

*Školský psychológ*  
*Školní psycholog*

*Časopis Asociácie školskej psychológie*

*číslo 1/ rok 2017*  
*18. ročník*

**Školský psychológ / Školní psycholog**

*Odborný recenzovaný časopis pre teoretické, výskumné i praktické otázky školskej psychológie*

**Redakčná rada časopisu**

doc. PhDr. M. Valihorová, CSc.

(šéfredaktor čísla 1/2017, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, SR)

doc. PaedDr. L. Kaliská, PhD.

(výkonný redaktor a editor čísla 1/2017, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, SR)

prof. PhDr. E. Gajdošová, PhD.

(Paneurópska vysoká škola, Bratislava)

doc. PaedDr. M. Verešová, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

PaedDr. D. Malá, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

PhDr. M. Čerešník, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

**Výkonná rada časopisu**

PhDr. M. Čerešník, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

PaedDr. Vladimíra Kurincová Čavojová, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD.

(Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)

**Štruktúra časopisu**

časopis má tieto rubriky:

Editorial

Prehľadové štúdie

Výskumné štúdie

Informácie k diagnostike

Skúsenosti z praxe

Správy z odborných akcií

Recenzie publikácií

Dokumenty doby

Pozvánky

Informácie pre prispievateľov

---

časopis vydáva AŠP SR a ČR

ISSN 1212-0529

[www.msdbno.cz](http://www.msdbno.cz)

Brno 2017

## Editorial

### ***Vážený čitateľ, vážený priaznivec školskej psychológie,***

dostáva sa Vám do ruky prvé číslo *Školského psychológa / Školního psychologa* v roku 2017, ktoré vzniklo pod gesciou *Asociácie školskej psychológie SR (AŠP)* a v spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Začiatkom januára 2017 došlo k zaktualizovaniu stanov AŠP a k zmene sídla AŠP na Katedru psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Na 12. zjazde, ktorý sa konal ako súčasť medzinárodnej vedeckej konferencie **Ďuričove dni 2016** dňa 10.-11.11.2016 na pôde Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, bol zvolený výbor AŠP a z neho výkonný výbor AŠP v zložení: prof. E. Gajdošová, doc. M. Valihorová, doc. L. Kaliská, doc. B. Gajdošová, dr. J. Pilková, dr. G. Herenyiová a dr. V. Gatial. Za predsedníčku AŠP bola zvolená doc. M. Valihorová. Mimoriadnymi členmi výboru AŠP sa stali kolegovia z Českej republiky a to prof. J. Mareš, prof. S. Štech, doc. B. Lazarová, Dr. J. Zapletalová a Dr. J. Mareš, s ktorými členovia AŠP dlhodobo spolupracujú. Na konferencii sa skonštatovalo, že je potrebné naplniť Európsku a slovenskú stratégiu zdravia do roku 2020 a akcentovať ju aj v príprave učiteľov a psychológov; je potrebné zvyšovať počty školských psychológov na základných a stredných školách a zároveň ponúkať im možnosti ďalšieho vzdelávania napríklad v oblasti diagnostickej činnosti a supervízie.

Redakčná rada časopisu sa rozhodla, že aktuálne prvé číslo časopisu *Školský psychológ / Školní psycholog* r. 2017 bude tvorené výberom vedeckých štúdií, ktoré boli odprezentované na tejto konferencii po ich dôslednom recenznom konaní zabezpečenom členmi redakčnej rady z radov PF UKF v Nitre. A tak vedecké štúdie obsiahnuté v tomto čísle ponúkajú už niekoľko odpovedí na závery z tejto vedeckej konferencie. Vedecké štúdie sú kategorizované s cieľom reflektovať aktuálne otázky a problémy práce školského psychológa či súčasnej edukácie.

Vstup ponúkajú plenárne pozvané prednášky popredných odborníkov (prof. E. Gajdošovej, prof. O. Orosovej, Dr. Nekorancovej, Dr. Hulína, Dr. Fusek Švingálovej a Dr. M. Čerešníka), na ktoré nadväzujú vedecké príspevky v oblasti: analýzy základných činností v práci školského psychológa (Franclová, Sabo, Vančíková, Pilková, Vašašová, Gatial), v oblasti poznávania osobnosti aktérov edukácie školským psychológom (Kaliská, Demkaninová, Tomšík, Dědová), analýzy problémového správania v edukácii (Valihorová, Holáková, Milanová, Rol'ková, Hamarová, Šelingerová, Juhášová, Huľová, Homol'ová, Čerešníková, Jursová Zacharová, Čierniková, Glasová) a v oblasti usudzovania o vplyve sociálneho a hodnotového rámca na prežívanie a správanie všetkých členov edukácie (Ferková, Halamová, Šeboková, Uhláriková, Mokraňová, Lemešová, Sokolová, Plachá, Kopčanová, Majerčáková Albertová, Šukolová, Sarmány-Schuller, Šeboková, Heinzová). Analýza týchto kľúčových oblastí, v ktorých dominantné miesto zohráva školský psychológ, reflektuje potreby súčasnej školy ako takej a ponúka čitateľom nové a aktuálne informácie, vedecko-výskumné zistenia, možné ďalšie šetrenia v týchto oblastiach, ako aj riešenia týchto problémov.

Aktívna spolupráca školských psychológov Českej i Slovenskej republiky pretrváva i naďalej a vyústi do pripravovaného ďalšieho ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie *Novinky v pedagogickej a školní psychologii 2017*, ktorá sa bude konať 8.-9.11.2017 na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne, v Českej republike.

Veríme, že toto číslo si nájde svojich čitateľov, ktorých podnieti nielen k úvahám, ale aj k činom na ceste k zvýšeniu psychickej pohody pracovníkov pôsobiacich v školskom prostredí, ako aj k vytvoreniu optimálneho prostredia, v ktorom sa edukácia realizuje. Taktiež sa príspevky môžu stať impulzom k overovaniu účinnosti niektorých intervencií, kde výskumné zistenia Vás, čitateľov, odborníkov, môžu obohatiť ďalšie číslo *Školského psychológa / Školního psychologa*. Jedným z hlavných cieľov tohto časopisu je totiž zdieľať a konfrontovať vedecké zistenia akademikov s konkrétnymi skúsenosťami, odbornými postrehmi a problémami školských psychológov pôsobiacich na rôznych typoch škôl. Redakčná rada preto uvíta aktívne publikovanie priaznivcov a sympatizantov školskej psychológie.

Lada Kaliská a Marta Valihorová (za redakčný tím)

## **OBSAH**

Vyskumné štúdie

### **NOVÉ VÝZVY A NOVÉ ÚLOHY ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV**

#### **V KONTEXTE EURÓPSKEJ A SLOVENSKEJ POLITIKY ZDRAVIA**

EVA GAJDOŠOVÁ..... 8

### **NOVÉ TRENDY V ROZVOJI ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE MODEL RIZIKA A MODEL REZILIENCIE V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA**

OLGA OROSOVÁ..... 14

### **VÝSTUPY NÁRODNÉHO PROJEKTU VÚDPAP „KOMPLEXNÝ PORADENSKÝ SYSTÉM PREVENČIE A OVPLYVNŔOVANIA SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ“**

PAULÍNA NEKORANCOVÁ, MARTIN HULÍN, JOZEFÍNA FUSEK ŠVINGÁLOVÁ ..... 20

### **PRÍČINY PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V DOSPIEVANÍ V KONTEXTE EDUKAČNÉHO PROSTREDIA**

MICHAL ČEREŠNÍK..... 26

### **PRAXE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA ILUSTROVANÁ PŘÍKLADY**

MARTA FRANCOVÁ ..... 39

### **ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG VO SVETLE SKÚSENOSTÍ PROJEKTU PRINED**

ROBERT SABO, KATARÍNA VANČÍKOVÁ ..... 44

### **PARTICIPÁCIA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA NA PODPORE DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ŽIAKOV**

JANKA PILKOVÁ..... 50

### **AUTORITA UČITEĽA AKO FAKTOR VZŤAHU MEDZI UČITEĽOM A ŽIAKOM**

ZLATA VAŠAŠOVÁ ..... 55

### **KARIÉROVÉ PORADENSTVO V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

VIKTOR GATIAL.....	61
<b>POTENCIÁL „ČRT“ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE V KONTEXTE NEGATÍVNYCH STRÁNOK PREŽÍVANIA U ADOLESCENTOV</b>	
LADA KALISKÁ .....	70
<b>TVORIVOSŤ AKO POZITÍVNA STRÁNKA DETÍ S ADHD?</b>	
DIANA DEMKANINOVÁ .....	77
<b>MOTIVÁCIA VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA: PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE AKO JEDEN Z KLÚČOVÝCH FAKTOROV VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA</b>	
ROBERT TOMŠIK.....	83
<b>RIEŠENIE VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM VYUŽITIA MOTIVAČNÝCH A SEBAPOZNÁVACÍCH ROZPRÁVOK U ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA</b>	
MÁRIA DĚDOVÁ.....	89
<b>ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A PODPORA SEBAÚCTY PRI PREVENCIÍ VÝSKYTU KYBERŠIKANY</b>	
MARTA VALIHOROVÁ, BARBORA HOLÁKOVÁ, MÁRIA MILANOVÁ.....	94
<b>ZÁVISLOSŤ OD INTERNETU U ADOLESCENTOV A JEJ VZŤAH K VYBRANÝM DIMENZIÁM OSOBNOSTI</b>	
HENRIETA ROLKOVÁ, LUBICA HAMAROVÁ.....	102
<b>FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE AKO PREKURZOR VÝVINU GRAMOTNOSTI</b>	
ALEXANDRA ŠELINGEROVÁ.....	108
<b>SEBA - VÝPOVEĎOVÉ MERANIE KRIMINALITY A DELIKVENCIE MLÁDEŽE</b>	
ANDREA JUHÁSOVÁ .....	114
<b>SOCIÁLNE ASPEKTY AGRESIE V ADAPTAČNOM PROCESÉ ŽIAKA A ÚLOHA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA</b>	
ZLATICA HUĽOVÁ, TATIANA HOMOĽOVÁ .....	120

**AKÚ ÚLOHU ZOHRÁVA MATERINSKÝ JAZYK PRI DIAGNOSTIKE  
KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA?**

MIROSLAVA ČEREŠNÍKOVÁ..... 127

**ROZVOJ CUDZOJAZYČNÝCH KOMPETENCIÍ U DETÍ ZO SOCIÁLNE  
ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ, MONIKA ČIERNIKOVÁ, MÁRIA GLASOVÁ ..... 133

**MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY MORÁLNEHO USUDZOVANIA DETÍ A DOSPELÝCH**

ŠTEFÁNIA FERKOVÁ ..... 140

**POCIT ŠKOLSKEJ PRINÁLEŽITOSTI A ADJUSTÁCIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH  
A STREDNÝCH ŠKÔL**

MÁRIA HALAMOVÁ, GABRIELA ŠEBOKOVÁ, JANA UHLÁRIKOVÁ, NIKOLA MOKRAŇOVÁ 149

**VYUŽITIE METODIKY „PSYCHOLÓGIA ZÁŽITKOM“ V RÁMCI PREVENTÍVNEJ  
ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA/PSYCHOLOGIČKY**

MIROSLAVA LEMEŠOVÁ..... 155

**CITLIVOSŤ NA SOCIÁLNE ODMIETANIE U DETÍ ŠKOLSKÉHO VEKU**

LENKA SOKOLOVÁ ..... 161

**PROCES TRUCHLENÍ V PROSTŘEDÍ ZŠ**

VERONIKA PLACHÁ..... 168

**ODBORNÁ INTERVENCIA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ŽIAKOVI V SITUÁCI  
PO ROZVODE RODIČOV**

DAGMAR KOPČANOVÁ..... 174

**VPLYV POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE  
ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL**

SILVIA MAJERČÁKOVÁ ALBERTOVÁ ..... 180

**VÝBER ROMANTICKÉHO PARTNERA U ADOLESCENTOV – Q-ŠTÚDIA**

DENISA ŠUKOLOVÁ, IVAN SARMÁNY-SCHULLER, GABRIELA ŠEBOKOVÁ ..... 186

**MOŽNOSTI POZNÁVANIA KULTÚRY ŠKOLY AKO PRACOVNÉHO  
PROSTREDIA PROSTREDNÍCTVOM DOTAZNÍKA OCAI**

ZUZANA HEINZOVÁ.....	193
<b>RECENZIE PUBLIKÁCIÍ .....</b>	<b>200</b>
<b>Správa - ASOCIÁCIA ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE .....</b>	<b>202</b>
<b>Informácie pre prispievateľov .....</b>	<b>203</b>

# **NOVÉ VÝZVY A NOVÉ ÚLOHY ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV V KONTEXTE EURÓPSKEJ A SLOVENSKEJ POLITIKY ZDRAVIA**

## **NEW CHALLENGES AND NEW TASKS OF SCHOOLPSYCHOLOGISTS IN CONTEXT WITH EUROPEAN AND SLOVAK HEALTH POLICY**

EVA GAJDOŠOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, eva.gajdosova@paneurouni.com

### **Abstrakt**

*Príspevok upozorňuje na nové úlohy školského psychológa vyplývajúce z európskej a slovenskej politiky zdravia. Do centra pozornosti škôl sa dostáva pozitívny rozvoj mentálneho zdravia žiakov a učiteľov, vysoká kvalita ich života, well-being, prežívanie šťastia v škole, rozvíjanie ich silných stránok a potencialít. Tento nový trend znamená tiež modifikovať a inovovať preventívnu, diagnostickú a intervenčnú činnosť školského psychológa v prostredí školy v procese edukácie.*

**Kľúčové slová:** politika zdravia; mentálne zdravie; well-being; školský psychológ;

### **Abstract**

*The article emphasizes the new tasks of school psychologist going from the European and Slovak health policy. The attention of school is devoted to positive development of pupils and teachers mental health, high quality of their life, well-being, subjective happiness, developing of their strenghts and potentials. This new trend influences prevention, assessment nad intervention activities of school psychologist in school settings and in the process of education.*

**Key words:** health policy; mental health; well-being; school psychologist;

## **1 Politika zdravia v Európe a na Slovensku**

### **1.1 Politika zdravia v Európe**

V roku 2001 zverejnila Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) správu, v ktorej podčiarkla, že mentálne zdravie ľudí, ktoré sa doteraz dlhodobo zanedbávalo, je pre celkový well-being/pohodu jednotlivcov, spoločností aj krajín rozhodujúce.

A v roku 2005 až 52 členských štátov WHO – Európsky región podporilo Akčný plán pre mentálne zdravie, čím deklarovalo podporu pozitívnemu duševnému zdraviu občanov a budovaniu partnerstiev medzi sektormi aj v tejto oblasti.

Následne v tom istom roku Európska komisia vypracovala materiál Green Paper/Zelená kniha (2005), určený na podnietenie diskusie o možnom európskom prístupe k mentálnemu zdraviu svojich občanov. V materiáli s názvom „Zlepšenie mentálneho zdravia populácie: K stratégii pre Európsku úniu“ (2005) sa prezentuje súčasná situácia v mentálnom zdraví v štátoch EÚ, poukazuje sa na potrebu jednotnej stratégie v zlepšovaní mentálneho zdravia, hľadajú a navrhujú sa riešenia, a napokon sa upozorňuje na významnú úlohu prevencie mentálneho zdravia.

V Zelenej knihe sa nachádzajú okrem iného aj informácie o situácii v oblasti mentálneho zdravia v Európe. Upozorňuje sa na fakt, že viac ako 27% dospelých Európanov má v priebehu posledných rokov najmenej jeden druh duševného ochorenia. V Európe patria medzi najčastejšie ochorenia úzkostné poruchy a depresia. Predpokladá sa však, že už o pár rokov po roku 2020 sa stane depresia najčastejším psychickým ochorením ľudí v Európe, včítane mladých ľudí. Tiež za pozornosť stojí fakt, že už teraz každým rokom v Európe zomiera 58 000 ľudí tak, že spácha samovraždu. Je to dokonca viac úmrtí ako pri dopravných nehodách. Ďalej sa podčiarkuje fakt, že medzi rizikové oblasti v mentálnom zdraví detí a mládeže sa stále objavuje šikanovanie a stres v škole. Šikanovanie potvrdila tretina dievčat a chlapcov v európskych krajinách, a to ako v prípade, že boli obeťami šikanovania alebo boli jej agresormi (Ako vieme, podobné čísla sa potvrdili aj na Slovensku). Z krajín EÚ sa



v šikanovaní na prvé miesta dostala Litva, Lotyšsko, Portugalsko, najnižšie percento detí zapojených do šikanovania bolo vo Švédsku, Grécku a na Malte. Mladí ľudia tiež uvádzali ako faktor spôsobujúci ich zlé mentálne zdravie aj stres v škole. Percento žiakov spomínajúcich stres variovalo v jednotlivých krajinách, vysoké percento však bolo opäť v Litve, najnižšie v Holandsku a Belgicku.

V dokumente Zelená kniha sa kladie eminentný dôraz na podporu a posilňovanie mentálneho zdravia občanov Európy prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. A práve školy a pracoviská, v ktorých ľudia trávajú väčšinu svojho času, sú, ako sa hovorí v dokumente, pre preventívne aktivity kľúčové.

Výsledkom diskusie o podpore mentálneho zdravia občanov Európy sa stal dokument Európsky pakt pre mentálne zdravie a well-being, ktorý začal platiť od roku 2008. Európsky pakt pre mentálne zdravie a well-being je adresovaný vládám členských štátov EÚ, regionálnym a miestnym samosprávam, mimovládny organizáciám aj občianskej spoločnosti, ktorých rozhodnutia môžu mať dosah na politiku mentálneho zdravia. Podčiarkuje sa tu, že európske inštitúcie, členské štáty a rôzne zúčastnené strany sa zaväzujú k akciám v nasledujúcich oblastiach:

1. Mentálne zdravie mládeže a edukácia
2. Depresie a samovrážd
3. Duševné zdravie starších ľudí
4. Boj proti stigmatizácii a sociálnemu vylúčeniu
5. Duševné zdravie na pracoviskách.

V II. časti tohto dokumentu nazvanom Mentálne zdravie mládeže a edukácia sa kladie eminentný dôraz na podporu a posilňovanie behaviouru zdravia detí a mládeže, predovšetkým prostredníctvom preventívnych a behaviouru programov. Prevencia sa smeruje do individuálnej, rodinnej, komunitnej a spoločenskej oblasti a zdôrazňuje sa, že treba posilňovať zvlášť protektívne faktory u detí (jako napr. rezilienciu) a redukovať faktory zvlášť rizikové. V súvislosti s podporou mentálneho zdravia detí a mládeže v edukačnom procese sa vyčlenilo 6 dôležitých aktivít:

- a) uskutočňovať vzdelávanie a tréningy odborníkov v školstve, v zdravotníctve, v sektore práce s mládežou a ďalších iných sektoroch
- b) pripraviť a realizovať programy na skvalitnenie rodičovských zručností
- c) podporovať integráciu sociálno-emocionálneho učenia do štátnych a školských vzdelávacích programov základných aj materských škôl
- d) skorá intervencia v rámci edukačného systému
- d) realizovať v školách programy zabraňujúce a redukujúce násilie, agresiu, šikanovanie a sociálne vylúčenie
- e) podporovať participáciu mladých ľudí v oblasti kultúry, športu, vzdelávania, zamestnanosti.

Na Európsky pakt pre mentálne zdravie zareagovala aj Sieť európskych psychológov pracujúcich v edukačnom systéme NEPES (Network of European psychologists in the Educational System) a v roku 2009 školskí psychológovia, zástupcovia jednotlivých krajín EÚ, vrátane Českej republiky a Slovenskej republiky, vypracovali spoločný materiál „Psychológovia podporujú mentálne zdravie u mladých ľudí a v edukácii“. V tomto materiáli píšou o podpore mentálneho zdravia detí a mládeže celkovo, o podpore mentálneho zdravia v procese edukácie ako jednej z prioritných úloh školských psychológov, čím sa psychológovia v školách stávajú priamymi partnermi pre podporu Európskeho paktu mentálneho zdravia a zároveň partnermi spájajúci školský aj zdravotnícky sektor.

V materiáli NEPES sa tiež zdôrazňuje, že zlepšovať a skvalitňovať mentálne zdravie detí a mladých ľudí si však vyžaduje:

- ✓ Vybudovať koherentnú školskú politiku týkajúcu sa zdravotnej edukácie.
- ✓ Položiť dôraz na prevenciu a preventívne aktivity.
- ✓ Posilniť úlohy školských psychológov – psychológov v edukačnom systéme – zlepšením ich podmienok, organizácie práce a vzdelávania.
- ✓ Rozvíjať spoluprácu školských psychológov s inými odborníkmi pri kreovaní nástrojov a postupov pri zlepšovaní mentálneho zdravia mladých.

Tento dokument vyjadruje nutnosť implementácie návrhov v kontexte každej krajiny. Posledným významným európskym dokumentom v tejto oblasti je dokument Zdravie 2020 (Health 2020). Ide o dokument Regionálneho výboru WHO pre Európu, ktorý sa schválil v septembri 2012. V dokumente sa zdôrazňuje, že v centre pozornosti je v súčasnosti život 900 miliónov obyvateľov z 53 krajín Európy. Z tohto

dokumentu vyplynula tiež naliehavá úloha skúmať sociálne determinanty zdravia a rozdiely v oblasti zdravia medzi krajinami. Kompletná správa bola vydaná už v septembri 2013 a potvrdila veľkú nerovnosť v zdraví medzi jednotlivými krajinami Európskeho regiónu. Rozdiely medzi krajinami súvisia s rozdielnymi sociálnymi a ekonomickými podmienkami krajín. Napr. sa poukazuje na to, že duševné ochorenia sú skutočne výrazne sociálne determinované a sú silne odrazom stresu a nepriaznivých podmienok v živote obyvateľov niektorých krajín Európy.

Stratégia Zdravie 2020 je založená na štyroch prioritných oblastiach činností, ktoré sú navzájom prepojené, nezávislé a navzájom sa podporujú. Ide o:

1. Investovať do zdravia v celoživotnom prístupe
2. Riešiť hlavné zdravotné problémy v regióne
3. Posilňovať zdravotné systémy orientované na ľudí
4. Vytvárať pružné komunity a podporné prostredia včítane podporného prostredia v školách

Dokument vyjadruje nutnosť implementácie návrhov v kontexte každej krajiny, ktorá si vyžaduje vytváranie multidisciplinárnych tímov odborníkov na skúmanie a následne podporu duševného zdravia občanov.

## **1.2 Politika zdravia na Slovensku**

Strategický rámec SR v oblasti zdravia pre roky 2014–2030 predstavuje základný dokument, ktorý by mal v strednodobom a dlhodobom horizonte určovať smerovanie štátnej politiky zdravia na Slovensku. Konštatuje sa, že kľúčové rozhodnutia v oblasti starostlivosti o zdravie boli v minulosti často pripravované bez dostatočného porozumenia a identifikovania skutočných problémov. A ambíciou tohto nového dokumentu je na základe metodického postupu identifikovať reálne problémy slovenského zdravotníctva, nájsť merateľné ukazovatele a stanoviť dosiahnuteľné ciele do roku 2030.

Snahou Ministerstva zdravotníctva SR je uplatňovať princíp zdravia vo všetkých politikách, a teda spolupracovať pri tvorbe a presadzovaní štátnej politiky zdravia so všetkými sektormi na dosiahnutie stanovených cieľov.

Prvá časť tohto dokumentu pomenúva spoločné priority členských krajín Svetovej zdravotníckej organizácie pre európsky región WHO v oblasti zdravotníctva, ktoré sú súčasťou dokumentu Zdravie 2020 (Health 2020). Tieto priority sú základným východiskom stanovenia priorit aj pre zdravotníctvo na Slovensku.

Druhá časť dokumentu sa zaoberá analýzou súčasného stavu z pohľadu efektívnosti zdravotníctva na Slovensku a podčiarkuje mimoriadne nízku efektívnosť súčasného systému na Slovensku.

Tretia časť dokumentu popisuje očakávaný demografický vývoj na Slovensku do roku 2030 a odhaduje dopad starnutia populácie na zdravotníctvo na Slovensku. Zároveň definuje kľúčové faktory, ktorými Slovensko musí reagovať na zhoršujúci sa demografický vývoj.

Štvrtá časť dokumentu sa zaoberá stanovením strategických zámerov v troch prioritných oblastiach zdravotníctva, ktorých realizácia by sa mala začať v čo najkratšom čase.

Celkove štátna politika zdravia na Slovensku chápe zdravie ako základné ľudské právo, ako základnú zložku kvality života a za kľúč k spoločenskému rozvoju. Uvedomuje si, že zlepšením zdravotného stavu občanov a podporou a ochranou zdravia sa znižujú výdavky na zdravotnú starostlivosť a šetria sa zdroje pre hospodársky a ľudský rozvoj. Plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí bez ohľadu na to, či je to prírodné, ekonomické alebo sociálne.

Štátna politika zdravia sa týka všetkých rezortov a zložiek spoločnosti, včítane školstva. Tie musia prispieť k zlepšeniu zdravotného stavu zlepšením determinantov zdravia, ktorými sú aj zdravé a bezpečné prostredie. Základným postupom pri dosahovaní cieľov je komplexný, holistický, systemový bio-psycho-sociálny prístup a zameranie na ovplyvňovanie správneho (zdravého) životného štýlu.

Je preto nevyhnutné, ako zdôrazňuje dokument Stratégie zdravia medzi iným aj fakt:

- položiť dôraz na celospoločenské zdravotne orientované programy, ktoré majú zapracované prvky hodnotenia dopadu na zdravie,
- zvýrazniť kľúčovú úlohu preventívne orientovanej primárnej zdravotnej starostlivosti. Spol'ahlivé fungovanie systému zdravotnej starostlivosti je životne závislé na funkčnosti a spol'ahlivosti primárnej zdravotnej starostlivosti,

- zvýšiť dôraz na sekundárnu a terciárnu prevenciu v zariadeniach špecializovanej zdravotnej starostlivosti;
- vytvoriť systém nemocníc využívajúci prepojenie zdravotníckych a sociálnych funkcií.
- podporiť moderné prístupy a trendy riešenia spoločensky závažných problémov zdravia;
- podporou rodiny vytvárať podmienky na zachovanie zdravia a kvality života jej členov;
- povýšiť podporu zdravia na prioritu každého sektora spoločnosti, teda aj školstva. Ovplyvnenie determinantov zdravia je možné iba nadrezortným úsilím s ohľadom na ekonomické, kultúrne a sociálne determinanty zdravia.

## **2 Výzvy a úlohy pre prácu školských psychológov v školách na Slovensku**

V intenciách európskej aj slovenskej stratégie podpory a rozvíjania mentálneho zdravia detí a mladých ľudí a rešpektovaní jej nových požiadaviek na prácu profesionálov v školách je potrebné urýchlene inovovať a modifikovať aj koncepciu práce školského psychológa a jeho psychologické služby v škole. Výhodou odborníka, školského psychológa, je, že pracuje priamo v škole, je tam denne prítomný, dobre pozná školu, jej systém aj podsystémy, pozná učiteľov, učiteľský zbor, manažment školy, žiakov, triedy, dokonca aj rodičov mnohých žiakov, pozná proces edukácie v škole, teda pozná školu zvnútra, takže sa môže oveľa výraznejšie spolupodieľať na vytváraní podporujúceho, zdravého, bezpečného pozitívneho školského prostredia pre jedincov aj tímy.

Pokúsili sme sa formulovať úlohy pre profesiu školský psychológ na najbližšie roky:

- Školský psychológ dostal v novom miléniu kardinálnu a zároveň presne formulovanú úlohu pre svoju profesijnú prácu – **venovať mimoriadnu pozornosť duševnému zdraviu žiakov, učiteľov a ďalších odborníkov fungujúcich v škole a v edukačnom procese**. Školský psychológ sa stal pracovníkom starajúcim sa o mentálne zdravie ľudí v škole, a tak stojí ako spojovník, styčný “dôstojník” medzi školským a zdravotníckym sektorom.
- Znamená to, vychádzajúc zo základných činností školského 11ehaviour11, naliehavo sústrediť sa na **prevenciu 11ehaviour11 zdravia a preventívne aktivity v škole zamerané na jeho podporu a zabezpečovanie, a to ako u žiakov, tak aj u učiteľov**, ale aj na jeho identifikáciu, spoznávanie a odhaľovanie, teda na diagnostiku a napokon aj na výber 11ehaviour11u intervencií a 11ehaviour11u11h stratégií v prípade ohrozenia zdravia. Spomením napr. závažnú úlohu venovať maximálnu 11ehaviour redukovaníu násilia páchanému na deťoch, či už zo strany rodiny, školy, rovesníckeho či iného širšieho 11ehaviour11 prostredia, zaoberať sa 11ehaviour11u záťažou a stresom v 11ehaviour procese alebo rozvíjať sociálno-emocionálne zdravie detí a mládeže týkajúce sa jeho základných dimenzií: sebadôvery detí a dospievajúcich, dôvery v iných, včítane ľudí v škole, rozvíjaníu 11ehaviou kompetencií a výraznejšej zaangažovanosti vo 11ehaviou živote.
- V práci školského psychológa tento nový trend smerujúci k zlepšovaniu mentálneho zdravia v škole vyžaduje uprednostniť nielen **realizáciu krátkodobých, ale najmä stredne dlhých, ale aj dlhodobých preventívnych programov** zameraných napr. na efektívne riešenie konfliktov v triedach, na rozvíjanie asertivity, empatie, zvládanie krízovej intervencie a krízového manažmentu, ale aj na skupinové a hromadné poradenstvo a konzultačno-poradenskú prácu pre rodičov a učiteľov, a iných odborných pracovníkov školy.
- **Mentálne zdravie musí byť školský psychológ pripravený riešiť v štyroch základných rovinách: individuálnej, školskej, rodinnej a spoločenskej roviny**. Teda mal by dokázať pracovať s ohrozeným jednotlivcom – žiakom či učiteľom, triednou skupinou, triedami, ročníkmi či učiteľským zborom, rodičom, ale aj s celou rodinou dieťaťa alebo komunitou, v ktorej sa žiak pohybuje. Pravdaže, sám to nedokáže.
- Preto je nevyhnutné **budovať na každej škole multidisciplinárne tímy odborníkov**, aby sa mohol školský psychológ spolupodieľať v úzkej spolupráci s pedagógmi, so špeciálnym pedagógom, logopédom, asistentmi učiteľa, a s ďalšími odborníkmi stojacimi síce mimo školu, ale spolupracujúcimi so školami aj z iných rezortov (napr. zo zdravotníckeho alebo sociálneho rezortu – psychiatrom,

- lekárom, sociálnym pracovníkom) na vytváraní bezpečného, podporujúceho, podnecujúceho pozitívneho školského prostredia a školy so staronovým heslom „zdravá a pozitívna škola“.
- Oveľa **dôraznejšie a systematickejšie pracovať najmä na sociálnej psychológii školy**, teda na zlepšovaní sociálnej klímy a sociálnej atmosféry v škole, v jednotlivých triedach, v učiteľskom zbore, spolupodieľať sa na budovaní dobrých a podnecujúcich medziľudských vzťahoch v škole, v rámci nich na vzťahoch manažmentu školy s podriadenými, na vzťahoch učiteľov v učiteľskom zbore, na vzájomných vzťahoch a kontaktoch pedagogických a odborných zamestnancov školy, vzťahoch učiteľov s rodičmi žiakov, a prirodzene na sociálnych vzťahoch v rámci tried, ročníkov a skupín žiakov, na ich vzájomnej otvorenej komunikácii, akceptácii, pomáhajúcich medziľudských vzťahoch a aj tým prispievať k lepšej spokojnosti žiakov a pracovníkov školy, ich väčšej pohode v škole, školskému well-beingu.
  - Pozitívna tímová spolupráca však vyžaduje kvalitné sociálne zručnosti a sociálne kompetencie participantov. Preto aktivity školského psychológa smerujú aj **k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych kompetencií**, porozumeniu svojmu prežívaniu a správaniu, ale aj správaniu svojich kolegov, žiakov, aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z trendov pozitívnej psychológie, k riešeniu kríz a krízovej intervencie v školách.
  - Bezpečná, zdravá a pozitívna škola výrazne posúva aktivity školského psychológa aj **k väčšej humanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu a optimalizácii výchovy a vzdelávania**, napr. aj väčším **dôrazom na psychohygienu v škole, na prípravu rozvrhu hodín v intenciách edukačnej psychológie a psychológie zdravia, vstupom školského psychológa do prípravy školských vzdelávacích programov** a výberu obsahu vzdelávania, napr. voliteľnými predmetmi, spolupodieľaním sa na výbere vyučovacích a výchovných metód učiteľov či rodičov vzhľadom na potreby už novej generácie žiakov, ako aj na špecifické potreby detí so špeciálnymi potrebami a na diferenciaciu a individualizáciu edukácie a pravdaže na postupnú realizáciu inklúzie v škole a inkluzívnej edukácie a i.
  - Zdravá, bezpečná a pozitívna škola **kladie dôraz na identifikáciu a diagnostikovanie pozitívnych schopností, osobnostných vlastností, zručností, nadania a talentu žiakov, a následne na pozitívny osobnostný rozvoj žiakov.**
  - Znamená to tiež **venovať pozornosť hľadaniu iných efektívnych stratégií aj cez pozitívnu psychológiu týkajúcich sa riešenia novodobých sociálno-patologických javov v škole**, akými sú kyberšikana, nelátkové závislosti, intolerancia, extrémizmus, rasizmus, šikanovanie učiteľov, apatia a strata zmyslu života žiakov, už len častejšou debatou s deťmi o týchto problémoch, priblížením autentických príbehov, filmami, divadelnými predstaveniami orientovaných na mladých, odbornými rozhovormi s expertmi s rôznych oblastí života alebo počúvaním autentických príbehov ľudí, ktorí sami boli aktérmi alebo obeťami týchto javov.
  - Nová stratégia mentálneho zdravia v školách upriamuje pozornosť aj na kvalitu života jedincov v súčasnosti, ale aj v ich budúcnosti, a tým sa do popredia **dostáva kvalitné kariérové poradenstvo určené žiakom a študentom pri prvej a druhej smerovej voľbe povolania v spolupráci s výchovným poradcom**, najmä pre správny výber profesie efektívnu diagnostiku a odhalenie pozitívnych osobnostných kvalít, profesijných záujmov, všeobecných aj špecifických intelektových schopností, osobnostných vlastností, výkonovej motivácie a aspirácií žiakov a i.
  - S kvalitou života a s duševným zdravím úzko súvisí aj **intenzívnejšia psychologická príprava mladých ľudí na dobré partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo**, ktorá v našich školách stagnuje, na zvládanie prípadných problémov v pároch pozitívnymi prostriedkami, do ktorej sa môže tiež školský psychológ zapojiť.
  - Dôraz na silné stránky jedincov a skupín či komunít, v ktorých sa mladí ľudia pohybujú, predpokladá tiež oveľa intenzívnejšiu psychologickú prácu a **zameranie psychologických služieb na ich rodiny, rodičov, aj na širšie rodinné prostredie**, čo vyžaduje každodennú spoluprácu s rodičmi pri výchove detí, pri zmene ich správania, spoluprácu pri školskej výkonnosti a práceschopnosti a voľbe profesie.
  - Bezpečná a zdravá škola a s ňou spätá pohoda, šťastie, well-being v škole a v triedach počíta tiež **s položením dôrazu na jav multikulturality a multikulturálneho spolužitia, tolerancie k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, národnostným, etnickým, náboženským odlišnostiam v školách, čo je aktuálne novodobým javom v Európe, ale najmä na Slovensku,**

a vhodnými formami pripraviť školu a pracovníkov školy, ale aj rodičov žiakov na príchod detí emigrantov, azylantov, utečencov do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojené prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich žiakov, rodičov a učiteľov.

- **S toleranciou veľmi úzko súvisí zavádzanie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v školách**, ktoré prináša do školy a do procesu edukácie veľa problémov psychologickéj povahy (napr. postoje učiteľov k hendikepovaným deťom v bežných školách, postoje rodičov a detí, zmena tlaku na učebný výkon meraný známkami, na diferenciaciu a individualizáciu výučby, na prítomnosť asistentov učiteľa v triedach a i.).
- V rámci svojej pôsobnosti školský psychológ bude musieť tiež predkladať návrhy a podnety na skvalitňovanie a zefektívňovanie školy ako systému **a zúčastňovať sa na projektovaní a realizácii podsystemov. Spomeniem napr. podsystem:**
  - a/ osobnostného rozvoja žiakov,
  - b/ profesionálnej orientácie a voľby povolania žiakov,
  - c/ starostlivosti o nadaných a talentovaných žiakov,
  - d/ partnerského a manželského poradenstva a výchovy k rodičovstvu,
  - e/ profesijného rastu a osobnostného rozvoja učiteľov,
  - f/ personálneho a sociálneho riadenia a organizačného rozvoja.

### 3 Záver

Uvedomujeme si, že školský psychológ nemôže v reálnom pracovnom procese na škole vykonávať a realizovať všetky spomínané činnosti súvisiace s podporou a zabezpečením mentálneho zdravia žiakov a učiteľov, môže si však z nich vybrať práve tie, ktoré sú adekvátne či špecifické pre ten druh a typ školy, na ktorej pracuje, pre aktuálne problémy, s ktorými jeho škola zápasí, ale aj s prihliadnutím na svoje vzdelanie, kvalifikáciu a odbornú prax a odborné skúsenosti, ktoré má.

Je zrejmé, že jeden školský psychológ sa bude cítiť byť viac kompetentný pracovať so žiakmi a s triedami žiakov, iný s rodinami a rodičmi žiakov, ďalší bude „viac doma“ pri spolupráci s učiteľmi a spolupodieľaní sa na optimalizácii procesu výchovy a vzdelávania na škole alebo pri zabezpečovaní spolupráce rodiny a školy.

Školský psychológ však vždy musí vystupovať v súlade s Európskou aj Slovenskou stratégiou Zdravia 2020 ako iniciátor podpory a zabezpečovania mentálneho zdravia v škole, a jeho aplikácie do procesu výchovy a vzdelávania, do medziľudských vzťahov v žiackych aj učiteľských kolektívoch, do rozvíjania pozitívnych a silných stránok žiakov, učiteľov, aj manažmentu školy, do preventívnej, diagnostickej a intervenčnej, ale aj výskumnej či osvetovej činnosti v školskom prostredí.

### Zoznam bibliografických odkazov

- Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2012). *Školský psychológ pre 21. storočie*. Bratislava: Polymédia.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. Žilina: Eurokódex.
- Jimerson, S. R., Oakland, T., Farrell, P. (2007). *The Handbook of International School Psychology*. Sage Publications Thousand Oaks, California, USA – London, UK.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitívni psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2001). *Pozitívni psychologie: duvod k zamyšlení i výzva*. Československá psychologie, 45, 2, s. 97-117.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., Oeacock, G. G. (2011). *School Psychology for the 21st Century*. Foundation and Practices.
- Pluskota, A. (2014). *The application of positive psychology in the practice of education*. Dostupné na: <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>.
- Seligman, M. E. P., Randal, M. E., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35, 3, p. 293-311.
- Slezáčková, A. (2010). *Pozitívni psychologie – věda nejen o štěstí*. E-Psychologie (online) (Elektronický časopis ČMPS). roč. 4, č. 3, s. 55-70. Dostupné na: <http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>.
- Zelina, M. (2014). *Pozitívna psychológia v škole*. In: Učiteľské noviny, 57/2014, s. 4, 5.

# NOVÉ TRENDY V ROZVOJI ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE MODEL RIZIKA A MODEL REZILIENCIE V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA<sup>1</sup>

## NEW TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL PSYCHOLOGY RISK AND RESILIENCE MODELS IN THE WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

OLGA OROSOVÁ

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Moyzesova 9, Košice, Slovenská republika, olga.orosova@upjs.sk

**Abstrakt:** *Prezentované sú nové trendy rozvoja školskej psychológie s osobitným dôrazom na využívanie stratégií prevencie a intervencie zameranej na rozvoj mentálneho zdravia učiteľov a školákov. Cieľom štúdie je analyzovať trendy v rozvoji školskej psychológie s ohľadom na porovnanie modelov práce školských psychológov založených na deficite a riziku a založených na rozvoji silných stránok (reziliencie) učiteľov a školákov, analyzovať preventívnu prácu školských psychológov v sociálnom systéme školy, školských programov prevencie rizikového správania školákov.*

**Kľúčové slová:** *školský psychológ; model reziliencie; model rizika*

**Abstract:** *New trends in the development of school psychology are presented with a special focus on prevention strategies and interventions of mental health development of teachers and children. The aim of this study is to analyse the trends in development of school psychology with regard to the comparing of work models of school psychologists based on deficit, risk and strengths (resilience) of teachers and scholars, as well as to analyse prevention work of school psychologists in social system of school, and school-based risk-behavior prevention programs among scholars.*

**Key words:** *school psychologist; risk model; resilience model*

### 1 Úvod

Aktuálne rezonujúcou témou školskej psychológie je možnosť expanzie práce a zvyšovania efektívnosti práce školských psychológov v sociálnom systéme školy, v učebnom prostredí s osobitným akcentom na prácu s učiteľmi v smere zvyšovania ich vnímavosti voči potrebám žiakov, voči ich motivácii, učebnej angažovanosti, voči ich potrebe rozvoja dobrých vzťahov a to prostredníctvom na dôkazoch založených intervencií, konzultácií a hodnotení, ktoré školskí psychológovia poskytujú a môžu poskytovať učiteľom (Shernoff, Ruzek, Sinha, 2016). K profesionálnym výzvam školských psychológov, ako uvádza Forster (2016), patrí:

- identifikácia špeciálnych vzdelávacích potrieb školákov
- podporovanie žiakov v zvládaní ich emocionálneho stresu
- asistovanie rodičom v zložitých rodinných situáciách a učiteľom v turbulentných školských triedach
- ochraňovanie práv detí
- využívanie stratégií prevencie a intervencie, rozvoj kapacity školákov.

Cieľom príspevku je analyzovať (i) trendy v rozvoji školskej psychológie s ohľadom na porovnanie modelov práce školských psychológov založených na deficite a riziku a založených na rozvoji silných stránok (reziliencie) učiteľov a školákov, (ii) stratégie prevencie a intervencie školských psychológov v sociálnom systéme školy, školských programov prevencie rizikového správania školákov. Výber uvedených tém je založený na aktuálnom trende rozširovania praktického uplatňovania odbornej pripravenosti a osobitého postavenia školských psychológov v sociálnom systéme školy.

Rozvoj silných stránok jednotlivca, rozvoj reziliencie a prevencia problémov je v popredí pozitívnej psychológie a rovnako je dôležitou oblasťou školskej psychológie (Jimerson, Sharkey, Nyborg et al., 2004). Prechod od modelov založených na deficite a riziku k modelom založeným na rozvoji silných stránok jednotlivca je už prinajmenšom druhé desaťročie rezonujúcou témou a výzvou pre školskú psychológiu. Významnosť prístupu k prevencii problémov, rizikového správania školákov založeného na reziliencii narastá vďaka tomu, že výskum reziliencie v interdisciplinárnom rámci expandoval za hranice tradičnej psychopatológie, posunul východiská

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla za podpory Agentúry pre vedu a výskum APVV-0253-11 a APVV-15-0662.

práce od reziliencie ako osobnostnej črty k reziliencii ako dynamickému vývinovému procesu (Constantine, Benard, Diaz, 1999), reziliencii ako multidimenzionálnemu procesu (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016).

Za aktuálne výzvy školskej psychológie je možné považovať zvyšovanie rozsahu a efektívnosti naplňania poslania školských psychológov ako nositeľov profesionálnej pomoci, facilitátorov, mediátorov, inovátorov, skúmateľov v oblasti riešenia problémov školského sociálneho systému, v oblasti prevencie mentálneho zdravia učiteľov a žiakov, v oblasti reflektovania fidelity vlastnej intervenčnej práce, ako aj skúmania fidelity programov prevencie realizovaných medzi školákmi učiteľmi (v akom rozsahu je program realizovaný učiteľmi medzi školákmi tak, ako bol zostavený, Hulleman, Rimm-Kaufman, Abry, 2013) a implementačnej fidelity programov prevencie (kontextuálne faktory, ktoré majú vzťah ku kvalite implementácie programu, Hulleman, Rimm-Kaufman, Abry, 2013).

## **2 Rozvoj výskumu reziliencie. Model rizika a reziliencie v práci školského psychológa**

Skúmanie reziliencie prebieha v štyroch vlnách (Sobon, 2015, O'Dougherty Wright, Masten, Narayan, 2013, Sapienza, Masten, 2011, Masten, Obradović, 2006), ktoré tvoria teoretické východiská práce školských psychológov, ktorá reflektuje pozitívny posun ich práce od rizikového modelu k hľadaniu, rozvíjaniu silných stránok, reziliencie učiteľov a žiakov:

Prvá vlna skúmania reziliencie bola orientovaná na jednotlivca (na jednotlivca orientovaný prístup zameraný na identifikáciu tých, ktorí napriek nepriazni napredujú) a premenné (na premenné orientovaný prístup zameraný na identifikáciu tých vnútorných a vonkajších faktorov, protektívnych a podporujúcich faktorov, ktoré podporujú uvedené napredovanie napriek nepriazni). Prvá vlna bola deskriptívna, odpovedajúca na otázku, „čo spôsobuje rozdiely“.

Druhá vlna bola charakterizovaná zameraním na transakcie prebiehajúce medzi jednotlivcami a systémami, tzn. že na rozdiel od prvej vlny, sústredenej na statické charakteristiky reziliencie, charakteristiky jednotlivca a prostredia, bola druhá vlna na proces orientovaná, skúmala rezilienciu vo vývinových a ekologických systémoch, bola orientovaná na proces a odpovedala na otázku „ako“.

Tretia vlna bola orientovaná na kreovanie reziliencie prostredníctvom intervencií zameraných na zmenu vývinových ciest.

Prebiehajúca štvrtá vlna skúmania reziliencie implementuje biologické, neurobiologické aspekty jednotlivca, je vlnou kreovania biopsychosociálneho prístupu k skúmaniu reziliencie, podporuje interdisciplinárny prístup k skúmaniu reziliencie. Biopsychosociálny prístup umožnil identifikáciu širokej škály protektívnych faktorov reziliencie (Gonzales, Chronister, Linville et al., 2012, Hanewald, 2011, Friborg, Hjemdal, Martinussen et al., 2009). Štvrtá vlna má teda integratívny charakter a keďže vedie k biopsychosociálnemu skúmaniu reziliencie, je reziliencia v tomto kontexte vymedzovaná ako kapacita dynamického systému znášať alebo pozbierať sa zo zložitého problému, ktorý ohrozuje jeho stabilitu, životaschopnosť alebo rozvoj (Sapienza, Masten, 2011, 268).

## **3 Reziliencia učiteľov**

V kontexte rozvoja skúmania reziliencie je aj reziliencia učiteľov objasňovaná prostredníctvom jej troch komponentov, ako uvádzajú na základe literárneho prehľadu Beltman, Mansfield, Harris (2016) a to (i) kapacity učiteľa využívať nielen personálne alebo psychologické zdroje, ale aj environmentálne zdroje (ii) dynamického procesu v ktorom individuálne charakteristiky, personálny a profesionálny kontext sú v priebehu času vo vzájomnej interakcii, pričom tento process je v závislosti od kontextu, situácie variujúci (iii) výsledku, tzn., že učiteľ napriek určitým výzvam, nepriazni prežíva profesionálnu väzbu, angažovanosť, motiváciu, napredovanie, pohodu, sebaúčinnosť.

Gu, Day (2013) uvádzajú, že z pohľadu učiteľov ich reziliencia nie je ani vrodená, ani stabilná a je viac ako len kapacita prežiť, či ustáť a prosperovať v extrémne nepriaznivých podmienkach, reziliencia je skôr vnímaná ako každodenná pretrvávajúca kapacita naplňania edukačných cieľov a úspešného manažovania neodvratiteľných neistôt, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou učiteľskej praxe. Kapacita reziliencie, ako uvádzajú autori fluktuuje v závislosti od vplyvov, ktoré tvoria personálny, vzťahový a organizačný rámec ich práce. Preto širší sociálno-ekologický prístup založený na reziliencii umožňuje objasňovať dôležitosť tak personálnych, ako aj kontextuálnych zdrojov, multidimenzionálnu a dynamickú podstatu procesu reziliencie a reziliencie učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016, Beltman, Mansfield, Price, 2011). Reziliencia učiteľov je asociovaná s pozitívnymi výsledkami školákov a zohráva dôležitú úlohu v napredovaní učiteľov a ich pohode, pričom kolegiálna opora, explicitné vedenie a pozitívna školská kultúra významne prispievajú k reziliencii učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016).

Avšak, len limitovaný rozsah skúmania prispieva k objasňovaniu reziliencie učiteľov (Gu, Day, 2013) a roly školských psychológov v podpore a rozvoji reziliencie učiteľov (Beltman, Mansfield, Harris, 2016). Výsledky kvalitatívneho skúmania autoriek Beltman, Mansfield, Harris (2016) ukázali, že školskí psychológovia priamo

a nepriamo podporujú rezilienciu učiteľov, aj keď učitelia považujú prácu školských psychológov s jednotlivými žiakmi za ich hlavnú úlohu. Školskí psychológovia, ako uvádzajú autorky, sú dôležitou súčasťou školského ekologického systému a napriek veľmi limitovanému stavu výskumného poznania sumarizujú vo vzťahu k priamemu vplyvu dôležitosť systematickej práce s problémami environmentálneho charakteru, každodennej dostupnosti konzultácii k problémovému správaniu žiakov, vo vzťahu k nepriamemu vplyvu akcentujú postavenie školského psychológa v ekologickom, sociálnom systéme školy, prioritizujú pred individuálnou prácou s jednotlivými žiakmi potrebu prípravy a realizácie programov primárnej a sekundárnej prevencie, ktoré môžu redukovať syndróm vyhorenia učiteľov a zlepšovať správanie žiakov.

Prevencia edukačných problémov a problémov súvisiacich s mentálnym zdravím je v školskej psychológii dobre etablovaná a je považovaná za jednu z hlavných priorít práce školských psychológov, ktorá je daná ich unikátnou pozíciou na školách, ich expertízou, vysokou kvalifikanosťou pre prípravu, implementáciu, monitoring a skúmanie efektívnosti programov prevencie založených výskumných dátach (Strein, Koehler, 2008). Školskí psychológovia musia pracovať so súčasnou profesionálnou literatúrou, implementovať aktuálny stav poznania do praxe prostredníctvom procesu riešenia problémov, využívať výskumný dizajn a matematicko-štatistické spôsobilosti v realizácii výskumu zameraného na rozvoj a facilitáciu efektívnych psychologických služieb (Tilly, 2008).

Beltman, Mansfield, Price (2011) v prehľadovej štúdií venovanej reziliencii učiteľov konštatujú, že určitý konsenzus napriek rôznym teoretickým východiskám autorov spočíva v charakterizovaní rezilientných učiteľov prostredníctvom:

- (i) interakcie individuálnych a kontextuálnych faktorov, rizikových a protektívnych faktorov, ktoré v dynamickom procese prispievajú k reziliencii učiteľov vývin podporujúcim alebo cyklickým spôsobom
- (ii) indikátorov rezilientnosti učiteľov na základe toho, ako učitelia odpovedajú, reagujú, správajú sa v situáciách, pracovných podmienkach charakterizovaných určitou výzvou, či nepriazňou
- (iii) kľúčových individuálnych protektívnych faktorov (vysoká úroveň sebaúčinosti, vnútorná motivácia, altruistické motívy), kľúčových protektívnych kontextuálnych faktorov (mentorské programy a kolegiálna opora)
- (iv) individuálnych rizikových faktorov (nízke sebahodnotenie a sebadôvera, neschopnosť požiadať o pomoc v situácii konfliktu medzi osobnými názormi učiteľov a určitými praktikami učiteľskej praxe), kontextuálnych rizikových faktorov (súvisiace s kontextom rodiny, školy, školskej triedy)
- (v) interakcie protektívnych a rizikových faktorov, ktorá je časovo-kontextuálne a individuálne špecifická.

To, či sú alebo nie sú školskí psychológovia vnímaní učiteľmi ako tí, ktorí prispievajú k ich reziliencii je aj otázkou dostupnosti ich služieb v každodennom priebehu ich práce (Beltman, Mansfield, Harris, 2016). To, či sú školskí psychológovia vnímaní sami sebou, vnímaní učiteľmi ako zdroj opory reziliencie učiteľov je otázkou ich trvalého, priebežného a spoľahlivého etablovania v sociálnom systéme školy, príležitosti k budovaniu vzťahov vzájomnej dôvery a spoľahlivosti, prípravy školských psychológov pre proaktívne profesionálne správanie a je otázkou prehodnotenia súčasnej na žiaka zameranej interpretácie roly školského psychológa.

#### **4 Reziliencia školákov**

Reziliencia nie je jedno-dimenzionálna, dichotomická vlastnosť, ktorou jednotlivec disponuje alebo nie (Zolkoski, Bullock, 2012). Rezilientní školáci sú spravidla charakterizovaní, ako uvádza Bernard (1993), sociálnou kompetenciou (flexibilita, empatia, starostlivosť, komunikačné spôsobilosti, zmysel pre humor, rozvíjajú pozitívne vzťahy s dospelými aj rovesníkmi, čo napomáha dobrej prepojenosti s rodinou, školou, komunitou), spôsobilosťou riešenia problémov (schopnosť nachádzať alternatívne riešenia kognitívnych a sociálnych problémov, plánovanie a zodpovedajúca úroveň sebakontroly, vynachádzavosť v hľadani pomoci u iných), autonómiou (zmysel pre vlastnú identitu, schopnosť nezávislého konania, uplatňovanie určitej kontroly nad environmentálnymi podmienkami, schopnosť separovať sa určitým spôsobom od dysfunkčnej rodiny) a zmyslom pre budúcnosť, zmyslom pre správanie orientovaného na cieľ (mať ciele, aspirácie, nádej, vytrvalosť). Autor uvádza, že uvedený profil rezilientného školáka predpokladá posunúť sa od uvedených osobnostných charakteristík k skúmaniu environmentálnych charakteristík, ktoré posilňujú rozvoj rezilientnosti školáka. Rodina, škola, komunita, ktorá podporuje rozvoj školáka napriek nepriazni je charakterizovaná (Bernard, 1993):

- (i) starostlivosťou a oporou (ak zlyháva rodina, škola má ponúknuť rozvoj vzťahov založených na starostlivosti, opore)
- (ii) pozitívnymi očakávaniami (povzbudzujúce vzťahy učiteľ – žiak, žiak – žiak, reflektovanie seba-naplňujúcich sa prorociev učiteľmi ap.)
- (iii) kreovaním príležitostí, ponukami k participácii (napríklad zmysluplné aktivity v škole, príležitosti odpovedať na otázky, pýtať sa žiakov na ich názory, formulovať otázky povzbudzujúce kritické myslenie, kooperatívne učenie, rovesníkmi sprostredkované učenie ap.)



## **5 Model rizika a reziliencie v práci školského psychológa**

### **5.1 Školské programy prevencie rizikového správania**

Výskum v oblasti prevencie rizikového správania a v oblasti reziliencie spája, ako je literárne známe, zameranie na objasňovanie protektívnych faktorov a procesov úspešného vývinu napriek rizikovým podmienkam, skúmanie vývinových modelov, ktoré akcentujú komplexnosť a reciprocitu vzťahu medzi jednotlivcom a prostredím, generovanie interaktívnych protektívnych mechanizmov na úrovni jednotlivca, na sociálnej úrovni a v kultúrnom kontexte (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016, Braverman, 2001). Výskum rizikových, protektívnych faktorov je to, čo uvedené prístupy spája, odišnosť je v širšom zábere výskumu reziliencie, ktorý neskúma rizikové správanie v určitej izolácii od ostatných aspektov vývinu dospelých, ale s akcentom na vzorce zdravie podporujúceho správania, na longitudinálny dizajn, na napĺňanie vývinových úloh, na efektívne zvládanie rizikových faktorov (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016, Eriksson, Cater, Andershed, Andershed, 2010, Braverman, 2001). Programy založené na reziliencii same o sebe je možné považovať za jeden z protektívnych faktorov so zdravím a školskou úspešnosťou súvisiaceho správania detí a dospelých, pričom na reziliencii založené programy prevencie sú (i) primárne orientované na skúmanie psychologického mechanizmu, tzn. nepriameho vplyvu programu na behaviorálne ukazovatele (Reynolds, Ou, 2003), (ii) dosahujú dlhodobšie protektívne efekty vďaka akcentovanej včasnosti prevencie a teda príležitosti protektívneho efektu programu na kognitívny a psychosociálny vývin dieťaťa a dospelých (Heckman, 2006, Reynolds, Ou, 2003), (iii) akcentujú potencionálny kaskádový efekt, keď zmeny v jednej oblasti podnecujú zmeny v inej oblasti (Patterson, Forgatch, DeGarmo, 2010, Masten, Herbers, Cutuli et al., 2008).

Implementácia týchto prístupov na úrovni školských programov prevencie rizikového správania má primárne odlišnú negatívnu a pozitívnu konotáciu. Na reziliencii založená prevencia so svojou primárne pozitívnou orientáciou umožňuje vyhnúť sa určitým potencionálnym dôsledkom na riziku založenej prevencie, ktoré spočívajú v (Constantine, Benard, Diaz, 1999):

- (i) možnej identifikácii, označovaní, stigmatizácii detí, dospelých, ich rodín, komunít na základe percipovaného deficitu
- (ii) možnej predpojatosti učiteľov, rodičov, iných významných dospelých, ktorá môže mať negatívny vzťah k ich vnímanosti voči aktívam a zdrojom pozitívneho vývinu mladých ľudí
- (iii) potencionálnych pocitoch bezmocnosti, beznádeje, predpojatosti učiteľov, rodičov, iných významných dospelých v prevencii
- (iv) formulovaní cieľov efektívnej prevencie v konfrontácii s prítomným rizikom.

Na výskumných dátach reziliencie založená prevencia, založené vzdelávanie sa usiluje o hľadanie odpovedí na otázku, ako deti, dospelí, napriek prítomnosti mnohonásobných rizikových faktorov úspešne v živote napredujú (Zolkoski, Bullock, 2012, Constantine, Benard, Diaz, 1999). Skúmanie vedie ku generovaniu faktorov reziliencie, ktoré, ako je literárne známe, sú alternatívne označované, resp. považované za synonymá protektívnych faktorov alebo vývinových aktív s potenciálom predikovania úrovne a zmien so zdravím súvisiaceho správania detí a dospelých, pričom ich potenciál predikcie je v porovnaní s rizikovými faktormi významne vyšší (Constantine, Benard, Diaz, 1999). Deti, dospelí, ktorí napriek nepriazni úspešne napredujú, sú označované ako rezilientné, tzn., že disponujú určitými silnými stránkami, prosperujú vďaka protektívnym faktorom, ktoré im pomáhajú zvládnuť nepriaznivé podmienky a prosperovať (Zolkoski, Bullock, 2012).

## **6 Zhrnutie**

Napriek tradičnej orientácii na rizikové faktory sú si výskumníci stále viac vedomí dôležitosti pozitívnych faktorov života detí a dospelých (Ostaszewski, Zimmerman, 2006). V práci školského psychológa nastáva posun od hodnotenia slabostí k hodnoteniu schopností, potencionálnych možností žiakov vedúcich k úspechu (Tilly, 2008). Vitalita pozitívnych faktorov, ako uvádzajú Ostaszewski, Zimmerman (2006) spočíva v ich podiele na porozumení vývinových procesov a sú určitým vodítkom prípravy programov prevencie rizikového správania. Na reziliencii založené intervencie (Graber, de Visser, Abraham et. al., 2016) sa zaciľujú na rozvoj sociálnej integrácie, sociálnej opory, osobnej identity, sebaúčinnosti, self-monitoringu a plánovania, na tréningovanie toho, ako povedať nie, posudzovať kvalitu vzťahov, ako zvládať zmeny vo vzťahoch, sú zamerané na facilitovanie plánovania a podporu, či znovunadobúdenie odvahy. Na reziliencii založená prevencia má svojú opodstatnenosť v downstream (na jednotlivca zameraná) a mid-stream (sociálne zameraná) prístupoch a vytvára vedeckovýskumné východiská náležitejšej implementácie v upstream prístupe (zameranom na politiku a reguláciu) (de Visser, Graber, Hart et al., 2015).

Na reziliencii založené školské programy prevencie sa vyznačujú veľkou rôznorodosťou (Hart, Heaver, 2013). Existujúci stav poznania efektívnosti školských programov prevencie založených na reziliencii vyžaduje systémovú prehľadovú prácu (Hodder, Freund, Wolfenden et al., 2016, Dray, Bowman, Wolfenden et al., 2015), ktorá by preukázala potenciál uvedených programov, ich efektívnosť napriek nedostatkom existujúcich výskumných štúdií, ku ktorým patrí nejasné alebo nedostatočné vymedzenie základných pojmov reziliencie, rezilientnosti, definovanie na reziliencii založeného prístupu k prevencii, nedostatočný opis obsahu, dizajnu, metodológie programu založeného na reziliencii tak, aby bol program a skúmanie jeho efektívnosti replikovateľné, nedostatočne formulované závery a odporúčania implementovateľné do školskej praxe. Výzvou pre školských psychológov je skutočnosť, že kombinácia ekologického, rizikového modelu a modelu založeného na reziliencii vytvára kompletnejšie východiská na dôkazoch založených školských programov prevencie (Jenson, Fraser, 2006, Powers, 2005). Powers (2005) uvádza, že Bronfenbrennerová ekologická teória popisuje vplyv externálnych systémov na jednotlivca, interakciu prostredia a jednotlivca (aktivity, roly, interpersonálne vzťahy), pričom ekologická riziková a rezilientná perspektíva identifikuje prečo a kde je potrebné implementovať školské na dôkazoch založené programy prevencie.

## 7 Záver

Dôležitou zodpovednosťou školských psychológov je dosiahnuť to, aby učitelia, školské systémy si boli vedomé významného potenciálu ich pomoci (Liebenberg, Theron, Sanders et al., 2016). Uvedená pozitívna zmena orientácie práce školských psychológov vytvára priaznivejší východzí bod umožňujúci nielen analýzu problému, ale hlavne hľadanie cesty pomoci prostredníctvom, ako uvádzajú Jimerson, Sharkey, Nyborg et al. (2004), rozpoznanie dôležitosti ekologických a kontextuálnych premenných umožňujúcich lepšie porozumenie a poznanie žiaka a jeho aktív a zdrojov, rozpoznanie "kľúčových kameňov" pozitívneho riešenia problému/ov. Ak pojednávame o reziliencii učiteľov, žiakov, vyvstáva otázka, čo prispieva k reziliencii školských psychológov. Školský psychológ, ako uvádza Forster (2016) pracuje v kritických podmienkach. Do akej miery platí aj pre prácu školských psychológov na Slovensku, že budú v súlade s výzvami, ktoré pred školskými psychológmi sú:

- (i) plniť úlohu "strážcu brány" dostupnosti špeciálneho vzdelávania a terapeutickéj pomoci, že budú plniť diagnostickú a asistenčnú funkciu vo vzťahu k vzdelávacím autoritám v rámci veľmi úzkeho chápania poslania školského psychológa (Forster, 2016)
- (ii) do akej miery ich profesionálna sila a miesto, ktoré v sociálnom systéme zastávajú im bude umožňovať pracovať s tak dôležitou témou, problémom, ako je sebareflektovanie vlastného podielu učiteľa na problémoch žiakov, podporovať a rozvíjať náležitú úroveň spolupráce s učiteľmi (pričom mnohí z nich majú náklonnosť "odložiť" žiaka k školskému psychológovi) a rodičmi, ktorí sú si veľmi často dobre vedomí svojich práv a nereflektujú, neúvedomujú si obmedzenia, limity škôl, tzn. naplňať mediačnú rolu školského psychológa (Forster, 2016)
- (iii) aktívne sa zapájať do výskumu (Mareš, 2016).

To predpokladá, vyžaduje od školských psychológov vysokú úroveň zodpovednosti, schopnosti pracovať pod tlakom, sociálne spôsobilosti a schopnosť komplexnej analýzy situácií (Forster, 2016).

## Zoznam bibliografických odkazov

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.

Bernard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.

Braverman, M. T. (2001). Applying resilience theory to the prevention of adolescent substance abuse. *Focus*, 7(2), 1-12.

Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999, June). Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment. In *seventh annual meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA*.

de Visser, R. O., Graber, R., Hart, A., Abraham, C., Scanlon, T., Watten, P., & Memon, A. (2015). Using qualitative methods within a mixed-methods approach to developing and evaluating interventions to address harmful alcohol use among young people. *Health Psychology*, 34(4), 349.

Dray, J., Bowman, J., Wolfenden, L., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., & Wiggers, J. (2015). Systematic review of universal resilience interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting: review protocol. *Systematic reviews*, 4(1), 1.

Eriksson, I., Cater, Å., Andershed, A. K., & Andershed, H. (2010). What we know and need to know about factors that protect youth from problems: A review of previous reviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 477-482.

- Forster, J. (2016). International Developments and Challenges in Educational Psychology. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 171-174.
- Friborg, O., Hjerdal, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2009). Empirical support for resilience as more than the counterpart and absence of vulnerability and symptoms of mental disorder. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 138-151.
- Gonzales, G., Chronister, K. M., Linville, D., & Knoble, N. B. (2012). Experiencing parental violence: A qualitative examination of adult men's resilience. *Psychology of Violence*, 2(1), 90.
- Graber, R., de Visser, R., Abraham, C., Memon, A., Hart, A., & Hunt, K. (2016). Staying in the 'sweet spot': A resilience-based analysis of the lived experience of low-risk drinking and abstention among British youth. *Psychology & health*, 31(1), 79-99.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on "At-Risk" and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 16-29.
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hodder, R. K., Freund, M., Wolfenden, L., Bowman, J., Gillham, K., Dray, J., & Wiggers, J. (2014). Systematic review of universal school-based resilience interventions targeting adolescent tobacco, alcohol or illicit drug use: review protocol. *BMJ open*, 4(5), e004718.
- Hulleman, C. S., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. D. S. (2013). Whole-part-whole: Construct validity, measurement, and analytical issues for fidelity assessment in education research. *Applying implementation science in early childhood programs and systems*, 65-93.
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2006). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children & families: A risk and resilience perspective*, 118.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyslení nad možnostmi. *Pedagogická Orientace*, 26(1), 5.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- O'Dougherty Wright, W. M., Masten, AS, Narayan, AJ (2013). Resilience process in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of resilience in children*, 15-37.
- Ostaszewski, K., & Zimmerman, M. A. (2006). The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 251-262.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2010). Cascading effects following intervention. *Development and psychopathology*, 22(04), 949-970.
- Powers, J. D. (2005). *Evidence-based practice in schools: Current status, potential barriers, and critical next steps* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill).
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2003). Promoting resilience through early childhood intervention. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 436-459.
- Sapientza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 267-273.
- Sherhoff, D. J., Ruzek, E. A., & Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 0143034316666413.
- Sobon, M. (2015). *A Preliminary Perspective for Identifying Resilience and Promoting Growth Among Survivors of Sex Trafficking* (Doctoral dissertation, Wright State University).
- Strein, W., & Koehler, J. (2008). Best practices in developing prevention strategies for school psychology practice. *Best practices in school psychology V, 4*, 1309-1322.
- Tilly, W. D. (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. *Best practices in school psychology V, 1*, 17-36.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303.

# **VÝSTUPY NÁRODNÉHO PROJEKTU VÚDPAP „KOMPLEXNÝ PORADENSKÝ SYSTÉM PREVENIE A OVPLYVŇOVANIA SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ“**

## **OUTCOMES OF VUDPAP'S NATIONAL PROJECT „COMPREHENSIVE GUIDANCE SYSTEM FOR PREVENTION AND INFLUENCE OF SOCIO-PATHOLOGICAL PHENOMENA IN THE SCHOOL ENVIRONMENT“**

PAULÍNA NEKORANCOVÁ, MARTIN HULÍN, JOZEFÍNA FUSEK ŠVINGÁLOVÁ

VÚDPaP, Cyprichova 42, Bratislava, Slovensko, paulina.nekorancova@vudpap-projekt.sk

**Abstrakt:** Článok bližšie predstavuje kľúčové výstupy národného projektu VÚDPaP „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“ (ďalej „NP“). Po stručnom predstavení základnej činnosti VÚDPaP sa venujeme východiskám NP a jeho hlavným cieľom, cieľovým skupinám a odborným aktivitám. K tým patria najmä výsledky depistážnej a procesnej analýzy, štandardizácia psychodiagnostických testov a vzdelávacie aktivity pre odborníkov. Bližšiu pozornosť venujeme predstaveniu digitálnej aplikačnej platforme Komposyt, ako jedného z najdôležitejších výstupov NP. Na záver rozoberáme problematiku udržateľnosti výstupov NP.

**Kľúčové slová:** poradenstvo a prevencia; inovácia diagnostiky; digitálna platforma Komposyt

**Abstract:** The article provides a closer look at key outcomes of VÚDPaP's national project „The comprehensive guidance system for prevention and influence socio-pathological phenomena in the school environment“ („NP“). After briefly describing the basic activities carried at VÚDPaP we focus our attention at the main objectives, target groups and professional activities of NP. These include, in particular the results of prevalence of problematic behaviors and process analysis, standardization of psycho-diagnostic tests and training for practitioners. More attention is paid to the digital application platform Komposyt as one of the most important outcomes of NP. Finally, we discuss the issue of sustainability of these outcomes.

**Key words:** guidance and prevention; innovation of diagnostics; digital platform Komposyt

## **1 Úvod**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (ďalej „VÚDPaP“) je svojím spôsobom unikátnym pracoviskom v Slovenskej republike, ktoré sa zameriava na komplexný výskum psychologických aspektov vývinu detí a mládeže. Úzko spolupracuje so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, Centrami pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie (ďalej „CPPPaP“) a Centrami špeciálno- pedagogického poradenstva (ďalej „CŠPP“), prostredníctvom Sekcie metodických a vzdelávacích činností zabezpečuje pre ich pracovníkov metodické, školiace a supervízne aktivity. Kľúčové oblasti jeho výskumu tvoria psychický vývin detí bežnej populácie, špecifiká psychického vývinu detí minoritných skupín (postihnutých, nadaných, sociálne znevýhodnených) a sociálny vývin detí a mládeže. VÚDPaP poskytuje aj komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť deťom so špeciálnymi potrebami a ich rodinám, ako aj poradenské konzultácie školám a školským zariadeniam, ktoré s týmito deťmi pracujú. Odborní pracovníci VÚDPaP poskytujú poradenské služby deťom, ich rodičom a učiteľom pri problémoch detí v oblasti kognitívneho, sociálneho, emocionálneho a školského vývinu a v oblasti profesijnej orientácie.

Cieľom tohto príspevku je predstaviť národný projekt VÚDPaP „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“ (ďalej „NP“), jeho východiská, hlavné ciele a odborné aktivity, cieľové skupiny a priblížiť opodstatnenosť jeho realizácie pre systém výchovného poradenstva a prevencie (ďalej „VpaP“) na Slovensku. Príspevok sa ďalej zameriava na jeden z kľúčových výstupov NP pre komplexný poradenský systém v rezorte školstva SR, digitálnu aplikačnú platformu Komposyt.

## **2 Východiská a opodstatnenie realizácie NP**

Systém výchovného poradenstva a prevencie bol a je na Slovensku výrazne finančne a personálne poddimenzovaný. Pedagogickým a odborným zamestnancom chýbajú kvalitné podmienky pre odbornú prácu, moderné nástroje a inovácie. Systém VpaP na Slovensku nebol v predchádzajúcich programovacích obdobiach zahrnutý do priorit, ktoré sa riešili v rámci finančnej podpory štrukturálnych fondov EÚ. Realizácia NP preto priniesla dlho očakávanú príležitosť pre rozvíjanie komplexného poradenského systému, vzdelávanie odborníkov a sprístupňovanie moderných nástrojov uľahčujúcich poradenskú činnosť.

Základnými východiskami umožňujúcimi realizáciu NP bolo Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2012 – 2016 a zároveň programové dokumenty pre programové obdobie 2007-2013 (Operačný program Vzdelávanie). Na základe písomnej výzvy Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR ako riadiaceho orgánu pre Operačný program Vzdelávanie zverejnenej dňa 17.1.2013, VÚDPaP podal žiadosť o nenávratný finančný príspevok z Európskeho sociálneho fondu (ESF). Následne bol spracovaný podrobný opis projektu, rozpočet projektu a 18.3.2013 bola podpísaná zmluva o poskytnutí nenávratného finančného príspevku na realizáciu aktivít projektu „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno – patologických javov v školskom prostredí“. Projekt bol realizovaný v prioritnej osi 3 Podpora vzdelávania osôb s osobitými vzdelávacími potrebami prostredníctvom opatrenia 3.2 Zvyšovanie vzdelanostnej úrovne osôb s osobitými vzdelávacími potrebami.

Na Slovensku narastá počet problémových prejavov správania žiakov a rôznych ťažkostí pri ich vzdelávaní a výchove. V súčasnosti je stále viac žiakov, ktorých problémy si vyžadujú odbornú starostlivosť, no nie sú v systéme VpaP podchytení. Ak neinvestujeme zdroje do prevencie a ak nebudeme venovať adekvátnu pozornosť žiakom hneď pri zrode týchto problémov, situácia sa stane celospoločensky veľmi závažnou, a to nielen z pohľadu uplatnenia sa na trhu práce v budúcnosti. Národný projekt predstavoval príležitosť nielen zmapovať a doložiť reálnu situáciu dlhodobo avizovaných problémov, ale najmä príležitosť zaviesť efektívne opatrenia, aby v budúcnosti nedochádzalo k negatívnym dôsledkom podceňovania či prehliadania týchto problémov – napríklad strelba na školách v zahraničí, rastúce zneužívanie drog mladistvými, ale aj vysoká nezamestnanosť mladých ľudí, ohrozené psychické zdravie, postupné vytrácanie sa tradičných hodnôt.

Realizácia národného projektu umožnila vytvoriť bázu pre inovácie a rozvíjanie všetkých súčastí slovenského systému VpaP, a to prostredníctvom vybavenia novými diagnostickými nástrojmi, celoplošného zavedenia ich digitálneho používania, prostredníctvom vzdelávacích aktivít pre 1900 odborníkov v používaní týchto nástrojov a nových metód poradenstva, ale aj prostredníctvom prenosu skúseností a dobrej praxe v poskytovaní odborného poradenstva zo zahraničia. V marci 2013 začala realizácia národného projektu VÚDPaP s názvom „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“. Projekt bol ukončený v decembri 2015 a obdobie trvalej udržateľnosti pokračuje do decembra 2020.

## **3 Ciele národného projektu**

Strategickým cieľom národného projektu bolo zvyšovanie vzdelanostnej úrovne žiakov ZŠ so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej „ŠVVP“) zefektívnením systému výchovného poradenstva a prevencie v záujme ich sociálnej integrácie a uplatnenia na trhu práce. Prostredníctvom národného projektu sme mali za cieľ:

- Zefektívniť systém VpaP – modernizovať pracovné podmienky, inovovať metodologické nástroje, metodiky, poradenské metódy, zrealizovať ďalšie vzdelávanie zamestnancov systému VpaP s osobitným zreteľom na ich prácu so žiakmi so ŠVVP
- Digitalizovať prostredie a diagnostické nástroje využívané v systéme VpaP
- Inovovať, aktualizovať psychodiagnostické nástroje, metodiky, testy, inovovať poradenské metódy a sprístupniť ich pedagogickým a odborným zamestnancom systému VpaP
- Skvalitniť interdisciplinárnu spoluprácu v rámci systému VpaP
- Podporiť ďalšie vzdelávanie osôb pracujúcich v oblasti integrácie osôb so ŠVVP do spoločnosti
- Zefektívniť prípravu žiakov ZŠ so ŠVVP pre trh práce, uľahčiť ich sociálnu inklúziu

## 4 Cieľové skupiny projektu

Tvorili ich žiaci základných škôl, pedagogickí a odborní zamestnanci systému VpaP, zamestnanci štátnej správy a samosprávy, rodičia a odborníci – členovia expertných tímov, vyjadrené v číslach:

- 10000 žiakov základných škôl so ŠVVP (*s poruchami správania, s poruchami učenia, so zdravotným znevýhodnením, so sociálne znevýhodneného prostredia, nadaní žiaci*), vrátane žiakov, u ktorých neboli diagnostikované ŠVVP, ale ich problémy si podľa odborného názoru pedagóga vyžadujú odbornú starostlivosť systému VpaP
- 3000 žiakov ZŠ (štandardizačná vzorka)
- 1300 výchovných poradcov, učiteľov v ZŠ
- 300 psychológov a 300 špeciálnych pedagógov zo systému VpaP
- 500 rodičov
- zamestnanci štátnej správy a samosprávy
- 100-členná Expertná skupina (*zložená z vybraných psychológov, špeciálnych pedagógov a výchovných poradcov zo škôl a zariadení VpaP, expertov z VÚDPaP, vysokých škôl, orgánov štátnej správy a samosprávy*)

## 5 Odborné aktivity projektu

Národný projekt VÚDPaP tvorili tri hlavné aktivity, z nich mala každá osobitne naformulované čiastkové úlohy. Do realizácie úloh boli zapojené všetky kraje SR okrem Bratislavského. V nasledujúcom texte stručne priblížime obsahové zameranie aktivít.

### a. Aktivita 1. Inovácia procesov komplexnej diagnostiky v systéme VpaP pre žiakov so ŠVVP

#### i. Materiálno-technické zabezpečenie odborných aktivít

V rámci prvej projektovej aktivity bol zrealizovaný nákup diagnostických a poradenských metodík pre psychológov, špeciálnych pedagógov a výchovných poradcov. Súčasťou materiálno-technologického vybavenia boli aj notebooky, kamery, dataprojektory, interaktívne tabule, spotrebný materiál. Významnou investíciou bolo vytvorenie digitálnej aplikačnej platformy KomposyT pre diagnostické a edukačné balíčky, ktoré môžu fungovať v e-prostredí. V zúčastnených školách a školských zariadeniach bol v rámci projektu doplnený aj knižničný fond a časopisecká literatúra.

#### ii. Depistážna analýza výskytu problémového a rizikového správania u žiakov

Na Slovensku narastá počet problémových prejavov správania žiakov a rôznych ťažkostí pri ich vzdelávaní a výchove. V súčasnosti je stále viac žiakov, ktorých problémy si vyžadujú odbornú starostlivosť, no nie sú v systéme VpaP podchytení. Prvým krokom realizácie projektu bolo preto mapovanie reálneho počtu žiakov, ktorí si podľa posúdenia pedagóga vyžadujú odbornú starostlivosť systému výchovného poradenstva a prevencie. Podľa spätnej väzby zo základných škôl bolo možné vytvoriť reálny obraz nielen o počte žiakov so ŠVVP, ale aj o charaktere ich problémov s prihliadnutím na regionálne špecifiká. Základné zistenia z depistáže žiaľ dokumentujú nielen pribúdanie problémov žiakov, ale aj nárast intenzity týchto problémov (Matula, Slovíková, Nekorancová, 2014).

#### iii. Štandardizácia psychodiagnostických metodík a testov

Výber psychodiagnostických metodík pre účely štandardizácie sa odvíjal od priebehu verejného obstarávania a boli zohľadnené potreby praxe, ako aj odporúčania expertov. Našou snahou bolo pokryť diagnostiku osobnostných vlastností žiakov ZŠ, intelektových schopností, špecifických funkcií a schopností (a ich porúch) a kariérovo-poradenských metodík využívaných pri profesionálnom rozhodovaní sa žiakov. Zber dát pre účely štandardizácie prebiehal v uplynulom školskom roku, na vzorke zhruba 3000 žiakov ZŠ. Dáta boli zozbierané elektronicky, prostredníctvom KomposyTu. Na tejto čiastkovej úlohe sa významne podieľali kolegovia zo všetkých Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v SR. V rámci trvalej udržateľnosti

výstupov NP sa prioritne venujeme psychometrickým vlastnostiam a aktualizácii noriem B-JEPI, Čítacej skúšky a Testu štruktúry intelektu.

*iv. Procesná analýza činnosti systému výchovného poradenstva a prevencie*

Procesná analýza zachytáva súčasný stav riadenia procesov v školských zariadeniach VpaP a identifikuje odlišnosti pri ich realizácii v závislosti od veľkosti poradenských zariadení. Prínosom riešenia tejto čiastkovej úlohy je najmä využitie zistení pre kontinuálne zlepšovanie procesov, tvorbu stratégií a legislatívnych opatrení v rezorte školstva.

**b. Aktivita 2. Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov systému výchovného poradenstva a prevencie**

*i. Prípravné činnosti pre vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov systému výchovného poradenstva a prevencie*

Východiskom pre prípravné činnosti bola analýza vzdelávacích potrieb cieľových skupín pedagogických a odborných zamestnancov. Na jej základe bol vytvorený zoznam inštruktážnych kurzov k zakúpeným psychodiagnostickým metodikám a testom, ktoré si vyžadujú prezenčnú formu vzdelávania v spolupráci s dodávateľmi metodík a testov. K vzdelávacím aktivitám NP boli zaradené aj dištančné formy vzdelávania, príprava podporných e-learningových obsahov, workshopov, seminárov a konferencií. Vzhľadom na veľkosť cieľových skupín pedagogických a odborných zamestnancov bola vytvorená sieť multiplikátorov, ktorí realizovali vzdelávacie aktivity v regiónoch.

*ii. Rozvíjanie obsahu vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov systému výchovného poradenstva a prevencie*

Predmetom tejto čiastkovej aktivity bola adaptácia vzdelávacieho obsahu pre zamestnancov poradenského systému. Edičná činnosť bola zameraná na tvorbu nových a podporných učebných zdrojov pre frekventantov štúdia, v printovej aj digitálnej verzii. Autormi učebných zdrojov boli členovia expertného tímu, absolventi vzdelávania a externí odborníci v oblasti poradenského procesu. V rámci edičnej činnosti sa bola vydávaná príloha k odbornému časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa, ktorá bola prioritne venovaná odborným aktivitám Národného projektu.

*iii. Realizácia vzdelávacích aktivít pre odborných a pedagogických zamestnancov systému VpaP*

Absolvovaním inštruktážnych kurzov získal každý účastník certifikát s prístupom k psychodiagnostickým metodikám a testom v e-prostredí KomposyTu. Všetkým frekventantom bola sprístupnená aj dištančná forma vzdelávania vo forme E-learningu, ku ktorému majú vybrané cieľové skupiny permanentný prístup aj po skončení NP – počas obdobia trvalej udržateľnosti. Ďalšími realizovanými vzdelávacími aktivitami boli: semináre k informačno-komunikačným technológiám (IKT semináre), sociálno-psychologický výcvik v supervízii, workshopy, konferencie a mobility – aktivity medzinárodnej spolupráce.

**c. Aktivita 3. Inovácia poradenských metód v systéme VpaP pre žiakov so ŠVVP pri zvyšovaní ich zamestnateľnosti**

Tretia projektová aktivita sa zamerala na inováciu a zefektívňovanie metód psychologického, špeciálno-pedagogického a výchovného poradenstva v oblasti porúch učenia a porúch správania sa žiakov so ŠVVP a pri ich profesionálnom rozhodovaní sa. Očakávali sme, že dosiahnuté výsledky prispesú k uľahčeniu vstupu mladej populácie na trh práce a k ďalšiemu rozvoju systému VpaP. Účelom realizácie aktivity bolo podporiť sociálnu inklúziu žiakov so ŠVVP tým, že im uľahčíme prístup k získavaniu zručností, ktoré zvýšia ich šance v budúcom uplatnení sa na trhu práce.

V rámci aktivity boli inovované poradenské metódy v týchto oblastiach:

- Metodická inovácia psychologického poradenstva pri práci so žiakmi s poruchami učenia a správania a žiakmi s nadaním a pri usmerňovaní ich profesionálneho rozhodovania sa,
- Metodická inovácia špeciálno-pedagogického poradenstva pri usmerňovaní profesionálneho rozhodovania sa žiakov základných škôl so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,

- Metodická inovácia výchovno-poradenského usmerňovania profesionálneho rozhodovania sa žiakov ZŠ so ŠVVP výchovnými poradcami.

Pri realizácii Národného projektu významne spolupracovali expertné skupiny zložené z vybraných psychológov, špeciálnych pedagógov a výchovných poradcov zo škôl a školských zariadení VpaP, expertov z VÚDPaP, vysokých škôl, orgánov štátnej správy a samosprávy. Expertné skupiny významne participovali aj na odbornej diseminácii problematiky diagnostiky, poradenstva a prevencie porúch učenia, správania, sociálnej patológie, prevencie nezamestnanosti. Členovia expertných skupín participovali aj pri publikačnej činnosti, tvorbe nových učebných zdrojov, monografií, metodických príručiek, špeciálnej prílohy odborného periodika Psychológia a patopsychológia dieťaťa.

## **6 KomposyT – Digitálna platforma komplexného poradenského systému**

Jedným z najdôležitejších výstupov národného projektu VÚDPaP je KomposyT – digitálna aplikačná platforma, ktorá bola vytvorená ako pomôcka pre riadenie poradenského systému v rezorte školstva SR. Už počas prvého roka používania KomposyTu v praxi sa ukázalo, že zásadným spôsobom prispieva k inováciám v systéme výchovného poradenstva a prevencie a má silný potenciál pre budúcnosť. Jeho úlohou nie je nahradiť poradenskú prácu odborníka s klientom elektronickými službami, ale postupne vyvíjať a zdokonaľovať digitálne nástroje a aplikácie, ktoré odborníkom umožnia venovať čo najviac priestoru, času a energie priamemu kontaktu s klientom.

Verejná časť – webstránka [www.komposyt.sk](http://www.komposyt.sk) poskytuje širokej aj odbornej verejnosti množstvo informácií o riešení problémov detí. Uvádza priame kontakty na odborníkov v CPPP a CŠPP, ktoré poskytujú odbornú starostlivosť. Prostredníctvom množstva elektronických obsahov pomáha žiakom pri rozhodovaní, výbere strednej školy a budúceho povolania.

Neverejná časť funguje pre jej používateľov ako digitálny pracovný priestor. Umožňuje sieťovať odborníkov a vzájomne zdieľať dobrú prax, skúsenosti. Pomáha odborníkom vzdelávať sa prostredníctvom e-learningu a množstva digitálnych učebných zdrojov. Sprístupňuje manažérske nástroje na plánovanie aktivít sebe aj iným, vrátane systému vnútornej pošty a notifikácií. Cez systém riadenia elektronickej dokumentácie umožňuje spravovanie a sprístupňovanie elektronických foriem dokumentov v reálnom čase, čo významne odbúrava administratívnu náročnosť a podporuje pružnosť v procese metodického usmerňovania.

K najdôležitejším aplikáciám KomposyTu patrí Diagnostika, ktorá odborníkovi umožňuje uchovávať informácie o „svojich“ žiakoch/klientoch a v poradenskom procese využívať on-line testovanie prostredníctvom 30 digitalizovaných verzií diagnostických nástrojov. Všetky testy sú vyhodnocované automaticky a výsledky sú dostupné obratom. Tým sa pre odborníka vytvára kvalitnejší priestor na interpretáciu výsledkov a nastavovanie ďalších krokov poradenského procesu so žiakom.

Kvalitné poradenstvo sa nezaobíde bez reliabilných a validných psychodiagnostických testov s aktualizovanými normami. Tieto kľúčové psychometrické kritéria je možné dodržať len dôsledným procesom štandardizácie, ktorý sa dá výrazne zefektívniť používaním KomposyTu. Nielen v oblasti získavania dát, ale aj v oblasti rýchlej implementácie zistení do používateľskej praxe odborníka, napríklad nasadenie nových noriem do výpočtu výsledku z testovania. Elektronický zber a uchovávanie údajov na úrovni primárnych dát v KomposyTe úplne odbúrava zdĺhavý proces kódovania a prepisovania údajov z papierových hárkov do dátových súborov určených na analýzu v štatistických programoch. Možnosť exportu dát predstavuje veľkú úsporu času pri realizácii výskumných aktivít na okresnej, krajskej či národnej úrovni, napr. pri overovaní účinnosti cieľných intervencií či preventívnych programov.

KomposyT ako nástroj kontinuálneho zberu a úložiska rozsiahlych dát o zázemí a výkonoch žiakov ponúka možnosti pre depistážne a longitudinálne výskumy, pre skúmanie komplexných vzťahov a prognóz, napr. rizikového správania žiakov apod. Vďaka KomposyTu je možné do tohto procesu veľmi jednoducho zapojiť vedeckú a akademickú sféru, ktorá disponuje dôležitými kapacitami a skúsenosťami v oblasti výskumu.

Digitálny priestor KomposyTu už dnes otvára široké možnosti pre neustále skvalitňovanie pracovného prostredia odborníkov v poradenskej praxi, v oblasti vedy a výskumu. Flexibilitou, otvorenosťou a inovatívnym potenciálom výrazne prispieva k modernizácii poradenského systému na Slovensku a posúva ho k štandardom



vyspelých krajín Európskej únie. KomposyT získal ocenenie Euroguidance 2015 a cenu ITAPA 2015. Jeho prínos však najlepšie dokumentuje využívanosť odborníkmi v praxi, pre ktorých bol vytvorený.

## **7 Záver**

Možno predpokladať vysokú udržateľnosť výstupov projektu, nakoľko investície času a finančných prostriedkov sa týkajú ustálených verejných inštitúcií, poradenského systému v školstve, ktorý je dostupný všetkým bez ohľadu na ich sociálno-ekonomický status. Implementáciou psychodiagnostických metodík, testov do digitálneho prostredia a ich odborným používaním sa výrazne zvýšili digitálne kompetencie cieľovej skupiny. Digitalizácia psychodiagnostických metodík, testov prispieva k skvalitneniu procesu diagnostiky a zvyšovaniu efektivity poradenskej intervencie.

Metodické inovácie, moderné metodologické nástroje, nové učebné a informačné zdroje a v neposlednom rade zvýšená kvalifikácia poradenských pracovníkov sú dlhodobo využiteľné vo verejnom záujme – v efektívnom výchovnom poradenstve a prevencii určenej žiakom so ŠVVP a ich rodičom.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Matula, Slovíková, Nekorancová. (2014). Najvýznamnejšie zistenia z analýzy primárnych dát celoslovenskej depistáže žiakov, ktorých triedni učitelia odporúčajú do starostlivosti zariadení systému výchovného poradenstva a prevencie. *Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48(5), 7-92. dostupné na <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/pr-loha-5-212.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2012). *Operačný program Vzdelávanie (revidovaná verzia)*. Vyhľadane september 2012, dostupné na <https://www.minedu.sk/1492-sk/programove-dokumenty/>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2013). *Písomné vyzvanie – národný projekt „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“*. Vyhľadane 17.3.2013, dostupné na <https://www.minedu.sk/17012013-pisomne-vyzvanie-%E2%80%93-narodny-projekt-komplexny-poradensky-system-prevencie-a-ovplyvnovania-socialno-patologickych-javov-v-skolskom-prostredii/>
- Vláda SR. (2012). *Programové vyhlásenie vlády SR na roky 2012 – 2016*. Vyhľadane február 2013, dostupné na <http://www.vlada.gov.sk/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-roky-2012-2016/>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. (2013). *Zmluva o poskytnutí nenávratného finančného príspevku – č. zmluvy OPV/35/2013*. Vyhľadane marec 2013, dostupné na <https://www.crz.gov.sk/index.php?ID=841825&l=sk>
- Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. (2014). *www.komposyt.sk*

# PRÍČINY PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V DOSPIEVANÍ V KONTEXTE EDUKAČNÉHO PROSTREDIA

## CAUSES OF RISK BEHAVIOR PRODUCTION IN ADOLESCENCE IN THE CONTEXT OF EDUCATION ENVIRONMENT

MICHAL ČEREŠNÍK

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,  
Dražovská 4, 949 74 Nitra, SR, mceresnik@ukf.sk

**Abstrakt:** *V príspevku sa zameriavame na definovanie možných príčin rizikového správania detí a dospievajúcich vo vzťahu k edukačnému prostrediu. Z veľkého rozsahu potenciálnych príčin sa detailnejšie venujeme progresívnej deteriorácii Ja, kolektívnemu autizmu, zmene socio-demografických charakteristík, pôsobeniu médií v skorom detstve, poruche pripútania (rodinný kontext), ale tiež zhoršeným výsledkom v matematickej, prírodovednej a čitateľskej gramotnosti u dospievajúcich vstupujúcich do systému vyššieho sekundárneho vzdelávania alebo zhoršenej osobnej pohode dospievajúcich (školský kontext). Sme si vedomí toho, že spracovanie problému nie je komplexné. Čitateľovi/čitateľke ponúkame prehľad problémových premenných, ktoré považujeme za kľúčové v súčasnom edukačnom prostredí. To je presýtené rozmanitými formami rizikové správania, ktoré nie sú systémovo riešené. V závere príspevku prezentujeme model, ktorý v zjednodušenej forme vysvetľuje vzťah problémového nastavenie edukačného prostredia a produkcie rizikového správania.*

**Kľúčové slová:** *rizikové správanie; edukačné prostredie; osobná pohoda; bezmocnosť; beznádej*

**Abstract:** *In our contribution we focused on the definition of the possible causes of the child and adolescent risk behaviour in the relation with the educational environment. From the huge amount of the potential causes we focused in detail on the progressive deterioration of Self, collective autism, change of the socio-demographic characteristics, effect of the media early childhood, attachment disorder (family context), but also on the degradation of the Mathematics, Science and Reading performances of the adolescent entering the system of the higher secondary education or degradation of the personal well-being (school context). We are aware of that the elaboration of the problem is not complex. We offer the review of the problem variables which we consider to be crucial for the present educational environment to the reader. The educational environment is overfilled by the various forms of the risk behaviour and it is not solved systematically. In the end of the contribution we present the model which explains the relation between the problematic setting of the educational environment and production of the risk behaviour in the simplifying form.*

**Key words:** *risk behaviour; educational environment; well-being; helplessness; hopelessness*

## 1 Úvod

Rizikové správanie je fenomén, na ktorý možno nazerať z viacerých uhlov pohľadu. Napríklad ako na dôsledok špecifickej konfigurácie osobnostných premenných, dôsledok rodinnej výchovy, dôsledok školskej výchovy, dôsledok zlyhania spoločnosti. V tomto príspevku sa orientujeme najmä na školské prostredie a identifikujeme niektoré problematické premenné, ktoré sa môžu podieľať na zvyšovaní produkcie rizikového správania v detskom veku a dospievaní.

## 2 Rizikové správanie

Rizikové správanie dospievajúcich je jeden z aktuálnych problémov edukačného prostredia. Uvažovať o tomto probléme môžeme z hľadiska osobnostnej vulnerability a môžeme definovať osobnostné vlastnosti, ktoré môžu zvyšovať pravdepodobnosť produkcie rizikového správania. Vo svojich úvahách by sme sa určite dostali k takým vlastnostiam ako sú impulzivita, neurotické nastavenie, vyhľadávanie nového, túžba po odmene, ale aj nadšenie, či nekonvečnosť.

Dôležitou otázkou je však aj to, či edukačné prostredie nevytvára podmienky na to, aby v ňom mohla dospievajúca populácia produkovať rizikové správanie a aby bolo toto správanie prehliadané, resp. tolerované.

Tabuľka 1 Rizikové a protektívne faktory SRS-D

	Rizikové faktory	Protektívne faktory
Individuálne	zanedbávanie a zneužívanie	vysoká inteligencia
	<b>poruchy správania</b>	vysoká sebaúcta a sebadôvera
	genetická záťaž	pozitívne perspektívy do budúcnosti
	<b>nízka sebadôvera a sebaúcta</b>	<b>sociálne spôsobilosti</b>
	chronické ochorenie, handicap	<b>schopnosť sebakontroly</b>
	<b>zlý školský prospech</b>	vhodní/é priatelia/lky
	<b>nízke aspirácie</b>	pozitívna skupina vrstovníkov/čok
	<b>neisté perspektívy do budúcnosti</b>	<b>pozitívna orientácia na školu, zdravie</b>
	<b>beznádej</b>	religiozita
	nezamestnanosť	dobrovoľníctvo
	<b>priatelia/priateľky s problémovým správaním</b>	
	príslušnosť k menšinám	
	tehotenstvo, vlastné rodičovstvo	
Rodinné	strata v rodine	dobré vzťahy
	dlhodobý konflikt	otvorená komunikácia
	chronicky chorí rodičia	neautoritatívna podpora
	nedostatočná komunikácia	súlad v hodnotách
	dysfunkčná rodina	orientácia na iné než konzumné hodnoty
	nízky alebo veľmi vysoký socio-ekonomický status	stredná sociálna trieda
	príliš autoritatívni alebo benevolentní rodičia	
	rozpory medzi hodnotami	
Spoločenské	chudoba	<b>kvalitné školy</b>
	nezamestnanosť	<b>záujem o mládež</b>
	príležitosť k nelegálnym činnostiam	<b>malá permisivita k negatívnym javom</b>
	<b>negatívne vzory</b>	<b>pozitívne posolstvá v médiách</b>
	<b>glorifikácia rizikového správania</b>	<b>príležitosti pre uplatnenie tvorivosti</b>
	legálny prístup k zbraňam	prísne zákony o zbraňoch a drogách
	neporiadok v komunite	<b>silná sociálna kontrola</b>
	dostupnosť drog	<b>sankcie za priestupky</b>
nerepresívna legislatíva		

zdroj: J. Hamanová, L. Csémy (2014), p. 36-37; upravené

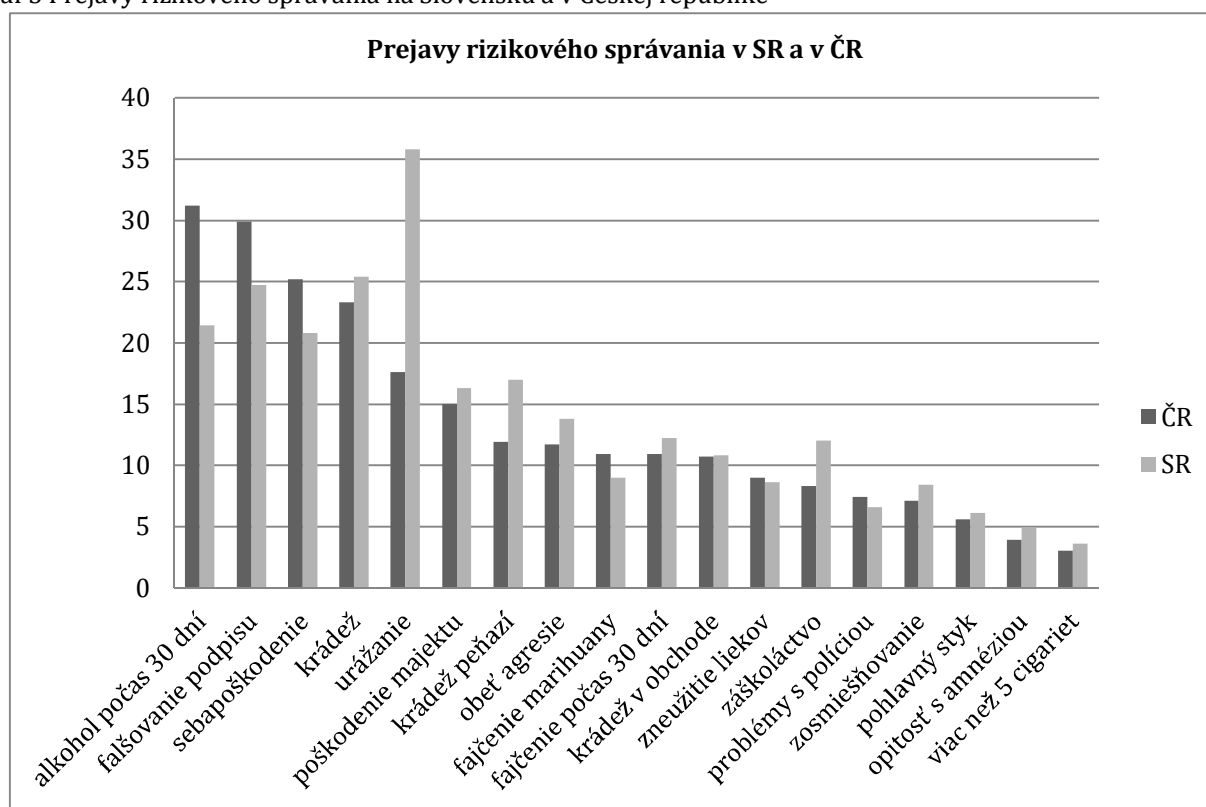
Pri vymedzení rizikového správania sa môžeme oprieť o viacero silných teórií, ktoré vymedzujú jeho vznik alebo popisujú kategórie, ktoré ho sýtia. Pre potreby tohto príspevku sme sa rozhodli vychádzať z teórie R. Jessora (1991), v ktorej autor operuje s pojmom syndróm rizikového správania v dospievaní (v anglickom originále „risk behavior syndrome in adolescence“; RBS – A). Autor (Jessor, 1998) predpokladá, že rizikové správanie je definované v kategóriách zneužívania psychoaktívnych látok, porúch správania a rizikových sexuálnych aktivít. Novšie prístupy, napr. prístup V. Nielsen Sobotkovej a kol. (2014), pracujú s viacerými kategóriami, medzi ktoré zaraďujú (1) záškoláctvo, (2) klamanie, (3) agresivitu, (4) násilné správanie, šikanu, kyberšikanu, (5) kriminálne správanie (napr. krádeže), (6) závislosti (látkové aj nelátkové), (7) rizikové správanie na internete, (8) rizikové sexuálne správanie, (9) rizikové správanie v doprave, (10) extrémne rizikové športy, hazardné aktivity, (11) užívanie anabolík a steroidov, (12) nezdravé stravovacie návyky, (13) extrémizmus (napr. pravíkový, ľavicový, náboženský) a subkultúry (napr. skinheads, DIY, squatting), (14) xenofóbiu, rasizmus, intoleranciu, antisemitizmus. Z hľadiska najfrekvencovanejších foriem rizikového správania vyskytujúcich sa v edukačnom prostredí možno uvažovať o piatich základných kategóriách, ktorými sú (1) závislostné správanie, (2) delikventné správanie, (3) šikanovanie, (4) rizikové stravovacie a pohybové aktivity, (5) rizikové sexuálne správanie (Čerešník, 2016b). Upozorňujeme však na to, že informácie o tejto citlivej oblasti musia byť

posudzované vo vzťahu k poznaniu rodinného kontextu, rovesníckych vzťahov i samotného edukačného prostredia, a to tak, aby sme sa vyhli aktivitám „harm-reduction“ tam, kde nie sú potrebné a efektu nákazy.

Vráťme sa ale späť k úvahe o možnom škodlivom pôsobení edukačného prostredia na produkciu rizikového správania. V tabuľke 1 uvádzame prehľad rizikových a protektívnych faktorov, ktoré, podľa výsledkov komparačných štúdií v oblasti RBS – A (napr. Costa, Jessor, Turbin, 2005; Costa, Jessor, M.S. Turbin, 2007) ovplyvňujú výskyt rizikového správania. Tučným písmom sme zvýraznili tie charakteristiky, ktoré, podľa nášho názoru, môžu byť kľúčovými vo vzťahu k súčasnému nastaveniu edukačného prostredia. Samozrejme, že o vzťahu *produkcia rizikového správania dospelými – nastavenie edukačného prostredia* nemožno uvažovať kauzálne. Problém je surčitostou multifaktoriálny a mnoho fenoménov je charakterizovateľných prostredníctvom koincidencie, resp. kovariancie. Napriek tomu by sme chceli upozorniť na paralely osobnostného a sociálneho nastavenia v kontexte produkcie rizikového správania.

Ako je to vlastne s produkciou rizikového správania na Slovenských školách? V grafe 5 ponúkame prehľad našich zistení na vzorke cca 1800 slovenských a cca 4200 českých dospelých vo veku 10 až 15 rokov (bližšie výsledky slovensko-českého projektu nájdete v publikácii Čerešníka a Dolejša (2015)). Z výsledkov je zrejmé, že najväčšie problémy v oboch krajinách predstavuje pitie alkoholu, falšovanie podpisov rodičov, krádeže, sebapoškodzovanie a urážanie (číslo 1 na Slovensku). Dáta sme získali prostredníctvom metódy VRCHA/VRSA v pôvodnom autorstve M. Dolejš, O. Skopal. Metóda bola medzičasom štandardizovaná (Dolejš, Skopal, 2015).

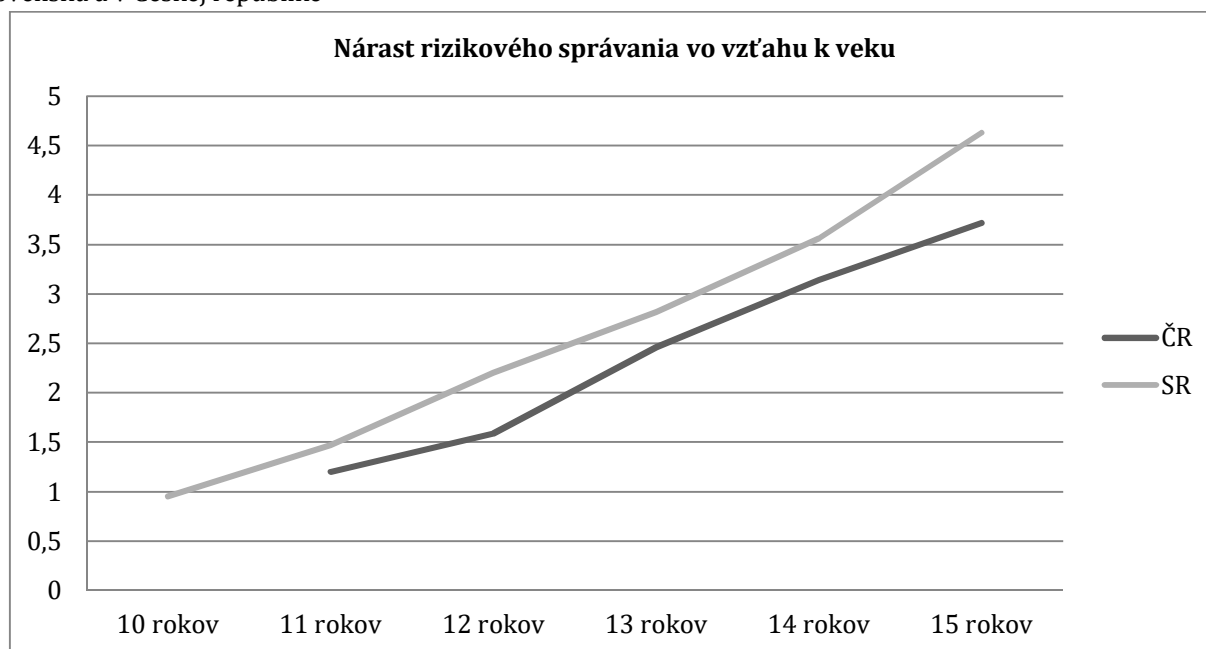
Graf 5 Prejavy rizikového správania na Slovensku a v Českej republike



zdroj: Čerešník (2016c)

V grafe 6 ponúkame vývojovú krivku nárastu produkcie rizikového správania v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. Z dát je zrejmé, že na Slovensku sa dospelujúci správajú rizikovejšie ako v Českej republike a že pri porovnaní 10-ročných (5. ročník ZŠ) a 15-ročných (9. ročník ZŠ, resp. kvarta gymnázia) produkcia rizikového správania rámcovo narastá 5-násobne.

Graf 6 Vývojová krivka rizikového správania dospelých v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku a v Českej republike



zdroj: Čerešník (2016c)

Ako to je s produkciou rizikového správania v porovnaní s európskymi krajinami?

Podľa štúdie HBSC z roku 2014 (Inchley, J. et al., 2016) je Slovensko na 8. mieste (42 posudzovaných krajín) v premennej *fajčenie cigariet aspoň raz do týždňa u 15-ročných* (17 %). Česká republika je na 16. mieste (13 %). V *pití alkoholu aspoň raz za týždeň* sa slovenskí 15-roční umiestnili na 15. mieste (15 %), českí 15-roční na 10. mieste (17 %). *Aspoň jednu skúsenosť s kanabisom* uvádza na Slovensku 17 % 15-ročných (16. miesto), v Českej republike 23 % 15-ročných (6. miesto). *Skúsenosť so sexom* bola zistená u 16 % slovenských 15-ročných (36. miesto) a u 23 % českých 15-ročných (9. miesto). Nelichotivé 8. miesto patrí slovenským 15-ročným pri priznaní sa k tomu, že *viac ako raz v poslednom mesiaci niekoho šikanovali* (14 %). Česká republika obsadila 33. miesto (4 %).

Podľa štúdie ESPAD (35 posudzovaných krajín) z roku 2015 (Kraus et al., 2016), zameranej na skupinu 15-16 ročných, je *mesačná prevalencia užívania alkoholu* 49 % na Slovensku a 68 % v Českej republike. Európsky priemer (spolu s údajmi z USA) predstavuje 48 %. *Celoživotná prevalencia kanabisu* je na úrovni 26 % na Slovensku a 37 % v Českej republike. Priemernou hodnotu je 16 %. *Mesačná prevalencia užívania tabaku* je 31 % na Slovensku a 30 % v Českej republike. Priemer je na úrovni 21 %. Výsledky štúdií sú mierne diskrepančné. Slovensko i Česká republika však dosahujú v skupine 15-ročných skôr nadpriemerné hodnoty v zmysle produkcie rizikového správania.

### 3 Rodinné prostredie

Edukačné prostredie je akékoľvek prostredie, v ktorom prebieha edukácia. Môže ním byť škola, školský klub, materské škola, centrá voľného času, ale i rodina. My by sme sa chceli orientovať na prostredie školy, ale bez zohľadnenia skúseností dieťaťa mimo kontextu školy to zrejme nepôjde. Sústredíme sa pritom na niektoré potenciálne ohrozenia, ktoré môžu spolupôsobiť v systéme rizikových faktorov podieľajúcich sa na produkcii rizikového správania.

Od roku 1987 upozorňuje R.F. Baumeister na problémy s vlastným Ja, ktoré označuje ako *progresívnu deterioráciu Ja*. To, podľa neho, ostáva skryté a vystavené zážitkom sebaklamu. Inak povedané, ľudia majú, podľa neho, problém so sebadefinovaním, pretože je príliš komplexné, problematicky dosiahnuteľné a výsledok je neistý. (Dospelávajúci) ľudia ako keby očakávali návody ako pracovať so sebaopätím a očakávajú konečné riešenie bez úvahy o nutnosti redefinície Ja v súlade s hierarchickými štandardmi (napr. s aktuálnou preferenciou hodnôt).

J. Prekopová (2009) píše o *kolektívnom autizme*, v ktorom žijeme ako emočne plochí a sociálne menejcenní ľudia v mnohom podobní ľudom s Kannerovým syndrómom. Možno uvažovať o tom, že je to dôsledok skorých skúseností. Jednou z prvých je fixovanie svetelných zdrojov ako jediných stabilných bodov vo fáze, kedy by sa dieťa malo pripútať k svojej matke. Predstavte si dieťa, ktoré plače na novorodeneckom oddelení, pretože je hladné, pretože potrebuje cítiť blízkosť mamy, pretože sa zrazu zjavilo v tomto svete a v prvých okamihoch to veru nie je príjemný zážitok. Prestavte si, že hľadá istotu a jediný stabilný bod, ktorý nachádza, je svetlo nad jeho hlavou, nad postieľkou, v ktorej leží (porovnajte s obrazom dvoch ľudí vedľa seba, ktorí namiesto reálneho dialógu radšej pozerajú do svetelných zdrojov pred sebou – mobilných telefónov). Druhou je takmer s istotou problematický vzťah s rodičmi, ktorí napriek maximálnej snahe (v optimálnom prípade) dať svojmu dieťaťu to najlepšie, replikujú chyby svojich rodičov, ktorí ich prevzali od svojich rodičov. Skúste si prečítať knihu nejakého „psychologického veľikána“ s osobným obsahom. Napríklad od Rogersa, Junga alebo Lowena. Určite sa v nej stretnete s konštatovaním, že detstvo týchto ľudí nebolo šťastné, resp. ho tak nevnímajú a predpokladajú, že ide o kolektívnu skúsenosť.

V porovnaní s 80-tymi a 90-tymi rokmi 20. storočia sa výrazne *mení výchovný štýl* rodičov, a to aj v dimenzii emočného vzťahu, aj v dimenzii riadenia. Mnoho výskumov (z najnovších napr. Ďuricová, Hašková, 2016) poukazuje na zmenu v rozložení výchovných štýlov (porovnaj s Čáp, Boschek, 1994). V mnohých rodinách sa štandardom stáva negatívny emočný vzťah k dieťaťu, slabé, prípadne rozporné riadenie. Bazálna osobnosť dieťaťa založená na kódovaní spomienok prostredníctvom emócií sa tak stáva, neistá, jeho sebahodnota je v troskách.

Deti veľmi skoro odkladáme pred televízne obrazovky a ponúkame im výtobytky najmodernejších informačných technológií. A to aj napriek varovaniu Americkéj pediatickej akadémie (1999), ktorá vydala *príspevok o mediálnej edukácii a jej dôsledkoch*. Formulovala deväť odporúčaní v súvislosti s vplyvom médií na detskú psychiku. V bode 3 sa píše nasledovne: „Pediatri/pediatričky by mali upozorňovať rodičov, aby svojim deťom mladším ako 2 roky nedovolili sledovať televíziu. Napriek tomu, že niektoré programy sú určené pre túto vekovú skupinu, výskum v oblasti skorého vývinu mozgu ukázal, že deti majú kritickú potrebu priamej interakcie s rodičmi a inými dôležitými ľuďmi, ktorí sa o ne starajú. Tieto interakcie sa podieľajú na zdravom raste detského mozgu a vývine primeraných sociálnych, emocionálnych a kognitívnych spôsobilostí. Preto by sme mali takto malé deti od sledovania televízie odrádzať.“ (tamže, s. 342)

Populácia stráca reprodukčný potenciál. Inštitút manželstva je oslabený. O tomto stave možno uvažovať, ako o „prirodzenom vývoji“ hodnôt spoločnosti. My si však myslíme, že dieťa potrebuje vzťah prototypálnej povahy, vzťah rodič-dieťa. Teda vlastne by som sa malo písať o vzťahu rodičia-dieťa. Domnievame sa, že dieťa vníma rodičov ako dvojjedinú bytosť (Čerešník, 2016b). Nevyhnutne potrebuje matku i otca a puto medzi nimi, ktoré sa pretaví do zdravého vzťahu k dieťaťu, v ktorom budú saturované jeho biologické, psychické i sociálne potreby. Ak to tak nie je, dieťa daný stav prežíva ako chýbanie. Nevyhnutne bude hľadať prostriedky, ako toto chýbanie odstrániť alebo aspoň ako kompenzovať nedostatok alebo ako naň zabudnúť. S vysokou pravdepodobnosťou sa mu to však nepodarí. Vznikne u neho *porucha pripútania* (attachment disorder), ktorá sa bude prejavovať problémami pri riešení konfliktov, neschopnosťou preberať zodpovednosť, manipulatívnym a hostilným správaním, problémami v empatii a v dôvere, neschopnosťou prijímať a dávať ozaistenú lásku, problémom s blízkosťou (aj sexuálnou), negatívnym a provokujúcim správaním, klamaním, slabou sebakontrolou a impulzivitou, prejavovaním zlosti, ktorá ho ochráni pred citmi strachu a smútku, citmi izolácie, frustrácie, depresívnou symptomatikou, nízkou odolnosťou voči stresu, závislostným správaním, hypervigilanciou a agitovanosťou, zmätenosťou, bezmocnosťou a beznádejou a pod. (Institute for Attachment & Child Development; <http://instituteforattachment.org/learn-about-attachment-disorder/common-questions/#1>). Len zopár štatistík k tomuto alarmujúcemu stavu. Podiel obyvateľstva vo veku 0 až 18 rokov klesol medzi rokmi 2005 a 2015 o 13 % (ŠÚ SR, 2016a). V Slovenskej republike evidujeme v rokoch 2005 až 2015 cca 25000 až 29000 sobášov ročne (ŠÚ SR, 2016b). V tom istom období evidujeme cca 9200 až 13200 rozvodov ročne (ŠÚ SR, 2016b). Počet živonarodených detí osciloval v rokoch 2005 až 2015 medzi 54000 až 60000 ročne (ŠÚ SR, 2016b). V porovnaní s rokom 1980, kedy doznieval babyboom 70-tych rokov, ide o približne 30 %-ný pokles sobášnosti, 30 %-ný nárast rozvodovosti a 40 %-ný pokles pôrodnosti.

Mohli by sme pokračovať ďalšími negatívnymi zisteniami, ktoré nie sú ojedinelé. Sú skôr typické. Patrí medzi ne napríklad slabé riadenie denných rituálov detí (umývanie zubov, spoločné večere rodiny, pravidelný spánkový režim a dostatok času na spánok), slabý dôraz na zdravé stravovanie (konzumácia čerstvej zeleniny a ovocia), oslabovanie komunikácie medzi rodičmi a deťmi a pod. (Currie, C. et al., 2008, Currie, C. et al., 2012).

Toto sú niektoré z mnohých problémov, ktoré mrzačia psychiku detí. Tie prichádzajú do školy, ktorá na jednej strane deklaruje zameranie na človeka a na strane druhej sa mu vyhýba.

