

UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V
KOŠICIACH
FILOZOFICKÁ FAKULTA



HISTÓRIA
V
ŠKOLSKÁ
A
PSYCHOLOGIA
PERSPEKTÍVY

KOŠICE, 2019

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra psychológie



ŠKOLSKÁ PSYCHOLÓGIA 2018

- HISTÓRIA A PERSPEKTÍVY

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ
KONFERENCIE

Košice, 2019

Školská psychológia 2018 - História a perspektívy

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

© 2019 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

© 2019 Autori príspevkov

Editori:

Pavol Kačmár, Margita Mesárošová, Ladislav Lovaš

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Hlavný organizátor:

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Spoluorganizátori:

Inštitút psychológie Prešovskej univerzity v Prešove

Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Asociácia školskej psychológie Slovenskej republiky a Českej republiky

Recenzenti:

Doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.; doc. PhDr. T. Búgelová, CSc.; doc. PhDr. Beata Gajdošová, PhD.; doc. PhDr. Gabriela Mikulášková, PhD.; doc. PhDr. Margita Mesárošová, CSc.; Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.; doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.; Mgr. Mária Bačíková, PhD.; Mgr. Gabriel Baník, PhD.; Mgr. Jozef Benka, PhD. et PhD.; Mgr. Marta Dobrowolska Kulanová, PhD.; PhDr. Anna Janovská, PhD.; PhDr. Monika Kačmárová, PhD.; Mgr. Ondrej Kalina PhD.; Mgr. Miroslava Köverová, PhD.; Mgr. Marcel Martončík, PhD.

Autor fotografie na obálke: Janko Ferlic na unsplash.com

Všetky práva sú vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nie je možné reprodukovať, ukladať do informačných systémov ani inak rozširovať bez predchádzajúceho súhlasu majiteľov autorských práv. Publikácia neprešla jazykovou korektúrou. Za jazykovú úpravu a obsah zodpovedajú autori príspevkov.

Umiestnenie: www.unibook.upjs.sk

Dostupné od: 6.6.2019

ISBN 978-80-8152-742-5

Úvodom - časť I.

Etablovanie štúdia psychológie na východnom Slovensku je nerozlučne späté s tromi dôležitými piliermi: V prvom rade je to osobnosť profesora Jána Hvozdíka, ktorý založil prvé výučbové a výskumné pracovisko na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (druhý pilier) a napokon dve nezávislé psychologické vzdelávacie inštitúcie: Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Inštitút psychológie Prešovskej univerzity v Prešove ako pokračovatelia tradície prvej psychologickéj katedry.

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach v spolupráci s Inštitútom psychológie Prešovskej univerzity v Prešove, Katedrou pedagogickej psychológie a psychológie zdravia Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Asociáciou školskej psychológie Slovenskej republiky a Českej republiky si považovali za česť usporiadať podujatie, ktoré by bolo pripomenutím týchto významných troch pilierov vývoja psychológie. Spojeným úsilím týchto pracovísk bola zorganizovaná konferencia Školská psychológia: História a perspektívy v dňoch 17.-18. 10. 2018. Hlavným cieľom konferencie bolo pripomenúť si dve dôležité a okrúhle jubileá, ktorými bolo 100. výročie narodenia profesora Jána Hvozdíka a 50. výročie otvorenia štúdia psychológie na Univerzite Pavla Jozefa Šafárik a na pozadí týchto významných výročí vytvoriť platformu pre diskusiu o súčasných relevantných témach školskej psychológie a perspektívach do budúcnosti.

Konferencia mala medzinárodný charakter. Zúčastnilo sa jej vyše 70 účastníkov, z toho 40 aktívnych účastníkov. Príspevky boli radené do nasledujúcich tematických okruhov: Profesor Hvozdík a 50 rokov štúdia psychológie v Košiciach a Prešove; Školský psychológ ako profesia v súčasnom edukačnom prostredí a Školská psychológia v premenách a kontexte psychologického poznania. V posterovej sekcii bolo navyše prezentovaných 9 posterov.

Konferencia samotná bola účastníkmi ohodnotená pozitívne a veríme, že ich obohatila o nové poznatky, priniesla podnetné diskusie na relevantné témy, cenné impulzy do novej práce a podnietila intenzívnejšiu komunikáciu a spoluprácu.

Prezentovaný zborník obsahuje vybrané príspevky, ktoré odzneli na konferencii. Očakávame, že budú slúžiť nielen ako historické poohliadnutie sa, ale aj ako inšpirácia pre všetkých záujemcov o túto oblasť. Príspevky plenárnej časti prešli recenzným konaním. Príspevky sú rozdelené do častí a uvedené abecedne podľa mena prvého autora.

Editori

Úvodom - časť II.

Predčasom som si so záujmom prečítal návrh na znovuvydanie monografie prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc. *Základy školskej psychológie*. Bolo pre mňa ct'ou byť v redakčnej rade nového vydania učebnice. Znovuvydanie učebnice sa deje v čase, keď ako sa zdá, školská psychológia prežíva renesanciu svojho uplatňovania.

Nepochybne to bude aj jeden z rozmerov konferencie k dvom jubileám, osobnému - sté výročie narodenia profesora a 50. výročie Katedry psychológie v Košiciach, ktorej založenie a pôsobenie je spojené zásadným spôsobom s profesorom J. Hvozdíkom, s jeho učiteľským, vedeckým pôsobením, osobitne aj školskej psychológie. Nie je to náhodou, pretože profesora konceptia školskej psychológie ako teoreticko-aplikovanej a integrovanej psychologickej disciplíny, ktorá sa usiluje nielen priamo, ale aj nepriamo, to znamená pedagogickou praxou učiteľov, ovplyvniť konkrétne situácie výchovno-vzdelávacej praxe v školskom prostredí.

Zo svojej strany oceňujem aj to, že v učebnici sa venuje pozornosť stále aktuálnemu samoučeniu, to znamená autodidaktike žiakov a študentov. Školská psychológia sa stala profilovým predmetom, v rámci ktorého sa realizujú aj jej špecializácie.

Treba pripomenúť skutočnosť, že v podmienkach totality profesor nebol členom KSS a napriek tomu má veľkú zásluhu na budovaní vysokoškolských, vedeckých ustanovizní, školskej psychológie, školského poradenstva, nielen v teórii, ale aj v praxi, čo vzbudzuje úctu a obdiv. Ďakujem za pozvanie na konferenciu, ktorej sa osobne nemôžem zúčastniť a ospravedlniť sa. Touto cestou chcem konferenciu pozdraviť a zaželať zdarný priebeh.

prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.

Obsah / Content

ČASŤ I: Profesor Hvozdík a 50 rokov štúdia psychológie v Košiciach a Prešove	
PRVÉ ROKY KATEDRY ODBORNEJ PSYCHOLÓGIE V KOŠICIACH	
THE INCEPTION OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY IN KOŠICE	
<i>Emil KOMÁRIK</i>	1
KATEDRA PSYCHOLÓGIE FF UPJŠ A JEJ VÝSKUMNÁ ORIENTÁCIA	
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY FF UPJŠ – RESEARCH ORIENTATION	
<i>Ladislav LOVAŠ</i>	5
AKTUÁLNY VÝSKUM NA INŠTITÚTE PSYCHOLÓGIE FF PU V PREŠOVE	
CURRENT RESEARCH AT THE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY FF PU IN PREŠOV	
<i>Peter BABINČÁK</i>	10
VÝBER Z RIEŠENÝCH VÝSKUMNÝCH PROJEKTOV NA IPS - PSYCHOLOGICKÉ PRÍČINY A PSYCHOLOGICKÉ DÔSLEDKY CHUDOBY	
THE SELECTION OF SOLVED RESEARCH PROJECTS - PSYCHOLOGICAL CAUSES AND PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF POVERTY	
<i>Monika KAČMÁROVÁ, Peter BABINČÁK</i>	16
DEPRESIA Z POHLADU SIEŤOVÉHO PRÍSTUPU	
DEPRESSION FROM NETWORK APPROACH PERSPECTIVE	
<i>Gabriel BANÍK, Ľubica ZIBRÍNOVÁ</i>	24
STAROSTLIVOSŤ O SEBA A NEGATÍVNE DÔSLEDKY POMÁHANIA VO SVETLE VÝSKUMOV KATEDRY PSYCHOLÓGIE FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH	
SELF-CARE AND NEGATIVE CONSEQUENCES OF HELPING IN THE RESEARCH ACTIVITIES OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT OF FACULTY OF ARTS, PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK UNIVERSITY IN KOŠICE	
<i>Margita MESÁROŠOVÁ</i>	36
ČASŤ II: Školská psychológia v premenách a kontexte psychologického poznania	
PRÍHOVOR Doc. PhDr. Stanislava Hvozdíka, CSc.	
THE SPEECH BY Doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc.	
<i>Stanislav HVOZDÍK</i>	48
VÝZVY STOJACE PRED ŠKOLSKOU PSYCHOLÓGIU A JEJ PROFESIOU V 21.STOROČÍ	
CHALLENGES FOR SCHOOL PSYCHOLOGY AND ITS PROFESSION IN 21ST CENTURY	
<i>Eva GAJDOŠOVÁ</i>	51
KVALITNÁ, MODERNÁ ŠKOLA A ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG	
QUALITY, MODERN SCHOOL AND SCHOOL PSYCHOLOGIST	
<i>Marta VALIHOROVÁ</i>	59

**PORADENSTVO V CENTRÁCH PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO
PORADENSTVA A PREVENČIE V KOŠICKOM REGIÓNE**

COUNSELLING AT CENTER FOR EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PREVENTION (CPPPAP) IN THE KOŠICE
REGION

Jozef IHNACÍK

72

ČASŤ III: Školský psychológ ako profesia v súčasnom edukačnom prostredí

**ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE VS. SEBAÚCTA: AKO PREDIKOVAŤ ÚSPEŠNOSŤ
ADOLESCENTOV V ŠKOLE?**

ACADEMIC SELF-CONCEPT VS. SELF-ESTEEM:

HOW TO PREDICT ACADEMIC ACHIEVEMENT OF ADOLESCENTS AT SCHOOL?

Miroslava BALÁŽOVÁ, Marta POPELKOVÁ

82

**PRÍTOMNOSŤ DOSPELÉHO PRI PRÍPRAVE NA VYUČOVANIE A INTENCIONÁLNE
ASPEKTY UČENIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL**

THE PREFERENCE OF THE ADULT PRESENCE IN HOME STUDYING AND
INTENTIONAL ASPECTS OF LEARNING AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

Marianna BERINŠTEROVÁ, Monika MAGDOVÁ

93

**ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE SLOVENSKÝCH ADOLESCENTOV A JEHO SÚVISLOSTI
V KONTEXTE PRÁCE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLOGA**

ACADEMIC SELF-CONCEPT OF SLOVAK ADOLESCENTS AND ITS CONTEXT IN
RELATION TO SCHOOL PSYCHOLOGIST JOB

Lenka ĎURICOVÁ

105

LET'S GO V PREVENČII

LET'S GO IN PREVENTION

Veronika FLORIAN ŠIMONOVÁ

115

PODMIENKY PRÁCE A ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLOGA

THE CONDITIONS FOR THE WORK AND ACTIVITIES OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Gabriela HERÉNYIOVÁ, Diana DEMKANINOVÁ, Lucia SABOVÁ, Radoslav BLAHO

128

**KOMPETENCIE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLOGA A JEHO SPOLUPRÁCA S INÝMI
ODBORNÝMI ZAMESTNANCAMI ŠKOLY**

COMPETENCES OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AND HIS CO-OPERATION WITH
OTHER PROFESSIONAL SCHOOL STAFF

Gabriela HERÉNYIOVÁ, Lucia SABOVÁ, Diana DEMKANINOVÁ, Radoslav BLAHO

140

**POROVNANIE INTELIGENCIE U DETÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU
SCHOPNOSŤOU, PORUCHOU POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU A ŠPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENIA**

COMPARISON OF INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH IMPAIRED COMMUNICATION
ABILITY, ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND SPECIFIC LEARNING
DISABILITIES

Mária JANČIAROVÁ, Marta POPELKOVÁ

150

**PRIEREZOVÉ POSÚDENIE EMOCIONÁLNYCH A OSOBNOSTNÝCH ŠPECIFÍK
VYSOKO INTELEKTOVO NADANÝCH DETÍ V KONTEXTE INTERVENCIÍ
ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA**

CROSS-SECTIONAL ASSESSMENT OF EMOTIONAL AND PERSONALITY FACTORS OF
GIFTED CHILDREN IN THE CONTEXT OF SCHOOL PSYCHOLOGIST'S INTERVENTIONS

Lada KALISKÁ 159

**VYUŽITIE NÁSTROJA SELF-DIRECTED SEARCH V DIAGNOSTIKE A ROZVOJI
PROFESIJNÝCH ZÁUJMOV**

THE USE OF THE QUESTIONNAIRE SELF-DIRECTED SEARCH IN A MEASUREMENT
AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL INTERESTS

Marcel MARTONČIK, Monika KAČMÁROVÁ 173

**MOŽNOSTI VYUŽITIA KVALITATÍVNEHO PRÍSTUPU V KONTEXTE ŠKOLSKEJ A
PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE**

POSSIBILITIES OF USING QUALITATIVE APPROACH IN THE CONTEXT OF SCHOOL
AND COUNSELLING PSYCHOLOGY

Gabriela MIKULÁŠKOVÁ, Monika KAČMÁROVÁ 179

**SPOLUPRÁCA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA A ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNEHO
PEDAGÓGA NA ZŠ – PRÍKLADY DOBREJ PRAXE**

COOPERATION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST AND SCHOOL SPECIAL PEDAGOGUE AT
PRIMARY SCHOOL – EXAMPLES OF GOOD PRACTICE

Mária PALOVÁ, Žaneta ŽITŇÁKOVÁ 185

**RODINA AKO STYČNÁ OBLASŤ SOLUPRÁCE PORADENSKÉHO A ŠKOLSKÉHO
PSYCHOLÓGA**

FAMILY AS A LIAISON AREA OF CO - OPERATION BETWEEN COUNSELING AND
SCHOOL PSYCHOLOGIST

Elena PAVLUVČÍKOVÁ, Tatjana BÚGELOVÁ 205

**ŠPECIFIKÁ PRÁCE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA SO ŽIAKMI ZO SOCIÁLNE
ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

SPECIFICS OF THE WORK OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST WITH PUPILS FROM A
SOCIALY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Erika POLGÁRIOVÁ, Janka PILKOVÁ, Mária PALOVÁ 214

**ÚLOHA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA V ŠTÁDIU PRÍPRAVY A PRI SPREVÁDZANÍ
ŽIAKA V PROCESE PSYCHOTERAPIE, PRÍPADNE PSYCHIATRICKEJ
STAROSTLIVOSTI**

THE ROLE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE STAGE OF PREPARATION AND
ACCOMPANYING THE PUPIL IN THE PROCESS OF PSYCHOTHERAPY OR
PSYCHIATRIC CARE

Igor SMELÝ 228

SPOLUPRÁCA UČITEĽOV A ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV PRI ELIMINÁCIH RIZIKOVÝCH PREJAVOV SPRÁVANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU	
YOUNGER SCHOOL AGE PUPILS RISKY BEHAVIORAL MANIFESTATIONS AND ITS ELIMINATION BY TEACHERS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS COOPERATION	
<i>Jana STEHLÍKOVÁ, Lucia PAŠKOVÁ</i>	235
PREDIKTORY WELL-BEINGU U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL	
PREDICTORS OF WELL-BEING AMONG PRIMARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS	
<i>Gabriela ŠEBOKOVÁ, Jana UHLÁRIKOVÁ, Marta POPELKOVÁ, Marta ZAŤKOVÁ</i>	248
KARIÉROVÉ PORADENSTVO NA SLOVENSKU: OSOBNOSTI A AKTIVITY	
CAREER COUNSELLING IN SLOVAKIA: PERSONALITIES AND ACTIVITIES	
<i>Štefan VENDEL</i>	261
INTERVENČNÉ PROGRAMY PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI O SEBA	
INTERVENTION PROGRAMS FOR HELPING PROFESSIONS IN CONTEXT OF SELF-CARE	
<i>Simona WEISSOVÁ</i>	274

**ČASŤ I: Profesor Hvozdič a 50 rokov štúdia psychológie v Košiciach
a Prešove**

PRVÉ ROKY KATEDRY ODBORNEJ PSYCHOLÓGIE V KOŠICIACH

THE INCEPTION OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY IN KOŠICE

Emil KOMÁRIK

Abstrakt: *Príspevok prezentuje osobný pohľad na širší kontext vzniku a následného rozvoja katedry odbornej psychológie v Košiciach. Zameriava sa na historické súvislosti a kľúčové osobnosti stojace pri vzniku katedry, ako aj na reflexiu odkazu, ktorý katedra priniesla.*

Kľúčové slová: *psychológia, Košice, história, spomienky*

Abstract: *The paper presents a personal view of the broader context of the establishment and subsequent development of the Department of Specialized Psychology in Košice. The focus is on historical links and key figures. Furthermore, the article discusses the legacy of the department.*

Kľúčové slová: *psychology, Košice, history, memoir*

Univerzita P.J. Šafárika vznikla v roku 1959 vytvorením lekárskej fakulty z pobočky lekárskej fakulty UK, ktorá fungovala v Košiciach od roku 1948 a Filozofickej fakulty, ktorá bola vytvorená z Filologickej fakulty Vysoké školy pedagogickej v Bratislave so sídlom v Prešove. V roku 1963 vznikla Prírodovedecká fakulta zlúčením Pedagogických inštitútov v Prešove a v Košiciach. Päťdesiate roky a začiatok šesťdesiatych bol obdobím veľkého tápania v oblasti prípravy pedagógov, vyznačujúci sa vznikom a zánikom príslušných inštitúcií. Dôvodom bola snaha rýchlo zabezpečiť učiteľov, ktorí by nahradili tých ktorých režim považoval za nespoľahlivých. V rámci vzniku systému Jednotnej školy počas reformy začiatkom päťdesiatych rokov boli v r. 1953 zrušené pedagogické fakulty, vznikli pedagogické gymnáziá, vyššie pedagogické školy, pedagogické inštitúty, Vysoká škola pedagogická a celý ten chaos skončil v r. 1959, keď sa pedagogické vzdelávanie stalo súčasťou univerzitného vzdelávania. Hovorím o tom preto, že psychológia bola stále súčasťou učiteľského vzdelávania. Až do roku 1959 bol vedúcim katedry psychológie v Prešove Ján Hvozdík. Z dôvodov, ktoré možno bude lepšie poznať niekto iný, bol z tejto pozície uvoľnený, čo ešte v roku 1968 Filozofická fakulta UPJŠ priznávala, ako krivdu na ňom spáchanú. Potom sa výučba psychológie na východnom Slovensku obmedzila na Filozofickú fakultu v Prešove, kde ju vyučovali v rámci spoločenskovedného základu pre učiteľov a na lekársku fakultu v Košiciach, kde ju vyučoval ako súčasť lekárskej prípravy vedúci psychologického klinického pracoviska doc. Stančák. Miroslav Bažany v tom čase začínal budovať psychologickú poradenskú sieť a ako prvú mimobratislavskú poradenskú psychologickú výchovnú kliniku založil v Košiciach. Jej vedením poveril Jána Hvozdíka. Koncept kliniky sa dlho neudržel, vláda rozhodla, že sa budú budovať poradne. A tak sa J. Hvozdík stal na dva roky pracovníkom VÚDPAPu a od r. 1968 riaditeľom Krajskej pedagogicko psychologickéj poradne v Košiciach. Koncept rozvoja poradenských služieb narazil hneď od začiatku na nedostatok personálu. Na Slovensku bola v tom čase jedna katedra pripravujúca profesionálne psychologické kádre a to vo veľmi malých počtoch. V roku 1963 končili psychológiu traja absolventi, a v nasledujúcich rokoch to neprevýšilo počet desať- jedenásť. Tento stav bol o to alarmujúcejší, že málokto z absolventov bol ochotný ísť pracovať na východné Slovensko.

Ako riešenie problému navrhol M. Bažany založenie katedry psychológie v Košiciach. To vyvolalo problém organizačného začlenenia. V Košiciach bola iba lekárska fakulta. Filozofická fakulta v Prešove svoju katedru mala, a Dr. Hvozdík požadoval, aby katedra bola v Košiciach, keďže tam už existovali možnosti praktickej prípravy v poradni, na klinickom pracovisku LFUK a na psychologickom oddelení VSŽ.

Pri zrode košickej katedry psychológie stáli traja muži. V prvom rade treba spomenúť okrem profesora Jána Hvozdíka, najmä meno Miroslav Bažany, ktorý nedostatkom nápadov a iniciatív nikdy netrpel. Nepatrí sa zabudnúť ani na muža, ktorého meno sa nikdy v súvislosti s katedrou nespomínalo, a ktorý ani nikdy nežiadal, aby bolo s katedrou nejako spájané. Mám na mysli Mateja Lúčana, ktorý bol v tom čase poverenikom školstva a myšlienke katedry poskytol politickú podporu, bez ktorej by v tom čase nijako nemohla vzniknúť.

Okrem organizačnej iniciatívy vyvinul doc. Bažany i značné úsilie pri hľadaní učiteľov pre katedru. V Košiciach v tom čase jednoducho nebolo možné vhodných ľudí nájsť. Okolo Bažanyho sa po jeho príchode na bratislavskú katedru v roku 1960 zgrupoval krúžok experimentálne orientovaných študentov. Traja z tohto krúžku, tvorili v rokoch 1966-68 personál úspešného psychologického pracoviska, "Strediska psychologických služieb GR ZŤS". Boli to Milan Harminc, Emil Komárik a Koloman Kóša. Obrodný proces ohrozil

existenciu tohto pracoviska, lebo celoštátne sa vtedy plánovalo rušenie generálnych riaditeľstiev výrobných trustov. Otvorila sa tým možnosť bezbolestného rozviazania pracovného pomeru uvedených pracovníkov v Martine a ich prechodu do Košíc.

V počiatočnom období sa katedre dostalo účinnej podpory zo strany mesta a Východoslovenských železiarní. Hlavnú zásluhu na tom mal vtedajší vedúci odbor psychológie práce dr. Eduard Dudáš. Mesto vtedy poskytlo pre katedru jeden byt, VSŽ poskytli druhý. K. Kóša nastúpil pracovať na psychologické pracovisko železiarní, M. Harminc a E. Komárik dostali možnosť pracovať tam na polovičný úväzok, čím sa podarilo vyriešiť rozdiel medzi ich platmi v priemysle a tým, čo mohlo poskytnúť školstvo. VSŽ poskytli nezištne všetko vybavenie, ktoré na psychologickom pracovisku bolo, rovnako ako jeho priestory pre potreby prípravy poslucháčov.

Za rovnako dôležitú pomoc, ktorej sa katedre dostalo, treba považovať ochotu, s ktorou sa do prípravy psychológov zapojila Lekárska fakulta UPJŠ, najmä katedry anatómie a fyziológie.

Po ustanovení katedry, ktorá dostala názov “katedra odbornej psychológie” na jar 1968 sa jej prvými pracovníkmi stali doc. J. Hvozdík a sekretárka katedry (pani Lemaková). Onen podivný termín “odborná psychológia” vznikol preto, že Filozofická fakulta UPJŠ už mala katedru všeobecnej psychológie. 15 júna nastúpili na katedru ako externisti na prípravu prijímacích skúšok M. Harminc a E. Komárik, od prvého júla sa stali internými pracovníkmi. Prijímacie skúšky prebehli napriek časovému stresu úspešne. Spomínam si dokonca aj meno najúspešnejšej uchádzačky, lebo okrem toho, že bola nesmierne chytrá, bola aj krásna. Tá ale nakoniec na štúdium nenastúpila, dala prednosť manželstvu. Prví študenti nastupovali v hektickom období po invázii a prvé mesiace štúdia boli poznamenané touto skutočnosťou. Prvého júla fyzicky nastúpil, to znamená presťahoval sa a začal pripravovať priestory pre začatie štúdia Emil Komárik. V prvých mesiacoch roku 1968 sa menila sústava štátnej správy a tak sa kancelárie na Leninovej 71 stali nadbytočnými a boli pridelené do užívania katedre. Keď sme v prvých týždňoch prázdnin obsadzovali priestory ešte tam boli telefóny celoštátneho systému dostupné iba útvaram štátu a strany, o ktorom sme dovtedy ani netušili, že existuje. Priestory na vtedajšej Leninovej ulici znamenali istý symbol a náznak tradície, voľakedy v nich sídlila stará košická univerzita. V počiatočnom období mala katedra iba troch učiteľov. Tajomníkom katedry sa stal E. Komárik. M. Harminc bol poverený pedagogickým vedením prvého ročníka. O dva roky sa potom vo funkcii vystriedali. Po roku, začiatkom šk. roku 1969-70, nastúpili na katedru učители na oblasť vývinovej a sociálnej psychológie a psychológie osobnosti, konkrétne Miron Zelina a Eva Šimová. Externe začal vyučovať štatistiku ing. Emil Fraenkel, ktorý neskôr prešiel na plný úväzok. V treťom študijnom roku začali pracovať na katedre učители pre aplikačné disciplíny, Štefan Tatranský, a Ľudmila Fábryová a Ján Šoš. Psychopatológiu a klinickú psychológiu vyučoval externe Doc. Stančák. Milan Harminc vyučoval psychológiu práce, a pridružené disciplíny. Emil Komárik prednášal kognitívnu psychológiu, metodológiu a základy psychologickéj diagnostiky. Až do príchodu dr. Fábryovej nebola na katedre stranícka organizácia, preto aj M. Zelina, jediný člen strany, bol organizovaný v Krajskej pedagogicko-psychologickej poradni. Keďže však M. Zelina bol v normalizačných zoznamoch z r. 1970 uvedený ako kontrarevolucionár, bol zo strany medzi prvými vylúčený a musel po dvoch rokoch pôsobenia z fakulty odísť. Pracoval potom na poradni. Z nepsychológov, ktorí na katedre pôsobili nemožno nespomenúť aspoň meno telocvikára Jozefa Vitkovského, ktorý sám seba nazýval členom katedry psychológie pre telovýchovnú činnosť. Jeho zápal pre šport a

telovýchovu rezultoval v športových úspechoch, ktoré boli nezrovnateľne lepšie ako výsledky celého zvyšku Filozofickej fakulty. Družstvo katedry hralo napríklad vysokoškolskú basketbalovú ligu, v ktorej normálne hrávali len fakultné družstvá. V nohejbale sa katedra prebojovala do prvej ligy. Nemohla v nej však hrať, lebo nebola právnický subjekt a nebolo jej teda dovolené zriadiť si telovýchovnú jednotu. Technický personál katedry tvorili najmä pani Majkraková sekretárka a technici, najskôr Jaro Cais a potom D. Vykrut.

Vysoko treba oceniť i ochotu psychologických katedier iných vysokých škôl. V tom čase boli v Československu štyri katedry psychológie, v Prahe, Brne, Olomouci a v Bratislave. S výnimkou pražskej katedry sme pocítovali podporu a pomoc od všetkých. Z českých katedier sa spolupráca rozvíjala vari najintenzívnejšie s katedrou v Olomouci reprezentovanú profesorom Holasom. Podporu, ktorú preukázali katedre učiteľia z bratislavskej katedry, SAV, VÚDPaP a krajských poradní z Bratislavy a Banskej Bystrice sotva možno dostatočne oceniť.

Exteritorialita katedry, a nedostatočná ideologická kontrola vyvolali zhruba od roku 1971 ťaženie za presťahovanie katedry do Prešova, známe pod názvom “jarné sťahovanie psychologov”, lebo cyklicky zosilnievalo vždy pred koncom školského roka. Neistota, ktorú tieto akcie vyvolávali viedla napokon M. Harminca k rozhodnutiu v r.1973 opustiť katedru a odísť na psychologické pracovisko VSŽ. E. Komárik opustil katedru v roku 1974, z dôvodov, ktoré mali skôr ideologický charakter. Po roku 1973 začali na katedre pracovať prví vlastní absolventi a tým bolo možné považovať počiatočnú etapu budovania katedry za ukončenú.

Vzdelávací program katedry bol odvodený z vtedy jednotného programu prípravy psychologov, bol však modifikovaný možnosťami, ktoré katedra mala. Základné teoretické disciplíny sme sa snažili zabezpečiť vlastnými silami. Na špecializovanej príprave sa podieľali odborníci z poradní, a odborných pracovísk z celej republiky.

Dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu a v skutočnosti prvou obsahovou inováciou boli laboratórne cvičenia, v ktorých sa na rozdiel od Bratislavy cvičili pomocou jednoduchých postupov základné metódy snímania, registrácie vyhodnocovania a analýzy psychologických údajov. Mali dosť podstatný význam pre rozvoj odvahy študentov a absolventov štúdia púšťať sa do samostatných badaní. Nemožno zabudnúť na tri knihy, ktoré mali formatívny vplyv na absolventov. Woodvorth Schlosberg: Experimentálna psychológia, Krech Crutchfield Balachey, Človek v spoločnosti a napokon Kerlingerove Základy výskumu chováni. Úžasnú pomoc katedre poskytla fakultná knižnica filozofickej fakulty, ktorá presunula do katedrovej knižnice podstatnú časť domácej i zahraničnej psychologické literatúry, ktorú tamojšia katedra nevyužívala. A takisto Štátna vedecká knižnica v Košiciach predstavovala bohatý zdroj publikácií. Nedostatok učebných materiálov pre niektoré predmety viedol k tomu, že študenti v rámci seminárov a cvičení prekladali kapitoly zo zahraničných diel.

Nezabudnuteľnou súčasťou akademického života bola klubovňa katedry a aktivity ktoré sa v nej organizovali. Vytváral sa takto spirit de corps, vedomie súnalezitosti a hrdosť na vlastnú katedru. Vráťane odvahy púšťať sa do vecí, ktoré sme vtedy ani nevedeli oceniť. Spomeniem len tie čo mi najviac utkveli v pamäti. Psychológia dostihového koňa, Priebežný záznam prežívania diaľkového behu. Psychológia nadania a tvorivosti. Kládol som si viackrát otázku, či spôsob akým sme katedru budovali, mal nejaký zmysel a význam. Keď sa dnes pozerám dozadu a na súčasnosť odvažujem sa povedať, že napriek všetkému sme našich študentov dobre vybavili na profesionálnu kariéru a väčšina z nich uspela.

KATEDRA PSYCHOLÓGIE FF UPJŠ A JEJ VÝSKUMNÁ ORIENTÁCIA

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY FF UPJŠ – RESEARCH ORIENTATION

Ladislav LOVAŠ

Abstrakt: *Zámerom je poskytnúť stručný pohľad na okolnosti, ktoré predchádzali vzniku súčasnej katedry psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika a na jej súčasné aktivity vo výskume. Pohľad do minulosti je možné rozdeliť na pôsobenie pôvodnej Katedry psychológie FF UPJŠ (1968-1996) a na vznik súčasnej Katedry psychológie (2003-2005). Na to nadväzuje krátky prehľad výskumné zamerania členov katedry, riešené projekty a organizované konferencie.*

Kľúčové slová: *Katedra psychológie FF UPJŠ, výskumné projekty, vedecké konferencie*

Abstract: *The aim is to bring short information about history of Department of Psychology, Faculty of Arts, University of P.J. Šafárik, and its reseach activities. History of Department of Psychology can be divided to period of existence former Department of Psychology (1968-1996), and period of foundation of contemporary Department (2003-2005). Next part contents short description of research topics, research projects, and organized scientific confences.*

Keywords: *Department of Psychology, research projects, scientific conference*

ÚVOD

Pôvodná Katedra psychológie FF UPJŠ prestala existovať v dôsledku zániku Univerzity P.J. Šafárika (UPJŠ) v jej dovtedajšej podobe a vzniku Prešovskej univerzity k 1. 1. 1997. Na jej činnosť bezprostredne nadviazala Katedra psychológie FF Prešovskej univerzity, ktorá sa v r. 2005 pretransformovala na Inštitút psychológie FF PU. Druhým pracoviskom, ktoré sa hlási k tradícii štúdia psychológie na UPJŠ z obdobia rokov 1968 - 96, je súčasná Katedra psychológie Filozofickej fakulty tejto univerzity. Označenie „pôvodná“ a „súčasná“ som použil pre odlíšenie oboch pracovísk s rovnakým názvom (v oboch prípadoch je to Katedra psychológie FF UPJŠ).

Hlásenie sa k tradícii sa v prípade súčasnej Katedry psychológie FF UPJŠ opiera o nasledovné okolnosti. Prvou je fakt, že pôvodná Katedra psychológie bola katedrou UPJŠ, teda univerzity, ktorej súčasťou je súčasná Katedra psychológie. Druhým faktom je, že pôvodná Katedra psychológie bola po celý čas katedrou Filozofickej fakulty so sídlom Prešove, ale prvých 16 rokov sídlila v Košiciach, konkrétne v priestoroch na bývalej Leninovej (teraz Hlavnej) ulici č. 71. V tom čase aj celé štúdium psychológie prebiehalo v Košiciach. Pôsobenie Katedry a štúdium psychológie v Košiciach sa stali dôvodom pre označenie jeho absolventov názvom „Košická psychologická škola“. V rokoch 1984 –1991 mala Katedra psychológie svoje sídlo v Prešove. V r. 1991 sa premiestnila späť do Košíc. Tento stav trval do vzniku Prešovskej univerzity, ktorá bola vytvorená z fakúlt UPJŠ so sídlom v Prešove. To sa týkalo aj FF a tým aj Katedry psychológie. Tým sa ukončilo spojenie Katedry psychológie a štúdia psychológie s Košicami a UPJŠ. V čase od roku 1968 do roku 1996 pôvodná Katedra psychológie patrila organizačne na FF UPJŠ v Prešove, ale fakticky väčšinou pôsobila v Košiciach, sa Košice a Prešov istým spôsobom delili o štúdium psychológie.

PERIPETIE VZNIKU SÚČASNEJ KATEDRY PSYCHOLÓGIE FF

UPJŠ

Od okamihu, kedy začali tvoriť UPJŠ v Košiciach len fakulty Lekárska, Prírodovedecká a Právnická (od 1. 1. 1997), sa stala aktuálnou otázka doplnenia ich štruktúry. Súčasťou boli aj úvahy o možnosti štúdia psychológie v Košiciach. Podmienky pre to sa vytvorili až v období rokov 2002 – 2003 na Fakulte verejnej správy (FVS) UPJŠ. V uvedenom období na túto fakultu, na ktorej pôsobil v tom čase prof. PhDr. L. Lovaš, CSc. ako dekan, nastúpili doc. PhDr. J. Ferjenčík, CSc. a doc. PhDr. M. Mesárošová, CSc. Tým sa vytvorilo kvalifikačne dostatočne silné personálne zoskupenie pre získanie akreditácie pre programy z odboru Psychológia. Akreditačné spisy pre bakalársky, magisterský a doktorandský program boli pripravené v r. 2003 – 2004. Po pozitívnom hodnotení Akreditačnou komisiou a na základe rozhodnutia ministra školstva SR, získala na jar 2005 UPJŠ právo udeľovať tituly bakalár a magister v odbore psychológia a PhD. v odbore sociálna psychológia a psychológia práce.

Po problémoch s otvorením štúdia psychológie na FVS UPJŠ, ponúklo vtedajšie vedenie UPJŠ na čele s prof. JUDr. V. Babčákom, CSc., možnosť jeho realizácie na Ústave filologických a sociálnych vied UPJŠ. Tento ústav bol zriadený k termínu 1. 6. 2005 ako pracovisko, na báze ktorého mala vzniknúť v tom čase intenzívne pripravovaná nová fakulta. Na tomto ústave bola okrem iných katedier, zriadená aj Katedra psychológie. To je dátum

vzniku súčasnej Katedry psychológie FF UPJŠ. Rektor UPJŠ v danom období vypísal prijímacie konanie pre akademický rok 2005/06, na základe ktorého boli prijatí na UPJŠ prví študenti psychológie. Vyučovanie sa začalo koncom septembra 2005. V tom čase boli prijatí aj prví traja študenti doktorandského štúdia. Katedru začali tvoriť prof. PhDr. L. Lovaš, CSc., doc. PhDr. J. Ferjenčík, CSc. a doc. PhDr. M. Mesárošová, CSc. Jej vedúcim sa stal doc. J. Ferjenčík, CSc. K nim pribudol v r. 2006 doc. PhDr. S. Hvozdík, CSc.

Po vzniku novej Filozofickej fakulty UPJŠ (k 1. 1. 2007) transformáciou Ústavu filologických a sociálnych vied UPJŠ, sa stala Katedra psychológie jej súčasťou. Jej vedúcim sa stal prof. PhDr. L. Lovaš, CSc. V súčasnosti Katedru psychológie tvoria dvaja profesori, traja docenti/docentky a 7 odborných asistentov/asistentiek. Doktorandské štúdium v akademickom roku 2018/19 absolvuje a na vyučovaní sa podieľa 7 doktorandov/doktorandiek.

V období rokov 2005 – 2018 absolvovalo magisterské štúdium psychológie na FF UPJŠ celkovo 428 študentov a študentiek (z toho 13 zahraničných). Titul PhD. v odbore Sociálna psychológia a psychológia práce získalo po úspešnom absolvovaní doktorandského štúdia doteraz 32 absolventov a absolventiek.

VÝSKUMNÉ ZAMERANIE KATEDRY PSYCHOLÓGIE

Pracovníci Katedry psychológie sú od jej vzniku zapojení do riešenia výskumných úloh. Dominujú výskumy realizované v rámci projektov financovaných agentúrami VEGA a APVV. Niektorí pracovníci sú zapojení do medzinárodných replikačných projektov. Obsahovo sa realizované výskumy týkajú viacerých tematických okruhov.

Dominujúcou výskumnou líniou je štúdium procesov sebaregulácie a sebakontroly (4 nadväzujúce projekty VEGA) a to v súvislosti s dosahovaním cieľov a rozhodovaním. Súčasťou je aj problematika prekonávania prekážok a kríz v dosahovaní cieľov. Výsledky boli prezentované vo viacerých monografiách, zborníkoch vedeckých prác a článkoch uverejnených vo vedeckých časopisov.

Z uvedenou výskumnou líniou súvisel výskum starostlivosti o seba chápanej v kontexte sebaregulácie (projekt VEGA). Jeho pokračovaním je riešenie projektu skúmajúceho protektívnu funkciu starostlivosti o seba vo vzťahu k negatívnym dôsledkom vykonávania pomáhajúcich profesií (projekt APVV).

Ďalšiu oblasť výskumných aktivít tvoria projekty týkajúce sa schopností a nadania a kognitívnych a metakognitívnych kompetencií, ktorým sa venuje najmä doc. Mesárošová. K ďalším oblastiam výskumu patrí:

Využívanie dynamického testovania a stimulácia rozvoja exekutívnych funkcií,

Faktory rizikového správania vysokoškolákov a jeho prevencia formou účasti na projektoch Katedry pedagogickej psychológie a psychológie zdravia FF UPJŠ,

Štúdium procesov týkajúcich sa priestorovej orientácie a pozornosti

Skúmanie vzťahov medzi exekutívnymi funkciami a porozumením reči v komplexných prostrediach

V SÚČASNOSTI RIEŠENÉ PROJEKTY:

1/0924/15 VEGA Procesy sebaregulácie v dosahovaní distálnych cieľov (2015-2017), vedúci projektu prof. PhDr. L. Lovaš, CSc.

APVV-14-0921 Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií (2015-2019), vedúca projektu doc. PhDr. M. Mesárošová, CSc.

H2020 Marie Skłodowska-Curie Research and Innovation Staff Exchange (RISE), Adaptation, learning and training for spatial hearing in complex environment (spoluriešiteľ Mgr. R. Šebeňa, PhD.)

APVV-15-0273 - Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slabo prospievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) - kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka (spoluriešitelia doc. Ferjenčík, CSc. a PhDr. M. Slavková, PhD.)

ĎALŠIE AKTIVITY

Katedra psychológie FF UPJŠ bola od svojho vzniku organizátorom alebo spoluorganizátorom viacerých vedeckých podujatí. K najvýznamnejším patrí každoročne konaná medzinárodná konferencia „Psychológia práce a organizácie“, ktorá sa striedavo uskutočňuje v Českej a Slovenskej republike pod gesciou viacerých pracovísk. Prostredníctvom Katedry psychológie je FF UPJŠ je stálym spoluorganizátorom týchto konferencií, hlavným organizátorom bola v r. 2012 a v r. 2018. V týchto rokoch sa konala konferencia s názvom „Psychológia práce a organizácie“ v Košiciach. Z oboch konferencií bol vydaný zborník obsahujúci výber z príspevkov.

Ďalšie konferencie organizované katedrou psychológie FF UPJŠ súviseli s riešenými projektmi, prípadne významnými výročiami. Týka sa to nasledovných konferencií:

Psychologia Cassoviensis 2008, konaná pri príležitosti 40 výročia otvorenia štúdia psychológie a 90. výročia narodenia prof. PhDr. J. Hvozdíka, DrSc., v r. 2008

Psychologické aspekty a kontexty sebakontroly, v r. 2011

Health promotion – Self-Care – Risk-Taking Behavior Prevention, v r. 2014,

Psychologické kontexty starostlivosti o seba v r. 2014,

Procesy sebaregulácie v dosahovaní cieľov v r. 2017,

Negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií, v r. 2017

ZÁVER

Súčasná Katedra psychológie FF UPJŠ sa stala v pomerne krátkom období štandardným akademickým pracoviskom. Bolo to umožnené potenciálom, ktorým disponujú Košice ako mesto s druhou najvýznamnejšou koncentráciou psychologických pracovísk a psychológov (prioritu má v tom Bratislava). Aj to dokumentuje, ako sa zakorenila psychológia nielen v tomto meste, ale v celom regióne východného Slovenska. Kľúčovú úlohu v tom malo otvorenie štúdia

psychológie v r. 1968 na UPJŠ, úzko súvisiace s aktivitami prof. PhDr. Jána Hvozdíka, DrSc., ktoré presahovali založenie a vybudovanie Katedry psychológie.

Z dnešného hľadiska a vo vzťahu k budúcnosti je dôležité ako dokáže Katedra zvládnuť požiadavky súčasnej doby. Tie sa týkajú viacerých otázok. Dominuje medzi nimi zladenie intenzívnej, na medzinárodnú sféru orientovanej výskumnej činnosti, so skvalitnením prípravy študentov psychológie pre prax. Tradičné akademické aktivity je pritom potrebné dopĺňať aktivitami smerujúcimi k verejnosti. Vzťahuje sa to na kvalifikačné a iné vzdelávacie aktivity ako je napríklad univerzita tretieho veku, prezentovanie výskumných zistení resp. psychologických poznatkov prostredníctvom médií a ďalšie. Od ich zvládnutia bude záležať, aký bude ďalší rozvoj katedry.

Kontakt

Ladislav Lovaš

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Šrobárova 2, 04059 Košice

E-mail: ladislav.lovas@upjs.sk

AKTUÁLNY VÝSKUM NA INŠTITÚTE PSYCHOLÓGIE FF PU V PREŠOVE

CURRENT RESEARCH AT THE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY FF PU IN PREŠOV

Peter BABINČÁK

Abstrakt: *Príspevok obsahuje stručný pohľad na históriu katedry a inštitútu psychológie v období od vzniku Prešovskej univerzity v Prešove po dnešok. Cieľom príspevku je sumarizovať najdôležitejšie vedecko-výskumné aktivity katedry resp. inštitútu psychológie, predstaviť vybrané ukončené výskumné projekty realizované na tomto pracovisku, predstaviť zodpovedných riešiteľov projektov ako lídrov výskumu a v stručnej podobe ozrejmiť prínosy realizovaných výskumov. V ďalšej časti budú predstavené aktuálne vedecko-výskumné aktivity a perspektívy výskumu na inštitúte psychológie v najbližších rokoch. V nadväznosti na uvedený sumár budú v detailnejšej podobe v samostatných príspevkoch prezentované prínosy vybraných výskumných projektov na inštitúte psychológie FF PU v Prešove.*

Kľúčové slová: *inštitút psychológie, výskumné projekty*

Abstract: *The paper contains a brief overview of the history of the Department and the Institute of Psychology since the foundation of Prešov University in Prešov until today. The aim of the paper is to summarize the most important scientific and research activities of the department and institute of psychology, to present selected completed research projects carried out at this workplace, to present the responsible project investigators as research leaders and to summarize the benefits of the research. The next section will present current scientific research activities and perspectives for research at the Institute of Psychology in the coming years. Following that summary will be in more detailed form in individual contributions presented the benefits of selected research projects at the Institute of Psychology FF PU in Prešov.*

Keywords: *institute of psychology, research projects*

Z HISTÓRIE INŠTITÚTU PSYCHOLÓGIE (IPS) NA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITE

Po vzniku Prešovskej univerzity (PU) so sídlom v Prešove 1. januára 1997 sa Katedra psychológie stala súčasťou Filozofickej fakulty PU. Ako detašované pracovisko bola alokovaná v Košiciach do 30. júna 1999. Od 1. septembra školského roku 1999/2000 dostala Katedra psychológie priestory v sídle fakulty a univerzity v Prešove. Ako detašované pracovisko bola alokovaná v Košiciach do 30. júna 1999. Od 1. septembra školského roku 1999/2000 dostala Katedra psychológie priestory v sídle fakulty a univerzity v Prešove.

V súvislosti so vznikom novej organizačnej štruktúry Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sa v roku 2005 Katedra psychológie transformovala na Inštitút psychológie s členením na tri katedry: Katedra základných psychologických vied a psychologické metodológie, Katedra klinickej psychológie a psychológie zdravia a Katedra školskej psychológie, poradenskej psychológie a psychológie práce.

Vo vedení katedry a neskôr inštitútu sa postupne vystriedali doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc., doc. PhDr. Viera Bačová, CSc., doc. PhDr. Jozef Džuka, CSc., doc. PhDr. Miroslav Skorodenský, CSc. a doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc. Počas 21 rokov pôsobenia na Prešovskej univerzite prešla katedra a neskôr inštitút viacerými personálnymi obmenami¹. V súčasnosti je riaditeľom inštitútu doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD. a personálne zabezpečenie inštitútu tvorí 1 profesor, 4 docenti, 7 odborných asistentov a 5 interných doktorandov.

PRÍNOS ŠTÚDIA PSYCHOLÓGIE NA FF PU V PREŠOVE PRE VEDU A PRAX

V súlade s tematickým zameraním konferencie sledujúcim prínos štúdia psychológie v Košiciach a Prešove pre vedu a prax je ďalšia časť tohto textu zameraná na poslanie a prínos inštitútu psychológie, kam možno zradiť množstvo skutočností. Tým najpodstatnejším prínosom z hľadiska poslania katedry v systéme vysokoškolského vzdelávania je príprava budúcich psychológov a psychologičiek pre rôzne oblasti praxe. Od roku 1997 ukončilo štúdium psychológie na IPs 660 absolventov magisterského stupňa štúdia a 39 absolventov doktorandského stupňa štúdia. Habilitačné konanie na IPs úspešne ukončilo 7 súčasných docentov a inauguračné konanie dvaja súčasní profesori – prof. PhDr. Jozef Džuka, CSc. a prof. Mgr. Peter Halama, PhD.

Z hľadiska prínosu inštitútu pre vedecké poznanie budú uvedené výskumné projekty, ktoré profilovali oblasti výskumu, ktorým sa členovia katedry a inštitútu psychológie na PU v posledných 21 rokoch venovali. Ako prvé budú spomenuté výskumné projekty dvoch členov IPs, ktoré majú byť spomienkou na ich pôsobenie na inštitúte. PhDr. Ján Juhás († 2012) sa vo výučbe a výskume venoval psychológii práce; ako zodpovedný riešiteľ participoval na projekte 3/2106/04 – KEGA "Selektívny rozhovor v personálnej praxi", v rámci ktorého bola vytvorená

¹ Súčasťou prezentácie príspevku na konferencii bola fotodokumentácia personálneho obsadenia inštitútu od r. 1999 z archívu autora tohto textu. Vzhľadom k novým pravidlám GDPR neboli fotografie zaradené do konferenčného príspevku. Súčasné personálne obsadenie je v obrazovej podobe dostupné na webových stránkach inštitútu psychológie <https://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/instituty-fakulty/ips-ff/>

metodika TMO – Test motivačnej orientácie. Doc. PhDr. Miroslav Skorodenský, CSc. († 2015) na IPs garantoval výučbu predmetov v oblasti klinickej psychológie. Z riešených projektov na ktorých participoval ako zodpovedný riešiteľ možno spomenúť projekt VEGA 1/3647/06 "Prevenia recidívy koronárnej príhody ovplyvnením syndrómu hostility intervenčným programom v rámci komprehenzívnej kardiorehabilitácie (Zmena životného štýlu a kvality života)", ktorý najviac vystihuje oblasti výskumu, ktorým sa venoval.

Viac než 20 rokov je dlhá doba počas ktorej bolo realizovaných mnoho výskumných projektov. Akýkoľvek výber z nich je nevyhnutne reduktívny. Nasledovných niekoľko tém resp. oblastí výskumu tvorilo akýsi výskumný profil inštitútu najmä kvôli tomu, že boli podporené viacerými získanými výskumnými grantmi:

- Skúmanie subjektívnej pohody a kvality života
- Skúmanie profesijných záujmov a kariérového vývinu
- Aplikácia princípov dynamického testovania v psychologickkej diagnostike
- Životná perspektíva, zmysel života, spokojnosť a sociálna saturácia seniorov

Problematike subjektívnej pohody, ktorú možno voľne prepojiť s kvalitou života sa dlhodobo venuje prof. PhDr. Jozef Džuka, CSc. Subjektívnej kvalite života sa členovia inštitútu venovali v rámci riešenia niekoľkých výskumných projektov (Například: VEGA MŠ SR č. 1/2523/05 "Psychologické dimenzie kvality života a rozvoj sociálneho kapitálu"; vedúca výskumného tímu: prof. PhDr. Viera Bačová, DrSc.; APVV-0374-10 "Subjektívne hodnotenie kvality života: reliabilita a validita merania"; vedúci výskumného tímu: prof. PhDr. Jozef Džuka, CSc.; VEGA 1/0932/16 "Subjektívna kvalita života rodičov a detí vo viacdetej rodine"; vedúci výskumného tímu: doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.). Možno povedať, že v tejto oblasti výskumu sa inštitút psychológie FF PU stal popredným pracoviskom na národnej úrovni. Z viacerých čiastkových výstupov realizovaných projektov možno spomenúť vytvorenie autorských metodík a adaptáciu či validizáciu jestvujúcich nástrojov na hodnotenie subjektívnej kvality života, spokojnosti so životom či subjektívnej pohody.

Dlhšiu dobu sa pracovníci inštitútu venujú problematike profesijných preferencií resp. záujmov, profesijnému a kariérovému vývinu, ťažkostiam pri voľbe povolania a súvisiacim témam (Príklady projektov: VEGA 1/2521/05 "Implicitné a explicitné komponenty profesijných preferencií - návrh a overenie nového modelu diagnostikovania profesijných preferencií"; vedúci výskumného tímu: prof. PhDr. Jozef Džuka, CSc.; VEGA č. 1/0364/08 "Vytvorenie a validizácia metodiky na analýzu problémov v profesijnom vývine"; vedúci výskumného tímu: doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.; VEGA 1/0616/16 "Kariérové rozhodovanie adolescentov"; vedúci výskumného tímu: doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.; VEGA 1/0610/16 "Overenie možnosti zmeny profesijných záujmov pomocou simulácie profesijnej explorácie"; vedúci výskumného tímu: Mgr. Marcel Martončík, PhD.). Táto problematika bude detailnejšie rozpracovaná v samostatných príspevkoch tohto zborníka: Využitie nástroja Self-Directed Search v diagnostike a rozvoji profesijných záujmov (Martončík, Kačmárová), Kariérove poradenstvo v školách - prínos východoslovenských autorov a ďalší rozvoj (Vendel).

Ďalšou profilovou oblasťou výskumu na inštitúte je aplikácia princípov dynamického testovania v psychologickkej diagnostike. O hlavných výsledkoch výskumných aktivít v tejto oblasti pojednáva samostatný príspevok v tomto zborníku s názvom Dynamický test latentných učebných schopností DTLUS (Džuka), ktorý bol vytvorený v rámci riešenia projektu APVV

LPP-0099-09 "Aplikácia princípov dynamického testovania v psychologickú diagnostiku"; vedúci výskumného tímu: prof. PhDr. Jozef Džuka, CSc.

Pod vedením doc. PhDr. Tatjany Búgelovej, CSc. sa na IPs riešilo niekoľko projektov zameraných na problematiku životných perspektív, zmyslu života, spokojnosti a sociálnej saturácie seniorov (VEGA 1/0124/12 "Životné perspektívy, zmysel života, spokojnosť a sociálna saturácia seniorov žijúcich na Slovensku a v zahraničí (porovnávací analýza slovenských a ruských seniorov"; VEGA 1/0349/17 "Príčiny a dôsledky ageizmu a vzájomnej animozity medzi generáciami v pracovnom a mimopracovnom prostredí"). Doc. Búgelová je zároveň na IPs zodpovedná za výučbu predmetov zameraných na školskú psychológiu; v tomto zborníku budú predstavené dva príspevky cielené na túto problematiku: Slasti a strasti v práci školského psychológa (Búgelová), Rodina ako styčná oblasť spolupráce poradenského a školského psychológa (Pavluvčíková, Búgelová).

AKTUÁLNY VÝSKUM NA INŠTITÚTE PSYCHOLÓGIE FF PU

V súčasnosti pracovníci inštitútu participujú na riešení niekoľkých projektov APVV, projektov VEGA, KEGA a GA ČR, sú zapojení do medzinárodných replikačných projektov (podrobnejšie v Prílohe).

Okrem spomenutých oblastí výskumu realizujú výskum psychologických príčin a psychologických dôsledkov chudoby (APVV-15-0404; doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.), členovia katedry klinickej psychológie sa venujú etiopatogenéze post-traumatického podtypu depresie a sieťovému prístupu k psychopatológii (APVV-17-0418; VEGA 1/0870/18; VEGA 1/0305/18; Mgr. Gabriel Baník, PhD.) a ďalší členovia inštitútu kyberpsychológii (Mgr. Marcel Martončík, PhD.). Detailnejšie o psychologickom výskume chudoby bude pojednávať samostatný príspevok Kačmárovej a Babinčáka, problematike depresie z pohľadu sieťového prístupu sa bude venovať príspevok Baníka a Zibrínovej v tomto zborníku.

Významnou súčasťou vedeckých aktivít je aj organizácia odborných podujatí, kde je možné zdieľať najnovšie poznatky, pre lokálnu komunitu sú z tohto pohľadu dôležité vedecké konferencie. Katedra a inštitút psychológie organizoval a spoluorganizoval tieto konferenčné stretnutia:

- September 1998 (pri príležitosti 30. výročia založenia katedry) - Súčasnosť a perspektívy psychológie na Slovensku
- November 2002 - Psychológia rodiny a psychológia starnutia
- Máj 2004 - Psychologické dimenzie kvality života
- Máj 2006 - Poradenská psychológia a celoživotná cesta človeka na začiatku XXI. storočia
- Jún 2010 - Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka
- November 2011 - Meranie morálneho usudzovania
- December 2013 - Kvalita života 2013, Liberec
- Október 2014 - Životné perspektívy seniorov – zmysel života, spokojnosť a sociálna saturácia seniorov žijúcich na Slovensku a v zahraničí
- December 2015 - Kvalita života 2015, Liberec

- December 2017 - Kvalita života 2017 „Kvalita života v kontexte chudoby“

Špeciálne možno spomenúť konferenciu z roku 1998, ktorá bola obdobou aktuálneho podujatia pred 20 rokmi a konferenčnú sériu s titulom Kvalita života, na ktorej inštitút dlhodobjšie participuje v spolupráci s TU v Liberci a ďalšími inštitúciami.

ZÁVER

Ako autorovi tohto textu mi záverom prináleží konštatovať postoj vďačnosti za to, že mi bolo umožnené získať svoju odbornosť počas štúdia na katedre psychológie FF PU a že môžem v tomto ľudsky i odborne hodnotnom prostredí naďalej pôsobiť.

Katedra a neskôr inštitút psychológie je pracoviskom, ktoré má svoju kontinuitu. Nie je len sólovým počínom niekoľkých vynikajúcich odborníkov, ale stavia na práci mnohých predchodcov. V kontexte školskej psychológie nie je kontinuita úplne priamočiara, ale inštitút psychológie FF PU prezentuje spôsobilosť aplikovať psychologické poznatky v najrôznejších oblastiach výskumu a praxe, medzi ktoré patrí aj školská psychológia. Dá sa povedať, že IPs má korene, ktoré rástli 50 rokov a sú spoločné s ďalšími psychologickými pracoviskami v Košiciach. Jestvujúca nadštandardná spolupráca medzi partnerskými katedrami a inštitútom v Košiciach a Prešove, ktorá je v dnešnom konkurenčnom prostredí skôr výnimkou, je dôkazom i výsledkom týchto spoločných základov. Výročie 50 rokov štúdia psychológie v Košiciach a Prešove, ktoré je ústredným motívom konferencie, je aj výbornou príležitosťou pripomenúť si to, čo nás spája.

Kontakt

Peter Babinčák

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

E-mail: babincak@unipo.sk

PRÍLOHA

VÝSKUMNÉ PROJEKTY RIEŠENÉ NA INŠTITÚTE PSYCHOLÓGIE FF PU



AGENTÚRA
NA PODPORU
VÝSKUMU A VÝVOJA

VEGA

Vedecká grantová agentúra
Ministerstva školstva Slovenskej
republiky a Slovenskej akadémie vied

KEGA

Národná vedecká grantová agentúra
Ministerstva školstva Slovenskej
republiky



MINISTERSTVO
ŠKOLSTVA, VEDY,
VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



GAČR
GRANTOVÁ AGENTÚRA ČESKÉ REPUBLIKY

APVV-17-0418 Posttraumatický podtyp depresie a jeho etiopatogenéza: sieťový prístup k psychopatológii

Zodpovedný riešiteľ: Mgr. Gabriel Baník, PhD.

Doba riešenia: 2018-2022

APVV-15-0404: Názov: Psychologické príčiny a psychologické dôsledky chudoby

Zodpovedný riešiteľ: doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.

Doba riešenia: 2016-2020

VEGA 1/0870/18 Negatívny dopad traumatických udalostí: Verifikácia a stabilita teoretického modelu posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD) podľa DSM-5

Zodpovedný riešiteľ: Mgr. Gabriel Baník, PhD.

Doba riešenia: 2018-2020

VEGA 1/0349/17 Príčiny a dôsledky ageizmu a vzájomnej animozity medzi generáciami v pracovnom a mimopracovnom prostredí

Zodpovedný riešiteľ: doc. Mgr. Tatjana Búgelová, CSc.

Doba riešenia: 2017-2019

VEGA 1/0610/16 Overenie možnosti zmeny profesijných záujmov pomocou simulácie profesijnej exploraácie

Zodpovedný riešiteľ: Mgr. Marcel Martončík, PhD.

Doba riešenia: 2016-2018

VEGA 1/0616/16 Kariérové rozhodovania adolescentov

Zodpovedný riešiteľ: doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.

Doba riešenia: 2016-2018

VEGA 1/0932/16 Subjektívna kvalita života rodičov a detí vo viacdetej rodine

Zodpovedný riešiteľ: doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.

