziá	13	8	2	57%	35%	8%
	Ženy štátne gymnáziá	15	9	10	44%	27%	29%

Tab. 5: Žiaduce vlastnosti učiteľa z pohľadu študentov gymnázií

Vlastnosť	Počet N Žiaci cirk. gy.	% Žiaci cirk. gy	Počet N Žiaci štát. gy.	% Žiaci štát. gy.
Pozitívny vzťah k žiakovi (priateľský, milý, empatický, nápomocný, dobrosrdečný	**37**	**71%**	**33**	**61%**
Prirodzená autorita, vodcovský typ	**33**	**63,5%**	**10**	**18.5%**
Pracovitý, svedomitý	9	17,3%	6	11%
Charakterové vl.-morálny, spravodlivý	7	13,5%	6	11%
Vie učiť, vysvetliť, naučiť	**14**	**26,9%**	**6**	**11%**
Náročný, prísny	11	21,2%	3	5,5%
Zábavný, humorný	8	15,4%	3	5,5%
Inovatívny, inšpiratívny, motivujúci	11	21,2%	5	9,2%
Úprimný, komunikatívny, otvorený	2	3,8%	6	11%
Múdry, odborník v tom, čo učí	7	13,5%	5	9,2%
Moderný, chápavý k mladým	-	-	3	5,5%
Citovo stály	-	-	2	3,7%

Pozn.: V tab. sú tučným písmom zdôraznené vždy najpočetnejšie odpovede študentov gymnázií na otázky.

Ad. 5 Pokiaľ ide o vymenovanie žiaducich vlastností učiteľov stredných škôl z pohľadu respondentov (tab. 5), tie kopírujú aj tvrdenia a výroky samotných učiteľov vo výsledkoch prieskumu z roku 2008 – žiaci stredných škôl vo všeobecnosti zdôrazňujú svoje nároky, resp. potreby pre pozitívny vzťah učiteľa a žiaka, ako aj prirodzenú autoritu učiteľa, spoločenskosť, komunikatívnosť, no súčasne aj hlboký prehľad v učive, ktoré učiteľ učí. Ako plus sa vníma zmysel pre humor, otvorenosť, úprimnosť, ale aj vysoké nároky a prísnosť na žiakov.

Ad. 7, 8 Pohľad mladých ľudí na definovanie toho, na čom v živote najviac záleží (tab.6), sa do istej miery líši od výsledkov prieskumu v roku 2009. Na prvom mieste ostáva dôraz na prežitie života v harmonickom vzťahu a usporiadanej rodine, ale druhé miesto zastáva hodnota prežiť čestný a morálny život a za tým nasleduje potreba žiť zdravo a byť zdravý. Až na štvrtom mieste sa objavuje potreba byť úspešný – vzhľadom na malú prieskumnú vzorku môže ísť aj o náhodu, resp. tendenciu konkrétnej prieskumnej vzorky. Mládež sa v prieskume domnieva, že spoločnosť na rozdiel od ich vlastného vnímania za najpodstatnejšiu považuje hodnotu bohatstva - zdôrazňuje sa spoločenská potreba mať veľa peňazí, dosiahnuť kvalitné vzdelanie a byť úspešným.

Tab. 6: Analýza odpovedí, na čom v živote najviac záleží optikou žiakov SŠ a čo ako najväčšiu hodnotu zdôrazňuje dnešná spoločnosť – celá vzorka študentov spolu N=106

Výrok	Môj pohľad Počet N	Percento %	Pohľad spoločnosti	Percento %
Úspech	25	23,6%	**37**	**34,9%**
Veľa peňazí	6	5,7%	**54**	**50,9%**
Harmonický vzťah a usporiadaná rodina	**75**	**70,75%**	14	13,2%
Morálny a čestný život	**49**	**46,2%**	1	0,9%
Byť užitočný prácou pre spoločnosť	26	24,5%	17	16%
Poznávať svet, zažiť dobrodružstvo	39	36,8%	12	11,3%
Dosiahnuť kvalitné vzdelanie	11	10,4%	**48**	**45,3%**
Žiť zdravo, byť zdravý	**43**	**40,6%**	19	17,9%
Vymyslieť, vynájsť niečo, čo je nové	1	0,9%	6	5,7%
Mať široké lakte, presadiť sa za každú cenu	1	0,9%	18	17,9%
Mať čas na oddych, koníčky	31	29,2%	8	7,5%
Žiť ako veriaci	3	2,8%	-	-
Mať prácu, ktorá ma baví	2	1,9%	-	-
Sloboda, kariéra, osobný rozvoj	-	-	6	5,7%
Byť šťastný	-	-	5	4,7%
Mať moc, nerešpektovať pravidlá	-	-	5	4,7%
Byť dobrý človek	-	-	5	4,7%
Byť slávny	-	-	4	3,8%
Dobre vyzerať	-	-	2	1,9%

Odpovede mladých ľudí, na čom v živote najviac záleží sa akoby nestotožňovali s tým, čo z ich pohľadu preferuje spoločnosť, hoci hodnotu vzdelania nepopierajú a v nej sa pohľad respondentov a spoločnosti podľa ich úsudku zhoduje. Najviac zdôrazňujú potrebu harmonického rodinného zázemia ako ideálu, a tiež potrebu žiť podľa morálnych zásad, ktoré spoločnosťou ako preferované neuvádzajú (len 1 respondent uvádza, že morálny, hodnotný život je hodnotou, ktorú vníma ako dôležitú aj súčasná slovenská spoločnosť).

Ad. 9 Zaujímavé preferencie položiek vyvstali tiež v analýze otázky, čo zdôrazňuje škola ako najdôležitejšie, najhodnotnejšie pre život mladého človeka (tab.7.). Žiaci štátnych a cirkevných gymnázií sa zhodli vo vnímaní prvej priečky dôrazu zo strany školy – keďže škola zabezpečuje vzdelanie a gymnáziá vo všeobecnosti pripravujú žiakov pre vysokoškolské štúdium, všetci respondenti sa zhodli, že za najdôležitejšie učitelia gymnázií považujú práve dosiahnutie kvalitného vzdelania študentov.

Tab. 7: Postoj školy k najdôležitejším hodnotám pre život – čo škola hodnotovo zdôrazňuje a čo nebolo vôbec zastúpené v porovnaní s hodnotením mladých (tab. 6)

Výrok	Počet N Žiaci cirk. gy.	% Žiaci cirk. gy	Počet N Žiaci štát. gy.	% Žiaci štát. gy.
Úspech	2	3,8%	6	11,1%
Peniaze	-	-	-	
Žiť v harmonickom vzťahu a usporiadanej rodine, prežiť čestný a morálny život	**27**	**51,9%**	**6**	**11,1%**
Byť užitočný prácou pre spoločnosť	**10**	**19,2%**	**5**	**9,3%**
Poznávať svet, zažiť dobrodružstvo	-	-	-	-
Dosiahnuť kvalitné vzdelanie	**37**	**71,2%**	**19**	**35,2%**
Žiť zdravo, byť zdravý	4	7,7%	1	1,9%
Vymyslieť, vynájsť niečo, čo je nové	-	-	-	_
Mať široké lakte, presadiť sa	-	-	3	5,6%
Mať čas na oddych, koníčky	1	1,9%	1	1,9%
Žiť ako veriaci, žiť nábožný život	5	9,6%	-	-
Mať prácu, ktorá ma baví	-	-	-	-
Sloboda, kariéra, osobný rozvoj	-	-	3	5,6%

V ďalších položkách došlo k rozdielom – kým podľa respondentov cirkevných škôl učitelia cirkevných gymnázií východného Slovenska považujú za podstatné žiť v harmonickej, tradičnej rodine a byť svojou prácou prínosom pre spoločnosť, žiaci štátnych škôl v tejto otázke uvádzali podstatne menej odpovedí, ktoré by konkretizovali, na čom učiteľom vo vzťahu k ich žiakom okrem kvality vzdelania záleží. Druhú priečku v celkovom sumári napokon obsadila odpoveď byť úspešný zhodne s položkou žiť usporiadaný rodinný život, percentuálne zastúpenie nepresiahlo 12 percent odpovedí žiakov štátnych stredných škôl.

Ad. 10 Atribúty človeka, ktorý stojí za obdiv žiakov stredných škôl, sú spracované v tab.8. Mladí ľudia vo všeobecnosti a vcelku zhodne bez rozdielu príslušnosti k pohlaviu či typu gymnázia deklarujú, že obdivujú človeka, ktorý ostáva sám sebou a nepodlieha tlaku skupiny, čo v ich veku nesporne je jednou z najoceňovanejších behaviorálnych a hodnotových atribútov.

Tab. 8: Analýza otázky, akého človeka vo všeobecnosti najviac obdivujem, celá vzorka N=106

Výrok	Počet N (celá vzorka)	Percento %
Dokázal niečo výnimočné, je v centre pozornosti	16	15,09%
Urobil niečo odvážne/cenné, no žije skromne a nenápadne	**59**	**55,7%**
Je mediálne známy a šikovný marketing ho preslávil	3	2,8%
Vynašiel niečo prospešné	13	12,3%
Má moc, postavenie, rozhoduje	6	5,7%
Zarába veľa peňazí	4	3,8%
Hrdinsky zdoláva životné prekážky	41	38,7%
Nezištne pomáha, dlhodobo pracuje/obetuje sa pre iných	**54**	**50.9%**
Má odvahu vyjadriť názor, s ktorým sa iní nemusia stotožniť	**53**	**50%**
Ostáva sám sebou, nepodlieha skupine	**60**	**56,6%**

Na druhom mieste s takmer rovnakým kvantitatívnym sýtením odpovedí ako prvá priečka bol názor, že obdiv si zaslúžia ľudia, ktorí urobili niečo cenné, no žijú skromne a nenápadne. Polovica opýtaných myslí, že obdivovať je hodné tých ľudí, ktorí sa dlhodobo obetujú v prospech iných a nezištne pomáhajú rovnako ako ľudí, ktorí majú odvahu vyjadriť svoj názor, ktorý nie je väčšinový. Z výsledkov analýzy tejto otázky je zrejmé, že odvaha a nepopretie vlastnej jedinečnosti je očami mladých ľudí vážené, obdivované. Kto ostáva sám sebou a nehanbí sa za to, aký je, je mladými ocenený. Na druhej strane, to podstatné ostáva v kontexte pozitívneho pripodobňovania – obdivujem niekoho, kto urobil niečo cenné a ostáva skromným, alebo nezištne dlhodobo iným pomáha. Morálne hodnoty pomoci, odvahy a významu toho, čo robí človek pre okolie, sú považované všetkými mladými ľuďmi za obdivuhodné.

Ad. 10 Poslednou spracovanou úlohou bola analýza odpovedí na otázku, ako vníma dnešná mládež zmysel života (tab.9). Najviac pozitívnych odpovedí sme zhodne v prieskumnej vzorke zaznamenali v kategórií výrokov pozitívny prístup k životu v každom vekovom období a tiež život pre lásku k iným ľuďom. Rozdiely v odpovediach na túto otázku vnímame najmä v troch položkách – žiť pre lásku k iným (40% respondentov cirkevných

gymnázií a 24% respondentov štátnych gymnázií), získať moc, úspech a zážitky (7,7% cirkevných gymnazistov a 22% štátnych gymnazistov 2. ročníkov) a v položke zmysel života ako umenie znášať negatívne stránky života a prijímať ich ako súčasť bytia (stotožnilo sa 7,7% cirkevných gymnazistov a gymnazistiek, a takmer 15% žiakov štátnych gymnázií).

Tab. 9: Chápanie zmyslu života – zvýraznené najpočetnejšie voľby gymnazistov

Výrok	Počet N cirk. gy.	% cirk. gy.	Počet N štát. gy.	% štát. gy.
Žiť pre osobný cieľ, poslanie, vlastné miesto vo svete	**13**	**25%**	10	18.5%
Získať moc, úspech, zážitky – žijeme len raz	4	7,7%	**12**	**22.2%**
Žiť pre lásku k iným	**21**	**40,4%**	**13**	**24,1%**
Znášať aj negatívne stránky života, prijímať ich ako súčasť bytia	4	7,7%	8	14,8%
Pozitívny prístup k životu v každom vekovom období	**12**	**23,1%**	**14**	**25,9%**

4 DISKUSIA

Prieskumné výsledky uskutočnené na menšej vzorke respondentov len naznačujú tendencie v postojoch žiakov cirkevných a štátnych stredných škôl, nemožno ich považovať za štatisticky významné. Použité spracovanie bolo jednoduché a neprináša poznatky o signifikantných rozdieloch v hodnoteniach, poukazuje však na inklinácie v hodnotovej profilácii mladých ľudí a ich pohľad na vzory vo všeobecnosti, na vzory rodičovské a vzory učiteľské.

Podľa výsledkov prieskumu majú žiaci cirkevných gymnázií tendenciu vnímať rodičovské postavy a aj vlastných vyučujúcich ako príkladné vzory hodné nasledovania – v odpovediach teda preferujú a akcentujú procesuálne vzory. Za autority v svojom živote považujú tiež duchovné vzory. V ich odpovediach rezonuje menej zdôraznenia a potreby mediálnej sebaprezentácie, u dievčat medializácia ako potreba absentovala. Akcentujú najmä potrebu harmonického rodinného života a zmysluplného bytia a existencie pre spoločnosť. Pokiaľ ide o prácu pre spoločnosť v zmysle filantropie či aktivizmu, chlapci cirkevných gymnázií sa nebránia v takom prípade ani mediálnej pozornosti, vedia sa stotožniť aj s mediálne známymi osobami, ktoré opäť spadajú do kategórie procesuálnych vzorov, dlhodobo zameraných na dosiahnutie zmysluplného cieľa, ktorý kontinuálne svojou prácou sledujú.

V prieskume sa ukazuje zaujímavou tendencia, v ktorej okrem výkonovej roviny dosiahnutia kvalitného vzdelania akcentujú učitelia cirkevných gymnázií otvorene a čitateľne potrebu zmysluplného a usporiadaného života mladých ľudí, čo ich žiaci v tomto veku jednoznačne aj „čítajú“, dekódujú ako jasný odkaz, najmä v postojoch a vyjadreniach svojich učiteľov.

V hodnotách učiteľov štátnych gymnázií si žiaci všímajú predovšetkým potrebu výkonu a dosiahnutia kvalitného vzdelania, zdôraznenie iných hodnôt sa dostáva do úzadia a je vo vyjadreniach žiakov v zmysle učiteľskému vplyvu na nich menej zrejmé. Hoci učiteľ

nevystupuje jednoznačne ako autorita gymnazistu - chlapca štátnej školy, rodičia žiakov štátnych škôl zastávajú rovnako dôležitú úlohu ako vzor u dievčat i chlapcov, porovnateľne početne s výpoveďami žiakov cirkevných gymnázií. V odpovediach mladých ľudí štátnych gymnázií sa v ďalších kategóriách objavili viacpočetne zastúpené aj rezultatívne vzory – dobre zarábajúci športovci, umelci, ale aj filantropi. Rozptyl kategórií bol pestrejší a náročný na kategorizovanie a kvantifikovanie – limitom bola menšia prieskumná vzorka.

Žiaci gymnázií očakávajú od svojich učiteľov ľudské kvality ako priateľstvo, milý, prívetivý prístup, pomoc a dobrosrdečnosť, rovnako pripomínajú kvality ako autorita a prísnosť. Čo rozdeľuje efektívnych, úspešných učiteľov od menej efektívnych vo vzťahu k žiakom, zhrnul americký pedagóg Whiteker (2009) do 14 kľúčových, podstatných znakov, ktoré do veľkej miery korešpondujú so zisteniami a formuláciami mládeže v našom prieskume a ich očakávaniami smerom k vzornému a vzorovému, nasledovaniahodnému učiteľovi: *Dobrí učitelia nikdy nezabúdajú, že sú to ľudia a nie vzdelávacie programy, ktoré vypovedajú o kvalite v škole. Formulujú na začiatku školského roka jasné očakávania, ktorých sa pevne držia. Ak sa žiak správa nevhodným (neprimeraným) spôsobom, tak má výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo. Kladú vysoké nároky na žiakov, no ešte vyššie na seba samých. Dobrí učitelia vedia, kto je premennou vo vyučovaní: oni sami, preto sa snažia neustále zlepšovať, koncentrujú sa na to, čo môžu naozaj kontrolovať- svoj vlastný výkon. Vytvárajú v triedach a v škole pozitívnu atmosféru, pristupujú ku každému s rešpektom, ale predovšetkým poznajú moc pochvaly. Neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné a k veciam pristupujú s pozitívnym myslením. Intenzívne udržujú, zlepšujú svoje vzťahy, vyhýbajú sa osobným urážkam a prípadné pochybenia sa snažia napraviť. Dokážu menšie priestupky žiakov ignorovať a na nevhodné správanie žiakov reagovať tak, aby situácia neeskalovala. Majú stanovený plán – cieľ. Keď niečo nevyjde podľa ich predstáv, premýšľajú, čo mohli urobiť inak a svoj plán upravia. Predtým než učinia určité rozhodnutia alebo zmeny, kladú si otázku: Čo si o tom myslia tí najlepší kolegovia a žiaci? Dobrí učitelia sa zaujímajú o názory žiakov na ich vlastné rozhodnutia. Nepripisujú porovnávacím prácam a testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa na samotnú úlohu- učenie žiakov. Dobrým učiteľom ležia ich žiaci na srdci, angažujú sa pre nich. Vedia, že správanie a základné presvedčenia žiakov sú spojené s ich emóciami. Chápu aké dôležité sú emócie pre naštartovanie zmien.*

Náš aktuálny prieskum potvrdil tiež to, že mladí ľudia si nadovšetko cenia odvahu byť a ostať samým sebou a schopnosť vyjadriť názor, s ktorým nemusí okolie súhlasiť.

V neposlednom rade prieskum naznačuje spoločenské zdôraznenie potreby dosiahnutia úspechu a bohatstva, mladými subjektívne vnímané ako „to najdôležitejšie“ z pohľadu spoločnosti (výpoveď a názor mladých), čo má ale skôr odpodobňovací, nonimitačný náboj v ich aktuálnych prieskumných výpovediach. Či táto nonimitácia súvisí s kultúrou, morálkou a hodnotami slovenskej spoločnosti, s ktorými sa mladí ľudia nechcú stotožniť, alebo sú faktory a dôvody iné, by bolo zaujímavou otázkou ďalšieho prieskumu.

5 ZÁVER

Otázky súčasných spoločenských vzorov a príkladov pre mládež sú bytostne dôležité, tak v zmysle imitácie ako aj Grácových termínov nonimitácie a desimilácie. Osobnostnú, geneticky podmienenú výbavu a štruktúru jednotlivca nedokážeme ovplyvniť, preventívnym a poradenským prístupom však dokážeme ovplyvňovať vyrovnávanie sa so životnými situáciami, ich spracovávanie, reagovanie na stres a v neposlednom rade konanie jednotlivcov. Dobrý príklad a vzor tak môže slúžiť ako záchranné koleso v ťažkých, vyhrotených životných situáciách mladých ľudí. Pokiaľ ide o ľudsky dostupné vzory – rodič,

učiteľ, vytvára tiež nevyhnutnú preventívnu sieť bezpečia, kvalitnej vzťahovej väzby, ktorú každý človek ako sociálna bytosť potrebuje. Aj rezultatívne pozitívne vzory môžu v mnohom mladých inšpirovať – aj mediálne známym osobnostiam sa nevyhýba boj s nepriazňou v živote, prekonávajú náročné životné obdobia, a tak svojím postojom môžu inšpirovaťveľké počty mladých a viesť ich k potrebe imitácie alebo uistenia sa vo vlastných postojoch, v zmysle teórie profesora Gráca.

Pre oblasť prevencie sa ukazuje byť témou otázka spirituality a jej miesta v hodnotovom rebríčku mládeže. Viera a náboženstvo, posilnené navyše prístupom a vplyvom učiteľov v školskom prostredí pravdepodobne plnia preventívnu úlohu v živote mladých ľudí v prípade existenciálnych kríz, bez pochýb vedú k nasledovaniu náboženských a duchovných vzorov mladými ľuďmi, k čomu sa v prieskume študenti gymnázií aj slobodne a spontánne vyjadrili (viď. otázka č.1 – výsledky prieskumu).

Rovnako pozitívnym je zistenie, že v štátnych školách vnímajú ako svoj vzor mladí ľudia predovšetkým rodičov-rodiča, prípadne súrodenca a člena blízkej rodiny. V kvalitatívnej analýze uvádzali študenti štátnych škôl vzory z rodiny, kedy to mal 1 rodič-matka, otec náročné napr. po rozvode, ako samoživiteľ však dokázal pre svoje dieťa (respondenta) vytvoriť podmienky kvalitného života a zabezpečiť všetko potrebné, za čo ho mladý človek o to viac obdivuje. Významný preventívny faktor ostáva život v harmonickej a usporiadanej rodine, orientácia na morálne hodnoty a príklad charakterného učiteľa stále slúži ako nasledovaniahodný vzor mladých.

Za pozornosť stojí kvantitatívne silnejší dôraz na výpoveď štátnych gymnazistov, že zmyslom života je umenie znášať aj negatívne stránky života, prijímať ich ako súčasť bytia. To sa v dnešnej dobe ukazuje byť podstatným faktorom na ceste k zvládaniu a prekonávaniu existenciálnych kríz a straty zmyslu života a dáva dobrú prognózu smerom k prevencii rizikového sebapoškodzujúceho správania mladých ľudí.

Spôsob trávenia voľného času gymnaziálnej mládeže je najviac ovplyvnený sociálnymi atribútmi. Výsledky výskumu Lohynovej (2007) potvrdzujú, že mladí ľudia počas štúdia na strednej škole preferujú vo voľnom čase venovanie sa blízkym osobám a priateľom, zaujímajú sa o to viac ako o ďalšie vzdelávanie či zarábanie peňazí. Ide o vek diskusií, rozhovorov, formovania kritického úsudku, stretávania sa. Hodnotným atribútom, ktorí môžeme mladým ľuďom doma a v školskom prostredí venovať, je spoločne strávený čas v zmysluplnej diskusii a dobrý životný príklad, ktorý budú akceptovať a do istej miery aj nasledovať. Z hľadiska prediktívnych a preventívnych faktorov sa potvrdila potreba podporovať zmysluplné využívanie voľného času detí a mládeže ako významný preventívny faktor v boji so sociálopatologickými javmi.

Samotné hodnoty a hodnotová orientácia sami o sebe nedeterminujú naše správanie, môžu ho však účinne motivovať. Deficit alebo nadbytok hodnôt, nás samozrejme môže poškodzovať ako vonkajšia cudzia sila, na čo treba dávať pozor. V neposlednom rade ale potreba uvedomiť si, že i prekážky a frustrácie patria k životu ostáva výzvou, ktorú ak mladí ľudia pochopia a prijmú, lepšie zvládnu vyrovnanie sa s prípadnými pádmi v živote na ceste za úspechmi a cieľmi, ktoré si stanovia. Príležitosť preveriť naše sily máme aj v súčasnom období, keď čelíme zložitému obdobiu v súvislosti s pandémiou, ktorá na istý čas obmedzila bezprostredné sociálne kontakty celej spoločnosti a sme nútení sa s danou situáciou vyrovnať s čo najmenšími negatívnymi dopadmi na naše psychické a fyzické zdravie.

Ukotvenie v hodnotách, postojoch a vlastné uchopenie a zadefinovanie zmyslu života pomáha stredoškolákom v podpore ich duševnej pohody a zdravia, zvyšuje emocionálnu stabilitu, vedie k nadobudnutiu kontroly a spokojnosti s vlastným životoma má eliminačný vplyv na sebapoškodzujúce a sebadeštruktívne správanie mladých ľudí.. V prostredí škôl

a školských zariadení si téma hodnotovej orientácie zasluhuje stabilné miesto a je potrebné jej venovať samostatný priestor na hodinách náboženstva, etiky či formou besied, u rizikovej skupiny mládeže formou individuálnych intervencií alebo ucelených preventívnych, resp. psychokorektívnych skupinových programov pod vedením odborných zamestnancov sietí Centier výchovného pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Zoznam literatúry

Boroš, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Iris.

Firmentová, L. (2011). *Hodnotová orientácia mládeže a niektoré jej mravné delikty*. Bakalárska práca, Banská Bystrica.

Grác, J. (1990). *Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka*. Bratislava, Vydavateľstvo Obzor.

Grác, J. (1979). *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Hvozdík, S. (2020). *Prirodzená autorita vo výchove*. http://www.kniznicapb.sk/buxus/docs//dokumenty//Stanislav_Hvozdik_Prirodzena_autorita.pdf

Kazík, M. (2015). Hodnotové orientácie u študentiek – absolventiek slovenčiny. *Nová sociálna edukácia človeka IV*. Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov, 10.11.2015, s. 295-303.

Kitová-Mazaláková, V. (2018). Predstavitelia pedagogickej psychológie Ladislav Ďurič, Ján Grác a Jozef Štefanovič ako inšpirácia pre teóriu a prax vo výchove a vzdelávaní dospelých. *Zborník Filozofickej Fakulty Univerzity Komenského Acta Andragogica*, 6, s. 92.