#### **4 Školské prostredie**

Veľmi krátko po vzniku samostatného slovenského štátu vznikol podnetný projekt s krycím názvom Milénium. Išlo vlastne o Konceptiu rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (Rosa, Turek, Zelina, 1999). V tejto koncepcii autori konštatujú, aký je stav školstva v roku 1999, definujú vízie na strednodobé obdobie a aj princípy, pomocou ktorých ich možno dosiahnuť. Aby sme naplnili kritérium objektivity, treba povedať, že niektoré z odporúčaní boli skutočne realizované (napr. decentralizácia školstva, zaradenie materských škôl do systému vzdelávania, variabilita vzdelávacieho obsahu v zmysle školských vzdelávacích programov a pod.). Na druhej strane, je otázkou osobného presvedčenia, či sme sa priblížili pri reforme školstva kľúčovým obsahom tohto dokumentu.

V koncepcii rozvoja školstva z roku 1999 sú obsiahnuté predpokladané ideály – za všetky uvedieme aspoň niektoré (parafrázy):

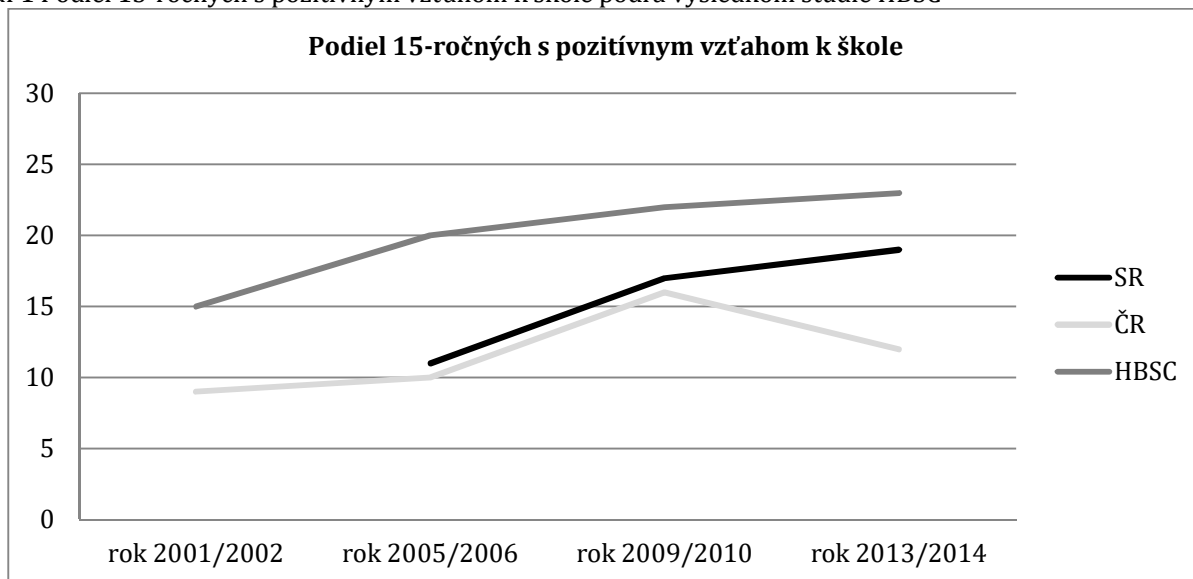
- hodnoty, ktorým máme deti učiť, sú morálka, múdrosť, aktivita, šťastie;
- školy potrebujú podporné orgány a inštitúcie (poradne, školské psychologičky, školské lekárky atď.);
- je potrebné pracovať s primárnymi zdrojmi informácií, tzn. s pôvodnými zdrojmi;
- najvyšším cieľom výchovy je integrovaná osobnosť;
- je potrebné vytvárať podmienky inkluzívnemu vzdelávaniu a uplatňovania antidiskriminačného prístupu;
- koncepciou edukácie by mala byť tvorivo-humanistická výchova so všeobecne známymi procesmi: kognitivizácia, emocionalizácia, axiologizácia, socializácia, kreativizácia, motivácia, autoregulácia;
- pre vzdelávanie je kľúčová kvalita a systematizácia;
- predpokladanými schopnosťami, bez ktorých sa človek budúcnosti pravdepodobne nezaobíde, sú komunikačné schopnosti, kritické myslenie, intra- a interpersonálne schopnosti, informačno-technické schopnosti, občianstvo.

Pri pohľade na takto definované ideály sa nemožno vyhnúť dojmu, že ich dosahovanie ide akosi „dostratena“. Ide o paušalizované tvrdenie, ktoré neplatí pre všetky školy. V prevažne väčšine z nich sa však stretáme s negatívnym postojom detí k škole, z ktorého vyplýva nízka motivácia k učebnej aktivite a následne individuálne podštandardné výkony v škole, nízke kognitívne výkony preukázateľné vo všetkých typoch sledovaných gramotností, nízka miera osobnej pohody, relatívne vysoká miera produkcie rizikového správania. Skúsme sa pozrieť na konkrétne údaje vzťahujúce sa k predkladaným tvrdeniam.

V grafe 1 uvádzame prehľad výsledkov štúdie HBSC (Health Behavior in School – aged Children) realizovanej Svetovou zdravotníckou organizáciou. Prezентujeme v nej podiel 15-ročných detí, ktoré majú pozitívny vzťah k škole, špecificky na Slovensku, v Českej republike a 41 krajinách Európskej únie spoločne s USA a Kanadou. Z údajov je čitateľné, že tento podiel nepresahuje 23 % (priemer krajín zapojených do HBSC v roku 2013/2014). Nič na tom nemení ani jemne narastajúci počet detí s pozitívnym vzťahom k škole vo vzťahu k vývojovej krivke. Faktom stále ostáva, že viac ako 75 % detí nemá školu rado.

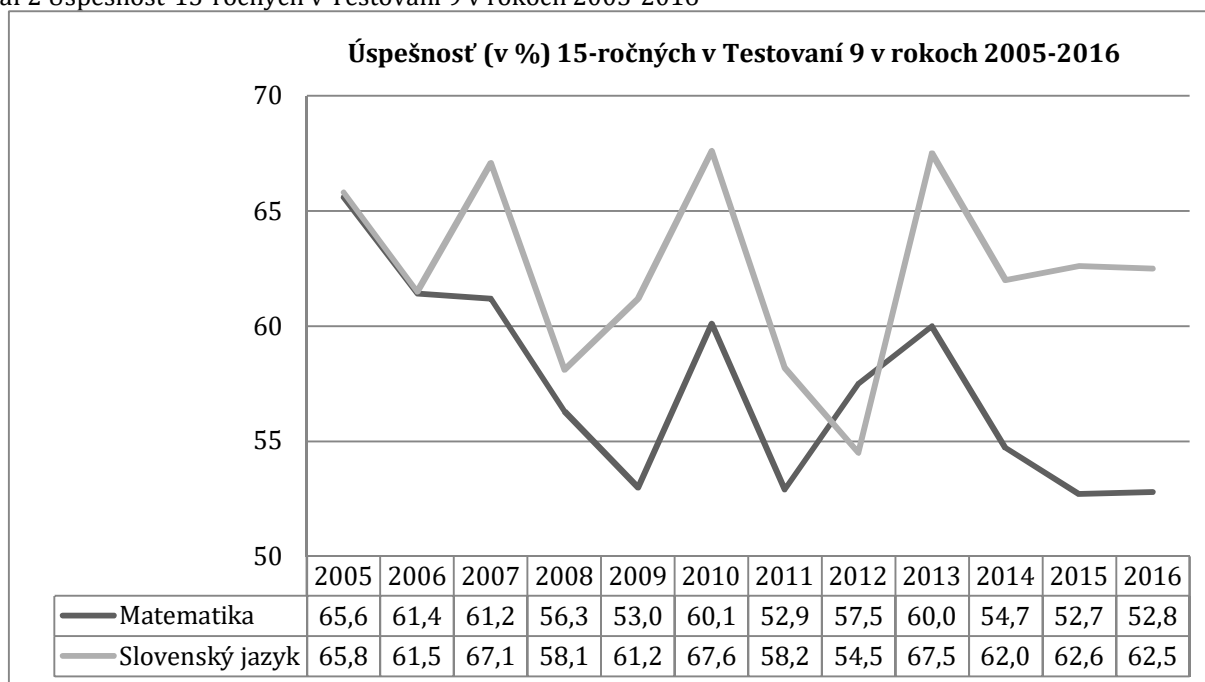
V grafoch 2 a 3 prezentujeme výsledky kognitívnych výkonov 15-ročných detí, tzn. detí, ktoré opúšťajú základnú školu, resp. vstupujú so systémom vyššieho sekundárneho vzdelávania. V grafe 2 sú obsiahnuté údaje o úspešnosti detí v Monitore 9, resp. Testovaní 9 (od roku 2008). Priemerný výkon detí kolíše medzi 52 až 68 %.

Graf 1 Podiel 15-ročných s pozitívnym vzťahom k škole podľa výsledkom štúdie HBSC



zdroj: správy HBSC (Currie et al., 2000, 2004, 2008; Inchley et al., 2016)

Graf 2 Úspešnosť 15-ročných v Testovaní 9 v rokoch 2005-2016



zdroj: správy Národného ústavu certifikovaných meraní z rokov 2005 až 2016, [http://www.nucem.sk/sk/testovanie\\_9](http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9); upravené

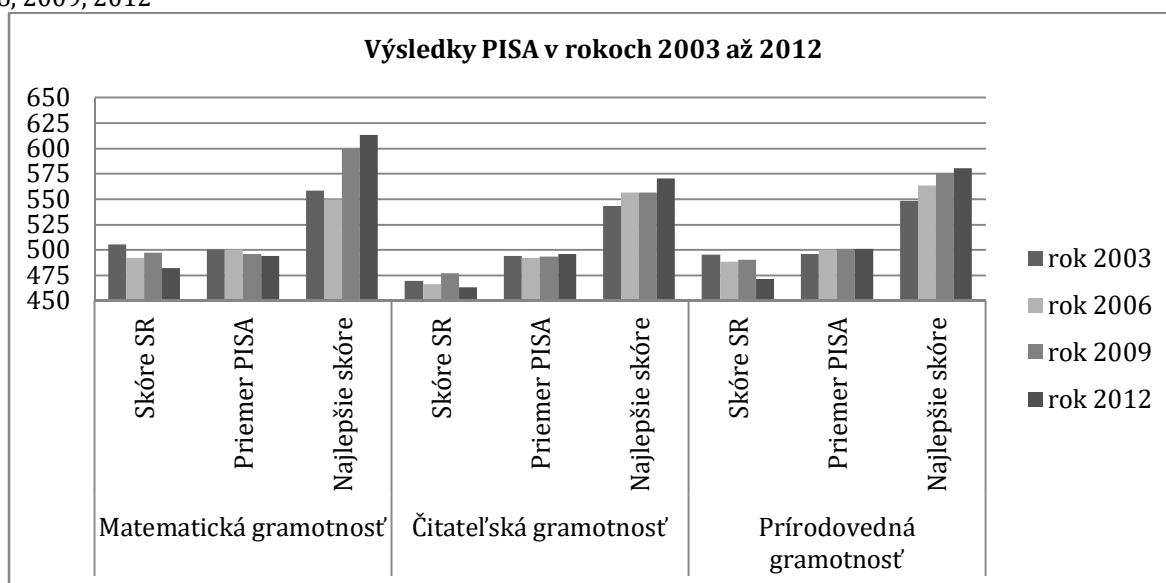
Konfrontácia Slovenska s inými krajinami v rámci štúdie PISA (Programme for International Student Assessment) realizovanou Organizáciou pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) poukazuje na stále sa zhoršujúce výsledky v matematickej, prírodovednej, ale najmä čitateľskej gramotnosti detí (graf 3). Zatiaľ čo v rokoch 2003, 2006, 2009 (rok 2003 je prvým, v ktorom sa Slovensko zapojilo do testovania) mohli slovenské deti konkurovať priemeru krajín zapojených do štúdie PISA (spolu 65 krajín), v roku 2012 došlo k prudkému prepadu výsledkov (porovnajzte s výsledkami Testovanie 9 v roku 2012) a v európskej konfrontácii (34 krajín) sa Slovensko umiestňovalo rámcovo okolo 30. miesta. Porovnanie s najlepšimi krajinami je priam katastrofálne. V roku 2012 predstavoval bodový rozdiel medzi Slovenskom a najlepšou krajinou 107 až 131 bodov. Pre úplnosť uvádzame aj



krajiny s najlepším priemerným skóre: v rokoch 2009 a 2012 Šanghai vo všetkých oblastiach; rok 2006 Taipei (matematická gramotnosť), Kórea (čitateľská gramotnosť), Fínsko (prírodovedná gramotnosť), rok 2003 Hong Kong (matematická gramotnosť), Fínsko (čitateľská a prírodovedná gramotnosť). Vo všeobecnosti platí, že najlepšie skóre dosahovali severské krajiny (tzn. krajiny s nízkym maskulínnym indexom a teda najviac rozvinuté v zmysle rodovej rovnosti) a krajiny Ďalekého východu (tzn. krajiny s aktuálnym najvyšším ekonomickým potenciálom).

Zaujímavým faktom je to, že napriek hlboko podpriemerným výsledkom slovenských detí pri testovaní čitateľskej gramotnosti je možné u nich diagnostikovať vysoké školské sebapoňatie práve vo faktore čítanie (Čerešník, 2016b). Dochádza tu k zásadnému rozporu medzi reálnym výkonom a sebavedomím, čo podporuje predpoklad progresívnej deteriorácie Ja, ktorú spomíname v texte vyššie. To znamená, že slovenské deti vedia len málo odhadovať svoje pozitívne a negatívne stránky a korigovať svoje očakávania v duchu tohto sebapoznania.

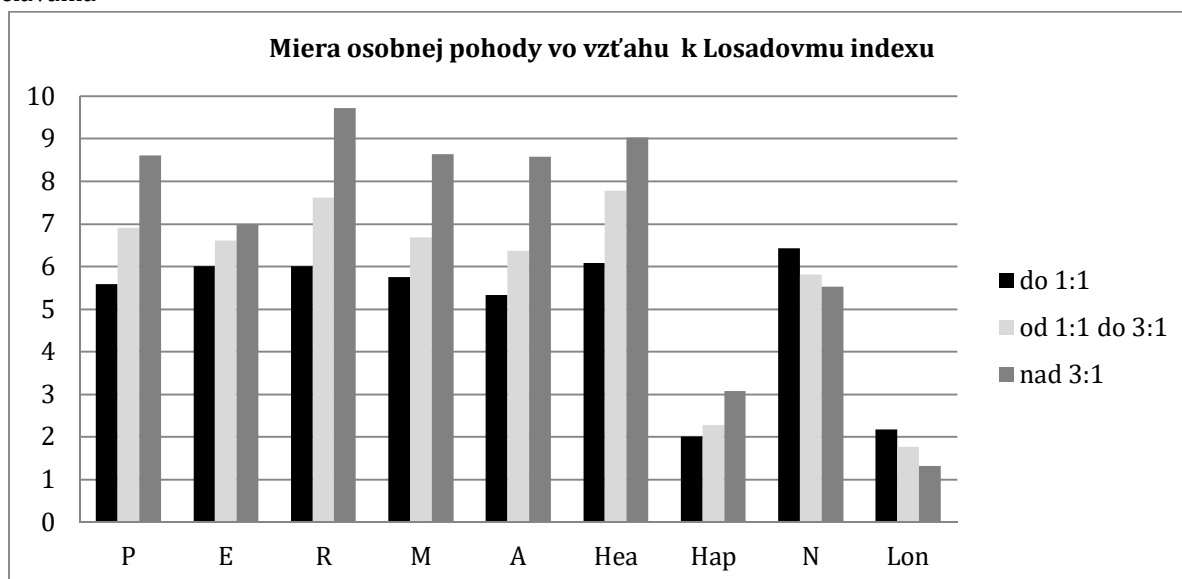
Graf 3 Porovnanie Slovenska s priemerom krajín a s najlepšimi krajinami zapojenými do PISA v rokoch 2003, 2006, 2009, 2012



zdroj: správy OECD z PISA testovania v rokoch 2003 až 2012 (OECD, 2004, 2007, 2010, 2014); upravené

Ďalšou otázkou je, či sa deti, resp. dospelievajúci ľudia cítia šťastní. Na ilustráciu uvádzame výsledky nášho výskumu, ktorý sme realizovali v južnoslovenskej oblasti v prostredí strednej školy (Čerešník, 2016a). Ako diagnostickú metódu sme použili dotazníky PERMA (Butlerová, Kernová, 2014) a PANAS (Watson, Clarková, Tellegen, 1988). Z výsledkov je čitateľné, že šťastnejší sú naozaj tí ľudia, ktorí prežívajú viac pozitívnych udalostí, tzn. majú vyšší Losadov index (Fredricksonová, Losada, 2005), štatisticky významne v premenných pozitívne emócie (P v grafe 4), vzťahy @, zmysluplnosť (M), úspešný výkon (A), zdravie (Hea), šťastie (Hap). Zároveň sú títo ľudia menej osamelí (Lon). Vôbec nie je irelevantnou otázkou, koľko je takých ľudí v našej výskumnej vzorke, ktorí sa cítia šťastní. Je ich približne 26 %. Najväčšiu skupinu však tvorili ľudia, ktorí sa nachádzali na pomedzí prežívania šťastia a nešťastia a v podstate sa u nich čaká na posun v smere zdravia alebo choroby. Takýchto ľudí bolo 65 %. Náš výskum určite nie je reprezentatívny. Je len sondou pre prežívania dospelievajúcich v špecifickom prostredí. Podľa nášho názoru však na väčšine iných škôl nie je situácia diametrálne odlišná.

Graf 4 Miera osobnej pohody vo vzťahu k Losadovmu indexu u študentstva v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania



zdroj: Čerešník (2016a)

K uvedeným problémom školy, ktoré môžu narúšať vzťahy dieťa-škola, rodičia-škola, komunita-škola a prispievať tak k produkcii rizikového správania, by som rád uviedol niektoré subjektívne postrehy vyplývajúce z návštev škôl a komunikácie s učiteľkami/učiteľmi (zasa s dôrazom na to, že neplatia pre všetky školy):

- Uzatváranie škôl napriek všeobecnej deklarácii toho, že škola je otvorený systém (napr. v podobe výveskov, v ktorých škola žiada rodičov, aby nevstupovali do priestorov školy). Tieto aktivity hovoria samé za seba. Zvyšujú mieru desilúzie, apatie a vzdoru rodiny voči škole ako inštitúcii.
- Nekorektné zmeny kurikula. Napríklad, v roku 2016 vstúpil do platnosti nový Štátny vzdelávací program ISCED 0 (ŠPÚ, 2016), v ktorom je obsiahnutá i požiadavka na to, aby dieťa pred vstupom do školy zvládalo formálnu stránku písma. Požiadavka je neadekvátna vzhľadom na fakt, že vo veku 5 až 7 rokov sa u dieťaťa fixuje schopnosť sluchovej diferenciácie, tzn. je schopné osvojovať si fonémy hovorenej reči. Dôraz na systematizáciu grafém je predčasný. Ide o nerešpektovanie vývinových špecifík, čo sa na slovenských školách stáva typickým znakom. Preťažovanie dieťaťa neadekvátnymi požiadavkami jednoznačne vedie k demotivácii, ktorá je, podľa nášho názoru, kľúčom k neúspechu, najmä v primárnom systéme vzdelávania.
- Nekvalitné učebnice. Nové učebnice často vznikajú ako produkt verejného obstarávania s dôrazom na najnižšiu cenu. Nikto nekontroluje obsah, formu a nekonzultuje svoju činnosť s odborníkmi/odborníčkami z oblasti didaktiky a vývinovej psychológie. Preto sa napr. v šlabikári Lipka objavilo takéto zadanie: Čítaj 10-krát: *Som mimo. Asi som.* V porovnaní s prehnaným dôrazom na informačné technológie sú tieto počiny ťažko akceptovateľné. Nekvalitný vzdelávací obsah prezentovaný nekvalitnými učebnicami zhoršuje vzťah učivu a v generalizovanej podobe aj k škole.
- Nové predmety bez adekvátneho definovania obsahu a učebných procesov. Máme na mysli napríklad mediálnu výchovu, ktorej obsahom by okrem zvládnutia funkcií informačných technológií mal byť najmä dôraz na rozvoj schopnosti kriticky posudzovať obsah a formu mediálnych správ v zmysle zodpovedného výberu relevantných informácií (pozri napr. Buermann, 2009). Domnievame sa, že je potrebné formulovať podrobné metodické usmernenie z dielne MŠVVŠ SR. Z hľadiska produkcie rizikového správania sa neodbornou prácou s médiami vytvára priestor pre nežiadané javy ako je napríklad kyberšikana, a to aj v priebehu vyučovacej hodiny!
- Nekvalitná príprava učiteľstva. V rámci pregraduálnej prípravy je venovaný minimálny priestor na rozvoj poznatkov a zručností v oblasti socio-kultúrnej, rodovej, či náboženskej korektnosti. Učiteľky/učители nemajú šancu zvládnuť výzvu na inkluzívnosť edukačného prostredia bez týchto spôsobilostí. Súčasne nie sú pripravené/pripravení na pedagogicko-psychologickú intervenciu v škole. Skúste sa ich napríklad spýtať na to, či vedia odlíšiť šikanovanie od podpichovania a ako zasahujú v prípade podozrenia na šikanovanie, ktoré

sa v prostredí slovenskej (i českej školy) stáva epidémiou. Učiteľstvo často prehliada signály napovedajúce o tom, že sa v škole deje niečo nežiaduce. Dochádza k prepúšťaniu informácií (angl. leaking – napr. Leuschner a kol., 2011) od detí. Učiteľky/učitelia by mohli efektívne zasiahnuť, aby zabránili nežiadanej činnosti. Neurobia tak, lebo im chýba senzitivita k danému problému alebo sú obeťou doby, ktorá poskytuje výhody pasívnym a odovzdaným ľuďom. Špecifickým problémom je nadprodukcia vysokoškolsky vzdelaných ľudí vo vzťahu k ich zamestnateľnosti v odbore, ktorý vyštudovali. Otázkou je, či kvalita netrpí z dôvodu kvantity.

- Projekty bez praktického výsledku. Slovenské školy sa zapájajú do množstva projektov, ktoré im prinášajú prakticky okamžité benefity. Vedenie niektorých škôl naozaj pristupuje k projektovým aktivitám a ich pokračovaniu progresívne. V mnohých prípadoch však so skončením projektu a jeho inováciami končí aj aktivita školy v danej oblasti. Za všetky projekty spomeniem nedávno ukončený projekt PRINED (Projekt inkluzívnej edukácie), ktorého cieľom bola podpora všeľudskej spolupráce v škole prostredníctvom systémovo zamestnaných podporných odborníkov/odborníc (napr. školská psychologička, špeciálna pedagogička, asistentky učiteľky). Neželaným výstupom projektu je ukončenie pracovného pomeru odborných zamestnancov/zamestnankýň po ukončení projektu, čím školy deklarujú, že o tieto služby nemajú záujem. Z hľadiska produkcie rizikového správania ide o paradoxnú situáciu, pretože vieme, že podiel detí s problémovým správaním narastá a učiteľstvo nevie tieto problémy samé zvládať.

## 5 Závěry

Rizikové správanie je problém, ktorému je potrebné venovať pozornosť. Táto veta vyzerá ako veľmi banálna. Otázkou je, čomu konkrétne je potrebné venovať pozornosť, aby sme mohli jednoducho konštatovať: „Veď to robíme!“.

Ako sme už uviedli v prvej kapitole, ide o multifaktoriálny problém. Skúsme sa naň pozrieť cez optiku Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov z roku 1999, resp. cez koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy:

- Kognitivizácia. Musíme vedieť (v kontexte rodiny i školy), čo je výchova k zdravému životnému štýlu, musíme vedieť, s akými problémami sa môžeme stretnúť, pri ktorých máme kompetenciu riešiť ich a kedy sme narazili na hranice vlastnej kompetentnosti.
- Emocionalizácia. Orientácia v spleti emočných odkazov, ktoré sprevádzajú správy nášho tela, je zásadná. Tie správy sú spočiatku jednoduché v podobe: „je to dobré“ alebo „nie je dobré, urob s tým niečo“. Ak ich však ignorujeme, zmenia sa na komplexné monštrá, nad ktorými nemôžeme vyhrať. Nárast počtu detských depresí, schizofrénii, úzkostí, schizoafektívnych porúch, tetanií napovedá, že pri rozvíjaní emočnej inteligencie ťaháme za kratší koniec.
- Socializácia. Ivan Štúr povedal: „Netreba veľmi vychovávať, treba pekne žiť, dieťa sa pridá.“ (Gura Doričová, Štúr, 2014). Tento výrok vypovedá o tom, ako veľmi sa sociálne učenie podieľa na „výslednom produkte“ výchovy. Dieťaťu musíme poskytnúť POZITÍVNE vzory, z ktorých si môže VYBERAŤ tie, ktoré ho budú sprevádzať životom.
- Axiologizácia. Musíme vedieť, k akým hodnotám vychovávame. A odpoveď: „K akým chcete.“, nie je adekvátna. Relativizácia spoločenských noriem, ich spochybňovanie vytvára priestor pre nesociálne správanie. Myslíme si, že je možné zhodnúť sa napríklad na tom, že hodnoty ako láska, pravda, krása, poznanie sú akceptovateľné v každej koncepcii výchovy.
- Motivácia. Budúce učiteľstvo sa štandardne učí a štandardne na štátnych skúškach odpovedá, že motiváciu rozdelujeme na vonkajšiu a vnútornú. A že tá vnútorná motivácia je „lepšia“. Ak sa ho ale spýtate na proces zvnútorňovania motivácie, nevie. A to i napriek tomu, že sebadeterminačná teória, ktorá nádhorne popisuje tento proces, je rozvíjaná niekoľko desiatok rokov (Ryan, Deci, 2000). Bez toho, aby sme vedeli, ako deti motivovať k tomu, aby sa správali žiadaným spôsobom a v duchu osobného presvedčenia, budeme produkovať len problémovú populáciu.
- Kreativizácia. Ak poznáte revidovanú Bloomovu taxonómiu (Anderson, Krathwohl et al., 2001) edukačných cieľov alebo SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) taxonómiu výsledkov vzdelávania (Biggs, Tang, 2007), viete, že na to, aby bolo dieťa (vo všeobecnosti človek) kreatívne, tzn. aby mohlo prekročiť

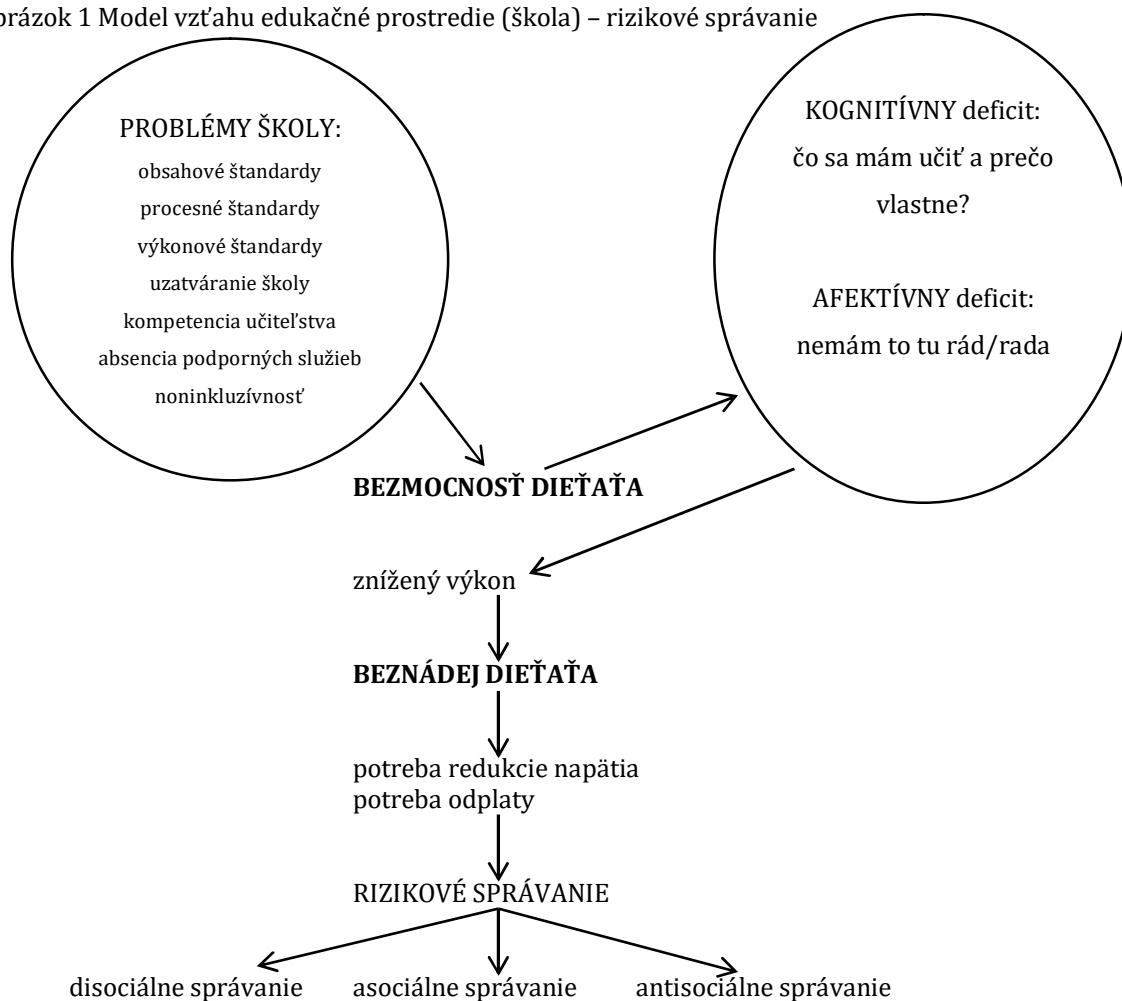
vlastnú skúsenosť, musí byť schopné poznať, popísať, aplikovať, štrukturovať a hodnotiť. V podstate musí byť schopné kriticky pristupovať k vlastnej skúsenosti, ktorá vznikla ako interpretácia zážitkov v sociálnom kontexte. Môžeme povedať, že zážitok s produkciou „neočakávaného“ eliminuje rizikové správanie.

- Autoregulácia. Cieľom výchovy a seba výchovy je integrovaná osobnosť. A inak to nejde. Ak osobnosť nie je integrovaná, nezávládne sa vysporiadať s protikladmi seba a sveta a zomrie, sociálne i fyzicky, nešťastná.

Toto bol náš opätovný návrat ku koncepcii, ktorá uzrela svetlo sveta pred 17-timi rokmi a ktorá je stále aktuálna. Možno na jej výzvy nadviaže nová koncepcia MŠVVŠ SR „Učiace sa Slovensko“, ktorá bola prvýkrát otvorená spoločenskej diskusii 20.10.2016 (<https://www.minedu.sk/data/att/10448.pdf>).

Ak ale ostaneme pri tom, že chybné nastavený systém fungovania škôl, v ktorom mnohé školy žijú, je v poriadku a netreba ho meniť, potom bude produkcia rizikového správania detí vzrastať. Na nasledujúcom modeli (obrázok 1) vysvetlíme prečo.

Obrázok 1 Model vzťahu edukačné prostredie (škola) – rizikové správanie



Na obrázku 1 v zjednodušenej forme prezentujeme ako problémové nastavenie školského prostredia pôsobí na osobnostné nastavenie dieťaťa a na produkciu rizikového správania. Kľúčové pojmy (zvýraznené tučným písmom) – bezmocnosť a beznádej sme si požičali od M.E.P. Seligmána (1972) a Abramsona, Metalskyho, Alloya (1989).

Problémy súčasnej školy si môžeme definovať rozmanitým spôsobom. Nemusíte súhlasiť s našim vymedzením. Domnievame sa však, že sa vieme zhodnúť v tom, že mnohé školy majú špecifické problémy a že tieto problémy pôsobia na dieťaťa, ktoré je škole vzdelávané a vychovávané. Ak je ich priveľa, bytostne sa dieťaťa dotýkajú a spôsobujú jeho bezmocnosť. Inak povedané, dieťa sa necíti vo vzťahu k školským výkonom kompetentné. Prejavuje sa to u neho trojakým deficitom. Kognitívny deficit spôsobuje kognitívny zmätok a nedostatočnú orientáciu v tom, čo sa od dieťaťa očakáva a prečo. Afectívny deficit je vlastne reprezentáciou negatívneho vzťahu k škole a školským povinnostiam. Motivačný deficit je presvedčením o tom, že sa dieťa učiť nechce a nevidí v tom zmysel. Všetky deficity sa prejavujú zníženým školským výkonom, ktorý môžeme charakterizovať

ako individuálne podštandardný. Dieťa pracuje pod svoje možnosti. Nevidí priestor na to, ako sa vysporiadať s touto situáciou. Cíti beznádej. Vzrastá v ňom napätie. Chce sa pomstiť „neznámemu“ nepriateľovi. Potrebuje si vyskúšať, aké správanie platí na tohto nepriateľa. Preto sa v rozličnej miere správa rizikovo. V modeli to označujeme ako disocálne, asociálne a antisociálne správanie (bližší prehľad o ich vzťahu nájdete v publikácii Dolejša, 2010).

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Abramson, L.Y., Metalsky, J.I., & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: Theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96 (2), pp. 358-372.
- American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (1999). Media education. *Pediatrics*, 104 (2), pp. 341-343.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumeister, R.F. (1987). How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), pp. 163-176.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at Univesity. What the Student Does*. (3rd edition). Bergshire: McGraw-Hill.
- Buermann, U. (2009). *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula.
- Butler, J., & Kern, M.L. (2014). *The PERMA-Profilier: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing*. Philadelphia, PA: International Association of Positive Psychology.
- Costa, F.M., Jessor, R., & Turbin, M.S. (2005). The role of Social Contexts in Adolescence: Context Protection and Context Risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9 (2), pp. 67-85.
- Costa, F.M., Jessor, R., & Turbin, M.S. (2007). College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine & Tobacco Research*, 9 (2), pp. 213-224.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2000). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC). International Report*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2008). *Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: WHO, Regional Office for Europe.
- Currie, C. et al. (Eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine. Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s.
- Čerešník, M. (2016a). Duševná pohoda a prežívanie šťastia. Diagnostické skúsenosti v systéme vyššieho sekundárneho vzdelávania. In E. Gajdošová (Ed.) *Škola v kontexte psychológie zdravia a pozitívnej psychológie*, pp. 260-266.
- Čerešník, M. (2016b). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF.
- Čerešník, M. (2016c). Osobnostné vlastnosti dospievajúcich v kontexte produkcie rizikového správania. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš (Eds.) *PhD Existence VI. Výzkum vs. prax: Česko-slovensko psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, pp. 132-146. Olomouc: UP v Olomouci.
- Čerešník, M. & Dolejš, M. (2015). Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike. In E. Maierová, L. Šrámková, K. Hosáková, M. Dolejš, O. Skopal. (Eds.) *PhD Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, pp. 203-219. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů. Příručka pro praxi*. Olomouc: FF UP Olomouc.
- Đuricová, L., & Hašková, M. (2016). Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta. *Pedagogika*, 7 (1), pp. 7-21.
- Fredrickson, B.L., & Losada, M.F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60 (7), 678-686.
- Gura Doričová, D., & Štúr, I. (2014). *Kto chce žiť, nech sa kýve. Rozhovory Denisy Gura Doričovej so psychológom Ivanom Štúrom*. Bratislava: Premedia.

- Hamanová, J., & Czémy, L. (2014). Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.) *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*, pp. 32-48. Praha: Triton.
- Kraus, L. et al. (2016). *ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<http://instituteforattachment.org/learn-about-attachment-disorder/common-questions/#1>  
[http://www.nucem.sk/testovanie\\_9](http://www.nucem.sk/testovanie_9)
- Leuschner, V. et al. (2011). *Prevention of homicidal violence in schools in Germany: the Berlin Leaking Project and the Networks Against School Shooting Project (NETWASS)*. New Directions for Youth Development, No. 129, pp. 61-78.
- Inchley, J. et al. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12 (8), pp. 597-605.
- Jessor, R. (1998). *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- MŠVVŠ SR. (2016). *Učiace sa Slovensko. Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania*. Bratislava: MŠVVŠ SR. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/data/att/10448.pdf>>, stiahnuté 21.10.2016
- Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociálne chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 Science Competence for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in Focus*. Paris: OECD.
- Prekopová, J. (2009). *Pevné objekty*. Praha: Portál.
- Rosa, V. Turek, I. & Zelina, M. (1999). *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Bratislava: MŠ SR.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), pp. 54-67.
- Seligman, M.E.P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23 (1), pp. 407-412.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2016a). *Štruktúra obyvateľstva podľa veku*. Dostupné na: <[www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=30&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7](http://www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=30&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7)>, stiahnuté 6.10.2016
- Štatistický úrad Slovenskej republiky. (2016b). *Demografické charakteristiky*. Dostupné na: <[www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=32&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7](http://www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?obj=32&cmd=go&s=1002&sso=2&so=7)>, stiahnuté 6.10.2016
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: MŠVVŠ SR.
- Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1998). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.

# PRAXE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA ILUSTROVANÁ PŘÍKLADY

## THE PRACTICE SCHOOL PSYCHOLOGIST ILLUSTRATED EXAMPLES

MARTA FRANCOVÁ

Katedra pedagogiky a psychologie Jihočeské psychologie v ČB, Dukelská 9, 370 01 České  
Budějovice, ČR, franclo@pf.jcu.cz

**Abstrakt:** V příspěvku budou představeny oblasti, které jsou nejčastější náplní praxe školního psychologa.

V hrubých rysech se jedná o přímou práci s žáky, kdy lze rozlišit téma školní úspěšnosti a témata ryze osobní; další oblastí je práce s třídními kolektivy, nejčastěji v kontextu nezdravých spolužáckových vztahů, méně potom v kontextu vztahování se třídy k učiteli, respektive učitelům. Další oblastí je práce s učiteli, ve smyslu podpory, nalézání účinných strategií v práci s třídou či konkrétními žáky a jejich rodiči. Poslední oblastí je práce s rodiči žáků, ať již v kontextu jejich rodičovské role, či opět v ryze osobní rovině. Každá oblast bude obsahovat konkrétní příklady. Ve svém příspěvku vycházím ze tříleté zkušenosti v pozici školního psychologa na základní škole.

**KLíčové slová:** Školní psycholog; žák; učitel; rodič

**Abstract:** The paper will be presented to the areas that are the most common practice of filling the school psychologist. In broad terms this involves direct work with pupils, which can distinguish the topic of school success and topics purely personal; Another area is work with classes, most often in the context interpersonal unhealthy relationships, less then in the context of relating to the class teacher or teachers. Another area is to work with teachers, in terms of support, finding effective strategies to work with the class or specific students and their parents. The last area is to work with parents, whether in the context of their parental role, and again in a purely personal level. Each area will include concrete examples. In his contribution builds upon three years' experience in the position of school psychologist in elementary school.

**Keywords:** School psychologist; student; teacher; parent

### 1 Zřízení pozice školního psychologa a její utváření

V průběhu čtyř let jsem nastupovala dvakrát na pozici školního psychologa, a to na dvě základní školy. Na první základní škole bylo zřízeno v rámci osmnáctiměsíčního grantového projektu poradenské centrum, které bylo personálně zajišťováno jedním speciálním pedagogem a jedním školním psychologem. Jednalo se o plně organizovanou vesnickou základní školu. Po ukončení projektu jsem téměř okamžitě nastoupila na pozici školního psychologa na základní školu v malém městě. Zde byla pozice školního psychologa zřízena rozhodnutím ředitele školy. Obě školy jsou spádovými školami pro děti z okolních vesnic, včetně odloučených lokalit. Pracovní úvazek byl shodně 0,5, což v praxi znamenalo tři dny v týdnu.

Po nástupu na obě místa bylo zcela ponecháno na mně, jak filosofie, či pojetí pozice školního psychologa bude vypadat. V obou případech se mým prvním a nejbližším spolupracovníkem, konzultantem a v zásadě spoluvůrcem mého působení, stal výchovný poradce. S výchovným poradcem jsme z žáků školy vybrali ty, kteří z různých důvodů byli potenciálními zájemci o služby psychologa. Zaměřili jsme pozornost na:

- Integrované žáky
- Žáky s výchovnými problémy, mezi které patřili i žáci ze sociálně slabých rodin, či rodin

problémových ve vztahu k dítěti

Tyto žáky jsem postupně oslovila s nabídkou pomoci (konkrétně jsem nabízela nezávazný rozhovor, *popovídání* a pomoc s učením). V průběhu měsíce se vytvořila pravidelná klientela, která se z velké většiny rekrutovala z výše uvedené skupiny žáků. Nutno zdůraznit, že jsem se o přestávkách pohybovala po chodbách, navazovala s žáky rozhovory, či se zapojovala do jejich rozhovorů a jiných aktivit, pomáhala s řešením aktuálních problémů na chodbách, v jídelně, docházela na pozorování do jednotlivých tříd. Považovala jsem za nezbytné stát se pro žáky *dostupnou*, osobou, kterou znají minimálně od vidění. Již v průběhu prvního měsíce jsem tak začala být oslovována i samotnými žáky, aniž by k tomu byli vyzýváni, či jim byla vyslovena nabídka. Souběžně s žáky začali využívat mých služeb i rodiče těchto žáků a postupně žádali poradenské služby i rodiče, s jejichž dětmi jsem dosud nepracovala. S učiteli jsem konzultovala nejprve školní či osobní kontext dětí, se kterými jsem pracovala, později se na mne obraceli sami.

Po více než tříleté zkušenosti v pozici školního psychologa lze pojmenovat několik okruhů působení, kterým se budu podrobněji věnovat v dalších kapitolách:

- Individuální práce s žáky
- Práce s rodiči žáků
- Práce s třídními kolektivy
- Práce s učiteli

## **2 Individuální práce s žáky**

V drtivé většině je při prvním kontaktu vyslovena ze strany dětí prosba o pomoc s učením. U některých se potom setkávání odvíjejí v duchu doučování, hledání a vytváření efektivních učebních strategií, včetně úprav životního řádu. Velmi často ale po několikátém setkání dítě vnáší do setkání *trápení*, problém, který s učením souvisí pouze okrajově, či vůbec. Nejčastěji se jedná o neuspokojivé, či různě problematické spolužákovské vztahy (nezačlenění do kolektivu, pocit osamělosti, ...) a o rodinný kontext žákova života (vzájemné neshody rodičů, pocit nezájmu či nepochopení ze strany rodičů, pocit nepřijetí ze strany nových partnerů rodičů, problémy v kontextu střídavé péče, či úpravy styku s rodiči po rozvodu). Mnohdy dítě začne uprostřed učení vyprávět. Při dalších setkáních se k problému vrací, upřesňuje, doplňuje svůj *příběh*, ptá se, dožaduje se vysvětlení, rady.

### **Příklad 1**

Filip (7. třída) mě oslovil s prosbou o pomoc s učivem v rámci matematiky. Při třetím setkání, kdy se mu nedařilo vypočítat příklad, vybuchl: *... kdybych měl normální mámu, tak by mi to šlo. Máma furt jen mobiluje a když jí řeknu, ať mi něco vysvětlí, jen se zavře v kuchyni, aby líp slyšela...* Po zbytek setkání někdy souvisle, jindy zcela nesystematicky popisuje Filip svůj život. Rodiče se rozvedli, když nebyl Filipovi ani rok. Filip si pamatuje, že matka měla každou chvíli jiného partnera. Ze strany těchto mužů se Filip setkával s více či méně otevřenou agresí. *.....Franta mě vždycky když jsem přišel za mámou chytil a hodil do pokojíčku. To dost bolelo, když mě tam hodil. Ale chtěl jsem za mámou, tak jsem tam šel znovu a von mě zase chytil a flák mě do toho pokojíčku. Máma se usmívala ... Když měla Vojtu, to už byla na světě ségra. Ten byl v pohodě, když byla máma doma. Když ale odešla, začal na nás rvát a mlátit nás. Vždycky jsem si na ségru lehal, aby ji to nebolelo, aby na ni nemoh ... Mámu šval kvůli nějakým blbostem a vždycky, když se zamejšlela jestli má od něj vzejít, tak to skončilo tím, že k nám se chová hezky a zůstala s ním. Jáj í to nikdy neřek. To, že nás bije. Stejně by mi nevěřila... Mámu nenávidím. Vůbec ji nezajímám. Ségra trochu jo. Lakujou si spolu nehty...*

V rámci dalších setkání jsme se kromě učení věnovali Filipově aktuální situaci, řešili proběhlých či potenciálních konfliktních situací, včetně plánování volného času tak, aby byly konflikty eliminovány. Filip postupně přinášel na setkání i pozitivní a radostné zážitky. Užíval si situaci, že ho poslouchám a věnuji mu vážnou, soustředěnou pozornost.

### **Příklad 2**

S Denisem (4.třída) jsem pracovala pravidelně z důvodu dyslektických obtíží. Asi po pátém setkání sdělil, že nerad chodí do školy. Myslela jsem, že důvodem je častý školní neúspěch. On však namítl, že to mu je jedno a začal vyprávět: *Ve třídě mě nikdo nemá rád. Když jdu ráno do školy, tak mi začnou nadávat už před školou. V šatně si hned začnou převěšovat bundy na opačnou stranu, než kam si pověsím bundu já. Už jsem si na to zvyk, ale včera na mě svedli, že jsem ukrad Matějovi peněženku. Von jí potom našel, ale stejně na mě všichni pořád řvali, že kradu a smrdím...*

I s Denisem jsme potom setkávání věnovali částečně školní přípravě, částečně strategiím zvládnání interpersonálních situací, včetně situací ohrožujících.

### **Příklad 3**

S Davidem (1. třída) jsem se poprvé setkala na žádost jeho paní učitelky, která zaznamenala výrazné změny v jeho chování, upozorňovala zejména na pokles zájmu o učení a konflikty se spolužáky. Hned v rámci prvního setkání David ventiloval svoji úzkost. *... Mám dva táty a oba milujou mámu Hanku. Ona je totiž strašně hezká. My teď všichni bydlíme ve jedné ulici a já se strašně bojím, že až se potkají, tak se o ní poperou .....*

## **3 Práce s rodiči žáků**

Ve všech třech uvedených případech jsem s dětmi pracovala pravidelně. Ve všech třech případech jsem zahájila i pravidelnou spolupráci s jejich rodičem, či rodiči. Některá setkání probíhala spolu s dítětem. V těchto případech jsem zastávala pozici mediátora – udržovala komunikaci mezi zúčastněnými aktéry u daného tématu, řídila setkání tak, aby se dospělo k dohodám, aby řešení problémů, či jejich vyjasňování bylo konstruktivní. S rodiči jsme se orientovali na pojmenování pozitiv a negativ nejen dítěte, ale i jejich, soustředili jsme se na hledání



a nalézání efektivních výchovných strategií a hlavně, na objevování, posilování a kultivaci rodičovské role, vztahu k dítěti, pochopení jejich problémů, úzkostí, obav.

O setkání ale projevovali zájem i rodiče, jejichž děti doposavad nebyly v její péči. Tito rodiče buď přicházeli proto, že vnímali u svého dítěte znepokojující projevy v chování, či selhávání v učení.

#### **Příklad 4**

O setkání požádala matka s tím, že její dcera (4. třída) má velké problémy s usínáním. Reflektovala potíže dcery s adaptací na porozvodové uspořádání. Dcera byla svěřena do její péče, s návštěvami u otce na víkend jednou za čtrnáct dní. Dívka byla na otce velmi fixovaná, ale ten o ní po rozvodu nejevil zájem. Ta se opakovaně pokoušela otce kontaktovat – telefonovala mu, posílala sms a dopisy, ale on nereagoval. Několik měsíců po rozvodu byla matka dívce jednoznačně oporou. Hodně si s ní povídala, v situacích návalu smutku s ní spala. Situace se ale změnila po té, co matka vstoupila do nového partnerského vztahu a partner její intenzivní podporu dceři neschvaloval a otevřeně ji kritizoval. Matka v reakci na to omezila čas věnovaný dceři, zcela odbourala společné spaní. V důsledku toho prožívala vnitřní konflikt – lpěla na novém vztahu, současně si byla vědoma selhání ve vztahu k dceři.

V rámci setkávání jsme hledaly cestu, jak vytvořit pro dívku bezpečné, jednoznačně přijímající a podporující prostředí, která by ale nezničila partnerský vztah. Několika setkáním byl přítomen i matčin nový partner. V současné době jsem s dívkou stále v kontaktu. Podařilo se nám společně vytvořit takový *vztahový režim*, takové emoční prostředí, které jistě není zcela optimální, ale všichni zúčastnění v něm dokáží fungovat jak samostatně, tak společně.

Nemálo rodičů přicházelo (a přichází) s problémy ryze soukromými (problémy v práci, s vlastními rodiči, partnerské problémy, problémy s dětmi, které navštěvovaly či nenavštěvují školu, kde působím, či jsem působila, staršími i mladšími sourozenci našich žáků). V tomto kontextu jsem velmi intenzivně vnímala dvě věci: jednak silnou potřebu psychologické podpory obyvatel místa školy a jednak určitou bezprahovost nabízené psychologické péče. V tomto kontextu se samozřejmě vtírá otázka, nakolik spadá řešení osobních problémů rodičů do pozice školního psychologa. Moje odpověď je taková, že emoční rozpoložení rodičů má bezprostřední vliv na emoční rozpoložení jejich dětí. Věnovala jsem se tudíž (a stále věnuji) i osobním problémům rodičů.

#### **Příklad 5**

O setkání požádali rodiče žákyně čtvrté třídy. Hned v úvodu ale sdělili, že nejdou kvůli dítěti navštěvující školu, ale potřebují prohodit situaci týkající se jejich starší dcery (šestnáct let). Ta v patnácti letech začala chodit za školu, ze které byla v důsledku ohromného množství neomluvených hodin vyloučena. Po té, co rodiče nastolili jasná pravidla a sdělili vůči dceři své požadavky, dívka odešla z domova ke svému příteli. Rodiče dívku opakovaně žádali, aby se vrátila domů, navrhovali různá řešení aktuální situace, ale zcela bezvýsledně. Obrátili se na pomoc na OSPOD, několikrát při otevřeném konfliktu s dcerou a jejím přítelem zasahovala policie, ale situace se nevyřešila. Dcera se domů nevrátila. V rámci setkání jsme společně hledali možná vysvětlení dceřina chování (výchovné strategie, způsob rodičovského vztahování se k dceři, otevřena byla otázky drog či jiné závislosti, ...). V kontextu těchto interpretací jsme společně hledali možné postupy, které by vedly k uspokojivému řešení situace. Následně jsem se začala setkávat i s dcerou (sestrou), která navštěvovala naši školu. I ona byla zahlcena rodinnou situací. Společně jsme hledaly účinné strategie zvládnutí úzkosti, vzteku (namířeného jednak proti sestře, ale i proti rodičům, kterými se cítila býti přehlížena). Setkávání s ní potom ovlivnila i obsah dalších setkání s rodiči. Pozornost jsme potom věnovali i aktuální situaci ostatních dětí v rodině a s tím spojenými žádoucími změnami v chování rodičů.

## **4 Práce s třídními kolektivy**

Práci s třídními kolektivy iniciovali (a iniciují) jednak učitelé, ale i samotní žáci. Učitelé žádají pomoc v situacích, kdy vnímají konfliktní spolužákovské vztahy, či když si všimnou vyčleňování některého žáka, či žáků.

#### **Příklad 6**

O spolupráci požádala třídní učitelka Denise (viz příklad 2). V rámci hodin etické výchovy jsme s třídní učitelkou realizovaly komunitní kruhy, kde jsme otevřely otázku vzájemných spolužákovských vztahů a požadovaly jsme od dětí, aby reflektovaly situaci ve třídě. Děti okamžitě reagovaly tak, že Denise označily jako problém. Některé děti kriticky hodnotily svoje chování vůči Denisovi, některé ale útočily, obviňovaly, byly velmi emotivní. Ze strany její a třídní učitelky byla vyvíjena velká snaha přimět děti k pochopení nejen emočního kontextu Denisovy školní docházky, ale i o pochopení dopadů jejich chování na Denisův život, respektive jeho životní spokojenost. U některých dětí jsme toho dosáhly, některé toto pochopení verbalizovaly, ale zjevně šlo o snahu naplnit naše očekávání, ovšem bez vnitřního přijetí. Výsledkem těchto komunitních kruhů bylo společné vytvoření jasných pravidel vzájemného chování (pravidla vytvářející bezpečné interpersonální prostředí, zdůrazňující vzájemnou toleranci, respekt). Současně byla společně vytvořena sankční opatření pro případ porušování těchto pravidel. Velká pozornost a péče byla věnována pochopení zodpovědnosti každého jednotlivého žáka za klima třídy. Obtížné bylo například dětem vysvětlit dopady pasivního přihlížení ponižování,

nadávání, fyzickému či psychickému napadání, bez snahy tomu zabránit, byť pouhým vyjádřením nesouhlasu s takovým chováním. V průběhu komunitních kruhů projevovala většina dětí velkou aktivitu, angažovanost, hluboký zájem, emoční zaujetí. Nezřídka někdo plakal. Denisovi byla v průběhu komunitních kruhů poskytována maximální podpora ze strany mojí i třídní učitelky, mnohdy i ze strany některých spolužáků. S Denisem jsem intenzivně pracovala i individuálně, věnovali jsme se zpětným vazbám které se v rámci komunitních kruhů objevily, věnovali jsme pozornost těm projevům chování Denise, které se jeví jako nežádoucí, neefektivní, či ohrožující.

Prosba o mojí intervenci ve třídě ze strany žáků je častá v situaci konfliktního vztahu s učitelem, kdy žáci upozorňují na nespravedlnost, nepartnerské chování, nedodržování pravidel, slibů, ponižování apod. V těchto případech vyzývám učitele ke společnému setkání se třídou, kdy opět v rámci komunitního kruhu společně otevíráme problém. Já sama se držím role mediátora.

#### **Příklad 7**

Několik žáků šesté třídy se nezávisle na sobě opakovaně dostavovalo s požadavkem pomoci s osvojováním učiva zeměpisu. V rámci sezení se zmiňovali o ponižování (nevhodné přezdívky *tlustochu, pane chytřej, krasavice, ...ponižující komentáře výkonu taková blbost ..., to jsi pěkná blbka, když tohle řekneš ..., nedodržování domluv, kdy učitel oznámil prověrku na příští týden, ale předložil ji žákům následující hodinu v tom samém týdnu; krácení slíbeného času na splnění úkolu, ...). V rámci komunitního kruhu žáci učiteli obdivuhodně kultivovaně, ale otevřeně sdělili svoji nespokojenost, kterou doložili věcnými argumenty. Učitel skvěle reagoval. Za některé své chování se omluvil, některé výtky odmítl s předložením svých důvodů ke zvolenému postupu či jednání. Výsledkem byla dohoda o vzájemném respektu a pravidlech další společné práce. Učitel mne po té ještě navštívil, společně jsme analyzovali celou situaci, věnovali péči jeho učebním a výchovným strategiím. Sám učitel požádal o pravidelné *kolegiální* hospitace s následným podrobným předáváním zpětné vazby.*

Nezřídka se ale stává, že učitel setkání se třídou odmítne. V těchto případech se soustředím na časté návštěvy hodin, s podrobnou analýzou pozorovaného, s doporučeními vedoucími k žádoucí změně. Mnohdy žádám o spolupráci vedení školy.

## **5 Práce s učiteli**

Tato oblast působení je z valné většiny popsána v rámci oblastí předchozích. V krátkém shrnutí se jedná zejména o předávání informací, poskytování zpětné vazby, pomoc při nacházení vhodných a efektivních výchovných a vzdělávacích strategií. Ne každý učitel je však spolupráci otevřený, ne každý učitel vnímá pozici školního psychologa jako přínosnou, ne každý učitel je ochoten přijmout zpětnou vazbu jako podnět k zamyšlení a případné změně své výchovně vzdělávací práce. Spolupráci s učiteli vnímám v rámci své pozice jako nejobtížnější, nejnáročnější. Formě sdělování jakýchkoli informací učitelům věnuji velkou pozornost a péči. Jsem si plně vědoma citlivosti předávaných informací o žácích, jejich možného využití k jejich prospěchu, ale i jejich zneužití. Jsem si plně vědoma toho, že zpětná vazba musí být vždy sdělována tak, aby byla zdrojem síly a snahy vedoucí k pozitivní změně a nebyla vnímána jako pouhá kritika.

#### **Příklad 8**

V průběhu října mne navštívily tři matky a jeden otec v podstatě se shodným problémem. Jejich děti (3. třída) se přestaly těšit do školy. Ráno plakaly, že do školy nepůjdou, večer těžko usínaly, sdělovaly strach z pětiminutovky, diktátu a podobně. Zhoršení vztahu dětí ke škole všichni rodiče přičítali změně paní učitelky. Tomuto sdělení jsem věnovala velkou pozornost. Uvědomila jsem si propastný rozdíl mezi oběma učitelkami a to jak ve vyučování (strategie výuky, výukové metody, interakce s dětmi), tak ve vztahování se k druhému člověku na nejobecnější rovině, rozdíl v míře emoční vřelosti. Paní učitelka, která učila děti v první a druhé třídě je emočně velmi vřelá, se skutečným zájmem o dítě (nejen v kontextu školní úspěšnosti), otevřená vnitřnímu prožitkovému světu dětí. Přestávky trávila s dětmi ve třídě. Ve výuce se často uchýlovala k práci ve skupinách, v hodinách se hodně vyprávělo a naslouchalo, klima třídy bylo jednoznačně kooperativní, zaměřené na úkol či problém a kvalitu spolužákovských vztahů. Současná paní učitelka je emočně chladná, udržuje si odstup nejen od žáků, ale i kolegů a rodičů žáků (přestávky tráví ve sborovně či kabinetě). Ve výuce preferuje samostatnou práci, klima orientuje na výkon. Komunitní kruhy, vyprávění, diskuse, projektové vyučování téměř nezařazuje. Je spravedlivá, objektivní.

Paní učitelce jsem popsala návštěvu všech rodičů a předložila svůj pohled na věc – *možnou příčinou je zcela odlišný přístup k výuce a odlišné vztahování se k dětem*. Toto sdělení jsem doložila popisem rozdílů. Při setkání jsem opakovaně zdůraznila, že v žádném ohledu přístupy obou paní učitelek nehodnotím, neposuzuji, který je lepší či horší. Pokusila jsem se vysvětlit, že tuto změnu mohou děti prožívat jako velkou zátěž. Navrhla jsem setkání s bývalou paní učitelkou, která by podrobně vyložila svoje pojetí edukace, popíše, jak probíhal život třídy v průběhu jejího působení. Tento návrh paní učitelka velmi rázně smetla se stolu se slovy *Já dělám svojí práci dobře, nepotřebuju poučovat od někoho, kdo učí o deset let kratší dobu než já*. Dále se vyjádřila o všech dětech, jejichž rodiče mě navštívili (*Bára je velmi slabá žákyň a rodiče s ní doma nepracují; Jirka jako autista nemá v týhle*

škole co dělat, .....). Sdělila jsem paní učitelce, že se s jejím názorem neztotožňuji, a doporučila změnu ve výuce – zařazování komunitních kruhů, kooperativního učení, využívání slovního hodnocení a podpůrnou komunikaci s žáky. Při návštěvě třídy jsem nezaznamenala změny. Někteří rodiče mě opakovaně vyhledávali a sdělovali emoční rozlad dětí.

Ve spolupráci s vedením školy jsem iniciovala setkání obou učitelek, na kterém byla přítomná i ředitelka školy. Popsala jsem problém, vyložila v čem spatřuji jeho příčinu a předložila svůj návrh řešení – nový styl výuky a komunikace s žáky zavádět postupně, to znamená přejít na takový styl výuky a komunikace se třídou (i jednotlivými žáky), na jaký byli doposud zvyklí. Po jednoznačně vyjádřené podpoře ze strany ředitelky školy se paní učitelky domluvily na třech setkáních, kdy dojde k prodiskutování potřebného.

V průběhu následujícího týdne k těmto setkáním skutečně došlo. Prvního setkání se opět zúčastnila i paní ředitelka, já sem byla přítomna všem třem. Na setkáních původní paní učitelka vyložila klíčové momenty svého pojetí výuky (metody a formy práce; způsoby hodnocení; pojetí domácích úkolů; způsob ověřování znalostí a dovedností; ...), styl komunikace se třídou (rituály; činnosti, které děti vykonávají s nadšením; práci s motivací; řešení výchovných, ale i jiných problémů; společné akce; spolupráci s rodiči; ...) a informace o jednotlivých žácích včetně vzdělávacích a výchovných přístupů. Na všech schůzkách jsem zastávala roli mediátora, či kouče.

Situace ve třídě se uklidnila, při opakovaných návštěvách třídy jsem byla nadšená pozitivní změnou. Po měsíci jsem iniciovala schůzku paní učitelky, na které byla opět přítomna i paní ředitelka. Vyslovila jsem paní učitelce velké uznání, ke kterému se připojila i ředitelka školy. Tento krok jsem vnímala jako zásadní pro znovuvytvoření prostoru pro další spolupráci s paní učitelkou.

Mnohé těžkosti při práci s učiteli lze překonat díky podpoře a angažovanosti vedení školy.

Nutno zmínit, že někteří učitelé vyhledávají psychologickou pomoc nejen v řešení profesních problémů, či obtíží, ale také v kontextu ryze osobních. I v tomto případě se nabízí otázka, nakolik se toto týká pozice školního psychologa. Moje odpověď je stejná, jakou jsem nabídla i výše, v souvislosti s rodiči žáků. Emoční rozpoložení učitele má přímý vliv a dopad na emoční rozpoložení žáků. To je důvod, proč se vždy s plnou vážností věnuji i ryze osobním problémům učitelů.

## **6 Závěr**

Ve svém příspěvku jsem popsala některé, z mého pohledu důležité, momenty více než tříleté zkušenosti školního psychologa. Tuto profesi vnímám jako jednoznačně důležitou, prospěšnou, ale současně velmi náročnou a zodpovědnou, vyžadující osobní nasazení a mnohdy osobní odvahu. Škola je prostředí, kde se psycholog setká s ohromnou pestrostí problémů a situací, které musí řešit, kterým musí věnovat soustředěnou pozornost. Vzhledem k převažující dětské klientele se jedná o práci velmi zátěžovou v emoční rovině. Nejčastějším návštěvníkem kanceláře školního psychologa je nešťastné dítě, které mnohdy ani nežádá o pomoc, ale o pouhé vyslechnutí, o pochopení. Mnohdy se školní psycholog stává jediným dospělým, který má o dítě zájem, umožňuje mu zážitek porozumění a přijetí, jedná v jeho prospěch, usiluje o pozitivní změnu jeho životních podmínek.

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG VO SVETLE SKÚSENOSTÍ PROJEKTU PRINED<sup>2</sup>

## SCHOOL PSYCHOLOGIST IN LIGHT OF THE EXPERIENCE OF PROJECT PRINED

ROBERT SABO, KATARÍNA VANČÍKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13, Banská Bystrica, Slovensko, robert.sabo@umb.sk;  
katarina.vancikova@umb.sk

**Abstrakt:** Autori v príspevku prinášajú poznatky o pôsobení školských psychológov na vybraných základných školách na Slovensku v rámci projektu PRINED – PROjekt INkluzívnej EDukácie. Poznanie prezentované v príspevku vzniklo na základe intenzívneho kontaktu autorov s dvadsiatimi inkluzívnymi tímami, s ktorými pracovali počas trvania projektu. Autori sa tiež opierajú o čiastkové výsledky získané z interview s fokusovými skupinami (členmi inkluzívnych tímov) a z interview s manažérmi škôl, ktoré však nie je možné v tejto fáze výskumu prezentovať v metodologicky korektnej a ucelenej podobe. I v tejto etape výskumného projektu je však možné identifikovať základné problémy, ktoré priniesla táto, pre slovenské školstvo nová, skúsenosť. Ukázalo sa, že systémovému zavádzaniu školských psychológov do školskej praxe musí predchádzať úprava legislatívy. Absentuje zreteľné vymedzenie pracovnej náplne školských psychológov a zadefinovanie konkrétnych právomocí. Závažnou prekážkou profesijného rastu tejto kategórie odborných zamestnancov je nedoriešená otázka postgraduálneho vzdelávania. Len po odstránení týchto nedostatkov môžeme uvažovať o školských psychológoch ako o integrálnej súčasťi života školy.

**Kľúčové slová:** školský psychológ; inkluzívny tím; inkluzívne vzdelávanie; postgraduálne vzdelávanie; kompetenčný profil

**Abstract:** The authors of the article describe the experience of PROject of INklusive EDucation PRINED under which inclusive teams were placed in some school in Slovakia. The knowledge presented in this paper is the result of cooperation with twenty inclusive teams having been in close contact during the project implementation. The authors also used the partial results obtained from interviews with focus groups (inclusive team members) and with the school managers, but at this stage of research it is not possible to present them in methodologically correct and coherent form. However it is possible now to identify the basic problems which this new experience revealed. We found that legislation must be modified before putting the school psychologists into school practice. The present legislation lacks clear defining of the school psychologist workload as well as his/her specific competencies. The significant obstacle of professional development of school psychologists is the unsolved issue of the postgradual learning practice. We may consider the school psychologist as an integral part of a school life only after the elimination of above mentioned shortcomings.

**Keywords:** school psychologist; inclusive team; inclusive education; postgradual learning practice, competence profile

## 1 Úvod

Koncom 90. rokov minulého storočia sa najmä v anglo-americkéj spoločnosti začal rozvíjať koncept inkluzívneho vzdelávania. Posuny myslenia novej postmodernej doby, ktorej ideou sa stáva personalizmus, ako i zmeny v štruktúre spoločnosti zosilnili tlak na zabezpečenie rovnomernej distribúcie kvalitného vzdelania pre všetky deti. Tento apel zaznieva na konferenciách Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru UNESCO, stále častejšie sa objavuje v odporúčaniach Rady Európy i Európskej únie. Inkluzívne vzdelávanie sa stáva synonymom kvalitného vzdelávania a výzvou pre mnohé krajiny, ktorých vzdelávací systém bol skôr selektívny. K týmto krajinám patrí aj Slovensko.

---

<sup>2</sup> Príspevok je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0765/16 Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia.

Hoci sa Slovensko prihlásilo k myšlienkam inkluzívneho vzdelávania a na viacerých medzinárodných fórach sme deklarovali, že prijmeme inklúziu za základný princíp svojho vzdelávacieho systému, inklúzia je stále viac výzvou ako realitou našich škôl. Silná tradícia špeciálneho školstva nás dlho nechávala chladnými aj voči úvahám o integrácii tzv. hendikepovaných žiakov do hlavného prúdu škôl. A tak, keď sa koncom 20. storočia krajiny západnej Európy začali zaoberať otázkami inklúzie, v našich podmienkach sa len otvárala otázka integrácie. Integrovaná vzdelávacia politika sa navyše rodila v zložitom období revolučných premien spoločnosti. Možno i preto má dodnes svoje rezervy a nie je úplne zvládnutá. Dnes začíname hovoriť o inklúzii a vášnivo diskutujeme o potrebe reformy školstva, v rámci ktorej by sa uskutočnili dôležité štrukturálne a systémové zmeny a naplnil sa tak odkaz inkluzívneho vzdelávania. Slovo inklúzia sa stále častejšie objavuje v legislatívnych a pedagogických dokumentoch, no nie vždy v správnom kontexte. O tom, že inkluzívne vzdelávanie ešte nemá na Slovensku „zelenú“ svedčí aj aktuálny školský zákon, (Zákon č. 245/2008), ktorý podľa odborníkov doslova limituje politiku inklúzie v našich podmienkach. Je postavený na segregáčnom koncepte špecifikovaných skupín detí a žiakov, ktorý sa zakladá na veľmi dôsledných klasifikáciách odlišností od predpokladanej normy. V zákone je totiž predstretá celá škála formálneho vzdelávania definovaných skupín detí vrátane špeciálnych, praktických škôl, či špeciálnych tried (Kaščák & Pupala, 2013). Nielen zle nastavená legislatíva, ale i spôsob, akým sa prvky inklúzie zavádzajú do praxe hovorí veľa o tom, či je inkluzívne vzdelávanie skutočne prioritou a víziou zmeny nášho vzdelávacieho systému. Žiaľ, nie sme svedkami koncepčných a systémových krokov. Inkluzívne vzdelávanie sa vkráda do našich škôl len vďaka projektom, ktoré sú štedro financované zo štrukturálnych fondov. Často ide o priame zadania v podobe tzv. národných projektov. Tieto počiny zo strany vlády by bolo možné hodnotiť veľmi pozitívne, keby výsledky ukončených projektov nezostali nepovšimnuté. Viaceré projekty pritom priniesli vzácne poznatky, ktoré by mali byť reflektované pri systémovom zavádzaní prvkov inkluzívneho vzdelávania. Medzi také rozhodne patrí i Projekt INkluzívnej EDukácie PRRINED. Žiadateľom a realizátorom projektu bolo Metodicko-pedagogické centrum pod odbornou garanciou V. Kleina a V. Šilonovej.

## **2 Inkluzívne tímy na školách – nová a nepovšimnutá skúsenosť**

Národný projekt inkluzívneho vzdelávania, ktorý je známy pod svojou skratkou PRINED, priniesol v oblasti inkluzívneho vzdelávania mnoho zaujímavých poznatkov. Jeho jedinečnosť spočívala v myšlienke tvorby inkluzívneho prostredia, ktorá sa naplňovala najmä cez existenciu inkluzívnych tímov. Tie pôsobili priamo na základných školách a poskytovali pomoc nielen samotnej škole, ale aj materskej škole, ktorá bola jej tzv. dvojíčkou. Vo väčšine prípadov išlo o materskú školu, ktorá geograficky spadala do pásma pôsobnosti základnej školy. Slovensko vďaka PRINED-u zažilo novú skúsenosť. Z rozpočtu takmer 16 miliónov eur bola veľká časť investovaná do pokrytia miezd nemalého počtu pedagogických asistentov (200) a 365 odborných zamestnancov, ktorí pracovali v prostredí našich škôl 20 mesiacov (1. 4.2014 do 30.11.2015). Sto základných škôl v rozmanitých regiónoch Slovenska dostalo vďaka tomuto projektu šancu získať jedinečnú skúsenosť s prácou inkluzívnych tímov. Hoci rozsiahla evalvačná správa priniesla veľa presvedčivých dôkazov o tom, že ich prítomnosť na školách bola viac než prospešná, po ukončení projektu zostalo ticho. Hoci sa v týchto dňoch ukončuje proces tvorby následného – podobne zameraného projektu, skúsenosť z PRINEDu nebola pre tvorcov vzdelávacej politiky natoľko zaujímavá, aby ju pretavili do systémových zmien. Nevoláme po unáhlených rozhodnutiach. Avšak žiaľ, nie sú ani žiadne signály, ktoré by nasvedčovali tomu, že v projekte získané know-how je v centre záujmu tých, ktorí deklarujú, že inkluzívne vzdelávanie je prioritou našich reformných snáh.

## **3 Školský psychológ ako dôležitý článok inkluzívneho tímu**

V odporúčaní tvorcov projektu PRINED bol položený akcent na komplexnosť pomoci žiakom. Inkluzívny tím mal byť podľa nich zostavený z pedagogických, ako i odborných zamestnancov. O zložení mala rozhodnúť škola, reflektujúc potreby žiakov. Školy mohli zamestnať sociálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov, logopédov, liečebných pedagógov. Za dôležitú súčasť inkluzívnych tímov považovali tvorcovia projektu i školského psychológa. Vďaka PRINED-u tak k 418 psychológom, ktorí pracovali v danom období na CPPPaP, 175 psychológom na ČŠPP a 183 školským psychológom, ktorí už pracovali v teréne škôl, pribudlo ďalších 84. Tí však nepracovali individuálne, ale boli integrovanou súčasťou širšie poňatých inkluzívnych tímov.

Početnosť tímu určovala samozrejme veľkosť školy. Priemerne však išlo o štvor až päťčlenné tímy. Ich zloženie z pohľadu zastúpenia odborných zamestnancov bolo v konečnom dôsledku rozmanité. Nie vždy kopirovalo skutočné potreby školy, keďže vízia riaditeľa/riaditeľky niekedy narazila na realitu nedostatku kvalifikovaných ľudí. Problémy boli najmä s logopédmi. Čiastočne však aj so školskými psychológmi. Napriek tomu väčšina škôl (84) dostala príležitosť vyskúšať si, ako dokáže život školy ovplyvniť ich prítomnosť. Nie vždy sa podarilo zamestnať školského psychológa. Niektorí z nich nemali vyštudovaný príslušný odbor a prichádzali do prostredia škôl s predchádzajúcou praxou v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Na to, či boli školskí psychológovia v rámci štruktúry inkluzívneho tímu jeho funkčným článkom sú rôzne názory. Podľa našich skúseností bol ich význam nepopierateľný (Autori príspevku pôsobili v rámci projektu v pozícii konzultantov a supervízorov na dvadsiatich školách. Boli súčasťou širšieho expertného tímu, ktorý pozostával z desiatich členov. Každý z nich bol konzultantom desiatich škôl, o ktoré sa počas trvania projektu staral, poskytoval konzultácie a pomoc v otázke tvorby inkluzívneho prostredia.) V nejednom prípade sa javilo, že hrajú rozhodujúcu rolu v tvorbe inkluzívnej klímy školy. Skúsenosti niektorých členov expertnej skupiny boli aj iné. Z diskusií však vyplynulo, že v prípadoch, keď psychológ pôsobil v tíme deštruktívne či nefunkčne, boli v hre najmä jeho osobnostné kvality či neprofesionálny prístup.

O tom ako samotní školskí psychológovia vnímali svoj prínos v oblasti tvorby inkluzívneho prostredia prináša zaujímavé informácie záverečná evalvačná správa. Nájdeme v nej aj dôležité informácie o tom, aké činnosti vykonávali najčastejšie a čo tvorilo ich skutočnú pracovnú náplň. Zaujímavé sú i argumenty, ktorými by obhajovali zavedenie pozície školského psychológa do škôl (Janoško, 2015).

O význame prítomnosti školských psychológov na školách by mali najviac hovoriť tí, o ktorých v inkluzívnom vzdelávaní ide. Teda žiaci. Záverečná evalvačná správa prináša aj informácie o tom, ako deti vnímali pomoc jednotlivých odborných zamestnancov, ako aj to, či bolo školského psychológa v škole cítiť (Matulayová, 2015, s. 79).

#### **4 Na čo nebola školská prax pripravená – problémy, ktoré si žiadajú riešenia**

Hoci projekt PRINED priniesol dôkazy o tom, že školskí psychológovia majú svoje miesto v bežných školách a sú neodmysliteľnou súčasťou inkluzívnych tímov, odkryl aj problémy, ktoré treba riešiť v prípade, že chceme uvažovať o ich systémovom zavedení do škôl. Z dôvodu limitovaného priestoru upozorníme na dva z nich:

- a) Nedostatočná špecifikácia pracovnej náplne školských psychológov
- b) Obmedzenia kontinuálneho vzdelávania školských psychológov

##### **a) Nedostatočná špecifikácia pracovnej náplne školských psychológov**

Systémovému zavádzaniu školských psychológov (ako aj ďalších kategórií odborných zamestnancov) do školskej praxe by malo predchádzať jednoznačné vymedzenie ich pracovnej náplne, konkrétnych právomocí a diskusia k návrhu k profesijného štandardu školského psychológa. V kapitole 3 sme doložili význam a opodstatnenosť školských psychológov v prostredí bežných základných škôl. Avšak nie v každom prípade sa školský psychológ osvedčil a bol prínosom pre tímovú spoluprácu. Ako závažný problém sa ukázala skutočnosť, že predstavy o náplni práce boli nepresné, nejednoznačné, skreslené, nepochopené. Hoci existuje koncepcia práce školského psychológa, má iba všeobecný charakter. Služí ako záväzný dokument, na základe ktorého si každý školský psychológ pripravuje vlastnú náplň práce (Gajdošová & Valihorová). A tu sa otvára priestor na vlastnú interpretáciu pomerne všeobecných odporúčaní. Ani legislatívne dokumenty nepomáhajú vykresliť napríklad presné hranice medzi kompetenciami psychológa a školského psychológa. V zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch (Zákon č. 317/2009 Z.z.) vymedzuje § 20 kompetencie psychológa a školského psychológa veľmi podobne. Dôraz sa kladie akurát na skutočnosť, že školský psychológ môže vykonávať iba orientačnú psychologickú diagnostiku – v tomto ohľade sú jeho právomoci v porovnaní so psychológom obmedzené. Aktuálne legislatívne dokumenty vnímajú školského psychológa ako samostatného odborného pracovníka, ktorý vykonáva svoju činnosť priamo v škole alebo dochádza v stanovených dňoch zo zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (porovnaj Gajdošová). Natíska sa teda otázka, či je alebo nie je potrebné vykresliť pevnejšiu hranicu medzi kompetenciami psychológa a školského psychológa.

Skúsenosti projektu PRINED nás vedú ku konštatovaniu, že práca školského psychológa v inkluzívnom tíme má svoje špecifiká, o ktorých je potrebné hovoriť. Ukázalo sa, že prelínanie kompetencií psychológa a školského psychológa môže narušiť klímu i efektivitu spolupráce inkluzívneho tímu. V prípade, že školský psychológ prichádza do školy so skúsenosťou práce v CPPPaP a ČŠPP, jeho predchádzajúca prax môže spôsobiť nemalé ťažkosti. Keďže profesijné kompetencie školského psychológa nie sú dostatočne špecifikované, ich výklad podlieha subjektívnej interpretácii. Predošlá pracovná skúsenosť priam diktuje jedincovi konať podľa zabehnutých zvyklostí, čo môže spôsobiť aj prekročenie svojich právomocí. Subjektívna je i interpretácia etického kódexu školského psychológa, ktorý sa prelína s etickým kódexom psychologickéj činnosti. Aj tento dokument je pre školského psychológa záväzný (podľa Gajdošová). Čo však znamená ochrana záujmov klienta či zachovanie nezávislosti, nestrannosti a mlčanlivosti v prípade, že je školský psychológ členom inkluzívneho tímu? Tímu, ktorý hľadá spoločné riešenia konkrétnych problémov konkrétnych detí? Ktoré informácie zdieľať s ostatnými členmi a ktoré už nie? Ktoré dokumenty a záznamy majú byť archivované v škole a ktoré je možné odniesť, znehodnotiť v záujme ochrany dieťaťa a jeho rodiny? Odborní zamestnanci v zariadeniach výchovného

poradenstva a prevencie majú v týchto otázkach jasno. Avšak uplatňovanie identických pravidiel v prostredí školy môže spôsobiť to, že sa zo šikovného a pracovitého školského psychológa stane nefunkčný člen tímu, ktorý nielenže komplikuje spoluprácu pri riešení problému, ale narušia i celkovú klímu tejto spolupráce. Ak etický kódex školského psychológa nedá psychológovi presný návod ako konať, môže sa dostať do subjektívnej nepohody, ktorá sa podpíše i na jeho výkonoch. Tlak skupiny, aby zdieľal svoje zistenia a prispel tak k hľadaniu efektívnej pomoci žiakovi totiž môže vyvolať aj istú formu morálneho distresu (Mareš, 2016).

### **b) Možnosti a obmedzenia kontinuálneho vzdelávania školských psychológov**

Ďalšia skúsenosť poukazuje na potrebu niekoľkých konkrétnych úprav v presadzovanej politike ohľadom kontinuálneho vzdelávania školských psychológov (týka sa aj ostatných kategórií odborných zamestnancov). Ak chceme uvažovať o ich systémovom zavádzaní do školskej praxe, musíme rozšíriť možnosti ich profesijného rastu v rámci postgraduálnej prípravy, t. j. napr. v rámci tzv. kontinuálneho vzdelávania. Kľúčová je najmä novelizácia znenia niektorých častí zákona č. 245/2008 Z. z., zákona č. 317/2009 Z. z., vyhlášky 437/2009 Z. z. a ďalších právnych noriem a záväzných nariadení. Podľa nášho názoru je kľúčové porozumieť nevyhnutnosti spoločného ďalšieho (kontinuálneho) vzdelávania odborných a pedagogických zamestnancov, ktoré vnímame ako rozhodujúci faktor zvyšovania miery porozumenia medzi pomáhajúcimi profesiami v prostredí škôl a školských zariadení. Žiaľ, oficiálne deklarovaný a prakticky uplatňovaný prístup väčšiny členov akreditačnej rady v rámci „Odboru pedagogických a odborných zamestnancov, siete škôl a školských zariadení, kontinuálneho vzdelávania“ na MŠVVaŠ SR pri posudzovaní žiadostí o akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania, je v priamom rozpore nielen so zisteniami viacerých národných projektov (realizovaných pod gesciou MŠVVaŠ SR), ale aj s aktuálnym vedeckým poznaním a odporúčaniami odborníkov od nás i zo zahraničia (bližšie pozri na <https://www.minedu.sk/akreditacia-programov-doplnujuceho-pedagogickeho-studia-a-programov-kontinualneho-vzdelavania/>). Naše tvrdenia doložíme krátkou analýzou programov kontinuálneho vzdelávania ponúkaných Metodicko-pedagogickým centrom (ako priamo riadenej organizácie MŠ SR s najväčším záberom a ponukou) vo vzťahu k cieľovým skupinám ktorým sú určené, ako i stručným prehľadom niektorých odporúčaní zahraničnej proveniencie, najmä zo zdrojov výskumných správ realizovaných pod gesciou Európskej agentúry pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu.

V zozname akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania na stránkach Metodicko-pedagogického centra (<http://www.mpc-edu.sk/vzdelavacia-cinnost/ponuka-akreditovanych-vzdelavacich-programov>) je uvedených vyše 1600 programov. Z tohto počtu je len 31 programov určených pre odborných zamestnancov. Dva z nich sú tzv. prípravné atestačné. Dokonca prípravné atestačné vzdelávanie k I. atestácii je určené výhradne len psychológom a školským psychológom. V súvislosti s reálnym počtom psychológov a školských psychológov (pozri kapitola 3) v systéme výchovy a vzdelávania, je skoro nemožné v rámci Slovenskej republiky zostaviť vzdelávaciu skupinu. V tomto zmysle vyznieva paradoxne zadefinovanie cieľových skupín tzv. prípravných atestačných vzdelávacích programov k I. a II. atestácii, keď jeden je určený len psychológom a školským psychológom a druhý všetkým odborným zamestnancom. Chceme však upozorniť na podstatný a zarážajúci fakt, a síce, že z celkového počtu viac než 1600 programov kontinuálneho vzdelávania je len 12 určených pre pedagogických aj odborných zamestnancov. Z toho je 7 zameraných na zvyšovanie profesijných kompetencií v oblasti využívania informačno-komunikačných technológií a len 4 na rozvoj špecifických profesijných kompetencií.

Považujeme za neprímerané takto striktné špecifikovať cieľové skupiny programov kontinuálneho vzdelávania. Postgraduálna príprava pedagogických a odborných zamestnancov je jedinečnou príležitosťou aplikovať v praxi poznania a odporúčania súvisiace s aspektom interdisciplinárnej a multidisciplinárnej tímovej spolupráce. Ak sa Slovenská republika zaviazala ratifikáciou viacerých medzinárodných dohôd implementovať do praxe prvky inkluzívneho vzdelávania, bez zvyšovania možností multidisciplinárnej spolupráce nebude možné tieto záväzky aj uskutočniť. Jedným z krokov, ako ich skutočne aj realizovať je podľa nás práve možnosť spoločného vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov. Teda rozhodujúca je vyššia miera flexibility a odbornej erudovanosti pri predkladaní a posudzovaní žiadostí o akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania. Samozrejme nespochybňujeme týmto potrebu špecifických programov, určených špecifickým cieľovým skupinám. Určite však nie v pomere, ktorý sme prezentovali na príklade akreditovaných programov uvedených na stránkach Metodicko-pedagogického centra.

Ako sme už naznačili vyššie, multidisciplinárna a zároveň interdisciplinárna spolupráca všetkých aktérov edukačného procesu je jedným z kľúčových faktorov, ktorý ovplyvňuje efektívnosť a kvalitu edukácie. Zvlášť ak sa odkazujeme na koncept inkluzívneho vzdelávania. Pri „odstraňovaní bariér a prekážok v učení sa a zapojení“ (Booth & Ainscow, 2007) je zásadným princípom práve tímová spolupráca všetkých zainteresovaných. Multidisciplinaritu pre potreby príspevku pritom vnímame na úrovni spolupráce medzi:

- viacerými inštitúciami (školy, zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, sociálna kuratela, zdravotnícke zariadenia a iné),

- vo vnútri jednotlivých inštitúcií, v rámci multidisciplinárnych tímov – rôzne druhy a stupne škôl, ale aj napr. zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Interdisciplinárny prístup je charakterizovaný najmä vzájomnou úctou, rešpektom, akceptáciou a komplexným vnímaním javov súvisiacich s edukačným procesom. V tíme má každý svoje miesto a pre priebeh a výsledky sú všetci rovnako dôležití.

Výskumy realizované Európskou agentúrou pre špeciálnu a inkluzívnu edukáciu poukazujú na obrovský potenciál a význam úzkej spolupráce medzi školami a ďalšími subjektmi v systéme starostlivosti o deti a mládež, rodinu ako takú. Napr. jednou z odporúčaných foriem ďalšieho vzdelávania pre profesionálov v tzv. pomáhajúcich profesiách sú spoločné tréningy, ktoré umožňujú:

- organizovať diskusie ku konkrétnym „prípadoch“,
- zdieľať vedomosti a pracovné stratégie,
- získať špecifické znalosti poskytované externými profesionálmi,
- diskutovať o otázkach riadenia interných alebo externých profesionálov,
- zaistiť si externý dohľad (kritický priateľ, supervízia a pod.),
- rozvíjať osobné kompetencie (Soriano, 2005, s. 28).

Rôzne prístupy musia byť integrované a koordinované, posilňujúce komplexný a holistický prístup. Nemajú poskytovať roztrieštenú starostlivosť (Soriano, 2005, s. 45,46). Koordinovaný postup všetkých zložiek systémov pomoci a podpory je to, čo môžeme považovať za holistický prístup v praxi, keď je rodine možné poskytnúť primeranú podporu (Sorianová & Kyriazopoulová, 2010, s. 15). Medzi kľúčové princípy inkluzívneho vzdelávania patrí, okrem mnohých iných, i úzka spolupráca medzi jednotlivými sektormi ponúkajúcimi podporné služby. Spolupráca by mala byť typická dobrými pracovnými vzťahmi, efektívnou komunikáciou, najmä čo sa týka výmeny a zdieľania informácií (Sorianová & Kyriazopoulová, 2010, s. 18).

Ukazuje sa, že efektívna spolupráca je dôležitá už v prvotnej fáze tzv. rozpoznania a identifikácie prvých príznakov zlyhávania u konkrétneho dieťaťa, či žiaka. V tejto chvíli by mal mať učiteľ možnosť komunikovať svoje zistenia v multidisciplinárnom tíme (Watkins, 2007, s. 39). V odbornej literatúre sa dokonca často stretávame s myšlienkou, že úspešnosť dieťaťa/žiaka, jeho celkový pokrok, nie je záležitosťou len učiteľa. Zodpovednosť za tieto procesy a záujem na napredovaní by mali mať všetci zúčastnení – zamestnanci škôl, centier, iní špecialisti a pod. (Watkins, 2007, s. 41, McCausland 2005, s. 63).

Uvedieme aj konkrétne odporúčania k postgraduálnemu vzdelávaniu profesionálov v pomáhajúcich profesiách (Watkins, 2007, s. 55):

- Činnosť špecializovaných multidisciplinárnych hodnotiacich tímov by mala byť založená na princípe spolupráce a interdisciplinárneho prístupu. Podpora inklúzie akceptujúcej rozdielne potreby jednotlivých žiakov je najlepšie dosiahnuteľná prostredníctvom spolupráce a spoločným získavaním skúseností s učením. Týka sa to všetkých, ktorí sa na inkluzívnej edukácii podieľajú.
- Bez ohľadu na odbor, v ktorom špecialisti, ktorí sú súčasťou tímu pracujú – či už je to pedagogika, psychológia, sociálna oblasť, alebo medicína, mali by pri hodnotení žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami používať skôr kvalitatívne, ako čisto kvantitatívne metódy, mali by vychádzať z názoru, že hodnotenie je neoddeliteľnou súčasťou širšieho edukačného procesu a jeho cieľom je prinášať informácie pre procesy výučby a učenia sa.

## **4 Závěry**

V prípade, že chceme uvažovať o školských psychológoch ako o členoch inkluzívnych tímov a systematicky ich zaviesť do prostredia škôl, je nutné prijať konkrétne opatrenia. Tie priamo vyplývajú z ratifikovaných medzinárodných dohôd, ktorými sa Slovensko zaviazalo zavádzať proinkluzívne opatrenia do systému vzdelávania. Na vymedzenom priestore sme upozornili na nevyhnutnosť úpravy záväzných noriem a predpisov vo vzťahu ku kompetenčnému profilu psychológa a školského psychológa, ako i na nutnosť legislatívne ošetriť a rozšíriť možnosti profesijného rastu školských psychológov v rámci postgraduálneho vzdelávania s dôrazom na špecifika tímovej spolupráce.



## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. 1. vydání*. Praha: Rytmus.
- Borg, H., Hunter, J., Sigurjónsdóttírová, B., & D'Alessiová, S. (Ed.). (2011). Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání - Doporučení pro praxi. Odense, Denmark. Cit. 25. 02 2011. Dostupné na Internetu: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-CS.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-CS.pdf)
- Gajdošová, E., & Valihorová, M. (dátum neznámy). Školský psychológ na Slovensku. Cit. 15. 10 2016. Dostupné na Internetu: <http://www.aspsr.sk/dokumenty/psychosr.pdf>
- Janoško, P. (2015). Prínos a reflexia odborných zamestnancov projektu PRINED. In K. autorov, *Evalvačná správa z projektu PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa* (s. 61-77). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2013). Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In K. autorov, *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (s. 21 - 24). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Mareš, J. (2016). Moral distress: Terminology, theories and models.
- Matulayová, T. (2015). Názory žiakov na odborných zamestnancov . In K. autorov, *Evalvačná správa z projektu PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa* (s. 61 - 77). Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- McCausland, D. (2005). International experience in the provision of individual education plans for children with disabilities. Dublin. Cit. 17. 04 2014. Dostupné na Internetu: [http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/\\$File/IEPReport.pdf](http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/393FEBD9B935DE01802570660054EC18/$File/IEPReport.pdf)
- Soriano, V. (Ed.). (2005). Early Childhood Intervention. Analysis of Situation in Europe. Key Aspects and Recommendations. Summary Report. Middelfahrt: European Agency for Development in Special Needs Education. Cit. 22. 03 2014. Dostupné na Internetu: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_eci\\_en.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf)
- Sorianová, V., & Kyriazopoulou, M. (Ed.). (2010). Raná péče - Pokrok a vývoj 2005-2010. Odense. Cit. 15. 02 2015. Dostupné na Internetu: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments\\_ECI-report-CS.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-progress-and-developments_ECI-report-CS.pdf)
- Watkins, A. (Ed.). (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark. Cit. 22. 01 2015. Dostupné na Internetu: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-EN.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf)

# **PARTICIPÁCIA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA NA PODPORE DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ŽIAKOV<sup>3</sup>**

## **PARTICIPATION SCHOOL PSYCHOLOGIST TO PROMOTE MENTAL HEALTH OF STUDENTS**

JANKA PILKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja, Bela Banská Bystrica, Slovensko, janka.pilkova@umb.sk

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou podpory duševného zdravia žiakov prostredníctvom činností, ktoré realizuje školský psychológ pracujúci na základnej a strednej škole. Poukazuje na možnosti jeho práce v kontexte pozitívnej psychológie. Uvádza prehľad výsledkov výskumov realizovaných na Slovensku a v zahraničí, ktoré poukazujú na zástož školy pri výchove žiakov k duševnému zdraviu.

**Kľúčové slová:** Školské programy podpory duševného zdravia, výchova k duševnému zdraviu, edukačný proces, pozitívna psychológia

**Abstract:** The contribution deals with the issue of promoting the mental health of students through activities conducted by the school psychologist working in elementary and middle school. Points to the possibilities of his work in the context of positive psychology. Provides an overview of the results of the studies carried out in Slovakia and abroad, which point to the school for the pupil to swiftly needs mental health.

**Keywords:** School programs of mental health promotion, mental health education, the educational process, positive psychology

### **1 Úvod**

Moderná škola, tak ako konštatujeme už aj v samotnom projekte VEGA 1/0072/15 Emocionálno- sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy, by mala byť jedným z najbezpečnejších miest pre sociálnu interakciu, avšak dysfunkčné a patologické formy hnevu, rizikového správania, agresie sú zaznamenané už u žiakov na prvom stupni základnej školy. Rôzne formy agresie majú veľké citové, morálne, sociálne dôsledky, ktoré priamo vplyvajú na duševné zdravie dieťaťa, emocionálno - sociálny vývin priamych zúčastnených ako aj nedobrovoľných svedkov. Nenahraditeľnou podmienkou emocionálno - sociálneho rozvoja detí predškolského, mladšieho školského ako staršieho školského veku a nepochybne aj pre jednotlivcov v období puberty a adolescencie je vytváranie dostatočného množstva kvalitných sociálnych podnetov, ktoré reflektujú potrebu zážitku úspechu a potrebu zainteresovania sa do situácií, ktoré sú príležitosťami na prejavenie vlastného ja. Aj kvalita podnetov vychádzajúcich so širšieho ako aj užšieho sociálneho prostredia sa podieľa na formovaní človeka, ktorý nie je konfrontovaný s pocitom ohrozenia, ale naopak posilňuje sa u neho sebadôvera a emocionálna stabilita. Cieľom príspevku je identifikovať pracovné možnosti školského psychológa na Slovensku pri meraní úrovne duševného zdravia žiakov ako aj pri jeho rozvoji prostredníctvom cielene zameraných programov. V intenciách pozitívnej psychológie sa stotožňujeme s konštatovaním Vašinu (1999), ktorý poukazuje na súvislosti duševného zdravia s emocionálnou a sociálnou zrelosťou. Aj my ich vnímame ako determinanty podieľajúce sa na trpezlivom, taktnom a zdvorilom vystupovaní a jednaní s ľuďmi, čo sa v konečnom dôsledku odráža na pozitívne orientovaných, kvalitných medziľudských vzťahoch. Budovanie, teda nadväzovanie a následné rozvíjanie medziľudských vzťahov prispieva k formovaniu spokojného a duševne zdravého človeka, ktorý disponuje so svojím voľným časom a nedochádza tak k prejavom nudy, či k pocitom duševného nenaplnenia. U jednotlivcov, ktorí sú ponímaní ako duševne zdraví neregistrujeme prítomnosť úzkosti, nakoľko sú vo vzťahoch zameraní na dávanie a prijímanie a orientujú sa na pozitívne vzťahy nielen k ľuďom, ale aj k veciam a udalostiam. V súvislosti s uvedeným sa ako východiskové pri podpore a rozvíjaní duševného zdravia ukazuje pozitívna orientácia na aktívne emócie a záujmy, ktoré sú zamerané na vytyčovanie hodnotných cieľov. Práve nadobudnuté sociálno - emocionálne kompetencie, ktorých rozvoj by mal mať miesto aj v školskom prostredí, nám umožňujú ďalej rozvíjať dôveru v seba, ako aj iných ľudí a byť angažovanými v každodennom živote.

---

<sup>3</sup> Článok bol podporený grantom VEGA č. 1/0072/15 Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy.

## **2 Duševné zdravie a ochrana zdravia v prostredí školy, legislatívny rámec**

Duševné zdravie žiakov sa v súčasnosti stáva dôležitou témou, čo potvrdzuje aj Liga za duševné zdravie (2011) ako aj Národná správa o zdraví (2014), z ktorej sa dozvedáme o zdravotnom správaní školopovinných žiakov vo veku 11, 13 a 15 rokov v rámci projektu Health Behavior in School Age Children (HBSC). Cieľom štúdie je pritom monitorovať zdravie so zameraním na zdravie súvisiace správanie žiakov v sociálnom kontexte a prehĺbiť porozumenie mechanizmov ovplyvňujúcich rozdiely a zmeny v zdraví a rizikovom správaní žiakov. Ako sa ďalej v správe dozvedáme, dané poznatky sú významné pre samotnú tvorbu projektov, programov podpory zdravia, vzdelávacích programov v oblasti zdravia ako aj ich sledovania účinnosti. Súčasťou povinného modulu, ktorý bol žiakom predložený je okrem iného aj násilie, školský výkon, sociálna opora v rodine, sociálna opora v rodine, či komunikácia s rodinou a priateľmi. Zo správy vyberáme výsledky týkajúce sa problematiky duševného zdravia v súlade so SEHS (sociálno emocionálnym modelom duševného zdravia) z ktorých sa dozvedáme, že podráždenosť, nervozita, smútok či bolesti hlavy trápia viac ako raz do týždňa každé tretie dievča vo veku 13 a 15 rokov. V oblasti vzťahov s rovesníkmi výsledky preukázali, že 10% žiakov priznalo, že sú obeťami šikanovania a o niečo viac, že sú aktérmi šikanovania. O šikanovaní nikomu nepovedalo 46% opýtaných žiakov. V oblasti rodiny sa dozvedáme, že spolu so svojimi rodičmi nikdy netrávi čas sedením a rozprávaním sa o veciach 7% žiakov vo veku 11-rokov a 10 až 15% žiakov vo veku 13- a 15-rokov. Spolu so svojimi rodičmi nikdy nechodí na prechádzky 9-13% žiakov vo veku 11-rokov a 19 až 29% žiakov vo veku 13- a 15-rokov. 30% otcov 11-ročných žiakov a asi polovica otcov 13 a 15-ročných žiakov nevie, ako ich deti trávia voľný čas a kam chodia večer. Približne 40% žiakov vo veku 11-rokov chýbajú rodičovské pravidlá obmedzujúce sledovanie TV, hry na PC, alebo internet. Ešte vyšší je počet žiakov, ktorým chýbajú rodičovské pravidlá formujúce stravovacie návyky. V oblasti školy výsledky hovoria o vzťahoch s učiteľmi, o školskom prostredí, či participácii. Z výsledkov vyberáme: 70% žiakov vo veku 11 rokov a tretina žiakov vo veku 15 rokov dôveruje svojim učiteľom, 50% žiakov vo veku 13 a 15 rokov verí, že učiteľom na nich nezáleží. Prezentované výsledky poukazujú na potrebu vstupu školského psychológa do danej problematiky a preto aj v rámci projektu VEGA 1/0072/15 Emocionálno - sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy sa venujeme téme prevencie sociálno-patologických javov, medzi ktoré patrí aj šikanovanie ako dlhotrvajúca forma násillia. Na úrovni školstva, vychádzajúc zo Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015, hovoríme o primárnej prevencii, ktorá v sebe zahŕňa výchovné, vzdelávacie, voľno-časové a osvetové aktivity. Zvláštna pozornosť sa v uvedenej stratégii venuje aj pozitívnemu ovplyvňovaniu detí a mládeže. Cieľom pritom je metodicky usmerňovať edukačný proces v oblasti prevencie rizikového správania sa detí a ochrany pred sociálno - patologickými javmi a kriminalitou, podporovať realizáciu špecifických preventívnych projektov zameraných na zvýšenie bezpečnosti na školách a elimináciu rizikových a nežiaducich javov ako zvýšená a neprimeraná agresia, šikanovanie a iné. Ako efektívne sa aj v oblasti šikanovania javí orientovať sa na rozvíjanie sociálno- emocionálnych kompetencií žiakov.

Ďalej sa venujeme dokumentom, ktoré zaväzujú školy k ochrane duševného zdravia. Ochrana zdravia v edukačnom procese obsiahnutá v *školskom zákone* č. 245/2008, ktorý v § 152 pod názvom „*Bezpečnosť a ochrana zdravia vo výchove a vzdelávaní*“ uvádza povinnosť škôl a školských zariadení „vytvárať podmienky na zdravý vývin žiakov a predchádzať sociálno-patologickým javom, zaisťovať bezpečnosť a ochranu zdravia detí a žiakov, poskytnúť nevyhnuté informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a žiakov“. Daný paragraf ostáva v platnosti aj v zmysle zmeny a doplnenia z.z. č.188/2015. V zmysle ďalších záväzných dokumentov sa dozvedáme o prioritách zakotvených v *Národnom programe duševného zdravia* (2002), ktoré poukazujú na dôležitosť vytvárania podmienok psychosociálnej pohody, na zlepšovanie schopnosti ľudí vyrovnávať sa so stresujúcimi životnými udalosťami. Okrem toho zdôrazňujú potrebu znižovania výskytu nepriaznivého dosahu psychických problémov na zdravie ako aj iniciovanie medzirezortných projektov duševného zdravia v spoločnosti. V zmysle ochrany zdravia dominuje odstránenie všetkých foriem diskriminácie duševne chorých a hendikepovaných. Realizátorom projektov podpory duševného zdravia na školách by mal byť z nášho pohľadu práve školský psychológ, ako odborný zamestnanec pôsobiaci na škole, ktorý poskytuje žiakom, učiteľom, rodičom, ako aj vedeniu školy svoje psychologické, poradensko - konzultačné služby. Musíme konštatovať, že ako vyplynulo z pracovného stretnutia odborných zamestnancov centier pedagogicko - psychologického poradenstva a prevencie (2010) v súvislosti s podporou duševného zdravia žiakov absentovalo dostatočné množstvo personálneho a materiálneho zabezpečenia pre realizáciu individuálnych a skupinových aktivít. K dnešnému dňu neregistrujeme informáciu, ktorá by podávala obraz o aktuálnom stave. Veríme však, vytváranie pracovných miest pre školských psychológov by bolo čiastočným riešením danej situácie.

### **3 Miesto školského psychológa pri podpore duševného zdravia v edukačnom prostredí**

Školský psychológ ako odborný zamestnanec pracujúci na škole, alebo ako zamestnanec Centra pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie podľa obsahu poskytovaných služieb vykonáva činnosť informačnú, preventívnu, identifikačnú - diagnostickú, orientačnú, modifikačnú, rozvíjajúcu sa optimalizačnú (Gajdošová, Herényiová, Valihorová 2010). Na plnenie uvedených úloh využíva činnosti konzultačno-poradenské, prieskumno-výskumné a psychologicko-osvetové. Z uvedených činností si v súlade so zameraním príspevku na duševné zdravie žiakov vyberáme preventívnu a diagnostickú činnosť, ktorej sa budeme bližšie venovať.

Medzi preventívne činnosti realizované školským psychológom podľa Gajdošovej, Herényiovej a Valihorovej (2010), ktoré sú významné aj pri podpore duševného zdravia na školách patria:

- Zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy, triedy a teda optimalizácia vzťahov v triednych ako aj pedagogických kolektívoch, ktoré smerujú k väčšej akceptácii, dôvere, priateľstvu a partnerstvu
- Zlepšovanie psychologickej spôsobilosti učiteľov a rodičov žiakov (so zameraním na poznanie problematiky duševného zdravia a duševnej choroby)
- Rozvíjanie sociálnych zručností žiakov, ich spôsobov riešenia konfliktov, zvládania negatívnych emócií, záťaže a stresu, ako aj so zameraním na rozvoj sociálnych kompetencií samotných učiteľov a efektívne riešenie konfliktov so žiakmi a rodičmi žiakov
- Rozvíjanie poznania učiteľov v oblasti pedagogického diagnostikovania žiakov so zameraním na lepšie spoznávanie žiakovej osobnosti a následný adekvátny výber intervenčných stratégií pre prácu so žiakmi s rizikovým správaním
- Zabezpečenie psychohygieny učenia a vyučovania
- Participácia na integrácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl, spolupodieľanie sa na tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu žiakov ako aj a tvorbe individuálnych alebo skupinových programov edukácie pre integrovaných žiakov
- Práca s nadanými a talentovanými žiakmi a psychologická príprava učiteľov pre prácu s týmito žiakmi
- Realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov zameraných na rozvíjanie emocionálnej a sociálnej inteligencie žiakov

Plnenie uvedených činností, zameraných na podporu duševného zdravia na škole, zabezpečuje školský psychológ v kontexte humanistickej ako aj pozitívnej psychológie, ktoré zdôrazňujú zdravý, celostný osobnostný vývin. Smeruje pritom k naplneniu troch podmienok potrebných k zmene osobnosti (Rogers, 1961, podľa Zelina 1993) a to kongruencii, empatii a akceptácii.

#### **Meranie úrovne duševného zdravia žiakov školským psychológom**

Problematike merania duševného zdravia na školách je podľa dostupných zistení na Slovensku venovaná veľmi malá pozornosť, čo korešponduje aj so zisteniami v USA (Romer, McIntosh, 2005), ktoré poukazujú, že skrining v danej oblasti realizuje len 2% škôl. Aj daná skutočnosť nás vedie k tomu, aby sa na Slovensku sprístupnila verzia dotazníka adaptovaného zo zahraničia (na ktorej aktuálne pracujeme), ktorá uľahčí prácu školských psychológov a zefektívni ich ďalšie plánovanie preventívnych činností, ako aj intervenčnej práce so žiakmi, učiteľmi, rodičmi.

V rámci zamýšľaného výskumu týkajúceho sa sociálno-emocionálnych aspektov agresie vo vzťahu k mentálnemu zdraviu žiakov mladšieho školského veku použijeme dotazníkovú metódu SEHS-P (Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia), ktorej autorom je M.J. Furlong (2015), predstaviteľ pozitívnej psychológie. Dotazník je zameraný na zisťovanie celkovej úrovne duševného zdravia žiakov v školách, meria index covitality, ktorý poukazuje na žiakov, ktorí potrebujú pre svoj ďalší zdravý rozvoj podporu v podobe preventívnych či intervenčných činností. Poskytuje informácie týkajúce sa úrovne jednotlivých psychologických domén, ktoré poukazujú na silné a slabé stránky žiaka. Ide o štyri základné domény (vychádzajúce z poznatkov a výsledkov výskumov zo sociálnej psychológie, kognitívnej terapie a sebaobrazu), ktoré sú ďalej reprezentované dvanástimi psychologickými indikátormi, ktorých spoločným menovateľom je pozitívna orientácia. Ide o nasledovné domény a indikátory:

- Dôvera v seba (sebavedomie, sebaúčinnosť, vytrvalosť)
- Dôvera v iných (súdržnosť rodiny, podpora rovesníkov, podpora školy)
- Emocionálne kompetencie (emocionálne prehodnocovanie, empatia, sebakontrola)
- Zaangažovanosť v každodennom živote (optimizmus, nadšenie, vd'ačnosť).

Po samotnom zistení úrovne mentálneho zdravia, je pre psychológa v škole možné pristúpiť k aplikovaniu programov, ktoré sú zamerané na podporu duševného zdravia, alebo si daný projekt môžu vytvoriť a zamerať sa tak na problémy, vychádzajúce z požiadaviek konkrétnej školy. Čo sa týka edukačných podmienok

vychádzajúcich zo záväzného dokumentu, ktorým je Štátny vzdelávací program, konštatujeme, že problematika duševného zdravia si tu nenašla miesto ako samostatný vyučovací predmet. Situácia teda aj po rokoch ostáva nezmenená, tak ako na to upozorňoval už Liba (2007), ktorý uvádza, že aj keď je výchova k zdraviu v školách prostriedkom účinnej primárnej prevencie nie je štruktúrovaná ako samostatný vyučovací predmet. V rámci kurikula sú poznatky aplikované do vyučovacích predmetoch ako napr. etická výchova, telesná výchova, biológia, občianska náuka, prírodoveda, či vlastiveda. Zmienky nachádzame aj v prierezových témach ako napr. „osobnostný a sociálny rozvoj“ – časť zdravie a pohyb. V prierezovej téme „ochrana života a zdravia“ sa toho o duševnom zdraví veľa nedozvieme, nakoľko sa orientuje na riešenie mimoriadnych situácií a civilnú ochranu, ako aj zdravotnú prípravu či pohyb v prírode. Úlohou psychológa preto ostáva ovplyvniť tvorbu školského vzdelávacieho programu a postarať sa tak o vytvorenie adekvátneho miesta pre oblasť duševného zdravia.

#### **4 Programy zamerané na podporu duševného zdravia v edukácii**

S realizáciou programov zameraných na podporu duševného zdravia detí a žiakov v inštitucionalizovaných podmienkach sa stretávame už od predškolských zariadení. Samotným realizátorom pri tom môže byť pedagóg, rovnako ako aj školský psychológ, ktorý pracuje na združených materských školách so základnými školami a vytvára tak možnosť aplikovania programu v adekvátnej nadväznosti. V materských školách je oblasť rozvoja duševného zdravia detí, odborne podporená programom Zippyho kamaráti, ktorý bol vytvorený britskou organizáciou Partnership for children a od roku 2013 je realizovaných vo viacerých krajoch na Slovensku so záštitou spoločnosti – Liga za duševné zdravie. Program je súčasťou akreditovaného kontinuálneho vzdelávania pod názvom „Rozvoj sociálnych zručností u detí v predprimárnom a primárnom vzdelávaní“ z roku 2015. Program poskytuje možnosť prostredníctvom 24 lekcí osvojiť si stratégie zamerané na pomoc samému sebe, ako aj stratégie na ponúknutie pomoci ostatným, či požiadanie o pomoc. Z hľadiska veku je špecificky určený vekovej kategórii 5- 7 ročných detí, u ktorých sa nezameriava na selekciu detí ohrozených, ale sprístupňuje podporu emocionálnej pohody všetkým deťom z rôznych sociálnych prostredí a s rôznou úrovňou komunikačných či sociálnych zručností. Disponuje súborom hier a aktivít (kreslenie, kladenie otázok, hranie rolí) pomocou ktorých si dieťa osvojuje spôsoby, ktorými je možné čeliť problémom za podpory blízkeho okolia a učiteľa. Aktivity smerujú k podpore schopností medzi ktoré patria: schopnosť spolupráce, solidarity, súcitu, obetavosti, tolerancie ako aj empatii. Ďalej sa v rámci prehľadu venujeme šiestim modulom, ktoré program tvoria. Ide o: modul pocity, komunikácia, vytváranie a strata priateľstiev, riešenie konfliktov, vyrovnávanie sa so zmenou a stratou a záverečný modul zvládame.

So záujmom o duševné zdravie žiakov na základných školách sa stretávame vo výskumoch, ktoré žiaľ nerealizujú pedagogickí, či odborní zamestnanci pôsobiaci na školách – školskí psychológovia, ale zamestnanci lekárske orientovaných fakúlt vysokých škôl (napr. Dankovičová, Fetisová, Ondrejka, 2012, 2014).

V školských podmienkach sa ďalej realizujú projekty ako: „Duševné zdravie detí pre učiteľov“, či „Duševné zdravie na stredných školách“, ktorých cieľom je oboznámiť učiteľov a žiakov s problematikou duševného zdravia. Učitelia sa ich prostredníctvom dozvedajú informácie týkajúce sa príznakov duševných porúch ako aj prínosov vytvorenia individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu pre žiaka s duševnou poruchou, ako aj jeho rešpektovaním v edukačnom procese, čo má pozitívny prínos pre zainteresované strany. Rovnako pre žiaka ako aj pre samotného učiteľa a v neposlednom rade pre celý triedny kolektív, ktorého je žiak členom. Žiaci sa zase okrem základných informácií o duševnom zdraví dozvedajú aj o rozdieloch medzi poskytovateľmi a podporovateľmi duševného zdravia medzi ktorých patria psychológ či psychiater.

#### **5 Záver**

Záverom môžeme konštatovať, že problematika duševného zdravia detí a žiakov si v súčasnosti zasluhuje pozornosť, ktorá by mala byť braná v úvahu hlavne v praktickej podobe, a to pri tvorbe školského vzdelávacieho programu, ktorý je špecificky tvorený pre potreby konkrétnej školy, vychádzajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu. Ako významné sa javí vytváranie miest pre školských psychológov a ich následný vstup do samotnej tvorby školského vzdelávacieho programu, kde by sa tak vytvoril adekvátny priestor nielen na informovanie a teda sprostredkovanie základných informácií týkajúcich sa duševného zdravia žiakov prostredníctvom jednorázových stretnutí so žiakmi a učiteľmi, ale po orientačnom meraní úrovne mentálneho zdravia podľa metodiky SEHS, by sa vytvoril dlhodobjší program, ktorého by sa mohli zúčastňovať žiaci, učitelia a v prípadoch už existujúcich duševných porúch na škole aj rodičia žiakov.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Dankovičová, P., Fetisová, Ž. & Ondrejka, I. (2012). *Vybrané aspekty zdravia detí na základných školách v žilinskom regióne*. Dostupné na: <http://apps.szu.cz/svi/hygiena/archiv/h2012-2-02-full.pdf>
- Dankovičová, P., Fetisovová, Ž. & Ondrejka, I. (2014) *The impact of life events on mental health of pupils from selected primary school in the Žilina region*. Dostupné na:  
<[https://www.researchgate.net/publication/287911511\\_The\\_impact\\_of\\_life\\_events\\_on\\_mental\\_health\\_of\\_pupils\\_from\\_selected\\_primary\\_schools\\_in\\_the\\_zilina\\_region](https://www.researchgate.net/publication/287911511_The_impact_of_life_events_on_mental_health_of_pupils_from_selected_primary_schools_in_the_zilina_region)>
- Furlong, M. J. (2015). *Content and scoring guides. Social emotional health survey system*. Center for School-Based Youth Developmen. Dostupné na:< [http://www.michaelfurlong.info/sehs\\_system\\_jan\\_26\\_2016.pdf](http://www.michaelfurlong.info/sehs_system_jan_26_2016.pdf)>
- Gajdošová, E., Herényiová, G., & Valihorová, M. 2010. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul, 2010. ISBN 978-80-89236-81-7.
- Liga za duševné zdravie, REDAKCIA (2011). *Deti s ADHD potrebujú pozornosť*. Dostupné na:  
<http://detskechoroby.rodinka.sk/detske-choroby/hlava/mozog-a-nervy/deti-s-poruchou-adhd-potrebuju-pozornost/>
- HBSC. (2014). *Národná správa o zdravím a so zdravím súvisiacim správaním 11-, 13 a 15. ročných školákov*. Dostupné na: [http://www.coherent.sk/docs/hbnc-narodna-sprava-2013\\_2014\\_final-15stran.pdf](http://www.coherent.sk/docs/hbnc-narodna-sprava-2013_2014_final-15stran.pdf)
- Liba, J. (2007). *Zdravie v kontexte edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 255s. ISBN 978-80-8068-539-3
- Národný program duševného zdravia. (2012). Dostupné na:  
<<http://www.uvzsr.sk/docs/info/podpora/NPDZ.pdf>>
- Romer, D. & McIntosh, M. (2005). The role and Perspectives of schol menta health professionals in promoting adolescent mental health. In: *Trating and preventing adolescent mental health disorder*. Oxford University press. ISBN 9780195173642
- SEHS. 2015. *Social emotional health survey system*. Dostupné na:  
<[http://www.michaelfurlong.info/research/scoring\\_sehs\\_combined\\_sep\\_3.pdf](http://www.michaelfurlong.info/research/scoring_sehs_combined_sep_3.pdf)>
- Vašina, B. (1999). *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-546-6
- Zippyho kamaráti. Dostupné na: <http://zippyhokamarati.sk/zippyho-kamarati/o-programe/>
- Zelina, M. (1993). *Humanizácia školstva*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88714-00.

# AUTORITA UČITEĽA AKO FAKTOR VZŤAHU MEDZI UČITEĽOM A ŽIAKOM

## TEACHER'S AUTHORITY AS FACTOR INFLUENCING RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND LEARNER

ZLATA VAŠAŠOVÁ

Katedra psychológie Pedagogickej fakulty Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika,  
zlata.vasasova@umb.sk

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá problematikou vzťahu medzi učiteľom a žiakom, kde významnú funkciu zohráva autorita učiteľa. Zmeny v spoločenskom dianí priniesli aj zmeny do vzťahov na školách. Autorita učiteľa dnes už nie je chápaná len ako negatívna črta osobnosti učiteľa, ale sa stáva dôležitou požiadavkou pri zvyšovaní kvality a efektívnosti učenia sa žiakov. V tejto súvislosti vyvstáva aj úloha pre školského psychológa ako objednávka zo strany riaditeľa školy, zaoberať sa touto problematikou a riešiť ju.

**Kľúčové slová:** autorita, autorita učiteľa, vytváranie autority učiteľa.

**Abstract:** The article focuses on teacher's authority that plays an important role in relationship between the teacher and learners. Changes in our society have influenced the quality of the relationship in the school environment. Teacher's authority is no longer considered to be a negative trait of teacher's personality but becomes a need in increasing effectiveness and quality of the teaching and learning process.

Taking into consideration this fact, the school psychologist has to cooperate with the head master in solving problems arising in relationship between teachers and learners.

**Keywords:** authority, teacher authority, building of teachers authority, pregradual preparation

### 1 Úvod

Žijeme v dobe mnohých zmien, rýchlo a uponáhľane. Nemáme čas na seba, na svoje deti, na ľudí okolo nás. Výchovné pôsobenie z rodinného prostredia sa presúva na plecia školy, od ktorej sa očakáva nielen vzdelávať, ale robiť prevratné zmeny vo výchovnom pôsobení, čo by sa malo odraziť na slušnom správaní sa mladého človeka. Požiadavka zmien vo výchove vychádza z národného programu výchovy a vzdelávania Milénia, kde jeho autori skonštatovali: „Sme vzdelaní, ale zlí“. Posolstvo tohto výroku sa premietalo do výchovy a vzdelávania prostredníctvom zavedením humanizácie do škôl od roku 1999 až do súčasnosti a pokračuje sa v ňom aj naďalej pri príprave nového národného programu „Učiac sa Slovensko“, na ďalších 20 rokov.