Doba riešenia: 2016-2019

ĎALŠIE PROJEKTY, NA KTORÝCH ČLENOVIA INŠTITÚTU PSYCHOLÓGIE PARTICIPUJÚ

GA ČR 16-06264S **Integrita, morálny vyvážení se a další příbuzné konstrukty** (NÚDZ Praha; 2016-2018)

APVV-17-0166 **Ekonomické a psychologické faktory výdavkov turistov v cestovnom ruchu: mikroekonometrické modelovanie** (FM PU Prešov; 2018-2022)

APVV-16-0471 **Sexuálne zneužívanie detí a zverených osôb** (PraF UK Bratislava; 2017-2021)

VEGA 1/0305/18 2018-2021 **Kognitívno-existenciálny profil a špecifiká posttraumatického rozvoja u odličených onkologických pacientov (cancer survivors)** (FF TU Trnava; 2018-2021)

KEGA 026PU-4/2016 **Edukačná psychológia - nová vysokoškolská učebnica, obsah a metódy výučby orientované na aktuálne potreby praxe** (FHPV PU; 2016-2018)

Ďalšie medzinárodné projekty na ktorých inštitút participuje sú zverejnené na webstránke Psychologického laboratória

<https://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/instituty-fakulty/ips-ff/katedry/lab/>

VÝBER Z RIEŠENÝCH VÝSKUMNÝCH PROJEKTOV NA IPS - PSYCHOLOGICKÉ PRÍČINY A PSYCHOLOGICKÉ DÔSLEDKY CHUDOBY

THE SELECTION OF SOLVED RESEARCH PROJECTS - PSYCHOLOGICAL CAUSES AND PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF POVERTY

Monika KAČMÁROVÁ, Peter BABINČÁK

Abstrakt: *Chudoba je fenoménom, ktorému venujú pozornosť odborníci najmä z oblasti sociológie a ekonómie, avšak systematický psychologický výskum týkajúci sa príčin a dôsledkov chudoby je zatiaľ skôr výnimkou. Psychologické príčiny chudoby nie sú psychologickým výskumom zisťované priamo, ale sú operacionalizované prostredníctvom „subjektívnych presvedčení“ o príčinách vlastnej chudoby alebo pomocou konštruktu „kauzálne atribúcie“. Doposiaľ realizované výskumy týkajúce sa psychologických dôsledkov chudoby dospeli k zisteniam, že chudoba zhoršuje psychické zdravie chudobných, tiež ich kognitívne funkcie a výkon, sebaregulatívne spôsobilosti a afektívny stav. Uvedené zistenia sú overované aj v rámci aktuálne riešeného projektu „Psychologické príčiny a psychologické dôsledky chudoby“. Cieľom projektu je preskúmať vzťah chudoby ku komplexnejším osobným a osobnostným charakteristikám chudobných osôb ako sú životné ciele, hodnotové orientácie, vôľové procesy a osobnostné vlastnosti, a tiež overiť efekt ochranných psychologických mechanizmov (napr. viera v spravodlivý svet, resiliencia) vo vzťahu k psychickým dôsledkom chudoby.*

Kľúčové slová: *chudoba; psychologické príčiny chudoby; psychologické dôsledky chudoby*

Abstract: *Poverty is a phenomenon, which has been particularly studied from sociologists' and economists' perspective; however, the systematically psychological research of causes and consequences of poverty, is rather an exception. Psychological causes of poverty are not detected directly by psychological research, but are operationalized through the concept of "subjective beliefs" about the cause of one's own poverty or through the construct "causal attribution". Research to date on the psychological consequences of poverty has led to findings that poverty worsens the mental health of the poor, also their cognitive function and performance, self-regulation competence and affective status. The above mentioned findings are also validated within the currently solved project "Psychological causes and psychological consequences of poverty". The aim of the project is to explore the relationship of poverty to more complex personal and personality characteristics of poor people such as life goals, value orientations, volitional processes and personality traits, and also to verify the effect of psychological protective mechanism (e.g. belief in a just world, resilience) in relation to the psychological consequences of poverty.*

Keywords: *poverty; psychological causes of poverty; psychological consequences of poverty*

ÚVOD

Chudoba je fenoménom, ktorému venujú pozornosť odborníci najmä z oblasti sociológie a ekonómie, avšak systematický psychologický výskum týkajúci sa príčin a dôsledkov chudoby je zatiaľ skôr výnimkou. Rovnako z hľadiska definovania tohto pojmu možno konštatovať, že exaktná jednotná definícia chudoby nejestvuje a v rôznych výskumoch je definovaná rôzne, prípadne nie je operacionalizovaná vôbec (najmä v psychologickom výskume). Ak je uvedená, najčastejšie je ekonomického charakteru. V rámci odborných štúdií autori často pracujú s konštruktmi príbuznými chudobe ako: socioekonomický status (Hackman & Farah, 2009; Santiago, Wadsworth, & Stump, 2011), nízky príjem (Raver et al., 2013; Riley et al., 2009), materiálne ťažkosti (Parish et al., 2008), ekonomická deprivácia (Wagmiller et al., 2006) alebo hmotná núdza (Shah, Mullainathan, & Shafir, 2012).

Psychologické príčiny chudoby nie sú psychologickým výskumom zisťované priamo, ale sú operacionalizované prostredníctvom „subjektívnych presvedčení“ o príčinách vlastnej chudoby alebo pomocou konštraktu „kauzálne atribúcie“. Shek a Ma (2009) v tejto súvislosti opisujú 4 kategórie presvedčení o príčinách chudoby, kam zaradzujú: márnotratosť (nehospodárny vzorec správania), nespravodlivosť (nespravodlivá distribúcia finančných zdrojov), pripísaná deprivácia (napr. osoba pochádza z chudobnej rodiny) a fatalizmus (osobné nešťastie). Vzhľadom k subjektívnym atribúciám príčin chudoby autori Davids a Gouws (2013), a tiež Da Costa a Dias (2014) opisujú tri kategórie vysvetlení: individualistické (príčina je v osobe samotnej - napr. lenivosť, nedostatočné schopnosti, zneužívanie alkoholu a drog), štrukturálne (rozhodujúce sú vonkajšie sociálne, politické či ekonomické faktory - napr. nedostatok práce, diskriminácia obyvateľov, nedostatočná štátna podpora) a fatalistické (príčiny sú pripisované osudu, nešťastiu alebo chorobe). V tejto súvislosti je dôležité poznamenať, že je potrebné skúmať tak subjektívne ako aj objektívne príčiny chudoby.

Doposiaľ realizované výskumy týkajúce sa psychologických dôsledkov chudoby dospeli k zisteniam, že chudoba zhoršuje psychické zdravie chudobných (Cooper et al., 2012), tiež ich kognitívne funkcie a výkon (Mani et al., 2013), sebaregulatívne spôsobilosti (Vohs, 2013) a afektívny stav (Haushofer & Fehr, 2014). Z dôsledkov chudoby na psychické zdravie detí napr. Manseau (2014) uvádza zvýšený výskyt úzkostných porúch, depresie či vyššiu mieru kriminality detí, u adolescentov Fergusson, Woodward a Horwood (2000) uvádzajú pocity hanby, beznádeje, bezmocnosti a menejcennosti a vyššiu tendenciu k suicidálnemu konaniu. Okrem priamych dopadov chudoby na psychické zdravie možno identifikovať i nepriame dopady napr. prostredníctvom vyššej miery stresu rodičov, zhoršeným vzťahom rodičov k adolescentom, ktoré vedú ku konfliktom (Stern, Smith & Jang, 1999). Na väčšom priestore o subjektívnych príčinách a psychologických dôsledkoch chudoby pojednávame v takto zameranej prehľadovej štúdií (Džuka, Babinčák, Kačmárová, Mikulášková & Martončík, 2017).

Psychologické dôsledky chudoby však môžu byť aj faktormi, ktoré sa podieľajú na zotrúvaní v chudobe. Dobrým príkladom môže byť štúdia Haushofera a Fehra (2014), kde autori dokladujú kauzálne prepojenie chudoby s negatívnym afektom a hladinou stresu. Negatívny afekt a stres však zároveň môžu byť mechanizmy ovplyvňujúce ekonomické správanie chudobných spôsobom, ktorý im sťažuje vymanenie sa z chudoby. Naznačený spätnoväzobný oblúk, slučka či pasca chudoby, kde dôležitú úlohu majú psychologické

premenné predstavuje doposiaľ nedostatočne preskúmaný problém otvorený pre psychologický výskum.

VÝSKUM PSYCHOLOGICKÝCH PRÍČIN A DÔSLEDKOV CHUDOBY NA INŠTITÚTE PSYCHOLÓGIE

Na Inštitúte psychológie FF PU v Prešove sa problematikou psychologických príčin a psychologických dôsledkov chudoby zaoberá výskumný tím pod záštitou rovnomenného grantového projektu APVV-15-0404. Na riešení projektu sa podieľa 9-členný riešiteľský tím v zložení: 1 profesor, 2 docenti, 2 odborní asistenti a 3 interní doktorandi Inštitútu psychológie FF PU a 1 odborný asistent Inštitútu politológie FF PU v Prešove.

Vybrané doterajšie výstupy a prínosy riešeného projektu

V exploračnej fáze bolo realizovaných viacero tematických rešerš a intenzívna rešerš vedeckej literatúry v databáze PsycINFO, ktorá je špecializovaná na vedecké zdroje primárne z oblasti psychologických vied. Z celkového počtu cca 9 tisíc štúdií publikovaných v recenzovaných periodikách po roku 2000 bolo vybraných 900 najcitovanejších, v ktorých sa kľúčové slovo „poverty“ vyskytovalo v abstrakte štúdie. Následná analýza preukázala, že problematike psychologických aspektov chudoby zodpovedalo 258 štúdií, z toho 20 sa venovalo príčinám chudoby, 212 jej dôsledkom v rámci rôznych vekových kategórií, zohľadňujúc pohlavie, rodinný stav, etnickú príslušnosť, krajinu či mesto, z ktorého respondenti pochádzajú, tiež ich zdravotný, fyzický alebo psychický stav a v 5 štúdiách boli analyzované možné príčiny zotrávania v chudobe. Pri zohľadnení vývinového hľadiska možno konštatovať, že pozornosť výskumníkov bola orientovaná najmä na obdobie detstva, adolescencie, mladej dospelosti alebo na osoby v produktívnom veku, avšak len malá pozornosť bola venovaná seniorom. V rámci dopadu chudoby na deti a mládež v školskom veku je evidentný vplyv na viaceré oblasti fungovania v školskom prostredí: rozvoj reči, pozornosť, exekutívne funkcie, schopnosť sebaregulácie, školská zrelosť, kognitívne a školské výkony (čítanie, písanie, počítanie), problémy v správaní a socio-emocionálne problémy. V ďalších 21 súvisiacich článkoch bola chudoba charakterizovaná z teoretického či konceptuálneho hľadiska, prípadne je jednou zo zisťovaných premenných vo výskumoch s odlišným primárnym zameraním alebo je opisovaná z pohľadu sociologického, politického či sociálneho. Súbežne s touto analýzou bola spracovaná rešerš viac ako 100 štúdií z oblasti ekonomických vied zameraná na používané spôsoby a metodiky hodnotenia chudoby. V súlade s konceptom Smeedinga (2015) je možné diferencovať dve línie zisťovania miery chudoby, a to: prostredníctvom objektívnych kritérií ekonomického charakteru alebo subjektívneho hodnotenia relevantných aspektov života.

Na zistenia vyplývajúce z tejto analýzy nadväzovali aj pilotné štúdie a výskumy uskutočnené za účelom testovania teoretických modelov o vzťahu príčin, dôsledkov chudoby a ich efektu na zotrávanie v chudobe pri kontrole efektov moderátorových a mediátorových premenných (napr. sociodemografické premenné – vek, rod; socioekonomický status – vzdelanie, príjem; osobných premenných – viera v spravodlivý svet, reziliencia a pod.). Jeden z výskumných zámerov pod názvom „A Review of Consequences of Poverty on Economic Decision-Making: A Hypothesized Model of a Cognitive Mechanism“ (Adamkovič & Martončík, 2017) bol publikovaný v renomovanom vedeckom časopise *Frontiers in Psychology*

v Open-access formáte otvorenom pre pripomienkovanie štúdie odbornou verejnosťou. Aktuálne má tento článok viac ako 5000 „zhladnutí“.

Analyzované boli tiež sekundárne údaje EU SILC 2013 (European Statistics on Income and Living Conditions; Eurostat, 2013) u osôb s príjmom pod hranicou rizika chudoby (t.j. osôb, ktorých príjem bol v danom kalendárnom roku nižší ako 60% mediánu národného ekvivalentného disponibilného príjmu domácnosti prepočítaného na jednotlivca). Výsledné zistenia sa týkali 7900 dospelých osôb pochádzajúcich zo Slovenska z celkového počtu 13 286 respondentov a išlo o analýzu psychologických premenných (celková spokojnosť so životom, spokojnosť s oblasťami života, emocionálne prežívanie), ktoré boli zisťované len v tomto roku. Podľa EU-SILC 2013 bolo chudobou ohrozených 12,8% obyvateľov Slovenska. Zistenia týkajúce sa psychologických dôsledkov príjmovej chudoby u troch analyzovaných skupín respondentov (zamestnaní, nezamestnaní, dôchodcovia) budú publikované v rámci štúdie „Persons' income below the 'at-risk-of-poverty threshold' and well-being correlates: Analysis of EU-SILC 2013 (Slovakia) secondary data” (toho času je rukopis zaslaný do redakcie vedeckého časopisu).

Cieľom samostatnej kvalitatívnej štúdie bolo ozrejniť diskurz o chudobe optikou nechudobných 52 osôb so zameraním na sociálne reprezentácie stavu chudoby, príčin chudoby, dôvodov zotrávania v chudobe, a tiež možností vymanenia sa z chudoby. Rovnako výsledky tejto analýzy boli zaslané do impaktovaného časopisu a článok je v recenznom konaní.

V súlade s projektovými zámermi členovia inštitútu psychológie FF PU v dňoch 7.-8.12.2017 usporiadali medzinárodnú vedeckú konferenciu s názvom „Kvalita života 2017: Kvalita života v kontexte chudoby“, v rámci ktorej odznelo 35 referátov, z toho 6 pozvaných prednášok renomovaných odborníkov zo Slovenska a Českej republiky. Zúčastnení výskumníci z rôznych vedných oblastí – psychológia, sociálna práca, sociológia, ekonómia či geografia – v týchto príspevkoch poukázali na potrebu prevencie, ale aj včasnej intervencie pri riešení otázok chudoby jednotlivcov, rodín, a tiež socioekonomicky znevýhodnených či chudobou ohrozených skupín obyvateľstva. Recenzovaný zborník príspevkov je dostupný na akademicknej sieti researchgate.net (Kačmárová, 2018).

V rámci riešenia projektu bolo realizovaných viacero samostatných pilotných štúdií, realizovalo sa niekoľko výskumov na menších vzorkách, analyzovali sa dáta na reprezentatívnych súboroch respondentov (N = 430; resp. N = 500) kvótovaných na základe veku, rodu, bydliska a príjmu, pričom respondenti boli regrutovaní do výskumu v spolupráci so špecializovanou výskumnou agentúrou. Priebežne sa realizuje experiment zameraný na vzťah ekonomickej situácie a time-discountingu. V ďalšom priebežne realizovanom zbere údajov presahujúcom aktuálne 1000 respondentov sa overujú vlastnosti socioekonomického statusu ako psychologickéj premennej využiteľnej v psychologickom výskume týkajúcom sa nepsychologických fenoménov ako sú chudoba či ekonomický príjem osoby.

Ďalšie výskumné zámery

Riešený projekt APVV bol v čase prípravy tohto príspevku za prvou polovicou plánovaných výskumných aktivít. Okrem vyššie spomenutých úloh, ktoré boli realizované, resp. sú v štádiu vyhodnocovania výskumných údajov má výskumný tím stanovené ďalšie ciele. Prvým je testovanie vzťahu chudoby a komplexnejších osobných a osobnostných charakteristík chudobných osôb ako sú životné ciele, hodnotové orientácie, vôľové procesy a osobnostné

vlastnosti. Ďalším cieľom je testovanie efektu ochranných mechanizmov (napr. viera v spravodlivý svet, reziliencia, copingové stratégie a pod.) na psychologické dôsledky chudoby. Priebežné zistenia z riešenia projektu budú publikované na konferenciách a vo vedeckých časopisoch. Špecifickým výstupom bude špeciálne číslo zahraničného karentovaného časopisu tematicky zameraného na problematiku riešeného projektu s niekoľkými akceptovanými príspevkami od autorov z tímu APVV projektu. Sumarizácia výsledkov projektu bude realizovaná prostredníctvom monografie integrujúcej nadobudnuté zistenia.

Na základe dostupných informácií je sumár prezentovaných výskumných zámerov v rámci riešenia projektu APVV-15-0404 pravdepodobne prvým rozsiahlejším výskumným projektom zameraným na psychologické príčiny a dôsledky chudoby na Slovensku. Vzhľadom k rozsiahlosti skúmanej problematiky predpokladáme, že hlavným prínosom riešenia projektu bude generovanie hypotéz a vytvorenie priestoru pre ďalší výskum, objasňujúci prepojenie psychologických príčin a dôsledkov chudoby. Aj napriek tomu, že sa jedná o základný výskum, má aplikačný potenciál, ktorý možno očakávať napríklad pri tvorbe programov na eliminovanie negatívnych dopadov chudoby na vybrané skupiny obyvateľstva.

LITERATÚRA

- Adamkovič, M., & Martončík, M. (2017). A Review of Consequences of Poverty on Economic Decision-Making: A Hypothesized Model of a Cognitive Mechanism. *Frontiers in Psychology*, 8(1784), 1–13.
- Cooper, R. A., Cooper, M. A., McGinley E. L., Fan, X., & Rosenthal, J. T. (2012). Poverty, wealth and health care utilization: a geografic assessment. *Journal of Urban Health*, 89(5), 828–847.
- Da Costa, L. P., & Dias, J. G. (2014). What do Europeans Believe to be the Causes of Poverty? A Multilevel Analysis of Heterogeneity Within and Between Countries. *Social Indicators Research*, 122(1), 1–20.
- Davids, Y. D., & Gouws, A. (2013). Monitoring Perceptions of the Causes of Poverty in South Africa. *Social Indicators Research*, 110(3), 1201–1220.
- Džuka, J., Babinčák, P., Kačmárová, M., Mikulášková, G., & Martončík, M. (2017). Subjektívne príčiny a psychologické dôsledky chudoby: prehľadová štúdia. *Československá psychologie*, 61(1), 58–67.
- Eurostat (2013). Methodological Guidelines and Description of EU-SILC Target Variables. 2014 operation (Version September 2013). Dostupné na: [https://www.dst.dk/ext/620929312/0/ukraine/ENG_METHODOLOGICAL-GUIDELINES-AND-DESCRIPTION-OF-EU-SILC-TARGET-VARIABLES-2014-operation-\(Version-September-2013--pdf](https://www.dst.dk/ext/620929312/0/ukraine/ENG_METHODOLOGICAL-GUIDELINES-AND-DESCRIPTION-OF-EU-SILC-TARGET-VARIABLES-2014-operation-(Version-September-2013--pdf)
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., & Horwood, L. J. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*, 30, 23-39.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65–73.
- Haushofer, J., & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862–867.
- Kačmárová, M. (2018). Kvalita života 2017: Kvalita života v kontexte chudoby. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dostupný na: https://www.researchgate.net/publication/327860188_Kacmarova_M_Ed_KVALITA_ZIVOTA_2017_Kvalita_zivota_v_kontexte_chudoby_Zbornik_z_medzinarodnej_vedeckej_konferencie
- Mani, A., Mullainathan, S., Shafir, E., & Zhao, J. (2013). Poverty impedes cognitive function. *Science*, 341(6149), 976–980.

- Manseau, M. W. (2014). Economic inequality and poverty as social determinants of mental health. *Psychiatric Annals*, 44, 32-38.
- Parish, S. L., Rose, R. A., Grinstein-Weiss, M., Richman, E. L., & Andrews, M. E. (2008). Material hardship in U.S. families raising children with disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 71–92.
- Raver, C. C., Blair, C., Willoughby, M., & Family Life Project Key Investigators. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49(2), 292–304.
- Riley, A. W., Coiro, M. J., Broitman, M., Colantuoni, E., Hurley, K. M., Bandeen-Roche, K., & Miranda, J. (2009). Mental health of children of low-income depressed mothers: Influences of parenting, family environment, and raters. *Psychiatric Services*, 60(3), 329–336.
- Santiago, D. C., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218–230.
- Shah, A. K., Mullainathan, S., & Shafir, E. (2012). Some consequences of having too little. *Science*, 338(6107), 682–685.
- Shek, D. T. L., & Ma, C.M-S. (2009). Dimensionality of the Chinese Perceived Causes of Poverty Scale: Findings Based on Confirmatory Factor Analyses. *Social Indicators Research*, 90(2), 155–164.
- Smeeding, T. (2015). Poverty, Sociology of. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science* (p. 753-759). Oxford: Elsevier.
- Stern, S. B., Smith, C. A., & Jang, S. J. (1999). Urban families and adolescent mental health. *Social Work Research*, 2, 15-27.
- Vohs, K. D. (2013). The poors poor mental power. *Science*, 341(6149), 969–970.
- Wagmiller, R. L., Jr., Lennon, M. C., Kuang, L., Aber, J. L., & Alberti, P. M. (2006). The Dynamics of Economic Disadvantage and Children's Life Chances. *American Sociological Review*, 71(5), 847–866.

Kontakt

Meno: PhDr. Monika Kačmárová, PhD., doc. Mgr. Peter Babinčák, PhD.

Univerzita, Fakulta: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Adresa: Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Telefónne číslo: 051/7570810

monika.kacmarova@unipo.sk, peter.babincak@unipo.sk

Grantová podpora

Táto štúdia bola podporená grantom APVV-15-0404

DEPRESIA Z POHLĀDU SIEŤOVÉHO PRÍSTUPU

DEPRESSION FROM NETWORK APPROACH PERSPECTIVE

Gabriel BANÍK, Ľubica ZIBRÍNOVÁ

Abstrakt: *Depresie predstavuje jeden z najpálčivejších problémov v oblasti zdravia v súčasnej dobe. Z hľadiska celoživotnej prevalencie, depresívna porucha sa postupne približuje onkologickým a kardiovaskulárnym ochoreniam a celosvetovo sa tak stáva významnou príčinou invalidity. Depresia je v rámci súčasných diagnostických prístupov vnímaná ako homogénna entita, napriek tomu, že pacienti s depresiou sú z hľadiska profilu symptómov a etiológie poruchy značne heterogénnou skupinou, čo by mohlo byť jednou z hlavných príčin pomerne nízkej efektivity liečby. Jednou z možností ako prekonať túto prekážku pri nazeraní na depresiu by mohla aplikácia sieťového prístupu (Borsboom, 2017). Tento prístup umožňuje skúmať smerovosť, silu a tesnosť vzťahov medzi analyzovanými premennými, zároveň umožňuje vyhodnocovať dôležitosť jednotlivých premenných vzhľadom na ich postavenie v identifikovanej sieti, z hľadiska viacerých indexov centrality. Analýza depresie z pohľadu sieťového prístupu je jednou zo súčastí výskumného projektu: „Posttraumatický podtyp depresie a jeho etiopatogenéza: sieťový prístup k psychopatológii“, ktorý je riešený na Inštitúte psychológie FF PU v Prešove.*

Kľúčové slová: *depresia, heterogenita, sieťový prístup, psychopatológia*

Abstract: *Depression is one of the most pressing issues in the area of health, nowadays. With respect to lifetime prevalence, major depressive disorder (MDD) catches up to oncological and cardiovascular diseases and worldwide, it is becoming a substantial cause of invalidity. Depression is perceived as a homogeneous entity within current diagnostic approaches, although patients with depression are considerably heterogeneous in terms of the symptom profile and etiology of the disorder, what could be one of the main causes of relatively low treatment efficacy. One of the options on how to solve this issue could be the application of network analysis (Borsboom, 2017). This approach allows examining the direction, strength, and tightness of the relationships between the analyzed variables while allowing the evaluation of the importance of the variables with respect to their position in the identified network, employing several indexes of centrality. Analysis of a depression is one of the parts of the research project: "Posttraumatic subtype of depression and its etiopathogenesis: the network approach to psychopathology", which is realized at Institute of psychology FA PU in Prešov.*

Keywords: *depression, heterogeneity, network approach, psychopathology*

ÚVOD

Podľa najnovších odhadov Svetovej zdravotníckej organizácie, približne 322 miliónov ľudí na svete trpí depesiou (WHO, 2017). Depresívna porucha (depresia) je jedným z najviac diskutovaných so zdravím súvisiacich problémov moderného sveta (Fried, 2015). Predstavuje najbežnejšie diagnostikovanú psychickú poruchu s vysokou celoživotnou prevalenciou od 6,6-21% (Kessler & Bromet, 2013). Podľa WHO je na treťom mieste príčiny invalidity (po kardiovaskulárnych a onkologických ochoreniach) a podľa predbežných predikcií by v roku 2030 mohla byť dokonca na prvom mieste (Funk, 2012). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 2001) odhaduje, že depesiou trpí aspoň raz za život 10-20% populácie. Depresia je veľmi významnou výzvou v oblasti duševného zdravia ľudí v produktívnom veku. Viac než 30 miliónov občanov Európy v niektorej časti svojho života trpí depesiou. Finančné straty spôsobené depesiou v roku 2010 v EÚ boli odhadnuté na 92 miliárd eur, pričom straty na produktivite spôsobené absenciou (v prípade práce neschopnosti) a dochádzkou (prítomnosťou v práci počas choroby) predstavujú viac než 50% všetkých nákladov spojených s depesiou (Olesen et al., 2012). Depresia je často opakujúcou sa poruchou vykazujúcou chronický charakter (Solomon et al., 2000) s výrazným funkčným dopadom v kognitívnej oblasti (McClintock et al., 2010), v psychosociálnej oblasti (Fried & Nesse, 2015a) aj v ďalších oblastiach kvality života (Mikulášková & Kačmárová, 2014). V neposlednom rade sa depresia ako najčastejší problém mentálneho zdravia dostáva do pozornosti verejných politík, kvôli výške priamych a nepriamych ekonomických nákladov (Trautmann, Rehn, & Witthen, 2016). Riaditeľ Národného ústavu mentálneho zdravia v USA, Thomas Insel vyjadril prognózu, že ekonomické náklady na psychické poruchy budú vyššie ako náklady na onkologické, kardiovaskulárne a respiračné ochorenia dokopy (Insel, 2015). Výskum depresie si preto zasluhuje pozornosť a jeho realizácia je viac než aktuálna.

Cieľom príspevku je stručné oboznámenie s projektom zameraným na výskum depresie, ktorého riešenie aktuálne prebieha na Inštitúte psychológie (IPS), Filozofickej fakulty, Prešovskej univerzity v Prešove. Zároveň, v závere príspevku je cieľom poukázať na význam výskumu depresie aj vzhľadom na presah tejto problematiky do školského prostredia.

DEPRESIA Z POHĽADU SIEŤOVÉHO PRÍSTUPU V KONTEXTE TRAUMY - PROJEKT RIEŠENÝ NA IPS PREŠOV

Depresia

Depresívna porucha prešla v DSM-5 niekoľkými zmenami, aktuálne už nenájdeme kapitolu „Poruchy nálady“ (Mood disorders“), ale dve samostatné diagnostické triedy bipolárna porucha a pridružené poruchy (Bipolar and Related Disorders) a depresívne poruchy (Depressive disorders), čo možno považovať za významnú zmenu. Spoločným rysom týchto porúch je prítomnosť smutnej, prázdnej nálady, podráždenosti sprevádzanej somatickými a kognitívnymi zmenami, ktoré významne ovplyvňujú schopnosť jedinca fungovať. Čo je medzi nimi odlišné, sú otázky trvania, načasovania či predpokladanej etiológie (Grohol, 2013; Breznoščáková et al., 2015). Kritériá pre veľkú depresívnu epizódu sa oproti DSM-IV podstatne nezmenili (APA, 2013). Pre diagnostikovanie depresie by sa malo vyskytovať päť (alebo viac) z nasledujúcich symptómov počas minimálne dvojtýždňového obdobia a mali by predstavovať

zmenu/zhoršenie oproti predchádzajúcemu fungovaniu; a zároveň aspoň jeden zo symptómov je buď: 1) depresívna nálada alebo 2) strata záujmu či schopnosti tešiť sa. Príznaky by sa mali vyskytovať takmer denne a počas väčšej časti dňa: 1) Patologická depresívna nálada – buď subjektívne alebo inými referovaná; 2) výrazne znížený záujem alebo potešenie zo všetkých či takmer všetkých aktivít; 3) výrazný úbytok alebo zvýšenie hmotnosti (nie z dôvodu diéty; $\pm 5\%$ telesnej hmotnosti/mesiac), či kontinuálne zníženie alebo zvýšenie chuti do jedla; 4) nespavosť alebo nadmerná spavosť; 5) psychomotorický nepokoj alebo retardácia (pozorované aj inými ľuďmi, nie iba subjektívne pocity nepokoja či spomalenia); 6) únava alebo pocity straty energie; 7) pocity bezcennosti alebo neprimeraných pocitov viny a zlyhania (nie iba výčitiek či pocitov viny zo samotného ochorenia); 8) znížená schopnosť myslieť či sústrediť sa, alebo nerozhodnosť; 9) opakujúce sa myšlienky na smrť (nielen strach z umierania), samovražedný pokus alebo konkrétny plán na spáchanie samovraždy, ale aj recidivujúce samovražedné predstavy bez konkrétneho plánu.

Heterogenta depresie

V súčasných diagnostických systémoch ICD 11 a DSM-5 je na depresiu nazerané ako na homogénnu diagnostickú kategóriu. No viacerí autori (Lux & Kendler, 2010; Goldberg, 2011; Fried, 2015) poukazujú na to heterogénitu depresie. Carragher et al. (2009) a Baumeister a Parker (2012) uvádzajú existenciu viacerých subtypov depresie, ktoré však nie sú oficiálne uvedené v diagnostických systémoch. Podobne aj Van Loo et al. (2014) a taktiež Wardenaar et al. (2014) uvádzajú, že je dôležité nazeráť na depresiu ako na heterogénnu kategóriu, v ktorej je možné identifikovať rôzne subtypy, či už z hľadiska rôznych prediktorov symptómov (Van Loo et al., 2014) alebo v kontexte komorbidít (Wardenaar et al., 2014). Goldberg (2011) uvádza, že ak sa u jedinca rozvinú depresívne príznaky tak sa môžu rozvinúť aj ďalšie príznaky, ktoré závisia od faktorov zraniteľnosti v ranom živote, od štruktúry osobnosti, a od stresových situácií v súčasnom sociálnom prostredí jedinca. Preto je podľa neho mylné predpokladať, že tieto rôzne symptómy sú rigidne vymedzené a že existuje klasifikácia, v ktorej sú rôzne syndrómy navzájom vylučujúce sa a spoločne široko obsiahle. Fried a Nesse (2015) aplikáciou permutácii (vytváranie rôznych možných kombinácií) identifikovali na skupine pacientov (N = 3703) s depresiou až 1030 unikátnych symptómov profilov, na základe analýzy symptómov podľa QUIDS-16 (Quick Inventory of Depressive Symptoms, Rush et al., 2003), z toho 41,2% percenta pacientov zdieľalo svoj symptómový profil s ďalšími 5 a menej pacientmi a 13,5% pacientov vykazovalo jedinečný symptómový profil. Fried (2017) zároveň poukazuje na to, že pri zhodnotení 7 najčastejšie používaných posudzovacích škál pri zisťovaní úrovni depresívnych symptómov, je možné identifikovať až 52 rôznych symptómov, preto je takmer nemožné nazeráť na depresiu ako homogénnu premennú.

Aktuálne máme za sebou už deväť dekád výskumu a merania depresie (Santor, Gregus, & Welch, 2006). No napriek bohatým zisteniam z rôznych oblastí nie sú stále dostatočne pochopené veľké odlišnosti v depresívnych symptómoch medzi jednotlivými pacientmi s depresiou, pôvod depresie ani rôzna reakcia na liečbu. Van Loo et al. (2014) a Wardenaar et al. (2014) uvádzajú, že doterajšie spôsoby vytvárania subtypov depresie, napr. zhluková analýza (cluster analysis) (Andreasen & Grove, 1982), faktorová analýza (Romera et al., 2008) alebo vytváranie latentných tried (Lamers et al., 2012), sa zdajú byť len málo prínosné pre klinickú prax. Preto je podľa týchto autorov potrebné hľadať odlišný spôsob k uchopeniu heterogenity depresie, ktorý by mohol byť pre klinickú prax prínosnejší. Na tomto mieste je

vhodné poukázať na to, že práve sieťový prístup sa zdá byť vhodným prostriedkom ku komplexnému skúmaniu tejto psychickej poruchy. Napr. Fried (2015) poukazuje na to, že depresívna porucha je vysoko heterogénna a multifaktoriálna diagnostická kategória, ktorú je nevyhnutné skúmať ako komplexný systém (sieť) vzájomne interagujúcich symptómov, ktoré môžu byť asociované s odlišnými rizikovými faktormi, odlišnou úrovňou dopadu na rôzne symptómové okruhy, a odlišnou štruktúrou symptómov uplatňujúcimi sa v komorbidite s inými poruchami (Van Borkulo et al., 2015).

Sieťový prístup

Sieťový prístup vychádza z matematickej teórie grafov dokumentujúcich vzťahy medzi diskretnými objektami. Metóda sieťového prístupu umožňuje komplexné skúmanie štruktúry pozorovaných javov. Znamená to, že výskumník dokáže z pozorovaných premenných vytvoriť akúsi „mapu“, v ktorej je možné vo forme priestorového usporiadania vidieť jednotlivé premenné v podobe uzlov (nodes) a vzťahov (edges) medzi nimi. Grafické zobrazenie umožňuje jednoduché porozumenie tomu, ktoré premenné sú v danom systéme centrálné a ktoré zas naopak len okrajové. Borsboom (2017) zdôrazňuje, že jednotlivé premenné v sieťach vzájomne interagujú, kauzálne sa determinujú a jestvujú v rámci nich aj spätnoväzobné slučky. Samozrejme, štruktúra siete, respektíve jednotlivých premenných v nej, je štatisticky testovateľná. Constantini et al. (2015) uvádzajú, že dôležitosť a centralitu jednotlivých symptómov je možné odhadovať najčastejšie z hľadísk indexov a) sily (strength), ktorý kvantifikuje, do akej miery je uzol priamo prepojený s ostatnými uzlami; b) blízkosti (closeness), ktorý kvantifikuje, do akej miery je uzol nepriamo prepojený s ostatnými uzlami; c) pervazívnosti (betweenness), ktorý kvantifikuje priemernú mieru dôležitosti uzla vo vzťahu ktorýchkoľvek dvoch ďalších uzlov.

Z technického hľadiska je sieťový prístup spojený s niekoľkými špecifikami. Štatistický odhad sietí je založený na princípe podmienenej nezávislosti (conditional independence), čo znamená, že vzťah medzi premennými A a B je odhadovaný za kontroly všetkých ostatných premenných (obdobne ako viacnásobná regresná analýza), a teda variácia medzi daným párom je unikátna. Vzhľadom na zvyčajne exploračný charakter sieťového prístupu, je obvykle využívaná metóda Pairwise Markov Random Field, prostredníctvom ktorej vzťahy medzi sieťami neobsahujú smerovosť (na rozdiel od použitia techniky smerových acyklických grafov – DAG). Platí pritom princíp podmienenej nezávislosti – dve premenné sú spojené čiarou iba v prípade, že medzi nimi existuje vzťah za kontroly ostatných premenných. Vzhľadom na povahu psychologických dát, sa pri štatistickom odhade siete kvôli ich priehľadnosti používa LASSO regulácia (Tibshirani, 1996), použitím ktorej sú nulované nízke koeficienty kvôli zachovaniu lepšej transparentnosti a vyššej parsimony siete. Borsboom et al. (2018) diskutujú, že presnosť výsledkov sieťového prístupu variuje vzhľadom na veľkosť vzorky a komplexnosť siete, avšak výskumník má možnosť reportovať konfidenčné intervaly, respektíve realizovať analýzu senzitivity. Vo všeobecnosti sú však vzniknuté siete replikovateľné a generalizovateľné na porovnateľných populáciách (Borsboom et al., 2017).

Ďalšie výhody použitia sieťového prístupu je možné vidieť v intuitívnosti jeho interpretácie vyplývajúcej z grafického zobrazenia sietí. Okrem spomínaného priestorového usporiadania, grafický dizajn umožňuje zobrazit' silu vzťahu prostredníctvom hrúbky čiar a taktiež valenciu (pozitívny vs. negatívny vzťah) na základe farby danej čiary. Dá sa tak konštatovať, že využitie sieťového prístupu za využitia súčasných techník umožňuje výskumníkovi zodpovedať a relatívne nenáročným spôsobom interpretovať komplexné vzťahy medzi pozorovanými premennými.

CIELE PROJEKTU APVV-17-0418

V klinickej praxi u nás, prevažuje diagnostikovanie depresie pred diagnostikovaným posttraumatickej stresovej poruchy (PTSD). Z hľadiska celosvetových poznatkov zároveň platí, že . síce sa trauma primárne spája s rozvojom PTSD, rovnako sa však zdá byť aj dôležitým faktorom pri rozvoji depresie (De Jonge et al., 2006; Keller et al., 2007; Cramer et al., 2012; Withers et al., 2013; Dekel et al., 2014) a PTSD a depresia vykazujú pomerne vysokú komorbiditu 36-84,4 % (Campbell et al., 2007; Spinhoven et al., 2014; Flory & Yehuda, 2015). Aj na základe týchto poznatkov predpokladáme, že má zmysel hľadať a skúmať posttraumatický podtyp depresie, pričom pri jeho skúmaní sa zdá byť vhodné aplikovať sieťový prístup, na čo je aj zameraný aktuálne riešený projekt APVV-17-0418, ktorý je realizovaný na Inštitúte psychológie (IPS), Filozofickej fakulty, Prešovskej univerzity v Prešove - priebežné informácie o realizácii projektu: <https://www.unipo.sk/filozoficka-fakulta/instituty-fakulty/ips-ff/veda/apvv-17-0418/>. V rámci tohto projektu sme si stanovili nasledujúce ciele:

1. Zistiť pri akej úrovni symptómov PTSD začína byť štruktúra depresívnej poruchy kvalitatívne odlišná a takto identifikovať posttraumatický podtyp depresie, ktorý by charakterizoval depresívnu poruchu s prítomnosťou istej špecifickej úrovne symptomatických prejavov PTSD.
2. Analyzovať sieťovú štruktúru symptómov depresie a ich vzťahových väzieb pri súčasnom výskyte symptómov PTSD.
3. Krížovo validizovať existenciu posttraumatického podtypu depresie a jeho štruktúry.
4. Analyzovať etiopatogenézu posttraumatického podtypu depresie a identifikovať symptómy, ktoré by mali v procese remediácie poruchy predstavovať primárny objekt klinickej intervencie.

NA ZÁVER - PRESAH VÝSKUMU DEPRESIE DO ŠKOLSKÉHO PROSTREDIA

Výskum depresie by sa zdanlivo nemusel dotýkať problematiky výskumu v školskej psychológii, no existujú podľa nás minimálne tri oblasti, na základe ktorých chceme poukázať na to, že poznatky z výskumu depresie majú, či už priamy alebo nepriamy dosah na školské prostredie:

1. Nárast detskej depresie, resp. depresie u adolescentov (Kieling et al., 2011; Thapar et al., 2012; Avenevoli et al., 2015) - prevalencia depresie v období adolescencie podľa epidemiologických výskumov stúpala v priebehu posledných rokov zo 4% na 11%. Výskyt depresívnych epizód v období adolescencie má negatívny dopad na život adolescentov (napr. ťažkosti pri učení, vyššia angažovanosť v rizikovom správaní, sebapoškodzovanie) ale aj neskôr v dospelosti (napr. nižší príjem, vyššia pravdepodobnosť rozvodu, suicidálne pokusy) (napr. Avenevoli et al., 2008; Auerbach et al., 2014). So stúpajúcim výskytom depresie v tomto vekovom období je väčšia pravdepodobnosť, že sa učitelia a školskí psychológovia, môžu stretnúť s týmito ťažkosťami u svojich žiakov. Aj v tejto vekovej skupine sa zdá byť, že trauma môže byť jedným z príčinných faktorov rozvoja depresie (Patel et al., 2007; Jones, 2008).

2. Problematika šikanovania a rozvoj depresie (Kaltiala-Heino et al., 1999; Klomek et al., 2008; Farrington et al., 2011; Wang, Nansel, & Iannotti, 2011) - problematika šikanovania a v

súčasnej dobe aj kyberšikanovania je viac než aktuálna a učiteľia a školskí psychológovia s týmto sociálne nežiaducim javom zápasia takmer na každej škole. Šikanovanie (kyberšikanovanie) samo o sebe predstavuje nepríjemný zážitok, ktorý môže byť traumatizujúci nielen pre šikanovaného ale aj pre svedkov šikany (Carney, 2008; Vidourek, King, & Merianos, 2016).

3. Mentálne zdravie pedagógov - prevalencia depresie u učiteľov (10-23%) sa celosvetovo pohybuje na hornej hranici uvádzanej celoživotnej prevalencie (Soria-Saucedo et al., 2018; Kataoka et al., 2017, Desouky & Allam, 2017; Kider et al., 2016). Jednak to môže súvisieť s náročnosťou práce pedagóga, napr. v kontexte rizika rozvoja syndrómu vyhorenia a jednak aj s tým, že prítomnosť depresie u pedagógov môže jednoducho súvisieť s "prirodzeným" výskytom depresie v populácii v produktívnom veku. To znamená, že výskyt depresie u pedagógov je pomerne bežný vzhľadom na uvádzanú celoživotnú prevalenciu depresie. Učiteľia sa tak môžu stretnúť so symptómami depresie či u svojich kolegov alebo aj u seba samých.

Maughan et al. (2013) poukazujú na to, že výskum depresie je potrebný aj u detí a adolescentov, pretože môže pomôcť lepšie pochopiť mechanizmus tejto poruchy, čo môže následne slúžiť pri cielej intervencii už v tomto vekovom období. Viacerí autori (napr. Tannous, 2018; Moon & Rao, 2010) zároveň poukazujú na dôležitosť vzťahu učiteľ-žiak v kontexte rozvoja depresie u žiakov. Na základe uvedeného sa nám zdá, že problematika depresie a s tým súvisiaci výskum depresie je relevantnou témou aj v kontexte školského prostredia, školskej psychológie.

V závere by sme chceli ešte raz poukázať na význam sieťového prístupu pri skúmaní a chápaní psychických porúch. Súčasná moderná deskriptívno-diagnostická psychiatria často nevenuje dostatočnú pozornosť rozlišovaniu medzi chorobným procesom na jednej strane a homeostatickými mechanizmami na druhej strane. Často sa klasifikuje závažnosť poruchy, no ignoruje sa, čo všetko je za tým (Kaščáková, 2007). Takéto deskriptívno-diagnostické nazeranie na depresiu by mohlo byť jedným z hlavných limitujúcich faktorov nielen vo výskume ale aj v terapii depresie (Fried, 2015; Fried & Nesse, 2015a). Je samozrejme dôležité aby psychiater poznal diagnózu na úrovni deskriptívnej (v zmysle má/nemá diagnózu), no je však nevyhnutné aby vnímal aj dynamiku diagnózy (Kaščáková, 2007). Pri zohľadnení dynamiky diagnózy sa zdá byť: a) nezmysluplné nazerať na depresiu ako na homogénnu kategóriu; b) dôležité hľadať zmysluplné podtypy depresie; c) zmysluplné aplikovať sieťový prístup pri skúmaní a explanácii psychických porúch.

LITERATÚRA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC, American Psychiatric Association.
- Andreasen, N. C., & Grove, W. M. (1982). The classification of depression: traditional versus mathematical approaches. *American Journal of Psychiatry*, 139(1), 45–52.
- Auerbach, R.P., Ho, M.H., & Kim, J.C. (2014). Identifying cognitive and interpersonal predictors of adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 913-924.
- Avenevoli, S., Knight, E., Kessler, R.C., & Merikangas, K.R. (2008). Epidemiology of depression in children and adolescents. In J.R.Z. Abela & B.L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. (pp. 6-32). New York, N.Y.: Guilford Press.
- Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J.P., Burstein, M., & Merikangas, K.R. (2015). Major depression in the national comorbidity survey-adolescent supplement: Prevalence, correlates, and treatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(1), 37-44 e32.
- Baumeister, H & Parker, G. (2012). Meta-review of depressive subtyping models. *Journal of Affective Disorders*, 139(2), 126–140.
- Borsboom, D., Fried, E. I., Epskamp, S., Waldorp, L. J., van Borkulo, C. D., van der Maas, H. L. J., & Cramer, A. O. J. (2017). False alarm? A comprehensive reanalysis of “Evidence that psychopathology symptom networks have limited replicability” by Forbes, Wright, Markon, and Krueger (2017). *Journal of Abnormal Psychology*, 126(7), 989–999.
- Borsboom, D., Robinaugh, D. J., Rhemtulla, M., & Cramer, A. O. J. (2018). Robustness and replicability of psychopathology networks. *World Psychiatry*, 17(2), 143–144.
- Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World Psychiatry*, 16(1), 5–13.
- Breznová, D., Moťovský, B., & Divéky, T. (2015). Depresívne poruchy v DSM-5. *Psychiatria pre prax*, 16(2), 52-54.
- Campbell, D. G., Felker, B. L., Liu, C.-F., Yano, E. M., Kirchner, J. E., Chan, D., ... Chaney, E. F. (2007). Prevalence of Depression–PTSD Comorbidity: Implications for Clinical Practice Guidelines and Primary Care-based Interventions. *Journal of General Internal Medicine*, 22(6), 711–718.
- Carney, J. V. (2008). Perceptions of Bullying and Associated Trauma during Adolescence. *Professional School Counseling*, 11(3), 2156759X0801100.

- Carragher, N., Adamson, G., Bunting, B., & McCann, S. (2009). Subtypes of depression in a nationally representative sample. *Journal of Affective Disorders*, 113(1-2), 88–99.
- Costantini, G., Epskamp, S., Borsboom, D., Perugini, M., Mõttus, R., Waldorp, L. J., & Cramer, A. O. J. (2015). State of the aRt personality research: A tutorial on network analysis of personality data in R. *Journal of Research in Personality*, 54, 13–29.
- Cramer, A. O. J., Borsboom, D., Aggen, S. H., & Kendler, K. S. (2012). The pathoplasticity of dysphoric episodes: differential impact of stressful life events on the pattern of depressive symptom inter-correlations. *Psychological Medicine*, 42(05), 957–965.
- De Jonge, P., Ormel, J., van den Brink, R. H. S., van Melle, J. P., Spijkerman, T. A., Kuijper, A., ... Schene, A. H. (2006). Symptom Dimensions of Depression Following Myocardial Infarction and Their Relationship With Somatic Health Status and Cardiovascular Prognosis. *American Journal of Psychiatry*, 163(1), 138–144.
- Dekel, S., Solomon, Z., Horesh, D., & Ein-Dor, T. (2014). Posttraumatic stress disorder and depressive symptoms: Joined or independent sequelae of trauma? *Journal of Psychiatric Research*, 54, 64–69.
- Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198.
- Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 74–81.
- Flory, J. D. & Yehuda, R. (2015). Comorbidity between post-traumatic stress disorder and major depressive disorder: alternative explanations and treatment considerations. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(2), 141–150.
- Fried, E. I., & Nesse, R. M. (2015). Depression is not a consistent syndrome: An investigation of unique symptom patterns in the STAR*D study. *Journal of Affective Disorders*, 172, 96–102.
- Fried, E. I. (2017). The 52 symptoms of major depression: Lack of content overlap among seven common depression scales. *Journal of Affective Disorders*, 208, 191–197.
- Fried, E. I. (2015). Problematic assumptions have slowed down depression research: why symptoms, not syndromes are the way forward. *Frontiers in Psychology*, 6(306), 1-11.
- Fried, E. I., & Nesse, R. M. (2015a). Depression sum-scores don't add up: Why analyzing specific depression symptoms is essential. *BMC Medicine*, 13(72), 1-11.

- Funk, M. (2012). "Global burden of mental disorders and the need for a comprehensive, coordinated response from health and social sectors at the country level." Retrieved on 30, october, 2016, available from: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB130/B130_R8-en.pdf.
- Goldberg, D. (2011). The heterogeneity of "major depression." *World Psychiatry*, 10(3), 226–228.
- Grohol, J. M. (2013). DSM-5 Changes: Depression & Depressive Disorders. Psych Central. Retrieved on 30, october, 2016, available from: <http://pro.psychcentral.com/dsm-5-changes-depression-depressive-disorders/004259.html>.
- Insel, T. (2015). 4 Things Leaders Need to Know about Mental Health. Retrieved on 11, november, 2018, available from: <https://www.weforum.org/agenda/2015/01/four-things-leaders-need-to-know-about-mental-health/>.
- Jones, L. (2008). Responding to the needs of children in crisis. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 291–303.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319(7206), 348–351.
- Kataoka, M., Ozawa, K., Tanioka, T., Kodama, T., Tamura, Y., & King, B. (2017). Japanese University Teachers' Depression Status and Its Influence Factors. *Open Journal of Psychiatry*, 7, 186-198.
- Kaščáková, N. (2007). Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu. Trenčín: Vydavateľstvo F.
- Keller, M. C., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (2007). Association of Different Adverse Life Events With Distinct Patterns of Depressive Symptoms. *American Journal of Psychiatry*, 164(10), 1521–1529.
- Kessler, R. C., & Bromet, E. J. (2013). The Epidemiology of Depression Across Cultures. *Annual Review of Public Health*, 34(1), 119–138.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.

- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515–1525.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., ... Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1-2), 47–55.
- Lamers, F., Burstein, M., He, J., Avenevoli, S., Angst, J., & Merikangas, K. R. (2012). Structure of major depressive disorder in adolescents and adults in the US general population. *British Journal of Psychiatry*, 201(02), 143–150.
- Lux, V., & Kendler, K. S. (2010). Deconstructing major depression: a validation study of the DSM-IV symptomatic criteria. *Psychological Medicine*, 40(10), 1679–1690.
- Maughan, B., Collishaw, S., & Stringaris, A. (2013). Depression in Childhood and Adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 35-40.
- McClintock, S. M., Husain, M. M., Greer, T. L., & Cullum, C. M. (2010). Association between depression severity and neurocognitive function in major depressive disorder: A review and synthesis. *Neuropsychology*, 24(1), 9–34.
- Mikulášková, G. & Kačmárová, M. (2014). Subjektívne hodnotená kvalita života depresívnych pacientov. *Človek a spoločnosť*, 17, 4.
- Moon, S. S., & Rao, U. (2010). Youth–Family, Youth–School Relationship, and Depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(2), 115–131.
- Olesen, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Wittchen, H.-U., & Jönsson, B. (2012). The economic cost of brain disorders in Europe. *European Journal of Neurology*, 19(1), 155–162.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302–1313.
- Romera, I., Delgado-Cohen, H., Perez, T., Caballero, L., & Gilaberte, I. (2008). Factor analysis of the Zung self-rating depression scale in a large sample of patients with major depressive disorder in primary care. *BMC Psychiatry*, 8(1).
- Rush, A. J., Trivedi, M. H., Ibrahim, H. M., Carmody, T. J., Arnow, B., Klein, D. N., ... Keller, M. B. (2003). The 16-Item quick inventory of depressive symptomatology (QIDS), clinician rating (QIDS-C), and self-report (QIDS-SR): a psychometric evaluation in patients with chronic major depression. *Biological Psychiatry*, 54(5), 573–583.

- Solomon, D. A., Keller, M. B., Leon, A. C.,..., Endicott, J. (2000). Multiple Recurrences of Major Depressive Disorder. *American Journal of Psychiatry*, 157(2), 229–233.
- Soria-Saucedo, R., Lopez-Ridaura, R., Lajous, M., & Wirtz, V. J. (2018). The prevalence and correlates of severe depression in a cohort of Mexican teachers. *Journal of Affective Disorders*, 234, 109–116.
- Spinhoven, P., Penninx, B. W., van Hemert, A. M., de Rooij, M., & Elzinga, B. M. (2014). Comorbidity of PTSD in anxiety and depressive disorders: Prevalence and shared risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 38(8), 1320–1330.
- Tannous, A. (2018). Prevalence of Childhood Depression: The Effects of Teacher-Students Relationship as Predictor Factors to Depressive Symptoms. *Modern Applied Science*, 12(1), 9-19.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056–1067.
- Trautmann, S., Rehm, J., & Wittchen, H. (2016). The economic costs of mental disorders. *EMBO Reports*, 17(9), 1245–1249.
- Santor, D. A., Gregus, M., & Welch, A. (2006). FOCUS ARTICLE: Eight Decades of Measurement in Depression. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 4(3), 135–155.
- Tibshirani, R. (1996). Regression shrinkage and selection via the lasso. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, Vol. 58, No. 1, pages 267-288.
- Van Borkulo, C., Boschloo, L., Borsboom, D., Penninx, B. W. J. H., Waldorp, L. J., & Schoevers, R. A. (2015). Association of Symptom Network Structure With the Course of Depression. *JAMA Psychiatry*, 72(12).
- Van Loo, H. M., Cai, T., Gruber, M. J., Li, J., de Jonge, P., Petukhova, M., ... Kessler, R. C. (2014). MAJOR DEPRESSIVE DISORDER SUBTYPES TO PREDICT LONG-TERM COURSE. *Depression and Anxiety*, 31(9), 765–777.
- Vidourek, R. A., King, K. A., & Merianos, A. L. (2016). School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 44(2), 121–129.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and Traditional Bullying: Differential Association With Depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415–417.

- Wardenaar, K. J., van Loo, H. M., Cai, T., Fava, M., Gruber, M. J., Li, J., ... Kessler, R. C. (2014). The effects of co-morbidity in defining major depression subtypes associated with long-term course and severity. *Psychological Medicine*, 44(15), 3289–3302.
- WHO. (2017). Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates. Retrieved on 11, november, 2018, available from: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1>.
- Withers, A. C., Tarasoff, J. M., & Stewart, J. W. (2013). Is Depression With Atypical Features Associated With Trauma History? *The Journal of Clinical Psychiatry*, 74(05), 500–506.

Kontakt

Meno: Gabriel Baník

Univerzita, Fakulta: Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Adresa: Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Telefónne číslo: 051 75 70 810

E-mail: gabriel.banik@unipo.sk

Grantová podpora:

APVV-17-0418

**STAROSTLIVOSŤ O SEBA A NEGATÍVNE DÔSLEDKY POMÁHANIA
VO SVETLE VÝSKUMOV KATEDRY PSYCHOLÓGIE
FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY PAVLA JOZEFA
ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH**

**SELF-CARE AND NEGATIVE CONSEQUENCES OF HELPING IN
THE RESEARCH ACTIVITIES OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT OF
FACULTY OF ARTS, PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK UNIVERSITY IN
KOŠICE**

Margita MESÁROŠOVÁ

Abstrakt: *Cieľom príspevku je podať stručný prehľad o cieľoch, úlohách a hlavných výsledkoch projektu APVV 14-0921 Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií.*

Kľúčové slová: *starostlivosť o seba; stres, vyhorenie, pracovná spokojnosť, sekundárny traumatický stres*

Abstract: *The aim of the paper is to give a brief overview of the objectives, tasks and main results of the APVV project 14-0921 Self Care as a factor of coping with the negative consequences of practicing helping professions.*

Keywords: *self-care; stress, burnout, job satisfaction, secondary traumatic stress*

NAJDÔLEŽITEJŠIE VÝSKUMNÉ ÚLOHY A VÝSLEDKY PROJEKTU

V tomto príspevku uvediem stručne najdôležitejšie úlohy a výskumné výsledky projektu APVV 14-0921 "Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií", ktorého kolektív pozostáva z týchto riešiteľov: M. Mesárošová, vedúca riešiteľka, spoluriešitelia: L. Lovaš, B. Ráčová, S. Lovašová, M. Hricová, M. Köverová, V. Lichner, M. Halachová, doktorandky: J. Nezkusilová, D. Kaufman, S. Weissová.

V rámci prvej etapy riešenia projektu v roku 2015 bola uskutočnená teoreticko-metodologická analýza kľúčových pojmov na báze známych teoretických a výskumných bádání o starostlivosti o seba, prežívaní stresu, pracovnej spokojnosti, negatívnych dôsledkoch vykonávania pomáhajúcich profesií. Boli zrealizované preklady zahraničných dotazníkov, adaptácie dotazníkov pre sféru pomáhajúcich profesií, ako aj tvorba vlastných dotazníkov s cieľom overenia ich reliability a validity, a tiež prezentovania výsledkov overovania dotazníkov vo vedeckej tlači a na konferenciách.

V druhej etape počas rokov 2015 a 2016, ktorá bola zameraná na zisťovanie starostlivosti o seba a negatívnych dôsledkov vykonávania pomáhajúcich profesií, bol vykonaný empirický výskum v zariadeniach sociálnej starostlivosti vybraných stratifikovaným náhodným výberom zo zoznamu štátnych a neštátnych zariadení sociálnej starostlivosti pôsobiacich na území Slovenskej republiky, a to v detských domovoch, domovoch sociálnych služieb, zariadeniach pre seniorov, ÚPSVaR-och, krízových centrách, resocializačných zariadeniach. Výsledky bádania v prvej etape naznačili vybrané tendencie: Zadosťučinenie z pomáhanie bolo prežívané vo vyššej miere ako vyhorenie a sekundárny traumatický stres. Potvrdili sa aj vzťahy medzi starostlivosťou o seba a prežívaným zadosťučinením z pomáhanie. Vyššia miera starostlivosti o seba súvisela s vyššou mierou pociťovaného zadosťučinenia z pomáhanie u pracovníkov v sociálnej oblasti, na druhej strane, vyššia miera starostlivosti o seba bola vo vzťahu s nižšou mierou vyhorenia a sekundárneho traumatického stresu u pomáhajúcich pracovníkov. Vyššia úroveň starostlivosti o seba bola asociovaná pozitívne s prežívaním pracovnej pohody. Pozitívne emócie (radosť, šťastie) súviseli so zvýšeným zadosťučinením z pomáhanie a zníženým vyhorením, negatívne emócie (najmä strach, hnev, vina) súviseli so zvýšeným vyhorením a sekundárnym traumatickým stresom. Boli zistené významné pozitívne súvislosti medzi pracovnou spokojnosťou a zadosťučinením z pomáhanie a negatívne súvislosti pracovnej spokojnosti s prežívanou únavou z pomáhanie a sekundárnym traumatickým stresom. Výsledky ukázali, že celkovo sociálni pracovníci vnímajú zvýšenú záťaž a stres. S narastajúcou praxou sú náchylnejší na sekundárny traumatický stres, na druhej strane, s rastúcou praxou a vekom sa zvyšuje ich osobné uspokojenie z pomáhajúcej profesie, čo naznačuje možnú lepšiu odolnosť proti vzniku syndrómu vyhorenia. U študentov sociálnej práce a medicíny sa ako významný prediktor starostlivosti o sebarozvoj preukázala autonómna sebaregulácia učenia.

V rámci tretej etapy v roku 2017 boli zrealizované nové výskumné sondy v ďalších zariadeniach sociálnej starostlivosti na potvrdenie doteraz získaných výsledkov výskumu, ako aj finalizácia analýz, podľa ktorých je možné vysloviť záver, že prostredníctvom starostlivosti o seba je možné znižovať negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií a posilniť

prežívanie pozitívnych dôsledkov práce s klientmi. Zároveň bol vytvorený model umožňujúci predikciu dôsledkov vykonávania pomáhajúcich profesií (tak negatívnych, ako aj pozitívnych) ako východiska pre plánovanú tvorbu intervenčných programov. K hlavným výsledkom tretej etapy patria tieto zistenia:

Starostlivosť o seba, najmä jej zložky profesionálna a fyzická, signifikantne predikovala úroveň vyhorenia v zložkách emocionálne vyčerpanie a depersonalizácia a mala podiel na vysvetlení zadosťučinenia z pomáhania. Čím viac profesionálnej a fyzickej starostlivosti vykonávajú pomáhajúci pracovníci, tým je nižšia hladina vyhorenia a vyššie zadosťučinenie z pomáhania. Profesionálna starostlivosť o seba významne predikovala prežívanie primárneho vnímaného stresu, ktorý sa jej pôsobením znižuje, kým sebaregulácia starostlivosti o seba predpovedala významne prežívanie sekundárneho traumatického stresu a pracovnej spokojnosti. Medzi starostlivosťou o seba a angažovanosťou v práci a jej zložkami bol zistený stredne silný pozitívny vzťah. Rovnako bol zistený pozitívny vzťah medzi starostlivosťou o seba a pripútanosťou k práci. Úroveň autonómnej regulácie bola pozitívne spojená s úrovňou starostlivosti o seba-rozvoj. Autonómna regulácia predstavuje silný prediktor starostlivosti o osobnostný sebarozvoj a tiež prispieva k rozdielom v starostlivosti o vzdelávací sebarozvoj. Emocionálna exhauscia je v negatívnom vzťahu k pracovnej spokojnosti – čím je vyššia, tým je nižšia pracovná spokojnosť.

Súčasťou tretej etapy bola organizácia a realizácia Medzinárodnej konferencie - Negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií (<https://www.upjs.sk/filozoficka-fakulta/katedra-psychologie/konferencia/>). Celkovo v rámci piatich blokov odznelo 22 príspevkov, s účasťou 24 autorov, z toho dvaja zo zahraničia (Izraela a Poľska). Spolu aj s pasívnou účasťou sa konferencie zúčastnilo 82 odborníkov a študentov z danej oblasti. Z autorského projektového kolektívu bolo prezentovaných celkom 14 príspevkov, ktoré boli publikované vo vedeckom zborníku Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba v kontexte psychológie a sociálnej práce (2018).

Hlavnou náplňou štvrtej etapy v roku 2018 bola príprava, kompletizácia realizácia, ako aj overovanie intervenčných programov zameraných na zmenu starostlivosti o seba na základe empirických zistení z predchádzajúcej časti riešenia projektu, ako aj výber kritérií na ich overenie. Riešiteľským kolektívom boli vytvorené materiály na vedenie programu pre lektorov, ktorými boli riešitelia projektu. Výber pracovísk a súboru profesionálov, ktorí sa zúčastnili v intervenčných programoch, bol robený metódou náhodného a zámerného výberu, pričom účastníci sa zaradili do experimentálnych a kontrolných skupín podľa pracovných možností. Bol realizovaný tiež výber poskytovateľov ubytovania a stravovania vyhovujúci podmienkam aplikácie intervenčných programov. Implementácia a overovanie efektívnosti novodizajnovaných intervenčných programov v profesijných skupinách prebiehalo v štyroch experimentálnych a kontrolných skupinách zo zariadení sociálnej sféry. V skupinách od 9 do 16 účastníkov dominovali ženy, opatrovatelky a sociálni pracovníci. Skupiny pracovali v tréningových stretnutiach, v dvoch samostatných víkendových jednotkách s mesačným odstupom v celkovej dotácii 4 pracovných dní. Celkovo sa podarilo skontaktovať 15 zariadení sociálnych služieb, ktorých pracovníci sa zúčastnili pilotnej a realizačnej fázy overovania programu.

Posledná, piata etapa riešenia projektu v roku 2019, bude zameraná na analýzu výsledkov implementácie a overovania intervenčných programov, spracovanie učebnice a monografie,

sumarizujúcich výsledky bádania, ako aj uskutočnenie záverečnej Medzinárodnej konferencie
- Negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií II.