Klčovanská, E. (2004). *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. Dostupné z: http://www.uski.sk/zaklad.htm [3. novembra 2015]

Leskovjanská, G. (2007). Analýzy aktuálnych problémov a hľadanie riešení v oblasti požiadaviek na súčasnú osobnosť učiteľa. Prevencia, roč.6, č.1, str. 57-64.

Leskovjanská, G. (2009). Postoje k otázkam zmyslu života u slovenských stredoškolákov a vysokoškolákov. Prevencia, roč.8, č.3, s.6-16.

Lohynová, N. (2007). *Možnosti formovania hodnotovej orientácie mládeže prostredníctvom kultúrno-umeleckej edukácie.* In: *Hodnoty a výchova.* Brno: PdF MU, s. 345-350

Lorenc, J. (2002). Krízová intervence u dospívajících. In: Vodáčková, D.et al.: *Krizová intervence*. Praha, Portál.

Lukasová, E. (1997). *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál.

Potočárová, M. (2008). *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Sejčová (1995). Atraktívne a neatraktívne vzorce správania a ich zastúpenie v procese príkladom navodeného správania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, č. 4,s. 366-378.

Whitaker, T. (2009). Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim und Basel: Beltz – Verlag.

Zelina, M. (2019). *Najviac samovrážd je v pondelok a v utorok ráno*. https://www.bratislavskenoviny.sk/rozhovory/57354-profesor-miron-zelina-najviac-samovrazd-je-v-pondelok-rano

Grác, J. *Od rodičovského príkladu k osobnému svedectvu*, http://www.uski.sk/files/2012-6-Grac-Jan-priklad-svedectvo.pdf

Užívanie legálnych a nelegálnych drog mládežou (2009). Internetový portál vlády SR, z www.infodrogy.sk/prieskumy.htlm

www.iups.sk

Kontaktné údaje

Mgr. Gabriela Leskovjanská, PhD.

CPPPaP Letná 66, 052 01 Spišská Nová Ves

Liptovská 2, 052 01 Spišská Nová Ves

leskovjanska.cpppapsnv@gmail.com

MLÁDEŽ A EXTRÉMIZMUS

YOUTH AND EXTREMISM

Veronika BORGOŇOVÁ, Alžbeta LÖRINČÍK UHRINČKO

Abstrakt

Predkladaný príspevok pojednáva o extrémizme v súčasnej dobe. V úvode poskytuje prehľad výskytu extrémistických názorov a postojov u mladých na Slovensku, ďalej ponúka definíciu extrémizmu v odbornej literatúre a v legislatíve. V teoretických východiskách sa zameriava na vývoj extrémizmu u nás za posledné roky, a následne poskytuje vhľad do vytvárania postojov a rizikových faktorov u mládeže. Príspevok sa venuje taktiež praktickým príkladom práce s mladými ľuďmi z pohľadu psychológa v CPPPaP a na záver ponúka odporúčania do praxe, ako aj návrhy na diskusiu o danej problematike. Celý príspevok by mal priniesť jednak všeobecný pohľad na problematiku extrémizmu, a zároveň poskytnúť čitateľovi hlbšie poznatky o extrémizme mládeže, vytváraní postojov a ich psychologických problémoch, s orientáciou na praktické príklady.

Kľúčové slová: extrémizmus, postoje, násilie, rizikové faktory, mládež

Abstract

The submitted paper deals with extremism at present. In the introduction it provides an overview of the occurrence of extremist views and attitudes in young people in Slovakia, it also offers a definition of extremism in the literature and legislation. In the theoretical background, it focuses on the development of extremism in our country in recent years, and then provides insight into the formation of attitudes and risk factors in young people. The paper also deals with a practical example of working with young people from the perspective of a psychologist in the CPPPaP and finally offers recommendations for practice, as well as suggestions for discussion on the issue. The whole article should provide a general view of the issue of extremism, and at the same time provide the reader with deeper knowledge about youth extremism, the formation of attitudes and their psychological problems, with a focus on practical examples.

Key words: extremism, attitudes, violence, risk factors, youth

1 ÚVOD

„Domnievam sa, že vo všetkých mužských životoch v určitých obdobiach a v mnohých mužských životoch vo všetkých obdobiach medzi dojčenským vekom a neskorou starobou je jedným z najvýznamnejších prvkov túžba byť vo vnútri miestneho kruhu a hrôzou je zostať mimo neho... Zo všetkých vášní je vášeň pre Vnútorný Kruh najpodstatnejšia pri vývine človeka, ktorý ešte nie je veľmi zlým človekom, kým ešte nerobí veľmi zlé veci." C.S Lewis, The Inner Ring (In: Zimbardo, str. 253)

V súčasnej dobe je problematika extrémizmu súčasťou života nemalej časti mládeže nielen na Slovensku, ale aj v okolitých krajinách. Vo svojich najrôznejších formách ovplyvňuje názory, formuje postoje a konanie mladých ľudí, ako aj trávenie ich voľného času. Skúsenosti ukazujú, že s extrémistickými názormi sú neoddeliteľne spájané aj nežiaduce spoločenské javy. To, že hodnoty extrémizmu sú blízke mnohým mladým ľuďom, je zjavné nielen zo štúdií prebiehajúcich na našom území. V roku 2017 bol realizovaný prieskum, ktorého výsledkom je, že (Velšič, 2017):

- 45% mladých ľudí verí v „ochranu bielej rasy",
- na Slovensku je nízka tolerancia pre „rozmanitosť",
- hodnoty typické pre konzervatívne strany sú poháňané extrémistickými politickými silami, ktoré však využívajú patriotizmus, slovanskú reciprocitu, ochranu kresťanstva pre účely politickej agendy.

Taktiež je znepokojujúce, že mladí ľudia veria viac blogom ako tradičným médiám, ako aj:

- 16 percent mladých ľudí si vždy overuje informácie v médiách, ale ďalších 16 percent si ich naproti tomu neoveruje vôbec,
- 68% si ich overuje predovšetkým v rozhovoroch s priateľmi alebo rodičmi 61%,
- 47 percent študentov stredných a vysokých škôl si overuje informácie so svojím učiteľom alebo v škole (Považan, TASR, 2018).

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Samotné definície vysvetľujú extrémizmus prostredníctvom pojmu sociálna patológia, keďže je extrémizmus celospoločenským problémom. Slovo extrém pochádza z latinčiny a v preklade znamená najvzdialenejší alebo najkrajnejší. Je dôležité rozlíšiť pojmy extrémny a extrémistický. Extrémny v zmysle prekonávajúci niečo, čo je zvyčajné, normálne, bežné alebo nachádzajúci sa na najvzdialenejšom bode od stredu. Extrémny názor, postoj či správanie nemusí byť zároveň extrémistické. Milo (2015) hovorí o možnosti označiť extrémizmus za žurnalistický alebo politologický pojem, ktorý nie je vždy správne chápaný.

Preto dávame do pozornosti, že prevencii pred extrémizmom je potrebné venovať väčšiu pozornosť. Ide o súhrn sociálno – patologických javov, o ktoré sa pričiňujú organizované skupiny či osoby (priaznivci týchto skupín) (Chmelík, 2012).

2.1 Ukotvenie extrémizmu v legislatíve

V oblasti prevencie sa súčasná spoločnosť a politická scéna orientuje skôr na myšlienku zdokonaľovania a dôsledného dodržiavania represívnych zákonov. V prípade porušenia týchto zákonov sú nastolené tresty. Od 1.1.2017 bola sprísnená trestnoprávna legislatíva na viacerých úrovniach. Vymedzenie v užšom zmysle predstavuje skupinu trestných činov –

trestný čin založenia, podpory a propagácie hnutí smerujúcich k potlačeniu základných práv a slobôd v zmysle § 421 a § 422, trestný čin hanobenia národa, rasy a presvedčenia v zmysle § 423, trestný čin podnecovania k národnostnej, rasovej a etnickej nenávisti v zmysle § 424 a schvaľovanie trestného činu v zmysle § 338 Trestného zákona. V širšom zmysle tu možno zaradiť trestný čin výroby extrémistických materiálov v zmysle § 422a, trestný čin rozširovania extrémistických materiálov v zmysle § 422b, trestný čin prechovávania extrémistických materiálov v zmysle § 422c a trestný čin popierania a schvaľovania holokaustu a zločinov politických režimov a zločinov proti ľudskosti v zmysle § 422d Trestného zákona (Smieško, 2017).

2.2 Extrémizmus vnímaný ako postoj a ako násilie

V porovnaní s príbuznými pojmami – terorizmus, imperializmus, rasizmus, antisemitizmus, fašizmus, komunizmus a iné, ktoré sú zjavným pomenovaním konkrétnych hnutí, je extrémizmus naozaj relatívny pojem. Coleman a Bartoli (In Schmidt, 2014) popisujú extrémizmus ako aktivity, presvedčenia, názory, pocity a stratégie, ktoré sa vzďaľujú tým bežným. Aby niečo bolo možné pomenovať krajne extrémnym, je potrebné túto aktivitu prirovnať k niečomu bežnému, centrálnemu, „normálnemu“ vzhľadom na kontext. Keďže ľudia majú tendenciu myslieť si o ostatných, že by mali zdieľať rovnaké myšlienky a myslieť podobným spôsobom, často sú presvedčení, že ich názor zdieľa i majoritná populácia. Takto ľahko môžu uveriť tomu, že tieto názory sú vlastne odôvodnené, a tie ostatné považuje za extrémistické.

Úlohy preventívnej práce pri extrémizme považujeme za významné, keďže prejavy extrémizmu sú často násilné javy. Násilie je fenomén definovaný ako vedomé použitie fyzickej sily alebo vyhrážanie sa jej použitím proti sebe samému, inej osobe alebo proti skupine alebo komunite, ktoré môže mať za následok zranenie, smrť, psychická ujma, spomalený psychický a fyzický vývoj a dlhodobé psychické problémy (Dahlberg, Krug, 2002). Spomedzi ďalších možných definícii násilia delí Mareš (2003) násilie na osobné, inštitucionálne a štrukturálne. Keďže inštitucionálne a štrukturálne násilie sú spojené predovšetkým so štátom a spoločnosťou bude sa tento príspevok zaoberať výhradne násilím osobným. Osobné násilie Mareš definuje ako sociálnu interakciu, ktorá sa vyznačuje jednostranným fyzickým presadením nárokov a očakávaní, je zamerané proti osobám (zdraviu či životu), ale aj proti veciam (za účelom ich poškodenia či zničenia). Podľa politológa Charlesa Tillyho (2006) sa delí násilie organizational outcomes (organizačné výstupy), coordinated destruction (koordinovaná deštrukcia), opportunism (oportunizmus), dispersed resistance (roztrúsené násilie), violent ritual (násilný rituál), brawls (bitky) a individual aggresion (individuálna agresivita). Pre potreby tohto príspevku je potrebné podrobnejšie si vysvetliť najmä kategórie violent ritual, brawls a individual aggression, keďže tieto typy násilia identifikujeme u jednotlivcov ale i skupín krajnej pravice na Slovensku.

Violent ritual – násilný rituál je podľa Tillyho najviac štylizovaným typom násilia. Ide o boj dvoch dostatočne definovaných skupín, ktoré sa riadia určitými zaužívanými pravidlami a snažia sa vzájomne poškodiť za účelom získania nadvlády v rámci vymedzeného územia. Môže ísť o pouličné gangy mladistvých, volebné frakcie, podporovateľov vplyvných politikov alebo podporovateľov športových tímov (futbaloví chuligáni). Brawls – ide o pouličné bitky, ktoré však za určitých okolností môžu nabrať politický charakter, ak sa do nich zapoja členovia odlišných viditeľne ohraničených skupín – vyhranenie môže prebiehať v dôsledku náboženstva, etnicity, rasy, národnosti či politickej profilácie. V prípade eskalácie sa môžu prosté bitky zmeniť na násilie v rámci násilného rituálu či dokonca koordinovanej deštrukcie. Individual aggression – ide o násilie páchané medzi dvoma osobami (Tilly 2006).

2.3 Extrémizmus na Slovensku

V ideologickom smerovaní skupín a organizácií, ktoré vznikli na Slovensku, je možné sledovať dva hlavné ideologické prúdy. 1. Prúd so sklonom k nacizmu, k priamej propagácii rasovej doktríny, typický násilnými aktivitami. 2. Prúd so sklonom ku klérofašistickému režimu Slovenského štátu, inklinácie k panslavizmu, menej násilný a radikálny typický skôr vypätý nacionalizmus než neonacistický profil (Bihariová 2012).

Na Slovensku zaznamenávame v krajne pravicovom priestore snahu stotožniť sa s princípom „nenásilný typ násilia“. Vyznačuje sa predovšetkým tým, že svoj násilný charakter zásadne popiera. Jeho nositelia chcú uniknúť označeniu za násilnú skupinu a s tým spojenému odmietnutiu zo strany širokej časti verejnosti. Okrem toho sledujú v prvom rade stratégiu prisúdenia iného významu pojmu násilie, ktorý chcú po novom určiť podľa ich významu: po tvrdení, že sami sú „nenásilní“ nasleduje ako krycie opatrenie výčitka voči protivníkovi, že tento je násilný. Na základe tohto zistenia je potom eventuálne odvodené oprávnené násilné správanie ku protinásiliu z titulu nutnej obrany (Janíček, 2015). Je preto nielen ťažšie identifikovať útočníkov ako prívržencov krajnej pravice, ale náročnejšia je aj argumentácia a práca s takým klientom alebo žiakom v skupinovej práci. Príkladom je, keď jedinec volí umiernenú rétoriku a verejne neoznačuje určitú skupinu obyvateľov ako nepriateľov, nevystupuje voči nim priamymi akciami vo forme rôznych útokov. V slovenskom prostredí môžeme ako tento typ násilia považovať rôzne „protesty proti cigánskemu teroru“ a pod.

Základnou ideologickou koncepciou, na ktorej sa zakladá krajná pravica je nacionalizmus. Ide o kolektívnu ideológiu, ktorá národy definuje pomocou rôznych kritérií. Prostredníctvom týchto kritérií sa určuje, kto do národa patrí a kto nie, odlišujú sa ním aj národy navzájom. Nacionalizmus podporil aj vytváranie národných mýtov a vlastný výklad dejín, ktorý mal pomôcť zapáliť v ľuďoch národné uvedomenie. Tieto národné mýty sú v súčasnosti často zneužívané práve pravicovými radikálmi na obhajobu vlastných pozícii (Miller a kol. 2003). S uvedeným vlastným výkladom dejín sa stretávame aj v našej práci s jednotlivcom alebo školskými triedami.

Fašizmus v užšom a pôvodnom zmysle označuje taliansky fašizmus, politické hnutie vedené Benitom Mussolinim. Fašizmus má niekoľko základných rysov, sú nimi nacionalizmus - silný vodca, militarizmus, kult modernity, mladosti a sily a tiež aj silná ekonomická úloha štátu, ktorý je často chápaný korporativisticky (Miller a kol. 2003). Vzhľadom na špecifický režim, ktorý bol nastolený počas trvania Slovenského štátu, dochádza často ku označeniu tohto režimu za klérofašistický (Bihariová 2012).

U nás prúd krajne pravicových organizácií vychádza ideologicky z myšlienok vojnového Slovenského štátu. Pre nacionalisticky orientovaných prívržencov krajnej pravice bol a stále je Slovenský štát príťažlivý najmä z dôvodu, že teoreticky šlo o prvý samostatný štátny celok Slovákov. To podľa Kupky, Laryša a Smolíka (2009) vedie ku selektívnemu hodnoteniu tohto obdobia slovenskej histórie. Medzi najviac vyzdvihované osobnosti Slovenského štátu patrí prezident Jozef Tiso, ktorý je vyzdvihovaný ako silný zásadový vodca, ktorý za každých okolností obhajoval záujmy Slovákov. Nie sú pritom reflektované jeho kontroverzné kroky - ako organizovanie transportov slovenských židov či pozvánka nemeckej armády na pomoc pri pacifikácii Slovenského národného povstania (Kováč 2007). Tento prúd je charakteristický najmä presadzovaním morálky a kresťanských hodnôt, pričom násilie nepovažuje za správny spôsob presadzovania svojich požiadaviek (Milo 2004).

V prípade dnešnej krajnej pravice (ale aj ľavice) je rozlišujeme dva možné postoje k aktuálnemu režimu, a to je radikalizmus a extrémizmus. Radikalizmus vychádza zo slova radix, čo v latinčine znamená koreň, je označenie pre stúpencov dôsledných spoločenských

zmien, ktoré by v určitej miere zahŕňali aj zmeny sociálneho poriadku. Za extrémizmus je možné považovať neštandardné správanie alebo ideológiu, ktorá sa významným spôsobom odlišuje od základov demokratického zriadenia, často jej je pripisované popieranie či porušovanie etických, právnych alebo iných významných spoločenských štandardov. Extrémizmus býva často spájaný s rasovou, národnostnou, prípadne náboženskou neznášanlivosťou (Kupka, Laryš, Smolík 2009).

2.4 Proces vytvárania postoja

Niektoré príčiny inklinovania mladých ľudí k ultrapravicovým prúdom sú zjavné na prvý pohľad, iným je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Príčinami sa zaoberáme najmä z toho dôvodu, aby v budúcnosti týmto bolo možné predchádzať, nahrádzať tieto príčiny odporúčaniami a plnohodnotne stráveným voľným časom.

Najčastejšou príčinou, s ktorou sa psychológ pri práci s klientom či skupinou stretáva, je zaužívaný stereotyp či postoj. Stereotyp môže byť pozitívny i negatívny. Negatívny stereotyp alebo predsudok je názor, predstava alebo postoj, ktorý majú jednotlivci voči iným skupinám alebo voči sebe samým. Obsahuje zovšeobecňujúce hodnotenia, ktoré sa zväčša vzťahujú na celú sociálnu skupinu či populáciu, a sú veľmi stabilné. Průcha (2004) popisuje tri komponenty predsudku, a to kognitívny (názor o charakteristike skupiny), afektívny (postoj odrážajúci hodnotenie skupiny) a behaviorálny (diskriminácia pri jednaní so skupinami).

Stereotyp je taký prívlastok, ktorý sa používa na označenie celej skupiny ľudí, teda vzťahuje sa na každého člena. Stereotypy sú presvedčenia, ktoré pripisujú konkrétnej skupine jedincov určité vlastnosti (Verešová a kol., 2007). Ľudia vo svojom rozhodovaní majú tendenciu opierať sa o stereotypy, lebo si tým uľahčujú svoje kognitívne úsilie, zároveň im to dáva pocit patričnosti ku svojej skupine, keďže stereotypy sa preberajú a udržiavajú tradíciami (Kassin, et al., 2011). Existujú teórie, že nové informácie, ktoré nie sú konzistentné so stereotypmi, môže vedomie jednotlivca pozmeniť alebo okamžite vyvrátiť. Navyše, stereotypy ovplyvňujú spracovanie informácií v nových sociálnych situáciách (Verešová a kol., 2007).

Tvorenie stereotypov sa zakladá na dvoch postupoch kategorizácií a rozdeľovaní sveta na „my“ a „oni“. Kategorizácia je prirodzená vlastnosť ľudí zaraďovať sa do skupín na základe veku, pohlavia, národnosti, etnickej príslušnosti, náboženstva a iných vlastností. Toto triedenie vedie k tomu, že sú rozdiely medzi skupinami vnímané väčšie ako rozdiely v rámci skupiny. Rozdeľovanie sveta na „my“ a „oni“ je proces, ktorý nasleduje po sociálnej kategorizácii. Jednotlivec je členom skupiny, s ktorou sa identifikuje, táto skupina je teda jeho referenčnou skupinou. Typickým javom je označovanie iných, v tomto prípade hovoríme o nereferenčnej skupine respektíve „oni“, za úplne rovnakých (Kassin, et al., 2011).

Podľa Verešovej postoje vyjadrujú pripravenosť jednotlivca reagovať určitým spôsobom v rôznych situáciách, motivujú jednotlivca a usmerňujú jeho správanie a konanie. Sú určitým predpokladom nášho správania, ovplyvneného skúsenosťami zo sociálneho a kultúrneho prostredia, v ktorom sa jedinec vyvíjal (Verešová a kol., 2007).

Čo sa týka prevalencie extrémistických názorov v sociálnom školskom prostredí, v roku 2018 CVTI realizovalo výskum na vzorke 2762 žiakov ZŠ a SŠ na Slovensku. Spolužiakov, ktorí sympatizujú s extrémistickým hnutím, mala asi pätina opýtaných. Z odpovedí je zrejmé, že určitá časť žiakov základných a stredných škôl sa v triednom kolektíve stretáva s rovesníkmi, ktorí sympatizujú s extrémistami. Tieto osoby môžu veľmi negatívne ovplyvňovať názory a postoje svojich spolužiakov. Približne každý štvrtý žiak základnej a strednej školy udržiaval priateľské kontakty s osobami, ktoré si osvojili nebezpečné extrémistické názory a mohli tak negatívne ovplyvňovať aj postoje svojich kamarátov. Žiaci

sa v škole stretli najmä s negatívnymi vyjadreniami o rase, s agresívnym správaním svojich rovesníkov, ktoré malo extrémistický charakter a s prejavmi nenávisti voči niektorým skupinám osôb. Tiež zažili v triede propagáciu extrémistických aktivít, videli u spolužiakov rôzne nebezpečné veci alebo boli oboznámení s tým, že spolužiaci sa osobne zúčastnili na podujatiach, ktoré extrémisti organizovali (CVTI, 2018a).

2.5 Rizikové faktory vzniku extrémistických postojov a prejavov správania u mládeže

Za významnú príčinu vzniku extrémistického správania považujeme zacielenie extrémizmu na ohrozené skupiny alebo typy jednotlivcov. Koncepcia boja proti extrémizmu uvádza niektoré cieľové skupiny, na ktoré sú zamerané náboženské sekty. Domnievame sa, že jednotlivci z týchto skupín taktiež inklinujú k ultrapravicovým hnutiam. Najviac ohrozené skupiny alebo typy jednotlivcov, z ktorých vyberáme sú:

- ľudia z typicky sociálne zlého rodinného prostredia (rozvrátená rodina, striedanie druhov alebo družiek jedného z rodičov, rodiny alkoholikov alebo rodiny nefunkčné),
- odrastajúce deti veľmi autoritatívnych otcov, ktoré na prahu dospelosti hľadajú opäť silnú autoritu, ktorú nájdu vo vodcovi sekty,
- deti z citovo extrémne chladných rodín,
- jednotlivci túžiaci po maximalistických formách náboženstva a inej viery (náročnosť, elitný výber členov a pod.), ktorých bežná cirkev neuspokojuje,
- ľudia sklamaní alebo neuznávaní svojím okolím, túžiaci po uznaní a naplnení života (Bočáková, Tomášiková, 2013).

Príčiny vzniku v období dospievania uvádza Mlynarčíková a kolektív (2007), ktorí zostavili publikáciu „Nemaj trému z extrému“, ako:

- hľadanie vlastnej identity a proces osamostatňovania sa od rodiny; potreba stať sa nezávislým adolescent prejavuje oblečením, prejavom reči, správaním; dospievajúci má konflikty s rodičmi, keďže vyžadujú autoritu, rebelujú; vymaňujú sa z rodinných väzieb uprednostňujú kamarátov; potrebujú sa zaradiť do nejakej skupiny, ktorej spoločným znakom je konformita, čiže tendencia prispôsobovať svoje názory a správanie ostatným členom skupiny,
- agresivita, ktorá môže súvisieť so súťaživosťou v spoločnosti, kde sa neustále zvyšuje tlak na výkon a úspech; niektoré osoby s málo rozvinutou empatiou k ubližovaniu môže viesť aj zvedavosť (ide o citovo deprivované deti),
- „frajerina“ zahŕňa tých adolescentov, ktorí sa snažia propagovať filozofiu spojenú s extrémistickou skupinou a tých, ktorí majú takéto správanie odpozorované od kamarátov, spolužiakov a často netušia, čo sa za danou filozofiou skrýva (konajú tak preto, aby sa stali stredobodom pozornosti).

Dopĺňame ďalšie príčiny v osobnostnej dispozícii jednotlivca, ako:

- sebavedomie, sebaúcta - hodnotenie nášho vlastného ja, akýsi systém poznávania a následného presvedčenia, na ktorého základe dochádza k zaujatiu postoja k sebe samému. Vo vzťahu k extrémizmu nízka miera sebaúcty býva spájaná s vnútorným konfliktom psychiky mladistvých. Takýto konflikt potom býva riešený kompenzáciami v kontexte s extrémizmom napríklad vo forme hľadanie náhradných vinníkov alebo v potrebe niekam patriť (partia, gang) (Juklová, 2006).