S prínosom pozitív tvorivo-humanistickej výchovy do škôl, sa však uvoľnili hranice demokracie a nesprávnym chápaním relatívnej slobody a zodpovednosti ľudí v celej našej spoločnosti, sme sa stali svedkami nevhodného správania sa verejných činiteľov, žiakov, rodičov a ostatných ľudí. Vytráca sa v našej spoločnosti slušnosť, dodržiavanie zákonov, noriem pravidiel, čiže akási autorita, ktorá zabezpečí človeku spravodlivosť, rešpektovanie sa navzájom, úctu, ochotu, tolerovanie iného názoru a hľadanie konštruktívnych riešení v prospech človeka. Vzťahy medzi ľuďmi majú negatívny charakter, a sú nevhodným príkladom pre mladú populáciu. Výchovné pôsobenie sa ešte viac presúva do škôl, čím sa nároky na prácu učiteľa neustále zvyšujú a vyžadujú si od neho nielen žiakov učiť vedomosti, zručnosti, orientovať sa v spleti množstva informácií a zložitých životných situáciách, ale tiež naučiť ich vytvárať pozitívne sociálne vzťahy. Učiteľ ako aktér vyučovacieho procesu, pri zvládaní všetkých nárokov musí neustále na sebe pracovať, aby bol dostatočne kompetentný adekvátne reagovať v náročných výchovných situáciách v školskom prostredí. Jedným z faktorov zvládnuť tieto náročné úlohy je mať v triede autoritu. Disponovať ňou sa stáva nevyhnutnou potrebou učiteľa, aby zabezpečil efektívnosť učenia sa žiakov a tiež vytvorenie pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Multidisciplinárna činnosť školského psychológa na škole, umožňuje zaoberať sa aj touto problematikou, pretože zasahuje do osobnostného vývinu a rozvoja žiaka a tiež potvrdzuje, že bez autority učiteľa nie je možné v triede zabezpečiť pracovnú klímu pre efektívnosť učenia sa. Taktiež pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala poskytovať možnosť získať praktické zručnosti pri vytváraní si autority ako súčasť kompetenčného profilu učiteľa (Vajdičková, 2013).

## 2 Učiteľ ako tvorca vzťahu učiteľ – žiak

Učiteľ spolu so žiakom sú hlavní aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ je profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Spoločne so žiakmi sa podieľa na vytváraní výchovno-vzdelávacieho prostredia, klímy triedy (Průcha, 2009).

Učiteľ vždy bol, je a bude nositeľom a sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania. Má totiž rozhodujúce postavenie pri výchove a vzdelanosti ďalších generácií. Svojim profesijným pedagogickým pôsobením vstupuje do zložitého systému sociálnych a interpersonálnych vzťahov. Pomocou týchto vzťahov efektívne plánuje, organizuje, spolupracuje, rozhoduje, reaguje, hodnotí, rieši konflikty, rešpektuje odlišnosti práva druhých, je pružný, otvorený, komunikatívny, a kultivovaný.

Mnohí autori (Vykopalová 1992, Švec, 1996) a ďalší poukazujú na to, že úlohou učiteľa okrem realizovania výchovno-vzdelávacieho procesu, je aj vytváranie pozitívnej sociálnej klímy triedy, čiže dobrého vzťahu k žiakom predovšetkým:

- Charakterovými vlastnosťami, ako čestnosť, spravodlivosť, úprimnosť, priamosť, diskretnosť, zásadovosť, dôslednosť.
- Citovo-temperamentnými vlastnosťami, medzi ktoré môžeme zaradiť sebaovládanie, vyrovnanosť, trpezlivosť, pokojnosť.
- Pracovnými vlastnosťami, ktoré sa prejavujú predovšetkým v presnosti, dohľadnosti, vo výbornom ovládaní učiva a vo svedomitom plnení povinností.
- Pedagogicky taktným správaním odrážajúcim sa v pochopení žiakov, rešpektovaní ich osobnosti (žiacov neuráža, neponižuje, neznevažuje, nezosmiešňuje, má rovnaký postoj ku každému z nich), primeranosti kladených požiadaviek, vo vzbudzovaní zdravého sebavedomia a sebadôvery žiakov.

Rolu učiteľa v procese kreovania pozitívnej sociálnej klímy školskej triedy Hanuliaková, 2010) označila akronymom KLIMA. V zmysle toho učiteľ pri tvorbe klímy zastupuje predovšetkým roly:

- *Komunikátora*, čo vyjadruje pedagogickú komunikáciu učiteľa. Prostredníctvom nej učiteľ svojimi výrokmi motivuje, usmerňuje žiakov, ale taktiež im dáva priestor na vyjadrenie svojich vlastných názorov.
- *Leadra*, vyjadruje postavenie učiteľa v školskej triede v úlohe vodcu, vedúceho výchovno-vzdelávacieho procesu. Vedenie školskej triedy vyžaduje od učiteľa riadiace schopnosti, ktoré mu umožňujú samostatnú prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny, samostatné diagnostikovanie a hodnotenie žiakov.
- *Informátora*, prejavujúcu sa sprostredkovaním informácií žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese pomocou približovania, vysvetľovania a konkretizovania učiva. Kvalita vysvetľovania a výber vhodných metód pri sprostredkovaní nového učiva výrazným spôsobom môžu vplyvať na učebné výsledky žiakov.
- *Metodika*, t.j. voľba a používanie metód pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu nemajú vplyv len na kvalitu výsledkov edukácie. Voľba metód z hľadiska spoločenskej a sociálnej dimenzie vplyva na vzťah medzi učiteľom a žiakom, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje klímu školskej triedy.
- *Axiológa*, ktorá kladie na učiteľa požiadavku vychovávať hodnotami k hodnotám. Úlohou učiteľa je vytvárať takú klímu, ktorá by podporovala vlastné hodnotenie žiakov. Vlastným hodnotením sa nemyslí výsledok, ale proces, na základe ktorého žiak hodnotí javy, situácie, seba, svoju činnosť.

Učiteľ je v procese výchovy a vzdelávania v neustálej interakcii so žiakmi. Znamená to neustálu komunikáciu so žiakmi, premietajúcu sa v učiteľovom poňatí vyučovania, odrážajúcu sa v uplatňovaných metódach jeho práce. Pre každého učiteľa je charakteristický špecifický štýl interakcie a preto môžeme hovoriť o interakčnom štýle učiteľa, ktorý môžeme podľa P. Gavoru (2003), ako reakciu učiteľov na žiaka. V súvislosti s interakčným štýlom učiteľa sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť aj s používaním pojmov: vyučovací štýl, výchovný štýl učiteľa. O výchovnom štýle sa v pedagogike najčastejšie hovorí o troch úrovniach, pri čom všetky tri vychádzajú z interakcie učiteľa a žiaka (B. Kosová, 2000):

- Autokratický (direktívny, imperatívny) – prejavujúci sa riadením výchovno-vzdelávacieho procesu formou pokynov, zákazov a príkazov, ktoré žiak musí bezpodmienečne splniť. Ich nesplesnenie môže byť potrestané. Pri autokratickom, direktívnom štýle o všetkom rozhoduje učiteľ, žiak je skôr len objektom jeho pôsobenia.
- Demokratický (zúčastnený štýl), ktorý je charakteristický uznávaním osobnosti žiaka, ich zapojením do výchovno-vzdelávacieho procesu a snahou o kooperáciu s nimi.
- Liberálny štýl (*laissez-faire*), pri ktorej učiteľ vôbec nezasahuje do činnosti žiaka.
- Rozporný autokraticko-liberálny štýl, ktorý podľa J. Mareša a J. Čápa (2007) je akýmsi spojením, alebo striedaním autokratického a liberálneho štýlu.



### **3 Autorita učiteľa**

Osobnosť učiteľa je významným činiteľom, ktorý ovplyvňuje správanie sa žiakov v škole ale aj mimo nej. Učiteľ, svoju rolu riadiaceho činiteľa výchovno-vzdelávacieho procesu môže realizovať len vtedy a v takých podmienkach, kde žiaci akceptujú jeho autoritu. Autorita učiteľa môže výrazným spôsobom, či už pozitívne, alebo negatívne vplyvať na sociálnu klímu školskej triedy. Pojem autorita sa často spájal a spája s mocou. V praxi môže ísť o autoritu štátu, práva, legislatívy (Klátik, 2013), alebo aj osobnosť s vlastnosťami, ktoré predstavujú zásadovosť, jednoznačnosť, poriadok a dodržiavanie noriem.

V pedagogickej literatúre nachádzame množstvo názorov na autoritu učiteľa. Ľudia sú na jednej strane priťahovaní autoritami v pozitívnom význame, na druhej strane sú ľudia, ktorí autoritu odmietajú, pretože si ju zamieňajú za autoritatívny štýl. Výsledky rozsiahlych etnografických štúdií v 60. a 70. rokoch viedli k lepšiemu pochopeniu autority v edukácii a odhaleniu dôležitosti uplatňovania autority učiteľa v amerických školách. Medzi priekopníkov výskumov o autorite učiteľa môžeme považovať P. W. Jacksona (1968), ktorý sa na základe výsledkov svojho etnografického výskumu snažil upozorniť na vzťah medzi autoritou a dodržiavaním pravidiel v školskej triede. Autor výskumu uvádza tzv. skryté kurikulum (hidden curriculum) a definuje ho v rámci troch R, ktoré môžu byť nápomocné pri budovaní autority učiteľa – riadenie (regulations), pravidelnosť (routines) a pravidlá (rules). Podobné, ale upravené rozdelenie uvádzajú českí odborníci (Kolář, Vališová, 2009, Vališová (2008), ktorí považujú z hľadiska autority učiteľa za významné dodržiavať v školskej triede model troch P, a to poriadok, práva, povinnosti. Aby žiak zvládol množstvo úloh a povinností musí sa naučiť rešpektovať poriadok, taktiež vedieť prijímať a dodržiavať normy a požiadavky, a niest' aj zodpovednosť.

M.H. Metz (1978) považuje autoritu za nenahraditeľný prvok pri interakcii a vzťahu medzi učiteľom a žiakom, vďaka ktorému je možné dosiahnuť efektívnejšie činnosti v školskej triede. Je prirodzené, že účastníci edukácie vstupujú do vzťahov s rozdielnymi morálnymi očakávaniami, ktoré sa prostredníctvom neustálej interakcie, ako zdroje budovania autority, postupne vyjasňujú. Odsudzovanie autority má podľa názoru autorky výskumu pôvod v nesprávnom stotožňovaní autoritatívneho poňatia výchovy s autoritárskym. Z výsledkov výskumu možno vymedziť dva základné zdroje autority učiteľa: na jednej strane určuje autoritu učiteľa to, ako učiteľ svoju rolu uchopí, čo znamená jeho osobný prístup k žiakom a procesu vyučovania, celkovú koncepciu vyučovania, jeho poňatie stratégie uplatňovania autority; na strane druhej žiakovým motivovaním ku učeniu, jeho schopnosti a osobné predpoklady. Je veľmi dôležité uvedomenie si, kde začína povinnosť a zodpovednosť žiaka. Učiteľova autorita poskytuje oporu, ukazuje žiakovi hranice priestoru, v ktorom sa realizuje sloboda. Nepochopenie podporujúcej autority a ubližujúceho autoritárstva vedie k vyzývaniu partnerstva vo výchove s cieľom odstrániť akúkoľvek autoritu a direktivitu. Aj nedirektívny učiteľ sa musí o svoju autoritu opierať. Je nemyšliteľné, aby sa vzťah medzi ním a žiakom zmenil na rovnocenný, partnerský. Facilitovať, viesť, ponúkať podporu áno, ale nie stať sa rovnocenným partnerom.

Iný výskum (Swidrová,1979) tiež potvrdil dôležitosť autority učiteľa vo vzťahu k žiakom. Výskum bol realizovaný na verejných a alternatívnych školách a jeho cieľom bolo zistiť ako učitelia dokázali realizovať edukáciu bez pričinenia vlastnej autority. V oboch skúmaných školách sa podarilo zistiť názor učiteľov, že učiteľská dominancia a submisivita žiakov je v rozpore s demokratickými princípmi spoločnosti a prirodzeným vývojom jedinca. Učitelia sa na vyučovaní nezameriavali na pravidlá a povinnosti v edukačnom procese, uplatňovanie profesionálneho prístupu, ale skôr sa spoliehali na vlastný osobný šarm a na to, aby boli pre študentov zaujímaví, prítlačliví, sympatickí. To však veľmi skoro viedlo k ľahkovážnosti študentov k štúdiu, uvoľňovaniu disciplinovanosti a následne k nerešpektovaniu učiteľov. Podobné výsledky dosiahli aj pri výskume vo Fínsku (Tirriová, Puolimatky 2000). Tieto naznačili, že nedostatok uplatňovania autority v školskej triede spôsobil rozpad disciplinovanosti v triede, čo viedlo učiteľov ku frustrácii a následne k využívaniu manipulatívnych techník.

### **4 Druhy autority učiteľa**

Autorita vyplýva u niektorých učiteľov z ich osobnostných vlastností, iní si ju však musia postupne vybudovať svojim vystupovaním a správaním. Pri klasifikácii druhov autority učiteľa môžeme postupovať na základe rôznych kritérií: genetické kritérium, kritérium sociálneho statusu, kritérium sociálnej prestíže (Vališová, 2005). Genetické kritérium rozlišuje autoritu prirodzenú a autoritu vynútenú. Prirodzená autorita vyjadruje ochotu podriaďovania sa učiteľovi na základe prirodzeného uznania, vyplývajúce z jeho postavenia. V tomto prípade žiak uznáva osobnosť učiteľa, jeho odborné znalosti a spôsobilosti. Vynútená autorita, ako aj z jej názvu vyplýva prinucuje žiaka podvoľovať sa vôli učiteľa. Vzniká z pocitu strachu z potrestania, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom sankčným systémom učiteľa (Pařízek, 1998).

Podľa sociálneho statusu môžeme rozdeliť autoritu na osobnú, pozičnú a funkčnú. Osobná autorita znamená prirodzený vplyv, ktorý pramení z individuálnych vlastnostiach, schopnostiach a spôsobilostiach používaných v sociálnej situácii. Pozičná autorita vyjadruje mieru vplyvu, ktorý učiteľ získava vďaka svojmu oficiálnemu,

úradne uznanému postaveniu v systéme organizácie školy. Funkčnú autoritu získava učiteľ plnením očakávania jeho nadradených, podriadených a kolegov (Vališová, 2005).

Kritérium sociálnej prestíže vymedzuje autoritu formálnu a neformálnu. Formálna autorita vychádza z hierarchie sociálneho postavenia učiteľa, čo znamená, že si ju nemusí získavať. Neformálna autorita vychádza z osobnosti učiteľa, je slobodným uznaním prevahy osobnosti v niektorej významnej oblasti a pozitívne hodnotenie jej nositeľa žiakmi (Kosová, 2000).

Okrem spomenutých druhov autority učiteľa A. Vališová (1998), aj o:

- *Charizmatickej autorite* – ovplyvňovanou osobnosťou učiteľa, jeho správaním sa k ostatným, predovšetkým však ku žiakom. Ďalej je charakteristická vyžarovaním energie a emócií, na základe čoho môžeme veľmi ľahko zistiť úprimnosť resp. neúprimnosť učiteľovho správania.
- *Odbornej autorite* – ktorú učiteľ získava odbornými vedomosťami, znalosťami, skúsenosťami. Čím viac sa stáva profesionálom vo svojom odbore, tým viac ho ostatní ľudia ocenia, vznikne tak jeho odborná autorita.
- *Morálnej autorite* – ktorá je daná učiteľovou ľudskosťou a jeho charakterom. Získava ju poctivým jednaním v situáciách, ktoré mu neprinášajú žiaden osobný zisk a naopak stráca ho neúprimnosťou, klamstvami, podvádzaním a využívaním iných s cieľom dosiahnutia osobného prospechu.

Podľa T. Gordon (2002), existujú nasledovné typy autorít učiteľa:

- Autorita založená na odbornosti – spomínaná aj ako racionálna autorita. Dôvodom akceptácie moci učiteľa je v tomto prípade je jeho odbornosť, pripravenosť a kompetentnosť. Takáto autorita je zaslúžená, pretože nevzniká v dôsledku nadradenosti.
- Autorita založená na titule, alebo postavení – vychádza z hierarchického zaradenia učiteľa, ktorá určuje rozsah jeho právomoci. Neznamená to však v každom prípade utláčanie žiaka, medzi ním a učiteľom môže prevládať vzťah založený na vzájomnom rešpekte.
- Autorita založená na každodenných dohodách – jej dôležitým aspektom je dôveryhodnosť, vyspelosť osôb pri plnení prijatých dohôd. Okrem racionálnych aspektov tu pôsobia aj emocionálne. Výchovný vplyv založený na tomto type autority môže mať optimálne podporiť sebavýchovu jedinca.
- Autorita založená na moc – dôvodom akceptácie učiteľa je v tomto prípade odlišné hierarchické postavenie účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu v školskej triede, resp. v škole. Učiteľ, ktorý si vybuduje autoritu založenú na moci však dokáže rozhodovať, prinucovať len dovtedy, kým je žiak závislý od neho. Akonáhle zanikne táto závislosť, učiteľ prestáva byť akceptovaný žiakom. Hlavný význam to môže mať pri snahách o dosiahnutie disciplinovanosti v školskej triede, kde namiesto želanému stavu dosahuje učiteľ len poslušnosť.
- Autorita založená na emocionalite – je typickým prejavom vzťahu dieťaťa, žiaka, rodiča, učiteľa na prvom stupni základnej školy. V rodine dieťa akceptuje svojho rodiča, pretože ho má rado. V školskom prostredí je žiaduce, aby emocionálna autorita postupom času v na druhom stupni základnej školy do spomínanej racionálnej.

Učiteľ by sa mal usilovať o získanie a budovanie predovšetkým neformálnej autority. Celkovo však na získavaní autority podieľa nielen jeho spoločenské postavenie, ale taktiež jeho charakterové, morálne a riadiace schopnosti a vlastnosti (Kohoutek, 1996). S týmto názorom sa čiastočne stotožňuje aj Ch. Kyriacou (2004) a dodáva, že vznik neformálnej autority záleží od:

- vyjadrenia učiteľovho statusu – pre dosiahnutie čoho je nutné, aby žiaci uznali a prijali jeho rolu a status učiteľa. Predpokladá to správanie učiteľa v súlade s jeho statusom, čo môže byť vyjadrené napr. jeho pohybom po školskej triede, výkladu u tabuli, rozhodovaním a začiatku a konci aktivity.
- kompetentné vyučovanie – t.j. učiteľ by mal byť pripravený na vyučovaciu hodinu, mal by z neho sršať záujem a nadšenie z vyučovania. Svoju autoritu si tak môže upevniť, pretože žiaci vidia, že prezentovanému učivu rozumie a dokáže zmysluplne vyučovať.
- manažérske riadenie – tvorí ďalší predpoklad vytvárania autority učiteľa. Ten by mal vedieť zorganizovať vyučovaciu hodinu, dávať presné inštrukcie a pokyny, určiť jasné pravidlá. Pri tom je dôležité, aby medzi týmito činnosťami bol zaistený hladký prechod a vzniká potreba neustále zapájať žiakov do učebnej činnosti.
- účinný prístup k nežiaducej správanie – učiteľ svoju autoritu posilní, ak bude spravodlivo pristupovať k riešeniu nežiaduceho správania žiakov. Najúčinnjšou stratégiou však môže byť prevencia vzniku takéhoto správania. Predpokladom toho je pozorné sledovanie diania v triede, včasný zákrok a eliminácia nežiaduceho správania ešte v zárodku jeho vzniku.

## 5 Záver

Vychádzajúc z odbornej literatúry (Šikulová a kol. 2012) môžeme konštatovať, že autorita učiteľa sa vytvára v interakcii učiteľa a žiaka. Autoritu môžeme považovať za jednu zo základných prvkov školského života, ktorá sa neustále buduje a mení. Jej vytváranie a pochopenie je rozhodujúce nielen pri výbere výchovných metód pedagóga, ale aj z hľadiska efektivity edukačného procesu. V tejto oblasti môže mať dôležitú úlohu aj školský psychológ, ktorý v rámci svojich kompetencií, môže prispieť ku podpore vytvárania a rešpektovania autority učiteľa na školách. Na jednej strane môže pomáhať učiteľom vytvárať si autoritu a na druhej strane viesť žiakov k tomu aby pochopili, aký má význam pre kvalitu ich učenia sa.

V súčasnom období aj v školstve pociťujeme krízu a súčasný úpadok autority ako takej, je možné pozorovať nielen v učiteľskej profesii, ale aj v celej spoločnosti (Arendt, 1994). K tomuto stavu v najväčšom rozsahu prispela aj samotná kríza vo všetkých sférach života, tak aj vo sfére výchovy a vzdelávania. V oblasti školstva je táto kríza odrazom všeobecnej nestability celej spoločnosti a v širšom kontexte súvisí s krízou nášho vzťahu k minulosti a tradíciám. Dieťa je novou bytosťou, ktoré neprichádza len na svet, ale prichádza i do sveta. Rodičia, ktorí privedú dieťa na svet, tak majú zodpovednosť za život svojich detí, za ich vývoj, a tiež aj za pokračovanie sveta. Vo výchove sa táto zodpovednosť za svet prejavuje autoritou. Z povahy súčasnej krízy autority i z povahy politického myslenia našich tradícií plynie, že strata autority, ktorá sa začala najskôr v politickej sfére, musela nakoniec skončiť v súkromnej oblasti, a tým zasiahnuť aj učiteľov. Ako sa menia podmienky vo vzdelávaní mladého človeka, tak sa menia aj roly učiteľa a žiaka (Homolová, 2004). Žiak je ten, ktorý vystupuje ako aktívny prvok vo vyučovacom procese a učiteľ ho v tejto aktivite podporuje.

Záverom môžeme konštatovať, že budúci učelia by mali mať možnosť formovať svoju autoritu už počas prípravy na vysokých školách. Musia vedieť, že žiaci v triede sú živým organizmom, ktorý je potrebné usmerňovať a viesť, ale nikdy netreba unikať aj pred možnosťou, od žiakov sa mnoho naučiť.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Arendt, H. (1994). *Krize kultury*. Praha : Mladá fronta.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Dobal, J. (1998). Pojetí autority pohledem student pražských gymnazií – zkušenosti z výskumu. Praha: Karolinum.
- Gavora, P. (2003). *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gordon, T. (2002). *T.E.T – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest : Assertiv kiadó BT.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. 1. vyd. Bratislava : IRIS.
- Homolová, E. (2004). *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York Teachers College Press.
- Klátik, J. (2013). Zabezpečenie práva na spravodlivý trestný proces. *Studia Prawnoustrojowe*. Olsztyn, 19, 109-122.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno : CERM.
- Kolář, Z., Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha : Grada,
- Kosová, B. (2000). *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. [online]. Berkeley : University of California press, 1978. 275 p. [cit. 2016.03.12.] Dostupné z WWW <<http://www.ucpress.edu/op.php?isbn=9780520039414>> .
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s.
- Štefanovič, J. (1964). *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: SPN.
- Swidler, A. (1979). *Organization without authority. Dilemmas of Social Control in Free Schools*. [online]. Cambridge, MA : Harvard University Press, [cit. 2015.12.20.] Dostupné na WWW: <[https://monoskop.org/images/e/e5/Swidler\\_Ann\\_Organization\\_without\\_Authority\\_Dilemmas\\_of\\_Social\\_Contr ol\\_in\\_Free\\_Schools.pdf](https://monoskop.org/images/e/e5/Swidler_Ann_Organization_without_Authority_Dilemmas_of_Social_Contr ol_in_Free_Schools.pdf)>.
- Šikulová, R. a kol. (2012). *Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy*. Vališová, A. (Eds) *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice : Univerzita Pardubice.
- Tirri, K., Puolimatka, T. (2000). Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. In *Journal of Education for Teaching* [online]. 26 ( 2) [cit. 2016.02.03]. Dostupné na WWW:

<[https://www.researchgate.net/publication/233447455\\_Teacher\\_Authority\\_in\\_Schools\\_A\\_case\\_study\\_from\\_Finland](https://www.researchgate.net/publication/233447455_Teacher_Authority_in_Schools_A_case_study_from_Finland)>. ISSN 0260 – 7476.

Vajdičkova, R. (2013). Štandard a kompetenčný profil učiteľa. In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2 : monografia Katedry anglistiky a amerikanistiky*. 1. vyd. 2013.(48-73). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied,

Vališová, A. (2008). *Jak získať, udržať a ne strácať autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing,

Zelina, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN.

# KARIÉROVÉ PORADENSTVO V PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

## CAREER COUNSELING AS A PART OF WORK OF SCHOOL PSYCHOLOGIST IN PRIMARY SCHOOL

VIKTOR GATIAL

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,  
Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská Republika, e-mail: vगतial@ukf.sk

**Abstrakt:** Podpora schopnosti kariérového rozhodovania žiakov by mala patriť k primárnym úlohám školského psychológa. Prax nám ukazuje, že ide o jednu zo zanedbávaných oblastí. Pretrváva tzv. medicínsky model prístupu v tejto problematike naproti modelu preventívneho, ktorý sa javí ako optimálny. Aj v našej praxi postupujeme podľa nie veľmi efektívneho medicínskeho modelu, čo súvisí s organizáciou výkonu profesie školského psychológa. Aj tu je však možné aspoň sčasti prispieť k rozvoju kariérového rozhodovania žiakov – diagnosticky, a potom konzultačne a intervenčne. V spomenutej oblasti sme realizovali výskum, v rámci ktorého nás zaujímalo, či sa žiaci rozhodujú pre určitý typ školy v súlade s ich záujmami. Osobitne nás zaujímalo, či sa takto rozhodujú aj žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami, pričom v tejto oblasti je potrebné vziať do úvahy ešte viac vplyvujúcich faktorov, ako je tomu pri práci so žiakmi intaktnými. Celkovo tvorilo výskumný súbor 100 žiakov deviatych ročníkov dvoch štátnych základných škôl, z toho 62 intaktných a 38 začlenených (20 žiakov s poruchami a 18 nadaných žiakov).

**Kľúčové slová:** kariérové poradenstvo; školský psychológ; základná škola; intaktní žiaci; žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami.

**Abstract:** One of the school psychologist's roles should include his/her support within career decisions of students. Recent practice shows that it is one of the most forgotten fields. Psychologists rather persist on an approach so-called medical model when dealing with this issue than preventive model which seems to be optimal. Even in our practice, we follow not very effective medical model, what is related to the organization of the school psychologist's work. However, there is at least partial possibility to help in development of career decision of students – in a diagnostic way, followed by consultation and intervention. We have carried out research in this field and the main objective was to find out if students' decisions, when choosing a certain type of school, relates to their interests. Moreover, we were interested if this model works with students with special educational needs, because in this case it is necessary to take into account further influencing factors as it is with intact students. Overall research sample included 100 students who were in the 9<sup>th</sup> grade of state primary schools, while 62 of them were intact students and 38 were integrated ones (20 students with disorders and 18 gifted students).

**Keywords:** career counseling, school psychologist, primary school, intact students, students with special educational needs.

## 1 Úvod

Aktuálne je u nás kariérové poradenstvo vo väčšine jeho zložiek dobre rozvinutou oblasťou. Máme k dispozícii relatívne vysoký počet diagnostických metód (niektoré by si však zaslúžili štandardizáciu, resp. reštandardizáciu). Máme k dispozícii tradičný systém výchovného a psychologického poradenstva, reprezentovaný sieťou školských poradenských zariadení s odbornými pracovníkmi, schopnými poskytovať relevantné služby v smere kariérového rozhodovania sa žiakov a študentov. Niektoré školy majú k dispozícii aj školských psychológov. Taktiež je možné využiť v tejto oblasti služby poskytované zariadeniami mimo školského systému. Odborníci, realizujúci sa v uvedených inštitúciách, ovládajú východiská v podobe teórií kariérového vývinu, poznajú efektivitu jednotlivých modelov prístupu v kariérovom poradenstve. Táto oblasť je podporená tiež legislatívne (školský psychológ, kariérový poradca, výchovný poradca). Máme možnosť v praxi využiť niekoľko ucelených rozvíjajúcich programov (dlhodobých, systematických, jasne zacielených), ktoré sú ideálnym spôsobom podpory schopnosti kariérového rozhodovania sa žiakov a študentov. Problém však pravdepodobne nastáva v momente, keď máme všetky uvedené poznatky a zručnosti v praxi použiť. Identifikovať dokážeme niekoľko príčin, ktoré to spôsobujú: Môžeme hovoriť napr. o finančnej náročnosti pri zabezpečovaní rozvíjajúcich programov alebo diagnostických metód. Taktiež o pregraduálnej a postgraduálnej príprave vyššie uvedených odborníkov. Pretrváva tzv. medicínsky model prístupu v kariérovom poradenstve,

oproti modelu preventívneho. Výchovný poradca ako pedagogický pracovník je menovaný do funkcie riaditeľom školy, pričom neexistujú takmer žiadne legislatívne kritériá na výkon tejto funkcie (Hargašová, M., 2010). S tým súvisia aj jeho nejasné kompetencie, keďže neexistuje štandard jeho funkcie (Lepeňová, D., 2010). Výchovný poradca má čas vymedzený na kariérové poradenstvo v základnej škole na max. 3 hodiny týždenne, a aj to v závislosti na počte žiakov školy (Ďurdiak, L., Gatial, V., 2006). Výchovný poradca nie je zamestnanec so psychologickým vzdelaním, a teda nedisponuje (ani nemôže) žiadnymi štandardizovanými meracími nástrojmi. Školský psychológ môže štandardizované nástroje orientačne použiť, ťažisko jeho práce v tejto oblasti by však malo byť najmä v prevencii problémov v kariérovom rozhodovaní sa žiakov, a to prostredníctvom rozvíjajúcich programov. V kol'kých školách však školský psychológ na Slovensku pracuje? A v kol'kých pracuje na plný úväzok tak, aby mohol tieto úlohy aj reálne plniť?

Pravdepodobne by sme mohli ešte ďalej pokračovať v menovaní prekážok v realizácii kariérového poradenstva v našom školstve. Naším cieľom však je upozorniť na dôležité východiská, ktoré by sme mali pri realizácii kariérového poradenstva teoreticky poznať a dodržiavať ich a predstaviť síce nie celkom ideálny, ale aspoň sčasti funkčný model kariérového poradenstva v našej praxi (školského psychológa), a to prostredníctvom krátkeho aplikovaného výskumu.

## 2 Dôležité východiská v oblasti kariérového poradenstva

**Vývojové trendy v kariérovom poradenstve.** Kariérové poradenstvo by sa malo prispôbovať aktuálnym podmienkam, z ktorých za najvýznamnejšie považuje M. Hargašová (2007) tieto: 1. Zmena vekovej štruktúry obyvateľstva – starnutie (preto rozhodovanie pri voľbe povolania musí byť systematické, aby sa zabránilo problémom s nízkym počtom ekonomicky aktívneho obyvateľstva v blízkej budúcnosti). 2. Rýchle a neustále zmeny na trhu práce (životnosť niektorých povolání je nízka, je preto potrebná flexibilita a mobilita jednotlivca). 3. Nároky na prítomnosť kariérových zručností jednotlivca (aktuálne sú požadované schopnosti sebaaprezentácie, kapitalizácie vlastných vedomostí a zručností, zdolávania prekážok a neúspechov). Autorka (tamtiež) na základe vyššie uvedených východísk odporúča realizovať v rámci kariérového poradenstva nasledovné zmeny: 1. Od psychologického k multidisciplinárneho (psychologické služby nemajú byť jediné v oblasti kariérového poradenstva, je potrebná účasť viacerých odborníkov pri rozhodovacom procese, pričom má ísť o tímovú prácu, cieľom je vytvorenie siete služieb poskytovaných rôznymi odborníkmi - psychológ, pedagóg, kariérový poradca, inžinier, ...). 2. Od štádiálneho k biodromálnemu – celoživotnému (akcentuje sa prepojenie vzdelávania a zamestnanosti, presadzuje sa koncept celoživotného vzdelávania, t. j. návrat do školy v priebehu života a naučenie sa niečoho nového). 3. Od nápravného k edukatívneho (zameranie sa nielen na odstránenie problému, alebo jeho príčiny, ale aj na zámerné rozvíjanie osobnosti, resp. odstránenie problému prostredníctvom edukácie). 4. Od krízových skupín k poradenstvu pre všetkých (nesústredovať sa len na krízové skupiny podľa veku, napr. koncepcia smerových volieb, ale poskytovať poradenské služby všetkým plošne – depistáž), 5. Od rezortného k medzirezortnému (kariérové poradenstvo by nemalo byť rezortné - oddelené, ale prepojené - viaceré rezorty a ich spolupráca – napr. školstvo a poľnohospodárstvo), 6. Od homogénneho k diferencovanému (poskytovať viacero typov služieb, nielen informačné, ale aj vzdelávacie, programové, a pod.). 7. Od jednotlivých informácií a klientov k databázam a samoobsluže (aj zručnosť výberu povolania by mala byť jedným z cieľov výchovy a vzdelávania, t. j. určitá samostatnosť v kariérovom rozhodovaní).

**Aktuálne teórie kariérového poradenstva.** M. Hargašová (2011) upozorňuje, že kariéroví poradcovia riešia oveľa väčší okruh otázok ako je len voľba školy, povolania alebo hľadanie zamestnania, preto je kariérové poradenstvo potrebné realizovať v zmysle širšej celoživotnej perspektívy. Autorka vymedzuje päť najvplyvnejších teórií kariérového poradenstva 21. storočia, ktoré by sa mali premietat do praxe kariérového poradenstva, pretože nie sú len zdrojom poznania zákonitostí kariérového vývinu a výberu, ale prinášajú konkrétne postupy a metodiky, priamo využiteľné v poradenskej praxi: Hollandova typológia, Superova vývinová teória, naratívny prístup, Krumboltzova aplikácia teórie sociálneho učenia a sociálno-kognitívna teória.

**Medicínsky vs. preventívny model kariérového poradenstva.** Ako sme už uviedli v texte vyššie, málo odborníkov, ktorí sa v našom školstve venujú kariérovému poradenstvu, pracuje v intenciách tzv. preventívneho modelu. Jeho podstatou je použitie rozvíjacieho programu, a to dlhodobo (rádovo roky), ktorý je však zostavený z relevantných metód a techník. Pokiaľ ide o diagnostické metódy, mali by to byť najmä metódy psychologické a štandardizované. Ak hovoríme o preventívnych alebo intervenčných metódach, malo by ísť o metódy z oblasti aktívneho sociálneho učenia (zážitkové). Toto by malo byť doplnené ešte poznávaním sveta práce, na čo aktuálne máme k dispozícii viacero možností (elektronické alebo aj on-line katalógy profesií). Príkladom takéhoto programu môže byť Profteens. Ide o longitudinálny program profesijnej orientácie a voľby povolania žiakov ZŠ, ktorého autorkou je E. Gajdošová. Program vychádza z repertoáru činiteľov, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri voľbe povolania (Gajdošová, E., 2000): Vonkajšími činiteľmi sú atraktivita budúceho povolania, spoločnosť, v ktorej sa jednotlivec pohybuje, sociálno – ekonomické a kultúrne postavenie rodiny, povolanie rodičov a ich úroveň vzdelania, postoje rodičov k práci a k významu vzdelania pre život, aspirácie rodičov,

týkajúce sa profesionálnej budúcnosti detí, profesijné rozhodnutia kamarátov a príbuzných, vnútornými zasa všeobecné a špeciálne schopnosti jednotlivca, potreby, záujmy, nadanie, talent, úroveň vedomostí a zručností, iné vlastnosti osobnosti ako sú extroverzia/introverzia, dominancia/submisivita, sebastačnosť/závislosť na iných, aktivita/pasivita, sebadôvera/cit menejcennosti. Autorka na báze uvedených východísk zostavila rozvíjací program, pozostávajúci zo štyroch základných modulov: 1. Vstup do sveta práce. Modul je realizovaný formou rozhovoru a dotazníka. V dotazníku sú uvedené otázky, pomocou ktorých je možné zistiť koľko a aké povolania žiaci poznajú, o ktoré majú záujem, ktorí ľudia ich ovplyvňujú pri výbere povolania. Rozhovor je venovaný problému zrelosti a nezrelosti a eventuálnej vyhranenosti voľby profesie. Cieľom je zlepšiť sebazpoznanie (akými osobnými predpokladmi, vlastnosťami, záujmami, postojmi, hodnotami žiak disponuje). 2. Poznávanie seba samého. Modul je zameraný na zisťovanie vlastných osobnostných charakteristík. Realizuje sa formou zážitkovej aktivity, kde si žiaci vytypujú niekoľko osobnostných vlastností, ktoré potom hodnotia na niekoľkobodovej (napr. 7) stupnici vzhľadom na seba samého. Sú to napr. vlastnosti spoločenský, nesmelý, sebavedomý, hanblivý, dochvilný, dobrý organizátor, spoľahlivý, úprimný. 3. Poznávanie sveta práce, stredných škôl, učebných a študijných odborov, profesií (využitie počítačových programov). 4. Konzultačno – poradenské aktivity pri profesijnom rozhodovaní a voľbe strednej školy. Individuálne poradenstvo pre žiakov a ich rodičov, interpretácia predošlých zistení, prognóza, odporúčania, limity, s využitím príslušných metód (interview). Zabezpečuje školský psychológ v spolupráci s poradcom (výchovný, kariérový).

**Formy kariérového poradenstva.** V poslednom čase máme v školskom prostredí v rámci kariérového poradenstva k dispozícii väčšie množstvo elektronických tzv. sprievodcov svetom povolaní, a to v podobe CD alebo DVD médií (napr. Svet práce z r. 2008, alebo Sprievodca svetom povolaní 2.0) alebo on line dostupné zdroje ako napr. ISTP (Integrovaný systém typových pozícií). Vzhľadom na formy kariérového poradenstva ide o tzv. samoobslužnú formu. Na tomto mieste však treba pripomenúť, že „samoobslužnosť“ neznamená výber kariérového smerovania žiakom alebo študentom samotným. Ide o určité východisko, pomôcku, pričom je potrebné školským psychológom alebo kariérovým poradcom túto formu zakomponovať do iných foriem poradenstva, teda žiaka alebo študenta pri voľbe sprevádzať, poskytovať mu spätnú väzbu, konzultovať s ním atď. Uvedené zdroje dokonca obsahujú aj neštandardizované diagnostické nástroje, ktorých výsledky musia byť jednoznačne predmetom konzultácie s odborníkom. Okrem samoobslužnej formy kariérového poradenstva M. Hargašová (2007) vymedzuje ešte formy individuálnu, hromadnú a skupinovú. Individuálna forma je založená na vzťahu medzi poradcom a klientom, pričom tento vzťah môže nadobúdať kvalitu od formálneho (napr. informácie) po neformálny (osobnostné problémy) s čím súvisí aj použitie príslušných metód (klinické, experimentálne). Táto forma je náročná na čas, uplatňuje sa preto pri riešení komplikovanejších prípadov (zdravotné, osobnostné a iné indikácie). Hromadná forma kariérového poradenstva je menej náročná na čas, uplatňuje sa najmä pri depistážnom prístupe. Môže byť východiskom k individuálnemu poradenstvu. Vzťah medzi poradcom a klientami je menej osobný (formálny). Používajú sa tu metódy vhodné na hromadnú diagnostiku (štandardizované aj neštandardné dotazníky), alebo informovanie klientov (beseda, prednáška, exkurzia, burza práce). Skupinová forma je náročná na čas, uplatňuje sa v skupinách 5 – 14 žiakov (prevažne trieda = depistážny prístup, alebo sa vytvorí zámerne skupina žiakov z rôznych tried s problémami v profesijnej orientácii). Vzťah medzi poradcom a klientami je osobný (neformálny). Používajú sa štrukturované skupinové programy (napr. na voľbu povolania), v rámci ktorých sa používajú tzv. zážitkové metódy (icebreaker, brainstorming, diskusia, hranie rol, spätná väzba, psychohry, ...).

**Najčastejšie mýty** v kariérovom poradenstve. Amundson, E. A. et al. (2011) uvádzajú sedem najčastejšie sa vyskytujúcich mýtov, ktoré môžu skresľovať význam, ale aj výsledky kariérového poradenstva. Ako odborníci, v tejto oblasti pracujúci, by sme mali tieto okolnosti poznať a pokiaľ možno, vyvarovať sa ich: 1. Kariéroví poradcovia majú k dispozícii štandardizované metódy hodnotenia, na základe ktorých možno určiť, aké povolanie si majú ľudia vybrať. 2. Rozhodovanie o pracovnej role sa môže realizovať izolovane od ostatných životných rol. 3. Kariérové poradenstvo sa nezaobrá ostatnými „osobnými“ problémami. 4. Na kompetentné vykonávanie svojej práce nepotrebujú kariéroví poradcovia osobitnú odbornú kvalifikáciu. 5. Kariérové poradenstvo sa nezaobrá kontextom a kultúrnym prostredím klienta. 6. Kariérové poradenstvo sa vyžaduje len vtedy, ak je potrebné realizovať nejaké kariérové rozhodnutie. 7. Kariérové poradenstvo končí kariérovým rozhodnutím.

**Identifikácia ťažkostí klienta** v kariérovom rozhodovaní je podľa Š. Vendela a M. Brunckovej (2014) prvým krokom v kariérovom poradenstve. Autori uvádzajú niekoľko taxonómií ťažkostí pri voľbe povolania, pričom identifikovali premenné, ktoré môžu tieto ťažkosti spôsobovať. Zároveň upozorňujú na fakt, že každá taxonómia má svoje negatíva, spočívajúce v redukcii premenných, a preto nemôže nahradiť individuálny prístup ku klientovi. Za nezanedbateľné považujú autori nasledovné premenné voľby povolania: Rod, vek, kognitívne schopnosti, emocionálne premenné, ostatné premenné (ako napr. netradičné záujmy, sociálna izolácia, nízke sebahodnotenie, difúzna identita, ekonomický status a i.) (tamtiež, 2014).

**Kariérové poradenstvo pre výnimočných žiakov.** Výnimočným žiakom (študentom) rozumieme žiaka (študenta) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, resp. akýmkoľvek druhom inakosti. Domnievame

sa, že je potrebné venovať primeranú pozornosť aj týmto skupinám ľudí, pretože existujú objektívne skutočnosti, ktoré im v kariérovom rozhodovaní môžu brániť, alebo ho zhoršovať. Ako uvádza M. Groma (2012), je dôležité uvedomiť si potrebu konštruovať špecifické podmienky podporujúce kariérový vývin, ako aj vlastné kariérové poradenstvo aj pre ďalšie populácie, ktoré sa od tej bežnej odlišujú. Autor síce píše o nepočujúcich, jeho odporúčanie však možno bez problémov generalizovať. Ak by sme v tejto súvislosti mali hovoriť o inakosti v práci školského psychológa, jednoznačne by išlo o žiakov s poruchami učenia, pozornosti a aktivity, s poruchami z autistického spektra, s mentálnym oslabením, s nadaním atď. Tejto problematike sme sa (sčasti) venovali aj v našom výskume, ako to uvádzame v nasledovnej kapitole. Generalizovať však nemožno prístup k týmto jednotlivcom v rámci kariérového poradenstva (týka sa to napr. odborného pracovníka – špecialistu, použitia špecifických diagnostických, intervenčných a preventívnych metód a pod.). Ako príklad problematického kariérového poradenstva môžeme uviesť žiakov s poruchami z autistického spektra (PAS), kde v praxi pociťujeme asi najvyššiu úroveň záťaže. Ako uvádza A. Kucharská (2007), pri týchto žiakoch je potrebné profesionálne poradenstvo zamerať na stanovenie silných a slabých stránok klienta, musíme definovať jeho špecifické potreby, ktoré sa vzťahujú na formy jeho ďalšieho vzdelávania a budúceho pracovného zaradenia. Do úvahy musíme brať aj názory a želania jeho rodičov, dostupnosť strednej školy a individuálne schopnosti a želania klienta (niektorí žiaci s PAS napr. nedokážu použiť hromadnú dopravu alebo sa aklimatizovať v internáte).

### 3 Profesionálne typy a voľba strednej školy vybraných skupín žiakov základných škôl

Ako sme uviedli v texte vyššie, v našej praxi realizujeme depistáž profesionálneho rozhodovania deviatikov každoročne. Na tomto mieste musíme priznať, že aj v našej praxi pretrváva tzv. medicínsky model prístupu ku kariérovému poradenstvu. Ide o spôsob, keď sa poradenského záujmu dostane žiakom len v akcentovaných obdobiach kariérového vývinu (napr. tranzitívne obdobie na ZŠ, pred vstupom do SŠ). Tento model sa snažíme vylepšiť aspoň depistážnym prístupom a použitím prevažne štandardizovaných psychodiagnostických nástrojov (pozri tabuľku 1).

Tab.1: Efektivita prístupu v kariérovom poradenstve

prístup	metódy		odborník	model
	diagnostické	rozvíjacie		
<b>málo efektívny</b>	iba klinické	iba informatívne	iba výchovný poradca	medicínsky
<b>ideálny</b>	klinické a štandardizované	zážitkové a informatívne	kariérový poradca, školský psychológ	preventívny
<b>v našej praxi</b>	klinické a štandardizované	informatívne	školský psychológ, výchovný poradca	medicínsky

Z praxe vieme, že na bežných základných školách sa kariérovým poradenstvom zaoberá najmä výchovný poradca, pričom musíme brať do úvahy fakt, že výchovný poradca nie je profesia, ale len funkcia, a to je jedným z dôvodov, prečo má na túto činnosť iba obmedzený čas a prostriedky (napríklad diagnostické kompetencie). Poradenstvo žiakom pri prvej profesionálnej voľbe poskytujú aj školský psychológ (ako je tomu v našej praxi, a to v spolupráci so školskými poradenskými zariadeniami a výchovnou poradkyňou) alebo aj iné subjekty, ktoré však v škole nepôsobia a žiaci (resp. ich rodičia) musia stretnutie iniciovať sami. Žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorí sú začlenení v triedach bežných škôl sa počas svojho štúdia stretávajú častejšie aj s inými odborníkmi (školský špeciálny pedagóg), ktorí napomáhajú pri eliminácii problémov týchto žiakov a spolupracujú s výchovným poradcom pri profesionálnom poradenstve. Nakoľko však má táto spolupráca pri profesionálnom poradenstve kladný účinok a teda, či si žiaci zvolia vhodnú strednú školu nielen z hľadiska ich obmedzenia, ale aj z hľadiska profesionálneho typu ich osobnosti, nie je známe. Naproti tomu, žiaci nadaní, ktorí sú začlenení do Projektu alternatívnej starostlivosti o nadané deti, sa stretávajú s odborníkom, akým je školský psychológ oveľa častejšie, a teda diagnostike a poradenstvu ako v mnohých oblastiach, tak aj pri profesionálnej orientácii je venovaná väčšia pozornosť.

Ak považujeme vyššie spomenuté východiská za platné, môžeme uvažovať o tom, či poradenstvo v oblasti profesionálnej orientácie pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami má pozitívny efekt, a či si teda žiaci so ŠEP (špeciálnymi edukačnými potrebami) vyberajú strednú školu správne, teda v súlade s profesionálnym typom ich osobnosti, schopnosťami, prípadne obmedzeniami. Aktuálne u nás presadzujeme integratívny prístup k žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami, pričom sa v poslednom čase stále častejšie hovorí v tejto oblasti



o prístupe inkluzívnom. Vychádzame teda z predpokladu dostatočnej úrovne vedomostí a zručností pedagogických aj nepedagogických pracovníkov pri práci so žiakmi so ŠEP a dostatočným možnostiam prístupu všetkých žiakov ku psychologickému a špeciálno-pedagogickému servisu. Na základe vyššie uvedeného sme si teda položili otázku, či korešponduje výber strednej školy s profesijným typom osobnosti žiaka, a to v skupine žiakov intaktných, žiakov s nadaním a žiakov s poruchami.

**Cieľom nášho výskumu** teda bolo zistiť, či sa žiaci nášho výskumného súboru rozhodujú vo výbere strednej školy v súlade s profesijným typom svojej osobnosti. Formulovali sme niekoľko **čiasťkových cieľov**:

1. Zistiť, aké sú profesijné preferencie v skupine intaktných žiakov, žiakov s nadaním a žiakov s poruchami.
2. Zistiť distribúciu stredných škôl a odborov v skupine intaktných žiakov, žiakov s nadaním a žiakov s poruchami.
3. Zistiť, či sa intaktní žiaci, žiaci s nadaním a žiaci s poruchami rozhodujú vo výbere strednej školy v súlade s osobnostnými profesijnými predpokladmi.

Stanovili sme si nasledovnú **hypotézu H**: Predpokladáme, že žiaci sa rozhodujú vo výbere strednej školy v súlade so svojimi osobnostnými profesijnými predpokladmi, a to žiaci intaktní, nadaní a žiaci s poruchami.

**Štruktúra výskumného súboru a jeho výber.** V našom výskume sme zvolili zámerný výber výskumného súboru, ovplyvnený kritériami (žiaci deviateho ročníka – intaktní, začlenení s poruchami a začlenení ako nadaní). Zároveň bol výber výskumného súboru ovplyvnený konkrétnymi podmienkami základných škôl, na ktorých sme výskum realizovali. Výskumný súbor pozostával spolu zo 100 žiakov deviatych ročníkov, 82 žiakov zo ZŠ „A“ a 18 žiakov zo ZŠ „B“. Z toho 62 žiakov bolo intaktných, 18 nadaných a 20 s poruchami.

**Organizácia a metódy výskumu.** V našej praxi využívame väčšinou štandardizované metódy, alebo také, o ktorých sa nazdávame, že nám poskytnú dostatočnú informáciu v žiadanom smere. V rámci poslednej depistáže sme použili dotazník Semafor, ktorý upravila M. Hargašová v r. 2000 podľa Hollandovej schémy a Testu hodnôt G. V. Allporta, F. I. Vernona a G. Lindzeyho. Jeho cieľom je odhad osobnostného typu žiaka. Dotazník obsahuje 30 položiek, pričom jedna položka zodpovedá jednému tvrdeniu (napr. „Chcel/a by som sa venovať práci v prospech opustených detí, starých a chorých ľudí.“, „Dal/a by som prednosť povolaniu s jasným pracovným postupom a kariérovým rebríčkom“ atď.). Autorka (2007) považuje dotazník za vhodnú metódu (napriek tomu, že nie je štandardizovaná), pretože na rozdiel od väčšiny metód merajúcich profesijné rozhodovanie, neskúma len záujmy jednotlivca, ale širšie osobnostné predpoklady. To bol aj argument výberu dotazníka v našom výskume. Výskum sme po dohode s vedením škôl realizovali na dvoch základných školách (okrem našej školy ešte na inej štátnej základnej škole, pre zväčšenie výskumného súboru). Na oboch školách sme výskum realizovali vo februári 2016. Na ZŠ A sme výskum realizovali v 4 triedach deviateho ročníka, pričom na každú triedu sme mali jednu vyučovaciu hodinu. Na ZŠ B sme výskum realizovali v jednej triede, tiež sme mali k dispozícii jednu vyučovaciu hodinu. Na oboch školách sme vykonávali zber dát osobne, nasledujúcim spôsobom:

oboznámili sme žiakov so zámerom testovania – pomoc pri výbere strednej školy, alebo overenie správnosti výberu,

administrovali sme dotazníky SEMAFOR,

žiaci vyplnili hlavičku dotazníka, údaje, ktoré sme požadovali, boli typ strednej školy, na ktorú si podávajú prihlášku (v prípade odbornej školy aj konkrétny odbor) a pri začlenených žiakoch ich diagnózu,

zadali sme inštrukciu k vypracovaniu dotazníka: *„Máte pred sebou 30 tvrdení, ktoré sa týkajú práce. Posúďte jednotlivito, do akej miery sú pre vás tieto tvrdenia prijateľné. Tvrdenia sú označené veľkými písmenami, ktoré si nevšímajte. Vedľa písmen sú okienka, ktoré vyfarbite: Červenou – ak sú pre vás tvrdenia neprijateľné, vôbec vás nevystihujú a preto im dávate STOP! Žltou – ak sú pre vás tvrdenia stredne dôležité a mohli by pripadať do úvahy. Zelenou – ak majú pre vás tvrdenia veľký význam, vystihujú vaše predstavy a dávate im zelenú. Ak nemáte farebné písacie potreby, vyplňte políčka veľkými písmenami Č (červená), Ž (žltá), Z (zelená).*

dotazníky sme vyhodnotili podľa inštrukcie – zelenej farbe sme prideliť 1 bod, žltej 0,5 bodu, červenej 0 bodov.

Sčítali sme body pri jednotlivých výrokoch označených A, B, C, D, E, F. Najvyšší počet bodov v skupine bol ukazovateľom profesijných preferencií každého žiaka, pričom A predstavuje prevahu realistického typu, B = intelektuálneho, C = sociálneho, D = konvenčného, E podnikateľského, F = umeleckého typu osobnosti,

do zodpovedajúcich šiestich kategórií sme rozdelili školy, na ktoré si deviataci podali prihlášky, podľa Hollandovej typológie povolání.

Na **štatistické spracovanie** získaných dát sme použili Pearsonov Chí-kvadrát ( $\chi^2$ ) test.

**Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.** Distribúciu žiakmi výskumného súboru volených stredných škôl v jednotlivých oblastiach Hollandovej typológie profesií uvádzame v tabuľke 2. Jednotlivé stredné školy a odbory, ktoré si vyberali žiaci nášho výskumného súboru, a na ktoré sa hlásia, sme rozdelili tak, aby zodpovedali Hollandovej typológii, ktorá je použitá ako principiálna v dotazníku profesijného smerovania Semafor. Zároveň si uvedomujeme, že toto vymedzenie nie je vyčerpávajúce, a slúži iba na orientačné posúdenie vhodnosti voľby strednej školy vybraných skupín žiakov, a to v podobe depistáže. K tejto problematike sa ešte vyjadríme v diskusii k výsledkom výskumu.

Tab. 2: Distribúcia žiakmi výskumného súboru volených stredných škôľ v jednotlivých oblastiach Hollandovej typológie profesií

Typy povolání	Vybraný študijný odbor
<b>Realistický</b>	elektrotechnik, automechanik, informatik, agrotechnik, polytechnik, lesnícka akadémia, stavbár, dopravná akadémia, letecký technik, murár, kuchár veterinár
<b>Intelektuálny</b>	gymnázium, bilingválne gymnázium, športové gymnázium
<b>Sociálny</b>	pedagogická a sociálna akadémia, zdravotnícky asistent, farmaceutický laborant, masér, kaderníčka, vizážistka, zubný asistent
<b>Konvenčný</b>	obchodná akadémia
<b>Podnikateľský</b>	hotelová akadémia, cestovný ruch
<b>Umelecký</b>	kostýmová tvorba, fotograf

Pri vyhodnocovaní dotazníka SEMAFOR sme postupovali štandardným spôsobom. Hrubé skóre sme vypočítali podľa farieb (zelená = 1 bod, žltá = 0,5 bodu, červená = 0 bodov). Sčítali sme body pri položkách označených jednotlivo písmenami A – F. U každého žiaka sme vybrali skupinu s najvyšším počtom bodov a výsledkom bolo jeho zaradenie do konkrétnej oblasti profesijného typu (realistický, intelektuálny, sociálny, konvenčný, podnikateľský, umelecký). Dáta, získané prostredníctvom dotazníka SEMAFOR uvádzame v tabuľke č. 3.

Po štatistickom spracovaní výsledkov dotazníka Semafor prostredníctvom  $\chi^2$  - testu sme dospeli k poznaniu, že v našom výskumnom súbore nie sú medzi jednotlivými nami vymedzenými skupinami žiakov signifikantné rozdiely v profesijných osobnostných typoch. Najpočetnejšie zastúpenie vo všetkých troch skupinách má „podnikateľský typ“. V skupine intaktných žiakov ďalej najviac prevládala „realistický typ“ a „umelecký typ“.

Tab. 3: Distribúcia profesijných typov žiakov výskumného súboru v jednotlivých skupinách

Žiaci		Profesijný typ					Spolu	
		Realistický	Intelektuálny	Sociálny	Konvenčný	Podnikateľský		Umelecký
Intaktní	N	10	8	6	4	24	10	62
	%	16,1	12,9	9,7	6,5	38,7	16,1	100,0
Nadaní	N	1	5	0	2	8	2	18
	%	5,6	27,8	0,0	11,1	44,4	11,1	100,0
S poruchami	N	4	3	1	2	10	0	20
	%	20,0	15,0	5,0	10,0	50,0	0,0	100,0
Spolu	N	15	16	7	8	42	12	100
	%	15,0	16,0	7,0	8,0	42,0	12,0	100,0
$\chi^2 = 9,697$ $p = ,467$								

Legenda: N – početnosť, p – významnosť,  $\chi^2$  - hodnota testovacieho kritéria

V skupine nadaných žiakov po „podnikateľskom type“ výrazne prevláda „intelektuálny typ“, pričom „sociálny typ“ nebol zastúpený vôbec. V skupine žiakov s poruchami ďalej najviac prevládala „realistický typ“, pričom vôbec nebol zastúpený „umelecký typ“.

V tabuľke č. 4 uvádzame, aký typ školy (v rámci Hollandovej typológie povolání) si žiaci v jednotlivých skupinách volili. Zistili sme signifikantné rozdiely medzi skupinami žiakov vo výbere strednej školy. Intaktní žiaci si najviac vybrali školy „realistického typu“ a „intelektuálneho typu“, rovnako po 32,3 %. Nadaní žiaci si v najväčšej miere vybrali školy „intelektuálneho typu“ a to 66,7 %, pričom si vôbec nevolili školy „sociálneho typu“ a „umeleckého typu“. V skupine žiakov s poruchami boli výrazne najviac zastúpené školy „realistického

typu“ (80,0 %), školy „konvenčného typu“ a „podnikateľského typu“ si vybralo po 10 % žiakov s poruchami a školy „intelektuálneho typu“, „sociálneho typu“ a „umeleckého typu“ neboli zastúpené vôbec.

Tab. 4: Voľba strednej školy v jednotlivých skupinách žiakov

Žiaci		Typ strednej školy						Spolu
		Realistický	Intelektuálny	Sociálny	Konvenčný	Podnikateľský	Umelecký	
Intaktní	N	20	20	8	3	9	2	62
	%	32,3	32,3	12,9	4,8	14,5	3,2	100,0
Nadaní	N	3	12	0	2	1	0	18
	%	16,7	66,7	0,0	11,1	5,6	0,0	100,0
S poruchou	N	16	0	0	2	2	0	20
	%	80,0	0,0	0,0	10,0	10,0	0,0	100,0
Spolu	N	39	32	8	7	12	2	100
	%	39,0	32,0	8,0	7,0	12,0	2,0	100,0

$\chi^2 = 33,058$        $p = ,000$

Legenda: N – početnosť, p – významnosť,  $\chi^2$  - hodnota testovacieho kritéria

Vzťah profesijného typu zisteného dotazníkom Semafor a výberu strednej školy v jednotlivých skupinách žiakov sme zisťovali prostredníctvom  $\chi^2$  - testu. Výsledky uvádzame v nasledovných tabuľkách (v tabuľke 5 početnosti a vzťah profesijných typov intaktných žiakov a nimi zvolených typov stredných škôl, v tabuľke 6 početnosti a vzťah profesijných typov nadaných žiakov a nimi zvolených typov stredných škôl a v tabuľke 7 početnosti a vzťah profesijných typov žiakov s poruchami a nimi zvolených typov stredných škôl).

Pri porovnaní profesijných typov s výberom strednej školy v skupine intaktných žiakov sme nezistili významné rozdiely. Znamená to, že respondenti v skupine intaktných žiakov sa rozhodujú v súlade s vlastnými profesijnými osobnostnými predpokladmi.

Tab. 5: Početnosti a vzťah profesijných typov intaktných žiakov a nimi zvolených typov stredných škôl

Typ školy		Profesijný typ žiaka						Spolu
		Realistický	Intelektuálny	Sociálny	Konvenčný	Podnikateľský	Umelecký	
Realistický	N	4	3	0	2	11	0	20
	%	20,0	15,0	0,0	10,0	55,0	0,0	100,0
Intelektuálny	N	3	4	3	1	5	4	20
	%	15,0	20,0	15,0	5,0	25,0	20,0	100,0
Sociálny	N	1	1	2	0	1	3	8
	%	12,5	12,5	25,0	0,0	12,5	37,5	100,0
Konvenčný	N	0	0	0	0	2	1	3
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	66,7	33,3	100,0
Podnikateľský	N	2	0	1	1	5	0	9
	%	22,2	0,0	11,1	11,1	55,6	0,0	100,0
Umelecký	N	0	0	0	0	0	2	2
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Spolu	N	10	8	6	4	24	10	62
	%	16,1	12,9	9,7	6,5	38,7	16,1	100,0

$\chi^2 = 32,702$        $p = ,139$

Legenda: N – početnosť, p – významnosť,  $\chi^2$  - hodnota testovacieho kritéria

Tab. 6: Početnosti a vzťah profesijných typov nadaných žiakov a nimi zvolených typov stredných škôl

Typ školy		Profesijný typ žiaka					Spolu
		Realistický	Intelektuálny	Konvenčný	Podnikateľský	Umelecký	
Realistický	N	1	1	0	1	0	3
	%	33,3	33,3	0,0	33,3	0,0	100,0
Intelektuálny	N	0	4	1	5	2	12
	%	0,0	33,3	8,3	41,7	16,7	100,0
Konvenčný	N	0	0	1	1	0	2
	%	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	100,0
Podnikateľský	N	0	0	0	1	0	1
	%	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Spolu	N	1	5	2	8	2	18
	%	5,6	27,8	11,1	44,4	11,1	100,0
$\chi^2 = 11,063$ $p = ,524$							

Legenda: N – početnosť, p – významnosť,  $\chi^2$  - hodnota testovacieho kritéria

Tab. 7: Početnosti a vzťah profesijných typov žiakov s poruchami a nimi zvolených typov stredných škôl

Typ školy		Profesijný typ žiaka					Spolu
		Realistický	Intelektuálny	Sociálny	Konvenčný	Podnikateľský	
Realistický	N	4	3	1	1	7	16
	%	25,0	18,8	6,3	6,3	43,8	100,0
Konvenčný	N	0	0	0	1	1	2
	%	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	100,0
Podnikateľský	N	0	0	0	0	2	2
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0
Spolu	N	4	3	1	2	10	20
	%	20,0	15,0	5,0	10,0	50,0	100,0
$\chi^2 = 6,750$ $p = ,564$							

Legenda: N – početnosť, p – významnosť,  $\chi^2$  - hodnota testovacieho kritéria

Porovnanie profesijných typov s výberom strednej školy v skupine nadaných žiakov taktiež nevykazuje signifikantné rozdiely, teda aj nadaní žiaci sa rozhodujú v súlade s vlastnými profesijnými predpokladmi. Obdobne je to aj v skupine žiakov s poruchami. Aj keď sme prostredníctvom štatistického spracovania výsledkov dotazníka Semafor potvrdili všetky časti stanovenej hypotézy, a teda žiaci sa vo všetkých skupinách rozhodujú v súlade s vlastnými profesijnými predpokladmi, je potrebné venovať pozornosť každému žiakovi individuálne. Štatistické spracovanie výsledkov diagnostiky považujeme za východisko k ďalšej práci so žiakmi.

#### 4 Diskusia

Náš výskum vzťahu profesijných typov žiakov a ich voľby strednej školy v rámci vybraných skupín vykazuje pozitívny výsledok. Pokladáme však za potrebné poukázať aj na limity nášho výskumu.

Metóda, ktorú sme pri výskume použili, nie je štandardizovaná, čo mohlo do určitej miery výsledok skresliť v negatívnom smere. Vidíme taktiež limit v nízkej početnosti výskumného súboru.

Zdôrazňujeme, že takýto výskum má význam len ako východisko k ďalšiemu zisťovaniu a individuálnemu kontaktu školského psychológa so žiakmi, kde sme zistili problematickú voľbu strednej školy (výsledky depistáže nám pomáhajú znížiť počet individuálnych klientov).

Zdôrazňujeme tiež, že depistáž prostredníctvom jednej metódy nie je ani zd'aleka vyčerpávajúcím spôsobom poskytovania kariérového poradenstva žiakom v našej praxi (dôležitú úlohu zohrávajú anamnestické údaje od učiteľov žiakov, ich rodičov a ich samých).

Zisťovanie profesijných záujmov žiakov sme realizovali prostredníctvom dotazníka Semafor, ktorý je upravený M. Hargašovou (2000) podľa Hollandovej schémy a Testu hodnôt od G. V. Allporta, F. I. Vernona a G. Lindzeyho. Na základe Hollandovej typológie sme teda určili profesijné záujmy žiakov. Rovnako sme podľa tejto typológie rozdelili aj vybrané stredné školy a odbory, ktoré si žiaci zvolili. Musíme pritom poukázať na to, že takéto rozdelenie škôl je len orientačné a má svoje nedostatky a obmedzenia. Ak si napríklad žiak s profesijnými

záujmami „podnikateľského typu“ zvolí ako strednú školu gymnázium, ktoré sme zaradili do kategórie „intelektuálneho typu“, nemusí to znamenať, že si vybral školu, ktorá nie je v súlade s jeho profesijnými záujmami. Rovnako Holland vo svojej typológii zaraďuje povolania ako masér/masérka, kaderník/kadernička, kozmetik/kozmetička do kategórie „sociálneho typu“. Ak rešpektujeme zásadný atribút definície profesií sociálneho typu (práca s ľuďmi), čo je systematický a cieľavedomý pozitívny vplyv na zmenu osobnosti klienta, potom by uvedené profesie podľa charakteristiky mali spadať skôr do oblasti „realistického typu“.

Pozitívny výsledok nášho výskumu je možné vidieť aj v súvislosti s realizáciou kariérového poradenstva v školách, kde výskum prebiehal. Pravdepodobne sa jednotlivým skupinám žiakov, ktoré sme v našom výskume vymedzili, dostáva dostatočná pozornosť jednotlivých subjektov poradenského systému. Sme však presvedčení, že nie je možné tento poznatok zovšeobecniť.

Vhodný výber profesijného smerovania žiakov nášho výskumného súboru pravdepodobne súvisí aj s dostupnosťou informácií v tejto oblasti. Dôkazom môže byť napríklad existencia rôznych elektronických systémov profesií, ktoré u nás ešte pred zhruba jednou dekadou úplne absentovali, a tento druh informácií musel byť sprostredkovaný výlučne pracovníkmi v oblasti poradenstva.

## **5 Závěry a odporúčania pre prax**

Výsledky nášho výskumu ukazujú, že servis kariérového poradenstva (tak pre žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, ako aj pre intaktných žiakov) v našej praxi je dostatočne kvalitný. Vzhľadom na limity výskumu však odporúčame, aby sa prístup v kariérovom poradenstve v školách a školských zariadeniach realizoval v intenciách preventívneho modelu. Za veľmi prínosné považujeme použitie dlhodobých programov pre voľbu povolania, napr. program PROFTEENS, ktorého obsah stručne uvádzame v teoretickej časti nášho príspevku. Vďaka takýmto dlhodobým programom, pri ktorých včas identifikujeme profesijný typ, prípadne záujmy žiaka, jeho obmedzenia alebo kvality a môžeme pracovať s jeho sebapoznávaním, vzniká vyššia pravdepodobnosť kvalitného kariérového rozhodnutia žiaka. Sekundárnym prínosom je potom zníženie náročnosti poradenského prístupu v časovo obmedzených fázach vývinu jednotlivca. Pri použití medicínskeho modelu odporúčame zároveň používať najmä štandardizované metódy a štatistické spracovanie získaných dát. Rešpektovanie aktuálnych východísk odborníkmi, realizujúcimi sa v oblasti kariérového poradenstva, by malo byť samozrejmosťou.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Amundson, N. E. et al. (2011). Základné zložky kariérového poradenstva. Postupy a techniky. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Đurdiak, L. & Gatial, V. (2006). Psychologické aspekty výchovného a kariérového poradenstva. Nitra: PF UKF Gajdošová, E. (2000). Profesionálna orientácia a voľba povolania žiakov s dôrazom na rómske etnikum. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj priateľského partnerstva v školách (občianske združenie)
- Groma, M. (2012). Kariérové poradenstvo a možnosti facilitácie kariérového vývinu nepočujúcich. Bratislava: Univerzita Komenského
- Hargašová, M. (2007). Od teórie k praxi kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach. In: Efektívna prevencia pred nezamestnanosťou začína kariérovou výchovou a kariérovým poradenstvom v školách a školských zariadeniach. Zborník študijných materiálov pre poradcov v školstve. Projekt SOP LZ 2004/4 - 013, kód projektu 11230310039. Bratislava: MPC Tomášikova
- Hargašová, M. (2010). Výchovný poradca - jeho miesto a úlohy v systéme výchovného poradenstva. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Výchovný poradca a jeho budúcnosť na Slovensku, 22. 4. 2010. Bratislava: Asociácia výchovných poradcov
- Hargašová, M. (2011). Kariérové poradenstvo v 21. storočí. In: Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti - tradícia, aktuálny stav, perspektívy. Zborník príspevkov z II. poradenských dní v Slovenskej republike s medzinárodnou účasťou. Dolný Kubín 23. - 25. 3. 2011, Editor: PhDr. Štefan Matula, PhD.
- Kucharská, A. (2007). Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně-pedagogických centrech. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
- Lepeňová, D. (2010). Analýza vzdelanostných potrieb výchovných poradcov a pokus o spracovanie štandardu (kompetenčného rámca) ich funkcie. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou Výchovný poradca a jeho budúcnosť na Slovensku, 22. 4. 2010. Bratislava: Asociácia výchovných poradcov
- Vendel, Š. & Bruncková, M. (2014). Taxonómia a diagnostika ťažkostí v kariérovom poradenstve. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity

# POTENCIÁL „ČRT“ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE V KONTEXTE NEGATÍVNYCH STRÁNOK PREŽÍVANIA U ADOLESCENTOV<sup>4</sup>

## TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE POTENTIAL IN THE CONTEXT OF ADOLESCENTS' NEGATIVE EMOTIONAL EXPERIENCES

LADA KALISKÁ

Katedra psychológie Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

e-mail: lada.kaliska@umb.sk

**Abstrakt:** Štúdia prezentuje výskumné zistenia o psychometrických vlastnostiach (odhad reliability v zmysle vnútornej konzistencie a metódou split-half, konštruktová validita: jej diskriminačný charakter) krátkej formy slovenskej verzie dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie pre adolescentov (TEIQue-ASF), ktorej autorom je K.V. Petrides (2001). Výskumnú vzorku tvorilo 151 adolescentov 4 stredných škôl s priemerným vekom 17,31 (SD=0,51). Odhady reliability vyčíslené Cronbachovým koeficientom alfa a Spearman-Brownovým koeficientom dosahovali akceptovateľnú úroveň pre celý výskumný nástroj ( $\alpha=0,83$ ;  $r_{xx}=0,89$ ). Validizačnými metodikami (DS14, Denollet, 2005; RŠS, Rosenberg, 1965; SEHP, Džuka & Dalbert, 2002; STAI, Rusiel et al., 1980) bola potvrdená konštruktová (diskriminačná) validita dotazníka TEIQue-ASF. Štúdia poukazuje na zvýšenú mieru prežívania negatívnych emócií vybranými adolescentami a vyzdvihuje možnosť aplikovania intervencie zameranej na rozvoj črt emocionálnej inteligencie v prostredí školy školským psychológom.

**Kľúčové slová:** prežívanie negatívnych emócií adolescentami; črtová emocionálna inteligencia; reliabilita; konštruktová validita; dotazník TEIQue-ASF

**Abstract:** The study presents the research findings about psychometrical properties (reliability and construct validity: its discriminant one estimate) of Trait Emotional Intelligence Questionnaire for Adolescence Short Form (TEIQue-ASF) created by K.V. Petrides (2001). The research sample was 151 high school students with an average age of 17.31 (SD=.51). Reliability estimate of Cronbach's alpha and Spearman-Brown's coefficient reached the acceptable level for a whole tool ( $\alpha=0.83$ ;  $r_{xx}=0.89$ ). By validizing tools (DS14, Denollet, 2005; RŠS, Rosenberg, 1965; SEHP, Džuka & Dalbert, 2002; STAI, Rusiel et al., 1980), TEIQue-ASF construct (discriminant) validity was proved. The study points the attention at the higher level of negative emotional experiences of the adolescents and emphasizes the potential of trait emotional intelligence based intervention at schools by school psychologists.

**Keywords:** negative emotional experiences of adolescents; trait emotional intelligence; reliability; construct validity; TEIQue-ASF

## 1 Úvod

Zvládanie životných situácií so sebou prináša ohrozenie potencialít človeka v každom vývinom období, nevynímajúc obdobie adolescencie, aj napriek tomu, že práve v tomto období dochádza k postupnému integrovaniu osobnosti. Hoci sa emočná nestabilita, impulzívne konanie a vzdor v dospievaní objavujú, novšie práce univerzálny výskyt adolescentných kríz nepotvrdili (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). Podľa Macka (2003) sa skôr negovanie všetkého doterajšieho hodnotného týka procesu pozvoľnej transformácie vlastných emócií, názorov a hodnôt, čo by sme skôr vyjadrili ako hľadanie a prehodnotenie vlastných očakávaní, názorov, hodnôt, hľadanie vlastného self. V tomto chaose emócií prevláda i neistota i zraniteľnosť. Nedostatočné životné skúsenosti determinujú riešenie zložitých konfliktných situácií a tak rýchle a radikálne riešenia vznikajú hlavne pod vplyvom prežívania adolescenta.

Predpokladáme, že adolescent je už schopný v tomto období saturovať viaceré zo svojich potrieb v zmysle Maslowovej hierarchie, avšak ak nie sú niektoré potreby uspokojené, nastáva frustrácia, ktorú rieši produktívne alebo neproduktívne, t. j. nezájmom, rezignáciou, apatiou, pasivitou, alebo agresiou zameranou na seba (sebapoškodzovanie), útočnosťou prípadne násilím voči iným. Stres, ktorý adolescent prežíva, nie je ako celok škodlivý a podľa toho ako pôsobí na človeka ho charakterizujeme ako pozitívny stres (eustres) alebo negatívny stres (distres). Avšak neustále a dlhodobé prežívanie stresových situácií môže viesť k totálnemu vyčerpaniu organizmu, kde v oblasti emocionálnej sa môže manifestovať prudkými a výrazne rýchlymi zmenami nálad, neschopnosťou prejaviť emocionálnu náklonnosť, nadmerným denným snením, utiahnutosťou, zvýšenou

<sup>4</sup> Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0654/17.

mierou dráždivosti, iritability i anxiózy. V oblasti behaviorálnych príznakov prežívania nadmerného distresu sú to prejavy ako: nerozhodnosť, zvýšená absencia, chorobnosť, zhoršená kvalita výkonu a znížené množstvo vykonanej práce, častejšie podvádzanie, zvýšená konzumácia návykových látok (alkohol, cigarety, lieky a i.), strata chuti do jedla alebo naopak prejedanie, prípadne zmenený denný životný rytmus (Křivohlavý, 1994). Distres je vnímaný adolescentom ako neschopnosť vyrovnat' sa s kladenými nárokmi a s pocitom, že stráca kontrolu nad sebou či situáciou, čo navodzuje pocity úzkosti, depresie, beznádeje, menejcennosti a tie sa stávajú prediktorom somatických i psychických problémov. A tak konštatujeme, že 1,3 milióna adolescentov na celom svete umrelo v roku 2012 v dôsledku psychických ochorení, ktorým sme mohli predchádzať, prípadne ich liečiť (WHO, 2015), že depresia patrí medzi najrozšírenejšie ochorenie u adolescentov (na Slovensku sa uvádza jej 23% podiel, in Marko, 2009) a že samovraždy u adolescentov sú na treťom mieste ako príčina smrti (WHO, 2015) a na Slovensku 33% chlapcov a 40% dievčat (z 522 žiakov) stredných škôl malo aspoň raz suicidálne myšlienky (Chylová, 2012).

Jedným z možných riešení zvládania nadmerného stresu či osobnej nepohody je naučiť adolescenta ako efektívne zvládať distres zameraním sa na problém, prípadne na konkrétnu situáciu (správanie smerované ku zníženiu alebo odstráneniu hrozby s cieľom zmeniť ju, vyhnúť sa jej) alebo využitím stratégie zvládania zameranej na emócie (snaha o zmenu vlastného prežívania záťažovej situácie, na upokojenie a zmiernenie emócií, ktoré sú vyvolané stresovou situáciou). Tieto stratégie sa vzájomne nevyklučujú, môžu byť na daný problém aplikované spolu alebo postupne. Podľa Medvedovej (1997) základný rozdiel spočíva v tom, či ide o zvládanie zamerané na cieľ alebo na proces. Modely zamerané na cieľ predstavujú úsilie zmeniť či ovládnuť také faktory prostredia, ktoré sú vnímané ako stresujúce, alebo snahu zvládnuť či regulovať vlastné nepríjemné emócie vznikajúce v súvislosti so stresovou epizódou.

Dimenzia *zvládania stresu* sa stala jednou zo základných dimenzií konštruktu črtovej emocionálnej inteligencie (ďalej EI) autora, anglického psychológa, K. V. Petridesa, ktorého koncept overujeme už viac ako 6 rokov v dosiahnutými viac ako uspokojivými výsledkami reflektujúc psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie (čo vyústilo do kreovania Slovenských percentilových noriem na posúdenie úrovne aspektov črtovej EI, viac in Kaliská & Nábělková, 2015, Kaliská, Nábělková, & Salbot, 2015). Petrides vysvetľuje a analyzuje EI ako konšteláciu sebestipisovaných schopností a behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emóciami, resp. emocionalitou (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Vysvetľuje špecifiká osobnosti, ktoré reflektujú inter a intra individuálne diferencie v spracovaní emocionálne sytených informácií (rozpoznávanie emócií, seba-percepcia, dispozície osobnosti). Petridesov model má 15 dimenzií (črtová empatia, percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia; manažment emócií (druhých), asertivita a sociálna uvedomelosť; optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta a emocionálna regulácia, (nízka) impulzivita a zvládanie stresu; samostatnými dimenziami sú adaptabilita a sebamotivácia) tvoriace 4 faktory (*emocionalita, sebakontrola, sociabilita, well-being*), ktoré spolu formujú globálnu úroveň črtovej EI (bližšie in Kaliská & Nábělková, 2015; Petrides, 2009b).

Komponenty črtovej EI vstupujú do vzťahov s premennými, ktoré zachytávajú afektívne dispozície adolescenta, pričom si uvedomujeme, že distres je vnímaný ako negatívna, nepriaznivá, zlá záťaž, ktorá je spojená s negatívne ladenými a prežívanými emocionálnymi procesmi. Vo vzťahu k stresu je dôležité uvedomiť si *interindividuálnu variabilitu vo vnímaní stresujúcich podnetov* v tom zmysle, že situácia stresujúca pre jedného jednotlivca nemusí byť takouto pre iného človeka. Situácia sa nevyhodnocuje len na základe jej následkov pre budúcnosť, ale na základe jej pôsobenia na integritu jednotlivca a možnosti jej zachovania. Osobnosť typu D (D znamená distress) je definovaná tendenciou zažívať zvýšené negatívne emócie (negatívna afektivita) v spojení s nevyjadrovaním emócií (sociálna inhibícia) (Đurka, Ruch, 2014). Negatívna afektivita sa týka tendencie zažívať rôzne negatívne emócie ako anxieta, hnev, hostilita, iritabilita a dysfória. Sociálna inhibícia sa týka ťažkostí vo vyjadrovaní emócií a diskomfortu v sociálnych interakciách. Typ D je považovaný za relatívne stabilnú osobnostnú charakteristiku (Denollet, 2005).

Petrides a jeho spolupracovníci realizujú viaceré výskumy skúmania črtovej EI vo vzťahu k osobnostným premenným, kde pomocou multivariačnej regresnej analýzy argumentujú v prospech konštruktívnej validity pri predikcii takých kriteriálnych premenných ako životná spokojnosť a depresia, šťastie, zvládanie stresu v práci, zameranie sa na cieľ, ruminácie negatívnych udalostí, či adaptívne a maladaptívne copingové stratégie. K týmto štúdiám sa pridávajú i naše výskumné šetrenia, kde sme analyzovali vzťah medzi črtami EI a vnímanou mierou záťaže, úspešnosťou zvládania záťaže a preferenciou copingových stratégií (metodika CTK – *Dotazník copingu T. Kohoutka* vychádzajúci z transakčného poňatia zvládania záťaže špeciálne určený pre adolescentov (Kohoutek a kol., 2008), metodika vlastnej konštrukcie zameraná na zistenie vnímanej úspešnosti vlastného zvládania záťažových situácií v podobe grafickej škály s rozpätím od 0% do 100% a *Brief COPE* – skrátená forma dotazníka *COPE* od autora C. S. Carvera (1997), ktorý zisťuje mieru preferencie rôznych copingových stratégií, bližšie in Kaliská et al., 2015). Táto štúdia sa pridáva do radu tých, ktoré posudzujú konštruktívnu validitu konceptu črtovej emocionálnej inteligencie.

## 2 Výskumný problém

K. V. Petrides vypracoval rad dotazníkov na posúdenie emocionálnych aspektov detí, adolescentov i dospelých (dotazníky črtovej EI /*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*/ TEIQue). Každá z verzií má svoju dlhú i krátku formu. Krátke formy odporúča Petrides (2009a) používať vo výskumných šetreniach s obmedzenými časom a keď úroveň črtovej EI slúži na orientáciu v osobnosti jednotlivca. Počas nášho dlhodobého výskumu sme už porovnávali dlhú a krátku verziu pre deti, adolescentov a dospelých a dospeli sme k očakávaným uspokojivým psychometrickým vlastnostiam oboch verzií i foriem dotazníkov črtovej EI (Kaliská & Nábělková, 2015; Kaliská, Nábělková, & Salbot, 2015). Posúdenie sily vzťahu črt EI a negatívnych aspektov prežívania u adolescentov umožní opätovne verifikovať opodstatnenosť konceptu črtovej EI, t.j. jeho konštruktívnu validitu.

## 3 Výskumný cieľ

V rade výskumných analýz sa predmetom nášho záujmu v tejto štúdií stalo posúdenie miery prežívania negatívnych emócií u vybranej vzorky adolescentov vo vzťahu k črtám EI a zároveň posúdenie psychometrických vlastností (reliability: odhad vnútornej konzistencie a split-half a konštruktívnej validity: jej diskriminačný charakter) adolescentnej krátkej formy verzie dotazníka TEIQue-ASF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Adolescence Short Form*). TEIQue-ASF obsahuje 30 položiek a respondenti odpovedajú na 7-stupňovej škále. Dotazník umožňuje vypočítať primárne *globálnu úroveň EI* a len orientačne môže poskytnúť informácie o štyroch faktoroch črtovej EI. Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si stanovili štyri výskumné otázky:

VO1: Aký je výskyt negatívnych aspektov v prežívaní u vybranej vzorky adolescentov?

VO2: Aká je úroveň črtovej emocionálnej inteligencie u vybranej vzorky adolescentov?

VO3: Je odhad reliability metódou split-half a v zmysle vnútornej konzistencie slovenskej krátkej formy adolescentnej verzie dotazníka TEIQue-ASF dostatočný?

VO4: Je konštruktívna (diskriminačná) validita krátkej formy adolescentnej verzie dotazníka TEIQue-ASF dostatočná?

## 4 Metóda výskumu

Za účelom overenia konštruktívnej (diskriminačnej) validity bolo okrem 30-položkového dotazníka TEIQue-ASF pre adolescentov (slovenský preklad: Nábělková, & Kaliská, 2011) použité ako súčasť výskumnej zostavy:

- *Dotazník DS14* (Denollet, 2005, preložený a adaptovaný na slovenské podmienky Ďurka a Ruch, 2014) bol použitý na zistenie osobnosti typu D. DS14 pozostáva zo 14-tich položiek, ktoré sýtia dve subškály: negatívna afektivita (NA) a sociálna inhibícia (SI). Každú subškálu tvorí sedem položiek a odpovede sú skórované na päťbodovej Likertovej škále od 0 (nepravda) do 4 (pravda). Na určenie osobnosti typu D sa používa cut-off skóre 10 bodov na oboch škálach (teda, ak  $NA \geq 10$  a zároveň  $SI \geq 10$ , tak hovoríme o osobnosti typu D). Pre naše výskumné účely sme použili len celkovú úroveň typu D ( $D \geq 21$ ). Psychometrické vlastnosti originálnej verzie DS14 sú dobré (Cronbachova  $\alpha = 0,88/0,86$  a test-retestová reliabilita po troch mesiacoch  $r = 0,72/0,82$  pre negatívnu afektivitu a sociálnu inhibíciu; in Ďurka, Ruch, 2014). V našom prípade vnútorná konzistencia pre celý dotazník dosahuje hodnotu  $\alpha=0,88$ .

- SEHP – *Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody* Džuku a Dalberta (2002), kde respondenti vyjadrujú frekvenciu prežívania psychických stavov (hnev, pocit viny, pôžitok, hanba, telesná sviežosť, strach, bolesť, radosť, smútok, šťastie) na 6-bodovej škále. Vnútorná konzistencia pre subškálu negatívnych emócií dosahuje v našej štúdií hodnotu  $\alpha=0,76$ .

- RŠS (*Rosenberg's Self Esteem Scale*, 1965) – *Rosenbergová škála sebahodnotenia* obsahuje 10 výrokových položiek opatrených 4-bodovou škálou sýtiacich dve dimenzie vzťahu k sebe (sebaoceňovanie – 6 položiek, sebaznevažovanie – 4 položky). Vnútorná konzistencia pre subškálu sebaznevažovania dosahuje hodnotu  $\alpha=0,95$ .

- STAI – *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti* (Spielberger et al., 1970 preklad Ruisel et al., 1980) je štandardizovaný dotazník na meranie úzkosti, resp. úzkostnosti a vychádza zo Spielbergerovej koncepcie o rozlišovaní medzi úzkosťou ako stavom a úzkostlivosťou ako vlastnosťou osobnosti. Pozostáva z dvoch 20 položkových škál, kde jedna sleduje, ako sa jednotlivec cíti teraz (t. j. sleduje aktuálny stav) a druhá sleduje, ako sa jednotlivec zvyčajne cíti, t. j. úzkostlivosť ako vlastnosť osobnosti. V tejto štúdií bola vo vzťahu ku globálnej úrovni črtovej EI analyzovaná len premenná úzkostlivosť ako relatívne stabilná vlastnosť, dispozícia osobnosti.

Výskumnú vzorku tvorili žiaci 4 gymnázií (Banská Bystrica, Zvolen, Lučenec, Brezno) bansko-bystrického kraja 3. ročníka SŠ (N=151) s priemerným vekom 17,31 (SD=0,51), kde dievčat bolo N=97 (64,24%). Dáta boli snímané ako súčasť testovania počas druhej smerovej voľby u vybranej vzorky žiakov s tým, že zber dát bol



zabezpečený až po získaní informovaných súhlasov zo strany zákonných zástupcov alebo plnoletých žiakov stredných škôl.

Analýza rozdelenia premenných získaných TEIQue-ASF ako i validizačných premenných poukázala na ich nie normálne rozdelenie (Kolmogorov-Smirnov test normality,  $p \leq 0,20$ ) a tak konštruktová validita bola testovaná Spearmanovou korelačnou analýzou. Odhad reliability bol posudzovaný Cronbachovým koeficientom alfa ( $\alpha$ ) a Spearman-Brownovým koeficientom ( $r_{xx}$ ).

## 5 Výsledky výskumu a interpretácia

V tabuľke 1 uvádzame percentuálny výskyt rizikových faktorov v oblasti typu osobnosti D, úzkostlivosti, tendencií k sebaznevažovaniu a frekvencie prežívania negatívnych emócií aj vzhľadom na jednotlivé pohlavia.

Tab 1 Percentuálny výskyt negatívnych aspektov v prežívaní u adolescentov

<b>N=151</b>	<b>D-osobnosť/DS14 HS&gt;20</b>	<b>úzkostlivosť/STAI2 HS&gt;40</b>	<b>sebaznevažovanie/RSS HS&gt;8</b>	<b>negatívne emócie/SEHP HS&gt;3</b>
<b>celkovo</b>	45,87% AM=29,56 (SD=6,96)	57,80% AM=50,14 (SD=6,88)	68,81% AM=11,18 (SD=1,88)	4,59% AM=4,20 (SD=0,45)
<b>dievčatá</b>	43,66% AM= 29,55 (SD=6,95)	59,15% AM=50,69 (SD=7,41)	71,83% AM= 11,08 (SD=1,83)	2,82% AM=4,00 (SD=0,00)
<b>chlapci</b>	50,00% AM=29,58 (SD=7,19)	55,26% AM=49,05 (SD=5,69)	63,16% AM=11,42 (SD=2,00)	7,90% AM=4,33 (SD=0,58)

HS- hrubé skóre AM= aritmetický priemer SD = smerodajná odchýlka

Konštatujeme, že viac ako 50% respondentov/adolescentov (chlapcov aj dievčat) disponuje osobnostnou predispozíciou anxiózitou ako aj má tendenciu sa sebaznevažovať. A takmer 50% z vybranej výskumnej vzorky (v prípade chlapcov je to presná polovica) sa posudzuje ako osobnosť typu D, čo znamená, že majú tendenciu vo zvýšenej miere prežívať negatívne emócie a nevedia ich zvládať. Štatistická analýza interpopuláčných rozdielov nepreukázala signifikantný interpopuláčný rozdiel v sledovaných premenných.

V tabuľke 2 sú základné deskriptívne ukazovatele a odhady miery reliability (odhad vnútornej konzistencie a odhad metódou split-half) u skrátenej verzie dotazníka na meranie faktorov a celkovej úrovne črtovej EI u vybranej vzorky adolescentov.

Tab2 Deskriptívne ukazovatele premenných TEI a odhady miery reliability

<b>N=151</b>	<b>TEIQue-ASF faktory</b>				
	<b>Well-being</b>	<b>Sebakontrola</b>	<b>Emocionalita</b>	<b>Sociabilita</b>	<b>Globálna úroveň črtovej EI</b>
AM	<b>5,02</b>	4,11	4,81	4,46	<b>4,57 (43. percentil)</b>
SD	0,97	0,94	0,71	0,92	0,67
Med	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
$\alpha$	0,80	0,67	0,70	0,66	0,83

$\Gamma_{xx}$	0,77		0,70		0,64		0,67		0,89	
<b>pohlavie</b>	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M
AM	5,00	5,08	4,10	4,13	4,92	4,62	4,42	4,54	4,62	4,49
SD	1,04	0,84	0,94	0,95	0,73	0,63	0,89	0,97	0,68	0,64
Med	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
$\alpha$	0,80	0,77	0,64	0,80	0,67	0,69	0,61	0,71	0,85	0,79
$\Gamma_{xx}$	0,79	0,68	0,66	0,80	0,64	0,60	0,73	0,67	0,90	0,86

Ž – žena

M – muž

AM – aritmetický priemer SD – smerodajná odchýlka Med – medián

$\alpha$  – Cronbachova alfa

$r_{xx}$  – Spearman-Brownov koeficient

Konštatujeme, že žiaci vybraných stredných škôl dosahovali najvyššiu úroveň vo faktore well-being a najnižšiu v sebakontrola. Ich celková úroveň globálnej črtovej EI dosahuje len 43. percentil slovenských noriem neskoršej adolescencie (Kaliská, Nábělková, & Salbot, 2015). Vo výskumnom súbore bola zaznamenaná len signifikantne vyššia úroveň emocionality v prospech dievčat ( $U=1083,00$ ;  $p=0,038$ ).

Vnútornej konzistencia i odhad reliability metódou split-half dotazníka TEIQue-ASF pre celý výskumný súbor sa javia ako vysoké. Pri jednotlivých pohlaviach poukazujeme na vysoké koeficienty odhadu reliability ( $\alpha \geq 0,7$ ;  $r_{xx} \geq 0,7$ ) i na uspokojivé hodnoty ( $\alpha \geq 0,6$ ;  $r_{xx} \geq 0,6$ ). Najvyššie koeficienty vnútornej homogenity vykazuje celý nástroj ( $\alpha=0,88$ ;  $r_{xx} \geq 0,80$ ).

Korelačné vzťahy medzi faktormi a globálnou úrovňou črtovej EI a jednotlivými validizačnými premennými – negatívnymi aspektami prežívania sú v tabuľke 3.

T3 Korelácie faktorov a globálnej úrovne črtovej EI a ostatných validizačných premenných (DS14, RŠS, STAI, SEHP)

R		DS14	RSS	STAI	SEHP
		osobnosť typu D	seba znevažovanie	úzkostlivosť	negatívne emócie
<b>Globálna úroveň črtovej EI</b>		<b>-0,634</b> ***	<b>-0,492</b> ***	<b>-0,578</b> ***	<b>-0,515</b> ***
<b>Faktory črtovej EI</b>	<i>Well-being</i>	<b>-0,436</b> ***	<b>-0,441</b> ***	<b>-0,471</b> ***	<b>-0,405</b> ***
	<i>Sebakontrola</i>	<b>-0,413</b> ***	-0,389 ***	<b>-0,527</b> ***	<b>-0,524</b> ***
	<i>Emocionalita</i>	-0,399 ***	-0,199 *	-0,332 ***	-0,192 *
	<i>Sociabilita</i>	<b>-0,543</b> ***	-0,259 **	-0,296 **	-0,221 *

\* $p \leq 0,05$

\*\* $p \leq 0,01$

\*\*\* $p \leq 0,001$

Posúdenie konštruktivej (diskriminačnej) validity nástroja TEIQue-ASF bolo zisťované vyčíslením korelačných vzťahov faktorov a globálnej črtovej EI s negatívnymi aspektami prežívania u adolescentov, kde miera D-typu osobnosti, sebaznevažovania, úzkostlivosti a aktuálne prežívaných negatívnych emócií vstupuje do vysoko významných tesných negatívnych vzťahov ( $-0,49 \geq R \geq -0,63$ ) s globálnou úrovňou črtovej EI na vzorke 151 žiakov SŠ. Faktory črtovej EI taktiež vstupovali do signifikantných negatívnych očakávaných súvislostí s validizačnými premennými, pričom boli preukázané medzi faktormi well-being a sebakontrola stredne tesné negatívne súvislosti ( $-0,39 \geq R \geq -0,53$ ) a stredne tesný negatívny vzťah medzi osobnosťou typu D a faktorom sociability ( $R=-0,54$ ). Uvedené zistenia potvrdzujú diskriminačný charakter konštruktivej validity meracieho nástroja, kde na základe ich teoretického vymedzenia sme očakávali negatívne vzťahy medzi sledovanými premennými.

## 6 Diskusia

Výsledky prezentovaného výskumu realizovaného na vzorke žiakov (N=151) poukazujú na zvýšenú mieru výskytu negatívnych aspektov v prežívaní adolescentov (viac ako 50% respondentov /či už dievčat alebo chlapcov/ pociťujú úzkostlivosť a vykazujú zvýšenú mieru tendencií k sebaznevažovaniu). Pozoruhodné je, že až 50% chlapcov dosahuje úroveň typu D, t.j. prežívajú negatívny stres, ktorý je tvorený tendenciou prežívať vo zvýšenej miere negatívne emócie (negatívna afektivita) v spojení s neschopnosťou vyjadrovať svoje vlastné emócie (sociálna inhibícia), kde tento typ osobnosti je považovaný za relatívne stabilnú osobnostnú charakteristiku (Denollet, 2011). Dlhodobé výskumy osobnosti typu D vo všeobecnej populácii preukázali, že prítomnosť charakteristík typu D má negatívny dopad na fyzický a duševný stav. Uvedené zistenia sú v súlade so zisteniami Harinekovej (2010), ktorá konštatuje a výskumne potvrdzuje, že u oboch pohlaví je zreteľné, že tých, ktorí odolávajú nežiaducim emocionálnym stavom, je len okolo 30 % dievčat a 37 % chlapcov v 17. roku, čo naznačuje istú disponovanosť k neurotickým stresovým prejavom. Chlapci, ktorí boli anxióznejší vo veku 4 až 8 rokov a 10 až 14 rokov disponujú nižšou mierou sebaúcty sa stalo významným prediktorom zvýšenej úrovne depresívnych tendencií (Bellamy, Hardy, 2015).

Zdôrazňujeme však, že naše zistenia, síce nie na reprezentatívnej vzorke stredoškolákov, ale nás upozorňujú na nutnosť zásahov psychologických intervencií školským psychológom v škole, kde sa cielene zameriame na facilitovanie aspektov prežívania a správania adolescentov (posilnením sebaregulácie, well-beingu, emocionality i sociability) napr. v kontexte posilňovania „čŕt“ emocionálnej inteligencie. Neschopnosť adekvátne zvládať distress, zvýšená miera anxiózy, tendencií k sebaznevažovaniu, depresie, prežívanie pocitov poníženia a menejcennosti majú tendenciu zvyšovať riziko vzniku duševných i somatických ochorení, pričom predpokladáme, že za výskytom viac ako polovice všetkých duševných porúch v dospelosti sú práve problémy, ktoré sa objavili do 14 roku života (WHO, 2015).

Len prevencie a intervencie školským psychológom na každom type i stupni škôl zamerané na posilnenie psychickej odolnosti, schopnosti adekvátne zvládať záťaž – zamerať sa na zvládanie zamerané na emócie, optimálne sebaopoznanie a sebaocenenie, primeraná sebadôvera, pozitívne nastavenie a životný štýl sú tou najsilnejšou stránkou osobnosti adolescenta v prevencii voči stresu. Súvislosť aspektov črtovej EI sa preukázala i vo vzťahu k sledovaným aspektom partnerského vzťahu v rámci Sternbergovej koncepcii trojuholníkovej teórie lásky u 70 heterosexuálnych partnerských/manželských párov (Nábělková, Krišková, 2015) a to vzťahovou spokojnosťou s dimenziami emocionálnej pohody v zmysle efektu nositeľa aj partnera ako aj s intimitou (efekt nositeľa), vášňou (efekt partnera) a oddanosťou (efekt nositeľa aj partnera).

Ďalej vedecko-výskumné zistenia v tejto štúdií taktiež svedčia v prospech akceptovateľných psychometrických vlastností v zmysle odhadu reliability a konštruktivej validity predovšetkým pre posúdenie globálnej úrovne črtovej EI krátkou formou adolescentnej slovenskej verzie dotazníka TEIQue-ASF (čo je v súlade s našimi predošlými výsledkami (Salbot, Nábělková, & Kaliská, 2012, Kaliská et al., 2015), s domácimi (Baumgartner & Zacharová, 2011) ako i zahraničnými štúdiami (Williams, Daley, Burnside, & Hammond-Rowley, 2008)).

## 7 Záver

Základnou úlohou efektívneho copingu by malo byť zníženie intenzity negatívnych emócií, ktoré by mohli brániť využívaniu aktívnych stratégií zvládania záťaže (Baumgartner, Molčanová & Chylová, 2010) a tak intervencia, ale aj edukácia zameraná na rozvoj a facilitáciu „čŕt“ emocionálnej inteligencie, resp. preventívne programy posilňujúce, formujúce a rozvíjajúce osobnostné dispozície obsiahnuté v modeli črtovej emocionálnej inteligencie (adaptabilitu, vyjadrovanie vlastných emócií, hodnotenie vlastných i cudzích emócií, sebamotiváciu, sebaúctu, zvládanie vlastnej impulzivity, formovanie optimálnych interpersonálnych vzťahov, reguláciu a riadenie emócií) vytvárajú predpoklad pre plnohodnotnejšie fungovanie či už v školskom, pracovnom alebo osobnom „dospeláckom“ živote adolescenta. A práve validné a reliabilné meracie nástroje umožňujú zistiť účinnosť takýchto intervencií, resp. programov z krátkodobého i dlhodobého hľadiska.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Baumgartner, F., & Zacharová, Z. (2011, Máj). Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii. *E-psychologie*, 5 (1), 1-15. ISSN 1802-8853. Retrieved from: <http://e-psycholog.eu/pdf/baumgartner-etal.pdf>
- Baumgartner, F., Molčanová, Z., & Chylová, M. (2010). Emočná inteligencia vo vzťahu ku copingu. In Ruisel, I., Prokopčáková, A. (eds.). *Kognitívny portrét človeka*. Bratislava: Ústav experimentálnej medicíny SAV, 2010. ISBN 978-80-88910-29-9. s. 186-204.

- Bellamy, S., & Hardy, C. (2015). Factors predicting depression across multiple domains in a national longitudinal sample of Canadian youth. In *J Abnorm Child Psychol.* 2015 May;43(4):633-43. doi: 10.1007/s10802-014-9940-3.
- Denollet, J. (2011). Assessment of the Type D personality construct in the Korean population: A validation study of the Korean DS14. In *Journal of Korean Medical Science* 26, 116-123.
- Denollet, J. (2005). DS14: Standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and type D personality. In *Psychosomatic Medicine* 67, 89 – 97.
- Đurka, R. & Ruch, W. (2014). Osobnosť typu D v populácii slovenských univerzitných študentov: Psychometrické kvality dotazníka DS14. In *Československá psychologie*, 58(1), 62-71.
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46, s. 234-250.
- Harineková, M. (2010). Emočné charakteristiky v prevencii kardiovaskulárnych chorôb u detí a mládeže v školskom veku. In *PROHUMAN*. Belko, D. (2012). Zborník príspevkov z 5. konferencie psychológie zdravia, Bratislava, 2010. Retrieved from: <http://www.prohuman.sk/psychologia/emocne-charakteristiky-v-prevencii-kvo-u-deti-a-mladeze-v-skolskom-veku>
- Chylová, M. (2012). Rizikové faktory suicidálneho správania v období adolescencie. In *Psychiatrická prax*. 2012, 13(1), 26-28.
- Kaliská, L., & Nábělková, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0940-6.
- Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF/TEIQue-CSF: manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada. s. 29.
- Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Marko, P. (2009). Depresívne poruchy v praxi všeobecného lekára pre dospelých – I. časť. In *Via pract.*, 2009, 6 (10): 407–413.
- Medveďová, L. (1997). Intersexuálne rozdiely v kontexte predikcie copingu z osobných zdrojov v puberte. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 2, 100-106.
- Nábělková, E., & Krišková, D. (2015). Emocionálna inteligencia v súvislosti s vybranými aspektmi partnerského vzťahu. In *Sociálne procesy a osobnosť 2014: zborník príspevkov zo 17. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 370-377). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV. ISBN 978-80-89524-18-1. Retrieved from: <http://www.spao.sk/data/uploads/zbornik-spao-2014.pdf>
- Petrides, K. V. (2009a). Psychometric properties of the Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In C. Stough et al. (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85-101), London: Springer Science + Business media.
- Petrides, K.V. (2009b). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Technical Manual. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. 2007. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ. Princenton University Press.
- Salbot, V., Nábělková, E., & Kaliská, L. (2012). Emocionálna seba-pôsobnosť: možnosti merania dotazníkmi radu TEIQue. In P. Halama, R. Hanák, & R. Masaryk. (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2012*. Bratislava: SAV. (s. 234-240). ISBN 978-80-88910-40-4.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R., Lushene, R. (1970). *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti. (STAI)*. Překlad a úprava: Mülner, J., Ruisel, I., Farkaš, G. (1980). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- WHO – report Fact sheet. (2015, May). *Adolescents: health risks and solutions*. Retrieved from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/en/>
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2008). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47 (2008), 316-320.

# TVORIVOSŤ AKO POZITÍVNA STRÁNKA DETÍ S ADHD?

## CREATIVITY AS A POSITIVE ASPECT OF CHILDREN WITH ADHD?

DIANA DEMKANINOVÁ

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, SR, diana.demkaninova@uniba.sk

**Abstrakt :** Je nesporné, že s poruchou ADHD sa spájajú predovšetkým negatíva. Väčšinou sa hovorí o deťoch, ktoré sú nepozorné, neobsedia na jednom mieste, nepočúvajú rodičov, učiteľov a pod. Dieťa s ADHD predstavuje pre osobu, ktorá sa o neho stará, veľkú výzvu, vyžaduje trpezlivosť a nepretržitý dohľad nad ním. Pre čo najlepšie zvládnutie života s touto poruchou je dôležité zmierniť negatívny dopad poruchy a posilniť pozitívne stránky týchto detí. Je dôležité rozpoznať a oceniť mnohé silné stránky a pozitívne vlastnosti, ktoré sú tak časté u jedincov s ADHD. Jedným z čoraz častejšie spomínaných možných pozitív ľudí s ADHD je tvorivosť či osobnostné charakteristiky podobné tvorivým ľuďom. V príspevku sa zameriame práve na pozitívne stránky týchto detí i tvorivosť ľudí s ADHD.  
**KLúčové slová:** ADHD; pozitívne charakteristiky; tvorivosť

**Abstract:** ADHD is associated mainly with negatives. We usually talk about inattentive children, which disobey parents, teachers, we say that they have ants in their pants. A child with ADHD pose for teachers and parents great challenge, she/he requires admirable forbearance, incessant supervision. For optimal life with this disorder it is important moderate the negative influence and boost positive aspects of such children. We see as important to recognize and appreciate positive aspects and positive qualities, which are common for individuals with ADHD. One of frequently mentioned positives is creativity and personal characteristics similar to characteristics of creative people. Within our contribution we focus on such positive aspects of such children and on creativity of ADHD peoples.

**Keywords:** ADHD; positive aspects; creativity

### 1 Úvod

*„Každé dieťa je umelcom. Problém je, ako má zostať umelcom, keď raz vyrastie.“  
Pablo Picasso*

V súčasnosti sa v pedagogickej a školsko-psychologickej praxi čoraz častejšie spomína problém detí s nadmernou aktivitou a problémami s pozornosťou. Učitelia sa sťažujú na deti, ktoré nevedia udržať pozornosť, na hodine často neobsedia, konajú ako keby bez rozmyslu. Časť z nich je diagnostikovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou - ADHD, ktorá patrí medzi najčastejšie diagnostikované neurovývinové poruchy v detskom veku. S poruchou ADHD sa spájajú predovšetkým negatíva. V našom príspevku sa však zameriame na pozitívne stránky ľudí s ADHD a bližšie priblížime doterajšie zistenia a pohľady na tvorivosť v kontexte tejto poruchy.

### 2 O poruche ADHD

Ako sme spomenuli, porucha ADHD patrí medzi najčastejšie diagnostikované poruchy v detskom veku. Objavuje sa približne u 3-8% detskej populácie, pričom častejšia je chlapcov (napr. Valero et al., 2012; Healey & Rucklidge, 2005; Train, 2001; White, 1999). Etiológia poruchy je pravdepodobne heterogénna a porucha je výsledkom genetických, neurobiologických, psychologických i sociálnych faktorov (Kvašná, 2011; Drtílková, Šerý et al., 2007).

Klinický obraz tejto poruchy je pestrý. ADHD patrí medzi spektrálne poruchy, čo znamená, že sa u rôznych ľudí vyskytuje v rôznych stupňoch závažnosti, jej symptómy sa líšia podľa veku, situácie či podmienok a zároveň môžu byť modifikované prítomnosťou inej poruchy (Munden & Arcelus, 2008). Porucha je charakteristická najmä triádou kľúčových symptómov – nepozornosť, hyperaktivita a impulzivita, ktoré nie sú veku primerané. Okrem spomínaných základných prejavov ADHD môžeme u detí s touto diagnózou pozorovať aj nedostatky v oblasti kognitívnych funkcií, emocionality či percepčno-motorickej oblasti. Neschopnosť dieťaťa sústrediť sa dlhšiu dobu mu môže spôsobovať problémy v škole, ktoré môžu mať dopad na oblasť učenia či správania. Dieťa môže mať problémy napr. pri učení sa praktických zručností, rozvíjaní motorických schopností, či v oblasti myslenia, reči a komunikácie (Jucovičová & Žáčková, 2010; Hort et al., 2000; Dumas, 1998). Problémy v komunikačných zručnostiach spolu s prejavmi primárnych symptómov poruchy môžu viesť k problémom v sociálnej oblasti. Impulzivita a nedostatok pozornosti často vedú k porušovaniu pravidiel spoločenského

správania (Herényiová, 2015). V dôsledku toho sú tieto deti mnohokrát vnímané ako drzé, nevychované, arogantné, hlučné či divoké a častejšie sa dostávajú do konfliktov. Aj preto má mnoho detí s touto poruchou narušené vzťahy s rovesníkmi i dospelými a neraz zažívajú sociálne odmietanie (Demkaninová et al., 2016; Herényiová, 2015; Munden & Arcelus, 2008; McQueade & Hoza, 2008;). Zlyhávanie v sociálnych vzťahoch, odmietanie rovesníkmi či širšou spoločnosťou často dostáva jedinca do zložitej psychickej situácie a môže vyvolať depresívne pocity. Kvôli svojim problémom s nepozornosťou alebo impulzívnou zažívajú deti s ADHD veľa komplikácií v každodenných činnostiach, čo môže vzbudzovať v okolí negatívne reakcie, môžu byť kritizované a následne môžu prežívať sklamanie, pocity neschopnosti, menejcennosti, nepochopenia a pod. To môže u nich vyvolať negativizmus, nepohodu, rozladenosť a môže sa to prejavovať v nízkom sebavedomí či ďalšom maladaptívnom správaní. V súvislosti s ADHD sa teda spájajú aj emocionálne problémy (napr. prudké zmeny nálad, nízka frustračná tolerancia, zvýšená iritabilita či výbušnosť a pod.), ktoré môžu spustiť aj rozvoj sekundárnych neurotických porúch a rôznych porúch správania (Gajdošová et al., 2011; Cahová, Pejčochová & Ošlejšková, 2010; Parker, Majeski & Collin, 2004). Vytvorenie si negatívneho obrazu o sebe sa teda môže odraziť na kvalite života jedinca a do značnej miery ovplyvniť aj jeho budúcnosť.

Je nesporné, že s poruchou ADHD sa spájajú predovšetkým negatíva. Väčšinou sa hovorí o deťoch, ktoré neobsedia na jednom mieste, nečakajú kým na ne príde rad, nepočúvajú rodičov a učiteľov, vyrušujú ostatné deti, vykrikujú bez vyznania alebo príliš veľa rozprávajú, a to aj vtedy, keď by mali byť ticho. Porucha ADHD predstavuje pre dieťa výrazný handicap a má na neho dopad v každom vývinovom období. Stupňovanie problémov dieťaťa nastáva priamoúmerne so zvyšovaním výchovných nárokov, pričom zlomovým býva častokrát nástup na základnú školu, pretože dieťa sa musí prispôsobiť vysoko-štruktúrovanému a organizovanému prostrediu. Najnápadnejšie prejavy poruchy sú teda v mladšom školskom veku, ale dopad na jedinca má aj v staršom veku a v mnohých prípadoch (cca 40-60%) pretrvávajú ťažkosti aj v dospelosti (Antal, 2015; Cahová, Pejčochová & Ošlejšková, 2010).

Dieťa s ADHD môže predstavovať pre svojich rodičov či učiteľov značnú záťaž a fungovať s takýmto dieťaťom je veľká výzva, ktorá si vyžaduje značnú dávku trpezlivosti. Existuje síce mnoho rád, tipov a postupov ako s takýmto dieťaťom pracovať, no ich aplikácia je vo väčšine prípadov neefektívna a náročná. Do určitej miery je to spôsobené aj tým, že prejavy poruchy sú veľmi rôzne a široké. Aj preto je podľa Herényiovej (2015) nevyhnutná podpora rodiny, kamarátov a blízkych pre čo najlepšie zvládnutie života s touto poruchou. Veľmi dôležité je zmierniť sociálne negatívne následky ADHD a posilniť pozitívne stránky týchto detí. Na nasledujúcich riadkoch preto spomenieme niektoré z pozitív ľudí s ADHD.

### **3 Pozitívne stránky ľudí s ADHD**

Hoci na deťoch s poruchou ADHD azda častejšie nachádzame negatíva, aj takéto deti majú svoje pozitívne vlastnosti a prednosti, ktoré nám môžu pomôcť pri fungovaní s nimi. Je veľmi dôležité rozpoznať a oceniť mnohé silné a pozitívne vlastnosti, ktoré sú tak časté u jedincov s ADHD. Rodičia a učelia potrebujú zvýrazniť a sústrediť sa na pozitíva u detí s ADHD, zamerať sa na ich silné stránky, nadanie a záujmy. V konečnom dôsledku, na všetky príznaky ADHD (hyperaktivita, impulzivita, emočná citlivosť, nepozornosť a pod.) sa môžeme z opačného uhla pohľadu a vidieť v nich na také vlastnosti, ktoré môžu byť veľmi užitočné v mnohých oblastiach života.

Medzi prednosti ľudí s ADHD patrí predovšetkým ich neskutočná životná energia a húževnatosť. Aj keď hyperaktivita môže byť značne problematická v mnohých situáciách, kedy je potrebné byť ticho a v pokoji (napr. v škole, na skúške, v kostole a pod.), táto zvýšená energia môže byť rozdeľovaná takým spôsobom, že sa stane užitočnou. Ľuďom s ADHD sa veľmi dobre darí v úlohách a povolaniach, ktoré vyžadujú rýchlo rozprávať alebo zahŕňajú veľa pohybu. Dá sa na nich oceniť ich dynamickosť a pripravenosť k akcii, radi skúšajú nové veci, majú zápal pre vec a sú plní entuziazmu. Majú radi dobrodružstvo, sú vynaliezaví a podnikaví. Často sú ochotní riskovať, čo pravdepodobne súvisí s impulzívnou. Samozrejme, ak impulzívnosť nie je regulovaná, môže viesť k nebezpečným následkom, avšak za správnych okolností impulzivita dáva osobe s ADHD chuť ísť po veciach, ktoré chce v živote dosiahnuť. Niekedy sa vďaka impulzivite ľudia s ADHD pustia aj do toho, čoho sa iní boja, a preto môžu uspieť aj v úlohách v ktorých iní zlyhali (Grayson, 2015; Reif, 2015; Antal, 2015).

Ľudia s ADHD sú tiež bystrými pozorovateľmi. Sú veľmi vnímaví, častokrát vidia to, čo si iní ani len nevšimnú, a tak nám ukazujú mnohorakosť sveta svojim osobitým videním. Sú veľmi senzibilní, vycítia náladu a jej zmeny a oplývajú nesmiernou ochotou pomôcť. Majú obrovský zmysel pre spravodlivosť. Vedia sa pripútať k nejakej téme, vhlbiť sa do nej a získať obdivuhodné výsledky a poznatky (Reif, 2015). Vedia sa tešiť z drobností i zo života vo všeobecnosti. Sú hraví a zábavní. Napriek tomu, že kvôli impulzívnosti sa mnohým deťom s ADHD stane, že povedia niečo trápne či nevhodné, takmer vždy to môže byť otočené na humornú situáciu. Takéto deti vedia pobaviť svojich kamarátov i dospelých.

Je dobré upozorniť aj na skutočnosť, že napriek častým zlým výsledkom v škole sa inteligencia mnohých ľudí s ADHD pohybuje nad pásom priemeru. ADHD nemá žiadnu súvislosť s inteligenciou jedinca a IQ detí s ADHD je

pravdepodobne rozložené normálne, rovnako ako u bežnej populácii (Švecová, 2015; Kaplan et al., 2000 podľa Healey & Rucklidge, 2005).

Ľudia s ADHD môžu byť tiež mimoriadne kreatívni, majú dobré obrazové myslenie a predstavivosť. Na nasledujúcich riadkoch sa bližšie pozrieme práve na tvorivosť ako jednu z možných pozitív detí/ľudí s ADHD a na doterajšie pohľady a zistenia v tejto oblasti.

#### **4 Tvorivosť ako pozitívna stránka ľudí s ADHD?**

Napriek tomu, že v súčasnosti patrí identifikácia tvorivosti vo všeobecnosti nielen medzi najatraktívnejšie, ale aj najžiadanejšie diagnostické aktivity, doteraz bolo realizovaných len málo empirických štúdií zameraných na oblasť tvorivosti ľudí s poruchou ADHD (Healey & Rucklidge, 2008; Abraham et al., 2006). Leroux & Levitt-Perlman (2000) upozorňujú, že väčšinou sa štúdie skúmajúce deti s ADHD zameriavajú na problémy spojené s touto poruchou, na jej diagnostiku či liečbu, ale len zriedkavo sa zameriavajú na oblasť tvorivosti, resp. podobnosť prejavov a charakteristík medzi nimi a tvorivými deťmi. Ak sa pozrieme na štúdie, ktoré skúmali vzťah tvorivosti a poruchy ADHD, stretáme sa s rozporuplnými a nekonzistentnými výsledkami. Môžeme sa stretnúť so štúdiami, ktoré priniesli výsledky v prospech vyššej tvorivosti u detí s ADHD, ale aj také, ktoré nezistili žiadne významné rozdiely v tvorivosti medzi ľuďmi s ADHD a ľuďmi bez tejto poruchy.

Viacerí autori (napr. Reif, 2015; Grayson, 2015; Antal, 2015; Show & Brown, 1991) uvádzajú, že ľudia s ADHD sú mimoriadne tvoriví a vyzdvihujú u nich vlastnosti ako inovatívnosť, nápaditosť, zvedavosť, predstavivosť, fantáziu, dobré obrazové myslenie či schopnosť nachádzať nové riešenia. Nepozornosť a nedostatok fokusu a zamerania sa na jedinú vec u ADHD ľudí je ideálna pre situácie, ktoré si vyžadujú kreativitu. Podľa Graysona (2015), neustále roztržitá myseľ je tá, ktorá je schopná vždy skákať z jedného nápadu k druhému, z jednej témy k inej, z jedného kontextu k inému. Je to stav stáleho tvorenia myšlienok, nápadov, ktorý umožňuje živé a veľmi aktívne imaginácie. To im pomáha nachádzať nové metódy, spôsoby a možnosti riešenia problémov, a tiež sa prejaviť v rôznych umeleckých činnostiach a smeroch. V tomto vidíme pomerne veľkú paralelu s charakteristikami pozornosti tvorivých ľudí, Szobiová (2004) uvádza, že tvorivosť sa spája s určitými charakteristikami pozornosti, medzi ktoré zaraďuje rozsah pozornosti, kedy tvoriví ľudia dokážu zachytiť väčší počet prvkov, rozdeľovanie pozornosti medzi viaceré aktivity či pružné prepájanie pozornosti, no zároveň aj schopnosť intenzívnej koncentrácie pozornosti na určitú oblasť.