Významné publikačné výstupy a výsledky projektu

V rámci projektu boli publikované celkovo dva články v karentovanom časopise, 1 monografia, 1 vedecký zborník, 29 príspevkov na medzinárodných a domácich vedeckých konferenciách, 13 článkov v zahraničných a domácich časopisoch, autori vystúpili celkom so 43 vedeckými príspevkami na zahraničných a medzinárodných domácich konferenciách.

LITERATÚRA

- Halachová, M. (2016). Self-care v sociálnej práci. *GRANT Journal*. 2. 13-15 s. ISSN 1805-0638.
- Halachová, M., Michalová, R. (2016). Starostlivosť o seba u pomáhajúcich profesionálov. In: *Medzinárodná Masarykova konferencia pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnamitas. s. 1146-1151. ISBN 978-80-87952-17-7.
- Halachová, M., L. Lovaš, 2015. Preparing a questionnaire of self-care in labour environment for assisting professions. Academic research of SSaH 2015. International Academic Conference on Social Sciences and Humanities in Prague 2015. Prague: Czech Institute od Academic Education z.s. p. 242-245. ISBN 978-80-905791-7-0.
- Hricová, M., Nezkusilová, J. A Mesárošová, M. Negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcej profesie u sociálnych pracovníkov. *Prohuman. Vedecko-odborný recenzovaný internetový časopis - sociálna práca, psychológia, pedagogika, sociálna politika, ošetrovatelstvo*. <http://www.prohuman.sk/> 10. máj (2017), s. 1-7, online.
- Hricová, M., Lovašová, S. (2018). Psychosociálne charakteristiky rizikových skupín pomáhajúcich pracovníkov. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 23.-24.5.2018 v Košiciach.
- Hricová, M., Lovašová, L. (2018). Stress, secondary trauma and burnout – risk characteristics in helping professions. *AD ALTA: Journal of interdisciplinary research*, 8, 2, 161-165. online: <http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/0802/PDF/0802.pdf>
- Hricová, M., Ráczová, B., Mesárošová, M., Lovaš, L., Köverová, M., Lovašová, L., Lichner, V., Halachová, M., Jana Nezkusilová, J. (2018). Dopad pomáhajúcej práce a starostlivosť o seba - prehľad výsledkov. In: Marcel Dolobáč, Monika Seilerová (eds.) *Starostlivosť o zdravie zamestnancov*. Košice: UPJŠ v Košiciach, s.39-51. Online: https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/pravf/starostlivost-o-zdravie-zamestnancov-web.pdf?fbclid=IwAR3CXDISNrEx8xC-mohBRFucemounhSOhb_kQPO6zb2MtX15enook0xHH9w
- <http://cpsych.psu.cas.cz/archiv.php?from=1037&to=1044&what=6/2018>
- Köverová, M., & Ráczová, B. (2017). Selected psychological aspects of professional helping. *Človek a spoločnosť. Individual and society*.

- Köverová, M. (2016). Psychometric properties of the Slovak version of the professional quality of life scale: preliminary results. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 6(2), 88-96.
- Köverová, M. (2018a). Konfirmačná faktorová analýza slovenskej verzie Škály profesijnej kvality života (ProQOL). *Československá psychologie*, 62(6), 565-578.
- Köverová, M. (2018b). Vykonávaná starostlivosť o seba ako prediktor zadosťučinenia a únavy z pomáhania. In M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce* (s. 46-53). Košice: Katedra psychológie FF UPJŠ v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>
- Köverová, M. (2018c). Zátťaž v práci, jej zdroje a spôsoby zvládania u pomáhajúcich profesionálov. In M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce* (s. 135-145). Košice: Katedra psychológie FF UPJŠ v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>
- Köverová, M. (2018d). Predictors of compassion satisfaction and compassion fatigue among helping professionals in Slovakia. *Psychological Applications and Trends 2018: Book of Proceedings*.
- Köverová, M. (2018e). Compassion satisfaction, compassion fatigue and personality traits in Slovak helping professionals. In C. Pracana & M. Wang (Eds.), *Psychology Applications & Developments IV* (pp. 43-56). Lisboa, Portugal: InScience Press. 1,17 AH <http://press.insciencepress.org/index.php/press/catalog/book/11>
- Köverová, M. (2018). Job satisfaction, compassion satisfaction and compassion fatigue in helping professionals in Slovakia In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 23.-24.5.2018 v Košiciach*.
- Köverová, M., & Ďurbisová, S. (2018). Percepcia pomáhajúcej profesie, zadosťučinenie a únava z pomáhania u zdravotných sestier. In M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce* (s. 146-155). Košice: Katedra psychológie FF UPJŠ v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>
- Lichner, V. (2016). Profesionálna a osobná starostlivosť o seba v kontexte spôsobov zvládania pracovnej zátáže. In: *Podoby vnútorných i vonkajších faktorov zvládania zátáže z*

- pohľadu teórie i praxe sociálnej práce*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, s. 81-85. ISBN 978-80-8152-405-9
- LICHNER, V. (2017). Performed Self-care in the Context of Resisting a Negative Workplace Consequences among Slovak Social Professionals. *Canadian International Journal of Social Science and Education*.
- Lichner, V. A Lovaš, L. (2016). Model of the Self-care Strategies Among Slovak Helping Professionals - Qualitative Analysis of Performed Self-care Activities. *Humanities and Social Sciences Review*, 5(1), 107-111. ISSN 2165-6258.
- Lichner, V., Halachová, M., Lovaš, L. (2018). The Concept of Self-Care, Work Engagement, and Burnout Syndrome among Slovak Social Workers. *Sociální práce / Sociálna práca - Czech and Slovak Social Work*. 18(4), 62-75. ISSN 1213-6204. http://www.socialniprace.cz/soubory/sp4-2018_web-180831114230.pdf
- Lichner, V., Halachová, M. (2018). Starostlivosť o seba u sociálnych pracovníkov v kontexte pracovného prostredia. In: M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce*. Košice: UPJŠ, s. 83-93. ISBN 978-80-8152-606-0. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>.
- Lovaš, L. (2016). Súčasný prístup k zisťovaniu vzťahu k práci - terminologické a metodologické peripetie. In: Sollárová, E., Sollár, T. (Eds.). *Psychológia práce a organizácie 2016*. Nitra, UKF Nitra, s. 117-119.
- Lovašová, S., I. Jungová. Boreout a Burnout syndróm v kontexte starostlivosti seba. *Evropské pedagogické fórum. Prínosy, výzvy a očakávania*. Hradec Králové, 2015, s. 393-402. ISBN 978-80-87952-11-5.
- LOVAŠOVÁ, S. a KONKOLOVÁ, M. (2016). Syndróm vyhorenia a starostlivosť o seba u vysokoškolákov. In: *Medzinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnamitas. s. 1106-1112. ISBN 978-80-87952-17-7.
- Lovašová, S., Maľučká, D. (2016). Stres a syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl. In: *Medzinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: Magnamitas. s. 1113-1120. ISBN 978-80-87952-17-7.
- Lovašová, S. Coping with school failure, stress and social support in the context of social-care. In *Journal of Interdisciplinary Research*, 2015, 5:2, s. 38-43, ISSN 1804-7890.

- Lovašová, S. Zvládanie neúspechu v škole a sociálna opora u študentov sociálnej práce. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2015. Hradec Králové, 2015, s. 1366-1370, ISBN 978-80-87952-12-2.
- LOVAŠOVÁ, S.(2016). Koncept starostlivosti o seba z pohľadu sociálnej práce. *GRANT Journal. 2.* 36-39 s. ISSN 1805-0638.
- Lovašová, S., (2016). Starostlivosť o seba ako súčasť vzdelávania v sociálnej práci. *Podpora človeka v jeho prirodzenom prostredí. Mezinárodní vědecká konference XIII. Hradecké dny sociální práce.*
- Mesárošová, M. (2016). Psychometric properties of a Job Satisfaction Survey in Slovakia in helping professionals: Preliminary results. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 6(2016), doi:10.18844/gjpr.v6i4.562.
- Mesárošová, M. (2017). Care for Self-Development in Relation to the Self-Regulation in the Students of Helping Professions. *PEOPLE: International Journal of Social Science*. ISSN: 2454-5899, Volume 3 Issue 1, pp. 586 - 596.
- Mesárošová., M. (2017). Starostlivosť o seba a dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií / Margita... [et al.] 1. vyd. - Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. - 150 s. ISBN 978-80-8152-571-1.
- MESÁROŠOVÁ, M ... [et al.]. (2018) Starostlivosť o seba ako prediktor negatívnych a pozitívnych dôsledkov vykonávania pomáhajúcich profesií / In: Československá psychologie. ISSN 0009-062X. - Roč. 62, č. 5 (2018), s. 447-461. <http://cspsych.psu.cas.cz/archiv.php?from=1028&to=1036&what=5/2018>
- Mesárošová, M. (2018a): Secondary trauma and burnout on relationship satisfaction in helping professions. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. - ISSN 2357-1330. - (2018), s. 46-55. https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/Contents_EPSBS_47_CPSYC_2018.pdf
- Mesárošová, M. (2018b). Model starostlivosti o seba a negatívnych dôsledkov v pomáhajúcich profesiách [elektronický zdroj] /; In: M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce*. - Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2018. - ISBN 978-80-8152-606-0. - S. 10-19, online. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>.

- Mesárošová, M. (2018c). Psychická záťaž vo vzťahu k starostlivosti o seba u pomáhajúcich profesionálov [elektronický zdroj] / In: M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce. - Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2018. - ISBN 978-80-8152-606-0. - S. 36-45, online. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>
- Nezkusilová, J. (2018). Starostlivosť o seba v kontexte vzťahovej väzby. In Zborník príspevkov z 5. ročníka Jarnej internacionalizovanej školy doktorandov. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, s. 194-199. ISBN 978-80-8152-612-1, https://www.researchgate.net/publication/327283042_Self-care_in_Context_Of_Attachment_Style/references
- Nezkusilová, J., Mesárošová, M. (2018a).: Positive and negative consequences of helping in context of job satisfaction [elektronický zdroj]. In: M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce. - Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2018. - ISBN 978-80-8152-606-0. - S. 156-166, online. <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>.
- Nezkusilová, J., Mesárošová, M. (2018b). Pomáhajúce profesie: Na čo by sa vo výskume nemalo zabudnúť? In: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Starostlivosť o zdravie zamestnanca. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, s. 96-108. ISBN 978-80-8152-664-0. https://www.researchgate.net/publication/330385172_Pomahajuce_profesie_Na_co_by_sa_vo_vyskume_nemalo_zabudnut
- Ráčzová, B. (2018a). Starostlivosť o seba u žien v súvislosti s negatívnymi dôsledkami pomáhajúcej práce a preťažením v rámci rodiny. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 23.-24.5.2018 v Košiciach.
- Ráčzová, B. (2018b). Syndróm vyhorenia a vnímaný stres vo vzťahu k starostlivosti o seba u pomáhajúcich profesionálov [elektronický zdroj]. In: Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, s. 20-28, ISBN 978-80-8152-606-0. online: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>

- Ráčzová, B. (2018c). Perceived stress and burnout in relation to self-care activities in helping professionals In: Psychology Applications & Developments IV. - Lisabon : InScience Press, 2018. - ISBN 9789895431205. - S. 57-68. Online: https://www.researchgate.net/publication/329775078_Perceived_stress_and_burnout_in_relation_to_self-care_activities_in_helping_professionals
- Ráčzová, B. (2018d). Burnout syndrome in relation to self-care activities in helping professionals. In: Psychological Applications and Trends 2018. - Lisboa : InScience Press, 2018. - ISBN 978-989-99864-5-9. - S. 88-93. Online: <http://press.insciencypress.org/index.php/press/catalog/book/11>
- Ráčzová, B. A Lovašová, S. (v tlači). Perceived Stress and the Level of Burnout in Students of Helping Professions. *Global Journal on Humanities & Social Sciences*.
- Ráčzová, B., Hricová, M., Lovašová, S. (2018). Overenie psychometrických vlastností slovenskej verzie dotazníka PSS-10 (Perceived Stress Scale) na súbore pomáhajúcich profesionálov. *Československá psychologie*, 62(6), 552-564. ISSN 0009-062X <http://cspych.psu.cas.cz/archiv.php?from=1037&to=1044&what=6/2018>
- Tirková S. (2018). Krátkodobý intervenčný program na redukcii stresu u pomáhajúcich profesií [Diplomová práca]. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie. Vedúci práce: doc. PhDr. Margita Mesárošová, CSc. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 2018. 56 s.
- Weissová, S., Mesárošová, M. (2018). Intervenčný program všímavosti ako prostriedok zvládania psychickej pracovnej záťaže v pomáhajúcich profesiách. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 23.-24.5.2018 v Košiciach.

Kontakt

Margita Mesárošová

Univerzita, Fakulta: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Šrobárova 2, 040 59 Košice

Telefónne číslo: 055 234 7163

E-mail: margita.mesarosova@upjs.sk

Grantová podpora

Projekt APVV 14-0921 "Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií"

ČASŤ II: Školská psychológia v premenách a kontexte psychologického poznania

PRÍHOVOR Doc. PhDr. Stanislava Hvozdíka, CSc.

THE SPEECH BY Doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc.

Stanislav HVOZDÍK

Abstrakt: *Príspevok prezentuje príhovor Doc. PhDr. Stanislava Hvozdíka, CSc. Zameriava sa osobný pohľad na širší odkaz prof. Hvozdíka a ostatných dôležitých osobností v kontexte vývoja psychológie na východnom Slovensku. Kľúčovým bodom sa tu javí reflexia psychológie kontinuálne - cez históriu a metavedecké zhodnotenie toho, kam sa psychológia vo svojom vývoji dostala a kam môže smerovať.*

Kľúčové slová: *psychológia, prof. Hvozdík, príhovor,*

Abstract: *The paper presents a speech by Doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc. The focus is on the legacy of prof. Hvozdík and other crucial figures in the broader context of the development of psychology in eastern Slovakia. Crucial aspect seems to be to reflect psychology continually - through meta-scientific evaluation of the past and emerging future.*

Kľúčové slová: *psychology, prof. Hvozdík, speech,*

Vážené kolegyne a kolegovia, dovoľte mi poďakovať sa za pripomenutie si osobnosti prof. J. Hvozdíka, týmto vedeckým podujatím. Ale tiež za pripomenutie si všetkých tých ktorí spolu sním, boli svojho času, účastníkmi tohto už dnes vyše päťdesiat ročného vývoja psychológie na východnom Slovensku. Treba poďakovať organizátorom tejto konferencie za jej zorganizovanie. Vám účastníkom, za spoločenstvo zanietených ľudí, referujúcim za výsledky vedeckej práce, za postrehy a za snahu vidieť zistené poznatky v systéme psychológie, osobitne školskej psychológie. Prof. J. Hvozdík by mal radosť z toho, že sme vytvorili zmysluplný vzťah histórie, prítomnosti a aj istých vízií do budúcnosti.

Keby tu bol iste by pripomenul, že je dobre, že nestaviame jedno dobro oproti druhému dobru. Dobro jednej disciplíny proti dobrám druhej disciplíny, dobro prínosov z histórie, proti dobrám súčasných výsledkov vedeckej prác s dobrami budúcich zámerov. Kto ho poznal, dá mi za pravdu, že vždy chcel nájsť v človeku, v situáciách, v dobových javoch niečo dobre a dávať to do celku. Ak pripustíme, že jedno dobro sa postaví proti inému, potom sa môže stať, že snahy o dobro jednej generácie sa postaví proti snahám inej generácie. Pretože pomedzi takéto stavenie jedného dobra proti inému dobru ide zlo. Zlo chce presvedčiť ilúziou logiky, že je nevyhnutnosťou a že ľudská dobrá vôľa tam nemá čo robiť. Prof. J. Hvozdík chcel byť človekom dobrej vôle. Ak dnes hovoríme o zakladateľských osobnostiach psychológie hovoríme už pravdepodobne o historických skutočnostiach. Novodobá rozvinutá psychológia má už založenú dynamiku paradigiem svojho rozvoja, ale to čo ostáva je starostlivosť o to aby sa tieto paradigmy nedostali do konfliktu s tým ako je konštituovaný človek. Nejde iba o psychológiu, ale o nastavenie významov toho čo civilizačné systémy produkujú, či sú v stave produkovať tak, aby boli v čo najmenšej miere v konflikte s tým ako je človek konštituovaný. Tu má psychológia svoje nezastupiteľne miesto. Prof. A. Jurovský, garant tejto prvej profesne pripravenej generácie psychológov, narodených v rozmedzí rokov 1910-1920, povedal v čase svojho „azylu“ medzi pracovnými psychológmi, že psychológ pomáha aby sa poznatky o človeku dostali z elementárnej úrovne ekonomicko technologickej, na úroveň psychologickú, potom na úroveň poznatkov sociálnych a nakoniec na úroveň filozofickú. Môžeme pozorovať, že v niektorých aspektoch školstvo uviazlo na úrovni elementárno ekonomickej. Napríklad platením školám na hlavu a žiaka.

Psychológia na Slovensku začínala s omeškaním v porovnaní s vyspelými krajinami o 30 až 40 rokov. Na príčiny poukázal prof. A. Jurovský v roku 1948, pri dvadsiatom výročí vzniku vedeckej psychológie na Slovensku, založením psychotechnického ústavu v Bratislave. Píše, že až do oslobodenia v roku 1918, kedy vznikla prvá Č-SR, sme nemali v rukách ani prostriedky, ani riadenie našich záležitostí. Sté výročie vzniku prvej Č-SR si pripomíname túto jeseň. Pripomíname si aj doc. J. Stavěla, ktorý zakladal psychotechnický ústav v Bratislave. Ako psychológovia tam už pracovali aj A. Jurovský a J. Čečetka. Treba povedať, že v predinštitucionálnom období psychológie na Slovensku boli už v odbornej, verejnej sfére rozpoznávané v mnohých faktoch ich psychologické obsah. Napríklad prvý pokus o učebnicu psychológie bol napísaný na Revúckom gymnáziu v roku 1870. Veľká časť textu je uložená v Národnej knižnici v Martine. Môžeme byť hrdý, že v historický krátkom čase, sa toto meškanie vyrovnalo. A to v nepriaznivých okolnostiach po februári 1948. Napríklad v sedemdesiatich rokoch XX. storočia sa inštitucionalizovala psychológia v civilizovanom svete. V rovnakom čase sa inštitucionalizovala už aj na Slovensku. Tak v Košiciach ako aj v Bratislave sa už overoval model školského psychológa. Na psychologickom zjazde v roku 1971, v Tatranskej Lomnici Dr. Jurčo dal návrh a ten bol zjazdom odsúhlasený, na legislatívne

vyjadrenie roly školského psychológa. Aj toto patrí do histórie psychológie o ktorej J. Stavěl napísal, že je sú časťou psychológie ako vedy.

Z osobnej spomienky môžem uviesť, že to boli poradenský psychológovia, ktorí odmietli a oprávnene, kumulovanie poradenskej a školskej psychológie v jednu pracovnú náplň. Prijal sa model, ktorý sa myslel ako dočasný, keďže nebolo dostatok psychológov, že taký základný servis, screeningového typu budú na školách robiť, ale že je to dočasné. Tento dočasne myslený model stuhol, stvrdol v akej si obrannej reflexii, pred možnou zlou politikou. Ale netreba stavať dobro jednej disciplína proti dobrá druhej disciplíny.

Odkazom prof. J. Hvozdíka, tak celej generácie je aby sme vnímali vývoj psychológie kontinuálne, sebarefexívne, aj cez jej históriu a isté metavedecké zhodnotenie toho kam sa vo svojom vývoji dostala. O tomto bola bilancujúca konferencia z roku 1993 v Bratislave s názvom: Zakladajúce osobnosti, peripetia a ponaučenia z novodobého vývoja psychológie na Slovensku. O víziách, budúcnosti psychológie bola konferencia v 1997 v Bratislave. Konštatovalo sa, že osobnosť ostáva ako dôležitá hodnota v psychologickom bádání, nie len ako konštrukt, ale aj ako entita. Preto nemôže platiť nesprávna téza, ktorú sem tam počuť, nás zaujíma budúcnosť nie minulosť. To je popieranie zmyslu, pretože ten je založený na odkrývaní hodnoty v prítomných životných udalostiach, ich faktoch, ktoré majú aj psychologické obsahy. Už prof. A. Jurovský pri dvadsiatom výročí psychológie na Slovensku napísal, že „psychologická práca nie je u nás určovaná iba jednou školou, smerom. Na Slovensku sme v tomto slobodní. Každá vedecká hypotéza má pre nás cenu. Obraciame sa nezaujate, bez tradicionalistických predsudkov k celosvetovej psychologickéj tvorbe. Usilujeme sa ju poznať, školiť sa v nej, zapojiť sa. Ale aj zbierať fakty, zachytávať, opisovať, triediť, vysvetľovať, považujeme za prvoradú úlohu. Nie stavať na neraz násilných hypotézach“. To je o tom, že psychológia na Slovensku nebola pasívna, imitačná, ale aktívna. Prof. J. Hvozdík považoval za centrálnu dôležitú vyvíjať teóriu aplikácie psychologických poznatkov do životnej praxe, aj škôl, ako kontrolovaný, overovaný proces. Preto aj navštevoval školy a svoje výskumy uskutočňoval osobne na školách. Psychologický poznatok mal korešpondovať s hodnotami, existenciou, v jej činnostnom prejave a zmyslom aj v procese vzdelávania. Zaujímali ho neprosievajúci žiaci, ale premena v osobnosti žiaka v zmenách postoja k vlastnej činnosti, osobitne učebnej činnosti, optimalizovaním vonkajších a vnútorných podmienok vývinu osobnosti a vývoja školy. Pri tridsiatom výročí KPPP formuloval to v čom teba hľadať kľúč pre ďalší rozvoj psychológie, respektíve aj psychologických pracovísk. Napísal,“ bez najmenšieho úmyslu poučať, dovoľím si tvrdiť, že len v odhadnutí psychologického rozmeru doby a jej potrieb a v angažovanej práci za jeho realizáciu možno vidieť hlavný predpoklad úspešného progredovania psychológie, jej prijatia a pochopenia spoločnosťou“. Môžeme azda zhrnúť diskusiu okolo toho ako je konštituovaný človek, čo možno považovať za jeden z rozmerov doby, že jeho duševný svet tu nie je iba na to, aby sa cez neho realizovalo poznávanie a využívanie vonkajšieho sveta, ale aj pre samotný duševný svet človeka, ktorý je veľkou hodnotou sám o sebe a je reprezentovaný najvnútornejšími nárokom ľudskej osoby. To je téma už do čias W. Sterna. Táto konferencia, nazdávam sa, ukázala v mnohom zmysel pre tento problém tak u referujúcich ako aj diskutujúcich. Za túto vzácnu príležitosť patrí vedeniu FFUPJŠ, organizujúcim pracoviskám, KP FFUPJŠ, KP FFFPU, KP a PZ FFUPJŠ, ASP a tým, ktorí sa osobne zúčastnili na jej organizovaní naše poďakovanie.

Košice, 18.X. 2018

Doc. PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc.

VÝZVY STOJACE PRED ŠKOLSKOU PSYCHOLÓGIU A JEJ PROFESIU V 21.STOROČÍ

CHALLENGES FOR SCHOOL PSYCHOLOGY AND ITS PROFESSION IN 21ST CENTURY

Eva GAJDOŠOVÁ

Abstrakt: *Výzvy pre školskú psychológiu a jej profesiu - školského psychológa vychádzajú zo súčasnej politiky zdravia Európskej únie, ako aj Slovenskej republiky, v ktorej sa kladie eminentný dôraz na duševné zdravie detí a mládeže v procese edukácie. Vo výzvach dominuje podpora a rozvoj duševného zdravia žiakov a učiteľov, vysoká kvalita ich života, rozvíjanie ich silných stránok a potencialít. Tento nový trend vyžaduje urobiť zásadnejšie zmeny v koncepcii práce školského psychológa a v inovovaní jeho preventívnej, identifikačno-diagnostickej, poradenskej a intervenčnej činnosti v prostredí školy a v edukačnom procese.*

Kľúčové slová: *duševné zdravie, školský psychológ, školsko-psychologické služby*

Abstract: *Challenges for school psychology and its profession - school psychologist go from the current health policy of EU and the Slovak Republik, in which there is the eminent emphasis upon the student mental health in education. In challenges there the mental health support and development, the great quality of life, the development of strenghts and potentials of students and teachers has a dominant position. This new trend need to do some important changes in the school psychologist profession concept framework and in the prevention, assessment, counselling and intervention activities in the school and in the educational process.*

Keywords: *mental health, school psychologist, school psychological services*

ÚVOD

V roku 2001 zverejnila Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) správu, v ktorej podčiarkla, že duševné 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 duševné 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 Zelená kniha/Green Paper (2005), určený na podnietenie diskusie o možnom európskom prístupe k duševnému zdraviu svojich občanov. V materiáli s názvom „Zlepšenie duševného zdravia populácie: K stratégii pre Európsku úniu“ (2005) sa prezentuje súčasnú situáciu v duševnom zdraví občanov v štátoch EÚ, poukazuje sa na potrebu jednotnej stratégie v zlepšovaní zdravia, hľadajú a navrhujú sa riešenia, a napokon sa upozorňuje na významnú úlohu prevencie duševného zdravia.

V Zelenej knihe sa nachádzajú okrem iného aj informácie o situácii v oblasti duševného zdravia v Európe:

- viac ako 27% dospelých Európanov má v priebehu posledných rokov najmenej jeden druh duševného ochorenia,
- medzi najčastejšie ochorenia úzkostné poruchy a depresia. Predpokladá sa však, že už po roku 2020 sa stane depresia najčastejším psychickým ochorením ľudí v Európe, vrátane mladých ľudí,
- každým rokom v Európe zomiera 58 000 ľudí tak, že spácha samovraždu. Je to dokonca viac úmrtí ako pri dopravných nehodách,
- medzi rizikové oblasti v mentálnom zdraví detí a mládeže sa stále objavuje šikanovanie a stres v škole.

V dokumente Zelená kniha sa kladie eminentný dôraz na podporu a posilňovanie duševného 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 duševného zdravia občanov Európy sa stal dokument Európsky pakt pre duševné zdravie a well-being, ktorý začal platiť od roku 2008.

Európsky pakt pre duševné zdravie a well-being (2008) je adresovaný vládam členských štátov EÚ, regionálnym a miestnym samosprávam, mimovládny organizáciám aj občianskej spoločnosti, ktorých rozhodnutia môžu mať dosah na politiku duševného zdravia. Podčiarkuje sa tu, že európske inštitúcie, členské štáty a rôzne zúčastnené strany sa zaväzujú k akciám v nasledujúcich oblastiach:

- Duševné zdravie mládeže a edukácia
- Duševné zdravie na pracoviskách
- Duševné zdravie starších ľudí
- Depresie a samovraždy
- Boj proti stigmatizácii a sociálnemu vylúčeniu

V druhej časti dokumentu Európsky pakt pre duševné zdravie nazvanom Duševné zdravie mládeže a edukácia sa kladie eminentný dôraz na identifikáciu, podporu a posilňovanie duševného zdravia detí a mládeže, a to predovšetkým prostredníctvom preventívnych a intervenčných programov. Prevencia má smerovať do:

- individuálnej oblasti,
- rodinnej oblasti,
- komunitnej oblasti
- spoločenskej oblasti

a zdôrazňuje sa, že treba posilňovať zvlášť protektívne faktory u detí (ako napr. sociálna opora, sociálno-emocionálne zdravie, sociálne kompetencie, reziliencia, a i.) a redukovať faktory zvlášť rizikové.

V súvislosti s podporou duševného zdravia detí a mládeže v edukačnom procese sa v materiály vyčlenilo 6 dôležitých aktivít:

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

Na Európsky pakt pre duševné zdravie zareagovala aj Sieť európskych psychológov pracujúcich v edukačnom systéme NEPES pri EFPA (Network of European psychologists in the Educational System, v súčasnosti s novým názvom Standing Committee Psychology in Education) a v roku 2009 školskí psychológovia, zástupcovia jednotlivých krajín EÚ, vrátane Českej republiky a Slovenskej republiky, vypracovali spoločný materiál „Psychológovia podporujú duševné zdravie u mladých ľudí a v edukácii“.

V tomto materiáli píš o podpore duševného zdravia detí a mládeže celkove, o podpore duševného zdravia v procese edukácie a zdôrazňujú, je to jedna z prioritných úloh školských psychológov, a tým sa psychológovia v školách stávajú priamymi partnermi pre podporu Európskeho paktu duševného zdravia a partneri spájajúci školský aj zdravotnícky sektor. Práve NEPES má tú výhodu, že môže šíriť informáciu o európskych stratégiách v oblasti duševného zdravia mladých ľudí a v edukačnom procese medzi svojich členov z rôznych štátov EÚ.

NEPES v tomto materiáli tiež zdôrazňuje, že zlepšovať a skvalitňovať duševné zdravie detí a mladých ľudí si 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 duševného 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. Medzi iným sa v dokumente upozorňuje na to, že duševné ochorenia sú skutočne výrazne sociálne determinované a sú silne odrazom stresu a nepriaznivých podmienok v živote obyvateľov viacerých krajín Európy.

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

- Investovať do zdravia v celoživotnom prístupe
- Riešiť hlavné zdravotné problémy v regióne
- Posilňovať zdravotné systémy orientované na ľudí
- Vytvárať podporné prostredia, včítane podporného prostredia v školách

Dokument vyjadruje nutnosť implementácie návrhov v kontexte každej krajiny, ktorá si vyžaduje budovať multidisciplinárne tímy odborníkov na skúmanie a následne podporu duševného zdravia občanov.

Štátna politika zdravia v SR je rovnako koncipovaná v súlade s platnými medzinárodnými dokumentmi tak, aby mala dlhodobú perspektívu. Hlavným cieľom Štátnej politiky zdravia je nasmerovať záujmy a snahy všetkých zložiek spoločnosti na:

- zdravie ako základné ľudské právo
- zdravie ako kľúčový faktor rozvoja spoločnosti
- vytváranie prostredí, v ktorom budú mať občania zaručené podmienky na podporu a ochranu svojho zdravia a na dostupnosť a rovnosť v jej poskytovaní.

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, včítane školstva.

Sektory musia prispieť k zlepšeniu zdravotného stavu zlepšením determinantov zdravia, ktorými sú aj zdravé a bezpečné prostredie. Plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí bez ohľadu na to, či je to prírodné, ekonomické alebo sociálne. Základným postupom pri dosahovaní cieľov je komplexný, holistický, systémový bio-psycho-sociálny prístup a zameranie na ovplyvňovanie správneho (zdravého) životného štýlu.

Politika zdravia v SR a v EÚ dáva nové úlohy a výzvy aj školskej psychológii a jej profesii školskému psychológovi. Mohli by sme ich formulovať nasledovne:

- ISPA (International School Psychology Association) A EFPA (European Federation of Psychology Association) podporujú aplikovanie pozitívnej psychológie v škole a

požadujú venovať mimoriadnu pozornosť potencialitám jedincov, silným stránkam ich osobnosti, a navrhujú, aby sa v školskom prostredí dostali do popredia také javy ako: well being, spokojnosť, šťastie, pohoda, nadšenie, sebaúčinnosť, reziliencia, láska, priateľstvo, radosť, optimizmus, humor, odolnosť, altruizmus, empatia, odpúšťanie, spiritualita a zmysel života.

- Aplikácia pozitívnej psychológie v škole vyžaduje, aby sa práca školského psychológa a jeho rola v škole začala viac orientovať na podporu duševného zdravia žiakov a učiteľov v školskom prostredí. Tým sa udomácňuje cez aktivity školského psychológa, ale aj ďalších odborníkov v školách nová koncepcia - koncepcia duševného zdravia.
- Koncepcia duševného zdravia je eklektickou orientáciou a využíva rôznorodý arzenál postupov, metód a techník. Kľúčovým pojmom koncepcie duševného zdravia je
 - p r e v e n c i a . Jej základnou intervenčnou stratégiou je k o n z u l t á c i a s učiteľmi, s odbornými pracovníkmi školy a s rodičmi žiakov .
- Pri hodnotení kvality školy treba brať do úvahy aj kvalitatívne kritériá napr. úroveň sociálno-emocionálneho zdravia žiakov a učiteľov. Ukazuje sa ako veľmi užitočné vychádzať z modelu sociálno-emocionálneho zdravia Michela J. Furlonga (2014), ktorý zdôrazňuje 4 kľúčové psychologické domény (positive mental health domains)
 - Sú to:
 - -Sebadôvera (Belief in Self)
 - -Dôvera v iných (Belief in Others)
 - -Emocionálne kompetencie (Emotional Competence)
 - -Životná zaangažovanosť (Engaged Living)
- Nová koncepcia duševného zdravia vyžaduje budovať na školách multidisciplinárne tímy odborníkov pre adekvátne zabezpečenie školsko-psychologických služieb a v úzkej spolupráci psychológov s pedagógmi, so špeciálnymi a sociálnymi pedagógmi, logopédmi a asistentmi učiteľa, ale aj 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) a spolu s nimi sa podieľať na vytváraní bezpečného, podporujúceho, podnecujúceho pozitívneho školského prostredia a školy so staronovým heslom „ zdravá a pozitívna škola“.
- Pozitívna tímová spolupráca odborníkov v školách vyžaduje kvalitné sociálno-emocionálne kompetencie participantov. Preto aktivity psychológov v školách smerujú aj k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych kompetencií, k porozumeniu svojho prežívania a správania, ale aj správania svojich kolegov, žiakov, aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov v školách, k adekvátnemu riešeniu kríz a krízovej intervencie v školskom prostredí.
- Dôraz na silné stránky jedincov a skupín či komunit, v ktorých sa mladí ľudia pohybujú, predpokladá tiež oveľa intenzívnejšiu psychologickú prácu a zameranie poradenských služieb v školách na rodiny, rodičov, aj na širšie rodinné prostredie, čo vyžaduje

každodennú spoluprácu s rodičmi pri výchove detí, pri zmene ich správania, výsledkov učenia či voľbe profesie.

- S kvalitou života a s duševným zdravím mladých ľudí úzko súvisí aj intenzívnejšia psychologická príprava mladých ľudí na dobré partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo, ktorá v našich školách v posledných rokoch výrazne stagnuje, na zvládanie prípadných problémov v pároch pozitívnymi prostriedkami, do ktorej sa môže tiež školský psychológ v školách zapojiť.
- Zavádzanie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania do škôl a do procesu edukácie prináša do školy a do procesu edukácie veľa problémov psychologickej 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.), ktoré treba denne riešiť..
- 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 multikultúrne spolužitie, toleranciu k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, národnostným, etnickým, náboženským odlišnostiam v školách, čo je aktuálnym novodobým javom v Európe aj v Slovenskej republike, a vhodnými formami pripraviť školu a pracovníkov školy, ale aj rodičov žiakov na príchod detí emigrantov, azyľantov, utečencov do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojené prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich žiakov, rodičov a učiteľov.

ZÁVER

V intenciách pozitívnej psychológie teda nie je úlohou školského psychológa pracovať primárne s dysfunkčnými prvkami školy ako to robil doteraz, ale na zlepšení globálnej práce školy ako systému s jej všetkými podsystémami a prvkami, činiteľmi výchovy a vzdelávania, a spolupodieľať sa na ich efektívnosti v psychologických dimenziách a psychologickými prostriedkami.

Ide o veľkú zmenu v školskej psychológii, Ide o reorientáciu školskej psychológie od riešenia negatívnych javov v školách smerom k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej (Seligman,2005).

A naposledy školský psychológ dostal v21.storočí kardinálnu a zároveň presne formulovanú úlohu pre svoju profesijnú prácu – venovať mimoriadnu pozornosť duševnému zdraviu žiakov, učiteľov a ďalších pedagogických a odborných zamestnancov fungujúcich v škole a v edukačnom procese. Školský psychológ sa tak stáva pracovníkom starajúcim sa o duševné zdravie v škole a stojí ako spojovateľ medzi školským, zdravotníckym a sociálnym sektorom.

Literatura

- Furlong. M.J. (2014). Social Emotional Health Survey System. Dostupné na: <http://www.michaelfurlong.info/research/covitality.html>
- Gajdošová, E. (2014). *School psychology and school psychologist for the 21st century*. Praha : Wolters Kluwer.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina: Eurokódex.
- Green Paper (2005). Dostupné na: <https://www.gov.uk/government/consultations/transforming-children-and-young-peoples-mental-health-provision-a-green-paper/quick-read-transforming-children-and-young-peoples-mental-health-provision>
- K stratégii duševného zdravia pre Európsku úniu (2006/2058(INI)) z 15. januára 2005 o ochrane duševného zdravia pre Európu – výzvy*. Dostupné na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2016-0380+0+DOC+XML+V0//SK#title1>
- Network of European psychologists in the Educational System, 2009 „Psychológovia podporujú duševné zdravie u mladých ľudí a v edukácii“.
- Health 2020: the European policy for health and well-being. World Health Organization. Regional Office for Europe. Dostupné na: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-policy/health-2020-the-european-policy-for-health-and-well-being>
- Koncepcia Štátnej politiky zdravia Slovenskej republiky z 9.1.2008, Uznesenie vlády SR č. 11/2008. <https://enviroportal.sk/zdravie-a-zp/koncepcia-statnej-politiky-zdravia-slovenskej-republiky>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.). (2000). Positive psychology [Special issue] *American Psychologist*, 55(1).
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- The European Pact for Mental Health and Well-being World Health Organization. Regional Office for Europe. Dostupné na: <https://gateway.euro.who.int/en/the-european-pact-for-mental-health-and-well-being/>

Kontakt

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie

Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

Telefónne číslo: 0903468345

E-mail:eva.gajdosova@paneurounicom

KVALITNÁ, MODERNÁ ŠKOLA A ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG

QUALITY, MODERN SCHOOL AND SCHOOL PSYCHOLOGIST

Marta VALIHOROVÁ

Abstrakt: *V posledných rokoch sa venuje zvýšená pozornosť edukačnému procesu v škole a jeho skvalitňovaniu. Uvedomujeme si potrebu venovať sa nielen kvantitatívnym ukazovateľom úrovne školy, ale aj kvalitatívnym ukazovateľom. V príspevku sa preto zameriavame na analýzu kvality školy ako významného fenoménu, ktorý ovplyvňuje o. i. spokojnosť žiakov a učiteľov v škole (ako sa v škole cítia, čo prežívajú, aký majú zážitok bezpečia, aké výkony dosahujú). Upozorňujeme na významnú úlohu podporných služieb v modernej a kvalitnej škole, ktoré zabezpečujú najmä odborní zamestnanci (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a pod.). V príspevku sa ďalej zameriavame na meranie kvality modernej školy a najmä na úlohu školského psychológa pri diagnostikovaní kvality školy a jej zlepšovaní.*

Kľúčové slová: *škola, žiak, učiteľ, školský psychológ, spokojnosť*

Abstract: *In the recent years, the increased attention has been paid to the educational process and its improvement. We are aware of the need to pay attention to not only the quantitative indicator of the school level but also its qualitative indicators. Therefore, our paper focuses on analyzing the quality of school as a significant phenomenon that affects the satisfaction of pupils and teachers at school (how they feel at school, what are they experiencing, what is their security experience, what achievements they achieve). We highlight the important role of support services in modern and high-quality schools, which are provided mainly by specialists (school psychologist, special education teacher, social pedagogue etc.). We also focus on measuring the quality of modern school and especially the role of school psychologist in diagnosing the quality of a school and its improvement.*

Key words: *pupil, school, school psychologist, satisfaction*

ÚVOD

Škola je miesto, kde dieťa prežíva veľa času a ktoré významne vplýva na rozvoj jeho osobnosti. Škola má aj v spomienkach jednotlivca dôležité miesto, pretože tento pojem patrí k najfrekvencovanejším pojmom, ktoré jednotlivec využíva v komunikácií. Škola má svoje ciele a plní viacero funkcií, medzi ktoré nepochybne patrí vzdelávacia, socializačná a personalizačná, kvalifikačná ako i výchovná funkcia. Na ich plnení sa zúčastňujú jednak učitelia, ale aj odborní zamestnanci školy, ku ktorým patrí i *školský psychológ*.

V posledných rokoch sa často stretávame so zdôrazňovaním požiadavky kvality v rôznych oblastiach života. Nie je tomu pravdaže inak ani v oblasti školstva, kde sa taktiež zvýšená pozornosť venuje práve kvalite vzdelávania, kvalite a modernizácii školy (Blaško, 2012, Juščáková a kol. 2013; Turek, 2009; Zelina, 2006a,b a i.). Na druhej strane nie je to žiadna nová požiadavka, pretože už v roku 1984 v Paríži bolo stretnutie 25 ministrov školstva, ktorí vydali vyhlásenie o nevyhnutnosti obrátiť pozornosť na kvalitu školy, kvalitu výchovy a vzdelávania (Zelina, 2006a). Keďže edukácia v škole je významnou súčasťou nielen života jednotlivcov, ale aj spoločnosti, v súvislosti s témou nášho príspevku za významný dokument považujeme *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*, Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko, ktorý sa venuje výchove a vzdelávaniu na najbližšie roky. Tento dokument považujeme i my teda za východisko našich úvah, ktoré uvádzame v príspevku.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, schválený vládou SR 27.6.2018 sa na viacerých miestach venuje kategórií kvality školy, kvalite výchovy a vzdelávania. Medzi tri základné strategické ciele tento dokument (str. 33) uvádza:

1. Zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania, pričom zdôrazňuje najmä potrebu rozvíjať *transverzálne* kompetencie (str. 35) ako sú vedomosti, zručnosti, ale aj hodnoty, postoje, vôľa. Upozorňuje tiež na potrebu zlepšenia procesov hodnotenia.
2. Zvýšenie dostupnosti kvalitnej výchovy a vzdelávania - dôraz na individualizovaný spôsob vzdelávania, kde v centre pozornosti je učiaci sa, jeho osobný potenciál a vzdelávacie potreby.
3. Modernizácia výchovy a vzdelávania- modernizáciu systému výchovy a vzdelávania prostredníctvom modernizácie obsahu aj procesov, najmä modernizáciou vzdelávacieho obsahu (Štátneho vzdelávacieho programu), metód testovania či diagnostiky.

Aj napriek tomu, že v *Národnom programe výchovy a vzdelávania* sa explicitne neuvádza úloha podporných služieb pri naplňaní myšlienok programu, konkrétne *školský psychológ* ako súčasť podporných služieb, v kontexte celého programu je nepochybne dôležitý článok dosahovania jednak kvality, ale aj zabezpečovanie inkluzívneho vzdelávania, ktoré je taktiež v *Národnom programe* významnou výzvou a strategickým cieľom (*školský psychológ* ako člen Inkluzívneho tímu).

KVALITA ŠKOLY (EDUKÁCIE) A KRITÉRIA KVALITY ŠKOLY

Pod pojmom kvalita školy rozumieme optimálne fungovanie procesov na škole, predovšetkým procesu výučby, s ktorými sú spokojní partneri školy, čo je objektívne merané a hodnotené. Kvalita školy sa spája s pojmami úroveň školy a úspešnosť školy. Je potrebné rozlišovať úroveň a kvalitu (Blaško, 2012). Úroveň sa sústreďuje viac na výsledky, kvalita viac na procesy, vedúce k týmto výsledkom.

I v dokumente *Komuniké z parížskeho stretnutia* sa pozornosť venuje operacionalizácií pojmov. „Kvalita základného vzdelávania a výchovy, najmä vo vzťahu edukácie k moderným potrebám rozrastajúcich sa pluralistických spoločností, zahŕňa také obsahy, akými sú: lepšia príprava na život v dospelosti, merania zlepšovania statusov, efektívnosť a profesionalita rolí učiteľov, organizácia, obsah a štruktúra učebných osnov a model hodnotenia, efektívne kvalitatívne faktory školských výkonov. Školské riadenie a programy na zlepšenie edukácie znevýhodnených a postihnutých detí“ (Zelina, 2006a).

Zelina (2006a) sa tiež venuje koncepciám chápania kvality, uvádza najčastejšie koncepcie chápania kvality medzi ktoré patria:

- *excelentnosť* - otázka je v čom, ide zvyčajne o porovnanie škôl z hľadiska širšie platných (celospoločenských) štandardov
- *druh perfekcionizmu* (meraná množstvom chýb a omylov) umiestnenie v konkurencii súťaží (známky, testy, olympiády, uplatnenie)
- *schopnosť splniť úlohy a ciele* (školy, človeka, spoločnosti...) finančná uspokojenosť (podiel množstva vynaložených finančných prostriedkov a úspešnosti napr. v štandardoch, súťažiach)
- *schopnosť uspokojiť "zákazníka"* (rodiča, žiaka, zamestnávateľa, školu, spoločnosť)
- *úspešnosť transformácie vstupu na požadovaný výstup.*

Uvedené koncepcie chápania kvality považujeme za zaujímavé a výstižné, pretože do určitej miery napĺňajú predstavu dobrej, kvalitnej školy, v ktorej sa realizuje kvalitný edukačný proces.

Kritériá kvality školy

Viaceri autori sa zameriavajú na určenie kritérií kvality školy. Zelina (2006a, str.6) uvádza tri kritériá.

- a) kritérium výkonu
- b) kritérium ovplyvňovania, utvárania mimopoznávacích charakteristík osobnosti
- c) kritérium – kombinácia, podiel oboch uvedených.

Podľa týchto kritérií by kvalitná škola bola škola, ktorá „veľa naučí a zároveň silne pozitívne ovplyvní ostatné charakteristiky osobnosti, akými sú city, motivácia, prosociálne správanie, hodnotový systém, morálka, vôľa, autoregulačný systém, kreativita a pod.

Kvalitu školy určujú aj iné determinanty a súvislosti, ako napr.

Podmienky – budova, pomôcky, ihriská, klíma školy, legislatíva a pod.

Učiteľia – ich vzdelanie, ich edukačné aktivity, vzťah k žiakom, odborné a osobnostné predpoklady

Prostriedky – finančné, ale aj obsah, metódy, spôsoby, formy edukácie

Rodičia - spôsob a podmienky ich výchovy, spolupráca so školou.

Pripomíname, že podľa nášho názoru je jedným z kritérií, ktoré určujú kvalitu školy, aj prítomnosť – neprítomnosť *školského psychológa*. Domnievame sa, že rodičia pri výbere základnej či strednej školy pre svoje dieťa, by rozhodne ako jeden z ukazovateľov výberu mali zohľadňovať práve prítomnosť školského psychológa na škole, ktorý môže pre ich dieťa už svojou prítomnosťou zabezpečiť bezpečie, istotu a neohrozenie ich dieťaťa. Práve on je k dispozícii dieťaťu vtedy, keď to ono potrebuje a rovnako je k dispozícii aj učiteľom a samotným rodičom, ak vznikne situácia, ktorú v súvislosti so žiakom treba aktuálne riešiť.

Súhlasíme s konštatovaním, ktoré uvádza Zelina (2006a, str.6), že z iného pohľadu kvalita školy sa nemá hodnotiť len na výstupe systému, ale má sa hodnotiť: VSTUP – PROCES – VÝSTUP.

Vstup - akí sú žiaci v škole, sociokultúrne prostredie, deti zo znevýhodneného prostredia, teda s akými žiakmi učiteľ začína pracovať.

Proces - ako dosahujú výkony žiakov, ale aj samostatnosť žiakov, nezávislosť, chuť poznávať, učiť sa, tvorivosť.

Výstup - zmena osobnosti žiaka nielen z hľadiska rozvoja kognitívnych ale najmä nonkognitívnych funkcií.

Všetky uvedené atribúty môže kvalifikovane a s využitím náležitých vedeckých metód a psychologických prostriedkov diagnostikovať a hodnotiť práve školský psychológ, čím by prispel aj k zvýšeniu kvality školy.

Hodnotenie kvality školy

Na hodnotenie kvality školy majú pedagogickí zamestnanci, ale aj školský psychológ k dispozícii rôzne *metódy hodnotenia kvality školy*, ku ktorým patria najmä:

Dotazníkové metódy, rozhovory so žiakmi, rodičmi, učiteľmi.

Metódy pozorovania, ktoré môžu byť neštruktúrované - pozorovateľ pozoruje vyučovanie (výchovné zamestnanie) a na základe pozorovania hodnotí kvalitu.

Mikrovyučovacie analýzy - v nich ide o nahrávky edukačných zamestnaní na video a audio médiá a následnú analýzu odborníkmi (školský psychológ), podľa rozličných schém a návodov, napr. Bellacka, Flandersa, Zelinu (Zelina, 2006b).

Jednou z metód je aj zahrnutie rodičov do pozorovania vyučovania a výchovného zamestnania.

Brainstorming je metóda tvorby nápadov na zlepšenie výchovy. Hodnotitelia na základe definovania problémov voľne navrhujú čo najviac rozmanitých a originálnych nápadov na zlepšenie stavu výchovy a vzdelávania a manažovania školy.

Benchmarking - cieľom tejto metódy je nájsť spôsoby, ako veci robiť lepšie na základe analýzy postupov a dosahovania výsledkov v iných organizáciách, školách.

SWOT analýza sleduje silné stránky, slabé stránky, príležitosti a ohrozenia výchovno-vzdelávacích výsledkov školy, rozvoja osobnosti žiakov, študentov a učiteľov. a ďalšie .

Pri hodnotení kvality školy považujeme (z pragmatického hľadiska) za zaujímavé tiež rozdelenie *indikátorov kvality školy* na dve skupiny:

Vonkajšie indikátory:

prospech žiakov, množstvo osvojeného učiva, kvalifikovanosť učiteľov, materiálne vybavenie školy, počet odborných učební, počet počítačov, úspešnosť žiakov na olympiádach a pod. Domnievame sa, že tieto indikátory sú veľmi ľahko a rýchlo merateľné, pretože takéto informácie sú o. i. súčasťou záverečných správ, ktoré každá škola každoročne vypracováva.

Vnútorne indikátory:

sú určované najmä tým, ako sa žiaci v škole cítia, aké sú medzi nimi vzťahy, čo prežívajú učitelia, aká je klíma školy, atmosféra v škole, triede, aké sú medziľudské vzťahy, akú pozíciu majú jednotliví žiaci v triede a pod. Práve pri zisťovaní týchto „skrytých“ indikátorov môže byť pomocníkom *školský psychológ*, ktorý tieto indikátory zisťuje psychologickými metódami a prostriedkami.

ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG AKO ODBORNÝ ZAMESTNANEC ŠKOLY

Všeobecne sa konštatuje, že súčasná situácia na školách (nárast počtu problémov, ale aj počtu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), prítomnosť nadaných žiakov v triedach, stres a vyhorenie v práci pedagógov, zdravotné problémy pedagógov, stupňovanie nárokov na výkon žiakov a i.) – znižuje kvalitu školy. Legislatíva (Zákon č.245 Zz. z roku 2008, Zákon 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.) a podporné projekty vytvárajú priestor pre odborných zamestnancov a určujú ich pracovnú náplň. Jednou z aktuálnych oblastí, ktoré treba v súvislosti s kvalitou školy taktiež riešiť je aj oblasť mentálneho zdravia žiakov a pedagógov (Pilková, 2017).

Viacerí autori sa venujú vymedzeniu základných oblastí činnosti školského psychológa, (Hvozdík, 2017; Valihorová, Lajčiaková, 2014, Gajdošová, 2009 a pod.). Stručnú charakteristiku vybraných oblastí činnosti, prostredníctvom ktorých môže školský psychológ prispievať k zvyšovaniu kvality školy, uvádzame v ďalšej časti textu.

Základné oblasti práce školského psychológa

Školský psychológ spolupracuje s učiteľmi a inými odbornými zamestnancami školy pri starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, o žiakov nadaných ako aj o žiakov s bližšie nediagnostikovanými problémami (problémy s adaptáciou žiakov na prvý a piaty ročník ZŠ, emocionálne problémy žiakov, konflikty žiakov s rodičmi a pedagógmi, osobnostné problémy).

Konzultačno – poradenská činnosť

Konzultuje a radí učiteľom, rodičom i samotným žiakom pri riešení ich edukačných problémov. Skúsenosti z praxe školských psychológov v SR naznačujú, že najviac pozornosti venuje konzultáciám a poradenstvu orientovanému na žiaka (osobnostné ako aj vzťahové problémy), ako aj konzultáciám a poradenstvu orientovanému na učiteľa (práca s problémovou triedou, práca na rozvoji vzťahov v triede ako forma prevencie). Pravdaže v práci psychológa v tejto oblasti sú aj limity najmä v spolupráci s učiteľmi, ktoré je možné označiť aj ako bariéry spolupráce školského psychológa s pedagógom. Podľa Štech, Zapletalová (2013) ide najmä o prehnané očakávania učiteľov, rozdielny pohľad na žiakov a prácu s nimi, prehnaná emocionalita a pod. Aj napriek týmto limitom možno očakávať, že prítomnosť školského psychológa na škole a jeho konzultačno-poradenské aktivity značnou mierou prispievajú nielen k zvýšeniu kvality školy, ale aj k jej diagnostikovaniu.

Diagnostická činnosť

Poznávanie osobnosti žiaka – zisťovanie psychických dispozícií, psychických procesov, vlastností a funkcií žiaka, jeho motiváciu, postoje, hodnoty, EQ, prosociálnosť, a pod. (komplexné poznanie osobnosti žiaka) patrí k základným oblastiam práce školského psychológa.

Na poznávanie školský psychológ používa dostupné metódy – interview, ratingové škály, psychologické testy, osobnostné dotazníky, analýza školských materiálov a pod. v školských podmienkach, cez prestávky, v záujmových krúžkoch i na vyučovaní.

V spolupráci s poradenským a klinickým psychológom realizuje aj diagnostiku rodiny žiaka. Všetky aktivity, súvisiace s diagnostickou činnosťou školského psychológa napomáhajú merať kvalitu práce učiteľov a tým nepriamo i kvalitu školy.

Preventívna činnosť

Prevenia sociálno-patologických javov je významnou oblasťou činnosti nielen školského psychológa ale aj učiteľov a iných odborných zamestnancov. K najzávažnejším problémom patrí šikanovanie, ktorého prevencia sa v súčasnosti riadi Smernicou č. 36/2018, ktorá platí od 1. septembra 2018. Súčasťou preventívnej činnosti školského psychológa okrem prevencie sociálno-patologických javov (šikanovanie, klamstvo, krádeže, záškoláctvo a i), patrí aj prevencia zlyhávania žiakov v učení a správaní, predchádzanie vzniku konfliktov ako aj ich nekonštruktívnym riešením, prevencia vzniku problémov v oblasti sociálnych vzťahov (napr. adaptácia žiakov ako aj adaptácia začínajúcich pedagógov na pedagogickú prácu). Keďže v ostatných rokoch narastá výskyt stresu, napätia a úzkosti žiakov a pedagógov, môže školský psychológ preventívne pôsobiť aj v tejto oblasti. Môže realizovať preventívne a intervenčné programy buď pravidelne, alebo v určitých intervaloch tak, aby pomohol predísť týmto psychickým stavom, ktoré znižujú výkonnosť a ohrozujú i duševné zdravie žiakovi učiteľov.

Prevenencia sa pravdaže týka aj možných problémov v oblasti duševného zdravia (Pilková, 2017).

Intervenčná činnosť

V prípade vzniku akýchkoľvek problémov, ktoré vyžadujú „zásah“ - intervenciu multidisciplinárneho tímu má tiež školský psychológ nezastupiteľné miesto. Výskumy (napr. Šilonová, Klein 2017, ako aj Sabo, Vančíková, Trnka, Cabanová, Lynch, Vaníková, 2017), ale aj skúsenosti odborných zamestnancov z praxe – (napr. PRINED 1) naznačujú, že bez tímovej spolupráce riešenie problémov nie je dostatočné.

Pripomíname, že pri intervenčnej činnosti je dôležitá nielen spolupráca odborných zamestnancov (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg) pôsobiacich na školách ale aj spolupráca s inými odbornými inštitúciami ako napr. CPPP, ČŠPPP, lekármi a pod.

Na školách sa často vyskytnú problémy vážnejšieho charakteru, ktoré označujeme ako krízové a požadujú zásah v podobe krízovej intervencie (pokusy o samovraždu, úmrtia žiakov, pedagógov, rodičov žiakov a iné vážne problémy). Školský psychológ je pripravený realizovať teda aj krízovú intervenciu, ktorá má zmierniť alebo odstrániť prežívanie krízy v náročnej životnej situácii žiakov, ich rodičov i učiteľov. Čím sa menej problémov rôzneho charakteru v škole vyskytuje, resp. čím skôr ich aj psychológ v škole začne riešiť, tým je väčší predpoklad vytvorenia podmienok na podporu kvality školy.

Vzdelávacia a sebavzdelávacia činnosť

Školský psychológ poskytuje vzdelávanie *pedagógom* z oblasti nových aktuálnych poznatkov z oblasti psychológie, ale aj z hľadiska podpory a rozvoja ich osobnostnej stránky. Pomáha im zvyšovať sebaúctu, sebavedomie, ktoré sú veľmi potrebné k zvládnutiu zložitých životných situácií v súkromnom i pracovnom živote. Pomáha dopĺňať a rozširovať si nové poznatky, získavať praktické spôsobilosti, ktoré sú potrebné najmä pre zvládanie problémových situácií, konfliktov, porozumenia (Valihorová, Gajdošová, 2009).

Taktiež poskytuje vzdelávanie *rodičov* – hlavne v adaptačnom období žiakov (prvý a piaty ročník), ale aj vzdelávanie z oblastí, ktoré sú veľmi citlivé a rodičom často chýbajú základné informácie a zručnosti k ich zvládnutiu. Školský psychológ sa venuje i vzdelávaniu žiakov, ktorým môže napr. naznačovať spôsoby, ako sa efektívne učiť, ako zvládať stres a trému a pod.

Súčasťou činnosť školského psychológa je i sebavzdelávanie, ktoré mu nielen dopĺňa ale i aktualizuje jeho poznatky. Sebavzdelávanie je nevyhnutným predpokladom pre zabezpečenie kvality jeho práce a tým nepriamo i kvality školy.

ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Z POHĽADU VYBRANÝCH ŠTATISTÍK

V súvislosti s kvalitou školy a jej modernizáciou je na mieste venovať pozornosť aj tomu, ako sú školy zabezpečené školskými psychológmi, aká je situácia v počte školských psychológov na školách v SR (Tab. 1). Zaujímavé a i dôležité je vedieť, koľko žiakov pripadá na 1 školského psychológa, pretože práve od tohto závisí kvalita jeho práce. Pozornosť sme teda venovali aj porovnaniu počtu školských psychológov v niektorých krajinách EÚ, ich finančnému ohodnoteniu a počtu žiakov, ktorí pripadajú na 1 školského psychológa (Tab. 2 - Tab. 3). Na školách v SR pôsobia školskí psychológovia na plný pracovný úväzok, na polovičný pracovný úväzok ale tiež len 1 – 2 dni v týždni. Od toho, aký je týždenný úväzok psychológa v škole pravdaže závisí aj to, aké činnosti sa mu darí realizovať. Ak je jeho úväzok 100 percentný, jeho činnosť obsahuje aktivity, ktoré súvisia s poradenskou, konzultačnou, preventívnou, intervenčnou i edukačnou oblasťou podľa plánu psychológa tak, aby zabezpečil kvalitu nielen svojej práce, ale prispel aj ku kvalite školy. Ak však je jeho pracovný úväzok znížený, jeho pôsobenie je skôr nesystematické a rieši zväčša aktuálne vzniknuté problémy.

Z dostupných štatistík sme spracovali prehľad počtu školských psychológov na základných i na rôznych typoch stredných škôl v rokoch 2014-2016. Prehľad je v Tab1.

Tab. 1

Prehľad počtu školských psychológov v SR v rokoch 2014-2016

Škola	2014	2015	2016
Základná	143	138	135
Gymnázium	33	27	46
Konzervatórium	3	1	2
SOŠ	53	56	52
SPOLU	232	222	235

V Slovenskej republike, ako je zrejmé aj z tab.1 je počet školských psychológov na 100 percentný úväzok (v prehľade za roky 2014 – 2016) na základných a stredných školách nedostatočný. Uvedené zistenie nie je potešujúce, pretože tak ako sme už viac krát zdôrazňovali, zabezpečiť kvalitnú a modernú školu nie je možné vtedy, ak na školách absentujú práve školskí psychológovia.

Zaujímalo nás aj finančné ohodnotenie školských psychológov vo vybraných krajinách (Tab.2)

Tab. 2

Prehľad platov školských psychológov vo vybraných krajinách

Krajina	Výška priemernej mzdy v hrubom	Mesačný plat školského psychológa	Ročný plat školského psychológa
Slovensko	862 €	620 €	7 440 €
Fínsko	3576 €	4019 €	48 233€
Veľká Británia	3684 €	3660- 4939 €	43 924- 59 273 €
EÚ	2660 €		

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Finančné ohodnotenie psychológov v slovenských školách v porovnaní so mzdami školských psychológov vo vybraných krajinách (Tab.2) je veľmi nízke. Profesia školského psychológa aj z tohto dôvodu nie je veľmi atraktívna a viacerí absolventi študijného odboru psychológia nemajú záujem pracovať ako psychológovia na škole, alebo dokonca odchádzajú do zahraničia. Prirodzene potom ťažko uvažovať nad kvalitou školy, ku ktorej môže výraznou mierou prispieť aj školský psychológ.

Ďalej sme sledovali aj tretí ukazovateľ, ktorým je počet žiakov, ktorí pripadajú na jedného psychológa v škole. Prehľad je v Tab. 3.