- empatia - je schopnosťou vcítenia sa subjektu do pocitov a konania osoby druhej. V prípade extrémizmu sa tak jedná najmä o páchanie trestných činov s extrémistickým podtextom a neprítomnosť súcitu či ľútosti k obeti svojho konania. V prípade napádanie menšín sa možno často stretnúť s názorom páchateľov ako: „veď vlastne len chránim slušných občanov, národ, rasu atď.“ (Čírtková, 2002)
- inteligencia – „Podľa sociálneho zloženia sa v prípade páchateľa rasovo motivovaného trestného činu jedná o prevažne mladého páchateľa s nízkym vzdelaním, s neukončeným stredoškolským vzdelaním alebo vzdelaním učňa, nízkymi príjmami, bez sociálneho zázemia, pre ktorého je rasový útok formou sebarealizácie a úniku z reality vlastnej neúspešnosti.“ (Chmelík, 2001)

2.6 Extrémizmus v prostredí internetu

Keďže ultrapravicové hnutia na Slovensku a vo svete v posledných rokoch preferujú propagáciu a komunikáciu prostredníctvom internetu a hudby, domnievame sa, že týmto sa stávajú atraktívnejším pre mladých ľudí, pre ktorých sú tieto médiá dôležitou súčasťou dospievania. Podrobnejšie informácie o subkultúrach a hnutiach získavajú mladí ľudia tiež z médií, predovšetkým z vlastných komunikačných kanálov konkrétnych subkultúr. V súčasnosti dominujú špecializované zaujímavé internetové stránky a na ne nadväzujúce diskusné fóra. Taktiež internetové obchody s rôznym oblečením propagujúcim ultrapravicové názory. Žiaci pri samostatnej práci na témy história 2. svetovej vojny, holokaust, rasizmus, komunizmus, a iné narazia na práce a texty, ktoré vyzerajú veľmi vierohodne a vedecky, ale sú plné lží a účelového prekrúcania faktov (Mlynarčíková a kol., 2007).

Štefančík a kolektív (2013) sumarizujú uvedené faktory, ktoré môžu mladých ľudí viesť k politickému extrémizmu:

- osobná skúsenosť sociálneho vylúčenia počas detstva a dospievania,
- rigidný, konfliktný štýl výchovy,
- násilie v detstve a individuálne akceptovanie násilia,
- problémové správanie vo voľnom čase alebo problémy v škole, záškoláctvo,
- deviantná orientácia na uzavreté skupiny,
- enormný tlak okruhu priateľov prispôsobiť sa ich videniu sveta,
- vysoké nároky okolia a strach zo zlyhania,
- orientácia na konzum pri malej šanci presadiť sa,
- frustrácia z vlastného spoločenského statusu,
- nekritický pohľad na seba.

3 Z PRAXE PSYCHOLÓGA V CPPPAP

V CPPPaP (Centrum pedagogického a psychologického poradenstva a prevencie) ponúkame preventívny program „Extrémizmus, intolerancia a iné formy diskriminácie“. V školských rokoch 2015-2020 organizujeme približne 500 aktivít ročne, dopyt po aktivitách zo strany škôl spojených s extrémizmom je len 18 ročne, čo predstavuje 3,6% všetkých preventívnych činností) a 300 študentov ročne (z 27 000, ktoré máme k dispozícii).

V individuálnej práci s klientom sa taktiež stretávame s témou extrémizmu. Uvádzame dva prípady, v ktorých identifikujeme spoločné rizikové faktory a proces vytvárania postoja v súhlasnosti s vyššie uvedenými teoretickými východiskami. Obaja prišli do CPPPaP z podobných dôvodov, a to: nervozita, hádky v škole a s rodičmi, odvrávanie, záškoláctvo, hlasné vykrikovanie, hanlivé nápisy na lavici a obrázky.

Spoločné rizikové faktory a vytváranie extrémistických postojov zaznamenané u dvoch klientov v poradenskom procese:

	Klient M., muž, 14 rokov	**Klient T., muž, 17 rokov**
	Znížený školský výkon, intelekt intaktný	Znížený školský výkon, intelekt intaktný
Z ranej anamnézy	Nervózne, ľahko podráždené a tvrdohlavé dieťa, už v MŠ podozrenie na ADHD	Ako dieťa poriadkumilovné, odvážne, veselé
Adaptácia na nové sociálne prostredie	Problematická, už v MŠ, niekoľkokrát zmena ZŠ	Problematická, už v MŠ, niekoľkokrát zmena ZŠ
Rodinné prostredie	Úplná rodina, obaja rodičia pôvodným povolaním v policajnom zbore, otec je v dôchodku	Úplná rodina, rodičia sú robotníci
Výchova	Nekonzistentná - otec je prísny a má vysoké nároky na synov, matka citlivejšia, hyperprotektívna, pracujúca na zmeny, je doma menej často	Nekonzistentná - otec je prísny a má vysoké nároky na syna aj dcéru v športe aj v škole, matka citlivejšia, hyperprotektívnejšia
Súrodenecké vzťahy	kompetitívne	kompetitívne
Voľný čas	Nezáujem tráviť čas spolu s rodinou, žiadne mimoškolské aktivity	Po zanechaní futbalu žiadna náhrada, málo času stráveného spoločne s rodinou
Znaky extrémizmu	Na prvý pohľad zjavné kombináciou oblečenia (vojenská bunda, vysoké čierne topánky a biele šnúrky), vzhľadu (oholená hlava), výrazov na účet marginalizovaných skupín	Kombinácia odevu, vzhľad (oholená hlava, tetovanie), vo výrazoch je veľmi opatrný

Postoje	"Keď so mnou niekto nesúhlasí, keď sa mi niečo nepáči, mám zlú náladu, znepokojuje ma to."	"Začal som sa pozerať na rôzne webové stránky, ktoré majú rovnaké nápady, a tu sa moje názory ešte viac prehĺbili. Mal som dobrý pocit konsenzu so svojimi názormi. "
Emócie	Hnev, nahromadený stres	Úzkosť zo systému v Európe
Myšlienky	Tzv. magnetofónová páska v hlave ("prehrávam si situácie, v ktorých so mnou niekto nesúhlasil"), na prehlušenie pomáha len násilná hlasná hudba	"Konečne som získal spoločnú filozofiu, pocit, že niekam patrím"
Skupina	Futbalové zápasy – povzdbudzovanie, porovokovanie Skupinové bitky – nácvik bojových umení Hudba	Boj Priateľstvá z iných krajín Rozšírenie morálnych princípov a hodnôt Hudba

4 ODPORÚČANIA PRE PRÁCU S MLÁDEŽOU

Ak hovoríme o univerzálnej prevencii, posledné roky sa stratégie predchádzania extrémizmu v Európe zameriavajú najmä vzdelávanie, kde od roku 2015 je u nás kladený dôraz konkrétne na inkluzívne vzdelávanie, ktoré má radikalizáciu obmedziť. Dôležitou súčasťou je pritom školenia zamestnancov v prvej línii, čiže učiteľov. Unesco vydalo pre učiteľov publikáciu Teacher´s Guide on the prevention of violent extremism (Sprievodca učiteľa o predchádzaní násilnému extrémizmu), je preložená do slovenčiny, ktorá pomáha učiteľom porozumieť násilnému extrémizmu a poskytuje praktické rady, kedy a ako diskutovať o probléme študentov násilného extrémizmu. Pomáha tiež učiteľom vytvárať prostredie v triede, ktoré je inkluzívne a vedie k úctivému dialógu, otvorenej diskusii a kritickému mysleniu (Unesco, 2016).

Aktivít, ktorými je možné zabezpečiť prevenciu určitých sociálnych javov, je množstvo. Patria sem okrem vzdelávania a osvety, poradenské služby, depistáž, ale tiež jednoznačná vhodná legislatíva. Na mladých ľudí možno pôsobiť tiež formou tréningov, sociálno - psychologických výcvikov, skupín, komunít. Priblížením sa k mládeži dokáže odborný pracovník (psychológ, sociálny pedagóg a i.) ovplyvniť ich hodnoty, názory, vzorce správania, ale aj ich mieru tolerancie voči konkrétnym nežiaducim sociálnym javom (Klíma a kol., 2007).

Uvádzame základné princípy, ktorých dodržiavanie zvyšuje efektivitu univerzálnej prevencie extrémizmu:

- Informovanosť - celá spoločnosť by mala byť informovaná korektne, pričom médiá by v tejto súvislosti mali byť maximálne objektívne a nenahrávať extrémistickému populizmu. Školy sú po rodine ďalšou sociálnou organizáciou, ktorá by mala najmä v súvislosti s extrémizmom poskytovať študentom kvalitné informácie, aby zaujali

nepokrivené, kritické ale napriek tomu individuálne stanovisko. Pedagógovia by tak mali mať adekvátne informácie o extrémizme a byť schopní ich správne interpretovať, rozlišovať prejavy vlastenectva od prejavov nacionalizmu. Ďalej objasniť potrebu tolerancie v spoločnosti, rešpektujúc kultúrnu osobitosť aj odlišné názory, záujmy, spôsoby správania a myslenia ľudí, zaujímať tolerantné postoje k menšinám. Vzhľadom k rasizmu sa ako dobrá forma prevencia javia tiež projekty zmiešaných tried.

- Rozvoj kritického myslenia - v štátnom vzdelávacom programe je odporúčané žiakov už od 6.teho ročníka viesť ku kritickému mysleniu - vyhodnoteniu na základe svojich znalostí a skúseností možného manipulatívneho vplyvu rovesníkov, médií, siekt. Tiež odporúčame so žiakmi venovať sa obšírnejšie téme ľudských práv – obhajobe vlastných ľudských práv, rešpektovanie ľudských práv druhých, ako aj uvážlivo vystupovať proti porušovaniu ľudských práv.
- Zmysluplnosť opatrení - do akej miery je vôbec vhodné snažiť sa extrémizmus v demokratickej spoločnosti potláčať? Odpoveďou na túto otázku je, že potláčaný má byť len extrémizmus a jeho prejavy, ktoré predstavujú bezpečnostné riziko. Ide teda o to, že do budúcnosti by mali byť stanovené jasné hranice, nielen právne, ale napr. aj v školskom kolektíve toho, čo je z bezpečnostného hľadiska rizikom pre spoločnosť, alebo štát ako taký.

5 DISKUSIA

Zvládnuť celospoločenský problém, ktorý predstavuje extrémizmus, si vyžaduje spojenie štátnych inštitúcií, samosprávy na regionálnej úrovni prostredníctvom samotných škôl, ale samozrejme aj mimovládne organizácie či programy zamerané na intoleranciu. Čo sa týka predchádzania extrémizmu, vo svete napríklad sociálni pracovníci postupujú prostredníctvom streetworku, už na počiatku dvadsiateho storočia reagovali na rozširujúcu sa kriminalitu mládeže a vznik gangov. Pôvodne americkým projektom sa inšpirovali sociálni pracovníci v osemdesiatych rokoch minulého storočia, keď bol v Nemecku prepukli delikventné gangy mladistvých vo vzťahu k drogám a anarchii, ale taktiež k rasizmu a fašizmu (Zimmermanová, 2006).

Okrem školských zariadení na úrovni univerzálnej prevencie s mládežou pracujú v danej problematike aj rôzne občianske združenia. Napríklad v občianskom združení Integra - centrum prevencie v oblasti siekt, pôsobia sociálny pracovníci, ktorí venujú pozornosť sociálno-patologickým javom v spoločnosti a prevencii vzniku rôznych závislostí u detí, mládeže aj dospelých. Zameriavajú sa na komplexnú univerzálnu, selektívnu aj indikovanú prevenciu v oblasti zhubných kultov a siekt a pôsobenia psychickej manipulácie.

Ďalšia organizácia, ktorá sa venuje tejto problematike, je Nadácia otvorenej spoločnosti - Open Society Foundation. Cieľom jej dlhoročného projektu a publikácie Nemaj trému z extrému, je jednak poskytnúť základné informácie o problematike extrémizmu, jeho druhoch, o aktivitách extrémistických skupín a aktuálnych trendoch, ako aj pomôcť učiteľom pri preventívnej činnosti proti prejavom extrémizmu u žiakov. Prostredníctvom rozhovorov predstavuje mládeži a popis ich charakteristických čŕt a spôsobov fungovania (Mlynarčíková a kol., 2007).

Čo sa týka rodičov, na základe výsledkov prieskumu CVTI na Slovensku z roku 2018 konštatujeme, že informovanosť detí a možnosti získania poznatkov o extrémizme v rodine dosahuje znepokojujúce čísla. Necelá pätina otcov a matiek sa s deťmi o extrémizme rozprávala často a až 61,8% rodičov viedlo tieto rozhovory zriedkavo. Až pätina opýtaných sa

s deťmi o extrémizme nerozprávala vôbec. Zistenia ukázali, že mnohí otcovia a matky podcenili nebezpečenstvo, aké extrémizmus v súčasnosti predstavuje (CVTI, 2018b).

Častú sledovanosť internetových stránok venujúcich sa problematike extrémizmu priznalo 5,5% žiakov základných a stredných škôl, pričom 13,5% respondentov ich navštívilo občas (CVTI, 2018a). Viac než tretina otcov a matiek sledovala aktivity detí na internete a sociálnych sieťach často a až 46,6% rodičov ich kontrolovalo občas. O túto činnosť svojich detí sa nezaujímalo 13,4% respondentov a 6,1% opýtaných uviedlo, že ich dieťa nie je na internete a sociálnych sieťach vôbec aktívne (CVTI, 2018b).

6 ZÁVER

Predkladaný príspevok mal za cieľ pojednávať o extrémizme v súčasnej dobe, to znamená nie len vo všeobecnosti, ale so zreteľom na dianie posledných rokov na Slovensku a v okolitých krajinách. V úvode poskytujeme prehľad výskytu extrémistických názorov a postojov u mladých ľudí na Slovensku, kde sa čitateľ dozvie, že 45% mladých ľudí verí v „ochranu bielej rasy“, a že na Slovensku je nízka tolerancia pre „rozmanitosť“, ako aj že mladí ľudia veria viac blogom ako tradičným médiám a značná časť si zistené informácie neoveruje.

Ďalej ponúkame definíciu extrémizmu v odbornej literatúre, ako aj najnovšiu oporu v legislatíve. Prinášame pohľad na extrémizmus ako na postoj, ako aj na násilné prejavy správania, ku ktorým môže v dôsledku sformovania takéhoto postoja dôjsť, a z ktorých sa zameriavame na tie najčastejšie. Čitateľa sprevádzame vývojom extrémizmu u nás za posledné roky, kde uvádzame príklady konkrétnych typov pravicového a ľavicového extrémizmu v bežnom živote i v politickom dianí.

Následne sa snažíme venovať vytváraniu postojov a stereotypov u mládeže a zisťujeme prevalenciu extrémistických názorov v sociálnom školskom prostredí, keďže autorky sa vo svojej praxi stretávajú s deťmi a mládežou práve v tomto prostredí. Objasňujeme súčinnosť rizikových faktorov u mládeže, kde za najviac ohrozené skupiny alebo typy jednotlivcov, považujeme deti z typicky sociálne zlého rodinného prostredia, deti veľmi autoritatívnych otcov, deti z citovo extrémne chladných rodín, túžiace po maximalistických formách náboženstva a inej viery, ako aj sklamané deti túžiace po uznaní okolia. Uvedené dopĺňame príčinami v osobnostnej dispozícii jednotlivca (sebavedomie, empatia, inteligencia).

Zdá sa, že najdôležitejšiu úlohu však zohráva boj proti extrémizmu na internete, ktorý nadobudol na význame predovšetkým v posledných rokoch. Od jednoduchých výskumov ako dochádza k online radikalizácii, sa stratégia posunula až na komunikáciu s najväčšími internetovými platformami, ktoré majú niesť zodpovednosť za odstraňovanie násilného obsahu.

Príspevok sa venuje taktiež praktickým príkladom práce s mladými ľuďmi z pohľadu psychológa v CPPPaP, ako skupinovým aktivitám, tak aj v individuálnej práci s klientom. Uvádzame dva prípady, v ktorých sa zameriavame práve na spoločné rizikové faktory a proces vytvárania postoja.

Na záver ponúkame odporúčania do praxe pre psychológov, učiteľov a v neposlednom rade aj pre rodičov, ako aj návrhy na diskusiu o danej problematike. Celý príspevok by tak mal priniesť jednak všeobecný pohľad na problematiku extrémizmu, a zároveň poskytnúť čitateľovi hlbšie poznatky o extrémizme mládeže, vytváraní postojov a ich psychologických problémoch, s orientáciou na praktické príklady. Preto považujeme za najdôležitejšiu formu prevencie a v závere odporúčame rodičom a učiteľom:

- komunikovať s deťmi o extrémizme vhodnou formou,
- venovať pozornosť, mať dosah na zmysluplné trávenie voľného času,
- kontrolovať ich obsahy na internete a poučiť deti o nutnosti kriticky pozerať na informácie preberané z internetu a o opatrnosti pri nadväzovaní kontaktov s neznámymi osobami.

Zoznam literatúry

Bihariová, I. (2012). Vývoj pravicového extrémizmu na Slovensku v rokoch 1989 – 2012. Bratislava: Friedrich Ebert Stiftung.

Bočáková, O. - Tomášiková, A. (2013). Extrémizmus a jeho podoby. In: *Bezpečnosť, extrémizmus, terorizmus.* Bratislava: Požiarnotechnický a expertízny ústav Ministerstva vnútra Slovenskej Republiky. ISBN: 978 - 80 -89608 - 08 – 9

CVTI. (2018a). Vnímanie extrémizmu a terorizmu z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. Prieskum MŠVVaŠ SR.

CVTI. (2018b). Vnímanie extrémizmu a terorizmu z pohľadu rodičov žiakov základných a stredných škôl. Prieskum MŠVVaŠ SR.

Čírtková, L. (2002). Extremismus, jeho kořeny, projevy a východiska řešení: Psychologické aspekty motivace k extremismu. Praha: Vydavatelství PA ČR

Dahlberg LL, Krug EG. (2002). Violence-a global public health problem. In: Krug E, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R, eds. *World Report on Violence and Health. Geneva, Switzerland:* World Health Organization; 56 (1)

Chmelík, j. (2012). *Extremismus.* 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 425 s. ISBN 978-80-7380-376-6

Chmelík, J. (2002). Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty. Praha: Linde Praha, a. s.

Janíček, T. (2015). *Súčasné krajne pravicové násilie na Slovensku*. Záverečná práca, Brno: Masarykova Univerzita.

Juklová, K. (2006). *Riziková mládež v současné společnosti*: Sebeúcta jako klíčový protektivní faktor v primární prevenci sociálně patologických jevů. Hradec Králové: Gaudeamus

Kassin, S. M. et al. (2011). *Social psychology.* Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. ISBN 978-0-495-81240-1

Klíma, P. a kol. (2007). *Kontaktní práce: Antologie textů České asociace streetwork*. 1. Vyd. Praha: Česká asociace streetwork. 359 s

Kupka, P., Laryš, M., Smolík, J. (2009). Krajní pravice ve vybraných zemích střední a východní Evropy: Slovensko, Polsko, Ukrajina, Bělorusko, Rusko. Brno: Mezinárodní politologický ústav.

Mareš, M. (2003). *Pravicový extremismus a radikalismus* v ČR. In: Mlynarčíková, E. a kol. (2007)

Miller, D., et al. (2003). *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 8085947560

Milo, D. (2015). *Vieme, o čom hovoríme*? [online] [cit. 2020-10-10] Dostupné na: http://www.multikulti.sk/ine/vieme__o_com_hovorime_.html

Mlynarčíková, E. a kol. (2007). *Nemaj trému z extrému: Informáciami proti extrémizmu*. 1. vyd. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation

Považan, M. (2018). Prieskum: *Prvovoliči by najviac volili extrémistov*. Tasr: Trend.sk [online] [cit. 2020-10-10] Dostupné na: https://www.trend.sk/spravy/prieskum-prvovolici-najviac-volili-extremistov

Průcha, J. (2004). Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. 1.vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-709-1

Schmidt, A. P. (2014). Violent and non-violent extremism: two sides of the same coin? [online] In: *ICCT Research Paper*, [online] [cit. 2020-10-10] Dostupné na: http://www.icct.nl/download/file/ICCT-Schmid-Violent-Non-Violent-Extremism-May-2014.pdf

Smieško, I. (2017). *Internet a trestné činy extrémizmu*. Plzeň. Aleš Čeněk, 2017. 246 s. ISBN 978-80-7380-691-0.

Štefančík, R. a kol. (2013). *Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0516-3

Tilly, Ch. (2006). *Politika kolektivního násilí*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Unesco. (2016). *A Teacher's guide on the prevention of violent extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Velšic, M. (2017). *Mladí ľudia a riziká extrémizmu*. Výskumná štúdia. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 978-8-89345-65-6.

Verešová, M. a kol. (2007). *Sociálna psychológia*. Nitra: Enigma,ISBN:978-80-8133-002-5

Zimbardo, P. (2014). *Luciferův efekt – Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia. ISBN 9788020023469

Kontaktné údaje

Mgr. Veronika Borgoňová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, 040 11 Košice

055 787 16 36

borgonova@cpppapke.sk

ANALÝZA VÝSKYTU VYBRANÝCH FORIEM PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA V REPREZENTATÍVNEJ VZORKE SLOVENSKÝCH ŠKOLÁKOV

ANALYSIS OF THE OCCURRENCE OF SELECTED FORMS OF PROBLEM BEHAVIOR IN A REPRESENTATIVE SAMPLE OF SLOVAK SCHOOLCHILDREN

Anna JANOVSKÁ

Abstrakt

Príspevok poskytuje aktuálny prehľad výskytu vybraných foriem problémového správania žiakov deviateho ročníka slovenských základných škôl (zber dát bol realizovaný vo februári a marci 2020). Zameriava sa na deskriptívnu analýzu výskytu externalizovaných a internalizovaných problémov v reprezentatívnej vzorke slovenských školákov (priemerný vek 14,5 roka; 50,9% dievčat). Venuje sa širokej škále problémového správania od menej závažných prejavov (napr. vyrušovanie na hodine, odmietnutie vykonania príkazu učiteľa) až po predelikventné a delikventné formy správania (napr. podvádzanie, klamanie, fyzické ublíženie, krádeže, poškodenie majetku). Z internalizovaných problémov je pozornosť venovaná sebapoškodzujúcim myšlienkam a prejavom, vrátanie suicidálnych myšlienok. Zisťovali sme aj rozdiely v jednotlivých formách problémového správania z hľadiska rodu a ukázalo sa, že mnohé z externalizovaných foriem sú významne frekventovanejšie u chlapcov a prejavy internalizovaných problémov sú významne častejšie u dievčat.

Kľúčové slová: externalizované problémové správanie; internalizované problémové správanie; školáci

Abstract

The paper provides an up-to-date overview of the occurrence of selected forms of problem behavior of ninth-year Slovak primary school students (data collection was carried out in February and March 2020). It focuses on a descriptive analysis of the occurrence of externalized and internalized problems in a representative sample of Slovak schoolchildren (average age 14.5 years; 50.9% girls). It covers a wide range of problem behaviors, from less serious manifestations (eg, disruption in class, refusal to execute a teacher's order) to pre-delinquent and delinquent forms of behavior (eg, cheating, deception, physical harm, theft,

property damage). Of the internalized problems, attention is paid to self-harming thoughts and manifestations, including suicidal thoughts. We also found differences in individual forms of problem behavior in terms of gender and it turned out that many of the externalized forms are significantly more frequent in boys and manifestations of internalized problems are significantly more common in girls.

Keywords: externalized forms of problem behaviour; internalized forms of problem behaviour; schoolchildren

1 ÚVOD

Obdobie adolescencie je typické významnými zmenami v somatickej, psychickej i sociálnej oblasti, s ktorými sa spája aj mnoho behaviorálnych prejavov, ktoré môžu nadobúdať aj podobu problémového správania (Oshio et al., 2003). Problémovým správaním býva označovaná široká škála prejavov od tzv. menej závažných (drobné prehrešky voči disciplíne, vzdor, ale aj plachosť, úzkosť) až po predelikventé a delikventné formy (agresívne správanie, deštrukčné správanie, krádeže a pod.). Spoločným znakom takéhoto správania je porušovanie sociálnych noriem. Podľa Achenbacha, Dumenciho a Rescorlu (2003) je možné problémové správanie adolescentov rozdeliť na formy externalizované a internalizované. Ako už z termínu vyplýva, externalizované sú obrátené navonok voči ostatným a prostrediu adolescenta a patria medzi nich také prejavy ako je napríklad zapájanie sa do bitiek, vzdor a konflikty s dospelými, záškoláctvo, krádeže a tiež užívanie návykových látok. Internalizované prejavy problémového správania sú pre okolie menej rušivé, často prehliadané, napriek ich závažnosti je pre zdravie adolescenta. Ide o rôzne formy úzkostných, depresívnych ťažkostí a sociálnej izolácie, ktoré môžu vyústiť aj do sebadeštrukčného správania.