Štúdie Shawa & Browna (1990, 1991) podporujú vyššiu figurálnu/neverbálnu tvorivosť a predstavivosť detí s ADHD pri riešení problémov. Naznačujú tiež, že deti s ADHD by mohli generovať nové alebo neobvyklé myšlienky v dôsledku využívania širšej oblasti vedomostí z rôznych zdrojov, ich rozptýlenosti pozornosti a nižšej miery fokusovania na úzko zamerané informácie pri riešení problémov.

Podobne Farley (1985 podľa Abraham et al. 2006) sa domnieva, že nízka úroveň koncentrácie, charakteristická pre ADHD populáciu, môže viesť k vyššej tendencii vyhľadávať zmyslové podnety a k zvýšeniu správania, ktoré k tomu vedie. To môže následne viesť k posilneniu tvorivých schopností ako napr. vyššej flexibility, otvorenosti voči skúsenosti, ochote riskovať, uprednostňovaniu komplexnosti či vnímavosti nových myšlienok a skúseností.

White & Shah (2006) vo svojej štúdií porovnávali vysokoškolských študentov s ADHD a bez ADHD v úlohách konvergentného a divergentného myslenia. Pri konvergentnom myslení ide o uplatnenie logických deduktívno-induktívnych a analyticko-syntetických postupov, kedy nás premýšľanie zamerané na jediný cieľ vedie do známych a osvedčených uličiek riešenia. Naopak, divergentné myslenie otvára nové cesty, množstvo alternatív na uplatnenie variačných postupov. Odráža schopnosť generovať množstvo rozličných myšlienok v odpovediach na problém. Podľa Guilforda divergentné myslenie zahŕňa 4 elementy – fluenciu ako plynulosť myšlienok, flexibilitu ako pružnosť myslenia, originalitu ako schopnosť nachádzať nové a zriedkavé myšlienky a elaboráciu ako schopnosť myšlienky rozviesť, spracovať a uskutočniť (Szobiová, 2004). Výsledky štúdie White & Shah (2006) ukázali, že jediní s ADHD dosiahli oproti študentom bez ADHD horšie výsledky v úlohách zameraných na konvergentné myslenie, ale lepšie výsledky v úlohách, ktoré vyžadovali divergentné myslenie. Autori štúdie tak naznačujú, že ADHD u dospelých môže byť spojené s vyšším výkonom v rámci určitých typov úloh, najmä tých, ktoré zahŕňajú divergentné myslenie.

Cramond (1994 podľa Healey & Rucklidge, 2008) testovala tvorivosť u skupiny detí s ADHD pomocou Torranceho testu kreatívneho myslenia a výsledky ukázali, že 32% týchto detí dosiahlo skóre nad 90 percentil a polovica detí nad 70 percentil.

Podľa týchto štúdií by teda tvorivosť mohla byť jedným z pozitívnych aspektov u ľudí s ADHD, avšak štúdie mali viacero metodologických problémov a výrazné limity, ktoré neumožňujú tieto výsledky generalizovať. Jedným z limitov viacerých vyššie spomínaných štúdií bola malá vzorka (okolo 30 probandov), taktiež mnohé štúdie testovali „špecifickú“ vzorku (napr. deti s nadpriemerným IQ alebo vysokoškolských študentov). V niektorých štúdiách nebola deťom klinicky stanovená diagnóza ADHD, ale určili ju len na základe posudzovacích škál vyplnených rodičmi/učiteľmi. Rovnako spôsoby a metódy zisťovania tvorivosti boli rôzne a väčšinou nebola

zohľadnená medikamentózna liečba, ktorá by mohla ovplyvniť výsledky (Hernández & Selva, 2016; Healey & Rucklidge, 2008; White & Shah, 2006 a i.).

V kontraste so zisteniami vyššie uvedených štúdií, prichádza štúdia Sang et al. (2002 podľa Healey & Rucklidge, 2008), v ktorej prinášajú výsledky testovania tvorivosti 8-ročných detí s/bez ADHD. V rámci testovania tiež zisťovali úroveň kreativity detí z pohľadu učiteľov. Dospeli k záverom, že medzi deťmi s/bez ADHD nie sú významné rozdiely v úrovni kreativity.

Žiaden signifikantný rozdiel v tvorivosti medzi adolescentmi a dospelými s ADHD v porovnaní s kontrolnou skupinou nezistili vo svojich štúdiách ani Barkley et al. (2008), Barkley et al. (2001) či Alt (1999 podľa Healey & Rucklidge, 2008).

Problematikou tvorivosti u ADHD detí sa intenzívne zaoberali aj Healey & Rucklidge (2005; 2008; 2014), ktoré vo svojich výskumných, ako aj prehľadových prácach dospeli k záveru, že hoci deti s ADHD môžu byť kreatívne, nie sú kreatívnejšie ako deti bez ADHD. Naznačujú, že konkrétne behaviorálne prejavy, osobnostné vlastnosti či dispozície a psychosociálne fungovanie detí s ADHD nevedú automaticky ku kreativite. Napriek tomu, že podľa nich deti s ADHD nevykazujú obzvlášť vyššiu mieru kreativity, uvádzajú fakt, že mnoho kreatívnych detí vykazuje známky správania podobné tým, aké sú typické pre poruchu ADHD. Napriek tomu, že môžeme nájsť podobný opis vlastností a správania tvorivých ľudí a ľudí s ADHD, často je zreteľný rozdiel vo vnímaní týchto podobných charakteristík z pohľadu kontextu - v literatúre zaoberajúcou sa ADHD sú opisované s negatívnou konotáciou, kým z hľadiska literatúry tvorivosti a nadania sú často popisované a vnímané oveľa pozitívnejšie.

Je dobré si uvedomiť, že väčšina literatúry venujúcej sa tejto téme je skôr teoretická a najčastejšie opisuje charakteristiku tvorivých osôb a odkazuje na podobnosti v prejavoch správania či osobnostných vlastnostiach medzi ľuďmi s ADHD a tými, ktorí sú mimoriadne tvoriví. Podľa viacerých autorov sú mnohé charakteristiky ľudí s ADHD veľmi podobné až rovnaké ako charakteristiky tvorivých ľudí, pretože mnohé zo symptómov charakteristických pre ADHD (napr. nepozornosť, hyperaktivita, impulzivita, náročný temperament, ťažkosti v sociálnych vzťahoch či zhoršený prospech) častokrát nachádzame aj v charakteristike mimoriadne tvorivých detí (napr. White, 1999; Healey & Rucklidge, 2008; Show & Brown, 1991). Túto podobnosť môžeme vidieť aj v charakteristike tvorivých detí učiteľmi, na ktoré poukazuje Dawson (1997 podľa Healey, 2014). Podľa učiteľov sú tvorivé deti impulzívne, nekonformné, emocionálne, často si tvoria pravidlá „za chodu“ a sú menej spoľahlivé, tolerantné či dobrosrdečné. Podobne uvádza aj Čáp & Mareš (2007), podľa ktorých učitelia hovoria o tvorivých žiakoch, ako o menej poslušných, nepoddajných, s nezvyčajnými nápady a nepríjemnými otázkami a ktorým chýba triezve myslenie. Podobné hodnotenia sú mnohokrát uvádzané aj vo vzťahu k deťom s ADHD (Dawson, 1997 podľa Healey, 2014).

V tejto súvislosti je zaujímavé spomenúť aj pohľad Saula (2014), ktorý uvádza, že porucha ADHD a nadanosť môžu byť často zamenené, pretože nadaní žiaci môžu vykazovať také znaky správania, ktoré sú spájané s diagnózou ADHD. Nadaní a tvoriví žiaci môžu v akademickom prostredí niekedy konať impulzívne (napr. vykrikujú ľahké odpovede, vyjadrujú svoj názor bez toho, aby počkali kým na ne príde rad a pod.) alebo môžu byť nepozorní (napr. sa nudia, lebo dané učivo už dávno ovládajú/osvojili si ho rýchlo a ľahko, a tak sa zabávajú niečím iným). Vyššia miera spôsobilosti v určitej oblasti môže teda viesť k tomu, že sa dieťa môže nudiť, a tak sa bude javiť ako nepozorné, rozptýlené a impulzívne, čo poznáme aj ako hlavné symptómy poruchy ADHD, a teda pri povrchnom prístupe im môže byť nesprávne diagnostikované ADHD.

Healey & Rucklidge (2006) vo svojom výskume zistili, že okolo 40% vysoko kreatívnych detí dosiahli hranicu príznakov pre diagnózu ADHD v štandardizovanej ratingovej škále vyplňanej rodičmi, ktorá sa využíva ako doplnková metóda aj pri diagnostikovaní ADHD. Napriek zvýšeným príznakom žiadnemu z týchto detí nebolo diagnostikované ADHD, pretože nespĺňalo ostatné kritériá pre diagnostikovanie tejto poruchy.

Keďže však existuje určitá podobnosť medzi ľuďmi s ADHD a vysoko tvorivými ľuďmi, viacerí autori (napr. Saul, 2014; Healey & Rucklidge, 2005; Leroux & Levitt-Perlman, 2000) varujú pred ťažkosťami pri diagnostike, prípadne stanovením chybnéj diagnózy. V mnohých prípadoch nadanie môže maskovať ADHD a naopak, ADHD môže maskovať nadanie. Guether (1995 podľa Healey & Rucklidge, 2008) navrhuje, že súčasťou diferenciálnej diagnostiky ADHD by mohol byť aj test tvorivosti alebo niečo zamerané na túto oblasť.

## **5 Záver**

Ako sme mohli vidieť, istá súvislosť medzi poruchou ADHD a tvorivosťou sa vo viacerých výskumoch prejavuje. Túto súvislosť by bolo zaujímavé jednak skúmať v našich podmienkach a rovnako zaujímavé a prínosné by bolo tieto poznatky využiť v každodennej praxi s deťmi s poruchou ADHD.

*„... s trpezlivosťou síce dokážete odolávať tomu, pred čo Vás dieťa postaví, ale zhovieavosť, trpezlivosť a pevné nervy stoja veľa energie a je to neefektívne. Dieťa potrebuje Vaše pochopenie a Vy ho tiež potrebujete pochopiť. A to nestojí nič okrem úsilia pochopiť. Ak ho pochopíte, nebudete potrebovať trpezlivosť ani zhovieavosť, pretože mu budete rozumieť a ľahšie vedieť pomôcť...“ (Antal, 2015)*



## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Abraham, A. et al. (2006). Creative thinking in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Child neuropsychology*, 12, 111-123.
- American psychiatric association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, Washington, D.C. : American Psychiatric Association
- Antal, M. (2015). *ADHD očami ADHD. Ako to zvládať?* Bratislava : Citadella.
- Barkley, R. A. et al. (2001). Executive function, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit disorder and oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 541 – 556.
- Barkley, R. A. et al. (2008). *ADHD in Adults: What the Science Says*. New York : Guilford.
- Cahová, P., Pejčochová, J. & Ošlejšková, H. 2010. Hyperkinetická porucha v klinické praxi detského neurológa. *Postgraduálni medicína*, 12 (1), 8-18.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Demkaninová, D. (2015). Osobnosť v kontexte ADHD. In Herényiová, G., Sabová, L. a kol. (2015) *ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte*. Nové Zámky : Psychoprof.
- Demkaninová, D. et al. (2016). Žiak s ADHD očami jeho spolužiakov. *Psychologica XLV*. 38-45. Bratislava : Univerzita Komenského, STIMUL.
- Dumas, M. C. (1998). The risk of social interaction problems among adolescents with ADHD. *Education & Treatment of Children*, 21 (4), 447- 461.
- Gajdošová, E. et al. (2011). *Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava : Stimul.
- Gomez, R. & Corr, P.J. (2014). ADHD and personality: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 34, 376-388.
- Grayson, P. (2015). *ADHD a mental disorder or a mental advantage*. USA : CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Healey, D. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder and creativity: ever the twain shall meet? In KAUFMAN, J.C. (2014) *Creativity and mental illness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Healey, D. & Rucklidge, J.J. (2005). An exploration into the creative abilities of children with ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 8 (3), 88-95
- Healey, D. & Rucklidge, J.J. (2006). An investigation into the relationship among ADHD symptomatology, creativity, and neuropsychological functioning in children. *Child Neuropsychology*, 12, 421-438.
- Healey, D. & Rucklidge, J.J. (2008). The relationship between ADHD and creativity. *ADHD report*. 16 (3), 1-5
- Herényiová, G. (2015). Dieťa s ADHD v škole a v rodine. In Herényiová, G., Sabová, L. a kol. (2015) *ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte*. Nové Zámky : Psychoprof.
- Hernández, G. G. C. & Selva, J. P. S. (2016). Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psicothema*, 28 (1), 20-25.
- Hort, V. et al. 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha : Portál.
- Jucovičová, D. & žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodine*. Praha : Grada
- Kvašná, L. (2011). Úloha pedagóga pri určovaní diagnózy ADHD a pri interdisciplinárnej starostlivosti o dieťa s ADHD. *Prevenia*, X (3). 3-10.
- Leroux, J. A. & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22, 171-176.
- McQUADE, D. J. & Hoza, B. (2008) Peer problems in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14 (4), 320-324.
- Munden, A., & Arcelus, J. (2008). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha : Portál.
- Parker, J. D. A., Majeski, S. A. & Collin V. T. (2004). ADHD symptoms and personality: relationships with five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 36. 977-987.
- Rief, S. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Reif, S.F. (2015). *The ADHD book of lists – A practical guide for helping children and teens with Attention deficit disorder*. USA : Jossey-Bass.
- Saul, R. (2014). *ADHD neexistuje - Pravda o poruche pozornosti s hyperaktivitou*. Bratislava : Citadella.
- Shaw, G. A. & Brown, G. (1990). Laterality and creativity concomitants of attention problems. *Developmental Neuropsychology*, 6, 39-56.
- Shaw, G. A. & Brown, G. (1991). Laterality, implicit memory and attention disorder. *Educational Studies*, 17, 15-23.
- Szobiová, E. (2004). *Tvorivost'. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul.

- Švecová, L. (2015). ADHD z pohľadu neurológa. In Herényiová, G., Sabová, L. a kol. (2015) *ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte*. Nové Zámky : Psychoprof.
- Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál.
- Valero, S. et al. (2012). Personality profile of adult ADHD: The alternative five factor model. *Psychiatry reserach*, 198. 130-134.
- White, J. D. (1999). Personality, temperament and ADHD: a review of the literature. *Personality and Individual Differences*, 27, 589-598.
- White, H.A. & Shah, P. (2006). Uninhibited imaginatins: Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 40, 1121-1131.
- World health organization (2013). *Mezinárodní klasifikace nemocí : Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problému. Desátá revize*. Praha : Ústav zdravotnických informací a statistiky CR

# **MOTIVÁCIA VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA: PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE AKO JEDEN Z KLÚČOVÝCH FAKTOROV VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA**

## **CHOOSING TEACHING AS A CAREER: IMPORTANCE OF PROSOCIAL MOTIVATION IN CAREER CHOICES**

ROBERT TOMŠIK

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika,  
robert.tomsik@gmail.com

**Anotácia:** Práca rieši problematiku motívov voľby povolania študentov učiteľstva regionálnych vysokých škôl. Výskum zisťuje rozdiely v typoch motivácie voľby povolania u študentov s nízkou a vysokou mierou motívu prosociálneho správania, ako subkategórie altruistických motívov, pri voľbe učiteľstva ako perspektívneho povolania. Typy motivácie boli zisťované na vzorke 305 študentov učiteľstva pomocou SMVUP3-S škály. V štúdiu bol zistený významný rozdiel medzi jednotlivými výskumnými skupinami v typoch motivácie voľby povolania, kde študenti s vysokou mierou prosociálneho správania prejavili vyššiu mieru vnútorných, vonkajších a altruistických faktorov voľby povolania, v porovnaní so študentmi s nízkou mierou prosociálneho správania.

**Kľúčové slová:** prosociálne správanie, altruizmus, voľba povolania, učiteľská profesia, motivácia voľby povolania.

### **1 Úvod**

Napriek tomu, že je problematika učiteľovej osobnosti, profesijnej orientácie učiteľov a motivácie voľby učiteľského povolania v posledných rokoch výskumným problémom mnohých regionálnych i zahraničných autorov, len malý počet z nich skúmali problematiku motívov do hĺbky a komplexne. V rámci problematiky najčastejšie identifikujeme motívy vonkajšie (napr. benefity, sociálny status, či vplyv iných) a vnútorné (napr. záujem, schopnosti a skúsenosti) ako základné kategórie voľby učiteľského povolania. Avšak, nemalý počet štúdií, ako osobitnú kategóriu, uvádzajú aj motívy altruistické motívy, ktorým nie je venovaná dostatočná pozornosť v porovnaní s predchádzajúcimi kategóriami. Ich význam je však nenahraditeľný ako dokazujú rôzne zahraničné štúdie (Şahin, 2014; Watt, Richardson, 2007, 2012; Yong, 1995; Young, 1995) a tvoria významný faktor osobnosti učiteľa a predpoklad pre úspešné vykonávanie učiteľskej profesie. Ako bolo zistené v predchádzajúcich výskumoch (Johnston, McKeown, McEwen, 1999; Kyriacou, 1999; Saban 2003; Watt, Richardson, 2007), altruistické motívy vysoko korelujú s vnútornými motívmi a na ich význam v učiteľskej profesii sa posnažíme poukázať aj v tejto štúdiu prostredníctvom výskumu.

### **2 Altruizmus vs. prosociálne správanie – diferenciácia a význam**

Pojmy prosociálne správanie a altruizmus v literatúre nie sú jednoznačne vymedzené. Tieto dva pojmy bývajú často zamieňané, alebo sa ich význam prelína. Altruizmus a prosociálne správanie dokonca nie sú ani jednoznačne kategorizované. V mnohých odborných textoch sú tieto termíny vyjadrené synonymicky a naproti tomu v iných zdrojoch sa významovo odlišujú, čo môže spôsobiť značné problémy pri používaní tejto terminológie.

Pre porovnanie dvoch najčastejšie uvádzaných definícií Slaměník a Výrost (2008) vymedzili prosociálne správanie ako akýkoľvek akt, ktorý bol vykonaný ku prospechu druhého človeka. Comte (In Slaměník, Výrost, 2008) definoval altruizmus ako nesebecký charakter medziludských vzťahov (láska pre blaho druhých). Dokonca i sociologický slovník uvádza, že altruizmus je určitá o forma myslenia, cítenia a jednanie vedeného nezištnosťou a láskou k blížnemu, pričom vlastné záujmy môžu ustupovať do pozadia (Jandourek, 2001). Na základe týchto definícií by sme mohli jednoznačne konštatovať, že prosociálne správanie je subkategória altruizmu, vzhľadom na to, že altruizmus je všeobecnejší, kým prosociálne správanie je presne vymedzený akt.

Autori Slaměník a Výrost (2008) však ponímajú túto problematiku z iného uhla a tvrdia presný opak. Autori stavajú otázku, či okrem samotného prosociálneho správania existuje aj určitý druh správania, ktorý je nezištný a jediným vedúcim motívom je byť nápomocný druhým ľuďom bez spätnej väzby. V prípade, že by táto teória

bola akceptovaná, môžeme prosociálne správanie vyhraničiť ako širší pojem a altruizmus ponímať ako špecifickejší druh správania v rámci prosociálneho správania (Slaměník, Výrost, 2008).

Prosociálne správanie je vo všeobecnosti definované ako (dobrovoľné) konanie človeka v prospech druhého (Eisenberg, 1989, 186). Napríklad Batson, Bolen, Cross a Neuringer-Benefiel (1989) považujú prosociálne správanie ako správanie podnietené prosociálnou motiváciou. Avšak autori uvádzajú, že prosociálne správanie ovplyvnené vonkajšou motiváciou nie je možné považovať sa prosociálne správanie. Takéto konanie autori nazývajú sebecké správanie. Aby bolo správanie skutočne prosociálne a nesebecké motivácia musí vychádzať priamo z osobnostných štruktúr, čiže musí byť podmienená vnútornou motiváciou. Táto myšlienka nás privádza k ďalšej diskusii a problému, ktorý sa objavuje pri definovaní typov motivácie pri voľbe učiteľského povolania.

Vzhľadom na to, že je v literatúre tejto kategórii motívov venovaná omnoho menšia pozornosť v porovnaní s motívmi je náročné presne identifikovať typy altruistických motívov. Ako problematické vnímame aj nekonzistenciu názorov autorov, ktorí uvádzajú rôzne typy motivácií v základných kategóriách. Aj keď sa altruistické motívy v literatúre začali intenzívne objavovať v poslednom desaťročí, ich existenciu spochybňujú už staršie zdroje. Vyššie uvedenú myšlienku, že prosociálne správanie ako motív je podmienený vnútornou motiváciou skúmal i psychológ Young (1995). Autor je názoru, že ak akceptujeme túto domnienku prosociálne správanie a altruizmus nemôžeme ponímať ako osobitnú kategóriu motívov, ale ako subkategóriu vnútorných, intrinsických motívov voľby učiteľského povolania.

Napriek tomu, nespočetné množstvo empirických štúdií (Kagan, Knight, 1981; Kyriacou, 1999; Saban 2003; Tomšík, 2016a, 2016b; Watt, Richardson, 2007, 2014; Yong, 1995; a iní) zaraďujú altruistické motívy ako osobitnú kategóriu motívov voľby učiteľského povolania, lebo aj napriek nejednoznačnosti ich kategorizácie, všetky typy voľby učiteľského povolania je nutné vnímať ako osobitné faktory, kým kategorizácia je len v teoretickej rovine. Prakticky však kategorizácia nemusí mať význam, lebo jednotlivec v rámci jednej skupiny motívov môže skórovať na rozdielnych úrovniach.

Sumarizáciou rôznych výskumov sme dospeli k záveru, že medzi altruistické motívy voľby učiteľského povolania zaraďujeme prosociálne správanie a motív túžby pracovať s deťmi alebo mladistvými (Kagan, Knight, 1981; Kyriacou, 1999; Saban 2003). Zaradenie prosociálneho správania ako typu altruistického motívu je však jednoznačné a logické, kým na motívy túžby pracovať s deťmi a/alebo mladistvými autori znovu nedávajú jednotný názor. Väčšina autorov ich zaraďujú ako typy altruistických motívov, lebo učelia vidia možnosti uplatniť a posunúť svoje vedomosti iným a pracovať tvorivo. Čo potvrdzujú aj mnohé teoretické a empirické východiská (Hřebíček, 1995; Johnston, McKeown, McEwen 1999; Kyriacou, Hultgren, Stephens, 1999; Saban, 2003; Watt, Richardson, 2007; a iní). Avšak niektorí autori tieto motívy ponímajú ako subkategóriu vnútorného motívu *intrinsický záujem* (Young, 1995), lebo ide o superpozíciu záujmov a obsahu profesie.

Naším výskumným zámerom bolo identifikovať rozdiely medzi študentmi s priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania, a študentmi s nízkou mierou prosociálneho správania v ostatných faktoroch voľby povolania (vnútorné, vonkajšie a altruistické typy motivácie). Na základe doterajších zistení (Saban, 2003; Watt, Richardson, 2007, 2014) formulujeme východiskovú hypotézu, ktorá predpokladá, rozdiely medzi uvedenými výskumnými skupinami. Konkrétne predpokladáme, že sa študenti s priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania budú odlišovať vyšším priemerným skóre vo vnútorných a altruistických motívoch voľby povolania, v porovnaní so študentmi s nízkou mierou prosociálneho správania. Tento predpoklad podporujeme výskumami autorov (Saban, 2003; Watt, Richardson, 2007, 2014), ktorí potvrdili silný vzťah medzi vnútornými a altruistickými motívmi voľby povolania. Podľa autorov ide o prirodzený vzťah medzi uvedenými faktormi, lebo altruistické motívy voľby učiteľského povolania korešpondujú s obsahom vykonávanej činnosti. V komparácii budeme sledovať rozdiely v typoch vnútornej motivácie: intrinsický záujem (Klein, 2006), skúsenosti a schopnosti (Schutz, Crowder, White, 2001) a kariérny rast (Skatova, Ferguson, 2014); v typoch altruistickej motivácie záujem o prácu s deťmi a mladistvými (Saban, 2003); ale taktiež budeme sledovať aj vonkajšie motívy voľby učiteľského povolania: benefity a príjem (Papanastasiou, Papanastasiou, 1997), sociálny status (Musil, 1999), alternatívna voľba a ovplyvnenie inými (Kariková, 2004).

### **3 Výskumná vzorka**

Výskumná vzorka bola tvorená vysokoškolskými študentmi regionálnych vysokých škôl. Išlo o N = 305 študentov učiteľstva prvých ročníkov bakalárskeho štúdia Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (n = 120), Prešovskej Univerzity (n = 69), Trnavskej Univerzity (n = 95) a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (n = 21).

Respondenti boli kategorizovaní podľa miery prosociálneho správania do dvoch skupín: prvú skupinu tvoria študenti s nízkou mierou motívu prosociálneho správania, čiže študenti, ktorí majú skóre v subškále *Prosociálne správanie* pod úroveň „priemer mínus 1 štandardná odchýlka“ (<M-1SD; n = 58). Do druhej skupiny, sme zaradili študentov, ktorí v subškále *Prosociálne správanie* presahujú úroveň „priemer mínus 1 štandardná odchýlka“ (>M-1SD; n = 247). Skupiny študentov s priemernou (n = 210) a vysokou úrovňou prosociálneho správania (n = 37)

boli zlúčené na základe výsledkov komparačnej analýzy, kde medzi výskumnými skupinami nebol zistený signifikantný rozdiel (Príloha 1).

#### 4 Metódy

Na detekciu miery typov motivácie voľby učiteľského povolania bola použitá nami konštruovaná Škála motivácie voľby učiteľského povolania (tretia reedícia, verzia pre študentov učiteľstva; ďalej len SMVUP3-S; Tomšík, Verešová, 2016). Typy motivácie voľby povolania učiteľa v SMVUP3-S škále vyplývajú z empirických zistení regionálnych a zahraničných autorov. Škála indikuje jedenásť typov motivácie voľby učiteľského povolania: *Schopnosti a skúsenosti, Záujem, Benefity, Príjem, Sociálny status, Prosociálne správanie, Práca s deťmi, Práca s mladistvými, Alternatívna voľba povolania, Ovplynvenie inými a Kariérny rast*, ktoré sú sýtené tromi až štyrmi položkami (Tomšík, 2016b).

Skóre odpovedí respondentov sa môže pohybovať v rozmedzí od 3-4 bodov do 15-20 bodov. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň faktoru motivácie, na ktorý je škála zameraná. Všetky položky sú formulované ako deklaratívne vety, na ktoré sa odpovedá pomocou päťstupňovej stupnice Likertovho typu (1-5). SMVUP3-S škála, overená faktorovou analýzou, vykazuje vysokú reliabilitu, meranú Cronbachovým alfa koeficientom, na úrovni celého nástroja ( $\alpha = 0.87$ ), ako aj na úrovni jednotlivých subškál ( $\alpha = 0.77-0.92$ ; Tomšík, 2016b). Pôvodnú, ako aj revidovanú verziu škály autorsky zostavil a overil autor príspevku (Tomšík, 2015; Tomšík, Verešová, 2016).

#### 5 Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v Tabuľkách 1, 2 a 3. Štatistické analýzy boli realizované pomocou štatistického programu IBM SPSS 20. Na komparáciu jednotlivých výskumných skupín v premenných dotazníka SMVUP3-S boli použité metódy deskriptívnej štatistiky a Studentov t- test. Výsledky normality rozdelenia výskumných dát, merané Kolmogorov-Smirnovým R koeficientom, vykazujú o symetrickom rozdelení dát v oboch výskumných skupinách [ $>M-1SD$ :  $R = 0.730$ ;  $p = 0.631$ ]; [ $<M-1SD$ :  $R = 1.236$ ;  $p = 0.094$ ]]. Na základe uvedených výsledkov boli na ďalšie analýzy volené parametrické testy.

Tab 1: Deskriptívna štatistika dát pre výskumnú skupinu  $<M-1SD$ .

Premenné	N	M	SEM	SD	MIN	MAX	SK	KU
Záujem <sup>3</sup>	58	6.95	0.419	3.192	3	15	0.444	-0.801
Schopnosti a skúsenosti	58	11.43	0.431	3.283	4	19	-0.404	0.066
Kariérny rast	58	12.22	0.415	3.157	5	19	-0.078	-0.164
Prosociálne správanie	58	10.48	0.235	1.789	4	12	-1.760	4.140
Práca s mladistvými <sup>3</sup>	58	7.72	0.336	2.560	3	14	0.169	-0.232
Práca s deťmi <sup>3</sup>	58	9.19	0.490	3.730	3	15	-0.226	-0.478
Sociálny status	58	9.59	0.433	3.298	4	17	0.225	-0.027
Benefity	58	12.07	0.436	3.319	4	20	0.298	0.585
Príjem	58	8.78	0.482	3.671	4	18	0.447	-0.440
Ovplynvenie inými <sup>3</sup>	58	8.41	0.386	2.938	3	15	-0.183	-0.030
Alternatívna voľba <sup>3R</sup>	58	7.76	0.481	3.663	3	15	0.298	-0.544

\*Pozn.: N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; SEM- štandardná chyba priemeru; Min- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Max- maximálne získané skóre v príslušnej skupine; SK- šikmosť rozdelenia; KU- špicatosť množiny údajov; <sup>R</sup>- skóre subškály je reverzná.

V Tabuľke 1 sú prezentované deskriptívne údaje o intenzite jednotlivých premenných vo výskumnej skupine študentov, ktorí v subškále *Prosociálne správanie* skórovali pod stanovenú hladinu  $M-1SD$ . Skóra prevažne všetkých premenných sa pohybujú okolo mediánu ( $\bar{x} = 12.00$ , resp.  $\bar{x} = 9$  pre trojpoložkové subškály vyznačené symbolom „<sup>3</sup>“). Najvyššie skórované motívy voľby povolania v tejto výskumnej skupine sú *a* *Schopnosti a skúsenosti*, *Kariérny rast*, *Práca s deťmi* a *Benefity* (Tabuľka 1).

Tab 2: Deskriptívna štatistika dát pre výskumnú skupinu >M-1SD.

Premenná	N	M	SEM	SD	MIN	MAX	SK	KU
Záujem <sup>3</sup>	247	8.76	0.231	3.627	3	15	0.110	-1.152
Schopnosti a skúsenosti	247	14.43	0.165	2.587	6	20	-0.323	0.265
Kariérny rast	247	15.25	0.183	2.877	4	20	-0.395	0.274
Prosociálne správanie	247	15.62	0.113	1.772	12	20	0.332	-0.302
Práca s mladistvými <sup>3</sup>	247	11.09	0.239	3.750	3	20	-0.572	0.084
Práca s deťmi <sup>3</sup>	247	11.66	0.194	3.048	3	15	-0.889	0.312
Sociálny status	247	9.99	0.214	3.368	4	19	0.316	-0.456
Benefity	247	12.44	0.191	3.001	4	20	-0.188	-0.118
Príjem	247	9.79	0.216	3.402	4	19	0.058	-0.678
Ovplyvnenie inými <sup>3</sup>	247	7.44	0.218	3.419	3	15	0.450	-0.826
Alternatívna voľba <sup>3R</sup>	247	6.66	0.215	3.376	3	15	0.867	-0.090

\*Pozn.: N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; SEM- štandardná chyba priemeru; Min- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Max- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; SK- šikmosť rozdelenia; KU- špicatosť množiny údajov; <sup>R</sup>- skóre subškály je reverzné.

Údaje v Tabuľke 2 popisujú odpovede druhej výskumnej skupiny: študenti s priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania. Skóra prevažne všetkých premenných sa pohybujú nad mediánom ( $\bar{x} = 12.00$ , resp.  $\tilde{x} = 9$  pre trojpoložkové subškály). Pozorujúc priemerné skóra premenných posudzujeme, že najsilnejšie faktory voľby učiteľského povolania u študentov priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania sú *Schopnosti a skúsenosti*, *Kariérny rast*, *Práca s deťmi a mladistvými* a *Benefity* učiteľského povolania (Tabuľka 2).

Tab 1: Rozdiely v typoch motivácie voľby učiteľského povolania medzi výskumnými skupinami.

Faktor	Výskumná skupina (miera prosociality respondentov)	N	M	SD	SEM	df	t	p
Záujem	Nízka	58	6.95	3.192	0.419	303	3.493	0.001
	Priemerná a vysoká	247	8.76	3.627	0.231			
Schopnosti a skúsenosti	Nízka	58	11.43	3.283	0.431	303	7.532	0.000
	Priemerná a vysoká	247	14.43	2.587	0.165			
Kariérny rast	Nízka	58	12.22	3.157	0.415	303	7.067	0.000
	Priemerná a vysoká	247	15.25	2.877	0.183			
Prosociálne správanie	Nízka	58	10.48	1.789	0.235	303	19.815	0.000
	Priemerná a vysoká	247	15.62	1.772	0.113			
Práca s mladistvými	Nízka	58	7.72	2.560	0.336	303	6.483	0.000
	Priemerná a vysoká	247	11.09	3.750	0.239			
Práca s deťmi	Nízka	58	9.19	3.730	0.490	303	5.321	0.000
	Priemerná a vysoká	247	11.66	3.048	0.194			
Sociálny status	Nízka	58	9.59	3.298	0.433	303	0.820	0.413
	Priemerná a vysoká	247	9.99	3.368	0.214			
Benefity	Nízka	58	12.07	3.319	0.436	303	0.833	0.405
	Priemerná a vysoká	247	12.44	3.001	0.191			
Príjem	Nízka	58	8.78	3.671	0.482	304	2.011	0.045
	Priemerná a vysoká	247	9.79	3.402	0.216			
Ovplyvnenie inými	Nízka	58	8.41	2.938	0.386	305	1.999	0.046
	Priemerná a vysoká	247	7.44	3.419	0.218			
Alternatívna voľba <sup>R</sup>	Nízka	58	7.76	3.663	0.481	306	2.202	0.028
	Priemerná a vysoká	247	6.66	3.376	0.215			

\*Pozn.: N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; SEM- štandardná chyba priemeru; df- stupne voľnosti; t- Studentov t- test; p- hladina štatistickej významnosti; <sup>R</sup>- skóre subškály je reverzné.

Pri porovnávaní študentov s nízkou mierou prosociálneho správania (N = 58; 24.48 %), a priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania (N = 224; 75.52 %) v premenných dotazníka SMVUP3-S sme zistili štatisticky významné rozdiely v miere nasledovných typoch motivácie voľby učiteľského povolania: *Záujem* (t = 3.493; p = 0.001), *Schopnosti a skúsenosti* (t = 7.532; p = 0.000), *Kariérny rast* (t = 7.067; p = 0.000), *Práca s mladistvými* (t = 6.483; p = 0.000), *Práca s deťmi* (t = 5.321; p = 0.000), *Príjem* (t = 5.321; p = 0.045), *Ovplyvnenie inými* (t = 1.999; p = 0.046) a *Alternatívna voľba* (t = 2.202; p = 0.028). Na základe výsledkov štatistických analýz konštatujeme, že študenti s priemernou a vysokou mierou prosociálneho správania dosiahli vo všetkých skúmaných premenných vyššie priemerné skóre, v porovnaní so študentmi s nízkou mierou prosociálneho správania.

## 6 Diskusia a záver

Výsledky analýzy potvrdili všetky predpokladané skutočnosti autorov Sabana (2003), a Wattovej a Richardsona (2007, 2014). Štúdiou sme potvrdili rozdiely u študentov jednotlivých výskumných skupín, kde študenti učiteľstva s priemerným a vysokým skóre na subškále *Prosociálne správanie* prejavili štatisticky vyššiu mieru vnútorných, altruistických a niektorých vonkajších motívov, v porovnaní so študentmi, ktorí na uvedenej subškále skórovali nízko. Predpokladáme, že konštrukt vnútorných a altruistických motívov úzko súvisí, ako predpokladá Young (1995). Tým pádom nízka miera prosociality priamo ovplyvňuje, alebo predurčuje znížený intrinsický záujem o učiteľskú kompetenciu (pedagogické zručnosti, schopnosti a skúsenosti), kariérny rast, čiže plány jednotlivca perspektívne sa venovať a budovať svoju profesijnú osobnosť v rezorte školstva, a vôbec záujem pracovať s deťmi a dospelými. Znížený faktor prosociality sa odrazil aj v niektorých vonkajších motívoch ako je ovplyvnenie inými a alternatívna voľba. Jednotlivci s nízkym skóre na subškále prosociálneho správania si častejšie volia učiteľské povolania ako náhradné riešenie a pod vplyvom iných vonkajších faktorov (rodičov, vrstovníkov apod.). Tieto zistenia znovu potvrdzujú vyššie uvedené zistenia a poukazujú na dôležitosť faktoru prosociálneho správania u učiteľov, lebo výkon pri externej motivácii je znížený a krátkodobý. Napriek jednoznačným výsledkom a tvrdeniam perspektívne by bolo vhodné faktor prosociálneho správania skúmať nezávislým výskumným nástrojom pre podrobnejšiu analýzu, ktorá by umožňovala implementáciu kvalitných poznatkov do pracovnej psychológie, školskej psychológie a kariérového poradenstva.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where is the Altruism in the Altruistic Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, pp. 212–220.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hřebíček, L. (1995). Profesní vývoj adeptů učitelství. *Pedagogická orientace*, Vol. 17, pp. 70–77.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Johnston, J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 25, pp. 55–64.
- Kagan, S., & Knight, G. P. (1981). Social motives among Anglo American and Mexican American children: Experimental and projective measures. *Journal of Research in Personality*, Vol. 15, pp. 93–106.
- Kariková, S. (2004). *Špecifika profesijnej dráhy učiteliek*. Prešov: MPC.
- Klein, V. (2006). *Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu*. Žilina: Euroformes.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 26, No. 2, pp. 117–126.
- Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, Vol. 3, pp. 373–381.
- Musil, J. V. (1999). *Zdroje a prostriedky pedagogiky prof. ThDr. Františka kardinála Tomáška*. Olomouc: MCM.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 3, pp. 305–316.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, pp. 829–846.
- Şahin, A. (2014). In-depth Analysis of How Prospective Social Studies Teachers Make Sense of Their Career Choice Decisions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 14, No. 3, pp. 981–994.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 2, pp. 299–309.
- Skatova, A., & Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, Vol. 5, pp. 1–15.
- Slamenik, I., & Výrost, J. (2008). *Socialni psihologije*. Praha: Grada.

- Tomšik, R. (2015). Škála motivácie voľby učiteľského povolania. In *MMK: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové: Magnanimitas, pp. 1213–1221.
- Tomšik, R. (2016a). Choosing Teaching as a Career: Importance of the Type of Motivation in Career Choices. *TEM JOURNAL: Journal of the Association for Information Communication Technologies, Education and Science*, Vol. 5, No. 3, pp. 396–400.
- Tomšik, R. (2016b). Longitudinal Validation of Scale of Motivation for Choosing Teaching as a Career SMVUP3-S: Test-Retest Reliability and Internal Integrity. *The Slavonic Pedagogical Studies Journal*, Vol. 5, No. 2, pp. 311–319.
- Tomšik, R. (2016c). Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among Slovak teacher trainees. *Slavonic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal*, Vol. 5, No. 1, pp. 3–13.
- Tomšik, R., & Verešová, M. (2016). Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In *PhD existence 6 : výzkum +/- praxe*. Olomouc: UP, pp. 55–56.
- Watt, H. M. G., & Richardson. P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, Vol. 75, pp. 167–202.
- Watt, H. M. G., & Richardson. P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40, pp. 185–197.
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 275–280.
- Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 3, pp. 281–292.

## Prílohy

Príloha 1: Rozdiely v typoch motivácie voľby učiteľského povolania.

Faktor	Výskumná skupina (miera prosociality respondentov)	N	M	SD	SEM	df	t	p
Záujem	Priemerná	210	8,75	3,558	0,245	245	-0,048	0,961
	Vysoká	37	8,78	4,049	0,666			
Schopnosti a skúsenosti	Priemerná	210	14,27	2,602	0,180	245	-1,847	0,066
	Vysoká	37	15,11	2,145	0,353			
Kariérny rast	Priemerná	210	14,91	2,809	0,194	245	-1,416	0,158
	Vysoká	37	15,62	2,881	0,474			
Prosociálne správanie	Priemerná	210	15,09	1,310	0,090	245	-15,942	0,000
	Vysoká	37	18,62	0,758	0,125			
Práca s mladistvými	Priemerná	210	10,84	3,883	0,268	245	-1,919	0,056
	Vysoká	37	12,11	2,354	0,387			
Práca s deťmi	Priemerná	210	11,50	2,951	0,204	245	-2,027	0,044
	Vysoká	37	12,59	3,444	0,566			
Sociálny status	Priemerná	210	9,96	3,374	0,233	245	-0,288	0,774
	Vysoká	37	10,14	3,376	0,555			
Benefity	Priemerná	210	12,32	2,975	0,205	245	-1,469	0,143
	Vysoká	37	13,11	3,098	0,509			
Príjem	Priemerná	210	9,63	3,337	0,230	245	-1,725	0,086
	Vysoká	37	10,68	3,675	0,604			
Ovplyvnenie inými	Priemerná	210	7,55	3,450	0,238	245	1,165	0,245
	Vysoká	37	6,84	3,210	0,528			
Alternatívna voľba <sup>R</sup>	Priemerná	210	6,70	3,316	0,229	245	0,489	0,626
	Vysoká	37	6,41	3,738	0,614			

\*Pozn.: N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; SEM- štandardná chyba priemeru; df- stupne voľnosti; t- Studentov t- test; p- hladina štatistickej významnosti; <sup>R</sup>- skóre subškály je reverzné.



# **RIEŠENIE VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM VYUŽITIA MOTIVAČNÝCH A SEBAPOZNVACCH ROZPRÁVOK U ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA**

## **SOLVING OF EDUCATIONALLY PROBLEMATIC BEHAVIOUR BY USING MOTIVATIONAL AND SELF-RECOGNITION TALES IN PUPILS ON THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION**

**MÁRIA DĚDOVÁ**

Trnavsk univerzita v Trnave, Filozofick fakulta, Katedra psychológie, Hornopotočná 23, 918 43 Trnava  
Slovensko; maria.dedova@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok charakterizuje výchovne problémové správania vyskytujúce sa v školskom prostredí. Opisuje relevantné ˇinitele podieľajúce sa na rozvoji sociálne – patologického správania. Poukazuje na dôležitosť prevencie, pričom načrtáva predovšetkým možnosti využitia rozprávok pre utváranie pozitívnych vzťahov žiaka k sebe samému ako i k druhým osobám. Popisuje vybrané tmy motivačných a sebapoznvcch rozprávok a ich význam pre fungovanie vnútorného sveta dieťaťa. Príspevok poukazuje na alterntvy použitia rozprávok pri práci s myšlienkami, ktoré spôsobujú strach, konflikty ale i naopak prsievajú k porozumeniu a hľadaniu dohôd. Ponúka možnosť ako pomôcť deťom spracovať svoje pocity, priznať si chyby a nauit sa priateľsky k sebe správať.

**KLuove slová:** prevencia; rozprávky; sociálne vzťahy; výchovne problémové správanie

**Abstract:** The article describes educationally problematic behaviour occurring in school environment. Describes relevant factors involved in development of social-pathological behaviour. It shows the importance of prevention, especially the possibilities of using (fairy) tales in creating of positive relations of the pupil to himself and to others. The article describes selected topics of motivational and self-recognition tales and their significance for a child's inner functioning. It shows the alternatives of using tales in working with thoughts causing fear and conflicts, and thoughts leading to understanding and agreements. It offers possibilities to help children process their feelings, admit their faults and learn how to behave friendly to each other.

**Keywords:** prevention, (fairy) tales, social relations, educationally problematic behaviour.

Edukácia detí s výchovne problémovým správaním je vznm psychologickm, pedagogickým i sociálním problémom. Zahrna poznanie rôznych determinantov podmieňujcch ich frekvenciu a obsah ako je výchova v primárnej rodine, rodiovsk štýl výchovy, hodnotov orientácia rodičov, osobnosť učiteľa a jeho vychovn štýl, ako i sociálne vzťahy, ˇi sociálna klíma triedy. Jedným z dôležitých aspektov eliminácie problémového správania detí je poznanie efektívnych intervenčných a preventívnych postupov. Príspevok sa zaoberá možnosťami intervenčnej ˇinnosti školského psychológa pri korekcii výchovne problémového správania, špecificky aplikáciou motivačných a sebapoznvcch rozprávok, ktorými možno zabrániť dynamike rozvoja sociálno - patologického správania na škole. Cieľom príspevku je poukázať ako možno ˇitanie rozprávok, kladenie viacerých otázok o danej rozprávke s následnou diskusiou zamerat na korekciu vzťahov v triede.

Vychovne problémové správanie je vymedzen ako nežiaduce správanie ˇloveka, ktoré si neel jednotlivca, alebo spoločnosť, alebo si ho neeljú oba ˇinitele. Vychovne problémové správanie je definované ako „nežiaduco prejavenne správanie jednotlivca, ktorým sa viac alebo menej odchyľuje od výchovou požadovaného správania, ˇim viac alebo menej vytvára těžkosti sebe a druhým (Grác, 2009, s. 49).“ Podľa Labtha (2001, s. 4) ide o „správanie vybočujúce z rámca spoločenských noriem, ktoré je ˇasto epizodické a v ztaovch situáciách, ktoré nenadobdjú ešte obraz disocilnho agresívneho a vzdorovitho opakujúceho sa správania, trvajúceho dlšiu ˇasov perodu ako 6 mesiacov.“ Za výchovne problémové správanie je považované nežiaduce správanie, ktoré jednotlivca realizoval pri úplnej znalosti príslušných spoločenských noriem a je prejavom duševne zdravej a normálnej osobnosti. Kategórie výchovne problémového správania sú odstupňované z hľadiska zvanosti prejavennho správania na (a) úplne prspsobenne správanie; (b) jednostranne prspsobenne správanie; (c) nedostatočne prspsobenne správanie; (d) zle prspsobenne správanie; (e) úplne neprspsobenne správanie. Nepriateľske a agresívne správanie vyskytujúce sa u žiakov primárneho vzdelávania možno zaradiť k modelu zle prspsobennho správania, špecificky do delikventného správania, ktoré je agresvnm prejavom asocilnho

správania. Grác (2009) priraduje podľa obsahu deliktov do tejto kategórie nasledujúce skupiny: záškoláctvo; majetkové delikty; poškodzovanie cudzej veci, tresné činy násilia, sexuálne delikty.

Pre pochopenie **výchovne problémového správania** dieťaťa napomáha poznanie viacerých faktorov, ktoré sa podieľajú na ich rozvoji. Jedným z aspektov je osobnosť, vlastnosti rodiča, ktoré zvyšujú riziko negatívneho správania sa k dieťaťu. Podľa Payloma (2005) kľúčovým obdobím pre osvojenie patologického správania je rozvoj osobnosti v detstve, kedy rodina zohráva dôležitú úlohu v živote človeka. Nevhodné výchovné vplyvy, nesprávna výchova, nedostatočná sociálna a emocionálna klíma v rodine sú významnými faktormi ovplyvňujúcimi zdravý vývin dieťaťa (Nagyová, 2013). Deti, ktorých rodičia praktizovali demokratický štýl výchovy boli v triede obľúbené (Dekovic, Janssens, 1993), kým autoritatívny štýl výchovy u matky a otca viedol k väčšiemu sklonu k agresívnemu správaniu (Altemeyer, 2003; Papanikolaou, Chatzikosma, Kleio, 2011). K ďalším faktorom, ktoré ovplyvňujú násilné správanie patrí intenzita prežívania rodinných konfliktov, nedostatok času venovanému spoločným aktivitám, situácie vyvolávajúce stres, nadmernú záťaž (Porubská, 1999).

Nezastupiteľný význam pri zvládaní a odstraňovaní výchovne problémové správanie má **prevencia**. Delí sa na tri základné skupiny: primárnu, sekundárnu a terciárnu. Primárna prevencia je zameraná na všeobecné zabránenie vyvolávajúcich alebo existujúcich rizikových faktorov. Cieľom je spoznávanie a ovplyvňovanie týchto faktorov u konkrétnych jednotlivcoch za účelom ich zamedzenia. Sekundárna prevencia sa zaoberá včasným diagnostikovaním prvotných rizikových prejavov správania, ako aj na aplikáciu vhodných opatrení na zastavenie rozvoja rizikového správania. Cieľom je skoré vyhľadávanie problému a jeho riešenie. Pod terciárnou prevenciou sa rozumie zásah a intervencia, ktorých cieľom je zamedziť nástupu negatívnych dôsledkov. Vývin symptómov je už v pokročilom štádiu. Táto prevencia je označovaná ako indikovaná prevencia, lebo je zameraná na jednotlivcov, ktorí prejavujú znaky sociálnej patológie (Hátár, 2007; Fischer, Škoda, 2008; Bohmová, 2010; Bizová, Neslušanová, 2012). Pri aplikácii preventívnych programov do školského prostredia je dôležité poznať cieľovú skupinu, na ktorú sa zameriava. Existujú tri typy programov pre rozličné cieľové skupiny (Smiková, 2002): (a) univerzálne programy – orientované na všeobecnú populáciu, alebo jej časť, ktorá nevykazuje individuálne rizikové faktory; (b) selektívne programy- zacielené na špecifické skupiny jednotlivcov, u ktorých je zvýšené riziko sociálno – patologických javov; (c) indikované programy- zamerané na jednotlivcov, u ktorých sa vyskytujú znaky problémového správania. Preventívne programy sa odlišujú aj podľa obsahu na programy zamerané na zručnosti rozhodovania; programy zamerané na dávanie si záväzkov; programy venujúce sa objasnenie hodnôt; programy orientované na manažment stresu, či budovanie sebaúcty.

Špecificky **žiakom na 1. stupni základnej školy** sa venuje v oblasti sekundárnej prevencie len malá pozornosť. Absentujú programy, ktoré by sa zameriavali na riešenie výchovných, sociálno - patologických problémov, ktoré sú späté s týmto vekom. Jedným z efektívnych a overených programov je **Srdce na dlani**, ktorý je určený aj deťom v období predškolského a školského veku. Program rozvíja základné životné a sociálne zručnosti prostredníctvom riešenia každodenných situácií. Štruktúra programu pozostáva z troch blokov. Unit I. je rozvoj empatie, poznanie vzniku vlastných emócií, ale aj iných. Unit II. sa zaoberá reguláciou emócií a efektívnym riešením problému. Cieľom je naučiť žiakov prosociálne zručnosti, správať sa adekvátne v medziludských vzťahoch, využívať relaxačné techniky. Unit III. je zameraný na reguláciu hnevu. Hlavným poslaním tohto modulu je naučiť žiakov techniky, pomocou ktorých budú schopní konštruktívne zvládať svoje emócie a reagovať. Možno využiť i rôzne techniky na lepšie spoznanie prežívania žiakov. Vol'ná kresba na tému „**Ako sa cítim v triede?**“ je projektívnou metódou umožňujúcou sa uvoľniť a otvoriť pred inými. Ďalšou technikou je „**Mapa srdca**“, prostredníctvom ktorej dieťa rozdelí srdce na dieliky podľa veľkosti, aké miesto daný človek zaberá v jeho srdci. Pri diskusii si možno všimnúť akú časť srdca necháva aj pre seba, prípadne aké časť srdca je neobsadená (Leskovjanská, 2009).

Jednou z ďalších ciest odstraňovania negatívneho správania voči seba navzájom je využitie motivačných a sebazoznávacích rozprávok, ktoré umožňujú spoznávať seba, posilňovať sebadôveru, sebaistotu a tým budovať úctu aj k druhým ľuďom. Rozprávky majú niekoľko dôležitých významov pre deti: (a) informatívnym a popisným spôsobom opisujú fungovanie vnútorného sveta, (b) vysvetľujú dôležitosť vytvárania dohôd, vedomých postojov, (c) osvetľujú opodstatnenosť vďačnosti vo vzťahu ku ľuďom, prírode a veciam, (d) zdôrazňujú význam vlastností, (e) obsahujú riešenia i poučenia. Rozprávky umožňujú deťom identifikovať svoje myšlienky, vlastnosti, emócie, pocity, ale i konanie. Podľa Vranovej (2014) rozprávky napomáhajú rozvíjať sebazpoznanie, úprimnosť a otvorenosť k sebe aj k iným a tým sa stávajú odvážnejšími a vnútorne slobodnejšími. Ak chce dieťa žiť v porozumení, je dôležité porozumieť svojim pohnútkam, motívom a tiež úmyslu konania druhého človeka.

Pri realizovaní intervenčného prístupu prostredníctvom rozprávok sa vychádza z kognitívno – behaviorálneho prístupu, ktorý zdôrazňuje vplyv spôsobu myslenia na emócie a správanie človeka. Zameriava sa na skúmanie a ovplyvňovanie vnútorných psychických procesov, ako sú interpretácie a hodnotenie seba a okolitého prostredia, jadrových presvedčení, predpokladov sebahodnotenia a analýzy vzájomného ovplyvňovania emocionálneho prežívania a kognitívnych procesov v konkrétnych situáciách interpersonálneho charakteru (Praško, Možný, Šlepecký a kol., 2007). Kognitívno – behaviorálna terapia sa snaží usporiadať a analyzovať

problém v termínoch A-B-C modelu. Behaviorálna analýza sleduje sekvenciu A (antecedents, sputa) predstavuje analýzu toho, čo predchádza problémovému správaniu, im je správanie vyvolan; Sputaom rozumieme udalosť, ktor sputa problmov správanie; B (behavior, správanie) je oznaen problmov správanie, ktoré má 4 zložky: telesn reakcie, myšlienky, emócie a vonkajšie správanie; C (consequences, dôsledky) sú krátko a dlhodobé následky, ktoré správanie udruj. Zameranie pozornosti klienta k týmto funkčným vzťahom je sastou chápaná psychologického modelu vzniku jeho problémov.

Rozprávky umouj vstúpiť do vnútorného sveta, porozumie svojim myšlienkam, emóciám, pocitom, ako i svojmu správaniu. **Pomenovanie** a **uvedomenie si myšlienok** napomáha uvedomiť si, ktorými myšlienkami možno prispieť k porozumeniu, dohode. Myšlienkami možno ovplyvniť, čo je pre život dleite, rozvíjanie vzťahu k druhým, sebe samm prostredníctvom povzbudzujúcich, oceujcich myšlienok, ktorými sa uime byť k sebe ctivmi, lskavmi a trpezlivmi. Práve rozprávky sú tm nástrojom, ktorým možno meniť u detí svoje myšlienky, slová a konanie. Mylienkove postoje ovplyvňujú preivnie **emócií** voči seba, či ostatnm. Tvoria vntorn podstatu, informujú nás o našich vnútorných potrebách, záujmoch, alebo akým spôsobom máme rozvíjať vzťahy s ldmi. Rozprávky umouj nielen vyjadriť, ale i prijať svoje pocity, emócie a tm budovať otvorenosť k sebe aj ostatnm. Vyrovnan a otvoren človek sa prejavuje spontánne bez strachu a pocitov viny.

Prácu s rozprávkami možno realizovať počas vyučovacej hodiny, ktor je rozdelen na niekoľko ast: vod, itanie rozprávky spolu s diskusiou, kresba obrázku a záver, v ktorom deti zdieľajú kresby. Cez kresby deti objavujú svoj vntorn svet a itia, že majú hodnotu a získavajú pozitívny postoj k sebe. Stávajú sa vnímavými na svoje preivnie, emócie a následne sú pozorne a vimave aj na ostatné deti. Zdieľanie prebieha rôznymi spôsobmi buď podelením sa vo dvojiciach medzi sebou alebo so školskou psychologikkou, ktorej ukazuj, čo kreslili, prípadne v menich skupinách, v ktorých rozoberajú svoje obrázky na základe dobrovolnsti. Na niektorých hodinách je možné itanie rozprávky spojiť s vyplnenm tajničky, alebo prácou s plastelínou. Prostredníctvom rozprávok sa deti učia pracovať so svojimi myšlienkami, emcimi a kresby, plastelína im umouj emócie vyjadriť (Vranová, 2013).

Jednotlivé stretnutia sú rozdelené do **tematických okruhov**:

- (a) identifikácia a zvládanie emócia strachu
- (b) rozvoj empatie
- (c) identifikácia a spracovanie emócie hnevu
- (d) význam a dôležitosť priatel'stva
- (e) budovanie sebadôvery, zvyovnie sebahodnotenia
- (f) rozvjan schopnosti ocenená prírodnej krásy

### **1. stretnutie**

**Cieľ:** Stretnutie je zamerané na uvedomenie si emócie strachu, ako aj pomenovanie aspektov, z ktorých strach pochádza. Cvičenie pomáha detom pochopiť prepojenosť medzi strachom a odvahou. Práca s rozprávkou im pomáha prijať emóciu strachu a slobodne ju vyjadrovať. Tmto spôsobom deti čelia situáciám a osobám, ktorých sa boja, namiesto toho, aby ich popierali, alebo sa im vyhýbali. Dieťa dostáva príležitosť objavovať nové spôsoby, ako sa vyrovná s obývanými situcimi, či osobami.

**vod:** Preitanie rozprávky Peter a kriatok Odvzlivko

**Práca s detmi:** Nasleduje diskusia o danej rozprávke s poloenm viacerých otázok: Prečo sa Peter často bl? Aké myšlienky si vytváral? o mu poradil kriatok Odvzlivko? Ako môžeme pracovať s vystraenmi myšlienkami? Ktor vlastnosť nm me pom pri prekonvan strachu? Bl si sa niekedy spolužiakov alebo pani učitelky?

Deti sú vyzvané, aby rovnako ako Peter povedali, z čoho majú strach. Dlou úlohou je nakresliť obrázok s osobou, vecou alebo situáciou, ktor v nich strach vyvoláva.

**Záver:** Deti dobrovolne môžu zdieľat svoje obrázky, ktoré nakreslili.

### **2. stretnutie**

**Cieľ:** Stretnutie je zamerané na rozvoj schopnosti empatie – vitena sa do pocitov druhých.

**vod:** Preitanie rozprávky Denis a kriatok Súcitko.

**Práca s detmi:** Po preitan rozprávky nasleduje diskusia s poloenm otázok o tom, ako sa správal Denis. Aké správanie mal Denis k ostatnm detom? Mali ho deti radi? Chceli sa s nm hrať, rozprvat? Koľko kamarátov mal Denis? o mu poradil kriatok Súcitko? o sú to ubliujce myšlienky? Je správne poslúchnuť myšlienky, ktoré nás navádzajú na ubližovanie iným? Ako môžeme ublii spolužiakom? o pomáha pri rieen konfliktov, keď sme nahnevan?

Dliu prácu s detmi v rámci hodiny možno presmerovať na sebahnmanie, s otázkou aké správanie voči seba sa dieatu pi. Vety zinaj slovami: „Som rád, keď sú ldia ku mne...“. Deti dobrovolne zdieľajú svoje názory.

Ak sa v triede vyskytuj nepriatel'ske vzťahy, agresivita, chýba empatia, či žiak, ktor by sa zastal ubliovanho žiaka, me nasledovať diskusia s otázkami: „Ako sa Ti pi, keď ťa niekto bje, kope do teba? Ako sa ii, keď ťa

kamarát uráža, vyhráža sa Ti, Aké je to pre teba, ak ťa spolužiaci vylučujú z okruhu tvojich kamarátov?“ Čo si myslíš, ako sa cítia ostatné deti, keď im niekto fyzicky, či psychicky ubližuje?“ Cieľom rozhovoru je uvedenie si, že sme schopný sa vcítiť nielen do svojich pocitov, ale aj prežívania druhých ľudí. Každý disponuje istou mierou empatie, preto je dôležité nabádať a vysvetliť deťom princíp nerobiť druhým to, čo nechceme, aby iní robili nám, s dôrazom, že začať musíme u seba.

**Záver:** Deti dobrovoľne môžu zdieľať svoje pocity, myšlienky z danej hodiny.

### **3. stretnutie**

**Cieľ:** Stretnutie je zamerané na identifikáciu a spracovanie emócie hnevu.

**Úvod:** Prečítanie rozprávky Denis a príhoda v škole. Rozprávka s využitím rád od škriatka Súcitka.

**Práca s deťmi:** Po prečítaní rozprávky môžu nasledovať otázky: „Prečo sa Denis nahneval na chlapca na školskej chodbe? Ako sa správal podľa rád škriatka Súcitka? Na čo prišiel Denis rozhovorom s chlapcom? Aké pocity cítil, keď ubližoval iným? Aké pocity cítil, keď chlapcovi neublížil? Aké pravidlá by sme mali dodržiavať v rozhovore, keď sme nahnevaní?“

Následne deti prostredníctvom kresby vyjadrujú, čo si predstavujú pod pojmom „byť nahnevaný“. Pocit hnevu znázorňujú farbami, čarbanicami, prípadne nakreslením situácie, v ktorej boli nahnevaný. Následne ich možno povzbudiť, aby vyjadrili pred skupinou, prečo sa nahnevali.

Hnev je jednou zo zložitých emócií, pretože sa spája so stratou uznania od okolia či s násilím. Strach z reakcii okolia vedie k popretiu, či potlačeniu pocitov zlosti, ktoré môžu vybuchnúť v nekontrolovateľnom vzplanutí.

**Záver:** Kresba umožňuje deťom vyjadriť hnev, zlosť, nenávisť, a tým im pomôcť prijať tieto pocity a necítiť za ne vinu.

V rámci spracovania hnevu a učenia sa novým spôsobom reagovať možno využiť aj ďalšiu rozprávku (Nagyová, 2013).

**Úvod:** Prečítanie rozprávky O roháčikovi Adamovi.

**Práca s deťmi:** Rozprávka opisuje agresívne správanie roháčika, ktorý sa chce hrať s kamarátmi, avšak ich odmietnutie a vysmievanie ho rania. Využíva agresiu a zlosť ako spôsob vyrovnania sa s odmietnutím. V novej skupine sa objavuje lienka, ktorá ho prijíma takého aký je a tým nadobúda Adam korektívnu skúsenosť. Po prečítaní rozprávky možno s deťmi diskutovať: Prečo bol Adamko nahnevaný? Poznáte niekoho v triede, kto sa správa tak, ako roháčik? Prečo by sme mali dodržiavať lienky Danielky pravidlá: „počas hry sa nesmie ubližovať; biť sa; posmievať“? Poznate iné pravidlá, ktoré sú dôležité pri hry? Ako by si mohol Adamko získať kamarátov?

**Záver:** Deti môžu zdieľať svoje emócie, pocity z hodiny.

### **4. stretnutie**

**Cieľ:** Stretnutie je zamerané na význam a dôležitosť priateľstva.

**Úvod:** Prečítanie rozprávky Škriatok Súcitko a zrkadlá.

**Práca s deťmi:** Rozprávka sa zaoberá nepriateľským správaním medzi Martinom a Stanom, pričom obaja predstavitelia si vytvárajú zrkadlá svojho správania. Po prečítaní rozprávky možno deťom klásť otázky: „Prečo si nerozumeli Martin a Stano? Prečo boli jeden druhému zrkadlom? Čo poradil škriatok Súcitko Martinovi? Ostali chlapci kamarátmi? Bolo ich priateľstvo v ten deň lepšie? Aké pocity mal Stano, keď spoločne našli dohodu s Martinom?“

Následne deti píšú, prečo sa im páči ich kamarát, čo radi robia so svojim kamarátom. Deti, ktoré odmietnu písať môžu nakresliť svojho dobrého kamaráta a seba, ako sa spoločne hrajú.

Na základe rozprávky o zrkadlách možno vysvetliť, že zlostné, nepriateľské myšlienky možno ovládať. Ak sa dieťa správa podľa ubližujúcich myšlienok stráca priateľstvá, naopak, ak ich dokáže ovládať, má lepší pocit zo seba a ostatní spolužiaci radšej s ním komunikujú a majú ho radi. Ovládnutie zlostnej myšlienky vyžaduje väčšiu vnútornú silu, ale zároveň prináša so sebou pocit hrdosti na seba.

**Záver:** Deti zdieľajú svoje zápisky i kresby.

### **5. stretnutie**

**Cieľ:** Stretnutie je zamerané na budovanie sebadôvery, pozitívneho sebahodnotenia.

**Úvod:** Prečítanie rozprávky Klára a škriatok Súcitko.

**Práca s deťmi:** Po prečítaní rozprávky nasleduje diskusia na otázky: „Ako sa cítila Klára pri posmeškoch? Ako sa cítili Klára pri prvom kamienku? Prečo jej Súcitko podával kamienky? Čo jej chcel vysvetliť na kamienku, ktorý sa jej páčil a na kamienku, ktorý sa jej nepáčil? Aké rady dal Kláre ohľadom posmeškov? Aké pocity mala Klára, keď na posmešky nereagovala? Kedy sa cítíme lepšie, keď posmeškom veríme, či neveríme?“

Následne sú deti vyzvané, aby napísali pozitívne veci o sebe, ktoré môžu začať slovami: „Páči sa mi na sebe, že...“, „Mám rád na sebe...“. Prípadne to môže napísať dieťa v tvare: „Ja som...“ Deti, ktorým sa nechce písať môžu kresliť a následne zdieľať pred skupinou zápisky, alebo kresby.

**Záver:** Uvedomovanie si svojich pozitívnych stránok osobnosti buduje sebadôveru dieťaťa a podporuje v ňom, aby si vážilo svoj vlastný názor namiesto prijatia svojej hodnoty podľa toho, čo si o ňom myslia iní.

## **6. stretnutie**

**Ciel':** Stretnutie je zamerané na rozvíjanie schopnosti ocenenia prírodnej krásy.

**Úvod:** Prečítanie rozprávky Kamil a škriatok Vďačko.

**Práca s deťmi:** Deti po prečítaní rozprávky kreslia ľubovoľné miesto v prírode, kde sa cítia dobre. Kreslia seba a činnosť, ktorú na danom mieste vykonávali a dobrodružstvo, ktoré tam zažili. Deti, ktoré chcú môžu popísať pocity, ktoré na tomto mieste mali, zdôvodniť prečo sa im tam páčilo a prečo sa cítili dobre.

Otázky, ktoré súvisia s rozprávkou sú nasledovné: „Ako sa správal Kamil, keď bol na ihrisku? Aké dobrodružstvá zažil Kamil na čarovnej lúke? Čo povedali veci v izbe Kamilovi? Čo sľúbil Kamil veciam? Čo povedal Vďačko Kamilovi o prírode a veciach okolo nás?“

S deťmi možno viesť rozhovor o tom, že svoj domov máme nielen vo svojich bytoch, či domoch, ale našim domovom je aj zemeguľa. Vedeť deti k uvedomeniu, že je dôležité, aby sme odpadky hádzali do kontajnerov a nie voľne do prírody, pretože doma sme všade.

**Záver:** Deti môžu zdieľať svoje pocity, myšlienky z danej hodiny.

Využitie motivačných a sebazoznávacích rozprávok v rámci prevencie napomáha dieťaťu objavovať seba samého pomocou vyjadrenia svojich myšlienok, pocitov, emócií, zážitkov a tým budovať jeho sebadôveru, sebaistotu. Sú nástrojom prostredníctvom ktorého sa deti navzájom bližšie spoznávajú, akceptujú a upevňujú pocity spolupatričnosti. Rozprávky umožňujú rozvíjať sebazoznanie, úprimnosť a otvorenosť k sebe aj k ostatným a tak stávať sa odvážnejšími a vnútorne slobodnejšími osobami.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

Altemeyer, B. (2003). What happens when authoritarians inherit the Earth? *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 3(1), 15-23.

Bizová, N., & Neslušánová, S. (2012). Preventívna činnosť sociálneho pedagóga v škole. *Prevencia*, 11(1), 10-13.

Bohmová, P. (2010). Prevencia porúch správania v školskom prostredí. *Prevencia*, 3, 23-28.

Dekovic, M. & Janssens, J. M. (1993). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28 (5), 925-932.

Grác, J. (2009). *Kapitoly edukačnej psychológie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika*. Praha: Triton.

Határ, C. (2007). *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.

Labáth, V. a kol. (2001). *Riziková mládež*. Praha: Slon.

Leskovjanská, G. (2009). Spôsoby eliminácie problémového správania žiakov pri preventívno – výchovnej práci s triednym kolektívom ZŠ. *Pedagogické rozhľady* 18 (4), 1-4.

Nagyová, A. (2013). Liečivé príbehy lienky Danielky, alebo prvá pomoc pre rodičov. Nové Zámky: Psychoprof.

Papanikolaou, M. & Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: The role of family. *Social and Behavioral Sciences*, 29 (1), 433-442.

Paylo, M. J. (2005). Helping families search for solutions: Working with adolescents. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 13(4), 456-458.

Porubská, J. (1999). Rodina ako inštitúcia s prítomnosťou násillia. *Vychovávateľ*, 44 (3-4), 26-28.

Praško, J., Možný, P., Šlepecký, M. a kolektív (2007). *Kognitívne behaviorální terapie psychických poruch*. Praha: Triton.

Smiková, E. (2002). *Metodické východiská modelu prevencie násillia a šikanovania v školách. Manuál efektívnej školskej drogovej prevencie*. Trimbos.

Vranová, D. (2013). *Som kráľom svojho sveta. Škriatkovia pomáhajú deťom*. Bratislava: At Publishing.

Vranová, D. (2014). *Som kráľom svojho sveta. Spoznaj sám seba a porozumieš ostatným*. Bratislava: At Publishing.

# ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A PODPORA SEBAÚCTY PRI PREVENCII VÝSKYTU KYBERŠIKANY<sup>5</sup>

## SCHOOL PSYCHOLOGIST AND SUPPORT OF SELF-ESTEEM IN PREVENTING THE PREVALENCE OF CYBERBULLYING

MARTA VALIHOROVÁ, BARBORA HOLÁKOVÁ, MÁRIA MILANOVÁ

PF UMB Katedra psychológie, Ružová 13, Banská Bystrica, Slovensko, barbora.holakova@umb.sk

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá vzťahom medzi výskytom kyberšikany a mierou sebaúcty žiakov stredných škôl. Predpokladali sme, že medzi mierou zapojenia sa do kyberšikany, či už v roli obeť alebo agresora a mierou sebaúcty žiakov existuje negatívny vzťah. Do výskumu sa zapojilo 183 stredoškolských žiakov (priemerný vek 16, 6). Pre účely výskumu sme použili dva meracie nástroje. Na meranie kyberšikany sme použili Revidovaný dotazník kyberšikany (RCBI, Topcu Erdur-Baker, 2010) a na meranie sebaúcty Coopersmithov dotazník sebaúcty (CSEI, Coopersmith, 1967). Z výsledkov výskumu sme zistili, že sebaúcta v generalizovanom, domácom, rovesníckom a školskom self bola signifikantným individuálnym prediktorom pre to, či bude žiak zapojený do kyberšikany v roli obeť a sebaúcta v školskom self bola signifikantným prediktorom pre to, či bude žiak zapojený do kyberšikany v roli agresora, takže pre tých, ktorí mali nízku mieru sebaúcty bolo pravdepodobnejšie, že sa zapoja do kyberšikany. Preto v závere príspevku ponúkame ako jednu z možností pri primárnej prevencii kyberšikany podporu a rozvoj sebaúcty. Školský psychológ má možnosť na škole dlhodobo a súvisle pôsobiť v triedach a pracovať so žiakmi na ich pozitívnom sebaobrazu a rozvoji sebaúcty.

**Kľúčové slová:** Kyberšikanovanie; Sebaúcta; Školský psychológ; Prevencia;

**Abstract:** The article deals with the relationship between the rate of prevalence of cyberbullying and the rate of secondary school students' self-esteem. We assumed that the involvement in cyberbullying, whether in the role of victim or aggressor and the rate of self-esteem of students there is a negative relationship. Research has involved 183 high school students (average age 16, 6). For research purposes, we used two instruments. We used the revised questionnaire cyberbullying (RCBI, Topcu Erdur-Baker, 2010) for measuring cyberbullying, and Coopersmith self-esteem questionnaire (CSEI, Coopersmith, 1967) to measure self-esteem. According to the survey, we found that self-esteem in generalized domestic peer and school self was a significant individual predictor for whether the pupils involved in cyberbullying in the role of victim and self-esteem in school self was a significant predictor for whether the pupils involved in cyberbullying in the role of aggressor, so for those who had a low level of self-esteem it was more likely to be involved in cyberbullying. Therefore, the end of the article offered as an option for the primary prevention of cyberbullying and promote the development of self-esteem. School psychologist has the opportunity at the school long and coherent work in the classroom and work with students on their positive self-image and self-esteem development.

**Keywords:** Cyberbullying; Self-esteem; School psychologist; Prevention;

### 1 Úvod

Agresia, šikanovanie, násilné prejavy a nežiaduce formy správania sa vyskytovali v celej histórii ľudstva, no v súčasnej dobe je situácia v oblasti agresívneho správania detí veľmi nepriaznivá a predstavuje skutočný celospoločenský problém. V rámci šikanovania bolo realizovaných veľa výskumov najmä ohľadne jej výskytu, príčin a dôsledkov. Progresívny vývoj technológií a tak isto nárast ich používania, dáva šikanovaniu úplne nový rozmer- kyberpriestor. V posledných rokoch teda došlo k vývoju novej formy šikanovania, ktorú nazývame kyberšikanovanie. Výhody, ktoré prinášajú novodobé technológie nie je možné poprieť, pretože umožňujú rozvíjať vzťahy s inými osobami a podporujú online socializáciu adolescentov, ktorí majú problémy utvárať priateľstvá v typických spoločenských prostrediach a taktiež im informačné technológie pomáhajú rozšíriť ich vedomosti. Napriek nespočetným výhodám je potrebné podotknúť, že so sebou prinášajú i potenciálne riziko v podobe ich nevhodného využívania. Agresia sa prenáša do kyberpriestoru a existuje veľa prípadov, v ktorých sa zneužívajú médiá pre rôzne agresívne činy (Brewer, Kerslake, 2015; Hollá, 2013; Hollá, 2015).

<sup>5</sup> Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0072/15 Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy.

Kyberšikanovanie je novodobý fenomén, ktorý sa vyskytuje najmä u „online“ generácie, ktorá je tvorená prevažne deťmi a adolescentmi. Práve v období adolescencie je sebaúcta veľmi dôležitý konštrukt, pretože významne vplyva na proces vytvárania vlastnej, špecifickej identity (Hinduja, Patchin, 2010; Kowalski et al., 2012). V posledných rokoch sa vzťahu sebaúcty a kyberšikany intenzívne venovali najmä zahraniční autori. Na základe toho, že sa sebaúcta javí ako kľúčový konštrukt vo vzťahu ku kyberšikanovaniu sme dospeli k rozhodnutiu skúmať v našej práci vzťah medzi výskytom kyberšikany a miery sebaúcty u žiakov, ktorí navštevujú stredné školy.

## **2 Teoretické východiská**

Kyberšikanovanie (z angl. *cyberbullying*) predstavuje podľa Hollej (2013) novú formu agresie. V minulosti sa zvykla prezentovať hlavne v médiách ako samostatný fenomén, ktorý je nezávislý na tradičnej forme šikanovania a taktiež ako výsledok negatívneho dopadu nových technológií. Dnešné výskumy však naznačujú, že samotné kyberšikanovanie je veľmi úzko prepojené s tradičným šikanovaním a často hovoríme o rozšírení tradičného šikanovania zo sveta „offline“ do sveta online. Niektoré výskumy uvádzajú, že až u 85% ide o prekryvanie tradičného šikanovania s kyberšikanovaním. Samozrejme existujú prípady, v ktorých dochádza ku kyberšikane od úplne neznámych osôb alebo neidentifikovateľných osôb, ale je ich značne menej (Černá a kol., 2013).

Knihy Rizika virtuálnej komunikácie (príručka pre učiteľov a rodičov) definuje tento jav ako „nebezpečné komunikačné javy realizované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (napr. pomocou mobilných telefónov, alebo služieb v rámci internetu), ktoré majú za následok ublíženia alebo iného poškodenia obeti. Toto ublíženie či poškodenie môže byť jednak zámer útočníka, ako aj dôsledkom napr. nevhodného vtipu, nedorozumenia medzi obeťou a útočníkom, nedomysleným jednaním zo strany útočníka atď. Obeť je poškodzovaná opakovaně, či už pôvodným útočníkom či osobami, ktoré sa do kyberšikanovania zapoja neskôr. Kyberšikanovanie je druhom psychickej šikany“ (Kopecký, Krejčí, 2010, s.5).

Podľa Kowalskej et al. (2012) sa vyskytuje kyberšikanovanie najmä u „online generácie“, ktorú tvoria najmä deti a adolescenti. Sebaúcta je obzvlášť dôležitá práve v adolescencii kvôli procesu vytvárania vlastnej identity. Adolescenti sú do istej miery až posadnutí socializáciou a v školách sa často stáva, že ich spolužiaci podpichujú a takto sa ich identita v podstate „testuje“. Reakcie bývajú rôzne, niektorí sa tomu zasmiejú, iní zvolia defenzívny postoj a to hlavne v prípade, že to zraňuje ich vlastnú identitu. Toto nevinné podpichovanie však môže prerásť až do kyberšikany (Sullivan, 2014 in Yousef, Bellami, 2015).

Podľa Maceka (2003) sa sebaúcta v adolescencii väčšinou stabilizuje a podlieha čoraz menej často situačným zmenám. Birkeland et al. (2012) tiež podporuje toto tvrdenie, pretože pri skúmaní adolescentov výsledky naznačovali pomerne stabilnú globálnu sebaúctu a taktiež jej pomalý nárast. Podľa výsledkov bola zistená vysoká miera globálnej sebaúcty až u 87% adolescentov. Iba 6% vzorky adolescentov vykazovalo chronicky zníženú mieru sebaúcty.

Najdôležitejšími zdrojmi sebaúcty sú v adolescencii:

1. Fyzický vzhľad - Birkeland et al. (2012) uvádza, že najsilnejším zdrojom sebaúcty v adolescencii je fyzický vzhľad alebo body image. Nespokojnosť so svojím vzhľadom a nízka globálna sebaúcta sa javí ako vysoko korelujúca vo všetkých skupinách adolescentov.
2. Interpersonálne skúsenosti - sociálne vzťahy, ktoré tvoria v podstate oporu pre adolescenta zaradujeme medzi ďalší významný zdroj sebaúcty. Blízky, vrúcny vzťah s rodičmi, ktorí podporujú adolescenta sa javí ako špecificky dôležitý, no rovnako sú dôležité i pozitívne vzťahy s rovesníkmi (Birkeland et al., 2012; Macek, 2003; Blatný, Plháková, 2003). V adolescencii narastá potreba sociálnej opory od rovesníckych skupín.
3. Výkony - v období adolescencii sa prudko rozvíja a diferencuje telesná i duševná výkonnosť. Športové i školské výkony stúpajú a taktiež sa zvyšujú spoločenské požiadavky na túto výkonnosť. Kritéria pre plnenie týchto požiadaviek sú určené v učebných osnovách a odrážajú sa v priebežnom aj celkovom školskom hodnotení, no nie je to tak bezprostredné ako sa javí. Adolescent sa môže považovať za dobrého matematika, aj keď v škole dostáva horšie známky, pretože sa vo voľnom čase zameriava na riešenie iných príkladov a baví ho to. Existujú však i opačné prípady, keď adolescent napriek dobrému školskému hodnoteniu nadobúda pochybnosti. Sebaúctu formujú úspechy, neúspechy, vlastné schopnosti, ale aj neoprávnenosť kladených požiadaviek a uplatnenie v činnostiach mimo školy (Taxová, 1987).
4. Osobnostné determinanty - globálna sebaúcta závisí aj od miery úzkosti, temperamentu v dimenzii stabilita-labilita a aj emotívneho ladenia osobnosti adolescenta (Macek, 2003).

Na vytváranie vlastnej identity pôsobia teda veľmi intenzívne i sociálne činitele. Často dochádza k tomu, že sa adolescenti snažia vyhľadávať situácie, ktoré im pomáhajú udržiavať pozitívny sebaobraz a vyhýbajú sa tým situáciám, pri ktorých by mohol byť tento sebaobraz narušený. Všeobecne by sa dalo povedať, že toto všetko súvisí s vnímaním a akceptáciou adolescentov voči ich meniacemu sa ja (angl. self) a je významné podotknúť, že to hrá kľúčovú rolu v smere, akým sa bude uberať ich osobnostný aj profesijný rast (Hinduja, Patchin 2010).

Leary a Downs (1995 in Hinduja, Patchin 2010) považujú sebaúctu za internú reprezentáciu sociálnej akceptácie alebo sociálneho odmietnutia. Táto definícia podporuje fakt, že sebaúcta je v podstate vnímanie svojej vlastnej hodnoty, ktorá je ovplyvnená vo veľkej miere interakciou v sociálnom prostredí, kde dochádza často k interpersonálnym konfliktom, ktoré môžu viesť k problémovému správaniu ako je napr. šikanovanie. Na základe vzťahu sebaúcty k tradičnému šikanovaniu, školskému výkonu a kriminálnemu správaniu a aj iným faktorom, ktoré sú spájané s vývinom v adolescencii sa javí kľúčovým zistenie vzťahu medzi kyberšikanovaním a sebaúctou adolescentov (Hinduja, Patchin 2010).

Salmivalli (1998 in Yousef, Bellami, 2015) tvrdí, že obeť šikanovania majú nízku mieru sebaúcty kvôli tomu, že sa obviňujú za to, že zlyhali a stali sa obeťami. Výskumy, ktoré sa týkajú obetí ukazujú jednoznačnejšie zistenia, obeť tradičného šikanovania vykazujú nízku mieru sebaúcty (Brewer, Kerslake, 2015).

O'Moore a Kirkham (2001 in Yousef, Bellami, 2015) vo výskume taktiež zistili, že obeť šikanovania majú nižšiu mieru sebaúcty ako tí, ktorí neboli šikanovaní a aj to, že študenti, ktorí neboli zapojení do šikanovania mali vyššiu mieru sebaúcty ako agresori.

Hinduja a Patchin (2010) poukázali vo svojom výskume na to, že existuje vzťah medzi mierou sebaúcty a kyberšikanovaním. Výskumy ohľadne kyberšikanovania naznačujú, že jej obeť častejšie trpia nízkou mierou sebaúcty (Brewer, Kerslake, 2015) a iní výskumníci zistili nižšiu mieru sebaúcty rovnako medzi agresormi a aj obeťami v porovnaní s tými, ktorí neboli zapojení do kyberšikanovania (Brewer, Kerslake, 2015; Kowalski, Limber, 2012, Hinduja, Patchin, 2010).

### **3 Ciel' výskumu**

Predošlé štúdie preukázali súvislosť sebaúcty s tradičným šikanovaním, školskou úspešnosťou, kriminalitou i inými faktormi, ktoré sú spájané s vývinom v adolescencii (Hinduja, Patchin, 2010).

Sebaúcta je do veľkej miery ovplyvnená interakciou v sociálnom prostredí, v ktorom sa často odohrávajú interpersonálne konflikty, ktoré môžu viesť až k problémovému správaniu, ako je napr. šikanovanie. V súčasnosti sa zvyšuje dostupnosť informačných technológií a rovnako i nárast ich používania a tak došlo k rozšíreniu tradičného šikanovania do kyberpriestoru a stretávame sa s novou formou agresie - kyberšikanovaním (Hollá, 2015, Hollá, 2013).

Hinduja, Patchin (2010) vo svojich výskumoch poukázali na to, že existuje súvislosť medzi mierou sebaúcty a kyberšikanovaním u žiakov v roli obeť aj agresora. V rámci potreby podrobnejšie preskúmať túto formu šikanovania i na Slovensku sme si formulovali nasledovný výskumný cieľ. Zistiť, či existuje súvislosť medzi mierou sebaúcty a mierou výskytu kyberšikany u žiakov stredných škôl.

V rámci nášho cieľu sme si formulovali na základe výskumov (Hinduja, Patchina, 2010; Kowalski, Limbera, 2012, Brewer, Kerslake, 2015), ktoré konštatovali nižšiu mieru sebaúcty u žiakov zapojených do kyberšikanovania v roli obeť aj agresora ako u nezapojených žiakov do kyberšikanovania nasledujúce hypotézy:

VH1: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v generalizovanom self existuje negatívny vzťah.

VH2: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v domácom self existuje negatívny vzťah.

VH3: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v rovesníckom self existuje negatívny vzťah.

VH4: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v školskom self existuje negatívny vzťah.

VH5: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli agresora a mierou ich sebaúcty v generalizovanom self existuje negatívny vzťah.

VH6: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli agresora a mierou ich sebaúcty v domácom self existuje negatívny vzťah.

VH7: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli agresora a mierou ich sebaúcty v rovesníckom self existuje negatívny vzťah.

VH8: Predpokladáme, že medzi mierou do akej sa žiaci zapojili do kyberšikanovania v roli agresora a mierou ich sebaúcty v školskom self existuje negatívny vzťah.

### **4 Metódy**

Výskumnú vzorku tvorilo 183 respondentov gymnázia a stredných škôl. Dievčat bolo 87 a chlapcov 96. Dôvodom pre výber tejto vzorky bol fakt, že kyberšikana sa najčastejšie vyskytuje u online generácie, ktorá pozostáva práve z detí a adolescentov. Zamerali sme sa preto na žiakov navštevujúcich stredné školy, konkrétne 2. ročník gymnázia a 3.-4.



ročník strednej odbornej školy. Náš výskum sme realizovali v Banskej Bystrici a dotazníky boli administrované žiakom skupinovo v triedach, miesto klasickej vyučovacej hodiny. Naši respondenti boli vo veku 15-19 rokov ( $M=16,6$ ,  $SD=1,23$ ).

V rámci našich výskumných metodík sme si zvolili pre meranie sebaúcty Coopersmithov dotazník sebaúcty (Coopermith Self-esteem Inventory - CSEI) a na meranie kyberšikanovania, či už v roli obeť alebo v roli agresora Revidovaný dotazník kyberšikanovania (The Revised Cyber Bullying Inventory - RCBI, Topcu, Erdur-Baker, 2010).

Coopersmithov dotazník sebaúcty (CSEI - Coopersmith Self-Esteem Inventory) tvorí 41 položiek, ktoré obsahujú sebaúctu v 4 podkategóriách: generalizované self, domáce self, rovesnícke self a školské self. Generalizované self obsahuje 13 položiek, domáce self 5 položiek, rovesnícke self 5 položiek a školské self 18 položiek. Respondenti hodnotia výroky na 5 bodovej Likertovej škále. Vyššie skóre vo výsledkoch naznačuje vyššiu mieru sebaúcty.

Príklady položiek: Generalizované self: „Zvyčajne som sám/ sama so sebou spokojný/á.“ Domáce self: „Doma sa cítim byť pochopený/á.“ Rovesnícke self: „Nemám ozajstných priateľov.“ Školské self: „Mám pocit, že v škole nie som dosť dobrý/á.“

Ďalej sme zvolili Revidovaný dotazník kyberšikanovania (The Revised Cyber Bullying Inventory) od tureckých autorov Topcu a Erdur-Baker (2010). Respondenti v dotazníku uvádzajú, ako často sa im určité situácie stali (rola obeť) a aj to, ako často oni praktizovali určité správanie (rola agresora).

Príklad výroky pre rolu obeť môže byť napr. „Niektomu mi odcudzil nickname, ktorý používam online.“ a pre rolu agresora „Odcudzil/a som nickname, ktorý používal niekto iný online.“ Respondenti uvádzajú ich osobnú skúsenosť s takýmto správaním za predošlých 6 mesiacov pomocou 4 bodovej Likertovej škály (0 = nikdy, 1 = raz, 2 = dva alebo tri krát a 3 = viac ako tri krát). Vyššie skóre vo výsledkoch naznačuje do akej miery boli žiaci viac zapojení do kyberšikanovania, či už v roli obeť alebo agresora.

## 5 Výsledky

Cieľom bolo overiť súvislosť medzi výskytom kyberšikanovania a mierou sebaúcty u žiakov stredných škôl. Na overenie hypotéz sme použili Spearmanov korelačný koeficient. Výsledky našich korelačných analýz uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab. 1: Korelačná analýza miery zapojenia do kyberšikanovania v roli obeť alebo agresora a sebaúcty v generalizovanom self, sebaúcty v domácom self, sebaúcty v rovesníckom self a sebaúcty v školskom self.

Škála / Korelácia		Rola obeť	Rola agresora
<b>Sebaúcta v generalizovanom self</b>	n	183	183
	r	-.266**	-.015
	p	.000	.815
<b>Sebaúcta v domácom self</b>	n	183	183
	r	-.311**	-.090
	p	.000	.227
<b>Sebaúcta v rovesníckom self</b>	n	183	183
	r	-.207**	.065
	p	.000	.379
<b>Sebaúcta v školskom self</b>	n	183	183
	r	-.376**	-.167*
	p	.000	.024

Ako je vidieť v tabuľke č. 1, medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a premennou sebaúcty v generalizovanom self existuje slabý negatívny vzťah ( $r = -.266$ ,  $p < .01$ ). Hypotézu číslo 1 preto prijímame. Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v generalizovanom self existuje štatisticky významný, negatívny vzťah.

Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a premennou sebaúcty v domácom self sme zaznamenali stredne silný negatívny vzťah ( $r = -.311$ ,  $p < .01$ ). Hypotézu číslo 2 preto prijímame. Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v domácom self existuje štatisticky významný, negatívny vzťah.

Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a premennou sebaúcty v školskom self je slabý negatívny vzťah ( $r = -.207$ ,  $p < .01$ ). Hypotézu číslo 3 preto prijímame. Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a mierou ich sebaúcty v školskom self existuje štatisticky významný, negatívny vzťah.

Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a premennou sebaúcta v rovesníckom self sme zaznamenali stredne silný negatívny vzťah ( $r = -.376, p < .01$ ). Hypotézu číslo 4 preto prijímame. Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli a obeť a mierou ich sebaúcty v rovesníckom self existuje štatisticky významný, negatívny vzťah.

Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli agresora a premennými sebaúcta v generalizovanom self, domácom self a rovesníckom self neexistuje štatisticky významný vzťah. Hypotézu číslo 5, 6 a 7 preto odmietame.

Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli agresora a premennou sebaúcta v školskom self sme zaznamenali slabý negatívny vzťah ( $r = -.167, p < .05$ ). Hypotézu číslo 8 preto prijímame. Medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli agresora a mierou ich sebaúcty v školskom self existuje štatisticky významný, negatívny vzťah.

## **6 Diskusia**

Naším cieľom bolo overiť, či existuje súvislosť medzi výskytom kyberšikanovania a mierou sebaúcty žiakov stredných škôl. Viac ako trištvrte žiakov z našej výskumnej vzorky bolo minimálne niekoľko krát zapojených do kyberšikanovania, či už v roli obeť alebo agresora za posledných 6 mesiacov.

Medzi najčastejšie formy kyberšikanovania, ktoré zažívali žiaci zapojení do kyberšikanovania v roli obeť patrili vyhrážanie sa alebo urážanie na online fórach (ako sú napr. Facebook, Twitter, Myspace a pod.), posmešné komentáre pod ich príspevkami na rôznych online fórach, zdieľanie ich online konverzácií pred inými osobami bez ich vedomia a zverejnenie fotografie/fotografií ich osoby, ktoré sami obeť považovali za strážajúce bez ich súhlasu na online fórach. Tieto výsledky sú v súlade s výskumom Brewera, Kerslakeho (2015).

Medzi najčastejšie formy kyberšikanovania, ktoré praktizovali žiaci zapojení do kyberšikanovania v roli agresora boli pridávanie posmešných komentárov pod príspevky iných osôb na online fórach, zdieľanie online konverzácií iných osôb pred inými osobami bez ich vedomia a zverejňovanie „trápnych“ fotografií iných osôb bez ich súhlasu na online fórach. Tieto výsledky taktiež odpovedajú výskumu Brewera, Kerslakeho (2015).

Priemerná sebaúcta žiakov bola 3,2 v generalizovanom self, 3,5 v domácom self, 3,7 v rovesníckom self a 2,9 v školskom self.

Výsledok, ktorý potvrdil súvislosť medzi mierou zapojenia sa žiakov do kyberšikanovania v roli obeť a nižšiu mierou sebaúcty v generalizovanom, domácom, rovesníckom i školskom self nie je natoľko prekvapivý. Tieto výsledky potvrdzujú aj iné výskumy, ktoré sa zaoberali touto súvislosťou (Yousef, Bellamy, 2015; Hinduja, Patchin, 2010; Brewer, Kerslake, 2015).

Domnievame sa, že sebaúcta patrí medzi jeden z významných individuálnych prediktorov pre zapojenie sa do kyberšikanovania v roli obeť. Predpokladáme, že žiaci, ktorí trpia nízkou mierou sebaúcty môžu byť považovaní ako jednoduchý cieľ pre agresorov, čo len zvyrazňuje periodickú povahu kyberšikanovania. Avšak treba podotknúť, že existuje aj možnosť, že spomínaná znížená miera sebaúcty môže byť dôsledkom toho, že sa žiaci ocitli v roli obeť (Egan, Perry, 1989 in Brewer, Kerslake, 2015).

Nižšia miera sebaúcty v generalizovanom a domácom self u žiakov, ktorých bola miera zapojenia sa do kyberšikanovania v roli obeť vyššia by mohla byť dôsledkom emočne chudobných rodinných vzťahov. Keďže je rodina primárna sociálna skupina, ktorá významne ovplyvňuje formovanie všetkých zložiek osobnosti adolescenta, vplyva veľmi významne i na celkovú mienku o sebe. Ak jedinec nie je v domácom prostredí spokojný, cíti sa nepochopený, opustený, reflektuje to celkovo nízku mieru recipročnej účasti od ostatných členov rodiny, čo zahŕňa aj menšiu kontrolu online aktivít adolescentov a možnosť tráviť viac času na internete. Tým pádom sa domnievame, že stúpa aj možnosť, že sa jedinec ocitne v roli obeť. Wu (2007 in Brighi et al., 2012) vo výskume uvádza, že patologické používanie internetu negatívne korelovalo s dôverou a komunikáciou v rodinných vzťahoch, čo len hovorí o dôležitosti zdravých, primeraných rodinných vzťahov.

Rovnako je dôležitý vplyv sociálnej podpory. Menšia sociálna podpory (či už od rodiny, rovesníkov, kamarátov) by mohla negatívne ovplyvňovať sebaúctu v domácom i rovesníckom self. Maddy et al. (2015) uvádza, že sociálna podpora je široký koncept, ktorý zahŕňa viacero aspektov, ako sú napríklad prejavy, že je jedinec vážený a akceptovaný (zvyšovanie miery sebaúcty označované aj ako podpora sebaúcty), pomoc jedincovi porozumieť a vyrovnáť sa so stresom (informačná podpora), poskytovanie rozptýlenia od obáv a pocit, že niekam patrí (sociálny styk) a trávenie času a materiálna podpora (inštrumentálna podpora). Sociálna podpora má teda veľmi silný vplyv na percepciu samého seba. Ak je sociálna podpora nízka, môžeme sa domnievať, že to vedie k opačnému efektu, teda zníženiu sebaúcty v domácom alebo rovesníckom self a následne k tomu, že sa takýto jedinec stane obeťou kyberšikanovania.

Nižšia miera sebaúcty v rovesníckom self u žiakov, ktorých bola miera zapojenia sa do kyberšikanovania v roli obeť vyššia by mohla byť dôsledkom osamelosti (z hľadiska rovesníckych vzťahov). Tento faktor je považovaný za signifikantný prediktor viktimizácie. Rôzne štúdie potvrdili, že pre jedincov, ktorí sa cítia osamelejšie v rámci rovesníckych vzťahov je viac pravdepodobné, že budú zapojení do kyberšikanovania v roli obeť (Crick,

Grotper, 1996 in Brighi et al., 2012). Výskumy poukázali na to, že žiaci zapojení v kyberšikane v roli obeť môžu vykazovať nedostatok sociálnych kompetencií (napr. neschopnosť začlenenia do rovesníckej skupiny, nedostatok priateľskosti, kooperácie, prosociálnych schopností alebo nízkej sociálnej anxiety) (Egan and Perry 1998 in Brighi et al., 2012). Na základe toho, že je tradičné šikanovanie a kyberšikanovanie úzko prepojené a často sa jedná o jeho prekrytie sa domnievame, že táto osamelosť z hľadiska rovesníckych vzťahov spolu s negatívnou percepciou školskej klímy môže znižovať sebaúctu adolescentov a zároveň zvyšovať riziko ocitnutia sa v roli obeť aj u kyberšikanovania.

Vysvetlenie pre nižšiu sebaúctu v školskom self u žiakov s vyššou mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli obeť by mohla byť napr. miera školskej spokojnosti a rovnako i negatívna percepcia školskej klímy. Toto tvrdenie podporujú i iné výskumy (Kochenderfer, Ladd, 1996 in Brighi et al., 2012). Keďže sa preukázalo prekrytie tohto prediktora s kyberšikanovaním, môžeme sa domnievať, že to môže prispievať k vytváraniu si negatívnych postojov, pocitov a vnímania voči škole, ktoré by mohlo následne viesť k zažívaniu sociálneho vylúčenia od spolužiakov. Mohli by sme tak uvažovať, že toto sociálne vylúčenie a rovnako i negatívna percepcia školskej môže viesť k zapojeniu sa do kyberšikany v roli obeť.

Výskumy, ktoré skúmali súvislosť medzi sebaúctou u žiakov zapojených do kyberšikanovania v roli agresora priniesli nejednoznačné zistenia. V niektorých sa uvádza, že agresori majú nízku mieru sebaúcty (Brewer, Kerslake, 2015; Hinduja, Patchin 2010; Chang et.al. 2013), v iných výskumoch zase zistili, že majú agresori vyššiu mieru sebaúcty (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, Lagerspetz, 1999 in Brewer, Kerslake, 2015).

Výsledok, miery zapojenia sa do kyberšikanovania v roli agresora a nižšou mierou sebaúcty v generalizovanom a domácom self nebol štatisticky významný. Pokladáme však za dôležité popísať možné príčiny. Treba podotknúť, že dostatok podpory od rodičov predstavuje dôležitý faktor, pretože práve vďaka nej jedinci menej inklinujú k tomu, aby sa zapojili do šikanovania, či sa už jedná o fyzické, verbálne alebo o elektronické šikanovanie. Mohli by sme teda uvažovať o tom, že nízka sebaúcta v domácom self môže byť dôsledkom toho, že sa rodina vyznačuje nízkou kohéziou, častými konfliktami, nezáujmom rodičov a taktiež neefektívnym monitorovaním ich online aktivít. Konflikty v rodine sú prediktorom pre násilnosť, fyzickú agresiu a zapojenie sa do šikanovania v roli agresora. Ak je teda v rodine prítomný výrazný nedostatok vo výchove (napr. nie sú stanovené pevné a jasné pravidlá, kontrolovanie nie je dostatočné), môže to predstavovať rizikový faktor pre násilné a antisociálne prejavy. Členovia rodiny teda môžu významne ovplyvniť to, ako a či sa vôbec ich dieťa zapojí do kyberšikanovania v roli agresora (Hawkins, 2000 in Hemphill et al., 2014).

Výsledok, ktorý bol opäť štatisticky nevýznamný predstavuje vyššiu mieru sebaúcty v rovesníckom self v súvislosti s mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli agresora. Domnievame sa, že dôvodom by mohlo byť, že mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli agresora stúpa u niektorých jedincov popularita a sociálny status, čo bolo aj potvrdené vo výskume Wegge et al. (2016). Títo jedinci teda môžu byť obľúbení medzi rovesníkmi a mať aj vyššiu mieru sebaúcty, ale môžu tráviť čas práve s delikventmi, čo ich môže ovplyvniť natoľko, že to môže vyvolávať agresívne sklony, ktoré sa prejavujú práve zapojením sa do kyberšikanovania v roli agresora.

Nižšia miera sebaúcty v školskom self u žiakov s vyššou mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli agresora bola jediným štatisticky významným výsledkom. Domnievame sa, že príčinou by mohla byť taktiež negatívna percepcia školskej klímy a neúspechy vo výsledkoch v škole, čo môže prinášať adolescentovi nepríjemné, frustrujúce pocity. Jednou z metód pre „ventilovanie“ týchto vzniknutých pocitov, s ktorými môžu mať problém sa vysporiadať môže byť práve zapojenie sa do kyberšikanovania v roli agresora.

Uvedomujeme si viacero limitov spojených s našim výskumom. Prvým limitom je fakt, že výskum bol realizovaný na dvoch stredných školách v rovnakom meste a preto sa naše zistenia nemôžu zovšeobecňovať na širšiu populáciu.

Druhým limitom je použitá metóda, čiže retrospektívne, sebavýpovedové dotazníky, pri ktorých existuje pravdepodobnosť náhodných alebo chybných odpovedí. Taktiež je tu možnosť prítomnosti sociálne žiadúcich odpovedí respondentov. Síce im bolo vysvetlené, že sú dotazníky úplne anonymné a nebudú nijak identifikovateľné, stále existuje pravdepodobnosť, že poskytovali sociálne žiadúce odpovede na niektoré citlivé otázky, najmä čo sa týka roli agresora a to môže ohroziť validitu odpovedí v dotazníku. Participantí môžu nesprávne pochopiť zámer osoby s ktorou komunikujú v kyberpriestore, čo môže viesť buď k tomu, že udávajú ako kyberšikanovanie niečo, čo v skutočnosti kyberšikanovanie nie je, alebo naopak, nepovažujú určité prejavy za kyberšikanovanie, aj keď to už kyberšikanovanie.

Za tretí limit považujeme neschopnosť určenia kauzality. Vieme, že existuje súvislosť medzi konštruktom sebaúcty a výskytom kyberšikanovania, avšak nevieme povedať, či skúsenosť s kyberšikanovaním v roli obeť alebo agresora spôsobilo zníženie miery sebaúcty žiakov, alebo či sa žiaci s nižšou mierou sebaúcty častejšie zapájajú do kyberšikanovania, či už v roli obeť alebo agresora.

Tieto výsledky môžu byť i vhodný námet pre učiteľov, prípadne školských psychológov na primárnu prevenciu. Pre školu je naozaj efektívnejšie zamerať sa na špecifickú primárnu prevenciu predchádzania šikanovania/kyberšikanovania a využiť všetky možné a dostupné prostriedky pri jej realizácii. Z našich

výsledkov môžeme poukázať za kľúčový aj rozvoj pozitívneho sebaobrazu. Škola by sa preto mala snažiť vytvoriť čo najlepšiu sociálnu klímu v skupine, v triede a medzi jednotlivými triedami na škole, ako podpora rovesníckeho self. Rovnako je možné sa venovať podpore sa generalizovaného self. Viest' žiakov k poznaniu seba samých, svojich dobrých a silných stránok, ich ďalšieho rozvoja. Je dobré, ak sa na žiakov a mládež pôsobí v pravidelných intervaloch a nielen jednorazovo v čom opäť vidíme pozitívum role učiteľa a jeho možností počas výchovno-vzdelávacom procese.

Nakoľko je naozaj podstatné zamerať sa na primárnu prevenciu kyberšikanovania, a to už vo veku, keď sa dieťa po prvýkrát dostane do kontaktu s mobilným telefónom a počítačom (čo je častokrát už aj v predškolskom veku), ktorá je založená na porozumení etických pravidiel mediálnej a internetovej komunikácie a informovanosti o rizikách spojených s IKT chceli by sme zdôrazniť význam Mediálnej výchovy na školách. Rovnako dôležitým prvok v boji proti kyberšikanovaniu vnímame rozvíjanie sociálnych zručností, znalostí žiakov o svojich názoroch a prístupoch ku kyberšikanovaniu, k rozvoju asertívneho a prosociálne správania, empatii a zlepšovania vzťahov v triednom kolektíve. Rovnako pokladáme za dôležité dodať, že pri úspešnej prevencii šikanovania sa musia podieľať všetci, to znamená vedenie školy, pedagógovia, žiaci a zároveň i rodičia (Bizíková, 2007).

## **7 Záver**

Kyberšikanovanie predstavuje fenomén, ktorým sú zasiahnutí najmä žiaci základných a stredných škôl vytvára celospoločenský problém, ktorý je potrebné riešiť. Na druhej strane, sebaúcta predstavuje významný indikátor psychologickej kvality jednotlivcov počas celého života. Práve v období adolescencie, kedy je pomerne vysoké riziko, že sa adolescent stretne s výskytom kyberšikanovania, do ktorej môže byť zapojený buď v roli obeť alebo v roli agresora predstavuje sebaúcta kľúčový konštrukt. Dôvodom je fakt, že v tomto období prebieha intenzívne vytváranie identity adolescenta. Adolescenti sa často najmä v rámci triedy v školskom prostredí navzájom podpichujú a tým aj testujú svoju identitu, no niekedy toto nevinné podpichovanie môže vyústiť až do zapojenia sa do kyberšikanovania. Na základe výsledkov výskumu, ktorý sme realizovali môžeme potvrdiť, že existuje negatívny vzťah medzi sebaúctou v generalizovanom, domácom, rovesníckom a školskom self a mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli obeť a rovnako negatívny vzťah medzi mierou sebaúcty v školskom self a mierou zapojenia sa do kyberšikanovania v roli agresora. Naše výsledky môžu tvoriť i námet pre ďalšie skúmanie, ktoré by mohlo prehĺbiť poznatky o tejto súvislosti a priniesť nové zistenia

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Bizíková, L. (2007). *Šikanovanie v školskom prostredí – podceňovanie jeho prevencie a riešenie môže byť nebezpečné*. Dostupné na internete: [http://Material\\_k\\_pripomenkovaniu\\_sikanovanie.pdf](http://Material_k_pripomenkovaniu_sikanovanie.pdf).
- Blatný, M. & Plhánková, A. (2003). *Temperament, inteligencia, sebepojetí. Nové pohľady na tradičné tématy psychologického výskumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd České republiky, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I. & Wold, B. (2012). Trajectories of Global Self-Esteem Development during Adolescence. In *Journal of Adolescence* [online]. 2012, vol. 35, no. 1. ISSN 0140-1971.
- Brewer G., & Kerslake J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. In *Computers in human behavior* [online]. 2015, vol. 48. ISSN 0747-5632.
- Černá, A., Dědková A., & Macháčková, H. et al. (2013). *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. 150 s. ISBN 978-80-210-6374-7.
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. & Parbians, S. (2016). Popularity through Online Harm: The Longitudinal Associations between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence. In *Journal of Early Adolescence* [online]. 2016, vol. 36, no.1 ISSN: 0272-4316.
- Hemphill, S., & Heerde, J. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. In *The Journal Of Adolescent Health: Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine* [online]. 2014, vol. 55, no. 4. ISSN 1054139X
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. In *Journal of School Health* [online]. 2010, vol. 80 no. 12. ISSN 0022-4391.
- Hollá, K. (2010). *Elektronické šikanovanie: nová forma agresie*. Bratislava: Iris, 2010. 92 s. ISBN 978-80-89256-58-7.
- Hollá, K., (2013). *Kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2013. 111 s. ISBN 978-80-8153-011-1.
- Hollá, K. (2015). *Agresia a kyberagresia žiakov v Slovenskej republike* [online]. 2015
- Chang F-C et al. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *J Sch Health*. 2013; 83: 454-462.

- Katreniaková, Z., & Sarková, M. (2004). Šikanovanie a sebaúcta adolescentov. In Zborník príspevkov na konferencii *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešová Univerzita, 2004. ISBN 80-8068-282-8, s. 303-309.
- Kopecký, K., & Krejčí, V. (2010). *Rizika virtuální komunikace: příručka pro učitele a rodiče*. Olomouc: NET UNIVERSITY.
- Kowalski, R. M., Morgan, CH. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional Bullying as a Potential Warning Sign of Cyberbullying. In *School Psychology International* [online]. 2012, vol. 33 no. 5. ISSN 0143-0343.
- Macek, P. 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál, (2003). 144 s. ISBN 8071787477.
- Maddy, L., Cannon, J., & Lichtenberg, E. (2015). The Effects of Social Support on Self-Esteem, Self-Efficacy, and Job Search Efficacy in the Unemployed. In *Journal of Employment Counseling* [online]. 2015, vol. 52, no. 2. ISSN 0022-0787
- Taxová, J. (1987). *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. SPN - Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 276 s. ISBN 14-426-87.
- Topcu, C., & Erdur-Baker, Ö. (2010). The Revised Cyber Bullying Inventory (RCBI): validity and reliability studies. In *Procedia Social and Behavioral Sciences* [online]. 2010, vol. 5. ISSN 1877-0428.
- Yousef, W. S. M., & Bellami, A. (2015). The Impact of Cyberbullying on the Self-Esteem and Academic Functioning of Arab American Middle and High School Students. In *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [online]. 2015, vol. 13, no. 3.
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. & Parbian, S. 2016. Popularity through Online Harm: The Longitudinal Associations between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence. In *Journal of Early Adolescence* [online]. 2016, vol. 36, no.1 ISSN: 0272-4316.

# **ZÁVISLOSŤ OD INTERNETU U ADOLESCENTOV A JEJ VZŤAH K VYBRANÝM DIMENZIÁM OSOBNOSTI**

## **INTRENET ADDICTION IN ADOLESCENTS AND ITS RELATIONS TO SELECTED PERSONALITY DIMENSIONS**

HENRIETA ROLKOVÁ, LUBICA HAMAROVÁ

Paneurópska vysoká škola. Fakulta psychológie, Tomášikova 20, Bratislava, SR  
henrieta.rolkova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Príspevok pojednáva o súčasnom stave internetovej závislosti adolescentov. Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje internetová závislosť u adolescentov a jej vzťah k dimenziám osobnosti a vybraným demografickým údajom. Výskumu sa zúčastnilo 175 adolescentov zo základných a stredných škôl Trenčianskeho kraja. Administrovali sme testovú batériu, ktorá pozostávala z dotazníkov AICA-S, IAT, NEO-FFI. Zistili sme, že podľa IAT bolo 73,1% respondentov používa internet normálne, 26,9% ako stredne závislých, pričom ťažká závislosť a žiadna závislosť bola zistená u 0% respondentov. Podľa AICA-S 70,9% respondentov používa internet normálne, 24% používalo internet nadmerne (stredná závislosť) a 5,1% respondentov bolo závislých na používaní internetu. Extraverzia a svedomitosť sa ukázali ako protektívne faktory u adolescentov s problematickým používaním internetu. Kombinácia vysokej miery neuroticizmu a nízkej svedomitosti pozitívne koreluje s rozvojom internetovej závislosti. V rámci diskusie príspevku formulujeme odporúčania pre primárnu prevenciu na školách.

**Kľúčové slová:** internetová závislosť, adolescent, AICA-S, IAT, NEO-FFI

**Abstract:** In our paper we will focus on a internet addiction in adolescents. The aim of this research is to connect previous findings with the rating of potential internet addiction prevalence within our sample of adolescents and also to examine relations between personality dimensions and selected Demographics report. 175 adolescents filled test battery, comprised self-report questionnaire AICA-S, IAT and NEO. We have found, that due to IAT, 73,1% of adolescents used internet in a normal way and 26,9% of adolescents as moderately addicted, while severe and no addiction was identified in 0% of respondents. According to AICA-S – 70,9% of respondents used internet in a normal way, 24% of used internet excessively (moderate addiction) and 5,1% of respondents was addicted to the internet. Extraversy and conscientiousness, were identified as protective factors in adolescents with problematic internet usage. Combination of high level of Neuroticism and low conscientiousness, positively correlates with internet addiction development. During the discussion paper formulate recommendations for primary prevention in schools.

**Keywords:** internet addiction, adolescents, AICA-S, IAT, NEO-FFI

## **1 Úvod**

Dnes môžeme byť online kedykoľvek a kdekoľvek. Veľké percento, najmä mladých ľudí, využíva počítač a internet ako prostriedok komunikácie. Aj vďaka tejto komunikácii vznikajú a udržiavajú sa interpersonálne vzťahy. Podľa Janouška sa počítačová komunikácia javí ako najefektívnejšia metóda „synchronizovanej“ interakcie, umožňujúca súčasne písať text, vkladať obrázky a hlasové komentáre. Vysoká rýchlosť a pomalá akcia sú vlastnosti, ktoré si mladí ľudia zvyčajne vyberajú a hlásia sa k nim. Toto je hlavnou charakteristikou počítačovej komunikácie a ako typ komunikácie je tak perfektne prispôsobený každodennému životu mladého človeka a predstavuje štýl komunikácie dnešnej doby (Janoušek, 2015). Internet sa stal prostredím, v ktorom si človek môže uspokojiť mnohé potreby, no zároveň je prostredím, ktoré má isté špecifiká aj riziká. Podľa Blinku v období adolescencie môže byť virtuálne prostredie spoľahlivým a vždy prístupným prostriedkom pre zvládanie emočnej precitlivenosti a lability. On-line aktivitami, ktoré sú v tomto veku spojené s vyšším rizikom vzniku závislosti/ problematickým používaním internetu, sú predovšetkým sledovanie videí, časté navštevovanie chatovacích miestností, využívanie sociálnych sietí a hranie on-line hier (Blinka 2015). V príspevku sa opierame o výskumné štúdie Tomkovej, Šmahela, Holdoša, Youngovej, Griffithsa. **Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje internetová závislosť u adolescentov a jej vzťah k dimenziám osobnosti a vybraným demografickým údajom.** Sformulovali sme 3 výskumné otázky: VO<sub>1</sub>: Existuje internetová závislosť medzi adolescentmi? VO<sub>2</sub>: Existujú významné osobnostné rozdiely merané dotazníkom NEO-FFI medzi adolescentmi, u ktorých sa prejavila internetová závislosť a medzi adolescentmi, u ktorých sa internetová závislosť neprejavila? VO<sub>3</sub>: Existujú

rozdiely v miere internetovej závislosti vzhľadom na pohlavie, voliteľný predmet etika/náboženská výchova a bydlisko?

## 2 Metódy

**Výberový súbor:** Výskumnú vzorku tvorili adolescenti základných a stredných škôl Trenčianskeho kraja. 175 adolescentov vo veku 13-17 rokov, ktorých priemerný vek bol 14,90 rokov (SD=0,935); z toho 55,4% bolo dievčat a 44,6% chlapcov. Bydlisko na vidieku malo 37,1%, v meste 62,9%.

**Metódy:** Skupinový zber údajov bol realizovaný v januári/februári 2016. Testovú batériu tvorili tri dotazníkové metódy: Internet Addiction test (IAT), Internet Addiction-Screener (AICA-S), Dotazník NEO Five-Factor Inventory. Výskum bol realizovaný v rámci bakalárskej práce (Hamarová, 2016).