Tab. 3

Prehľad počtu žiakov, pripadajúcich na 1 školského psychológa v krajinách EÚ

Vybrané štáty EÚ	Počet školských psychológov	Počet žiakov (*)	Počet žiakov na školského psychológa
1. Nórsko	945	711 305	753
2. Dánsko	880	815 963	927
3. Estónsko	150	160 763	1 072
4. Litva	400	444 277	1 111
5. Švédsko	800	983 106	1 229
6. Španielsko	3 600	4 657 609	1 294
7. Škótsko	427	588 347	1 378
8. Holandsko	1 400	2 368 410	1 692
9. Fínsko	300	715 311	2 384
10. Francúzsko	3 200	8 905 092	2 783
11. Grécko	400	1 226 554	3 066
12. Veľká Británia	2 647	8 463 502	3 197
13. Slovensko	200	727 417	3637
14. Rumunsko	650	2 805 682	4 316
15. Írsko	128	678 142	5 298
16. Maďarsko	200	1 243 642	6 218
17. Nemecko	982	9 311 526	9 482

(*) štandard 12 ročnej povinnej školskej dochádzky Zdroj: Vlastné spracovanie podľa León, 2011.

Pri porovnaní počtu žiakov, ktorí pripadajú na 1 školského psychológa (Tab. 3) v rôznych krajinách Európy je Slovenská republika medzi poslednými krajinami. Ako uvádza Národná asociácia školských psychológov, optimálny počet na 1 školského psychológa je 500-700 žiakov, k čomu sa približuje len Nórsko (Rossen, 2013). Za Slovenskou republikou je už len Rumunsko, Írsko, Maďarsko a prekvapivo SRN (Tab 3.) Z naznačeného je zrejmé, že v tejto

oblasti je na slovenských základných i stredných školách ešte veľmi veľa rezerv a nedostatkov, ktoré je žiaduce postupne odstraňovať.

ZÁVER

Cieľom nášho príspevku bolo naznačiť vybrané otázky kvality školy v kontexte práce školského psychológa. Uvedomujeme si, že samotná problematika kvality školy a kvality edukácie je veľmi zložitá, rozsiahla a v rozsahu príspevku ju nebolo možné vyčerpávajúco spracovať. Uvedomujeme si tiež, že činnosť školského psychológa v súčasnej modernej a kvalitnej škole, škole 21. storočia je nezastupiteľná. Aj napriek tomu, že v našich školách je veľa dobrých a kvalitných učiteľov, je veľa aj pripravených a erudovaných školských psychológov a ďalších odborných zamestnancov, ktorí vzájomnou súčinnosťou môžu prispieť k budovaniu kvalitnej a modernej školy. Školy, ktorá je hodna prívlastku „škola 21. storočia“. Školu, v ktorej sú spokojní a šťastní učitelia, ale aj žiaci, kde sa dobre cítia, školu na ktorú absolventi s úctou a láskou neskôr spomínajú a kde sa radi vracajú. V súčasnosti, ako je zrejmé aj zo štatistiky, je počet školských psychológov v Slovenskej republike je nedostatočný. Len multidisciplinárny tím a jeho práca na škole je nevyhnutnosťou pre zabezpečenie modernej a KVALITNEJ školy a aj v porovnaní so zahraničím sú v SR v tomto smere ešte rezervy. Aj napriek tomu, že v ostatnom čase badáme nárast počtu školských psychológov prijímaných na školy prostredníctvom rôznych projektov (napr. Škola otvorená všetkým) situácia v počte školských psychológov v slovenských školách nie je uspokojivá. Je preto potrebné výraznou mierou zlepšiť osvetu školským psychológom tak, aby zriaďovatelia a riaditelia škôl porozumeli významu a prínosu práce školského psychológa aj pre zvýšenie kvality školy.

LITERATÚRA

- BLAŠKO, M. 2012. *Úvod do modernej didaktiky II. Manažérstvo kvality v škole*. Katedra inžinierskej pedagogiky TU Košice 2012.
- BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Aktualizované vydanie. Košice : Technická univerzita, 2013.
- HAMAJOVÁ, Z. 2008. *Rozvoj kvality škôl.*, Bošany, 2008. Podporené EÚ.
- HVOZDÍK, J. 2017. *Základy školskej psychológie*. 2.prepracované vydanie. FF UPJŠ Košice. 2017.
- LEÓN, JA. 2011. El Psicólogo Educativo en Europa: The Educational Psychologist in Europe. In *Psicologia Educativa*. 17, 1. ISSN 1135755X, s. 65-83.
- JUŠČÁKOVÁ et. al. 2013. *Indikátory kvality vzdelávania (získované najmä kvantitatívnymi meraniami) v hodnotení škôl*. Publikácia ako výsledok 3 ročného výskumného snaženia, podporeného EÚ.2013.
- NÁRODNÝ PROGRAM ROZVOJA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA, (Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko). NPRVV 2018-2027. MŠ VVaŠ SR.
- PLATOVÝ PROFIL ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA [<http://www.naseplaty.sk/platovy-profil/280-4679/Skolsky-psycholog.html>]
- PLATY ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV VO FÍNSKU. Dostupné online [<http://www.indeed.com/salary/q-School-Psychologist-1-Finland,-SC.html>]
- Platy školských psychológov vo Veľkej Británii. Dostupné online [<https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/educational-psychologist>]
- PILKOVÁ, J. 2017. *Participácia školského psychológa na podpore duševného zdravia žiakov*. In: *Školský psychológ*, 18 (č.1), [online]. 2017, s.50-54., [cit. 2018-04-19]. Dostupné na internete: [file:///C:/Users/Ena/Downloads/142-540-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ena/Downloads/142-540-1-PB%20(1).pdf)
- PRIEMERNÁ MZDA V EÚ. Dostupná online [<http://podnikam.webnoviny.sk/priemerna-mzda-eu/>]
- SABO, R., VANČÍKOVÁ, K., TRNKA M., LYNCH, Z., VANÍKOVÁ, T. 2017. *Adaptation of inclusive team to the school environment – analysis of focus group interviews*. **Conference name:** 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation **Dates:** 16-18 November, 2017 **Location:** Seville, Spain.
- ROSSEN E. 2013. *Clarifying School Psychologist Roles*. In *District Administration*. 49, 5, 12. ISSN 15375749.

- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. 2017. *Postavenie odborných zamestnancov v inkluzívnej škole*. Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 2, číslo 1, 2017
- ŠTECH,S., ZAPLETALOVÁ,J. 2013. *Úvod do školní psychologie*. Portál. 2013.
- TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Vydavateľstvo Wolters Kluwer (Iura Edition).
- TUREK, I. 2015. *Škola a kvalita*. Vydavateľstvo Wolters Kluwer.
- VALIHOVÁ, M., GAJDOŠOVÁ, E. 2009. *Kapitoly zo školskej psychológie*. 2.vyd. Banská Bystrica: UMB PF, 2009. 123 s.
- VALIHOVÁ, M., LAJČIAKOVÁ, J. 2014. *Školská psychológia a psychológia v škole*. Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity pre IPV.
- ZÁKON 317/2009 Z.Z. O PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOCH A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV. [online]. [10.03.2018]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>
- ZÁKON 245/2018 ZZ ZÁKON O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON) A O ZMENE A DOPLNENÍ NIEKTORÝCH ZÁKONOV. [online]. Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
- ZELINA, M. 2006a. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. OG – Vydavateľstvo Poľana, spol.s.r.o. 2006.
- ZELINA, M. 2006b. *Metódy hodnotenia kvality škôl*. Hospodárske noviny. 30.3.2006

Kontakt

Marta Valihorová

Univerzita, Fakulta: PF UMB

Adresa: Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

Telefónne číslo: 0484464723

E-mail: marta.valihorova@umb.sk

**PORADENSTVO V CENTRÁCH PEDAGOGICKO-
PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE
V KOŠICKOM REGIÓNE**

**COUNSELLING AT CENTER FOR EDUCATIONAL AND
PSYCHOLOGICAL COUNSELLING AND PREVENTION (CPPPaP) IN
THE KOŠICE REGION**

Jozef IHNACÍK

Abstrakt: *Príspevok prezentuje osobný pohľad na históriu a širší kontext poradenstva v CPPPaP v Košickom regióne. Zameriava primárne na sa na míľniky rozvoja pedagogicko-psychologickej poradne a na náplň činnosti psychológa. Príspevok taktiež rozoberá súčasné trendy v činnosti, projekty a publikačnú činnosť CPPPaP.*

Kľúčové slová: *psychológia, CPPaP, Košický region*

Abstract: *The paper presents a personal view on history and the broader context of counseling at Center for Educational and Psychological Counselling and Prevention (CPPPaP). The focus is on the developmental milestones of pedagogical-psychological counseling and the activities of psychologists. Furthermore, the paper discuss present trends in the activities, projects, and publications in CPPaP.*

Kľúčové slová: *psychology, CPPaP, The Košice region*

„Rozhodujúcim životným krédom v rámci zmyslu života je mať svoju ideu, tej sa držať a napĺňať. Ako náhle sa idea stráca je potrebná zmena.“

PhDr. Jozef Ihnacík, PhD.

ÚVOD

Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy v Košiciach začala písať svoju históriu koncom 50. tých rokov minulého storočia, v období „lámania ľadov" v spoločnosti, keď dozreli podmienky pre rehabilitáciu, obnovu a rozvoj spoločenských vied - predovšetkým psychológie a pedagogiky a nachádzania či znovuobjavenia možností ich využitia pri optimalizácii vývinu a rozvoji osobnosti v procese výchovy a vzdelávania.

O vzniku inštitúcie (1. októbra 1959), ako hovorí jej zakladateľ Prof. PhDr. Ján Hvozdiák, DrSc., rozhodla aktuálna spoločenská potreba, podporujúca pozitívne zmeny v psychickom a sociálnom vývine detí a mládeže, ako aj snaha rozvíjať popri zdravotníckej, vzdelávacej a sociálnej starostlivosti aj psychologickú výchovnú starostlivosť, ako integrálnu súčasť starostlivosti o človeka, najmä v zmysle prevencie a predchádzania škodlivým vplyvom, pôsobiacim na jeho vývin (J.Hvozdiák, 1984).

1959 (1. októbra): Vznik Psychologickej výchovnej kliniky v Košiciach.

1962 — 1963: Smernica k budovaniu výchovného poradenstva na školách

1967: Vznik Strediska pre vobru povolania pri KPVK v Košiciach. Naša inštitúcia dostala prvý štatút, s označením KPVK a SVP.

1964 — 1980: Zriaďovanie detašovaných pracovísk KPVK a SVP a vznik okresných pedagogicko-psychologických poradenských zariadení.

1972: Začiatky poskytovania špeciálno-pedagogických služieb na PPP

1973-1974: Katedra psychológie FF UPJŠ so sídlom v Košiciach vypúšťa do praxe prvých absolventov psychológie.

1973: Vznik oddelenia školskej psychológie a psychodidaktiky na poradni. 1975: Vybudovanie a odovzdanie do užívania novej účelovej budovy KPVK a SVP.

1976: Vznik oddelenia psychoterapie na poradni.

1980 — 1984: Zriaďovanie experimentálnych škôl na overovanie modelu školského psychológa priamo v teréne.

1982: Zriadenie oddelenia metodického riadenia OPPP.

1991: Zavedenie telefónnej linky (169 60) pre účely šírenia psychologických a pedagogických poznatkov pre širokú verejnosť.

1992: Zahájenie tradície tzv. „otvorených pondelkov" na pracovisku.

1994: Zriadenie oddelenia psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva na PPP.

1995: Bol prijatý Národný program boja proti drogám.

1996: Zriadenie oddelenia prevencie drogových závislostí.

2000: Zriadenie Centra výchovnej a psychologickej prevencie pri PPP pre SŠ v Košiciach (CVPP).

2002: Zavedenie Poradenských dní PPP (PD) na stredných a špeciálnych školách v kraji.

2004: Príprava nového modelu psychologického a výchovného poradenstva a prevencie v rezorte školstva.

Psychologická činnosť – diagnostická, poradenská, terapeutická

Podstatnú časť činnosti tvorí psychologická starostlivosť o deti v materských školách v otázkach školskej pripravenosti a psychodiagnostická starostlivosť o deti s problémami v učení a ŠVVP. Základné školy sa na nás obracajú so žiadosťami o rediagnostiku u detí s ŠVVP, kde sú zainteresovaní okrem psychológov aj iní odborníci, špeciálny pedagóg, neurológ, logopéd a i.

V rámci skupinových aktivít so žiakmi sa najčastejšie venujeme nasledovným témam: Adaptačné problémy a efektívne učenie; motivácia k učeniu, systém učenia a vzťahy v kolektíve triedy; kariérove smerovanie a motivácia k štúdiu; adaptácia na učenie a vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi; môj svet hodnôt; komunikačné a sociálne zručnosti; optimalizácia osobnostného vývinu; ako zvládnuť prvý ročník na gymnáziu; zvládanie záťaže a efektívne spôsoby učenia; pozitívne formy správania a komunikácia v kolektíve; prevencia závislostí; drogová prevencia; zdravý životný štýl, zvládanie záťaže a relaxácia; prevencia závislostí a sebaopoznávanie; autogénny tréning a relaxácia (pre učiteľov); násilie vo vzťahoch; agresivita a asertívne správanie; riešenie problémových situácií; komunikácia a sociálne vzťahy v kolektíve; prevencia rizikového správania; sebaopoznávanie a výber povolania; motivácia k učeniu; zvládanie záťaže a príprava na maturitu.

Metodická pomoc výchovným poradcom a koordinátorom prevencie

Spolupracujeme s Metodicko-pedagogickým centrom, pre ktoré sme pripravili v rámci kontinuálneho vzdelávania program „Kariérový poradca“ a program „Koordinátor prevencie závislostí a sociálno-patologických javov“ spolu s učebnými zdrojmi.

Vznikli rovesnícke PEER programy zamerané na drogovú prevenciu a prevenciu nežiaduceho správania, ktoré sú realizované so žiakmi základných a stredných škôl.

Programy zamerané na rozvoj osobnosti a zdravého životného štýlu: Artekclub; Rozvoj osobnosti; Trieda plná pohody; Výchova k manželstvu a rodičovstvu.

Programy zamerané na posilnenie triednych kolektívov, tzv. teambuildingy, arteklubovú činnosť a teambuildingové aktivity, Peer program, ktoré rozvíjame na školách, ale aj v podmienkach CPPP a P.

Zahrňa výmenu informácií a vzdelávanie odborných zamestnancov pracujúcich v poradenskom systéme.

Predstavenie a skúsenosti s Relaxačno-symbolickou terapiou pri práci s klientmi CPPP a P - Mgr. K. Lehotská; Skúsenosti a aktuálne otázky z oblasti školskej pripravenosti v rámci odbornej činnosti CPPP a P - Mgr. B. Tancsáková a Mgr. S. Šoltysová;

Príčiny neprospievania žiakov - psychologické a špeciálno-pedagogické poradenstvo v oblasti učenia - Mgr. T. Gurbaľová, Mgr. K. Maliňáková, Mgr. S. Šoltysová.

Supervízia

Supervízia zahŕňa výmenu informácií a vzdelávanie odborných zamestnancov pracujúcich v poradenskom systéme:

Predstavenie a skúsenosti s Relaxačno-symbolickou terapiou pri práci s klientmi CPPPaP - Mgr. K. Lehotská; Skúsenosti a aktuálne otázky z oblasti školskej pripravenosti v rámci odobornej činnosti CPPPaP - Mgr. B. Tancsáková a Mgr. S. Šoltysová;

Príčiny neprospievania žiakov - psychologické a špeciálno-pedagogické poradenstvo v oblasti učenia - Mgr. T. Gurbaľová, Mgr. K. Maliňáková, Mgr. S. Šoltysová.

Psychologický deň - podujatie pre poradenských psychológov z CPPPaP a školských psychológov v Košickom kraji.

Psychodiagnostika v teórii a praxi - doc. PhDr. J. Ferjenčík, CSc. - KP FF UPJŠ Košice;

História s súčasnosťou poradenskej psychológie. Novela zákona o psychologickéj činnosti Slovenskej komory psychológov - doc. PhDr. S. Hvozdík, CSc. - KP FF UPJŠ Košice a SPS pri SAV;

Súčasný stav a perspektívy školskej psychológie - doc. PhDr. M. Valihorová, CSc. - KP PF UMB Banská Bystrica a predsedníčka AŠP SR a ČR;

Výhody a nevýhody práce poradenského a školského psychológa - PhDr. J. Ihnacík, PhD. - CPPPaP Košice 1;

Skúsenosti a praktické využitie testu Gordonov osobnostný profil GPP-I - PhDr. Ľ. Capová - CPPPaP Košice 1;

Prezentácia testovej batérie zameranej na meranie kognitívnych schopností Woodcock-Johnson IE COG - Mgr. S. Šoltysová a Mgr. K. Maliňáková - CPPPaP Košice 1

Seminár a workshop pre poradenských psychológov CPPPaP a ČŠPP v rámci projektu "Podpora a rozvoj pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Košickom kraji".

doc. Hvozdík, z katedry psychológie FF UPJŠ v Košiciach ku jeho knihe Kapitoly z poradenskej psychológie,

prof. Lovaš, vedúci katedry psychológie FF UPJŠ v Košiciach ku jeho knihe Agresivita a násilie,

doc. Vendel, z katedry psychológie FF PU v Prešove, o jeho publikácii Kariérové poradenstvo,

prof. Orosová, doc. Gajdošová, Sebaopojem, sebaúcta, sebaúčinnosť a správanie súvisiace so zdravím u dospelých, FF UPJŠ Košice

doc. Mesárošová, Kľúčové kompetencie vysokoškolských študentov: učebná kompetencia a jej vzťah k verbálnej a matematickej kompetencii, KPS FF UPJŠ v Košiciach

Práca na školách

Preventívne aktivity; Dlhodobé preventívne programy; Práca s rodičmi, pedagógmi a samotnými žiakmi; Spolupráca so školami, s výchovnými poradcami a koordinátormi prevencie; Psychologická starostlivosť pre žiakov so vzdelávacími ťažkosťami, ich diagnostika a reidiagnostika; Poradenstvo, metodické usmernenia a informácie v oblasti výchovy, vzdelávania, osobnostného a profesijného vývinu žiakov so špecifickými poruchami učenia

Skupinové aktivity

Medzi skupinové aktivity možno zaradiť: Screeniny, depistáže a sociometrie; nácvik sociálnych a komunikačných zručností, psychosociálny výcvik, práca s problémovou triedou zameraná na rovesnícke vzťahy; práca so žiakmi ZŠ zameraná na efektívne spôsoby učenia a zvládanie záťažových situácií; práca s problémovými žiakmi s poruchami správania.

Preventívne aktivity

Medzi preventívne aktivity možno zaradiť: budovanie vlastného sebaobrazu, sebapoznania, riešenie aktuálnych životných problémov mládeže, drogová prevencia, rizikový osobnostný vývin, problémové správania žiakov, zvládanie stresu a konfliktov, otázky vzťahu učiteľ – žiak.

Projekty

Implementácia projektov zo štrukturálnych fondov v roku 2004

PHARE - V rámci programu PHARE sme získali z EÚ nenávratný finančný príspevok na projekt „ženy a ich uplatnenie v praxi“

Od roku 2005 sme sa aktívne zúčastňovali najmä na implementácii projektov európskeho sociálneho fondu.

„Úspech nosíme v sebe“

Ovplyvňovanie kariérneho vývinu študentov stredných škôl so špecifickými poradenskými potrebami a ich uplatnenie na trhu práce

„POMÔŽME IM RÁSTŤ“. Ovplyvňovanie kariérneho vývinu žiakov špeciálnych škôl a ich uplatnenie na trhu práce

„KARIÉRA NA PRVÝ POKUS“. Skvalitňovanie služieb kariérneho poradenstva na základných a stredných školách

Vzdelávanie zamestnancov pedagogicko-psychologickej poradne v Košiciach

Protidrogový fond.

V rokoch 2008 a 2009 sme realizovali projekty:

„ŠKOLENIE PEER AKTIVISTOV“

„MALUJEM SVOJ SVET“ – problematika sociálno-patologického správania prostredníctvom arteterapeutickej spolupráce so študentmi SŠ

Efektívna činnosť koordinátora prevencie kriminality na strednej škole

Podpora a rozvoj pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v košickom kraji

Metodika a supervízia v poradenstve

Trendy v činnosti PPP pre sš (CPPPaP) v Košiciach

Medzi trendy v činnosti možno zaradiť: Rozvoj reziliencie v starostlivosti o duševné zdravie; extrémizmus na školách; práca s nemotivovaným klientom a klientom v odpore; profaktivisti na stredných školách; študenti so špecifickými poradenskými potrebami; metódy a techniky používané v kariérnom poradenstve; návrh modelu psychologického a výchovného poradenstva v slovenskej republike; ekonomický význam a ekonomické ukazovatele psychologického a výchovného poradenstva a prevencie na PPP pre sš v Košiciach; vzdelávacie potreby poradcov v oblasti kariérneho poradenstva.

Publikačná činnosť

Psychologické poradenstvo po transformácii v školstve, CPPPaP Košice I, Košice, 2010.

Životné vývinové úlohy v adolescencii a psychologické poradenstvo, In: Zborník „Psychológia Cassoviensis 2008 UPJŠ Košice, 2010“. s. 65 – 73.

„Podiel školského a poradenského psychológa pri pomoci deťom“, In Zborník „Zdravá škola“, PU UMB v Banskej Bystrici, 2010. s. 57 – 71.

„Psychologické aspekty vzťahu učiteľ – žiak“. In Zborník „Zdravá škola“, PU UMB v Banskej Bystrici, 2010. s. 271 – 277.

Životné vývinové úlohy v adolescencii a psychologické poradenstvo. Košice: CPPPaP, 2011. s. 114.

Životné vývinové úlohy v adolescencii. In Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie, 2011. s. 240 - 255.

Program prípravy odborných zamestnancov špecializujúcich sa na oblasť kariérneho poradenstva. In Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti – tradícia, aktuálny stav, perspektívy. Dolný Kubín : CPPPaP, 2011. s. 141 -146.

Od nápravy poruchy učenia a správania, hľadania osobnej identity až k voľbe povolania. In: Zborník kazuistík z praxe kariérového poradenstva. Bratislava : Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, centrum Euroguidance, 2012, s. 5 - 8.

Školský a poradenský psychológ pri pomoci deťom a mládeži. In Psychologie pro praxi, ISSN 1803-8670, 2012, roč. XLVII, č. 1-2/2012, s. 65 - 77.

Najzraniteľnejšou časťou človeka je jeho „duša“. In Škola a rodina, 2013, roč. 61, č. 5, s. 7 - 9.

„Poradenstvo v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Košickom regióne“. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: VÚDPaP, 2013, č. 1, s. 58 - 65.

Kariérový poradca v poradenskej teórii a praxi. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013, s. 64. ISBN 978-80-8052-508-8.

Koordinátor prevencie závislostí a sociálno-patologických javov. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013, s. 58.

Kazuistika / príklad dobrej praxe. Od nápravy poruchy učenia a správania, hľadania osobnej identity až k voľbe povolania. In Psychologie pro praxi. 2013, roč. XLVIII, č. 3-4/2013, s. 119 – 123.

Životné vývinové úlohy adolescenta a možnosti psychologického poradenstva. Učiteľské noviny 13/2013, s. 6 - 7.

Paradoxy života a dieťa v nás. Časopis : Rodina a škola, č. 10/2013, roč. 61, s. 15.

Komunikácia rodičov a detí. Časopis : Rodina a škola, č. 5/2014, roč. 62, s. 14 – 16.

S ľuďmi je radosť pracovať, aj keď je to veľmi ťažká práca. Časopis: Školní poradenství v praxi, č. 2/2015 Praha.

Prílohy



Obr. 1: Dobová fotografia č. 1 (Osadenstvo Krajskej psychologickej výchovnej kliniky a Strediska pre voľbu povolania, rok 1975)



Obr. 2: Dobová fotografia č. 2

ČASŤ III: Školský psychológ ako profesia v súčasnom edukačnom prostredí

ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE VS. SEBAÚCTA: AKO PREDIKOVAŤ ÚSPEŠNOSŤ ADOLESCENTOV V ŠKOLE?

ACADEMIC SELF-CONCEPT VS. SELF-ESTEEM: HOW TO PREDICT ACADEMIC ACHIEVEMENT OF ADOLESCENTS AT SCHOOL?

Miroslava BALÁŽOVÁ, Marta POPELKOVÁ

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo zistiť, či je školské sebapoňatie v porovnaní s celkovou sebaúctou silnejším prediktorom objektívneho (školský výkon) a subjektívneho (školská spokojnosť) ukazovateľa úspešnosti adolescenta v škole. Výskumu sa zúčastnilo 192 žiakov gymnázií (74 chlapcov a 118 dievčat) vo veku 15-19 rokov. Použité boli meracie nástroje Dotazník školského sebapoňatia (ASCQ), Rosenbergova Škála sebaúcty (RSES), Škála životnej spokojnosti (SWLS) a priemerná známka žiaka za uplynulý školský rok. Výsledky ukázali, že významným prediktorom školského výsledku je školská dôvera vysvetľujúca 42% jeho variability. Významnými prediktormi školskej spokojnosti sú školské úsilie, školská dôvera a celková sebaúcta, ktoré spolu vysvetľujú 22% variability závislej premennej. Dimenzie školského sebapoňatia sú silnejším prediktorom ukazovateľov školskej úspešnosti adolescentov ako celková sebaúcta.

Kľúčové slová: školské sebapoňatie, sebaúcta, školská spokojnosť, školský výkon, adolescencia.

Abstract: The aim of research was to find out whether academic self-concept is a stronger predictor of the objective (academic performance) and subjective (school satisfaction) indicators of adolescent's achievement at school compared to global self-esteem. Research sample was made by 192 grammar school pupils (74 boys and 118 girls) aged from 15 to 19 years old. We used Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ), Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSES), Satisfaction with Life Scale (SWLS) and average pupil's mark for the past academic year. The results showed that academic confidence is an important predictor of academic performance and accounts for 42% of its variability. Academic effort, academic confidence and global self-esteem are significant predictors of school satisfaction. They account for 22% variability of dependent variable. Dimensions of academic self-concept are stronger predictors of academic achievement indicators as global self-esteem.

Key words: academic self-concept, self-esteem, school satisfaction, academic performance, adolescence.

ÚVOD

Školské prostredie patrí medzi významné faktory, ovplyvňujúce život adolescenta. Dospievajúci v ňom trávajú podstatnú časť dňa. Poskytuje im priestor pre získanie vzdelania, socializáciu a formovanie identity (Cunsolo, 2017; Hlaváčková a kol., 2009). Za meradlo úspešnosti v školskom prostredí boli dlho považované objektívne ukazovatele ako je výkon žiaka, známky v jednotlivých predmetoch. V posledných rokoch sa presúva záujem odborníkov v oblasti školskej psychológie na sledovanie subjektívnej spokojnosti a adaptívneho vývinu v kontexte školského prostredia ako významného ukazovateľa úspechu v škole (Cunsolo, 2017; Ng, Huebner, Hills, 2015). Tento trend odzrkadľujú viaceré programové dokumenty, prijaté na Slovensku v poslednom desaťročí, ktoré kladú dôraz na humanizáciu celého procesu výchovy a vzdelávania (www.rokovania.sk; www.statpedu.sk). V súvislosti so zavádzaním prvkov pozitívnej psychológie do prostredia školy sa významnou premennou, vypovedajúcou o adaptívnom vývine adolescentov, stáva spokojnosť žiaka v škole. Hubner et al. (2014) tvrdia, že je dôležité skúmať spokojnosť adolescenta v konkrétnej oblasti života namiesto skúmania celkovej životnej spokojnosti, ktoré prevláda vo väčšine výskumov. Autori poukazujú na zistenia, že stredoškólači sú najmenej spokojní s oblasťou školy, preto je potrebné zamerať ďalšie výskumy na preskúmanie tejto oblasti.

Naším cieľom je skúmať školský úspech adolescentov prostredníctvom objektívneho (školský výkon reprezentovaný priemernou známkou adolescenta na poslednom vysvedčení) i subjektívneho ukazovateľa (školská spokojnosť). Významnú úlohu v predikcii školského úspechu zohráva adolescentov pohľad na seba. Sebapoňatie je premennou, ovplyvňujúcou ľudské správanie, vzťahy, osobné úspechy i psychické zdravie jednotlivca. Je nevyhnutné pre maximalizáciu ľudského potenciálu od raného vývinu a školských úspechov, až po spokojnosť a celkovú duševnú pohodu (González-Carrasco et al., 2017; Marsh, 1993; Martin, 2006). Pojem sebapoňatie (angl. self-concept) zväčša odkazuje na kognitívnu a afektívnu reprezentáciu jednotlivcovej identity. V prvých konceptoch sebapoňatia dominovalo jednodimenzionálne chápanie konštrukt, označovaného tiež ako sebaúcta, sebaidentita, sebaperspektíva či sebavedomie (Liu, 2009). Výskum v posledných desaťročiach preukázal, že sebapoňatie je multidimenzionálnym a hierarchicky usporiadaným konštruktom. Shavelson, Hubnerová a Stanton (1976) vytvorili prvý empiricky testovateľný hierarchický model, podľa ktorého sú celkové sebapoňatie a sebaúcta synonymá, predstavujúce jednotlivcove vnímanie seba samého, vytvorené na základe skúseností so životným prostredím, interakcií s ľuďmi a vlastného správania. Sebaúctu (resp. celkové sebapoňatie) autori rozdeľovali na sociálne, emocionálne, fyzické a školské sebapoňatie, ktoré chápali ako žiakove hodnotenie vlastných školských kompetencií v porovnaní s vrstovníkmi v jednotlivých vyučovacích oblastiach (napr. matematika, rodný jazyk). Neskôr priniesli Liu a Wang (2005) pohľad na školské sebapoňatie ako na 2-zložkový konštrukt, zahŕňajúci nielen jednotlivcove vnímanie vlastných školských kompetencií (dimenzia školská dôvera), ale tiež jeho angažovanosť a záujem o prácu a dianie v škole (dimenzia školské úsilie).

Vychádzajúc z prác Shavelsona et al. (1976), Liu a Wanga (2005) chápeme sebaúctu ako synonymum celkového sebapoňatia, zahŕňajúceho školské sebapoňatie ako jednu zo svojich dimenzií. Predchádzajúce výskumy v oblasti školskej psychológie preukázali, že celková sebaúcta, rovnako ako školské sebapoňatie súvisia so školskými výsledkami jednotlivca, s jeho výkonom a úspechom v škole (Qalavand et al., 2013; Van Boxtel, Mönks, 1992), a tiež s jeho

spokojnosťou v školskom prostredí (Medved'ová, 2005; Rask, Åstedt-Kurki, Laippala, 2002). Vzťahy medzi sebapoňatím a premennými školského prostredia sú silnejšie v prípade, že merací nástroj reflektuje školskú oblasť sebapoňatia namiesto celkovej sebaúcty jednotlivca (Marsh, 1993; Marsh, Parker, Barnes, 1985). Výsledky týchto štúdií podporujú multidimenzionalitu sebapoňatia a potrebu skúmať jednotlivé oblasti sebapoňatia oddelene (O'Mara, Green, Marsh, 2006). Vychádzajúc z týchto zistení je cieľom nášho výskumu skúmať sebaúctu a školské sebapoňatie ako prediktory objektívneho (školský výkon žiaka) a subjektívneho (spokojnosť žiaka v škole) ukazovateľa školskej úspešnosti adolescenta. V nadväznosti na spomínané predošlé výskumy predpokladáme, že oba ukazovatele školskej úspešnosti je možné predikovať presnejšie prostredníctvom dimenzií školského sebapoňatia (školská dôvera a školské úsilie) v porovnaní s celkovou sebaúctou jednotlivca (chápaná ako faktor vyššieho rádu v multidimenzionálnom modeli sebapoňatia).

METÓDY

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala zo 192 žiakov viacerých gymnázií (Gymnázium v Detve, vo Zvolene, vo Fiľakove, v Nitre a v Spišskej Novej Vsi), z toho 74 chlapcov ($M=17,51$; $SD=1,22$) a 118 dievčat ($M=17,21$; $SD=1,37$). Respondenti boli vo veku 15–19 rokov ($M=17,33$; $SD=1,32$), pričom zastúpené boli všetky 4 ročníky strednej školy.

Zber dát bol príležitostný a prebiehal v mesiacoch apríl až jún 2018. Výskum bol uskutočnený so súhlasom riaditeľov gymnázií a rodičov neplnoletých žiakov.

Meracie nástroje

Školské sebapoňatie sme merali prostredníctvom Dotazníka školského sebapoňatia (Academic Self-Concept Questionnaire; ASCQ). Pôvodná verzia Liu a Wang (2005) obsahovala dve 10-položkové subškály: školská dôvera (academic confidence) vypovedajúca o žiakovom presvedčení ohľadom jeho školských kompetencií vo všeobecnosti (napr. „Som schopný/á byť vo väčšine predmetov lepší ako moji spolužiaci.“) a školské úsilie (academic effort), hodnotiaca žiakov záväzok, zaangažovanie a záujem o prácu v škole (napr. „Nie som ochotný/á vynaložiť v škole viac úsilia.“). Preklad dotazníka a overenie jeho psychometrických vlastností na vzorke žiakov z rôznych typov stredných škôl na Slovensku uskutočnili Balážová a Popelková (2017, 2018a). Výsledky tohto výskumu potvrdili adekvátnu vnútornú konzistenciu celého dotazníka ($\alpha=0,80$), aj jeho subškál ($\alpha=0,67-0,75$).

Celkovú sebaúctu sme merali Rosenbergovou Škálou sebaúcty (Rosenberg Self-esteem Scale; RSES; Rosenberg, 1965). Škála obsahuje 5 pozitívne a 5 negatívne formulovaných položiek, týkajúcich sa postojov jednotlivca k sebe samému (napr. „V podstate som so sebou spokojný/á.“). Adekvátnu reliabilitu slovenskej verzie dotazníka potvrdila Gecková (2002) aj naše výsledky ($\alpha=0,83$).

Školský výkon (objektívny ukazovateľ školského úspechu) sme chápali ako priemernú známku žiaka zo všetkých predmetov z posledného polročného vysvedčenia.

Školskú spokojnosť (subjektívny ukazovateľ školského úspechu) sme testovali prostredníctvom upravenej verzie Škály životnej spokojnosti (Satisfaction with Life Scale;

SWLS; Pavot, Diener, 1993). Pôvodnú 5-položkovú škálu sme podľa vzoru Longovej et al. (2012) upravili tak, aby sa znenie položiek týkalo spokojnosti adolescenta v škole (napr. „Som spokojný/á s kvalitou výučby.“ namiesto pôvodnej položky „Som spokojný/á so svojim životom.“). Dotazník bol preložený a validizovaný do českého jazyka (Lewis et al., 1999). Jeho adekvátne psychometrické vlastnosti boli potvrdené na slovenskej populácii (Balážová, Popelková, 2018b; Fecková, Halama, 2009) aj v našom výskume ($\alpha=0,84$).

Štatistická analýza dát

Štatistická analýza dát bola uskutočnená v programe SPSS verzia 22. Dáta boli analyzované najskôr na univariačnej úrovni – deskripcia rozloženia výskumnej vzorky z hľadiska veku a pohlavia. Následne boli dáta analyzované na bivariačnej úrovni prostredníctvom Pearsonovho koeficientu súčinovej korelácie. Nakoniec sme dáta analyzovali na multivariačnej úrovni prostredníctvom viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy (kroková metóda). Z pôvodných 3 prediktorov (školské úsilie, školská dôvera a sebaúcta) boli vybrané tie, ktoré významne predikovali objektívny (školský výkon) aj subjektívny (školská spokojnosť) ukazovateľ školskej úspešnosti žiaka.

Pred uskutočnením samotnej analýzy dát sme zisťovali, či získané dáta spĺňajú základné štatistické predpoklady k realizácii týchto analýz, aby sme zvýšili validitu výsledkov. Výsledky potvrdili, že naše dáta spĺňajú nasledovné štatistické predpoklady: neprítomnosť extrémnych hodnôt (outlierov), normalitu dát (hodnoty koeficientov šikmosti a strmosti nižšie ako ± 1), linearitu a neprítomnosť kolinearit, homoscedasticitu, nezávislosť, reliabilitu meraných premenných a adekvátnosť veľkosti výskumnej vzorky (Rabušic, 2004; Tabachnick, Fidell, 2007).

VÝSLEDKY

Najskôr sme sledovali deskriptívne charakteristiky jednotlivých premenných. Výsledné hodnoty aritmetických priemerov (AM), štandardných odchýlok (SD) a koeficientov šikmosti a strmosti uvádzame v Tab.1.

Tabuľka 1

Deskriptívne charakteristiky skúmaných premenných

		AM	SD	šikmosť	strmosť
sebaúcta		27,34	4,71	-,148	,566
školské sebapoňatie	školská dôvera	20,85	3,65	-,430	-,057
	školské úsilie	16,21	3,21	,175	-,373
	celkové	37,07	5,83	-,092	-,301
školský výkon		1,59	,59	,620	-,416
školská spokojnosť		20,01	7,10	-,057	-,547

Prostredníctvom Pearsonových korelačných koeficientov sme skúmali vzťahy oboch ukazovateľov školského úspechu so školským sebaľoňatím (dimenzie školské úsilie a školská dôvera) a sebaľuctou. Výsledky prezentované v Tab.2 ukazujú, že školský výkon má štatisticky významný, silný negatívny vzťah so školskou dôverou a štatisticky významný, slabý negatívny vzťah so školským úsilím. Vzťah školského výkonu a sebaľucty sa nepreukázal ako štatisticky významný. V prípade vzťahov dimenzií školského sebaľoňatia a sebaľucty so školskou spokojnosťou sa všetky preukázali ako štatisticky významné, pozitívne a stredne silné.

Tabuľka 2

Vzťah školskej úspešnosti so školským sebaľoňatím a sebaľuctou

n=192	školský výkon		školská spokojnosť	
	r	p	r	p
školské úsilie	-,292	,000	,379	,000
školská dôvera	-,649	,000	,369	,000
sebaľucta	-,085	,254	,282	,000

Následne sme identifikovali významné prediktory školského výkonu a školskej spokojnosti (Tab.3). Použili sme viacnásobnú lineárnu regresnú analýzu – krokový model. V prípade oboch závislých premenných (školského výkonu a školskej spokojnosti) sme do modelu vložili 3 nezávislé premenné (školskú dôveru, školské úsilie a sebaľuctu). Výsledky v prípade školského výkonu ako závislej premennej ukázali 1 štatisticky významný model, v ktorom vystupovala ako významný prediktor školská dôvera, pričom tento model vysvetľoval 42% variability závislej premennej. V prípade školskej spokojnosti ako závislej premennej ukázali výsledky 3 štatisticky významné modely. V prvom modeli vystupovalo ako významný prediktor školské úsilie ($\beta=0,379$), vysvetľujúce 14% variability závislej premennej. V druhom modeli bola ku školskému úsiliu ($\beta=0,268$) pridaná školská dôvera ($\beta=0,250$), pričom model vysvetľoval 19% variability závislej premennej. V treťom modeli vystupovali 3 štatisticky významné prediktory (školské úsilie, školská dôvera a sebaľucta), vysvetľujúce 22% variability závislej premennej.

Tabuľka 3

Celkové zhodnotenie modelov predikujúcich školskú úspešnosť adolescentov

Model		B	β	t	p	R	R ²	F
Školský výkon	školská dôvera	-,10	-,649	11,521	,000	,649	,422	132,74
Školská spokojnosť	školské úsilie	,53	,242	3,309	,001	,463	,215	17,13
	školská dôvera	,42	,217	2,952	,004			
	sebaúcta	,23	,152	2,210	,028			

Legenda: B = neštandardizovaný regresný koeficient; SE(B) štandardná odchýlka neštandardizovaného regresného koeficientu; β = štandardizovaný regresný koeficient

DISKUSIA

V predkladanej výskumnej štúdií sme skúmali dimenzie školského sebapoňatia a celkovú sebaúctu ako prediktory objektívneho ukazovateľa (školský výkon žiaka) a subjektívneho ukazovateľa (spokojnosť žiaka v škole) školskej úspešnosti adolescenta, pričom sme predpokladali, že špecifická oblasť sebapoňatia – školské sebapoňatie je významnejším prediktorom oboch ukazovateľov školskej úspešnosti adolescenta v porovnaní s jeho celkovou sebaúctou.

Výsledky nášho výskumu ukázali, že dimenzia školského sebapoňatia – školská dôvera – vysvetľuje 42% variability výkonu žiaka v škole. Výsledky potvrdzujú, že čím má žiak väčšiu dôveru vo vlastné školské kompetencie (žiak vníma seba samého ako dobrého v jednotlivých predmetoch, schopného zvládnuť požiadavky školského prostredia a pomôcť svojim spolužiakom), tým lepšie známky dosahuje. Tieto zistenia sú v súlade s predošlými výskumami, ktoré vychádzajú z modelu Shavelsona et al. (1976) skúmali školské sebapoňatie ako vnímanie vlastných školských kompetencií. Preukázali, že pozitívne školské sebapoňatie pôsobí na požadované výsledky žiaka v škole, súvisí s jeho správaním v škole, s jeho aspiráciami a následným školským úspechom (Marsh, 1993; Sánchez, Roda, 2005; Yorke, 2013). Zdá sa, že adolescenti dosiahnu v škole viac, ak sa cítia kompetentne, majú vyššiu sebadôveru a vnímajú sa viac pozitívne (Yorke, 2013). Naše výsledky naznačujú, že celkové vnímanie seba ako hodnotného človeka (sebaúcta), rovnako ako angažovanosť a záujem o prácu v škole (školské úsilie) sa nejavia ako významné prediktory školského výkonu žiaka.

V súvislosti so skúmaním prediktorov subjektívneho ukazovateľa školskej úspešnosti – spokojnosti žiaka v škole – sme zistili, že obe dimenzie školského sebapoňatia (školská dôvera a školské úsilie), rovnako ako celková sebaúcta žiaka predstavujú významné prediktory spokojnosti žiaka v škole (spolu vysvetľovali 22% variability závislej premennej). Tieto výsledky sú v súlade s tvrdeniami, že ľudia, ktorí o sebe zmýšľajú pozitívne, sa cítia dobre v každom smere, či už ide o vzhľad, inteligenciu či vzdelanie, sú kompetentní, čo vedie k prežívaniu šťastia a k vyššej spokojnosti (Craven, Marsh, 2008; Gupta, Dhara, 2015; Martin, 2006).

V súlade s našimi predpokladmi sme zistili, že dimenzie školského sebapoňatia sú v porovnaní s celkovou sebaúctou silnejšími prediktormi oboch ukazovateľov školskej

úspešnosti žiaka – školského výkonu aj školskej spokojnosti. Naše výsledky podporujú potrebu skúmať sebapoňatie jednotlivca ako multidimenzionálny konštrukt (O'Mara, Green, Marsh, 2006). Zároveň poukazujú na dôležitosť podporovať pozitívny sebaobraz žiaka nielen v súvislosti s jeho školskými kompetenciami. Už Shavelson et al. (1976) tvrdili, že zlepšovanie sebapoňatia ako výsledku vzdelávania a moderátora úspechu aj v iných oblastiach života u každého jednotlivca je dôležitou úlohou vzdelávacieho systému. Liu (2009) odporúča, aby učitelia i rodičia podporovali zvyšovanie sebapoňatia adolescenta prostredníctvom pozitívnej spätnej väzby.

Predkladaná výskumná štúdia má niekoľko obmedzení, ktoré znemožňujú zovšeobecňovať získané výsledky na celú populáciu slovenských stredoškôľakov. Jedným z nich je samotná výskumná vzorka, ktorá bola získaná príležitostným zberom dát. Zároveň išlo výlučne o žiakov gymnázií. Aj keď naše predošlé zistenia v oblasti školského sebapoňatia nepreukázali významné rozdiely medzi žiakmi rôznych typov stredných škôl (Balážová, Popelková, 2017), zostáva otázne, do akej miery je možné predikovať školskú úspešnosť žiakov z odborných stredných škôl prostredníctvom ich sebapoňatia. Ďalším limitom výskumu je neexperimentálny dizajn znemožňujúci vypovedať o kauzalite získaných výsledkov. V tejto súvislosti odporúčame overiť naše zistenia v budúcich výskumoch prostredníctvom longitudinálneho výskumného plánu.

LITERATÚRA

- Balážová, M., & Popelková, M. (2017). Konštruktívna validita slovenskej verzie dotazníka ASCQ. In I. Sarmány-Schuller (Ed.), *Psychologické dni 2017: Agresia vo verejnom priestore: 35. Psychologické dni* (pp. 7-15). Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť pri SAV.
- Balážová, M., & Popelková, M. (2018a). Modifikácia slovenskej verzie dotazníka školského sebapoznania pre stredoškóľakov (ASCQ). In M. Blatný, M. Jelínek, P. Květon, & D. Vobořil (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2017: Sborník příspěvků* (pp. 20-24). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Balážová, M., & Popelková, M. (2018b). Faktorová štruktúra komponentov školskej subjektívnej pohody adolescentov. In *Sociálne procesy a osobnosť 2018: Zborník abstraktov* (pp. 23-24). Bratislava: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV.
- Craven, R.G., & Marsh, H.W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25 (2), 104-118.
- Cunsolo, S. (2017). Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes. *Studi sulla Formazione*, 20, 81-94. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-20941.
- Gecková, A. (2002). *Inequality in Health among Slovak Adolescents*. Michalovce: PeGaS.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M.E., & Bedin, L. (2017). What Leads Subjective Well-Being to Change Throughout Adolescence? An Exploration of Potential Factors. *Child Indicators Research*, 10 (1), 33-56.
- Gupta, R., & Dhara, J. (2015). Nature of Self-Concept and Academic Achievement: A Study on School Children. *Journal of Educational and Management Studies*, 5 (3), 193-199.
- Hlaváčková, E., Hodačová, L., Csémy, L., Čermáková, E., & Šmejkalová, J. (2009). Vliv školy na vybrané aspekty kvality života českých dětí. In E. Řehulka et al. (Eds.), *Škola a zdraví 21: Aktuální otázky výchovy ke zdraví* (pp. 57-64). Brno: Masarykova Univerzita.
- Huebner, E.S., Suldo, S., Valois, R.F., Drane, J.W., & Zullig, K. (2014). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, Race, and Grade Effects for a High School Sample. *Psychological Reports*, 94, 351-356.

- Lewis, C., Shevlin, M.E., Smékal, V., & Dorathy, M.J. (1999). Factor Structure and Reliability of a Czech Translation of the Satisfaction with Life Scale among Czech University Students. *Studia Psychologica*, 41 (3), 239-244.
- Liu, H.J. (2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. *Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 411-432.
- Liu, W.C., & Wang, C.K.J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6 (1), 20-27.
- Long, R.F., Huebner, E.S., Wedell, D.H., & Hills, K.J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American journal of Orthopsychiatry*, 82 (1), 50-60.
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self-Concepts for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H.W., Parker, & J., Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent Self-Concepts: Their Relationships to Age, Sex and Academic Measures. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422-444.
- Martin, J. (2006). Self Research in Educational Psychology: A Cautionary Tale of Positive Psychology in Action. *The Journal of Psychology*, 140 (4), 307-316.
- Medveďová, L. (2005). Well-being v kontexte štruktúr sebaoponímania u adolescentov. In I. Sarmány-Schuller, & M. Bratská (Eds), *Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia: 23. Psychologické dni: zborník príspevkov* (pp. 424-427). Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2017). Štátny vzdelávací program škôl. Retrieved from: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program>.
- Ng, Z., Huebner, S.E., & Hills, K.J. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance in Early Adolescents: Evidence for Reciprocal Association. [*Journal of School Psychology*](#), 53 (6), 479-491.

- O'Mara, A.J., Green, J., & Marsh, H.W. (2006). Administering self-concept interventions in schools: No training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7 (4), 91-533.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Qalavand, M., Srarvazad, S., Kalanzadeh, G., Bakhtiarvand, M., & Roshani, A.A. (2013). The Study of the Correlation Between EFL Students' Self-Concept and their Academic Achievement in EFL Classrooms. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4 (2), 331-341.
- Rabušic, L. (2004) *Mnohonásobná lineárni regrese*. Retrieved from: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC418/multipl_regres_1.pdf.
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., & Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38 (3), 254–263.
- Rokovania vlády Slovenskej republiky. Materiál programu rokovania: Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Retrieved from: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=13020>.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61, 52.
- Sánchez, F.J.P., & Roda, M.D.S. (2005). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 95-120.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 26 (3), 407-441.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Van Boxtel, H.W., & Mönks, F.J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 169-86.
- Yorke, L. (2013). Validation of the Academic Self-Concept Questionnaire in the Vietnam School Survey: Round 1. *Young Lives: An International Study of Childhood Poverty*.

Kontakt

Mgr. Miroslava Balážová

Univerzita, Fakulta: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva

Kraskova 1, 949 74 Nitra

E-mail: miroslava.balazova@ukf.sk

Grantová podpora

VEGA 1/0577/16: Osobnostné a interpersonálne faktory adaptívneho vývinu adolescentov v kontexte školského prostredia

PRÍTOMNOSŤ DOSPELÉHO PRI PRÍPRAVE NA VYUČOVANIE A INTENCIONÁLNE ASPEKTY UČENIA U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

THE PREFERENCE OF THE ADULT PRESENCE IN HOME STUDYING AND INTENTIONAL ASPECTS OF LEARNING AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

Marianna BERINŠTEROVÁ, Monika MAGDOVÁ

Abstrakt: *Cieľom príspevku je skúmanie vzťahov medzi preferenciou prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie a intencionálnymi/emocionálnymi aspektmi učenia, zvlášť u chlapcov a dievčat na druhom stupni základnej školy. Výskumu sa zúčastnilo 323 žiakov (129 chlapcov a 194 dievčat). Dotazník LSI (Learning style inventory; Dunn, Dunn, Price, 1981; Mareš, Skalská, 1992) bol použitý na zisťovanie preferencie prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie (závislá premenná), ako aj vnútornej a vonkajšej motivácie (zo strany rodiča a učiteľa), vytrvalosti, zodpovednosti a preferencie štruktúry úloh (nezávislé premenné). Pomocou štatistického softvéru SPSS 20. bola realizovaná binárna logistická regresia zvlášť pre skupinu chlapcov a dievčat. Výsledky poukazujú na rozdielne koreláty preferencie prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie. U dievčat bola závislá premenná významne spojená s nižšou mierou vytrvalosti, vyššou mierou vnútornej motivácie k učeniu a vonkajšej motivácie k učeniu zo strany rodiča. U chlapcov bola preferencia dospelého pri príprave na vyučovanie spojená s nižšou mierou vytrvalosti, vyššou mierou preferencie štruktúrovania úloh a vonkajšej motivácie zo strany učiteľa. Výskum prispieva k poznatkom o dôležitosti významných dospelých z hľadiska učebných štýlov žiakov a ponúka podnety pre činnosť učiteľov a školských psychológov.*

Kľúčové slová: *učebné štýly, dospievajúci, významní dospelí*

Abstract: *The aim of the contribution is to explore an association between adult presence preference in home studying and intentional aspects of learning among boys and girls in the second degree of primary school. 323 of pupils (129 of boys and 194 of girls) participated in research. LSI questionnaire (Learning styles inventory; Dunn, Dunn, Price, 1989; Mareš, 1992) was used to identify the adult presence preference in home studying (dependent variable), internal and external motivation (parents, teacher) to study, endurance, responsibility and the need for structuring tasks (independent variables). Binary logistic regression was realised via SPSS 20. separately for boys and girls. Results point to the different correlates of preference of adult presence in a home preparation for a school. Among girls, dependent variable was significantly associated to lower level of endurance, higher level of internal motivation to study, and external motivation to study from parents. Among boys, dependent variable was associated to lower level of endurance, higher level of the need for structuring tasks and external motivation from teacher. The research contributed to the knowledge about the importance of significant adults in terms of learning styles of pupils and provide the suggestions for teachers and school psychologists.*

Keywords: *learning styles, adolescents, significant adults*

ÚVOD

Učebné štýly vo všeobecnosti možno považovať za koncept, ktorý zahŕňa kognitívne, afektívne a fyziologické aspekty jedinca, spojené s prijímaním a osvojovaním informácií (Collinson, 2000). Rôznorodé teórie učebných štýlov (Kolb, 2000; Fleming, 2001; Dunn, Dunn, Price, 1981) sa zhodujú v predpoklade, že učenie v prostredí, ktoré rešpektuje individuálne preferencie žiakov prináša vyššiu školskú úspešnosť a pôsobí priaznivo na správanie žiakov, keďže vytvára bezpečné a predpovedateľné podmienky. Model učebných štýlov, ktorého autormi sú Dunn, Dunn a Price (1981) definuje učebný štýl ako spôsob, akým sa jedinec koncentruje, akým spracúva, internalizuje a uchováva nové a zložité informácie. Podľa Dunn a Dunn (cit. podľa Lovelace, 2005) dôležitosť učebných štýlov narastá s náročnosťou učebného materiálu, teda informácií, ktoré si človek chce osvojiť.

Adaptácia modelu učebných štýlov Dunn, Dunn, Price (1981), ktorej autormi sú Mareš a Skalská (1992) zahŕňa 21 elementov:

- 1) environmentálne elementy/elementy fyzikálneho prostredia - a) zvuk/ticho, b) osvetlenie, c) teplota v miestnosti, d) sedenie pri formálnom / neformálnom nábytku
- 2) emocionálne/intencionálne elementy: a) motivácia, b) zodpovednosť, c) vytrvalosť, d) potreba štruktúry
- 3) elementy sociálnych potrieb: a) učiť sa sám, b) učiť sa s kamarátmi, c) učiť sa s dospelým
- 4) elementy psycho-fyziologických potrieb: a) percepčné elementy (vizuálne, auditívne, taktilné, zážitkové učenie), b) jedlo a pitie pri učení, c) denná doba učenia (ranné, večerné, dopoludňajšie učenie), d) mobilita počas učenia.

Niektoré elementy sú považované za biologicky dané (environmentálne a percepčné elementy), iné sú situačne a habituálne podmienené (intencionálne/emocionálne elementy; Dunn, Honigsfeld, Doolan, et al., 2009). Preferencia učebných štýlov sa diferencuje aj z hľadiska veku, školskej úspešnosti, kultúry a rodu (Kulturel-Konak, D'Allegro, Dickinson, 2011; Shaughnessy, 1998).

Učebné štýly ďalej možno vnímať ako jednu z premenných súvisiacich s učebnými stratégiami, teda vedomými, či nevedomými spôsobmi spracovania informácií a požiadaviek učebných aktivít (Hellertz, cit. podľa Boström, Lassen, 2006). Kognície a emócie žiaka voči vlastnému učeniu určujú výber stratégie a štýlov učenia (Boström, Lassen, 2006). Hodnotenie vlastného učenia, vlastnej seba-účinnosti môže jeho školskú prácu ovplyvniť pozitívne aj negatívne.

Učebné štýly vo svojej diverzite povzbudzujú k rešpektovaniu a akceptovaniu rôznorodosti vhodného správania v učebnom procese. Napomáhajú k autonómii a zodpovednosti študentov za vlastné učenie (Lovelace, 2005).

CIEĽ VÝSKUMU

Model učebných štýlov Dunn, Dunn a Price (1981) môže byť interpretovaný spôsobom, že preferencie jednotlivých elementov učebných štýlov poukazujú na silné stránky učenia žiakov a študentov. Skúmaná bola taktiež jeho súvislosť s ďalšími modelmi učebných štýlov (Torres,

2017). Menej štúdií však prináša hlbší pohľad na vzájomné vzťahy jednotlivých elementov učebných štýlov v rámci jedného modelu. Cieľom tohto príspevku je skúmanie vzťahov medzi preferenciou prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie (sociálny element učenia) a intencionálnymi/emocionálnymi elementmi učenia: vytrvalosť, zodpovednosť, vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia zo strany rodiča, vonkajšia motivácia zo strany učiteľa u žiakov základných škôl. Ako kontrolovanou premennou bol skúmaný ročník štúdia na základnej škole. Vzhľadom na to, že v predchádzajúcich výskumoch (Honingsfeld, Dunn, 2003) boli potvrdené rodové rozdiely v učebných štýloch, v tomto príspevku budú vyššie spomínané vzťahy skúmané zvlášť v skupine chlapcov a v skupine dievčat.

METÓDY

Výskumná vzorka a zber dát

Výskumnú vzorku tvorilo 323 žiakov (129 chlapcov a 194 dievčat) 5.-9.ročníka. Výskum bol realizovaný v časovom rozmedzí november 2017 - marec 2018 na dvoch základných školách Košického kraja, kde sa výskumu zúčastnili žiaci všetkých tried druhého stupňa. Zber dát prebiehal počas vyučovacích hodín, administrátormi boli školskí psychológovia. Účasť vo výskume bola podmienená súhlasom rodičov s aktivitami realizovanými konkrétnou základnou školou.

Metodika výskumu

Na zisťovanie učebných štýlov bol použitý dotazník LSI (Learning styles inventory; Dunn, Dunn, Price, 1981) v slovenskom preklade Mareša a Skalskej (1992). Dotazník má 61 položiek hodnotených na 5 bodovej likertovskej škále (nesúhlas - súhlas). Dotazník skúma učenie žiaka doma, v situácií, keď sa učí niečo nové alebo náročné.

Štatistické spracovanie dát

Vzťahy medzi premennými boli overované pomocou binárnej logistickej regresie v štatistickom programe SPSS 20. Závislá premenná - preferencia prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie bola pre potreby binárnej logistickej regresie dichotomizovaná metódou visual binning. Výsledky boli interpretované podľa Pallant (2001).

VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA

Deskriptívna analýza premenných

Vo väčšine premenných boli v tomto prípade zistené len nepatrné rozdiely medzi priemernými hodnotami v skupine chlapcov a dievčat. Možno poukázať na vyššiu preferenciu prítomnosti dospelého pri učení v skupine chlapcov a vyššiu mieru zodpovednosti v skupine dievčat (Tabuľka 1).

Tab. 1

Deskriptívna analýza skúmaných premenných z hľadiska rodu

		M	SD	Min	Max
prítomnosť dospelého	chlapci	8,02	3,84	3,00	15,00
	dievčatá	7,31	3,83	3,00	15,00
vytrvalosť	chlapci	7,02	2,30	2,00	10,00
	dievčatá	7,10	1,90	2,00	10,00
zodpovednosť	chlapci	19,58	4,53	10,00	30,00
	dievčatá	20,30	4,88	7,00	30,00
vnútorná motivácia	chlapci	16,06	2,94	5,00	22,00
	dievčatá	16,44	2,97	7,00	23,00
štruktúrovanie úloh	chlapci	12,45	2,93	4,00	20,00
	dievčatá	12,48	2,61	6,00	18,00
motivácia rodičia	- chlapci	13,64	1,74	9,00	15,00
	dievčatá	13,52	1,92	6,00	15,00
motivácia - učiteľ	chlapci	7,80	1,97	3,00	10,00
	dievčatá	7,92	1,71	2,00	10,00

Regresná analýza

Model binárnej logistickej regresie pre skupinu chlapcov poukazuje na významné vzťahy medzi preferenciou prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie a nižšou mierou vytrvalosti, vyššou mierou potreby štruktúrovania úloh a vonkajšej motivácie zo strany učiteľa. Zodpovednosť, vnútorná motivácia k učeníu a vonkajšia motivácia zo strany rodiča, neboli významne spojené s tým, či chlapci preferujú prítomnosť dospelého pri príprave na vyučovanie (Tabuľka 2). Významný však bol v tomto prípade ročník štúdia. Prítomnosť dospelého pri učení preferovali skôr žiaci 5., 6., 7. ročníka než žiaci 8. a 9. ročníka. Model (χ^2 kvadrát= 45,589; $df=10$; $p<0,001$) vysvetľoval medzi 30 a 40 % variancie závisle premennej.

Tab. 2

Intencionálne/emocionálne elementy učebných štýlov vo vzťahu k preferencii prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie v skupine chlapcov.

	B	S.E.	Exp(B)	95% C.I. EXP(B)	
zodpovednosť	-0,09	0,05	0,91	0,82	1,01
vytrvalosť	-0,29	0,11	0,75	0,60	0,94
štruktúrovanie	0,20	0,09	1,23	1,03	1,46
vnútorná motivácia	0,02	0,08	1,02	0,87	1,19
motivácia - rodičia	0,08	0,14	1,09	0,83	1,43
motivácia -učiteľ	0,24	0,12	1,27	1,01	1,60
ročník(5.)	3,06	0,90	21,39	3,70	123,75
ročník(6.)	2,24	0,86	9,40	1,74	50,80
ročník(7.)	2,24	0,84	9,42	1,83	48,52
ročník(8.)	1,26	0,84	3,51	0,68	18,07

Model binárnej logistickej regresie pre skupinu dievčat zas poukazuje na významný vzťah medzi preferenciou prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie a vyššou mierou vnútornej motivácie a vonkajšej motivácie zo strany rodiča. Podobne ako u chlapcov, vo vzťahu k závisle premennej bola významná aj nižšia miera vytrvalosti. Potreba štruktúry úloh, vonkajšia motivácia zo strany učiteľa a zodpovednosť neboli významne spojené s tým, či dievčatá preferujú prítomnosť dospelého pri príprave na vyučovanie (Tabuľka 3). Významný však bol aj v tomto prípade ročník. Prítomnosť dospelého pri príprave na vyučovanie preferovali skôr žiačky 5., 6., 7. ročníka než žiačky 8. a 9. ročníka. Model (Chí kvadrát=57,019; df=10; $p < 0,001$) vysvetľoval medzi 25,5 a 34,2 % variancie závislej premennej.

Tab. 3

Intencionálne/emocionálne elementy učebných štýlov vo vzťahu k preferencii prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie v skupine dievčat.