Podľa Koršňákovej a Kováčovej (2010) sú najčastejšími prejavmi externalizovaného problémového správania v slovenských školách vyrušovanie počas vyučovania, klamstvo a podvádzanie, ničenie majetku a vulgarizmy. Učitelia však uvádzajú aj výskyt agresívneho správania, poškodzovania školského majetku, krádeže a užívanie alkoholu (Zemančíková, 2014). Na niektorých školách majú učitelia reálne obavy z fyzického násilia zo strany žiakov, prípadne ich rodičov (Paulík, 2002). Najčastejšie sú uvádzané verbálne agresívne prejavy zo strany žiakov (35,4 %) a najmenej často fyzické násilie (4,9 %) (Džuka & Dalbert, 2007). Steinberg (2009) vytvoril model vyjadrujúci preferenciu rizikového resp. problémového správania, pričom uvádza, že táto preferencia sa výrazne zvyšuje vo veku 10 - 16 rokov a následne postupne klesá. Čo sa týka rodových rozdielov, sú to chlapci, ktorí sú častejšie označovaní za agresívnych v porovnaní s dievčatami. Tieto rozdiely sú prítomné od skorého detstva a ostávajú relatívne stabilné počas celej adolescencie (Carlo et al., 1999).

Rôznorodé problémy, ktoré sprevádzajú obdobie dospievania často vedú k túžbe utiecť od reality a k sebapoškodzujúcemu správaniu. Sebapoškodzujúce správanie je možné definovať ako zámerné a dobrovoľné fyzické sebazranenie, ktoré nie je život ohrozujúce a neobsahuje úmysel zomrieť (Borges, Anthony, & Garrison, 1995; Herpetz, 1995 in Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005). Medzi najčastejšie motívy sebapoškodzovania patrí vyjadrenie a redukovanie negatívnych emócií, odpútanie pozornosti od nich a uvoľnenie hnevu alebo napätia (Rodham, Hawton, & Evans, 2004). Každé sebapoškodzovanie predstavuje riziko pre zdravie a má vážne následky (Kokkevi et al., 2014). Prevalencia sebapoškodzovania u dospievajúcich sa rôzni v rámci jednotlivých štúdii a medzi krajinami, kvôli rôznym sociokultúrnym podmienkam, rôznym metodikám a teoretickým východiskám. Približne 20% európskych adolescentov uviedlo sebadeštruktívne myšlienky a / alebo

správanie (Cheng et al., 2009; Toro et al., 2009 in Cruz et al. 2013). Evans et al. (2005) uvádza na základe metanalýzy približne13% adolescentov referujúcich zámerné sebapoškodzovanie. Portzky, De Wilde a van Heeringen (2007) uviedli 10,4% celoživotnú prevalenciu sebapoškodzovania u belgických dospievajúcich. Laye-Gindhu a Schonert-Reichl (2005) uviedli u kanadských adolescentov 42% myšlienok na sebapoškodzovanie a u 16% reálne sebapoškodzovanie. Okrem nespornej závažnosti samotného sebapoškodzujúceho správania je jeho závažnosť aj v tom, že je vysoko rizikovým faktorom suicidálneho správania. Riziko dokonaného suicídia je u sebapoškozujících omnoho vyššie (odhaduje sa okolo 55 - 85 %) ako v bežnej populácii (Rozsívalová, 2016). Crisis (2008) uvádza, že čo sa týka sebapoškodzujúceho správania vo všeobecnosti je 1,5 krát častejšie u žien v porovnaní s mužmi, ale tento pomer je rôzny vzhľadom k veku. Vo vekovej skupine 8-14 rokov je tento pomer 8:1 a vo vekovej skupine 15 - 19 rokov 3,1:1 v neprospech žien resp. dievčat.

Cieľom príspevku je predstaviť výsledky týkajúce sa výskytu ako externalizovaných, tak aj internalizovaných prejavov problémového správania a poukázať na významné rodové rozdiely v jednotlivých formách problémového správania v reprezentatívnej vzorke slovenských školákov na sklonku základnej školy.

2 METÓDY

Dáta použité v štúdii boli súčasťou väčšej longitudinálnej štúdie týkajúcej sa okrem iného internalizovaného a externalizovaného problémového správania adolescentov. Zber dát bol realizovaný vo februári 2020 a v prvom marcovom týždni 2020 v 18 školách v rámci celej Slovenskej republiky. Školy boli vyberané na základe lokalizácie a veľkosti sídla školy tak, aby bola zabezpečená reprezentatívna vzorka. Výskumu sa zúčastnili žiaci všetkých tried deviateho ročníka danej školy. Zber dát zabezpečoval vyškolený tím. Respondenti vyplňovali dotazníky počas bežnej vyučovacej hodiny bez prítomnosti učiteľa, pričom bola zabezpečená anonymita a dobrovoľnosť účastníkov. Štúdia bola schválená etickou komisiou univerzity a účasť detí bola podmienená súhlasom zákonných zástupcov.

Analyzovali sme odpovede na otázky týkajúce sa frekvencie výskytu vybraných foriem problémového správania za posledný rok. Konkrétne sme sa pýtali: „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že: si sa „ulial/a“ z vyučovania bez vedomia rodičov; si vyrušoval/a na hodine tak, že si za to dostal/a poznámku; si v škole vulgárne rozprával/a; si podvádzal/a, vedome klamal/a; si odmietol pracovať na hodine alebo odmietol vykonať príkaz učiteľa/ky; poškodil/a zámerne školský majetok alebo majetok niekoho iného; zobral/a niečo, čo ti nepatrilo, v hodnote nad 5 eur; si slovne nadával/a alebo zastrašoval/a iných žiakov; si sa zamiešal/a do bitky; si niekomu fyzicky ublížil/a; si slovne nadával/a alebo zastrašoval učiteľa alebo iného zamestnanca školy; si fyzicky zaútočil/a na učiteľa alebo iného zamestnanca školy; si sa posmieval/a inému žiakovi/čke kvôli vzhľadu, oblečeniu, rodine, národnosti a pod.; v hneve rozbil/a alebo poškodil/a niečo; použil/a silu, aby si niečo získal/a. Respondenti odpovedali na škále: nikdy, pár krát do roka, aspoň raz za mesiac, aspoň raz za týždeň, takmer každý deň. Pýtali sme sa aj na vybrané internalizované problémy, konkrétne sme sa pýtali: „Stalo sa ti niekedy niečo z nasledujúcich vecí?: myslel/a som na to, že si nejako ublížim; ublížil/a som si (napr. zámerne sa poranil/a); rozmýšľal/a som o tom, že si siahnem na život. Pričom možnosti odpovede boli: ani raz, 1x, 2-3x, 4x a viac.

Dáta sme analyzovali prostredníctvom deskriptívnej štatistiky (absolútne a relatívne početnosti) a významnosť rozdielov sme overovali Chí kvadrátovým testom. Použili sme štatistický program IBM SPSS Statistics 25.

3 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumná vzorka pozostávala z 695 adolescentov (priemerný vek 14.5 roka; 50,9% dievčat). Ako sme uviedli, jednalo sa o žiakov 9.ročníkov základných škôl z celého Slovenska.

4 VÝSLEDKY

V tabuľkách 1 – 15 sú uvedené frekvencie výskytu vybraných foriem externalizovaného problémového správania. Z výsledkov vidíme, že takmer 40 % deviatakov uviedlo, že v poslednom roku dostalo za vyrušovanie na hodine poznámku (Tab. 2). Najbežnejšou formou problémového správania sa ukazuje byť vulgárne rozprávanie, ktoré za posledných 12 mesiacov priznalo cca 75 % respondentov a približne 1/3 z nich uvádza, že v škole používajú vulgárne výrazy takmer denne (Tab. 3). Alarmujúcim je častosť vedomého klamania a podvádzania, ktoré je prítomné u 73 % opýtaných a 22 % udáva, že vedome podvádza a klame aspoň raz za týždeň (Tab. 4). Závažnou formou problémového správania je krádež, ku ktorej sa priznáva 10 % školákov (Tab. 7). Takmer 43 % deviatakov uviedlo, že neovládli svoje emócie a v hneve niečo poškodili (Tab. 8). Posmievanie a zastrašovanie referuje 34 % a ostrakizovanie pre pôvod, vzhľad a rodinu 22 % respondentov (tabuľky 9 a 10). Prejavy fyzickej agresie sa vyskytli u 29 – 42 % deviatakov (tabuľky 11, 12 a 13). Verbálnu agresiu voči učiteľom, či iným zamestnancom školy uviedlo 10 % a fyzickú 6 % žiakov (Tab. 14 a15).

Tab. 1. Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si sa „ulial/a“ z vyučovania bez vedomia rodičov?“

	N	*%*
Nikdy	600	86,7
pár krát do roka	56	8,1
aspoň 1x za mesiac	23	3,3
aspoň 1x za týždeň	5	0,7
takmer každý deň	8	1,2
Spolu	692	100

Tab. 2 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si vyrušoval/a na hodine tak, že si za to dostal/a poznámku

	N	*%*
Nikdy	413	59,9
pár krát do roka	205	29,8
aspoň 1x za mesiac	46	6,7
aspoň 1x za týždeň	8	1,2
takmer každý deň	17	2,5
Spolu	689	100

Tab. 3 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si v škole vulgárne rozprával/a

	N	*%*
nikdy	174	25,3
pár krát do roka	128	18,6
aspoň 1x za mesiac	71	10,3
aspoň 1x za týždeň	83	12
takmer každý deň	232	33,7
Spolu	689	100

Tab. 4 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si podvádzal/a resp. vedome klamal/a

	N	*%*
nikdy	182	26,8
pár krát do roka	244	35,9
aspoň 1x za mesiac	103	15,1
aspoň 1x za týždeň	89	13,1
takmer každý deň	61	9
Spolu	680	100

Tab. 5 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si odmietol pracovať na hodine alebo odmietol vykonať príkaz učiteľa/ky

	N	*%*
nikdy	375	54,5
pár krát do roka	176	25,6
aspoň 1x za mesiac	68	9,9
aspoň 1x za týždeň	42	6,1
takmer každý deň	27	3,9
Spolu	688	100

Tab. 6 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že poškodil/a zámerne školský majetok alebo majetok niekoho iného

	N	*%*
nikdy	565	82
pár krát do roka	77	11,2
aspoň 1x za mesiac	23	3,3
aspoň 1x za týždeň	10	1,5
takmer každý deň	14	2
Spolu	689	100

Tab. 7 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že zobral/a niečo, čo ti nepatrilo, v hodnote nad 5eur

	N	*%*
nikdy	620	89,9
pár krát do roka	43	6,2
aspoň 1x za mesiac	10	1,4
aspoň 1x za týždeň	4	0,6
takmer každý deň	13	1,9
Spolu	690	100

Tab. 8 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že v hneve rozbil alebo poškodil niečo

	N	*%*
nikdy	390	56,5
pár krát do roka	215	31,2
aspoň 1x za mesiac	47	6,8
aspoň 1x za týždeň	23	3,3
takmer každý deň	15	2,2
Spolu	690	100

Tab. 9 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si slovne nadával/a alebo zastrašoval/a iných žiakov

	N	*%*
Nikdy	455	65,9
pár krát do roka	124	18
aspoň 1x za mesiac	48	7
aspoň 1x za týždeň	33	4,8
takmer každý deň	29	4,2
Spolu	690	100

Tab. 10 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si sa posmieval/a inému žiakovi/čke kvôli vzhľadu, oblečeniu, rodine, národnosti a pod.

	N	*%*
Nikdy	551	80,2
pár krát do roka	98	14,3
aspoň 1x za mesiac	18	2,6
aspoň 1x za týždeň	9	1,3
takmer každý deň	11	1,6
Spolu	687	100

Tab. 11 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že použil silu, aby si niečo získal

	N	*%*
Nikdy	400	58
pár krát do roka	179	25,9
aspoň 1x za mesiac	52	7,5
aspoň 1x za týždeň	29	4,2
takmer každý deň	30	4,3
Spolu	690	100

Tab. 12 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si sa zamiešal/a do bitky

	N	*%*
nikdy	512	74,1
pár krát do roka	121	17,5
aspoň 1x za mesiac	29	4,2
aspoň 1x za týždeň	12	1,7
takmer každý deň	17	2,5
Spolu	691	100

Tab. 13 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si niekomu fyzicky ublížil/a

	N	*%*
nikdy	494	71,6
pár krát do roka	123	17,8
aspoň 1x za mesiac	36	5,2
aspoň 1x za týždeň	19	2,8
takmer každý deň	18	2,6
Spolu	690	100

Tab. 14 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si slovne nadával/a alebo zastrašoval učiteľa alebo iného zamestnanca školy

	N	*%*
nikdy	622	90,4
pár krát do roka	29	4,2
aspoň 1x za mesiac	19	2,8
aspoň 1x za týždeň	8	1,2
takmer každý deň	10	1,5
Spolu	688	100

Tab.15 Odpoveď na otázku „Ako často sa Ti za posledných 12 mesiacov stalo, že si fyzicky zaútočil/a na učiteľa alebo iného zamestnanca školy

	N	*%*
nikdy	647	94,2
pár krát do roka	15	2,2
aspoň 1x za mesiac	14	2
aspoň 1x za týždeň	4	0,6
takmer každý deň	7	1
Spolu	687	100

Častosť výskytu behaviorálnych prejavov internalizovaných problémov je uvedená v tabuľkách 16 – 18. Hodnoty, ktoré sme zistili sú vzhľadom k závažnosti foriem problémového správania vysoké. Viac ako 40 % žiakov deviatych ročníkov už rozmýšľalo o tom, že si nejakým spôsobom ublížia a reálne sebapoškodenie uviedlo takmer 29 % z nich. O samovraždе už uvažovalo necelých 28 % respondentov a až 9,5 % uvádza, že to bolo 4 krát a viac.

Tab. 16 Odpovede na otázku: „Stalo sa ti niekedy niečo z nasledujúcich vecí? Myslel/a som na to, že si nejako ublížim“

	N	*%*
ani raz	400	58,1
1x	127	18,5
2-3x	76	11
4x a viac	85	12,4
Spolu	688	100

Tab.17 Odpovede na otázku: „Stalo sa ti niekedy niečo z nasledujúcich vecí? Ublížil/a som si (napr. zámerne sa poranil/a)“

	N	*%*
ani raz	491	71,5
1x	97	14,1
2-3x	51	7,4
4x a viac	48	7,0
Spolu	687	100,0

Tab.18 Odpovede na otázku: „Stalo sa ti niekedy niečo z nasledujúcich vecí? Rozmýšľal/a som o tom, že si siahnem na život

	N	*%*
ani raz	497	72,3
1x	77	11,2
2-3x	48	7,0
4x a viac	65	9,5
Spolu	687	100,0

Zamerali sme sa aj na zistenie rodových rozdielov v jednotlivých formách externalizovaného problémového správania. Štatisticky významné rozdiely v neprospech chlapcov (chlapci uvádzali vyššiu mieru problémového správania) sme zistili v prípade vyrušovania na hodinách ($p = 0,014$), slovného nadávania a zastrašovania iných žiakov ($p < 0,001$), posmievania sa kvôli vzhľadu, oblečeniu, rodine, národnosti ($p = 0, 029$), rozbitia niečoho v hneve ($p = 0,049$), zapojenia sa do bitky ($p<0,001$) a získania niečoho za použitia sily ($p < 0,001$). Štatisticky významné rodové rozdiely sme zistili vo všetkých troch sledovaných internalizovaných formách problémového správania, pričom dievčatá uvádzali vo vyššej miere myšlienky na sebapoškodenie ($p < 0,001$), skúsenosť so sebapoškodzovaním ($p < 0,001$) ako aj suicidálne myšlienky ($p = 0,001$).

5 DISKUSIA A ZÁVER

Ako sme konštatovali v úvode, obdobie adolescencie je charakteristické tendenciami experimentovať, vzdorovať svetu dospelých, ale aj výraznými internalizovanými problémami, ktoré toto emocionálne náročné obdobie sprevádzajú. Väčšina dospievajúcich prejde touto životnou etapou bez väčších problémov, mnohí z nich však zažívajú ťažkosti a problémy (Eccles et al., 1993), ktoré môžu vyústiť do prejavov charakterizujúcich problémové resp. rizikové správanie. Náš príspevok sa zameriava na výskyt a rodové rozdiely vo vybraných formách problémového správania v reprezentatívnej vzorke slovenských deviatakov. Výsledky poukázali na to, že externalizované problémové správanie, tak ako to uvádzajú viacerí autori (Krošňáková & Kováčová, 2010; Zemančíková, 2014), je realitou našich škôl. Týka sa to aj prejavov, ktoré môžu byť považované za menej závažné (vyrušovanie na hodine, snaha vyhnúť sa vyučovaniu, vulgárne rozprávanie, podvádzanie a klamanie), avšak pri ich hlbšej analýze je treba si uvedomiť, že ide o prejavy, ktorých analógie v dospelom správaní sú prinajlepšom nezlučiteľné s morálkou, ale nadobúdajú aj prejavy legálne neprípustného správania (podvádzanie). Prejavy fyzickej agresie, či voči osobám (iní žiaci, učitelia), verbálnej agresie a prejavov šikanovania, či agresie voči majetku sú častou formou správania sa deviatakov. Takmer polovica opýtaných uviedla, že použili silu, aby získali niečo, čo chcú. Zistenia tiež poukázali na nedostatočné spôsobilosti regulácie emócii, vzhľadom k veľkému počtu školákov, ktorí uviedli, že nedokážu ovládnuť svoj hnev. Približne tretina respondentov sa priznala k nejakej forme šikanovania iných žiakov. Nemôže ostať bez povšimnutia vysoké percento tých, ktorí uvádzajú krádež a tiež relatívne vysoký podiel školákov referujúcich verbálnu, či fyzickú agresiu voči učiteľom. V súlade s tým, čo uvádzajú mnohé štúdie, medzi nimi aj Carlo et al. (1999), externalizované formy problémového správania sa ukázali byť viac frekventované u chlapcov v porovnaní s dievčatami.

Internalizované formy problémového správania často ostávajú nepovšimnuté, ale ich závažnosť je nesporná ako pre bezprostredné riziká, tak aj vzhľadom na traumy, ktoré daného jedinca môžu sprevádzať celý život. Tretina slovenských žiakov končiaceho ročníka základnej školy si už reálne úmyselne ublížila a takmer rovnaké percento uvažovalo o samovraždе. Naše výsledky uvádzajú vyšší pomer adolescentov s uvedenými problémami v porovnaní napríklad s tým, čo uvádzajú De Wilde a van Heeringen (2007), Evans et al. (2005), Cheng et al. (2009), Laye-Gindhu a Schonert_Reichl (2005) a Toro et al. (2009 in Cruz et al. 2013). Je to jeden z dôvodov, prečo je treba týmto problémom, ich predchádzaniu a riešeniu venovať väčšiu pozornosť. Čo sa týka významne väčšieho počtu dievčat uvádzajúceho sebadeštrukčné tendencie, sú naše výsledky v súlade s tým čo uvádza Crisis (2008), keď konštatuje vysoký nepomer vo výskyte sebapoškodzujúceho správania v neprospech dievčat vo období adolescencie.

Naša štúdia bola sondou zameriavajúcou sa na výskyt problémového správania slovenských školákov. Dáta ktoré máme k dispozícii budú podrobené ďalším analýzam orientujúcim sa na koreláty týchto prejavov v období adolescencie. Výsledky, ktoré sú uvedené v príspevku môžu pomôcť pri zacielení a následnej realizácii prevenčných a intervenčných aktivít ako odborných zamestnancov CPPPaP, tak aj školských psychológov.

Poďakovanie

Príspevok bol podporený grantovým agentúrami: APVV-15-0662 a VEGA 1/0523/20.

Zoznam literatúry

Achenbach, T.M. Dumenci, L., & Rescorla, L.A. (2003) Are American children's problems still getting worse? A 23-year comparison. J Abnorm Child Psychol, 31, 1–11

Borges, G., Anthony, J.C., & Garrison, C.Z. (1995). Methodological issues relevant to epidemiologic investigations of suicidal behaviors of adolescents. Epidemiol Rev. 17(1):228-39.

Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. Journal of Early Adolescence. 19(2), 133–147.

Crisis (2008). The Changing Gender Ratio in Occurrence of Deliberate Self-Harm Across the Lifecycle, 29, pp. 4-10. https://doi.org/10.1027/0227-5910.29.1.4.

Cruz, D., Narciso, I., Munoz, M., Pereira, C.R., & Sampaio, D. (2013). Adolescents and self-destructive behaviours: an exploratory analysis of family and individual correlates. Behavioral Psychology / Psicologia Conductual, 27 (2), 271-88.

Džuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. European Psychologist, 12, 253–260.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. The American psychologist, 48(2), 90–101.

Evans, E., Hawton, K., & Rodham, K. (2005). In what ways are adolescents who engage in self-harm or experience thoughts of self-harm defferent in terms of help-seeking, communication and coping strategies. J Adolesc, 28, 573-587.

Cheng, Y., Tao, M., Riley, L., Kann, L., Tian, X., Hu, J., & Chen, D. (2009). Protective factors relating to decreased risks of adolescent suicidal behaviour. Child: Care, Health and Development, 35 (3), 313-322.

Kokkevi, A., Rotsika, V., Botsis, A., Kanavou, E., Malliori, M., & Richardson, C. (2014). Adolescent´s Self-reportedn Running Away from Home and Suicide Attempts During a Period of Economic Recession in Greece. Child Youth Care Forum, 43(6), 691-704.

Koršňáková, P., & Kováčová, J. (2010). Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008 - národná správa. [online]. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. [cit.2014-08-11].Dostupné na <htttp://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/talis/publikacie/TALIS-web.pdf>.

Laye-Gindu, A., & Schonert-Reichl, K. A. (2005). Nonsuicidal self-harm among Community adolescents: Understanding the "Whats" and "Whys" of self-harm. Yournal of Youth and Adolescence, 34(5), 447-457.

Portzky, G., De Wilde, E.J., & van Heeringen, K. (2008). Deliberate self-harm in young people: differences in prevalence and risk factors between The Netherlands and Belgium. Eur Child Adolesc Psychiatry, 17, 179-186.

Rodham, K., Hawton, K., & Evans, E. (2004). Reasons for deliberate self-harm: Comparison of self-poisoners and self-cutters in a community sample of adolescents. J. Am. Acad. ChildAdolesc. Psychiatry, 43(1), 80-87.

Rozsívalová, E. (2016). Sebepoškozování v dětství a dospívaní. Psychiatria pre prax, 17(2), 24.

Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H., & Nagamine, S. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. Psychological Reports, 93, 1217 - 1222.

Paulík, K. (2002). Některé psychologické faktory pracovní spokojenosti učitelů. In Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 4. Brno: Nakl. Pavel Křepela, 15 – 25.

Zemančíková, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. Sociální pedagogika, 2(1), 22-36.

Steinberg, L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy?. American Psychologist, 64(8), 739-750.

Kontaktné údaje

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta,

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia

Moyzesova 9, 040 01 Košice

+421 911 127 358

anna.janovska@upjs.sk

METODICKÉ VEDENIE A SUPERVÍZIA VO VÝCHOVNOM PORADENSTVE A PREVENCII

METHODICAL GUIDANCE AND SUPERVISION IN EDUCATIONAL COUNSELING AND PREVENTION

Tomáš KŘÍŽ

Abstrakt: Príspevok sa venuje téme metodického vedenia a postaveniu supervízie vo výchovnom poradenstve a prevencii. Pokúša sa predstaviť túto tému ako výraznú a náročnú činnosť v oblasti pôsobenia centier pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie. Činnosť centier pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie v oblasti výchovy a prevencie je výrazne rozsiahla a zároveň špecifická. Orientácia na klienta či už v podobe jednotlivca alebo skupiny je subjektom, ktorému je poskytovaná odborná pomoc v podobe diagnostiky, poradenstva, terapie, reedukácie, ale aj prevencie a intervencie v oblastiach akými sú osobnostný, vzdelávací, emocionálny, sociálny a kariérový vývoj. Oblasť metodiky tak pôsobí ako sekundárna činnosť, pričom cieľovou skupinou okrem detí / žiakov a rodičov sú aj samotní pedagógovia a najmä tí, ktorí tvoria súčasť zložiek výchovného poradenstva akými sú najmä výchovní poradcovia a koordinátori prevencie, ale aj kariéroví poradcovia, školskí psychológovia a pod. Zároveň ich náplň práce, špecifikácia a rôznorodosť problémov z ktorými prichádzajú do kontaktu tvorí základ pre činnosť na poli metodiky a metodického vedenia. Metodické vedenie so sebou tak prináša výraznú mieru multidisciplinárneho prístupu, schopnosti koordinácie, flexibility a adaptability, ktoré umožňujú pokryť všetky dané oblasti výchovného procesu a rozvoja. Ide teda o náročný proces, ktorý je niekedy vnímaný ako doplnková činnosť v rámci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Príspevok si tak kladie za cieľ upozorniť, že metodické vedenie je naopak výrazná činnosť v portfóliu práce CPPPaP v rámci Slovenska, že v sebe zahŕňa paradox rozsahu tém a oblastí a špecifickosť v cieľových skupinách a problémoch. V prvej časti ponúka legislatívne ukotvenie metodického vedenia, s odvolaním sa na platne zákony v rozorte školstva. Poukazuje na nedoriešenú úlohu zodpovednej osoby za proces metodického vedenia, ktorý však v sebe zhŕňa jedno riešenie. Predostiera jeho pojmovú variabilitu, poukazuje na komplexnosť a šírku samotného procesu. Zároveň sa pokúša vymedziť úlohu a postavenie supervízie v kontexte metodického vedenia. V druhej časti predstavuje výber získaných údajov na základe prieskumu realizovaného v podmienkach CPPPaP, Karpatská 8. Úlohou prieskumu bolo získať predstavu o cieľovej skupine výchovných poradcov a koordinátorov prevencie na ktorých je metodická činnosť a supervízia fokusovaná zo strany centier pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie. Cieľovú skupinu tvoria práve výchovní poradcovia a koordinátori prevencie, pretože tvoria aj v súčasnosti najrozšírenejšiu skupinu zamestnancov, ktorí patria medzi zložky výchovného poradenstva a prevencie.