Test internetovej závislosti - **Internet Addiction test** od Youngovej do slovenčiny preložili Holdoš a Považan (in Izrael, Gazda, Kulla, Holdoš, Krchlíková, Hasák, Buzna, 2012). Pozostáva z 20 položiek, ktoré sú skórované na 5-stupňovej Likertovej škále. Body sa sčítavajú, možno dosiahnuť 0 až 100 bodov. IAT je zameraný na klinické použitie a meria ľahkú, strednú a ťažkú hodnotu internetovej závislosti. Ide o jednodimenzionálny test, vyššiu závislosť indikuje vyššie skóre. V otázkach respondenti odpovedajú, do akej miery súhlasia s predloženými tvrdeniami. V otázkach sú spomenuté termíny „online“ a „offline“, znamenajú stav pripojiteľnosti, resp. nepripojiteľnosti do internetu. Test bol validizovaný vo viacerých krajinách, na populácii mladých ľudí. Test má aj normy a cut off skóre vytvorené autormi na odlíšenie prítomnosti od neprítomnosti závislosti od internetu. Normálne použitie internetu: 0,0 – 30 bodov je stav bez závislosti, 31-49 bodov mierna závislosť, 50-79 stredná závislosť, 80-100 ťažká závislosť. Tento test je vytvorený ako screeningový nástroj, nie ako plnohodnotný test, bol validizovaný vo viacerých krajinách, pričom hodnotu cronbachovho koeficientu alpha dosahoval na úrovni 0,804. (Izrael et al., 2012)

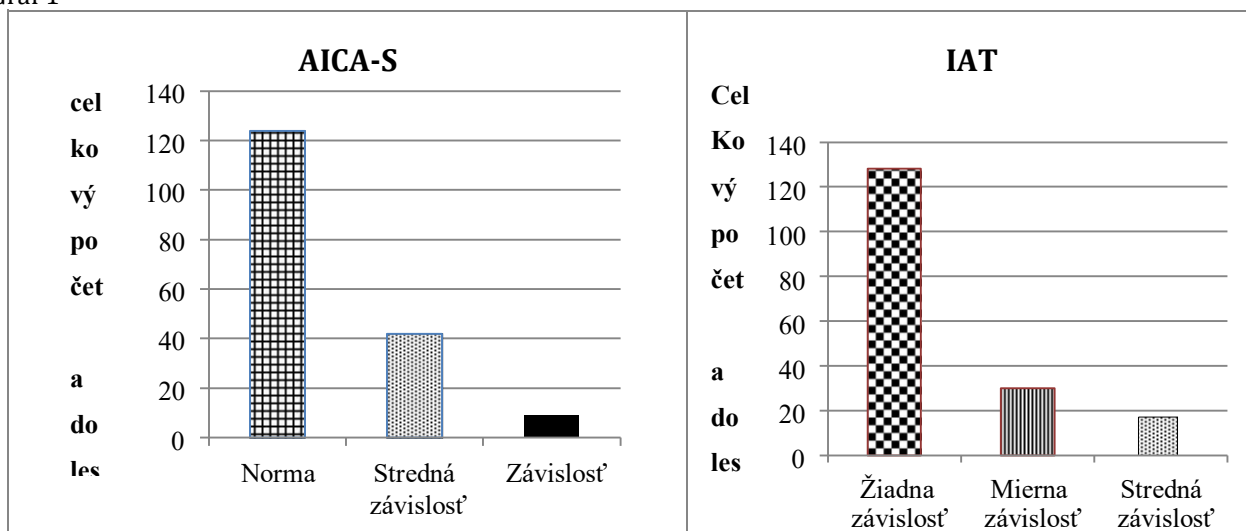
Internetovú závislosť zisťujeme aj novšou sebakýpanou metodikou **The Assessment for Computer and Internet Addiction-Screener (AICA-S;** autormi sú Wölfling, Müller, Beutel, z roku 2010), ktorú na Slovensku prvýkrát použil a preložil Holdoš (2015b). Po úpravách (in Kuss, D. J., Griffiths, M. D., Binder, J. F., 2013a) je ním možné posúdiť závislosť od internetu. Ide o sebakýpanou metodiku, obsahujúcu otázky týkajúce sa dĺžky používania internetu, frekvencie jeho používania a využívania online aplikácií (online hry, nakupovanie, hazardné hry, emaily, fóra, sociálne siete a vyhľadávanie informácií). Položky vychádzajú z diagnostických kritérií závislosti od návykových látok a nelátkových závislostiach (túžba, tolerancia, abstinenčný syndróm, strata kontroly, zaujatie). Okrem toho skúma aj negatívne dôsledky spôsobené internetovaním, akými sú problémy v škole, rodinné konflikty, finančné problémy, zanedbanie voľnočasových aktivít a zhoršenie zdravotného stavu. Metodika je zameraná klinicky a boli k nej stanovené aj normy. Dotazník má 16 položiek zväčša s 5 bodovou Likertovou škálou. Obsahuje aj položky týkajúce sa všeobecného používania internetu, ktoré sa neskórujú. Cut of score je 13,5 bodu. Hodnoty rovnajúce sa, alebo vyššie považuje test za klinickú závislosť. 0,0-6,5 bodu je normálne používanie internetu, 7-13 je stredná závislosť (nadmerné používanie internetu) a od 13,5 je závislosť. Hodnoty rovnajúce sa, alebo vyššie považuje test za klinickú závislosť. Test bol adaptovaný na slovenské pomery štandardnou procedúrou a jeho psychometrické vlastnosti sú dobré (Cronbachova  $\alpha = 0,80$ ). Osobnostné charakteristiky sme sledovali prostredníctvom NEO-FFI päťfaktorového osobnostného inventára (preklad slovenského vydania Ruisel, Halama (2007)), ktorý meria päť všeobecných dimenzií osobnosti: neuroticizmus, extravenziu, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť. Inventár obsahuje 60 položiek, pričom každú z piatich dimenzií inventára tvorí 12 otázok. Jednotlivé položky sú formulované ako výroky o sebe v mužskom aj ženskom rode a participanti posudzujú mieru platnosti výroku pre seba samého na poskytnutej päťbodovej odpovedovej škále. NEO-FFI päťfaktorový inventár má uspokojivú konvergentnú aj divergentnú validitu v zmysle vzťahu k iným, rovnako zameraným dotazníkom. Najstabilnejšie sa objavujúce sú tri špecifické konštelácie osobnostných črt: odolný typ (resilient), príliš sa kontrolujúci typ (overcontrolled) a málo sa kontrolujúci typ (undercontrolled). Dotazník je štandardizovaný aj pre slovenskú populáciu a sú k nemu vytvorené percentilové normy podľa veku a pohlavia.

## 3 Výsledky

**VO1:** Výsledky analýz údajov získaných pomocou AICA-S a IAT preukázali, že štatisticky významná väčšina žiakov sa z hľadiska miery internetovej závislosti nachádza v pásme normy, t.j. neprejavujú sa u nich žiadne známky závislosti od internetu. Na základe dotazníka AICA-S sa ukázalo, že až 70,9% žiakov nejaví známky internetovej závislosti  $\chi^2(2) = 120,217$ ,  $p < .001$  (AICA-S). K podobným výsledkom sme dospeli aj prostredníctvom dotazníka IAT, ktorí nezachytil prejavy internetovej závislosti až u 73,1% žiakov  $\chi^2(2) = 126,251$ ,  $p < .001$  (IAT). Mierna, resp. stredná úroveň internetovej závislosti bola identifikovaná u približne štvrtiny žiakov (24% podľa AICA-S a 26,9% podľa IAT). Vysokú mieru internetovej závislosti sa podarilo

preukázať len pomocou dotazníka AICA-S, ktorý ju odhalil u 5,1% žiakov. Potvrdilo sa teda, že medzi žiakmi sa síce vyskytuje určitá miera internetovej závislosti, avšak významne viac žiakov nejaví známky internetovej závislosti.

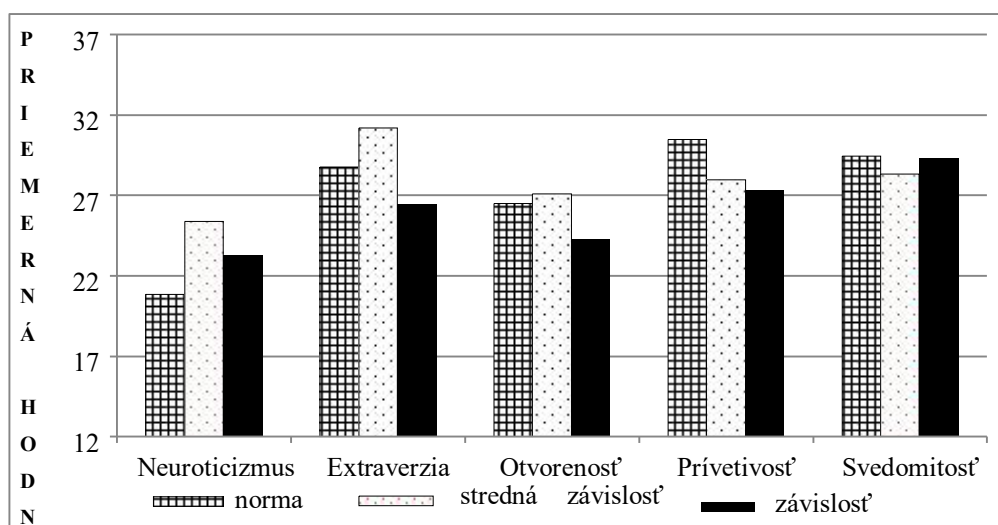
Graf 1



Porovnanie celkového počtu adolescentov s rôznym stupňom závislosti od internetu podľa testov AICA-S a IAT (N=175)

**VO2:** Medzi kategóriami participantov (norma, nadmerné používanie internetu, závislosť) sme zistili malé rozdiely v miere neuroticizmu,  $F(2,172)=7.191, p<.001, r_m=0.278$ , extravenzie,  $F(2,172)=2.964, p=.054, r_m=0.183$ , a prívetivosti,  $F(2,172)=2.992, p=.053, r_m=0.183$ . V prípade osobnostných črt otvorenosť ( $r_m=0.092$ ) a svedomitosť ( $r_m=0.07$ ) boli rozdiely z hľadiska vecnej významnosti zanedbateľné. Adolescenti, u ktorých sa neprejavila internetová závislosť sú menej neurotickí (AM=20.85, SD=6.963), ako adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti (AM=25.40, SD=6.492). Adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti sa v porovnaní s ostatnými adolescentmi ukázali ako najextrovertnejší (AM=31.19, SD=6.715). Naopak, v súvislosti s prívetivosťou sme zistili, že táto osobnostná črta sa vyskytuje v najvyššej miere u adolescentov bez známok internetovej závislosti (AM=30.49, SD=6.215).

Graf 2

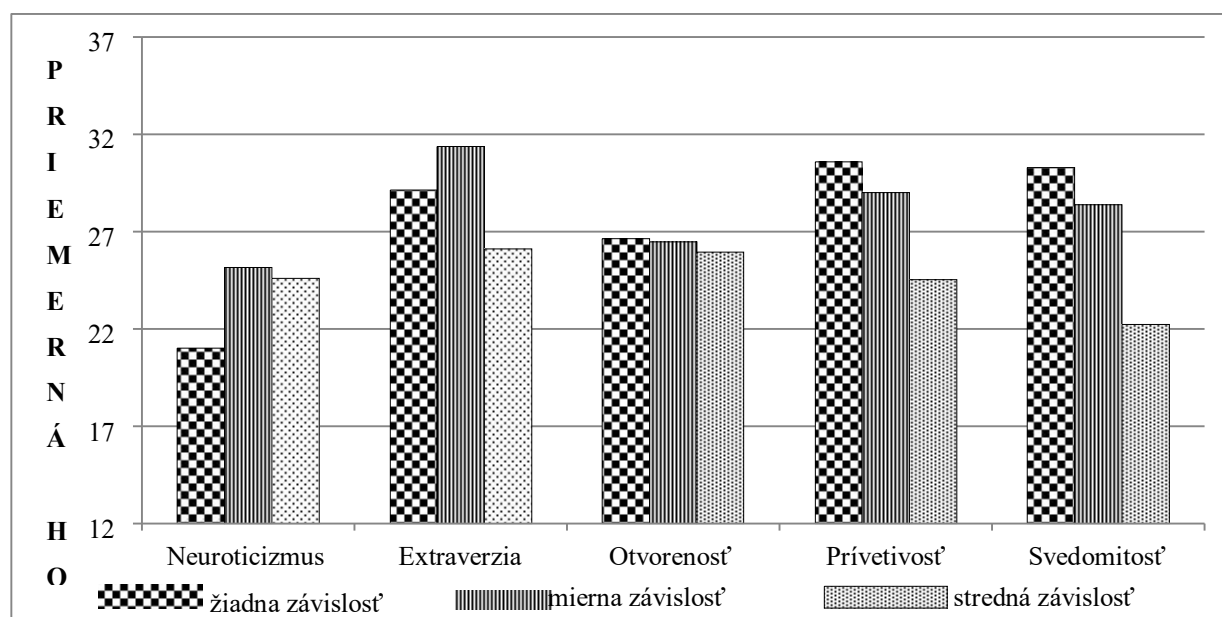


Rozdiely v celkovej úrovni osobnostných premenných meraných dotazníkom NEO-FFI u adolescentov s rôznou mierou závislosti od internetu hodnotenou dotazníkom AICA-S



K podobným zisteniam sme dospeli aj na základe analýzy dát získaných prostredníctvom dotazníka IAT. Ukázalo, že medzi adolescentmi s rôznou úrovňou internetovej závislosti existujú stredne veľké rozdiely v miere prívetivosti,  $F(2,172)=7.175$ ,  $p<.001$ ,  $r_m=0.316$ , a svedomitosti  $F(2,172)=12.198$ ,  $p<.001$ ,  $r_m=0.341$ , a malé rozdiely v miere neuroticizmu,  $F(2,172)=5.728$ ,  $p=.004$ ,  $r_m=0.252$ , a extravenzie,  $F(2,172)=3.510$ ,  $p=.032$ ,  $r_m=0.163$ . Rozdiely v miere otvorenosti sme nezistili ( $r_m=0.032$ ). Potvrdilo sa, že adolescenti, u ktorých sa neprejavila internetová závislosť sú vo významnej miere menej neuroticky (AM=21.02, SD=7.027), ako adolescenti s miernou, resp. strednou úrovňou internetovej závislosti (AM=25.17, SD=7.188, resp. AM=24.59, SD=4.360). Adolescenti s miernymi prejavmi internetovej závislosti boli extrovertnejší (AM=31.37, SD=5.726) ako adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti (AM=26.12, SD=5.689). V súvislosti s prívetivosťou sme zistili, že táto osobnostná črta sa vyskytuje vo významne vyššej miere u adolescentov bez známok internetovej závislosti (AM=30.59, SD=6.199) ako u adolescentov so strednou úrovňou internetovej závislosti (AM=24.52, SD=8.209). Adolescenti so strednou mierou internetovej závislosti disponovali tiež najnižšou úrovňou svedomitosti (AM=22.24, SD=7.005).

Graf 3



Rozdiely v celkovej úrovni osobnostných premenných meraných dotazníkom NEO-FFI u adolescentov s rôznou mierou závislosti od internetu hodnotenou dotazníkom IAT

**VO3:** Otázku existencie významných rozdielov v úrovni internetovej závislosti vzhľadom na voliteľný predmet, pohlavie a bydlisko sme skúmali pomocou Studentových t-testov pre dva nezávislé výbery. Na základe výsledkov analýzy sme zistili, že existenciu rozdielov v miere internetovej závislosti môžeme konštatovať len v prípade adolescentov žijúcich v meste verzus na vidieku,  $t(173) = 2.298$ ,  $p = .023$ ,  $r_m=0.173$ . U adolescentov pochádzajúcich z vidieckych oblastí bola zaznamenaná vyššia miera internetovej závislosti (AM=6.40, SD=3.385) ako u adolescentov žijúcich v meste (AM=5.24, SD=3.126). Uvedené rozdiely boli identifikované len pri hodnotení internetovej závislosti pomocou testu AICA-S.

#### 4 Diskusia

V rámci prvej výskumnej otázky sme sa zamerali na zistenie existencie internetovej závislosti medzi adolescentmi. Štatisticky významná väčšina adolescentov sa z hľadiska miery internetovej závislosti nachádza v pásme normy (70,9% podľa AICA-S a 73,1% podľa IAT), t.j. neprejavujú sa u nich žiadne známky závislosti. Sú to priemerní používatelia internetu, ktorí majú jeho používanie tzv. „pod kontrolou“. Zároveň môžeme vidieť, že približne štvrtina adolescentov (24% podľa AICA-S a 26,9% podľa IAT) je na používaní internetu stredne závislých a používanie internetu im spôsobuje občasné alebo aj časté problémy. Cut-off skóre pre ťažkú závislosť, ktorá ohrozuje normálne fungovanie jednotlivca v reálnom svete v našom výskumnom súbore podľa dotazníka IAT nedosiahol nikto. Vysokú mieru internetovej závislosti sme preukázali pomocou dotazníka AICA-S

a to u 5,1% adolescentov. Tieto výsledky sú v porovnaní s výskumom Holdoša (2013) alarmujúce. Jeho výskum prebiehal v rokoch 2009 – 2011, výskumnú vzorku tvorilo 490 študentov slovenských univerzít s priemerným vekom 20,97 roka. Kritérium pre miernu závislosť splnilo viac než 71% respondentov, len 4,6% respondentov splnilo kritériá pre strednú závislosť (resp. potenciálnu závislosť na internete) a podobne, ako v našej vzorke, nikto nedosiahol skóre zodpovedajúcej ťažkej závislosti na internete. Nakoľko priemerný vek v našej vzorke bol nižší (15,9 rokov), očakávali sme aj nižšie percento vysokej miery závislosti. Napriek tomuto predpokladu, hodnota pre strednú závislosť (5,1%) bola vyššia, z čoho môžeme usúdiť, že riziko vzniku internetovej závislosti sa posúva do nižšej vekovej kategórie a preto by aj prevencia mala byť cieľená na mladšie deti. Kuss (in Kuss, D. J., van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., van de Mheen, D 2013b) vo svojej práci uvádza porovnanie štúdií prevalencie internetovej závislosti u adolescentov vo viacerých krajinách. Z týchto štúdií vyplýva, že internetová závislosť hodnotená na základe testu IAT v Číne a v našej práci je podobná (8.1%). Vo výskumoch z Južnej Kórei a v Latinskej Amerike vyšli tieto hodnoty o niečo vyššie – 10,7% a 11,6%. (Kuss et al. 2013b)

Skúmaním rozdielov medzi participantmi u ktorých sa prejavila internetová závislosť prostredníctvom dotazníku AICA-S sme zistili, že existujú rozdiely medzi skupinami participantov v osobnostných faktoroch neuroticizmus, extravergia a prívetivosť. Adolescenti, u ktorých sa neprejavila internetová závislosť, sú menej neurotickí, ako adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti. Najextrovertnejší sa ukázali adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti. Osobnostná črta prívetivosť sa v najvyššej miere vyskytuje u adolescentov bez známk internetovej závislosti.

Kuss (in Kuss et al., 2013b) vo svojom výskume zistila, že osobnostná črta neuroticizmus zvyšuje riziko vzniku internetovej závislosti. Dokonca vo svojej štúdii označila neuroticizmus ako najsilnejší prediktívny faktor, ktorý zvyšuje riziko rozvoja internetovej závislosti. Skúmaním rozdielov medzi adolescentmi u ktorých sa prejavila internetová závislosť prostredníctvom dotazníku IAT sme zistili, že medzi adolescentmi s miernou internetovou závislosťou a so strednou internetovou závislosťou existujú rozdiely. Adolescenti bez známk internetovej závislosti sú výrazne prívetivejší ako adolescenti so strednou úrovňou internetovej závislosti a svedomitejší. Adolescenti, u ktorých sa neprejavila internetová závislosť sú vo menej neurotickí, ako adolescenti s miernou resp. strednou úrovňou závislosti. Tomková (2015) vo svojej štúdii rovnako zistila, že svedomitosť má negatívny vzťah s počtom hodín strávených na internete on-line počas školského aj počas voľného dňa. To znamená, že čím boli participant svedomitejší, tým menej času trávili na internete.

Pri tretej výskumnej otázke sme skúmali „existenciu rozdielov v miere internetovej závislosti vzhľadom na voliteľný predmet etika/náboženská výchova, pohlavie a bydlisko“. Zistili sme že participant s bydliskom na vidieku dosahujú vyššie skóre v teste AICA-S v porovnaní s rovesníkmi z mesta. Dôvodom môže byť malá dostupnosť voľnočasových aktivít a súčasne, v porovnaní s minulosťou, zvýšená dostupnosť internetu na vidieku.

Uvedomujeme si limity výskumu, relatívne malú výskumnú vzorku, možné skreslenia vo výpovediach žiakov. Aj napriek tomu si dovoľujeme navrhnúť opatrenia týkajúce sa primárnej prevencie (nie len nelátkový závislostí) na školách.

- Zpracovať primárnu prevenciu do edukačného procesu, do tematických výchovno-vzdelávacích plánov jednotlivých predmetov a realizovať ju (nie len na proklamatívnej úrovni).
- Vypracovať plán mimoškolských aktivít a krúžkov ktoré budú svojou formou aj obsahom atraktívne pre žiakov, čím sa zmysluplne naplní ich voľný čas a podporia sa základné myšlienky primárnej prevencie a vytvorí sa priestor na uspokojenie ich potreby seberealizácie.
- Nakoľko sa nám potvrdila skutočnosť, že adolescenti závislí na internete majú vyšší neuroticizmus, sú menej prívetiví a svedomití, ako adolescenti, ktorí nie sú na internete závislí, navrhujeme intenzívnejšie pracovať so žiakmi spôsobmi, ktoré budú stimulovať rozvoj ich emocionálnej a sociálnej inteligencie.
- Podporovať spoluprácu rodičov, externých odborníkov a organizácií so školou. Vnímame ich ako dôležitú súčasť „života školy“, ktorá môže výrazne obohatiť nielen preventívne aktivity (tematicky orientované) v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu ale aj voľnočasové aktivity.
- Zahnúť do koncepcie prevencie nielen žiakov a výchovných poradcov ale všetkých pedagogických zamestnancov a rodičov.
- Skvalitniť pregraduálnu a postgraduálnu prípravu budúcich pedagógov, vychovávateľov, výchovných poradcov, školských psychológov a skvalitniť aj aktivity v rámci celoživotného vzdelávania v problematike nie len sociálnopatologických javov a ich eliminácie, ale predovšetkým v oblasti rozvoja osobnostného potenciálu, sociálnych zručností a sociálnej kompetencie.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Blinka, L. (2015). *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Griffiths, M. (2005). *A components model of addiction within a biopsychosocial framework*. *Journal of Substance Use*, 10 (4), 191-197. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/profile/Mark\\_Griffiths2/publication/232089655\\_A\\_'components'\\_model\\_of\\_addiction\\_within\\_a\\_biopsychosocial\\_framework/links/5543f57c0cf234bdb21bda67.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark_Griffiths2/publication/232089655_A_'components'_model_of_addiction_within_a_biopsychosocial_framework/links/5543f57c0cf234bdb21bda67.pdf)
- Hamarová, L. (2016). *Závislosť od internetu u adolescentov*. [Bakalárska práca]. Paneurópska vysoká škola. Fakulta psychológie. Bratislava: FP PEVŠ, 64 s.
- Holdoš, J. (2013). *Závislosť vysokoškolákov od internetu*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 14 (2) 162-174. Dostupné na: [http://www.academia.edu/11532771/Holdos\\_J.\\_2013\\_Z%C3%A1vislos%C5%A5\\_vysoko%C5%A1kol%C3%A1kov\\_od\\_internetu](http://www.academia.edu/11532771/Holdos_J._2013_Z%C3%A1vislos%C5%A5_vysoko%C5%A1kol%C3%A1kov_od_internetu)
- Holdoš, J. (2015a). *Závislosť od internetu u mladých ľudí na Slovensku*. Dostupné na: [http://www.academia.edu/20937222/Holdo%C5%A1\\_J.\\_2015\\_Z%C3%A1vislos%C5%A5\\_od\\_internetu\\_u\\_mlad%C3%BDch\\_%C4%BEud%C3%AD\\_na\\_Slovensku](http://www.academia.edu/20937222/Holdo%C5%A1_J._2015_Z%C3%A1vislos%C5%A5_od_internetu_u_mlad%C3%BDch_%C4%BEud%C3%AD_na_Slovensku)
- Holdoš, J. (2015b). *Internet a jeho súvislosti v sociálnych vedách*. Ružomberok: Verbum.
- Izrael, P., Gazda, I., Kulla, A., Holdoš, J., Krchlíková, A., Hasák, M., Buzna, V. (2012). *Médiá a socializácia*. Ružomberok: VERBUM.
- Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbálnej komunikácie*. Praha: Grada.
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2013a). *Internet addiction in students: Prevalence and risk factors*. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959-966. Dostupné na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212003664>
- Kuss, D. J., van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & van de Mheen, D. (2013b). *Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors*. Citované: 04.06.2016. Dostupné na: [http://irep.ntu.ac.uk/1158/1/215774\\_PubSub806\\_Kuss.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/1158/1/215774_PubSub806_Kuss.pdf)
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007) NEO päťfaktorový osobnostný inventár (podľa NEO Five Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho) 1. slovenské vydanie, Testcentrum-Hogrefe, Praha.
- Tomková, J., Szamaranská, I., Varholíková, J. & Belica, I. (2015). *Príležitosti a riziká používania internetu deťmi. Sociálna sieť Facebook*. Záverečná správa z výskumnej úlohy Príležitosti a riziká sociálnych médií pre detského používateľa. Bratislava: VÚDPaP. Citované: 24.05.2016. Dostupné na: [http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/publikacna\\_cinnost/tomkova.a.kol.2015.prilezitosti.a.rizika.pouzivania.internetu.detmi.socialna.siet.facebook.pdf](http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/publikacna_cinnost/tomkova.a.kol.2015.prilezitosti.a.rizika.pouzivania.internetu.detmi.socialna.siet.facebook.pdf)
- Young, K. S. (1997). *What makes the Internet addictive: Potential explanation for pathological Internet use*. Paper presented at the annual conference of the American Psychological Association, Chicago.
- Young, K. S. (1999). *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. *Innovations in clinical practice: A source book*, 17, 19-31. Citované: 14.04.2016. Dostupné na: <http://netaddiction.com/articles/symptoms.pdf>
- Young, K. S. (2011). *Clinical Assessment of Internet-Addicted Clients*. In Young, K. S., de Abreu, C. N. (Eds.), *Internet Addiction. A handbook and guide to evaluation and treatment*. New Jersey: John Wiley & Sons. Citované: 04.06.2016. Dostupné na: [http://www.ssu.ac.ir/cms/fileadmin/user\\_upload/Moavenatha/MBehdashti/ravan/pdf/faaliyatha/pptfiles/INTERNET\\_ADDICTION.pdf](http://www.ssu.ac.ir/cms/fileadmin/user_upload/Moavenatha/MBehdashti/ravan/pdf/faaliyatha/pptfiles/INTERNET_ADDICTION.pdf)
- Wölfling, K., Müller, K., & Beutel, M. (2010). *Diagnostic measures: Scale for the Assessment of Internet and Computer Game Addiction (AICA-S)*. In D. Mücken, A. Teske, F. Wölfling, K., Müller, K. & Beutel, M. (2011). *Construction of a Standardized Clinical Interview to Assess Internet addiction: First Findings Regarding the Usefulness of AICA-C*. In: *Journal of Addiction Research & Therapy*. <http://www.paneurouni.com/files/sk/fpsy/zborniky/virtualna-generacia-sme-dnes-ini>  
<http://www.paneurouni.com/files/sk/fpsy/zborniky/virtualna-generacia-sme-dnes-ini-ako-kedysi-zbornik.pdf>

# FONOLOGICKÉ UVEDOMOVANIE AKO PREKURZOR VÝVINU GRAMOTNOSTI

## PHONOLOGICAL AWARENESS AS A PRECURSOR OF LITERACY DEVELOPEMENT

ALEXANDRA ŠELINGEROVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Tomášikova 20, 821 02 Bratislava, Slovenská republika, selingerovaalexandra@gmail.com

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá procesmi jazykovej povahy, ktoré sú považované za kľúčové vo vývine gramotnosti. Podrobne sa venuje fonologickému uvedomovaniu, jeho vývinu a úlohe v rozvoji čítania a písania. Sumarizuje zistenia domácich a zahraničných výskumov ohľadom sily a dĺžky predikčnej hodnoty fonologického uvedomovania. Ďalej prináša prehľad spôsobov a metód merania fonologického uvedomovania s testami využívanými na Slovensku. **Kľúčové slová:** Fonologické uvedomovanie; rozvoj gramotnosti; žiaci

**Abstract:** This work deals with phonological awareness as a predictor of literacy development (reading and writing) in children from pre-school to the end of primary school. The aim is partial summary of Slovak and foreign studies focusing on the importance, strength and duration of the predictive value of phonological awareness. We also presented an overview of the methods, used in Slovakia to evaluate phonological skills.

**Keywords:** Phonological awareness; literacy development; pupils

### 1 Úvod

V odbornej literatúre dlho prevládal názor, že osvojovanie gramotnosti- čítania a písania, je hlavne vizuomotorický proces. S tým súvisela aj existencia metód diagnostiky rizika dyslexie v predškolskom veku, v ktorej sa od konca sedemdesiatych rokov minulého storočia kvalitatívne nič nezmenilo (Mikulajová, 2010). Dôkazom sú aj metódy hodnotenia pripravenosti detí na školu (na čítanie a písanie), ktoré indikujú ako kľúčové schopnosti: zrakovú percepciu a diferenciaciu, sluchové rozlišovanie a zmysel pre rytmus, grafomotorické a vizuomotorické schopnosti, stranovú orientáciu, výslovnosť, slovnú zásobu a bežné vyjadrovacie schopnosti (Mikulajová, Váryová, Vencelová, Caravolas, Škrabáková., 2012). Od tejto skutočnosti sa odvíjajú aj bežne používané metódy diagnostiky ako Orientačný test školskej zrelosti, Obrázkovo-slovníková skúška, Goppingenský neverbálny test školskej zrelosti, atď.. Na medzinárodnej úrovni sa zhruba pred štyridsiatimi rokmi začal rozvíjať psycholingvistický prístup k osvojovaniu gramotnosti. Podľa viacerých odborníkov (napr. Caravolas et al., 2012; Mikulajová et al., 2012, Vaessen et al., 2010) sú za základ vývinu gramotnosti považované lingvistické a kognitívne predpoklady. Vaessen et al. (2010) tvrdia, že vývin čítania a písania je z kognitívneho hľadiska v zásade univerzálny. Procesy jazykovej povahy sa preukázali ako kľúčové pri osvojovaní pravopisu, čítaní a písomnom vyjadrovaní vo viacerých výskumoch (Lervag, Lyster, Hulme, 2012; Moll et al. 2014, Vencelová, Caravolas, Mikulajová 2009; Scarborough 2001, in Mikulajová 2009). Patria medzi ne fonologické uvedomovanie, poznanie písmen, rýchle automatické pomenovávanie a verbálna pracovná pamäť. Spoločnosť prediktability vývinu gramotnosti prostredníctvom uvedených schopností sa potvrdila ako u intaktných detí (Caravolas et al., 2012; Lervåg, Bråten, Hulme, 2009) tak aj u detí s rizikom dyslexie (Nag, Caravolas, Snowling, 2011; Pennington, Lefly, 2001). Scarborough (2001, in Mikulajová, 2009) a Mikulajová et al. (2012) tiež poukazujú na dlhodobé prediktívne korelácie jazykových schopností a to od veku dvoch rokov. Ich prediktabilita sa vyrovná meraniu jazykových schopností tesne pred vstupom do školy. V rôznych obdobiach vývinu dominujú odlišné prediktory budúceho čítania. Podľa longitudinálneho výskumu Lyttinen et al. (2015) sa deti s problémami v čítaní už v dvoch rokoch vyznačovali slabším porozumením a problémami v expresívnych jazykových schopnostiach. Vo veku troch až štyroch rokov sa v porovnaní s intaktnou populáciou manifestovali hlavne rozdiely v gramatickom vývine a slovnej zásobe. V piatich rokoch sa tieto deti od bežnej populácie líšili najmä v aktívnej slovnej zásobe, vo fonematickom uvedomovaní, v rýchlom automatickom pomenovávaní a poznaní písmen. „Spomedzi detí,

ktoré majú v ranom alebo predškolskom veku ťažkosti v reči, 45% až 70% má neskôr dyslexiu alebo problémy v písanej reči“ (Mikulajová, 2009, s.10). Z uvedených psycholingvistických prekurzorov vývinu gramotnosti sa v našom príspevku chceme podrobnejšie zamerať na úlohu fonologického uvedomovania. Cieľom je priblížiť vývin fonologického uvedomovania, jeho silu a dĺžku pôsobenia ako prediktora gramotnosti. V závere článku sa venujeme metódam na meranie fonologického uvedomovania.

## 2 Fonologické uvedomovanie a jeho vývin

Termín fonologické uvedomovanie sa v odbornej literatúre objavil už v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia v nadväznosti na výskum vývinu jazyka a gramotnosti. Rozumieme pod ním metalingvistickú schopnosť rozpoznávať a manipulovať so zvukovou štruktúrou slov nezávisle od ich významu a to na rôznom stupni jazykovej zložitosti (Phillips, Clancy-Menchetti, Lonigan, 2008). Zastrešuje aj fonematické uvedomovanie, ktoré je považované za podtyp fonologického uvedomovania a zodpovedá manipulácii s najmenšími jednotkami jazyka – fonémami. Rozlišovanie týchto pojmov odráža vývoj fonologických zručností, ktoré postupuje od uvedomovania si väčších fonologických jednotiek až po členenie slov na jednotlivé fonémy. Zo začiatku dieťa vníma slovo ako jeden celok a práve preto sa prvé fonologické reprezentácie vzťahujú na celé slová. V priebehu predškolského veku sa vyvíja zručnosť členiť slová na stále menšie fonologické jednotky (Kulhánková, Málková, 2008). Dieťa si ju dokáže osvojiť až po dosiahnutí určitej všeobecnej kognitívnej úrovne vývinu. Táto schopnosť si vyžaduje presunúť pozornosť z významu slova na jeho formu, čo je charakteristické až pre Piagetovo štádium konkrétnych logických operácií, ktoré sa objavuje medzi piatym a siedmym rokom života (Zubáková, 2014). Pre potreby tohto článku a aj vzhľadom na nejednotné používanie termínov fonologického a fonematického uvedomovania v odbornej literatúre, budeme ďalej používať iba širší termín, t.j. fonologické uvedomovanie, ktorý zahŕňa uvedomovanie si zvukových štruktúr na rôznom stupni jazykovej zložitosti. Vo vývine fonologického uvedomovania podľa Valinta (1984, In Cataldo, Ellis, 1988) existujú tri štádiá. V prvom štádiu je slovo vnímané ako významový celok, pretože dieťa ešte nie je schopné oddeliť formu slova od jeho obsahu. Preto ak sa dieťa opýta, ktoré slovo je dlhšie – had alebo dážd'ovka- odpovie had, pretože uňho dominuje významová stránka slova na úkor formálnej (Mikulajová et al., 2012). V druhej etape už prebieha tzv. neanalytické, implicitné uvedomovanie si hláskovej štruktúry slova (Carrol et al., 2003), ktoré je však stále obmedzené. Tento typ uvedomovania sa považuje za prirodzenú lexikálnu schopnosť objavujúcu sa v rámci normálneho jazykového vývinu. K vedomej manipulácii so zvukmi v slovách dochádza až v tretej etape vývinu. Podľa Carrol et al. (2003) tu môžeme hovoriť o explicitnom uvedomovaní, ktoré stavia na základoch implicitného uvedomovania. Súvisí so zahájením formálnej výučby a samotným nadobúdaním zručností čítať a písať. Takúto štruktúru vývinu podporujú aj zistenia Anthonyho, Lonigana, Driscolla, Phillipsa a Burgessa (2003), ktorí skúmali 947 detí vo veku 2-5 rokov. Deťom postupne zadávali rôzne skúšky na meranie fonologického uvedomovania zamerané na posudzovanie/detekciu a vedomú manipuláciu (syntéza a elízia) na štyroch úrovniach lingvistickej náročnosti (úroveň slov, slabík, onset + slabičného základu a foném). Vyššie uvedený vývinový vzorec sa potvrdil vo všetkých typoch úloh. Deti najskôr zvládli úroveň slov, následne úroveň slabík, nasledovala úroveň onset-u a slabičného základu a nakoniec úroveň foném. Je dôležité poznamenať, že uvedený prechod má skôr podobu kontinua než oddelených štádií a jednotlivé zručnosti sa môžu rozvíjať súbežne.

Zistenia a závery z výskumov, s anglicky hovoriacimi deťmi, nemôžu byť automaticky preberané a uplatňované v našich podmienkach, pretože angličtina patrí medzi netransparentné jazyky stojace na opačnom konci ortografického spektra ako slovenčina. Zubáková a Mikulajová (2013) na základe longitudinálneho výskumu 209 slovensky hovoriacich detí vo 5-7 rokov, preukázala, že fonologické uvedomovanie sa u slovenských detí rozvíja už v predškolskom veku. Pol roka pred nástupom do školy, má schopnosť izolácie prvej fonémy osvojenú viac ako polovica detí (58 %), pričom izoláciu poslednej fonémy iba 25% detí. Na štatisticky významnej hladine sa preukázalo, že izolácia poslednej fonémy je kognitívne náročnejšia ako izolácia prvej fonémy. Z dát vyplýva, že už medzi päť ročnými deťmi sú jednotlivci, ktorí majú schopnosť izolácie foném plne osvojenú a naopak aj takí, ktorí dosahujú veľmi slabé výkony. Potvrdzuje to, že schopnosť izolácie foném sa začína rozvíjať už v predškolskom veku a vďaka využitiu analyticko-syntetickej metódy výučby čítania, kulminuje v prvom ročníku (deti na konci prvého ročníka dosahovali stropové výkony). Analyticko-syntetická metóda vyučovania čítania vychádza z nácviku grafémovo - fonémových korešpondencií a spájania foném do slov (Mikulajová et al., 2012).

Jej využitie v našich podmienkach je adekvátne aj z hľadiska klasifikácie slovenčiny ako flektívneho jazyka. Z toho vyplýva, že typológia jazyka a metódy výučby spolu súvisia a ovplyvňujú mechanizmy vývinu čítania a písania. Vplyv povahy ortografie jazyka na vývoj gramotnosti vyplýva aj z jej konzistencie. Konzistencia označovaná aj ako transparentnosť jazyka sa zakladá na kompaktnosti grafémovo-fonémových vzťahov (Mikulajová et al., 2012). Alfabetické jazyky sa z hľadiska ortografickej hĺbky nachádzajú na kontinuu. Jeden koniec spektra tvoria jazyky s vysoko konzistentnou (transparentnou/plytkou) ortografiou ako napr. fínčina či turečtina a na druhom konci nachádzame jazyky s nekonzistentnou (netransparentnou/hlbokou) ortografiou, napr. angličtina, francúzština. Na základe vysokej korešpondencie medzi fonémami a grafémami radíme slovenčinu medzi pomerne transparentné jazyky. To v praxi znamená, že zväčša „píšeme ako počujeme a čítame ako je napísané“. Platí, že čím je ortografia náročnejšia (viac výnimiek, pravidiel a nepravidelností) tým dlhšie trvá dieťaťu osvojenie si pravopisu. Miera vplyvu pravidelnosti ortografie na mechanizmus vývinu čítania je diskutovanou témou v teoretickej aj výskumnej rovine. Preukázalo sa (Caravolas 2004; Schoffellová, Mikulajová, 2012), že v transparentných jazykoch sa deti naučia čítať a písať rýchlejšie než v netransparentných. V súlade s týmto zistením je aj skutočnosť, že v transparentných jazykoch sú prejavy dyslexie maskované ľahšou technikou čítania, kde si deti vystačia pri väčšine slov s fonematickým pravopisným princípom. Varovaným signálom sa tak stáva pomalé a neplynulé čítanie, nízke výkony v písaní a obmedzená schopnosť pracovať s textom (Mikulajová et al., 2012). Naopak v netransparentných jazykoch sa problémy prejavujú na úrovni dekódovania ovplyvňujúc tak čítanie aj písanie. V súlade s týmito zisteniami sú aj výsledky Szczerbińskiego (2003) s poľskými dyslektikmi, kde sa tiež prejavil vplyv pomerne transparentnej poľštiny a analyticko-syntetickej metódy na prejavy dyslexie. Otázkou teda je do akej miery ovplyvňuje pravidelnosť ortografie mechanizmy vývinu čítania a či je možné pokladať fonologické uvedomovanie za prediktor vývinu čítania a písania vo všetkých jazykoch. Výsledky crosslingvistickej štúdie Zieglera et al. (2010) ukázali, že najužší vzťah k čítaniu slov malo fonematické uvedomovanie. Jednalo sa o štúdiu zameranú na 1265 žiakov druhého ročníka základných škôl z piatich krajín. Miera transparentnosti ortografie jednotlivých jazykov variovala od najkonzistentnejšieho, ktorým bola fínčina, cez maďarčinu, holandčinu, portugálčinu až po jazyk s hlbokou ortografiou- francúzštinu. Podiel fonematického uvedomovania na čítanie v jednotlivých jazykoch stúpal s klesajúcou mierou transparentnosti jazyka. Významnosť fonologického uvedomovania spolu so znalosťou písmen pre zvládnutie písania a pravopisu bola zachytená v štúdiu Caravolas, Hulme a Snowling (2001). Ďalší medzijazykový výskum (Vaessen et al., 2010) zameraný na portugálčinu, holandčinu a maďarčinu prebiehal so žiakmi 1.-4. ročníka. Na základe ich výsledkov bolo preukázané, že fonematické uvedomovanie malo vplyv naprieč všetkými ročníkmi, avšak jeho význam postupne klesal. Vaessen et al. (2010) vnímajú svoje výsledky ako potvrdenie univerzálnosti vývinu čítania z kognitívneho hľadiska, pričom upozorňujú, že miera transparentnosti jazyka sa podieľa na rýchlosti akou si dieťa osvojí čítanie. Z nášho hľadiska je neopomenuteľná štúdia Caravolas et al. (2012), v ktorej participovali okrem anglických, španielskych a českých detí aj slovensky hovoriace deti. Tie boli testované pred nástupom do školy a následne už ako žiaci prvého ročníka s odstupom desiatich mesiacov. Fonematické uvedomovanie sa tu spolu s ďalšími faktormi ukázalo ako spoľahlivý prediktor osvojovania si čítania a písania vo všetkých štyroch jazykoch. Meta-analytický výskum Scaborough (1998, in Schoffellová, Mikulajová 2011) analyzujúci 61 výskumov z rokov 1976-1998 zaoberajúcich sa predikciou čítania zaradila medzi najsilnejšie prediktory (s koreláciami 0,42-0,53) aj fonologické uvedomovanie.

Z hľadiska dlhodobej predikčnej hodnoty fonologického uvedomovania sú k dispozícii iba výsledky zo zahraničných štúdií. Výskumy zamerané na žiakov druhého stupňa ZŠ prinášajú rozporuplné výsledky ohľadom fonologického uvedomovania. Vaessen a Blomert (2010) realizovali longitudinálnu štúdiu s 1423 holandskými žiakmi v prvých šiestich rokoch školskej dochádzky. Počas prvých dvoch rokov sa fonologické uvedomovanie ukazovalo ako významný prediktor plynulosti čítania slov a pseudoslov počas celých šiestich rokov, avšak jeho vplyv postupne klesal. Roman, Kirby, Parrila, Wade-Woolley a Deacon (2009) uskutočnili štúdiu s 92 anglicky hovoriacimi žiakmi zo 4., 6. a 8. ročníka potvrdili dôležitosť fonologického uvedomovania v tomto období a jeho vzťah k čítaniu. Dôležitosť fonologického uvedomovania sa preukázala aj v deväť ročnom longitudinálnom výskume anglicky hovoriacich žiakov (n=445) (Shaywitz et al. 1999). Fonologické uvedomovanie bolo spoľahlivým prediktor dekódovania, presnosti a rýchlosti čítania. Zároveň, najlepšie diferencoval dyslektikov, podpriemerných, priemerných a nadpriemerných čitateľov. Kontrastné výsledky poskytol výskum Ouellettea a Beers (2010), ktorý skúmali 123 anglicky hovoriacich detí. U detí v šiestom ročníku nedetekovali vzťah medzi fonologickým uvedomovaním a čítaním. Uvedené rozdiely môžu závisieť od miery transparentnosti ortografie

skúmaného jazyka, typu úloh ako aj od zamerania na rýchlosť alebo presnosť vo fonologických úlohách (Pourcin, Sprenger-Charolles, El Ahmadi, Colé, 2016).

Na základe uvedených výskumov konštatujeme, že fonematické uvedomovanie patrí ku kľúčovým procesom vo vývine čítania a zohráva kauzálnu rolu pri jeho osvojovaní. Medzeru v poznaní však vidíme v nejednoznačnosti vzťahy medzi fonologickým uvedomovaním a čítaním na druhom stupni základnej školy a úplnej absencie výskumov na túto tému v domácom prostredí.

### 3 Meranie a testy fonologického uvedomovania

Úlohy na fonologické uvedomovanie merajú schopnosť dieťaťa posudzovať štruktúru hovorených slov a manipulovať s ňou. Dieťa musí preukázať schopnosť vedomej manipulácie so slabičnou alebo fonémovou štruktúrou reálnych slov pre daný jazyk alebo pseudoslov. Pod pseudoslovami rozumieme v reálnom jazyku neexistujúce slová, ktoré však rešpektujú fonologické princípy vybraného jazyka. Testy fonologického uvedomovania sú veľmi často súčasťou testových batérií na hodnotenie rozvoja gramotnosti (Kulhánková, Málková, 2008) a slúžia aj ako vhodný diagnostický nástroj na odhalenie potenciálnych problémov s čítaním a písaním. V zahraničí, existuje pre odhad úrovne fonologického uvedomovania viacero testov. Odvíjajú sa od toho v akom vývinovom štádiu sa nachádzajú fonologické schopnosti dieťaťa. Adams (1990, In Sodoro Allinder, Rankin-Erickson, 2002) vytvoril klasifikáciu testov fonologického uvedomovania na základe konkrétnych stupňov vývinu fonologických schopností u detí. Prvú úroveň popisuje Adams (1990, In Sodoro et al., 2002) ako „mať ucho pre zvuky“. Dieťa by malo poznať detské riekanky a mať cit pre rýmy v básničkách a pesničkách. Na druhej úrovni by dieťa malo byť schopné porovnávať zvuky a určiť či sa foneticky líšia alebo sú zhodné. Tejto úrovni zodpovedajú úlohy, v ktorých dieťa detekuje odlišnosť medzi slovami v prvej, prostrednej alebo poslednej fonéme. Taktiež sem patria úlohy na rozpoznanie foneticky podobných slov. Tretia úroveň vyžaduje schopnosť spájať oddelene prezentované fonémy do slov, ako je tomu napríklad v Matejčekovom teste sluchovej syntézy (1995). Manipulovanie s fonémami zodpovedá podľa Adamsa štvrtej vývinovej úrovni. Dieťa by malo byť schopné izolovať jednotlivé fonémy v slovách a pracovať s nimi. Tejto úrovni zodpovedajú nasledujúce typy úloh: elízia hlások (vynechanie hlásky v slove), transpozícia hlások (zmena usporiadania hlások v slove) alebo pridanie hlásky k slovu. Úlohy na elíziu a transpozíciu hlások je možné nájsť v českej batérii testov gramotnostných schopností pre žiakov 2. a 5. ročníka ZŠ (Caravolas, Volín, 2005). Dosiagnúť piatu úroveň znamená nadobudnúť schopnosti sluchovej analýzy. Jedná sa o segmentáciu slov na fonémy, ktoré má dieťa postupne vyslovovať hlásku po hláske. Tento typ úlohy je možné nájsť v Matejčekovom teste sluchovej analýzy (1995).

Náročnosť úloh na fonologické uvedomovanie variuje nielen vzhľadom k uvedeným typom úloh ale aj vzhľadom k lingvistickej komplexnosti analyzovanej položky či využitiu slov alebo pseudoslov v predkladaných úlohách. Ako upozorňujú Seidlová Málková (2012), vývin fonologického uvedomovania a teda aj spôsob jeho merania veľmi úzko súvisí s lingvistickými charakteristikami jazyka. V našich podmienkach je v súčasnosti možné využiť Wepman-Matejčekovu skúšku fonematickej diskriminácie (Matejček, 1987), slovenská adaptácia Mikulajová, Rafajdusová, 1993) a Matejčekovu skúšku sluchovej analýzy a syntézy (1995), ktorá sa používa u detí s ťažkosťami v učení. Test tvorí desať a desať položiek so stupňujúcou sa náročnosťou pre oba typy úloh. Ďalej je k dispozícii Metodika na diagnostiku fonologického uvedomovania u predškolákov od Brežnej (2000, In Mikulajová, 2010), ktorá je zameraná na hodnotenie prekursorov dyslexie v predškolskom veku. V praxi je využiteľná na výber detí do intervenčného programu na rozvoj fonologického uvedomovania. Metodika pozostáva z deviatich subtestov: 1. uvedomovanie rýmov, 2. produkcia rýmov, 3. slabiková analýza, 4. slabiková syntéza, 5. izolácia prvej slabiky, 6. vynechávanie slabiky, 7. izolácia prvej hlásky, 8. syntéza hlások do slov, 9. analýza slov na hlásky. Ďalší test fonologického uvedomovania bol vytvorený v rámci projektu ELDEL (Mikulajová 2010). Úlohy sú zamerané na syntézu hlások v slovách s rozličnou fonologickou štruktúrou a na izoláciu prvej a poslednej fonémy v pseudoslovách. Ďalej je orientačne možné využiť českú batériu diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. a 5. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2005). Batéria pozostáva z ôsmich testov zameraných na čitateľské a pisateľské zručnosti a fonologické uvedomovanie (úlohy na transpozíciu a elíziu foném). Slovenský preklad testu elízie hlások z uvedenej batérie bol vytvorený Mikulajovou a Veleckou (2012) v rámci projektu ELDEL, zatiaľ čo test na transpozíciu hlások upravila na použitie

v slovenskom jazyku Linczenyiová (2016), pre potreby diplomovej práce. V slovenskom jazyku žiaľ absentujú testy na posúdenie fonologického uvedomovania pre adolescentov a dospelých.

## 4 Záver

Výskumy venované vzťahu fonologického uvedomovania a vývinu čítania a písania v rôznych alfabetických jazykoch opakovane poukazujú na jeho esenciálny význam v procese osvojovania si gramotnosti. Priestor pre výskum vidíme v odhalení súvislostí medzi fonologickým uvedomovaním a písaním a čítaním na druhom stupni základných škôl.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B., Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38, 4, 470-487. doi: 10.1598/RRQ.38.4.3
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A crosslinguistic perspective. *European Psychologist*, 9, 1, 3-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>
- Caravolas, M. et al. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23, 6, 678 – 686. doi: 10.1177/0956797611434536
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 4, 751-774. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>
- Caravolas, M., Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. a 5. ročníků ZŠ. Praha: IPPP.
- Carroll, J. M. et al. 2003. The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 5, 913-923.
- Cataldo, S., Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11, 2, 86-109. doi: 10.1111/j.1467-9817.1988.tb00153.x
- Kulhánková, E. Málková, G. (2008). Fonematické evědomování jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*, 2, 4.
- Lervåg, A., Bråten, I., Hulme, CH. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 3, 764 – 781. doi: 10.1037/a0014132.
- Linczenyiová, G. (2016). Nadané deti s rizikom špecifickej poruchy učenia. Diplomová práca. Fakulta psychológie PEVŠ, Bratislava.
- Matějček, Z. (1995). Dyslexie-specifické poruchy čtení. Praha: H&H.
- Matějček, Z. (1987). Dyslexie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mikulajová, M. (2009). Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Bratislava: MABAG.
- Mikulajová, M. (2010). Metódy diagnostiky dyslexie. Bratislava: MAGAB.
- Mikulajová, M., Váryová, B., Vencelová, L., Caravolas, M., Škrabáková, G. (2012). *Čítanie písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Mikulajová, M., Rafajdusová, I. (1993). Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči. Bratislava: vo vlastnom náklade.
- Mikulajová, M., Velecká, A. (2012). Profil slovenských dětí s dyslexií z pohledu jejich čtenářských schopností. *Pedagogika*, 62, 1-2, 137-149.
- Moll et al. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five european orthographies. *Elsevier*, 29, 65-77. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.003
- Nag, S., Caravolas, M., & Snowling, M. J. (2011). Beyond alphabetic processes: literacy and its acquisition in the alphasyllabic languages. *Reading and Writing*, 24, 6, 615-622. doi: <http://doi.org/10.1007/s11145-010-9259-6>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189-208. doi: 101007/s11145-008-9159-1



- Pennington, B. F., Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child development*, 72, 3, 816 – 833.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, CH. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 1, 3-17. doi: 10.1177/0271121407313813
- Pourcin, L., Sprenger-Charolles, L., El Ahmadi, A., Colé, P. (2016). Reading and related skills in Grades 6, 7, 8 and 9: French normative data from EVALEC. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66, 1, 23–37. doi: 10.1016/j.erap.2015.11.002
- Roman, A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., Deacon, S. H. (2009). Towards a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4,6, and 8. *Journal of experimental Child psychology*, 102, 1, 96-113. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2008.01.004>
- Seidlová Málková, G. (2012). Vývoj a diagnostika slabičného povedomí v předškolním věku. *Pedagogika – počáteční gramotnost*, roč. LXII, 1-2. s. 97 – 110.
- Shaywitz, S. E., et al. (1999). Persistence of dyslexia: The connecticut longitudinal Study at Adolescence. *Pediatrics*, 104, 6, 1351-1359.
- Schöffelová, M., Mikulajová, M. (2012). Vývoj různých aspektů čtení ve Slovenštině. *Pedagogika*, 1, 2, 11-125.
- Sodoro, J. Allinder, R. M. Rankin-Erickson, J.L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, 14,3. 223-260.
- Vaessen, A., et al. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of educational psychology*, 102, 4, 827 – 842. doi: 10.1037/a0019465
- Vaessen, A., Blomert, L. (2010). [online]. Cognitive dynamics of spelling development and its relationship with reading. *Scientific studies of reading*. In Vaessen, A. 2010. Cognitive dynamics of fluent reading and spelling development. [cit. 2016-07-10]. Dostupné na <<http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=18902>>
- Vencelová, L., Caravolas, M., Mikulajová, M. (2009) Niektoré súvislosti vo vývine čítania a písania. u slovensky hovoriacich detí. Odborný zborník *Logopedica XII*.
- Ziegler, J. C. et al. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 4, 551 – 559. doi: 10.1177/0956797610363406
- Zubáková, M. (2014). Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami, čítaním a písaním. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta, Uk v Bratislave.
- Zubáková, M., Mikulajová, M. (2013). Vývin schopnosti izolácie foném u detí od piatich do siedmich rokov a jej vzťah k ranej gramotnosti. *Logopaedica XVI*. Bratislava: MABAG.

# SEBA - VÝPOVEĎOVÉ MERANIE KRIMINALITY A DELIKVENCIE MLÁDEŽE<sup>6</sup>

## SELF-REPORT MEASUREMENT OF CRIME AND YOUTH DELINQUENCY

ANDREA JUHÁSOVÁ

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, UKF v Nitre, Slovensko, ajuhasova@ukf.sk

**Abstrakt:** Príspevok ponúka krátky exkurz do histórie a súčasnosti uplatnenia seba-výpoved'ových štúdií v prostredí škôl. Načrtáva možnosti použitia danej metodiky pri záchypte a včasnej prevencii sociálno – patologických javov detí a mládeže a sprostredkováva základné charakteristiky prípravnej fázy medzinárodnej štúdie parciálne realizovanej na Slovensku.

**KLúčové slová:** Seba-výpoved'ová štúdia; Delikvencia; Žiaci; Školy.

**Abstract:** The paper offers a short history and application of self-report study in the school environment. Outlines the possibilities for the use of the methodology for the detection and early prevention of socio-pathological phenomena of children and youth, and conveys the essential characteristics of the preparatory phase of an international study carried out on the Slovak area.

**Keywords:** Self – report study; Delinquency; Pupils; Schools.

### 1 Úvod

V porovnaní so šesťdesiatymi rokmi 20. storočia, kedy sa väčšina štúdií týkajúcich sa kriminality a delikvencie opierala o oficiálne štatistiky, sa situácia v nasledovných desaťročiach obrátila v prospech seba-výpoved'ovej techniky zberu dát (Junger-Tas, Marshall 1999, Krohn et al. 2010). Navzdory pochybnostiam a kritikám, s ktorými sa táto metóda za viac ako pol storočie od svojho vzniku stretla, nemožno poprieť jej pevné etablovanie v oblasti kriminologického výskumu. Metóda seba-výpovede zohráva v súčasnosti kľúčovú rolu v utváraní súčasného pohľadu na rozšírenie delikvencie v spoločnosti, fungovanie inštitúcií trestnej spravodlivosti (Thornberry, Krohn, 2000) a je chápaná ako nezastupiteľný zdroj informácií o korelátoch a etiológii kriminálneho a delikventného správania (Piquero, Macintosh, Hickman, 2002). Rozvoj a používanie seba-výpoved'ového prístupu bolo preto označené za jednu z najdôležitejších inovácií kriminologického výskumu v priebehu 20. a 21. storočia. V budúcnosti je očakávaný ďalší rozvoj a zdokonaľovanie tejto metódy. Napriek tomu, že metóda seba-výpovede zaznamenala po metodologickej stránke od svojho vzniku a prvých aplikácií v kontexte výskumu kriminality a delikvencie značné zlepšenie, objavujú sa vyjadrenia, že jeho meracím kvalitám nebola venovaná dostatočná pozornosť. Piquero, Macintosh a Hickman (2002) sa napríklad domnievajú, že v rozpore s významom, ktorý je metodologickým štúdiám self – reportu priznávaný, bol takýto výskum realizovaný zriedka.

Podobne i Farrington (Farrington et al. 1996, Farrington 1999) upozorňuje, že od kľúčovej štúdie *Measuring Delinquency* Hindelanga, Hirschiho a Weisa (1981), ktorá dospela k záveru, že validita seba-výpoved'ového merania je uspokojivá, bol metodologický výskum v tejto oblasti utlmený. Pri pohľade na množstvo štúdií zaoberajúcimi sa hodnotením rôznych aspektov seba-výpoved'ového merania sa síce podobné tvrdenia môžu javiť ako mierne nadsadené, avšak stále platí, že problematika seba-výpovede nie je celkom uzatvorená, najmä v otázkach validity.

Aj keď sa miera validity seba-výpovede v oblasti kriminality a delikvencie javí s ohľadom na citlivosť tejto témy prijateľná, porovnanie s kritériami premenných smeruje k poznaniu, že značné množstvo kriminálnych a delikventných skutkov sa v seba-výpovediach neuvádza (Thornberry, Krohn 2000). Celkový výskyt týchto činov oproti realite však v seba-výpovediach podhodnotený nemusí byť (Huizinga, Elliott 1986), a vylúčená nie je ani opačná možnosť (Marquis et al. 1981, Tourangeau, McNealey 2003), pretože vo výpovediach respondentov sa zároveň prejavuje skreslenie opačným smerom. Vzniknuté chyby tak nemusia nutne ohrozovať validitu súhrnných odhadov prevalence kriminálneho a delikventného správania, pokiaľ nie sú tendencie k systematickému skresľovaniu nezávislé na charakteristikách respondentov, ktoré, ak sú dávané do súvislosti s kriminalitou a delikvenciou, môžu ovplyvňovať analýzu korelátov týchto javov. Problém diferenciálnej validity

---

<sup>6</sup> Príspevok bol realizovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0462/14 pod názvom: Delikvencia mládeže Slovenskej republiky v kontexte vybraných špecifických faktorov - národná self-reportová výskumná štúdia.

seba-výpoved'ového merania kriminality a delikvencie je preto považovaný za najzávažnejšiu otázku, s ktorou by sa mali metodologické štúdie seba-výpovede vysporiadať (Thornberry, Krohn 2000, Krohn et al. 2010). Zhoda sa vyskytuje v tom, že v porovnaní so stanovovaním miery validity a reliability seba-výpoved'ových nástrojov prestali byť pokusy o ich zlepšenie prioritou. Na základe toho boli vyslovené odporúčania sústrediť sa na výskum možností ako meracie kvality seba-výpovede posilniť. Od nových techník zberu dát po testovanie alternatívnych meracích nástrojov (Thornberry, Krohn 2003).

Nakoľko výskum v celom svojom rozsahu ponúka množstvo oblastí, ktoré možno skúmať a interpretovať, vzhľadom k limitovanému priestoru ponúkame iba jednu z mnohých tém, ktoré seba-výpoved'ový dotazník zachytáva. Cieľom príspevku je poukázať na rozdiely vzťahov detí a mládeže k rodičom a ku škole. Predpokladáme, že pokiaľ majú deti a mládež pozitívny vzťah s rodičmi, budú mať aj pozitívny vzťah ku škole.

## **2 ISRD (International Self – Report Delinquency study)**

Slovensko sa pripojilo k projektu ISRD prvýkrát v roku 2014. Projekt ISRD3 bol naplánovaný na časový horizont rokov 2014 až 2016. Hlavným dôvodom pre účasť v medzinárodnej seba-výpoved'ovej štúdií mladistvých štúdií bolo identifikovať a popísať trendy v trestnej činnosti a viktimizácie na Slovensku a porovnať ich s výsledkami štúdií iných krajín participujúcich na projekte ISRD. Plánovaniu a organizácii dizajnu štúdie predchádzala komunikácia a rokovania s kolegami z Karlovej univerzity v Českej republike, ktorí sa v predchádzajúcom období v danom projekte realizovali a výstupy z neho publikovali v medzinárodnom kontexte.

### **Nástroje**

ISRD je štandardizovaný seba-výpoved'ový nástroj používaný na záchyt a identifikáciu delikventného správania v školskom prostredí. Zameriava sa na vekovú kategóriu žiakov navštevujúcich 7., 8. a 9. ročník základnej školy (ekvivalentom je vek rozsah 12-16). Výskum je situovaný v náhodne vybraných školách v dvoch stredne veľkých alebo veľkých mestách vybranej krajiny.

ISRD3 dotazník je tvorený základnou sadou pevných otázok, ktoré sú formulované špecificky pre jednotlivé oblasti života žiaka (rodina, škola, voľný čas) Pre špecifické účely, je možné pridať jeden alebo viaceré voliteľné moduly otázok. Dostupné sú dve verzie dotazníka ISRD3: ceruzka a papier a elektronická verzia (on-line).

Samotnej administrácii dotazníkov predchádzal proces získavania informovaného súhlasu rodičov detí z vybraných škôl. Text bol formulovaný v zmysle stručnej informácie týkajúcej sa projektu a jeho praktického využitia v školskej praxi, pričom záverečná časť ponúka rodičovi možnosť v prípade nesúhlasu s účasťou dieťaťa na výskume nahlásiť túto skutočnosť triednej/mu učiteľke/ovi.

### **Pravidlá pre výskumnú vzorku.**

Lokalita pre ISRD štúdiu je podmienená existenciou minimálne dvoch stredných alebo veľkých miest v danej krajine. Stredné a veľké mesto je definované v kontexte daného štátu v zmysle relatívneho významu. Cieľovou vekovou skupinou sú žiaci 7., 8. a 9. ročníkov vo veku 12-16 rokov. V prípade potreby možno vekový rozsah upraviť smerom nadol (11 rokov) alebo nahor (17 rokov).

Každé mesto by malo mať najmenej 300 študentov v každom ročníku (7., 8., 9.); čiže najmenej 900 študentov na jedno mesto. Vzhľadom na odporúčania účasti dvoch miest za jednu krajinu je predpokladaný minimálny počet zúčastnených žiakov 1800.

### **Pravidlá pre zber dát.**

V zmysle pravidiel daných pre realizáciu štúdie sa odporúča, aby bol zber údajov pod dohľadom jedného výskumného asistenta, ktorý komunikuje s riadiacim výborom ISRD a je ním koordinovaný. Za zlučovanie a porovnávanie výstupov jednotlivých štúdií v medzinárodnom kontexte je zodpovedný centrálny koordinačný tím (SCS).

ISRD je koordinované riadiacim výborom. Predseda mu Ineke Haen Marshall (Northeastern University, USA). Ostatní členovia riadiaceho výboru sú: Dirk Enzmann (Hamburg University), Mike Hough (Birkbeck College, University of London), Martin Killias (University of St. Gallen, Switzerland), Janne Kivivuori (National Research Institute of Legal Policy, Finland) a Majone Steketeer (Verwey-Jonker Institute, the Netherlands).

### **ISRD3 Slovenská republika**

Štúdia ISRD3 realizovaná na Slovensku prebiehala v Bratislave a Nitre v termíne marec až máj 2015 formou ceruzka-papier v mestách Bratislava, Nitra, ktoré boli vybrané na základe už vyššie uvedených demografických kritérií. Systematický zber dát bolo realizovaný v ročníkoch 7., 8., 9., vo všetkých typoch základných škôl a osemročných gymnázií (verejné, súkromné, cirkevné). Základným nástrojom bol štandardizovaný ISRD3, ktorý bol administrovaný zaškolenými asistentmi v triedach jednotlivých škôl. Školenie asistentov bolo organizované ako v jednodňový tréning zahŕňajúci obsahové a formálne zoznámenie sa s dotazníkom a poučenie o podmienkach priebehu procesu zberu dát. Komunikácia so školami bola zabezpečená koordinátormi a výskumnými asistentmi. Výskumní asistenti boli informovaní o etických aspektoch výskumu. Zber dát bol supervidovaný externými supervízormi (Univerzita Komenského v Bratislave, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre). Z celkového počtu detí bolo z výskumu vylúčených 131 detí na základe nesúhlasu rodiča.

Povolenia k realizácii výskumu boli udelené odborními školstva miest a samosprávnych krajov v Nitre a v Bratislave.

### Výber miest

Bratislava a Nitra boli vybrané pre výskum ako veľké a stredne veľké mesto (tabuľka 1). Bratislava a Nitra majú priaznivé demografické ukazovatele, najmä v oblasti množstva škôl a hustoty osídlenia.

	Slovensko	Bratislava	Nitra	Vysvetlivky
			77	
Populácia	5 426 252	422 932	670	Úplná populácia
10–19 roční %	10,1	6,8	8,2	% 10–19 ročných z úplnej populácie
10–19 roční muži %	10,6	7,4	8,9	% of 10–19 ročných mužov z úplnej populácie
10–19 ročné ženy %	9,6	6,3	7,5	% of 10–19 ročných žien z úplnej populácie
Rodová škála				
Úplná populácia 10–19 roční	95,2	88,2	91,3	Počet mužov na 100 žien v úplnej populácii
	105,6	104,8	108,1	Počet mužov na 100 žien v populácii 10–19 roč.
Pristáhovalectvo	Žiadne údaje	Žiadne údaje	Žiadne údaje	

Tab. 1: Vybrané štatistiky obyvateľstva v mestách Slovenska ISRD3 (2015)

### Prístup do škôl

Realizačnej fáze výskumu predchádzala fáza oslovovania a komunikácie s kompetentným predstaviteľmi organizačných a riadiacich štruktúr na úrovni vyšších územných celkov a miest. Hlavná riešiteľka projektu oslovila vedúcich odborov školstva v daných inštitúciách a písomnou formou a osobne ich vyzvala na spoluprácu pri oslovovaní škôl v rámci jednotlivých regiónov. Tí následne sformulovali pokyny pre ďalšiu spoluprácu a usmernili riaditeľky/ov základných škôl a osemročných gymnázií v zmysle participácie na projekte.

Celkovú mieru odpovedí v Slovenskej štúdii ISRD3 uvádza tabuľka 2.

Tab. 2: Celková miera odpovedí

	Total	Bratislava	Nitra
<b>Populácia žiakov (ročníky 7-9)</b>	10653	8515	2138
<b>Počet žiakov</b>	3040	1313	1727
<b>Súhlas rodičov:</b>			
<i>Rodičia nereagovali</i>	0	0	0
<i>Rodičia nesúhlasili</i>	131	68	63
<b>Celkový počet žiakov vylúčených na základe rozhodnutia rodičov</b>	131	68	63
<b>% žiakov vylúčených na základe rozhodnutia rodičov</b>	100	100	100
<b>Žiaci chýbajúci z iných dôvodov</b>	451	216	235
<b>Žiaci prítomní počas zberu dát</b>	2458	1029	1429
<b>Žiaci prítomní počas zberu dát, ale nespolupracujúci</b>	41	9	32
<b>Celkový počet úspešných respondentov</b>	2417	1020	1397
<b>Percento odpovedí (%)</b>	79,5	77,7	80,9

### 3 Výsledky

Škola a samotný školský systém nie sú iba inštitúciami na vzdelávanie ale aj inštitúciami, kde prichádza k samotnému sociálnemu ovplyvňovaniu žiakov (Obdržálek, 1999). Socializačná funkcia školy zabezpečuje formovanie sociálneho učenia žiakov. Čiže ako sa správať v medziľudských vzťahoch na rôznych úrovniach,

zastávať životné role, získavať obraz o sebe i druhých, dodržiavať hranice a pravidlá a pod. Poslaním školy je prispievať k celkovému rozvoju človeka, k formovaniu jeho osobnosti. Škola je nástrojom sociálnej politiky a mala by garantovať mladým ľuďom priaznivé prostredie, preto by mala byť i ochranným zariadením. Hlavnú a nezastupiteľnú úlohu súčasnej školy možno nájsť a vidieť predovšetkým v tom, že na rozdiel od iných socializačných činiteľov organizuje svoje pôsobenie na žiakov cielavedome, plánovite, systematicky a to hlavne v oblasti výchovy a vzdelávania. Škola je však aj miestom spontánne sa rozvíjajúcich vzťahov medzi žiakmi, orientovaním sa v roli žiaka a spolužiaka a tiež vzťahom k autoritám (Szijjártóová, Malá, 2008).

V súlade s tvrdeniami vyššie uvedených autorov nás v rámci štúdie IRSD3 zaujali súvislosti vzťahov školopovinných detí s rodičmi a vzťahov tých istých detí ku škole. Predpokladali sme, že deti, ktoré vychádzajú s rodičmi, majú pozitívny vzťah ku škole. V prvom kroku sme zisťovali koľko detí z celkového počtu respondentov má dobrý vzťah s matkou a s otcom. Zistili sme, že z celkového počtu 2407 - 1953 (81,1 % ) detí má dobrý vzťah s otcom a 2191 (91%) má dobrý vzťah s matkou. Emocionálnu podporu od rodičov cíti 2113 detí a to je 87,8%. 1962 detí (81,5%) by sa cítilo veľmi zle, keby sklamali svojich rodičov. Tieto údaje potvrdzujú fakt, že väčšina detí má dobrý vzťah s rodičmi (viď Tab. 3).

Tab.3 Vzťahy s rodičmi

Vzťahy s rodičmi	Početnosť	Percentá
So svojím otcom vychádzam dobre	1953	81,1
So svojou matkou vychádzam dobre	2191	81,5
Citovú podporu a starostlivosť dostanem kedykoľvek potrebujem	2113	87,8
Cítil/a by som sa veľmi zle, keby som svojich rodičov sklamal/a	1962	81,5

V druhom kroku sme sa zamerali na vzťah ku škole. Výsledky korelačnej analýzy poukazujú na to, že deti, ktoré majú dobrý vzťah s rodičmi majú pozitívny vzťah ku škole. Spearmanov korelačný koeficient ukazovateľov vzťahu detí k rodičom a ku škole sa pohybuje v intervale 0,102 až 0,18. Napriek nízkym hodnotám je pre všetky ukazovatele korelácia štatisticky preukazná ( $P < 0,01$ ). Rozdiel vo vzťahu ku škole medzi deťmi, ktoré majú dobrý vzťah s rodičmi a deťmi, ktoré nemajú dobrý vzťah s rodičmi je štatisticky preukazný (viď Tab. 3). Znamená to, že deti, ktoré majú dobrý vzťah k rodičom majú pozitívnejší vzťah ku škole ako deti, ktoré nemajú dobrý vzťah s rodičmi.

Tab. 4 Výsledky korelačnej analýzy: vzťah rodič - škola

Ukazovatele		Ak by som sa mal/a presťahovať, chýbala by mi moja škola	Väčšinou sa ráno do školy teším.	Mám rád/rada svoju školu.
So svojím otcom vychádzam dobre	R	0,122**	0,129**	0,166**
	n	2257	2243	2216
So svojou matkou vychádzam dobre	R	0,123**	,102**	0,167**
	n	2306	2293	2266
Citovú podporu a starostlivosť od svojich rodičov dostanem kedykoľvek, keď potrebujem	R	0,109**	,135**	0,153**
	n	2351	2337	2311
Cítil/a by som sa veľmi zle, keby som sklamal/a svojich rodičov	R	0,134**	0,165**	2,180**

R – Spearmanov korelačný koeficient

n -počet odpovedí

\*\* -  $P < 0,001$

## 4 Diskusia

Vplyvu rodinných faktorov na rizikové správanie sa venovalo viacero výskumov u nás i v zahraničí. Cleveland, Gibbons, Gerrard, Pomery, Brody (2005) uvádzajú, že záujem o svoje deti, rodičovská vrelosť a podpora pôsobia ako ochranné faktory vzniku rizikového správania. Parker a Benson (2004) zistili, že u adolescentov, ktorí vnímajú svojich rodičov ako podporujúcich, sa v menšej miere vyskytuje problémové správanie, delikvencia a

zneužívania návykových látok. V kontexte školského prostredia Orosová, Gajdošová, Madarasová-Gecková, van Dijk (2007) uvádzajú nedostatok bezpečia v škole ako jeden z možných rizikových faktorov užívania návykových látok.

Ak berieme do úvahy fakt, že rozdiel vo vzťahu ku škole medzi deťmi, ktoré majú dobrý vzťah s rodičmi a deťmi, ktoré nemajú dobrý vzťah s rodičmi je štatisticky preukazný, potom môžeme uvažovať o dôležitosti vzťahovej roviny detí k autoritám a k vnímaniu priaznivosti rodinného a školského prostredia k ich vývinovým potrebám.

Vo výskume Kováčovej (2008) sa potvrdilo, že vzťah ku škole štatisticky významne negatívne koreloval s problémovým správaním, závažnou delikvenciou a problémami pod vplyvom alkoholu. Adolescenti, ktorí vnímali školské prostredie ako negatívne, vykazovali vyššie skóre v oblastiach – problémy pod vplyvom alkoholu, problémové správanie, fajčenie cigariet, skúsenosť s alkoholom, konzumácia alkoholu v posledných 30 dňoch, závažná delikvencia, užívanie drog. Tiež sa významne negatívne potvrdili vzťahy medzi podporou zo strany učiteľov a nasledujúcimi prejavmi rizikového správania – problémy pod vplyvom alkoholu, problémové správanie, závažná delikvencia, skúsenosť s alkoholom, fajčenie cigariet, konzumácia alkoholu v posledných 30 dňoch, užívanie drog. Ako ďalší nemenej významný faktor školského prostredia vo vzťahu k rizikovému správaniu je motivácia ku štúdiu. Andrews a Duncan (1997) zistili, že motivácia ku štúdiu negatívne koreluje s fajčením cigariet a užívaním marihuany.

Motiváciu ku štúdiu a vnímanú podporu od učiteľov môžeme považovať za protektívne faktory rizikového správania. Žiaci, ktorí si myslia, že ich učitelia sa o nich zaujímajú a podporujú ich, sa v škole pravdepodobne cítia lepšie, viac sa zapájajú do školských aktivít a menej inklinujú k správaniu, ktoré je v rozpore so školskými normami. K podobným výsledkom dospeli vo svojej štúdií McNeely a Falci (2004), podľa ktorých je podpora zo strany učiteľov a rodičov protektívnym faktorom rizikového správania dospelých.

Podľa Dombiho (2007), úlohou pedagóga je poznať svojich žiakov. Práve jedna z ciest, ktorá vedie k poznaniu žiaka, jeho vlastností, individuálnych zvláštností, je orientácia učiteľa v podmienkach rodinného prostredia (sociálnych, kultúrnych a ekonomických), v ktorých žiak žije. Informácie o rodinnom prostredí môžu prispieť k stanoveniu správnych diagnóz a k určeniu optimálnych výchovných postupov.

## 5 Záver

Škola prináša okrem edukácie uspokojovanie socializačných potrieb jednotlivca, a preto je vnímaná ako spoločenská inštitúcia. Predstavuje relatívne uzavretý systém sociálnych interakcií. Samostatná existencia školy je umožnená vytvorením a istou mierou fungovania charakteristických a organizovaných spôsobov sociálnych interakcií. Pre školské inštitúcie platí, že majú definovateľnú a relatívne stabilnú populáciu, neustále znovu vytvárajú a vedome formujú zreteľne a jasne definované funkčné a spoločenské štruktúry, tvoria si vnútorné pravidlá konštruované predovšetkým pre potreby výchovy a vzdelávania a tie potom výrazne ovplyvňujú ďalšie formy súžitia a interpersonálnych vzťahov. I keď je dokázateľné, že priaznivé rodinné prostredie a dobrý vzťah rodičov s deťmi môže pôsobiť ako pozitívny faktor pri formovaní postojov žiakov ku škole, nemali by sme opomíňať fakt, že škola samotná je prostredie, ktoré má vysoký potenciál formovať osobnosť žiaka.

Jedna z mnohých hypotéz výskumu prebiehajúceho pod hlavičkou ISRD3 sa týkala skúmania súvislosti pozitívneho vzťahu detí a mládeže k rodičom a ku škole. Výsledky poukazujú na fakt, že deti, ktoré majú dobrý vzťah k rodičom majú pozitívnejší vzťah ku škole. Hoci by sme mohli dané zistenie bagatelizovať a vidieť v ňom iba jednosmerné overenie starej známej pravdy, že dôvera detí a pozitívne vnímanie seba a okolitého sveta pramení z bezpečného zázemia a bezpodmienečného prijatia v rodinnom prostredí, otvára sa nám zároveň ďalší uhol pohľadu a to – aké sú možnosti školy v smerovaní detí a mládeže správajúcej sa rizikovo?

Je nepochybné, že prevencia kriminality mládeže je aktuálnou otázkou každej generácie. Každá spoločnosť si vie len ťažko pripustiť budovanie nových väzenských populácií, ktoré vyplývajú práve z deficitu prevencie kriminality mládeže. Existuje priama úmera: maloletý delikvent – mladistvý páchatel – dospelý recidivista.

Pokiaľ sa nechceme uspokojiť s jej narastaním a ticho sa spoliehať len na to, že predsa disponujeme náležite vybudovaným, aspoň teoretickým aparátom na zachovanie zdanlivo sa javiacej pozitívnej prognózy, je nevyhnutné začať. Ideálnym prostredím na záchyt, prevenciu a intervenciu je práve preto prostredie školy, v ktorej trávajú deti a mladiství väčšinu času bežného pracovného dňa. Nástroje akým je aj ISRD sa môžu významným spôsobom podieľať na detekovaní vznikajúcej delikvencie a tak významným spôsobom prostredníctvom vybraných preventívnych a intervenčných metód pozitívne ovplyvniť jej ďalší rozvoj a kumuláciu.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Andrews, J. A., & Duncan, S. C. (1997). Examining the reciprocal relation between academic motivation and substance use: Effects of family relationships, self-esteem, and general deviance. *Journal of Behavioral Medicine*, 20(6), 523-549.
- Cleveland, M. J., Gibbons, F. X., Gerrard, M., Pomery, E. A., & Brody, G. H. (2005). The impact of parenting on risk cognitions and risk behavior: A study of mediation and moderation in a panel of African American adolescents. *Child Development*, 76(4), 900-916.
- Dombi, A. (2007). Együtt és külön - az iskola környezete. In Dombi, A. – Oláh, J. – Varga, I. (eds): *A neveléstudomány alapkérdései. II.kötet*. Gyula: APC-stúdió, s. 34-39, ISBN 978-963-9135-95-6.
- Junger-tas, J., & Marshall, I. H. (1999). „The Self-Report Methodology in Crime Research.“ *Crime and Justice* 25: 291- 367.
- Farrington, D. P. (1999). „Editorial. Validity of Self-Reported Delinquency.“ *Criminal Behaviour and Mental Health* 9 (4): 293 - 295.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Kammen, W. B. Van, & Schmidt, L. (1996). „Self-Reported Delinquency and a Combined Delinquency Seriousness Scale Based on Boys, Mothers and Teachers: Concurrent and Predictive Validity for African- Americans and Caucasians.“ *Criminology* 34 (4): 493 - 517.
- Hindelang, M.J., T. Hirschi, & J.G. Weis. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Huizinga, D., & Elliott, D. S. (1986). „Reassessing the Reliability and Validity of Self-Report Delinquency Measures.“ *Journal of Quantitative Criminology* 2 (4): 293 - 327.
- Kováčová, D. (2008). *Sebahodnotenie a rizikové správanie v adolescencii*. Diplomová práca. Filozofická fakulta Masarykovej univerzity, Psychologický ústav, Brno, Študijný rok 2007/2008.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Gibson, CH. L., & Baldwin, J. B. (2010). „The Development and Impact of Self-Report Measures of Crime and Delinquency.“ *Journal of Quantitative Criminology* 26 (4): 509 - 525.
- Marquis, K. H., Duan, N. Marquis, M. S., & Polich, J. M. (1981). *Response Errors in Sensitive Topic Surveys. Estimates, Effects and Correction Options*. Santa Monica: RandCorporation.
- Mcneely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support [Elektronická verzia]. *The Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Obdržálek, Z. (1999). *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenia*. 3.vyd. Bratislava: POLYGRAFICKÉ STREDISKO UK, 1999. ISBN 80-223-1035-2.
- Orosová, O., Gajdošová, B., Madarasová-Gecková, A., & Van Dijk, J. P. (2007). Rizikové faktory užívania drog dospelými. *Československá psychologie*, 51(1), 32-48.
- Parker, J. S., & Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: self-esteem, substance abuse, and delinquency [Elektronická verzia]. *Adolescence*, 39(155), 519-530.
- Piquero, A. R., Macintosh, R., & Hickman, M. (2002). „The Validity of a Self-Reported Delinquency Scale: Comparisons Across Gender, Age, Race and Place of Residence.“ *Sociological Methods and Research* 30 (4): 492 - 529.
- Szijařrtová, K., & Malá, D. (2008). *Učebný a sociálny proces v triede*, 1. vyd. Nitra: CCV PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-325-7.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2000). „The Self-Report Method for Measuring Delinquency and Crime.“ *Criminal Justice* 4: 33 - 83.
- Tourangeau, R., & McNeely, M. E. (2003). „Measuring Crime and Crime Victimization:Methodological Issues.“ Pp. 10 - 42 in J. V. Pepper, C. V. Petrie (eds.). *Measurement Problems in Criminal Justice Research*. Workshop Summary. Washington: The National Academic Press.

# **SOCIÁLNE ASPEKTY AGRESIE V ADAPTAČNOM PROCESE ŽIAKA A ÚLOHA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA<sup>7</sup>**

## **SOCIAL ASPECTS OF AGGRESSION IN THE ADAPTATION PROCESS OF PUPIL AND ROLE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST**

ZLATICA HUĽOVÁ, TATIANA HOMOĽOVÁ

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika, zlatica.hulova@umb.sk, tatiana.homolova@umb.sk

**Abstrakt:** *Proces adaptácie môžeme považovať za jednu z najdôležitejších etáp v socializácii každého jedinca. Môže prebiehať v rôznych etapách počas celého jeho života. V rámci tohto procesu si neustále osvojuje nové sociálne role a je nútený sa v rámci zmien prispôsobovať vždy novému sociálnemu prostrediu. Príchodom dieťaťa do základnej školy väčšina z nich prvýkrát vstupuje do inej sociálnej skupiny, ako je jeho rodina. Ak dieťa nenavštevovalo materskú školu, je nútené sa vyrovnávať s odlúčením od hlavnej vzťahovej osoby, ktorou je najčastejšie matka, alebo otec. Tento prvý krok je krokom najťažším. Preto je veľmi dôležité, aby do školy vstupovali deti nielen pripravené, ale hlavne psychicky zrelé. V snahe predchádzať možným problémom, najčastejšie plaču, nervozite, nechuti, ktoré môžu vzhľadom na rôznu psychickú zrelosť a pripravenosť prerásť až do prejavov nevhodného, či agresívneho správania, považujeme úlohu školského psychológa za obzvlášť dôležitú.*

**Kľúčové slová:** *adaptácia, adaptačný proces, prvý ročník základnej školy, edukačné prostredie, školský psychológ*

**Abstract:** *Process of adaptation we can consider as one of the most important phases in socialization of each individual. It may take place at various phases throughout one's whole life. Within this process one is constantly adopting new social role and is always forced within changes to adapt to new social environment. For most of the children the start of the school attendance is the first time they enter into social group other than their family. If child has not attended kindergarten then one has to cope with separation from the main relational person, who the most often is a mother or father. This first step is the hardest step. Therefore it is very important that the children entering school are not only ready, but most importantly mentally mature in order to avoid any potential problems. Mentally immature children are very often crying, they are nervous and reluctant and these acts can considering children's various mental maturity and readiness grow into inappropriate or aggressive behavior, we consider role of school psychologist as particularly important.*

**Keywords:** *adaptation, adaptation process, first year of elementary school, educational environment, school psychologist*

### **1 Úvod**

Adaptáciu žiaka v základnej škole, môžeme považovať za jednu z najdôležitejších etáp v socializácii každého jedinca. Môže prebiehať v rôznych etapách počas celého jeho života. V rámci tohto procesu si neustále osvojuje nové sociálne role a je nútený sa v rámci zmien prispôsobovať vždy novému sociálnemu prostrediu. Dieťa príchodom do základnej školy vstupuje väčšinou prvýkrát do inej sociálnej skupiny, ako je jeho rodina. Ak dieťa nenavštevovalo materskú školu, je nútené sa vyrovnávať s odlúčením od hlavnej vzťahovej osoby, ktorou je najčastejšie matka alebo otec. Tento prvý krok je krokom najťažším. Preto je veľmi dôležité, aby do školy vstupovali deti nielen pripravené, ale hlavne psychicky zrelé. Predídeme tým rôznym možným problémom. Psychicky nezrelé deti veľmi často plačú, sú nervózne a plné nechuti, ktoré môžu vzhľadom na ich psychickú zrelosť a pripravenosť prerásť až do prejavov nevhodného, či agresívneho správania. Spolupráca nemá byť na začiatku riešenia problémov, ale ich predchádzania. S účastníkmi procesu edukácie aktívne spolupracuje a pomáha školský psychológ.

V živote dieťaťa sa stretávame s mnohými prekvapeniami, zvratmi a neočakávanými situáciami. Hovoríme o narastajúcom agresívnom správaní, ktorého výskyt registrujú učitelia už na primárnom stupni. Medzi učiteľom a žiakom je väzba, ktorá je na primárnom stupni najsilnejšia a preto má tú silu na žiaka pôsobiť pozitívne. Je náročné preniknúť do pocitov dieťaťa, no ak sa nám to podarí, odkryjeme mnohé súvislosti a nejasnosti, ktoré sa

---

<sup>7</sup> Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy VEGA č. 1/0072/15. Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy. Zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.



môžu skrývať za jeho nevhodným správaním. Každé dieťa je jedinečná osobnosť preto aj prejavy agresívneho správania sú pre každého vlastné, ako aj prežívanie a prejav emócií. Je umením učiteľa ich zachytiť a následne im venovať pozornosť. Z tohto dôvodu je potrebné prioritne odhaľovať emocionálne aspekty nevhodného až agresívneho správania žiakov. Neodlúčiteľnou súčasťou pri agresívnom správaní je aj jeho prevencia, ktorá zohráva rovnako dôležitú úlohu.

## **2 Emocionálny vývin dieťa mladšieho školského veku**

Už v útlom detstve môžeme vidieť, že dieťa sa môže dostávať do situácii, ktoré vedú k frustrácii, deprivácii a to aj našim výchovným pôsobením. Vieme ovplyvniť jeho správanie, konanie a to najmä tým, že dieťa dokážeme pochopiť, vcítiť sa do toho čo prežíva. Je potrebné ho chápať, podporovať povzbudzovať a nie podceňovať a nevšimáť si ho. Práve mladší školský vek je obdobie, kedy ešte môžeme zasiahnuť, či už v role učiteľa, alebo v role rodiča, aby z našich detí vyrástli slušní, citliví, empatickí a dôstojní ľudia.

Podľa Oravcovej (2010) sa mladší školský vek vymedzuje na obdobie od 6. až do 11.-12. roku života. Je to obdobie triezveho realizmu, kde nedochádza k prudkým zmenám. Toto obdobie je skôr pokojné. Dolná hranica obdobia predstavuje nástup do školy a horná hranica je spojená s objavením prvých známkov pohlavného dospievania. Dieťa v období mladšieho školského veku berie svet taký aký je. Snaží sa vnímať realitu a prioritne sa na ňu sústreďuje, no nie je pasívne. Naopak, zaujíma sa o dianie vo svete, rado skúma veci, experimentuje. Z tohto dôvodu je nespokojné, keď musí preberať hotové poznatky a spôsoby správania. Najlepšie sa učí, keď môže s predmetom poznania samé experimentovať a poznávať jeho podstatu aktívnou činnosťou.

Dieťa sa vyvíja po každej stránke, čo z neho robí celostnú osobnosť. My sa však zameriame na emocionálny vývin žiaka, pretože na to, aby sme mohli tvrdiť, že jeho správanie môže byť ovplyvnené emocionálnymi aspektmi, musíme vedieť, či a ako sa žiak vyvíja v tomto období po emocionálnej stránke.

Psychoanalýza označila obdobie mladšieho školského veku za latentnú etapu života. To znamená, že je ukončená jedna časť psychosexuálneho vývinu a pudová i emocionálna zložka osobnosti drieme. Prejaví sa až na začiatku pubescencie. Na druhej strane sú psychologické štúdie, ktoré presadzujú opak. Tvrdia, že vývin dieťaťa pokračuje trvale, plynule a dieťa dosahuje výrazné pokroky vo všetkých smeroch, ktoré sú často rozhodujúce pre jeho budúcnosť (Langmeier – Krejčířová, 1998). Prikláňame sa k druhému pohľadu. Stačí, keď porovnáme žiaka, ktorý prichádza prvý deň do školy a žiaka, ktorý po štyroch rokoch odchádza na druhý stupeň. Za tieto štyri roky sa udeje v živote mladšieho školáka príliš veľa na to, aby sme hovorili, že emocionálna stránka jeho osobnosti drieme. Slzy, strach z neúspechu, radosť z prvej známky, prvé lásky, prvé sklamanie, zmena správania, ktorá vychádza z tlaku sociálnej skupiny. S týmto všetkým sa stretávame v období mladšieho školského veku.

Podľa Langmeiera a Krejčířovej (2006), u dieťaťa narastá schopnosť sebaovládania a to je ovplyvnené dvoma faktormi:

1. Emočnou reaktivitou - je založená biologicky temperamentovo (ide o mieru dráždivosti a impulzivity). Vekom sa emócie stávajú stabilnejšími a ich ovládanie nevyžaduje také úsilie.
2. Voľného ovládania emočných reakcií - dieťa je schopné podľa potreby primárnu emočnú reakciu, alebo impulz k akcii vôľou lepšie potlačiť a jednať zámerné a plánovite. To mu umožňuje dlhšie sa sústreďiť na zvolenú činnosť a ovládať intenzitu vnútorného prežívania.

Dieťa po vstupe do školy získava novú rolu školáka. Jeho citové prejavy sa odlišujú od predchádzajúceho obdobia. Ustupuje u neho egocentrizmus, impulzivita a emočná labilita. Dieťa je schopné prispôbovať svoje správanie normám, no motivácia k ich plneniu zostáva individuálne emocionálna - chce urobiť radosť rodičom, učiteľom. Dieťa sa identifikuje s učiteľom, čo mu pomáha k prekonávaniu neistoty v cudzom školskom prostredí a adaptovať sa na školské požiadavky. Škola pomáha rozvíjať žiaka v sebauvedomovaní a vedie ho k reflexii vlastného konania (Kolláriková – Pupala, 2010).

Jednou z podmienok školskej zrelosti je schopnosť dieťaťa odložiť bezprostredné uspokojenie svojich potrieb na určitú dobu a venovať sa školským povinnostiam. Dieťa sa touto schopnosťou emočne vyvíja a je schopné sebaregulácie. Je schopné podľa vlastnej vôle svoje city potlačiť alebo naopak zreteľne ich vyjadriť. Prichádza to ako dôsledok toho, že rozumie svojim vlastným pocitom v danej situácii, no na druhej strane berie ohľad aj na očakávanie spoločnosti. Dieťa s dobrou emočnou kompetenciou je si vedomé svojich pocitov aj emócií druhých ľudí. Vyjadruje svoje zážitky primeraným spôsobom, je schopné svoje pocity kontrolovať a regulovať podľa okamžitej situácie tak, aby to zvládnutie prítomného problému uľahčilo. V tomto období už dieťa vie, že pocity, priania, či motívy je možné pred okolím skrývať, dokáže potlačiť aj výraz svojich citov, no nikdy ich neskryje pred sebou samým. Dieťa si podľa Langmeiera – Krejčířovej (1998) uvedomuje ambivalentnosť citov, čo znamená, že okolo 10. roku si uvedomuje prežívanie dvoch a viacerých protikladných emócií. S oneskoreným emocionálnym vývinom sa stretávame u detí hyperprotektívnych rodičov alebo u tých, ktoré sú zanedbávané.

V citovej oblasti dochádza u detí mladšieho školského veku k zmenám v obsahu, priebehu, spôsobe a trvaní prežívania, ako aj vonkajšieho prejavu citov. Na začiatku tohto obdobia prejavujú svoje city búrlivo a bezprostredne prostredníctvom mimiky, gestikulácie aj reči. Postupom času sa prejavuje väčšia zdržanlivosť a

uvedomelosť. Sú schopné vonkajšie prejavy kontrolovať, a to hlavne v školskom prostredí a za prítomnosti dospelých. City sa rozvíjajú z obsahovej stránky, no obmedzuje sa ich vonkajší prejav i napriek intenzívnemu prežívaniu. Deti dokážu vonkajšími výrazmi tajiť svoje skutočné city. Stáva sa, že v tomto období ešte nedokážu úplne ovládať svoju citovú impulzivnosť ako dospelí a vybuchnú. V tomto období sa skôr stretávame s kladnými emóciami, preto ho pokladáme za šťastné životné obdobie (Končeková, 2010).

Je pravdou, že deti dokážu zastierať svoje city, no domnievame sa, že v tomto období vedia aj veľmi ľahko vybuchnúť a impulzívne reagovať na rôzne podnety. Myslíme si, že takéto správanie sa u nich prejavuje ako obranná reakcia na nevhodnú a dráždivú činnosť z okolia.

Žiak sa v tomto období ľahko združuje, je extrovertom. Prevládajú skôr pozitívne ladené citové prejavy, radosť, bezstarostnosť. Citovo je skôr povrchný a plytký. Nedokáže sa dlho hnevať na svojich kamarátov, svoju pozornosť odreaguje od hnevu pomerne rýchlo, čo však neznamená, že je verným kamarátom. K výnimkám dochádza okolo desiateho roku života. Vtedy vznikajú priateľstvá na základe povahových rysov. Ide o priateľstvá, ktoré majú niečo spoločné, prípadne odlišné. Ako uvádza Říčan (2004), veľmi málo sa stretávame so súcitom a smutné je, že prevažuje opačný cit, ktorým je vysmievanie sa ľuďom, ktorí trpia určitým defektom. Práve vysmievanie sa a povrchný vzťah k spolužiakom môže prerásť do prvkov agresívneho správania, šikany. Žiak je schopný negatívneho správania a ublíži skôr vtedy, keď s druhým nemá bližšie väzby.

Podľa Vágnerovej (2004) je toto obdobie typické zvýšením emočnej stability a odolnosti voči záťaži. Deti sú v tomto období optimisti. Významným je rozvoj schopnosti chápať emocionálne zážitky a dávať im zmysel. Ide o spôsob interpretácie emócií. V tomto období sa rozvíja aj emocionálna inteligencia - deti lepšie rozumejú svojim pocitom. Sú schopné presne rozlíšiť ich kvalitu, intenzitu a dĺžku trvania. Okolo desiateho roku života sú schopné chápať, že človek môže zažívať zmiešané, či protikladné pocity. Svoje vlastné pocity hodnotí podľa toho, ako by ich hodnotil niekto iný. Napríklad, prejavy strachu a úzkosti sú chápané ako zlyhanie a preto bývajú často deťmi potláčané.

Vieme, že mnoho ľudí sa vedome dokáže správať účelovo. Je zarážajúce, že sa s takýmto správaním stretávame už u detí. Považujeme ich za úprimné, čisté bytosti, od ktorých neočakávame nič zlé a veríme, že jediné ony nám dokážu povedať pravdu. Podľa autorov však vidíme, že sa prispôbujú svojmu okoliu a sú ľahko ovplyvniteľné.

Väčšina autorov prezentuje názory, že obdobie mladšieho školského veku je príznačné emocionálnou stabilitou, je radostným a bezproblémovým obdobím a dieťa prežíva skôr pozitívne emócie, že ich dokáže kontrolovať. Prikláňame sa k týmto názorom, no zároveň predpokladáme, že tieto charakteristiky nemôžeme zovšeobecniť na každého jedinca, pretože u niektorých sa ešte stále môže prejavovať egocentrizmus, impulzivnosť, výbušnosť, ktoré sú typické skôr pre predchádzajúce obdobie.

Sme presvedčení o tom, že dnešná škola by mala nielen vzdelávať, ale hlavne vychovávať a pozeráť na osobnosť žiaka ako na celok. Mala by vnímať prejavy jeho emócií a prostredníctvom toho usmerňovať jeho správanie v skupine, v rámci možností korigovať jeho telesný vývin a týmto všetkým zabezpečiť jeho napredovanie aj v kognitívnej oblasti. Preto by sme nemali používať pojmy výchova a vzdelávanie ako dva nezávislé subjekty. Takéto ponímanie objasňuje Kosová (2000), ktorá v širšom slova zmysle chápe výchovu ako zámerné pôsobenie na osobnosť jednotlivca. Cieľom je dosiahnuť pozitívne zmeny v rozvoji rôznych stránok osobnosti. Výchova zahŕňa vzdelávanie, vychovávanie a vycvičovanie, teda komplex všetkých zámerných vplyvov s hodnotným cieľom. Synonymom k týmto pojmom je edukácia.

### **3 Adaptačný proces žiaka prvého ročníka základnej školy**

Dieťa prichádza do prvého ročníka základnej školy, kde získava rolu žiaka a spolužiaka. Učebná činnosť je jeho hlavnou činnosťou. Prvý rok v škole je preň veľmi náročný, lebo sa mení jeho celkový život. Dieťa je emocionálne a psychicky zaťažované. Je to jeden z najdôležitejších momentov jeho doterajšieho života, pretože výrazným spôsobom ovplyvňuje formovanie jeho vzťahu ku škole a vzdelaniu, motivuje dieťa pre školskú prácu a ovplyvňuje jeho spokojnosť a úspešnosť v škole.

Škola vstupuje do života dieťaťa ako nový, mocný činiteľ a má rozhodujúci vplyv na jeho vývoj a poznamenáva jeho osobnosť na celý život. Výrazný vplyv pri zaškolení má spolupráca všetkých zainteresovaných, aby sa zabezpečila dobrá príprava školopovinných detí. V tomto období je veľmi dôležité poskytnúť deťom pomoc a oporu, ktorú potrebujú. Podľa Ondrejковиča (2004) je prechod dieťaťa z prostredia rodiny do prostredia školy jedným z kritických okamihov. Dieťa sa stretáva mimo svojej rodiny prvý raz s inštitúciou, ktorá vyžaduje bezpodmienečné vykonávanie určitých činností, čiže v tom zmysle má „donucovací charakter“. Škola však vyžaduje nielen plnenie požiadaviek orientovaných na výkon, ale tiež osvojovanie prostredia dieťaťom, kde za normálnych okolností sa požiadavka plnenia určitých povinností a dodržiavania disciplíny spája s láskou rodičov. Školské prostredie tak vystupuje ako neosobné, ako pravidelný, záväzný systém – presný začiatok a koniec vyučovania, hlásenie sa o slovo zdvihnutím ruky, zachovávanie ticha a pokoja počas vyučovania, rozvrh hodín, domáce úlohy a pod. Začiatok školskej dochádzky býva často označovaný ako kľúčový moment v živote každého dieťaťa či zlomové obdobie. Dôležitá je adaptácia ako proces prispôbenia sa sociálnemu prostrediu s

jeho normami a požiadavkami. Cieľom adaptácie je zabezpečiť podmienky v takých intenciách, ktoré sa zaistia včas, budú sa nepretržite a optimálne prispôsobovať a inovovať novým štandardom kladeným na školstvo a samotný život dieťaťa v edukačnom prostredí. Ak sa tieto podmienky zabezpečia, eliminujú sa tak nedostatky a nežiaduce negatívne prejavy v prežívaní a správaní sa človeka ako plnohodnotnej osobnosti.

Človek týmto procesom prechádza v živote mnohokrát. Len časom si vytvára rôzne mechanizmy podporujúce uľahčenie. Adaptačný proces v základnej škole je zväčša krátkodobý, no považuje sa za najdôležitejší pre intenzitu prežívania zúčastnených osôb, najmä žiaka. Slezáková (In. Slezáková – Tirpáková, 2006) vidí adaptáciu na základe aspektov v troch rovinách, ako fyziologickú adaptáciu, ktorá prebieha v troch etapách. Prvou etapou je orientačná etapa (kedy organizmus dieťaťa reaguje na všetky nové podmienky, ktoré súvisia s učením), v druhej etape neustáleho prispôsobovania sa (organizmus dieťaťa sa prispôsobuje novým podmienkam a nachádza varianty reakcií na vonkajšie vplyvy prostredia) a tretia etapa relatívne stáleho prispôsobovania (hľadanie najvhodnejších možností reagovania na záťaž rôznej povahy). V oblasti psychológie sa vyčleňuje psychologická adaptácia, ktorá sa u detí môže prejaviť rôznorodo a zasahuje všetky stránky psychiky dieťaťa (osobnostno-motivačnú, učebno-poznávaciu a vôľovú). Pre oblasť nášho záujmu je významná sociálna adaptácia, pri ktorej ide o nadobudnutie novej sociálnej role, napríklad role žiaka, s ktorou súvisí prežívanie (ak má dieťa kladný vzťah ku škole a povinnostiam, tak je schopné dodržiavať a nadväzovať kontakt so spolužiakmi a učiteľom, výsledkom čoho je úspešné začlenenie sa do nového prostredia a nájdenie si miesta v ňom). Podľa autorky sa to vzájomne prepája a neúspech by mohol mať negatívny vplyv na úspešnosť dieťaťa pri zvládaní požiadaviek školy.

Na adaptáciu žiaka pôsobí celý rad faktorov, ktoré žiaka po dobu jeho pobytu v základnej škole ovplyvňujú. Adaptácia je proces, ktorý si vyžaduje mnoho trpezlivosti, odborných vedomostí a pravidiel. Ide o proces veľmi individuálny s ohľadom na potreby a možnosti žiaka. Dieťa sa musí v prvom ročníku základnej školy, ako uvádza Řezáč (1998), adaptovať na dané podmienky: materiálne podmienky (týkajúce sa pracovného miesta, jeho rozmerov a povahy); fyzikálne podmienky (napríklad osvetlenie alebo teplota v triede); sociálne podmienky (zahrnujúce vzťahy medzi žiakmi, žiakmi a učiteľmi, triedou a iné).

Podľa Guziovej a kol. (1999) pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí v podstatnej miere od najzákladnejšej zo všetkých schopností, a tou je schopnosť učiť sa. Každé dieťa je neopakovateľne jedinečné. Sú deti, ktoré nemajú adaptačné problémy a školskému prostrediu sa prispôbia. Na druhej strane sú deti, ktoré si ťažko zvykajú na nové školské povinnosti. Adaptačné problémy môžu byť spôsobené vnútornými alebo vonkajšími príčinami. Významný determinant v škole predstavuje učiteľ. Učiteľ je prvý pri kontakte so žiakom, ktorý sa snaží systematicky vytvárať podmienky a využívať všetky dostupné metódy a prostriedky. „Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby žiaci mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými, s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie.“ (Tomkuliaková – Doušková, 2012, s. 34)

Každý jedinec prechádza vo svojom živote procesom socializácie viackrát, ale vstup do prvého ročníka základnej školy socializáciu urýchľuje. V priebehu celého výchovno-vzdelávacieho procesu už nikdy nedochádza k tak významným a prudkým kultúrnym zmenám, aké zažíva žiak prvého ročníka základnej školy. Socializácia v školskom prostredí je veľmi špecifická. V škole a samotnej triede trávi žiak pomerne mnoho času, preto je dôležité, aby školu rád navštevoval a cítil sa v nej dobre. Žiak sa musí podrobiť podmienkam, ktoré na neho kladie inštitucionalizované vzdelávanie, ale súčasne i požiadavkám učiteľa. Žiak sa snaží byť čo najviac v jeho blízkosti, robiť mu radosť a zapáčiť sa mu. Východiskom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti, pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech.

Dieťa prichádza do prvého ročníka základnej školy, kde získava rolu žiaka a spolužiaka. Učebná činnosť je jeho hlavnou činnosťou. Prvý rok v škole je pre dieťa veľmi náročný, lebo sa mení celkovo život dieťaťa. Dieťa je emocionálne a psychicky zaťažované. Je to jeden z najdôležitejších momentov jeho doterajšieho života, pretože výrazným spôsobom ovplyvňuje formovanie vzťahu dieťaťa ku škole a vzdelaniu, motivuje dieťa pre školskú prácu a ovplyvňuje jeho spokojnosť i úspešnosť v škole.

Nástupom do základnej školy sa od dieťaťa požaduje taká úroveň telesného a psychického vývinu, aby sa dobre adaptovalo na nové prostredie a vyučovací proces. Pre diagnostiku školskej pripravenosti, ktorá sa robí v poslednom roku predškolskej prípravy, sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy. Dôležitú nepretržitú činnosť v podobe pozorovania spojeného s diagnostikovaním má učiteľ, ktorý touto činnosťou môže zabrániť vzniku problémov.

Príprava detí na prácu v prvom ročníku nie je krátkodobá činnosť. Je výsledkom všestrannej výchovnej práce učiteľiek materskej školy odo dňa vstupu dieťaťa do MŠ. V poslednom roku dochádzky je príprava intenzívnejšia. Začiatok školskej dochádzky býva často označovaný ako kľúčový moment v živote každého dieťaťa či zlomové obdobie. Dôležitá je adaptácia ako proces prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami. Cieľom adaptácie je zabezpečiť včasné, nepretržité a optimálne prispôsobovanie sa novým,

nezvyklým, náročným podmienkam činnosti a života, a tak zabezpečiť elimináciu nežiaducich negatívnych stavov a ich prejavov v prežívaní a správaní človeka.

#### **4 Sociálne aspekty agresie a úloha školského psychológa**

Už na počiatku civilizácie sme sa mohli stretnúť s ľudskou agresiou, ktorá sa prejavovala hlavne v situáciách ohrozenia bezpečnosti človeka. V neskoršom období sa s ňou stretávame napríklad pri ochrane majetku, ochrane proti extrémnemu násiliu, kultúrnych či spoločenských hodnôt, no samozrejme aj pri túžbe po osobnej moci. Sprievodným znakom dnešnej doby sú rôzne sociálno-výchovné problémy u detí, ktoré získavajú čoraz väčšiu vzrastajúcu tendenciu. Môžeme k nim zaradiť agresiu, ktorá patrí k pomerne frekventovanému negatívne sociálnemu správaniu u človeka. Avšak takéto správanie sa vyskytuje už na primárnom stupni základných škôl. Takmer denne môžeme byť svedkami rozličných foriem agresie žiakov voči ich spolužiakom, veciam, ale aj učiteľom.

Na vzniku agresie sa môžu podieľať rôzne aspekty či faktory. Kriminalita, drogová závislosť rodičov a v najhoršom prípade smrť oboch alebo jedného z rodičov dieťaťa. Prestaňovanie sa z miesta, kde dieťa vyrastalo do cudzieho prostredia, v ktorom si dieťa môže nájsť novú nevhodnú partiu kamarátov, narušené sociálne vzťahy v rodine, ale aj v školskej triede. Tieto a mnohé ďalšie situácie môžeme zaradiť k sociálnym aspektom agresie.

Rodina je pre dieťa najdôležitejším miestom od jeho narodenia až po smrť. Medzi základné podmienky dobrej a vyváženej výchovy sa zaraďuje predovšetkým osobnosť a prístup rodiča. V minulosti rodičia vychovávali svoje deti spontánne a prevládala funkcionálna výchova, ktorá bola neskôr doplnená intencionálnou výchovou ako aj v rodine, tak aj v škole. Dnes sme svedkami výchovy „čo dieťa chce, to mu rodič dá“. Znamená to, že rodičia prevažne reagujú na skutky a správanie detí. Aby dieťa poslúchalo a bolo spokojné vyhovejú mu takmer vo všetko, čo chce. Výchova by sa mala zameriavať hlavne na intencionálnu perspektívu, nemala by mať náhodný charakter. Väčšina mravných vlastností, názorov, postojov a štýlu života je u detí ovplyvnená spôsobom rodinnej výchovy. Z jednej strany na dieťa negatívne vplýva prehnaná starostlivosť a príliš vysoké nároky, na druhej strane môže dôjsť k nezáujmu rodičov o dieťa, jeho úspechy či neúspechy v škole. Na spôsob výchovy v rodine má vplyv veľké množstvo faktorov, ktorými sú sociálne postavenie rodičov, vek, vzdelanie, početnosť rodiny, morálne hodnoty, ktoré rodina uznáva a hlavne kvalita výchovy.

Významný vplyv na správanie a reagovanie detí a mládeže majú do značnej miery aj médiá. Filmový či rozprávkový zločinec alebo hrdina je v dnešnej dobe vo filmoch obsadzovaný populárnymi hercami a preto ich deti berú ako vzor.

Školská trieda je referenčná skupina, ktorá slúži ku komparácií výkonov a iných žiackych prejavov. Vytvára akúsi normu, z ktorej sa z nediferencovanej skupiny stáva štruktúrovaná skupina, kde každý člen zastáva určitú pozíciu (Petlák, 2006). Skupina členov, ktorú vytvárajú v triede žiaci, tvorí medzi sebou sociálne vzťahy. Žiak sa dostáva do nových situácií a osvojuje si nové sociálne normy, v ktorých nachádza určité vzory k sociálnemu správaniu. Do skupiny školského aspektu môžeme zaradiť vplyv učiteľov na žiakov, sociálne skupiny, ktoré vznikajú v triede alebo klímu triedy. K agresívnemu správaniu v triede medzi žiakmi dochádza aj vtedy, ak si učiteľ nevšimá základné ukazovatele tohto nežiaduceho správania. Učiteľ je primárna osoba, ktorá si musí všimnúť a riešiť prejavy agresie medzi žiakmi hneď v zárodku. Nesmie sa nechať ovplyvniť názorom väčšiny a obľúbenosťou niektorých žiakov v triede, ale uberať sa vlastnými diagnostickými metódami (Gajdošová, 2007). Žiaci majú medzi sebou určité vzťahy, čiže žijú skupinovým životom. Sila, ktorá pôsobí v skupine sa nazýva skupinová dynamika. Tá má vplyv na zmenu jednotlivca alebo celej skupiny v pozitívnom, ale aj negatívnom smere. V prípade šikanovania je vplyv skupinovej dynamiky agresorom nevedome použitý k deštrukcii slobody a vzájomných pozitívnych vzťahov v skupine. V každej novej triede sa utvárajú principiálne pravidlá. Ak tieto pravidlá niektorí žiaci nerešpektujú, skupine chýba obranyschopnosť. Žiaci sa počas dňa v škole sústreďujú v školskej triede. Školská trieda je malá, formálna sociálna skupina, ktorá vznikla zámerne, má pevnú organizáciu a je dlhodobá. Základnými znakmi školskej triedy sú kohézia a integrovanosť, na základe ktorých sa buduje vhodný priestor pre súčasný život žiaka a pre jeho sociálne učenie.

Učebné činnosti, ale aj výchovné výsledky žiakov nezávisia len od využívania nových moderných, metód. Pozitívne vzťahy medzi žiakmi v triede ovplyvňuje mnoho faktorov. To, ako sa k sebe správajú žiaci navzájom je podmienené vhodnou klímou triedy. Jeden z najdôležitejších činiteľov, ktorý vytvára klímu triedy je učiteľ. Stanovuje pravidlá práce a života žiakov v triede. Klíma triedy rozvíja interakciu medzi učiteľom a žiakmi. Z vyššie uvedených pohľadov na klímu triedy môžeme vidieť, že sa v nich zdôrazňujú viaceré činitele – učiteľ, žiak, žiaci a prostredie. Vytvorenie pozitívnej alebo negatívnej klímy v triede je ďalším aspektom, ktorý ovplyvňuje vznik agresívneho správania žiakov.

V školských inštitúciách sa čoraz častejšie stretávame s problémovými situáciami a problémovým správaním žiakov, ktoré môžu prerásť do agresívneho správania. Agresia sa v tejto dobe stáva závažným výchovným a spoločenským problémom. Pre svoju nebezpečnosť častejším predmetom záujmu verejnosti. Žiaľ s doteraz

nadobudnutých informácií môžeme vidieť, že sa posúva hranica u jednotlivcom, pri ktorých sa s tým negatívnym javom stretávame. Škola musí začať vlastnú prevenciu a to preventívnymi aktivitami, ktorými možno predchádzať vzniku agresie v triede, ale aj mimo nej. Odstraňovať ju treba hneď v samom začiatku. Prvým krokom je, aby škola vytvorila pre žiaka prostredie, miesto, v ktorom sa cíti bezpečne, bez strachu a napätia, a do ktorého sa rád vracia. Agresiu možno predísť rozvíjaním sociálnych zručností a sociálnych kompetencií žiakov. Mali by sme učiť žiakov k tolerancii, k akceptovaniu iných názorov, postojov a sociálnych skupín. Zabezpečením dobrej spolupráce odborníkov akými sú učitelia, školskí psychológovia, výchovní poradcovia, špeciálni a školskí pedagógovia, či sociálni pracovníci sa tieto situácie dajú poznávať, riešiť a odstraňovať, resp. aspoň zmiernovať ich účinok.

Ak pedagóg na základe odpozorovaných či už priamych, alebo nepriamych príznakov nadobudne podozrenie, že v jeho triede dochádza k agresívnemu správaniu treba, aby zvýšil pozornosť. Ak sa mu šikanovaný sám prizná, je potrebné podniknúť vhodné opatrenia na eliminovanie šikanovania. Nesmieme zabudnúť, že za žiadnych okolností nesmieme prezradiť zdroj informácií. Musíme im ponúknuť pomoc, získať si ich dôveru a spojenectvo, iniciovať spoluprácu, ale aj sa ochotne podriať poriadku. Tie to a mnohé ďalšie vlastnosti a schopnosti by mali pedagóga reprezentovať.

Na prevencii a intervencii agresívneho správania sa podieľa hlavne učiteľ, ale aj školský psychológ a sociálny pedagóg, vychovávateľia a rodičia. Školský psychológ je v súčasnosti jedným z nevyhnutných elementov psychologického a výchovného poradenstva. Jeho cieľom v prevencii problémového správania v škole je realizovať odborné psychologické služby, ktoré napomáhajú odhaliť faktory vzniku tohto správania.

Lajčiaková – Valihorová (2014, s. 38) uvádza: „*Hlavným poslaním psychológa pracujúceho v škole je poskytovať odborné a psychologické služby školám alebo školským zariadeniam v záujme efektívneho a optimálneho fungovania školy ako systému s dôrazom na psychické zdravie a rozvoj osobnosti žiakov a pedagógov v školských podmienkach. V súčasnosti do popredia dostáva vstup psychológa do humanizácie škôl a aplikácia humanistických princípov, najmä do medzilidských vzťahov na školách.*“

Kompetencie a funkcie školského psychológa: diagnostika a rozhodovanie (školský psychológ by mal byť pripravený k používaniu diagnostických metód na úrovni individuálnej ale aj skupinovej; musí byť pripravený na tie zložky podmienok vyučovania, ktoré facilitujú učenie, alebo zmeny v správaní), interpersonálna komunikácia a kooperácia (musí byť pripravený počúvať, prispôsobovať sa, byť trpezlivý a vedieť sa vyrovnáť s nejasnosťami, ktoré takýto druh spolupráce prináša), konzultácie, vývoj vyučovania a kognitívnych zručností (musí byť dobrým výskumníkom; musí mať dostatok informácií o aplikáciách teórií učenia a kognitívnych stratégiách vyučovania), socializácia a životné zručnosti (školský psychológ by mal vedieť pripraviť individualizované behaviorálne, emocionálne a sociálne ciele a taktiež vedieť podporovať žiaduce správanie žiakov, ovládať spôsoby riešenia konfliktov a sociálnych problémov; musí mať poznatky z vývinovej, sociálnej psychológie a iných psychologických disciplín), identifikácia potrieb rôznych skupín žiakov (v súčasnosti sa v školách nachádzajú žiaci rôznej farby pleti, národnosti, žiaci s hendikepom či inak odlišní, ktorí sú integrovaní medzi bežnú žiacku populáciu; mal by byť citlivý a schopný rozpoznávať jemné odtiene medzi nimi), prevencia a intervencia (mal by byť pripravený reagovať na rôzne nepredvídané situácie, potrebuje vedieť identifikovať prekursor porúch správania, iných porúch osobnosti či záškoláctva a mal by vedieť navrhnuť relevantné programy intervencie), spolupráca školy a rodiny, výskum a evalvácia programov (mal by byť pripravený na tvorbu výskumných projektov a na realizáciu exaktných výskumov overujúcich účinnosť týchto projektov; mal by teda ovládať základné kvantitatívne metódy výskumu, rozumieť odborným výskumným správam, článkom, vedieť ich hodnotiť a využívať), rozvoj v oblasti práva, etiky, výkonu praxe a profesijného rozvoja (mal by v plnej miere naplňovať etické a profesijne kritéria výkonu psychologickej praxe a bol schopný plánovať svoj vlastný profesijný vývin ako to vyžadujú profesijne štandardy).

Každý školský psychológ vo svojej práci uplatňuje etický kódex, ktorý vypracovala Asociácia školských psychológov, pričom vychádzala a riadila sa etickým kódexom školských psychológov v západoeurópskych krajinách a USA. Tieto upravila a prispôbila potrebám našich škôl (Lajčiaková – Valihorová, 2014).