	B	S.E.	Exp(B)	95% C.I. EXP(B)	
zodpovednosť	0,06	0,04	1,06	0,97	1,16
vytrvalosť	-0,45	0,13	0,64	0,49	0,82
štruktúrovanie úloh	-0,02	0,07	0,98	0,86	1,12
vnútorná motivácia	0,29	0,07	1,34	1,17	1,54
motivácia - rodičia	0,27	0,11	1,30	1,05	1,62
motivácia - učiteľ	-0,12	0,11	0,89	0,72	1,09
ročník(5.)	1,78	0,67	5,94	1,60	22,10
ročník(6.)	2,33	0,63	10,30	2,99	35,55
ročník(7.)	1,39	0,58	4,02	1,28	12,58
ročník(8.)	0,31	0,67	1,36	0,37	5,02

DISKUSIA

Cieľom príspevku bolo skúmanie vzťahov medzi preferenciou prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie a intencionálnymi/emocionálnymi elementmi učebných štýlov vo vzorke chlapcov a dievčat, žiakov druhého stupňa základných škôl. Výsledky možno zhrnúť v nasledujúcich bodoch:

Preferencia prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie je vo vzťahu k:

- 1) nižšej miere vytrvalosti žiakov, dievčat aj chlapcov

Teória sociálnej kontroly (Gottfredson, Hirshi, 1988; Cullen, Unnever, Wright, et al., 2008) predstavuje prítomnosť významných osôb ako dôležitý faktor sociálnej kontroly a zároveň rozvoja sebakontroly. Žiak s nižšou mierou vytrvalosti, ktorá poukazuje, okrem iného, aj na mieru sebakontroly si tak sám môže zvoliť učenie v prítomnosti dospelého ako zdroj kontroly, ktorý mu pomáha kvalitnejšie sa pripraviť na vyučovanie. Bolo tiež zistené, že psychologická kontrola podporuje well-being v detskom veku (van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, et al., 2017), avšak v závislosti od uspokojovania či frustrácie psychologických potrieb.

2) preferencii štruktúrovania úloh medzi chlapcami

Štruktúrovanie učebného procesu znamená vyjadrovanie jasných očakávaní, rámcov učebných aktivít a explicitne stanovené kroky pri riešení úloh. Žiaci (chlapci), ktorí preferujú prítomnosť dospelého pri učení, potrebujú taktiež explicitne dané smerovanie učebného procesu, čo je vnímané niektorými autormi v súvislosti s nedostatkom autonómie (Jang, Reeve, Deci, 2010). Na druhej strane, štruktúra, ktorú učiteľ žiakom poskytuje znamená jasnosť informácií, ktoré žiaci dostávajú, súvisí s vnímanou podporou učiteľa, vďaka čomu sa rozvíja vnímanie vlastnej kompetencie, kontroly nad učebnými výsledkami a konštruktívne hodnotenie svojho výkonu (Oga-Baldwin, Nakata, 2015; Skinner, 2008; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, et al., 2009), vďaka čomu prispieva k angažovanosti žiakov v učebnom procese.

3) vyššej miere vnútornej motivácie medzi dievčatami

Viacero výskumov poukazuje na negatívny vzťah medzi vnútornou motiváciou a podporou od iných, ktorá predstavuje vonkajšiu motiváciu (Dietrich, Dicke, Kracke, et al., 2015). V tomto prípade je naopak prítomnosť dospelého pri príprave na vyučovanie spojená s vyššou mierou vnútornej motivácie. Vysvetlenie môže súvisieť s poznatkami o osobnej hodnote školského prospechu, budúceho sebakoncept. Bolo zistené, že mediátorom týchto dvoch premenných boli kompetencie dieťaťa percipované jeho rodičmi (Gniewosz, Eccles, Noack, 2015). Nie len skúsenosti v škole, ale aj to, aké úspešné je dieťa v očiach jeho rodičov vytvára obraz seba samého vo vzťahu k školským výkonom. Prítomnosť dospelého pri príprave na vyučovanie sprevádzaná pozitívnymi očakávaniami voči schopnostiam dieťaťa môže súvisieť so subjektívnou dôležitosťou školskej úspešnosti a môže byť aj príležitosťou, kedy dieťa dávajúc najavo svoj záujem o učenie vytvára v dospelom obraz o svojich schopnostiach.

4) vyššej miere vonkajšej motivácie k učeniu zo strany učiteľa medzi chlapcami a k vyššej miere vonkajšej motivácie k učeniu zo strany rodiča medzi dievčatami

Nie len rodičia, ale aj nerodičovskí významní dospelí hrajú významnú úlohu v živote detí a dospievajúcich, poskytujúc motivačnú, emocionálnu a inštrumentálnu oporu (Galbo, 1986; Meltzer, Muir, Craig, 2018). Bolo zistené, že vkladanie nádeje zo strany významných dospelých (rodič, učiteľ, dospelý mimo rodiny a školy) je spojené so sebareguláciou dospievajúcich (Berinšterová, Orosová, Miovský, 2015). Iný výskum poukazuje na to, že vzťah medzi dieťaťom a významným dospelým, ktorý prispieva k vyššej sebaregulácii prispieva aj k ochotnejšiemu zapojeniu žiaka do učebných aktivít (Shannon, Barry, DeGrace, et al., 2016).

5) ročníku štúdia základnej školy

V súlade s predchádzajúcimi výskumami (Dunn, Beaudry, Clavas, 2002) bolo zistené, že žiaci 5.-7.ročníka preferujú prítomnosť dospelého vo väčšej miere ako žiaci 9.ročníka. Žiaci 8.ročníka sa od žiakov 9.ročníka v preferencii prítomnosti dospelého pri príprave na vyučovanie významne neodlišovali.

Medzi limity výskumu možno okrem novej sociálnej žiadúcnosti odpovedí zaradiť fakt, že sme v našom výskume nediferencovali medzi žiakmi vzhľadom k špecifickým učebným potrebám, ktoré vyžadujú viac individuálneho prístupu v učebnom procese. Otázna je pripravenosť žiakov základných škôl správne určiť svoj štýl učenia. Dunn (1984) pri sledovaní učebných štýlov navrhuje doplniť dotazníkovú metódu o osobný rozhovor so žiakom/študentom a sledovať verbálne vyjadrenia voči jednotlivým položkám dotazníka.

ZÁVER

Schopnosť reflektovať a hodnotiť vlastné učenie môže ovplyvniť schopnosť celoživotného učenia a vzdelávania ako aj sebaúčinnosť a školskú úspešnosť a odolnosť dieťaťa (Bandura, Locke, 2003; Bong, Skaalvik, 2003). Z hľadiska dospelých, učiteľov a rodičov, možno hodnotiť, že príprava na vyučovanie je pre dieťa príležitosťou na budovanie návykov, ktoré sú podmienené incentívami, ktoré dieťa v spomínaných situáciách získa. Pre dieťa, žiaka, je príprava na vyučovanie často záťažou. Môže byť však aj príležitosťou pre čas strávený s dospelým, kde incentívou môže byť sociálna opora či verbalizovanie pozitívnej spätnej väzby. Práve tie patria medzi vonkajšie faktory podporujúce rezilienciu (Constanine, Benard, Diaz, 1999), ktorá je detskom veku budovaná napĺňaním potrieb vzťahovosti a kompetencie.

LITERATÚRA

- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Berinšterová, M., Orosová, O., & Miovský, M. (2016). Vkladanie nádeje významných dospelých a užívanie alkoholu a tabakových cigariet medzi dospievajúcimi: mediačný efekt sebakontroly. *Československá Psychologie*, 60(2), 106-119.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Boström, L., & Lassen, L., M. (2006). Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education & Training*, 48, (2/3), 178-189.
- Collinson, E., (2000). A survey of elementary students' learning style preferences and academic success. *Contemporary Education*, 71 (4), 42-46.
- 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 (pp. 3-15). Dostupné na <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.3690&rep=rep1&type=pdf>
- Cullen, F.T., Unnever, J.D., Wright, J.P., & Beaver, K.M. (2008). Parenting and self-control. In Goode, E. (Ed.), *Out of control: Assessing the general theory of crime* (pp. 61–74). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J., & Price, G. E. (1981). *Learning style inventory*. New York, Lawrence, KS: Price Systems.
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the science. *Theory into practice*, 23(1), 10-19.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L.S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., S., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *The Clearing House: A Journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(3), 135-140.
- Fleming, N. D. (2001). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. IGI Global.

- Galbo, J.J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the Family, the School and Youth Serving Agencies. *Children and Youth Services Review*, 8(1), p. 37-51.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: The role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 459-473.
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1988). Science, public policy, and the career paradigm. *Criminology*, 26(1), 37-55.
- Goode, E. (Ed.) *Out of control: Assessing the general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1988). Towards a general theory of crime. Explaining criminal behaviour: Interdisciplinary approaches, 8-26. Leiden, Netherlands: Brill Academic.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588-600.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston, MA: Training Resources Group
- Lovelace, M.K. (2005). Meta-Analysis of Experimental Research Based on the Dunn and Dunn Model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Kulturel-Konak, S., D'Allegro, M.L., & Dickinson, S. (2011). Review Of Gender Differences In Learning Styles: Suggestions For STEM Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 4, 9-18.
- Mareš, J. & Skalská, H. (1994). LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 248-264.
- Meltzer, A., Muir, K., & Craig, L. (2018). The role of trusted adults in young people's social and economic lives. *Youth & Society*, 50(5), 575-592.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2015). Structure also supports autonomy: Measuring and defining autonomy-supportive teaching in Japanese elementary foreign language classes. *Japanese Psychological Research*, 57(3), 167-179.

- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 10 and 11): SPSS student version 11.0 for Windows*. Milton Keynes: Open University Press.
- Shannon, M., Barry, C. M., DeGrace, A., & DiDonato, T. (2016). How Parents Still Help Emerging Adults Get Their Homework Done: The Role of Self-Regulation as a Mediator in the Relation Between Parent–Child Relationship Quality and School Engagement. *Journal of Adult Development*, 23(1), 36-44.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House*, 71(3), 141-145.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York, NY: Springer.
- Dostupné na https://www.researchgate.net/profile/Azkananda_Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf#page=47
- Torres, S. M. (2017). Patterns of Similarities between the Learning Style Inventory (LSI) and the Productivity Environmental Survey (PEPS). *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 8-23.
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children’s daily well-being: The role of mothers’, teachers’, and siblings’ autonomy support and psychological control. *Developmental psychology*, 53(2), 237-251.

Kontakt

Mgr. Marianna Berinšterová, PhD.

Univerzita, Fakulta: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied

Adresa: Ulica 17.novembra 1, 08116, Prešov

Telefónne číslo: 051/7570360

E-mail: marianna.berinsterova@unipo.sk

Grantová podpora: KEGA č. 026PU-4/2016

Mgr. Monika Magdová, PhD.

Univerzita, Fakulta: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied

Adresa: Ulica 17. novembra 1, 08116, Prešov

Telefónne číslo: 051/7570360

E-mail: monika.magdova@unipo.sk

Grantová podpora: KEGA č. 026PU-4/2016

ŠKOLSKÉ SEBAPŇATIE SLOVENSKÝCH ADOLESCENTOV A JEHO SÚVISLOSTI V KONTEXTE PRÁCE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

ACADEMIC SELF-CONCEPT OF SLOVAK ADOLESCENTS AND ITS CONTEXT IN RELATION TO SCHOOL PSYCHOLOGIST JOB

Lenka ĎURICOVÁ

Abstrakt: Príspevok rieši problematiku školského sebapŇatia súčasnej dospelávajúcej mládeže. Ide o jednu z oblastí, s ktorou je školský psychológ v rôznych situáciách konfrontovaný. Naším výskumným cieľom je preskúmať rodové rozdiely v školskom sebapŇatí, jeho súvislosť s prospechom a vybraným študijným odborom u adolescentnej mládeže. Ide o korelačno – komparačnú štúdiu, pričom výskumnú vzorku tvorí 409 adolescentov (56% dievčat a 44% chlapcov) vo veku 17 – 22 rokov ($AM = 19,6$; $SD = 1,4$). Školské sebapŇatie reprezentuje Meyerov koncept vlastného nadania (Man & Blahuš, 1998). Dotazník meria dve dimenzie sebapŇatia: koncept vlastného nadania ($\alpha = 0,78$) a strach zo sociálnych konzekvencií ($\alpha = 0,69$). Prospech je vyjadrený priemernou známkom na koncoročnom vysvedčení (v prípade stredoškolských študentov), resp. priemerným prospechom za akademický rok v akademickom informačnom systéme (v prípade vysokoškolských študentov). U vysokoškolských študentov ($N = 280$) analýza školského sebapŇatia pokračuje aj v kontexte zvoleného študijného odboru. Štatisticky významný rodový rozdiel v prospech dievčat sa ukázal v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií. Výsledky poukazujú aj na negatívny stredne silný korelačný vzťah medzi konceptom vlastného nadania a priemerným prospechom. Informácie môžu byť užitočné v rámci intervencie školského psychológa smerom k študentom, učiteľom i rodičom.

Kľúčové slová: školské sebapŇatie, adolescencia, rodová príslušnosť, študijný odbor, prospech

Abstract: Academic self-concept of students is one of issues that school psychologist is confronted with in different situations. Research aim of the study is to explore gender differences in adolescent academic self-concept as well as its relations to achievement and selected field of study. It is correlational and comparative research study. The research sample consists of 409 adolescents (56% girls and 44% boys), aged between 17 – 22 ($AM = 19,6$; $SD = 1,4$). As the research tool was used Self-concept of Ability Questionnaire (Man & Blahuš, 1998), that measures two dimensions of self-concept: the concept of one's own talent ($\alpha = 0,78$) and the fear of social consequences ($\alpha = 0,69$). Student's achievement is expressed by his average grade at the end of the academic year. The academic self-concept of university students ($N = 280$) is also analysed in relation to their field of study. Statistically significant gender difference was confirmed (in favour of girls) in the fear of social consequences. By the means of correlational analysis was found out negative moderate statistically significant correlation between the concept of one's own talent and student's achievement. Results can be useful for school psychologist intervention towards students, teachers and parents.

Keywords: academic self-concept, adolescence, gender, field of study, achievement

ÚVOD

Význam sebapoňatia pre človeka je nespochybniteľný. V duševnom živote človeka predstavuje okrem iného významný stabilizátor činnosti a nástroj orientácie (Balcar, 1983). Podľa Smékala (2007) ide o súhrn názorov na seba, na svoje miesto vo svete a v tomto zmysle je súhrnom pocitov, ktorými prežívame spokojnosť alebo nespokojnosť so sebou, väčšiu alebo menšiu sebadôveru, sebaúctu a vplyv na druhých. Teoreticky i prakticky významnou otázkou je pluralita, flexibilita i mnohostrannosť sebapoňatia, ktoré v sebe obsahuje rad rolí, osobných charakteristík a vlastností (Rosenberg podľa Výrost & Slaměník, 2008). Niektoré koncepty sebapoňatia jeho doménovú špecifickosť zohľadňujú, napr. Piers – Harris, Harter..., iné nie, napr. Rosenberg. Sebapoňatie sa počas detstva a dospievania vyvíja. Zásadnú rolu pri jeho formovaní zohráva sociálne prostredie, hodnotenie, ktoré prichádza od významných druhých, prijatie vrstovníckou skupinou, porovnávanie sa s druhými, ale aj úroveň kognitívnych schopností, skúsenosť a vlastná interpretácia, taktiež telesné a hormonálne zmeny (Langmeier & Krejčířová, 2006 Vágnerová & Klégrová, 2008). K určitej stabilizácii sebapoňatia dochádza približne v období neskoréj adolescencie.

Pedagogická psychológia zameriava svoju pozornosť predovšetkým na školské, resp. akademické sebapoňatie študenta a jeho rolu v procese edukácie. Akademické sebapoňatie predstavuje seba-percepciu, resp. percepciu vlastných schopností v akademickej oblasti, tj. v oblasti štúdia. Odráža, ako študent vníma svoje schopnosti vo vzťahu k školským úlohám. Vykazuje podstatné vzťahy so školským úsilím študentov (napr. Trautwein et al., 2006) aj s ich školským výkonom (Marsh & Martin, 2011). Pozitívny recipročný vzťah medzi akademickým výkonom a sebapoňatím potvrdzujú aj metaanalytické štúdie (napr. Huang, 2011) a longitudinálne štúdie (Marsh & O'Mara, 2008). Okrem toho sa javí ako prediktor akademickej motivácie (Guay et al., 2010), vedomostí (Müller et al., 2011) a voľby ďalšieho vzdelávania (Parker et al., 2014).

Nás aktuálne zaujíma školské sebapoňatie ako také, bez konkrétnej predmetovej špecifikácie (matematika / jazyky), preto volíme všeobecný koncept percepcie vlastných schopností. Autor konceptu Meyer (podľa Man & Blahuš, 1998) zdôrazňuje, že jeho chápanie konceptu vlastného nadania je blízke Bandurovmu konceptu self-efficacy. Zároveň sa ukazuje relevantné aj pre rôzne druhy výkonového správania (napr. Meyer, 1984; Man & Blahuš, 1998). Zaujíma nás, či je táto percepcia vlastných schopností odlišná u dospievajúcich chlapcov a dievčat, či zohráva nejakú rolu pri výbere študijného zamerania a najmä, do akej miery súvisí s celkovým školským výkonom u adolescentov. V súvislosti s našimi cieľmi a na základe vyššie uvedených aj vlastných predchádzajúcich výsledkov výskumu školského sebapoňatia (Đuricová, 2009; Đuricová & Lukáčová, 2016) formulujeme nasledovné hypotézy:

H1: Rodový rozdiel v školskom sebapoňatí v zmysle konceptu Meyera predpokladáme u adolescentov len v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií, a to v prospech dievčat.

H2: Predpokladáme rozdiel v koncepte vlastného nadania vysokoškolských študentov z hľadiska zvoleného študijného odboru, a to v prospech študentov technických odborov.

H3: Predpokladáme negatívny korelačný vzťah medzi konceptom vlastného nadania u adolescentov a ich školským výkonom, vyjadreným priemernou známkomou.

METÓDA

Výskumnú vzorku tvorí 409 adolescentov vo veku 17 – 22 rokov ($AM = 19,6$; $SD = 1,4$), študentov strednej odbornej školy drevárskej a Technickej univerzity vo Zvolene a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výskumný výber môžeme charakterizovať ako zámerný (vek, rod, študijné zameranie) a dostupný. Objektom nášho záujmu sú dospievajúci v období neskorej adolescencie (Langmeier & Krejčířová, 2006), kde už predpokladáme väčšiu stabilitu sebaponaťatia.

Tab. 1

Charakteristika výskumnej vzorky vzhľadom na typ školy (SŠ = stredná škola, VŠ = vysoká škola) a rodovú príslušnosť

	chlapci	%	dievčatá	%	spolu	%
SŠ	96	74%	33	26%	129	100%
VŠ	84	30%	196	70%	280	100%
spolu	180	44%	229	56%	409	100%

Tab. 2 Charakteristika skupiny vysokoškolákov vzhľadom na študijné zameranie a rodovú príslušnosť

	technické vedy	%	pedagogické vedy	%	spolu	%
chlapci	81	98%	2	2%	83	100%
dievčatá	25	13%	172	87%	197	100%
spolu	106	38%	174	62%	280	100%

Výskumným nástrojom bol dotazník, ktorého administrácia prebiehala skupinovo v priestoroch školy, rešpektujúc zásadu anonymity. Informácie o študijnom priemere respondenti vkladali priamo z akademického informačného systému alebo zo zoznamov študijných priemerov poskytnutých študijným oddelením, príp. vedením školy, za prítomnosti administrátora a pri dodržaní zásad ochrany osobných údajov.

Dotazník SCEA-M (Self-concept of Ability Questionnaire) od Englera a Meyera do českého jazyka preložili a validizovali Man a Blahuš (1998). Tento koncept sa týka vedomia vlastných schopností a prostriedkov k zvládaniu úloh v školskom prostredí. Prostredníctvom dotazníka sú skúmané dva faktory: koncept vlastného nadania ($\alpha = 0,78$) a strach zo sociálnych konzekvencií, resp. zo sociálneho hodnotenia ($\alpha = 0,69$). Dotazník obsahuje celkovo 25 položiek. V každej dimenzii respondent získava hrubé skóre.

Testovanie normality prostredníctvom Kolmogoro-Smirnovovho testu v prípade oboch premenných v našom súbore ukázalo, že nie je splnená podmienka normálneho rozloženia dát ($p = 0,000$). Rozhodli sme sa preto pri ďalšej analýze dát použiť neparametrické verzie testov (Mann-Whitney U - test a Spearmanov korelačný koeficient).

VÝSLEDKY

Úvodom uvádzame deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných, najprv v celom výskumnom súbore (Tabuľka 3), následne v skupinách z hľadiska rodovej príslušnosti (Tabuľka 4).

Tab. 3

Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných v celom súbore ($N = 409$)

	AM	Median	SD	Min.	Max.	Šikmost'	Strmost'
KVN	28,12	28	4,24	14	41	-0,027	0,580
SSK	13,81	14	3,25	6	22	-0,082	-0,272

KVN = koncept vlastného nadania

SSK = strach zo sociálnych konzekvencií

Tab. 4

Deskriptívne štatistiky sledovaných premenných v skupinách podľa rodovej príslušnosti

		AM	Median	SD	Min.	Max.
KVN	chlapci (n=180)	28,51	28	4,34	14	40
	dievčatá (n=229)	27,81	28	4,15	14	41
SSK	chlapci (n=180)	12,72	13	3,23	6	20
	dievčatá (n=229)	14,67	15	2,99	6	22

KVN = koncept vlastného nadania

SSK = strach zo sociálnych konzekvencií

Ďalšie výsledky štatistickej analýzy uvádzame podľa formulovaných hypotéz.

H1: Rodový rozdiel v školskom sebapoňatí v zmysle konceptu Meyera predpokladáme u adolescentov len v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií, a to v prospech dievčat.

Tab. 5

Rozdiely v premenných školského sebapoňatia adolescentov z hľadiska rodovej príslušnosti (N=409)

		Mann-Whitney U	p	d_{Cohen}
KVN	chlapci (n=180)	18657,5	0,099	
	dievčatá (n=229)			
SSK	chlapci (n=180)	13685,5	0,000	0,603
	dievčatá (n=229)			

KVN = koncept vlastného nadania

SSK = strach zo sociálnych konzekvencií

Testovanie rozdielov ukázalo štatisticky významný rozdiel ($p \leq 0,01$) v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií, a to v prospech dievčat. Z hľadiska vecnej významnosti nameraného rozdielu môžeme konštatovať stredný efekt. V dimenzii koncept vlastného nadania sa rodový rozdiel v našej výskumnej vzorke neprejavil.

H2: Predpokladáme rozdiel v koncepte vlastného nadania vysokoškolských študentov z hľadiska zvoleného študijného odboru, a to v prospech študentov technických odborov.

Tab. 6

Rozdiely v premenných školského sebapoňatia vysokoškolákov (n=280) z hľadiska študijného odboru

		Median	Mann-Whitney U	p	d_{Cohen}
KVN	pedagogické vedy (n=174)	28	8469,5	0,250	
	technické vedy (n=106)	28			
SSK	pedagogické vedy (n=174)	15	6592,5	0,000	0,493
	technické vedy (n=106)	14			

KVN = koncept vlastného nadania

SSK = strach zo sociálnych konzekvencií

Štatistická procedúra nepreukázala rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami vysokoškolských študentov z hľadiska študijného zamerania. Štatisticky signifikantný rozdiel v prospech študentov pedagogických vied sa prejavil len v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií ($p \leq 0,01$). Opäť ide o stredný efekt z hľadiska vecnej významnosti nameraného rozdielu.

H3: Predpokladáme negatívny korelačný vzťah medzi konceptom vlastného nadania u adolescentov a ich školským výkonom, vyjadreným priemernou známku.

Tab. 7 Korelačné vzťahy medzi premennými školského sebapoňatia a prospechom adolescentov (N=409)

	KVN	SSK	študijný priemer
KVN			
SSK	-0,136**		
študijný priemer	-0,314**	0,185**	

KVN = koncept vlastného nadania SSK = strach zo sociálnych konzekvencií ** $p \leq 0,01$

Výsledkom korelačnej analýzy je negatívny stredne tesný korelačný vzťah medzi konceptom vlastného nadania a študijným priemerom adolescentov. Naopak, vzťah medzi ich študijným priemerom a dimenziou strach zo sociálnych konzekvencií je pozitívny, hoci len slabý.

DISKUSIA

Naším zámerom bolo preskúmať všeobecné školské sebapoňatie súčasných adolescentov, študentov stredných a vysokých škôl s ohľadom na ich rodovú príslušnosť, zvolený študijný odbor a najmä ich študijný výkon. Ako sme predpokladali, rodový rozdiel sa prejavil len v jednej z dimenzií Meyerovej koncepcie, a to v strachu zo sociálnych konzekvencií. Tento výsledok korešponduje s našimi predošlými (Ďuricová, 2009; Ďuricová & Lukáčová, 2016) a môžeme konštatovať, že zatiaľ čo v koncepte vlastného nadania rozdiely medzi chlapcami a dievčatami neexistujú, silnejší strach zo sociálnych konzekvencií u dievčat pretrváva. Zdá sa, že dievčatá pripisujú hodnoteniu okolia väčšiu váhu než chlapci. Tento rozdiel v prospech dievčat môže súvisieť s všeobecne zvýšenou úzkosťou žien (Bender et al., 2012; Crocetti et al., 2009; Morin et al., 2011; Núñez-Peña et al., 2016), ale môže byť do istej miery aj výsledkom rodových stereotypov vo výchove, špeciálne tých emocionálnych (Oravcová, 2006).

U vysokoškolákov sme ďalej porovnávali obe dimenzie sebapoňatia s ohľadom na zvolený študijný odbor. Naš predpoklad o vyššom koncepte vlastného nadania u študentov technických študijných odborov v porovnaní so študentami pedagogických vied sa nepotvrdil. K tejto hypotéze nás viedli úvahy o vyššej náročnosti tohto štúdia, ďalej spoločenská situácia a vzdelávacia politika v ostatnej dobe. Zrejme to však nemá až taký dosah na akademické sebapoňatie študentov. Zistený rozdiel v dimenzii strach zo sociálnych konzekvencií v prospech študentov pedagogických vied je možné vysvetliť genderovým zložením porovnávaných skupín. Zistenia k prvej i druhej hypotéze sú konzistentné a navzájom súvisia.

Najviac nás však zaujímalo, či a do akej miery súvisí koncept vlastného nadania študenta (pozitívne školské sebapoňatie) s jeho reálnym školským výkonom, teda prospechom, vyjadreným priemernou známkou na vysvedčení alebo v akademickom informačnom systéme. Korelačná analýza existenciu tohto vzťahu potvrdila, asi 10% variability priemerného prospechu je možné vysvetliť variabilitou jeho konceptu vlastného nadania. Môžeme teda konštatovať, že čím nižšia (lepšia) priemerná známka, tým vyššie skóre v koncepte vlastného nadania. Medzi premennými existuje stredne tesná súvislosť, o smere tohto vzťahu nás však výsledky neopravňujú uvažovať, čo považujeme za jeden z limitov tohto výskumu. Pri skúmaní predikčnej hodnoty školského sebapoňatia vo vzťahu k výkonu treba určite zohľadniť aj ďalšie premenné, ktoré vstupujú do hry (napr. schopnosti, motiváciu...). Zásadný mediačný vplyv akademického self-konceptu na akademický výkon potvrdzuje aj štúdia Khalailu (2015), ktorá zohľadňuje aj ďalšie premenné, konkrétne vnútornú akademickú motiváciu a testovú anxiétu študentov. Akademický self-koncept ako moderátor vzťahu medzi učiteľovými diagnostickými zručnosťami a prežívanými emóciami súvisiacimi s výkonom (radosť, strach, nuda) mapuje nemecká štúdia Westphal et al. (2018). Efektívne učenie a vytváranie emocionálne pozitívneho učebného prostredia podľa tejto štúdie predpokladá o.i. aj posilňovanie študentovho akademického self-konceptu.

ZÁVER

Napriek limitom náš výskum naznačuje, že študenti s pozitívnym sebaobrazom, konkrétne s vyšším vedomím vlastných schopností a kompetentností v oblasti zvládania školských úloh, majú tendenciu podávať v škole aj vyšší reálny výkon a dosahovať lepšie výsledky. Facilitácia priaznivého sebapoňatia dospelých by teda mohla byť jednou z možností optimalizácie akademických výsledkov. V prostredí školy by s touto neľahkou úlohou učiteľom mohol pomáhať práve školský psychológ. Existuje mnoho stratégií, či už na úrovni organizácie výuky, budovania osobných aspirácií študentov alebo hodnotenia ich študijných výsledkov, pri implementácii ktorých do výchovno-vzdelávacieho procesu by učitelia mohli úzko kooperovať práve so školským psychológom (napr. pozitívne posilňovanie, zážitok úspechu, silné stránky osobnosti, zóna najbližšieho vývinu, individuálna vzťahová norma, pygmalion efekt....). Ďalší priestor pre intervenciu školského psychológa vidíme v konzultáciách so samotnými študentmi, resp. ich rodičmi, ktorých podiel na celkovom sebapoňatí potomka je rovnako zásadný.

LITERATÚRA

- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN
- Bender, P.K., Reinholdt-Dunne M. L., Esbjörn B.H. & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53 (3), 284–288, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale, W.W., III, & Meeus, W. H. J. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 839–849.
- Řuricová, L. (2009). Self-concept of University Students and Their Motivation. *The New Educational Review*, 17 (1), 264-275
- Řuricová, L. & Lukáčová, L. (2016). Adolescent School Related Self-concept in Relation to Adolescent Personality. *The New Educational Review*, 43 (1), 263-273
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement. A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432-438, <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada
- Man, F. & Blahuš, P. (1998). A Czech form of Engler and Meyer's Self-concept of Ability Questionnaire. *Acta Universitatis Carolinae-Kinanthropologica*, 34, 39-51
- Marsh, H.W. & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77 <http://dx.doi.org/10.1348/000709910x503501>
- Marsh, H.W. & O' Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years. Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552, <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Meyer, W.U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.

- Morin, A. J. S., Mañano, C., Nagengast, B., Marsh, H. W., Morizot, J., & Janosz, M. (2011). General growth mixture analysis of adolescents' developmental trajectories of anxiety: The impact of untested invariance assumptions on substantive interpretations. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 18, 613–648.
- Müller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48, 1315-1346. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831211419649>
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicion, M. & Bonoa, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154 – 160, doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.023
- Oravcová, J. (2006). *Kapitoly z psychológie rodiny*. Žilina: IPV.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S., & Abduljabbar, A. S. (2014). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34, 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>
- Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Vágnerová, M. & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada
- Westphal, A., Kretschmann, J., Gronostaj, A. & Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills. *Learning and Individual Differences*, 62, 108-117 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.016>

Kontakt

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.

Univerzita, Fakulta: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Adresa: Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Telefónne číslo: 048/4464724

E-mail: lenka.duricova2@umb.sk

LET'S GO V PREVENCIÍ

LET'S GO IN PREVENTION

Veronika FLORIAN ŠIMONOVÁ

Abstrakt: *Predkladaný príspevok pojednáva o možnostiach prevencie sociálno-patologických javov v školách, ako aj mimo nich. Na základe našich skúseností s prácou v oblasti prevencie užívania nelegálnych ako aj legálnych drog a prevencie nelátkových závislostí a mapovania potrieb škôl zisťujeme, že v súčasnosti je najčastejšie sa vyskytujúcim problémom v oblasti látkových závislostí medzi žiakmi zneužívania legálnych drog. Zohľadňujúc tieto zistenia sa snažíme v oblasti prevencie ponúkať nové atraktívne programy, ktoré mladých ľudí zaujmú a zmotívujú pre prácu na zmenách v postojoch k svojmu životnému štýlu. V rámci programu Let's go v prevencii sa zameriavame na doteraz málo využité metódy v aktivitách s mladými ľuďmi na pracoviskách CPPPaP. Takými sú napríklad používanie atraktívnych informačno-komunikačných technológií. Jedným z cieľov projektu je návrh dizajnu mobilnej aplikácie, ktorá prezentuje mladým ľuďom rôzne nežiaduce účinky návykových látok, a zároveň im pomôže rozlíšiť nástrahy závislostí v bežných životných situáciách. Ďalším cieľom je prepájanie preventívnych aktivít s možnosťami zmysluplného trávenia voľného času. Jednu z možností pre mladých ľudí prináša envirovýchovu a enviromentálne vzdelávanie formou rôznych aktivít s využitím prvkov zážitkovej pedagogiky a sociálneho učenia. Posledným čiastkovým cieľom je realizácia workshopov zúčastnenými žiakmi, zamerané na techniky arteterapie či ergoterapie, debatné aktivity so zameraním na prevenciu užívania legálnych a nelegálnych drog.*

Kľúčové slová: *preventívny program, workshop, voľný čas, mobilná aplikácia*

Abstract: *This paper discusses the possibilities of prevention of socio-pathological phenomena in and outside schools. Based on our experience of working in the field of prevention of legal and illegal drug abuse and prevention of non-substance addictions and mapping of school needs, we find that the most frequent problem of substance abuse among pupils are legal drugs. Taking these findings into account, we are trying to offer new attractive programs in the area of prevention to attract and empower young people to work on changing attitudes towards their lifestyle. Within Let's go in prevention project, we focus on the little-used methods in CPPPaP work with young people. These are, for example, the use of attractive information and communication technologies. One of the objectives of the project is to design a mobile application that presents to the young people the different side effects of addictive substances while helping them to distinguish the traps of addictions in normal life situations. Another goal is to combine preventive activities with meaningful leisure activities. One of the options for young people brings environmental and environmental education through various activities using elements of experiential pedagogy and social learning. The last partial goal is the implementation of workshops by participating students, focused on artetherapy and ergotherapy techniques, debating activities focusing on the prevention of the use of legal and illegal drugs.*

Keywords: *prevention program, workshop, leisure time, mobile application*

ÚVOD

Dospievanie je obdobím objavovania a experimentovania, počas ktorého mnoho mladých ľudí začína skúmať to, čo vnímajú ako správanie dospelých. Tým môže byť aj konzumácia alkoholu a cigariet. Je možné túto konzumáciu interpretovať ako prirodzenú, možno aj zdravú zvedavosť o prechode do dospelého života, v ktorom je alkohol bežne používaný, ale jedine do tej miery, kým nie je zneužívaný. Kombinácia rôznych faktorov, ktoré zahŕňajú napríklad nedostatočne pochopené hranice bezpečnej konzumácie alkoholu, môže spôsobiť to, že experimentovanie niektorých dospievajúcich sa preklenie do nadmerného užívania, a to s fyzickými, psychickými a sociálnymi rizikami.

Motívom realizovať preventívny program Let's go v prevencii vrámci Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP) nie sú len dlhoročné skúsenosti pracovníkov v oblasti prevencie užívania nelegálnych, legálnych drog a prevencie nelátkových závislostí, ale aj čoraz narastajúci dopyt základných a stredných škôl po efektívnych či opakovaných intervenciách. Možno konštatovať, že v súčasnosti je najčastejšie sa vyskytujúcim problémom v oblasti látkových závislostí medzi žiakmi základných a stredných škôl problematika zneužívania legálnych drog, a to alkoholu a tabaku. Čoraz rozšírejšia je tiež oblasť experimentovania až užívania marihuany. U časti stredoškolskej mládeže je užívanie legálnych drog bežnou súčasťou životného štýlu. Zohľadňujúc tieto zistenia sa snažíme v oblasti prevencie ponúkať nové atraktívne aktivity, ktoré mladých ľudí zaujmú a zmotivujú pre prácu na zmenách v postojoch k svojmu životnému štýlu.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

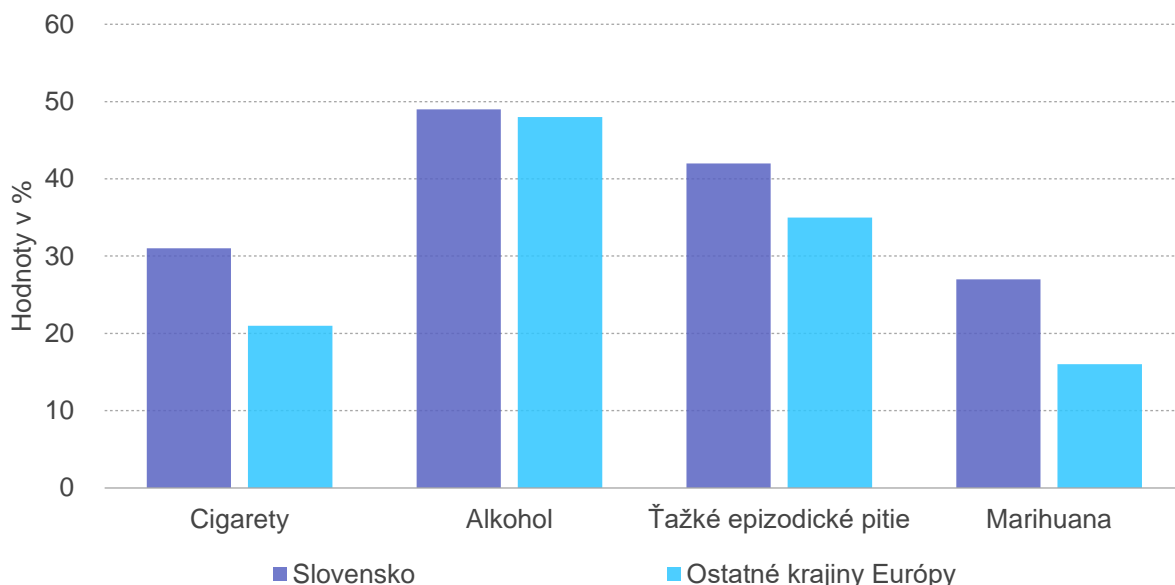
Sprievodnou perspektívou vývinu osobnosti v dospievaní je práve presah do voľnočasových aktivít. Možnosti trávenia voľného času podliehajú rôznym prediktorom, ako osobnosť dospievajúceho, jeho záujmy a možnosti, podpora z rodinného prostredia, začlenenie vo vrstovníckych vzťahoch a podobne. Jedinec si vhodne zvolenou voľnočasovou aktivitou rozširuje možnosti v ďalšom profesijnom uplatnení, ale predovšetkým zvyšuje možnosti v zdokonaľovaní sociálnych vzťahov (Mahoney a Stattin, 2000). Tu však nachádzame priestor a najširšie možnosti experimentovania s návykovými látkami.

Dôsledky fajčenia a abúzu alkoholu u jednotlivcov sú vážne nielen u jednotlivcov, ale ide o celospoločenský problém (ekonomický, sociálny a i.). Európsky akčný plán uvádza, že pre krajiny je efektívna aktívna implementácia politiky a programov založených na dôkazoch, a to v oblasti verejného zdravia a blahobytu, produktivity a sociálneho rozvoja (WHO, 2012).

Štúdia HBSC v roku 2012 potvrdila, že 39% detí vo veku 13 rokov a menej už konzumovalo alkoholický nápoj (Currie, et al. 2012). Ďalšie štúdie v 35 krajinách Európy (Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, 2017) preukazujú, že čo sa týka konzumácie alkoholu u adolescentov, priemerne užívalo alkohol v posledných 30 dňoch takmer 50% opýtaných 15-16 ročných školákov (Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, 2017).

Výskumu sa zúčastnilo i Slovensko, ktoré v takmer všetkých ukazovateľov vykazuje o niečo vyššie hodnoty, než je priemer ostatných krajín Európy, vid' Obrázok 1.

Užívanie látok medzi 15-16 ročnými školákmi - údaje z roku 2015



Obrázok 1: Užívanie látok medzi 15-16 ročnými školákmi (Zdroj: Autorka, podľa Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť, 2017)

Odborní zamestnanci CPPPaP nedokážu pokryť dopyt škôl po aktivitách, a v mnohých školách supľujú prácu školského psychológa, ktorý na škole chýba. Preto je ich ambíciou rozšíriť vplyv a zintenzívniť spoluprácu so školami, opakovať intervencie v jednotlivých školách prostredníctvom nadviazania vzťahu učiteľ - žiak. Taktiež je v programe Let's Go ponúknuté mladým ľuďom širokú paletu možnosti trávenia voľného času.

V prípade výskytu problematickeho správania u konkrétneho jedinca je vhodné zistiť, akým spôsobom dochádza ku štruktúrovaniu voľného času a aké voľnočasové aktivity sú prednostne vyberané. Predpokladom zmysluplného trávenia voľného času je kontrola alebo dohľad rodičov, ktorí môžu veľmi významne ovplyvniť rozvoj dospievajúceho v pozitívnom smere, avšak v tomto veku už mnoho rodičov o voľnom čase svojich detí nemá ucelenú predstavu. Preto sa snažíme prostredníctvom programu Let's go podporovať zdravý životný štýl adolescentov, a to formou realizovaných workshopov, internetovej stránky, či v budúcnosti aj formou mobilnej aplikácie atraktívnej pre túto vekovú skupinu. Zároveň tak ponúkame zmysluplné využívanie moderných informačno-komunikačných technológií.

Efektívnosť preventívneho programu

Preventívny program vykazuje efektívnosť pri zachovaní niekoľkých podmienok, na ktorých stavíme aj program Let's Go. Efektívny program je taký, kde pri najnižšej možnej investícii času, ľudí a zdrojov je dosiahnutý výsledok, oddiaľujú alebo bránia začiatku užívania drog, alebo znižujú frekvenciu, ale taktiež spĺňajú aj edukačnú funkciu - zvyšujú schopnosť žiakov robiť informované a zodpovedné rozhodnutia ohľadom možnosti a spôsobu užívania drogy (Orosová, 2003).

Nozu a kolektív autorov v Japonsku overili predpoklad o efektívite programov zameraných na systém a využívanie sociálnej opory ako protektívneho faktoru pri prevencii zneužívania drog. Dlhotrvalý účinok sa prejavil u žiakov so zvýšeným rizikom užívania návykových látok (Nozu, et al. 2006).

Ďalej vychádzame pri tvorbe programu z predpokladu, že preventívny program pre základné a stredné školy je efektívny, ak je jeho cieľom zvýšenie akademických a sociálnych kompetencií (social competence) a zručností (life skills), a to rozšírenie programu v rodine, školách alebo komunitných prostrediach, so snahou zamerania na celú populáciu (Robertson, David, Rao, 2003).

Preventívny program by mal byť zameraný na zručnosť odmietania (Orosová, 2003), čo potvrdzuje pri vyhodnocovaní efektivity programov prevencie užívania návykových látok pred a po realizácii aj Lize (Lize, et al. 2017).

Niektoré štúdie naznačujú, že školské programy prevencie majú potenciál znížiť užívanie alkoholu medzi dospelými, ale súčasne sa ukázalo, že väčšina programov protidrogovej prevencie nemá žiadny účinok (Cuijpers, 2002). Tobler a kolegovia realizovali metaanalýzu 207 univerzálnych školských programov na prevenciu drog, vrátane štúdií s užívaním alkoholu ako výslednej premennej. Zistili, že spôsob podania obsahu (forma) je dôležitejší, než samotný obsah. Preto Tobler úspešné programy charakterizuje ako interaktívne; programy, ktoré sú zamerané na rozvoj interpersonálnych zručností a podporujú aktívne zapojenie žiakov a spoluprácu medzi žiakmi a učiteľmi (Tobler, 2000).

Faggiano et al. (2008) pri porovnaní efektivity analyzovali 30 programov v Spojených štátoch, kde sa preukázala účinnosť tých programov, ktoré namiesto bežného zamerania na vedomosti využívajú afektívne intervencie zamerané na osvojovanie zručností rozhodovania o užívaní drog, a zároveň zvyšujú poznatky o drogách.

Čo sa týka programov zameraných na redukciiu užívania marihuany, programy s väčšou dĺžkou trvania (≥ 15 stretnutí) a programy sprostredkované inými osobami než učiteľmi interaktívnym spôsobom, sú efektívnejšie. Výsledky tiež naznačili, že programy zamerané na žiakov stredných škôl boli efektívnejšie než programy zamerané na žiakov 2. stupňa základných škôl. (Porath-Waller, et al. 2010)

Princípy efektívnych preventívnych programov

NIDA (Národný inštitút drogovej závislosti) sformuloval niekoľko princípov, ktorými by sa tvorcovia efektívnych preventívnych programov mali riadiť. Jednotlivé zásady vychádzajú z metaanalýz výsledkov súčasných výskumov. (Robertson, David, Rao, 2003) V nasledujúcich odsekoch prinášame tie, na ktorých je založený aj program Let's go:

1, Programy prevencie by mali posilniť ochranné faktory a zvrátiť alebo znížiť rizikové faktory.

2, Programy prevencie by sa mali zaoberať všetkými formami zneužívania drog, samostatne alebo v kombinácii, vrátane zneužívania legálnych drog u osôb mladších než 18 rokov (napríklad tabaku alebo alkoholu); užívania nelegálnych drog (napríklad marihuany alebo heroínu); ako aj nevhodného užívania legálne získaných látok (napr. inhalátov), liekov na predpis alebo voľne dostupných liekov.

3, Programy prevencie by mali riešiť typ problému s užívaním drog v miestnej komunite, zamerať sa na zmeniteľné rizikové faktory a posilniť identifikované ochranné faktory. V programe Let's go sa snažíme od zástupcov zúčastnených škôl najprv zistiť, s ktorými formami zneužívania drog sa stretávajú. Na základe zistení až následne spoločne so žiakmi kreujeme zameranie workshopov v jednotlivých stredných školách.

4, Programy prevencie by mali byť prispôbené na riešenie rizík špecificky podľa zúčastnených, a to podľa veku, pohlavia, a podobne, s cieľom zlepšiť efektívnosť programu.

5, Programy prevencie pre žiakov stredných škôl by mali zvýšiť ich akademické a sociálne kompetencie v oblastiach ako: študijné návyky a akademická podpora, komunikácia, vzájomné vzťahy, sebestačnosť a asertivita, zručnosti protidrogovej rezistencie (odmietanie), posilnenie postojov proti drogám, posilnenie osobných záväzkov voči zneužívaniu drog.

6, Programy prevencie, ktoré majú dosah na populáciu vo viacerých prostrediach - napríklad v škole, počas voľného času, prostredníctvom médií - sú najúčinnějšíe, keď v každom prostredí prezentujú konzistentné správanie. Preto program Let's go ponúka zúčastneným možnosti zmysluplne využitého voľného času, a zapája žiakov do tvorby vlastnej webovej stránky venovanej prevencii.

7, Programy by mali zachovať základné prvky intervencie založenej na výskumoch, a to štruktúru, obsah ako aj vhodnú implementáciu a vyhodnotenie programu.

8, Programy prevencie by mali byť dlhodobé, s opakovanými stretnutiami na posilnenie pôvodných cieľov.

9, Programy prevencie sú najefektívnejšie, keď využívajú interaktívne techniky, ako sú diskusné skupiny, hranie rolí, ktoré umožňujú aktívne zapojenie sa do vzdelávania o zneužívaní drog a posilňovanie zručností (Robertson, David, Rao, 2003).

Skalík zhiňa a vytyčuje faktory úspešnosti preventívnych programov. Sú to tie, ktoré využívajú interaktívne intervencie a usilujú sa o zmenu školského života a úzkeho sociálneho prostredia. Skalík ďalej odporúča, aby boli špecificky orientované (napr. na oblasť fajčenia, užívania alkoholu) ako všeobecne orientované (na užívanie drog). Preventívny program by mal prebiehať v malých skupinách, čo je niekedy v našej praxi problém, keďže pedagógovia nie sú naklonení vyčleňovaniu malých kolektívov z väčších tried počas vyučovania. Samozrejme efektívnejšie sú dlhobehjšie programy v porovnaní s krátkodobými a programy, ktorých sa frekventanti zúčastňujú dobrovoľne. V neposlednom rade je spoločným efektívnym faktorom to, keď lektori využívajú rovesníckych vodcov ako realizátorov, facilitátorov programov, čo sme využívali aj v dynamike nášho programu (Skalík, 2003).

METODOLÓGIA PROGRAMU LET'S GO

Ciele programu Let's Go

Cieľom nami ponúkaného programu je prostredníctvom rozvoja životných zručností žiakov a využitia ich tvorivého potenciálu vytvárať a realizovať inovatívne spôsoby prevencie užívania legálnych a nelegálnych drog. Chceme ponúknuť príležitosť aj tým žiakom, ktorí sa doteraz nezúčastnili rovesníckych výcvikov a priestor pre výmenu skúseností a šírenia

príkladov dobrej praxe. Naším zámerom je ponúkať školám alternatívne preventívne aktivity prostredníctvom inovatívnych metód, a zároveň modernej technológie. Takými sú napríklad používanie atraktívnych informačno-komunikačných technológií, zážitkovej pedagogiky a harmonizačno-relaxačných cvičení.

V našej preventívnej práci sa v rámci alternatívnych prístupov snažíme využívať aj rôzne stimulačné a harmonizačno-relaxačné cvičenia. Ich cieľom je učiť mladých ľudí vyvolávať príjemné pocity pomocou cvičenia alebo iným, pre nich zaujímavým spôsobom a následne predchádzať tomu, aby siahli po rýchle získaných príjemných pocitoch, ktoré so sebou prináša konzumácia drog. Napokon je efektívne tiež prepájať preventívne aktivity s možnosťami zmysluplného trávenia voľného času, ako napríklad environmentálne vzdelávanie formou rôznych aktivít s využitím prvkov zážitkovej pedagogiky a sociálneho učenia.

Za dôležité pre úspešnosť programu považujeme kvalitnú metodologickú základňu postavenú na odbornosti a precíznej prepracovanosti zohľadňujúcej špecifiká adresáta. Preto využívame nasledujúce prostriedky na dosiahnutie cieľov programu:

- Metódy aktívneho sociálneho učenia
- Zážitkové techniky a zážitková pedagogika
- Ukážky zmysluplného a efektívneho využitia voľného času
- Stimulačné, harmonizačno-relaxačné cvičenia
- Brainstorming
- Workshopy
- Vlastná internetová stránka a návrh mobilnej aplikácie rovesníckych poradcov

Cieľová skupina programu

- žiaci stredných škôl, najlepšie 1.-2. ročník SŠ
- 14 žiakov zo 7 stredných škôl, to znamená z každej zapojenej školy 2 žiaci sú priamymi účastníkmi hlavnej časti programu
- ďalších cca 2500 žiakov je účastníkov workshopov a pokračujúcich aktivít so zameraním na prevenciu závislostí v jednotlivých stredných školách zapojených do preventívneho programu
- široká verejnosť – pri dosahu internetovej stránky vytvorenej účastníkmi programu

Plánovanie programu

- 4 celodenné stretnutia vo frekvencii dvoch týždňov. Realizácia hlavnej časti programu prebieha v rozpätí 2 mesiacov. V tomto časovom horizonte rovesníci pracujú na založení vlastnej internetovej stránky, ktorá bude dostupná ich rovesníkom, ako aj širšej verejnosti.
- Počas celého trvania pracujeme na facilitácii spolupráce učiteľ - žiak (zväčša je to koordinátor prevencie, školský psychológ, alebo iný pedagóg).

- 5. stretnutie slúži pre žiakov, ktorí si chcú overiť, poradiť ohľadom organizácie (obsahu a formy) workshopu v ich škole.
- Nasleduje realizácia workshopov v jednotlivých stredných školách. Workshop je vo forme vzdelávacej aktivity, pri ktorej vyškolení rovesníci v spolupráci s učiteľom/školským psychológom pripraví program tak, aby prostredníctvom rôznych techník (brainstorming, diskusia, vlastných skúseností a znalostí, alebo iná forma podujatia) bol zameraný na prevenciu závislostí.
- Hodnotiace stretnutie realizujeme po 6 - 8 týždňoch.
- Nasledujú ďalšie preventívne aktivity v školách, ktoré realizujú vyškolení rovesnícki poradcovia v spolupráci s učiteľom.
- Spolupráca na tvorbe obsahu internetovej stránky pretrváva aj po skončení hlavnej časti programu, aby bola atraktívna a prehľadná pre ich rovesníkov.

Obsahová stránka programu

Program je realizovaný v troch fázach - Výcvik rovesníckych poradcov v CPPPaP, realizácia workshopov a evalvácia programu. Výcvik rovesníckych poradcov sme obsahovo zamerali v súčinnosti s metodickými zásadami Matulu, ktorý uvádza za zážitkovo – sebaspoznávacie nácvik psychickej regulácie správania, sebazpoznanie, nácvik komunikačných zručností, zvyšovanie empatie a nácvik zvládania záťažových situácií (Matula, 2003).

Prvá fáza: Výcvik rovesníckych poradcov v CPPPaP, je zameraný na:

- rozvoj sociálnych zručností, ktorý obsahuje témy: komunikácia a kooperácia, empatia, riešenie konfliktov, life skills
- stratégie a alternatívy možností pomoci
- prosociálne správanie, práca pre dobro iných
- vedomosti o možnostiach pomoci rovesníkom vo svojom okolí, ktorí experimentujú s alkoholom, tabakom a nelegálnymi látkami
- vlastné skúsenosti s viacerými postupmi a stratégiami, a to formou využitia stimulačných, harmonizačno-relaxačných cvičení, informačno-komunikačných technológií, a zážitku s pestovaním či udržiavaním prírodných záhrad, čo v praxi vplýva na budovanie postojov mladých ľudí k zmysluplnému tráveniu voľného času
- burzu nápadov – prípravné stretnutie vyškolených rovesníckych poradcov pred realizáciou workshopov s využitím brainstormingu.
- napĺňanie obsahu internetovej stránky. Nešpor tvrdí, že program by mal obsahovať prvky, ktoré by uľahčovali riešenie komplikácií a kríz a informovať žiakov napríklad o tom, kde hľadať pomoc pri rôznych problémoch s návykovými látkami, ako zvládať nepríjemné duševné stavy, preto v rámci internetovej stránky sa cieľová skupina dozvedá primeranými formami (napr. prostredníctvom článkov), kde a ako hľadať pomoc (Nešpor, 2001).

- zber nápadov na dizajn a obsah mobilnej aplikácie, ktorá má informatívny, ale aj preventívny cieľ. Taktiež by mala disponovať obsahom informácií o aktivitách, podujatiach zmysluplného využitia voľného času.

V rámci ukážok zmysluplného trávenia voľného času sme žiakom ponúkli možnosť stráviť deň v Ekocentre Sosna. Ekocentrum je plne funkčné a celý jeho komplex s prírodnou / organickou záhradou predstavuje návštevníkom inšpirujúce ukážky „ako sa to dá inak“ a zároveň funguje ako tréningové a školiace stredisko pre aktivity: prednášky, kurzy, výstavy, semináre, exkurzie a pod. týkajúce sa ochrany vôd a povodia, ekologických domov a stavebných materiálov, prírodných záhrad, pestovania bez chémie a trvalej udržateľnosti v praxi, kurzy prírodného staviteľstva, akcie pre dobrovoľníkov, detské krúžky aj umelecko-zážitkové akcie. Žiaci tak zažili možnosti pestovania, ale aj prírodného staviteľstva či zdravého varenia, a to prostredníctvom zážitkových aktivít.

Internetová stránka je vytvorená na začiatku výcviku žiakmi, priebežne dopĺňaná nápadmi, informáciami, dokumentáciou zo stretnutí. Internetová stránka ponúka aktívne zapojenie viacerých žiakov. Je možné ju využiť aj v ďalšej preventívnej činnosti CPPP a na šírenie príkladov dobrej praxe.

Druhá fáza: Realizácia workshopov v školách

Workshopy sú realizované zúčastnenými žiakmi v priestoroch vybraných škôl. Workshopy budú monotematicky zamerané na relaxačné cvičenia, techniky arteterapie či ergoterapie, debatné aktivity so zameraním na prevenciu užívania legálnych a nelegálnych drog, kultúrne a športové aktivity ako alternatíva zmysluplného využitia voľného času a prezentáciu návrhov internetovej stránky a dizajnu mobilnej aplikácie.

Tretia fáza: Evalvácia programu prostredníctvom evalvačných dotazníkových metód a sebaopisovacích metód. Prebieha vyhodnotenie spätných väzieb od účastníkov workshopov – žiaci SŠ, pedagógovia, školský psychológ, vedenie škôl. Účinnosť programu hodnotia všetci zainteresovaní formou dotazníka, ktorý obsahuje otázky hodnotiace kvalitatívne i kvantitatívne hľadisko. Kvantitatívne otázky sa týkajú počtu aktívne zapojených žiakov, ako i pasívne zapojených, počtu vyučovacích predmetov, do ktorých je program implementovaný. Z kvalitatívneho hľadiska zisťujeme subjektívne postoje k priebehu programu, workshopov a ďalšej práci vyškolených žiakov.

Príklad aktivít použitých v programe

Krajina Alfa, krajina Beta, na námet Bafa-Bafa (Miháliková, 2004).

Hra trvá 60-90 minút. Žiakov rozdelíme do 2 skupín. Táto hra sa najlepšie hrá pri počte žiakov od 20, preto sa k žiakom pridali aj niektorí lektori. Hrá sa v 2 oddelených miestnostiach, jedna stvárňuje krajinu Alfa a druhá krajinu Beta. V oboch krajinách je vedúci (lektor), ktorý vysvetľuje pravidlá, a diskutuje sa, či ich skupina správne pochopila. Krajina Alfa nemá určeného žiadneho panovníka, jednotliví členovia si pripevnia farebné, samolepiace bodky (znak príslušnosti ku kultúre ALFA) a rozdajú si karty osobného vlastníctva a ceruzky. Svoje karty si podpíšu. Potom si precvičujú zvolené správanie a konanie. Náhodne sú určení pozorovatelia, ktorí navštevujú druhú krajinu a snažia sa ju spoznať. Skupina Beta premyslí spôsoby správania a konania, aby boli čo najlepšiami „Betanmi“. Majú určeného kráľa, jeho poradcu a komplexné pravidlá. Jednotliví členovia si pripevnia farebné samolepiace bodky

(znak príslušnosti ku kultúre BETA) a rozďajú si karty osobného vlastníctva a ceruzky. Potom si precvičujú zvolené správanie a konanie. Kráľ určí pozorovateľov, poradca ich poučí o návšteve druhej krajiny a o ich úlohe. Tu napríklad žena nikdy nesmie osloviť muža prvá a kráľa smie akýkoľvek obyvateľ osloviť len prostredníctvom poradcu.

V záverečnej diskusii príslušníci oboch kultúr vysvetlia ako vnímali druhú kultúru. Potom opíšu svoje pocity a myšlienky pri návšteve druhej kultúry. Nasleduje moderovaná diskusia o tom, ako vnímajú ľudia iné kultúry, ako vnímanie podmieňuje správanie človeka, čo pomáhali domnienky ku kladnému vzťahu k inej kultúre alebo boli skôr na prekážku? Ale taktiež aj to, či zaobchádzanie v kultúre bolo spravodlivé/nespravodlivé, a k akým dôsledkom mohlo v budúcnosti viesť (napríklad v krajine Beta takmer došlo k zvrhnutiu kráľa).

Cieľom aktivity je uvedomovanie rozdielov pri vnímaní jednotlivých kultúr, ale i subkultúr v rámci jednej spoločnosti.

Kvíz

Samotný kvíz, správne odpovede, vyhodnotenie a diskusia trvá 60-90 minút. Je, zameraný na podporu kritického myslenia u žiakov. Na základe neho im môžeme vysvetliť, že ľudia si často myslia niečo nesprávne, aj keď si myslia, že vychádzajú zo správnych informácií a zdrojov. Po kvíze prebieha diskusia o tom, a ako naše domnienky ovplyvňujú médiá, hudba, piesne, reklamy, ale aj kamaráti a rodina.

Kvíz obsahuje 12 otázok, pri ktorých žiaci odhadujú percentuálne rozloženie odpovedí alebo konkrétne čísla. Skutočné výsledky im následne povieme formou grafov, môžu si tak porovnať, ako blízko boli ku skutočnosti. Kvíz obsahuje aj ďalšie 4 otázky vo forme klasických mýtov, slúžia taktiež na vyjadrenie názoru.

Po každej otázke navrhujeme diskusiu, čo ovplyvnilo ich názor, na základe ktorého mali odhad (napríklad, koľko mladých ľudí fajčí marihuanu, alebo aký čas trávajú mladí ľudia v online prostredí)

Cieľom aktivity je edukácia žiakov o účinkoch, množstve a charakteristike užívateľov legálnych a nelegálnych drog, ako aj diskusia o tom, čo zapríčinilo ich odlišné predstavy od skutočnosti (napríklad ich presvedčenie, že 60% mladých ľudí pije alkohol pravidelne každý týždeň v porovnaní so skutočnosťou).

Burza nápadov

90-120 minút. Na záverečnom stretnutí so žiakmi plánujeme ich pôsobenie vo vlastnej škole a podnecujeme ich k tvorbe vlastného programu. Časová dotácia na vymyslenie vlastného programu je cca 30 minút, nasleduje zhrnutie jeho realizácie, pomôcky, diskusia o cieľoch jednotlivých aktivít a návrhoch a možných limitoch či zlepšeniach.

Cieľom aktivity je to, aby sa žiakom podarilo vymyslieť program, ktorý bude reálne zrealizovateľný počas 2 vyučovacích hodín (alebo počas celého dňa, podľa dotácie zo strany vedenia školy) v ich škole. Žiaci vytvorili aktivitu, kde rozdelí triedu na rodiny, z ktorých v každej je nejaký aktuálny problém. Všetci členovia každej rodiny majú za úlohu participovať na rozvíjaní ďalšieho scenára, ktorý majú na výber.