Kľúčové slová: výchovné poradenstvo; prevencia; metodická starostlivosť; supervízia;

Abstract:

The paper deals with the topic of methodological guidance and the position of supervision in educational counseling and prevention. It tries to present this topic as a significant and demanding activity in the field of operation of pedagogical-psychological counseling and prevention centers. The activities of the centers of pedagogical-psychological counseling and prevention in the field of education and prevention are significantly extensive and at the same time specific. Client orientation, whether in the form of an individual or a group, is an entity that is provided with professional assistance in the form of diagnostics, counseling, therapy, reeducation, but also prevention and intervention in areas such as personal, educational, emotional, social and career development. The area of methodology thus acts as a secondary activity, while the target group, in addition to children / pupils and parents, are also teachers themselves and especially those who form part of educational counseling, such as educational counselors and prevention coordinators, but also career counselors, school psychologists, etc. At the same time, their scope of work, specification and diversity of problems from which they come into contact form the basis for activities in the field of methodology and methodological guidance. Methodical guidance thus brings with it a significant degree of multidisciplinary approach, coordination skills, flexibility and adaptability, which allow to cover all given areas of the educational process and development. It is therefore a demanding process, which is sometimes perceived as a complementary activity within the centers of pedagogical-psychological counseling and prevention. The paper aims to point out that methodological guidance is, on the contrary, a significant activity in the portfolio of CPPPaP work in Slovakia, that it includes a paradox of the range of topics and areas and specificity in target groups and problems. The first part offers a legislative anchoring of methodological guidance, with reference to the applicable laws in the scope of education. It points to the unresolved role of the person responsible for the process of methodological guidance, which, however, includes one solution. It presents its conceptual variability, points out the complexity and breadth of the process itself. At the same time, it tries to define the role and position of supervision in the context of methodological guidance. The second part presents the selection of data obtained on the basis of a survey conducted in the conditions of CPPPaP, Karpatská 8. The task of the survey was to get an idea of the target group of educational counselors and prevention coordinators. The target group consists of educational counselors and prevention coordinators, because they also form the most widespread group of employees who belong to the components of educational counseling and prevention.

Keywords: educational counseling; prevention; methodical guidance; supervision;

1 METODICKÉ VEDENIE A SUPERVÍZIA

Výchovné poradenstvo má v slovenskom školstve dlhú tradíciu. Bolo zavedené v druhej polovici 50. rokov 20. storočia a v súčasnosti tvorí neodmysliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Taktiež činnosť na poli prevencie sa z hľadiska vývoja nežiaducich

fenoménov v spoločnosti stala už integrovanou súčasťou výchovného procesu na školách po roku 1990 v našom školstve. To však nemení nič na tom, že aj oblasť výchovy a výchovného poradenstva nestojí pred novými výzvami na ktoré je potrebné včasne ale zároveň odborne reagovať.

V dnešnom rýchlo sa meniacom svete cítiť nárast v oblasti porúch učenia, porúch správania, problémov v rodinnom zázemí detí a mládeže. Zvýšil sa dopyt a dôraz zo strany štátu na problematiku kariérového poradenstva. V školstve sa intenzívne rozvíja otázka integrácie a inklúzie. Zároveň sa v oblasti výchovy potykáme s novými výzvami nežiaduceho správania a nových foriem sociálno-patologických javov. Popri probléme užívania alkoholu a tabakových výrobkov nastúpil trend užívania nelegálnych omamných a psychotropných látok, ich kombinovanie s užívaním liekov a iontových tzv. energetických nápojov. Popri probléme záškoláctva a vandalizmu narastá agresia v medziľudských vzťahoch, čo sa prejavuje v javoch ako šikanovanie a v súčasnosti najmä kyberšikanovanie. Popri tom paralelne vzniká oblasť pre prevenciu intolerantného správania, závislostiach na informačných a komunikačných technológiách a internete. V dôsledku vplyvu médií, najmä sociálnych, s rôznymi typmi vzorov narastá problematika kultu tela tzv. body image. S tým všetkým sú konfrontované dnešné deti a mládež, v dôsledku čoho sa tieto problémy stávajú súčasťou školského prostredia.

Na tento stav nevyhnutne musí reagovať aj školské prostredie nie len prostredníctvom vzdelávania, ale aj výchovy. Učitelia (triedni učitelia), výchovní poradcovia, školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní (koordinátori prevencie), ale aj školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia a sociálni pedagógovia pôsobiaci na školách sú v prvej línii, ktorí z danými fenoménmi prichádzajú do kontaktu. Táto skutočnosť si preto vyžaduje dôslednú a včasnú metodickú pomoc a supervíznu činnosť, aby tieto zložky výchovného poradenstva a prevencie v školstve boli dostatočne efektívne zabezpečené vo vzťahu k žiakom, ich rodičom/zákonným zástupcom, ale aj ostatným kolegom pedagógom a ďalším zamestnancom škôl podieľajúcich sa na výchovnom a vzdelávacom procese.

Ak chceme hovoriť o metodickom vedení a supervízii, je potrebné si v prvom rade objasniť ich úlohu, opodstatnenie a objasniť základy z čoho práve táto činnosť vyplýva. V tejto oblasti sa totiž môžeme stretnúť s viacerými obmenami ako napr. metodická činnosť, metodické usmerňovanie či metodická pomoc. Keďže najmä v oblasti legislatívy a odporúčaní rezortu školstva používajú všetky ekvivalenty, budeme ich aj naďalej používať, pričom sa pokúsime ich zjednotiť pod sumárnym označením metodické vedenie. Dovolíme si to urobiť z dôvodu, že pojem vedenie akcentuje činný význam metodického procesu, ktorý je obsiahnutý v pojmoch usmerňovanie, pomoc, činnosť.

1.1 Legislatívne východiská

Metodická činnosť v oblasti výchovy v rezorte školstva más svoje ukotvenie v legislatíve. Ide najmä o tri základné legislatívne rámce, a to: Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a Vyhlášku Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Na základe zákona o výchove a vzdelávaní je zadefinované, že v rezorte školstva pôsobia školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, medzi ktoré patria centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrá špeciálnopedagogického poradenstva (CPPPaP a CŠPP). Úlohu a obsah činnosti centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, alebo skrátene CPPPaP vymedzuje školský zákon v § 130 - § 132.

Podľa neho CPPPaP poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Túto starostlivosť poskytuje všetkým deťom s výnimkou detí zo zdravotným postihnutím. Rodičom a zákonným zástupcom detí a pedagógom zase poskytuje poradenské služby. Zároveň v spolupráci s rodinou, školou a ďalšími školskými zariadeniami poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu, porúch správania a výskytu sociálno-patologických javov. Pri svojej činnosti využíva najmä metódy psychologickej a pedagogickej diagnostiky, psychologického a výchovného poradenstva, prevencie, reedukácie, rehabilitácie a psychoterapie. Zároveň vykonáva preventívno-výchovné, odborno-preventívne a **metodicko-odborné činnosti** a tvorbu preventívnych programov. Zároveň môže vo svojej vnútornej štruktúre zriadiť **oddelenie metodiky výchovného poradenstva**.

Túto vyššie uvedenú komplexnú činnosť, teda aj vrátane metodickej činnosti poskytuje zároveň vo vzťahu ku školám, ktoré sú zadefinované v školskom zákone. Ide o metodické usmerňovanie činnosti zložiek systému výchovného poradenstva v materských školách, základných školách, gymnáziách, stredných odborných a športových školách, školách umeleckého priemyslu, konzervatóriách, školských internátoch a školských výchovných zariadeniach. Okrem toho školský zákon v § 135 a § 135a explicitne kladie dôraz na **odborno-metodickú pomoc** v oblasti psychologického poradenstva a **metodické usmerňovanie** kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach, podľa územnej pôsobnosti poradenského zariadenia.

Okrem školského zákona metodickú činnosť predpisuje Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Tá v § 3 hovorí, že centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie **metodicky usmerňuje činnosti** koordinátorov prevencie a výchovných poradcov v základných školách, stredných školách a v školách pre žiakov s nadaním.

Ak chceme hovoriť o metodickej činnosti, tak je potrebné spomenúť aj zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch. V minulosti platil zákon č. 317/2009 Z. z., ktorý bol nahradený novým zákonom č. 138/2019 Z. z. Ten totiž zaktualizoval zložky výchovného poradenstva, ktorých sa spomínané metodické vedenie dotýka. Zároveň však nedošlo k terminologickému zosúladeniu so školským zákonom, a tak v niektorých prípadoch odchádza k rôznym označeniam tej istej činnosti na škole. Týka sa to najmä činnosti prevencie. Školský zákon udáva pojem koordinátor prevencie, zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch pre zmenu udáva pojem školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní. To ale nič nemení na skutočnosti, že metodické vedenie sa týka výchovného poradcu, kariérového poradcu, školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga školského koordinátora vo výchove a vzdelávaní, školského špecialistu vo výchove a vzdelávaní (ktorý má na starosti starostlivosť o deti a žiakov so SZP), sociálneho pedagóga a liečebného pedagóga.

Za zmienku stojí aj fakt, že okrem legislatívy ja samotný rezort školstva v rámci svojich odporúčaní v podobe Pedagogicko-organizačných pokynov na príslušný školský rok (v aktuálnom školskom roku 2020/2021 vyšli pod označením Sprievodca školským rokom) stanovoval úlohy v rámci **metodickej pomoci a metodickom usmerňovaní** pre školské zariadenia CPPPaP.

1.2 Metodik pre výchovné poradenstvo

Úlohu metodika výchovného poradenstva v CPPPaP zákon nepredpisuje. V minulosti boli súčasťou personálneho zabezpečenia metodici, ktorí sa orientovali na výchovné poradenstvo a starostlivosť o výchovných poradcov. Po transformácií poradenského systému v roku 2008 a 2009 a uvedením do platnosti novej legislatívy sa pozícia metodikov vyškrtla. Súčasťou personálneho zabezpečenia CPPPaP sa stali najmä psychológovia, špeciálni pedagógovia a sociálni pedagógovia, prípadne pedagógovia, ktorý boli zaradení ako výchovní poradcovia. Pokiaľ to personálne možnosti pracoviska umožnili, tak si každé poradenské zariadenie stanovilo za metodika pre výchovné poradenstvo vlastného odborného zamestnanca príslušnej. Preto v CPPPaP v rámci Slovenska môžeme nájsť medzi odbornými zamestnancami, ktorí zastrešujú metodické vedenie výchovných poradcov a koordinátorov prevencie psychológov, špeciálnych pedagógov a sociálnych pedagógov. Neexistuje jednotný postup, ani inštrukcia ako v danej veci postupovať. Tento stav v sebe ale ukrýva jedno riešenie daného stavu. Ním je možnosť určiť pre každú špecifickú oblasť samostatného metodika, ktorý ju bude na pracovisku zastrešovať. Tak môže na pracovisku pôsobiť odborný zamestnanec, ktorý bude mať popri hlavnej odbornej činnosti na starosti metodiku pre kariérové poradenstvo, druhý pre výchovné poradenstvo, tretí pre prevenciu, ďalší pre školských psychológov a pod. Iný prípad je, že môže mať daný odborný zamestnanec na starosti metodické vedenie všetkých zložiek výchovného poradenstva na základnej a druhý zase na strednej škole. Zároveň by stálo za úvahu zmapovať v rámci činnosti CPPPaP na Slovensku podiel metodikov v rámci CPPPaP, ako aj podiel v jednotlivých profesiách pôsobiacich v CPPPaP.

1.3 Oblasti metodicko-odborné činnosti

Oblasti metodicko-odbornej činnosti vychádzajú jednak z úloh činnosti jednotlivých zložiek výchovného poradenstva, čiže úloh a kompetencií výchovného poradcu kariérového poradcu a pod. jednak z úloh definovaných v legislatíve o ktorých sme sa zmienili v podkapitole 1.1 Legislatívne východiská a taktiež z aktuálnych problémov pre priamej výchovno-vzdelávacej činnosti na školách. Z hľadiska úloh jednotlivých zložiek ide najmä o poradenskú, konzultačnú, koordinačnú a informačnú činnosť. Z hľadiska cieľovej skupiny ide žiaka s vývinovými poruchami akými sú poruchy učenia, poruchy aktivity a/alebo pozornosti; s poruchou správania; zo sociálne znevýhodneného prostredia; s nadaním; chorého alebo zdravotne oslabeného; so zdravotným postihnutím. Zároveň môže ísť o cieľovú skupinu zameranú na kariérové poradenstvo, zvládanie záťaže a stresu, adaptačné problémy, prevenciu, zdravý životný štýl, osobnostné a emocionálne prežívanie, či sociálnu interakciu a komunikáciu. Jednotlivých delení a rozdelení môžeme nájsť v odbornej literatúre viacero, čo dosvedčuje fakt, že táto odborná činnosť je výrazne rozsiahla a zároveň zo sebou prináša značnú mieru špecifickosti. To sa odzrkadľuje aj na samotnom fakte, že metodické vedenie a supervízia je veľmi náročná a obsiahla odborná činnosť.

Preto je potrebné v oblasti metodickej činnosti a supervízie sústrediť sa nasledovné okruhy. V prvom rade je potrebné, aby sa pedagóg zdokonaľoval v legislatíve, teda aby bol oboznámený so záväznými právnymi predpismi v oblasti školstva, sociálnej legislatívy. Taktiež ovládanie platných predpisov a záväzných ustanovení štátnej správy a samosprávy v oblasti prevencie závislostí a sociálno-patologických javov vo výchove a vzdelávaní v školách a v školských zariadeniach. To mu umožní, kvalifikovaný postup v školskej praxi a pri výkone svojej činnosti.

Druhý základný okruh tvorí problematika v oblasti výchovného poradenstva a prevencie závislostí a sociálno-patologických javov. To si vyžaduje získať nové poznatky zo sociálnej, ale aj pedagogickej a psychologickej diagnostiky a poznatky z oblasti výchovných

a vzdelávacích ťažkostí a problémov, dynamiky sociálnych vzťahov, ako aj ovládanie samotných metód diagnostiky. To umožní pedagógovi realizovať depistáž a screening žiakov s problémami v osobnostnom a vzdelávacom vývine. Zároveň v tomto okruhu získava aj širšie poznatky v oblasti látkových a nelátkových závislostí a o problémovom správaní sa žiakov. Ide o poznatky v oblasti legálnych a nelegálnych drog a sociálno-patologických javov, akými sú gamblerstvo, závislosti na informačných technológiách, najmä na mobilných telefónoch, počítačoch a internete, ďalej agresii, šikanovaní, týraní a zneužívaní. V neposlednom rade je dôležité, aby získal poznatky o zdravom životnom štýle v rodinnom i školskom prostredí i o využívaní voľného času žiakov. Vďaka týmto poznatkom získa pre svoju činnosť praktické kompetencie pre realizovanie vlastnej konzultačnej a poradenskej činnosti pre žiakov, v oblasti úlohy rodiny, vplyvu školského prostredia, možnostiach využívania voľného času a formovaní hodnotovej orientácie.

Tretím okruhom vzdelávania je oblasť kariérového poradenstva. Ide najmä o teóriu kariérového vývoja, diagnostiku, zdroje školských a kariérnych informácií, plánovanie v oblasti kariérového vývoja klienta, precizovanie pracovných skúseností a schopnosti pre vedenie rozhovoru pri kariérnom poradenstve.

Štvrtým okruhom vzdelávania by mala byť personálna oblasť a psychohygiena. Prostredníctvom absolvovania sociálno-psychologických výcvikov, prednášok a cvičení zameraných na záťažové a konfliktné situácie, verbálnu a neverbálnu komunikáciu, ako aj sebareflexiu, sebarozvoj a psychohygienu precizuje sociálny pracovník zručnosti a kompetencie pre riešenie náročných situácií a konfliktov s klientmi. Osvojí si stimulačné techniky, učí sa zvládať stresové a konfliktné situácie. Zdokonaľuje sa v ovládaní emócií, rozvíjaní duševnej rovnováhy, duševného zdravia a zdravého psychického spôsobu života. Rozvíja psychickú reguláciu, hygienu myslenia, čím predchádza syndrómu vyhorenia. Precizuje kompetencie v rozvíjaní sociálnej komunikácie so žiakmi, rodičmi alebo právnymi zástupcami žiaka a pedagógmi. Na základe tohto okruhu si dokáže pre svoju činnosť stanoviť ciele osobného rastu a reálne hodnotiť svoje pracovné výkony.

Posledným okruhom je tvorba preventívnych strategických plánov a projektové riadenie. Obsahom tohto okruhu je precizovanie vedomostí pre vypracovanie plánu práce, harmonogramu činností vytváranie preventívnych programov, aktivít a dlhodobú koncepciu prevencie v školskom prostredí. V neposlednom rade získava zručnosti aktívne a efektívne vytvárať aj rozvojové projekty v rámci výziev predkladaných najmä rezortom školstva, ale aj vnútra, rezortu práce, sociálnych vecí a rodiny, ale aj samosprávami, tretím sektorom alebo súkromnou sférou.

Toto základné kurikulum je možné rozšíriť o aktuálne trendy a inovačné metódy. Takéto kurikulum poskytne rozšírenie a zdokonalenie profesijných kompetencií na vykonávanie špecializovaných činností v oblasti sociálnej prevencie. Základ tohto vzdelávania môže byť postavený na získaní prehľadu o nových problémoch v oblasti prevencie a rizikách psychosociálneho rozvoja žiakov, prípadne na rozvoji interkulturality a multikulturality v medziľudských vzťahoch. Pedagóg tak získa poznatky o rizikách vplyvu informačných technológií na psychosociálny rozvoj žiakov, o agresii a neúcte medzi ľuďmi, o kyberšikanovaní, virtuálnych drogách a tzv. sociálnych sieťach. Získava kompetencie pre realizovanie depistáže žiakov náchylných k sociálno-patologickým javom, akými sú vandalizmus, šikanovanie členov iných kultúrnych skupín, neúcta voči seniorom, extrémizmus, xenofóbne správanie, či dokonca rasizmus a pod. Získa tiež prehľad o problematike rôznych sociálnych a náboženských hnutí a siekt. Naučí sa rozvíjať asertivitu, hodnoty, ideály, sociálne záujmy a interpersonálnu komunikáciu a odbúravať jej bariéry, ako aj ovládať postupy predchádzajúce prejavom intolerancie a nevraživosti voči iným sociálnym

a kultúrnym skupinám. Tým sa v oblasti primárnej prevencie bude rozvíjať výchova k tolerancii. Tieto poznatky mu umožnia vedieť lepšie a kvalitnejšie realizovať vlastnú konzultačnú činnosť a poradenstvo pre vznikajúce sociálne skupiny mládeže ako EMO, pouličné skupiny, gangy detí a mladistvých. Zároveň mu umožnia pripravovať metodické a výchovné postupy k otázkam tolerancie, vzájomnej akceptácií, uznaniu a multikulturality.

1.4 Supervízia

Supervíziu možno vnímať, ako súčasť odborného rastu pedagogického a odborného zamestnanca. Odborný rast v rámci zvyšovania profesionalizácie je postavený na neustálom získavaní teoretických a praktických vedomostí. Supervíziu potom možno vnímať, ako precizovanie vlastnej činnosti priamo v praxi za účelom poskytovať čo najefektívnejšiu pomoc klientom.

Podľa Brauna et al. supervízia (super a videre = nadhľad) predstavuje jednu z možností profesijného (i osobného) rastu a podpory a zároveň prevenciu syndrómu vyhorenia. V školstve sa supervízia obvykle spojuje s prácou psychológa, v prípade pedagógov býva často zamieňaná s hospitáciou. Supervízny proces je iný a mal by byť celkom dobrovoľný: predstavuje vzdelávanie, podporu, spätnú väzbu. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 155). Ako ďalej uvádza podporuje okrem iného profesijné kompetencie.

Podľa Hönigovej (2014) je supervízia veľmi efektívny prostriedok skvalitňovania práce vo všetkých oblastiach, v ktorých je dôležitý vzťah medzi ľuďmi. Poskytuje podporu profesijného rastu predovšetkým prostredníctvom bezpečného priestoru pre reflexiu vlastnej práce a pre hľadanie nových spôsobov riešenia náročných medziľudských situácií. Popri možnosti profesijného rastu je i efektívnym spôsobom prevencie vyhorenia, ktorým sú ľudia v profesiách náročných na vzťahy a prácu s ľuďmi v ohrození.

Rozdiel medzi metodickým vedením a supervíziou je v tom, „že supervízia začína kontraktom medzi pedagógom a supervízorom. Je potrebné definovať cieľ supervízie a eliminovať prevahu kontrolnej funkcie. Pre pedagógov ma supervízia veľký prínos. Pracujú s klientmi (žiakmi) a sú partnermi ich rodičov.“ (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 156).

Supervízia má viacero funkcií. Podľa Hawkinsa a Shoheta (2004) rozlišujeme vzdelávaciu alebo formatívnu funkciu, podpornú alebo restoratívnu funkciu a riadiacu alebo normatívnu funkciu. Dôsledku toho delíme supervíziu na výukovú, výcvikovú, riadiacu alebo manažérsku a poradenskú.

Táto supervízia môže následne prebiehať rôznymi formami. Podľa Hönigovej (2014) môže prebiehať individuálnou alebo skupinovou formou. Individuálna supervízia je práca supervízora s jedným profesionálom. Pri skupinovej môžu byť skupiny zostavené ako uzavreté, ktoré sa schádzajú v ustálenej zostave v pravidelných intervaloch alebo ako otvorené, ktoré sa schádzajú vždy v odlišnom zložení. Ako však následne dodáva konečným príjemcom efektu supervízie je totiž vždy klient, žiak.

Podobne aj Braun et al. (2014) ponuka tri formy supervízie. Ide o prípadovú alebo odbornú supervíziu, ktorá sa orientuje na konkrétny prípad žiaka. Ďalej to môže byť tímová supervízia, ktorá ma za cieľ podporiť sebareflexiu v kontexte činnosti v tíme. Poslednou formou ktorú uvádza je manažérska supervízia, ktorá ma za cieľ sledovať slabiny a limity celku, napr. pedagogického zboru. Taktiež Braun et al. (2014) ponuka aj témy pre supervíziu. Ide o prácu s problémovým žiakom, vzťah rodič – pedagóg, či sociálna klíma na pracovisku.

Braun et al. (2014) poukazuje aj na Bálintovské skupiny, ako súčasť procesu supervízie, kde dochádza k priestoru pre riešenie náročnej pedagogickej situácie.

Supervízia tak otvára ďalší priestor v rámci poskytovanej podpory zložkám výchovného poradenstva v podobe rozvíjania sociálnych zručností, profesijných kompetencií, ako aj podpory v práci s problémovými žiakmi a pod.

2 HODNOTENIE METODICKEJ ČINNOSTI VÝCHOVNÝMI PORADCAMI A KOORDINÁTORMI PREVENCIE

V tejto časti predstavíme časť dát, ktoré sme získali v rámci analýzy činnosti metodického vedenia realizovaného CPPPaP, Karpatská 8 Košice. Ide o údaje získane v rámci zberu dát dotazníkovou formou od výchovných poradcov a koordinátorov prevencie a analýzy dát za obdobie posledných piatich školských rokov, t.j. 2014/2015 – 2018/2019 vo vzťahu k výchovným poradcom a koordinátorom prevencie.

Údaje uvedené v tabuľkách č. 1 a č. 2 nám ilustrujú okruhy problémových tém z ktorými sa potýkajú výchovní poradcovia a koordinátor prevencie vo svojej práci. Tieto informácie tak slúžia v rámci metodického vedenia k tomu aby sa metodik vedel sústrediť na problémové oblasti v ktorých budú daní pedagógovia potrebovať metodickú podporu.