## **5 Záver**

Adaptácia bude úspešná, ak sa minimalizujú faktory vzniku problémov. Rodina a škola u žiaka dosiahnu takú úroveň školskej zrelosti a pripravenosti, že žiak bude mať minimálne problémy pri prechode do základnej školy. Nová doba priniesla okrem nových možností riešenia, aj nové príčiny. Mladší školský vek je obdobím, kedy ešte vieme ovplyvniť a usmerniť žiakov správnym smerom. Preukázalo sa, že žiaci už na prvom stupni inklinujú k agresívnemu správaniu a je opodstatnené sa touto problematikou zaoberať. Žiaci prejavujú svoje emócie nevhodným spôsobom, sú príliš sebavedomí, necitliví, konfliktní, výbušní a nevedomujú si, že tým ubližujú nie len ostatným, ale aj sami sebe. Príliš málo vidíme do života detí, ktoré nám chcú veľakrát niečo povedať, no nevedia ako. Učitelia sa uzatvárajú a mnohokrát nie sú ani ochotní pripustiť, že práve v ich triede sa nachádza žiak, ktorý má problémy v správaní. Snažia sa situáciu uľahčiť a neprípisujú jej veľký význam. Učiteľ by nemal

zabúdať, že na to nie je sám, že vždy má za sebou podporu odborníkov ako školskí psychológovia, ktorí vedia ochotne spolupracovať a často aj rodičov, ktorým na svojich deťoch záleží.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Gajdošová, E. (2007). *Násilie v školskom prostredí – faktory a náprava*. In. *Riešenia porúch žiakov v správaní v škole*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2007. s. 17-32. ISBN 978-80-89236-17-6.
- Guziová, K. a kol. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 208s. ISBN 80-967721-1-2.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Predškolská a primárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 456s. ISBN 978- 80-7367- 828- 9.
- Končeková, Ľ. (2010). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Važka, 2010. 312s. ISBN 978- 80-7165- 811-5.
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti*. Prešov: Fokus, 2000. 121s. ISBN 80-968452-2-5.
- Lajčiaková, J., & Valihorová, M. (2014). *Školská psychológia a psychológ v škole*. Žilina : EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre IPV, 2014. 186s. ISBN 978-80-554-0849-1.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344s. ISBN 80-7169-195-X.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368s. ISBN 80-247-1284-9.
- Ondrejko, P. (2004). *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : Veda, 2004. 197s. ISBN 80-224-0781-X.
- Oravcová, J. (2010). *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 232s. ISBN 978-80-8083-937-6.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 119s. ISBN 80-89018-97-1.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. 272s. ISBN 80-85931-48-6.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. 392s. ISBN 80-7178-829-5.
- Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu - Súčasný pohľad na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2006. 191s. ISBN 80-8050-968-9.
- Tomkuliaková, R., & Doušková, A. (2012). *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012. 156s. ISBN 980-80-557-0386-2.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 872s. ISBN 80-7178-802-3.

# AKÚ ÚLOHU ZOHRAVA MATERINSKÝ JAZYK PRI DIAGNOSTIKE KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE DIEŤAŤA?<sup>8</sup>

## HOW IMPORTANT IS THE ROLE OF MOTHER TONGUE IN THE DIAGNOSIS OF CHILD'S COMMUNICATION COMPETENCE?

MIROSLAVA ČEREŠŇÍKOVÁ

Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovensko, mceresnikova@ukf.sk

**Abstrakt:** Posúdenie úrovne jazykovej kompetencie a rozsahu aktívnej slovnej zásoby je súčasťou psychologickéj diagnostiky školskej zrelosti. Diagnostika je obvyčajne realizovaná vo vyučovacom jazyku školy, ktorý je zároveň aj materinským jazykom dieťaťa. Aké výsledky v tejto diagnostike môže dosiahnuť dieťa, ktoré žije na Slovensku, ale jeho materinský jazyk je odlišný, pretože je príslušníkom minoritnej skupiny? Boli by jeho výsledky iné, ak by bola diagnostika vedená v jeho materinskom jazyku? Príspevok prináša čiastkové zistenia výskumu jazykovej kompetencie rómskych žiakov v prvom ročníku, bezprostredne po vstupe do školy. Závěry naznačujú, že pri vedení diagnostiky v materinskom jazyku dieťaťa, teda v jazyku rómskom, dieťa dosiahne významne lepšie výsledky ako v prípade, keď je diagnostika realizovaná v jazyku slovenskom.

**Kľúčové slová:** rómske dieťa; jazyková kompetencia; psychologická diagnostika

**Abstract:** The assessment of the linguistic competence and the range of the active lexical level is the part of the school maturity diagnostics. The diagnostics is usually realised by the teaching language of the school which is also the mother tongue of the child. What will be the results of the child which live in Slovakia but he/she has a different mother tongue because he/she is a member of the minority group? Can be his/her results different if the diagnostics will be realised in his/her mother tongue? The contribution shows the partial results of the research about the linguistic competence of the Roma pupils in the first grade after the entering the school. We can argue that the diagnostics realised in the mother tongue of the child, it means in the Roma language, can be the mean of better results of the child in the comparison of the diagnostics realised in the Slovak language.

**Keywords:** Roma child, linguistic competence, psychological diagnostics

### 1 Úvod

Dieťa pochádzajúce z minority, ktorej kultúra je iná ako európska, je v detstve socializované inak ako dieťa majoritné. Hoci kategórie socializácie sú rovnaké, jej obsah je determinovaný kultúrou a životným štýlom. Ešte komplikovanejšia je situácia dieťaťa s minoritnou etnicitou, ktoré zároveň žije v sociálne znevýhodnenom prostredí, pretože ku kultúrnym odlišnostiam pristupujú odlišnosti sociálneho charakteru. Dieťa z tohto prostredia si teda rovnako ako majoritné dieťa osvojuje hygienické a pracovné návyky, ale majú iné štandardy. A osvojuje si aj vedomosti a zručnosti potrebné pre fungovanie v spoločnosti, nie však v majoritnej, ale primárne v spoločnosti jeho prostredia. Rovnako si vytvára aj hodnoty, postoje a vzorce správania, ktoré odrážajú etické, morálne a filozofické normy danej spoločnosti, v tomto prípade opäť nie majoritnej ale minoritnej. Všetko v jeho živote má poriadok a dáva zmysel až do chvíle dovŕšenia šiestich rokov, kedy musí tak, ako každé dieťa v Slovenskej republike, začať chodiť do školy. Zrazu sa ocitá v prostredí, ktoré stanovuje úplne iné pravidlá, má iné hodnoty, prináša a vyžaduje vedomosti, ktoré sú nové a nekorešpondujú s doterajšou životnou realitou. Pred vstupom do školy je posudzovaná školská zrelosť dieťaťa a jej výsledok vypovedá o pripravenosti dieťaťa zvládať vzdelávanie v škole. Významným predpokladom jeho školskej úspešnosti sa stáva jazyková a komunikačná kompetencia a stupeň jej vývinu.

### 2 Komunikačná kompetencia

Komunikačná kompetencia je spôsobilosť vedome vyberať pre komunikát najvhodnejší jazykový materiál z jazykového systému a výber aj primerane odôvodniť. Komunikačná kompetencia je teda stupeň ovládania

---

<sup>8</sup> Grantová podpora: VEGA 1/0845/15 - Jazyková kompetencia rómskych žiakov v prvom ročníku školskej dochádzky

jazyka a schopnosť používať ho v komunikácii. Je dôležité osvojiť si nielen žiaduce verbálne reagovanie, ale aj neverbálne (paralingvistické a extralingvistické) výrazové komponenty, ktoré tvoria neoddeliteľnú zložku sociálnej komunikácie. Komunikačná kompetencia dieťaťa sa utvára prostredníctvom sociálneho učenia v interakcii s inými ľuďmi, kde sa dieťa učí čo, ako, komu a kedy môže povedať.

Súčasťou komunikačnej kompetencie je jazyková kompetencia. Generatívno-transformačná teória (Chomsky, 1965) rozlišuje jazykovú kompetenciu (linguistic competence) a jazykovú performanciu (linguistic presformance). Rozlíšenie kompetencie a performancie slúži ako základný metodologický prostriedok jazykovedného výskumu. Jazyková kompetencia je neohraničená možnosť hovoriaceho vytvárať nové vety príslušného jazyka a performancia je súhrn skutočných konkrétnych jazykových prejavov hovoriaceho. Je do značnej miery závislá od kompetencie, avšak zároveň je silne ovplyvnená rôznymi mimojazykovými faktormi (napr. obmedzená kapacita pamäti, roztržitosť), ktoré znemožňujú, aby bola vernou kópiou kompetencie.

Čerešníková (2006) na základe psychologických a pedagogických poznatkov sumarizuje význam jazykovej kompetencie pre dieťa pri vstupe do školy:

- reč je považovaná za nástroj myslenia, a preto je dôležitým predpokladom schopnosti pracovať na predmete myslenia rozvinutá slovná zásoba,
- prostredníctvom reči sa rozvíjajú a upevňujú pamäťové schopnosti,
- na základe pochopenia pojmov a ich pevného spojenia s predmetom si dieťa na konkrétno-operačnej úrovni myslenia vytvára základy sémantickej siete, ktorá tvorí základ sémantickej pamäte,
- správne vytvorené sémantické siete sú predpokladom rozvoja logického myslenia,
- verbálna komunikácia tvorí podstatnú zložku medzil'udských vzťahov a determinuje ich primeranosť, preto je dôležité, aby dieťa malo osvojenú slovnú zásobu potrebnú pre komunikáciu v intenciách pravidiel slušnosti.

V praktickom ponímaní (a v intenciách nášho výskumu) za jazykovú kompetenciu dieťaťa považujeme jeho schopnosť hovoriť v materinskom jazyku, mať vytvorené primerane bohaté sémantické siete (adekvátne veku 6 rokov), tvoriť vety.

### **3 Kultúrna a sociálna determinácia komunikačnej kompetencie**

Na Slovensku je minoritou najviac odlišnou od majoritnej spoločnosti rómska minorita. Rómovia sú vnímaní príslušníkmi majority ako odlišní v oblasti sociálnych aj kultúrnych noriem a vzorcov, čo platí najmä pre Rómov žijúcich v segregovaných sídelných komunitách. Ak by sme sa na rómsku kultúru pozreli cez optiku Hofstedeho kultúrnych dimenzií (1980), tak je výrazne kolektivistická, čo korešponduje aj s teóriou o pôvode Rómov. Naopak, majoritná slovenská spoločnosť je viac ovplyvnená individualizmom. V súvislosti s rozvojom komunikačnej schopnosti nachádzame rozdiely medzi individualistickou a kolektivistickou kultúrou. Hofstede a Hofstede (2006) študovali komunikáciu matky a iných dospelých v odlišných kultúrach a priniesli tieto zistenia. V individualistickej kultúre majú ľudia pri vzájomných stretnutiach potrebu hovoriť, byť ticho nie je žiaduce. Komunikácia môže byť banálna, ale je povinná. Naopak v kolektivistických kultúrach nie je žiadna povinnosť hovoriť, ak nie je potrebné odovzdať informáciu. Pri vzájomných stretnutiach je dôležité "byť spolu", nie nutne hovoriť.

Sociálny aspekt približuje vo svojej teórii Bernstein (1960). Viacerými štúdiami (napr. Bernstein, 1971) verifikoval predpoklad, že sociálny status rodiny má vplyv na proces osvojovania si jazyka a na jeho používanie. Bernstein identifikoval dve odlišné verzie jazyka v odlišných sociálnych prostrediach. Obmedzený kód (restricted code) typický pre neformálnu komunikáciu, využívajúci jednoduché gramatické štruktúry, nízky výskyt rozvinutých súvetí a obmedzenejší slovník. Druhým typom kódu je rozvinutý kód (elaborated code), ktorý je jazykom formálneho prostredia (napr. školského), má bohatšiu slovnú zásobu, zložité vetné konštrukcie, adekvátnu gramatiku, vysoký výskyt osobných zámen (najmä zámena ja). Empirické výskumy nadväzujúce na Bernsteinovu teóriu (Průcha, 2011, Knausová, 2006) potvrdzujú, že existuje vzťah medzi školskou úspešnosťou a osvojeným obmedzeným jazykovým kódom, ktorý je typický pre deti z nižšej sociálnej vrstvy. Naopak deti zo strednej sociálnej vrstvy prichádzajú do školy s už osvojeným rozvinutým kódom a preto sú úspešnejšie v škole.

Rómske dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia prichádza do slovenskej školy s iným materinským jazykom a prichádza z prostredia sociálneho vylúčenia. Zároveň je členom minority, ktorá v minulých desaťročiach nemala možnosť rozvíjať vlastný jazyk. Podľa Hübschmanovej (1993) je jazyková kompetencia rómskeho dieťaťa obmedzená preto, lebo jeho materinský jazyk nie je rozvíjaný a kontakt s jazykom majority je obmedzený z dôvodu sociálneho vylúčenia. Na tento fakt upozorňuje aj Samko (2013).



## 4 Ciele výskumu

Čiastkovým cieľom výskumu Jazykovej kompetencie rómskych detí v prvom roku školskej dochádzky bolo porovnať rozsah slovnej zásoby slovenských a rómskych detí na začiatku školskej dochádzky vo vyučovacom jazyku (slovenčine) a v materinskom jazyku. Zároveň nás vo vzťahu k posudzovaniu školskej zrelosti a aj vo vzťahu k psychologickému diagnostiku rómskeho dieťaťa zaujímal, či má na výkon v teste vplyv jazyk, v ktorom je dieťa testované, resp. v ktorom je vedená diagnostika? Predpokladali sme existenciu štatisticky významného rozdielu v rozsahu slovnej zásoby v skupinách slovenských a rómskych detí vo vyučovacom jazyku. Predpokladali sme tiež existenciu rozdielu v slovnej zásobe rómskych detí v materinskom a vyučovacom jazyku.

## 5 Výskumný a výberový súbor

Celkový počet Rómov na Slovensku je Atlasom rómskych komunít z roku 2013 odhadovaný na 402 810 Rómov, čo predstavuje 7,43% podiel na celkovom počte obyvateľstva k 31.12.2013. (Rosinský, 2014) Podľa oficiálneho sčítania obyvateľov z roku 2011 sa k rómskej národnosti prihlásilo 105 738 obyvateľov, materinský jazyk rómsky uviedlo 122 518 obyvateľov, používanie rómskeho jazyka v domácnosti viac ako 128 000 obyvateľov. Rozdiely v počte Rómov žijúcich na Slovensku sa teda veľmi líšia v závislosti na externých odhadoch a pozorovaní a na vlastnej etnickej sebaidentifikácii. Rómovia na Slovensku sa z rôznych dôvodov (mnohé pramena v historických skúsenostiach) identifikujú so slovenskou alebo maďarskou národnosťou.

Celkový počet detí vstupujúcich do bežných základných škôl v Slovenskej republike v školskom roku 2015/2016 je 54 433. Základný súbor tvoria rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vstupujú do prvého ročníka bežných základných škôl v školskom roku 2015/2016. Počet rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vstupujúcich do prvého ročníka je možné určiť iba podľa expertných odhadov, keďže tento údaj nie je súčasťou oficiálnych štatistík.

Jedna zo štatistík uvedená v dokumente Rómske deti v slovenskom školstve z roku 2004 uvádza, že v prvom ročníku základných škôl je zastúpenie rómskych žiakov 11,2%. Prieskum Metodicko-pedagogického centra v Bratislave, regionálne pracovisko Prešov, z roku 2011 stanovuje percento žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v prvom ročníku základných škôl na 23,77%. Podobný prieskum realizovaný Rosinským (2011) na 277 základných školách v rámci celého Slovenska identifikuje na týchto školách 20,84% rómskych žiakov a 17,39% žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Na základe dostupných údajov teda určujeme expertný odhad zastúpenia rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v prvom ročníku bežných základných škôl na 15 – 18 % z celkového počtu detí vstupujúcich do školy. Keďže počet prvákov sa v posledných rokoch na Slovensku pohybuje okolo čísla 52 000, tak počet rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia odhadujeme na 7800 – 9360. Výberový súbor tvorilo 69 rómskych detí a 76 slovenských detí na začiatku školskej dochádzky (tab. 1). Rómske deti výberového súboru žili v troch typoch osídlení (typy osídlenia definované podľa Atlasu rómskych komunít (Mušínska et al., 2014)), ktoré môžu byť rozptýlené medzi majoritou, koncentrované na okraji obce alebo v obci a priestorovo segregované.

Tab. 1 Výberový súbor

		N	%
Rómske deti	rozptýl	22	47,59%
	koncentrácia	24	
	segregácia	23	
	spolu	69	
Slovenské deti		76	52,41%
Spolu		145	100,00%

## 6 Metóda

Na orientačné určenie rozsahu aktívnej slovnej zásoby bola použitá Obrázkovo-slovníková skúška, ktorej autorom je Kondáš (2010). Metodika bola vytvorená s cieľom skríningovo posúdiť slovnú zásobu detí pred vstupom do školy. Obsahuje 30 farebných obrázkov, ktoré sú podnetmi na pomenovanie predmetov a činností. Normy určujú stupeň rečového vývinu od stupňa 1 až po stupeň 5, skóre nižšie ako 11 je považované za deficitný stupeň a jazyková kompetencia je hodnotená ako nedostatočná pre školské vzdelávanie. Administrácia metodiky

bola realizovaná prostredníctvom interaktívneho tabletu. Dieťa malo možnosť posúvať si obrázky podľa vlastného tempa. Takáto administrácia bola pre dieťa prítlačlivá a motivujúca.

## 7 Výsledky

Cieľom výskumu bolo zistiť stupeň rozsahu aktívnej slovnej zásoby dieťaťa po vstupe do školy. Obrázkovo-slovníková skúška (OSS) umožňuje skonštatovať, že dieťa disponuje dostatočnou slovnou zásobou potrebnou pre vzdelávanie v škole - hrubé skóre 30 - 17. Skóre od 12 - 16 je považované za znížený stupeň jazykovej kompetencie. Pri skóre nižšom ako jedenásť bodov je slovná zásoba hodnotená ako nedostačujúca pre vzdelávanie a predikuje problémy v školskej úspešnosti. Vo výberovom súbore sme Kolmogorovo-Smirnovovým testom potvrdili normálne rozloženie a na overenie rozdielov sme použili Studentov t - test. V tabuľke 2 uvádzame výsledky OSS v slovenskom jazyku.

Tab. 2 Porovnanie priemerného rozsahu slovnej zásoby slovenských a rómskych detí

	národnosť	N	M	MED	Min	Max	t	p	diff.
Priemerné hrubé skóre v SJ	rómska	76	8,83	7,5	0	16,5	1,662	0,000	15,76
	slovenská	69	24,59	25	24,5	29,5			

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre, t = t-hodnota, p = signifikancia, diff = diferencia priemerov

V rozsahu slovnej zásoby v slovenskom jazyku sme medzi rómskymi a slovenskými deťmi potvrdili významný rozdiel (tab. 2). Slovenské deti dosiahli priemerné skóre 24,59, čo znamená, že disponujú dostatočnou slovnou zásobou potrebnou pre vzdelávanie. Rómske deti dosiahli priemerné skóre 8,83 bodu z možných 30 bodov a ich slovnú zásobu môžeme hodnotiť ako pre vzdelávanie nedostačujúcu a predikujúcu problémy v školskej úspešnosti.

Podľa Atlasu rómskych komunít identifikujeme tri typy osídlenia - Rómovia žijúci rozptýlene v majorite, Rómovia žijúci koncentrovane na okraji obce alebo v obci a segregované rómske osídlenia. Zaujímalo nás, či sa budú líšiť hodnoty dosiahnutého skóre u rómskych detí podľa osídlenia. Výsledky uvedené v tabuľke 3 vypovedajú o získanom skóre v OSS u rómskych detí výberového súboru vo vzťahu k typu osídlenia, v ktorom žijú. Slovnú zásobu rómskych detí v slovenčine vo vzťahu k osídleniu, v ktorom žijú, môžeme na základe dosiahnutého skóre v OSS v dvoch typoch osídlenia hodnotiť ako nedostačujúcu - rómske deti žijúce v koncentrovanom osídlení (v obci alebo na okraji obce) získali priemerne 7,98 bodu; v segregovanom osídlení iba 3,11 bodu. Rómske deti žijúce v rodinách rozptýlene medzi majoritným obyvateľstvom dosiahli najvyššie priemerné skóre, 15,73 bodu.

Tab. 3 Výsledky OSS rómskych detí v slovenskom jazyku podľa osídlenia

	Typ osídlenia	N	M	MED	Min	Max
Priemerné hrubé skóre v SJ	rozptýl	22	15,73	16	7	24,5
	koncentrácia	24	7,98	7,5	0	15
	segregácia	23	3,11	2,5	0	8

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre

Jazyková kompetencia rómskych detí bola posudzovaná aj v ich materinskom jazyku, ktorý bol u všetkých detí rómsky. V tabuľke 4 uvádzame hodnoty dosiahnutého priemerného skóre v OSS v rómskom jazyku. Celý výberový súbor dosiahol priemerné skóre 17,18, čo znamená, že v rómskom jazyku rómske deti na začiatku školskej dochádzky disponujú potrebnou slovnou zásobou, dostačujúcou na úspešné zaškolenie a ďalšie vzdelávanie. Vo vzťahu k typu osídlenia v koncentracii a segregácii je úroveň rozsahu slovnej zásoby znížená, ale nie nedostačujúca. Dosiahnuté priemerné skóre je však v koncentracii nižšie o približne 5 bodov, v segregácii až o približne 7 bodov v porovnaní s deťmi žijúcimi rozptýlene v majorite.

Tab. 4 Výsledky OSS rómskych detí v rómskom jazyku podľa osídlenia

	Typ osídlenia	N	M	MED	Min	Max
Priemerné hrubé skóre v RJ	rozptyl	22	21,45	21	14	27,5
	koncentrácia	24	16,38	16,5	9	23,5
	segregácia	23	13,93	14	9,5	19,5
	spolu	69	17,17	16,5	9	27,5

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, MED = medián, Min = najnižšie dosiahnuté skóre, Max = najvyššie dosiahnuté skóre

## 8 Diskusia

Výsledky výskumu potvrdzujú viaceré teoretické koncepcie (Bernstein, 1960, 1971) ale aj zistenia iných výskumníkov a výskumníčok (Hübschmanová, 1993; Samko, 2013; Průcha, 2011). Zistili sme, že rómske deti na začiatku školskej dochádzky neovládajú dostatočne slovenský jazyk, najhoršia je situácia u detí žijúcich v segregovaných osídleniach, ktoré z 30 podnetových obrázkov v Obrázkovo-slovníkovej skúške pomenovali v priemere iba 3 obrázky, pričom najvyššie dosiahnuté skóre bolo 8 pomenovaných obrázkov. Iba rómske deti žijúce rozptýlene dosiahli priemerné skóre 15,73 a dostali sa tak k hodnoteniu jazykovej kompetencie na úrovni znížená, pri ktorej je možné dieťa vzdelávať v tomto jazyku.

Situácia sa však významne zmení, ak je rómske dieťa diagnostikované v materinskom jazyku. Vyššie dosiahnuté skóre sme zachytili vo všetkých sledovaných skupinách vo vzťahu k osídleniu, v ktorom deti žijú, teda v podstate vo vzťahu k miere priestorového vylúčenia ich obydli. Ak bola diagnostika vedená v rómskom jazyku a dieťa malo na podnetové obrázky odpovedať v rómčine, tak vo všetkých sledovaných skupinách deti dosiahli úroveň jazykovej kompetencie, ktorá je dostačujúca pre vzdelávanie (priemerné dosiahnuté skóre 17,18). Rómske deti žijúce v rodinách rozptýlene v majorite dokonca dosiahli priemerné skóre porovnateľné s dosiahnutým skóre slovenských detí v slovenskom jazyku (21,45). V porovnaní s touto skupinou detí ďalšie dve skupiny (typ osídlenia koncentrácia, segregácia) dosiahli významne nižšie skóre. Výsledky naznačujú, že priestorové vylúčenie má vzťah k úrovni rozvoja jazykovej kompetencie dieťaťa nielen v slovenskom jazyku, ale aj v jazyku materinskom.

Dočkal (2005) uvádza, že americké štandardy pre pedagogické a psychologické testovanie veľmi dôrazne upozorňujú na to, že testové výkony sú ovplyvnené faktormi, ktoré môžu výkon znižovať bez toho, aby posudzovaná schopnosť bola skutočne deficitná. K týmto faktorom patrí aj etnická príslušnosť alebo socio-ekonomický status posudzovaného človeka. Sternberg (2000) upozorňuje, že ani „na kultúre nezávislé testy“ nie sú skutočne nezávislé a odporúča pre príslušníkov rôznych etnických skupín vytvárať testy kultúrne relevantné, teda také, ktorých obsah, ale aj procedúra zohľadňuje kultúru a skúsenosti diagnostikovaného človeka.

Ak je dieťa v depistážnom šetrení vyhodnotené ako nedosahujúce potrebnú úroveň školskej zrelosti, je diagnostikované psychologičkou/psychológom, ktorá/ý je oprávnený takúto diagnostiku realizovať. Zo sondy (Bindasová a kol., 2014), ktorú realizovala v roku 2014 Kancelária verejného ochrancu práv, vyplýva, že väčšina z 21 odpovedajúcich diagnostických pracovísk pri diagnostike školskej zrelosti rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, neidentifikuje žiadne rozdiely alebo len okolnosťami vyšetrenia provokované rozdiely, napríklad neznalosť slovenského jazyka, používa rovnakú batériu testov, ale pri rómskych deťoch preferuje neverbálne subtesty. Iba 2 pracoviská uviedli, že s rómskymi deťmi pracujú podľa ich individuálnych potrieb, 6 diagnostických pracovísk zdôraznilo potrebu pracovať s týmito deťmi v teréne a uviedlo, že sa snaží priblížiť tejto komunite ich návštevou v teréne, kde diagnostiku aj uskutočňujú. Podľa tejto sondy je v oslovených diagnostických centrách iba jedna psychologička, ktorá s dieťaťom dokáže komunikovať v rómčine, niektoré psychologičky využívajú prítomnosť rodinného príslušníka ako tlmočníka.

## 9 Záver

Prezentované čiastkové výsledky výskumu jazykovej kompetencie rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy naznačujú, že ak je diagnostickým jazykom slovenčina aj u detí s materinským jazykom rómskym, tak dosahujú významne horšie výsledky v porovnaní so situáciou, keď je diagnostika vedená v ich materinskom jazyku.

Rozsah slovnej zásoby je významne ovplyvnený aj mierou priestorového vylúčenia, preto deti, ktoré nežijú rozptýlene medzi majoritou potrebujú intenzívnu podporu rozvoja jazykovej kompetencie.

Javí sa ako žiaduce, aby profesionálky/profesionáli pracujúci s rómskymi deťmi s materinským jazykom rómskym v prvom roku školskej dochádzky ovládali aspoň základy rómskeho jazyka, mali k dispozícii asistenta/asistentku hovoriaceho rómsky.

Rovnako dôležité sa javí aj používanie rómskeho jazyka v diagnostike školskej pripravenosti u tejto skupiny detí (bez ohľadu na to, či používame neverbálne subtesty, pretože aj tento materiál potrebuje komentár).

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Bernstein, B. (1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*, Vol.11, pp. 271- 276
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control. Vol.1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bindasová, O. a kol. 2014. *Vplyv praxe testovania školskej spôsobilosti na základné práva dieťaťa z nepodnetného prostredia s kultúrnou, sociálnou, jazykovou bariérou, najmä z rómskej národnostnej menšiny*. Bratislava: VOP. Dostupné <<http://www.vop.gov.sk/files/Sprava%20VOP%20FINALNA%20VERZIA.pdf>>
- Čerešníková, M. (2006). *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. Nitra: UKF.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Dočkal, V. 2005. Vývoj diferenciálno-diagnostickej metodiky na vylúčenie mentálnej retardácie rómskych žiakov špeciálnych základných škôl. In E. Farkašová, E. Kretová (Eds.) *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava: VÚDPaP, s. 33-44
- Dolník, J. (1999). *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Londýn: Sage Publications.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J. (2006). *Kultury a organizace – software lidské mysli*. Praha: Linde.
- Hübschmanová, M. (1993). *Šaj pes dovakeras (Můžeme se domluvit)*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Knausová, I. (2006). *Problémy jazykové socializace (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí)*. Olomouc: Votobia.
- Kondáš, O. (2010) *Obrázkovo-slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Langmeier, J. (1961). Zralost dítěte pro školu. *Československá pediatria*, Vol.16, N. 10, pp. 865-876.
- Mušinka, A et al (2014). Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava: UNDP.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
- Rosinský, R. (2011). *Multikultúrna výchova v základných školách*. Nitra: UKF.
- Rosinský, R. (2014). Rómovia v čísloch na Slovensku a v nitrianskom kraji. In K. Vanková a kol. (Eds.) *Odlíšnosti by nás mali spájať – nie rozdeľovať*. Nitra: Sponka.
- Samko, M. (2013). Poznámky k romaňi čhib v školách v SR. In *Europe and contemporary Russia. Pedagogical theory integrative function in the world education domain*. Moscow : International Teachers Training Academy of Science, pp. 288-292
- Sternberg, R. J. (2000). *Úspešná inteligencia*. Bratislava: Sofa.

# ROZVOJ CUDZOJAZYČNÝCH KOMPETENCIÍ U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA<sup>9</sup>

## DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCES IN CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ, MONIKA ČIERNIKOVÁ, MÁRIA GLASOVÁ  
Univerzita Komenského, Pedagogická Fakulta, ÚPLŠ, KPP

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá možnosťami rozvoja rómskych detí a to predovšetkým v oblasti naratívnych a cudzojazyčných kompetencií. Do experimentálneho vyučovania anglického jazyka po dobu jedného roka bolo zapojených 14 detí prvého ročníka štátnej základnej školy (12 detí rómskeho pôvodu, 2 deti z majoritného obyvateľstva) vo veku od 6,5 do 8,6 roka. Všetkých 14 detí bolo v priebehu roka viackrát požiadaných o prerozprávanie príbehov v anglickom jazyku. Analyzované parametre v prerozprávateľných príbehoch v anglickom jazyku sa porovnávali s naratívnu kompetenciou detí v slovenskom jazyku v kategóriách rozprávania a prerozprávania, zisťovaných testom MAIN (Gagarina et al., 2012) a tiež s ich schopnosťami hodnotenými subtestami Detského skríningu (Kline et al., 1997) a Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003). Výsledky poukazujú na skutočnosť, že deti lepšie produkujú v procese prerozprávania ako v procese rozprávania. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia celkovo dosiahli nižšie výsledky ako deti z intaktných slovenských monolingválnych rodín. Úroveň osvojenia anglického jazyka v oblasti produkcie sa ukázala ako slabá (21,43%), v teste porozumenia dosiahli žiaci 55,36%. Ukázalo sa, že nedostatok jazykových schopností deti zo sociálne znevýhodneného prostredia prekonali značným používaním gestikulácie komplementárne k vyjadreniu slovami v 50,71%.

**Kľúčové slová:** sociálne znevýhodnené deti; jazykový rozvoj; naratívny formát; diagnostika naratívnych kompetencií

**Abstract:** The paper deals with the development possibilities of Roma children, particularly in the area of narrative and foreign language competences. For one year, 14 children of the first class of a state primary school (12 Roma children and 2 children of majority population) with the age range 6.5 to 8.6 years were involved in experimental English teaching. During the year, all 14 children had been asked several times to retell the stories in English. Analyzed parameters of retold stories in English were compared with the children's narrative competence in Slovak in the categories of storytelling and retelling assessed with the MAIN test (Gagarina et al., 2012) and also with their abilities measured by some subtests of Children screening (Kline et al., 1997) and Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003). The results show, that the children do better in the retelling process than in the telling process. In general, children from disadvantaged environment achieved worse results than children from intact Slovak monolingual families. The level of mastering English in the field of production is low (21.43%), in comprehension test the pupils achieved 55.36%. It turned out, that children compensated the lack of active verbal language skills by considerable use of complementary gestures to expressing words in 50.71%.

**Keywords:** socially disadvantaged children, language development, narrative format, diagnosis of narrative competences

### 1 Úvod

Pripravenosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na školský vzdelávací systém je často problematická. Nenavštevujú predškolské zariadenia, nemajú dostatočné hygienické a pracovné návyky. To sťažuje ich adaptáciu a ako uvádza Lukšík a Lemešová (2013), priam predurčuje ich zlyhanie v školskom systéme. Podľa Metodického centra v Prešove, ktoré dlhodobo sleduje takéto deti (a rómske špecificky), 71,16 % detí opakujúcich ročník je zo sociálne znevýhodneného prostredia a až 30,18 % z nich opakuje 1. ročník (Kol. autorov, 2012). Často majú nedostatky v sluchovo-zrakovom vnímaní, grafomotorike a jemnej motorike, v úlohách vyžadujúcich dlhšie koncentráciu pozornosti a zložitejšie logické operácie, v pamäťových úlohách, i v úrovni jazykových kompetencií v rómskom aj v slovenskom jazyku (Mesárošová & Orosová, 1995; Lukšík & Lemešová, 2013). Nedostatočné ovládanie rómskeho (materinského) jazyka (v gramatike, slovník prevažne na

<sup>9</sup> Grantová podpora: Štúdia bola finančne podporená grantom VEGA 1/0150/16

pomenovanie konkrétnych v neprospech abstraktných javov a i.) môže viesť k ťažkostiam v myslení (analytickom a abstraktnom), dôležitom pre rozvoj jazyka. Obmedzenia osvojenia slovenského jazyka rómskych detí sa pozoruje v praxi aj v prípadoch, keď ich rómski rodičia s nimi komunikujú slovensky. Dospelí rómskej komunity často používajú jazyk odlišný od spisovnej slovenčiny (Kyuchukov, 2014). Rómske deti si postupne osvojujú spisovný jazyk aj socializáciou priamo v školskom prostredí. Pre ich školskú úspešnosť je nevyhnutné, aby ovládali vyučovací jazyk. K dvom jazykom (ak sú bilingválne) sa u nich navyše pridáva aj tretí jazyk. Vstupom do Európskej únie a globalizáciou informácií a služieb rastie potreba dorozumieť sa minimálne v jednom až dvoch cudzích jazykoch. Znižuje sa aj vek, v ktorom sa deti začínajú tieto jazyky učiť. Pre rómske deti je to osobitná záťaž, keď podľa noriem pre rozvoj reči ako bilingválni jedinci disponujú s nie dostatočne osvojenými jazykmi. Tradičné vzdelávanie v cudzom jazyku tiež vyžaduje určitú úroveň verbálneho a abstraktného myslenia (gramatické kategórie a i.), čo je u nich tiež problematické. Aj deti z majoritného obyvateľstva mávajú v škole problémy v osvojovaní cudzieho jazyka. Otázka preto nezná, či sa rómske deti majú alebo nemajú učiť cudzí jazyk na prvom stupni základnej školy, ale akým spôsobom ho vyučovať tak, aby bol prínosom pre rozvoj ich komunikačnej kompetencie.

## **2 Naratívny formát**

Model naratívneho formátu a metódy prof. Taeschner (2005) sa úspešne aplikujú pri výučbe cudzieho jazyka detí od raného veku (u niekoľko mesačných) do 12 rokov. Vychádza z prirodzeného spôsobu osvojovania materinského jazyka, ktorému dominuje túžba po komunikácii s druhou osobou, porozumenie z kontextu v rámci bilingválneho princípu a postupný lingvistický progres a príbehový (naratívny) formát. Úspešne sa aplikoval pri výučbe cudzieho jazyka u dieťaťa s Downovým syndrómom (Taeschner, 2005) a neskôr aj pri rozvoji gramatického uvedomovania a materinského jazyka (Lerna et al., 2012). Považuje sa za vhodný nástroj na rozvoj naratívnych kompetencií aj pri deťoch s oneskorením vývinu reči, pretože využíva prirodzené naratívne tendencie ich mysle. Deti od útleho detstva zaujímajú príbehy, pomerne skoro začínajú rozlišovať aj epizódy a ich vzájomné časové, kauzálna-logické prepojenie (Mar, 2004). Príbehy rozvíjajú kogníciu, ale majú aj sociálnu a výchovnú funkciu (rozprávky, historické príbehy a i.). Deti sa identifikujú s ich hrdinami, imitujú ich správanie a používajú ich frázy, napr. v hre. Je vhodné využívať príbehy pri výučbe cudzieho jazyka. Podľa Vojtkovej (2006) je to jedna z kľúčových metód vyučovania detí v ranom veku. Už 4-ročné deti počúvajú a chápu príbeh, rozlišujú časti deja (Poros, 2008). Ahren et al. (2008) ponúkajú holistický model učenia s využitím príbehov a tvrdia, že deti nezávisle od typu jazyka chápu chronológiu príbehu: začiatok, zápleтка, vyvrcholenie, rozuzlenie alebo záver (určenie miestom a časom, napr. „*Kde bolo, tam bolo...*“). Deti majú záujem o príbeh, aj keď nerozumejú všetky slová, pretože opakovaným počúvaním príbehu si ich postupne osvoja (Straková, 2012). Často vyžadujú opakovať rozprávanie alebo čítanie, čo dospelých prekvapuje. Expozície príbehu a typické opakovania v ňom (rozprávky) podporujú porozumenie a osvojenie nových významov, ako uvádza Vojtková (2012). Dej príbehu je takto predvídateľný, umožňuje deťom intuitívne porozumieť aj bez toho, aby poznali každé slovo. Porozumenie príbehu s pomocou obrázkov, gestikulácie a inej paralingvistiky pomáha deťom osvojiť si nové slová ľahšie v kontexte a forme blízkej ich bežnému životu. Najnovšie sa ukázalo že gestikulácia podporuje učenie sa nových slov viac ako práca s obrázkami (Kapalková, Polišínská & Sussová, 2015). Niektorí autori odporúčajú integrovať do procesu vyučovania jazyka pohybové aktivity (Pupala & Kaščák, 2010). Náš doterajší výskum tiež potvrdzuje, že rómske deti majú záujem a sú aktívne pri vyučovaní anglického jazyka pomocou naratívneho formátu (Jursová Zacharová & Čierniková, 2015). Táto štúdia je pokračovaním dlhšieho experimentálneho výskumu naratívneho formátu vo vyučovaní cudzieho jazyka u slovenských detí, zvlášť zo sociálne znevýhodneného prostredia.

## **3 Ciele výskumu**

Cieľom tohto výskumu je prispieť k overeniu efektivity a použiteľnosti metódy naratívneho formátu Hocus & Lotus (Taeschner 2004, 2005) v prvej triede základnej školy u slovenských detí zo sociálne znevýhodneného /rómskeho prostredia. Ďalším cieľom je skúmať a porovnať výkony detí v prerozprávaní príbehov v anglickom jazyku vo vzťahu k množstvu jazykového inputu (vstupu), k ich naratívnej kompetencii vo vyučovacom jazyku, kognitívnym schopnostiam (úroveň vizuálno-verbálno-akustickej pracovnej pamäti, rozsah slovníka vo vyučovacom jazyku detí).

## **4 Výskumný súbor**

Výskum prebiehal počas vyučovania v štátnej základnej škole, kde väčšina žiakov patrí k rómskemu obyvateľstvu. V experimentálnej triede bolo 16 detí; z toho 3 (2 dievčatá a 1 chlapec) z majoritnej populácie a

ostatných 13 (5 dievčat a 8 chlapcov) označili zhodne riaditeľka školy a učiteľky ako rómske. Priemerný vek 7,47 bol v rozpätí 6,4 až 8,2 roka. Deti v priemere absolvovali 18 vyučovacích hodín z 26 (66,23 %). Doma sa rómske deti cielene nepripravovali na vyučovanie, s anglickým jazykom sa stretli len na vyučovaní. Nemali doma k dispozícii pedagogický materiál, s ktorým by mohli pracovať, ani neboli vystavené anglickému jazykovému inputu z masmédií (videá alebo hovorené slovo v rozhlase). Dievčatá z majoritného obyvateľstva však prejavovali záujem o vyučovanie, a preto ich rodičia zakúpili pedagogický materiál, DVD a knižky a tak mohli doma počúvať príbehy a čítať si ich.

V čase testovania naratívnych kompetencií bolo prítomných 9 detí, preto uvádzame len ich výsledky. Je to 7 detí rómskeho a 2 nerómskeho pôvodu; 5 chlapcov a 4 dievčatá (tab. č. 1). V čase testovania bol ich priemerný vek 7,52 roka. V priemere sa zúčastnili 20 hodín anglického jazyka (76,92%) z celkovo možného jazykového inputu. Rómske deti hovorili rómsky, slovensky a čiastočne maďarsky; nerómske deti výlučne slovensky (v domácnosti nepoužívajú iný jazyk).

Tabuľka č. 1 Rozloženie výskumnej vzorky

	<i>N</i>	<i>Priemerný vek</i>	<i>Množstvo inputu</i>	<i>Chlapci/dievčatá</i>
<i>Rómske deti</i>	7	7,57	20	5/2
<i>Nerómske</i>	2	7,35	20	0/2
<i>Spolu</i>	9	7,47	20	5/4

## 5 Metodológia výskumu

Ako sme uviedli vyššie, výskum je súčasťou širšieho overovania experimentálneho vzdelávania podľa Jursovej Zacharovej a Čiernikovej (2016). Na začiatku vzdelávania sa na stretnutí s rodičmi detí objasnil cieľ výskumu a metóda naratívneho formátu a získal sa formálny súhlas rodičov s účasťou vo výskume. Od 22.9.2015 do 26.04.2016 prebiehalo experimentálne vyučovanie anglického jazyka (spolu 26 vyučovacích hodín). V tomto období sa na hodinách preberali 4 príbehy metódou naratívneho formátu Hocus & Lotus. Prvý príbeh sa preberal 14 stretnutí a ostatné tri na 4 stretnutiach. Po prebraní každého príbehu deti čítali samostatne obrázkovú knižku a súčasne mali aj oblečené „magické tričko“ svojej učiteľky. Čítania sa zaznamenávali na videozáznam a následne transkribovali. Súhrnne sa spracovalo a analyzovalo 35 videozáznamov čítania detí (28 rómskych a 7 z majoritného obyvateľstva, pre chorobu subjektu).

Aby sa získali komplexnejšie údaje o úrovni osvojeného anglického jazyka, administrovali sa Testy porozumenia a produkcie. Test porozumenia obsahoval 13 slov a dieťa malo vybrať správne slovo z troch. Test produkcie obsahoval 14 slov z prebraných príbehov a dieťa malo pomenovať obrázky.

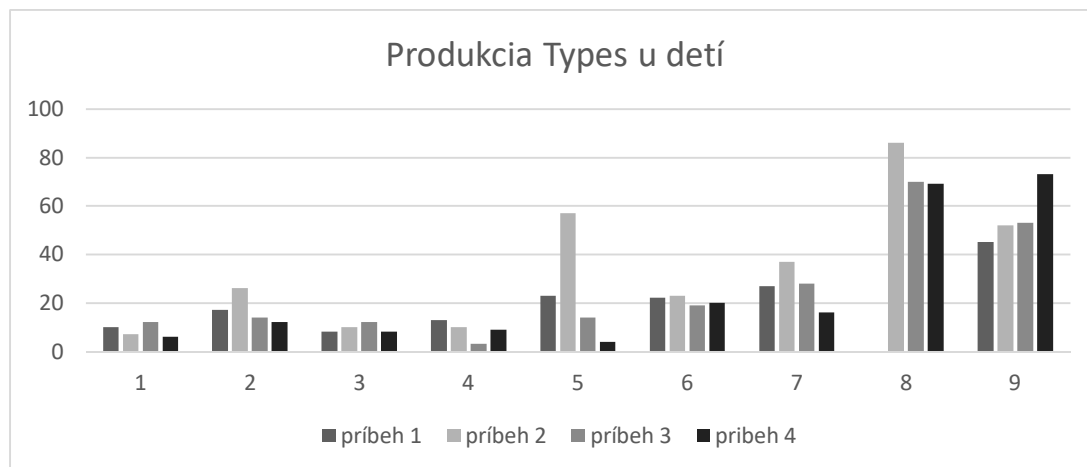
V záverečnej fáze prebehlo v júni 2016 testovanie naratívnej kompetencie metódou rozprávania a prerozprávania MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina et al., 2012). Deťom sa predkladali 2 príbehy zložené zo 6 podnetových obrázkov. Každý príbeh mal 3 epizódy s rovnakým vnútorným členením. Deti mali najprv jeden príbeh porozprávať podľa podnetových obrázkov (Vtáčiky – príbeh A). Druhý príbeh im porozprával experimentátor a deti ho prerozprávali až následne (Mačka – príbeh B). Na konci pri každom príbehu kládol experimentátor deťom 10 štandardných otázok na hodnotenie rôznych aspektov prežívania a konania postáv v príbehu. Z hľadiska makroštruktúry mohlo dieťa získať za vnútornú štruktúru každého príbehu 17 a za porozumenie príbehu 10 bodov. Pri mikroštruktúre sa sledovalo množstvo použitých rôznych slov v texte (Types), všetky použité slová v texte (Token) a index lexikálnej rozmanitosti (TTR). Metódu MAIN použili prvýkrát na Slovensku Pyšná a Kapalková (2012) u intaktných detí z majoritného prostredia a Samko a Kapalková (2014) v prípade skúmania jazykovej kompetencie u rómskeho chlapca.

Deťom boli tiež administrované subtesty Obrázkový slovník a Pamäť na mená z Woodcock Johnson International Editions (Ruef et al., 2003) a subtesty z Detského skríningu (Kline et al., 1997). Oba testy použila pri skúmaní deficitov čiastkových funkcií a školskej úspešnosti u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia Kvasničková (2013). Subtest Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) pozostáva z 21 položiek, ktorých náročnosť postupne vzrastá. Po zacvičení na skúšobných položkách, skúšaná osoba odpovedá ústne, pomenováva vyobrazené objekty. Subtest Pamäť na mená je testom vybavovania z dlhodobej pamäti vo forme kontrolovaného učenia, kedy skúšaná osoba dostáva korektívnu spätnú väzbu (Ruef et al., 2003). Úlohou skúšanej osoby je ukázať na správnu postavu, ktorej meno vyslovil administrátor testu. Z testu Detský skrínig (Klinge et al., 1997) boli administrované subtesty: Percepčná stálosť, Umiestnenie v priestore a Fonetické schopnosti.

Výsledky z prerozprávania príbehov v anglickom jazyku sa ďalej porovnávali s výsledkami pri produkcii a reprodukcii v teste MAIN v slovenskom jazyku, a tiež s výsledkami v subtestoch Slovník a Pamäť na mená. Získané dáta sa spracovali pomocou štatistického programu IBM SPSS 20 for Windows. Vzhľadom na veľkosť vzorky a typ spracovaných dát bol použitý Spearmanov korelačný koeficient.

## 6 Výsledky

Hodnotenie prerozprávaných príbehov vychádza z analýzy mikroštruktúry príbehu, t.j. množstva produkovaných slov (Token) a množstva rôznych produkovaných slov (Types). V grafe č. 1 sú výkony v jednotlivých príbehoch u jednotlivých detí. Rómske deti (deti 1 - 7) produkovali počtom 16,68 priemerne oveľa menej rôznych slov v jednom príbehu ako nerómske deti (8 a 9), kde išlo priemerne o 56 rôznych slov (parameter Types). V priemere vyprodukovali rómske deti 37,75 slov na jeden príbeh a nerómske deti 105,13 slov (parameter Token).



Graf č. 1 Počet rôznych vyprodukovaných slov v príbehoch u jednotlivých detí

V Teste porozumenia rómske deti správne určili 7,86 slov z 13-tich (60,46 %) a nerómske deti 12 (92,31 %). V Teste produkcie boli hodnoty oboch skupín nižšie: u rómskych detí bola priemerná úroveň produkcie 3,28 zo 14-tich administrovaných slov (23,43 %) a u nerómskych detí 10 (71,43 %). Pri produkcii slov sa sledovala aj gestikulácia. Rómske deti v oveľa väčšej miere využívali gestikuláciu, a to u 8 slov (57,14 %). Výrazná snaha vypovedať príbeh s pomocou gestikulácie sa u nich zaznamenala aj pri prerozprávaní príbehov v anglickom jazyku. U nerómskych detí sa prerozprávanie s gestikuláciou pozorovalo len u 1 dievčatka a len 1-krát (7,14 %) aj v Teste produkcie.

Medzi skupinami detí nebol výrazný rozdiel vo veku. Skupina rómskych detí bola vekovo heterogénna, najstarší chlapec mal 8,9 roka a najmladší 6,9 roka. Z pohľadu množstva jazykového inputu v škole nebol zaznamenaný rozdiel medzi rómskymi a nerómskymi deťmi. Nerómske deti mali väčšiu možnosť anglického jazykového inputu, čo mohlo spôsobiť rozdiel v počte osvojených slovách a frázach jednotlivých príbehov (graf č. 1).

Rozdiely v kognitívnych oblastiach medzi rómskymi a nerómskymi deťmi hodnotené pomocou hrubého skóre získaného v subteste Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) neboli výrazné. Rómske deti v subteste Obrázkový slovník skórovali v priemere 10,43 poznaných slov a nerómske deti 12 slov. V subteste Pamäť na mená (Ruef et al., 2003) dosiahli rómske deti vo všetkých troch častiach priemerný výsledok 38,76 a nerómske deti 46. U rómskych detí bol veľmi veľký rozptyl skóre; nízke skóre dvoch detí viedlo k celkovo nižšiemu priemeru u tejto skupiny, hoci v nej boli aj dva prípady ešte vyššieho skóre ako u nerómskych detí. Z tohto dôvodu uverejňujeme len priemerné výsledky odpovedí všetkých detí bez rozdielu etnika (tabuľka č. 2.)

Tabuľka č. 2 Deskriptívna analýza sledovaných premenných

Premenné	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Jazykový input	9	18,00	22,00	20,0000	1,65831
Test Porozumenia	8	6,00	12,00	8,3750	1,92261
Test Produkcie	8	0,00	10,00	4,1250	4,29077



gestikulácia	8	1,00	13,00	7,1250	4,25735
WJ slovník	9	8,00	13,00	10,7778	1,64148
WJ pamäť	9	18,00	53,00	40,4444	12,37044
Porozumenie A	9	3,00	10,00	5,5000	2,37171
Porozumenie B	9	5,00	10,00	8,3333	1,58114
Porozumenie AB	9	9,50	19,00	13,8333	2,85044
Telling Token A	9	32,00	94,00	48,6667	18,75500
Telling Types A	9	21,00	43,00	28,1111	7,59020
Retelling Token B	9	37,00	82,00	55,1111	14,54686
Retelling Types B	9	27,00	50,00	38,8889	7,99131

V teste MAIN v časti porozumenie a produkcia príbehu prekvapivo lepšie skórovali rómske ako nerómske deti. Celkovo v oboch príbehoch bolo porozumenie u rómskych detí 14,3 a u nerómskych 12,3. Produkcia v príbehu A (rozprávanie podľa obrázkov) bola u rómskych detí pre Token 52,71 a u nerómskych 34,5 slov; pre Types 30 u rómskych a 21,5 u nerómskych detí. V prerozprávanom príbehu B nerómske deti použili celkovo viac slov: 70 oproti 50,86 (Token) (tab. č. 3). Pri sledovaní množstva rôznych slov (Types) rozdiel už nebol tak výrazný: 38,57 slov u rómskych a 40 slov u nerómskych detí.

Tabuľka č. 3 Výsledky naratívnych kompetencií podľa testu MAIN v porozumení, produkcii a reprodukcii

	Porozumenie príbeh A	Porozumenie príbeh B	Porozumenie spolu	Produkcia A Token	Produkcia A Types	Produkcia B Token	Produkcia B Types
Rómske deti	5,714	8,57	14,3	52,71	30	50,86	38,57
Nerómske deti	4,75	7,5	12,3	34,5	21,5	70	40
Spolu	5,23	8,04	13,3	43,61	25,75	60,43	39,29

Pomocou Spearmanovho korelačného koeficientu boli analyzované potenciálne vzťahy medzi skúmanými premennými v rámci celej skupiny, bez ohľadu na etnickú príslušnosť. Výkony detí v teste produkcie, porozumenia a pri prerozprávaní príbehov (získovaných pomocou Token a Types) nepreukazovali štatisticky významný vzťah s vekom dieťaťa. Počet rôznych slov pri prerozprávaní príbehu vykazuje pozitívny štatisticky signifikantný vzťah s vekom ( $R = 0,728$ ,  $p < 0,05$ ). S množstvom jazykového inputu štatisticky významne koreluje výsledok detí v Teste Produkcie ( $R = 0,854$ ,  $p < 0,01$ ) (Tab. č. 4). V predkladanej vzorke neboli zaznamenané štatisticky významné vzťahy medzi výkonmi detí v subteste Pamäť na mená (Ruef et al., 2003) a množstvom vypovedaných slov (Token a Types) v anglicky prerozprávanom príbehu. Výsledky v subteste Obrázkový slovník (Ruef et al., 2003) vykázali pozitívny štatisticky významný vzťah s množstvom slov vyprodukovaných v rámci prerozprávania druhého príbehu ( $R = 0,843$ ,  $p < 0,05$ ), no nie pri rozprávaní prvého príbehu. Tiež bolo zistené, že deti, ktoré viac využívali gestikuláciu pri rozpomínaní si na slová v Teste Produkcie, vyprodukovali viac slov pri rozprávaní príbehu A ( $R = 0,783$ ,  $p < 0,05$ ). Predpokladáme, že ide o skreslenie spôsobené malou vzorkou participantov.

Tabuľka č. 4 Štatistická analýza produkcie slov v anglickom jazyku a výkonov v testoch produkcie a porozumenia od ostatných sledovaných premenných

	Average Types	Average Token	Test Porozumenia	Test Produkcie
Z JAZYKOVÝ INPUT	0,172	0,189	0,363	<b>0,854</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,657	,623	,377	<b>,007</b>
Z TELLING TYPES A	<b>-0,753</b>	-0,567	-0,494	-0,246
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,019</b>	,112	,213	,558
Z RETELING TOKEN	<b>0,837</b>	0,717	0,169	<b>0,749</b>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>	,030	,690	<b>,033</b>
Z TEST PRODUKCIE	<b>0,753</b>	<b>0,810</b>	0,224	
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,031</b>	<b>,015</b>	,594	

Poznámky: Hrubo vyznačené dáta sú štatisticky významné na hladine významnosti  $p < 0,05$

## 7 Diskusia a záver

Rozsah článku neumožňuje podrobný rozbor všetkých výsledkov, či kvalitatívne hodnotenie úrovne prerozprávania príbehov. Výskumná vzorka síce nie je reprezentatívna pre slovenskú rómsku a nerómsku populáciu daného veku, ale niektoré zistenia sú zaujímavé v zhode s výsledkami iných výskumov. V súlade s inými výskumnými zisteniami (napr. Taeschner, 2005) môžeme tvrdiť, že staršie deti sa pri rovnakej metóde a rovnakým spôsobom naučia viac ako mladšie deti. Poukazuje to na problém hodnotenia výsledkov detí učiteľmi v bežných základných školách. V jednej triede môžu byť deti vo vekovom rozpätí 1 až 1,5 roka a porovnanie ich výsledkov nemusí byť optimálne. Z dát je zjavné, že množstvo vypovedaných slov a množstvo správne zodpovedaných slov (v teste produkcie a porozumenia) často odzrkadľuje rozsah jazykového inputu, ktorý dieťa získalo počas školského roku. K podobným zisteniam dospeli výskumom Taeschner (2005) a Jursová Zacharová (2013) v populácii detí z majoritnej spoločnosti. Výsledky nemožno vzhľadom na limity výberu skúmaných vzoriek interpretovať celkom jednoznačne vo vzťahu k predpokladu, že naratívna kompetencia v anglickom jazyku u detí súvisí s kapacitou pamäte alebo slovníka v slovenskom jazyku. Avšak schopnosť vynásť sa pri prerozprávaní príbehu a doplniť ho neverbálne gestikuláciou, sa ukazuje naopak ako významný faktor naratívnej kompetencie. Rozdiely vo výsledkoch môžu súvisieť so skúsenosťou samostatne čítať obrázkovú knižku, nedostatočnou u rómskych detí. Príbeh na hodinách vyjadrovali predovšetkým cez pohyb a dramatizáciu a na takúto aktivitu neboli zvyknuté. Ďalším faktorom pozorovaných rozdielov mohla byť zvláštna výslovnosť rómskych detí. Dieťa mohlo implicitne rozumieť anglický výraz, ale pre neobvyklú výslovnosť ho experimentátorky nemuseli presne zaznamenať.

Predkladaná štúdia má charakter pilotného výskumu. Na začiatku experimentu neboli vykonané testy osvojeného primárneho alebo sekundárneho jazyka (rómskeho a slovenského), čo si autorky uvedomujú ako istý nedostatok. Testy pamäte a rozsahu slovníka boli vykonané až po roku experimentálneho vzdelávania. Práve práca s naratívnym formátom mohla ovplyvniť dobré výsledky rómskych detí v subteste Slovník a v naratívnych kompetenciách v slovenskom jazyku, v ktorých neboli rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi deťmi.

### Zoznam bibliografických odkazov

- Ahren, A.K., Bermejo M.L.G., & Fleta, T. (2008). *Holistic learning through stories: Children's literature in the ELF classroom*. In International conference – ELT in primary education, 2008. Zborník z konferencie, Bratislava.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välima, T., Balciuniele, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics.
- Jursová Zacharová, Z. (2013). Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharova, Z., Sokolová, L. *On the Path to Bilingualism*. Roma: DITI. 206-230.
- Jursová Zacharová, Z. (2016). Naučia sa po anglicky? Vyučovanie anglického jazyka detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežnej základnej škole metódou naratívneho formátu Hocus&Lotus. *Ecoletra*, 2 (2), 60-76.
- Jursová Zacharová, Z., & Čierniková, M. (2016). English teaching of children from socially disadvantaged environment by narrative format approach. Moskva: International and Russian Education: Bilingual Kindergarten and Primary School, 23-29.
- Kapalková, S., Polišenská, K., & Sussová, M. (2015). The role of pictures and gestures as a support mechanism for novel word learning: A training study with 2-year old children. In *Child Language Teaching and therapy*, Sagepub, s. 1-12, 2015. DOI: 10.1177/0265659015585373.
- Kline, P., Graham, C., King, W., & Wrigley, J. (GB), upr. Senka, J., Páleník, L., Medved'ová, L., Matejík, M. (1997). *Detský skrínig*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- Kol. autorov. (2011). *Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov.
- Kvasničková, G. 2013. *Deficity čiastkových funkcií a školská úspešnosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. /Dizertačná práca: Školiteľ Doc. PhDr. Mária Glasová, PhD./ Bratislava: Univerzita Komenského, 2013.
- Kyuchukov, H. (2014). Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48 (3-4), 309–319.
- Lerna, A., Massagli, A., Galluzzi, R., & Russo, L. (2002). Imparare a parlare con il format narativo: Prima applicazione nella riabilitazione del linguaggio nie bambini con Sindrome di Down. *Rivista di Psicolinguista applicata*. 3, 39-55.
- Lukšík, I., & Lemešová, M. (2013). *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

- Mar, R.A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia* 42 (2014) 414-434.
- Mesárošová, M. & Orosová, J. (1995). Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30 (4), 352-365.
- Poros, A. (2008). Magicland, magic friends, and the young learner. In *International conference ELT in primary education. Bratislava*.
- Pupala, B. & Kaščák, O. (2010). „Wo sind meine Hände?“ Od tela k jazyku v ranej cudzojazyčnej výučbe (evaluačná štúdia). In: Zborník z konferencie. *Cudzí jazyk – brána do sveta poznávania*. Trnava, 2010. s. 25-37.
- Pyšná, A. & Kapalková, S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6-7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. In *Jazyk a kultúra*, 2012, č. 10. Dostupné online: 11.03.2016 [http://www.ff.unipo.sk/jak/10\\_2012/pysna\\_kapalkova.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf).
- Ruef, M., Furman, A., & Munoz-Sandoval. (2003). *Woodcock Johnson International Editions*. The Woodcock-Munoz Foundation.
- Samko, M. & Kapalková, S. (2014). Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v rómčine a slovenčine. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. r. 48, 2014, č. 3-4, s. 372–384.
- Straková, Z. (2012). Stories and CLIL interseccions in primary classroom. In Jursová Zacharová, Sokolová (edt.) *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 106 - 110.
- Taeschner, T. (2004) *The magic Teachers Kit*. Roma: DITI, s.r.l.
- Taeschner, T. (2005). *The magic teacher*. London: CILT
- Vojtková, N. (2006). Teacher – the Most Important Agent for Education Very Young Learners. In *Osvojování cizího jazyka v raném věku*: Zborník z konferencie. Brno: Masarykova Univerzita 2006. s. 89-96.
- Vojtková N. (2012). Sharing Reading with young language learners. In *Rozvíjanie cudzojazyčných zručností u detí v školskom a v rodinnom prostredí*. Staňme sa dvojjazyčnou rodinou, staňme sa viacjazyčnou spoločnosťou!: Zborník z konferencie. Bratislava: Havava, 2012, s. 122 - 126.

# MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY MORÁLNEHO USUDZOVANIA DETÍ A DOSPELÝCH<sup>10</sup>

## POSSIBILITIES OF DIAGNOSTICS OF MORAL REASONING OF CHILDREN AND ADULTS

ŠTEFÁNIA FERKOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika, ferkova@fedu.uniba.sk

**Abstrakt:** Príspevok poukazuje na možnosti diagnostiky morálneho usudzovania detí a dospelých so zameraním na využitie Testu morálneho usudzovania. Nástroj je modifikáciou pôvodného Testu morálnej zralosti osobnosti, ktorého autormi sú J. Kotásková a I. Vajda. Modifikovaný Test morálneho usudzovania rozlišuje pasívne, konštruktívne a deštruktívne riešenia konfliktov medzi žiakmi (deťmi). V prvej časti príspevku ponúkame prehľad vybraných našich a zahraničných diagnostických nástrojov, ktorými je možné skúmať aj morálne usudzovanie detí a dospelých. V ďalšej časti prezentujeme parciálne výsledky výskumu morálneho usudzovania, ktorého sa zúčastnilo spolu 408 respondentov, z toho 283 detí (žiacov) vo veku 10 – 13 rokov, 84 učiteľov základnej školy a 41 rodičov školopovinných detí. Naším cieľom bolo porovnanie morálneho usudzovania detí a dospelých, detí navštevujúcich bežné základné školy a detí zo špeciálnych výchovných zariadení. Zaujímali nás taktiež rozdiely medzi učiteľmi a rodičmi, kde sme predpokladali, že u učiteľov sa objavia častejšie konštruktívne riešenia konfliktov ako u rodičov. Výsledky poukazujú na najvyšší výskyt pasívnych riešení konfliktov z pohľadu detí, ale aj dospelých.

**KLúčové slová:** morálne usudzovanie; deti; dospelí; test

**Abstract:** The paper deals with the possibilities of diagnostics of the moral reasoning of children and adults, focused on the use of the Test of moral reasoning. The tool is a modification of the original Test of moral maturity of personality, which authors are J. Kotásková and I. Vajda. The modified test distinguishes between passive, constructive and destructive approaches of conflicts among pupils (children). In the first part of the article we offer an overview of selected ours and foreign diagnostic tools that can examine the moral reasoning of children and adults. In the next section we present the partial results of research of moral reasoning, involving 408 respondents, including 283 children (pupils) aged 10-13 years, 84 elementary school teachers and 41 parents. Our goal was to compare the moral reasoning of children and adults, children of elementary schools and children of special educational institutions. We were interested in differences between teachers and parents, where we assumed that teachers will suggest more often constructive approaches of conflicts than parents. The results show the highest incidence of passive approaches of conflicts from the perspective of children and adults.

**Keywords:** moral reasoning, children, adults, the test

## 1 Úvod

Problematika morálneho usudzovania detí a dospelých je stále aktuálna aj vzhľadom na vyskytujúce sa a narastajúce problémy súčasnej spoločnosti, akými sú napr. násilie, arogancia, nevšímavosť voči problémom iných, neochota pomôcť a pod. V minulosti už bolo diagnostikované a skúmané morálne usudzovanie detí a dospelých, čo dosvedčujú známe koncepcie morálneho vývinu Piageta a neskôr Kohlberga. Teórie Piageta a Kohlberga sú celosvetovo uznávané, majú však aj svojich kritikov. K problematickým aspektom Piagetovej teórie možno zaradiť jednak neschopnosť vysvetliť existenciu „nemorálnych“ detí a zároveň detí, ktoré sú v morálnom raste v predstihu v porovnaní s ich rovesníkmi (Lajčiaková, 2008, s. 42). Za najznámejšieho autora koncepcie morálneho vývinu je považovaný práve Kohlberg, americký psychológ, ktorý je autorom troch úrovní a šiestich štádií morálneho vývinu detí. Svoje výsledky a zistenia získal analýzou morálnych dilem, ktoré sa využívajú pri skúmaní morálneho usudzovania dodnes v jeho pôvodných alebo aj iných verziách. Kohlbergova teória má mnoho zástancov, ale aj kritikov. Ako uvádza Vacek (2013, s. 41) spochybňovaná je najmä téza o univerzálnej platnosti štádiálnej teórie. Simpsonová (Simpson, 1974 in Vacek, 2013, s. 41) reaguje na Kohlbergove zistenia, že v niektorých kultúrach nebola objavená postkonvenčná úroveň morálneho usudzovania a túto skutočnosť skôr pripisuje rozdielnosti kultúr než menšej morálnej vyspelosti daného spoločenstva. Iní zas kritizujú Kohlbergovo tvrdenie, že štádiá musia nutne prebiehať za sebou v nemennom slede žiadne z nich nemôže byť vynechané (Williams, Williams, in Vacek, 2013). Kritika Kohlbergovej teórie spočíva aj v jednotlivých medzistupňoch alebo v príbehoch, ktoré sú príliš abstraktné. Ďalšou z výrazných kritičiek

<sup>10</sup> Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA-026UK-4/2015.

Kohlbergovej teórie je S. Gilliganová, ktorá spochybňuje Kohlbergovu teóriu, ktorú označila ako uvádza Lajčiaková (2008, s. 59) ako „teóriu spravodlivosti“, ktorá odráža predovšetkým morálne myslenie mužov a nezohľadňuje jedinečnú skúsenosť žien. Kohlbergovi sa v tejto súvislosti vyčíta najmä výskumný súbor, ktorý pozostával z respondentov mužského pohlavia.

Na Piagetovu a Kohlbergovu teóriu nadviazali neskôr ďalší významní odborníci v zahraničí. V súčasnej literatúre sa môžeme stretnúť s *Bullovou teóriou morálneho vývinu* (viac in Vacek, 2008), so *Psychológiou sociálnych domén Turiela a Nucciho* (viac in Vacek, 2008), s *Eisenbergovej teóriou prosociálneho mravného usudzovania* (viac in Ráčzová, Babinčák, 2009), s *Dvojaspektovou teóriou Linda* (viac in Ráčzová, Babinčák, 2009, Lajčiaková, 2008) a pod.

V Česko-slovenskom priestore sa problematikou morálneho usudzovania zaoberali a zaoberajú napr. Kotásková, Vajda, Dvořáková, Vacek, Slováčková (ČR) a na Slovensku napr. Babinčák, Ráčzová, Grác, Lajčiaková, Kaliská a Kaliský. Na základe analýzy dostupných zrealizovaných výskumov sme zistili, že vyššie uvedení autori využívali pri skúmaní morálneho usudzovania metódy založené na riešení morálnych dilem, ktoré nie sú použiteľné pre deti v školskom veku. Ako opisujeme nižšie, v časti o cieľoch výskumu, našim zámerom bolo, porovnať morálne usudzovanie detí a dospelých pri riešení konfliktných situácií. Viacerí z vyššie uvedených autorov skúmali najmä morálne usudzovanie z pohľadu dospelých. Jedným z českých autorov, ktorý sa zaoberal aj morálnym usudzovaním detí, je prof. Vacek, ktorý vo svojom výskume použil metodiku Testu morálnej zralosti osobnosti (Vacek, 2008). Vo výskume sa zamerával na väzbu medzi inteligenciou a morálnym usudzovaním detí a adolescentov vo veku 10 až 16 rokov (n=738) a zistil, že úroveň morálneho úsudku sa ukázala prevažne ako štatisticky nevýznamná vo vzťahu k prospechu žiakov.

V príspevku prezentujeme výsledky nášho výskumu, ktorý vznikol ako jeden z výstupov súčasného projektu KEGA s názvom „*Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie*“ pod záštitou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

## 2 Vybrané diagnostické a výskumné nástroje zamerané na morálne usudzovanie

Pred samotným vytvorením metódy **Testu morálneho usudzovania**, sme uskutočnili podrobnú analýzu výskumných zistení zameraných na morálne usudzovanie detí a dospelých, taktiež analýzu zahraničných a našich dostupných výskumných nástrojov. V nasledujúcej časti prezentujeme najmä vybrané výskumné nástroje z dôvodu zámeru príspevku, kde neskôr opisujeme našu skúsenosť a parciálne výsledky výskumu s využitím Testu morálneho usudzovania. Zámerom príspevku teda nie je detailne opísať teórie a výskumné zistenia týkajúce sa problematiky morálneho usudzovania, ale aj vo vzťahu k názvu príspevku, predstaviť nový výskumný (diagnostický) nástroj, ktorý by mohol byť možno v budúcnosti použiteľný na diagnostiku morálneho usudzovania v konfliktných situáciách z pohľadu detí, ale aj dospelých.

Významným priekopníkom v oblasti skúmania morálneho vývinu, ako sme už vyššie spomínali, je L. Kohlberg známy svojou koncepciou troch úrovní a šiestich štádií morálneho vývinu jednotlivca (viac in Kohlberg, 1964). Svoje výsledky a zistenia získal analýzou morálnych dilem, jednou z najznámejších je tzv. Heinzova dilema (viac in Vacek, 2008; Ráčzová, Babinčák, 2009; Lajčiaková, 2008 a ďalší). Kohlberg je autorom meracieho nástroja MJI – **Moral Judgement Interview**, ktorý má podobu pološtruktúrovaného rozhovoru o morálnych dilemách. V súčasnosti je medzi odbornou verejnosťou pomerne často využívaný aj Lindov **Test morálnej kompetencie** (Lind, 1999), Moral Judgement Test (MJT). Ako uvádza samotný autor testu Lind, je použiteľný pre respondentov, u ktorých sa predpokladá schopnosť prečítať a porozumieť predkladanej dileme (Lind, 2008). V zahraničí pomerne rozšírenou metódou je aj Restov test DIT – **Defining Issue Test**. Test sleduje primárne názorové aspekty morálneho usudzovania – emočnú zložku morálnosti. Zahŕňa aj kognitívne komponenty meraním konzistentnosti odpovedí v reláciách postkonvenčnej morálky (Kaliský, Kaliská, 2014a). Jedným z ďalších v zahraničí používaných diagnostických nástrojov určeným na meranie morálnych postojov detí a adolescentov je **Sociomoral Reflection Measure** - SRM, ktorý vytvoril J. C. Gibbs so svojimi kolegami z Univerzity v Ohiu (Gibbs, Basinger, Fuller, 1995 in Brugman a kol. 2007). Podľa našich dostupných publikačných zdrojov sme nezistili jeho použitie medzi českými a slovenskými odborníkmi. V našej odbornej literatúre sa menej často spomína výskumný nástroj, ktorý slúži na zisťovanie tzv. „morálnej atmosféry v škole“. Je to dotazník SMAQ - **School Moral Atmosphere Questionnaire**, ktorého autorkou je K. Høst a kol. (1998). Dotazník pozostáva z dvoch častí. Prvá obsahuje dve školské dilemy a druhá časť pozostáva z otázok s názvom: „Otázky o tebe a o škole.“ Respondenti sa vyjadrujú k otázkam týkajúcich sa morálneho správania, usudzovania a názorov. Jedna dilema je zameraná na pomoc nepopulárnemu spolužiakovi a druhá sa týka krádeže a prevencii krádeže v triede. Cieľom je zistiť, do akej miery sú žiaci konkrétnej školy stotožnení s pomocou spolužiakovi a odmietnutím krádeže. Z ďalších zahraničných výskumných nástrojov je pomerne často využívaná škála **Moral Orientation Scale** - MOS, ktorej autorkami sú N. Yiackerová a S. L. Weinbergová. Vychádza z C. Gilliganovej (2001 in Babinčák, 2012) kritiky a adaptácie Kohlbergovej teórie morálneho usudzovania na rodový kontext.

Doposiaľ jedinou štandardizovanou metódou v česko-slovenskom „priestore“ je **Test morální zralosti osobnosti** - TMZO, ktorej autormi sú J. Kotásková a I. Vajda (1983). Autori tejto metódy sa hlásia k Piagetovej a Kohlbergovej koncepcii morálneho vývinu, ktorá tvorí teoretické a metodické východisko ich vlastnej originálnej metódy. Deťom je predložených 11 mikropoviedok upravených zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. Autori zvolili 4 druhy situácií: *agresia voči osobe, agresia voči veci, krádež a lož (resp. podvod)*. Skúmaná osoba rieši problém jednak v roli poškodeného, jednak v roli pozorovateľa. Jednotlivým odpovediam sú podľa daného kľúča priradené body, podľa súčtu bodov je dieťa zaradené do jednej z troch základných širokých kategórií: *úroveň heteronómnej, heteronómne-autonómnej a autonómnej morálky*. Ako uvádza Babinčák (2012) test je určený pre detskú populáciu, ale doposiaľ nie je veľmi používaný (použitie je limitované vekom respondentov, obmedzenými interpretačnými možnosťami výsledkov i zložitejšou administráciou). Test morálneho usudzovania bol napokon podkladom pre vytvorenie našej výskumnej metódy **Testu morálneho usudzovania** (pozri v podkapitole 2.1).

### 3 Ciel' výskumu a výskumné hypotézy

Na základe vyššie spomínaných teórií sme predpokladali, že respondenti budú pri riešení morálnych problémov uplatňovať spôsoby morálneho usudzovania, ktoré budú súvisieť s konkrétnou riešenou situáciou, tzn. ich usudzovanie sa bude vzťahovať k danému spôsobu riešenia situácie (pozn. zástancami tejto teórie sú napr. Turriel, 1983, Nucci, 1989 viac in Vacek, 2008, Krebs a kol., 2011, Dvořáková, 2007). Naším *cieľom bolo preskúmať spôsob morálneho usudzovania žiakov pri riešení bežných konfliktných situácií medzi nimi a porovnať ich s riešeniami, aké navrhujú učitelia a rodičia*. Zaujímalo nás, do akej miery sa vo výpovediach detí a dospelých budú vyskytovať prvky pomoci, prosociality, samostatného riešenia, alebo naopak agresivita, snaha o pomstu, vyhýbanie sa riešeniu, či bezradnosť. V tejto súvislosti musíme podotknúť, že podobný výskum porovnania morálneho usudzovania detí a dospelých s využitím modifikovaného Testu morální zralosti osobnosti (pozri v časti o výskumnej metóde) ešte nebol u nás zrealizovaný.

V ďalšej časti uvádzame hypotézy výskumu, kde naše predpoklady vychádzali aj z teórií Piageta, Kohlberga a ich zástancov, ktorí tvrdia, že dospelí by mali dosahovať vyššiu úroveň morálneho usudzovania ako deti. Preto sme predpokladali vyšší výskyt konštruktívnych riešení konfliktov u dospelých (učiteľov a rodičov), ako u detí. Pri porovnaní dospelých - učiteľov a rodičov sme vychádzali zo skúseností zo psychologickej praxe, kde sme u učiteľov vzhľadom na ich profesiu predpokladali skôr konštruktívne riešenia konfliktov. U rodičov sme predpokladali, že sa najčastejšie budú vyskytovať pasívne riešenia konfliktov, najmä v subkategórii odvolávanie sa na autoritu, kde sme vychádzali opäť zo skúseností zo psychologickej praxe, z predpokladu o ochrane vlastného dieťaťa a prebratia zodpovednosti riešenia konfliktu medzi deťmi z pozície rodiča.

**Hypotéza 1:** *Žiaci budú signifikantne najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.*

**Hypotéza 2:** *Učitelia budú signifikantne najčastejšie navrhovať konštruktívne riešenia konfliktov.*

**Hypotéza 3:** *Rodičia budú signifikantne najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.*

#### 3.1 Výskumná metóda

Vzhľadom k tomu, že Test morální zralosti osobnosti nie je použiteľný pre deti staršieho veku, zároveň prvky vyskytujúce sa v jednotlivých príbehoch už nie sú v dnešnej dobe aktuálne, rozhodli sme sa pôvodný test modifikovať a upraviť na súčasné podmienky. Nazvali sme ho **Test morálneho usudzovania**. Test sme overili v predvýskume (Ferková, 2016) a zistili sme, že diagnostický nástroj je síce vhodný pre náš aplikovaný výskum, ale jednotlivé príbehy sa opakujú, sú založené na podobnom princípe a je náročný na administráciu z hľadiska času. Z pôvodných 11-tich mikropříbehov sme vytvorili 7, ponechali sme verziu pre chlapcov a pre dievčatá. Vytvorili sme taktiež verziu pre dospelých, pre učiteľov a pre rodičov, kde nás zaujímalo ich pranie, ako by mal zareagovať žiak, či ich dieťa, ak by sa nachádzal v podobnej situácii.

Výsledkom nášho testu nie je zistenie úrovne zrelosti morálneho usudzovania, ktoré reprezentuje výsledné skóre v pôvodnom teste, ale morálne usudzovanie detí a dospelých, ktoré je rozčlenené do deviatich kategórií. Pôvodná verzia testu obsahuje 6 kategórií. Kategóriu ODV: odvolávanie sa na autoritu sme ponechali. Najčastejšie zahŕňa odpovede typu „*Nahlásim to učiteľke, rodičovi.*“ Pôvodnú kategóriu VER: verbalizácia, sme rozdelili na dve: VERB-VYS: verbálne vysvetlenie, napr. „*Poviem mu, aby to už nerobil.*“ a kategóriu VERB-AG: verbalizovanie s prvkami agresie, napr. „*Vynadám mu za to.*“ Pôvodnú kategóriu REC: reciprocita, sme taktiež rozdelili na dve kategórie, REC: reciprocita, napr. „*Takisto mu niečo zoberiem*“ a REC-AG: reciprocita s prvkami agresie, napr. „*Keď ma on udrel, ja ho udriem tiež.*“ Pôvodnú kategóriu TRE: zdôraznenie funkcie trestu pri odplate, sme zmenili a vytvorili dve nové, KON: efektívne konštruktívne riešenie, napr. „*Požiadam ho o jeho jedlo.*“ a kategóriu KON-P:

efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci, napr. „Rozdelím sa s ním o svoje jedlo.“ Pôvodnú kategóriu NIC: odmietnutie riešenia, neangažovanie sa v konflikte, sme nahradili kategóriou VYH: vyhnutie sa, neriešenie, napr. „Nechal by som to tak.“. Poslednou nami vytvorenou kategóriou je NEV: neviem posúdiť.

Ukážka príbehu:

Ukážka príbehu z Testu morálneho usudzovania (verzia pre chlapcov)

<b>Príbeh 1a)</b>
<i>Raz cez veľkú prestávku zbil Jakub, ktorý bol najväčší chlapec v triede, malého Sama, ktorý sa nevedel biť a nikdy nikomu nevrátil úder. Aby to Samo Jakubovi nejako vrátil, skryl mu tablet do skrine v triede.</i>

**Otázky pre žiakov:** 1. Bolo to spravodlivé? 2. Čo by si urobil ty, keby si bol na Samovom mieste? 3. Čo by si urobil ty, keby sa také niečo stalo u vás v triede medzi tvojimi spolužiakmi a ty by si o tom vedel ?“

**Otázky pre učiteľov:** 1. Ako by podľa vás mal zareagovať váš žiak, keby bol na Samovom mieste? 2. Ako by mali podľa vás zareagovať ostatní spolužiaci, ktorí by boli svedkom incidentu v triede?

**Otázky pre rodičov:** 1. Ako by malo podľa vás zareagovať vaše dieťa, keby bolo na Samovom mieste? 2. Ako by malo podľa vás zareagovať vaše dieťa, keby bolo svedkom incidentu v triede?

### 3. 2 Výskumná vzorka

Výskumný súbor, získaný dostupným výberom, tvorilo spolu 408 žiakov, učiteľov a rodičov. Respondentmi výskumu boli žiaci základnej školy a špeciálnych výchovných zariadení vo veku 10-13 rokov (n=283), učitelia (N=84) a rodičia (N=41). Prehľadný opis výskumnej vzorky uvádzame v tab. č. 1:

Tab.1: Charakteristika výskumnej vzorky

chlapci	155	38%
dievčatá	128	31%
učitelia	84	21%
rodičia	41	10%
spolu	408	100%

### 3. 3 Výsledky výskumu

Výpovede žiakov, učiteľov a rodičov sme kódovali do 9-tich kategórií, vytvorené pojmy sme ďalej pomocou techniky konštantnej komparácie zoskupili do 3 hlavných kategórií, na základe príslušnosti k rovnakému javu. Tieto kategórie sme nazvali: *Deštruktívne riešenia* (subkategórie: REC, VERB-AG, REC-AG), *konštruktívne riešenia* (subkategórie: VERB-VYS, KON, KON-P) a *pasívne riešenia* (subkategórie: ODV, VYH, NEV). Na štatistické spracovanie údajov sme použili program WinStat. Okrem deskriptívnej štatistiky, kde sme pracovali s početnosťami, sme na overovanie hypotéz použili F-Test, T-Test a Chí-kvadrát.

**Hypotéza 1:** Žiaci budú signifikantne najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.

Tab. 2 Početnosť výpovedí žiakov v jednotlivých kategóriách

kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	727	19,66	727	19,66459
KONŠTR.	1235	33,41	1962	53,07006
PAS.	1735	46,93	3697	100
Σ	3697	100		

**Legenda:**

n	početnosť	DEŠTR.	deštruktívne riešenia
f	relatívna početnosť	KONŠTR.	konštruktívne riešenia
kn	kumulatívna absolútna početnosť	PAS.	pasívne riešenia
kf	kumulatívna relatívna početnosť		

Tab. 3 Početnosť výpovedí žiakov v jednotlivých subkategóriách

subkategória	n	AM	$\sigma$
ODV	816	6,063	51,491
VYH	714	5,642	45,127
NEV	205	1,640	13,046
VERB-VYS	387	3,142	24,654
KON	316	2,522	19,954
KON-P	532	4,232	33,684
VERB-AG	148	1,161	9,353
REC	294	2,243	18,733
REC-AG	285	2,191	18,185
$\Sigma$	3697		

**Legenda:**

ODV	odvolávanie sa na autoritu	REC	reciprocita
VERB-VYS	verbálne vysvetlenie	REC-AG	reciprocita s prvkami agresie
VERB-AG	verbalizovanie s prvkami agresie	VYH	vyhnutie sa, neriešenie
KON	efektívne konštruktívne riešenie	NEV	neviem posúdiť
KON-P	efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci	n	početnosť

Tab. 4 Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) - žiaci

kategória	$f_o$	$f_e$	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	727	1232,33	-505,33	255361,4	207,22
KONŠTR.	1235	1232,33	2,67	7,11	0,01
PAS.	1735	1232,33	502,67	252674,1	205,04
$\Sigma$	3697	3696,999			
				$\Sigma$	412,26

**Legenda:**

DEŠTR.	deštruktívne riešenia
KONŠTR.	konštruktívne riešenia
PAS.	pasívne riešenia

Na základe výsledkov testovania (pozri tab. č. 2, 3, 4) môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza **potvrdila**. Štatisticky významne sa u žiakov najčastejšie objavovali pasívne riešenia konfliktov ( $n=1735$ ;  $f=46,9\%$ ) ako sme predpokladali, potom nasledovali konštruktívne ( $n=1235$ ;  $f=33,4\%$ ) a deštruktívne boli s najnižším výskytom ( $n=727$ ;  $f=19,7\%$ ). Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel a teda štatisticky významne najčastejšie sa vyskytovali pasívne riešenia konfliktov, potom konštruktívne riešenia a najmenej často boli zastúpené deštruktívne riešenia konfliktov. Všetky rozdiely boli štatisticky významné – signifikantné.

**Hypotéza 2:** Učitelia budú signifikantne najčastejšie navrhovať konštruktívne riešenia konfliktov.

Tab. 5 Početnosť výpovedí učiteľov v jednotlivých kategóriách

kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	103	8,26	103	8,26
KONŠTR.	639	51,24	742	59,50
PAS.	505	40,50	1247	100,00
$\Sigma$	1247	100,00		

**Legenda:**

n	početnosť	DEŠTR.	deštruktívne riešenia
f	relatívna početnosť	KONŠTR.	konštruktívne riešenia
kn	kumulatívna absolútna početnosť	PAS.	pasívne riešenia
kf	kumulatívna relatívna početnosť		



Tab. 6 Početnosť výpovedí učiteľov v jednotlivých subkategóriách

subkategória	n	f	kn	kf
ODV	426	34,16	426	34,16
VYH	68	5,45	494	39,62
NEV	11	0,88	505	40,50
VERB-AG	24	1,92	529	42,42
REC	67	5,37	596	47,79
REC-AG	12	0,96	608	48,76
VERB-VYS	239	19,17	847	67,92
KON	207	16,60	1054	84,52
KON-P	193	15,48	1247	100,00
Σ	1247	100,00		

**Legenda:**

ODV	odvolávanie sa na autoritu	REC	reciprocita
VERB-VYS	verbálne vysvetlenie	REC-AG	reciprocita s prvkami agresie
VERB-AG	verbalizovanie s prvkami agresie	VYH	vyhnutie sa, neriešenie
KON	efektívne konštruktívne riešenie	NEV	neviem posúdiť
KON-P	efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci	n	početnosť
f	relatívna početnosť	kn	kumulatívna absolútna početn.
kf	kumulatívna relatívna početnosť		

Tab.7 Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) - učiteľia

kategória	$f_o$	$f_e$	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	103	416	-312,67	97762,53	235,19
KONŠTR.	639	416	223,33	49876,29	119,99
PAS.	505	416	89,34	7981,636	19,20
Σ	1247	1247			
				Σ	374,39

**Legenda:**

DEŠTR.	deštruktívne riešenia
KONŠTR.	konštruktívne riešenia
PAS.	pasívne riešenia

Na základe výsledkov testovania (pozri tab č. 5, 6, 7) môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza **potvrdila**. Štatisticky významne sa najčastejšie objavovali konštruktívne riešenia konfliktov ( $n=639$ ;  $f=51,24\%$ ), potom nasledovali pasívne riešenia ( $n=505$ ;  $f=40,5\%$ ) a posledné boli deštruktívne ( $n=103$ ;  $f=8,26\%$ ).

Môžeme konštatovať, že medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel a teda štatisticky významne najčastejšie sa vyskytovali konštruktívne riešenia, potom pasívne riešenia konfliktov a najmenej často boli zastúpené deštruktívne riešenia konfliktov.

**Hypotéza 3:** Rodičia budú signifikantne častejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov.

Tab. 8 Početnosť výpovedí rodičov v jednotlivých kategóriách

kategória	n	f	kn	kf
DEŠTR.	51	7,52	51	7,52
KONŠTR.	399	58,85	450	66,37
PAS	228	33,63	678	100,00
Σ	678	100,00		

**Legenda:**

n	početnosť	DEŠTR.	deštruktívne riešenia
f	relatívna početnosť	KONŠTR.	konštruktívne riešenia
kn	kumulatívna abs. početnosť	PAS.	pasívne riešenia
kf	kumulatívna relatívna početnosť		

Tab. 9 Početnosť výpovedí rodičov v jednotlivých subkategóriách

subkategória	n	f	kn	kf
ODV	170	25,07	170	25,07
VYH	44	6,49	214	31,56
NEV	14	2,06	228	33,63
VERB-AG	6	0,88	234	34,51
REC	38	5,60	272	40,12
REC-AG	7	1,03	279	41,15
VERB-VYS	167	24,63	446	65,78
KON	113	16,67	559	82,45
KON-P	119	17,55	678	100
$\Sigma$	678	100,00		

**Legenda:**

ODV	odvolávanie sa na autoritu	REC	reciprocita
VERB-VYS	verbálne vysvetlenie	REC-AG	recipr. s prvkami agres.
VERB-AG	verbalizovanie s prvkami agres.	VYH	vyhnutie sa, neriešenie
KON	efektívne konštruktívne riešenie	NEV	neviem posúdiť
KON-P	efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci		

Tab. 10 Výsledky testovania (CHÍ-kvadrát) - rodičia

kategória	$f_o$	$f_e$	$f_o \cdot f_e$	$(f_o - f_e)^2$	$(f_o - f_e)^2 / f_e$
DEŠTR.	51	226	-175,00	30625	135,51
KONŠTR.	399	226	173,00	29929,00	132,43
PAS.	228	226	2,00	4	0,02
$\Sigma$	678	678			
				$\Sigma$	<b>267,96</b>

**Legenda:**

DEŠTR.	deštruktívne riešenia
KONŠTR.	konštruktívne riešenia
PAS.	pasívne riešenia

Predpokladali sme, že rodičia budú najčastejšie navrhovať pasívne riešenia konfliktov, ale na základe výsledkov testovania môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza **nepotvrdila**. Štatisticky významne sa najčastejšie objavovali konštruktívne riešenia konfliktov (n=399; f=58,85%), potom nasledovali pasívne (n=228; f=33,63%) a posledné boli deštruktívne (n=51; f=7,52%).

### 3.4 Diskusia

Výskum ukázal, že žiaci vo veku 10 až 13 rokov pri riešení konfliktných situácií majú sklon reagovať najčastejšie pasívne, teda buď odvolávaním sa na autoritu rodiča alebo učiteľa, od ktorej očakávajú, že za nich konflikt vyrieši, alebo tiež vyhnutím sa konfliktu, únikom od problému. Pozitívnym zistením je, že žiaci v nami vybranej vzorke neuprednostňujú deštruktívne riešenia konfliktov vo forme pomsty, odplaty, agresie a pod. Znepokojujúce je však zistenie, že žiaci v našej vzorke volia vo výraznej miere možnosť pasívneho riešenia (46,93%), ako je najčastejšie odvolanie sa na autoritu a následne vyhnutie sa, neriešenie situácie (pozri tab. č. 3). Výsledky naznačujú, že žiaci radšej prenesú zodpovednosť za svoje správanie sa na autoritu, ako by mali situáciu riešiť prostredníctvom vlastných síl. Aj keď našim primárnym cieľom výskumu nebolo zisťovať úroveň morálneho vývinu podľa napr. Piagetovej, či Kohlberhovej teórie, naše výsledky ale potvrdzujú isté súvislosti s prechodom z heteronómnej k autonómnej morálke (Piaget, 1969). Naši respondenti vo veku od 10 do 13 rokov kladú pravdepodobne výrazný dôraz na názor autority, rešpektujú jej riešenie, akoby prenášajú zodpovednosť za svoje konanie na učiteľa, či rodiča. Istú paralelu nachádzame aj v Kohlbergovej teórii – v konvenčnej morálke,

predovšetkým vo 4. štádiu, kedy u detí v tomto veku dominuje zmysel pre povinnosť, orientácia na autoritu a úctivý postoj k nej (Kohlberg, 1964). Ako uvádza Kohlberg (1976, in Vacek, 2008) „spoločenské autority (napr. riaditelia, prezidenti, učitelia a pod.) musia byť rešpektovaní, aby sa tak zachoval poriadok celej spoločnosti a jej stabilita. Autorita je zaštitená normami (zákonmi, predpismi), ktoré musia byť prijímané. Pravidlá a normy sú chápané ako nemenné, výnimky z pravidiel nie je možné tolerovať. Pri eventuálnom strete „príkazov“ svedomia s uzákonenou normou je uprednostnená norma pred hlasom svedomia.“ Je dôležité zamyslieť sa nad otázkou, či v našom prípade nesprávne výchovné pôsobenie učiteľov, tzn. nahlásiť vždy problém učiteľovi a on ho bude následne riešiť (pozri aj výsledky v časti o učiteľoch) nevedie žiakov k pasivite a v extrémnom ponímaní, či učitelia „nebrzdia“ žiakov k prechodu do ďalšieho štádia, aby sa na základe vlastného uváženia a rozhodnutia snažili definovať morálne hodnoty a princípy a uplatňovať ich bez ohľadu na vplyv autority.

Výsledky u učiteľov síce potvrdili naše očakávania, nemôžeme ich však vnímať absolútne pozitívne, vzhľadom na vysoké percento (subkategória ODV 34,16%), kde by najčastejšie volili možnosť nahlásenia konfliktu im samotným (pozn. kategória pasívne riešenia konfliktov celkovo 40,50%). Je tu istý predpoklad, že by učitelia chceli prevziať „velenie“ nad situáciou a riešiť problém za žiakov. Naše výsledky sa dopĺňajú, pretože tak, ako učitelia od žiakov očakávajú, že problém ihneď nahlásia, tak žiaci sú pravdepodobne k tomu aj vedení. Je to zrejme zaužívaný spôsob riešenia konfliktov v našich školách. Na jednej strane vyjadrujeme pochopenie pre učiteľov – tzn. byť informovaní o všetkom, čo sa v škole deje, na druhej strane tak, ako sme už vyššie opísali, učitelia týmto svojim prístupom môžu „brzdiť“ schopnosť žiakov rozvíjať sociálne zručnosti, riešiť adekvátne konfliktné situácie a pod. Neprekvapili nás ani výsledky vysokého percenta navrhovaných možností konštruktívneho riešenia (51,24%) a najmenej deštruktívneho riešenia konfliktov (8,26%), pretože sa to viac-menej od učiteľov očakáva v súvislosti s ich profesiou, kvalifikáciou.

Vo výskume sme dospeli k pozitívnym zisteniam z pohľadu rodičov. Sme si vedomí, že sa výsledok vzťahuje iba na nami vybranú dostupnú vzorku rodičov školopovinných detí (pozn. nižší počet rodičov vznikol odmietnutím participovať na výskume), preto nie je možné výsledky zovšeobecniť. V tejto súvislosti ešte podotýkame, že v česko-slovenskom priestore sa porovnávaním morálneho usudzovania v konfliktných situáciách z pohľadu detí, učiteľov a rodičov podľa našich vedomostí, zatiaľ nikto nezaoberal, preto pri formulácii hypotézy týkajúcej sa vzorky rodičov vychádzame iba z vlastných pozorovaní a psychologickéj praxe. Napriek tomu, výsledok nás príjemne prekvapil, pretože sa u rodičov objavilo najviac návrhov konštruktívnych riešení konfliktov. Rodičia v rámci jednotlivých subkategórií navrhovali najviac možností verbálneho vysvetlenia (24,63%), potom konštruktívneho riešenia s prvkami pomoci (17,55%) a s malým rozdielom aj konštruktívneho riešenia konfliktov (16,67%). Celkovo najvyšší počet výpovedí sa síce vyskytol v subkategórii - odvolávanie sa na autoritu (25,07%), ale spolu s inými subkategóriami patriacimi do tejto kategórie pasívnych riešení konfliktov ich bolo menej (33,63%) ako konštruktívnych riešení (58,85%). Deštruktívnych riešení konfliktov bolo najmenej (7,52%). V našich hypotézach sme s uvedeným výsledkom nepočítali, pretože na základe našich pozorovaní a vlastnej psychologickéj praxe sme skôr predpokladali, že súčasní rodičia majú tendenciu viesť svoje deti k pasívnym riešeniam (tzn. chcú byť o problémoch dieťaťa informovaní a prevziať zodpovednosť za ich riešenie) a zároveň k agresívnejším spôsobom riešenia konfliktov. Mysleli sme si, že sa potvrdí známe, „V súčasnom svete sa musíš brániť a nedat' sa.“ Predpokladali sme taktiež vyšší výskyt pasívnych riešení, viac odvolávaní sa na autoritu, v tomto prípade na rodiča, spolu s návrhmi vyhnúť sa riešeniu problému, nevšimaniu si. V budúcnosti by bolo potrebné overiť zistenie na početnej vzorke rodičov z rôznych regiónov Slovenska a v prípade potvrdenia výsledku, by bolo možné z tohto poznania vychádzať a tým zefektívniť spoluprácu rodičov so školou.

## 4 Záver

V príspevku prezentujeme hlavné výsledky výskumu zameraného na porovnanie morálneho usudzovania detí a dospelých. Výsledky poukazujú na rozdiely medzi jednotlivými kategóriami respondentov, prinášajú aj pozitívne zistenia, na ktorých by bolo možné v budúcnosti „stavat'“ a tak rozšíriť možnosti diagnostiky určené pre potreby psychologickéj komunity.

## Zoznam bibliografických zdrojov

- Babinčák, P. (2012). Meranie morálneho usudzovania – prehľad metodík. In *Meranie morálneho usudzovania*. Zborník príspevkov z konferencie (23.-25.11.2011, Prešov). Prešov: PU. s. 5 – 19. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/index.html>
- Brugman, D., Basinger, S. K., & Gibbs, C. J. (2007). *Measuring Adolescent's Moral Judgment: An Evaluation of the Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO)*. p. 1 – 28. Dostupné z: [http://www.academia.edu/4594794/Measuring\\_Adolescents\\_Moral\\_Judgment\\_An\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Sociomora\\_l\\_Reflection\\_Measure\\_Short\\_Form\\_Objective\\_SRM-SFO\\_](http://www.academia.edu/4594794/Measuring_Adolescents_Moral_Judgment_An_Evaluation_of_the_Sociomora_l_Reflection_Measure_Short_Form_Objective_SRM-SFO_)

- Dvořáková, J. (2007). Morální usuzování: vliv hodnot, osobnostních charakteristik a morální identity na řešení a zdůvodnění morálních situací. Disertační práce. Brno : Masarykova Univerzita. Dostupné z: [is.muni.cz/th/22717/ff\\_d/DISSERTATION.pdf](http://is.muni.cz/th/22717/ff_d/DISSERTATION.pdf)
- Ferková, Š. (2016). Test morálneho usudzovania – predbežné overovanie a výsledky predvýskumu. In *Sapere Aude*, 2016: nové výzvy pedagogiky a psychologie. [CD-ROM] Hradec Kralove : Magnanimitas. s. 250-259
- Ferková, Š. (2016). Možnosti skúmania morálnych postojov detí a dospelých. In *Prevencia*. Roč. 15, č. 1, s. 43 – 50.
- Høst, K a kol. (1998). Students' Perception of the Moral Atmosphere in the Secondary School and Relationship Between Moral Competence and Moral Atmosphere. In *Journal of Moral Education*, vol. 27, No 1, 1998. p. 47 – 70. Dostupné z: [file:///C:/Users/ivan%20ferko/Downloads/7\\_704\\_015.pdf](http://file:///C:/Users/ivan%20ferko/Downloads/7_704_015.pdf)
- Kaliská, L., & Kaliský, J. (2014a) Morálne usudzovanie merané testom DIT u stredoškóľakov (vo vzťahu k veku, pohlaviu a vierovyznaniu). In *Pedagogika*, roč. 64, č. 4., s. 393 – 406
- Kaliská, L., & Kaliský, J. (2014b). Morálna kompetencia študentov a učiteľov etickej výchovy In *Pedagogika*, roč. 5, č. 3., s. 181 – 192.
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology. In Hoffman, M. L., & Hoffman, L. W. *Rewiev of Child development Research*. New York : Russel sage Foundation, p. 383 – 432. Dostupné z: [https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=0-u4BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA383&dq=kohlberg+1964+stages+of+moral+development&ots=2imb0Ubb8S&sig=uJX-WwCUoI4uOZphO1DzjO6mgK4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=kohlberg%201964%20stages%20of%20moral%20development&f=false](https://books.google.sk/books?hl=sk&lr=&id=0-u4BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA383&dq=kohlberg+1964+stages+of+moral+development&ots=2imb0Ubb8S&sig=uJX-WwCUoI4uOZphO1DzjO6mgK4&redir_esc=y#v=onepage&q=kohlberg%201964%20stages%20of%20moral%20development&f=false)
- Kotášková, J., & Vajda, I. (1983). *Test morální zralosti osobnosti*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Krebs, D. L. et al. (2011) *The Origins of Morality. An Evolutionary account*. Oxford : University Press. KURUC, M. (2013). *Poruchy správania u detí a adolescentov a ich pedagogická diagnostika*. Bratislava : UK.
- Lajčiaková, P. (2008). *Psychológia morálky*. Brno : Akademické nakladatelství CERM.
- Lind, G. (2008). *The Meaning and Measurement of Moral judgement Competence: A Dualaspect Model*. Retrieved March 27, from University of Konstanz Website. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004\\_meaning-and-measurement.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2004_meaning-and-measurement.pdf)
- Piaget, J. (1969). *The Moral Judgement of the Child*. Illinois : The Free Press Glencoe, Dostupné z: <https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp>
- Ráčzová, B., & Babinčák, P. (2009). *Základy psychológie morálky*. Košice: UPJŠ. Dostupné z: <http://www.ff.unipo.sk/psymoral>
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál.
- Vacek, P. (2013) *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus.

# POCIT ŠKOLSKEJ PRINÁLEŽITOSTI A ADJUSTÁCIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL<sup>11</sup>

## SCHOOL CONNECTEDNESS AND ADJUSTMENT IN STUDENTS OF MIDDLE AND HIGH SCHOOLS

MÁRIA HALAMOVÁ, GABRIELA ŠEBOKOVÁ, JANA UHLÁRIKOVÁ, NIKOLA MOKRAŇOVÁ  
Katedra psychologických vied, UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, SR, gabriela.sebokova@gmail.com

**Abstrakt:** Cieľom predkladaného príspevku je preskúmať pocit prináležitosti ku škole u žiakov základných a stredných škôl a jeho súvislosti s adjustáciou v školskom prostredí. Realizovaný bol výskum na vzorke 80 žiakov ZŠ (8. a 9. ročník) a 80 žiakov SŠ (3. a 4. ročník). Použité boli metodiky *Connectedness to school and teachers* (Waters & Cross, 2010), *Škála sebahodnotenia* (Rosenberg, 1965) a zisťovaný bol priemer známok (slovenský jazyk, matematika, anglický jazyk) ako ukazovateľ školskej úspešnosti. Výsledky preukázali významné súvislosti medzi pocitom prináležitosti k škole a učiteľom v škole so školskou úspešnosťou u žiakov základných škôl. U žiakov stredných škôl sme zistili významné súvislosti medzi prináležitosťou k škole a sebahodnotením. Výsledky naznačili význam percipovanej prináležitosti k učiteľovi a k škole pre rozvíjanie školskej a psychologickéj adjustácie v období adolescence.

**KLúčové slová:** školská prináležitosť; adjustácia; školská úspešnosť; sebahodnotenie

**Abstract:** The aim of the presented paper is to explore sense of belonging to school in students of middle and high schools and its connection to adjustment in school environment. The research has been realized in the sample of 80 middle school students (8th and 9th grade) and 80 high school students (3rd and 4th grade). We used *Connectedness to school and teachers* (Waters & Cross, 2010), *Self-esteem scale* (Rosenberg, 1965) and average marks (Slovak language, mathematics and English) as an indicator of school success. Results showed the significant relations between the sense of belonging to school and teachers and school success in students of middle schools. In the students of high school we have found the significant connection between school belonging and self-esteem. The results indicated the importance of perceived belonging to teachers and school in development of school and psychological adjustment in the period of adolescence.

**Keywords:** school connectedness; adjustment; school achievement; self-esteem

### 1 Úvod

Škola predstavuje druhé najdôležitejšie sociálne prostredie, v ktorom dospievajúci trávia veľkú časť svojho pracovného dňa. Kvalita vzťahu, ktorú si žiak vytvorí k škole a k ľuďom v nej, významne súvisí s jeho emočným prežívaním aj akademickou úspešnosťou. Výsledky výskumov potvrdzujú, že vyššia miera pocitu prináležitosti k škole a k učiteľom je spojená s vyšším well-beingom (Jose, Ryan, & Pryor, 2012), vyššou sebaúctou a rezilienciou (Law, Cuckely, & Carrol, 2013), lepším prospechom (Demanet & Houtte, 2011), a úspechmi v ďalšom vzdelávaní a zamestnaní (Chapman et al., 2014). Naopak, nižšia úroveň prináležitosti k škole a k ľuďom v nej súvisí s vyšším výskytom agresivity (Hill, Werner, 2006), problémov v správaní, depresívnych symptómov (Law et al., 2013; McGraw et al., 2008; Ross, Sochet, & Bellair, 2010) a rizikového správania u žiakov (Demanet & Houtte, 2011).

Výsledky medzinárodného testovania programu PISA z roku 2012 ukazujú, že pocit prináležitosti k škole, skúmaný na základe výpovedí žiakov o sociálnych interakciách, prepojenosti, pocitovanom šťastí a spokojnosťou v škole, je u slovenských žiakov piaty najnižší spomedzi testovaných krajín OECD. Pociť prináležitosti sa preto javí ako oblasť, na ktorú je potrebné zamerať pozornosť výskumníkov a v ich spolupráci aj školských psychológov s cieľom tvorby preventívnych a intervenčných programov na rozvoj pocitu prináležitosti u žiakov slovenských škôl.

Na úplné pochopenie úlohy školskej prináležitosti v akademickej adjustácii žiakov je však potrebný väčší konsenzus v tom, čo pocit prináležitosti je a ako ho možno merať. V zahraničnej aj slovenskej literatúre je značná nejednoznačnosť v konceptualizácii aj operacionalizácii tohto pojmu. Cieľom predkladaného príspevku je preto predstavenie teoretického ukotvenia konceptu prináležitosti k škole a prezentovanie výsledkov výskumu

<sup>11</sup> Grantová podpora: VEGA 1/0577/16: Osobnostné a interpersonálne faktory adaptívneho vývinu adolescentov v kontexte školského prostredia

mapujúceho pocit prináležitosti k škole a učiteľom u žiakov slovenských základných a stredných škôl a ich súvislostí so školskou a psychologickou adjustáciou.

## **2 Vzťah k škole – Školská prepojenosť, Prináležitosť k škole, Väzba k škole**

Napriek množstvu výskumov zaoberajúcich sa prináležitosťou k škole, problémom ostáva významná nejednoznačnosť v konceptualizácii aj operacionalizácii tohto pojmu. Autori súbežne používajú anglické pojmy ako sú *school belongingness*, *school connectedness*, *school-relatedness*, *school attachment*, *school bonding*, *school engagement* či *school involvement*. Tieto pojmy sú vnímané buď ako synonymá alebo ako odlišné konštrukty. Nejednoznačná je aj dimenzionalita konceptu – autormi sú používané ako unitárny konštrukt alebo ako jeden aspekt širšieho konštraktu. Navyše pod širšie koncepty zahŕňajú výskumníci rôzne dimenzie/oblasti. Metodiky, ktoré autori používajú, merajú buď jeden, kombináciu niekoľkých alebo všetky spomenuté aspekty vzťahu k škole.

Libbey (2004) vo svojej prehľadovej štúdií identifikovala 9 spoločných oblastí - tém, zahrňaných pod pojmom „vzťah k škole“ naprieč jeho rôznymi konceptualizáciami a operacionalizáciami u rôznych autorov, a to akademické zangažovanie (*academic engagement*), pocit prináležitosti (*belonging*), pravidlá a spravodlivosť (*discipline and fairness*), pozitívny vzťah/emócie k škole (*likes school*), názor študentov (*student voice*), voľnočasové aktivity (*extracurricular activities*), vzťahy s rovesníkmi (*peer relations*), bezpečie (*safety*) a podpora od učiteľa (*teacher support*).

Wallace, Ye a Chhuon (2012) na základe realizovaných fokusových skupín so žiakmi a následných faktorových analýz existujúcich dotazníkov a pridaných otázok identifikovali štyri faktory vzťahu k škole: 1. generalizované prepojenie s učiteľmi, 2. prepojenie s konkrétnym učiteľom, 3. identifikácia so školou a školskými aktivitami a 4. vnímanie prijatia medzi rovesníkov.

V slovenskom kontexte, v projekte „Vzťah žiakov k súčasnej škole“, realizovaným Centrom vedecko-technických informácií SR v roku 2008, boli pod týmto pojmom zahrnuté nasledovné oblasti: vzťah k svojej škole, výchovno-vzdelávaciemu procesu, učiteľom, spolužiakom, mimoškolskej záujmovej činnosti a voľnému času, a svojej vlasti, národu, etniku.

Metodiky, ktoré autori používajú na zachytenie vzťahu v škole sú rovnako rôzne. Niektorí tento konštrukt merali jedinou otázkou zameranou na vzťah špecificky ku škole (napr. *How do you feel about going to school?*) (Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007), iní cez otázky zamerané na attachment k rovesníkom (Dermanet & Houtte, 2011) alebo, ako bolo spomenuté vyššie, cez kvalitu vzťahu medzi žiakom a učiteľom. Žiaden z týchto spôsobov však nepostihuje koncept vzťahu k škole v celej jeho šírke. Používané sú tiež multidimenzionálne dotazníky. Medzi najčastejšie používané patria *Psychological Sense of School Membership (PSSM)* od Goodenowa, ktorý zachytáva dimenzie prepojenie s učiteľmi, identifikácia so školou a školskými povinnosťami, a prijatie od rovesníkov. Používaný je tiež *School Connectednes Scale to School and Teachers* vytvorený pre účely longitudinálnej štúdie zdravia v USA (Waters & Cross, 2010), ktorý meria prepojenie so školou a ľudom v nej a k špecifickému učiteľovi. Na Slovensku bývajú vzťahy k škole testované prostredníctvom konkrétnych otázok na jednotlivé aspekty vzťahu k škole alebo prostredníctvom podpory zo strany učiteľov.

Určitú mieru organizovanosti do neprehľadných pojmov priniesla konceptualizácia pojmu *school engagement* – školská angažovanosť autorov Fredricks, Blumenfeld a Paris (2004). Školskú angažovanosť autori definovali ako multidimenzionálny koncept, zahŕňajúci kognitívny, emocionálny a behaviorálny aspekt angažovanosti. Behaviorálna angažovanosť predstavuje zapojenie študenta do učebných aktivít, jeho pozornosť a prítomnosť v škole. Emočná angažovanosť je definovaná ako afektívny vzťah k škole a k ľudom v nej, identifikácia so školou a pocit prináležitosti ku škole. Kognitívna angažovanosť predstavuje sebareguláciu a používanie metakognitívnych stratégií (Fredricks et al., 2004). Vychádzajúc z konceptualizácie Fredriksa et al. (2004) možno školskú angažovanosť vnímať ako strešný pojem pre vyššie popísané oblasti vzťahu k škole, pričom pojmy *school belonging/attachment/connection* prislúchajú emočnému aspektu školskej angažovanosti.

V predkladanej štúdií vychádzame z konceptualizácie vzťahu k škole ako presvedčenia študentov, že učiteľia vo všeobecnosti, konkrétny učiteľ a iní členovia školskej komunity sa o nich zaujímajú, majú pozitívne vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi a pozitívne pocity voči škole – pocitmi bezpečia a prináležitosti k škole. *School connectdeness* (školskú prepojenosť) preto vnímame ako synonymum *school belongingness* (prináležitosť k škole) a *school attachment* (väzba k škole) a charakterizujeme ho ako emočný aspekt školskej angažovanosti.

## **3 Vzťah k škole a adjustácia žiakov**

Vytvorený kvalitný vzťah k škole a k učiteľom je asociovaný s adjustáciou v emočnej, kognitívnej aj behaviorálnej oblasti vývinu žiakov. Law et al. (2013) zistili, že prepojenosť so školou je jedinečným priamym prediktorom sebahodnotenia, well-beingu a reziliencie u žiakov základných škôl. Autori pritom zaznamenali, že prepojenosť

so školou bola významnejším prediktorom adjustácie žiakov než vzťahy s rovesníkmi alebo typ rovesníckej skupiny. Lester, Waters a Cross (2013) v longitudinálnom výskume zistili, že nárast vnímanej prináležitosti k škole je spojený s poklesom depresívnych symptómov u žiakov v období tranzície zo základnej na strednú školu. Výsledky naznačili recipročné vzťahy medzi školskou prepojenosťou a adjustáciou adolescentov, s tým, že naznačená kauzalita bola silnejšia v prospech smeru prináležitosti k škole ako prediktora adjustácie žiakov, než naopak.

Vytvorenie väzby/prináležitosti k škole je asociované aj s akademickou adjustáciou u žiakov. Podľa Ecclesa (2004) pocit prináležitosti k školskej inštitúcii podporuje u žiakov internalizáciu akademických hodnôt, posilňuje správanie podporujúce učenie a preto zohráva významnú úlohu v ich akademickú úspešnosti. Tieto predpoklady potvrdzujú výsledky z celonárodného projektu „Vzťah žiakov k súčasnej škole“, ktoré ukázali signifikantnú súvislosť medzi vzťahom k škole a k učiteľom a tým, či žiaci ZŠ aj SŠ chodia do školy radi, a u žiakov ZŠ aj s tým, či ich učenie zaujíma a radi sa učia.

Nie všetky výskumy však podporili priamu súvislosť medzi prináležitosťou k škole a prospechom žiakov. Eisele, Zand a Thomson (2009) zistili, že vyššia prináležitosť k škole bola spojená s lepšími známami u žiakov, avšak O'Neel a Fuligni (2013) vo svojom longitudinálnom výskume tieto súvislosti nepotvrdili. Prináležitosť k škole nepredikovala lepší prospech v tom istom akademickom roku, avšak bola pozitívne asociovaná s vyššou vnútornou motiváciou a vnímaním školy ako hodnoty, ktoré následne pozitívne predikovali akademický prospech.

Rozdielne výsledky autorov možno vysvetliť rozdielnym vekom respondentov vo výskumoch. Zatiaľ čo Eisele et al. (2009) sa zamerali na žiakov základných škôl, O'Neel a Fuligni (2013) skúmali študentov v priebehu štyroch ročníkov na stredných školách. Je preto možné, že prináležitosť k škole a učiteľom je spojená s akademickým prospechom len u žiakov základných, no nie stredných škôl. K podobným záverom dospela aj Bieliková (2010), ktorá konštatovala, že žiaci základných škôl sú vplyvom dobrých vzťahov v škole a k učiteľom viac motivovaní k získavaniu lepších známok ako žiaci stredných škôl. Naznačujú to aj výsledky z projektu „Vzťah žiakov k súčasnej škole“, spomínané vyššie.

## 4 Predkladaná štúdia

Vychádzajúc z vyššie popísaných teórií a výskumov sa v predkladanej štúdii zameriavame na overenie súvislosti medzi pocitom prináležitosti k škole a k učiteľom a psychologickou (sebahodnotenie) a akademickou adjustáciou (priemer známok) u žiakov základných a stredných škôl. Predpokladáme, že prináležitosť k škole a k učiteľom bude u žiakov stredných škôl silnejšie pozitívne asociovaná so sebahodnotením, zatiaľ čo u žiakov základných škôl s akademickým prospechom (priemerom známok).

## 5 Metódy

### 5.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 160 respondentov (77 žien a 83 mužov) s priemerným vekom 16.21. Išlo o žiakov základných (N=80) a stredných škôl (N=80). Participantí boli vybraní prostredníctvom zámerného výberu.

### 5.2 Výskumné metodiky

*Connectedness to school and teacher* – Waters a Cross (2010) – Metodika zachytáva, ako sa mladý človek cíti v škole a na koľko sa cíti byť jej súčasťou. Pozostáva z troch častí: 1. Prináležitosť k škole je meraná prostredníctvom 5 položiek posudzovaných na 4 - bodovej škále od 1 (vždy) až po 4 (nikdy), pričom dosiahnutie vyššieho skóre hovorí o nižšej prináležitosti k škole; 2. Prináležitosť k učiteľovi je zisťovaná pomocou 6 položiek posudzovaných na 5 - bodovej škále od 1 (nikdy), až po 5 (vždy) a dosiahnutie vyššieho skóre hovorí o vyššej prináležitosti k učiteľovi. Subškálu Prináležitosť k rodine sme do nášho výskumu nezaradili, nakoľko nebola naším výskumným zámerom. Výhodou metodiky je, že pokrýva najdôležitejšie aspekty konceptu vzťahu k škole (prepojenosť s ľuďmi v škole a prežívané emócie súvisiace so školou a prepojenosť so špecifickým učiteľom) a umožňuje merať tieto dva aspekty vzťahu k škole ako oddelené dimenzie. V našom súbore dosiahla vnútorná konzistencia pre škálu prináležitosti k škole hodnoty  $\alpha = .70$ , pre prináležitosť k učiteľom  $\alpha = .69$ .

*Self-Esteem Scale* - Rosenberg (1965) – Škála obsahuje 10 položiek posudzovaných na Likertovej 4 - bodovej škále od 1 (vôbec nesúhlasím) až po 4 (úplne súhlasím). V našom súbore dosiahla vnútorná konzistencia hodnoty  $\alpha = .66$ .

*Priemer známok* – akademickú adjustáciu sme zaznamenávali prostredníctvom priemeru známok na koncoročnom vysvedčení z matematiky, slovenčiny a cudzieho jazyka.

### 5.3 Štatistická procedúra

K spracovaniu výsledkov sme použili SPSS 19. Pre zisťovanie miery tesnosti vzťahov premenných sme na základe výsledkov testovania normality, ktoré poukázali na normálne rozloženie testovaných premenných, použili Pearsonov korelačný koeficient. Pre testovanie významnosti rozdielov medzi žiakmi základných a stredných škôl sme použili t - test pre dva nezávislé výbery.

## 6 Výsledky

Deskriptívne údaje a korelácie medzi sledovanými premennými sú uvedené v Tabuľke 1. Zistili sme, že existujú stredne silné, štatisticky významné súvislosti medzi príslušnosťou k učiteľovi a ku škole a priemerom známok u žiakov základných škôl ( $r = -.41$ , resp.  $.35$ ,  $p < .01$ ). Štatisticky významný vzťah medzi príslušnosťou k učiteľovi a škole a sebahodnotením žiakov základných škôl sa nepotvrdil. U žiakov stredných škôl sme zaznamenali slabý, štatisticky významný vzťah medzi príslušnosťou k škole a sebahodnotením žiakov ( $r = -.26$ ,  $p < .05$ ).

Tab. 1: Deskriptívne charakteristiky a korelácie skúmaných premenných u žiakov ZŠ a SŠ

	ZŠ				SŠ			
	učiteľ	škola	priemer známok	sebahod	učiteľ	škola	priemer známok	sebahod
učiteľ	-	-.64**	-.41**	.01	-	-.44**	.13	.14
škola		-	.35**	-.17		-	-.02	-.26*
priemer známok			-	.16			-	.10
M	22.26	12.16	2.02	26.10	20.25	12.05	2.69	26.11
SD	5.04	3.06	.68	4.52	4.30	3.17	.62	4.54

Legenda:  $N = 80$  ZŠ a  $80$  SŠ,  $M =$  aritmetický priemer,  $SD =$  smerodajná odchýlka, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Prostredníctvom t-testu pre dva nezávislé výbery sme zisťovali rozdiely v úrovni sledovaných premenných (príslušnosť k učiteľovi a k škole) medzi žiakmi základných a stredných škôl. Výsledky preukázali významné rozdiely v príslušnosti k učiteľovi v zmysle vyššej úrovne u žiakov základných škôl  $t_{(154,12)} = 2.72$ ,  $p < .01$ . Rozdiely v úrovni príslušnosti k škole neboli medzi žiakmi základných a stredných škôl štatisticky významné.