Firma potrebovala prepustiť niekoľko zamestnancov, jedným z nich bol aj otec (O). Snažil si nájsť prácu, no nikde ho nechceli zamestnať. (O) začal chodiť do podnikov „na jedno“ čoraz častejšie. (M) Mama začala pracovať nadčasy, odchádzala skoro ráno a vracala sa neskoro večer. Väčšinou bol (O) už v posteli, keď prichádzala domov, no stávalo sa, že ho tam niekedy nenašla, objavil sa tam až skoro ráno, keď už trochu vytriezvel, avšak prejavoval známky agresie. (S) syn, ktorý bol v puberte to znášal veľmi zle, otca ani mamu často nevidal. Keď (O) prišiel domov pod vplyvom, tak sa ho (S) bál, preto sa často skrýl do izby. Ako by ste túto situáciu riešili vy, z pohľadu každého člena rodiny?

1.0 Do riešenia problému sa nezapojí, radšej ostane ticho pre vlastnú bezpečnosť.
Výhoda: Bezpečie. **Riziko:** Zníženie šancí na normálny život ako rodina.

2.0 Pokúsi sa nájsť riešenie, ako sa vysporiadať s (O) problémom, no hrozí mu riziko, že sa o tom otec dozvie a potrestá ho. **Výhoda:** Zvýšenie šancí na normálny život ako rodina.
Riziko: Možná agresia zo strany otca voči (S).

VÝZNAM V PRAXI

V rokoch 2013 - 2014 úspešne prebehlo 8 workshopov v školách (z 9 zúčastnených) v pilotnom programe Na prevenciu s nápadmi, ktorý bol podkladom pre vytvorenie programu Let's go. Aktivity, ktoré ďalej žiaci realizovali vo svojich školách, boli opakovateľné a pod odborným dohľadom pedagóga/školského psychológa. V školách opakovane boli realizované i workshopy s celoškolskou pôsobnosťou s podobnou formou a zameraním.

Vyškolení rovesnícki poradcovia realizovali i ďalšie aktivity, napríklad vstupy v jednotlivých triedach, vstupy na začiatku školského roka v nových triedach, predstavenie seba a svojho poslania, ako aj predstavenie internetovej stránky. Stali sa z nich také pozitívne vzory, s ktorými sa mohla cieľová populácia stotožniť, a ktorých spôsoby reagovania môžu uplatniť v situáciách svojho každodenného života.

Do programu sa zapojili aj školy, ktoré mali negatívne skúsenosti s vyššou frekvenciou žiakov, ktorí fajčia (napríklad aj priamo pred budovou školy, skúsenosti s nárazovou víkendovou konzumáciou alkoholu, či experimentovaním a marihuanou. Uvedené školy po realizácii programu udávajú, že sa im podarilo nastaviť politiku školy, ktorá špecifikuje školské normy, vrátane sankcií za ich porušenie, aby frekvencia fajčenia a konzumácie alkoholu klesla. Súčasťou je i vymedzenie postoja pedagógov, ako aj samotných žiakov. Tieto informácie máme k dispozícii zo spätných väzieb vedenia škôl zúčastnených do programu v rokoch 2013 - 2014.

Program sme sa rozhodli opätovne realizovať na základe dopytu po podobnom programe, akého sa už zúčastnili a mali s ním dobrú skúsenosť.

Limity

Doterajšie meranie efektivity programu nie je úplné. O dosiahnutých parciálnych cieľoch máme vedené podrobné záznamy, čo umožňuje v budúcnosti možnosť overiteľnosti cieľov. Opakovateľnosť realizácie programu prispieva k presnejšiemu zhodnoteniu efektivity, čo je výzvou do budúcnosti. Tiež navrhujeme priebežné sledovanie účinnosti.

Program je dôsledne rozpracovaný, obsahuje teoretickú i praktickú časť; systemizovaný so stanovenými krokmi, časovým rozvrhom. Avšak je potrebné uviesť, že program bol tvorený

pre iný špecifický región, je teda pri jeho implementácii túto eventualitu v špecifikách zohľadniť.

Ďalšou limitou je obmedzenie včlenenia prevencie do viacerých predmetov v školách. Celoškolský prístup a organizácia preventívnych aktivít často aj po realizácii nášho programu s výnimkou workshopov utíchol. Čo sa týka medziškolskej koordinácie, aj napriek počiatočným snahám pedagógov a samotných žiakov zúčastnených v programe sa im nepodarilo spojiť s ostatnými školami zapojenými do projektu.

V neposlednom rade je limitou realizácie hlavnej časti programu v CPPPaP finančná stránka, bez grantovej podpory by nebolo možné najat' externých lektorov, prevádzkovať internetovú stránku, a podobne.

Zo spätných väzieb:

„Na našej škole sa uskutočnil „Deň proti fajčeniu“. Tento projekt sa odohrával na 3 a 4 vyučovacej hodine v koncertnej sále a neskôr v triedach jednotlivých ročníkov. Po uvítaní všetkých žiakov nasledovalo pozeranie filmu „Kým stúpa dym“. Po filme sa žiaci zišli v triedach a debatovali o problémoch a zaujímavostiach škodlivosti cigariet. Do každej triedy boli pridelení dvaja až traja starší študenti, ktorí nefajčia a s fajčením majú nepriaznivé skúsenosti.“ Po konverzácii v triedach nasledovalo vypisovanie dotazníkov, ktorými sme chceli zistiť, koľko žiakov z nasej školy fajčí, a prečo fajčia.“

LITERATÚRA

- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27(6), 1009–1023.
- Currie, C. et al., & Regional Office for Europe. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: health behaviour in school-aged (HBSC) children: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe. Cit z http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
- Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť. (2017), Slovensko, *Správa o drogách za rok 2017*, Úrad EÚ pre publikácie, Luxemburg.
- Faggiano, F. et al. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46(5), 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.11.012>
- Lize, S. E. et al. (2017). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Interactive Middle School Cannabis Prevention Programs. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 18(1), 50–60. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0723-7>
- Mahoney, J. L., Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 113- 127.
- Matula, Š. (2003). Definitívne znenie minimálnych metodických zásad uplatňovania rovesníckych programov. In *Prevencia*, roč. II, č.1, 2003, s.54-58
- Miháliková, J. (2004). Do Európy hrou III. Bratislava: Iuventa. Národná kancelária programu Mládež. ISBN 80-8072-030-4
- Nešpor, K. (2001). *Vaše deti a návykové látky*. Praha: Portál, 156 s., ISBN 8071785156
- Nozu, Y. et al. (2006). Effectiveness of drug abuse prevention program focusing on social influences among high school students: 15-month follow-up study. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 11(2), 75–81. <https://doi.org/10.1007/BF02898146>
- Orosová, O. (2003). *Prevencia - pomoc - rovesníci, alebo, "Preventívne nie nepoškodí..."*: inovatívne metódy pomoci v prevencii drogových závislostí v školskej praxi. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- Porath-Waller, A. J. et al. (2010). A meta-analytic review of school-based prevention for cannabis use. *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education*, 37(5), 709–723. <https://doi.org/10.1177/1090198110361315>

- Robertson, E. B., David, S. L., & Rao, S. A. (2003). *Preventing Drug Use among Children and Adolescents: A Research-Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders. Second Edition.* National Institute on Drug Abuse. Cit z <https://eric.ed.gov/?id=ED521530>
- Skalík, I.(2003). *Primární prevence zneužívání drog: Úrovně, formy, metodologické přístupy.* In Kalina, K. *Drogy a drogové závislosti 2: Mezioborový přístup.* Praha : Úřad vlády České republiky, 2003. s. 285 - 290.
- Tobler, N. (2000). School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275-336
- World Health Organization, & Regional Office for Europe. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: health behaviour in school-aged (HBSC) children: international report from the 2009/2010 survey.* Copenhagen, Denmark: World Health Organization, Regional Office for Europe. Cit z http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf

Kontakt

Meno: Veronika Florian Šimonová

Univerzita, Fakulta: Paneurópska vysoká škola, Bratislava, Tomášikova 20

Pracovisko: CPPPaP Zuzkin park 10, Košice

Telefónne číslo: 0915 045 346

E-mail: simonova.centrum@gmail.com

Grantová podpora: rozvojový projekt „Protidrogová prevencia“ pod záštitou MŠVVaŠ SR

PODMIENKY PRÁCE A ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

THE CONDITIONS FOR THE WORK AND ACTIVITIES OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Gabriela HERÉNYIOVÁ, Diana DEMKANINOVÁ, Lucia SABOVÁ, Radoslav BLAHO

Abstrakt: *Príspevok poskytuje prehľad aktuálnych podmienok práce, ktoré sa vzťahujú k profesii školského psychológa. Na základe odpovedí z online dotazníka pre školských psychológov, ktorého súčasťou boli otázky vzťahujúce sa k demografickým údajom respondentov, podmienkam ich pracovnej činnosti a k ich pozícii v samotnom systéme školy, ponúkame prehľad najdôležitejších zistení. Výsledky porovnávame s prieskumom Vaňovej (2013).*

Kľúčové slová: *školský psychológ; podmienky práce, činnosti, škola*

Abstract: *This contribution offers an overview of current conditions of a work related to the profession of school psychologists. With online questionnaire for school psychologists in Slovakia we collected info as demographic data of respondents, conditions for their work, and positions within the schools. The major findings are presented. Our results are compared with the results of similar survey made by Vaňová (2013).*

Keywords: *school psychologist, conditions for work, activities of a school psychologist, school*

ÚVOD

Školská psychológia je jednou z najdynamickejšie sa rozvíjajúcich psychologických disciplín v súčasnosti, no napriek tomu je to stále málo rozšírená psychologická špecializácia a školských psychológov/-ičiek (ďalej ŠP) je na Slovensku stále málo. Podľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (2017), k 15.9.2015 malo v stave zamestnancov školského psychológa 164 ZŠ (7,76 %), 84 SŠ (11,81 %) a 43 špeciálnych škôl (12,43 %). Aj keď každým rokom pribúdajú a sú obsadzované pozície ŠP na ďalších školách, vzhľadom k počtu škôl, ako aj k narastajúcim problémom vo výchovno-vzdelávacom procese či v školskom prostredí ako takom, by počet škôl so ŠP mal byť výrazne väčší. Podľa Furmana (1998) transformujúce školstvo a narastajúca zložitosť životných podmienok väčšiny obyvateľstva vyžaduje čoraz širšie spektrum doplnkových služieb medzi ktorými tie psychologické dominujú, preto je nutné, zameriavať sa, okrem iného, aj na školskú psychológiu.

Výhodou je zakotvenie profesie ŠP v legislatíve. Len pre orientáciu, jedná sa o Koncepciu pedagogicko-psychologického poradenského systému (21.3.2007), Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní - školský zákon (22.5.2008), Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch (24.7.2009) a Novelizovanú vyhlášku MŠ SR č. 170/2010 Z.z. (1.5.2010).

Tieto dokumenty sú však veľmi všeobecné a len orientačne definujú a charakterizujú pracovnú náplň a činnosti ŠP i jeho kompetencie. Aj táto všeobecnosť, nejednoznačnosť a nedostatočné definovanie rámcov pôsobenia ŠP môže mať za následok, že okolo školskej psychológie, či ŠP, panujú rôzne predpojatosti, apriórne predstavy či nerealistické očakávania (Štech & Zapletalová, 2013).

Práve psychologické služby v školách a činnosti ŠP sú značne široké a rozmanité, pričom pre každý typ/druh školy majú svoje špecifiká. Ako uvádzajú Gajdošová, Herényiová, Valihorová (2010, s. 75), hlavným poslaním ŠP je „poskytovať odborné psychologické služby školám alebo školským zariadeniam v záujme efektívneho a optimálneho fungovania školy ako systému s dôrazom na psychické zdravie žiakov a pedagógov ... a zdravého rozvoja ich osobností“. Je potrebné si uvedomiť, že ŠP pracuje s celým systémom „škola“, teda nie len so žiakmi, ale so všetkými zložkami, ktoré ovplyvňujú osobnosť žiaka. Gajdošová, Herényiová, Valihorová (2010) hovoria o tzv. vertikálnej a horizontálnej štruktúre práce ŠP. Len pripomenieme, že vertikálna štruktúra je odvodená z hierarchie riadenia školy, teda zameraná na to „s kým pracujeme“ a horizontálna sa diferencuje podľa oblastí „na čom pracujeme“.

ŠP pracuje v špecifickom prostredí, častokrát je jediným odborníkom v škole na oblasť psychologickéj činnosti. Pracuje v hustej medzilidskej sieti, pričom na neho pôsobí množstvo faktorov, ktoré majú vplyv na jeho pracovnú činnosť i spokojnosť. Vzhľadom na pomerne „mladú“ pozíciu ŠP sa problematike podmienok práce ŠP na Slovensku a v Čechách nevenovala veľká pozornosť. Podľa Průchu (2009 podľa Vaňová, 2013) podmienky práce predstavujú „súbor spoločnosťou daných a školskou inštitúciou vytváraných predpokladov pre výkon a realizáciu profesijných aktivít.“ Delí ich na vonkajšie (vychádzajú z celospoločenských faktorov a legislatívnych noriem) a vnútorné (faktory pracovného prostredia vznikajúce „vnútri školy“). Pracovné podmienky môžeme rozdeliť aj na materiálne a sociálne. Vhodné pracovné prostredie a dobré podmienky práce sú základným predpokladom pracovnej spokojnosti zamestnancov, teda aj ŠP.

Vzhľadom k tomu, že aj podmienky práce sa môžu odzrkadľovať na činnostiach ŠP, zrealizovali sme prieskum v ktorom sme sa zameriavali aj na tieto dve oblasti.

PRIESKUM

Realizovaný prieskum je prvým krokom v rámci komplexnejšieho projektu KEGA 067UK-4/2018.

Cieľ, metódy a priebeh prieskumu

Cieľom úvodného prieskumu bolo zmapovať situáciu ŠP na Slovensku a zistiť, aké sú ich pracovné podmienky a ktorým činnostiam sa venujú. Hľadali sme odpovede na nasledovné otázky:

- Aké pracovné podmienky majú ŠP na Slovensku?
- Akým činnostiam sa venujú ŠP na Slovensku?

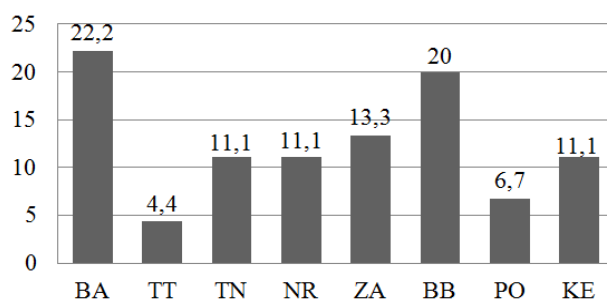
Na zistenie odpovedí sme vytvorili elektronický dotazník pomocou aplikácie Google Docs. Pri jeho tvorbe sme sa inšpirovali dotazníkom Vaňovej (2013). Dotazník pozostával zo 64 otázok, pričom bol rozdelený na 3 časti – A) demografické údaje, údaje týkajúce sa pracovnej pozície a podmienok ŠP; B) pracovné činnosti ŠP; C) osobné skúsenosti a subjektívne zhodnotenie pracovnej pozície ŠP. V prípade, že sa respondentov niektorá otázka netýkala, nebolo potrebné na ňu odpovedať.

Dotazník sme distribuovali elektronickou formou a zaslali sme ho priamo na mailové adresy ŠP, ktoré sme mali v databáze alebo ku ktorým sme sa dostali cez web-stránky jednotlivých slovenských škôl. Týmto spôsobom sme kontaktovali cca 100 ŠP. Taktiež sme využili aj priestor v rámci Facebook skupiny *Školský psychológ*, kde sme uverejnili príspevok s odkazom na daný dotazník. Vo všetkých prípadoch sme v sprievodnej správe formulovali prosbu, aby respondenti preposlali žiadosť o zapojenie sa do prieskumu spolu s odkazom na dotazník ďalším ŠP, s ktorými sú v kontakte.

Vzhľadom k tomu, že prieskum stále prebieha, budeme pracovať s údajmi, ktoré sme získali ku dňu 24.10.2018. Na nasledujúcich riadkoch prezentujeme prehľad doterajších výsledkov.

Charakteristika respondentov a informácie týkajúce sa pozície a pracovného pomeru

Do prieskumu sa zatiaľ zapojilo 45 ŠP (43 žien a 2 muži) z celého Slovenska. Obr. 1 poskytuje prehľad zastúpenia respondentov podľa krajov.

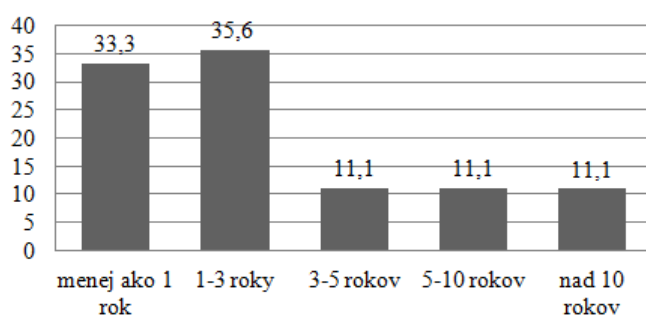


Obr. 1.: Zastúpenie respondentov podľa krajov (v %)

Z hľadiska veku, najpočetnejšiu skupinu, až 46,7%, tvorili respondenti vo veku 26-30r. V poradí druhú najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti vo veku 31-40r. (31,1%). V kategórii „nad 50r.“ sme mali 4 (8,9%) respondentov a najmenej zastúpené boli vekové kategórie „menej ako 25r“ a „31-40r.“, ktoré zhodne tvorili 6,7% nášho výskumného súboru.

Najviac ŠP, ktorí sa zapojili do nášho prieskumu, pracuje na ZŠ (66,6%). Na SŠ pracuje dokopy 35,6% (stredné odborné školy – 20%, gymnáziá-15,6%) respondentov. Zastúpených sme mali aj ŠP pracujúcich v MŠ, ktorí tvorili 13,3% našej vzorky. 2 ŠP pracujú na spojených školách (MŠ+ZŠ a ZŠ+SŠ). Vzhľadom k tomu, že niektorí ŠP pracujú na 2 (15,6%), prípadne až 3 školách (2,2%), ktoré môžu byť rôzneho typu, súčet týchto odpovedí presahuje 100%.

Čo sa týka dĺžky pôsobenia, väčšina respondentov pracuje na danej škole do 3 rokov. Podrobnejšie zastúpenie uvádzame v obr. 2.



Obr. 2.: Dĺžka pôsobenia ŠP v škole (v %)

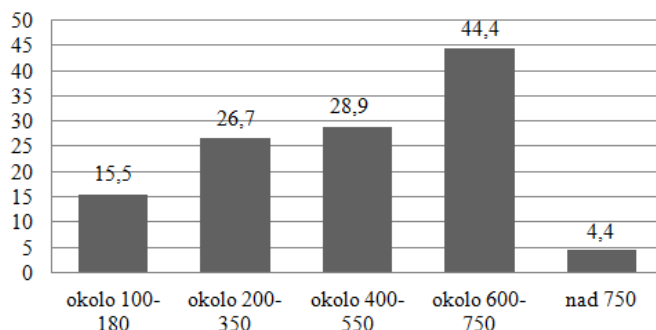
Zaujímalo nás aj to, aký typ úväzku majú naši respondenti uzatvorený. Pre takmer všetkých respondentov (97%) je zamestnávateľom škola, len 1 respondentka (3%) má zamestnávateľa detský domov.

Väčšina respondentov (60%) pracuje na škole na 100% úväzok. Štvrtina našich respondentov je v škole zamestnaná na 50% úväzok a 1/5 respondentov na menej ako 50% úväzok alebo sú zamestnaní „na dohodu“. Typu úväzku analogicky zodpovedá aj počet dní / hodín, ktoré sú v škole k dispozícii.

Špecifikom je tiež prípadná kombinácia úväzku ŠP a inej pracovnej pozície v rámci školy. Kombinovaný úväzok malo 25% našich respondentov, pričom najčastejšia bola zastúpená kombinácia s pozíciou učiteľa alebo s pozíciou asistenta učiteľa, ďalej výchovného poradcu alebo koordinátora prevencie, ale vyskytla sa aj kombinácia úväzku ŠP s pozíciou kariérového poradcu či vychovávateľa.

Niečo cez polovicu (53,3%) úväzkov je uzatvorených na dobu neurčitú. Z úväzkov uzatvorených na dobu určitú (46,7%) tvorí najväčšiu časť takých, ktoré sú uzatvorené na základe projektu (28,9% respondentov), a teda sú uzatvorené na dobu jeho trvania.

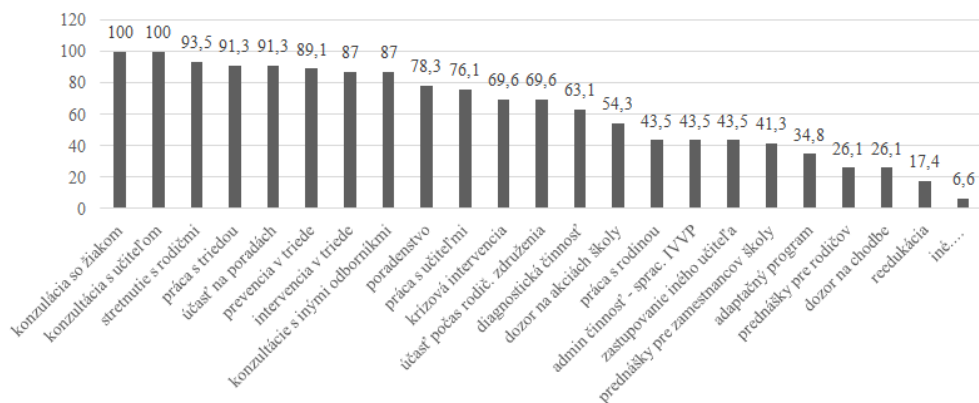
Ako doplňujúci údaj v tejto sekcii uvedieme aj približný počet žiakov/štvudentov v školách, kde pracujú naši respondenti (obr. 3). Vzhľadom na to, že niektorí ŠP pracujú na viacerých školách, zaujímavým môže byť aj údaj, že až pre 13,3% ŠP predstavuje súčet žiakov z oboch škôl okolo 1000.



Obr. 3.: Zastúpenie respondentov z hľadiska veľkosti školy – početnosti žiakov (v %)

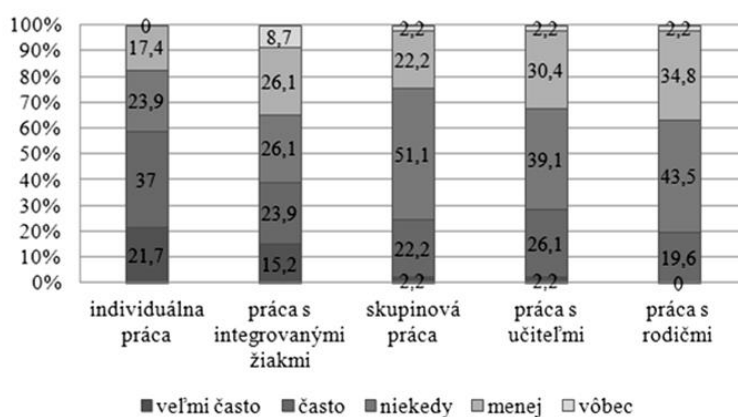
Výsledky týkajúce sa pracovných činností

V rámci prieskumu sme sa zamerali aj na to, akým činnostiam sa venujú ŠP. Položili sme im otázku, v ktorej mali označiť všetky činnosti, ktorým sa venujú. Výsledky uvádzame v obrázku č. 4. V rámci „iného“ boli spomenuté napr. tvorba projektov, vedenie pracovného tímu učiteľov, dozor v jedálni či výučba psychológie.



Obr. 4.: Činnosti, ktorým sa venujú ŠP vo svojej praxi (v %)

Ako môžeme vidieť, všetci ŠP sa venujú konzultáciám so žiakmi a učiteľmi, takmer všetci pracujú aj s triedou ako skupinou a stretávajú sa s rodičmi. Ale do akej miery sa venujú týmto činnostiam v porovnaní s ostatnými? Odpoveď môžeme vidieť v obr. 5. Ako je zjavné, individuálna práca so žiakmi dominuje nad ostatnými a tvorí prevažnú časť činností ŠP. Čo sa týka ostatných oblastí pôsobenia, tak napr. aj keď sa až 91% respondentov venuje práci s triedou, tak v porovnaní s ostatnými činnosťami je táto oblasť zastúpená stredne – teda venujú sa jej len niekedy. Podobne je to s prácou s učiteľmi či rodičmi. Špecifickú kategóriu tu tvorí práca s integrovanými žiakmi, ktorá pravdepodobne tvorí časť individuálnej práce.



Obr. 5.: Pomer činnosti ŠP (v %)

Pozrime sa na to, akým témam/oblastiam sa venujú ŠP v rámci jednotlivých typov činností. V týchto otázkach mali respondenti vybrať tie oblasti, ktorým sa venujú – nie je zohľadnené, ako často sa im venujú.

V rámci **individuálnej práce** sa väčšina našich respondentov stretáva a rieši rôzne rodinné problémy – túto možnosť označilo 95,7% respondentov. Ďalej na individuálnej úrovni riešia vzťahy v triede (93,5%), osobné problémy žiakov (89,1%), problémy v správaní (87%), problémy v učení (69,6%), problémy s adaptáciou (63%) a diagnostiku (37%). Niekoľko respondentov (8,9%) označilo aj možnosť „iné“, v rámci ktorej bližšie špecifikovali témy duševných porúch (depresie), sebapoškodzovania a samovražedných myšlienok či pokusov.

Značná časť ŠP (N = 41) pracuje aj **s integrovanými žiakmi**, prevažne individuálnym spôsobom (78,6%), na osobnostnom rozvoji (69%). Venujú sa aj podpore vzťahov integrovaného žiaka v triede (64,3%) či adaptácii na školské prostredie (52,4%). Takmer 53% ŠP sa vo svojej praxi venuje aj administratívnej činnosti spojenej s integrovanými žiakmi (vypracovanie Individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu - IVVP a pod.), 19% reedukácii a 16,7% diagnostike, resp. orientačnej diagnostike spojenej s týmito žiakmi.

Takmer všetci (91%) ŠP uvádzali, že medzi ich činnosťami je zastúpená aj **práca s triedou. Skupinovú prácu**, v porovnaní s ostatnými činnosťami vykonáva niekedy až 51% a menej 22,2% ŠP. V rámci nej sa všetci (100%) venujú podpore pozitívnej triednej klímy. 75,6% respondentov s triedou pracuje pri riešení skupinových problémov a rovnako početne bola zastúpená aj činnosť zameriavajúca sa na zistenie vzťahov v triede prostredníctvom sociometrie. Sociálno-psychologické aktivity aplikuje 73,3% respondentov a 68,9% pracuje so skupinou tak, že aplikuje preventívne programy v triedach. Intervenčné opatrenia v triedach aplikuje 46,7% ŠP.

Pri práci s učiteľmi najviac ŠP poskytuje konzultácie ohľadne pedagogického procesu (84,1%) a venuje sa individuálnemu poradenstvu pre učiteľov (75%). Takmer 30% ŠP využíva pri práci s učiteľmi rôzne sociálno-psychologické aktivity, 1/4 poskytuje učiteľom vzdelávacie aktivity a 13,6% aj priestor na diskusiu prostredníctvom diskusných skupín. Do evaluácie vzdelávacieho procesu sa podľa našich výsledkov zapája 20,5% respondentov. Niekoľko respondentov (8,9%) využilo možnosť „iné“, kde uviedli hlavne činnosti, ktoré sa týkali informácií ohľadom detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), resp. pomoci pri uplatňovaní odporúčaní z poradne. Tieto odpovede by sme však mohli zaradiť do všeobecnej kategórie „konzultácie ohľadne pedagogického procesu“, ale keďže sa vzťahujú na špecifickú kategóriu žiakov, ponechali sme to v kategórii „iné“.

Práca s rodičmi je v z hľadiska pomeru činností ŠP zastúpená najmenej. Keď už s rodičmi pracujú, takmer všetci ŠP (97,8%) majú medzi svojimi činnosťami zastúpené konzultácie ohľadom problémov dieťaťa. Poradenstvo pre rodičov (napr. ohľadom výchovy a pod.) realizuje 75,6%. Pomerne veľká časť ŠP sa pri práci s rodičmi venuje konzultáciám ohľadne integrácie dieťaťa (62,2%). Dvaja respondenti využili možnosť „iné“. Jedna ŠP uviedla, že je sprostredkovateľom pri odporúčaní ďalšieho odborného (psychiatrického) vyšetrenia; druhá ŠP, že býva prítomná pri konzultáciách učiteľ-rodič-ŠP.

Výsledky týkajúce sa podmienok práce

V tejto časti nás zaujímali rôzne okolnosti a podmienky, ktoré môžu mať vplyv na prácu ŠP. Budeme kombinovať kvantitatívno-kvalitatívne spracovanie údajov. Samozrejme, podmienky práce do určitej miery ovplyvňujú aj informácie ohľadom typu školy, počte žiakov či typu pracovného úväzku a času stráveného v škole, ktoré sme spomenuli vyššie.

Podmienky práce do istej miery môže ovplyvňovať, minimálne v začiatkoch, aj to, či škola mala v minulosti skúsenosť s pozíciou ŠP. Preto sme sa pýtali na to, či bola na škole obsadená pozícia ŠP pred nástupom našich respondentov. Až 71,1% respondentov je prvým ŠP na danej škole a len 24,4% respondentov nastupovalo na pozíciu po inom ŠP alebo zastupujú počas MD.

Tento fakt môže mať dopad na vnímanie ŠP ostatnými zamestnancami školy. Z otvorených otázok bolo zrejmé, že mnohých ŠP trápi, a prácu im neulahčuje, práve neznalosť učiteľov a ich nezáujem o prácu ŠP. Podobne, aj vedenie častokrát nemá predstavu, čo by malo byť náplňou práce ŠP. Ako uvádza jedna respondentka „...*nejasné očakávania od ľudí, s ktorými spolupracujem a nevedomosť o mojej náplni práce...*“ alebo odpoveď inej ŠP „...*po mojom príchode do školy nebolo jasné, čo všetko môžem a mám robiť v škole..*“, ďalšia uvádza „...*na škole nie som ešte ani rok. Často sa stretávam s tým, že buď moju pozíciu učitelia celkom prehliadajú, alebo ju bagatelizujú...*“.

Až 35,6% respondentov je jediným odborným zamestnancom školy. V ostatných prípadoch, medzi ďalšími odbornými zamestnancami, ktorí pracujú na škole bol najčastejšie zastúpený školský špeciálny pedagóg (62,2%). Zhodne v 8,9% bol medzi ďalšími odbornými zamestnancami školy zamestnaný aj preventista a sociálny pedagóg. V 1 prípade bol na škole zamestnaný ešte jeden ŠP.

Z kvalitatívnej analýzy bolo zjavné, že táto situácia má dopad na prácu ŠP. Keď škola nemá školského špeciálneho pedagóga, ŠP často preberá agendu integrovaných žiakov, ktorá je časovo náročná a ponecháva malý priestor pre ďalšie činnosti ŠP. Reakcia jednej ŠP bola *„...hlavne začiatkom a koncom roka veľa požiadaviek naraz...dost' by mi uľahčilo prácu, keby IVVP mali na starosti učitelia a nie ja...“*. Iná respondentka uviedla *„...pri tak vysokých počtoch žiakov v triede a tak vysokom počte integrovaných sa jednoducho individuálny prístup nedá vždy zabezpečiť...“*. Podobne uvádza aj ďalšia ŠP *„...nedostatok asistentov, potreba špeciálneho pedagóga, nestíham robiť všetko, čo by som si predstavovala“*.

Medzi ďalšie podmienky, ktoré ovplyvňujú prácu ŠP určite patrí technicko-materiálne zabezpečenie. Vzhľadom na charakter práce ŠP by bolo vhodné mať vhodnú kanceláriu. Vlastnú kanceláriu nemá až 40% našich respondentov, pričom túto situáciu mnoho z nich popisuje negatívne – *„chýba mi vlastná kancelária“*. Podľa slov jednej zo ŠP *„nie sú vytvorené adekvátne podmienky na plnohodnotné fungovanie v školskom systéme...nedostatočné priestorové zabezpečenie“*. V prípade zdieľanej kancelárie ju najčastejšie zdieľajú s iným odborným zamestnancom (33%), iným učiteľom (24%) či výchovným poradcom (14%). Sú však aj prípady, kedy je jedna kancelária určená viacerým odborným zamestnancom (napr. 2 špeciálne pedagogičky a asistentka učiteľa), celému odbornému tímu alebo ŠP *„sedí v zborovni“*.

Značná časť ŠP poukazuje na určitý problém, z hľadiska podmienok pre ich prácu, aj v možnostiach práce so žiakmi / s triedami. Viacerým z nich sa podarí len ťažko pracovať so žiakmi, a už vôbec s celými triedami, v čase vyučovania. Trápi ich *„nedostatok priestoru na prácu so žiakmi, keďže s nimi môžem pracovať len mimo vyučovania“*. V tejto súvislosti môžeme spomenúť aj množstvo žiakov, s ktorými by ŠP mal/mohol pracovať. Väčšina našich respondentov pracuje na školách, ktoré navštevuje cca 600-750 žiakov, čo je pomerne veľké číslo na 1 ŠP. Taktiež, triedy sú, slovami jednej z respondentiek *„preplnené“*, čo môže negatívne ovplyvňovať skupinové aktivity a prácu s triedou.

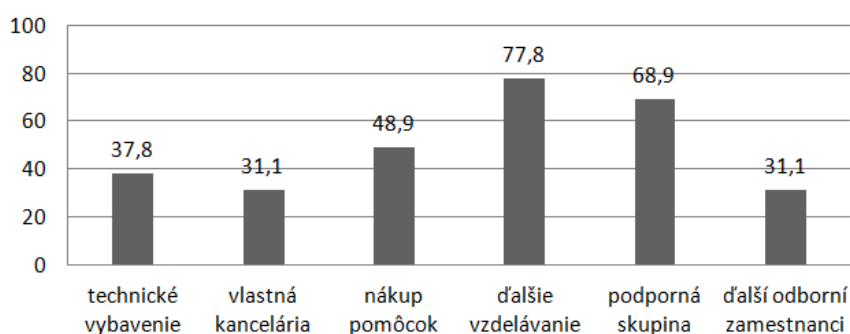
Špecifickou kategóriou podmienok práce ŠP je určite odborná podpora, metodické vedenie a zabezpečenie ďalšieho odborného napredovania ŠP. Napriek tomu, že 50% našich respondentov má zabezpečené metodické vedenie zo strany CPPPpP pravidelne aspoň 1x ročne a 45% má možnosť supervízie, tak približne rovnaká skupina túto podporu nedostáva. Až 30% uviedlo, že im metodická podpora nie je poskytnutá a 55% nemá možnosť supervízie. Pri odpovediach na otvorené otázky bol zjavný rozdiel medzi tými, ktorí supervíziu majú (hodnotili ju veľmi pozitívne) a tými, ktorí túto možnosť nemajú. Vo všeobecnosti ŠP poukazovali na absenciu metodického vedenia či supervízie. Jedna z respondentiek uviedla, že *„supervízor by mal byť automaticky pridelený pre každého ŠP. Ja mám síce supervízora, ale robí to len zo svojej dobrej vôle, ak by sme sa predtým nepoznali, asi by som bola bez supervízora“*. Podobne poukazuje aj ďalšia respondentka *„mať spätnú väzbu, ako robím svoju prácu...kolegov ŠP na školách je málo...nikto z kolegov na iných školách nie je platený za to, že s ním konzultujú hlavne začínajúci kolegovia, je to na jeho dobrej vôli a ochote...a kolegovia z CPPPpP nie sú v tej škole, nepoznajú systém a na druhej strane sú tiež poddimenzovaní - nemajú vždy kapacitu ešte metodicky a odborne viesť ŠP“*.

ŠP taktiež reflektovali situáciu z hľadiska slabého ďalšieho vzdelávania. Privítali by viac školení, workshopov a pod., ktoré by boli určené predovšetkým pre ŠP. V súvislosti so vzdelávaním, ale aj supervíziou, poukazovali aj na ich finančnú stránku. Mnohokrát si

vzdelávania musia hradiť sami – privítali by aspoň určitú finančnú podporu zo strany zamestnávateľa.

Rezervy vidia aj v materiálnom zabezpečení, hlavne čo sa týka pomôcok, materiálov pre prácu so žiakmi, diagnostických metód a pod., ale aj technickom vybavení ako je napr. počítač, tlačiareň či telefón. Podobne ako pri vzdelávaní, aj náklady spojené s takýmto zabezpečením si hradia z vlastných zdrojov. V tejto súvislosti len spomenieme, že mnoho ŠP nám v rámci otvorených otázok uviedlo, že ich do značnej miery trápia aj platové podmienky a finančné ohodnotenie ich práce.

V závere tejto časti ponúkame prehľad toho, čo by ŠP pomohlo pri zefektívnení ich práce (obr. 6).



Obr. 6.: Čo by ŠP pomohlo pri zefektívnení ich práce (v %)

DISKUSIA A ZÁVER

Naším hlavným zámerom bolo zistiť, aké sú podmienky práce ŠP na Slovensku a ktorým činnostiam sa v rámci svojej práce venujú.

Základné demografické údaje o respondentoch potvrdzujú to, že školská psychológia a pozícia ŠP je pomerne mladou a dynamicky napredujúcou oblasťou. Aj v našom prieskume, podobne ako vo výskume Vaňovej (2013), veľkú časť respondentov - ŠP tvorili mladí, častokrát začínajúci ŠP, vo veku 26-40 rokov, ktorí v školách pracujú len posledné roky (do 5 rokov). Väčšina z nich pracuje na základných školách (66%), o niečo menej sú na stredných školách (35%). Veľké pozitívum vidíme v obsadzovaní pozícií ŠP už aj v materských školách, čo sa preukázalo aj v našom prieskume, kde sme v porovnaní so výskumom Vaňovej (2013) mali o čosi vyšší počet respondentov.

Otázkou je, nakoľko sú tieto pozície stabilné, keďže mnoho pozícií je tvorených na základe projektov, a teda na dobu určitú. Taktiež, pomerne veľká časť úväzkov je len na čiastočný úväzok. Práve minimálne úväzky vidí Švancara (2011 podľa Štech & Zapletalová, 2013) ako rizikové a jednu z nevýhod pri práci ŠP. To ovplyvňuje možnosti práce ŠP, čo môže mať dopad na kvalitu či efektivitu jeho práce a tým aj na meno školsko-psychologických služieb. Podmienky práce a jej kvalitu v kontexte pracovného úväzku ovplyvňuje aj veľkosť školy, resp. počet žiakov, ktorí ju navštevujú. V našom prieskume takmer polovica respondentov pracovala na škole nad 600 žiakov, čo je na jedného ŠP pomerne dosť, duplom, ak nemá 100% pracovný úväzok. Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v škole (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017, s. 2), navrhuje „stanoviť povinnosť, aby každá základná

škola, stredná škola a špeciálna škola mala uzatvorený pracovný pomer alebo dohodu o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru so ŠP v závislosti od počtu žiakov školy“ a to nasledovne: školy s počtom žiakov do 100 – 20% úväzok; počet žiakov 101 až 200 – 40% úväzok; počet žiakov 201 až 300 – 60% úväzok; počet žiakov 301 až 400 – 80% úväzok; počet žiakov nad 401 – 100% úväzok, pričom tento navrhovaný pracovný úväzok pokladajú za minimálny a riaditeľ by mal mať možnosť ho v prípade potreby a dostupnosti finančných prostriedkov zvýšiť.

Hoci sú stále prítomné rôzne polemiky ohľadom potreby existencie pozície ŠP na školách, jej význame, zmysluplnosti a náplni práce (Štech & Zapletalová, 2013), tak sme toho názoru, že ŠP by mal byť súčasťou školy. Jeho význam je nesporný a jeho výhodou je, že jeho klientelou je celý školský systém, všetci žiaci (netriedená populácia), učitelia či škola ako taká i ďalšie zložky, ktoré ovplyvňujú osobnosť dieťaťa. ŠP má možnosť pozorovať dieťa v prirodzených podmienkach školy, v interakcii s ostatnými deťmi, učiteľmi a prípadne aj rodičmi. Výhodou je, že ŠP jedná operatívne a v prípade potreby zasiahnuť rýchlo, „prvá pomoc“ môže byť aj okamžitá. Tým, že pracuje v teréne školy, pozná jej systém i špecifiká, čo pomáha pri efektívnejšom riešení situácie (Gajdošová, Herényiová & Valihorová, 2010; Štech & Zapletalová, 2013; Braun, Marková & Nováčková, 2014). Informácie získava z rôznych zdrojov (učitelia, rodičia, spolužiaci a pod.). ŠP má teda veľmi široké pôsobenie.

V našom prieskume sa ukázalo, že ŠP najviac času zo svojich činností venujú individuálnej práci so žiakom, čo je v súlade s výsledkami Vaňovej (2013). Oblasť, ktoré sú predmetom individuálnej práce sú čiastočne v súlade s výsledkami výskumu Zapletalová (2014). Na tomto mieste by sme sa len pozastavili nad tým, že až 93% ŠP označilo, že na individuálnej úrovni riešia vzťahy v triede. Na to aby sme tento údaj dokázali interpretovať nám chýbajú ďalšie informácie, avšak v tomto bode to môže slúžiť ako námet na zamyslenie. Máme za to, že vzťahy v triede by mohlo byť efektívnejšie riešiť so skupinou, resp. celou triedou.

Podľa Braun, Marková, Nováčková (2014) by každá škola mala mať záujem na tom, aby v triednych kolektívoch nevznikali zbytočné problémy, a preto by mal ŠP vstupovať do tried a pracovať s kolektívom a to nie len intervenčne, tam, kde sa problémy už objavili, ale pozornosť by mal venovať aj prevencii a budovaniu pozitívnej klímy, v ktorej sa každý žiak bude cítiť bezpečne. Napriek tomu, že väčšina ŠP pracuje aj s triedou, či už preventívne alebo intervenčne, tak v pomere k ostatným činnostiam je to len niekedy. Aj v otvorených otázkach sme mali možnosť vidieť frustráciu niektorých ŠP z toho, že nemajú dostatok priestoru na to, aby mohli pracovať so skupinou, a už vôbec nie systematicky a pravidelnejšie. A to nie len z toho dôvodu, že veľkú časť ich času zaberajú individuálne sedenia, ale aj z toho dôvodu, že majú málo možností vstupovať do tried počas vyučovania.

Taktiež priestor vidíme v posilnení práce s učiteľmi a s rodičmi. V našom prieskume sa ukázalo, že týmto je venovaná častokrát menšia pozornosť v porovnaní s ostatnými činnosťami ŠP. Do istej miery je to pochopiteľné, pretože s dieťaťom sa mnohí stretávajú pravidelnejšie, s rodičmi niekedy stačí len stretnutie raz za čas, resp. v niektorých prípadoch vôbec. ŠP však poukazovali na neochotu rodičov spolupracovať, resp. na ťažkú spoluprácu s nimi. Samozrejme, nemôžeme všetkých rodičov hodiť do jedného vreca a je mnoho takých, s ktorými je spolupráca výborná. Podobne je to aj pri skúsenostiach s učiteľmi.

Gajdošová (2015) poukazuje v rámci koncepcie práce ŠP v 21. storočí a jeho výzvach práve to, aby sa pracovalo s celým systémom školy a s jeho podsystémami, teda nie len s jedným

„problémovým“ žiakom, ale aj rodičmi žiakov učiteľmi, triedami, ročníkmi a pod. Taktiež uvádza, že je potrebné položiť dôraz na psychologickú prácu a psychologické služby pre rodinu, rodičov a spolupracovať s rodičmi pri výchove detí i riešení problémov v rôznych oblastiach (učenie, správanie, voľba povolania a pod.).

Časť ŠP sa venuje aj práci s integrovanými žiakmi. Otázkou je, nakoľko je toto v ich kompetenciách. Pokiaľ pracujú na ich osobnostnom rozvoji alebo sa venujú podpore vzťahov v triede, určite áno. Ale čo sa týka administratívnych činností, ako je spracovanie IVVP alebo samotná reedukácia, je to otázne. Samozrejme, pokiaľ je na škole jediným odborným zamestnancom (ako to bolo v 35% našej vzorky), tak ho môže vedenie či kolegovia považovať za odborníka aj v tejto oblasti a tieto pracovné povinnosti sú im pridelené. Ako však reflektujú ŠP, často im kvôli tomu nezostáva čas na ďalšie činnosti, ktorým by sa chceli/mali venovať a sú v náplni práce ŠP. Táto skutočnosť by sa určite dala vyriešiť ďalším odborným zamestnancom – školským špeciálnym pedagógom.

Výhodou ďalších odborných zamestnancov na škole je určite aj to, že ŠP sa v prípade potreby má aspoň čiastočne na koho obrátiť. Ako sa hovorí, ŠP je často ako „sám vojak v poli“ preto ďalší odborní zamestnanci sú z tohto hľadiska plusom. Samozrejme, je potrebné, aby boli kompetencie jednotlivých odborných zamestnancov jasne stanovené. Aby mal k dispozícii kolegov – odborníkov, na ktorých sa môže v prípade potreby obrátiť. ŠP však potrebujú sieť a podporu aj z ďalších strán – ďalších ŠP či psychológov. Nevyhnutné je neustále ďalšie vzdelávanie, metodická podpora a ako potrebná sa ukazuje aj supervízia. Švancara (2011 podľa Štech & Zapletalová, 2013) tiež poukazuje na to, že vzdelávanie ŠP stráca systematický charakter. Je nevyhnutné aby boli pre ŠP zabezpečené ďalšie možnosti vzdelávania, rôzne workshopy či častejšie metodické vedenie.

Z hľadiska podmienok je určite priestor na zlepšenia aj čo sa týka materiálno-technického zabezpečenia či finančnej podpory zo strany zamestnávateľa (napr. aj v oblasti vzdelávania či iných činností súvisiacich s výkonom práce). Podľa výskumu Vaňovej (2013) sa preukázali významné súvislosti medzi finančnou podporou ŠP a jeho pracovnou spokojnosťou, s istotou budúcnosti v zamestnaní, s atmosférou na pracovisku s spokojnosťou s pracovnými povinnosťami a záťažou.

Samozrejme, náš prieskum ponúka len orientačné informácie o stave, podmienkach a činnostiach ŠP na Slovensku. Uvedomujeme si limity prieskumu (veľkosť a reprezentatívnosť vzorky, návratnosť, spôsob získavania a spracovania údajov, formulácia otázok, absencia niektorých dôležitých údajov a pod.). Jednalo sa však o prvotnú sondu do problematiky a v ďalších krokoch výskumu máme za cieľ hľadať medzi našimi zisteniami aj podrobnejšie súvislosti, ktoré by nám mohli poskytnúť presnejší a komplexnejší obraz o reálnej pozícii ŠP na Slovensku, preto považujeme tieto zistenia za významné pre ďalšiu prácu. V rámci výskumu plánujeme realizovať rôzne skupinové diskusie či workshopy so ŠP. V prípade záujmu sa ich zúčastniť, nás môžete kontaktovať na mailovej adrese uvedenej nižšie.

LITERATÚRA

- Braun, R., Marková, D. & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha : Portál.
- Furman, A. (1998). Smery rozvoja školskej psychológie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33 (2), 161-168.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psychológ pre 21. storočie*. Žilina : EUROKODEX.
- Gajdošová, E., Herényiová, G. & Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava : Stimul.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2017). *Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v škole*. Dostupné online <http://www.vssr.sk/clanok-z-titulky/model-objektivizacie-poctu-odbornych-zamestnancov-v-skole.htm>. cit. 30.10.2018.
- Štech, S. & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha : Portál.
- Vaňová, M. (2013). *Podmienky práce školských psychológov na Slovensku*. [Diplomová práca]. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci

Kontakt

Meno: PhDr. Gabriela Herényiová, PhD.

Univerzita, Fakulta: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta - Katedra psychológie

Adresa: Gondova 2, 814 99 Bratislava

E-mail: gabriela.herenyiova@uniba.sk

Grantová podpora: KEGA 067UK-4/2018

KOMPETENCIE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA A JEHO SPOLUPRÁCA S INÝMI ODBORNÝMI ZAMESTNANCAMI ŠKOLY

COMPETENCES OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AND HIS CO- OPERATION WITH OTHER PROFESSIONAL SCHOOL STAFF

*Gabriela HERÉNYIOVÁ, Lucia SABOVÁ, Diana DEMKANINOVÁ,
Radoslav BLAHO*

Abstrakt: Zákon 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch definuje povinnosti a základné činnosti odborných zamestnancov pracujúcich v školách ako je školský psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg. V predkladanom príspevku hľadáme prienik kompetencií jednotlivých odborných pracovníkov, ale aj pedagogických zamestnancov, s ktorými je nevyhnutné spolupracovať na rozvíjaní pozitívnej pracovnej klímy v školskom prostredí. Prinášame príklady dobrej praxe a návrhy na zefektívnenie spolupráce vznikajúcich odborných tímov v školách.

Kľúčové slová: školský psychológ; inkluzívny tím; prax; spolupráca.

Abstract: Act No. 317/2009 Coll. on the Teachers and Professional Educational Staff defines duties and basic activities of professional educational staff working at schools such as school psychologists, special educational needs teachers, curative teachers and social school workers. In this article, we aim to discover overlaps among competencies of individual educational staff members as well as the teaching staff with whom it is necessary to cooperate in developing a positive working climate at schools. We provide examples of good practice and suggestions how to streamline cooperation among professional teams emerging at schools.

Keywords: school psychologists; inclusive team; practice; cooperation.

ÚVOD

Poradenský systém, by mal byť dostupný každému dieťaťu, žiakovi v rôznych vekových obdobiach a životných situáciách. Cieľom tohto príspevku, vychádzajúc z platných všeobecne záväzných právnych predpisov a vybraných informácií, je zmapovať kompetencie pracovníkov podieľajúcich sa na výchovnom poradenstve v škole, vrátane kariérového poradenstva, a načrtnúť možné východiská pre jeho kvalitatívny posun.

Spolupráca pre nás, v predkladanom príspevku, predstavuje prediktor dosahovania kvalitnejších výsledkov, efektívnejších procesov a utvárania pozitívnej pracovnej klímy v školskom prostredí. Školský psychológ (ďalej len ŠP) ako odborný zamestnanec tak ako je definovaný v § 20 zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, je súčasťou školy ako systému. Predpokladom jeho optimálneho fungovania a vykonávania psychologickéj činnosti je spolupráca a kooperácia s inými osobami fungujúcimi v škole, či už pedagogickými a odbornými zamestnancami resp. rodičmi a zákonnými zástupcami žiakov.

Medzi právami pedagogických a odborných zamestnancov podľa § 5 zákona č. 317/2009 Z. z. nachádzame definované práva, ktoré poukazujú na nevyhnutnosť spolupráce medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami v smere skvalitňovania výchovno – vzdelávacieho procesu a to:

- predkladanie návrhov na skvalitnenie výchovy a vzdelávania, školského vzdelávacieho programu, výchovného programu alebo odborných činností,
- výber a uplatňovanie pedagogických a odborných metód, foriem a prostriedkov, ktoré utvárajú podmienky na učenie a sebarozvoj detí, žiakov alebo poslucháčov a rozvoj ich kompetencií.

Spomenuté práva obsahujú oblasti, ktoré nie sú doménou iba pedagogických resp. odborných zamestnancov školy. Skvalitňovanie výchovy a vzdelávania, teda neprebíha iba prostredníctvom dosahovania čiastkových cieľov ako zlepšenie dosahovaných výsledkov žiakov, ale tento proces je oveľa komplexnejší a zahŕňa aj zlepšovanie školskej klímy, prežívania a správania žiakov a podporu pracovného prostredia, v ktorom prebieha samotná pedagogická činnosť.

Profesijné kompetencie zamestnancov školy vstupujúcich do systému výchovného poradenstva v škole

Medzi odborných zamestnancov, ktorí sú súčasťou systému výchovného poradenstva a prevencie patria (podľa § 130 zákona č. 245/2008 Z.z.):

- Školský logopéd – vykonáva odborné činnosti v rámci logopedickej diagnostiky, poradenstva a intervencie k deťom a žiakom s narušenou logopedickou schopnosťou. Poskytuje logopedické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení (§ 21 zákona č. 317/2009 Z.z.).

- Školský špeciálny pedagóg – vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom a žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a s poruchou správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení (§ 22 zákona č. 317/2009 Z.z.).
- Liečebný pedagóg - vykonáva odbornú činnosť v rámci terapeuticko-výchovnej pomoci deťom a žiakom, ktorí majú poruchy vývinu alebo správania a pre svoje zdravotné znevýhodnenie alebo jeho následky nie sú schopní viesť veku primeraný spôsob života, alebo deťom a žiakom ktorých psychický, emocionálny alebo sociálny vývin je ohrozený. Poskytuje terapeuticko-výchovnú pomoc a poradenstvo zákonným zástupcom detí a žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení, vrátane odborných činností spojených s reedukáciou porúch správania (§ 23 zákona č. 317/2009 Z.z.).
- Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, špeciálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, špeciálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť (§ 24 zákona č. 317/2009 Z.z.).

Medzi pedagogických zamestnancov, ktorí sú súčasťou systému výchovného poradenstva a prevencie patria (podľa: Dianovská, 2009):

- Výchovný poradca - zabezpečuje a podieľa sa na poskytovaní výchovného poradenstva v oblasti výchovy a vzdelávania podľa osobitného predpisu² formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností. Zároveň sprostredkúva odbornú terapeuticko-výchovnú činnosť podľa potrieb dieťaťa a žiaka. Činnosti výchovného poradcu môže vykonávať aj odborný zamestnanec (§ 33 ods. 5 zákona č. 317/2009 Z.z.).
- koordinátor prevencie – ako pedagogických zamestnanec špecialista (§ 33 ods. 2 písm. g) zákona č. 317/2009 Z.z.)

Ostatní pedagogickí zamestnanci, ktorých kompetencie súvisia s poradenstvom a prevenciou v škole:

² § 134 zákona č. 245/2008 Z. z.

- Kariérový poradca - vykonáva činnosti v oblasti prípravy žiakov na ich vstup na trh práce. Činnosti kariérového poradcu môže vykonávať aj odborný zamestnanec (§ 33 ods. 6 zákona č. 317/2009 Z.z.)
- Asistent učiteľa – sa podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogický asistent môže pôsobiť aj v stredných školách, ak ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím (§ 16 ods. 1 zákona č. 317/2009 Z.z.) Podľa kategórie pedagogického zamestnanca, pre ktorého pedagogický asistent vykonáva asistenciu, sa pedagogický asistent zaraďuje do jednotlivých podkategórií takto: asistent učiteľa; asistent vychovávateľa; asistent majstra odbornej výchovy (§ 16 ods. 2 zákona č. 317/2009 Z.z.).

Z vyššie spomenutého vyplýva, že spolupráca medzi učiteľom a školským psychológom so zreteľom na žiaka resp. medzi školským psychológom a iným odborným alebo pedagogickým zamestnancom školy je v súčasnej dobe nevyhnutná.

METÓDY

Hlavným cieľom príspevku je popísanie prienikov kompetencií jednotlivých odborných pracovníkov, ale aj pedagogických zamestnancov, s ktorými je nevyhnutné spolupracovať na rozvíjaní pozitívnej pracovnej klímy v školskom prostredí.

VO1: Ako hodnotia školskí psychológovia spoluprácu s inými odbornými zamestnancami školy?

VO2: Ako hodnotia školskí psychológovia spoluprácu s inými pedagogickými a vedúcimi zamestnancami školy?

VO3: Aké sú skúsenosti školských psychológov so spoluprácou na pracovisku?

VO4: V ktorých činnostiach nachádzame prekrývanie kompetencií v jednotlivých pozíciách zamestnancov školy?

VO5: Aká je dobrá prax školských psychológov v oblasti spolupráce v škole?

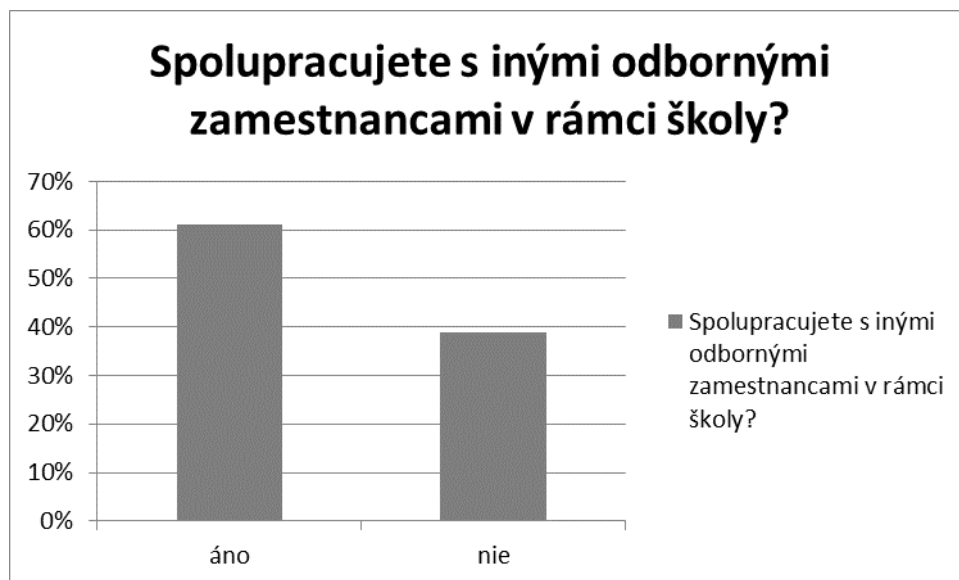
Prieskumu sa zúčastnilo 28 školských psychológov. ŠP odpovedali na dotazník mapujúci spoluprácu v škole, ktorý obsahoval 38 položiek. Z toho 10 položiek malo hodnotiaci charakter, kedy ŠP na likertovej škále v rozpätí 1 až 5 bodov (pričom 1 predstavovalo veľmi dobrý /spokojný a 5 veľmi zlý/nespokojný), hodnotili spoluprácu s konkrétnymi zamestnancami školy alebo javy súvisiace so samotnou spoluprácou. 11 otázok bolo zatvoreného typu, ŠP vyberali medzi odpoveďami áno a nie resp. dostali možnosť výberu z konkrétnych odpovedí. Zvyšných 17 položiek predstavovali otvorené otázky, v ktorých mali ŠP popísať konkrétne situácie z ich praxe dotýkajúce sa spolupráce.

Dotazník bol vytvorený a vyplňaný prostredníctvom formuláru Google Docs. Zozbierané dáta sme podrobili deskriptívnej a kvalitatívnej analýze.

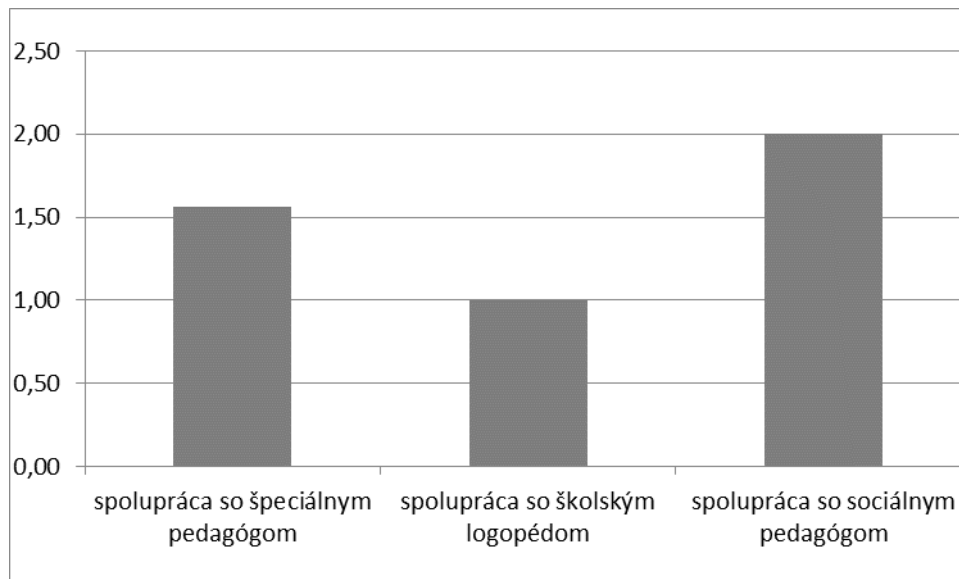
VÝSLEDKY

VO1: Ako hodnotia školskí psychológovia spoluprácu s inými odbornými zamestnancami školy?

Vzhľadom na vyhodnotenie priemeru odpovedí pre celkovú spoluprácu na škole, kedy $m = 2,32$ a hodnotenie komunikácie medzi pracovníkmi školy kedy $m = 2,64$, ktoré poukazujú na to, že ŠP hodnotia spoluprácu na škole skôr ako dobrú / priemernú. Školskí psychológovia spolupracujúci s inými odbornými zamestnancami, predstavovali 60% našej vzorky (graf 1), hodnotia spoluprácu s odbornými zamestnancami pozitívnejšie a to ako dobrú / vynikajúcu (graf 2). Spolupráca so školským špeciálnym pedagógom získala priemerné hodnotenie 1,56; spolupráca so špeciálnym školským logopédom získala hodnotenie 1,0 a spolupráca so sociálnym pedagógom získala priemerné hodnotenie 2,0.