Tab. č. 1 3*Sumár výchovných / vzdelávacích problémov, pre ktoré výchovných poradcov vyhľadávajú kolegovia*

- Problémy v triede
- Problémy v rodine žiakov a chýbajúce rodinné zázemie
- Problémy v správaní, agresivita a šikanovanie
- Problémy v učení a neprospech
- Vymeškávanie vyučovacích hodín a záškoláctvo
- Demotivácia žiakov o vyučovanie a na vyučovaní, neplnenie povinností
- Práca so žiakmi s ŠVVP a integovaným žiakmi – triedni učitelia

Tab. č. 2 *Sumár výchovných / vzdelávacích problémov pre ktoré koordinátorov prevencie vyhľadávajú kolegovia*

- Nevhodné správanie, nedodržiavanie pravidiel
- Fajčenie a užívanie omamných a psychotropných látok
- Medziľudské vzťahy v triednych kolektívoch
- Realizácia preventívnych aktivít a programov v triedach a zabezpečenie preventívnych aktivít
- Výstupy z prieskumnej činnosti dotazníkov realizovaných v triedach
- Výchovné problémy spojené so šikanovaním a kyberšikanovaním

V oboch prípadoch môžeme pozorovať, že problémy, pre ktoré vyhľadávajú kolegovia – pedagógovia výchovných poradcov a koordinátorov prevencie koreluje s ich primárnymi úlohami a činnosťami. Tieto témy je následne potrebné intenzívne fokusovať pri metodickej a supervíznej činnosti CPPPaP, Karpatská 8, Košice vo vzťahu k výchovným poradcom a koordinátorom prevencie.

V tabuľkách č. 3 a č. 4 predstavujeme oblasti na ktoré sa sami výchovní poradcovia a koordinátori prevencie fokusujú a na ktoré oblasti kladú dôraz v rámci metodickej činnosti.

Tab. 4*Sumár úloh na ktoré výchovní poradcovia kladú dôraz pri práci s odbornými zamestnancami a inštitúciou CPPPaP*

➢ Individuálne konzultácie k problémovým žiakom a problémovým triedam
➢ Promptné riešenie aktuálnych problémov
➢ Rôzne – podľa potreby
➢ Odborná pomoc a metodické usmernenia
➢ Kariérové poradenstvo
➢ Kompetentný, profesionálny, flexibilný a ústretový prístup

Tab. 5 – ***Sumár úloh na ktoré koordinátori prevencie kladú dôraz pri práci s odbornými zamestnancami a inštitúciou CPPPaP***

➢ Oblasť prevencie
➢ Rôzne – podľa potreby
➢ Odborná pomoc a metodické usmernenia
➢ Sekundárna prevencia
➢ Preventívne aktivita a programy pre žiakov
➢ Odborné vedomosti a nové poznatky

Tabuľky č. 5 a č. 6 mapujú hodnotenie prínosu spolupráce výchovných poradcov a koordinátorov prevencie s CPPPaP. Ako môžeme vidieť v oboch prípadoch dominuje metodické a odborné poradenstvo. Tab. č. 7 zase mapuje spokojnosť s metodickým vedením zo strany výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

Tab. 6 – *Hodnotenie prínosu spolupráce s CPPPaP so strany výchovných poradcov*

➢ Možnosť konzultovať a odborná pomoc pre začínajúceho výchovného poradcu
➢ Odborné a metodické vedenie
➢ Promptné odborné poradenstvo a metodické vedenie

Tab. 7 – *Hodnotenie prínosu spolupráce s CPPPaP so strany koordinátorov prevencie*

➢ Odborné poradenstvo
➢ Realizácia preventívnych programov
➢ Oblasť sociálno-patologických javov

Tab. 8 – *Rozdelenie podľa spokojnosti s metodickým vedením odborných zamestnancov z CPPPaP*

Interval	**VP**	**%**	**KP**	**%**
Dostatočné	27	100	20	95
Nedostatočné	0	0	1	5
sumár	**27**	**100**	**21**	**100**

Tabuľky č. 8. a č. 9 mapujú dôvody spokojnosti v rámci metodického vedenia. To umožňuje pracovisku ďalej precizovať dané oblasti vo vzťahu k výchovným poradcom a koordinátorom prevencie. Zároveň, keďže išlo v dotazníku otvorenú otázku, tak to umožnuje hľadať aj nové výzvy pre rozšírenie metodickej a odbornej činnosti.

Tab. 9 – *Dôvody spokojnosti výchovných poradcov*

- Kompetentnosť, ochota a ústretovosť pomôcť a poradiť - viem, že v prípade potreby sú mi k dispozícií
- Zohľadňovanie špecifík našej školy
- Odborné usmernenia ako postupovať pri riešení jednotlivých prípadov – možnosť odkonzultovať vzniknutý problém
- Množstvo a kvalita poskytovaných informácií v odbornom usmerňovaní – dostávam odpovede na všetky moje otázky
- Metodická pomoc, pravidelné metodicko-odborné stretnutia, usmernenia a rady
- Výborná spolupráca pri plnení plánu práce i ostatných úloh, ktoré sa v priebehu školského roka vyskytnú hlavne s metodikom pre výchovné poradenstvo
- Ponúkané a realizované výchovné a preventívne aktivity na škole
- Realizácia depistáže
- Stretnutia pre začínajúcich výchovných poradcov so sociálnym pedagógom s dôrazom na priestor na diskusiu, riešenie problémov a odbornosť
- Aktuálne informácie z oblasti legislatívy

Tab. č. 910 – *Dôvody spokojnosti koordinátorov prevencie (otázka č. 26 Dotazníka)*

- Pomoc pri preventívnych aktivitách a problémoch
- Pravidelné stretnutia a odborné rady
- Celková dobrá spolupráca, informovanosť pomoc pri riešení problémov, ich odkonzultovaní a pod.
- Ochota spolupracovať aj v expresnom časovom horizonte, ústretovosť spoľahlivosť a korektnosť, vzájomná komunikácia, dôveryhodnosť a validnosť
- Usmernenia, odborná pomoc, porady
- Novinky v legislatíve
- Výchovné a preventívne aktivity pre žiakov

Na základe hodnotenia respondentov vo vyššie uvedených tabuľkách vychádza metodická a supervízna činnosť CPPPaP, Karpatská, Košice ako dostatočná. Respondenti prejavili vo spokojnosť a pozitívne zhodnotili dôvody spokojnosti s metodickým vedením. To zo sebou prináša záväzok pokračovať v nastavenom trende aj do budúcnosti, pričom sa zamerať na precizovanie metodickej a supervíznej činnosti vzdelávaním odborných zamestnancov CPPPaP a prinášaním aktuálnych tém, ktoré rozvíjajú činnosť výchovných poradcov a koordinátorov prevencie. pozitíva ako činnosť CPPPaP.

Tab. č. 11 mapuje rozdelenie podľa metodického vedenia za obdobie troch školských rokov 2016/2017 - 2018/2019.

Tab. č. 11 – ***Rozdelenie podľa foriem metodického vedenia***

Forma metodického vedenia	**VP n = 27**	**KP n =21**
Školenie začínajúcich VP / KP	2	2
Školenie výchovných poradcov / koordinátorov prevencie	16	14
Porád / seminárov VP / KP	27	21
Vzdelávania v oblasti výchovného poradenstva / prevencie	4	5
Osobných konzultácií na škole s odbornými zamestnancami CPPPaP	27	20
Osobných konzultácií v CPPPaP s odbornými zamestnancami	27	20

Na základe zistených údajov môžeme konštatovať, že najviac využívajú výchovní poradcovia a koordinátori prevencie porady a semináre realizované v rámci metodickej a supervíznej činnosti CPPPaP, Karpatská 8, Košice. Ďalej sú to osobné konzultácie na pôde školy a na pôde CPPPaP. Zároveň mnohí využívajú aj školenia. Z toho vyplýva, že aktivity ponúkané v rámci metodickej a supervíznej činnosti spĺňajú svoj účel a je potrebné v nich intenzívne pokračovať.

Tab. č. 12 – ***Záujem o témy, ktoré by výchovní poradcovia a koordinátori prevencie radi preberali v rámci metodického vedenia CPPPaP prostredníctvom podujatí***

- Aktuálne problémy školskej praxe; Aktuálne témy vyplývajúce zo života žiakov
- Integrácia žiakov; Práca so žiakmi s ŠVVP; Ako pracovať s autistom
- Školská legislatíva a jej zmeny; Metodické usmernenia; Kontrolná činnosť inšpekcie; Témy týkajúce sa výkonu funkcie výchovných poradcov
- Práca a komunikácia s problémovými žiakmi (správanie, záškoláctvo); Ako pracovať s agresívnym žiakom; Práca s problémovou triedou; Problematika kyberšikanovania;
- Ako zlepšovať vzťah žiak – učiteľ; Zvládanie konfliktných situácií so žiakmi a rodičmi; Prostriedky/metódy na zvládanie emócií, hnevu, Zvládanie záťaže a stresu žiakov
- Úzkostné stavy, strach a panické poruchy; Práca s psychiatrickými žiakmi,
- Analýza prípadových štúdií a praktické príklady riešení konkrétnych vzdelávacích a výchovných problémov žiakov
- Osobnosť učiteľa
- Závislosť mladých ľudí na mobilných telefónoch
- Vytváranie pozitívnej klímy v triede;
- Motivácia k učeniu žiakov; Školská neúspešnosť; Seba hodnotenie žiakov
- Práca s talentovanými žiakmi

- ✓ Ponuka a tém zo strany CPPPaP sú vhodne zvolené
- ✓ Všetky potrebné témy priebežne preberáme
- ✓ Zatiaľ všetky prezentované témy na poradách v CPPPaP sú pre nás užitočné

3 ZÁVERY

Metodickú a supervíznu činnosť fokusovať vysoko profesionálne. Zároveň realizovať konštruktívne, vecné a časovo nenáročné, ale zároveň časté metodické konzultácie.

V metodickej a supervíznej činnosti klásť dôraz na dávanie spätnej väzby, najmä tým výchovným poradcom a koordinátorom prevencie, ktorí dostávajú spätnú väzbu na škole len v minimálnej miere. Zároveň podnietiť prostredie ich školy k motivovaniu dávať spätnú väzbu svojim kolegom.

Intenzívne sa sústrediť na oblasť poradenskej činnosti u výchovných poradcov a na oblasť koordinačnej činnosti u koordinátorov prevencie.

Zároveň v rámci metodickej a supervíznej činnosti podchytiť tých výchovných poradcov a koordinátorov prevencie, ktorí nespolupracujú intenzívne a prípadne zamerať sa na dôvody, resp. príčiny, prečo je táto spolupráca menej intenzívna alebo sporadická.

Precizovanie zručností výchovných poradcov a koordinátorov prevencie v oblasti pedagogického umenia pracovať s človekom, najmä mladým človekom, ktorý sa mnohým sociálnym zručnostiam ešte len učí. Zároveň aby ovládali prispôsobiť sa daným okolnostiam, emocionálnemu rozpoloženiu a rozpoznaniu individuálnych charakteristík osobností žiakov pri riešení konkrétnych problémov.

Na základe hodnotenia respondentov sme zistili, že metodická a supervízna činnosť CPPPaP, Karpatská, Košice je vnímaná ako dostatočná. Respondenti prejavili spokojnosť a pozitívne zhodnotili dôvody spokojnosti s metodickým vedením. To však so sebou prináša záväzok pokračovať v nastavenom trende aj do budúcnosti. Pričom je potrebné zamerať sa na precizovanie metodickej a supervíznej činnosti vzdelávaním odborných zamestnancov CPPPaP prinášaním aktuálnych tém, ktoré rozvíjajú činnosť výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

Zaviesť validný spôsob pravidelnej spätnej väzby, ktorú by mohli výchovní poradcovia a koordinátori prevencie dávať na činnosť CPPPaP, Karpatská, Košice ako aj na pôsobenie odborných zamestnancov tohto pracoviska. Zároveň ju pravidelne vyhodnocovať a zverejňovať.

Zoznam literatúry

Braun, R. & Marková, D. & Nováčkova, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.

Gillernová, I. & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Hawkins, P. & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portal.

Hönigová, S. (2014). Supervize ve školství. *Školní poradenství v praxi*. 2014 (1), 24-25.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (účinný od 01.09.2019)

Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Kontaktné údaje

PhDr. Mgr. Tomáš Kříž, PhD.

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Karpatská 8, Košice

055 68 23 213

kriz@kpppke.eu

SUPERVÍZIE V CPPPAP – KAZUISTIKY

SUPERVISION IN CPPPAP - CASE STUDIES

Viera PODRACKÁ

Abstrakt: Autorka opisuje vo viacerých kazuistikách vlastné skúsenosti pri realizácii supervízie, kde pracovala v pozícii supervízorky.

Kľúčové slová: Supervízia, kazuistika.

Abstract: The author describes in several case studies her own experience in the implementation of supervision, where she worked in the position of supervisor.

Keywords: Supervision, case study.

Súčasná doba, s jej rýchlosťou, naliehavosťou a s množstvom informácii kladie vysoké nároky na všetkých ľudí bez rozdielu, či sú to deti, žiaci, mládež, dospelí.

Práca psychológa v CPPPaP, ako nám vymedzuje legislatíva, je veľmi rôznorodá, so širokým záberom. Ako všetky odbory, ktoré pracujú s ľuďmi, patrí medzi náročné povolania. Na jednej strane je to snaha pomôcť dieťaťu pri jeho rôznorodých problémoch, jeho rodičom, ktorí si mnohokrát nekriticky chránia svoje dieťa a pedagógom, na ktorých je kladených veľa požiadaviek. Na druhej strane je tu potreba ochrany odborného pracovníka pred zbytočnými chybami, zlyhaniami a v konečnom dôsledku syndrómom vyhorenia.

Práve supervízia je tá, ktorá by mala poskytovať v bezpečnom prostredí priestor na rozmýšľanie nad možnosťami v riešení problémov klientov a kvalitou svojej práce. Takže cez supervíziu sa prepracovať k profesionalite a nesporne posilniť aj osobné charakteristiky, ktoré sú nevyhnutné pre dobrú prácu s klientom.

1 SUPERVÍZIA

Slovo supervízia sa automaticky v bežnej populácii spája so slovami dozor, kontrola, dohľad, inšpekcia.

Momentálne sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť s veľkým počtom definícii supervízie, ktoré sú diametrálne odlišné od hore menovaných slov.

Olah a Schavel (2009) supervíziu chápu ako poradenskú metóda využívanú pre zabezpečenie a zvýšenie kvality profesijnej činnosti. Podľa Schavela a Tomka (2010), práve supervzia vytvára predpoklady a podmienky pre profesionálny rozvoj, vzdelávanie a odborný rast zamestnancov v pomáhajúcich profesiách, pričom zároveň slúži aj ako prostriedok sebapoznania v prospech skvalitnenia práce s ľuďmi (Schavel, Tomka, 2010, s. 14).

Podľa Matouška (2003) význam supervízie spočíva v tom, že supervízia je celoživotná forma učenia sa, ktorá sa zameriava na rozvoj profesionálnych schopností a kompetencií supervidovaných a dôraz je kladený z na aktiváciu ich vlastného potenciálu. Vo vzájomnej práci supervízora a supervidovaného ide o spoločné hľadanie riešení v atmosfére dôvery, o rozvoj sebareflexie vedúcej k pochopeniu doposiaľ neuvedomených súvislostí, vzťahov, pocitov a ich odrazov v pracovnej činnosti.

Havrdová a Hejný dávajú dôraz na dialóg. Pokiaľ je predmetom dialógu pracovná situácia, kontext a postupy, či vzťahy pracovníka k profesii, ku klientom, či spolupracovníkom, pri čom jeho zmyslom je prekročiť bloky, ktoré brzdia tvorivosť, spoluprácu a kvalitný výkon, stáva sa taký dialóg supervíziou (Havrdová, Hejný, 2008, s. 19).

2 KAZUISTIKY

2.1 Martin

O supervíziu ma požiadala moja kolegyňa na pracovisku. V súvislosti s vymedzením kontraktu sme sa dohodli na stretávaní raz za mesiac.

Prvé supervízne stretnutie

Pri prvom stretnutí kolegyňa naniesla problém 14 – ročného chlapca, Martina, ktorý mal v škole problémy z dôvodu neprimeraného správania na vyučovaní. K učiteľom, ktorých neuznával, bol drzý, na hodinách vyrušoval - trieskal do lavice, vykrikoval, mal nevhodné poznámky. Mimo školy sa pohyboval aj v čudnej partii. Doma bol prísne vedený, rodičia pracovali ako policajti. Starší brat sa hlásil údajne k anarchistom.

Tomuto prípadu sme sa venovali na dvoch stretnutiach. Na prvom sedení v rámci cieľov kolegyňa naniesla témy:

vzťahov – pociťovala neistotu, chcela sa vyhnúť už naučenému vzorcu správania sa chlapca pri vzťahoch, ktoré boli pre neho nevyhovujúce "vyvrieskam sa a mám pokoj aspoň dva týždne, nemusím nič robiť a dajú mi pokoj" a fungovalo mu to v škole a aj doma s otcom

- ako obnoviť jeho vnútorné zdroje – lebo raz už si sám opravil známky a aj zlepšil správanie
- ako zvládnuť napätie a neprimerané správanie sa v škole voči pedagógom.

V rámci hľadania odpovedí na dané úlohy, sme si stanovili postupnosť. Najprv sme hľadali, aké typy pedagógov a prvky správania môžu Martina znervózňovať. Ako si kolegyňa spomínala z ich stretnutí, boli to takí, ktorí nepripustili žiadnu debatu a iný názor a hneď začali kričať, čiže autoritatívni, či hyperprotektívni, ale na druhej strane aj takí, ktorí podľa neho boli "o ničom", čiže submisívni a on mal pocit, že si môže robiť, čo chce. Takže nám vychádzalo, že mu chýba partnerský vzťah budovaný na princípe „niektoré veci môžem, iné nie a v rámci slobody v živote je nutnosť rešpektovania hraníc a pravidiel". Pri reflektovaní sedení, si kolegyňa uvedomila, že mu v rámci pravidelných stretnutí (raz do týždňa po vyučovaní a chodil rád) poskytovala bezpečný priestor pre vyjadrenie svojich myšlienok a pocitov bez odsúdenia a kriku, ale zároveň mu dávala primeranú spätnú väzbu - podľa jej udania, rád s ňou diskutoval na rôzne témy.

Uzatvorili sme to potenciálnou úlohou pre Martina, aby si uvedomil, čím ho podľa neho znervózňujú jednotliví pedagógovia, čo ho provokuje v ich správaní a čo si chce on tým dokázať.

Nakoľko Martin už predtým raz dokázal zlepšiť svoje správanie a známky, hľadali sme s kolegyňou možnosti ako jeho vnútorné zdroje znovu osloviť, aby jeho správanie v škole nebolo až natoľko problematické. Stavali sme na tom, že kolegyňu informoval o tom, že opustil svoju partiu, lebo mu už prestali vyhovovať ich reči. Dúfali sme, že motiváciou bude aj to, že sa mu už raz podarilo zvíťaziť nad vlastnými nedostatkami i čiastočne v učení.. Napádali nás otázky "Čo ťa k tomu viedlo, že si v škole dával pozor a začal si sa pripravovať do školy?" „Za aký čas si okolie všimlo, že si sa zmenil?, „Aký to bol pocit?" a nakoniec „Čo sa stalo, že si to nechal a opäť si sa vykašľal na známky a správanie, ktoré je v škole žiadané?"

V rámci techník, ktoré by Martinovi mohli pomôcť znížiť vnútorné napätie sme rozmýšľali o relaxácii – uvoľnení celého tela, nakoľko bol akčný, tak sme zvolili Jacobsonovu progresívnu relaxáciu, nádväzne v škole použiteľné brušné dýchanie a sebaregulujúcu techniku Semafór a prípadne Sebahodnotiaci hárok, kde si má hodnotiť na stupnici 1 – 5 svoje správanie na hodine a následne prestávke.

Druhé supervízne stretnutie

Martinovi sme sa venovali aj ďalšie supervízne stretnutie, kde kolegyňa ako cieľ kontraktu uviedla:

- Ako komunikovať a spolupracovať s hyperprotektívnym rodičom, neakceptujúcim dosiahnuté a tvrdo si presadzujúcim svoje.

Martin navštevoval kolegyňu, spolupracoval. Cvičil Jacobsonovu progresívnu relaxáciu so striedavým úspechom, v škole využíval brušné dýchanie a aj sebaregulujúce techniky. Čas sedení dodržiaval.

Otec i napriek tomu, že verbalizoval snahu spolupracovať a postupovať podľa odporúčaní kolegyne, v praxi i naďalej Martina trestal svojim nezáujmom a obmedzením komunikácie. Udával, že jediné zlepšenie podľa neho nastalo len po medikamentóznej pedopsychiatrickej liečbe a on už nie je ochotný ďalej čakať a posiela Martina na liečbu do zdravotníckeho zariadenia pre deti a mládež. Nereagoval na argumentáciu kolegyne, že zmeny už tu sú (po konzultácii v škole), že „vidí to pozitívne", a v každom prípade treba ešte vyčkať, lebo Martin je motivovaný pracovať na sebe a svojom správaní. Otec sa vyjadril, že v poradenstve nevidí zmysel.

V rámci hľadania a bádania sme zisťovali, aké máme možnosti ako psychológovia v rámci práce s rodičom, ktorý má svoj status (tu to bol policajt), kde určite nastupuje únava z riešenia dlhoročného problému, keď rodič je opakovane vyzývaný zo strany školy, aby urobil nápravu a riešil neprimerané správanie svojho syna a on zažíva v roli rodiča opakovane pocit zlyhania a bezmocnosti. A určite je tu aj osobnostné nastavenie rodiča.

Riešili sme otázku, nakoľko je tu aj pocit ublíženia, krivdy a neocenenia na strane psychológa, ktorý sa snaží, pracuje, vidí náznaky úspechu, má k dieťaťu vzťah a rodič to zmetie zo stola? Cítila som u kolegyni pocit ublíženia a zneváženia jej práce, stav, kedy klesá tolerančná odolnosť akéhokoľvek profesionála. Ponúkla som kolegyni priestor na túto tému a ona to prijala. Chcela som sa tomuto pocitu venovať a podporiť ju, že i napriek prerušenej práci určite u Martina niečo zostalo (mali veľmi dobrý vzťah, rád ku nej chodil), že Martin vie, že je tu a môže si ju vyhľadať a aspoň dostal v rámci práce s kolegyňou nejaké nástroje, rady, postupy a usmernenia, ktoré v prípade potreby môže adekvátne použiť.

Pri práci s rodičom – aké sú naše možnosti? Hľadali sme v rámci pomoci dieťaťu, ako s takým rodičom komunikovať? Uzatvorili sme to tak, že v každom prípade rodiča podporiť v jeho rodičovskej roli, ukázať mu možné cesty spolupráce s dieťaťom a najmä poukázať na potenciál dieťaťa. A rozhodnutie rodiča je jeho rozhodnutím.

Túto tému sme vnímali ako veľmi dôležitú do budúcnosti, napríklad v prevencii straty nadšenia pre prácu s klientom alebo následne syndrómu vyhorenia.

Záver: Naposledy Martin pobehol na chodníku za kolegyňou, aby ju pozdravil. Na hlave mal „číro“, lebo jeho priateľka je pankáčka. Udáva, že v škole to ide.

2.2 Eliška

Kolegyňa doniesla do supervízie prípad 12 ročného dievčatka, ktorého otec sa utopil v mori a ona to s mamou z brehu priamo videla. Otec bol zdatný športovec.

Matka oslovila kolegyňu so žiadosťou o psychologickú intervenciu. Udávala, že Eliška stále plače a chce, aby sa ocko vrátil. Ocka všade vidí a všetko jej ho pripomína. Doma stále na ocka spomína a pri riešení úloh sa snaží robiť veci „ocko by to urobil tak“. Nie je medikamentózne liečená, nakoľko to pedopsychiatrička ešte nedoporučovala. Pred našim stretnutím mali dve sedenia. Eliška bola komunikatívna, spolupracovala, otázkam sa nevyhýbala, vedela formulovať prežívanie, bola hĺbavá. Bez plaču dokázala popísať, čo sa stalo. Plač sa objavuje pri téme ako sa cíti a prečo prišli ku kolegyni.

Prvé supervízne stretnutie

S kolegyňou sme si boli vedomé, že ide o smútok zo straty a následne smútkové poradenstvo.

Kolegyňa mala otázky:

- Robila som, čo som mohla?
- To, čo som robila, je dobré?
- Môžem si na takúto prácu trúfnuť alebo mám ju poslať inam?

V rámci stratégie a intervenčných techník kolegyňa zvolila kreslenie. Vychádzala z informácie, že Eliška veľmi rada kreslí a navštevuje aj ZUŠ – výtvarný odbor, kde sa jej aj darí. Kolegyňa si vybrala túto cestu aj kvôli tomu, že sama zabsolvovala kurz arteterapie a je umelecky zdatná.

Nakoľko jedna z techník, ktorú kolegyňa použila je veľmi zaujímavá a aj prax dokazuje, aká je kresba neuveriteľne abreaktívna, dovoľujeme si ju uviesť.

Postupovali najprv od voľného čmárania, cez pomenovanie obrázka, ku hľadaniu konkrétnych objektov, ktoré spolu súvisia a vytvorili scénu. Ďalej obkreslili objekty zo scény, vyfarbili ich, aby vystúpili z čmárania. Ďalším krokom bolo napísanie príbehu, ktorý sa na obrázku odohráva. Na začiatku to bola bábika na česanie a potom to bolo o notách a vetre, ktorý noty rozfúkal, ale potom vznikla pesnička ešte krajšia, ako bola predtým.