## 7 Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie bolo preskúmať súvislosti medzi vzťahom ku škole a adjustáciou žiakov. Zisťovali sme, či percipovaná príslušnosť ku škole a k učiteľovi súvisí s prejavmi akademickej a psychologickej adjustácie v školskom prostredí v zmysle priemeru známok a sebahodnotenia žiakov základných a stredných škôl. Výsledky naznačili, že vzťah k škole, vnímaný cez koncept pocitu príslušnosti k škole a k učiteľovi, významne súvisí s akademicou adjustáciou u žiakov základných, avšak nie u žiakov stredných škôl. Nižšia príslušnosť k učiteľovi a ku škole bola spojená s horšou adjustáciou v akademickej oblasti – čím menší pocit príslušnosti žiaci základných škôl udávali, tým horší prospech dosahovali. Podobné zistenia zaznamenali aj Eisele et al. (2009), ktorí preukázali, že vyššia príslušnosť k škole je spojená s vyšším akademickým úspechom v zmysle lepších známok u žiakov základných škôl. U žiakov stredných škôl sa súvislosť medzi pocitom príslušnosti k učiteľovi a ku škole a mierou akademickej adjustácie nepotvrdila. Výsledky korešponujú s výskumom O'Neel a Fuligni (2013), ktorí v longitudinálnom sledovaní žiakov stredných škôl nezistili spojitosti medzi aktuálne percipovanou školskou príslušnosťou a aktuálnym akademickým prospechom. Konzistentné zistenia na vzorke žiakov stredných škôl prezentovali aj Liu a Lu (2011) – percipovaná príslušnosť k strednej škole ani zmeny v príslušnosti nepredikovali akademický úspech žiakov. Významnejšiu rolu v akademickej adjustácii žiakov stredných škôl môžu v porovnaní s dyadickým vzťahom učiteľ-žiak a celkovým školským prostredím zohrávať konkrétne sociálne vzťahy v škole a v triede, predovšetkým rovesnícke. Podľa Bielikovej (2010) je u žiakov základných škôl vyššia motivácia k lepšiemu učeniu sa a získavaniu dobrých známok pôsobením dobrých školských vzťahov. Žiaci navštevujúci stredné školy sú starší a zrelší, čo môže súvisieť s nižšou potrebou podpory zo školského prostredia všeobecne a teda s nižším efektom školskej príslušnosti vo vzťahu k adjustácii, prípadne je príslušnosť k strednej škole vo vzťahu iba k niektorým aspektom akademickej adjustácie, ako je napr. hodnotenie výkonu a schopností v čiastkových oblastiach (čítanie, písanie) alebo vnímanie hodnoty školy v zmysle užitočnosti, aspirácií do štúdia a záujmu k učeniu (O'Neel & Fuligni, 2013).



Výsledky zároveň preukázali, že psychologická adjustácia sledovaná cez koncept sebahodnotenia súvisí so vzťahom k škole iba u žiakov navštevujúcich strednú školu. Vyššia percipovaná príslušnosť k škole bola spojená s vyšším sebahodnotením, zatiaľ čo menší pocit príslušnosti k škole bol vo vzťahu s nižším sebahodnotením. Naše zistenia sú v súlade s výskumom Law et al. (2013), ktorí preukázali, že pocity príslušnosti k rodine, škole a k rovesníkom pozitívne pôsobia a podporujú adjustáciu žiakov – so zvyšujúcim sa pocitom príslušnosti je spojený pokles externalizujúcich a internalizujúcich problémov a nárast ego-reziliencie a pozitívneho sebahodnotenia. U žiakov základných škôl sa však súvislosti medzi pocitom školskej príslušnosti a psychologickou adjustáciou nepotvrdili. Dané zistenie môže súvisieť s vývinom sebahodnotenia – vyššia introspekcia a akcelerovaný rozvoj sebahodnotenia sú typické práve pre žiakov stredných škôl. Z hľadiska vecnej významnosti je však aj vzťah medzi príslušnosťou k škole a psychologickou adjustáciou u žiakov stredných škôl pomerne slabý, čo poukazuje na pôsobenie iných faktorov v rozvoji sebahodnotenia žiakov – priateľské a širšie rovesnícke vzťahy, postavenie a triedny status, osobnostné dispozície a pod. Prejavy psychologickéj adjustácie zároveň neboli vo vzťahu k percipovanej príslušnosti k učiteľovi u žiakov oboch typov škôl.

Zistili sme, že žiaci základných a stredných škôl sa líšia vo vnímaní vzťahov v škole. Výsledky naznačili, že žiaci základných škôl cítujú vyššiu príslušnosť k učiteľovi ako žiaci navštevujúci strednú školu. Zistenia korešponujú s výsledkami celoslovenského projektu „Vzťah žiakov k súčasnej škole“, ktoré preukázali, že na strednej škole narastá počet žiakov, ktorí sú voči svojim učiteľom ľahostajní (Bieliková, 2010). V tejto súvislosti Bru, Stornes, Munthe a Thuen (2010) konštatujú, že vnímanie sociálnej opory a príslušnosti k učiteľom má s rastúcim vekom žiakov po prechode zo základných na stredné školy klesajúcu tendenciu. Na rozdiel od výsledkov projektu poukazujúcich na vyšší záporný postoj k stredným školám (Bieliková, 2010) neboli rozdiely v príslušnosti k škole medzi žiakmi základných a stredných škôl v našom výskume preukázané.

Predkladaná štúdia má niekoľko limitov. Po prvé, v rámci analýz sme nezohľadňovali premennú pohlavia. Výskum realizovaný v slovenskom prostredí v tejto súvislosti naznačil, že chlapci a dievčatá sa líšia vo vnímaní vzťahov v škole v zmysle prevládajúceho kladného hodnotenia školy aj učiteľov u dievčat. Dievčatá chodia do školy radšej a učiteľov vnímajú pozitívnejšie ako chlapci (Bieliková, 2010). Dievčatá a chlapci sa líšia z hľadiska trajektórie zmien v pocite príslušnosti k škole. U dievčat v priebehu strednej školy pocit príslušnosti z vyšších hodnôt postupne klesá, zatiaľ čo u chlapcov si školská príslušnosť uchováva stabilné hodnoty (O'Neel & Fuligni, 2013). Budúci výskum je preto možné orientovať na sledovanie diferencií medzi chlapcami a dievčatami z hľadiska pocitu príslušnosti k škole aj z hľadiska predpokladaných súvislostí prejavov adjustácie so vzťahom k škole.

Ďalším limitujúcim činiteľom štúdie je ohraničenie vzťahu k škole na emočný aspekt školskej angažovanosti žiakov v zmysle prežívania pozitívnych vzťahov a pozitívnych pocitov k školskému prostrediu a k učiteľovi. Nadväzujúci výskum je možné zamerať na širšiu konceptualizáciu vzťahu k škole so zahrnutím ďalších významných aspektov – kognitívnych a behaviorálnych.

V predkladanom výskume sme sa zamerali iba na vybrané prejavy adjustácie žiaka v školskom prostredí – akademický prospech a mieru sebahodnotenia. Do budúca je možné existujúci výskum vzťahov v škole rozšíriť o ďalšie koncepty, ktoré môžu súvisieť s príslušnosťou k škole a k učiteľovi napr. rôznorodé koncepty pozitívnej psychológie. Predpokladané vzťahy možno zároveň sledovať longitudinálne prípadne v období tranzície zo základnej na strednú školu s ohľadom na preskúmanie vývinu a zmien v samotnom vzťahu k škole, aj v súvislosti s ďalšími sledovanými oblasťami.

Napriek spomínaným limitujúcim činiteľom sa domnievame, že výsledky predkladanej štúdie poukazujú na význam podpory a budovania pocitu príslušnosti u žiakov základných a stredných škôl. Pozitívnejší vzťah k škole v zmysle vyššieho pocitu príslušnosti k škole a k učiteľovi je spojený s pozitívnymi dôsledkami v oblasti adjustácie žiakov v školskom prostredí. Rozvoj jednotlivých oblastí školskej príslušnosti pomocou preventívnych a intervenčných programov môže efektívne a pozitívne podporiť akademickú úspešnosť a well-being u žiakov.

## **8 Závery**

Vzťah k škole je spojený s adjustáciou u žiakov základných a stredných škôl. Vyšší pocit školskej príslušnosti je spojený s pozitívnymi dôsledkami v oblasti akademickej úspešnosti a psychologickéj adjustácie. Rozvoj pocitu príslušnosti k škole a k učiteľom môže obmedziť prejavy maladjustácie v školskom prostredí.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Bieliková, M. (2010). *Vzťah žiakov k škole*. Dostupné na:  
<http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/vztahkskole.pdf>.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Demant, J. & Houtte M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp.125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisele, H., Zand, D. H., & Thomson, N. R. (2009). The role of sex, self-perception, and school bonding in predicting academic achievement among middle class african american early adolescents. *Adolescence*, 44(176), 773-796.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265-286.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A, Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102-120.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of research on adolescence*, 22(2), 235-251.
- Law, P. C., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115-140.
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The Relationship Between School Connectedness and Mental Health During the Transition to Secondary School: A Path Analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(2), 157-171.
- Libbey, H.P. 2004. Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 187-190.
- Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, March, 43(1), 27 - 37.
- O'Neel, C. & Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Ross, A. G., Shochet, I. M., & Bellair, R. (2010). The Role of Social Skills and School Connectedness in Preadolescent Depressive Symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 269-275.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wallace, T.L., Ye, F., & Chhuon, V. 2012. Subdimensions of Adolescent Belonging in High School. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122-139.
- Waters, S., & Cross, D. (2010). Measuring Students' Connectedness to School, Teachers, and Family: Validation of Three Scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164 -177.

# VYUŽITIE METODIKY „PSYCHOLÓGIA ZÁŽITKOM“ V RÁMCI PREVENTÍVNEJ ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA/PSYCHOLOGIČKY

## THE USE OF THE GUIDE “PSYCHOLÓGIA ZÁŽITKOM” IN PREVENTIVE ACTIVITIES OF SCHOOL PSYCHOLOGIST

MIROSLAVA LEMEŠOVÁ

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie, Račianska 59,  
813 34 Bratislava, Slovensko, lemesova@fedu.uniba.sk

**Abstrakt:** Cieľom preventívnych činností v škole je formovanie zdravého školského prostredia.. V súčasnosti sa venuje zvýšená pozornosť najmä zdravému životnému štýlu či prevencii rizikového správania. Školský psychológ/psychologička môže pri realizácii prevencie okrem spolupráce s externými organizáciami realizovať takéto aktivity i samostatne. Jedným z dostupných nástrojov je i metodická príručka „Psychológia zážitkom“, ktorá vyšla v roku 2014 (Lemešová a kol.). Cieľom príspevku je jej analýza a zhodnotenie možností jej využitia ako nástroja primárnej prevencie v školskom prostredí, a to vzhľadom na početnosť výskytu tém zodpovedajúcich najčastejším oblastiam prevencie v školách, jej využiteľnosti v rámci jednotlivých vekových skupín a zameranosti cieľov ponúkaných aktivít v smere pôsobenia na zložky postoja. Z analýzy okrem iného vyplýva, že metodika tematicky pokrýva oblasti zdravého životného štýlu a nerizikového správania, efektívneho riešenia konfliktov či podpory citlivosti k inakosti.

**KLúčové slová:** psychológia; prevencia; preventívne programy, postoje

**Abstract:** The aim of preventive activities carried out by the school psychologist is the formation of healthy school environment in which it will be possible to prevent or avoid problems and difficulties of various kinds to arise. The focus of attention is currently directed especially to the relationship of children and adolescents to healthy lifestyle and the prevention of risky behaviour. School psychologists can beside cooperation with external organizations and institutions also work independently to implement the preventive activities. One of the available tools is the handbook published in 2014 “Psychológia zážitkom” (Lemešová et al.). The aim of this paper is the analysis and the assessment of the possibilities of its use as a means of primary prevention in the school environment, namely in several categories. Monitored was the frequency of the themes corresponding to the most common areas of prevention at schools, its efficiency withing age groups and scope of the activities on the cognitive, emotional and conative component of attitude. The analysis demonstrates, that 64% of the activities and techniques, that are part of the methodology, is appropriate for students of lower and upper secondary education, and thematically, the handbook covers the field of healthy lifestyle and non-risky behavior, effective solutions of conflicts and supports sensitivity to otherness.

**Keywords:** psychology; prevention; preventive programs; attitudes

### 1 Úvod

Preventívne činnosti majú za úlohu formovať zdravé školské prostredie, v ktorom bude možné zabrániť či predísť vzniku ťažkostí a problémov rôzneho druhu. V súčasnosti sa venuje v tejto oblasti zvýšená pozornosť a podpora zo strany Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (2016) najmä vzťahu detí a dospelých k zdravému životnému štýlu, ochrane telesného a duševného zdravia, odstraňovaniu zdraviu škodlivých vplyvov, zlepšeniu psychosociálnej klímy a prevencii rizikového správania (napr. násilie, šikanovanie, záškoláctvo, drogové závislosti, prejavy extrémizmu, terorizmu, HIV/AIDS, obchodovanie s ľuďmi). M. Miovský (2010) uvádza ako základ školskej prevencie v oblasti rizikového správania i témy, ktoré sa v minulosti v preventívnych programoch takmer nevyskytovali alebo len zriedkavo. Ide napríklad o oblasť rizikových športov a rizikového správania v doprave, negatívneho pôsobenia siekt či poruchy príjmu potravy. Z prieskumu realizovaného na základných školách v školskom roku 2009/2010 (Bizíková, 2010) vyplýva, že školy sa v rámci prevencie zameriavajú najmä na oblasť rizikového správania (užívanie návykových látok, šikanovanie, agresivita, intolerancia, xenofóbia).

## **2 Preventívne aktivity v školskom prostredí**

K témam prevencie sú vydávané pokyny usmerňujúce opatrenia v rámci jednotlivých škôl a publikované metodické, didaktické a učebné materiály či odborné texty (napr. rôzne prieskumy, články, národné správy), ktoré majú slúžiť ako „návody“ na realizáciu prevencie. Preventívne programy možno deliť podľa toho, pre koho sú určené. Stretávame sa nielen s univerzálnymi programami zameranými všeobecne takmer na celú populáciu alebo jej časť, ale i s takými, ktoré sa orientujú len na istú vekovú skupinu či skupinu osôb, u ktorej možno očakávať zvýšené riziko ohrozenia. Na Slovensku existuje niekoľko platforiem a programov, ktoré sa v praxi používajú. Okrem konkrétnych ucelených preventívnych programov (napr. Cesta k emocionálnej zrelosti, „Unplugged“ a pod.) sa stretávame najmä s možnosťami využívania online portálov (napr. bezpre.sk, zodpovedne.sk, prevenciasikanovania.sk a i.). Otázkou však ostáva, aký majú dosah a efekt. Overovanie účinnosti a vplyvu jednotlivých preventívnych programov je totiž náročný proces, a to nielen časovo ale i finančne. Evaluačné štúdie venované prevencii ponúkajú nejednoznačné výsledky, no stanovujú základné indikátory a kritériá, ktoré určujú istý trend pri posudzovaní programov (Berinšterová, Orosová, 2014). Keďže je oblasť prevencie veľmi široká, väčšina evaluačných štúdií sa venuje najmä prevencii užívania drog a závislostí, no ich výsledky možno rozhodne preniesť i na preventívne programy iného zamerania. Ukazuje sa napríklad, že najväčší vplyv majú komplexné programy a programy zamerané na spoločenský vplyv (Hansen, 1992). Podľa E. Sollárovej (1999 citovaná Hupkovou, 2008) sa z dosiaľ sumarizovaných výsledkov z hľadiska dlhodobej efektívnosti ľubovoľného programu použitého v podmienkach školy potvrdzuje, že zameranie len na informácie má malý, resp. žiadny efekt a rovnako neefektívne sú i krátkodobé prístupy (jednorazové prezentácie a pod.). Podobný výsledok nachádzame u J. P. Espada et al. (2012). Metaanalýzou literatúry venovanej preventívnym programom zameraným na užívanie nelegálnych drog v prostredí školy zistili, že programy zamerané afektívne a kognitívne boli vo všeobecnosti neefektívne pri zmenách správania. Naopak programy, ktorých jadro tvorili aktivity zamerané na rozvoj zručností, vykazovali efektívnosť. Vyšší efekt zaznamenávajú tie programy (Bém, Kalina, 2003), ktoré volia viacúrovňový prístup. Ide o prístup, kedy sú do programov zapájané nielen osoby, ktorým je prevencia určená, ale aj ich rodiny, médiá a širšia komunita. Ako vhodný prístup sa tiež javí ten, ktorý podporuje sebadôveru, aktivitu a hodnotné záujmy, zameriava sa na zmenu postoja a správania a nielen na poznatky, umožňuje interaktívne učenie, využíva smerodajné vzory z okolia detí a dospievajúcich a prínosom je i to, ak sú realizátormi programu kvalifikovaní odborníci a odborníčky.

Na preventívnych aktivitách primárneho, sekundárneho či terciárneho charakteru sa najčastejšie podieľajú učitelia a učiteľky či koordinátori/koordinátorky prevencie. Podľa A. Nociara (2010) však možno badať medzi týmito skupinami rozdiely, najmä pokiaľ ide o motiváciu k vykonávaniu preventívnych činností či vzdelávaniu v tejto oblasti. Napríklad učitelia a učiteľky vykazujú podľa jeho zistení už dlhší čas menšiu motiváciu, ktorú možno vysvetliť určitou únavou z týchto činností. Naopak koordinátori/koordinátorky prevencie prejavujú zvýšenú motiváciu a zúčastňujú sa na rôznych výcvikoch. Ďalšou osobou, ktorá môže realizovať preventívne aktivity v školskom prostredí, je školský psychológ a psychologička. Od ostatných aktérov školského života sa líši svojim postavením, vzdelaním a náplňou práce, čo možno rozhodne vnímať kladne. Pri realizácii prevencie spravidla spolupracuje s príslušnými centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, s inými organizáciami, ktoré ponúkajú rôzne programy a preventívne aktivity alebo realizuje takéto aktivity samostatne. V prípade poslednej možnosti sa javí ako výhodné jeho poznanie školy, jej kultúry a klímy či charakteristika lokality a úzkeho spoločenstva, v ktorom škola funguje. Taktiež má neoceniteľné informácie o najčastejšie sa vyskytujúcich ťažkostiach, miere rizikovosti u detí, ich sociokultúrnom zázemí a vedomostiach. Keďže sa názory a postoje formujú už od skorého detstva, je nevyhnutný včasný začiatok preventívnych činností ako i ich kontinuálna realizácia prihliadajúca na špecifiká jednotlivých vekových skupín žiakov a žiačok. Ako pozitívne tiež možno vnímať príležitosť školského psychológa/psychologičky zapojiť do preventívnych činností i iných aktérov školského diania, a to nielen učiteľský zbor ale i samotných žiakov a žiačky či širšiu komunitu v okolí školy. Zvyšuje sa tým efektívnosť implementácie preventívnych činností (Payne, 2009).

Uvedené charakteristiky hovoria o minimálnych požiadavkách kladených na preventívne programy v školách, ktorými by sa mal posudzovať každý konkrétny program či intervencia. Medzi tieto kritériá patria: komplexnosť a kombinácia viacerých stratégií pôsobiacich na cieľovú skupinu, včasný začiatok (ideálne už v predškolskom veku), kontinuálnosť a systematickosť, zameranie a adekvátnosť informácií a foriem pôsobenia vzhľadom na cieľovú skupinu a jej vek, demografiu či sociokultúrne charakteristiky, pozitívna orientácia a demonštrácia konkrétnych alternatív, orientácia nielen na úroveň informácií ale najmä na kvalitu postojov a zmenu správania, denormalizácia, využitie „peer“ prvku, podpora protektívnych faktorov v spoločnosti a nepoužívanie neúčinných prostriedkov (Miovský, Zapletalová, Skácelová, 2010). Podľa prieskumu L. Bizíkovej (2010) volia školy ako častú formu prevencie anonymné dotazníky, schránky dôvery, zvýšený dozor počas prestávok, úpravu vnútorného poriadku školy, besedy, prednášky či športové aktivity. V menšej miere využívajú realizáciu „peer“ programov či rôzne projekty. Učitelia a učiteľky považujú exitujúce odborné preventívne zdroje podľa jej zistení (napr. existujúce webové stránky či programy) za dostatočné (64%) či skôr nedostatočné (33%), no privítali by viac

inovatívnych zdrojov (cielených dotazníkov, testov, CD a DVD, podnetnú literatúru, publikácie s praktickými námetmi pre prácu so žiakmi a žiačkami a pod.).

### **3 Metodická príručka Psychológia zážitkom**

Jedným z nástrojov, ktoré môže v rámci svojich preventívnych aktivít školský psychológ/psychologička použiť, je i metodika Psychológia zážitkom, ktorá vyšla v roku 2014 (Lemešová a kol.). Obsahuje originálne metodické námety, hry, cvičenia, dotazníky, testy, ale aj podnety obrazového či filmového charakteru. Na 521 stranách možno nájsť viac ako 134 techník a cvičení v rozsahu viac ako 107 vyučovacích hodín. Vzhľadom na rozsah a aj obsah (videá a pod.) má príručka elektronickú a nie tlačенú podobu. Jednotlivé témy sú koncipované ako samostatné ucelené metodické postupy (zážitkové bloky) zamerané na rozvíjanie rôznych druhov kompetencií potrebných pre efektívne fungovanie nielen v školskom, ale aj pracovnom, rodinnom a partnerskom prostredí. Každý blok má rozsah minimálne štyri vyučovacie hodiny a možno ho použiť samostatne alebo vystavať z jednotlivých blokov celý program podľa konkrétnych potrieb danej školy alebo triedy. Metodická príručka obsahuje pre jednotlivé témy presne opísané postupy, pracovné listy či doplnkové materiály, takže je pripravená pre okamžité použitie. Prioritne bola metodika vytvorená pre vyučovanie psychológie, sociálno-psychologického tréningu a tém osobnostného a sociálneho rozvoja. Jej témy sa však obsahovo dotýkajú i mnohých ďalších prierezových tém a vyučovacích predmetov (prezentačné zručnosti a tvorba projektu, multikultúrna výchova, občianska náuka, etická výchova, jazyky, biológia, a i.).

V metodickej príručke možno nájsť 14 zážitkových blokov. Každý z nich má svoje špecifické zameranie a ciele:

**1. Adaptácia na nové sociálne prostredie** – blok ponúka aktivity venujúce sa zoznamovaniu, spoznávaniu odlišností a podobností medzi jednotlivými osobami v školskej triede či skupine, vytváranie spoločných pravidiel fungovania a uvedomenie si hodnôt, práv, povinností a zodpovednosti každého zo skupiny.

**2. Sebaopoznávanie** - zážitkový blok je zameraný na poznanie svojich pozitívnych i negatívnych vlastností, silných i slabých stránok, uvedomenie si jedinečnosti vlastnej osobnosti i toho, ako ovplyvňujú našu osobnosť rôzne životné udalosti, ale aj hodnoty a ciele, ktoré máme.

**3. Rozvoj komunikačných zručností** sa zameriava na poznanie a rozvíjanie verbálnej i neverbálnej komunikácie, aktívne počúvanie, skresľovanie informácií pri jednosmernej komunikácii a zásady poskytovania a prijímania spätnej väzby v komunikácii.

4. Hlavným cieľom bloku **Rozvoj schopností** je rozvíjať rôzne schopnosti, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné vykonávanie určitej činnosti. Zameriava sa na spoznanie vlastných stratégií učenia a poznávania a ich rozšírenie, rozvoj pamäťových schopností, pozornosti, logického myslenia a tvorivosti ako aj rozšírenie vedomostí a verbálnych schopností.

**5. Poznávanie iných** má za cieľ porozumieť mechanizmom využívaným pri posudzovaní iných a reflektovať možné chyby vyskytujúce sa najmä pri prvom kontakte. Techniky bloku vedú tiež k rozvíjaniu sebaopoznania i poznania iných, narušeniu stereotypnosti v myslení či rozvoju tolerance a citlivosti voči inakosti.

**6. – 11.** sú bloky zamerané na **rozvoj citlivosti a tolerance k inakosti** (národná a etnická, kultúrna, náboženská, rodová, ekonomická rozmanitosť a rozmanitosť životných štýlov v rámci rôznych subkultúr). Venujú sa rozvíjaniu schopnosti odhaľovať základné stereotypy a predsudky, prehĺbeniu poznania a reflexie vlastného stereotypného vnímania, akceptácii rozmanitosti a rozvoju tolerance a rešpektu voči inému.

**12. Osobnosť a jej rozmanitosť** má za cieľ na základe zážitku, sebaopoznania a reflexie týchto zážitkov odvodiť, porozumieť a zhodnotiť základné teoretické konštrukty psychológie osobnosti a rozvíjať psychologické myslenie.

13. Zážitkový blok **Konflikty, agresia, šikanovanie** sa zameriava na definovanie pojmu konflikt, jeho vnímanie žiakmi a žiačkami a spôsoby jeho riešenia, rovnako ako na reflexiu seba ako súčasť konfliktu a schopnosti tolerovať rozličné osobnostné typy

**14. Zdravý životný štýl a nerizikové správanie** sa snaží rozšíriť spektrum stratégií správania vedúcich k zdravému životnému štýlu u dospievajúcich. V rámci navrhovaných techník je pozornosť venovaná identifikácii vplyvov pôsobiacich na naše prežívanie a správanie a odhaleniu spôsobov riešenia rôznych náročných situácií. Blok sa tiež venuje spoznaniu faktorov ovplyvňujúcich našu životnú spokojnosť ako i metódam presvedčania využívaných najmä v reklamách.

Niektoré z aktivít, ktoré sa v príručke nachádzajú, boli overované v praxi samotnými autorkami. Okrem verifikácie v rámci pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a učiteľiek a výučby psychológie na gymnáziu, bolo overovanie realizované i v rámci aktivít školskej psychologičky.

#### 4 Metodológia: obsahová analýza metodické príručky

Hlavným cieľom príspevku je analyzovať metodickú príručku Psychológia zážitkom a zhodnotiť možnosti jej využitia ako nástroja prevencie v školskom prostredí. Pozornosť sa venuje hľadaniu odpovedí na tieto otázky: Sú témy zážitkových blokov príručky v súlade s kľúčovými témami prevencie a v akom rozsahu? Koľko priestoru príručky tvoria aktivity pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie? V akom rozsahu sa ciele aktivít zameriavajú na kognitívnu, emocionálnu či konatívnu zložku postoja? Jednotlivé časti príručky boli podrobené nielen kvalitatívnej (v kritériu téma) ale i kvantitatívnej obsahovej analýze, ktorá umožňuje jej kvalitatívny (slovný) obsah kvantifikovať (kritérium vek a zložka postoja). U kritérií vek a zložka postoja sa zisťovala ich frekvencia, ktorá je spravidla vyjadrená percentuálne. V prípade zhody tematického zamerania príručky s prioritnými oblasťami prevencie (tzn. vzťah detí a dospievajúcich k zdravému životnému štýlu, ochrana telesného a duševného zdravia, odstraňovanie zdraviu škodlivých vplyvov, zlepšenie psychosociálnej klímy a prevencia rizikového správania - napr. násilie, šikanovanie, záškoláctvo, drogové závislosti, prejavy extrémizmu, terorizmu, HIV/AIDS, obchodovanie s ľuďmi), boli jednotlivé témy porovnávané a rozdeľované do troch skupín podľa miery zhody – úplná, čiastočná alebo žiadna zhoda (Tab. 1).

Tab. 1: Kritériá určovania zhody v témach

Miera zhody	Vysvetlenie	Príklad
Úplná	téma zodpovedá kompletne prioritnej oblasti prevencie	zážitkový blok <i>Zdravý životný štýl a nerizikové správanie</i> → oblasť zdravého životného štýlu
Čiastočná	téma aspoň spolovice zodpovedá niektorej z prioritných oblastí prevencie	zážitkový blok <i>Národná a etnická rozmanitosť</i> → oblasť prevencie rizikového správania (terorizmus)
Žiadna	nebola nájdená žiadna zhoda	zážitkový blok <i>Rozvoj schopností</i>

Jednotlivé zážitkové bloky boli analyzované aj z pohľadu zastúpenia aktivít pre vekovú skupinu žiakov a žiačok navštevujúcich nižší a vyšší stupeň sekundárneho vzdelávania a na základe frekvencie výskytu bolo stanovené ich percentuálne zastúpenie. Zameranosť cieľov jednotlivých aktivít v smere pôsobenia na kognitívnu, emocionálnu či konatívnu zložku postoja bola sledovaná u každého zážitkového bloku a jeho aktivít. Analýze boli podrobené vždy všetky ciele jednotlivých aktivít (spolu viac ako 200 cieľov), pričom každá aktivita mala stanovené vždy minimálne dva ciele. Jednotlivé ciele boli zadenované podľa svojej orientácie na jednu zo zložiek postoja do troch skupín. Niektoré ciele boli zamerané na viaceré zložky postoja, takže sa ocitli súčasne vo viacerých skupinách (Tab. 2). Pri rozhodovaní o zaradení cieľov do skupín slúžili čiastočne ako pomôcka taxonómie vzdelávacích cieľov. Tie sa zameriavajú na formulovanie cieľov pre rôzne úrovne osvojenia, a to zvlášť pre ciele afektívneho, kognitívneho a psychomotorického charakteru (Turek, 2008). Po zadelení cieľov bola vypočítaná ich početnosť.

Tab. 2: Kritériá zaradovania cieľov aktivít podľa zamerania na zložky postoja

Oblasť zamerania cieľov	Orientácia cieľa na	Príklady cieľov:
<b>Kognitívne</b>	presvedčenia o objekte postoja - porozumenie, aplikácia, porovnávanie, analýza faktov...	<i>Študent/študentka spozná základné stereotypy a predsudky s nimi spojené.</i>
<b>Afektívne</b>	emócie, ktoré objekt vyvoláva - prijímanie, akceptovanie, vcítenie sa, ocenenie...	<i>Študent/študentka akceptuje, že príslušníci istého etnika či národa môžu uznávať iné hodnoty ako on/ona.</i>
<b>Konatívna</b>	konanie smerujúce k objektu postoja a úmysel sa takto správať - nácvik, pripravenosť na konanie, spolupráca	<i>Študent/študentka dokáže aktívne počúvať druhého.</i>

#### 5 Použitelnosť metodické príručky ako nástroja prevencie – výsledky analýzy

Z analýzy metodické príručky v kritériu TÉMA vyplýva, že metodika úplne pokrýva prioritné oblasti prevencie, akými sú násilie, šikanovanie a extrémizmus, zlepšenie psychosociálnej klímy a zdravý životný štýl. Aspoň čiastočne možno v príručke hľadať pomoc pri riešení drogových závislostí, terorizmu či odstraňovaní zdraviu

škodlivých vplyvov. V príručke však vôbec nie sú zastúpené témy obchodovania s ľuďmi, HIV/AIDS, záškoláctvo a ochrana telesného a duševného zdravia. Okrem týchto tém obsahuje príručka zážitkové bloky zamerané na rodovú rozmanitosť, ekonomickú rozmanitosť, rozvoj schopností či rozmanitosť osobnosti (talent, inteligencia, emócie, motivácia, tvorivosť...). Detailný rozpis tematických oblastí prevencie vo vzťahu ku konkrétnym zážitkovým blokom príručky ponúka Tabuľka 3.

Tab. 3: Zhoda tém zážitkových blokov s oblastami prevencie

Miera zhody	Téma prevencie	Zážitkové bloky
ÚPLNÁ	zdravý životný štýl	Zdravý životný štýl a nerizikové správanie, Osobnosť a jej rozmanitosť (Desatoro boja proti stresu), Sebapoznávanie
	rizikové správanie – násilie, šikanovanie	Konflikty, agresia, šikanovanie, Rozmanitosť životných štýlov
	rizikové správanie – extrémizmus	Národná a etnická rozmanitosť, Náboženská rozmanitosť, Kultúrna rozmanitosť, Rozmanitosť životných štýlov, Poznávanie iných
	psychosociálna klíma	Rozvíjanie komunikačných zručností, Adaptácia na nové sociálne prostredie, Sebapoznávanie, Poznávanie iných, Osobnosť a jej rozmanitosť (Dvaja a viac sú skupina)
ČIASTOČNÁ	rizikové správanie – terorizmus	Národná a etnická rozmanitosť, Náboženská rozmanitosť
	rizikové správanie – drogové závislosti	Zdravý životný štýl a nerizikové správanie, Osobnosť a jej rozmanitosť (Jednota z mnohostí utvorená), Sebapoznávanie, Rozmanitosť životných štýlov
	odstraňovanie zdraviu škodlivých vplyvov	Rozmanitosť životných štýlov, Zdravý životný štýl a nerizikové správanie, Rozvoj schopností
ŽIADNA	obchodovanie s ľuďmi	-
	HIV/AIDS	-
	rizikové správanie - záškoláctvo	-
	ochrana telesného a duševného zdravia	-

Pri analýze zážitkových blokov z hľadiska cieľovej skupiny a jej VEKU bolo zistené, že 64% aktivít a techník, ktoré sú súčasťou metodiky, je vhodných pre žiakov a žiačky nižšieho i vyššieho sekundárneho vzdelávania. Zvyšné aktivity boli určené len pre žiakov a žiačky vyššieho sekundárneho vzdelávania a ich využitie u mladších skupín by si vyžadovalo istú modifikáciu. Ideálna veľkosť skupiny bola stanovená na cca 20 osôb, pri väčších skupinách sa vyskytovalo v niektorých témach odporúčanie na rozdelenie skupiny či prácu v menších podskupinách.

Z hľadiska zamerania aktivít na kognitívnu, afektívnu či konatívnu ZLOŽKU POSTOJA bol zistený pomer 11-9-5. Najviac aktivít sa zameriava na kognitívnu zložku postoja (44%). Ide spravidla o ciele zamerané na rozšírenie poznania v istej oblasti či porozumenie mechanizmov fungovania ľudskej psychiky. 36% cieľov bolo zameraných na rozvoj afektívnej zložky postoja, kedy bol priestor venovaný rozvoju tolerancie, rešpektu, akceptácii. Konatívne ciele, ktoré sa venovali už priamo nácviku spôsobov správania, tvorili 20% zo všetkých cieľov. Bolo však len minimum aktivít z celkového počtu 134, ktorých ciele by sa sústredili len na jednu zložku postoja. Zvyčajne sa zameriavali minimálne na dve z nich (najčastejšie kognitívnu a afektívnu zložku postoja súčasne). Viacero zážitkových blokov či dokonca jednotlivých aktivít bolo zostavených v súlade s teóriou učenia D. A. Kolba (1974). Učenie znázorňuje ako štvorfázový cyklus, v ktorom bezprostredný zážitok/skúsenosť je základom pre pozorovanie/reflexiu a zamyslenie. Výsledky pozorovania sa začleňujú do teórie, z ktorej môžu byť vydedukované nové závery vyvolávajúce konanie. Tieto závery potom slúžia ako prostriedky vytvárajúce nové zážitky. D. A. Kolb teda učenie definuje ako proces, pomocou ktorého sú vedomosti utvárané cez transformáciu zážitku a vyplývajú z kombinácie uchopenia a pretvorenia tohto zážitku (Kolb, 1984). V takto prebiehajúcim procese teda dochádza k vplyvu na všetky tri zložky postoja.

## 6 Záver

Ako ukázala obsahová analýza, Psychológiu zážitkom možno využiť v rámci preventívnych aktivít v školskom prostredí, i keď s istými obmedzeniami. Tematicky pokrýva oblasť zdravého životného štýlu a nerizikového správania, efektívneho riešenia konfliktov či podpory citlivosti k inakosti. Niektorých tém sa však dotýka len nepriamo, iné úplne absentujú. Viac ako polovica aktivít je využiteľná nielen vo vyššom ale i v nižšom stupni vzdelávania, čo umožňuje prácu so žiakmi a žiačkami od druhého stupňa základnej školy až po stredné školy. Má teda všetky predpoklady pre to, aby s jej pomocou bolo možné naplniť kritérium kontinuity a dlhodobého prístupu, ktoré sú pre efektívnu realizáciu prevencie dôležité. Pozitívnym výsledkom je i zameranie cieľov aktivít nielen na informácie, ale i na ďalšie zložky postojov, ich kvalitu a zmenu správania. Ako už samotný názov príručky napovedá, ide o aktivity, ktoré majú zážitkový charakter. Umožňuje teda pracovať interaktívne, využívať silu skupiny a pracovať na viacerých úrovniach. Tým napĺňa i ďalšie z kritérií, ktoré stanovil analýzou preventívnych programov N. S. Tobler a jeho tím (2000). Ich kľúčovým zistením je, že interaktívne programy napomáhajúce žiakom a žiačkam rozvíjať interpersonálne zručnosti boli tými, ktoré vykazovali najväčšiu efektivitu v rámci prevencie drogových závislostí.

### Zoznam bibliografických odkazov

- Bém, P., & Kalina, K. (2003). Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In Kalina, K. (Eds.), *Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový přístup* (s. 278-284). Úřad vlády České republiky. Dostupné z: [http://www.drogy-info.cz/pdf/drogy\\_a\\_drog\\_zavislosti\\_dil2.pdf](http://www.drogy-info.cz/pdf/drogy_a_drog_zavislosti_dil2.pdf)
- Berínšterová, M., & Orosová, O. (2014). The effectiveness of universal prevention programs of substance use among primary school students. *Individual and Society*, 17(1).
- Bizíková, L. (2011). *Prevencia v praxi ZŠ na Slovensku*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/prevencia\\_v\\_praxi.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/prevencia_v_praxi.pdf)
- Espada, J. P. et al. (2012). Component Analysis of a School-Based Substance Use Prevention Program in Spain: Contributions of Problem Solving and Social Skills Training Content. *Society for Prevention Research*, 13(1), 86-95.
- Hansen, W. B. (1992). School-based substance abuse prevention: a review of the state of the art in curriculum 1980-1999. *Health Education Research*, 7(3), 403-430.
- Hupková, I. (2008). Poznámky k efektívnej prevencii závislostí alebo čo sa v prevencii osvedčuje? Podnety pre kultúrno-osvetovú činnosť. *Sociálna prevencia*, III.(2), 23-26.
- Kolb, D. A. (1974). Management and the learning process. *California Management Review*, 18 (3), 21-31.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Lemešová, M. a kol. (2014). *Psychológia zážitkom*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR: *Prevencia sociálno-patologických javov*. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/8012-sk/prevencia-socialno-patologickych-javov/> [25. 10. 2016]
- Miovský, M. (2010). Definice hlavních typů rizikového chování, na které se ve školské prevenci zaměřujeme. In Miovský, M. et al., *Primární prevence rizikového chování ve školství* (75-78). Praha: Sdružení Scan, Univerzita Karlova v Praze a Centrum adiktologie.
- Miovský, M., Zapletalová, J., Skácelová, L. (2010). Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In Miovský, M. et al., *Primární prevence rizikového chování ve školství* (39-41). Praha: Sdružení Scan, Univerzita Karlova v Praze a Centrum adiktologie.
- Nociar, A. (2010). *Závěrečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2010*. Dostupné y: <http://www.infodrogy.sk/indexAction.cfm?module=Library&action=GetFile&DocumentID=845>
- Payne, A. A. (2009). Do Predictors of the Implementation Quality of School-Based Prevention Programs Differ by Program Type? *Society for Prevention Research*, 10, 151-167.
- Tobler, N. S. et al. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.



# CITLIVOSŤ NA SOCIÁLNE ODMIETANIE U DETÍ ŠKOLSKÉHO VEKU

## SOCIAL REJECTION SENSITIVITY AMONG SCHOOL-AGE CHILDREN

LENKA SOKOLOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, Bratislava, Slovenská republika,  
sokolova@fedu.uniba.sk

**Abstrakt:** Citlivosť na odmietanie je kognitívno-afektívna dispozícia k úzkostným alebo hostilným očakávaniam a reakciám na náznaky odmietavého správania zo strany ostatných, ktorá významne ovplyvňuje vnímanie sociálnej reality jednotlivca. Zdrojom citlivosti na odmietanie sú predovšetkým zážitky odmietania v rodine alebo rovesníckej skupine, kvalita vzťahovej väzby a úzkostné tendencie osobnosti. Vysoké skóre generalizovanej citlivosti na odmietanie môže byť prediktorom sociálnej a emočnej maladjustácie a rizikového správania. Cieľom príspevku je prezentovať pilotné výsledky práce s Dotazníkom citlivosti na odmietanie pre deti. V pilotnej vzorke (N = 156) žiakov 4. a 5. ročníkov ZŠ je nástroj dostatočne reliabilný (Cronbach  $\alpha = 0,786$ , Guttmanov koeficient = 0,722). Výsledky analyzujeme vo vzťahu k rozdielom medzi pohlaviami a indexu akceptácie. Na základe našich zistení možno dotazník použiť ako podporný nástroj v oblasti diagnostiky skupinovej dynamiky, rizikového správania, inklúzie a pod.

**KLúčové slová:** sociálne odmietanie; citlivosť na odmietanie; deti; školský vek.

**Abstract:** Rejection sensitivity is a cognitive-affective disposition to anxious or hostile expectations and reactions to the cues of rejection in others' behaviour, which affects individual's perception of his or her social reality. Sources of rejection sensitivity are mainly experiences of rejection in family or peer groups, quality of attachment and anxious personality. High scores in generalized rejection sensitivity may predict social and emotional maladjustment and risk behaviour. The aim of this study is to present pilot results of Children's Rejection Sensitivity Questionnaire. In the pilot sample (N = 156) of 4th and 5th grade pupils the instrument was reliable (Cronbach  $\alpha = 0,786$ , Guttman split-half coefficient = 0,722). The results were analysed in the context of gender differences and acceptance index. Based on our findings the questionnaire could be used as a support diagnostic instrument of group dynamics, risk behaviour, inclusion etc.

**Keywords:** social rejection; rejection sensitivity; children; school age.

## 1 Úvod

Potreba začleniť sa do skupiny a prežívať prijatie ostatnými patrí k dôležitým psychologickým potrebám každého jednotlivca (Dreikurs Ferguson, 1999). Zážitok sociálneho odmietnutia jednotlivec vníma ako nepríjemnú skúsenosť, ktorá spúšťa emócie ako je hnev či úzkosť. Opakované a dlhodobé odmietanie môže mať negatívny vplyv na sebahodnotenie, sebaobraz aj sociálne správanie jednotlivca. V odbornej literatúre sa venuje široký priestor problematike príčin aj dôsledkov sociálneho odmietania u detí v prostredí školy. Menej sa však výskum zameriava na to, ako deti prežívajú každodenné situácie, v ktorých sú alebo môžu byť odmietnuté. Zvýšená citlivosť na odmietnutie pritom môže signalizovať ďalšie ťažkosti v oblasti emočnej a sociálnej maladjustácie a rizikového správania.

## 2 Teoretické východiská

G. Downeyová a S. Feldman (1996) citlivosť na odmietanie charakterizujú ako kognitívno-afektívne spracovanie alebo dispozíciu k prehnane úzkostnému očakávaniu, vnímaniu a reagovaniu na náznaky odmietavého správania zo strany ostatných. Východiskom ich konceptu citlivosti na sociálne odmietanie boli teórie pripútania a vzťahovej väzby, ktoré rozpracovali J. Bowlby a M. Ainsworthová (pozri napr. v Hašto, 2005) a psychosociálne teórie osobnosti, ktoré vysvetľujú význam bazálnej dôvery resp. nedôvery v ranom detstve E. Eriksona, H. S. Sullivana a K. Horneyovej (pozri napr. v Hall, Lindzey, Loehlin & Manosevitz, 1997). Zdrojom citlivosti na sociálne odmietanie môžu byť:

- a) zážitky odmietania v primárnej sociálnej skupine, kvalita vzťahovej väzby a nenaplnenie potreby bazálnej dôvery (Feldman & Downey, 1994). Potreba bezpečného prijatia dôležitými blízkymi je univerzálna u každého dieťaťa. Ak dieťa zažíva zo strany rodičov či iných dôležitých blízkych osôb emočné zanedbávanie, násilie, zneužívanie, agresívne a hostilné správanie, nie je táto potreba naplnená, dieťa zažíva odmietnutie.

Toto odmietnutie následne očakáva aj v ďalších sociálnych kontaktoch, rovesníckych skupinách (Sandstrom, Cillessen, Ayduk, Mendoza-Denton, Michel, & Downey, 2000) a intímnych vzťahoch (Downey, Feldman, & Ayduk, 2000). Vzťah medzi typom vzťahovej väzby a citlivosťou na odmietanie zisťovali S. Feldman a G. Downeyová (1994) na vzorke vysokoškolských študentov. Tí, ktorí uvádzali vyššiu úroveň násillia a nepohody v rodine, mali častejšie ako dospelí neistú vzťahovú väzbu. Účastníci a účastníčky výskumu, ktorí mali úzkostnú vyhýbavú alebo úzkostnú ambivalentnú vzťahovú väzbu, skórovali vysoko aj v Dotazníku citlivosti na odmietanie.

- b) zážitky odmietania v sekundárnych sociálnych skupinách, ide najmä o školské a rovesnícke skupiny, v ktorých môže byť dieťa odmietnuté rovesníkmi alebo dôležitým dospelým – učiteľkou, trénerom a pod. (Sandstrom et al., 2000). Takéto odmietanie má často charakter tzv. seba-naplňujúceho proroctva – ľudia, ktorí s úzkosťou očakávajú odmietnutie sú častejšie odmietaní (Downey et al., 2000).
- c) úzkostnosť ako črta (Voncken, Dijk, de Jong, & Roelofs, 2010; Inderbitzen, Walters, & Bukowski, 1997). Medzi sociálnym odmietaním a sociálnou úzkosťou je pozitívny korelačný vzťah (Inderbitzen et al., 1997). Je to vzťah obojstranný, odmietanie u dieťaťa posilňuje úzkosť (ak si dieťa uvedomuje, že ho skupina aktívne odmieta, prežíva väčšiu úzkosť pri kontakte s ostatnými deťmi) a deti s vyššou mierou úzkostlivosti zažívajú väčšinu stresujúcich situácií práve v školskom prostredí, čo zvyšuje predpoklad k odmietaniu (Zat'ková, 2003). Sociálna úzkosť je prítomná predovšetkým u submisívnych odmietaných, miera ich úzkosti je vyššia než u ktorejkoľvek inej sociometrickej skupiny (Inderbitzen et al., 1997).

Vysoké skóre generalizovanej citlivosti na odmietanie môže byť prediktorom sociálnej a emočnej maladjustácie, rizikového správania a významne ovplyvňuje aj interpersonálne vzťahy jednotlivca (Feldman & Downey, 1994). Ak si dieťa dôvody k odmietaniu zvnútorní, vedie to k obavám z ďalšieho odmietnutia a k úzkostnému očakávaniu odmietania. Osoby s vysokou citlivosťou na odmietanie sa paradoxne v snahe vyhnúť sa odmietnutiu správajú tak, že sú v skupine izolovaní alebo odmietaní – reagujú na situácie potenciálneho odmietnutia hostilne, agresívne alebo naopak so zvýšenou citlivosťou, úzkosťou a submisivitou. Vysoká úroveň citlivosti na odmietnutie sa tiež spája s rizikom intrapersonálneho a interpersonálneho distresu (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake, & Rodriguez, 2000). Analýza citlivosti na sociálne odmietanie u detí môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu prežívania a správania detí v rôznych sociálnych situáciách a následne k efektívnejšiemu plánovaniu preventívnych a intervenčných krokov.

### 3 Ciele výskumu

Cieľom výskumu je pilotne overiť spoľahlivosť Dotazníka citlivosti na odmietanie pre deti u slovenskej vzorky detí školského veku (9 – 11 rokov). Ďalej si kladieme za cieľ zistiť:

- a) aké sú rozdiely v citlivosti na sociálne odmietanie medzi chlapcami a dievčatami,
- b) aký je vzťah medzi citlivosťou na sociálne odmietanie a aktuálnym indexom akceptácie u detí,
- c) aký je rozdiel v citlivosti na odmietanie od rovesníkov a dôležitých dospelých (učiteľov).

### 4 Výskumný súbor

Zber dát prebiehal v rámci realizácie preventívneho programu pre žiakov a žiačky bežnej základnej školy v bratislavskom kraji. Informovaný súhlas rodičov bol zabezpečený v rámci bežnej činnosti školskej psychologičky. Pilotného testovania sa zúčastnilo 156 žiakov a žiačok školského veku, konkrétne štvrtého a piateho ročníka. Išlo o dostupný výskumný výber, pričom z hľadiska školského ročníka aj pohlavia bol výskumný súbor rovnomerne rozložený (Tab. 1).

Tab.1: Rozloženie výskumnej vzorky

	4. ročník	5. ročník	Spolu
Dievčatá	40 (26 %)	39 (25 %)	79 (51 %)
Chlapci	37 (24 %)	40 (26 %)	77 (49 %)
Spolu	77	79 (51 %)	156

### 5 Metodika

Hlavnou metódou výskumu bol Dotazník citlivosti na odmietanie pre deti (Children's Rejection Sensitivity Questionnaire) – skrátaná verzia (Downey, Lebolt, Rincón, Freitas, 1998). Dotazník bol vytvorený na základe predchádzajúcich skúseností autorského kolektívu v oblasti výskumu citlivosti na odmietanie u dospelých populácie (Downey & Feldman, 1996). Nástroj pozostáva zo šiestich krátkych príbehov – hypotetických vinet, o potenciálnom sociálnom odmietaní, napr.:

*„Predstav si, že si ako posledný odišiel z triedy na obed. Ako bežíš dole schodmi do jedálne, počuješ, že si pod schodami nejaké deti niečo šepkajú. Si zvedavý, či sa rozprávajú o tebe.“*

Vinety sa týkajú potenciálneho odmietnutia rovesníkmi (3 scenáre) a učiteľkou (3 scenáre). Každý scenár žiaci a žiačky hodnotia na troch šesť-stupňových škálach: a) úzkostné prežívanie odmietania, b) hostilné prežívanie odmietania, c) očakávanie odmietnutia. Výsledky sa uvádzajú vo forme priemeru hrubých skóre troch subškál a sumárnej škály generalizovanej citlivosti na sociálne odmietanie (priemeru všetkých troch subškál). Druhá alternatíva spracovania výsledkov je v podobe indexov úzkostného očakávania odmietnutia a hostilného očakávania odmietnutia, ktoré získame vynásobením hrubého skóre v subškále úzkostného prežívania hrubým skóre očakávania odmietnutia ( $a \times c$ ), resp. hrubým skóre v subškále hostilného prežívania hrubým skóre očakávania odmietnutia ( $b \times c$ ). Výhodou tohto nástroja je najmä to, že sa pracuje s vinetami, modelovými situáciami, ktoré umožňujú deťom identifikovať sa s príbehom, hodnotiť svoje prežívanie v danej situácii realistickejšie ako v prípade tradičných dotazníkových položiek.

Všetky scenáre boli administrované v oboch rodových variantoch. Administrácia prebiehala skupinovo so štandardnou inštrukciou, ktorú mali žiaci a žiačky uvedené v dotazníku a súčasne ju administrátorka čítala nahlas a predviedla, ako zaznačiť odpoveď do odpovedového hárku.

Ako ďalšiu metódu sme použili sociometrický test, v ktorom deti hodnotili oblúbenosť (preferenciu spoločného školského sedenia) u všetkých spolužiakov a spolužiačok v triede na 5-bodovej škále. Výsledky uvádzame vo forme indexu akceptácie, ktorý sa vypočíta ako súčet získaných volieb /  $(n - 1)$ . Na základe počtu pozitívnych, negatívnych a neutrálnych volieb potom zaradujeme jednotlivých žiakov a žiačky do sociometrických typov (oblúbení, priemerní, prehliadaní, kontroverzní a odmietaní).

## 6 Výsledky

Z deskriptívnej analýzy odpovedí v *Dotazníku citlivosti na sociálne odmietanie pre deti* vyplýva, že takmer polovica opytovaných detí (47 %) by aspoň v jednej z hypotetických situácií prežívala úzkosť. Päťina detí (19 %) uviedla aspoň v jednej z hypotetických situácií domnienku, že by boli určite odmietnuté. Približne 6 % detí by prežívalo úzkosť a domnievajú sa, že by boli odmietnuté vo všetkých šiestich predložených situáciách. Prežívanie negatívnych emócií a očakávanie odmietnutia sa podľa týchto údajov vyskytuje pomerne frekventovane, v každej zo sledovaných tried bolo niekoľko detí, ktoré v dotazníku vyjadrili obavu z odmietnutia.

V ďalšom kroku analýzy výsledkov sme zisťovali spoľahlivosť *Dotazníka citlivosti na odmietanie pre deti* u slovenskej vzorky detí školského veku. Keďže metódu test-retest v čase nebolo možné z organizačných dôvodov realizovať, použili sme metódu overovania vnútornej konzistencie nástroja pomocou Cronbachovho  $\alpha$  a metódu split-half. V oboch metódach nástroj dosahuje uspokojivú mieru reliability:  $\alpha = 0,786$  a Guttmanov split-half koeficient = 0,722 (Tab. 2).

Tab. 2: Reliabilita nástroja

	Cronbachovo $\alpha$	Guttmanov split-half koeficient
Generalizovaná citlivosť na odmietanie (18 položiek)	,786	,722

Porovnanie vzájomných korelácií jednotlivých subškál dopĺňajú zistenia o vnútornej konzistencii nástroja a vzájomných vzťahoch medzi jednotlivými charakteristikami citlivosti na odmietanie. Najvyššia vzájomná korelácia je medzi subškálami „úzkostné prežívanie odmietania“ a „hostilné prežívanie odmietania“ ( $r = 0,551^{**}$ ). Očakávanie odmietnutia signifikantne koreluje s úzkostným prežívaním odmietania ( $r = 0,182^*$ ) aj s hostilným prežívaním odmietania ( $r = 0,258^{**}$ ). Deti, ktoré vnímajú potenciálne situácie sociálneho odmietania negatívne, súčasne aj očakávajú, že budú v takýchto situáciách odmietnuté. Subškála „očakávanie odmietnutia“ ako jediná signifikantne koreluje aj so sociometrickým indexom akceptácie ( $r = 0,166^*$ ). Teda deti, ktoré sú menej akceptované skupinou, častejšie očakávajú, že budú skupinou odmietané (Tab. 3).

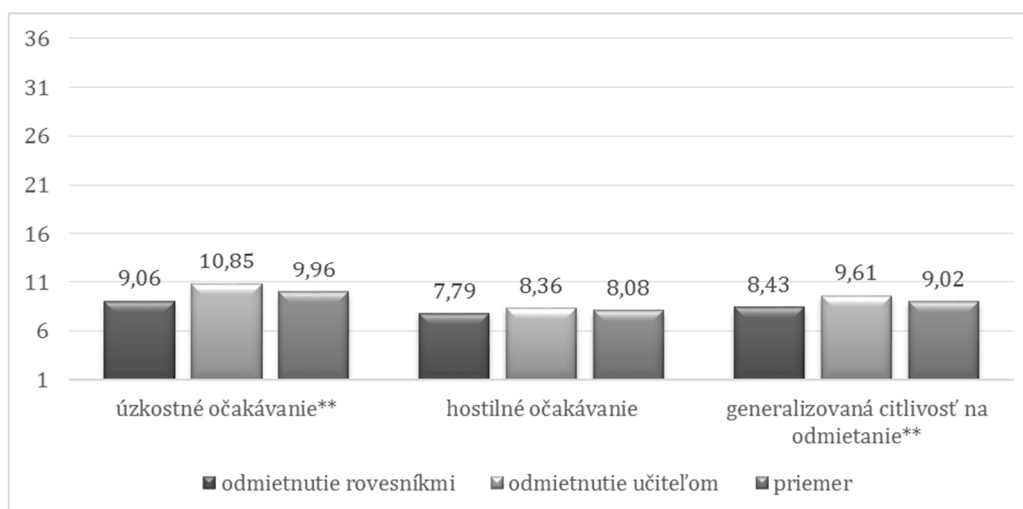
Tab. 3: Vzájomné korelácie subškál nástroja a indexu akceptácie

	Index akceptácie	Úzkostné prežívanie	Hostilné prežívanie	Očakávanie odmietnutia	Generalizovaná citlivosť na odmietanie
Index akceptácie	1				
Úzkostné prežívanie	-,087	1			
Hostilné prežívanie	,050	,551**	1		
Očakávanie odmietnutia	,166*	,182*	,258**	1	
Generalizovaná citlivosť na odmietanie	,048	,800**	,808**	,614**	1

\*korelácia je signifikantná na hladine 0,05

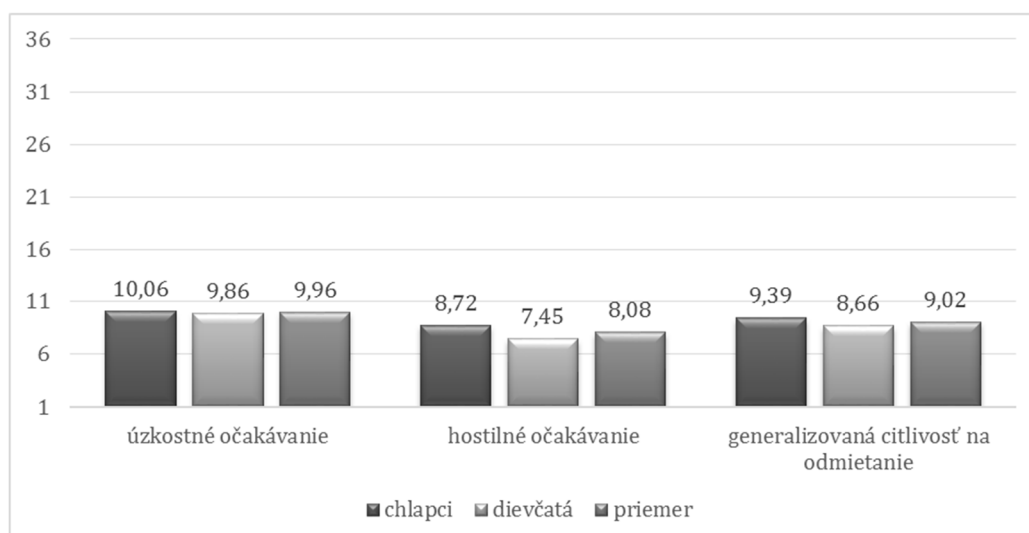
\*\* korelácia je signifikantná na hladine 0,01

Pre účely porovnania rozdielu očakávania odmietnutia zo strany dôležitých dospelých (učiteľ'ov) a od rovesníkov sme pracovali s indexami úzkostného a hostilného očakávania odmietnutia. Keďže skóre v oboch kategóriách nespĺňali požiadavku normálneho rozloženia (Kolmogorov-Smirnov test,  $p_{rovesníci} = 0,000$ ,  $p_{učiteľ} = 0,014$ ), bol použitý neparametrický Wilcoxonov znamienkový test. Zistený rozdiel bol signifikantný v oblasti úzkostného očakávania odmietnutia, vyššie skóre úzkostného očakávania odmietnutia sme zaznamenali pri potenciálnom odmietnutí od učiteľa ( $M = 10,85$ ;  $SD = 6,55$ ) ako od rovesníkov ( $M = 9,06$ ;  $SD = 6,08$ ;  $Z = -3,743$ ,  $p = 0,000$ ). Rozdiel v hostilnom očakávaní odmietnutia od učiteľa ( $M = 8,36$ ;  $SD = 5,32$ ) resp. rovesníkov ( $M = 7,08$ ;  $SD = 5,52$ ) nebol významný ( $Z = -1,742$ ,  $p = 0,081$ ). Celková generalizovaná citlivosť na odmietanie bola signifikantne vyššia v situáciách odmietnutia učiteľ'om ( $M = 9,61$ ;  $SD = 5,47$ ) ako rovesníkmi ( $M = 8,43$ ;  $SD = 5,52$ ;  $Z = -3,158$ ,  $p = 0,002$ ). Výsledky ilustruje aj graf (Obr. 1).



Obr. 1: Porovnanie citlivosti na odmietanie učiteľ'om a rovesníkmi (rozdiely signifikantné na hladine 0,01 sú označené \*\*)

Vnímanie situácií odmietania u chlapcov a dievčat nie sú signifikantne odlišné. Výsledky sú u oboch skupín rozložené normálne (Kolmogorov-Smirnov test,  $p_{dievčatá} = 0,317$ ,  $p_{chlapci} = 0,267$ ). Chlapci vo všetkých troch indexoch dosahujú vyššie skóre (úzkostné očakávanie:  $M = 10,6$ ;  $SD = 5,74$ ; hostilné očakávanie:  $M = 8,72$ ;  $SD = 5,35$ ; generalizovaná citlivosť na odmietanie:  $M = 9,39$ ;  $SD = 5,33$ ) ako dievčatá (úzkostné očakávanie:  $M = 9,86$ ;  $SD = 5,16$ ; hostilné očakávanie:  $M = 7,45$ ;  $SD = 4,19$ ; generalizovaná citlivosť na odmietanie:  $M = 8,66$ ;  $SD = 4,30$ ). Ani v jednej sledovanej premennej však rozdiel nie je významný (úzkostné očakávanie:  $t = -0,222$ ;  $p = 0,825$ ; hostilné očakávanie:  $t = -1,653$ ;  $p = 0,100$ ; generalizovaná citlivosť na odmietanie:  $t = -0,944$ ;  $p = 0,346$ ). Výsledky ilustruje aj graf (Obr. 2).



Obr. 2: Porovnanie citlivosti na odmietanie podľa pohlavia

Posledná časť analýzy dát je zameraná na porovnanie vzťahu medzi sociometrickým typom, pohlavím a generalizovanou citlivosťou na odmietnutie. Na základe získaných volieb v sociometrickom teste boli všetci žiaci a žiačky zaradení ku konkrétnemu sociometrickému typu v rámci izosexuálnej skupiny (Tab. 4). Najčastejšie zastúpeným sociometrickým typom boli priemerní ( $n = 77$  (49 %)) a obľúbení ( $n = 42$  (27 %)), ostatné tri typy boli zastúpené počtom menším ako 20 detí (Tab. 5).

Tab. 4: Charakteristiky sociometrických typov (upr. podľa Asher &amp; Coie, 1990; Inderbitzen et al., 1997)

	Psychologická charakteristika	Sociometrická charakteristika
<b>obľúbení</b>	Väčšina skupiny uprednostňuje združovanie sa s nimi. Majú lepšie sociálne zručnosti a menej problémov v správaní. Často majú lepšie študijné výsledky a dispozíciu k vodcovskému správaniu.	Viac ako 50 % získaných volieb tvoria pozitívne voľby, max. 1 voľba je negatívna.
<b>prehliadaní</b>	Väčšina skupiny k nim má indiferentný vzťah. Niekedy sa nesprávne zahrnujú do spoločnej skupiny s odmietanými. Sú izolovaní, nie sú ale skupinou aktívne odmietaní.	Viac ako 50 % získaných volieb tvoria neutrálne voľby.
<b>priemerní</b>	Postoj skupiny k nim nie je jednoznačne prijímajúci, odmietavý ani indiferentný. Väčšinou sú popisovaní prostredníctvom porovnania s ostatnými typmi.	Získané voľby sú rozdelené do všetkých troch skupín.
<b>kontroverzní</b>	Vo vzťahu k nim je skupina rozdelená, ide o kombináciu vlastností populárnych a odmietaných detí. Napr. môžu byť násilní a porušovať pravidlá a súčasne môžu mať výborné študijné výsledky a sociálne zručnosti.	Získané voľby sú rovnomerne rozdelené medzi pozitívne a negatívne, neutrálne voľby sú zriedkavé.
<b>odmietaní</b>	Väčšina skupiny odmieta združovať sa s nimi. Chýbajú im adekvátne sociálne zručnosti, nevedia sa zapájať do skupinových aktivít, majú problémy v správaní atď.	Viac ako 50 % získaných volieb tvoria negatívne voľby, max. 1 voľba je pozitívna.

Vo všeobecnosti najvyššiu generalizovanú citlivosť na odmietnutie pozorujeme u skupiny prehliadaných detí, ktoré sú skôr samotárske a dostávajú od skupiny indiferentné voľby. Skupina odmietaných a obľúbených detí dosahuje vyššie skóre ako prehliadaní, no mierne nižšie skóre ako kontroverzní a priemerní. Najnižšiu mieru generalizovanej citlivosti na odmietnutie sme zaznamenali u skupiny detí s kontroverzným sociometrickým typom (Tab. 5). Významnosť týchto zistení sme overovali pomocou štatistického testu 2x2 ANOVA. Rozdiely medzi jednotlivými skupinami nie sú štatisticky signifikantné, navyše spol'ahlianosť výsledkov ANOVA znižuje nerovnomerné zastúpenie jednotlivých skupín.

Tab. 5: Porovnanie generalizovanej citlivosti na odmietanie podľa pohlavia a sociometrického typu.

sociometrický typ	pohlavie	priemer	SD	N
1 - oblúbení	dievčatá	10,4931	4,27030	24
	chlapci	8,4028	4,75737	18
	spolu	9,5972	4,55082	42
2 - prehladaní	dievčatá	11,2917	5,93922	6
	chlapci	8,9722	3,21923	3
	spolu	10,5185	5,09728	9
3 - priemerní	dievčatá	7,3874	3,10957	37
	chlapci	9,3437	5,95703	40
	spolu	8,4037	4,87424	77
4 - kontroverzní	dievčatá	7,2604	6,09115	8
	chlapci	10,3148	4,61782	9
	spolu	8,8775	5,41884	17
5 - odmietaní	dievčatá	8,2083	3,55284	4
	chlapci	11,1548	5,03539	7
	spolu	10,0833	4,60540	11
Spolu:	dievčatá	8,6561	4,29680	79
	chlapci	9,3874	5,33091	77
	spolu	9,0171	4,83318	156

## 7 Závěry

Dotazník citlivosti na odmietanie pre deti použili vo svojich výskumoch viacerí autori a autorky, ktorí odkazujú na jeho vysokú reliabilitu (Downey, Lebolt, Rincón, & Freitas, 1998; napr. Sandstrom et al. (2000) uvádzajú  $\alpha = 0,88$ ). V slovenskej vzorke je reliabilita o niečo nižšia ( $\alpha = 0,79$ ), tento výsledok môže súvisieť s tým, že bola použitá skrátaná verzia dotazníka (6 vinet), ktorá sa javí ako vhodnejšia pre cieľovú vekovú skupinu, v pôvodných výskumoch autori častejšie pracovali s úplnou verziou, ktorá sa skladá z 12 vinet a s ohľadom na väčší počet položiek dosahuje aj vyššiu reliabilitu.

Na základe našej pilotnej sondy môžeme konštatovať, že *Dotazník citlivosti na odmietanie pre deti* môže slúžiť ako vhodný doplnkový nástroj v diagnostickej činnosti školského psychológa, pretože poskytuje obraz o tom, ako deti prežívajú potenciálne situácie odmietnutia. Z našich zistení vyplýva, že:

- v citlivosti na sociálne odmietanie nie sú významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami,
- signifikantný korelačný vzťah je len medzi indexom akceptácie a očakávaním odmietnutia, ostatné čiastkové skóre *Dotazníka citlivosti na sociálne odmietanie pre deti* významne nekorelujú so sociometrickým indexom akceptácie. Porovnanie generalizovanej citlivosti na odmietanie podľa pohlavia a sociometrického typu taktiež nepoukazuje na významné rozdiely,
- žiaci a žiačky 4. a 5. ročníka sú významne citlivejšie na odmietnutie zo strany učiteľa ako zo strany rovesníkov, na potenciálne odmietnutie reagujú častejšie úzkostne ako hostilne.

K limitom nášho pilotného výskumu patrí najmä veľkosť a variabilita výskumnej vzorky, ktoré limitujú nielen možnosť generalizácie výsledkov, ale aj možnosť štatistického testovania dát s ohľadom na rozloženie sociometrických typov, resp. normalitu rozloženia údajov v niektorých škálach. V ďalšom výskume plánujeme výskumnú vzorku rozšíriť a zistenia o citlivosti na sociálne odmietanie konfrontovať nielen so sociometrickými indexami, ale aj s údajmi o črtovej anxiете, príp. o type vzťahovej väzby.

Napriek uvedeným limitom pokladáme získané pilotné výsledky za prínosné pre prax aj výskum v oblasti školskej psychológie. Overovaný nástroj možno použiť v rámci skupinovej alebo individuálnej diagnostiky ako doplnkovú metódu pri analýze skupinovej dynamiky, diagnostike/skríningu rizikového správania, plánovaní procesu inklúzie, plánovaní a vyhodnocovaní preventívnych programov, individuálnej diagnostike/intervencii pri rôznych typoch školskej maladjustácie.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 417 p.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.

- Downey, G., & Feldman, S. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality & Social Psychology*, 70 (6), 1327-1343.
- Downey, G., Feldman, S., & Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7, 45-61.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., & Freitas, A. L. (1998). *Children's Rejection Sensitivity Questionnaire (CRSQ)*.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69 (4), 1074-1091.
- Downey, G., Purdie, V., & Schaffer-Neitz, R. (1999). Anger transmission from mother to child: A comparison of mothers in chronic pain and well mothers. *Journal of Marriage & the Family*, 61 (1), 62-73.
- Dreikurs Ferguson, E. (1999). *Adlerian Psychology: An Introduction*. Chicago: Adler School of Individual Psychology.
- Feldman, S., & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6, 231-247.
- Hall, C. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M. (1997). *Psychológia osobnosti: Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba: ku koreňom lásky a úzkosti*. Bratislava: Vydavateľstvo F.
- Inderbitzen, H. M., Walters, K. S., & Bukowski, A. L. (1997). The Role of Social Anxiety in Adolescent Peer Relations: Differences Among Sociometric Status Groups and Rejected Subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1997, 26 (4), 338-348.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H. N., Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Michel, W., & Downey, G. (2000). Children's Appraisal of Peer Rejection Experiences: Impact on Social and Emotional Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 776-792.
- Voncken, M. J., Dijk, C., de Jong, P. J., & Roelofs, J. (2010). Not self-focused attention but negative beliefs affect poor social performance in social anxiety: An investigation of pathways in the social anxiety - social rejection relationship. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 984-991.
- Zatková, L. (2002). Zdroje sociálneho odmietania u detí školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37 (4), 315-323.

# PROCES TRUCHLENÍ V PROSTŘEDÍ ZŠ

## THE MOURNING PROCESS ON ELEMENTARY SCHOOL

VERONIKA PLACHÁ

Katedra pedagogiky a psychologie Jihočeské univerzity v ČB, Dukelská 9, 370 01 České Budějovice, ČR,  
vplacha@pf.jcu.cz

**Abstrakt:** Příspěvek se věnuje žákům základní školy, kterým zemřela blízká osoba (nejčastěji rodič či sourozenec). Prožitek ztráty blízké osoby v dětství může být traumatizující, pokud dítě nedostane od svého okolí potřebnou pomoc (Goldman, 2015; Bowlby, 2013; Dudová, 2013, Yalom, 2006). Školu vnímáme jako prostředí, které může v takové situaci být místem porozumění, podpory a jistoty, pokud jsou učitelé, výchovní poradci a školní psychologové osobnostně a profesně připraveni takovým situacím čelit. Cílem příspěvku je představit zkušenosti školní psychologů, dětské psychoterapeutky a několika učitelů ZŠ s doprovázením dětí školního věku těmito náročnými situacemi.

**Klíčové slová:** truchlení; pomoc, děti; učitel; školní psycholog;

**Abstract:** The contribution is devoted to the pupils of the elementary school, who died loved person (most often a parent or sibling). Experience the loss of a loved one in childhood can be traumatic if the child does not receive the necessary assistance from its surroundings (Goldman, 2015; Bowlby, 2013; Matt d, 2013, Yalom, 2006). The school is perceived as an environment that may be a place of understanding, support, and security if teachers, guidance counselors and school psychologists are personally and professionally prepared to face such situations. The aim of the paper is to present school psychologist, child psychoterapist and teachers experience with accompanying school-age children in these difficult situations.

**Keywords:** mourning, help, children, teacher, school psychologist;

### 1 Úvod

Smrt je skutečnost, která se dotýká každého z nás a je zdrojem našich hlubokých úzkostí (Kupka, 2014; Kast, 2012; Yalom, 2006). O to více se obvykle snažíme před tímto tématem uchránit děti. Přesto i do jejich životů smrt zasahuje, umírají jejich blízcí, jejich zvířecí mazlíčci, se smrtí se setkávají v pohádkách, dětských hrách, v médiích. Stále častěji se mluví o potřebě s dětmi o tomto tématu mluvit „preventivně“ (Goldman, 2015, Žaloudíková, 2015; Franclová, 2013, Preissova Krejčí, Špatenkova, 2013; Šubrtová, 2007; Yalom, 2006; Rogge, 1999, Matějček 1994). Pokud má dítě oporu v přemýšlení o smrti, aniž je současně vystaveno prožitkům ztráty, daří se mu smrtelnost přijmout snáze (Žaloudíková, 2015).

V těchto souvislostech se v angličtině užívá termín „death education“, který snad můžeme překládat jako „výchova o smrti“. Konkrétně Stevenson (in Balk, 2010) se zaměřuje na možnosti školy, jak výchovu o smrti (death education) realizovat. Vymezuje tři možnosti, prevenci – tedy kurzy, kde se žáci dozvídají fakta o fyzických aspektech smrti, o psychosociálních dopadech smrti na pozůstalé a cestách vyrovnávání se s umíráním, smrtí a truchlením. Dále intervenci, kdy škola poskytuje podporu v konkrétní krizové situaci. Poslední je následná podpora („postvention“) žáka komunitou školy po vlastní krizi či ztrátě.

Tento příspěvek se zaměřuje zejména na rovinu intervenční. Představuje zkušenosti dvou psychologek a několika učitelů s pomocí dětem, které se vyrovnávaly se smrtí svých blízkých. Cílem je představit některé strategie, které se těmito respondentům jevily jako účinné a posilující pro truchlící děti. Současně připomíná toto náročné téma a to, že bychom se mu měli věnovat i v rámci pregraduální přípravy učitelů.

### 2 Porozumění zákonitostem procesu truchlení

Pro porozumění prožitkům truchlících a následnou pomoc je důležité seznámení se zákonitostmi truchlení (Kast, 2015; Dudová, 2013; Kubíčková, 2001) a také se specifiky dětského porozumění smrti (Žaloudíková, 2015; Dudová, 2013; Loučka, 2011).

Základní popis fází, jimiž pozůstalí prochází po smrti blízké osoby, představila E. Kübler-Rossová (1993). Jde o fáze, které se mohou různě prolínat či vracet a jsou to: *šok-agrese-smlouvání-deprese-smíření*.

Toto schéma mírně upravuje Kastová (2015), která jako druhou uvádí fázi, *ve které propukají chaotické emoce*, (kromě hněvu i strach, pocity viny, úzkost, celkový neklid, ale i úleva či nečekaná radost). U dětí mohou být projevy těchto emocí výraznější, velkou pozornost bychom měli věnovat pocitům viny, s dětmi mluvit,



vysvětlovat skutečnost. Další je *fáze hledání, nalézání a odpoutávání se* (kdy pozůstalý vzpomíná, zesnulého hledá, očekává jeho návrat, případně zde dochází k poznání, co v nás ze zesnulého zůstává a žije dál). Poslední je *fáze nového vztahu k sobě a ke světu* (kdy podobně jako u E. Kübler-Rossovové dochází k přijetí ztráty, ale také nový pohled na svět, ke kterému patří vnímání pomíjivosti).

Odlíšnost dětských reakcí na smrt blízkých může být dána i tím, jak samy tomu, co je smrt rozumí. K plnému porozumění smrti (jako skutečnosti, která je nevratná; která je spojená s nefunkčností; která je univerzální) dochází ve středním školním věku (Vymětal, 2009). Mladší děti mohou více doufat, že se jejich blízký vrátí a potřebují trpělivou podporu a pravdivé informace (pozor na eufemismy typu odešel, *usnul*). Ovšem i u dospělých se vyskytují chvíle, kdy pozůstalí na okamžik uvěří, že jejich blízký žije (Bowlby, 2013).

U dětí a dospívajících se nedá dopředu odhadnout, jak budou reagovat. Často zprávu o úmrtí přijímají klidněji a teprve později ztrátu hořce oplakávají. Jsou popsány případy, kdy dítě střídalo rychle smutek i radost, chvílemi na ztrátu zcela zapomínalo (Bowlby, 2013). Jindy – zejména v dospívání – se může stát, že neprojevují navenek smutek, ale zcela se stahují do sebe a nenavazují s nikým kontakt (Matějček, Dytrych, 1997).

V první fázi truchlení je někdy zapotřebí krizová intervence (Špatenková, 2001; Kastová, 2010). Napomáhá, pokud se dítě více dozví o příčině smrti (což může napomoci, aby za ni necítilo vinu), úlohu pravdivých poctivých informací akcentuje Bowlby (2013). Přínosné je, i když se dozví více o procesu truchlení („je normální, i když má pocit, že se asi zblázní“).

Bowlby (2013) mapuje podmínky pro příznivý vývoj truchlení. Základní podmínkou je dostatečně jistý vztah k rodičům před ztrátou. Dále je důležité dostat pohotové a přesné informace; mít možnost klást další otázky a dostávat na ně upřímné odpovědi. Součástí toho je i spoluúčast na rodinném truchlení (přítomnost dítěte na pohřbu či jiném obřadu rozloučení). Dokazuje, že zamlčování a neinformování nepomáhá, ale komplikuje. Kromě obtížnějších podmínek pro zpracování ztráty v takové případě dochází k narušení důvěry vůči ostatním dospělým (Matějček, 1992) a dítě izolace zraňuje (Dudová, 2013).

V rozloučení, přijetí ztráty, napomůže i vzpomínání a rituál loučení, například se doporučuje napsat zemřelému dopis, uspořádat album či krabici vzpomínek, vytvořit „pomníček“. Je dobré mít někoho, s kým lze o zemřelém mluvit (Goldman, 2015; Látalová, Kamarádová, Praško, 2013).

V neposlední řadě dítě potřebuje vnímat uklidňující přítomnost přežívajícího rodiče nebo nějakého známého, důvěryhodného náhradníka (s ujištěním, že tento vztah bude trvat). Potřebují doprovázení, které jim napomůže nejen fakt smrti pochopit a prožít s ním spojenou úzkost a smutek, ale také „*přijmout a tvořivě ve vývoji své osobnosti zpracovat*“ (Matějček, 1992, s. 139)

Stává se, že v případě smrti rodiče přeživší rodič není schopen takovou podporu truchlícímu dítěti poskytnout. Dítě je potom nuceno být přehnaně statečné, může se snažit být oporou pro rodiče, potěšit ho či zaujmout místo zemřelého rodiče, což je úkol nad jeho síly a dítě poškozuje (Cleveová, 2004; Kubičková, 2001). V takovém případě je nezbytné, aby oporu dítěti poskytl někdo mimo rodinu. Tuto roli může a nemusí sehrát škola, konkrétně učitel nebo školní psycholog.

Úlohou doprovázejícího je podpořit dítě svou přítomností, sdílením a soucitem. Dovolit mu, aby vyjadřovalo a formulovalo své pocity a myšlenky, nechalo vynořovat vzpomínky na zemřelého a emoce s tím spojené. Doprovázející povzbuzuje pozůstalého k akceptování faktu, že cesta k přijetí ztráty je dlouhá. Uvádí se, že zdravé truchlení trvá rok (či 13 měsíců), protože v celém prvním roce se potýkáme s tím, že nám zemřelý chybí ve svátečních dnech, rodinných tradicích i při jiných situacích. Náročné bývá i první výročí úmrtí. Důležité je uvědomovat si, že život pozůstalého je touto ztrátou změněn navždy.

### **3 Dětské truchlení v kontextu školy**

Škola je společenství, které může poskytnout truchlícím oporu, příležitost pro začlenění do běžného života. Dává pevný rámec a rozvrh, udržuje řád a pravidla. To vše je nesmírně přínosné ve chvíli, kdy se jedinec, či skupina potýká se smrtí blízké osoby nebo jinou krizí, neboť v takových situacích se postiženým zdá, že se jejich svět boří. Od učitele se v takových situacích očekává, že dokáže dítě a třídu podpořit a vést (Lazarová, 2008), ačkoli na to nejsou obvykle v rámci studia připravováni. Důležité je obnovení narušené komunikace, kdy truchlící dítě může být izolováno od ostatních a tato izolace prohlubuje jeho utrpení (Dudová, 2013). Tendenci vyhýbat se pozůstalým vysvětluje Kastová (2010) tím, že se sami obáváme, že by takováto ztráta mohla postihnout i nás, protože nás upomínají na realitu smrti. Současně cítíme bezmoc, protože máme pocit, že pro ně nemůžeme nic udělat (jako jedinou pomoc vidíme, spolu s pozůstalými, v návratu zemřelé osoby). Tíživost sdílení s truchlícím je i v tom, že on se soustředí sám na sebe.

Druhým extrémem oproti izolaci je, že pozůstalého příliš ochraňujeme, staráme se o něj a tím jej zbavujeme samostatnosti.

Protože se truchlící obvykle chová jinak, jeho nálady se střídají, či se odtahuje od ostatních lidí, je potřeba o tomto se spolužáky truchlícího otevřeně mluvit, aby jej nevyčleňovaly a současně aby lépe rozuměli svým i jeho pocitům.

Pro truchlící dítě může být obtížné do školy jít (zvláště pokud bylo delší dobu doma), může mít obavu z kontaktu se spolužáky, či učiteli.

„Balíček informací pro školy“ (Materiál Schools Information Pack nadace Winston's Wish) doporučuje učiteli žáka, kterému zemřel velmi blízký člověk a dozví se to dříve, nežli žák přijde do školy, kontaktovat rodinu dítěte. Dítěti (i rodiči) pomůže předběžná domluva, jak proběhne jeho návrat do školy; co by si přálo; jak budou informováni spolužáci; jestli chce na první den doprovod kamaráda....

Pro případy, kdy smrt zasáhla do života školy, a zemřel některý člen školní komunity, byla vytvořena příručka

„Když se stane neštěstí“, kterou některé školy vřazují do krizových plánů.

Vždy je důležité, aby děti věděly, že mohou o svých starostech a pocitech s někým mluvit, měly ve škole někoho, na koho se mohou obrátit o pomoc.

#### **4 Porozumění dopadu truchlení na školní život žáka**

Je zřejmé, že smrt blízkého člověka je pro dítě traumatizující a naruší i jeho vztah ke škole. Očekávali bychom, že dítě bude smutné, nešťastné, ale krize se může projevovat jinak. Špatenková (2004) upozorňuje, že krize, kterou dítě prožívá, se může manifestovat jen v určitém prostředí, zatímco jinde se dítě projevuje „normálně“. Školní prostředí klade na dítě specifické nároky a dítě v krizi pak vyrušuje, „zlobí“ oblíbenou učitelku či selhává při plnění zadaných úkolů.

Jak poukazuje Bowlby (2013), nezáměr o školu se je častou reakcí žáka na smrt rodiče. Tento nezáměr vydrží výrazně déle i po odeznění rozbouraných emocí.

Mezi další projevy zármutku patří únava a s ní spojená podrážděnost, častá je ospalost či potíže se spánkem, nechutenství, bolesti hlavy a pocity nevolnosti. Dále jsou běžné problémy se soustředěním, s pamětí (zapamatováním si i vybavováním), ztráta zájmu o svět a vyhýbání se kontaktu s lidmi. Někdy jsou truchlící děti natolik zaplaveny svými pocity, že se chovají nepříjemně k ostatním, což může vyústit v hádky a potyčky.

Z uvedeného je zřejmé, že učitel by měl být k těmto projevům citlivý. Neměl by nepřijatelné chování přehlížet, omlouvat. U kázeňských přestupků, kdy dítě ubližuje druhým, se doporučuje postupovat standardním způsobem (Materiál Schools Information Pack nadace Winston's Wish). Je však potřeba rozumět jim v kontextu ztráty.

#### **5 Konkrétní zkušenosti s doprovázením truchlících žáků v kontextu školy**

##### **5.1. Stručný úvod do metodologie výzkumu**

V následující části představuji výsledky kvalitativní sondy zaměřené na mapování intervence u žáků základní školy, kteří se vyrovnávají se smrtí blízkého člověka (rodiče či sourozence).

Vycházím z rozhovorů s dvěma psychologkami. První (49let) pracuje jako školní psychologka, (v textu šp) a popisuje konkrétní setkávání s žáky 4. třídy, které zemřel při autonehodě její plnoletý bratr. Druhá (31) pracuje jako psychoterapeutka v krizovém centru v Českých Budějovicích (v textu zkratka pst) a mluví obecně o svých zkušenostech s dětmi školního věku, které se vyrovnávaly se smrtí.

Dále čerpám ze svého zatím nedokončeného disertačního výzkumu, v němž mapuji pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů zkušenosti a postoje učitelů (momentálně N 9) spojené s otevřením tématu smrti ve škole. Pro účel příspěvku se soustředím pouze na pasáže, v kterých se vyslovují o své potřebě spolupráce se školním psychologem.

Cílem disertačního výzkumu je poukázat na potřebu věnovat tématu smrti a smrtelnosti ve škole pozornost a představit některé cesty, jak toto realizovat. Tento příspěvek se, jak je výše zmíněno, zaměřuje zejména na rovinu intervenční. Smyslem uvedených ukázek je poukázat na konkrétní strategie, které mohou být oporou nejen pro truchlící dítě, ale i jeho spolužáky, případně pro učitele.

##### **5.2. Výzkumná zjištění**

Jako zásadní je zmiňována potřeba jasně informovat všechny, kterých se v rámci školy zpráva o náročném životní situaci dítěte týká. Pro děti je náročné, pokud mají ostatní informovat o tom, že jim někdo zemřel samy, „neví, kdo to ví, kdo to neví a mají stres z toho, že na to budou furt tázaný od někoho“ (pst). Dítě tedy potřebuje v prostředí školy jistotu, že někdo (školní psycholog, či třídní učitel) tuto skutečnost „zaštítí“ a poskytne jasné informace učitelům, domluví s nimi případně úlevy a podobně.

Současně je nutné poskytnout informace a možnost komunikace třídě, do které truchlící dítě patří. Učitelé častěji volí možnost, aby úvodní diskuze proběhla bez účasti pozůstalého dítěte. *Mluvili jsme o tom hodně, když ještě byl v nemocnici a také jsme mu s dětmi napsali několik dopisů a poslali knížku Bratři Lví srdce* (paní učitelka Cecilie, 43 let, při autonehodě žákovi zemřela maminka, on sám byl zraněn).

Žáci také potřebují vědět, ke komu mohou směřovat své otázky a případné úzkosti. Je na psychologovi, či učitelu, „aby tomu dal ty hranice, aby vysvětlil těm druhým dětem, co je tomu dítěti příjemný a nepříjemný a na koho mají směřovat další dotazy, aby se v té situaci cítili bezpečně i ty ostatní. Měly by vědět, za kým můžou jít, promluvit si o tom, doptat se a taky by jim měl říct, co je dobrý a není dobrý tomu dítěti dělat a říkat“ (pst).

Jaké jsou dle psychoterapeutky potřeby truchlícího žáka? Školní psycholog, případně někdo z učitelů by mohl „promluvit i s tím dítětem, zeptat se ho, jestli je všechno v pořádku, jestli něco nepotřebuje, aby to dítě vědělo, že tam má osobu, která je cizí, ale je zároveň schopná se za něj nějak postavit.“ „Současně ale děti nechtějí moc vybočovat, takže ty věci - úlevy a tak se musejí dít spíš v tom zákulisí... nechce vybočovat, protože už takhle si připadá hodně jiný, má pocit že často řeší něco, čemu ostatní ani nerozumí.. že se mu začnou třeba vyhybat...“ (pst). Vhodné je tedy dítěti vysvětlit reakce ostatních, že i oni jsou zaskočení.

V soukromí, na sezení u školního psychologa může dítě nalézt bezpečný prostor pro ventilaci svých emocí. Školní psycholožka popisuje první sezení s dívkou (4. třída), které zemřel bratr: „Popisovala mi, jak vypadal, co rád jedl, jak chodil oblečený, o čem si spolu povídali a jak se spolu provokovali, zlobili a nadávali si. Popisovala různé příhody a zážitky. Pak řekla: Strašně se mi stejská! A rozplakala se.“ Školní psycholožka mluvila nejprve s maminkou této holčičky, která jí celou situaci popsala a poprosila o pomoc pro svou dceru: „Na závěr rozhovoru vyslovila obavu o dceru, která se po smrti bratra změnila. Uzavřela se do sebe, ale když je se mnou tak se směje a je veselá. Ta veselost mě děsí. Ví, že jí Martin chybí, ale nedokážu s ní o tom mluvit.“

Škola, konkrétně školní psycholožka, tedy poskytuje důležitý prostor, který zasažená rodina nabídnout nemůže. V kontextu zpracování ztráty blízké osoby se otevírá i téma smrti jako takové. Pokud mají děti podporu, hledají si odpovědi na své otázky, vytvářejí si třeba teorie, co je po smrti. Například školní psycholožka uvádí: „Věnovaly jsme se spolu představám, jak to může po smrti být. Dívka aktivně vytvářela obraz ráje, o kterém jí vyprávěla babička. Pak jsem jí nabídla teorii znovuzrození, která jí uchvátla. Popisovala možnost, že se bratr narodí jí a jejímu manželovi nebo sestřenci, která teď čeká miminko ...“

Také psychoterapeutka truchlící děti vybízí k formulování otázek a vlastních teorií o smrti, „aby děti měly možnost se ptát, co je bezpečný a nebezpečný, aby věděly, co můžou ovlivnit...“ Vypráví si také o možnostech „života“ po smrti. „Když už jsou takový vyzrálejší – 12 a výš – tak je zajímavý, že děti potom vyvíjejí spoustu teorií, co je po smrti a jak si to představují a vždycky si najdou vlastní teorii a jsou s tím tak jako hodně spokojený a ty úzkosti a návaly strachu za nějaký čas úplně zmizí. A pak to vysvětlují, že to byl strach, kterému nerozuměly, že nevěděly, ale teď už si dovedou představit, co je po smrti, že tomu rozumí, takže se nemusí bát“.

Pokud necháváme na dítěti, aby se doptávalo, respektujeme tím tempo jeho přijímání a zpracovávání informací a nemělo by se stát, že bude informacemi zaplaveno.

Opatrnost v necitlivém uvedení přílišných podrobností ohledně konkrétního úmrtí doporučuje krizová terapeutka. „Oni pak když mají těch informací moc – a to mi přijde důležitý i bránit před tím kolektivem – aby učitel předal ty informace, ale ne populisticky, tak aby děti byly chladnokrevně fascinovaný“ ... „protože problém jsou ty média a filmy, jak tu smrt ukazují v takový až jako naturalistický podobě... že ty děti jsou znečitlivělý pro to utrpení a jsou fascinovaný tím procesem“. Je tedy na místě i kultivovat postoje ke smrti u žáků.

Postupně se v rámci doprovázení objevují i okamžiky, kdy děti potřebují chráněný prostor pro „netruchlení“, bez výčitek, že se jejich veselost nehodí. „Čas setkání jsme pak trávily povídáním o jejich hrách a radostech. Nacházela prostředí, kde byla svobodná v prožívání štěstí. Doma se truchlilo, a ona cítila jako špatnost hovořit o tom, že jí něco těší.“ (šp)

Jako důležitou roli školy vidí dětská terapeutka v tom, že si učitelé mohou všimnou proměny chování dítěte, které se vyrovnává s nějakou zátěží. „Ty děti mohou třeba být obsedantně kompulzivní – dělají nějaký rituály nebo jsou takový opařený, ztuhlý, takže tam mi přijde důležitý, když ta škola si všimne těchto symptomů a je schopná se s rodiči pobavit o tom, jestli není něco, co to asi spustilo, od kdy, aby pak mohli to dítě někam poslat protože, mnohem horší je, když se to přehlédne a teprve, když po letech symptomy přerostou snesitelnou mez, se hledá pomoc a pak se zjistí, že před pár lety zemřel dítěti blízký dědeček a ono ho našlo a nikdo tomu tenkrát nevěnoval pozornost.“

Někteří z učitelů zmiňovali svou potřebu podpory od školního psychologa v případech traumatické smrti. Konkrétně třídní učitelka chlapce (Ivana, 47 let), který zemřel s celou rodinou: „tenkrát jsem teda nevěděla co dělat, byly vánoční prázdniny a já celou dobu přemýšlela, kdo by mi mohl pomoci, jak to třídě říci. Psala jsem mail řediteli, ale ten vůbec nereagoval, i když bylo jasné, že z novin to museli vědět všichni, psalo se o tom...“. Tato paní učitelka by uvítala, kdyby k nim do třídy přišel psycholog, který by celou záležitost s dětmi probral a poskytnul jí radu, jak situaci víc ošetřit. Hledala například nějakou podobu rituálu, jak by se děti s mrtvým spolužákem rozloučily, hodně čerpala z rad na internetu.

Paní učitelka etické výchovy (Běla, 32 let) přemýšlí o intervenci v kontextu lidské a odborné reakce: „Krizová intervence, to je když dítěti umřou rodiče a v tu chvíli bych to konzultovala s odborníkem... Ale to mi přeci nebrání, za ním přijít a vyjádřit mu soustrast, to se přeci normálně dělá. A případně se domluvit, jestli chce, aby to děti věděly a případně jakou formou se to mají dozvědět, o tom se s ním musí domluvit...“

Učitelé z daného výzkumného souboru (7 z 9), kteří měli zkušenost s tím, že jejich žákovi zemřela blízká osoba, postupovali intuitivně. Některým z nich v dětství či dospívání zemřel rodič (Anna, 33 let; Eduard, 65 let; Hynek, 39let). Tito se ve svém jednání vůči pozůstalému žákovi vyhýbali jednání, které jim tehdy u druhých vadilo a snaží se poskytnout to, co jim poskytlo podporu. Ostatní se drželi „lidskosti“. Přesto pro ně tyto situace znamenají velkou zátěž, často si pak v rozhovoru kladli otázku, zda postupovali správně, zda bylo ještě něco, co mohli ošetřit. Přínos školního psychologa lze spatřovat i v tom že by s ním „pouze“ konzultovali a intervenci vedli sami.

## 6 Diskuze

Uvedené příklady ze zkušeností s doprovázením žáka procesem truchlení nastiňují pouze některé varianty, jak s danou situací pracovat.

Z rozhovoru s dětskou psychoterapeutkou vyplývají dva směry intervence, které by měly být sledovány: k pozůstalému dítěti a k jeho spolužákům.

Na příkladu práce školní psycholožky jsme viděli důležitost podpory dítěte někým, kdo stojí mimo žalem ochromenou rodinu.

V rozhovorech s učiteli nejsou zachyceny zkušenosti se školními psychology, učitelé situace kolem úmrtí ve třídě zvládali podle svých možností sami. Potřebu podpory odborníka vnímají zejména v situacích tragického úmrtí. Současně vysvítá potřeba s někým se poradit či svůj postup konzultovat, snad i potřeba supervize.

Žádný z těchto pedagogů nepracuje na škole, kde by školní psycholog působil. To je možná důvodem, proč se o nich příliš nezmiňují.

## 7 Závěr

- Základním kamenem všech strategií je otevření možnosti sdílení, nikoli vyhýbání se či tabuizace tématu smrti a umírání.
- Výchozím bodem je sdělení pravdivé, nikoli však detailní informace.
- Hledat možnosti, jak upravit situaci, aby byla pro všechny zúčastněné co nejpříjemnější. Dát dětem možnost volby – co chtějí udělat (např. jak zprávu sdělit, či jak vyjádřit účast), jak to realizovat.
- Nesoustředit pozornost pouze na truchlící dítě, ale i na jeho spolužáky, kamarády.
- Důležité je nabídnout všem dětem možnost dalšího doptávání, společného přemýšlení, hledání odpovědí.
- Vytvořit prostor, kde je možné dát průchod emocím, bez obav, že jimi někoho zraní, rozesmutní, zatíží...
- A dále také poskytnout možnost žít dál svůj vlastní život a nacházet nové radosti.

Vyrovňávání se se smrtelností a se smrtí blízkých je součástí našeho života. Měli bychom tomuto tématu věnovat pozornost, přestože nás zúzkostňuje či děsí. Je snazší učit se mu věnovat vědomou pozornost už v dětství, zejména dříve, nežli se nás osobně dotkne. Pokud totiž vědomí smrti a pomíjivosti zahrneme do svého postoje k druhým i ke světu, nabízí se nám možnost žít život plněji (Kast, 2015; Yalom, 2006). V situaci, kdy zasáhne smrt do života školy, je na místě věnovat této skutečnosti i následujícím intervencím citlivou pozornost. Školní psychologové a učitelé tak mohou být těmi, kdo děti setkáním se smrtí provedou, poskytnout podporu a bezpečí a tímto je vybaví do dalšího života. Příprava na život je přeci posláním školy.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Balk, D., Corr, Ch. A., (2009). *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company. Získáno 9. 9. 2015 z <https://books.google.cz/books?id=gYxScaGT3EAC&pg=PA284&dq=death+education+school&hl=cs&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIxuy-99bpxwIVyM8UCh1RmgLJ#v=onepage&q=death%20education%20school&f=false>
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta*. Praha: Portál.
- Cleveová, E. (2004). *Drž tátu za ruku; krizová terapie s dvouletým chlapcem*. Praha: NLN.
- Dudová, I. (2013). *Smutek a truchlení dítěte*. Získáno 10.10. 2016 z <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/04/10.pdf>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., Renaud, S.-J., (2013). *Teacher's Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom*. Alberta Journal of Educational Research, Vol. 59, 1. získáno 9. 9. 2015 z <http://ajer.synergiesprairies.ca/index.php/ajer/article/viewFile/1126/968>
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Goldman, Linda (2015). *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál.

- Kast, V. (2015). *Truchlení*. Praha: Portál.
- Kastová, V. (2010). *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.
- Kübler-Ross, E. (1993). *O smrti a umírání*. Turnov: Arika.
- Kubíčková, N. (2001). *Zármutek a pomoc pozůstalým*. Praha: Nakladatelství ISV.
- Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada.
- Látalová, K., Kamarádová, D., Praško, J. (2013). Komplikované truchlení a jeho léčba. *Psychiatrie*. 17, č.4. s. 181 – 187.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele*. Brno: Paido.
- Loučka, M., Vančura, J. (2011). Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie*, Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2011, LV, č. 1, s. 38-48.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1997). *Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máme vnoučata*. Praha: Grada Publishing.
- Nelson, R. C. (1977). *Counselors, Teachers, and Death Education*. The School Counselor. Vol. 24, No. 5, s. 322-329.
- Papadatos, D., Papadatos, C. (1991) Children and death. Získáno 9. 9. 2015 z [https://books.google.cz/books?id=Z8q0LrAGrQcC&printsec=frontcover&dq=children+and+death&hl=cs&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVChMIoce\\_sdXpxwIVSmkUCH1STA9u#v=onepage&q=children%20and%20death&f=false](https://books.google.cz/books?id=Z8q0LrAGrQcC&printsec=frontcover&dq=children+and+death&hl=cs&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAGoVChMIoce_sdXpxwIVSmkUCH1STA9u#v=onepage&q=children%20and%20death&f=false)
- Preissová Krejčí, A., Špatenková, N. (2013). Detabuizace problematiky smrti v prostředí školy jako cesta k nové spiritualitě. *Paidagogos*. 2. Získáno 26. 6. 2015 z <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=15>
- Psychoterapeutický intervenční team a Pracovní skupina pro vytváření standardů psychosociální krizové pomoci a spolupráce při MV -generálním ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR, (2011). *Když se stane neštěstí*. Dostupné z [www.policie.cz/soubor/kdyz-se-stane-nestesti-pdf.aspx](http://www.policie.cz/soubor/kdyz-se-stane-nestesti-pdf.aspx)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.[online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-02-02]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Rogge, J. U. (1999). *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.
- Silverman, R. P. (2000). *Never Too Young to Know: Death in Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press. Získáno 9. 9. 2015 z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=LrrK23eBl8EC&oi=fnd&pg=PR9&dq=never+too+young+to+know&ots=DLp1bTeKxR&sig=CTVT0BlmYU9YRKzzTMNbrdiZs2Q&redir\\_esc=y#v=onepage&q=never%20too%20young%20to%20know&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=LrrK23eBl8EC&oi=fnd&pg=PR9&dq=never+too+young+to+know&ots=DLp1bTeKxR&sig=CTVT0BlmYU9YRKzzTMNbrdiZs2Q&redir_esc=y#v=onepage&q=never%20too%20young%20to%20know&f=false)
- Špatenková, N. (2004). *Krize psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada.
- Šubrtová, M. (2007). *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita.
- Turner, M. (2006). *Talking with Children and Young People about Death and Dying*. London: Jessica Kingsley Publishers. Získáno 10. 9. 2015 z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=qvwIznrltWQC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Children%27s+understanding+of+death:+From+biological+to+religious+conceptions&ots=22glz7PjsT&sig=CNU\\_unKl3Pmxa8Kflccd1JZOPuE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Children%27s%20understanding%20of%20death%3A%20From%20biological%20to%20religious%20conceptions&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=qvwIznrltWQC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Children%27s+understanding+of+death:+From+biological+to+religious+conceptions&ots=22glz7PjsT&sig=CNU_unKl3Pmxa8Kflccd1JZOPuE&redir_esc=y#v=onepage&q=Children%27s%20understanding%20of%20death%3A%20From%20biological%20to%20religious%20conceptions&f=false)
- Vymětal, J. (2009). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada.
- Winston's Wish. Schools Information Pack. Autoři a datum vydání neuvedeno. Získáno 31. 3. 2015 <https://winstons-wish.myshopify.com/collections/free-downloadable-resources>.
- Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- Žaloudíková, I. (2015). *Dětské pojetí smrti*. Brno: Muni press.

# **ODBORNÁ INTERVENCIA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA ŽIAKOVI V SITUÁCIÍ PO ROZVODE RODIČOV**

## **SPECIAL INTERVENTION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST TO A PUPIL FROM DIVORCED FAMILY**

DAGMAR KOPČANOVÁ

VÚDPaP, Bratislava, Cyprichova 42, SR, VŠZaSP sv. Alžbety, Bratislava-Polianky, SR,  
dagmar.kopcanova@vudpap.sk

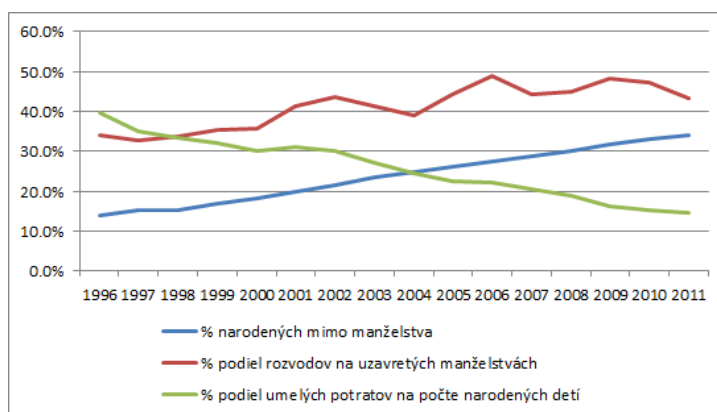
**Abstrakt:** *Narušenie harmónie v rodine v dôsledku rozvodu rodičov má za následok, okrem iného, aj narušenie výchovy a socializácie dieťaťa, ktoré sa uskutočňujú v procese vzájomnej interakcie a kooperácie všetkých členov rodiny. Dieťa z rodiny, ktorá sa nachádza v (po)rozvodovej kríze, vykazuje neraz výrazné ťažkosti, ktoré sa demonštrujú v zmene jeho správania, zhoršenom prospechu, podpisujú sa na jeho zníženej koncentrácii na vyučovaní, či v kvalite sociálnych vzťahov v skupine. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti poskytnutia odbornej intervenčnej pomoci zo strany školského psychológa žiakovi, ktorý po strate integrovanej rodiny trpí rôznymi špecifickými problémami ohrozujúcimi jeho zdravý psychický vývin. Uvedené problémy často negatívne ovplyvňujú aj úroveň prosperovania žiaka v škole. Príspevok naznačuje, akými prístupmi, postupmi a stratégiami môže školský psychológ vo svojej praxi pôsobiť aj na vedenie školy a pedagogický zbor, ako môže taktne ovplyvniť prostredie rodiny a vo vzájomnej spolupráci (škola, rodina, pedagóg, atď.) dosiahnuť očakávaný well-being u žiaka.*  
**Kľúčové slová:** školský psychológ; žiak; školský výkon; rozvod; odborná intervencia

**Abstract:** *Breaking harmony in a family- as a result of divorce process has big impact on breaking the child's education and socialization that have been performed in mutual interaction and cooperation of family members. Many times a child coming from the (post) divorced family demonstrates big problems. These problems can be manifested in a sudden change of their behavior, changed school performance, reduced concentration in the education process, but also within the social relationships inside the group. The aim of contribution is to design some options for the school psychologist when providing special help to a pupil, who, after the loss of integrated family, can suffer from various specific problems affecting their healthy life development, but also their school performance. It brings some approaches, strategies and techniques that might be used by school psychologist when entering the family milieu and mutual cooperation with all stakeholders (school, family, pedagogue, etc.) with intention to reach pupil's well-being.*

**Keywords:** school psychologist ; pupil ; school performance ; divorce ; special intervention

### **1 Rozvody a deti**

Súčasná doba je poznačená nárastom sociálno-patologických javov - násilia, agresivity, šikanovania, zvýšenej kriminality, toxikománie, rozvodovosti a mnohých ďalších. Všetko toto intenzívne preniká do životného modelu a hodnotového systému rodín a detí (Kopčanová, D. (2014). Napriek tomu, že v posledných rokoch sa Slovensko vyčlenilo zo skupiny krajín s priemernou rozvodovosťou v EÚ-28 a v roku 2014 sa nachádzalo relatívne osamotene medzi krajinami s nízkou a priemernou rozvodovosťou (Šprocha, Vaňo, 2015), rozvody s maloletými deťmi tvorili až 60%. Ani štatistiky vypovedajúce o počte maloletých detí v rozvádzajúcich sa rodinách, ktorých bolo v roku 2014 takmer 10.000, nás nemôžu uspokojovať (ŠÚ SR, 2015). Počet maloletých detí v rozvádzajúcich sa manželstvách dosiahol v roku 2014 približne hodnotu z roku 2000, avšak pri podstatne vyššej rozvodovosti. Tieto trendy sú spôsobené jednak nárastom rozvodov dlhoročných manželstiev, v ktorých sa už väčšinou nenachádzajú maloleté deti, ďalej stále menším prepojením medzi sobášnosťou a pôrodnosťou, v dôsledku čoho je viac manželstiev určitý čas po sobáši bezdetných, a tiež znížením pôrodnosti, ktoré znamená celkovo menej detí v rodinách (Šprocha, Vaňo, 2015). Ďalším demografickým trendom, ktorý je typický pre viaceré štáty Európy a neobchádza ani Slovensko, je rastúci počet detí narodených mimo manželstva (Graf 1.) Podľa Správy o zdravotnom stave obyvateľstva SR za roky 2012- 2014, sa v roku 2014 narodilo 55.000 detí, z čoho sa mimo manželského zväzku narodilo takmer 40% detí (Správa o zdravotnom stave obyvateľstva, 2015).



**Graf 1. Podiel rozvodov na počte uzavretých manželstiev v**

(Zdroj: údaje v grafe pochádzajú z databázy Slovstat Štatistického úradu.)

Podľa viacerých psychológov rozvodom je výrazne ohrozený zdravý vývoj osobnosti dieťaťa, ktorý pre neho predstavuje psychologickú záťaž (Matějček – Dytrych, 1994). Rozvod môže byť jednou z príčin antisociálneho konania alebo suicidálnych sklonov. V zhode s jedným z najvýznamnejších detských psychológov minulého storočia Zdenkom Matějčekom (2003) deklaruujeme, že deti pre svoj optimálny vývin potrebujú najviac lásku, bezpečie a istotu vo vzťahu k ľuďom z najbližšieho okolia. Potrebujú bezpečnú pripútanosť k obom rodičom - matke aj otcovi. Aj keď sa rozvod ešte v nedávnej minulosti považoval za popredný sociálno-patologický jav, v súčasnosti je, žiaľ, spoločensky akceptovaným správaním. Konfliktné rodinné prostredie v dôsledku nekonštruktívnej komunikácie rodičov však vážne otriasa základom životných istôt dieťaťa - žiaka, zraňuje jeho osobnosť a negatívne ovplyvňuje aj jeho výkonnosť na vyučovaní. Napriek záťaži, ktorú musí dieťa znášať, paradoxne je to práve škola, ktorá reprezentuje určitú stabilnú silu v živote dieťaťa, počas tranzitnej fázy rodiny. A v nej dôležitú úlohu zohráva najmä školský psychológ, ktorý môže deťom pomôcť zvládajú zložitú životnú situáciu.

## 2 Vekové rozdiely

Vo výskumoch, ktoré sa zaoberali účinkami rozvodu na zvládacie mechanizmy detí sa zistilo, že reakcie detí v mnohom záviseli od ich veku a vývinového štádia v čase, kedy sa rozvod odohrával (Cantrell, 1986; Freeman & Couchman, 1985; Kieffer, 1982; Wallerstein & Kelly, 1980, ). Štúdie Wallersteina (2008) a McIntoshovej (2011) dokonca upozorňujú na negatívny dopad rozvodu už na deti v útlom a ranom veku.

- **Predškolský a raný školský vek (5-8 rokov).** Deti v tomto veku reagujú na rozvod veľkým smútkom. Niektoré sú ustrašené, neisté, bezmocné a opustené chýbajúcim rodičom. Mladšie deti sa často obviňujú za rozvod svojich rodičov.
- **Mladší školský vek (vek 9-12 rokov).** Tieto deti sa, na rozdiel od svojich mladších spolužiakov, odlišujú tým, že cítia intenzívny hnev. Môžu sa tiež cítiť osamelo, pociťovať stratu, šok, prekvapenie a stach, ale hnev a pravdepodobné odmietanie jedného z rodičov sú najčastejšie reakcie v tejto vekovej skupine.
- **Pubertálne deti a adolescenti (vek 13-18 rokov).** Aj tieto deti a dospelávajúci môžu pociťovať stratu, smútok, hnev a bolesť. Avšak medzi typickými reakciami adolescentov bývajú identifikované najmä ťažkosti a neprispôsobivé prejavy akými sú: nedisciplinovanosť, vyvádžanie, a rôzne iné poruchy správania (sexuálna promiskuita, delikvencia, požívanie alkoholu a drog a agresívne správanie). Podľa JoAnne Pedro-Carrollovej (2011), klinickej psychologičky a zakladateľky špeciálneho intervenčného programu zameraného na pomoc deťom v situácii rozvodu svojich rodičov, rodičovské rozhodnutia sú oveľa efektívnejšie, keď sú ušité na mieru vývinových potrieb dieťaťa a zosúladené so záväzkami a povinnosťami rodičov ale tiež, keď sú modifikované ihneď ako si rodič všimne zmenu potrieb dieťaťa.

## 3 Prejavy detí rozvádajúcich sa rodičov v škole

Mnohé štúdie potvrdzujú, že rozvod zanecháva na deťoch vážne zranenia, ktoré sa odrážajú v zhoršení

správania, prospechu, rôznych psychosomatických ťažkostí a pod. V 5-ročnej longitudinálnej štúdií Wallersteina a Kellyho (1980), kde autori skúmali 60 rozvedených rodín so 131 deťmi, učitelia potvrdili, že až dve tretiny žiakov vykazovalo nápadné zmeny v školskom správaní a zhoršenom prospechu ako následok rozvodu rodičov. Podobne Cantrell (1986) vo svojej štúdií preukazuje, že učitelia často spozorujú zmeny v prospechu, náladách, dochádzke a správaní sa žiakov, ktorí sa snažia vyrovnat' s rozvodom svojich rodičov. Škola má teda nezastupiteľné miesto v ponuke podporných služieb deťom z rozvodových rodín. Deti trávia v škole veľa času, kde určitá kontinuita a rutina umožňuje poskytnúť bezpečné prostredie pre ciele intervencie. Školský psychológ, výchovný poradca, učitelia a ďalší odborníci, ktorí sú k dispozícii na dennej báze a môžu poskytnúť pomoc, ktorá sa vyhne stigme, ale aj ďalším výdavkom spojeným s vyhľadávaním súkromných špecialistov mimo školy. V prípade že je takýchto žiakov na škole viac školský psychológ im môže poskytnúť aj skupinové intervencie.

#### **4 Úloha školského psychológa**

Medzi jednu z významných činností školského psychológa patrí okrem iného aj intervenčná činnosť. Podľa nás pri odbornej psychologicko-terapeutickej intervencii ide o efektívne využitie postupov zameraných na odstránenie nežiadúcich javov a poskytnutie primárnej, resp. i sekundárnej prevencie jedincovi, ktorý sa nachádza v náročnej životnej situácii. Školský psychológ môže poskytnúť neoceniteľnú pomoc- či už prostredníctvom priameho poradenstva určeného deťom, alebo aj nepriamo, poskytnutím služieb školským pracovníkom, učiteľom a rodičom. Pritom rozvod by nemal chápať len ako ojedinelý problém s negatívnymi dôsledkami, ale radšej by sa mal zamerať na zmeny spôsobené rozvodom (t.j. neúplná rodina, zmena v rutine a životnom štýle, vzorce stretávania sa rodičov či prarodičov s deťmi) a skúmať ich pozitívne, negatívne alebo neutrálne účinky na deti.

Intervencia ako významná činnosť školského psychológa sa môže uplatniť najmä vtedy, ak sa nejaký jav, či problém vyskytol a treba ho riešiť, alebo je vhodné rozvíjať určitý potenciál osobnosti, ktorý môže byť z hľadiska perspektívy rozvoja jednotlivca a jeho duševného zdravia najlepší. Po počiatočnej diagnostickej činnosti i v priebehu nej, keď získa dostatočný počet údajov, si školský psychológ plánuje intervenčné postupy, implementuje rozhodnutia, realizuje intervenciu a napokon realizuje aj zhodnotenie efektívnosti použitých postupov.

Intervenciu zameranú na žiaka možno podľa Sandovala (2013) klasifikovať do troch skupín:

- intervencie zamerané na ovplyvňovanie a zmenu spôsobu, akým sa žiak v škole správa alebo ako sa učí,
- intervencie orientované na zmenu seba-percepcie a seba-porozumenia,
- intervencie zamerané na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje, pričom systémom môže byť škola, trieda, výchovno-vzdelávací proces alebo rodina dieťaťa.

Práve v tomto treťom type intervencie môže byť školský psychológ veľmi užitočný - v pomoci žiakovi vyrovnávať sa s konfliktnými situáciami v dezintegrovanom rodinnom prostredí. Tam v spolupráci s ďalšími pracovníkmi školy môže vo svojej praxi využiť rôzne prístupy, postupy a intervenčné stratégie. Tieto intervencie môžu pochopiteľne závisieť od typu a stupňa školy, na ktorej pôsobí, od kompetencií, skúseností, veku, pracovného štýlu a pod. Podľa Sandovala (2013), v školách sa najčastejšie používajú intervenčné programy na rozvíjanie empatie, asertivity, prosociálnosti, tolerancie, programy vedúce k rozvíjaniu komunikatívnych zručností, seba-presadenia, sebarozvoja, sebahodnotenia a pod. Programy si môže zostaviť buď školský psychológ, v závislosti od individuálnych osobitostí žiakov, alebo pracuje s programami, ktoré zostavili niektorí renomovaní autori. Rhodes a Tracy (1974) uvádzajú päť základných modelov intervencií v škole, ku ktorým E. Gajdošová (1998) pridáva šiesty, tzv. humanistický model. Kľúčovou stratégiou humanistického modelu je analýza problémov v učení a v správaní, ktoré vznikli na základe narušenia školskej klímy a interpersonálnych vzťahov v škole, hlavne vzťahov učiteľ - žiak, a tiež tým, že sa v škole často len veľmi málo uplatňujú humanistické princípy. Podobne ako v škole, aj doma sa následkom porozvodových problémov medzi rodičmi výrazne narušuje rodinná klíma, čo hlboko otriasa pocitom istoty a bezpečia žiaka, podpisuje sa na zhoršení jeho kognitívnych funkcií, sociálnymi a emocionálnymi väzbami. V súvislosti s individuálnymi problémami žiaka, ktoré vznikli ako následok dezintegrovaného rodinného prostredia je podľa nás najvhodnejší humanistický model, kde školský psychológ môže pôsobiť ako mediátor vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi v škole.

#### **5 Spolupráca školského psychológa s vedením školy**

Drake (1981) identifikoval 10 hlavných oblastí, kde môže vedenie školy narážať na problémy, bez ohľadu na to, či ide o dieťa z intaktnej alebo rozvodovej rodiny. Sú to:

- ♦ právo dieťaťa na návštevu školy bez ohľadu na bydlisko;
- ♦ prístup rodičov k záznamom dieťaťa;



- ♦ uvoľnenie dieťaťa zo školy;
- ♦ návštevy rodičov v škole;
- ♦ zdravotné poistenie;
- ♦ spoluúčasť
- ♦ finančná zodpovednosť;
- ♦ priezvisko dieťaťa;
- ♦ dôvernosť záznamov;
- ♦ a postoj rodičov ku škole.