Graf 1 Spolupráca ŠP s inými odbornými zamestnancami školy



Graf 2 Priemerné hodnotenie spolupráce ŠP s inými odborným zamestnancami školy

Ako limity spolupráce s odbornými zamestnancami ŠP označovali:

nerozlišovanie kompetencií jednotlivých odborných zamestnancov,

nedostatočná informovanosť a nesystematickosť práce,

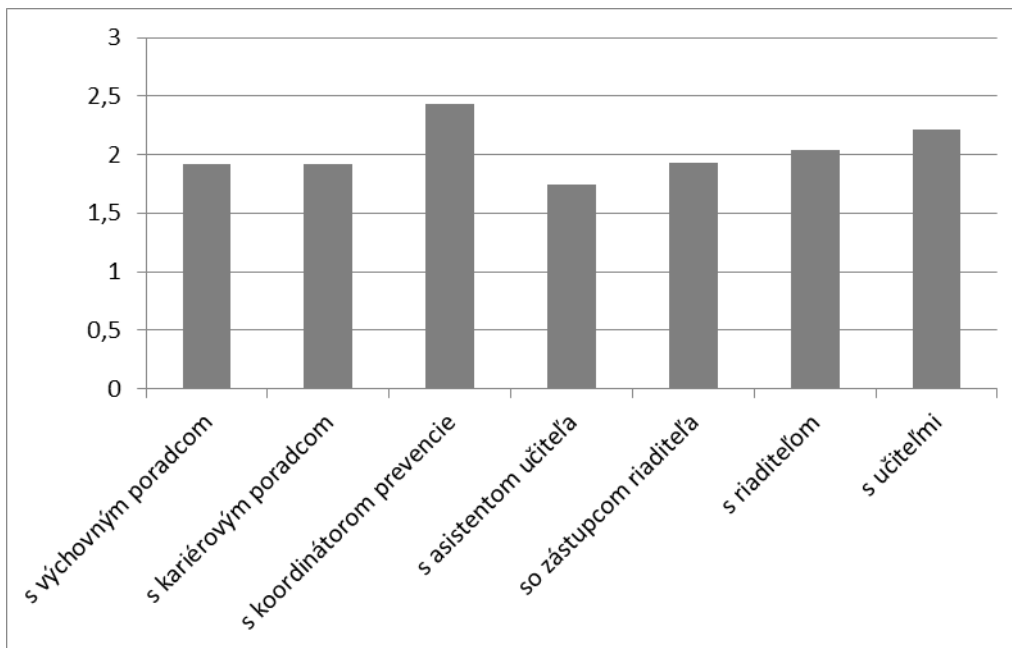
bagatelizácia problémov (prejavov šikany, správania a pod.),

„osobnostné špecifiká“ odborných zamestnancov školy.

VO2: Ako hodnotia školskí psychológovia spoluprácu s inými pedagogickými a vedúcimi zamestnancami školy?

Zo zamestnancov patriacich do systému výchovného poradenstva v škole ŠP najčastejšie spolupracujú s výchovným poradcom (100%), s koordinátorom prevencie (82%), s asistentom učiteľa (68%) a s kariérovým poradcom (43%). ŠP najlepšie hodnotili spoluprácu s asistentom učiteľa ($m = 1,74$), následne na jednej úrovni v rámci hodnotenia spolupráce skončili výchovný a kariérový poradca ($m = 1,92$) a nakoniec spolupráca s koordinátorom prevencie ($m = 2,43$) (graf 3).

Ako môžeme vidieť v grafe 3, na základe hodnotení môžeme konštatovať, že ŠP hodnotia spoluprácu so zástupcom riaditeľa ($m = 1,93$) o niečo lepšie ako spoluprácu s riaditeľom školy ($m = 2,04$). Hodnotenie spolupráce s učiteľmi ($m = 2,21$) sa približuje k hodnoteniu celkovej spolupráce v rámci školy ($m = 2,32$).



Graf 3 Hodnotenie spolupráce ŠP s inými pedagogickými a vedúcimi zamestnancami školy

Ako limity spolupráce s pedagogickými zamestnancami ŠP označovali:

- nedôvera, neochota zo strany učiteľov,
- podceňovanie významu pozície a činnosti ŠP (radšej nech sa učí), odbornosti ŠP („nemá pedagogický základ“)
- odmietanie konzultácií zo strany učiteľov („ja to nepotrebujem, na čo mi to bude“),
- neakceptácia integrácie a inklúzie (aktuálnych diagnóz, odporúčaní ŠP),
- odlišné ciele v práci so žiakmi (z pozície U a OZ),
- neakceptovanie odporúčaní ŠP,
- strach učiteľov z vedenia pri spolupráci so ŠP („tenký ľad“),
- odmietanie priameho pozorovania výučby,
- popieranie partnerského (priateľského) prístupu medzi ŠP a Ž (žiarlivosť?).

Ako limity spolupráce s vedením školy ŠP označovali:

- podceňovanie významu pozície ŠP,
- kontrolujúce autoritatívne vedenie,
- nevymedzené kompetencie od zamestnávateľa.

VO3: Aké sú skúsenosti školských psychologov so spoluprácou na pracovisku?

Samotný priemer hodnotení od ŠP poukazuje na to, že spoluprácu v škole hodnotia ako dobrú / priemernú ($m = 2,32$). Toto hodnotenie doplnili ŠP opisom situácií, ktoré na samotné hodnotenie spolupráce v škole vplyvajú pozitívne a podporujúco:

- pozitívna atmosféra, vzájomný rešpekt, podpora,
- vzájomná komunikácia, poskytovanie spätnej väzby navzájom,
- efektívnejšia spolupráca podporuje kolektívne riešenie problémových situácií, viacero perspektív na riešenie situáciu a ďalšie informácie o žiakovi, pozitívny prístup k deťom („spolu dokážeme viac“),
- adekvátna informovanosť: vďaka vzájomnej komunikácii sú ŠP v centre diania,
- rýchla a efektívna intervencia,

- pozitívny vplyv na žiaka, zmena vzťahov v triede, podpora triednej klímy
- jednotné tímové nastavenie, korektívna skúsenosť pre deti z málo podnetného prostredia,
- ak žiaci alebo učitelia zažili predchádzajúcu pozitívnu skúsenosť so ŠP, má to následne vplyv aj na ďalšiu spoluprácu so ŠP,
- z negatívneho pohľadu spoluprácu ovplyvňujú aj nejasne stanovené kompetencie, čo sa môže prejaviť v kumulovanej funkcii ŠP ako „asistent učiteľa, asistentka riaditeľky, šofér, dozorca, posol správ“, „dievča pre všetko“, sprievodný dozor na školských akciách...“

VO4: V ktorých činnostiach nachádzame prekrývanie kompetencií v jednotlivých pozíciách zamestnancov školy?

Na základe výpovedí ŠP môžeme stanoviť oblasti, v ktorých prichádza k najčastejšiemu prelínaniu kompetencií a vytváraniu potenciálnych situácií na spoluprácu:

- *podpora integrácie detí so ŠVVP (IVVP, osobnostný rozvoj, adaptácia v škole) - špeciálny školský pedagóg, asistent učiteľa,*
- *prevencia a poradenstvo (napr. v oblasti sociálno – patologických javov) – sociálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, výchovný poradca, koordinátor prevencie,*
- *skupinová práca s triedou - sociálny pedagóg, výchovný poradca, koordinátor prevencie,*
- *spracovanie strachu a úzkostí u detí pri NKS (mutizmus, zajakavosť) – školský špeciálny logopéd, školský špeciálny pedagóg,*
- *riešenie výchovných problémov žiakov a v triedach – výchovný poradca*
- *voľba povolania – kariérový poradca, výchovný poradca,*
- *doučovanie – školský špeciálny pedagóg, asistent učiteľa.*

VO5: Aká je dobrá prax školských psychologov v oblasti spolupráce v škole?

Dobrá prax ŠP sme rozdelili podľa jednotlivých pozícií, s ktorými prichádza v bežných školských situáciách do kontaktu.

ŠP zo strany vedenia oceňuje:

- akceptáciu a podporu zo strany vedenia školy,
- poskytnutie priestoru na realizáciu,
- dôveru,
- umožnenie ďalšieho vzdelávania.

Zo strany pedagogických zamestnancov ŠP oceňujú:

- záujem zo strany učiteľov,
- keď učitelia odporúčajú žiakov/-čky na stretnutie so ŠP,
- akceptáciu odbornosti ŠP,
- uvoľnenie žiakov z vyučovacích hodín,
- záujem o konzultácie zo strany učiteľov.

Pri spolupráci s odbornými zamestnancami školy ŠP oceňujú:

- jasne vymedzené kompetencie jednotlivých pracovných pozícií,
- zdieľanie skúsenosti,
- efektivita práce,

- kompromis, kooperácia, otvorenosť,
- dohodnutý priestor na odbornú činnosť.

ZÁVER

Na základe výsledkov prezentovaných v príspevku môžeme tvrdiť, že podľa ŠP dobrá spolupráca v rámci školy pôsobí na efektívnejšie riešenie konkrétnych problémov alebo situácií a zlepšovanie pracovnej atmosféry. Limity spolupráce sú vo veľkej miere ovplyvnené osobnostnými špecifikami jednotlivých osôb vstupujúcich do samotného výchovno - vzdelávacieho procesu, ktoré následne vplyvajú na to, či kolegovia ŠP a jeho činnosť prijímajú a dôverujú mu.

Vzhľadom na uvedené príklady dobrej praxe zo strany ŠP, efektivitu práce ovplyvňuje samotný postoj k pozícii ŠP na rôznych úrovniach školského systému a jasne zadané kompetencie a rozdelenie povinností v rámci pracovného tímu. Môžeme tým predchádzať samotným konfliktom a nedorozumeniam pri riešení konkrétnych situácií.

Na základe stanovených prienikov v rámci kompetencií, môžeme školským psychológom odporučiť, komunikovať túto skutočnosť so svojimi kolegami a nachádzať kompromis pri spolupráci v snahe čo najoptimálnejšieho využitia potenciálu každej osobnosti vstupujúcej do samotného výchovno – vzdelávacieho procesu. Tento záver dopĺňa aj konkrétne vyjadrenie respondenta ako odporúčanie pre dobrú spoluprácu „Sme na jednej lodi, buďme aj na jednej vlne.“

LITERATÚRA

Dianovská A. (2009). Analýza činnosti výchovného poradcu so zreteľom na vytvorenie integrovaného systému výchovného poradenstva a prevencie. Prašník: Expertný tím pre činnosť výchovných poradcov. Cit 16. Október 2018, z http://asociaciavp.wbl.sk/navrh_koncepcneho_riesenia_vakp_06_10_2016.docx

Zákon 245/2008 Z.z. ze dne 22. mája 2008, o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon 317/2009 Z.z. ze dne 31. júla 2009, o pedagogických a odborných zamestnancoch (školský zákon).

Kontakt

PhDr. Gabriela Herényiová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

Gondova 2, 814 99 Bratislava

+421 259339421

gabriela.herenyiova@uniba.sk

Grantová podpora

Príspevok vznikol vďaka grantu KEGA 067UK-4/2018.

POROVNANIE INTELIGENCIE U DETÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU, PORUCHOU POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU A ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA

COMPARISON OF INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH IMPAIRED COMMUNICATION ABILITY, ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER AND SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Mária JANČIAROVÁ, Marta POPELKOVÁ

Abstrakt: *Deti s neurovývinovými poruchami a narušenou komunikačnou schopnosťou sa od normálnej populácie detí líšia a dosahujú nižšie hodnoty v niektorých subtestoch inteligenčných testov. Cieľom našej výskumnej štúdie je porovnať úroveň inteligencie porstredníctvom Wechslerovej inteligenčnej škály u detí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, so špecifickými poruchami učenia a u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Výskumný súbor tvorili deti s diagnostikovanými poruchami ADHD, špecifickými poruchami učenia a narušenou komunikačnou schopnosťou. Použili sme Wechslerovu inteligenčnú škálu pre deti (WISC III), pričom sme analyzovali a porovnávali jednotlivé hodnoty dosiahnuté v subtestoch. Zistili sme, že existujú rozdiely v jednotlivých subtestoch WISC III v troch skupinách detí, no rozdiely medzi skupinami sa nepreukázali ako štatisticky významné. Výsledky vyšetrenia WISC III u detí s neurovývinovými poruchami a u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou majú význam v oblasti klinickej i školskej diagnostiky. V relatívne krátkom čase nám umožní získať informácie o slabých a silných stránkach dieťaťa, ktoré môžeme zohľadniť vo výchovno-vzdelávacom procese.*

Kľúčové slová: *inteligencia; ADHD; špecifické poruchy učenia; narušená komunikačná schopnosť; Wechslerova inteligenčná škála pre deti.*

Abstract: *Children with neurodevelopmental disorders and impaired communication ability differ from normal children and achieve lower values in intelligence subtests. The aim of our research is to compare the level of intelligence using the Wechsler Intelligence Scale, in children with attention deficit hyperactivity disorder, specific learning disabilities and children with impaired communication ability. The research sample consists of children with diagnosed ADHD disorder, specific learning disorders and impaired communication ability. We used the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC III) to analyze and compare the individual values achieved in subtests. We found that there are differences in individual WISC III subtests in three groups of children, but the differences between groups are not statistically significant. The results of the WISC III examination in children with neurodevelopmental disorders and children with impaired communication ability are of importance in clinical and school diagnostics. In a short time, we can get information about the weak and strong aspects of the child, that we can take into account in the educational process.*

Keywords: *intelligence; ADHD; specific learning disabilities; impaired communication ability; Wechsler Intelligence Scale for Children.*

ÚVOD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je charakteristická nepozornosťou, hyperaktivitou a impulzivitou, ktoré negatívne vplyvajú na mnohé aspekty fungovania a vývinu, rovnako aj rodinnú, sociálnu a akademickú oblasť života dieťaťa (Biederman, 2005; APA, 2013). Porucha sa prejavuje najmä doma a v školskom prostredí. Údaje o výskyte ADHD poruchy v populácii sa líšia, napríklad Daniels, Volpe, Briesch a Fabiano (2014) uvádzajú prevalenciu ADHD 7-9 % v Spojenom Kráľovstve a 10-20 % na území USA. Paclt (2007) uvádza 6 % prevalenciu ADHD v detskej populácii, v pomere chlapci a dievčatá 3 až 5:1. Saklofske et al. (2016) uvádzajú, že definícia špecifických porúch učenia (ŠPU) sa neustále vyvíja. V najnovšej piatej edícii DSM 5 (Americká psychiatrická asociácia, 2013) sú špecifické poruchy učenia zahrnuté do samostatnej zastrešujúcej diagnostickej kategórie (špecifické poruchy učenia – specific learning disorders SLD). Táto kategória zahŕňa deficit, ktoré ovplyvňujú akademický výkon. Tannock (2013) uvádza, že klasifikácia v DSM 5 vychádza z toho, že špecifické poruchy učenia sú charakteristické viacerými znakmi týkajúcimi sa genetického hľadiska, rizikových faktorov prostredia, vývinových znakov, komorbidity a kognitívnych nedostatkov, najmä v Pracovnej pamäti a Rýchlosti spracovania (WISC III, IV) (Schuchardt, Maehler & Hasselhorn, 2008; Wilcutt et al., 2010; Wilcutt et al., 2013). Komunikačná schopnosť jednotlivca je narušená vtedy, keď niektorá rovina z jeho jazykových prejavov pôsobí interferenčne vzhľadom k jeho komunikačnému zámeru. Môže ísť o foneticko-fonologickú, syntaktickú, morfológickú, lexikálnu, pragmatickú rovinu jazykových prejavov. Narušené komunikačné schopnosti (NKS) môžu byť trvalé alebo prechodné, vrodené alebo získané, hlavný, dominantný symptóm, prípadne symptóm alebo dôsledok iného dominantného postihnutia, poruchy či ochorenia (Lechta, 2011).

Zahraničné zdroje uvádzajú, že štruktúra inteligencie u detí s ADHD sa odlišuje od štruktúry inteligencie detí normálnej populácie. U detí s ADHD vo veku 7 až 16 rokov bol v zahraničných výskumoch zaznamenaný najvýznamnejší pokles v škálach Rýchlosť spracovania (škálu tvoria subtesty Kódovanie a Hľadanie symbolov) a Sústredenosť mysle (škála tvorená subtestami Aritmetika a Opakovanie čísel) (Frazier et al., 2004). Niektoré štúdie používajúce WISC III zaznamenali nižšie skóre v indexoch Sústredenosť mysle, Rýchlosť spracovania než v indexoch Verbálne porozumenie a Vizuálne usporiadanie u detí s ADHD, poruchami učenia (Goldstein, Iseman, & Schwebach, 2003). Assemany et al. (2001) sa vo svojej štúdií zamerali na zisťovanie, ktoré zo subtestov WISC-III môžu plniť funkciu prediktorov diagnózy ADHD. Autori identifikovali 4 subtesty, v ktorých deti s ADHD signifikantne zlyhávajú, a to subtesty - Vedomosti, Slovník, Opakovanie čísel, Dopĺňanie obrázkov. U 89 % detí, ktoré dosiahli nízke skóre v menovaných subtestoch, bola následne diagnostikovaná porucha ADHD. Predpokladáme, že deti s ADHD dosiahnu signifikantne nižšie skóre v subtestoch Aritmetika, Slovník, Kódovanie a Hľadanie symbolov.

Výsledky štúdií poukazujú na fakt, že deti s poruchami učenia dosahujú nižšie skóre v subtestoch Opakovanie čísel a Aritmetika (Daley & Nagle, 1996; Rotsika et al., 2009) a v indexe Pracovná pamäť WISC IV (Clercq-Quaegebeur et al., 2010). Kódovanie a Hľadanie symbolov predstavujú tiež subtesty, ktoré sú pre deti s poruchami učenia, konkrétne dyslexiou, náročné (Wilcutt et al., 2005). Štúdia o užitočnosti využitia WISC III v kontexte psychologického vyšetrenia ukázala, že celkovo 89 % školských psychológov využíva analýzu profilov, a takmer 70 % ju pokladá u detí s poruchami učenia za prínosnú charakteristiku

(Pfeiffer et al., 2000). Predpokladáme, že deti so špecifickými poruchami učenia dosiahnu signifikantne nižšie skóre v subtestoch Aritmetika, Kódovanie, Hľadanie symbolov.

Rozdiel vo verbálnej a neverbálnej inteligencii je zakorenený v psychometrickom hodnotení inteligencie s rozšíreným používaním verbálneho a neverbálneho IQ (Donders, 1997). Aj keď sú tieto rozdiely bežne akceptované, existencia vzťahov nie je tak dobre pochopená u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Často sa predpokladá, že narušená schopnosť komunikácie je spôsobená nízkou úrovňou všeobecných kognitívnych schopností, ako uvádza Rice et al. (1993). Narušená komunikačná schopnosť predstavuje pre dieťa ťažkosť vo verbalizovaní. Uvažujeme, či verbálne IQ u týchto detí bude dosahovať nižšie hodnoty v porovnaní s performačným IQ? Nakoľko v subteste Vedomosti je zlyhanie podmienené aj oneskoreným a narušeným vývinom reči a subtest Slovník zachytáva úroveň reči a jazykových schopností, predpokladáme, že deti s narušenou komunikačnou schopnosťou dosiahnu signifikantne nižšie skóre v týchto subtestoch.

Cieľom príspevku je analyzovať inteligenčné profily u detí s ADHD, špecifickými poruchami učenia a narušenou komunikačnou schopnosťou. Zameriame sa na porovnanie inteligencie u týchto detí. Poznanie inteligenčných profilov detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami predstavuje identifikovanie silných a slabých stránok dieťaťa, čo následne môžeme využiť pri práci vo výchovno-vzdelávacom procese.

METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával zo 76 detí. Súbor tvorili deti s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (N=19), špecifickou poruchou učenia (N=38) a narušenou komunikačnou schopnosťou (N=19). 61 chlapcov a 15 dievčat. U týchto detí sa nevyskytovala žiadna iná komorbidná porucha. Deti boli vo veku od 7 do 15 rokov, priemerný vek participantov bol 10.39 rokov. Všetky deti absolvovali vyšetrenie inteligencie WISC III, pričom doplnkové a nepovinné subtesty deťom administrované neboli.

Wechslerova inteligenčná škála pre deti (WISC III)

WISC-III je základnou štruktúrovanou metodikou, ktorá sa v súčasnosti používa v klinickej praxi na zisťovanie úrovne jednotlivých kognitívnych funkcií u detí od 6 do 16 rokov a vyznačuje sa dobrými psychometrickými vlastnosťami. Psychometrické vlastnosti a dôvera v spoľahlivosť výsledkov WISC-III boli overované na širokom americkom štandardizačnom výskume a na britskej a českej validizácii. Podľa Dočkala et al. (2006) údaje získané vo všetkých troch štúdiách vykazujú veľkú mieru zhody, preto niet dôvodu sa domnievať, že by psychometrické vlastnosti slovenskej verzie testu boli zásadne iné. Vzhľadom na malú početnosť slovenského štandardizačného súboru nebolo v slovenskom projekte účelné overovať psychometrické charakteristiky WISC-III.

WISC III obsahuje verbálne subtesty – Vedomosti (VED), Porozumenie (POR), Aritmetika (ARIT), Podobnosti (POD), Opakovanie čísiel (OPC), Slovník (SLO). Neverbálne subtesty tvoria: Dopĺňovanie obrázkov (DO), Zoradovanie obrázkov (ZO), Kocky (KOC),

Skladačky (SKL), Kódovanie (KOD), Bludiská (BLU), Hľadanie symbolov (HS). V našej práci sa zameriame na určenie verbálneho, neverbálneho (performačného) a celkového IQ.

Štatistická analýza dát

Pri deskripcii dát sme využili hodnoty aritmetického priemeru, mediánu a štandardnú odchýlku. Prostredníctvom koeficientov strmosti a šikmosti sme zisťovali normalitu rozloženia premenných, pričom sa prejavila normálna distribúcia premenných. Základnou štatistickou metódou, ktorú sme použili pri porovnaní viacerých skupín (diagnózy – ADHD, ŠPU, NKS), bol Fisherov test.

VÝSLEDKY

V nasledujúcej časti popíšeme výsledky štatistickej analýzy dát. V Tab.1 uvádzame výsledky priemerných hodnôt verbálneho, performačného a celkového IQ.

Tab. 1

Porovnanie dosiahnutého IQ skóre WISC III v jednotlivých skupinách detí.

DIAGNÓZA		Verbálne IQ	Performačné IQ	Celkové IQ
ADHD	M	76.74	80.16	93.47
	N	19	19	19
	SD	30.73	28.17	14.48
ŠPU	M	72.05	77.63	89.92
	N	38	38	38
	SD	25.63	28.37	13.20
NKS	M	71.79	65.16	89.67
	N	19	19	19
	SD	21.53	30.54	14.63

V Tab.1 uvádzame priemerné hodnoty celkového, performačného a verbálneho IQ. Deti s ADHD dosiahli nižšie skóre vo verbálnom IQ ako v performačnom, rovnako ako deti so ŠPU. Deti s NKS dosiahli nižšie performačné IQ v porovnaní s verbálnym.

Tab. 2

Porovnanie subtestov WISC III u detí s ADHD, ŠPU a NKS

Diagnóza	ADHD			ŠPU			NKS			F	p
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD		
Subtesty											
DO	9.42	19	2.67	9.74	38	2.96	9.05	19	3.01	.36	.70
VED	8.74	19	2.92	7.89	38	2.75	8.90	19	2.87	1.03	.36
KÓD	8.73	19	3.43	8.34	38	3.08	8.94	18	3.65	.23	.79
POD	8.57	19	2.79	8.08	37	2.52	8.47	19	2.38	.29	.75
ZO	9.22	18	1.92	9.64	37	4.21	9.00	19	3.34	.23	.79
ARIT	8.36	19	3.45	7.55	38	2.77	9.05	19	3.23	1.58	.21
KOC	9.47	19	2.71	8.60	38	3.01	8.26	19	3.47	.81	.45
SLO	9.11	17	3.07	8.75	33	2.19	8.50	18	1.97	.29	.74
SKL	9.38	18	2.59	9.94	37	3.47	8.21	19	4.06	1.58	.21
POR	8.73	15	2.98	8.42	38	2.51	8.47	19	2.38	.08	.92

Legenda: DO – Dopĺňovanie obrázkov, VED – Vedomosti, KÓD – Kódovanie, POD – Podobnosti, ZO – Zoraďovanie obrázkov, ARIT – Aritmetika, KOC – Kocky, SLO – Slovník, SKL – Skladačky, POR – Porozumenie, F – výsledok Fisherovho testu, $p \leq ,05$.

V Tab.2 uvádzame výsledky porovnania skóre v jednotlivých subtestoch u detí s ADHD, ŠPU a NKS prostredníctvom Fisherovho testu. Na základe štatistickej analýzy sa nám nepreukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinami. Deti s ADHD dosiahli najvyššie skóre v subteste Kocky, deti so ŠPU v subteste Skladačky a deti s NKS v subtestoch Dopĺňovanie obrázkov a Aritmetika.

DISKUSIA

Zameranie sa na štruktúru inteligencie a jej meranie prostredníctvom WISC škál je dôležité pre deti so špecifickými vývinovými poruchami, ktoré majú problémy vo vzdelávacom procese (napríklad matematika, čítanie) napriek vysokej či priemernej hodnote IQ. Fuchs & Fuchs (2006) uvádzajú, že IQ sa zvyčajne používa na zistenie rozdielu medzi inteligenciou a vzdelávacími výsledkami. Prostredníctvom WISC III škály je možné v relatívne rýchlom čase získať informácie o slabých a silných stránkach dieťaťa. Groth-Marnat (2001) uvádza, že existuje väčšia podpora pre interpretáciu globálnych aspektov a relatívne menšia pre interpretáciu špecifickejších detailov. Preto sa vyššia spoľahlivosť vníma pri interpretácii IQ skóre a indexových skóre. Na druhej strane analýza skóre jednotlivých subtestov by sa mala považovať za hypotézu potrebnú ďalšieho potvrdenia. Niektorí autori sa domnievajú, že profilová analýza by mala byť súčasťou interpretácie WISC škál, nakoľko ponúka najjasnejší popis silných a slabých stránok (Lezak, 1988, 1995; Kaufman, 1990, 1994; Groth-Marnat et al., 2000). Práve toto je dôležitá otázka pri vyšetrení detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, zahŕňajúcimi porozumenie konkrétnych špecifických predností a nedostatkov, ktoré súvisia s poruchami (Groth-Marnat et al., 2001).

Nakoľko ADHD a poruchy učenia nie sú len geneticky, ale aj kognitívne podmienené (Tannock, 2002; Willcutt et al., 2005), literatúra uvádza potrebu rozoznať spoločné a rozdielne kognitívne faktory u týchto porúch. Empirické štúdie používali širokú paletu metód zachytávajúcich inteligenciu, akademický úspech a pracovnú pamäť (Alloway, 2011). Wechslerova intelligenčná škála pre deti WISC je často používaná na tento účel najmä kvôli jej rozsiahlej histórii používania a citlivosti ku kognitívnym deficitom u tejto populácie (Leonard,

2014; Mayes, Calhoun, 2006). Jednou z prvých štúdií, ktoré poukazujú na to, že deti s poruchami učenia dosahujú nižšie WISC verbálne IQ v porovnaní s performačným, je práca Nelsona a Warringtona (1974, in Leonard, 2014). WISC profilová analýza založená na používaní celkového a subtestového skóre sa stáva široko používanou v praxi na rozoznanie kognitívnych predností a nedostatkov (Hale et al. 2001; Kramer, 1993).

Pri analýze verbálneho, performačného a celkového IQ u troch skupín detí sme zistili, že deti s ADHD a ŠPU dosiahli nižšie skóre vo verbálnom než performačnom IQ. Tieto zistenia sú zhodné aj so zahraničnými zdrojmi, ktoré uvádzajú u týchto detí vyššie úspechy vo verbálnych úlohách (Daley & Nagle, 1996; Watkins et al., 2002). Prekvapujúce je zistenie, že deti s narušenou komunikačnou schopnosťou dosiahli vyššie skóre vo verbálnom IQ v porovnaní s performačným. Ako uvádzajú (Rice et al., 1993), deti s NKS majú ťažkosti vo verbálnej oblasti a následne sme predpokladali, že tieto deti dosiahnu vo verbálnom IQ nižšie skóre. Môžeme uvažovať, že narušená komunikačná schopnosť nepredstavuje hendikep v procese vyšetrenia inteligencie WISC III. Verbálne subtesty sú skonštruované tak, že deti s NKS dokážu tieto úlohy splniť. Pri porovnaní priemerných hodnôt dosiahnutých v jednotlivých subtestoch WISC III sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi deťmi s ADHD, ŠPU a NKS. Deti s ADHD dosiahli najvyššie skóre v subteste Kocky, Doplnovanie obrázkov a Skladačky. Subtest s najnižším dosiahnutým skóre u detí s ADHD bol Aritmetika. Deti s ŠPU dosiahli najvyššie skóre v subteste Skladačky a najnižšie skóre v subteste Aritmetika. Práve subtest Aritmetika popisujú viacerí autori (Daley & Nagle, 1996; Mayes et al., 1998; Watkins et al., 2002) ako najťažší subtest, najmä pre deti s ADHD a ŠPU. Deti s NKS dosiahli najvyššie skóre v subtestoch Doplnovanie obrázkov, ktorý zaraďujeme medzi neverbálne subtesty a v Aritmetike, v subteste, ktorý zaraďujeme medzi verbálne subtesty. Najnižšie skóre dosiahli v subtestoch Skladačky a Kocky, obidva zaraďujeme medzi neverbálne subtesty.

Domnievame sa, že vyšetrenie WISC III u detí so špecifickými neurovývinovými poruchami (ADHD, špecifickými poruchami učenia) a u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou má význam v oblasti klinickej diagnostiky. V relatívne krátkom čase nám umožní získať informácie o slabých a silných stránkach dieťaťa. Pri súčasnom trende zefektívňovania výchovno-vzdelávacieho procesu v školách je cieľom ponúknuť kvalitné vzdelanie všetkým žiakom. Na druhej strane vzrastá aj počet detí s diagnózou špecifických porúch učenia. Preto je potrebné zaoberať sa ich efektívnym fungovaním v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu.

LITERATÚRA

- Assesmany, A. et al. (2001). Discriminant validity of the WISC-III with children classified with ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19(2), 137-147.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Biederman, J. et al. (1998). A prospective 4-year follow-up study of attention-deficit hyperactivity and related disorders. *Archives of General Psychiatry*, 53(5), 437-446.
- Daley, C. E. & Nagle R. J. (1996). Relevance of WISC-III indicators for assessment of learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14(4), 320–333.
- Daniels, B. Volpe, R. J., Briesch, A. M., & Fabiano, G. A. (2014). Development of a problemfocused behavioral screener linked to evidenced based intervention. *Journal of School Psychology Quarterly*, 29(4), 438–451.
- Donders, J. (1997). A short form of the WISC--III for clinical use. *Psychological Assessment*, 9(1), 15-20.
- Dočkal, V. et al. (2006). *Wechslerova inteligenčná škála pre deti*. Praha: Testcentrum-Hogrefe.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Frazier, T. W. et al. (2004). Meta-analysis of intellectual and neuropsychological test performance in AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder. *Neuropsychology*, 18(3), 543-555.
- Goldstein, S. & Schwebach, A. J. (2004). The comorbidity of pervasive developmental disorder and attention deficit hyperactivity disorder: Results of a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 329–339.
- Groth-Marnat, A., Galagher, R.E., Hale, J.B. & Kaplan, E. (2000). *The Wechsler Intelligence scales*. In *Neuropsychological Assessment in Clinical Practice: a Guide to Test Interpretation and Integration* (pp.129-194). New York: Wiley, 2000.
- Groth-Marnat, G. (2001). The Wechsler intelligence scales. In Kaufman A.S., Kaufman, N.L. *Learning disabilities in children and adolescents. Psychological assessment and evaluation* (pp.29-52). New York: Cambridge University Press.
- Hale, J. B., Fiorello, C. F., et al. (2001). WISC-III predictors of academic achievement for children with learning disabilities: Are global and factor scores comparable? *School and Psychology Quarterly*, 16(1), 31-55.

- Kaufman, A.S. & Lichtenberg, E. O. (1990). *Assessing Adolescent and Adult Intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufman, A.S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. New York: Wiley.
- Kramer, J. H. (1993). Interpretation of individual subtest scores on the WISC-III. *Psychological Assessment*, 5(2), 193-196.
- Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Leonard L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lezak, M.D. (1988). IQ: R.I.P. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10(3), 351–61.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. & Crowell, E.W. (1998). WISC-III profiles for children with and without learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 35(4), 309–316.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2004). Similarities and differences in Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISCIII) profiles: Support for subtest analysis in clinical referrals. *The Clinical Neuropsychologist*. 2004, 18(4), p.559–572.
- Paclt, I. et al. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.
- Rice M. L., Hadley P. A., & Alexander A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, 14 (4), 445–471.
- Saklofske, D.H et al. (2016). WISC-V and the evolving role of intelligence testing in the assessment of learning disabilities. In Weiss, L.G., Saklofske D.H. et al. *WISC – V Assessment and intervention* (pp. 237-268). Waltham MA: Elsevier Academic Press.
- Schuchardt, K., Maehler, C. & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514–523.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5–25.
- Tracy Packiam Alloway, Julian Elliott & Maurice Place (2010) Investigating the Relationship Between Attention and Working Memory in Clinical and Community Samples, *Child Neuropsychology*, 16(3), 242-254.
- Ullrich, D., Ullrich, K., & Marten, M. (2014). A longitudinal assessment of early childhood education with integrated speech therapy for children with significant language

- impairment in Germany. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 558–566.
- Watkins, M.W., Kush, J.C. & Schaefer, B.A. (2002). Diagnostic utility of the Learning Disability Index. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 98–103.
- Wilcutt, E. G., Pennington, B. F., et al. (2010). Understanding the complex etiologies of developmental disorders: Behavioral and molecular genetic approaches. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(7), 533–544.
- Wilcutt, E. G., Petril, S. A., et al. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 500–516.

Kontakt

Mária Jančiarová

Univerzita, Fakulta: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FSVaZ, Katedra psychologických vied

Adresa: Kraskova 1, 949 74 Nitra

Telefónne číslo: 037/ 6408 789 790

maria.janciarova@ukf.sk

Grantová podpora

VEGA Osobnostné a interpersonálne faktory adaptívneho vývinu adolescentov v kontexte školského prostredia.

PRIEREZOVÉ POSÚDENIE EMOCIONÁLNYCH A OSOBNOSTNÝCH ŠPECIFÍK VYSOKO INTELEKTOVO NADANÝCH DETÍ V KONTEXTE INTERVENCIÍ ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

CROSS-SECTIONAL ASSESSMENT OF EMOTIONAL AND PERSONALITY DACTIONS OF GIFTED CHILDREN IN THE CONTEXT OF SCHOOL PSYCHOLOGIST'S INTERVENTIONS

Lada KALISKÁ

Abstrakt: Príspevok analyzuje emocionálne a osobnostné špecifiká detí vysoko intelektovo nadaných (VIN) vzdelávaných v špeciálnych troch triedach (N=31) primárnej edukácie. Ich úroveň emocionálnych a osobnostných stránok je prierezovo v troch ročníkoch primárnej edukácie posudzovaná dotazníkom črtovej emocionálnej inteligencie (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Children's Form, TEIQue-CF) Petridesa (2009), Desiat-položkovým nástroj na posúdenie osobnosti jednotlivca vychádzajúc z teórie Big Five (Ten-Item-Personality-Inventory, TIPI) od Goslinga (2003), Rosenbergovou škálou sebahodnotenia (RŠS, 1965), Škálou emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP) Džuku a Dalberta (2002) a adaptovaným Dotazníkom telesných ťažkostí (Somatic Complain List, SCL) od Rieffe, Terwogta a Boscha (2004). Výsledky poukazujú na niektoré vybrané špecifiká v osobnosti (signifikantný rozdiel emocionálnej lability v 4.ročníku a sebaznevažovania v 3.ročníku) a v emocionálnom prežívaní (dosiahnutý 30. percentil v expresii emócií z črtovej EI voči normalizačnému súboru a signifikantný rozdiel v schopnosti expresie emócií v 3. a 4. ročníku oproti žiakom 2.ročníka) týchto detí a poukazujú na nutnosť cielených individualizovaných intervencií zameraných na facilitáciu sociálnych zručností realizovaných v prostredí edukácie práve školským psychológom v tej ktorej konkrétnej triede s VIN žiakmi.

Kľúčové slová: vysoko intelektovo nadané deti, črtová emocionálna inteligencia, osobnostné predispozície, emocionálne špecifiká, intervencia školským psychológom

Abstract: The study analyzes the emotional and personality aspects of gifted children educated in special three classes (N=31) in primary education. Their emotional and personality factors are cross-sectionally assessed by Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Children's Form (TEIQue-CF) of Petrides (2009), by Ten-Item-Personality-Inventory, (TIPI) of Gosling (2003), Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSS), Scale of Emotional Habitual Subjective Well-being (SEHP) of Džuka and Dalbert (2002), and adapted and verified Somatic Complaint List (SCL) of Rieffe, Terwogt and Bosch (2004). The results prove certain personality (significant increase of emotional lability of the 4th grade pupils and self-depreciation of the 3rd grade pupils) and emotional predispositions (reached 30th percentile in emotion expression dimension from trait EI in comparison to the norm Slovak group and significant decrease of this ability in the 3rd and 4th grade of pupils) of these children. These results emphasize the need of aimed interventions facilitating the social skills of the gifted in the educational setting by a school psychologist.

Key words: the gifted children, trait emotional intelligence, personality predispositions, emotional factors, school psychologist's intervention

ÚVOD

Základným predpokladom úspešnosti akejkoľvek prevencie či intervencie na strane školského psychológa je schopnosť poznať špecifiká vo vývine osobnosti jednotlivca ako aj celej skupiny, či už cez oblasť kognitívnu, emocionálnu alebo sociálnu, nevynímajúc ani deti vysoko intelektovo nadané (VIN). Mnohí učitelia ako aj odborníci (psychológovia /i školskí psychológovia/, špeciálni pedagógovia, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci i odborní asistenti) sa zhodujú na dôležitosti včasného rozpoznania nadania s cieľom poskytnúť primeranú edukáciu, formu prevencie či cieleňú profesionálnu odbornú pomoc vzhľadom na špecifiká týchto detí. Práve zaradenie VIN detí v zmysle Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 103 ods.1 medzi deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacím potrebami (ŠVVP) sa následne vymedzujú oblasti, na rozvoj ktorých sa zameriava výchova a vzdelávanie práve detí/žiakov s nadaním. Príspevok analyzuje osobnostné a emocionálne špecifiká VIN detí vzhľadom na normatívne štandardizačné súbory ako aj v podobe posúdenia ich vývinu prierezovou výskumnou metódou.

Vysoko-intelektovo nadané dieťa/žiaka (VIN dieťa/žiak)

Za VIN dieťa sa všeobecne považuje dieťa s vysokou úrovňou rozumových schopností, kde jeho intelektový potenciál prekročil hranicu IQ 130 meranú štandardnými psychologickými testami diagnostikovanú v Centrá psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP, Laznibatová, 2012). Osobnosť a vývin osobnosti VIN detí však v porovnaní s bežnou populáciou vykazuje isté odlišnosti, kde sa konštatuje, že viac ako 50% VIN detí v porovnaní s bežnou populáciou sú introverti (Delbridge-Parker, & Robinson, 1989; Gallagher, 1990; Hoehn, & Bireley, 1988), avšak niektoré štúdie poukazujú na to, že medzi VIN deťmi bolo viacero extrovertov ako introvertov (Williams, 1992).

Na druhej strane, VIN dieťa sa neustále snaží, o čo najlepší výkon a pri akejkoľvek prehre alebo nezdare v činnosti, ktorú vykonáva sa u neho začne významne prejavovať emocionálna labilita. Výskumy ďalej poukazujú na to, že VIN deti väčšinou manifestujú problémy v osobnostnej, emocionálnej i sociálnej rovine ako napr. sú príliš perfekcionistické, podráždené, negativistické, plačlivé, kde sa zdôrazňuje sebaobviňovanie a sebaznevažovanie, prejavy afektu, znížené sebavedomie, supersenzitívnosť, problémy v socializácii, strávenie sa kolektívu a problémy v sociálnych kontaktoch (Jurášková, & Hartlová, 2003). Laznibatová (2012) sumarizuje, že špecifiká vo vývine týchto detí sú charakterizované *sociálno-emocionálnou nevyrovnanosťou*.

Taktiež šetrenia zamerané na sebapercipované problémy VIN detí poukazujú na vnímanú nižšiu mieru sociálnych zručností ako u iných rovesníkov (Dauber, & Benbow, 1990; Gross, 1993, 2001; Callahan et al., 2004 a i.), kde práve tieto deti si uvedomujú, že potrebujú významnú pomoc pri vytváraní vzťahov, pri emocionálnom a sociálnom prispôsobovaní sa a zvládání stresu (Callahan et al., 2004; Moon, 2002) vzhľadom na ich vyššiu mieru citlivosti voči rôznym stersorom.

Predpokladáme, že záujem o socio-emocionálny vývin VIN detí narastá (Zeidner, & Matthews, 2017), a v kontexte zvyšovania kvality školy, rešpektovaním humanistických

a personalizačných tendencií, sa začínajú identifikovať jedinečné profily socio-emocionálnych kompetencií VIN detí, kde hlavným cieľom je:

1. poznať osobnostné a emocionálne špecifiká VIN detí;
2. s cieľom minimalizovať prežívanie negatívnych emócií (úzkosť, depresiu, strach a i.),
3. a facilitovať, vytvárať a edukovať ich o efektívnych zvládacích stratégiách, o sebaregulácií emocionálneho prežívania a o formovaní optimálnych sociálnych vzťahov, ktoré prispejú k zvýšeniu zmysluplnosti života (VanTassel & Baska, 2006).

Domnievame sa, že jednou z možností kreovania prostredia a programov aplikovateľných do edukačného prostredia v kontexte spomínaných potrieb a špecifik VIN detí/žiakov je konceptuálny rámec prostredia zameraného na facilitovanie zručností emocionálnej inteligencie pre formovanie terapeutických intervencií v práci práve školského psychológa na všetkých stupňoch škôl (nevynímajúc predprimárny či terciárny stupeň edukácie).

Koncept emocionálnej inteligencie (ďalej v texte EI)

Koncept EI je od konca minulého storočia (od r. 1990) hádam jedným z najviac vedecko-výskumne overovaným ako aj spochybňovaným konceptom v oblasti psychológie. EI je v súčasnosti vnímaná ako jedna z viacerých druhov inteligencie, ktorou človek ako psychosociálny jednotlivec disponuje a umožňuje mu formovať priaznivé sociálne prostredie. EI definovaná Thorndikom (1920) ako súčasť sociálnej inteligencie zahŕňala v sebe schopnosť rozlišovať a v istej miere ovplyvňovať a ovládať vlastné, ale aj cudzie emócie. Neskôr túto tému začal analyzovať Gardner (1993) v kontexte teórie mnohofaktorovej inteligencie, kde významný prienik s EI vidíme v koncipovaní personálnych typov inteligencie (t.j. interpersonálnej a intrapersonálnej inteligencie), ktoré vytvárajú fundament pre vymedzenie konštruktu EI.

Variabilita v koncipovaní EI od konca minulého storočia neutícha, pričom výskumníci si formujú vlastné modely s dôrazom na niektorý z jej aspektov, napr. autori pôvodného modelu Mayer a Salovey (1993) sa cez schopnosť posudzovať a vyjadrovať emócie, schopnosť regulovať a kontrolovať svoje emócie i emócie druhých a schopnosť využívať ich adaptívnym spôsobom dostávajú k poslednému modelu (1996), ktorý akcentuje vnímanie, vyjadrovanie a posudzovanie emócií za emocionálnej podpory myslenia, ktorá umožňuje spracovať emócie racionálne v rôznych udalostiach nabitých emóciami a vedie k ich porozumeniu a racionálnej regulácii. Najpopulárnejším autorom v kontexte EI je Goleman (1997), ktorý rozanalyzoval štruktúru EI z dvoch uhlov pohľadu: prvým je štruktúra schopností vzťahujúca sa k vlastnej osobe, kam patrí sebavedomie, sebaovládanie a sebamotivácia. Druhý pohľad zameril na kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov, kde hovorí o empatii a angažovanosti, resp. obratnosti v spoločenskom styku.

Ďalším priekopníkom je Petrides so spolupracovníkom Furnhamom (2001), ktorí hovoria o EI ako o základe pri budovaní medziľudských vzťahov a postulujú, verifikujú a implementujú konštrukt črtovej EI do všetkých oblastí života, nevynímajúc edukačné prostredie. Petrides (2009) radí konštrukt črtovej EI do sféry osobnosti a osobnostných črt ako konšteláciu sebepripísaných schopností a behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emóciami,

resp. emocionalitou. Model črtovej EI predstavuje kvalitatívne odlišný štýl správania sa a prežívania jednotlivca, ktorý je efektívny v jednom kontexte, ale nie v inom (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Model je tvorený 15 dimenziami kreaujú 4 faktory. Faktor emocionality korešponduje s dimenziami črtová empatia, emočná percepcia, emočná expresia a vzťahová kompetencia. Faktoru sebakontroly prislúchajú dimenzie emočná regulácia, nízka impulzivita a zvládanie stresu. Faktor sociability zdôrazňuje práve sociálne vzťahy a sociálny vplyv. Do tohto faktoru spadajú dimenzie manažment emócií druhých, asertivita a sociálna uvedomelosť. Do faktoru well-being sa radia dimenzie optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta (bližšia charakteristika in Petrides, 2009; Kaliská, & Nábělková, 2015). Črtová EI sa týka predovšetkým rozpoznávania emócií, seba-percepcie a dispozícií osobnosti, kde sa vysvetľujú špecifiká osobnosti cez inter a intra individuálne diferencie v spracovaní emocionálne sýtených informácií (Petrides, & Furnham, 2001; Petrides et al., 2007).

Črtový model EI Petridesa sa dlhodobým výskumom javí byť zmysluplným, relatívne samostatným osobnostným konštruktom, nie len v pôvodnej teórii autora, ale i v medzinárodnom kontexte, nevynímajúc slovenský priestor (napr. Kaliská, & Nábělková, 2015). Tento model signifikantne predikuje vzťahy medzi spolužiakmi (Petrides et al. 2006; Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2009), i priaznivejšiu sociálnu klímu žiakov slovenských základných škôl, ak jednotlivci disponovali vyššou úrovňou well-beingu (Nábělková, & Muráňová, 2015), či tendenciu k delikvencii alebo agresívnemu správaniu (Santesso, Reker, Schmidt, & Segalowitz, 2006), je významným prediktorom agresívnych prejavov na školách (Ruttledge, & Petrides, 2012) i akademických výkonov a deviantného správania sa (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004) ako aj mieru prosociálnosti (Petrides et al. 2006).

Náš záujem bol predovšetkým v analyzovaní osobnostných a emocionálnych črt v kontexte črtovej EI VIN detí primárneho stupňa edukácie, čo by mohlo ponúknuť jasne štruktúrovaný konceptuálny rámec pre následné koncipovanie intervencií. Našu pozornosť tak upriamujeme na primárny stupeň edukácie, kde práve v tomto období dochádza v dôsledku zrenia prefrontálnej mozgovej kôry k rozvoju regulácie, poznávaniu emócií, k zvýšenej odolnosti voči záťaži a narastajúcej emocionálnej stabilite (Vágnerová, 2012). Cieľená intervencia facilitovaná školským psychológom zameraná na prežívanie dieťaťa vedie k porozumeniu emocionálnym zážitkom, dáva im zmysel a deti si začínajú uvedomovať, interpretovať a regulovať emócie adaptívnymi spôsobmi.

Výskumný problém

Predmetom nášho skúmania sa tak stali osobnostné a emocionálne predispozície VIN detí primárneho stupňa edukácie. Pri výskumnom šetrení sme vychádzali priamo z praktických skúseností a potrieb učiteľov pracujúcich v triedach s VIN deťmi. Výskumný dizajn nášho výskumu je empirický, konfirmačný, diferenciačný a prierezový, pričom hlavným cieľom bolo zistenie osobnostných a emocionálnych špecifik detí VIN prierezovo v čase a komparovať tieto zistenia voči normalizačnému štandardizačnému výskumnému súboru.

VÝSKUMNÝ CIEĽ

Hlavným cieľom štúdie sa stalo posúdenie 9 emocionálnych stránok osobnosti v zmysle koncepcie črtovej EI u VIN žiakov v 2., 3. a 4. ročníku primárnej edukácie a to v miere: adaptability, expresie emócií, percepcie emócií, sebamotivácie, sebaúcte, impulzivite /nízka/, rovesníckych vzťahov, regulácie emócií a emocionálneho temperamentu a v globálnej úrovni EI, ich osobnostné charakteristiky vychádzajúce z teórie Big Five, mieru sebahodnotenia, prežívaného emocionálneho rozpoloženia a somatických ťažkostí prierezovou výskumnou metódou.

Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky (VO):

VO1: Môžeme predpokladať, že dosiahnutá úroveň črtovej EI v 9 emocionálnych dimenziách a v globálnej úrovni črtovej EI bude u žiakov VIN nižšia ako u intaktnej populácie v tom istom veku?

VO2: Môžeme predpokladať, že sa úroveň 9 emocionálnych dimenzií a globálnej úrovne črtovej EI, osobnostných faktorov z teórie Big Five, sebahodnotenia, emocionálneho prežívania a vnímania telesných ťažkostí signifikantne mení s vekom u VIN detí v primárnom stupni edukácie?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili žiaci VIN z jednej triedy v 2. ročníku ($M_{vek}=7,7$ roka / $SD=0,47$ /), z jednej triedy v 3. ročníku ($M_{vek}=8,6$ roka / $SD=0,57$ /) a žiaci 4. ročníka ($M_{vek}=9,4$ roka / $SD=0,50$ /) primárnej edukácie tej istej školy v bansko-bystrickom kraji, kde výber vzorky bol zámerný a dostupný. Bližšiu charakteristiku výskumnej vzorky uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1

Charakteristika výskumnej vzorky

trieda		pohlavie		Spolu
		dievčatá	chlapci	
2. A	N	3	5	8
	%	37,5	62,5	25,8
3. A	N	4	8	12
	%	33,3	66,7	38,7
4.A	N	4	7	11
	%	36,4	63,6	35,5
Spolu	N	11	20	31
	%	35,5	64,5	100

Všetci žiaci boli a sú edukovaní v špeciálne vytvorených triedach pre tieto deti, kde do týchto tried boli zaradení na základe výsledkov psychologického vyšetrenia a odporúčaní z CPPPaP v zmysle zákona č. 245/2008, kde počty žiakov v triedach pre deti s VIN sú stanovené na max.12 na primárnom stupni edukácie.

Metódy výskumu

Za účelom posúdenia osobnostných a emocionálnych stránok osobnosti detí VIN v období mladšieho školského veku sme použili:

- 75-položkový *Dotazník Črtovej emocionálnej inteligencie pre deti* – dlhá verzia (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Children's Form, TEIQue-CF*, slovenský preklad, adaptácia a modifikácia Kaliská, & Nábělková, 2015). TEIQue-CF obsahuje 75 položiek a respondenti odpovedajú na 5-stupňovej škále (1- úplne nesúhlasím až po 5 – úplne súhlasím). Slúži na posúdenie úrovne črtovej EI a jej deviatich dimenzií a je určená pre deti vo veku od 8 do 12 rokov. Deväť emocionálnych dimenzií stručne približujeme v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Popis deviatich emocionálnych dimenzií dotazníka TEIQue-CF (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008; Kaliská, & Nábělková, 2015)

<i>Dimenzie</i>	<i>Krátky opis črty</i>	<i>Priklad položky z dotazníka TEIQue-CF</i>
Adaptabilita	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako sa dokáže prispôbiť novým situáciám a ľuďom.	<i>Ťažko si zvykám na nový školský rok.</i>
Emocionálny temperament	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako často a ako intenzívne prežíva emócie.	<i>Vnímam sa ako šťastné dieťa.</i>
Expresia emócií	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako efektívne vie prejaviť svoje emócie.	<i>Vždy viem nájsť správne slová, aby som vyjadril, ako sa cítim.</i>
Percepcia emócií	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako presne vie identifikovať svoje emócie a emócie iných.	<i>Je pre mňa jednoduché rozumieť vlastným citom.</i>
Regulácia emócií	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako dobre vie kontrolovať svoje emócie.	<i>Viem kontrolovať svoj hnev.</i>
Nízka impulzivnosť	Týka sa seba-percepcie dieťaťa, ako dobre vie kontrolovať samo seba, svoje impuzy.	<i>Nerád čakám na to, čo chcem hneď.</i>
Interpersonálne Vzťahy	Týka seba-percepcie kvality vzťahov dieťaťa s jeho spolužiakmi.	<i>Načúvam problémom iných detí.</i>
Sebaúcta	Týka sa seba-percepcie vlastnej hodnoty.	<i>Som so sebou spokojný.</i>
Sebamotivácia	Týka sa seba-percepcie vlastných pohnútok a motivácie.	<i>Vždy sa snažím byť v škole lepší.</i>

Vnútoraná konzistencia dotazníka dosahovala akceptovateľnú úroveň ($\alpha=0,87$) čo je v súlade s výskumnými zisteniami autorky (Mavrovelli et al., 2008) ako aj autorkami slovenskej modifikovanej a adaptovanej verzie TEIQue-CF na slovenskú detskú populáciu (Kaliská & Nábělková, 2015).

Ďalej sme použili škály, ktoré boli modifikované a adaptované kognitívnym schopnostiam VIN detí v mladšom školskom veku a sú to:

- *Desať-položkový nástroj na posúdenie osobnosti jednotlivca (Ten-Item-Personality-Inventory, TIPI, Gosling, 2003)* vychádzajúci z koncepcie Big Five, kde každá z položiek obsahuje adjektíva, ktoré: 1. reflektujú celú šírku variability charakteristík obsiahnutých v črte, 2. ponúkajú charakteristiku negatívneho i pozitívneho pólu črty, 3. neposkytujú opis na základe extrémnych vlastností črty, 4. nie sú formulované negatívne a 5. minimalizujú nadbytok charakteristík črty (Gosling, 2003) a škála neurotizmus je nahradená škálou emocionálnej stability. Vnútoraná konzistencia škály pre jednotlivé faktory dosahovala relatívne akceptovateľnú úroveň ($0,50 \leq \alpha \leq 0,63$).
- *Rosenbergová škála sebahodnotenia (Rosenberg's Self Esteem Scale, RŠS, Rosenberg, 1965)*, ktorá obsahuje 10 výrokových položiek opatrených 4-bodovou škálou sýtiacich dve dimenzie vzťahu k sebe (sebaoceňovanie, $\alpha=0,64$, sebaznevažovanie, $\alpha=0,60$).
- *Škálu emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP, Džuka, Dalbert, 2002)*, kde respondenti vyjadrujú frekvenciu prežívania psychických stavov (hnev, pocit viny, pôžitok, hanba, telesná sviežosť, strach, bolesť, radosť, smútok, šťastie) na 6-bodovej škále. Vnútoraná konzistencia dotazníka pre pozitívne emócie dosahovala $\alpha=0,79$ a pre negatívne emócie $\alpha=0,75$.
- *Dotazník telesných ťažkostí (Somatic Complain List, SCL, Rieffe, Terwogt, Bosch, 2004)*, ktorý analyzuje prejavy telesných ťažkostí determinovaných výraznejším emocionálnym prežívaním či zvládaním záťažových situácií u detí a adolescentov v podobe 11 výrokov zameraných na bežné zdravotné ťažkosti (ako napr. bolesti brucha, bolesti hlavy, pocity na zvracanie, slabosť a i.), ktoré sa posudzujú na 3-bodovej škále (1=nikdy, 2=niekedy, 3=často). Vnútoraná konzistencia dotazníka dosahovala akceptovateľnú úroveň ($\alpha=0,63$).

Štatistická analýza rozdielov bola posúdená neparametrickým Kruskal-Walisovým testom ANOVA, ktorý je rozšírením neparametrického Mann-Whitneyho testu na tri a viac vzoriek. Keďže normalita rozdelenia premenných posúdená Shapiro-Wilkovým testom ($0,01 \leq p \leq 0,20$) preukázala premenné ako nie normálne rozdelené, ako i vedomosť o malej reprezentatívni výskumného súboru, sme dáta podrobili neparametrickým štatistickým analýzám. Výsledky boli spracované pomocou štatistického softwaru SPSS.

ANALÝZA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

VO1: Môžeme predpokladať, že dosiahnutá úroveň črtovej EI v 9 emocionálnych dimenziách a v globálnej úrovni črtovej EI bude u žiakov VIN nižšia ako u intaktnej populácie v tom istom veku?

Základné deskriptívne ukazovatele celého výskumného súboru prezentujeme v tabuľke 3.

Tabuľka 3

Základné deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných (N=31 / VIN)

	Dimenzie	Min	Max	AM	SD	Med	Per.SN	Šikmost'	Špicatost'
TEIQue-CF	Adaptabilita	2,75	4,75	3,66	,61	3,63	60.	,168	-1,039
	Expresia emócií	2,00	4,88	2,97	,71	2,88	30.	,824	,715
	Percepcia emócií	2,50	5,00	3,70	,54	3,75	60.	,230	,266
	Sebamotivácia	2,63	5,00	4,01	,62	4,13	75.	-,636	,062
	Sebaúcta	2,00	4,71	3,35	,66	3,43	50.	,103	,388
	Impulzivita (nízka)	1,50	4,38	3,25	,72	3,25	65.	-,892	,561
	Rovesnícke vzťahy	2,92	4,75	3,79	,48	3,92	65.	-,046	-,944
	Regulácia emócií	1,88	4,63	3,60	,58	3,50	50.	-,720	1,295
	Afektívny temperament	2,25	4,88	3,63	,61	3,75	65.	-,191	-,171
	Globálna úroveň TEI	2,84	4,33	3,57	,39	3,52	56.	,268	-,595

TEI – globálna úroveň črtovej EI; Per.SN – Percentil podľa slovenskej normy (Kaliská, & Nábělková, 2015, s.87)

Poukazujeme na skutočnosť, že na základe posúdenia emocionálneho prežívania žiakov VIN v jednotlivých emocionálnych dimenziách črtovej EI ako aj v jej globálnej úrovni voči percentilovým normám vypracovaných Kaliskou a Nábělkovou (2015. s. 87) na základe referenčnej skupiny žiakov primárneho stupňa edukácie (N=395), naši nadaní žiaci dosahujú úroveň emocionálneho prežívania na hladine 50.-60. percentilu slovenských noriem. Najnižšia úroveň 30. percentilu je dosiahnutá v dimenzii *expresia emócií*, pričom dimenzia *sebamotivácie* dosahuje až 75. percentil.

VO2: Môžeme predpokladať, že sa úroveň 9 emocionálnych dimenzií a globálnej úrovne črtovej EI, osobnostných faktorov z teórie Big Five, sebahodnotenia, emocionálneho prežívania a vnímania telesných ťažkostí signifikantne mení s vekom u detí VIN?

Výsledky neparametrického Kruskal-Walisov testu na posúdenie rozdielov v jednotlivých emocionálnych dimenziách a globálnej črtovej EI, v úrovni osobnostných

faktorov z teórie Big Five, sebahodnotenia, aktuálneho emocionálneho rozpoloženia a pociťovania telesných ťažkostí medzi tromi triedami žiakov VIN prezentujeme v tabuľke 4.

Tabuľka 4.

Rozdiely v úrovni osobnostných a emocionálnych aspektov medzi tromi triedami žiakov VIN (N=31)

	H	p	Med 2.a	Med 3.a	Med 4.a		
TEIQue-CF	Adaptabilita	2,76	,252	3,31	3,75	3,75	
	Expresia emócií	12,4	,002**	3,50	2,38	3,13	2.a / 3.a: p=,001*** 3.a / 4.a: p=,005**
	Percepcia Emócií	3,05	,217	4,00	4,13	3,56	
	Sebamo Tivácia	4,27	,118	4,38	4,13	3,88	
	Sebaúcta	5,06	,080	3,71	3,14	3,36	
	Impulzivita (nízka)	2,19	,335	3,75	3,13	3,25	
	Rovesnícke vzťahy	2,62	,269	4,21	3,75	3,88	
	Regulácia Emócií	1,37	,504	3,63	3,38	3,88	
	Afektívny temperament	,36	,836	3,75	3,38	3,69	
	Globálna úroveň TEI	3,76	,152	3,76	3,40	3,51	
	Extraverzia	4,93	,085	3,75	3,00	3,00	
	Prívetivosť	2,34	,310	3,00	3,00	3,00	
	Svedomitosť	4,05	,132	3,00	2,50	3,00	
	TIPI	Emocionálna Stabilita	10,76	,005**	2,75	4,75	2,50
Otvorenosť		1,14	,566	3,50	3,50	3,00	
RSS	Sebaocenoovanie	3,45	,178	3,58	3,08	3,08	
	Sebaznevažovanie	6,14	,046*	2,38	3,00	2,38	2.a/3.a: p=,02* 3.a/4.a: p=,04*
SEHP	Pozitívne emócie	2,44	,296	4,25	5,00	4,25	
	Negatívne emócie	5,34	,069	2,00	3,25	2,58	
SCL	Somatické ťažkosti	,689	,708	1,55	1,91	1,86	

* $p \leq 05$ ** $p \leq 01$ *** $p \leq 001$

Konštatujeme, že vysoko významné rozdiely medzi žiakmi VIN v troch po sebe nasledujúcich ročníkoch (2. ročník / 3. ročník / 4. ročník) sme zaznamenali len v dimenzii schopnosť vyjadriť svoje vlastné emócie a to v neprospech nadaných žiakov z 3. ročníka.