Nasledovali otázky na Elišku: *Čo je najzaujímavejšie na príbehu a ako si to ona môže prirovnať k sebe?* Eliška to uzatvorila tak, že niečo pekné môžeme stratiť, ale môže z toho vzniknúť tiež niečo pekné.

S kolegyňou sme sa uzhodli, že jej intervencia bola veľmi dobrá. Potvrdením bolo aj to, že Eliška na dohodnuté sedenia chodila a spolupracovala.

Kolegyňa hovorila aj o svojej neistote, nakoľko s takýmto prípadom robí prvý raz a či je dostatočne kompetentná pre túto prácu.

Preberali sme možnosti, kam by sme mohli Elišku poukázať, nakoľko to bola krízová intervencia. Zistili sme, že možnosti sú minimálne. A keďže vieme, že v takýchto prípadoch je veľmi dôležitý vzťah, snažila som sa kolegyninu pozornosť upriamiť nato, že Eliška na stretnutia chodí pravidelne, ochotne participuje a referencie zo strany mamy sú dobré. Takže všetko nasvedčovalo tomu, že kolegynina práca je pre Elišku prínosom.

Druhé supervízne stretnutie

Na toto supervízne stretnutie, ktoré sa týkalo tiež Elišky doniesla si kolegyňa v rámci **kontraktu** len jednu otázku:

Kde som urobila chybu, že Eliška spoluprácu ukončila?

Pri preberaní Eliškinej práce na sedeniach, jej výrokoch a následne informáciach od mamy, sme konštatovali, že u Elišky došlo ku abreakcii a ozaj už nepociťovala nutnú potrebu návštevy psychológa.

Na otázku: *Ako by sa mala Eliška správať alebo podľa čoho by ste usudzovali, že Eliška už nepotrebuje Vašu intervenciu?* Kolegyňa odpovedala, že Eliška sa podľa nej správa primerane situácii. Spomenie si na ocka, je jej smutno, ale zaujíma ju svet okolo nej.

Eliška mala veľa kamarátok, bola v skupine detí obľúbená. Taktiež bola výbornou žiačkou a mala veľa mimoškolských aktivít, ktoré ju zaujímali a navštevovala ich rada (výtvarná, hudobná, tanečná). A pri takomto nabitom popoludňajšom programe ozaj návšteva psychológa už nemala miesta.

A uzavreli sme to s konštatovaním, že kolegyňa neurobila žiadnu chybu, naopak odviedla veľmi dobrú prácu.

Manipulatívna matka

Na ďalšie supervízne stretnutie prišla kolegyňa veľmi rozhorčená.

- Jej kontrakty zneli:
- Ako sa nedať dotlačiť matkou, aby mi hovorila do záveru?
- Ako vôbec pracovať s rodičmi, ktorí si tvrdo presadzujú svoje?

Kolegyňa pri riešení prípadu sa pohybovala na emocionálnej úrovni. Pre dobrú prácu s klientom a rodičom bolo potrebné sa prepracovať na racionálnu a normatívnu úroveň. Na začiatku sme sa venovali najprv materinským pocitom a snahe rodiča pre svoje dieťa nájsť a „vybaviť to najlepšie“. Hľadali sme možnosti, otázky, ako rodiča doviesť k tomu, že i keď psychológ správu tendenčne opraví, nebude to na pomoc dieťaťu, lebo pedagóg sa nedozvie, aký je ozastnýj stav vecí. Rozmýšľali sme nad tým, ako matku, resp. rodiča nakriatnuť k tomu, že keď už odbornú pomoc vyhľadali, veď k nám na vyšetrenie prišli, tak aj ten záver pre školu by mal obsahovať informácie, ktoré sú relevantné a odporúčania do výchovno-vzdelávacieho procesu adekvátne. Hľadali sme postupy, ako rodiča priviesť k spolupráci cez starosť o dieťa a zároveň nutnosť chránenia aj našej profesionality, keďže na školu má ísť záver, ktorý z našej strany odráža objektívny stav dieťaťa a odporúčania, ktoré budú prínosom pre dieťa a vodiacim kľúčom pre pedagógov. Zhrnuli sme si argumenty, ktoré by sme mohli použiť pri práci s matkou, prípadne s rodinou. A práve cez normy a pravidlá a cez emocionálnu úroveň (láska rodiča k jeho dieťaťu, aj ochrana samotného rodiča, aby nestratil vlastnú sebaúctu z pocitu rodičovského zlyhania) môžeme sa prepracovať k pomoci našim klientom, čiže ich deťom.

Uzhodli sme sa, že manipulačných techník zo strany rodičov je veľa, ale dôležité je vedieť, že sú, čím sú motivované a mať stále na pamäti v rámci etiky pravidlo „nepoškodiť“ dieťaťu, čiže klientovi.

Na záver je nutné konštatovať, že každodenná prax poukazuje na potrebu supervízie pri práci psychológa, špeciálneho pedagóga v podmienkach CPPPPaP a je nutná jednak pre dobro klienta a aj duševné zdravie odborného zamestnanca a pomáha mu odborne a aj osobnostne rásť.

Použitá literatúra

Havrdová, Z. – Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén, 213s. ISBN 978-80-7262-532-1

Matoušek, O. a kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce.* Praha: Portál, 384s. ISBN 80-7178-54 -2

Schavel, M. – Oláh, M. (2010). *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: VŠ ZaSP, 218 s. ISBN 80-8068-487-1

Schavel, M. – Tomka, M. (2010). *Základy supervízie a supervízia v praktickej výučbe v sociálnej práci*. Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety. 193 s. ISBN 978-80-89271-87-0

Kontaktné údaje

PhDr. Viera Podracká

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Zuzkin park 10, Košice

055 787 16 31

podracka@cpppapke.sk

FAKTORY SÚVISIACE S FORMOVANÍM POSTOJOV K EMIGRÁCII V OBDOBÍ RANNEJ ADOLESCENCIE

FACTORS RELATED TO FORMING ATTITUDES TO EMIGRATION IN EARLY ADOLESCENCE

Anna JANOVSKÁ

Abstrakt

Odchod ľudí v produktívnom veku do zahraničia, zväčša z dôvodu lepších pracovných podmienok, je aktuálnym problémom Slovenska. Problematika formovania presvedčení týkajúcich sa emigrácie v školskom veku je málo prebádaná, jej skúmanie môže pomôcť lepšie porozumieť tomuto javu. Cieľom štúdie bolo zistiť, či vybrané faktory súvisia s normatívnymi očakávaniami vzťahujúcimi sa k rodine týkajúcimi sa emigrácie a postojmi k emigrácii v skupine žiakov ZŠ. Výskumnú vzorku tvorilo 581 školákov (50,1% chlapcov, priemerný vek 13,5 roka). Použili sme škálu zisťujúcu normatívne očakávania v súvislosti s emigráciou a škálu zisťujúcu postoje k emigrácii. Ďalej sme použili škálu sebaúcty, životnej spokojnosti a škálu reziliencie. Pýtali sme sa aj na spokojnosť s finančnou situáciou rodiny a ochotu riskovať. Zo sociodemografických údajov sme použili rod a školský prospech. Dáta sme analyzovali prostredníctvom korelačnej analýzy a rozdielovej štatistiky. Významne negatívnejšie postoje k emigrácii mali školáci, ktorí v domácom prostredí zažívali vyššiu mieru participácie ale aj očakávaní zo strany rodičov.

Kľúčové slová: postoje k emigrácii; normatívne očakávania; školáci

Abstract

Currently a lot of working age Slovak people is leaving abroad, mostly due to better working conditions. There is hardly any research concerning the formation of normative expectations about emigration among school-age children, but their exploration can help better understanding this phenomenon. The aim of the study was to find out whether the selected factors are related to the normative expectations related to family regarding emigration and attitudes to emigration among elementary school pupils. The research sample consisted of 1101 schoolchildren (50,1% of boys, mean age 13.5 years). We used a scale regarding normative expectations about emigration, attitude to emigration scale. We used a scale of self-esteem, well-being scale and scale of resilience. We also asked about satisfaction with the financial situation of the family and willingness to take risks. As the socio-demographic data,

we used the gender. We analyzed the data using correlation analysis and Student t – test. Schoolchildren who experienced a higher level of participation but also expectations from their parents had significantly more negative attitudes towards emigration.

Keywords: attitudes to emigration; normative expectations; schoolchildren

1 ÚVOD

Veľmi často diskutovanou témou v ostatných rokoch je téma odchodu mladých ľudí zo Slovenska zo zámerom dlhodobo resp. natrvalo žiť a pracovať v zahraničí. Táto skutočnosť rezonuje v dnešných dňoch aj v súvislosti s epidemickou situáciou a nedostatkom zdravotníckych pracovníkov, prípadne iných odborníkov, ktorí by pomohli zvládať aktuálnu krízovú situáciu. Proces následného ekonomického a spoločenského zotavovania sa po prekonaní krízy bude tiež vyžadovať podporu a pomoc zo strany odborníkov mnohých odborov a profesií. Otázka, ktorú si v našom príspevku kladieme je, kedy sa začínajú utvárať postoje a normatívne očakávania v súvislosti s emigráciou a aké faktory hrajú v tomto procese významnú úlohu. Odpovede aj na tieto otázky môžu pomôcť lepšie porozumieť tomuto javu, ktorý je v súčasnosti bohato diskutovaný v odbornej i laickej verejnosti.

Medzinárodná migrácia je v súčasnosti v mnohých krajinách jedným z typických znakov resp. dôsledkov globalizácie a integrácie (Divinský, 2007). Podľa Krieglera (Baláž, Williams, & Kollár, 2004) existujú rôzne úrovne formovania tendencie emigrovať, začínajúc všeobecnou inklináciou (pozitívny postoj voči migrácii), ktorá môže vyústiť v úmysel a nakoniec silný zámer (vyššia intenzita tendencie emigrovať). Častým dôvodom odchodu mladých ľudí do zahraničia je štúdium a lepšie pracovné príležitosti. Existuje aj mnoho psychologických a sociálnych faktorov, ktoré sa na rozhodnutí emigrovať podieľajú (Frieze et al., 2004; Li et al., 2012). Ochota zotrvať v domovine alebo sa vrátiť zo zahraničia je vyššia u tých, ktorí majú významné rodinné väzby v domovskej krajine, no na druhej strane silné väzby s členmi rodiny žijúcimi v zahraničí môžu zvýšiť tendenciu emigrovať (Piotrowski & Tong, 2010). Leith et al. (2011) zistili, že kým študenti, nezávisle od typu domácnosti, vyjadrujú pozitívne nazeranie na život v zahraničí, migračné ašpirácie závisia od demografických faktorov rodiny a migračného statusu rodičov. Viacerí autori uvádzajú vyššie migračné tendencie u mužov v porovnaní so ženami (Wuliji, Carter & Bates, 2009; Eliason et al., 2014). Strielkowski, Bilan a Kalyugina (2016) uvádzajú pozitívny vzťah medzi vzdelaním a emigráciou. Boli zistené aj súvislosti medzi tendenciou riskovať, otvorenosťou voči zmene, vyhľadávaním nového a emigračným správaním (Tabor & Milfont, 2011).

Postoje, normy a normatívne očakávania sú dôležitým konceptom v sociálnej psychológii. Regulujú sociálne správanie jedinca a jeho adaptáciu na sociálny systém (Ruiselová & Urbánek, 2008). V súvislosti s normatívnymi presvedčeniami môžeme hovoriť o ich troch zložkách: injunktívne normy, ktoré popisujú žiadúce správanie, ktoré bližšie definujú, čo ľudia schvaľujú a čo neschvaľujú v danej kultúre; deskriptívne normy, ktoré určujú a opisujú čo si väčšina ľudí mysli a čo robí v určitých situáciách a personálne normy, ktoré vyjadrujú to, čo konkrétny človek uznáva ako záväzné pre seba a pre ľudí, s ktorými je v styku (Baumgartner, 1998; Lovaš, 1998). Napriek tomu, že normatívne očakávania často nezodpovedajú realite, skutočnosť buď nadhodnocujú alebo podhodnocujú (Berkowitz, 2004) a v značnej miere ovplyvňujú správanie jedinca (Baumgartner, Valkenburg, & Peter, 2011; Lewis & Paladino, 2008; Stone et. al, 2012).

Cieľom nášho príspevku bolo zamerať sa na niektoré súvisiace faktory s formovaním postojov a normatívnych presvedčení k emigrácii v skupine raných adolescentov. Máme za to,

že formovanie týchto postojov sa začína skôr, než sa vytvára zámer odísť natrvalo žiť do zahraničia, prípadne jeho samotná realizácia. Odborná literatúra sa tejto téme venuje väčšinou v súvislosti so skupinou mladých dospelých alebo mladých ľudí na sklonku strednej školy. Porozumenie procesu formovania emigračných postojov, presvedčení a zámerov už v mladších vekových kategóriách môže pomôcť zreálňovať tieto presvedčenia a formovať postoje tak, aby ich realizácia bola prospešná pre jednotlivcov i spoločnosť.

2 METÓDY

Dáta boli zbierané v rámci projektu zacieleného na overovanie účinnosti univerzálneho programu prevencie užívania návykových látok školákmi. Na výskume participovalo 24 základných škôl z celého Slovenska vyberaných na základe stratifikovaného náhodného výberu. Zber dát bol realizovaný v triedach siedmeho ročníka vybraných škôl. Dotazníky žiaci vypĺňali počas dvoch vyučujúcich hodín za prítomnosti zaškoleného člena výskumného tímu, bez prítomnosti učiteľa. Účasť žiakov vo výskume bola podmienená súhlasom rodičov. Realizácia výskumu bola schválená Etickou komisiou UPJŠ a bola podporená Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR.

2.1 Metodiky

Premennými súvisiacimi s emigráciou boli:

a) Injunktívne normatívne očakávania školákov týkajúce sa emigrácie. Respondentom sme položili otázky týkajúce sa normatívnych očakávaní vzťahujúcich sa k ich rodine. Použili sme nami zostavenú škálu zisťujúcu normatívne očakávania v súvislosti s emigráciou. Škála pozostávala z troch položiek („Viacerí členovia z mojej rodiny chcú odísť žiť do zahraničia“; „Nie je ničím výnimočným, že členovia mojej rodiny odídu žiť zo Slovenska do zahraničia“; „Moja rodina schvaľuje, ak niekto odíde žiť zo Slovenska do zahraničia“). Respondenti odpovedali na 5 stupňovej škále (verbálne kotvy: vôbec nesúhlasím; úplne súhlasím). Minimálne možné skóre bolo 3 a maximálne možné skóre bolo15. Vyššie skóre indikovalo vyššiu mieru normatívnych očakávaní.

b) Postoje k emigrácii sme zisťovali prostredníctvom vybraných položiek (Bahna, 2009), pričom respondenti odpovedali na 5 stupňovej škále. Vytvorili sme 2 subškály. Prvá zisťovala pozitívne postoje k emigrácii a pozostávala z 3 položiek (Ak si ľudia nevedia nájsť prácu v okolí bydliska, je najlepšie, ak si ju hľadajú v zahraničí; Je lepšie ísť do zahraničia a robiť tam aj nie najlepšiu prácu ako zostať doma; Ak sa niekto presadí v zahraničí, je pre neho lepšie nevrátiť sa na Slovensko). Vyššie skóre bolo ukazovateľom pozitívnejšieho postoja k emigrácii. Druhá škála bola zameraná na zistenie negatívnych postojov k emigrácii, pozostávala tiež z 3 položiek (Ak si ľudia nevedia nájsť prácu v okolí bydliska, mali by ju hľadať v iných regiónoch Slovenska, nie v zahraničí; Ak niekto ostane pracovať v zahraničí, mal by Slovensku vrátiť náklady spojené s jeho štúdiom; Ľudia, ktorí zostanú v zahraničí, sú stratou pre našu krajinu). Vyššie skóre bolo ukazovateľom negatívnejšieho postoja k emigrácii.

Faktormi, z hľadiska ktorých sme zisťovali rozdiely resp. vzťahy s emigračnými očakávaniami a postojmi boli:

a) Rod respondentov: muž, žena.

b) Prospech. Respondentov sme sa pýtali za akých žiakov, čo sa týka prospechu sa považujú (Aký je tvoj prospech v škole? s možnosťami: V škole som... jednotkár, dvojkár, trojkár, štvorkár, päťkár). Premennú sme dichotomizovali, pričom jednu skupinu tvorili žiaci,

ktorí sa považovali za jednotkárov resp. dvojkárov a druhú tí, ktorí sa považovali za štvorkárov a slabších.

c) Vnímaná finančná situáciou rodiny. Respondentov sme sa pýtali ako vnímajú finančnú situáciu svojej rodiny v porovnaní s inými rodinami na Slovensku. Mali možnosť vyjadriť sa na 5 stupňovej škále, pričom vyššie skóre znamenalo vyššiu spokojnosť. Respondenti odpovedali na 7 stupňovej škále s verbálnymi kotvami "oveľa lepšie" až "oveľa horšie". Nižšie skóre zodpovedalo vyššej úrovni vnímania finančnej situácie rodiny.

d) Pýtali sme sa aj na to, ako sa adolescenti vnímajú z hľadiska pripravenosti podstúpiť riziko. Respondenti mali možnosť odpovedať na 10 stupňovej škále, pričom vyššie skóre indikovalo vyššiu mieru ochoty riskovať.

e) Z intrapsychických faktorov sme zisťovali mieru sebaúcty prostredníctvom Rosenbergovej škály sebaúcty (Rosenberg, 1979), ktorá pozostávala z 10 položiek. Respondenti odpovedali na 5 stupňovej škále. Vyššie skóre reprezentovalo vyššiu mieru sebaúcty.

f) Zisťovali sme aj zdroje reziliencie v domácom prostredí. Použili sme Resilience and the Youth Development scale (RYDM) (Furlong, Ritchey, & Brennan, 2009). Pracovali sme s tromi subškálami: podporné vzťahy, vkladanie nádeje, zmysluplná participácia. Každú subškálu sýtili tri položky a respondenti vyjadrovali mieru svojho súhlasu na 4 bodovej škále. Vyššie skóre vyjadrovalo vyššiu mieru vnímania zdrojov reziliencie.

g) Mieru životnej spokojnosti sme zisťovali použitím sumárneho skóre položiek zameriavajúcich sa na mieru spokojnosti s jednotlivými oblasťami života (sebou, svojim vzhľadom, vzťahom s mamou, otcom, kamarátmi, finančnou situáciou). Možné skóre sa pohybovalo v rozpätí 6 - 30 bodov. Vyššie skóre poukazovalo na vyššiu mieru životnej spokojnosti.

2.2 Štatistické spracovanie dát

Dáta sme analyzovali prostredníctvom deskriptívnej štatistiky (absolútne a relatívne početnosti) a významnosť rozdielov sme overovali Studentovým t- testom. Vzťahy sme zisťovali korelačnou analýzou (Pearsonov korelačný koeficient). Použili sme štatistický program IBM SPSS Statistics 25.

3 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumná vzorka pozostávala z 581 adolescentov (priemerný vek 13.5 roka; 50,1% chlapcov). Ako sme uviedli, jednalo sa o žiakov 7.ročníkov základných škôl z celého Slovenska.

4 VÝSLEDKY

Výsledková časť je rozdelená na dve podkapitoly. Prvá sa týka rozdielov v premenných týkajúcich sa migrácie (injunktívne normy, pozitívne a negatívne postoje k migrácii), ako aj ostatných premenných začlenených do výskumu z hľadiska rodu a školského prospechu.

4.1 Rozdiely v sledovaných premenných z hľadiska rodu a školského prospechu

V tabuľke 1 sú uvedené rozdiely v injunktívnych normách týkajúcich sa rodiny, pozitívnych a negatívnych postojoch k emigrácii z hľadiska rodu. Významný rozdiel sme zaznamenali iba v prípade injunktívnych noriem týkajúcich sa rodiny, dievčatá vnímajú

vyššiu mieru schvaľovania emigrácie v rámci svojej rodiny v porovnaní s a chlapcami. V postojoch voči emigrácii sme štatisticky významné rozdiely nezaznamenali.

Tab. 1 Rozdiely v premenných týkajúcich sa emigrácie z hľadiska rodu

	skupina	N	priemer	t	p
injunktívne normy voči emigrácii	Muži	260	7,36	-2,386	0,017
	Ženy	253	7,95		
pozitívne postoje voči emigrácii	Muži	262	8,12	-2,386	0,347
	Ženy	248	8,36		
negatívne postoje voči emigrácii	Muži	251	8,64	-0,496	0,620
	Ženy	245	8,76		

Pre úplnosť sme sa pozreli aj na to, či existujú štatisticky významné rozdiely aj v ostatných premenných, ktoré sme zahrnuli do ďalšej analýzy. Výsledky sú uvedené v tabuľke 2. V skupine raných adolescentov sme zistili významné rozdiely v miere sebaúcty a podporných vzťahoch v rodine ako aj v zmysluplnej participácii v rodine v prospech dievčat.

Tab. 2 Rozdiely v ostatných premenných zaradených do výskumu z hľadiska rodu

		N	priemer	t	p
sebaúcta	Muži	281	11,65	-3,940	<0,001
	Ženy	268	12,47		
podporné vzťahy - doma	Muži	254	9,83	-2,579	0,010
	Ženy	252	10,35		
očakávania - doma	Muži	255	9,94	-1,412	0,158
	Ženy	251	10,19		
zmysluplná participácia – doma	Muži	256	8,92	-3,755	<0,001
	Ženy	253	9,67		
životná spokojnosť	Muži	279	24,40	1,940	0,053
	Ženy	268	23,78		
pripravenosť riskovať	Muži	276	1,63	1,881	0,060
	Ženy	272	1,55		
vnímaná finančná situácia rodiny	Muži	271	6,91	-0,776	0,438
	Ženy	264	7,08		

Rovnako nás zaujímali aj rozdiely z hľadiska prospechu. Ako sme uviedli, premennú prospech sme dichotomizovali a skupinu 1 tvorili tí, ktorí sa vnímali z hľadiska prospechu ako nadpriemerní a skupinu 2 tí, ktorí sa vnímali ako priemerní a podpriemerní. Školáci, ktorí sa vnímajú ako jednotkári a dvojkári disponujú vyššou mierou injunktívnych noriem voči migrácii v porovnaní s tými, ktorí sa vnímajú z hľadiska prospechu ako slabší žiaci (tabuľka 3).

Tab. 3 Rozdiely v premenných týkajúcich sa emigrácie z hľadiska školského prospechu

	skupina	N	priemer	t	p
injunktívne normy voči emigrácii	1	352	7,93	3,165	0,002
	2	159	7,05		
pozitívne postoje voči emigrácii	1	347	8,29	0,596	0,552
	2	162	8,12		
negatívne postoje voči emigrácii	1	344	8,78	0,965	0,335
	1	151	8,53		

1 - jednotkári a dvojkári; 2 - trojkári a slabší

V tabuľke 4 sú uvedené zistené rozdiely v ostatných premenných z hľadiska školského prospechu. Vo všetky troch ukazovateľoch reprezentujúcich zdroje reziliencie v domácom prostredí a tiež v životnej spokojnosti sme zaznamenali významne vyššie hodnoty v skupine 1. Naopak sebaúcta a pripravenosť riskovať je významne vyššia u školákov, ktorí sa vnímajú z hľadiska prospechu ako priemerní a slabší.

Tab. 4 Rozdiely v ostatných premenných zaradených do výskumu z hľadiska školského prospechu

		N	priemer	t	p
sebaúcta	1	375	11,87	-2,404	0,017
	2	172	12,44		
podporné vzťahy - doma	1	351	10,39	4,340	<0,001
	2	155	9,40		
očakávania - doma	1	352	10,25	2,928	0,004
	2	153	9,63		
zmysluplná participácia - doma	1	355	9,55	3,516	0,001
	2	153	8,72		
životná spokojnosť	1	379	24,40	2,801	0,005
	2	166	23,36		
pripravenosť riskovať	1	370	6,81	-2,321	0,021
	2	164	7,40		
vnímaná finančná situácia rodiny	1	384	3,09	-2,987	0,003
	2	175	3,41		

1 - jednotkári a dvojkári; 2 - trojkári a slabší

4.2 Vzťahy premenných týkajúcich sa noriem a postojov voči migrácii a premenných reprezentujúcich intrapersonálne faktory a zdroje reziliencie

Vzťahy, ku ktorým sme v analýze dospeli sú prevažne slabé, niektoré z nich sú však štatisticky významné. Sebaúcta sa javí byť síce v slabom, ale štatisticky významnom pozitívnom vzťahu ako k pozitívnym, tak aj k negatívnym postojom k emigrácii. Rovnako slabý pozitívny vzťah sme zaznamenali medzi očakávaniami zo strany rodiny, zmysluplnou participáciou v rodine a negatívnym postojom k emigrácii. Stredne silný pozitívny vzťah bol medzi injunktívnymi rodinnými normami a pozitívnym postojom k emigrácii (tabuľka 5).