Školský psychológ môže tieto oblasti a ďalšie konkrétne otázky konzultovať s riaditeľmi a pomáhať im pochopiť právne implikácie rozvodu rodiny voči škole. Nielen vedenie školy, ale aj ostatní pedagógovia by mali dostať od psychológa kvalifikovanú radu, ako komunikovať so žiakmi a ich rodičmi v ťažkej životnej situácii, akou je rozvod. Mal by im pomôcť vecne argumentovať v konfliktnej situácii, ktorá nastáva pri komunikácii s rozvedenými rodičmi, ktorí sa často domáhajú svojich práv nekorektnou cestou. Najmä v poslednom čase sa nielen vo svete, ale aj u nás, značne rozšírili únosy detí z rodín, kde sa rodičia nevedia dohodnúť o podmienkach zabezpečenia striedavej starostlivosti o svoje deti. Únosy detí sa odohrávajú veľmi často práve v školskom prostredí. Preto školy by mali zaistiť prísnejší dozor, ktorý zamedzí únosu dieťaťa jedným z jeho rodičov. V záujme toho by bolo vhodné, aby školy zaviedli určité pevné pravidlá:

1. Školy by mali žiadať od rodičov včasnú informáciu o tom, že dieťa im je zverené do starostlivosti a výchovy;
2. Rodičia by mali preukázať právne dokumenty o výhradnom zverení dieťaťa do ich starostlivosti a výchovy, ak je tomu naozaj tak;
3. Vedenie školy má zaistiť, aby všetci učitelia mali informácie o týchto rozhodnutiach;
4. Školy by mali mať k dispozícii osobitný zoznam detí a ich rozvedených rodičov, ktorých deti navštevujú školu, alebo školské zariadenie.

## **6 Spolupráca školského psychológa s učiteľmi**

Školský psychológ môže pomôcť učiteľom a celému školskému personálu poskytovaním informácií o účinkoch rozvodu na dieťa a jeho správanie sa v triede. Mal by tiež pomáhať senzitivovať učiteľov voči tranzitnému obdobiu ktoré dieťa prežíva a dôsledkami z toho plynúcimi. Niekedy potrebujú učitelia upozorniť aj na to, aký výber slov si volia, alebo ako by mali prispôbiť učebné osnovy a rôzne didaktické materiály, ktoré by zohľadnili rozličné typy rodín ( neúplná, rekonštruovaná, rodina s homosexuálnymi rodičmi a pod.)

## **7 Spolupráca školského psychológa s rodičmi**

Školský psychológovia môžu upozorniť rodičov na špeciálne potreby svojich detí počas tranzitnej doby, kedy sa rozvádzajú a otázky zverenia detí do výhradnej starostlivosti, prípadne možnosť využitia striedavej osobnej starostlivosti ešte nie sú súdne doriešené.

Štúdia Hammonda (1979) žiakov v 3.- 6. ročníku základnej školy preukázala že až 74 percent detí, z 82 , ktoré boli odlúčené od rodičov boli presvedčené, že školský psychológ by im mohol pomôcť tak, že sa porozpráva s rodičmi. Školský psychológ môže tiež pomôcť rodičom informáciami vo vyhľadani podporenej skupiny vo svojom okolí, prípadne odporúčaním vzdelávacích materiálov, ktoré sa zaoberajú otázkami rodín po rozvode a usmernením ako sa správať k deťom v rozvodovej a porozvodovej situácii.

## **8 Práca školského psychológa s deťmi**

Intervenčné stratégie u detí závisia od individuálnych potrieb dieťaťa. Kieffer (1982) upozorňuje na adaptáciu testu od Kellyho a Wallersteina (1977). Týmto testom sa posudzujú účinky rozvodu na dieťa, ale aj jeho výkon v jednotlivých štádiách trvania rozvodového procesu. Súčasťou diagnostiky je aj rozhovor s dieťaťom o priamom prežívaní rozvodového procesu v rodine a posúdenie existujúcich podporných systémov pomáhajúcich dieťaťu. V tejto súvislosti si môžeme položiť aj otázku, čo účinkuje lepšie: individuálne, či skupinové poradenstvo? Hoci existuje málo výskumov o testovaní účinnosti individuálneho poradenstva deťom v rodine počas rozvodu a potom, klinickí psychológovia uvádzajú, že najúčinnějšía zmena v správaní dieťaťa nastane pod vplyvom individuálneho poradenstva (Ehly & Dustin, 1989, Holmes, & Kivlighan, 2000). Individuálne poradenstvo sa odporúča najmä deťom s dlhodobou neproduktívnym zvládacím mechanizmom a deťom, ktoré sa ťažko adjustujú do skupiny svojich rovesníkov a nedokážu s nimi spolupracovať. Na druhej strane iní autori zistili, že aj skupinové intervencie, vedené psychológmi na základných školách so špecifickými stratégiami, ktoré zohľadnili potreby detí, boli výnimočne úspešné (Robson, 1982). Podľa Hammonda (1979), skupinové intervencie v otázkach rozvodu sú pre školských psychológov zvlášť úspešné, nakoľko sú časovo a ekonomicky efektívne a

majú aj ďalšie benefity.

Podľa Cantrella (1986) a Pedro -Carrolovej (2005), skupinový typ intervencie umožňuje deťom zaoberať sa autentickými vyjadreniami detí, ktoré majú tiež podobné problémy a trápia sa dôsledkami rozvodu svojich rodičov. Vtedy necítia nálepkovanie, navzájom chápu svoje pocity, uvedomujú si, že aj iné deti majú podobné pocity a skúsenosti, lepšie chápu rozvodový process, učia sa zvládacím stratégiám a nadobúdajú lepšiu mienku o sebe a svojich rodičoch.

Existuje niekoľko typov skupinového poradenstva, ktoré môže pomôcť deťom z rozvodových rodín:

1. Situačné /tranzitné skupiny- ponúkajú emočnú podporu katarziu a informácie o strese, vzájomných pocitoch a podobných skúsenostiach.
2. Štruktúrované skupiny -môžu deti naučiť ako si poradiť s krízovými situáciami pomocou skupinových diskusií, hrania rolí a využitia rôznych výtvarných techník -kreslenia, maľovania, koláží a podobne.
3. Jednodňové workshopy -pre deti a mládež vo veku 10 až 17rokov môžu využiť cvičenia na doplňovanie viet, asertívny tréning, pozerať spolu filmy o rozvode a pomáhať členom skupiny objavovať hodnoty a prognózy o manželstve a rozvode, naučiť sa zvládnuť svoje pocity a chápať pocity svojich rodičov a vypracovávať si komunikačné zručosti na zvládnutie náročných situácií.

Reakcie detí na rozvod nie sú rovnaké; niektoré deti z rozvedených rodín sa na prvý pohľad nelíšia od detí z intaktných rodín, kým iné vykazujú vážne emocionálne problémy, problémy v správaní, alebo problémy s prospechom.

## **9 Záver**

Školský psychológ môže a má okrem iných úloh na škole poskytnúť aj účinnú podporu deťom a rozvodovým rodinám. Súhlasíme s Freemanom a Couchmanom (1985), že psychológovia, poradcovia a učitelia, pracujúci s deťmi z rozvodových rodín môžu byť užitoční, najmä ak:

- Poskytnú študentom príležitosť hovoriť o svojich pocitoch
- Umožnia deťom zostať v súkromí, ak to potrebujú
- Odporúčajú a podporia využívanie vekuprimeraných materiálov
- Poskytnú stabilné prostredie
- Podporia konzistentné očakávania a rutinné aktivity
- Zaangažujú sa do podpornej komunikácie
- Informujú rodičov o pokrokoch dieťaťa alebo o jeho ťažkostiach
- Usmernia rodičov aby boli priami, čestní, podporujúci a solídni k svojim deťom
- Usmernia rodičov aby boli opatrní v používaní špecifického jazyka v kontakte s deťmi. (Nesprávne zvolené slová môžu byť pre ne často zraňujúce)
- Ak budú aktivity plánované pre oboch rodičov a nie špecificky zamerané iba pre matky, alebo iba pre otcov.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Cantrell, R.G. (1986). Adjustment to Divorce: Three Components to Assist Children. *Elementary School Guidance and Counseling* 20(3) (1986): 163-173.
- Drake, E.A. (1981). Helping Children Cope with Divorce: The Role of the School. In: Stuart, I.R and Abt, L.E. (Eds.): *Children of Separation and Divorce: Management and Treatment*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ehly, S. & Dustin, R. (1989). Individual and Group Counseling in Schools. New York, Guilford Press, ISBN: 0-89862-355-3
- Freeman, R. and Couchman, B. (1985). Coping with Family Change: A Model for Therapeutic Group Counseling with Children and Adolescents. *School Guidance Worker* 40(5) (1985): 44-50.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda, 1998. 189s.
- Hammond, J.M. (1979). Children of Divorce: Implications for Counselors. *The School Counselor*. 27(1) (1979): 7-13.
- Holmes, E. & Kivlighan, Jr. (2000). *Comparison of Therapeutic Factors in Group and Individual Treatment Processes*. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 478-484
- Kopčanová, D. (2014). Význam multiprofesionálnej intervencie rodinám ohrozeným sociálnou patológiou, In: Kubík, F. -Kutarňa, J. (Eds.) : *Rodina – výzva pre sociálnu politiku a pomáhajúce profesie*. Žilina, Ústav sv. J. Bosca - Saleziánum a VŠZaSP sv.Alžbety, CDrom
- Kelly, J.B. and Wallerstein, J.S. (1977). Brief Interventions with Children in Divorcing Families. *American Journal of Orthopsychiatry* 47 (1977): 23-39.

- Kieffer, D. (1982). Children Coping with Divorce: School Psychological Management and Treatment. In Grimes, J.,(Ed) *Psychological Approaches to Problems of Children and Adolescents*. Des Moines, IA: Iowa State Department of Public Instruction, 1982. (ED 232 082)
- Matějček, Z. (2003). Co děti nejvíc potřebují. Portál 2003. 3. vydanie. ISBN: 978-80-7367-272-0
- Matějček, Z.-Dytrych, Z. (1994). Děti, rodina a stres. 1. vyd. Praha : Galén, 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- McIntosh, J.(2011). Special Considerations for Infants and Toddlers in Separation/Divorce: Developmental Issues in the Family Law Context. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Dostupné na: <http://www.child-encyclopedia.com/>
- Pedro-Carroll, J.(2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review* 43: 52-64.
- Pedro-Carroll, J.( 2010) Putting children first: Proven parenting strategies for helping children thrive through divorce. New York: Avery/Penguin.
- Pedro-Carroll, J. (2011). How Parents Can Help Children Cope With Separation Divorce. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Dostupné na: <http://www.child-encyclopedia.com/>
- Robson, B.A. (1982).A Developmental Approach to the Treatment of Divorcing Parents. In Messinger.,L. (Ed). *Therapy with Remarriage Families*, Rockville, MD: Aspen Systems
- Rhodes, W.C.& Tracy, M.L. (1974). A study of child variance. Vol.4 .The future. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Sandoval,J. (2013). Crises Counselling, Intervention and Prevention in the Schools. New York, Routledge. 3rd Edition Tailor ans Francis Group. ISBN: 978-0415-80770-8
- Správa o zdravotnom stave obyvateľstva SR za roky 2012- 2014. 2015. Dostupné na: [www.rokovanie.sk](http://www.rokovanie.sk).
- Šprocha, B. – Vaňo, B. (Eds.). (2015). Populačný vývoj v Slovenskej republike 2014, Infostat – Inštitút informatiky a štatistiky ., ISBN 978 -80-89398-27-0, s. 25
- Wallerstein, J.S., and Kelly, J.B. (1980). Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce. New York: Basic Books.
- Wallerstein J. (2008) The impact of divorce on infants and very young children. In: Heath MM, Benson JB, eds. *Encyclopedia of infant and child development*. Vol 1. Elsevier Inc; 2008:412-421.

# VPLYV POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE NA SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

## INFLUENCE OF POSITIVE PSYCHOLOGY ON SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

SILVIA MAJERČÁKOVÁ ALBERTOVÁ

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola v Bratislave, Slovenská republika,  
silvia.albertova@paneurouni.com

**Abstrakt:** Táto prehľadová štúdia predstavuje možnosti využitia pozitívnej psychológie v školskom prostredí. Venuje sa aktuálnemu zhoršujúcemu sa stavu duševného zdravia detí a adolescentov. Pozornosť je venovaná sociálno-emocionálnemu zdraviu a faktorom, ktoré ho ovplyvňujú. Štúdia predkladá prehľad vývoja pozitívnej psychológie, ktorý propaguje ľudské silné stránky, zdroje a well-being. Predstavené sú fázy aplikácie pozitívnej psychológie v školskom prostredí formou tzv. pozitívneho vzdelávania. Pozornosť je venovaná modelu kovitality, ktorý v zmysle kumulatívneho prístupu tvrdí, že lepším prediktorom dobrého sociálno-emocionálneho zdravia je kumulácia viacerých pozitívnych vlastností. Pre mladší školský vek ide o vďačnosť, entuziazmus, optimizmus a vytrvalosť. Štúdia poukazuje na potrebu realizácie výskumu so zameraním na sociálno-emocionálne zdravie žiakov slovenských základných škôl s dlhodobým zámerom štandardizácie príslušného nástroja pre mladší školský vek.

**Kľúčové slová:** sociálno-emocionálne zdravie; pozitívna psychológia; žiak; kovitalita; škola

**Abstract:** This review article provides an overview of possible applications of positive psychology in the school context. Declining trend in mental health of children and adolescents, as well as social-emotional health and factors impacting it are addressed. The study details development of positive psychology movement with an emphasis on human strengths, resources and well-being. Phases of positive psychology's work in schools in the form of positive education are discussed. Covitality model which, based on the cumulative approach, claims to be a better predictor of good social-emotional health than presence of individual traits is introduced. The traits vital for elementary school pupils are gratitude, zest, optimism and persistence. The study addresses a need for research with an emphasis on social-emotional health of Slovak elementary school pupils with a long-term intention of standardization of respective measurement tool for this age group.

**Keywords:** social-emotional health; positive psychology; pupil; covitality; school

### 1 Úvod

Aktuálny stav duševného zdravia detí a adolescentov nie je uspokojivý. V posledných dvoch desaťročiach pokračuje trend nárastu psychických problémov u tejto populácie. Epidemiologické štúdie celosvetovo uvádzajú 8 až 20 %-tný výskyt psychických porúch vo veku do 18 rokov (World Health Organization, 2005). V USA zažije jedno dieťa z desiatich vo veku do 14 rokov depresívnu epizódu a až 25 % študentov uvádza, že sú nešťastní (Huebner, Drane & Valois, 2000; Keyes, 2006). V EÚ každé piate dieťa trpí psychickou odchýlkou a približne 1/8 detí do 18 rokov bola diagnostikovaná psychická porucha (Braddick, Carral, Jenkins & Jané-Llopis, 2009). Na Slovenku zhruba 15 % detí a adolescentov do 18 rokov trpí rôznymi príznakmi psychických porúch (Liga za duševné zdravie, 2011).

Okrem rodinného prostredia a rovesníckych skupín je to práve prostredie školy, ktoré významne vplyva na pozitívny vývin dieťaťa, a to už od prvého kontaktu so školským systémom. Pozitívne skúsenosti dieťaťa zo školského prostredia súvisia nielen s jeho duševným a fyzickým zdravím v neskoršom veku, ale aj s jednotlivými vývinovými míľnikmi, akými sú napríklad motivácia, rozvoj identity či dobrý školský prospech (Gilman, Huebner & Furlong, 2014). V kontexte školy sú častými dôsledkami duševnej nepohody najmä problematické vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi, zhoršený prospech, znížené sebavedomie a negatívny postoj ku škole (Liga za duševné zdravie, 2011).

Okrem pojmu duševné, mentálne či psychické zdravie sa v literatúre často vyskytuje pojem sociálno-emocionálne zdravie. Sociálne zdravie zodpovedá schopnosti jedinca nadväzovať a udržať si blízke a pozitívne vzťahy so svojím okolím. Takýto jedinec je sociálne kompetentný. Pojem emocionálne zdravie zahŕňa schopnosť efektívne regulovať emócie. Ide o súbor „procesov zodpovedných za monitorovanie, hodnotenie a modifikovanie emocionálnych reakcií za účelom dosiahnutia istého cieľa“ (Thompson, 1994, s. 27 - 28). Dobrá regulácia emócií

súvisí s úspešným osvojením si viacerých vývinovo podmienených zručností vrátane všeobecných emocionálnych a sociálnych kompetencií (Calkins, 2004). Naopak, slabá regulácia emócií môže byť prediktorom problémového správania v detstve a adolescencii (Bariola, Gullone & Hughes, 2011). Je teda zrejmé, že sociálne a emocionálne zdravie spolu úzko súvisia a vzájomne sa ovplyvňujú. Výskum identifikoval radu faktorov ovplyvňujúcich sociálne zručnosti a emocionálne kompetencie dieťaťa. Tieto faktory sa delia na interné, napríklad genetické predispozície, temperament, zdravotné problémy (Bariola a kol., 2011; Calkins, 2004), a externé faktory vrátane štýlu rodičovstva, attachmentu, prípadných psychických porúch v rodine či environmentálnych rizík (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007). Sociálno-emocionálne zdravie je ťažiskovým pojmom tohto príspevku, ktorého cieľom je predstaviť možnosti využitia pozitívnej psychológie v školskom prostredí so zameraním na kultiváciu a diagnostiku tohto konštruktu u žiakov mladšieho školskom veku.

## **2 Pozitívna psychológia ako aplikovaná disciplína v prostredí školy**

Pomerne v rovnakom období, v akom narastal počet duševných porúch u detskej populácie, sa začal progresívne rozvíjať smer pozitívnej psychológie. V roku 1998 Martin Seligman, zakladateľ tohto smeru a vtedajší prezident Americkej psychologickkej asociácie, upozornil na potrebu venovať pozornosť silným stránkam človeka namiesto tradičného prístupu 20. storočia, ktorý sa sústredil predovšetkým na diagnostiku a liečbu psychopatológie (Wilkins, Boman & Mergler, 2015). Pozitívna psychológia bola zadefinovaná ako „...vedecké štúdium toho, čo sa v živote uberá správnym smerom, od narodenia až do smrti a na všetkých zastávkach medzi tým ... a berie vážne tie veci v živote, pre ktoré sa oplatí žiť“ (Peterson, 2006, s. 4). Dôraz bol kladený na empirické skúmanie tzv. optimálneho ľudského fungovania. Seligman a Csikszentmihalyi (2000) predstavili pozitívnu psychológiu ako vedu pozostávajúcu z troch oblastí: subjektívnej (well-being, životná spokojnosť), individuálnej (pozitívne vlastnosti ako odvaha, láska, vytrvalosť) a spoločenskej (spoločenská zodpovednosť, vzťahy prispievajúce k šťastiu). Seligman s kolegami sa intenzívne venovali štúdiu silných stránok, teda pozitívnych vlastností človeka, ktoré ovplyvňujú jeho myslenie, cítenie a správanie. Výsledkom bola publikácia Charakterové silné stránky a cnosti, ktorá predstavila 24 charakterových silných stránok zoskupených na základe ich hlavných znakov do skupín cností (Peterson & Seligman, 2004).

Podobne ako väčšina smerov aplikovanej psychológie, aj poznatky pozitívnej psychológie sa začali najskôr využívať vo výskume s dospelou populáciou, ktorý poukázal na to, že isté silné stránky, ako nádej, entuziazmus vďačnosť či láska, veľmi úzko súvisia s úrovňou well-beingu (Park, Peterson & Seligman, 2004). Začiatkom 21. storočia sa vedci postupne začali venovať identifikovaniu faktorov, ktoré prispievajú k well-beingu aj u detí a adolescentov (Furlong, You, Renshaw, Malley & Rebelez, 2013).

Pojem well-being alebo subjektívny well-being, ktorý sa v literatúre veľmi často používa ako synonymum k pojmu šťastie, bol zadefinovaný ako kognitívne a afektívne ohodnotenie vlastného života (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Výskum potvrdil, že well-being zohráva veľmi dôležitú úlohu v prostredí školy, keďže jeho úroveň úzko súvisí nielen s akademickým úspechom, ale aj so sociálnymi kompetenciami, lepšími vzťahmi s učiteľmi, rovesníkmi a rodičmi a fyzickým zdravím žiakov (Gilman & Huebner, 2006; Shoshani & Steinmetz, 2013). Novým trendom sa stávalo inkorporovanie princípov pozitívnej psychológie a vzdelávania pre well-being do škôl, tzv. pozitívne vzdelávanie (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Pozitívne vzdelávanie, t. j. vzdelávanie, ktoré sa popri tradičnej výučbe zameriava na výučbu princípov well-beingu, zaznamenalo v priebehu niekoľkých rokov značný nárast na popularite. Dôvody sú nasledovné: po prvé, väčšina psychometrických nástrojov používaných v školskom prostredí sa zameriava na meranie konkrétneho problému, avšak mnohí žiaci, ktorí sa zdajú byť psychicky v poriadku, majú nízku úroveň well-beingu. Absencia psychickej poruchy teda automaticky neznamená dobré duševné zdravie a opačne (Seligman a kol. 2009; Shoshani & Steinmetz, 2013). Po druhé, záujmom pedagógov a rodičov nie je primárne sa vyhnúť psychopatológii dieťaťa, ale vychovať psychicky zdravú osobnosť, ktorá je schopná žiť uspokojivý a plný život (Gilman a kol., 2014).

Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl prebiehala v troch fázach. Prvá fáza sa sústredila na identifikáciu a meranie jednotlivých silných stránok žiakov, ktoré vzišli z výskumu s dospelou populáciou. Za silné stránky detí a adolescentov, ktoré majú najväčší vplyv na ich spokojnosť a well-being, možno uviesť napríklad nádej, lásku, optimizmus, pozitívne emócie, vďačnosť či entuziazmus (Proctor, Linley & Maltby, 2009).

Druhá fáza bola charakterizovaná vývojom a testovaním intervencií, zameraných na rozvoj identifikovaných silných stránok. Napríklad Froh, Sefick a Emmons (2008), ktorí sa venovali vplyvu vďačnosti na subjektívny well-being, zistili, že denné zapisovanie piatich vecí, za ktoré sú žiaci vďační, súvisí so zvýšenou úrovňou well-beingu o tri týždne neskôr. Úspešne bola realizovaná aj intervencia zameraná na zlepšenie úrovne nádeje, sebahodnoty a životnej spokojnosti žiakov druhého stupňa v Portugalsku, kde bol program realizovaný v priebehu piatich týždňov počas jednej hodiny týždenne (Marques, Lopez & Pais-Ribeiro, 2011). Napriek

sľubným výsledkom je však potrebné uviesť, že štúdie z tejto fázy boli zväčša krátkodobé a zameriavali sa výlučne na izolované faktory ovplyvňujúce well-being (Shoshani & Steinmetz, 2013).

V tretej fáze sa záujem vedcov sústredil na kombinácie viacerých silných stránok, ako aj vývoj diagnostických nástrojov a intervenčných programov pre školy (Renshaw a kol., 2014). Cieľom bolo zamerať sa na prevenciu a vytvoriť „psychicky zdravé školské prostredie pre všetky deti“ (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009, s. 565). Produktom tejto fázy boli preventívne programy, ktoré sa zameriavali na celostný prístup k problematike. Priekopníkom bol Penn Resiliency Program, ktorý bol vyvinutý Centrom pozitívnej psychológie Pensylvánskej univerzity a cieľom ktorého bolo zlepšiť schopnosť žiakov zvládať každodenné situácie. Súčasťou programu bol tréning optimistického prístupu a pozitívnych sociálnych zručností. Po skončení programu bola na škole zaznamenaná okrem iného znížená úroveň depresie, úzkosti, beznádeje a problémov v správaní u 10- až 13-ročných žiakov (Seligman a kol., 2009).

Ďalší úspešný projekt Centra pozitívnej psychológie Pensylvánskej univerzity bol uskutočnený na Geelong Grammar School v Austrálii. Počas štyroch rokov bolo 250 zamestnancov školy vzdelávaných v teórii a aplikácii pozitívnej psychológie, ktorú následne používali nielen pri výučbe, ale aj vo vlastnom živote. Cieľom bolo podporiť duševné zdravie študentov a pedagógov. Výsledky poukázali na súvis intervencie s efektívnejším riešením konfliktov, lepšou komunikáciou v rámci školy a pozitívnejším osobnostným vývinom žiakov siedmeho ročníka (Seligman a kol., 2009; Shoshani & Steinmetz, 2013).

Longitudinálny výskum Shoshaniho a Steinmetza (2013) je výnimočný v tom, že do intervencie bola zapojená takmer celá škola vrátane žiakov, učiteľov a vedenia školy. Táto 2-ročná longitudinálna štúdia dokázala štatisticky signifikantné zníženie všeobecného stresu, úzkosti a depresie u participantov, zatiaľ čo v kontrolnej skupine nastalo zvýšenie výskytu týchto symptómov. Intervencia zároveň posilnila sebadôveru, optimizmus a sebadôveru žiakov. Medzi testovanou a kontrolnou skupinou však nebol preukázaný významný rozdiel v spokojnosti so životom.

Ďalším významným produktom tretej fázy školskej pozitívnej psychológie sa stal inovatívny teoretický konštrukt kovitalita.

### **3 Kovitalita**

Pojem kovitalita vznikol ako protipól k pojmu komorbidita, ktorý indikuje súčasnú prítomnosť viacerých psychických porúch. Kovitalita označuje súčasnú prítomnosť viacerých pozitívnych vlastností u jedinca, konkrétnejšie ide o druhotný latentný konštrukt, ktorý zastrešuje viacero prvotných indikátorov dobrého sociálno-emocionálneho zdravia (Furlong a kol., 2013). Táto idea vychádza z výskumu detskej reziliencie, podľa ktorého je väčší počet pozitívnych aspektov v živote dieťaťa lepším predpokladom pre jeho pozitívny vývin. V zmysle tohto kumulatívneho prístupu je kovitalita považovaná za lepší prediktor dobrého sociálno-emocionálneho zdravia dieťaťa vďaka kombinácii viacerých pozitívnych vlastností v porovnaní s prítomnosťou len jednej z nich (Furlong, Dowdy, Carnazzo, Bowery & Kim, 2014).

Výskum v oblasti kovitality sa sústredil na kombinácie rôznych silných stránok a ich vplyv na subjektívny well-being. Furlong a kol. (2013) identifikoval štyri silné stránky u žiakov základných škôl, ktoré tvoria model kovitality pre mladší školský vek: vďačnosť, entuziazmus a optimizmus, ktoré úzko súvisia s pozitívnou orientáciou jedinca smerom do minulosti, prítomnosti a budúcnosti, a vytrvalosť, ktorá úzko súvisí s úspechom v škole.

Vďačnosť bola tradične považovaná za schopnosť oceniť dar alebo pomoc od inej osoby, ale význam tohto pojmu sa postupne začal vzťahovať aj na schopnosť uvedomiť si a byť vďačný za dobré veci v živote (Furlong a kol., 2013). Vďačnosť je jednou z najvýznamnejších silných stránok, ktorá je oceňovaná v rôznych kultúrach a náboženstvách medzi detskou, ako aj dospelou populáciou. Služi totiž ako morálne meradlo hodnôt jednotlivca, čím značne prispieva k jeho well-beingu a chráni ho pred negatívnymi emóciami, depresiami či úzkosťami (Bono, Froh & Forreth, 2014; Peterson & Seligman, 2004). Už u detí vo veku osem rokov intervencia zameraná na rozvoj vďačnosti prispela k zvýšeniu pozitívnych emócií a u adolescentov vo veku 11 až 14 rokov k nárastu prosociálneho správania a poklesu antisociálneho správania (Froh & Bono, 2011). Výskum potvrdil, že vďačnosť pozitívne súvisí s optimizmom, životnou spokojnosťou, dobrou náladou a akademickým úspechom u detí (Froh a kol., 2008). Podľa Furlonga a kol. (2013) možno vďačnosť považovať za ťažiskovú vlastnosť, ktorú je potrebné posilňovať u žiakov v školskom prostredí, keďže pozitívne vplyva na vytvorenie a udržanie dobrých vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi.

Optimizmus predstavuje všeobecnú orientáciu do budúcnosti, ktorú charakterizuje očakávanie pozitívneho výsledku. Optimistické naladenie prispieva k vytrvalosti, sebadôvere, dosahovaniu cieľov a taktiež k lepšiemu zvládaniu stresu, prosociálnemu správaniu, lepšiemu fyzickému zdraviu a well-beingu (Peterson & Seligman, 2004). Optimizmus negatívne súvisí s úzkosťami a depresiami. Výskum v školskom prostredí potvrdil vzťah so zvýšeným záujmom o školu, lepším prospechom, vytrvalosťou, copingom a interpersonálnymi vzťahmi (Boman, Furlong, Shochet, Lillies & Jones, 2009). Na základe týchto a podobných výsledkov sa výučba k optimizmu stala

ťažiskom intervenčných programov založených na princípoch pozitívnej psychológie, ako je napríklad Penn Resiliency Program (Seligman a kol., 2009).

Entuziazmus je v školskom kontexte vnímaný ako prístup k životu plný nadšenia a energie. Tomuto konštruktovi nebola doposiaľ v literatúre venovaná veľká pozornosť, ale výsledky sú sľubné (Furlong a kol., 2013). Hoci bol potvrdený súvis medzi entuziazmom a životnou spokojnosťou u všetkých vekových skupín, o entuziazme sa hovorí ako u silnej stránky najmä u detí a adolescentov (Park a kol., 2004). Podľa Parka a kol. (2004) je entuziazmus jedným z najdôležitejších prediktorov životnej spokojnosti u mládeže a pozitívne súvisí so zdravím, well-beingom, autonómiou a pozitívnymi vzťahmi. Výskum na základných školách potvrdil, že entuziazmus spolu s vďačnosťou, vytrvalosťou a zvedavosťou prispievajú k spokojnosti žiakov (Weber & Ruch, 2012).

Vytrvalosť je vlastnosť, ktorá indikuje výdrž a vášeň pre dosiahnutie istého cieľa. Tento cieľ nemusí byť nevyhnutne dlhodobý, v školskom kontexte ide skôr o kratší časový úsek, potrebný napríklad na dokončenie zadanej úlohy (Park a kol., 2004). V literatúre je táto vlastnosť spájaná s motiváciou, snahou či sebareguláciou. Vollmeyer a Rheinberg (2000) zistili, že vytrvalosť pôsobí pozitívne na vzťah medzi motiváciou a výkonom v škole, a podporuje tak postoj žiakov k učeniu. Hoci výskum doteraz dostatočne nepodložil význam vytrvalosti ako silnej stránky osobnosti, je dôvod domnievať sa, že má dôležitú úlohu v dosahovaní školského úspechu v tandeme s vďačnosťou, optimizmom a entuziazmom (Furlong a kol., 2013).

Ako nástroj na meranie modelu kovitality bol predstavený Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia, ktorý na rozdiel od tradičných dotazníkov merajúcich deficity zastrešuje sociálne a emocionálne zručnosti prispievajúce k pozitívnemu vývinu detí a adolescentov (Social Emotional Health Survey, SEHS; Furlong a kol., 2013). K dispozícii je verzia pre mladší školský vek (Social Emotional Health Survey-Primary, SEHS-P; pôvodne Positive Experiences at School Scale; Furlong a kol., 2013) a verzia pre starší školský vek (Social Emotional Health Survey-Secondary, SEHS-S; Furlong a kol., 2014).

Výskum kovitality je stále v počiatočnej fáze a na podporu modelu je potrebné realizovať ďalšie štúdie s využitím rôznych konštruktov školskej pozitívnej psychológie, akým je napríklad školská spokojnosť alebo prináležitosť. Wilkins a kol. (2015), ktorí sa venovali vzťahu kovitality k školskej prináležitosti a prosociálnemu správaniu, zistili, že kovitalita signifikantne predpokladá obe premenné. Z modelu kovitality mala vďačnosť najsilnejší vzťah s prináležitosťou a vytrvalosť s prosociálnym správaním. Táto štúdia bola jednou z mála, ktorá využila model kovitality pre mladší školský vek.

Keďže autori upozorňujú na potrebu ďalšieho výskumu s participáciou rôznorodých vekových, rasových a národných vzoriek (Furlong a kol., 2013), naskytá sa možnosť realizovať jedinečnú štúdiu so zameraním na sociálno-emocionálne zdravie žiakov základných škôl. Tento typ výskumu by mohol predstavovať významný krok k štandardizácii Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia a následne k vytvoreniu na potreby zacielenej stratégie pozitívnej psychológie v podmienkach slovenských základných škôl.

#### **4 Diskusia a záver**

Smer pozitívnej psychológie zaznamenal v posledných desaťročiach značný rozmach. Avizovaný bol posun od tradičného zamerania na psychopatológiu smerom k silným stránkam a schopnostiam jedinca. Tento trend napredoval v období, keď bol celosvetovo zaznamenaný nárast počtu psychických porúch detskej populácie do 18 rokov. Keďže výskumy potvrdili súvis medzi úrovňou well-beingu a mnohými psychologickými, sociálnymi a akademickými ukazovateľmi, narastala snaha aplikovať celostné nástroje pozitívnej psychológie aj na detskú populáciu (Gilman a kol., 2014). Primárnym záujmom bolo rozvíjať sociálno-emocionálne zdravie detí a adolescentov v školskom prostredí, teda tam, kde trávajú väčšinu svojho času. V zahraničných školách sa udomáčňoval prístup zameraný na podporu silných stránok žiakov, ktorý bol postupne aplikovaný celostne formou pozitívneho vzdelávania. Výsledky boli povzbudzujúce pre všetkých zúčastnených – žiakov, pedagógov a psychológov.

Model kovitality predstavuje ďalší významný krok smerom ku školskej pozitívnej psychológii. Kovitalita, teda koexistencia viacerých silných stránok, ktorá je efektívnejším prediktorom úspešného napredovania žiaka než prítomnosť osamotených vlastností (Furlong a kol., 2013), sa stala predmetom niekoľkých výskumných štúdií, ktoré potvrdili opodstatnenosť tohto modelu. Výskum, ktorý je však stále v počiatočnej fáze, má pred sebou ešte mnoho výziev. Novou podnetnou výzvou v prostredí slovenských základných škôl je zrealizovať štúdiu zameranú na úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov a na základe výsledkov vypracovať ucelenú stratégiu školskej pozitívnej psychológie adresujúcu aktuálne potreby. Primárnym cieľom zostáva zlepšenie zhoršujúceho sa sociálno-emocionálneho zdravia žiakov základných škôl s využitím ich vlastného pozitívneho potenciálu.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Bariola, E., Gullone, E. & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Braddick, F., Carral, V., Jenkins, R., & Jané-Llopis, E. (2009). *Child and Adolescent Mental Health in Europe: Infrastructures, Policy and Programmes*. Luxembourg: European Communities.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lillies, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the school context. In M. J. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2<sup>nd</sup> ed.) (s. 51-64). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Bono, G., Froh, J. J., & Forreth, R. (2014). Gratitude in School. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2<sup>nd</sup> ed.) (s. 67-81). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotion regulation: Multiple models of early development. In M. Beauregard (Ed.), *Consciousness, emotional self-regulation and the brain*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin's Publishing Company.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi:10.1037/00332909.125.2.276
- Froh, J. J. & Bono, G. (2011). Gratitude in Youth: A review of gratitude interventions and some ideas for applications. *NASP Communique*, 39, 1, 26-28.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. doi:10.1016/j.jsp.2007.03.005
- Furlong, M. J., Dowdy, E., Carnazzo, K., Boverly, B. L. & Kim, E. (2014). Covitality: Fostering the Building Blocks of Complete Mental Health. National Association of School Psychologists. *Communique*, 42(8). Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1P3-3346560221/covitality-fostering-the-building-blocks-of-complete>
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary Development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children. *Child Indicators Research*, 6(4), 753-775. doi:10.1007/s12187-013-9193-7
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gilman, Huebner & Furlong (2014). Toward a Science and Practice of Positive Psychology in Schools: A conceptual Framework. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2<sup>nd</sup> ed.) (s. 3-11). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. (2009). Positive Schools. *Oxford Handbooks Online*. Stiahnuté 31.10.2016 z <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243-e-053>
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292. doi:10.1177/0143034300213005
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's Youth flourishing? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402.
- Liga za duševné zdravie (2011). Leták stiahnutý dňa 20.11.2016 z [http://zsalexhozv.sk/skola/letak\\_dusporuchy.pdf](http://zsalexhozv.sk/skola/letak_dusporuchy.pdf)
- Marques, S., Lopez, S. & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139-152.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Proctor, C. L., Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi:10.1007/s10902-008-9110-9
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., Lee, S. & Strom, I. F. (2014). Covitality: A Synergistic Conception of Adolescents' Mental Health. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2<sup>nd</sup> ed.) (s. 12-32). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066x.55.1.5
- Seligman, M. E., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* (35)3, 293-311.



- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311. doi:10.1007/s10902-013-9476-1
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, 10, 293-309. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00031-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00031-6)
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1537-1546. doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.002
- Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, 2, 1-11. doi:10.1080/2331186X.2015.1095680
- World Health Organization. (2005). Atlas. *Child and adolescent mental health resources*. Geneva: World Health Organization.

# VÝBER ROMANTICKÉHO PARTNERA U ADOLESCENTOV – Q-ŠTÚDIA

## SELECTION OF ROMANTIC PARTNER IN ADOLESCENTS – Q-STUDY

DENISA ŠUKOLOVÁ<sup>1</sup>, IVAN SARMÁNY-SCHULLER<sup>2</sup>, GABRIELA ŠEBOKOVÁ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Centrum edukačného výskumu, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko, e-mail: denisa.sukolova@umb.sk

<sup>2</sup>Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Slovensko

<sup>3</sup>Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Slovensko

**Abstrakt:** Cieľom štúdie bolo skúmať výber romantického partnera u adolescentov. Pri meraní preferencií sme použili Q-metodológiu (Stephenson, 1953). Zostavili sme sadu 57 položiek – významných charakteristík pri výbere partnera z pohľadu adolescentov. Online testovaním prešlo 219 participantov vo veku od 14 do 22 rokov. Identifikovali sme šesť významných stratégií výberu partnera: preferenciu oddaného, bohémskeho, hravého, zrelého, obohacujúceho a pohodového typu. Najviac zastúpená bola preferencia oddaného typu. Títo adolescenti preferovali obetavého a starostlivého partnera, ktorý je ochotný zdieľať silné emočné puto a voľný čas výhradne s touto osobou – nežiaduca bola preferencia rizika a experimentovania.

**KLúčové slová:** adolescencia, rozhodovanie, výber partnera, romantický partner, Q-metodológia.

**Abstract:** The study aim was to analyse the adolescent's romantic partner choice. The preference was measured by Q-methodology (Stephenson, 1953). We created a set of 57 items – the important characteristics for partner's choice from the adolescent's perception. There was online testing of 219 participants in the age of 14 to 22 years old. We identified six important strategies of partner's choice: preference of devoted, Bohemian, playful, mature, enriching, and cool. The most frequent was preference of a devoted one. These adolescents preferred selfless and caring partner who is able to share a strong emotional bond and his/her free time especially with this partner – unacceptable was a preference of risk and experimentation.

**Keywords:** adolescents, decision making, partner's choice, romantic partner, Q-methodology

## 1 Úvod

V čase, keď Európa populačne starne a zvyšovanie reprodukcie by mohlo diani výrazne dopomôcť, mali by sme sa zaoberať podporou rodiny, ktorej reprodukčnú funkciu zatiaľ nedokázal zastúpiť iný model spolunažívania (Pastor, 2005). Potreba udržateľného reprodukčného rozvoja, zatiaľ čo inštitucionálne tlaky na partnerstvá oslabili, vyžaduje zásadné národné optimalizačné riešenia. Jedným z nich je aj zameranie sa na kvalitné výchovné postupy, ktoré sa profilujú na podporu harmonických partnerských a rodinných vzťahov (Bianchi, 2013). Oproti enormnej empirickej evidencii na tému partnerstva/manželstva u dospelých populácie, je však téma vzťahov u adolescentov dlhodobo podhodnocovaná (Furman & Winkles, 2011). Brown, Feiring a Furman (1999) situáciu odôvodňujú najmä absentujúcim teoretickým zázemím, na ktorom je možné stavať testovateľné predpoklady. Teórie totiž predpokladajú smerovanie k získavaniu reprodukčnej zdatnosti dospelých, motívy adolescentov sú však iné. Výber partnera v adolescencii je preto často skúmaný „iba“ ako obdobie učenia sa odhadovať kvalitu potenciálneho partnera (napr. Milonoff & Nummi, 2012). Ďalším dôvodom môže byť dojem, že vzťahy v adolescencii sú príliš triviálne na to, aby boli predmetom seriózneho výskumu alebo podliehajú rôznym pravidlám vrstovníckych subkultúr, ktoré sú notoricky nestále. Napokon tento typ výskumu býva redukovaný na otázky sexuality v adolescencii. Väčšina výskumov tak ignoruje fakt, že súčasťou adolescentnej sexuálnej aktivity je často prežívanie silného emočného putu, ktorému nevenujeme dostatočnú pozornosť.

## 2 Partnerské vzťahy v kontexte vývinových špecifik adolescencie

V kontexte edukácie má význam zamerať sa na strednú a neskorú fázu adolescencie, ktorá býva vymedzovaná približne od 14. (reprodukčná zrelosť) do 22. roku (dosiahnutie osobnej autonómie) (Kaplan, 2004). Stredná adolescencia je typická potrebou hľadania vlastnej identity, a snahou odlíšiť sa od ostatných. V citovej oblasti dochádza k ústupu emočnej lability, k väčšej diferenciacii citov a zároveň k ich integrácii do nových kvalít.

Špeciálny význam začínajú mať emócie spojené so sexualitou. Veľká časť adolescentov v tomto období zažije prvé partnerstvo a prvý pohlavný styk (Macek, 2003).

Neskorá adolescencia sa už viaže vo väčšine prípadov na aktívny pohlavný život. Intenzívne prežívanie tejto fázy spája Vágnerová (2000) s polygamným štádiom sexuálneho vývoja. Adolescenti partnerov často striedajú uvedomujúc si potrebu nadobúdania skúseností a nechotu dlhodobo sa viazať. Typické je aj experimentovanie so sexualitou, ktoré dokladoval napríklad Whitehead (2009), ktorý zistil, že bisexuálna orientácia u adolescentných dievčat je štvornásobne menej stabilná ako heterosexuálna a je tiež menej stabilná v porovnaní s dospelými chlapcami. V súvislosti s tým upozorňujú odborníci (Jackson, Henderson, Frank, & Haw, 2012) aj na mnohé závažné (najmä sexuálne) riziká. Zhodujú sa však aj na tom, že rizikové správanie môžeme považovať za normatívnu súčasť adolescencie, ktorého prejavy nakoniec prirodzene odznievajú (Blatný a kol., 2006).

I keď sa trvanie partnerstiev dospelujúcich predlžuje (Seiffge-Krenke, 2003) a je v nich prítomné emočné angažovanie, tieto vzťahy nemožno nazývať partnerstvami v rovnakom zmysle ako u dospelých. Na ich označenie sa preto zvykne používať termín „romantické vzťahy“ (Furman & Winkles, 2011). Zatiaľ čo u dospelých populácie zohráva zásadnú rolu reprodukčný cieľ, adolescentné partnerstvá by sme mali vnímať skôr v kontexte sociálneho aspektu rozvoja identity. Pomáhajú totiž adolescentom odpovedať na otázky typu „Kam patrím?“, či „Kam smerujem?“ (Macek, 2003). Podľa štúdie Shulmana a Kipnisa (2001) tak svoje romantické zväzky vnímajú často aj samotní adolescenti. Popisujú ich ako veľmi dôverné a podporujúce. Regan a Joshi (2003) zistili, že pri krátkodobých známostiach preferujú adolescenti podobne ako dospelí indikátory fyzickej atraktivity a sexuálnej aktivity (ochoty). Pri dlhodobjších partnerstvách preferujú psychologické kvality ako napríklad humor či inteligencia. Niekoľko štúdií bolo venovaných aj výskumu formatívnych vplyvov na výber partnera u adolescentov. Dubbs a Buunk (2010) sa napríklad zaoberali diferenciami v predstavách o partnerovi u rodičov a detí. Podľa nich rodičia môžu projekovať na svoje deti preferencie u partnerov, ktoré indikujú kvalitné rodičovské investície. Bartkowski, Xiaohe, a Fondren (2011) zase zistili, že nemalý podiel na predstavách o partnerovi môže zohrávať aj vierovyznanie adolescenta, hovoríme teda o dominujúcom vplyve referenčnej sociálnej skupiny, s ktorou adolescenti zdieľajú hodnotové nastavenie.

### **3 Explicitne vymedzený cieľ štúdie**

Napriek tomu, že v zahraničí téma výberu partnera rezonuje ako súčasť problematiky sobášnosti a sociológie rodiny aj na makroúrovni (napr. Rosenfeld & Thomas, 2012), u nás táto časť výskumu absentuje. Podobne si problematika nenašla svoje stabilnejšie miesto ani v psychologických analýzách, a o systematickom výskume u adolescentnej populácie, kedy by edukácia mala byť v kontexte intímnych vzťahov obzvlášť citlivá, sa taktiež nedá hovoriť. Štúdiá si preto kladie za cieľ doplniť primárnu poznatkovú bázu spojenú s výberom dlhodobého/romantického partnera u adolescentov, od ktorej sa možno odvíjať pri následnej príprave pedagógov a školských psychológov, či vo výchovných postupoch u žiakov.

### **4 Metódy**

Pri meraní preferencií pri výbere romantického (dlhodobého) partnera u adolescentov sme sa inšpirovali Q-metodológiou, ktorá zahŕňa kvantitatívnu analýzu dát v kombinácii s kvalitatívnym interpretačným rámcom (Stephenson, in Stenner & Stainton, 2004). Jednou z možností, ako efektívne využiť Q-dizajn, je aj oblasť rozhodovania. Durning a Brown (2006) zdôrazňujú, že Q je pre takéto skúmanie optimálne z dôvodu schopnosti poodhaliť subjektívny charakter komplexného rozhodnutia. Umožní identifikovať preferenčné stratégie jednotlivcov alebo skupín, ktoré rozhodnutie uskutočňujú.

#### **4.1 Zostavenie Q-sady a tvorba matice kvázi-normálnej distribúcie**

Pri tvorbe Q-sady sme sa zamerali na psychologické/osobné (nie fyzické) charakteristiky potenciálnych partnerov, ktoré sú pre adolescentov dôležité. Výroky sme vyberali na základe: (1) dvoch skupinových rozhovorov (33 adolescentov vo veku 19 až 21 rokov) a (2) online diskusií adolescentov (39 diskusií z portálu Birdz.sk, ktorý združuje teenagerov). Najprv boli analyzované rozhovory z fokusových skupín. Analýza online diskusií bola ukončená v zmysle pravidla saturácie dát. Pôvodne vybraných 163 ekologicky validných výrokov prešlo niekoľkými fázami triedenia tak, aby: (1) obsahovali iba jednu myšlienku, (2) významy sa neopakovali, (3) bol použitý hovorový jazyk adolescentov. Nakoniec sme zostavili sadu 57 položiek, ktoré sme nechali posúdiť trom nezávislým odborníkmi. Posudzovatelia hodnotili zrozumiteľnosť výrokov, významovú duplicitu a deskripciu výhradne jednej vlastnosti.

Po zostavení Q-sady sme vytvorili maticu kvázi-normálnej distribúcie. Rozsah škály (11 bodov) a jej sklon sme zvolili podľa odporúčaní pre 40 až 60-položkové Q-sady (Watts & Stenner, 2012). Stanovené počty položiek každej novej pozície na škále znázorňuje obrázok 1.

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
(2)		?	?	?	?	?	?	?	?	(2)
	(3)		?	?	?	?	?	?	(3)	
		(4)		?	?	?	?	(4)		
			(6)		?	?	?			
				(8)		?	?			
					(8)		?			
							?			
										(11)

**Obrázok 1** Fixná matica kvázi-normálnej distribúcie

Horný riadok reprezentuje referenčnú škálu, na ktorej je potrebné rozlišovať medzi výrokmi (-5 – výrok ma vôbec nevystihuje, 0 – neurčitý výrok (ani, ani), 5 – výrok ma úplne vystihuje). Na každú pozíciu na škále bolo možné umiestniť uvedený počet položiek v zátvorkách.

#### 4.2 Výber účastníkov a procedúra zberu dát

Vzorku tvorilo 219 adolescentov vo veku 14 až 22 rokov. 103 účastníkov bolo zo strednej školy v Banskej Bystrici a Q-triedením prešlo počas vyučovacej hodiny. Ostatní účastníci spolupracovali dobrovoľne na základe online výzvy na portáli Birdz.sk. Medzi účastníkmi boli zastúpené všetky kraje SR. Všetci sa na výskume zúčastnili dobrovoľne za podmienky, že im budú poskytnuté výsledky. V tabuľke 1 uvádzame prehľad účastníkov<sup>12</sup>. Zber dát prebiehal online, prostredníctvom serveru Q-assessor.com (© The Epimetrics Group, LLC, 2010-13). V prvom kroku účastníci čítali inštrukciu. V druhom kroku triedili položky do troch kategórií – výroky, ktoré ma vystihujú; výroky, ktoré ma nevystihujú; neurčité výroky. V treťom kroku triedenie pokračovalo na „citlivejšej“ (11-bodovej) stupnici. V závere účastníci vyplňali dotazník zameraný na zistenie socio-demografických charakteristík.

**Tabuľka 1** Socio-demografické charakteristiky účastníkov

Pohlavie	Chlapci (108), Dievčatá (111)
Vek	14 (6), 15 (25), 16 (30), 17 (40), 18 (49), 19 (22), 20 (19), 21 (19), 22 (9)
Sexuálna orientácia	Heterosexuálna (211), Bisexuálna (7), Homosexuálna (1)
Partnerský status	Aktuálne v partnerstve (97), Aktuálne bez partnera (122)
Vierovyznanie	Bez vierovyznania (91), Katolík (100), Evanjelik (12), Veriaci bez konvenčného vierovyznania (16)
Rodinný model	Rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah (130) Rodičia žijú spolu, ale nemajú dobrý vzťah (24) Rodičia spolu nežijú (rozvod, úmrtie) (62) Nevyrastal som s biologickými rodičmi (3)
Počet dlhodobých partnerov	0 (53), 1 (83), 2 (50), 3 (22), 4 (9), 5 (1), 6 (1)
Sexuálna aktivita	Sexuálne aktívny (124), Nemal ešte pohlavný styk (95)

## 5 Výsledky

Dáta boli štatisticky analyzované pomocou programu Q-accessor. Identifikovaných bolo 7 faktorov (rotovaných ortogonálnou varimax procedúrou), čo vysvetľovalo 39.05% celkovej variancie (výsledok nad 35% možno považovať za hodnotný – Watts & Stenner, 2012) a zahŕňalo 100 účastníkov. Kritériom zaradenia osôb do faktorov bola hodnota koeficientu nasýtenia vyššia ako 0.40. Navyše bolo uplatnené Fuertrattovo kritérium, ktoré zvažuje aj hodnotu kumulancie účastníka – podobnosť so všetkými účastníkmi v súbore. Zo zvyšných 119 účastníkov sýtlo významne viac ako jeden faktor 18 účastníkov. 36 účastníkov sýtlo jeden z

<sup>12</sup>Pri Q-metodológii nepodlieha logika výberu pravidiel homogenity. Ak je cieľom skúmanie subjektivity, vzorka účastníkov musí nutne implikovať predpoklad diferenciácie v pohľade na skúmanú tému – čím rôznorodejšia vzorka, tým lepšie (Lukšík, 2013).

faktorov nad stanovenou hladinou významnosti, po uplatnení Fuertrattovho kritéria však do faktorov zaradení neboli. Analýza jednotlivých položiek neodhalila ani jeden výrok, ktorý by medzi faktormi významne nediferencoval ( $p < 0.01$ ). Ako bipolárny sa javil faktor F. Pri rozhodovaní o konečnom počte faktorov sme sprísnilí kritérium zaradenia osôb do jednotlivých faktorov na hodnotu koeficientu nasýtenia vyššiu ako 0.50, pričom participant nemohol mať túto hodnotu vyššiu ako 0.40 pre iný faktor. Ak sme do faktora zaradili aspoň dvoch participantov, faktor bol následne opísaný podľa týchto osôb (Watts & Stenner, 2012). Sprísnenú podmienku nespĺnil faktor F.

Vo fáze opisu sme tvorili významové mapy faktorov na základe priemerného skóre pre každú položku (súčet skóre položky u všetkých participantov, ktorí sýtli faktor po sprísnenom kritériu/ počet participantov, ktorí sýtli faktor po sprísnenom kritériu). Vychádzali sme z položiek, ktorých umiestnenie sa v danom faktore výraznejšie odlišovalo od ich umiestnenia v ostatných faktoroch. Následne sme medzi výraznými výrokmi vo faktore (umiestnenie položky v extrémnych pásmach) hľadali významové súvislosti. Tento postup interpretácie sa dá označiť ako postup „zdola“, keďže primárne šlo o heuristické hľadanie súvislostí medzi jednotlivými výrokmi a pomenovanie týchto súvislostí (Lukšík, 2013). V tabuľke 2 uvádzame opis faktorov a prehľad sociodemografických charakteristík, ktoré sa významne spájali s faktormi.

**Tabuľka 2** Opis faktorov a prehľad sociodemografických charakteristík participantov

Faktor A oddaný typ	8.39% variancie, eigenvalue 18.37, opis na základe 15 ľudí, faktor sa nespájal so žiadnou socio-demografickou charakteristikou	
	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby partner do vzťahu investoval rovnako ako ja. Chcem, aby nevnímal iba svoj uhol pohľadu, ale vedel sa prispôbiť a robiť kompromisy. Mal by byť pozorný, obetavý a starostlivý. Nemal by byť agresívny a bezdôvodne žiarliť. Chcem, aby mi dostatočne často prejavoval lásku, a aby sa neobzeral po iných a neflirtoval. Mal by dôverovať mne, nie sa riadiť rečami iných. Chcem, aby sme boli na seba naviazaní a zdieľali aj tajomstvá. Nezáleží mi na tom, či má rád riziko a experimentovanie.
Faktor B hravý typ	7.11% variancie, eigenvalue 15.57, opis na základe 8 ľudí, spoločné socio-demografické charakteristiky: 16-17 rokov, chlapci, sexuálne aktívni, vyšší počet partnerských skúseností, bez vierovyznania	
	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby bol partner veselý, akčný, so zmyslom pre humor, bol rád medzi ľuďmi a vedel sa baviť. Je pre mňa dôležité, aby prejavoval lásku iba mne a tak často, ako to potrebujem – neobzeral sa po iných a neflirtoval. Tiež by mal dôverovať predovšetkým mne a bezdôvodne nežiarliť. Chcem, aby sa nebál prejaviť svoj postoj, a aby nerobil veci len preto, že to chcem ja. Zároveň by mal rešpektovať moje záujmy a rozhodnutia. Nezáleží mi na tom, či je už zrelý a zodpovedný, ani na jeho vzdelaní a na tom, či sa slušne vyjadruje.
Faktor C bohémsky typ	5.58% variancie, eigenvalue 12.22, opis na základe 8 ľudí, spoločné socio-demografické charakteristiky: aktuálne bez partnera, rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah, bez vierovyznania, bisexuálna orientácia dievčat	
	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby bol partner vtipný, rád riskoval a experimentoval. Mal by sa vzdelávať, mať „otvorenú“ myseľ a obohacovať ma svojimi názormi a aktivitami. Je pre mňa dôležité, aby rešpektoval mojich priateľov a záujmy a zároveň mal svoje vlastné, aby sme na seba neboli úplne naviazaní. Mal by to byť sebavedomý charizmatiký človek, ktorý je rád v spoločnosti a vie sa zabaviť. Nieкто, kto má svoj štýl a na ktorom je vidno, že sa o seba stará. Nezáleží mi na jeho partnerskej minulosti, ani na tom, či je rodinne založený.
Faktor D zrelý typ	6.21% variancie, eigenvalue 13.60, opis na základe 6 ľudí, spoločné socio-demografické charakteristiky: 16-18 rokov, chlapci, sexuálne neaktívni, rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah	
	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby bol partner zrelý, zodpovedný a mal už za sebou éru užívania si. Mal by byť vzdelaný, mať vkus a svoj štýl a byť pokojnej povahy. Mal by preferovať súkromie a byť rodinne a prakticky zameraný. Je pre mňa dôležité, aby dôveroval mne, a neriadil sa rečami iných, či bezdôvodne nežiarlil. Mal by už vedieť, čo v živote chce, byť zdravo sebavedomý a nebáť sa za tým ísť. Tiež chcem, aby to bol človek, ktorý v minulosti nevystriedal veľa partnerov. Nezáleží mi na tom, či je akčný a či sa rád zabáva, prípadne riskuje a experimentuje.
Faktor E obohacujúci typ	5.25% variancie, eigenvalue 11.50, opis na základe 7 ľudí, spoločné socio-demografické charakteristiky: 19-22 rokov, dievčatá, sexuálne aktívne, vyšší počet partnerských skúseností, duchovne založení – i keď sa nešlo o rovnaké vierovyznanie	

	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby ma partner v živote obohacoval a dokázal ma posunúť, aj pokiaľ ide o moje horšie vlastnosti. Mal by chápať aj iné ako svoje názory a tiež rešpektovať moje rozhodnutia, záujmy a mojich priateľov. Chcem, aby mal vzťah k deťom a bol rodinne založený. Nemal by byť verbálne, ani fyzicky agresívny. Mal by byť vzdelaný, vtipný, primerane sebavedomý a vážiť si sám seba. Mal by preferovať zdravý životný štýl a byť duchovne založený. Nezáleží mi na jeho vkuse a štýle, ani na tom, či sa o seba nejako prehnane stará.
Faktor G pohodový typ		3.91% variancie, eigenvalue 8.56, opis na základe 2 ľudí, spoločné socio-demografické charakteristiky: 15-16 rokov, chlapci, vo vzťahu, vyšší počet partnerských skúseností, rodičia žijú spolu a majú dobrý vzťah, kresťania
	Opis	Za najdôležitejšie považujem, aby sa partner nepovyšoval nad ostatných. Chcem niekoho, kto nestrídal často partnerov a kto nepodvádza. Ak sa mu niečo nezdá, mal by sa radšej pýtať, ako si sám domýšľať, a tiež by sa mal vedieť ovládať. Mal by už vedieť, čo v živote chce a nebáť sa realizovať to. Chcem, aby bol veselý a aktívny, ale tiež mal rád súkromie, pokoj a bol duchovne založený. Chcem, aby bol pozorný, starostlivý, dokázal sa obetovať a odpúšťať mi chyby. Nezáleží mi na tom, či bude romantik, ktorý mi bude často vyznávať lásku. Tiež mi nezáleží na tom, či do vzťahu investuje rovnakou mierou ako ja.

## 6 Diskusia

Najpočetnejšie zastúpenú stratégiu sme označili ako „preferenciu oddaného typu“, ktorá by mohla v kontexte vývinových špecifik vyznievať prekvapivo. Typický obraz adolescentných partnerstiev predstavuje totiž polygamiu, neochotu prijať záväzok a dôraz na aktívne experimentovanie. Tu však sledujeme potrebu pripútania, výraznej emočnej angažovanosti a minimálnu dôležitosť, ktorú adolescenti pripisujú experimentovaniu a podstupovaniu rizika. Túto stratégiu by mohol objasniť Erikson (2002), podľa ktorého sú rýchly telesný rast a pohlavná zrelosť (telesne dospelí) v protiklade s reálne uznávaným statusom (dospelí ich považujú ešte za deti). Konfúziu identity môžu dospievajúci riešiť prostredníctvom hľadania dôverných záväzkov, ktoré pomáhajú prekonať krízu tohto štádia. Základnou hybnou silou sa stáva cnosť vernosti reprezentujúca vyšší stupeň dôvery (sebadôvery, dôvery k iným, aj schopnosti byť dôveryhodným). Iný pohľad ponúkajú vývinové psychoanalytické prístupy, ktoré za podstatnú zložku individualizačného procesu považujú zbavenie sa psychologickú závislosti od rodičov, ktoré prebieha prostredníctvom vytvárania tesných väzieb s vrstovníkmi (Miller, 1989).

Typický obraz adolescentných romantických partnerstiev predstavuje „preferencia bohémskeho typu“, ktorá naplňa potreby získavania skúseností za neochoty prijať dôsledne záväzok. Podľa Freudovej (in Macek, 2003) ide o emočný asketizmus súvisiaci so strachom zo straty kontroly nad vlastnými sexuálnymi impulzmi. Vnútorňný konflikt následne sublimuje do roviny abstraktných filozofických argumentov, ktoré sú oddelené od zúčastneného prežívania intenzívnych emócií v partnerstve. Aktuálna neprítomnosť partnerstva u časti dospievajúcich (podľa sociodemografických charakteristík), môže znamenať, že tieto partnerstvá síce považujú za významné, nemajú však dlhodobější charakter, alebo dokonca ani jasný status záväzku. Stratégia sa ďalej spájala s neprítomnosťou vierovyznania a dobrým rodičovským vzťahom. Predpokladáme, že funkčné rodinné prostredie, v ktorom absentujú náboženské predstavy o „správnom“ partnerovi, dovoľuje adolescentom nadobúdať skúsenosti v partnerskej oblasti s charizmatickými osobami, ktoré zohrávajú zásadnú rolu v aktívnom sebakonstruovaní (Macek, 2003). Preferencia ako jediná súvisela taktiež s bisexuálnou orientáciou u dievčat, čo korešponduje s výsledkami Whiteheada (2009).

V kontexte predošlých stratégií, ktoré predstavujú protipóly na pomyselnom kontinuu „silné emočné pripútanie verzus emočná nezávislosť“, môžeme „preferenciu hravého typu“ situovať uprostred. Prítomná je totiž potreba emočného záväzku, ktorú je potenciálny partner ochotný aj verejne demonštrovať, na druhej strane výber partnera určuje aj jeho ochota akceptovať vlastný priestor, záujmy, rozhodnutia a priateľov. Hľadanie identity tak prebieha v kontexte partnerstva, aj mimo neho (Macek, 2003). Skutočnosť, že títo adolescenti nekladú dôraz na zrelosť, slušnosť či vzdelanie iba zdôrazňuje, že ide o ďalšiu z typických adolescentných stratégií. Pre dospelú populáciu predstavuje totiž napríklad vzdelanie významný indikátor kvality partnera (Katrňák & Fučík, 2009). Podľa socio-demografických charakteristík šlo o chlapcov vo veku 16 a 17 rokov, ktorí boli sexuálne aktívni, mali minimálne jednu partnerskú skúsenosť a boli neveriaci. Zistenia dávame do súvislosti s dôležitosťou vrstovníckych vzťahov u chlapcov, ktoré výrazne súvisia s kolektívnymi aktivitami, výkonom v nich, usilovaním sa o rešpekt a pevnosťou postojov, čo sú kvality, ktoré sú vo všeobecnosti žiaduce u mužov (Macek, 2003). Potreba individuácie aj mimo vzťah, ktorý neumožňuje tieto dôležité kvality rozvíjať, sa tak prejavuje aj v nárokoch na partnera.

„Preferencia zrelého typu“ pripomína skôr stratégiu výberu dlhodobého partnera u dospeljej populácie. Typické preferencie pri dlhodobom združovaní dospelých smerujú totiž k monogamnému správaniu, orientácii na zdroje, status a rodičovské investície (Buss & Schmitt, 1993). Analýza socio-demografických charakteristík však odhalila, že šlo o chlapcov vo veku 16 až 18 rokov, ktorí nie sú zatiaľ sexuálne aktívni a udávajú dobrý rodičovský vzťahový model, čo môže stratégiu výberu partnera pomôcť objasniť. Predpokladáme, že v tomto prípade môže ísť o významné výchovné pôsobenie rodičov, ktorí vedú chlapcov k sexuálnej zdržanlivosti a ovplyvňujú taktiež nároky, ktoré kladú adolescenti na partnerky. Prenos rodičovských predstáv o partnerovi na deti dokladovali Dubbs a Buunk (2010).

Pre „preferenciu obohacujúceho typu“ bol charakteristický výber na základe vlastností ako schopnosť iniciovať zmenu v prípade horších vlastností partnera alebo schopnosť obohatiť partnera záujmami a postojmi. Stratégiu využívajú prevažne staršie adolescentky vo veku 19 až 22 rokov, ktoré sú už sexuálne aktívne, majú za sebou partnerskú skúsenosť a sú duchovne založené, čo sa zhoduje so zisteniami Wattsa a Stennera (2005), ktorí aplikovali Q-metodológiu pri skúmaní významu lásky. Faktor, ktorý bol pomenovaný ako „love as transformative adventure“ sa spájal prevažne so ženami a priemerným vekom 21.3 rokov. Orientácia na zdravý životný štýl a duchovné založenie súvisí pravdepodobne s duchovným založením samotných adolescentiek. Vyšší vek adolescentiek naznačuje taktiež zrelšiu stratégiu výberu partnera, v zmysle reálnej orientácie na rodinné založenie u partnera v tomto veku. Potvrzuje to aj fakt, že adolescentkám už nezáleží na vkuse a štýle partnera, čo spájame u adolescentov s ranejším procesom individuácie (Macek, 2003).

Stratégia pomenovaná ako „preferencia pohodového typu“, bola najmenej zastúpenou a bola popísaná na základe dvoch chlapcov vo veku 15 a 16 rokov, ktorí udávali dobrý vzťah medzi rodičmi a kresťanské vierovyznanie. Obaja boli pravdepodobne vo svojom prvom romantickom vzťahu. Predpokladáme, že výber partnera opäť podliehal výchovnému pôsobeniu nábožensky založených rodičov či samotnej kresťanskej komunite, pre ktorú preferované charakteristiky zosobňujú proklamovanú hodnotovú orientáciu, čo je v súlade so zisteniami Bartkowskeho, Xiaohe, a Fondrena (2011).

## 7 Záver

V súvislosti s častým obrazom o nestálych povrchných partnerstvách a promiskuitnom rizikovitom správaní adolescentov je preferencia oddaného typu partnera ako najrozsiahljšia stratégia pomerne prekvapivá. O to viac, že sa javí ako univerzálna – nespájala sa výnimočne často so žiadnou sledovanou charakteristikou. Ak sú naše interpretácie správne, toto zistenie v sebe zahŕňa viacero odkazov pre psychologickú i edukačnú teóriu a prax. Vzťahy adolescentov nemožno bagatelizovať, nakoľko ich prežívanie môže byť veľmi emotívne. Závislosť sa síce presúva z rodiča na romantického partnera, vnútorný konflikt sa však týmto spôsobom rieši iba dočasne. Je totiž naďalej potrebné smerovať k autonómii, čo môže v niektorých prípadoch prílišnej závislosti od partnera spôsobovať adolescentom problémy. Dokladovaný formatívny vplyv na výber partnera u mladých ľudí predstavuje priestor pre psychológov i edukátorov, ktorí sa v rámci výchovy a vzdelávania problematike rozvoja vzťahov venujú bližšie.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Bartkowski, J. P., Xiaohe, X. & Fondren, K. M. (2011). Faith, Family, and Teen Dating: Examining the Effects of Personal and Household Religiosity on Adolescent Romantic Relationship. *Review of Religious Research*, 52 (3), 248-265.
- Bianchi, G. (2013). Nové podoby sexuality, občianstva, noriem a reprodukcie: Svet a Slovensko. *Sociológia - Slovak Sociological Review*, 45 (1), 5-26.
- Blatný, M., Hrdlička, M., Sobotková, V., Jelínek, M., Květon, P., & Vobořil, D. (2003). Prevalence antisociálního chování českých adolescentů z městských oblastí. *Československá psychologie*, 50 (4), 297.
- Brown, B. B., Feiring, C. & Furman, W. (1999). Missing the Love Boat: Why Researchers Have Shied Away from Adolescent Romance. In W. Furman, B.B., Brown & C. Feiring (Eds.). *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Buss, D. M. & Schmitt, D. P. (1993). Sexual Strategies Theory: An Evolutionary Perspective on Human Dating. *Psychological Review*, 100 (2), 204-232. Retrieved from: [http://sitemaker.umich.edu/eugene.burnstein/files/27\\_buss\\_schmitt\\_93\\_sexualstrategytheory.pdf](http://sitemaker.umich.edu/eugene.burnstein/files/27_buss_schmitt_93_sexualstrategytheory.pdf)
- Dubbs, S. L. & Buunk, A. P. (2010). Parents Just Don't Understand: Parent-Offspring Conflict over Mate Choice. *Evolutionary Psychology*, 8 (4), 586-598. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2013.07.004
- Durning, D. W. & Brown, S. R. (2006). Q Methodology and Decision Making. In M. Göktuğ (Ed.). *Handbook of Decision Making* (pp. 537-563). Boca Raton, FL: CRC Press.

- Furman, W. & Winkles, J. K. (2011). Transformations in Heterosexual Romantic Relationships across the Transition into Adulthood: „Meet Me at the Bleachers... I mean the Bar“ In B. Laursen, & W. A. Collins (Eds.). *Relationship Pathways: From Adolescence to Young Adulthood* (pp. 209-213). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W. & Haw, S. J. (2012). An Overview of Prevention of Multiple Risk Behaviour in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Public Health*, 34 (1), 131-140. doi:10.1093/pubmed/fdr113
- Kaplan, P. S. (2004). *Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Katrňák, T. & Fučík, P. (2009). Preference výběru partnera. Liší se rozvedení a svobodní ve sňatkových a partnerských preferencích? *Sociológia*, 41 (5), 437-456. Retrieved from: <http://fsslvt.fss.muni.cz/~katrnak/articles/preference.pdf>
- Lukšík, I. (2013). *Q-metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava: PF TU v Trnave.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Miller, P. H. (1989). Theories of Adolescent Development. In J. Worell & F. Danner (Eds.). *The Adolescent as Decision-Maker: Applications to Development and Education* (pp. 13-46). New York: Academic Press.
- Milonoff, M. & Nummi, P. (2012). Adolescents but not Older Women Misjudge Intelligence from Faces and Do not Consider Intelligent-Looking Men Attractive. *Annales Zoologici Fennici*, 49 (5-6), 378-384.
- Pastor, K. (2005). Rodina, manželstvo a populačný vývoj. In Kolesárová, A. (Ed.). *Rodina na prelome tisícročia. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 16. - 17. máj 2005 Bratislava* (s. 540-549). Nitra: FSVaZ UKF v Nitre.
- Regan, P. C. & Joshi, A. (2003). Ideal Partner Preferences among Adolescents. *Social Behavior and Personality*, 31 (1), 13-20.
- Rosenfeld, M. J. & Thomas, R. J. (2012). Searching for a Mate: The Rise of the Internet as a Social Intermediary. *American Sociological Review*, 77 (4), 523-547.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping with Relationship Stressors: The Impact of Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 25-39. Retrieved from: <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=235861>
- Shulman, S. & Kipnis, O. (2001). Adolescent Romantic Relationships: A Look from the Future. *Journal of Adolescence*, 24 (3), 337-351. doi:10.1006/jado.2001.0409
- Stenner, P. & Stainton, R. R. (2004). Q Methodology and Qualiquantology: The Example of Discriminating between Emotions. In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. D. Clarke (Eds.). *Mixing Methods in Psychology* (pp. 101-120). Hove, New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). The Subjective Experience of Partnership Love: A Q Methodological Study. *British Journal of Social Psychology*, 44 (1), 1-26. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%2920448309/homepage/ProductInformation.html>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications Asia-Pacific.
- Whitehead, N. E. (2009). Adolescent Sexual Orientation: Surprising Amounts of Change. *Anglican Mainstream*. Retrieved from: <http://www.mygenes.co.nz/Change.htm>



# MOŽNOSTI POZNÁVANIA KULTÚRY ŠKOLY AKO PRACOVNÉHO PROSTREDIA PROSTREDNÍCTVOM DOTAZNÍKA OCAI

## SURVEYS OPTIONS OF THE SCHOOL WORKPLACE CULTURE THROUGH OCAI QUESTIONNAIRE

ZUZANA HEINZOVÁ

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13, Banská Bystrica, 97411, Slovensko,  
zuzana.heinzova@umb.sk

**Abstrakt:** *Primárnym predmetom záujmu školských psychológov je predovšetkým dieťa / žiak v edukačnom prostredí školy. V našom príspevku prinášame ukážku možnosti poznávať školské prostredie ako pracovné prostredie učiteľov – dotazník mapujúci kultúru pracoviska OCAI. Ide o dotazník, ktorý bol vyvinutý pre potreby mapovania kultúry organizácie / pracoviska všeobecne, pričom našim výskumom sme sa pokúsili zistiť, či OCAI dokáže zistiť / zmapovať odlišnosti kultúry pracovného prostredia školy v závislosti od typu a študijného zamerania školy. Na základe našich zistení môžeme potvrdiť, že podľa našich zistení, existujú náznaky, že OCAI by mohol byť citlivým nástrojom na mapovanie špecifik pracovného prostredia učiteľov.*

**Kľúčové slová:** *pracovné prostredie učiteľov, kultúra pracoviska, Dotazník OCAI*

**Abstract:** *The primary interest of school psychologists is mainly focused on child / pupil in the educational environment of the school. In our article we bring a preview of the possibilities to explore the school environment as a workplace of teachers by questionnaire mapping the workplace culture OCAI. This is a questionnaire that was developed for the mapping of organizational culture in general, and in our research we tried to find out whether OCAI can detect / map out the cultural differences of the school working environment, depending on the type of study program and school. We can confirm that according to our findings, there are indications that OCAI could be a sensitive tool for mapping the specifics of the teachers working environment at school.*

**Keywords:** *teachers work environment, organizational culture, OCAI*

### 1 Úvod

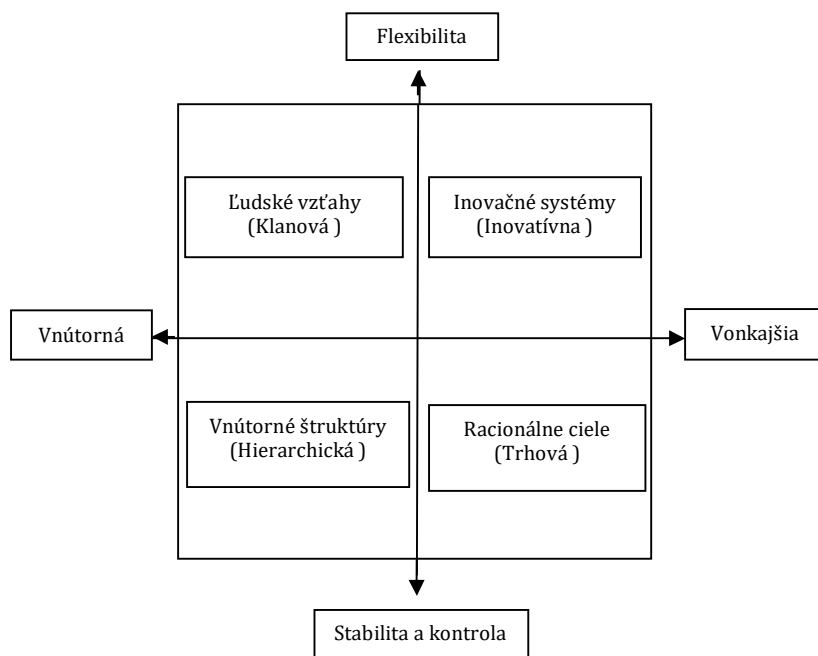
Škola nie je len edukačným prostredím, kde v centre záujmu je žiak či študent, ale aj pracovným prostredím učiteľov a učiteľiek. Poznanie charakteristík pracovného prostredia a možností jeho vylepšovania sú dôležitou súčasťou pracovnej psychológie, no v tomto špecifickom prípade aj školskej psychológie. Školská psychológia je odborom, ktorý by sa mal sústreďovať na poznávanie školy ako komplexného školského prostredia. Pracovné prostredie je jedným z významných faktorov, ktorý ovplyvňuje zamestnanca a odzrkadľuje sa predovšetkým na kvalite jeho práce a výkonu, ale aj jeho pracovnej spokojnosti. Z tohto dôvodu je dôležité, aby sa problematike zisťovania kvality pracovného prostredia venovala dostatočná pozornosť.

Domnievame sa, že jednou z oblastí, ktorá by sa mohla dostať do diagnostického repertoáru školského psychológa je organizačná kultúra pracoviska. Kultúre školy sa v našom priestore venuje viacero autorov (napr. Eger, Jakubíková, Čermák, Harkabus, Pol, Hloušková, Novotný, Zounek a i.), aj keď nie vždy ide o kultúru školy z pohľadu organizačnej kultúry. Problematike organizačnej kultúry sa venujú autori ako Lukášová, Nový, Hofstede, Cameron, Quinn a mnohí ďalší, aj keď v ich prípadoch sa nezaoberajú špecifikami školy ako pracovného prostredia.

V našom výskume sme sa rozhodli mapovať kultúru školy z pohľadu organizačnej kultúry, teda kultúru školy ako pracovného prostredia učiteľov a učiteľiek. Za teoretické východisko sme si vybrali teóriu Competing Value Framework (model súperiacich hodnôt) – CVF, ktorú publikoval John Campbell so svojimi kolegami v roku 1974 na základe výskumu, ktorý sa zaoberal najdôležitejšími indikátormi vplyvajúcimi na efektivitu organizácií. Výstupom tohto výskumu bol zoznam tridsiatich deviatich indikátorov efektivity organizácií. (Cameron a Quinn, 2006) Quinn a Rohrbaugh (1983) následne podrobili tento zoznam faktorovej analýze, ktorá preukázala prítomnosť dvoch dimenzií kultúry pracoviska. Prvá dimenzia poukazuje na jednej strane na flexibilitu, voľnosť v rozhodovaní a dynamickosť pracoviska a na opačnej strane na stabilitu, poriadok a kontrolu v organizácii. Druhá dimenzia zdôrazňuje vnútornú orientáciu, integráciu a zhodu na pracovisku a na druhej strane stojí orientácia pracoviska smerom von, orientácia na diferenciáciu a odlišnosť pracoviska od iných pracovísk. (Cameron a Quinn, 2006)

Spomenuté dve dimenzie spolu vytvárajú štyri kvadranty, pričom každý reprezentuje osobitnú skupinu organizačných a individuálnych faktorov. Výraznou vlastnosťou týchto hodnôt je, že zobrazujú protichodné predpoklady. Každá jedna dimenzia zvýrazňuje základnú hodnotu, ktorá je opakom hodnoty na druhej strane kontinua. Napríklad flexibilita stojí oproti stabilite, vnútorná oproti vonkajšej orientácii pracoviska. Dimenzie v kvadrantoch sú v rozpore aj diagonálne. Ľavý horný kvadrant kladie dôraz na vnútornú spätosť, pričom pravý dolný kvadrant je zameraný na kontrolu.

Obr. 1: Model odlišných hodnôt (Cameron a Quinn, 2006, s. 35)



Cameron a Quinn (2006) na základe CVF zostavili diagnostický nástroj pre mapovanie kultúry pracoviska, ktorý nazvali Organizational Culture Assessment Instrument – OCAI (Cameron - Quinn, 2006). Autori tento nástroj využívajú nie len na diagnostiku a mapovanie kultúry pracoviska, ale aj na možnosti jej zlepšenia. Vďaka mnohostrannému využitiu a potenciálu tohto dotazníka sme sa rozhodli overovať funkčnosť tohoto nimi zostaveného dotazníka aj v pracovnom prostredí slovenskej školy.

OCAI je diagnostický nástroj, ktorý vychádza zo šiestich kľúčových aspektov kultúry pracoviska. Tieto aspekty sa týkajú rôznych stránok fungovania organizácie - Prevládajúce charakteristiky, Vedenie pracoviska, Riadenie zamestnancov, Spojovací činiteľ pracoviska, Stratégia pracoviska a Kritériá úspechu. Každý z týchto aspektov sa posudzuje na štyroch alternatívnych výrokoch, ktoré prislúchajú štyrom typom kultúry pracoviska. Cameron a Quinn (2006) označili typy kultúry pracoviska ako Klanová, Inovatívna, Trhová a Hierarchická kultúra pracoviska.

**Klanová kultúra** dostala svoj názov na základe podobnosti s organizáciami rodinného typu. Ide o typ organizácií, pre ktoré je príznačné zdieľanie hodnôt a cieľov, vedomie "my" a tímové myslenie a ktoré pripomínajú širokú rodinu ako podnikateľskú entitu. Charakteristickými rysmi klanových organizácií je tímová práca, programy určené na podporu zamestnancov a oddanosť zamestnancov. Tieto charakteristiky sa premietajú do poloautonómnych pracovných tímov, ktoré podávajú návrhy na zlepšenie svojej vlastnej práce a následne výkonnosti v spoločnosti.

Podľa Camerona a Quinna (2006) bol posun rozvinutého sveta z industriálnej do informačnej epochy vznikom typu organizácie, ktorú predstavuje **Inovatívna kultúra**. Tento typ organizačnej formy je najlepšie schopný reagovať na hyperturbulentné a neustále sa meniace podmienky organizácií 21. storočia. Základom úspechu v tejto kultúre sú inovatívne a priekopnícke iniciatívy. Organizácia sa v prvom rade sústreďuje na vytváranie nových produktov a služieb. Hlavnou úlohou manažmentu je podporovať podnikavosť, tvorivosť a vysoko inovatívne činnosti. Medzi základné východiská inovatívneho typu organizácie patrí adaptácia a inovácia, ktoré vedú k novým zdrojom a zisku. Preto kladú veľký dôraz na vízie do budúcnosti a na tvorivosť zamestnancov. Originálny názov tohto typu kultúry je Adhokratická. Koreňom slova adhokracia je adhoc, čo naznačujúce niečo dočasné, špecializované a dynamické.

**Trhová kultúra** funguje predovšetkým na základe ekonomických trhových mechanizmov a interakcií. Medzi primárne záujmy trhového typu kultúry patrí vytvorenie výhodného postavenia voči konkurencii. Primárnymi cieľmi trhovo zameraných kultúr sú výsledky a výkony, silná pozícia na trhu, stanovovanie cieľov a stabilná báza klientov. Základnými hodnotami sú jedinečnosť a produktivita.

**Hierarchickú kultúru** chápu autori ako kultúru pracoviska, ktorá je charakteristická svojím formalizovaným a štruktúrovaným pracovným prostredím, v ktorom sú základným prvkom formálne pravidlá. Efektívni vedúci sú dobrými koordinátormi a organizátormi, pre ktorých je dôležité udržiavanie plynulého chodu organizácie, jej stability a efektívnosti. Úspech je definovaný plnením harmonogramov a ekonomickosťou fungovania. Riadenie zamestnancov sa sústreďuje predovšetkým na zabezpečenie istoty zamestnania.

Aj keď ide o opisy typov pracovnej kultúry, ktoré nie sú určené primárne pre pracovné prostredie školy, v našom výskume sme chceli zistiť, či je dotazník OCAI aplikovateľný aj v pracovnom prostredí škôl a či je citlivý na špecifiká pracovného prostredia podľa typu a stupňa škôl.

## 2 Metódy

Cieľom tohto nášho pilotného výskumu bolo zistiť, či je dotazník OCAI (slovenský preklad Heinzová – Kubalová, 2015) schopný zachytiť/mapovať prípadné odlišnosti v kultúre školského pracovného prostredia na základe rôznych typov škôl, v ktorých bol snímaný. Preto sme si stanovili 2 konkrétnejšie ciele nášho výskumu – prvý sa týkal zisťovania možných rozdielov vo vnímaní kultúry pracoviska učiteľkami a učiteľmi základných a stredných škôl. Druhý cieľ sa týkal zisťovania možných rozdielov vo vnímaní kultúry svojho pracoviska medzi učiteľmi a učiteľkami dvoch nami sledovaných typov stredných škôl.

Dotazník OCAI sme u respondentov – učiteľov a učiteliek spomenutých škôl snímali formou tužka- papier. Posúdenie každej zo šiestich aspektov kultúry pracoviska v dotazníku OCAI je založené na rozdelení 100 bodov medzi ponúkané 4 alternatívy, ktoré reprezentujú jednotlivé typy kultúr pracoviska. Väčší počet bodov pridajú respondenti možnosti, ktorá najviac vystihuje ich pracovisko a menej alebo žiadne body alternatíve, ktorá pracovisko vystihuje najmenej. Položky dotazníka OCAI sa posudzujú dvakrát – v prvom kole posudzujú respondenti súčasnú situáciu na pracovisku, pri druhom posudzujú kultúru pracoviska z hľadiska perspektívy ďalších piatich rokov, t. j. z pohľadu želanej, preferovanej kultúry pracoviska. Dáta do výskumu nám pomohli získať M. Kalčoková a B. Zlochová.

Výstupy dotazníka OCAI môžu byť dvojaké. **Prvým výstupom** je identifikácia tzv. **dominantnej kultúry pracoviska**, t. j. aktuálnej ako aj želanej kultúry pracoviska na základe posúdenia prevládajúcej kultúry podľa zamestnancov firmy/podniku/pracoviska. Získané dáta ďalej mapujú kultúru v rámci spomenutých 6 aspektov kultúry pracoviska, t. j. napomáhajú poznať každý aspekt kultúry pracoviska osobitne podľa prevládajúceho typu kultúry. Tieto výstupy teda mapujú samotné pracovisko a jeho prevládajúcu kultúru.

**Druhým výstupom** je identifikácia tzv. **(in)kompatibility** aktuálnej a želanej kultúry pracoviska. Na základe porovnania dominantnej súčasnej a dominantnej želanej kultúry môžeme (podľa kvadrantov CVF) zistiť, v akom vzťahu sú spomenuté dominantné kultúry. Môže dôjsť k trom typom (in)kompatibility - *kríženiu* sa aktuálnej a želanej kultúry (inkompatibilita, napr. Klanová vs. Trhová kultúra), zhode aktuálnej a želanej kultúry (*súhlasné* kultúry) alebo ku kompatibilita kultúr (tzv. *doplňajúce* sa kultúry, napr. Klanová a Inovatívna kultúra). Na základe tohto môžeme posúdiť, ako sa zamestnanci integrovali do existujúcej kultúry svojho pracoviska a či došlo k identifikácii sa s ňou alebo nie.

## 3 Výskumná vzorka

Výskum sme realizovali v základných a stredných školách banskobystrického kraja, pričom výskumnú vzorku tvorilo 80 učiteľov a učiteliek základných škôl a 50 učiteľov a učiteliek stredných škôl banskobystrického kraja. Stredné školy mali odlišné študijné zameranie – 1. typ SŠ bol zameraný všeobecne - gymnázium (N=18) a 2. typ strednej školy bol zameraný na vzdelávanie v IT technológiách (N=32).

Reliabilitu dát sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky overovania reliability uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab. 1: Reliabilita dát dotazníka OCAI na ZŠ a SŠ (Cronbachova alfa)

	ZŠ		SŠ	
	aktuálna	želaná	aktuálna	želaná
KLANOVÁ	0,86	0,84	0,72	0,84
INOVATÍVNA	0,82	0,81	0,48	0,80
TRHOVÁ	0,76	0,68	0,64	0,66
HIERARCH.	0,69	0,84	0,64	0,51

## 4 Výskumné zistenia

Naša štúdia je pilotnou štúdiou, v ktorej sa snažíme zistiť, či dotazník OCAI dokáže odlišiť kultúru pracoviska odlišných typov škôl. Na úvod uvádzame deskriptívne ukazovatele. Keďže naša výskumná vzorka je pomerne malá, nepovažovali sme za vhodné štatistické testovanie rozdielov.

Základné deskriptívne ukazovatele dát dotazníka OCAI podľa stupňa škôl uvádzame v tabuľke č. 2.

Tab. 2: Deskriptívne ukazovatele dát dotazníka OCAI

			AP	Medián	SD	Šikmost'	Špicat	Min	Max
Základné školy	KLANOVÁ	aktuál	25,99	26,67	12,49	0,18	0,03	0,00	55,00
		želaná	36,90	36,67	12,50	-0,36	1,51	0,00	69,17
	INOVATÍVNA	aktuál	19,51	20,42	7,86	-0,60	0,31	0,00	35,00
		želaná	22,41	22,50	7,00	-0,89	2,14	0,00	40,00
	TRHOVÁ	aktuál	30,01	28,33	12,75	0,77	2,87	0,00	83,33
		želaná	18,92	19,17	6,81	-0,26	1,96	0,00	43,33
HIERARCH.	aktuál	23,24	21,67	10,89	1,78	5,03	0,00	65,00	
	želaná	20,53	18,33	11,59	2,88	11,67	0,00	75,00	
Stredné školy	KLANOVÁ	aktuál	22,05	21,67	8,47	1,30	3,18	6,67	50,00
		želaná	35,45	32,92	11,18	1,78	3,92	21,67	76,67
	INOVATÍVNA	aktuál	26,19	26,67	5,62	-0,24	-0,20	11,67	36,67
		želaná	25,75	27,50	7,34	0,10	0,19	11,67	46,67
	TRHOVÁ	aktuál	27,47	27,08	8,26	0,70	1,17	11,67	50,00
		želaná	19,77	20,00	6,26	0,13	0,99	6,67	38,33
	HIERARCH.	aktuál	24,26	22,50	8,76	1,73	3,63	9,17	53,33
		želaná	19,10	20,00	5,78	-0,78	1,25	0,00	29,17

**Legenda:** aktuál – aktuálna kultúra pracoviska; AP – aritmetický priemer; SD – smerodajná odchýlka; špicat – Špicatost'; Min – minimum; Max – maximum

### 4.1 Zisťovanie citlivosti dotazníka OCAI podľa stupňa sledovaných škôl

Aby sme mohli zistiť prípadnú citlivosť dotazníka na stupeň mapovaných škôl, zisťovali sme, aký typ kultúry je dominantný na základe posúdenia učiteľmi a učiteľkami jednotlivých stupňov nami mapovaných škôl. Keďže podrobné deskriptívne údaje uvádzame v tabuľke č. 2, pri prezentovaní typov kultúr uvádzame len aritmetický priemer posúdených typov kultúr. Dominantnú kultúru školy ako pracoviska z pohľadu aktuálnej a želanaj kultúry podľa učiteľov a učiteľiek jednotlivých stupňov škôl sme vyznačili vo všetkých tabuľkách sivým pozadím buniek.

Tab. 3: Porovnanie celkovej aktuálnej a želanaj kultúry pracoviska základných a stredných škôl

	ZŠ (N=80)		SŠ (N=50)	
	Aktuálna AP	Želaná AP	Aktuálna AP	Želaná AP
KLANOVÁ	25,99	36,90	22,05	35,45
INOVATÍVNA	19,51	22,41	26,19	25,75
TRHOVÁ	30,01	18,92	27,47	19,77
HIERARCH.	23,24	20,53	24,26	19,10

Ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska posúdili učiteľia a učiteľky ZŠ Trhovú kultúru a rovnako tak posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska aj učiteľia a učiteľky SŠ. Prevládajúcou želanou kultúrou pracoviska bola zhodne pre pracoviská ZŠ aj SŠ Klanová kultúra.

Pre detailnejší prehľad kultúry pracoviska základných škôl sme analyzovali aj jednotlivé aspekty kultúry pracoviska podľa dotazníka OCAI. Výsledky prezentuje tabuľka č. 4.

Tab. 4: Jednotlivé aspekty kultúr pracoviska základných a stredných škôl našej výskumnej vzorky a ich kompatibilita (ZŠ N =80, SŠ N= 50)

		Prevládajúce charakteristiky		Vedenie pracoviska		Riadenie zamestnancov		Spojovací činiteľ		Stratégia pracoviska		Kritériá úspechu	
		A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž
		AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
Základné	KLANOVÁ	31,00	40,25	23,25	35,06	26,31	35,00	25,94	35,56	24,19	37,44	25,25	38,06
	INOVATÍVNA	18,44	22,44	18,88	21,81	18,44	21,94	17,63	23,19	23,19	23,75	20,50	21,31
	TRHOVÁ	24,50	18,31	33,81	18,88	34,81	20,06	27,63	21,88	28,88	17,31	30,44	17,06
	HIERARCH.	24,81	17,75	22,81	23,00	19,19	21,75	27,56	18,13	22,50	20,25	22,56	22,31
Stredné	KLANOVÁ	21,40	43,20	20,90	32,70	25,30	32,30	21,60	36,40	23,20	32,30	19,90	35,80
	INOVATÍVNA	28,90	22,80	24,90	27,30	30,90	26,90	20,40	26,50	26,14	27,40	25,90	23,60
	TRHOVÁ	31,40	23,10	27,50	16,60	24,40	19,00	26,20	20,40	25,10	19,60	30,20	19,90
	HIERARCH.	18,70	10,50	26,50	23,80	19,00	21,80	32,20	16,50	25,76	20,70	23,40	21,30

Legenda: A – aktuálna kultúra, Ž – želaná kultúra pracoviska

Z pohľadu jednotlivých aspektov kultúry pracoviska sa v našej vzorke ukazuje ako dominantná aktuálna kultúra pracoviska Trhová kultúra, okrem aspektu Prevládajúce charakteristiky pracoviska, kde sa učitelia a učiteľky ZŠ zhodli a tento aspekt posudzovali najčastejšie ako Klanovú kultúru. V súvislosti so želanou kultúrou pracoviska sa zhodne vo všetkých aspektoch vyskytla ako prevládajúca želaná Klanová kultúra.

Učitelia a učiteľky stredných škôl posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska v aspektoch Prevládajúce charakteristiky pracoviska, Vedenie pracoviska a Kritériá úspechu pracoviska Trhovú kultúru. V aspektoch Riadenie a Stratégia pracoviska Inovatívnu kultúru a v aspekte Spojovací činiteľ pracoviska posúdili ako dominantnú aktuálnu Hierarchickú kultúru svojej školy.

Ako dominantnú želanú kultúru pracoviska posúdili učitelia a učiteľky SŠ zhodne pri všetkých aspektoch kultúry svojho pracoviska Klanovú kultúru.

#### 4.2 Zisťovanie citlivosti dotazníka OCAI podľa typu sledovaných stredných škôl

Zaujímalo nás, či dotazník OCAI je citlivý pri posudzovaní kultúr pracoviska jednotlivých typov stredných škôl. Preto v tabuľke č. 5 uvádzame porovnanie jednotlivých výsledkov v rámci aktuálnej a želanej kultúry pracoviska dvoch typov stredných škôl.

Tab. 5: Porovnanie celkovej aktuálnej a želanej kultúry pracoviska podľa typu SŠ

	Typ 1 (N=18)		Typ 2 (N=32)	
	Aktuálna AP	Želaná AP	Aktuálna AP	Želaná AP
KLANOVÁ	20,56	38,75	22,89	33,59
INOVATÍVNA	24,19	23,01	27,32	27,29
TRHOVÁ	30,93	18,29	25,52	20,60
HIERARCH.	24,52	19,77	24,11	18,72

U našej výskumnej vzorky sme zistili, že pri 1. type SŠ – gymnáziu učitelia a učiteľky posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru Trhovú kultúru a pri 2. type SŠ – zameranej na vzdelávanie v IT technológiách posúdili jej učitelia a učiteľky ako dominantnú aktuálnu kultúru Inovatívnu kultúru pracoviska.

Tak, ako pri zisťovaní citlivosti OCAI na stupeň škôl, zaujímalo nás aj pri typoch sledovaných stredných škôl, ako učitelia a učiteľky posudzujú kultúru svojho pracoviska v rámci jej jednotlivých aspektov. Výsledky prezentuje tabuľka číslo 6.

Tab. 6: : Jednotlivé aspekty kultúr pracoviska dvoch nami sledovaných dvoch typov stredných škôl a ich kompatibilita (SŠ Typ 1 N=18, SŠ Typ 2 N= 32)

		Prevládajúce charakteristiky		Vedenie pracoviska		Riadenie zamestnancov		Spojovací činiteľ		Stratégia pracoviska		Kritériá úspechu	
		A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž	A	Ž
		AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
SŠ Typ 1	KLANOVÁ	20,28	46,67	16,94	32,50	22,50	34,44	21,39	40,83	22,22	37,78	20,00	40,28
	INOVATÍVNA	18,89	21,67	28,61	22,78	27,22	24,72	18,61	21,67	24,83	25,00	26,94	22,22
	TRHOVÁ	34,44	20,00	35,28	17,22	33,61	15,56	29,44	20,00	26,11	18,61	26,67	18,33
	HIERARCH.	27,50	11,11	19,17	27,50	16,67	25,28	30,56	16,94	26,83	18,61	26,39	19,17
SŠ Typ 2	KLANOVÁ	22,03	41,25	23,13	32,81	26,88	31,09	21,72	33,91	23,75	29,22	19,84	33,28
	INOVATÍVNA	34,53	23,44	22,81	29,84	32,97	28,13	21,41	29,22	26,88	28,75	25,31	24,38
	TRHOVÁ	29,69	24,84	23,13	16,25	19,22	20,94	24,38	20,63	24,53	20,16	32,19	20,78
	HIERARCH.	13,75	10,16	30,63	21,72	20,31	19,84	33,13	16,25	25,16	21,88	21,72	22,50

Učítelia a učiteľky 1. typu SŠ posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska Trhovú kultúru a to v aspektoch Prevládajúce charakteristiky pracoviska, Vedenie pracoviska a Riadenie zamestnancov. Ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska posúdili Hierarchickú kultúru v aspektoch Spojovací činiteľ a Stratégia pracoviska. V aspekte Kritériá úspechu posúdili respondenti ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska Inovatívnu kultúru.

Ako dominantná želaná kultúra pracoviska 1. typu SŠ bola posúdená v každom aspekte kultúry pracoviska Klanová kultúra.

Učítelia a učiteľky 2. typu nami mapovanej SŠ posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru svojho pracoviska Inovatívnu kultúru a to v aspektoch Prevládajúce charakteristiky pracoviska, Riadenie zamestnancov a Stratégia pracoviska. V aspektoch Vedenie pracoviska a Spojovací činiteľ pracoviska posúdili ako dominantnú aktuálnu kultúru pracoviska Hierarchickú kultúru a v aspekte Kritériá úspechu bola dominantnou aktuálnou Trhovú kultúru pracoviska.

Tak, ako pri predchádzajúcich zisteniach učítelia a učiteľky označili Klanovú kultúru ako želanú vo všetkých aspektoch kultúry pracoviska.

## 5 Diskusia

Cieľom nášho pilotného výskumu bolo zistiť, či dotazník OCAI dokáže byť citlivý na odlišnosť kultúr pracoviska v prostredí rôznych typov a stupňov škôl.

V rámci zisťovania prítomnosti rozdielov medzi stupňami sledovaných škôl sme zistili, že pri celkovom porovnaní aktuálnych a želaných kultúr pracovísk základných a stredných škôl nie sú rozdiely v posúdení kultúr svojho pracoviska učiteľmi a učiteľkami nami sledovaných škôl. Pri analýze jednotlivých aspektov kultúr podľa dotazníka OCAI sme však zaznamenali v rámci aktuálnych dominantných kultúr rozdielne posudzovanie kultúr. Kým u učiteľov a učiteľiek ZŠ prevládala Trhovú kultúru, pri posudzovaní učiteľmi a učiteľkami SŠ sa vyskytla aj Inovatívna a Hierarchická kultúra. Pri posúdení želanej kultúry svojho pracoviska však došlo medzi učiteľmi a učiteľkami základných a stredných škôl ku zhode. Vo všetkých aspektoch kultúr prevládala Klanová kultúra.

Pri zisťovaní možných rozdielov medzi typmi kultúry pracoviska stredných škôl sme zistili, že učítelia a učiteľky posúdili prostredníctvom dotazníka OCAI kultúru svojho pracoviska odlišne. Učítelia a učiteľky 1. typu nami sledovanej SŠ posúdili ako aktuálnu kultúru svojho pracoviska Trhovú kultúru, no učítelia a učiteľky 2. typu SŠ Inovatívnu kultúru školy. 1. typ SŠ predstavovali učítelia a učiteľky gymnázií a 2. typ SŠ učítelia a učiteľky SŠ zameraných na vzdelávanie v IT technológiách. Pri 1. type SŠ prevažovala Trhovú kultúra pracoviska. Podľa Cameron a Quinna (2006) ide o typ kultúry, ktorá funguje predovšetkým na základe ekonomických trhových princípov a teda medzi primárne patrí rivalita a súperenie s cieľom dosiahnuť konkurenčné výhody. Základnými hodnotami, ktoré v trhovom orientovaných organizáciách dominujú, sú snaha odlišovať sa a produktivita. Z pohľadu školského prostredia v trhovom type kultúry prevláda zameranie sa na výsledky a výkony. V praxi to môže znamenať, že škola sa snaží vyniknúť medzi konkurenčnými školami a je zameraná na úspech. Pre edukáciu sú dôležité výkony žiakov (známky, úspechy na rôznych súťažiach – športových, vedomostných) aj učiteľov (výsledky práce, kvalifikácia, metódy a formy výučby). Veľký dôraz sa kladie na tzv.

viditeľnosť školy prostredníctvom propagácie školy cez je úspechy. Pri 2. type SŠ bola dominantnou aktuálnou kultúrou Inovatívna kultúra. Podľa Camerona a Quinna (2006) ide typ organizačnej kultúry, ktorá je schopná reagovať na hyperturbulentné a neustále sa meniace sa požiadavky 21. storočia. V tejto kultúre sú za základ úspechu považované inovatívne a priekopnícke iniciatívy. Pracovisko sa v prvom rade sústreďuje na vytváranie novinek a služieb, prípravu do budúcnosti. Hlavnou úlohou manažmentu je podporovať podnikavosť, tvorivosť a inovatívne činnosti. Veľký dôraz sa kladie na vytvorenie vízií do budúcnosti s dôrazom na slobodu podporujúcu tvorivosť zamestnancov. Škola s dominanciu inovatívneho typu kultúry je zameraná na nové výzvy a kreativitu. Takáto škola je známa podávaním a aplikovaním projektov, do ktorých sa škola zapája, čo sa môže spájať aj s inovatívnymi formami vzdelávania, či metódami vyučovania žiakov. Toto zistenie považujeme za korešpondujúce práve s týmto typom strednej školy, pretože pri vzdelávaní žiakov v oblasti IT je nevyhnutné držať krok s dobou a rýchlym vývojom tejto oblasti techniky.

Pri všetkých typoch aj stupňoch škôl učiteľia a učiteľky posúdili ako želanú kultúru svojho pracoviska Klanovú kultúru. Podľa Camerona a Quinna (2006) tento typ kultúry pripomína charakteristikou vzájomných vzťahov širšiu rodinu. Charakteristickými rysmi klanových organizácií sú tímová práca, programy budujúce vzťahy a oddanosť voči zamestnancom. Z pohľadu školského prostredia v klanovom type kultúry prevláda priateľská atmosféra medzi učiteľmi, žiakmi aj vedením. Vzájomné vzťahy sa vyznačujú ústretovosťou, ochotou poradiť, diskutovať, vypočúť a spolupracovať pri riešení vzniknutých problémov. Toto zistenie môže predstavovať to, že učiteľia za svoje pracovné prostredie považujú najmä edukačné prostredie v centre ktorého stojí žiak a jeho potreby.

Môžeme teda konštatovať, že dotazník OCAI v prostredí školy v rámci našej výskumnej vzorky dokázal reagovať citlivo na zameranie, typ a stupeň škôl, ktoré sa zúčastnili nášho pilotného výskumu.

Sme si vedomí slabín nášho výskumu, ktoré sa týkajú najmä veľkosti výskumnej vzorky a nízkeho počtu typov škôl podľa študijného zamerania. Ide však o pilotný výskum v tejto oblasti, keďže dotazník OCAI, ako sme už spomenuli, sa používa najmä v pracovnom prostredí veľkých organizácií či stredne veľkých firiem mimo prostredia školy. Chýba nám aj porovnanie s inými typmi pracovísk.

## 6 Zhrnutie

Podľa našich výskumných zistení dominantnou kultúrou základných škôl našej výskumnej vzorky bola Trhová kultúra, to isté platí aj pre 1. typ nami mapovanej strednej školy. Pri 2. type nami mapovanej strednej školy bola dominantnou aktuálnou kultúrou pracoviska Inovatívna kultúra. Môžeme tak tvrdiť, že podľa našej pilotnej štúdie dotazník OCAI naznačuje citlivosť na typ kultúry pracoviska podľa študijného zamerania školy, čo sa prejavilo najmä pri rôznych typoch stredných škôl našej výskumnej vzorky.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (Revised ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., Brownas, E. A., Peterson, N. G., & Dunnette, M. D. (1974). *The Measurement of Organizational Effectiveness: A Review of Relevant Research and Opinion*. Minneapolis: Navy Personnel Research and Development Center, Personnel Decisions.
- Eger, L., Čermák, J. (1999). Podniková kultúra a kvalita pracovného života na základných školách. In: *Pedagogika*. 49(1), 57-68.
- Eger, L., & Jakubíková, D. (Eds.) (2000). *Kultúra školy*. Liberec: Technická univerzita.
- Harkabus, Š. (1997). *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica: MPC.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2007). *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde.
- Kubalová, K. (2015). *Psychometrické charakteristiky OCAI* (bakalárska práca). Škol. Zuzana Heinzová. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Lukášová, R., Nový, I. et al. (2004). *Organizační kultura*. Praha: Grada Publishing.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2006). *Kultúra školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/viewFile/3000/2770>

## RECENZIE PUBLIKÁCIÍ

**M. Valihorová, J. Pilková: Emocionálna inteligencia detí v rannej edukácii. Banská Bystrica, Belianum 2016, 147 s.**

Autor: PaedDr. Lucia Pašková, PhD. Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.  
lucia.paskova@umb.sk

Slovenské autorky pôsobiace na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici sa dlhodobo orientujú na oblasť pedagogickej psychológie, psychológie výchovy a zvlášť školskej psychológie.

Koncept emocionálnej inteligencie je významným prediktorom subjektívnej pohody, pričom mnohí odborníci konštatujú jeho nedostatočnú teoretickú základňu, či nejednoznačnosť v otázke opodstatnenosti tohto konštruktu v bežnom ľudskom živote. Uvedená monografia je svojou teoreticko-výskumnou orientáciou v mnohom prínosná práve z tohto hľadiska. Je určená ako študentom vysokých škôl, učiteľom, tak aj pracovníkom pomáhajúcich profesií nakoľko ponúka komplexné a najvyššie aktuálne informácie a poznatky z oblasti emocionálnej inteligencie, jej diagnostikovania, ale i rozvíjania v edukačnom prostredí pomocou slovenských i zahraničných intervenčných programov. Nakoľko je v našich školách neustále kladený dôraz na výkon žiaka a teda na kognitívny aspekt osobnosti je táto monografia cenná práve snahou o zrovnocnenie a prepojenie dvoch základných komponentov edukačného procesu - vzdelávacieho a výchovného do jedného funkčného celku. Autorkám sa podarilo veľmi výstižne prepojiť psychologické, pedagogické a sociálne aspekty emocionálnej inteligencie s citlivým zohľadnením ontogenetických špecifik tohto zložitého javu.

Prvé dve kapitoly sú venované teoretickým, historickým i aktuálnym, východiskám emocionálnej inteligencie ako psychologického konštruktu. V súvislosti s modelmi rozlišujú tri skupiny 1. modely chápajúce emocionálnu inteligenciu ako schopnosť, 2. zmiešané modely a 3. aktuálny Petridesov a Furnhamov model črtovej emocionálnej inteligencie, kde sa venujú aj popisu základných diagnostických metód. Výrazný odborný potenciál tejto kapitoly spočíva v popise jednotlivých nástrojov merania emocionálnej inteligencie nie len v prípade dospelých jedincov, ale práve u detských respondentov, čo je aktuálne využiteľné v práci školského psychológa. V druhej kapitole je zrejma snaha autoriek poukázať na úlohu emocionálnej inteligencie z aspektu pozitívneho osobnostného rozvoja ako i konfrontovať tento trend s aktuálnym výskytom agresie a agresívneho správania žiakov v školskom prostredí. Obe tieto kapitoly ponúkajú zaujímavé prepojenie poznatkov ontogenetickej, pedagogickej a kognitívnej psychológie so zameraním na sociálno-emocionálny vývin osobnosti a jeho využitie v prevencii agresívnych prejavov žiakov v našich školách. Rovnakým smerom sa uberajú záverečné subkapitoly teoretickej časti, ktoré charakterizujú učiteľa z aspektu možnosti jeho intervenčného pôsobenia prispievajúceho k optimálnemu rozvoju emocionálnej inteligencie žiakov. Z intervenčných programov určených pre školské prostredie autorky popisujú zahraničné: Program PATHS, Program LST, Self-Science program a univerzálny Second step program. Zo slovenských programov je vysvetlený Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. a 2. stupni ZŠ, Program rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov, EXPOPROGRAM, Rozvíjanie sociálnych zručností a sociálnych kompetencií žiakov, Akí sme ? a Program Cesta k emocionálnej zrelosti.

Tretia kapitola je empirickým posúdením efektívnosti programu Druhý krok v rozvoji emocionálnej inteligencie žiakov primárneho vzdelávania. Autorky v ňom konštatujú jednoznačné potvrdenie jeho pozitívneho účinku na niektoré kategórie správania žiakov, s výrazným vplyvom na zlepšenie sociálnej klímy v triede. Uvedené zmeny boli potvrdené nie len signifikanciou štatistických výpočtov, ale zároveň aj avizované zo strany učiteľov a rodičov žiakov.

Vzhľadom k uvedenému môžeme publikáciu považovať za mimoriadne prínosnú s jednoznačným akcentom na holistický aspekt dosahovania školskej úspešnosti vychádzajúc z osobnostno-sociálneho modelu edukácie na primárnom stupni škôl. Autorky veľmi erudovane vyzdvihujú stimuláciu emocionálnej inteligencie u žiakov v prípade samotného učiteľa, ako i školského psychológa. Metodológia empirického výskumu ako aj využitie prirodzeného experimentu dotvárajú vedeckosť daného diela a pomáhajú tak prehliť poznatky z oblasti emocionálnej inteligencie ako aj pohľad na rozvíjanie osobnosti dieťaťa.



**J. Stehlíková: Rozvíjanie empatie v pomáhajúcich profesiách. Banská Bystrica, Belianum 2016, 198 s.**

Autor: PaedDr. Lucia Pašková, PhD. Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. lucia.paskova@umb.sk

Pracovníci realizujúci sa v pomáhajúcich profesiách či už ide o učiteľa, vychovávateľa, sociálneho pracovníka a iných sa každodenne stretávajú autentickými jedincami, ktorí disponujú odlišnými osobnostnými črtami, životnými skúsenosťami a hodnotovo-normatívnymi vzorcami. Ich pôsobenie si nevyhnutne vyžaduje rozličné formy sociálnej interakcie stojace na rôznorodých pravidlách rôzne fungujúcich na ich jednotlivých klientoch. Neexistujú dva rovnaké prípady a ani žiaden uniformný návod na riešenie ľudských problémov. Autorka uvedenej publikácie však jeden spoločný pilier hľadá. Hľadá ho prostredníctvom „ľudského empatického vzťahu“, ktorý by dostatočne saturoval potrebu prijatia, vyjadrenia spoluúčasti, či porozumenia. Konštatuje, že fenomén empatie ako i jednotlivé aspekty sociálno-psychologických kompetencií práce s ľuďmi nie je možné naštudovať si z kníh, je nevyhnutné získať ich prostredníctvom vlastných skúseností. Ku konštruktu empatie pristupuje v širších súvislostiach v kontexte s prosociálnym správaním, sebahodnotením i schopnosťou odpúšťať.

Uvedená publikácia pozostáva z piatich kapitol a jej teoreticko-výskumné zameranie prináša cenný zdroj poznatkov k fenoménu empatie ako i k možnostiam jej rozvoja nie len v edukačnom prostredí školy. Hodnotné je spracovanie empatie z pohľadu rôznych prístupov, sociobiologických aspektov ako aj jej jednotlivých konceptov – emocionálneho, kognitívneho, multifázového a multidimenzionálneho. Rovnako sa autorka venuje interindividuálnym rozdielom v empatii ako predpokladu prosociálneho správania. Netradične psychodynamicky je poňatá sebaúcta a zdôraznená úloha empatie v procese odpúšťania človeka (1.kapitola). V druhej kapitole autorka zdôrazňuje kvalitný vstup pracovníka do pomáhajúcej profesie, ktorý je možno realizovať len prostredníctvom špecifickej formy prípravy stojacej na zážitkovom učení. Veľmi erudovane popisuje prípravu a realizáciu intervenčných programov, ako aj ich miesto v pregraduálnej príprave v pomáhajúcich profesiách (3. kapitola). V záverečných kapitolách prezentuje vlastný intervenčný program rozvoja empatie koncipovaný na bohatých vlastných skúsenostiach s facilitovaním sociálno-psychologických tréningov žiakov a študentov na strednej i vysokej škole. Piata kapitola je venovaná výskumnému – experimentálnemu overovaniu vlastného programu. Autorka erudovane vyzdvihuje stimuláciu rozvoja empatie u žiakov v prípade samotného učiteľa, ako i školského psychológa. Metodológia empirického výskumu ako aj využitie prirodzeného experimentu dotvárajú vedeckosť daného diela a pomáhajú tak prehĺbiť poznatky z oblasti prosociálneho správania a empatie.

Z hľadiska teórie a poznatkovej základne prináša autorka nové i známe informácie z oblasti empatie. Adekvátne reaguje na potrebu prístupu k predmetnej oblasti z hľadiska aktívneho zážitkového učenia. Uvedená monografia je svojou teoreticko-výskumnou orientáciou v mnohom prínosná pre študentov vysokých škôl, učiteľov, rovnako pre všetkých pracovníkov pomáhajúcich profesií nakoľko ponúka komplexné a nanajvýš aktuálne informácie a poznatky z oblasti fenoménu empatie, jeho diagnostikovania, ale i rozvíjania v edukačnom prostredí pomocou overených i vlastného intervenčného programu.

## **Správa – ASOCIÁCIA ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE**

Na základe rokovania 12. zjazdu Asociácie školskej psychológie, konaného dňa 10.11.2016 a v nadväznosti na Stanovy AŠP, ktoré boli ku dňu 22.12. 2016 preregistrované na MV SR, si Vás dovoľujeme informovať o osamostatnení Asociácie školskej psychológie SR, ktorá od r. 1993 fungovala v symbióze s AŠP ČR. Sídlo AŠP SR je na PF UMB v Banskej Bystrici.

V súčasnosti je AŠP samostatná národná organizácia, ktorá združuje školských a poradenských psychológov, učiteľov ako aj sympatizantov školskej psychológie, resp. všetkých tých, ktorým záleží na vytváraní vhodných podmienok pre kvalitnú a modernú školu. Má za cieľ aktívne reagovať na aktuálne problémy edukačnej praxe i prostredníctvom propagácie činnosti školských psychológov medzi riaditeľmi, učiteľmi, rodičmi a v neposlednom rade medzi zriaďovateľmi škôl.

Snahou AŠP je poskytovať facilitačný background napríklad začínajúcim školským psychológom prostredníctvom rôznych pravidelne organizovaných workshopov, konferencií a seminárov (najbližšie plánovaný odborný seminár ***Aktuálne otázky školskej psychológie X*** budú 17.5. 2017, na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici). AŠP vydáva časopis ***Školský psychológ/Školní psycholog***, ktorý poskytuje aktuálne informácie a skúsenosti odborníkov z praxe a závery z vedeckých výskumov. Ponúka tiež možnosť publikovania odborníkom z akademickej pôdy ale aj z praxe.

Asociácia školskej psychológie je členom Medzinárodnej asociácie *International School Psychology Association* (ISPA).

AŠP spravuje svoju vlastnú stránku, ktorá ponúka všetky základné informácie o činnosti AŠP na PF UMB v Banskej Bystrici na [www.aspsr.sk](http://www.aspsr.sk). Uvítame, ak rozšírite členskú základňu tejto organizácie.

## **Informácie pre prispievateľov**

Vážení kolegovia, kolegyne.

Asociácia školskej psychológie Slovenskej a Českej republiky sa rozhodla pravidelne (minimálne dva krát do roka) vydávať elektronický časopis Školský psychológ vzhľadom na potrebu riešiť a zdieľať aktuálne problémy edukácie.

V tejto súvislosti si Vás dovoľujem informovať o možnosti publikovať príspevky, ktoré by vychádzali buď z Vašej praxe, prípadne vedeckej činnosti týkajúcich sa školskej psychológie a školského psychológa. Časopis by mal byť rozdelený do nasledujúcich rubriík: Prehľadové štúdie, výskumné zistenia, diagnostika, skúsenosti z praxe, diskusie, správy z odborných akcií, recenzie publikácie, dokumenty doby. Príspevky je potrebné zaslať v elektronickej podobe na adresu – [info@aspsr.sk](mailto:info@aspsr.sk)

### **Odporúčaná štruktúra príspevku:**

NADPIS (Times New Roman 14)

NADPIS V AJ (Times New Roman 14)

Meno PRIEZVISO, SR (Times New Roman 12)

Abstrakt: (Times New Roman 12)

### **Pri písaní príspevku:**

- použite bežný typ písma (Times New Roman 12),
- nepoužívať ŽIADNE štýly (len formátovanie (tučné, podčiarknuté a kurzívu, horný index)), - nepoužívať tabulátory ani medzery (space) na začiatku odstavca,
- nepoužívať Shift/Enter pre „mäkké zalomenie“,
- nepoužívať voľné riadky (2 x enter) medzi odstavcami, ani medzi nadpisom a textom,
- špeciálne symboly používať len ak sú významovo nosné (nepoužívať grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.),
- obrázky v dobrej kvalite formátu jpg, tiff, eps. buď v textovom dokumente, alebo priložené ako príloha v samostatnom foldri.

Literatúra (Times New Roman 12) – Norma APA