Tab 5 Vzťahy medzi normami a postojmi k emigrácii a intrapersonálnymi premennými a zdrojmi reziliencie v domácom prostredí

	injunktívne normy voči migrácii	pozitívne postoje k migrácii	negatívne postoje k migrácii
sebaúcta	0,045	0,104*	0,090*
podporné vzťahy doma	-0,014	-0,009	0,082
očakávania doma	0,021	0,039	0,105*
zmysluplná participácia doma	0,066	0,009	0,163**
životná spokojnost	-0,058	-0,039	0,064
pripravenosť riskovať	0,050	0,035	-0,083
vnímaná fin. situácia rodiny	-0,011	-0,012	0,039
injunktívne normy voči migrácii	1	0,451**	0,077

*korelácia je významná na hladine p = 0,05; ** korelácia je významná na hladine p = 0,01

5 DISKUSIA A ZÁVER

Postoje k emigrácii a normy súvisiace s so životom a prácou v zahraničí sa začínajú formovať omnoho skôr, ako dôjde k samotnému zámeru, neskôr rozhodnutiu a jeho reálnemu uskutočneniu. Skúsenosti nadobudnuté štúdiom a prácou v iných krajinách sú nesporne veľmi cennými pre budúci život jedinca, zároveň by mohli byť prospešné aj pre domovskú krajinu. Je nesporne veľa dôvodov, prečo sa mladí ľudia rozhodnú odísť natrvalo resp. sa rozhodnú vrátiť domov. Niektoré z nich sú psychologickej povahy. Väčšina výskumov analyzujúcich danú problematiku sa sústreďuje na vzorku mladých dospelých, prípadne mladých ľudí na sklonku adolescencie. Ale, ako už bolo napísané, samotné postoje k emigrácii sa začínajú vytvárať skôr, mnohé na základe postojov a názorov významných dospelých. Výsledky, ku ktorým sme dospeli sú v niektorých ohľadoch rozporuplné. Predovšetkým je zaujímavým zistenie, že sebaúcta sa javí byť vo významnom pozitívnom (aj keď slabom) vzťahu s pozitívnym aj negatívnym postojom k emigrácii. Zároveň je sebaúcta významne vyššia u dievčat, ale aj u žiakov, ktorí sa vnímajú ako prospechovo priemerní alebo slabší. Ponúka sa vysvetlenie, že vyššia miera sebaúcty vo veku ranej adolescencie súvisí s mnohými rôznorodými faktormi a tieto môžu byť v pozadí uvedenej rozpornej súvislosti s postojom k emigrácii. Významne negatívnejšie postoje k emigrácii mali školáci, ktorí v domácom prostredí zažívali vyššiu mieru participácie (doma robí zábavné veci; veci, na ktorých záleží; participuje na rodinných rozhodnutiach), ale aj očakávaní (rodič očakáva, že sa bude správať podľa pravidiel; rodičovi záleží, aby pracoval čo najlepšie; verí, že dieťa bude úspešné). Obe tieto premenné sú ukazovateľom záujmu a poskytovanej úcty v rodinnom prostredí, čo môže byť aj znakom silnejšej väzby s rodinou a tým menšej tendencie odísť natrvalo od rodiny. Stredne silná a významná korelácia medzi injunktívnymi rodinnými normami vo vzťahu k emigrácii (rodina schvaľuje odchod do zahraničia, členovia rodiny nepovažujú odchod do zahraničia za nič výnimočné, prípadne chcú do zahraničia odísť) a pozitívnym postojom k

emigrácii je logická. Súvislosti s rodinnými väzbami, postojmi v rodine, vzdelaním potvrdili aj iné štúdie, ktoré však boli realizované na vekovo staršej výskumnej vzorke (Leith et al., 2011; Piotrowski & Tong, 2010; Strielkowski, Bilan, & Kalyugina, 2016). Niektoré činitele, ktorých význam sa preukázal vo vyšších vekových skupinách, boli v našej vzorke ešte nevýznamné.

Dievčatám sa v porovnaní s chlapcami dostáva doma viac možnosti na participáciu a tiež sú do nich vkladané väčšie očakávania. Adolescentom s lepším prospechom v škole sa v domácom prostredí dostáva viac podpory, vyššia miera očakávaní a participácie na rodinnom živote. Lepší žiaci uvádzajú aj vyššiu mieru životnej spokojnosti. Slabší žiaci majú zas vyššiu tendenciu k riziku a to sa spája s emigračnými tendenciami (Tabor a Milfont, 2011).

Silnou stránkou našej štúdie je reprezentatívna výskumná vzorka zahŕňajúca vývinovú kategóriu rannej adolescencie, čo je vzhľadom na skúmanú problematiku vzácne. Limitami štúdie sú pomerne nízke ukazovatele reliability u niektorých škál. Taktiež by sa žiadalo v ďalšom výskume rozšíriť portfólio premenných aj o ďalšie relevantnejšie vzhľadom k formovaniu emigračných postojov.

Výskum postojov k emigrácii v období ranej adolescencie môže pomôcť porozumieť ich formovaniu a následne ich zreálňovaniu, tak aby sa mladí ľudia vyhli možným rizikám a ich skúsenosti zo zahraničia boli prínosom pre nich i domovskú krajinu.

Poďakovanie

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-15-0662.

Zoznam literatúry

Bahna, M. (2009). Postoje k pracovnej migrácii do zahraničia. Podklady k tlačovej konferencii k zisteniam výskumu ISSP Slovensko 2008, konanej 12. mája 2009 v Bratislave. link: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/1202_attach_bahna_migracia.pdf

Baláž, V., Williams, & A. M., Kollár, D. (2004). Temporary versus Permanent Youth Brain Drain: Economic Implications. International Migration, 42(4), 3-34.

Baumgartner, F. 1998. Overovanie modelu diferenciacie noriem (model IDP) – sledovanie vplyvu roznych foriem vyjadrenia noriem. Človek a spoločnosť, 1(4).

Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). The Influence of Descriptive and Injunctive Peer Norms on Adolescents' Risky Sexual Online Behavior. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(12), 753-758.

Berkowitz, A. (2004). The Social Norms Approach: Theory, Research, and Annotated Bibliography. Retrieved December 3, 2012, from http://www.alanberkowitz.com/articles/social_norms.pdf

Divinský, B. (2007). Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Vývojové trendy od roku 2000. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku. 68 s.

Eliason, S., Tuoyire, D. A., Awusi-Nti, C., & Bockarie, A. S. (2014). Migration Intentions of Ghanaian Medical Students: The Influence of existing Funding Mechanisms of Medical Education ("The Fee Factor"). Ghana medical journal, 48(2), 78-84.

Frieze, I. H., Boneva, B. S., Šarlija, N., Horvat, J., Ferligoj, A., Kogovšek, T., ... & Erokhina, L. (2004). Psychological differences in stayers and leavers: Emigration desires in Central and Eastern European university students. European Psychologist, 9(1), 15-23.

Furlong, M.J., Ritchey, K.M., & Brennan, L.M. (2009). Developing norms for the California Resilience youth developement module: internal assets and school respources subscales. The California school psychologist. 14(1), 35–46.

Leith, CH. A. et al. (2011). The Educational Expectations and Schooling Behaviors of Children from Migrant Households in Cape Verde (doctoral dissertation). Cambridge: Harvard University.

Lewis, M., & Paladino, D. (2008). Proximal Norms, Selected Sociodemographics, and Drinking Behavior Among University Student Athletes. Journal of Addictions and Offender Counseling, 29(1), 7–21.

Li, M., Hanson Frieze, I., Horvat, J., Mijoč, J., & Olson, J. E. (2012). Reasons for Leaving Home: Comparing Predictors of Wanting to Migrate and Travel in Croatian Undergraduates. Migracijske i etničke teme, 28(1), 7-27.

Lovaš, L. (1998). Súčasné pohľady na vplyv sociálnych noriem na ľudské správanie v sociálnej psychológii. Človek a spoločnosť, 1(2).

Piotrowski, M., & Tong, Y. (2010). Economic and Non-Economic Determinants of Return Migration: Evidence from Rural Thailand. Population-E 65(2), 333-348.

Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.

Ruiselova, Z., & Urbanek, T. (2008). Parent's and peer's influence on norms and norm – breaking behavior of Slovak adolescent boys and girls. Studia Psychologica, 50(2), 191-200.

Stone, A., Becker, L. G., Huber, A. M., & Catalano, R. F. (2012). Review of risk and protective factors of substance use and problem use in emerging adulthood. Addictive Behaviors, 37, 747–775.

Strielkowski, W. S., Bilan, Y. B., & Kalyugina, S. K. (2016). Social and public dimensions of international migration: a comparative study of Turkey and Ukraine* Dimensiones sociales y públicas de la migración internacional: un estudio comparativo de Turquía y Ucrania. Novedades en Población, 12(24), 156-167.

Tabor, A. S., & Milfont, T. L. (2011). Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. International Journal of Intercultural Relations, 35(6), 818-832.

Wuliji, T., Carter, S., & Bates, I. (2009). Migration as a form of workplace attrition: a nine-country study of pharmacists. Human Resources of Health, 7(32), 1-10.

Kontaktné údaje

PhDr. Anna Janovská, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia

Moyzesova 9, 040 01 Košice

+421 911 127 358

anna.janovska@upjs.sk

ČERVENÉ STUŽKY

RED RIBBONS

Anna Poláčková

Abstrakt

Červené stužky je názov pre celoslovenskú kampaň boja proti HIV/AIDS. Názov kampane vychádza zo symbolu solidarity v boji proti chorobe AIDS, ktorou je červená stužka. Červenú stužku navrhli členovia dobročinnej organizácie Visual AIDS v New Yorku v roku 1991 ako spomienku na tých, ktorí podľahli chorobe AIDS. Červená farba bola vybraná ako symbol krvi a života. Hlavné zameranie projektu je na mladého človeka, na poskytnutie a zvýšenie odborných vedomostí o HIV/AIDS ako najúčinnejšieho prostriedku prevencie a boja proti AIDS. Cieľovou skupinou projektu sú žiaci základných, špeciálnych základných a stredných škôl a školských zariadení Slovenska, ako aj široká verejnosť. Informácie, ohlasy zúčastnených škôl a aktivity celoslovenskej kampane Červené stužky sú dostupné na webovej stránke www.cervenestuzky.sk, ktorá je významným komunikačným kanálom medzi kampaňou a zapojenými školami, školskými zariadeniami ako aj širokou verejnosťou. Príspevok kampane Červené stužky chce byť poďakovaním CPPPaP Zuzkin park v Košiciach a školám a školským zariadeniam Košíc a okolia za angažovanie sa a spoluprácu pri realizácii aktivít pre kampaň Červené stužky.

Kľúčové slová: Kampaň Červené stužky, HIV/AIDS, prevencia, žiak

Abstract

Red Ribbons is the name for a nationwide campaign to fight HIV/AIDS. The name of the campaign is based on the symbol of solidarity in the fight against AIDS, which is the red ribbon. The red ribbon was designed by members of the Visual AIDS charity in New York in 1991 to commemorate those who succumbed to AIDS. The colour red was chosen as a symbol of blood and life. The main focus of the project is on young people, on providing and increasing expertise on HIV/AIDS as the most effective means of preventing and combating AIDS. The target group of the project are students of primary, special primary and secondary schools and school facilities in Slovakia, as well as the general public. Information, responses from participating schools and activities of the nationwide Red Ribbons campaign are available on the website www.cervenestuzky.sk, which is an important communication channel between the campaign and the participating schools, school facilities and the general

public. The contribution of the Red Ribbons campaign wants to be a thank you to the CPPPaP Zuzkin Park in Košice and the schools and school facilities of Košice and the surrounding area for their commitment to cooperation in the implementation of activities for the Red Ribbons campaign.

Keywords: Red Ribbons campaign, HIV/AIDS, prevention, pupil

1 KAMPAŇ ČERVENÉ STUŽKY

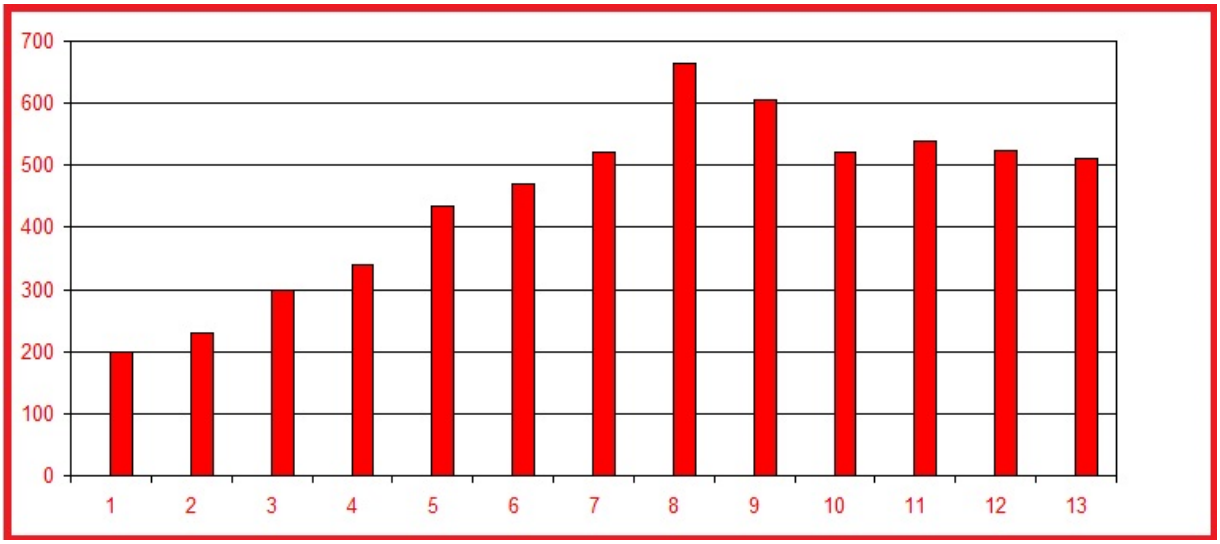
1.1 Predstavenie kampane Červené stužky

Červené stužky je názov pre celoslovenskú kampaň boja proti HIV/AIDS, ktorej organizátorom je gymnázium sv. Františka z Assisi v Žiline. Názov kampane vychádza zo symbolu solidarity v boji proti chorobe AIDS, ktorou je červená stužka. Červenú stužku navrhli členovia dobročinnej organizácie Visual AIDS v New Yorku v roku 1991 ako spomienku na tých, ktorí podľahli chorobe AIDS. Červená farba bola vybraná ako symbol krvi a života. Hlavné zameranie projektu je na mladého človeka, na poskytnutie a zvýšenie odborných vedomostí o HIV/AIDS ako najúčinnejšieho prostriedku prevencie a boja proti AIDS. Deti a mladí ľudia predstavujú najviac zraniteľnú skupinu vo vzťahu k rôznym negatívnym zdravotným a sociálnym javom, ku ktorým patrí aj infekcia HIV. Denne sa objavuje vo svete ďalších 7000 nových prípadov práve v skupine detí a mladých ľudí. O to dôležitejšia je prevencia v živote detí a mladých ľudí uskutočnená formou výchovy na školách, v rodinách či prostredníctvom masmédií.[1] Kampaň Červené stužky sa uskutočňuje s podporou MŠVVaŠ SR (*v rámci rozvojového projektu Zdravie a bezpečnosť v školách*), pod záštitou Kancelárie WHO na Slovensku a je odporúčaná školám a školským zariadeniam prostredníctvom sprievodcu školským rokom (predtým pedagogicko-organizačných pokynov) pre daný školský rok. Kampaň je aj súčasťou Národného programu prevencie HIV/AIDS v Slovenskej republike na roky 2017 - 2020.[2]

Do kampane Červené stužky sa školy a školské zariadenia zapájajú aktivitami podľa vlastného výberu a záujmu žiakov, žiackych rád, škôl, školských zariadení ... v čase od 1. septembra do 1.decembra. Registrácia sa uskutočňuje prostredníctvom elektronickej prihlášky na webovej stránke **www.cervenestuzky.sk**. Kampaň nie je spojená s finančnou zbierkou.

Cieľovou skupinou kampane sú žiaci základných, špeciálnych základných a stredných škôl a školských zariadení Slovenska, ako aj široká verejnosť. Zapojenie do predchádzajúcich ročníkov kampane bolo nasledovné: v prvom ročníku kampane, v roku 2007, 200 škôl a školských zariadení Slovenska, v druhom ročníku 230, v treťom ročníku 300, v štvrtom ročníku 340, v piatom ročníku 435, v šiestom ročníku 470, v siedmom ročníku 520, v ôsmom ročníku 665, v deviatom ročníku 605, v desiatom ročníku 520, v jedenástom ročníku 510, v dvanástom ročníku 524, v trinástom ročníku 512 škôl a školských zariadení Slovenska. Počet zapojených škôl a ohlasy zo škôl a školských zariadení z celého Slovenska poukazujú na aktuálnosť a zaujímavosť problematiky kampane.

[1] Porov.: STANEKOVÁ, D.-SLÁDEKOVÁ, Ľ. - ZIMOVÁ, Z. 2002. *Rodičia, deti a AIDS*. strana 5
[2] http://www.uvzsr.sk/docs/info/epida/Narodny_Program_Prevencie_HIV_AIDS_v_SR_na_roky_2017_2020.pdf



Graf 1: Prehľad zapojenosti škôl a školských organizácií do kampane počas jej trinástich ročníkov:

Informácie, ohlasy zúčastnených škôl a aktivity celoslovenskej kampane Červené stužky sú na webovej stránke **www.cervenestuzky.sk**, ktorá je významným komunikačným kanálom medzi kampaňou a zapojenými školami, školskými zariadeniami ako aj širokou verejnosťou Slovenska a zahraničia.

1.2 Hlavné zamerania celoslovenskej kampane Červené stužky

a) vzdelávanie žiakov škôl a školských zariadení Slovenska v problematike HIV/AIDS a v témach súvisiacich s HIV/AIDS. Vzdelávanie spojené s aktivitami považujeme za najúčinnejší prostriedok prevencie,

b) zviditeľnenie 1.decembra - Svetového dňa boja proti AIDS aktivitami na školách a školských zariadeniach Slovenska,

c) vzdelávanie žiakov škôl a školských zariadení Slovenska v oblasti obchodovania s ľuďmi,

d) vzdelávanie žiakov škôl a školských zariadení Slovenska na tému látkové, nelátkové závislosti a civilizačné ochorenia,

e) vzdelávanie žiakov škôl a školských zariadení Slovenska na tému duševného zdravia a propagácia zdravého životného štýlu.

1.3 Obľúbené aktivity kampane

- zapojenie sa do aktivít, ktoré zviditeľnia 1.december 2020 - Svetový deň boja proti AIDS na školách a školských zariadeniach,
- účasť na stretnutí škôl a školských zariadení v Žiline pri príležitosti vyvrcholenia kampane,
- zorganizovanie odbornej prednášky alebo besedy na škole alebo v školskom zariadení na tému HIV/AIDS, látkové a nelátkové závislosti, obchodovanie s ľuďmi a duševné zdravie *(na vlastné náklady školy alebo školského zariadenia),*
- účasť vo výtvarnej súťaži pre SŠ, ZŠ, ŠZŠ - tvorba pohľadnice pre kampaň Červené stužky,

- účasť v súťaži „Športom pre Červené stužky“ ,
- realizácia aktivity s názvom „Živá červená stužka“,
- premietnutie filmu Anjeli *(film bol vytvorený z finančných prostriedkov „Zdravie v školách 2007“)*,
- premietnutie odborného DVD na tému HIV/AIDS *(DVD bolo vytvorené z finančných prostriedkov „Zdravie v školách 2009“),*
- premietnutie filmu In yuor face *(film bol pripravený z finančných prostriedkov „Zdravie v školách 2011“),*
- premietnutie filmu Príbehy anjelov *(film bol vytvorený z finančných prostriedkov „Zdravie a bezpečnosť v školách 2012“),*
- premietnutie filmu na tému obchodovanie s ľuďmi (napr. kresleného filmu Two little girls - Dve malé dievčatá*)*, po premietnutí filmu môže škola zrealizovať besedu alebo prednášku na tému obchodovanie s ľuďmi. Filmy a metodická príručka sa nachádzajú na www.obchodsludmi.sk,
- umiestnenie plagátu na viditeľnom mieste v škole a štúdiom odborných letákov kampane,
- realizácia aktivít podľa metodickej príručky kampane, ktorá bola vytvorená v piatom ročníku. Príručka je dostupná na webovej stránke kampane,
- nosenie červených stužiek - symbolu boja proti AIDS. Červené stužky vyrábajú žiaci na školách. Ich výroba a nosenie môžu formovať ich postoj v boji proti AIDS,
- zaslanie správy o aktivitách uskutočnených na školách. Správy sú zverejnené na webovej stránke kampane,
- spolupráca s médiami.

1.4 Ohlasy na kampaň Červené stužky

SOŠ automobilová, Košice

Je potrebné osvetou medzi mladými ľuďmi bojovať proti ochoreniu AIDS a zabrániť tak nevedomosti a predsudkom, ktoré sú všade prítomné.

Školský internát - SOŠ, Trieda SNP, Košice

Veríme, že táto kampaň s cieľom viesť mladých ľudí k zdravému životnému štýlu im priniesla, okrem informácii o prevencii HIV/AIDS, aj informácie o prevencii látkových a nelátkových závislosti a obchodovaní s ľuďmi.

Základná škola, Starozagorská ul. Košice

Kampaň bola na našej škole zameraná na zvýšenie informovanosti o HIV/AIDS. Žiakov kampaň oslovila, zaujala a určite sa zapojíme aj v budúcich školských rokoch.

Špeciálna základná škola, Rovníková Ul., Košice

Žiaci našej školy pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a je potrebné a nutné v dnešnom hektickom svete, aby boli oboznámení o tejto vážnej chorobe a jej dôsledkoch. Kampaň mala u našich žiakov veľký ohlas a tešíme sa na ďalšiu spoluprácu.

1.5 Poďakovanie kampane Červené stužky

- Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR za podporu kampane v rámci rozvojového projektu *Zdravie a bezpečnosť v školách*,
- Kancelárii WHO na Slovensku za záštitu nad kampaňou Červené stužky,
- Ministerstvu zdravotníctva, odborným garantom a spolupracovníkom kampane za ich odbornú garanciu a spoluprácu pre kampaň,
- mestu Žilina, Okresnému úradu - odboru školstva v Žiline a Gymnáziu sv. Františka z Assisi v Žiline za podporu kampane,
- médiám za sprostredkovanie informácií o kampani školám a širokej verejnosti Slovenska,
- riaditeľom a koordinátorom kampane na školách a školských zariadení Slovenska za zapojenie sa a realizáciu aktivít pre Červené stužky.

Kampaň Červené stužky pri príležitosti jubilea, 40. výročia od založenia, ďakuje CPPPaP Zuzkin park v Košiciach za spoluprácu a podporu kampane počas jej štrnástich ročníkov. Želáme všetkým zamestnancom CPPPaP veľa tvorivých síl pri stvárňovaní nášho sveta k lepšiemu a všetkým, ktorí CPPPaP Zuzkin park v Košiciach navštevujú, želáme pokoj a dobro.

NA ZÁVER

Z listu dievčaťa z misie sv. Jána v Barbertone (JAR)

„Akokoľvek, toto je môj život s HIV. Rada tancujem, kreslím, spievam, čítam, plávam, riešim matematicko-slovné problémy a píšem skladby. Chcela by som byť učiteľkou a možno sa dokonca aj vydať. Možno, ak sa budem o seba starať a úzko spolupracovať s lekármi, budem môcť mať HIV negatívne dieťa. Je ťažké povedať ľuďom, že mám HIV... niekedy sa od vás odťahujú, a to naozaj nie je príjemné. Niekedy mi chýba rodina alebo niekto, kto by prišiel ku dverám, aby videl len mňa. Viem, že som milovaná a že sa o mňa stará mnoho ľudí – mám niekoľko matiek v sestrách tu na misii a v ľuďoch po celom svete, ktorí sa o mňa starajú. Teraz, keď mám jedenásť rokov, dúfam, že budem dlho žiť. Mám veľa snov a chcem toho veľa spraviť, kým zomriem. Je tu toho tak veľa, pre čo sa oplatí žiť a toľko veľa priateľov, ktorých sa oplatí stretnúť. Boh je tu pre mňa vždy a viem, že ma ochráni a pomôže mi žiť jeho plán. Som vďačná, že mi dal taký dlhý život a ľudí, ktorí mi každý deň pomáhajú žiť. HIV je súčasťou môjho života a neviem, ako to celé skončí. Možno vás zaujíma, či sa bojím. Áno, niekedy áno. Keď niekedy ochoriem, rozmýšľam, čo sa deje. Videla som umrieť veľa ľudí. Niektorí boli veľmi chorí - trvalo dlho, kým zomreli a veľa trpeli. Vďaka, že ste si prečítali alebo vypočuli kúsok z môjho príbehu. Dúfam, že ste pochopili, čo som sa snažila povedať.“

Kontaktné údaje

Anna Poláčková
Gymnázium sv. Františka z Assisi, Žilina
J. M. Hurbana 44, 010 01 Žilina
0902 206 056
polackova.a@gmail.com

ISBN 978-80-570-2698-3

CPPPaP KOŠICE
ZUZKIN PARK 10