V osobnostných predispozíciách ukotvených v teórii Big Five sme zaznamenali signifikantné rozdiely len v osobnostnej črte emocionálna stabilita v prospech žiakov 3. ročníka, t.j. predpokladáme, že v tejto triede je najvyššia miera emocionálnej stability. V koncepte vlastného sebahodnotenia v dimenzii sebaznevažovanie sme zaznamenali signifikantný rozdiel u žiakov 3. ročníka voči žiakom 2. a 4. ročníka v neprospech práve v tejto triede.

DISKUSIA, LIMITY A ZÁVERY

Predovšetkým v prostredí edukácie je potrebné klásť zvýšený dôraz na identifikovanie osobnostných, emocionálnych i sociálnych predispozícií všetkých edukantov, nevynímajúc VIN žiakov, čo je reflektované v domácich (Laznibatová, 2012) ako aj v zahraničných výskumných správach (Callahan et al., 2004). Naša analýza osobnostných a emocionálnych predispozícií VIN detí preukázala, že dosahujú nízku úroveň vyjadrovania emócií (u VIN žiakov dosiahnutý 30. percentil voči štandardizačnému súboru) ako aj disponujú zvýšenou mierou emocionálnej lability (v 4. ročníku) či sebaznevažovacích tendencií (v 3. ročníku), ktoré môžu priamo úmerne súvisieť s perfekcionizmom a súťaživosťou prevládajúcou u týchto detí (Callahan et al., 2004). Uvedené zistenia vytvárajú predpoklad sociálne neprispôsobivého správania (Petrides et al. 2004; 2006; Callahan et al., 2004) na strane individuálnych osobností. Vzhľadom na súčasné výzvy tak poukazujeme na nutnosť formovať, posilňovať i facilitovať osobnostné predpoklady, sociálne a emocionálne stránky osobnosti, ktoré by umožnili žiakom vysporiadať sa s úlohami a požiadavkami života. Vágnerová (2012) zdôrazňuje cieľový rozvoj aspektov EI už od raného detstva, kde kvalitnejšie percipovanie emócií je zrejme pri lepšom porozumení vlastným emóciám a tiež pochopení a diferenciacii emócií iných ľudí. Avšak, oslabené vnímanie emócií druhých ľudí je determinované nárastom práve kognitívneho egocentrizmu jednotlivca, ktorý úzko súvisí s vysokou mierou sebamotivácie (dosiahnutý 75. percentil u VIN žiakov v porovnaní so štandardizačným súborom žiakov mladšieho školského veku) a od rozvoja úrovne empatie (Denham et al., 2011, in Vágnerová, 2012).

Aj napriek tomu, že sme očakávali signifikantné postupné zvyšovanie priaznivých emocionálnych a osobnostných predispozícií (a minimalizovanie neefektívnych alebo sebaznevažujúcich stratégií) s vekom u VIN žiakov primárnej edukácie, nepodarilo sa nám daný predpoklad potvrdiť. Postupné zdokonaľovanie seba/regulácie prežívania a správania, poznávania emócií, zvyšovanie odolnosti voči záťaži s narastajúcou emocionálnou stabilitou (Vágnerová, 2012) sa nám nepreukázala u žiakov vyšších ročníkov. Signifikantný nárast emocionálnej lability práve u žiakov 4. ročníka a zvýšená tendencia k sebaznevažovaniu u VIN žiakov v 3.ročníku akcentuje nutnosť cielenej intervencie zameranej na facilitovanie emocionálnych aspektov v prežívaní detí VIN v kontexte faktorov emocionálnej inteligencie (Zeidner, & Matthews, 2017) i počas obdobia primárnej edukácie. Konštatujeme, že keďže sme pracovali s veľmi malými výskumnými súbormi, tak uvedené trendy budú determinované predovšetkým individuálnymi osobnostnými profilmi VIN žiakov, ktoré by sa mohli stať predmetom kvalitatívnej analýzy dát.

Pri realizovaní nášho výskumného šetrenia sme si uvedomovali i niekoľko významných limitov, ktoré determinujú naše zistenia. Naše výsledky musia byť posúdené s veľkou obozretnosťou vzhľadom na nízky počet respondentov v jednotlivých triedach, kde by sme skôr odporúčali mapovať individuálne osobnostné profily VIN žiakov. Ďalej naše výsledky interpretujeme vzhľadom na nedostatočne rozvinutú schopnosť adekvátneho posúdenia

vlastných emocionálnych a osobnostných predpokladov v tomto špecifickom súbore žiakov. V neposlednom rade istým limitom sú aj samotné použité dotazníkové metódy, ich rozsah, časová náročnosť, naša neoverená modifikácia pre detskú populáciu a nedostatočná vnútorná konzistencia škály TIPI. Všetky uvedené limity však môžu vytvárať predpoklad pre ďalšie výskumné šetrenie.

Konceptuálny rámec črtovej EI ako základ cielenej facilitácie osobnostne koncipovaných črt vzt'ahujúcich sa k emocionálnemu prežívaniu sa v tejto chvíli overuje v rámci niekoľkých výskumných šetrení u dospelých (Nelis, Quidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009) i adolescentnej vzorky (Ruttledge, & Petrides, 2012), avšak zatiaľ absentujú preukázané výskumné analýzy o vplyve takto cielenej intervencie u detí vysoko intelektovo nadaných v období školského veku. Práve naše výskumné zistenia podnietili učiteľov zabezpečujúcich edukáciu týchto detí v špecializovaných triedach k úvahám o realizácii programov rozvoja a facilitácie socio-emocionálnych stránok osobnosti ich zverencov. Jedným z možných riešení je aj vytvorenie *Klubu pre nadané deti pri Asociácii školskej psychológie* pôsobiacej na Katedre psychológie PF UMB. Klub pre takéto deti by mal vytvoriť priestor nie len pre rozvoj ich kognitívnych schopností, ale práve viesť ich k vytrvalosti, zodpovednosti, spolupráci, empatii či súcitu, t.j. k formovaniu sociálnych a emocionálnych zručností potrebných pre „prežitie“ v 21. storočí. Uvedomujeme si, že dieťa s dobre vyvinutou socio-emocionálnou kompetenciou je schopné „správne“ vnímať emócie iných ľudí a „správne“ vnímať, regulovať a interpretovať vlastné prežívanie, čo mu potom vytvára predpoklad byť úspešným/ou v akejkoľvek sociálnej interakcii.

LITERATÚRA

- Callahan, C.M., Sowa, C.J., May, K.M., Tomchin, E.M. et al. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Students*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut, USA. www.gifted.uconn.edu
- Dauber, S.L. & Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10-14.
- Delbridge-Parker, L., & Robinson, D. C. (1989). Type and academically gifted adolescents. *Journal of Psychological Type*, 17, 66-72
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46, s. 234-250.
- Gallagher, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3(1), 1, 11-13.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York. Basic Books.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-859-2848-5.
- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J. & Swann JR., W.B. (2003). A very brief measure of the big five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Gross, M.U.M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M.U.M. (2001). From “play partner” to “sure shelter”: What do gifted children seek from friendship? *GERRIC News*, 4-5
- Hoehn, L., & Bireley, M. K. (1988). Mental processing preferences of gifted children. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 7, 28-31.
- Jurášková, J. & Hartlová, H. (2003). *Základy pedagogiky nadaných: pedagogicko-psychologické prístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Pezinok: Formát.
- 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.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava : IRIS.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and Emotional Intelligence*. (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., & salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 1993, s. 433.

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25. pp. 263-275.
- Nábělková, E., & Muráňová, A. (2015). Črtová emocionálna inteligencia vo vzťahu k sociometrickým premenným a klíme triedy. In *Rozhodovanie v živote človeka:33. Psychologické dni*, 3.- 4. 9. 2015, Piešťany
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Petrides, K. V. (2009). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Technical Manual. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp. 425-448.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, pp. 273-289.
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15,537-547.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, (2), 277-293.
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Bosch, J.D. (2004). Emotion understanding in children with frequent somatic complaints. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruttledge, R.A. & Petrides K. V. (2012). A cognitive-behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33, 223-239
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and it's uses. *Harper's Magazine* 140, 227-235. Toronto, Canada: Multi- Health Systems, Inc.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum
- VanTassel-Baska J (2006) Secondary affective curriculum and instruction for gifted learners. In Dixon FA and Moon SM (eds), *The handbook of secondary gifted education*. Waco: Prufrock Press, pp. 481–503
- Williams, R. (1992). *Personality characteristics of talented and gifted students as measured by the Myers-Briggs Type Indicator and Murphy-Meisgeir Type Indicator for children*. (Doctoral dissertation, East Texas State University, 1992).
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov Z.z. 245/2008 ZÁKON z 22. mája 2008 5th part, p. 3, § 62
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 2017, 33(2), 163-182.

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD.

Katedra psychológie PF UMB

Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

e-mail: lada.kaliska@umb.sk

Podpora

Príspevok vznikol ako súčasť riešeného projektu VEGA 1/0654/17

VYUŽITIE NÁSTROJA SELF-DIRECTED SEARCH V DIAGNOSTIKE A ROZVOJI PROFESIJNÝCH ZÁUJMOV

THE USE OF THE QUESTIONNAIRE SELF-DIRECTED SEARCH IN A MEASUREMENT AND DEVELOPMENT OF VOCATIONAL INTERESTS

Marcel MARTONČIK, Monika KAČMÁROVÁ

Abstrakt: *V príspevku je prezentovaný komplexný nástroj pre diagnostiku profesijných záujmov - Self-Directed Search, ktorý okrem profesijných záujmov hodnotí prostredníctvom sebaúpovede aj schopnosti, ašpirácie, preferované povolania a sebaúčinnosť žiakov v jednotlivých záujmových dimenziách modelu RIASEC (praktické, intelektuálne, umelecké, sociálne, podnikateľské a konvenčné záujmy). Výhodou tohto nástroja je aj spôsob jeho administrácie, ktorý si nevyžaduje prítomnosť psychológa alebo inej kompetentnej osoby. Informácie získané prostredníctvom tohto dotazníka sa vzájomne dopĺňajú a je možné ich efektívne využiť nielen v poradenstve pri voľbe budúceho povolania ale aj k nasmerovaniu žiakov k rozvoju a diferenciacii ich záujmov. Podpora potreby explorácie záujmov vyplýva z nízkej diferenciacie záujmov, ktorá je typická práve pre adolescentný vek.*

Kľúčové slová: *Self-Directed Search; profesijné záujmy; meranie záujmov; rozvoj záujmov*

Abstract: The article presents a comprehensive tool for the measurement of vocational interests, questionnaire Self-Directed Search, which measure, in addition to vocational interests, also self-assessed skills, aspirations, preferred occupations and self-esteem for the individual interest dimensions of RIASEC model (realistic, intellectual, artistic, social and conventional interests). The advantage of this tool is also the way of its administration, which does not require the presence of a psychologist or other competent person. The information obtained from this questionnaire can be effectively used not only in counseling when choosing a future occupation but also in directing students to develop and differentiate their interests. Supporting the need for exploration of interests stems from low interest differentiation, which is typical for the adolescent age.

Keywords: *Self-Directed Search; vocational interests; measurement of interests; development of interests*

ÚVOD

Rozhodovanie o možnostiach voľby a následný výber vzdelávacej inštitúcie smerujúcej k výkonu budúceho povolania patrí k dôležitým vývinovým úlohám každého človeka. Ako v súvislosti s tým uvádza Hlad'o (2014), podmienkou efektívneho rozhodovania o vlastnej budúcej kariére je získať informácie na viacerých úrovniach: o sebe samom (tzn. o schopnostiach, záujmoch, osobnostných vlastnostiach a pod.), o svete práce (tzn. o rôznych povolaniach), a tiež o ponukách vzdelávacích inštitúcií (tzn. výber konkrétneho typu školy na základe vhodného študijného či učebného odboru). Z prieskumu uskutočneného na pedagogicko-psychologických poradniach na Slovensku, ktorého sa zúčastnilo 73 poradní vyplynulo, že až 90% poradní sa venuje zisťovaniu profesijných záujmov a takmer 73% z nich ich sledujú každoročne (Prieskum metodík zisťovania profesijných záujmov, n.d.). Ide teda o dôležitú činnosť, na ktorej sa podieľajú tak poradenský ako aj školský psychológovia, a preto je nevyhnutné, aby pri práci v tejto oblasti a v rámci diagnostiky využívali kvalitné metodiky postavené na pevnom teoretickom základe, validované na slovenskej populácii a aktuálne pre dnešnú mladú generáciu.

Hollandova teória

Hlavným východiskom Hollandovej teórie je predpoklad, že väčšinu ľudí je možné charakterizovať prostredníctvom kombinácie šiestich osobnostných typov (preto sa Hollandova teória označuje niekedy aj ako model RIASEC), z ktorých každý je definovaný špecifickou skladbou záujmov, preferovaných aktivít, presvedčení, schopností, hodnôt a charakteristík (Holland, 1973, 1997). Paralelne s budovaním tejto teórie skonštruoval Holland aj dotazník SDS (Self-Directed Search). Jeho účelom je odhad miery podobnosti osoby s uvedenými šiestimi osobnostnými typmi, ktoré tvoria najznámejší model štruktúry profesijných záujmov RIASEC: R pre praktický typ, I pre intelektuálny typ, A pre umelecký typ, S pre sociálny typ, E pre podnikateľský typ a C pre konvenčný typ (Holland, 1973, 1997). Aj napriek tomu, že sám Holland opisoval tieto typy ako osobnostné, udomácnilo sa označenie záujmové typy. Čím viac sa osoba podobá konkrétnemu typu, tým jej bude patriť viac osobnostných vlastností a prejavov správania typických pre daný typ: „napr. osoby, ktoré sa viac podobajú sociálnemu typu budú pravdepodobne častejšie vyhľadávať sociálne profesie ako napr. učiteľstvo či sociálnu prácu. Seba budú pravdepodobne považovať za priateľské a spoločenské osoby s rozvinutými sociálnymi kompetenciami (napr. pomáhajúce iným s ich osobnými problémami) než praktickými kompetenciami (napr. používanie nástrojov alebo chápanie fungovania strojov)“ (Holland, 1997, s. 2). Holland (1997) postuloval, že šesť záujmových typov možno znázorniť pomocou šesťuholníka, v ktorom sú usporiadané a vzdialenosť medzi jednotlivými typmi vyjadruje ich vzájomnú podobnosť alebo odlišnosť. Preto je tento model označovaný aj ako hexagonálny. Z hľadiska usporiadania typov na hexagóne majú dva susediace typy (napríklad R – praktický a I – intelektuálny) viac spoločných znakov ako dva protiľahlé typy (A – umelecký a C – konvenčný).

Dotazník self-directed search (SDS)

Originálna tlačená verzia SDS bola prvýkrát publikovaná v roku 1970 a následne viackrát revidovaná (Dozier, Sampson, Reardon, 2013), aktuálne 5. vydanie je určené pre osoby od 11 rokov. Štandardne pozostáva SDS z Hodnotiacej brožúry (hlavného testovacieho

materiálu) a manuálu. K SDS je možné dokúpiť aj ďalšie brožúry napr. Occupations Finder (OF) so zoznamom viac ako 1300 povolání, ktoré zodpovedajú všetkým možným kombináciám troch písmen v sumárnom kóde z SDS. Sumárny kód ako akronym predstavuje tie oblasti záujmov, v ktorých osoba získala najvyššie skóre (napríklad sumárny kód IAS s najvyšším skóre v oblasti I znamená, že osoba by si mala voliť najmä povolania z oblasti intelektuálnych záujmov ako je výskumník, lekár, biológ a pod., prípadne umeleckých – písmeno A – ako je hudobník, herec, dizajnér a pod. alebo sociálnych – písmeno S – učiteľ, psychológ, terapeut a pod.). Ak osoba nepozná žiadne povolania, ktoré by zodpovedali jej záujmom alebo schopnostiam, môže použiť OF, kde sú názvy povolání asociované s rôznymi sumárnymi skóre. Napr. profesia elektrotechnika je asociovaná s kódom RIC, lekárníčky s kódom ICS, kaderníčky s kódom AES a pod. Hodnotiaca brožúra dotazníka SDS simuluje proces kariérového rozhodovania prostredníctvom odlišných piatich subškál, ktoré obsahujú aktivity, ktoré by sa mohli vyskytnúť aj počas tradičného kariérového poradenstva. Obsah aktivít by bolo možné jednoducho a zrozumiteľne charakterizovať pomocou piatich otázok, ktoré sa žiakovi predkladajú v procese kariérneho poradenstva:

Nad akými profesiami si v minulosti uvažoval? Povedz mi niečo o činnostiach, ktoré máš rád. Ktoré činnosti dokážeš vykonávať na dobrej úrovni alebo sa v nich cítiš kompetentný? Ktoré povolania považuješ za zaujímavé? Ako by si ohodnotil svoje schopnosti v porovnaní s inými žiakmi?

Z hľadiska administrácie SDS autori Holland a Messer (2013) odporúčajú, aby bol dotazník administrovaný len osobám, ktoré sú vnútorne motivované, čo znamená, že majú záujem dozvedieť sa niečo o svojich profesijných možnostiach a majú záujem o profesijnú exploráciu. Ako uvádza autor dotazníka Holland (1997), nástroj SDS bol skonštruovaný s cieľom: a) pomôcť ľuďom zvýšiť ich kariérové sebazpoznanie, b) pomôcť im dozvedieť sa informácie o štruktúre kariérových možností, c) pomôcť im dozvedieť sa nakoľko sa ich výber profesie zhoduje s ich osobnosťou a d) dosiahnuť v budúcnosti vyššiu pracovnú spokojnosť.

Využitie jednotlivých subškál z hodnotiacej brožúry SDS

Dotazník SDS pozostáva z 5 samostatných subškál, ktoré na seba vzájomne nadväzujú a zároveň poskytujú komplexné informácie o hodnotenej osobe. Tým, že si celý dotazník môže osoba skórovať sama, ju činí aktívnou v celom procese hodnotenia.

Profesijné predstavy (Occupational daydreams)

V tejto subškále má osoba uviesť povolania od aktuálne preferovaného až po šieste najviac preferované. Tým, že ich musí uviesť viac a teda si na ne musí spomínať, je možné že si spomenie aj na také, ktoré už zabudla a môžu byť pre ňu zaujímavou alternatívou. Osoba je takto nútená premýšľať a zvažovať viacero možností volieb. Psychológ môže žiakovi odporúčať preskúmať nielen tú profesiu, ktorú uviedol v tejto časti na prvom mieste, ale aj iné povolania, ktoré majú rovnaký RIASEC kód ako ním zvolené povolanie.

Aktivity (Activities)

Pýtanie sa osôb na ich záľuby alebo aktivity, ktoré vykonávajú radi alebo neradi je jednou z najstarších činností v rámci kariérového poradenstva a je obsiahnuté aj v druhej subškále – Aktivity. Bolo zistené, že ľudia sa často zamestnávajú práve v tých oblastiach, ktoré

majú radi a ktoré ich zaujímajú. Odpovede v tejto subškále poskytnú poradcovi informácie o tom, akým spôsobom žiak trávi svoj voľný čas.

Schopnosti (Competencies)

Pomocou odpovedí áno alebo nie osoba hodnotí vlastné schopnosti potrebné k vykonávaniu nejakej činnosti. Vysoké skóre získané v schopnostiach ešte nemusí znamenať, že osoba má dané aktivity rada, alebo že by chcela pracovať v danej oblasti. Nutné je pozrieť sa aj na subškálu Aktivity, či informácie vzájomne korešpondujú. Ak má osoba silný záujem v nejakej oblasti, ale nevníma sa za schopnú vykonávať úspešne dané aktivity, vhodné je podporiť danú osobu v explorácii.

Povolania (Occupations)

Poskytujú poradcovi informáciu o postojoch žiaka k určitej skupine povolání. Ak žiak zaškrtné v nejakej oblasti/RIASEC type iba jedno alebo dve povolania, znamená to, že asi nemá záujem pracovať v danej oblasti, prípadne to môže znamenať aj to, že sa príliš sústreďí iba na jednu možnosť, ktorá môže byť nezrelá či predčasná.

Seba-odhad (Self-Estimates)

V rámci jednotlivých RIASEC typov osoba hodnotí na dvoch samostatných 7-bodových hodnotiacich stupniciach mieru vlastných zručností alebo schopností v porovnaní s jej rovesníkmi (od 1 = nízke po 7 = vysoké). Ide napr. o posúdenie technických, umeleckých, učiteľských schopností a pod.

Pri interpretácii výsledkov SDS môžu poradcovia sledovať tri hlavné línie:

1. osobnosť – v zmysle všeobecného opisu záujmov, schopností, cieľov osoby. Pri interpretácii výsledkov môže byť nápomocná Hollandova teória, v rámci ktorej sa uvádza, aké schopnosti, vlastnosti osoby a pod. sú asociované s akými záujmovými typmi.

2. kongruencia – ide o stupeň zhody medzi sumárnym kódom a zvolenou profesiou, prípadne študijným odborom, kde vysoká miera zhody znamená, že žiak si volí odbor alebo profesiu v zhode s jeho osobnosťou, teda jeho záujmami, schopnosťami, cieľmi. Napríklad: ak má žiak sumárny kód SEC a v subškále profesijné aspirácie uviedol povolanie s kódom SEC, znamená to, že žiak sa môže vo svojom kariérovom rozhodovaní posunúť ďalej, lebo je vysoko pravdepodobné, že mu bude vyhovovať práve práca v sociálnej oblasti.

3. konzistencia sumárneho kódu – to znamená, či typy záujmov vyskytujúce sa v kóde sú konzistentné (napr. RI sa nachádzajú v hexagóne blízko seba) alebo sú nekonzistentné (napr. AC sú protihľé). Toto poznanie je dôležité, pretože vysoká konzistencia je dobrým predpokladom vyššej stability v pracovnej histórii a smerovaní vlastnej kariéry. Ak má osoba vysokú nekonzistentnosť sumárneho kódu v rámci prvých dvoch písmen, je napr. možné odporúčať hlbšiu exploráciu týchto oblastí alebo odporúčať, aby si profesiu volila iba na základe jedného písmena a na základe druhého voľnočasové aktivity (napr. pri RS môže osoba pracovať ako automechanik a vo voľnom čase byť trénerom mladých futbalistov).

Vo všeobecnosti je preto možné konštatovať, že v kariérovom poradenstve je dôležité napomôcť žiakovi nájsť zhodu medzi jeho osobnosťou a zvoleným povolaním.

ZÁVER

Podstatou Hollandových myšlienok o kariérnych intervenčných programoch bolo, že by mohli pomôcť osobám spoznať svet práce, poskytnúť intervenciu založenú na teoretickej báze a následne využiť RIASEC klasifikáciu pri transfere tohoto sebazoznania do možných profesijných volieb (Holland, Powell, & Fritzsche, 1994). Holland et al. (1994) ďalej poznamenáva, že väčšina študentov vyhľadáva kariérnu pomoc za účelom uistenia sa o už uskutočnenej voľbe a skôr aké povolanie má nasledovať ako kvôli informácii o ďalších možnostiach, v zmysle aké iné povolania by si ešte mohli zvoliť.

Pre psychologov v praxi je dostupná publikácia od Reardona a Lenzovej (2015), ktorá detailne opisuje spôsob použitia dotazníka SDS a interpretácie jeho výsledkov. Práca s dotazníkom SDS je vo všetkých aspektoch exploračnou skúsenosťou. Na rozdiel od iných dotazníkov využívaných v kariérovom poradenstve (napr. Test hierarchie záujmov – T-200; dotazník Základné stredoškolské zamerania – T-12) výhodou dotazníka SDS je to, že si ho môže osoba administrovať sama a následne skórovať, vyhodnotiť a interpretovať jeho výsledky (Holland & Messer, 2013). Hoci dotazník SDS patrí k najpoužívanejším záujmovým dotazníkom v histórii (Spokane & Holland, 1995) a bol preložený do viac ako 25 jazykov (Holland & Messer, 2013), na Slovensku a podobne aj v Českej republike sa nepoužíva (Prieskum metodík zisťovania profesijných záujmov, n.d.). Z toho dôvodu bol od vydavateľstva PAR, Psychological Assessment Resources, Inc., autormi tejto štúdie vyžiadaný súhlas k realizácii prekladu do slovenského jazyka a súhlas pre použitie dotazníka na výskumné účely. Slovenská verzia vykazovala dobré psychometrické vlastnosti a výsledky validačnej štúdie boli publikované autormi Martončík a kol. (2017). V prípade záujmu o použitie dotazníka SDS vo výskume alebo zakúpenie licencie pre používanie v praxi je nutné kontaktovať vydavateľstvo PAR, Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR, Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, FL 33549, USA, web: www.parinc.com), ktoré je vlastníkom licencie.

LITERATÚRA

- Dozier, V. C., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (2013). Using two different Self-Directed Search (SDS) interpretative materials: Implications for career assessment. *The Professional Counselor*, 3(2), 67–72.
- Hlad'o, P. (2014). Příručka k volbě povolání aneb Co by měl znát výchovný poradce na základní škole. Jihlava: Vysočina Education.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Holland, J. L., Powell, A., & Fritzsche, B. (1994). *SDS professional users manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resource.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment resources, Inc.

- Holland, J. L., & Messer, M. A. (2013). *Self-Directed Search: Professional Manual*. PAR: Lutz, Florida.
- Martončík, M., Kačmárová, M., Hruščová, E., Žilková, I., Kravcová, M., & Vendel, Š. (2017). Dôkazy reliability a validity slovenského prekladu dotazníka Self-Directed Search na vzorke adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, Roč. 51, č. 4 (2017), 269-283.
- Prieskum metodík zisťovania profesijných záujmov (n.d.). Prieskum metodík zisťovania profesijných záujmov. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/Prieskum_metodik.pdf
- Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2015). *Handbook for Using the Self-Directed Search: Integrating RIASEC and CIP Theories in Practice*. PAR, Psychological Assessment Resources, Inc.
- Spokane, A. R., & Holland, J. L. (1995). The Self-Directed Search: A family of self-guided career interventions. *Journal of Career Assessment*, 4(3), 373–390.

Kontakt

Marcel Martončík, Monika Kačmárová
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Ul. 17. novembra 1, 08001 Prešov
Telefónne číslo: 051/7570810
martoncik@protonmail.ch, monika.kacmarova@unipo.sk

Grantová podpora

Táto štúdia bola podporená grantovou agentúrou VEGA 1/0610/16

MOŽNOSTI VYUŽITIA KVALITATÍVNEHO PRÍSTUPU V KONTEXTE ŠKOLSKEJ A PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE

POSSIBILITIES OF USING QUALITATIVE APPROACH IN THE CONTEXT OF SCHOOL AND COUNSELLING PSYCHOLOGY

Gabriela MIKULÁŠKOVÁ, Monika KAČMÁROVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je ozrejmiť teoretické východiská kvalitatívneho prístupu a predstaviť využiteľnosť fenomenologickej paradigmy v kontexte školskej a poradenskej psychológie. Príspevok sumarizuje predpoklady kvalitatívneho prístupu, objekty záujmu kvalitatívneho prístupu a metódy využiteľné pre školskú a poradenskú prax. Štúdia analyzuje praktické možnosti využitia konverzačnej analýzy, naratívneho prístupu a diskurzívnej analýzy. Záver príspevku tvoria reflexie a praktické implikácie pre školskú a poradenskú psychológiu.

Kľúčové slová: kvalitatívny prístup, konverzačná analýza, naratívna analýza, diskurzívna analýza, školská a poradenská psychológia

Abstract: The aim of the paper is to clarify the theoretical background of qualitative approach and to introduce the usability of the phenomenological paradigm in the context of school and counseling psychology. The paper summarizes the assumptions of qualitative approach, objects of interest of qualitative approach and methods applicable in to the school and counseling practice. The study analyzes the practical possibilities of using conversational analysis, narrative approach and discourse analysis. The conclusion of the paper is created by reflections and practical implications for school and counseling psychology.

Keywords: qualitative approach, conversational analysis, narrative analysis, discourse analysis, school and counselling psychology

ÚVOD

Kvalitatívny prístup postupne sa rozvíjajúci v oblasti psychologického poznávania sa tradične etabloval v oblasti metodológie výskumu, kde poskytoval teoretické, konceptuálne a metodické zázemie pre realizáciu výskumov. Ukazuje sa však, že myšlienky kvalitatívneho prístupu môžu mať potenciál obohatiť aj oblasti aplikovaných psychologických disciplín akými sú školská a poradenská psychológia. Cieľom príspevku je ozrejmiť aplikovateľnosť kvalitatívneho prístupu, ktorú vnímame v dvoch kľúčových úrovniach, a to na úrovni predpokladov, ktoré môžu byť inšpiráciou pre reflexiu práce školského či poradenského psychológa, a zároveň na úrovni konkrétnych vybraných metód, použiteľných v týchto oblastiach psychológie.

Teoretické východiská a predpoklady kvalitatívneho prístupu využiteľné v kontexte školskej a poradenskej psychológie

Definícia kvalitatívneho prístupu v poznávaní definuje v psychologických vedách prístup, ktorý využíva princípy jedinečnosti a neopakovateľnosti, kontextuálnosti, procesualnosti a dynamiky, a v jeho rámci cielene pracuje s reflexívnou povahou akéhokoľvek psychologického skúmania. Pre popis, analýzu a interpretáciu nekvantifikovaných či nekvantifikovateľných vlastností skúmaných psychologických fenoménov našej vnútornej a vonkajšej reality využíva kvalitatívne metódy (Miovský, 2006). Kvalitatívny prístup v porovnaní s kvantitatívnym prístupom vychádza z odlišne konštruovaných teoretických predpokladov. Miovský (2006) postuluje niekoľko predpokladov kvalitatívneho prístupu, ktoré ponúkajú nové perspektívy na psychologickú prax:

1. Sociálna realita je konštruovaná, je mnohotvárna a má holistickú povahu. Objektom psychologického výskumu nie sú objektívne existujúce fenomény, ale predstavy výskumníkov o skúmanom jave, kladie sa dôraz na reflexiu predpokladov výskumníka, reflexiu kultúry, noriem, konkrétnej školy/inštitúcie.

2. Poznávajúci subjekt a poznávaný objekt sú vždy v interakcii, nie je možné ich oddeliť. Proces psychologického poznávania je interaktívny a dialogický a teda psychológ pozorujúci správanie detí v školskej triede isté javy evokuje, kým iné javy ustupujú do úzadia.

3. Skúmané javy sa vzájomne ovplyvňujú, a nie je možné umelo oddeliť príčiny od dôsledkov – agresívne prejavy jedného žiaka evokujú vyčleňovanie z triedneho kolektívu, ktoré jeho agresívne prejavy podporujú.

4. Zovšeobecnenie môžeme uskutočniť len na základe kontextuálnej podobnosti – správanie nadaného dieťaťa môžeme porovnávať so správaním iného nadaného dieťaťa, pokiaľ pochádzajú z podobného rodinného prostredia, zažívajú podobné interakcie a celkovo žijú v podobnom sociálnom kontexte.

Čermák (2000) ďalej definuje špecifické princípy typické pre kvalitatívny prístup, ktoré sú z nášho pohľadu využiteľné pre školskú a poradenskú psychológiu:

1. Princíp heterarchie je založený na predstave, že istá hierarchia v sociálnych systémoch existujú, avšak štruktúry systémov sú zložito poprepletané a sú v neustálom vývoji.

Tento princíp ponúka dynamické chápanie hierarchie fungujúcej v školskej triede a v škole ako v inštitúcii.

2. Princíp holografickosti na všeobecnej úrovni oproti predstave modelu sveta ako stroja ponúka metaforu holografického záznamu, kde celok je viac než suma častí. Dôraz sa kladie na komplexný kontext prebiehajúcich interakcii v triede, bez abstrahovania len jednotlivých častí celku (pochopenie správania jedného žiaka bez reflexie kontextu, v ktorom sa správanie objavuje je neúčinné).

3. Princíp indeterminizmu spochybňuje myšlienky modernistickej psychológie spočívajúcej v téze, že zistenie súčasného stavu môže predikovať budúci vývin. Predpoklad kvalitatívneho prístupu akcentuje, že samotné zaznamenávanie súčasného stavu je zásahom do systému a teda aj školský psychológ na vyučovaní sa stáva aktívnym členom sociálneho systému.

4. Princíp plurality perspektív predstavuje myšlienky postmodernej psychológie s poukazom na to, že neexistuje jedna univerzálna pravda, na jeden psychologický jav je možné nazeráť z viacerých perspektív, a ani jedna perspektíva nenahradzuje tie ďalšie. Konkrétne, pohľad učiteľa, žiaka a psychológa tvoria rôzne pozorovateľské perspektívy a nie je možné uvažovať o „objektívizácii“ získaných údajov.

Objekty záujmu kvalitatívneho prístupu v kontexte školskej a poradenskej psychológie

Kvalitatívny prístup inak uchopuje objekty psychologického výskumu. Oproti statickému chápaniu psychiky obracia pozornosť psychológie na dynamicky meniace sa interakcie a preferuje záujem o sociálne prostredie jedinca. Významným nástrojom skúmania sa stáva jazyk a spôsoby jeho použitia. Tento prístup v psychológii si kladie otázku ako sociálne prostredie vplyva na jedinca, čo mu umožňuje a čo u neho blokuje (Bačová, 2009) (napríklad odpoveď na otázku ako školský kolektív umožňuje šikanovanie). Zdôrazňuje záujem o to, ako sa utvára identita jedinca v konkrétnych sociálnych vzťahoch, ako sa jedinec presadzuje a potvrdzuje seba (napríklad odpoveď na otázku ako je možné, že sa identita žiaka mení v prítomnosti rôznych učiteľov). Kvalitatívny prístup zdôrazňuje úlohu jazyka pri vytváraní sociálnej reality a predpokladá, že používaním jazyka koordinujeme seba s inými. Jazyk sa v tejto perspektíve stáva činnosťou, nie je len opisom dejov a je vnímaný ako konštitutívny nástroj navodzujúci isté konanie (Wertz et al., 2011). Implikáciou pre psychologickú prax je napríklad hľadanie odpovede na otázku ako jazykom učiteľ sankcionuje, oceňuje, podporuje žiakov bez použitia konkrétnych slov. V tejto perspektíve nazerania sa predkladá záujem o lokálne poznanie a záujem nie o univerzálnu „pravdu“ o psychike (implikáciou je otázka, aké poznanie/vedenie v danej inštitúcii prevláda a akú má moc).

VYBRANÉ KVALITATÍVNE METÓDY V KONTEXTE ŠKOLSKEJ A PORADENSKEJ PSYCHOLÓGIE

V tejto časti príspevku predstavíme tri metódy – konverzačná analýza, diskurzívna analýza a naratívna analýza, ktoré sú využiteľné v kontexte skúmania v rámci školskej a poradenskej psychológie.

Konverzačná analýza

Konverzačná analýza využíva a skúma záznamy prirodzenej interakcie (Billig, 1996). Vychádza z predpokladu, že práve prirodzené interakcie medzi ľuďmi, ktoré boli vynechávané z psychologického výskumu môžu byť cenným zdrojom informácií pre psychológiu. Konverzačná analýza pracuje s prepismi „prirodzených“ konverzácií napr. medzi žiakmi, medzi učiteľom a žiakom, medzi poradcom a klientom. Táto metóda sa snaží poskytnúť prepracované a systematické vysvetlenie rozhovoru v interakcii. Pointou konverzačnej analýzy je abstrahovať zmysel, ktoré interakcie pre účastníkov majú. V praxi sú rozhovory komplexné a živé typy interakcií, kde odpovede na otázky, ktoré sú abstraktne videné ako neutrálne a nezáväzné, môžu mať dôležitý vplyv na trajektóriu interakcie. Interakcia medzi poradcom a klientom nie je organizovaná len vo všeobecnej forme, ale aj v jednotlivostiach. Detaily v rozprávaní, ako je výber slov, váhania alebo opravy, môžu byť kľúčové pre istý úsek interakcie, keďže z pohľadu konverzačnej analýzy sa interakcia koná v detailoch. Táto metóda ozrejmuje pozíciu poradcu a klienta v konverzácii a objasňuje aké interpretácie hovoriaci poskytujú v rozhovore. Vo väčšine prípadov výmena hovoru zobrazuje istý druh analýzy významu/zmyslu predošlého hovoru. Môže objasniť ako si rozprávajúci v konverzácii osvojujú roly žiaka, učiteľa, poradcu a klienta, výberom akých jazykových prostriedkov to dosahujú, aké významy prinášajú do interakcie a aká je základná trajektória, t.j. objasnenie toho, ako sa utvára konkrétny význam v rozhovore. Sumárne konverzačná analýza umožňuje: 1. skúmanie toho, ako účastníci rozhovoru na seba preberajú isté roly (akými jazykovými prostriedkami napríklad potvrdzuje učiteľ svoju autoritu a ako vymedzuje rolu žiakovi), 2. hľadanie konkrétnych výsledkov interakcie (kladíme si napríklad otázku, ako otázka poradcu viedla klienta k ospravedlňovaniu svojho konania), 3. identifikáciu trajektórie, po ktorej istá reakcia vznikla (identifikácia významnej témy v rozhovore s klientom a späť v čase, čo tomuto výsledku predchádzalo).

Diskurzívna analýza

Otázkam skúmania diskurzu (rozpravy) sa venovali Potter a Wetherellová (1997), ktorí postulovali, že jazyk má mnoho funkcií a dôsledkov. Jazyk je podľa ich teórie vytvorený a stále sa vyvíjajúci a preto rovnaké javy možno opísať rôznymi spôsobmi a spôsoby zobrazenia (prezentácie) rôznych javov preto variujú. A keďže neexistuje spôsob, akým uniknúť od „jazyka“, dôležitým predmetom skúmania by sa preto mali stať konštruktívne a flexibilné spôsoby používania jazyka. Tento spôsob chápania jazyka umožňuje opúšťať doterajšiu perspektívu nazerania v psychológii, kde jazyk bol len prenášačom správ, a teraz sa stáva konštitutívnym, flexibilným nástrojom, ktorý aktívne vytvára nové významy. Diskurzívna analýza je príkladom skúmania jazyka v psychologickom výskume (Parker, 1997). Táto metóda je inšpirovaná teóriou rečových aktov, ktorá skúmanie jazyka posunula k sociálnej perspektíve. Jazyk je v optike tejto teórie činnosťou, jazyk je akt, čin, skutok, písaný či hovorený.

Rozprávanie je istým druhom konania a nie je len opisom dejov (klient počas konzultácie vyrába istú podobu sociálnej reality). Jazyk je teda v optike teórie rečových aktov konaním a podlieha istým sociálnym konvenciám. Tento pohľad v psychológii umožňuje interpretovať jazykové prejavy ako prejavy stanovujúce stav vecí, potvrdzujúce stav vecí a vytvárajúce istý stav vecí, pričom reflektuje, že ľudia používajú jazyk ako prostriedok, aby navodili konanie, dianie. V kontexte poradenského procesu si kladieme otázky – Kto hovorí? Komu to hovorí? Prečo to hovorí? Za akých okolností hovorí, to čo hovorí?, s dôrazom na to, že význam výroku sa mení v závislosti od kontextu – Ak klient hovorí to isté, čo hovoril pred týždňom, ale zmenil sa kontext, význam povedaného môže byť odlišný. Na rozdiel od iných prístupov, kde sú analyzované „existujúce“ výsledky, diskurzívna analýza sa zaoberá „chýbajúcimi“ časťami diskurzu s predpokladom, že práve vynechanie istých tém v diskurze má svoj individuálny význam, t.j. kladie si otázku, aký má klient dôvod na to, aby o istých témach v poradenskom procese nehovoril.

Diskurzívna analýza sumárne umožňuje: 1. analýzu dominantného diskurzu, t.j. analýzu dominantnej rozpravy (analýza prepisu rozhovorov s cieľom identifikovať ako je v rozprave tematizovaná napr. šikana alebo sociálna exklúzia), 2. skúmanie vzorov jazyka v širšom kontexte, spoločensve, akými sú napr. označovanie alebo kategorizovanie detí v kolektíve a 3. umožňuje skúmanie zamlčaných a nepriznaných tém.

Naratívna analýza

Naratívna analýza vychádza z predpokladu, že klienti zdieľajú svoju skúsenosť predovšetkým v jazyku a prostredníctvom jazyka. Tento prístup vychádza z pôvodných myšlienok Whita (2015), ktorý uvádza, že rôzne kultúry majú svoje príbehy, ktoré preferujú a iné utláčajú. Zakladateľ naratívneho prístupu tvrdil, že nech osoba patrí do akejkoľvek kultúry, každá kultúra ovplyvňuje životy osôb tak, že istým udalostiam pripisujeme isté významy, zatiaľ čo iným významom neprikladáme dôležitosť. Každá zapamätaná udalosť v naratívnej perspektíve predstavuje príbeh, ktorý spolu s ďalšími príbehmi tvorí životnú históriu. (Freedman & Combs, 2009). V poradenskom procese sa naratívny prístup snaží identifikovať dominantný príbeh v živote klienta a snaží sa spolu s klientom pochopiť, akú skúsenosť v jeho živote uprednostňuje a akú naopak diskvalifikuje (Taročková, 2011). V psychologickej praxi je možné napríklad identifikovať príbeh o zlyhávajúcom žiakovi, ktorého dominantné problémové rozprávanie neumožňuje hľadať a identifikovať výnimky, kedy dieťa nezlyháva. Myšlienky naratívneho prístupu umožňujú: 1. analyzovať príbeh klienta (analýza prepisu rozhovorov s cieľom identifikovať životnú históriu klienta), 2. ozrejmiť dominantné problémové príbehy klienta, ktoré nedovoľujú tvorbe alternatívnych príbehov, 3. ozrejmiť ako si klient z množstva svojich životných skúsenosti vyberá a pomenováva iba tie, ktoré podporujú problémový príbeh, 4. ozrejmiť výnimočné udalosti (zdroje kompetencie klienta) a 5. ozrejmiť akú moc má dominantný príbeh v živote klienta.

ZÁVER

Kvalitatívny prístup ponúka fenomenologickú alternatívu voči objektivistickej paradigme a primárne sústreďuje na sociálny priestor, sociálne praktiky a analýzu jazyka, ktorý sociálnu realitu vytvára. Vybrané metódy kvalitatívneho prístupu ako konverzačná analýza, diskurzívna analýza a naratívna analýza vytvárajú priestor pre uchopenie dynamických procesov

odohrávajúcich sa v sociálnom priestore a ktoré sú náročne zachytiteľné kvantitatívnymi metódami.

LITERATÚRA

- Bačová, V. (2009). *Súčasné smery v psychológii*. Bratislava: VEDA.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čermák, I. (2000). Kvalitatívni výzkum v psychológii: problémy a výhľedy. In I. Čermák, M. Miovský (Eds.), *Kvalitatívni výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Sborník z „nultého“ ročníku konference. Boskovice: Albert.
- Freedman, J., & Combs, G. (2009). *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitatívni přístup a metody v psychologickém výskumu*. Praha: Grada.
- Parker, I. (1997). *Discursive Psychology*. In D. Fox, I. Prilleltensky (Eds.), *Critical Psychology. An introduction*. London: SAGE.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1997). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE.
- Taročková, T. (2011). *Narativny přístup a možnosti jeho uplatnenia v psychologickom poradenstve*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: Guilford Press.
- White, M. (2015). *Maps of Narrative Practice*. Royal New Zealand Foundation of the Blind.

Kontakt

doc. PhDr. Gabriela Mikulášková, PhD., PhDr. Monika Kačmárová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta

Ul. 17. novembra 1, 08001 Prešov

Telefónne číslo: 051/7570810

mikulaskova@gmail.com, monika.kacmarova@unipo.sk

Grantová podpora

Tento príspevok bol podporený grantom VEGA 1/0932/16 *Subjektívna kvalita života rodičov a detí vo viacdetej rodine*.

SPOLUPRÁCA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA A ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA NA ZŠ – PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

COOPERATION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST AND SCHOOL SPECIAL PEDAGOGUE AT PRIMARY SCHOOL – EXAMPLES OF GOOD PRACTICE

Mária PALOVÁ, Žaneta ŽITŇÁKOVÁ

Abstrakt: *Prezentovaný príspevok sa zaoberá spoluprácou školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga v prostredí základnej školy. V podobe príkladov dobrej praxe prezentuje možnosti interdisciplinárnej spolupráce školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga. Príspevok sa venuje tiež problematike odborných kompetencií, prezentuje výsledky prieskumu zisťujúceho ako školskí psychológovia a školskí špeciálni pedagógovia vnímajú a riešia situácie, kedy sa ich kompetencie vzájomne prelínajú, nakoľko si túto synergiu uvedomujú a nakoľko ju vnímajú ako problematickú. Predmetom skúmania bolo i to, či považujú za predpoklad úspešnej spolupráce striktné vymedzenie odborných kompetencií, alebo naopak, voľnú dohodu medzi oboma odborníkmi v závislosti od konkrétnej situácie.*

Kľúčové slová: *školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, spolupráca*

Abstract: *The presented contribution deals with the cooperation of the school psychologist and the school special pedagogues in the elementary school. Examples of good practice presents possibilities for interdisciplinary cooperation between school psychologist and school special pedagogue. The paper also focuses on the issue of professional competencies, presents the results of a survey that identifies school psychologists, and the school special pedagogues perceive and solve the situations when their competencies are mutually intertwined, because they are aware of this synergy and how they perceive it as problematic. The subject of the study was whether the strict definition of professional competencies or, conversely, a free agreement between the two experts depending on the particular situation were considered as a prerequisite for successful cooperation.*

Keywords: *school psychologist, educational special pedagogue, cooperation*

ÚVOD

Súčasný systém psychologického a výchovného poradenstva a prevencie prostredníctvom svojich diagnostických, terapeutických, intervenčných, konzultatívnych, preventívnych a informačných služieb zastáva nezastupiteľné miesto v rezorte školstva. Okrem toho, že pomáha v rozvoji osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese, poskytuje odbornú pomoc a podporu deťom s rôznymi problémami. Činnosti tohto druhu zastrešujú v školách a školských zariadeniach odborní zamestnanci. Základnými článkami systému výchovného poradenstva priamo na školách sú podľa Oláha a Schavela (2006) výchovní poradcovia, školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia, liečební pedagógovia, sociálni pedagógovia, koordinátori prevencie. V našom príspevku sa budeme orientovať najmä na profesiu školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga, na ich kompetencie a synergiu ich pôsobenia na školách. Systém poradenstva je rovnako nápomocný aj pri zefektívnení a skvalitňovaní práce učiteľov, vychovávateľov a to nielen so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj so žiakmi intaktnými. Zdieľame názor Lajčiakovej a Valihorovej (2014), že systém výchovného poradenstva má priamy vplyv na edukačnú prax. Rovnako nemožno opomenúť jeho úlohu pri poskytovaní poradenstva vo výchove v rodinnom prostredí. Odborní zamestnanci svoje služby poskytujú nielen rodine a škole, ale i iným školským zariadeniam, orgánom verejnej správy i občianskym združeniam

Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg ako odborní zamestnanci

Školský psychológ ako aj školský špeciálny pedagóg sú vychádzajúci zo Zákona 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, konkrétne § 4, ods. 1,2,3,4 (ďalej len Zákon 317/2009 Z.z.) zaradení ako odborní zamestnanci vykonávajúci „*odbornú činnosť, ktorou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných najmä pri poskytovaní psychologickkej, logopedickej, špeciálno-pedagogickej starostlivosti, ako aj výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie dieťaťa, žiakovi, poslucháčovi, skupine detí, žiakov, alebo poslucháčov s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach a ostatné činnosti s tým súvisiace. Súčasťou odbornej činnosti je aj poskytovanie poradenstva rodičom alebo inej fyzickej osobe než rodičovi, ktorá má dieťa zverenú do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti, opatrovníkovi, poručníkovi alebo zástupcovi zariadenia, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, predbežné opatrenie alebo ochranná výchova (ďalej len "zákonný zástupca"), pedagogickým zamestnancom a spolupráca so zákonnými zástupcami, s ostatnými odbornými zamestnancami a zástupcami verejnej správy pri zabezpečovaní výkonu práv detí, žiakov alebo poslucháčov, výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností a ďalšie tvorivé aktivity súvisiace s odbornou činnosťou*“.

Školský psychológ v základnej škole

Školský psychológ (podľa 317/2009 Z.z. § 20) vykonáva „odborné činnosti v rámci orientačnej psychologickkej diagnostiky, individuálneho, skupinového, alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie k deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach, vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Týmto nie sú dotknuté odborné činnosti psychológa vykonávané

podľa osobitného predpisu. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení“.

Ako uvádza Kopčanová (2006, s.3) „školský psychológ zabezpečuje psychologické aktivity vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach zamerané predovšetkým na optimalizáciu a humanizáciu školského systému a jeho subsystémov a harmonizáciu rozvoja detskej osobnosti“.

Vymedzenie úloh školského psychológa v základnej škole je podľa Gajdošovej (2010, s. 79) nasledovný:

1. skúmanie úrovne kognitívneho vývinu a kognitívnych procesov žiakov na škole, zisťuje úroveň ich schopností týkajúcich sa myslenia, riešenia problémov, zisťovanie rôznych problémov žiakov v učení a v správaní,
2. participácia na zaradovaní a preradovaní do špeciálnych škôl,
3. poznávanie predpokladov žiakov v oblasti všeobecných a špeciálnych intelektových schopností, osobnostných vlastností, motivácie výkonu a záujmov, tiež v súvislosti so vstupom žiakov do jazykových tried a ich výkonom, v spolupráci s učiteľmi pomáha rozvíjať v čo najväčšej miere osobnostné predpoklady žiakov,
4. spolu s výchovným poradcom sa podieľa na procese profesionálnej orientácie a voľby povolania žiakov,
5. pracuje na pripravovanej integrácii žiakov so ŠVVP do štandardných tried,
6. spolupodieľa sa na realizácii individuálnych programov výchovy a vzdelávania telesne a mentálne postihnutých ľudí so zreteľom na rozvoj ich schopností,
7. pracuje so žiakmi na školách s prevažne rómskym etnikom a pripravuje programy na špeciálnu starostlivosť o nich v procese výchovy a vzdelávania tak, aby sa podporoval ich osobnostný rozvoj a rozvoj ich potencialít – tvorivosti, nadania,
8. poznáva žiakov nadaných, talentovaných, tvorivých, pričom v spolupráci s učiteľmi pripravuje pre nich špeciálne, diferencované postupy vo výchove a vzdelávaní,
9. poznáva žiakov neprosievajúcich, učiacich sa pod svoje možnosti, navrhuje a v rámci svojich možností sa zúčastňuje na realizácii priamych aj nepriamych intervencií do edukačného procesu a špeciálnych učebných a rozvíjajúcich programov pre nich,
10. poznáva žiakov s poruchami v správaní a v spolupráci s triednymi učiteľmi sa podieľa na tvorbe a realizácii intervenčných programov na modifikáciu nežiaduceho správania (intervencie môžu byť priame, alebo nepriame, sprostredkované inými), o ich výsledkoch informuje rodičov aj učiteľov,
11. zúčastňuje sa na príprave a realizácii programov pre žiakov, zameraných na rozvoj ich osobnosti a duševného zdravia, sociálnych zručností a sociálnej kompetencie,

12. pracuje so žiakmi nachádzajúcimi sa v kríze, spolu s poradenským a klinickým psychológom krízu ihneď rieši, zabraňuje tak vzniku ďalších nežiaducich psychických následkov krízového stavu žiaka,
13. do oblasti pôsobnosti školského psychológa patrí tiež skúmanie preťažnosti žiakov, únavy, psychickej záťaže a stresu v školskom prostredí, spolupodieľa sa na zavádzaní zásad psychohygieny do praxe, vytváraní prostredia pre nestresovú prácu, napr. autogénnym tréningom, tréningom efektívnych metód učenia ai.,
14. zapája sa do vyučovania predmetu psychológia, etická výchova, v prípade, ak má pedagogickú kvalifikáciu,
15. vstupuje do edukometrie, do vypracovávania nových metód, techník a prostriedkov na meranie učebných výkonov.

Činnosť odborných zamestnancov je podmienená etickou dimenziou ich práce. Podľa Gajdošovej, Herényiovej a Valihorovej (2010, s. 86) sa školský psychológ pri poskytovaní psychologických služieb žiakom, učiteľom, rodičom, výchovným poradcom, riaditeľom, či iným pracovníkom, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní, riadi etickým kódexom psychológa a etickým kódexom školského psychológa. Etický kódex práce školského psychológa vypracovala Asociácia školských psychológov SR a ČR (1999), pričom vychádzala z etického kódexu školského psychológa v západoeurópskych krajinách a USA, pričom tento bol upravený na podmienky a potreby našich škôl. Pre prácu školského psychológa je dôležité podľa Gajdošovej (1998, s. 16) riadiť sa nasledovným:

- a) dodržiava všeobecne platné ľudské práva a práva dieťaťa,
- b) chráni práva a dôstojnosť jedincov, ktorým poskytuje psychologické služby,
- c) uplatňuje len také prístupy vo svojej práci, ktoré odrážajú humanistický záujem o dôstojnosť a osobnú integritu jedincov,
- d) vyhýba sa všetkým aktivitám, ktoré porušujú alebo znižujú občianske a zákonné práva klientov,
- e) zabezpečuje psychologické služby na školách a školských zariadeniach, ktorí o to požiadajú, bez ohľadu na ich rasu, národnosť, náboženskú príslušnosť, pohlavie, vek, či hendikep klienta,
- f) zoznami sa s filozofiou, cieľmi, organizáciou a metodológiou školy ne ktorej pracuje. Poznanie systému školy a jeho požiadaviek je základom, ktorý psychológovi umožňuje spolupodieľať sa na dosiahnutí spoločných cieľov,
- g) rešpektuje klientovo právo voľby a dobrovoľného vstupu do vzťahu, či účasti na psychologických službách,
- h) pracuje so žiakmi, učiteľmi a rodičmi žiakov nestranne, bez ohľadu na ich fyzické, mentálne, či emocionálne vlastnosti,
- i) informuje klienta o dôležitých aspektoch ich vzájomného vzťahu a o ďalšom využití informácií. Informuje ho o výsledkoch vyšetrenia a psychologických intervencií, zmenách programov, dôležitých plánovaných službách a iných relevantných informáciách,

- j) všetky údaje o osobných aspektoch jedinca považuje za prísne dôverné,
- k) informuje vedenie školy, učiteľov, rodičov o svojich zisteniach. Je však zodpovedný za poskytnutie takých informácií, ktoré zabezpečujú zrozumiteľnosť pre všetkých,
- l) zodpovedá za zachovanie dôvernosti informácií o klientoch, alebo výsledkoch vyšetrenia. V prípade, ak chce využiť tieto informácie v prednáškach alebo publikáciách, vopred si zabezpečí písomný súhlas od klienta alebo vynechá všetky identifikačné údaje.

Školský psychológ je psychológom v prvej línii kontaktu s klientmi. To predstavuje široké spektrum potenciálnych problémov, ktoré je nútený vo svojej praxi riešiť. Náplň jeho činnosti je vymedzená legislatívou. Má svoje kompetencie, ktoré sú síce odlišné od kompetencií pedagógov, ale nie vždy od kompetencií ostatných odborných zamestnancov školy. Súhlasíme s Braunom a kol. (2014, s. 203), že *„školský psychológ musí ustáť napádanie svojich odborných kompetencií – nie je povinnosťou jeho okolia, aby rozumelo jeho práci, musí si ju obhájiť, odborne aj ľudsky. V ťažkých situáciách si musí opakovať, kto je jeho klientom a o čie blaho sa jedná.“*

Školský špeciálny pedagóg v základnej škole

Školského špeciálneho pedagóga Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (317/2009 Z. z. § 22 ods. 2) chápe ako jedného z odborných zamestnancov, ktorý *„vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom a žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a s poruchou správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.“* To znamená, že súčasťou práce školského špeciálneho pedagóga je aj podieľanie sa na výchove a vzdelávaní žiaka, to však neznamená, že vykonáva pracovnú činnosť charakterizovanú ako výchovno-vzdelávaciu činnosť vykonávanú učiteľom. Školský špeciálny pedagóg sa objavuje na základe vyššie uvedeného vo všetkých legislatívnych predpisoch.

Vašek a kolektív (1995, s. 222) definujú školského špeciálneho pedagóga ako *„učiteľa, alebo vychovávateľa v školách, alebo školských zariadeniach pre mládež vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť“*. Podľa spomínaného autora sa pôsobnosť špeciálneho pedagóga viaže na diagnostiku a prognostiku, na špeciálnu výchovu a vzdelávanie, na profesijnú prípravu, pracovné a spoločenské začlenenie postihnutého, alebo narušeného jednotlivca, na špeciálnopedagogické poradenstvo, organizačnú, vedecko-výskumnú činnosť v špeciálnej pedagogike. Podľa druhu postihnutia vychovávaných či vzdelávaných detí a mládeže sa pre označenie špeciálneho pedagóga mentálne postihnutých zaužívalo označenie psychopéd, pre rečovo chybných – logopéd, pre sluchovo postihnutých – surdopéd, pre zrakovy postihnutých – tyflopéd, pre telesne postihnutých a dlhodobo zdravotne oslabených – somatopéd a pre sociálne a emocionálne narušených – etopéd. Pôsobenie školského špeciálneho pedagóga vychádza

z práv dieťaťa na prístup ku vzdelaniu a k výchove a na základe platných zákonov a vyhlášok umožňuje zdravotne postihnutým žiakom integrované vzdelávanie v bežnej ZŠ osvojením si princípu rešpektovania individuality každého žiaka.

Cieľom práce školského špeciálneho pedagóga je predovšetkým podporiť prospievanie a výchovné prispôsobenie sa žiaka v prostredí školy. Okrem mnohých nesporných kladov pre osobnosť dieťaťa, nemalou mierou prispieva k rozhodnutiu rodičov integrovať svoje dieťa v kolektíve bežnej základnej školy, často z praktických dôvodov. Kopčanová (2006, s.3) konštatuje, že *„špeciálno-pedagogickú prácu zameranú na optimalizáciu výchovného a vzdelávacieho vývinu žiakov realizuje pomocou špeciálno-pedagogických metód špeciálny pedagóg.“*

Kompetencie školského špeciálneho pedagóga v základnej škole sú uvedené aj v Národnom projekte Škola otvorená všetkým (2016). Školský špeciálny pedagóg:

1. vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky, individuálneho, skupinového alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom a žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a odborné činnosti spojené s reedukáciou porúch správania, poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl,
2. v spolupráci s MŠ, ZŠ a komunitnými centrami a príslušným centrom pedagogickopsychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) realizuje a vyhodnocuje depistážne screeningové vyšetrenia u detí predškolského veku a následne vypracuje odporúčania k nastaveniu stimulačných programov,
3. spolupodieľa sa na vytváraní a inovácii individuálnych výchovnovzdelávacích programov pre žiakov so ŠVVP, následne sa podieľa na jeho aplikácii v praxi,
4. realizuje individuálnu a skupinovú špeciálno-pedagogickú screeningovú diagnostiku u žiakov s ťažkosťami v učení a v správaní,
5. kompletizuje dokumentáciu individuálne začlenených žiakov a dohliada na používanie kompenzačných pomôcok odporúčaných pomôcok odporúčaných zariadeniami CPPPaP,
6. pravidelne realizuje špeciálno-pedagogické intervencie so žiakmi s ťažkosťami v učení, zvlášť so žiakmi s vývinovými poruchami učenia,
7. aktívne sa zúčastňuje zápisu žiakov do 1. ročníkov,
8. odborne zabezpečuje integráciu zdravotne oslabených žiakov a ich dokumentáciu a následne odporúča zákonnému zástupcovi dieťaťa odborné vyšetrenie v príslušnom CPPPaP,
9. systematicky sa vzdeláva a sleduje nové prístupy a trendy v odborných oblastiach súvisiacich s náplňou, poslaním a koncepciou ZŠ,

10. vedie presnú evidenciu riešených prípadov v rámci individuálnej a skupinovej činnosti,
11. v súvislosti s implementáciou aktivít národného projektu aktívne spolupracuje s členmi skupiny konzultantov a supervízorom z CPPP a P,
12. zachováva mlčanlivosť o skutočnostiach, o ktorých sa dozvedel pri vykonávaní prác vo verejnom záujme.

Obidve profesie, školský psychológ aj školský špeciálny pedagóg, získavajú v poslednej dobe v prostredí školy čoraz významnejšie uplatnenie. A to najmä v súvislosti s naplňaním myšlienok zmeny súčasného školského systému. Ten bol načrtnutý už aj v Koncepcii výchovy a vzdelávania, v projekte Milénium (2001), ako aj v materiáli, ktorý bol prijatý vládou SR ako Dokument o transformácii školy. Medzi dokumenty, ktoré je na tomto mieste potrebné spomenúť, patrí Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania s názvom Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko na roky 2018 – 2027 zo 6. júna 2018, ktorý bol pripravený na aj základe úloh z Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko (2017). Ten v časti Opatrenia v regionálnom školstve považuje za podstatné vytvorenie stratégie postupného rozvoja inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. To primárne súvisí s vytvorením materiálno-technických podmienok na zabezpečenie naplnenia potrieb detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami čo si vo svojej podstate vyžaduje zvýšenie počtu odborných zamestnancov v školách, teda školských psychológov a špeciálnych pedagógov, ale i asistentov učiteľa, či sociálnych pedagógov. Ďalším dôležitým dokumentom sú i Pedagogicko-organizačné pokyny MŠ SR na príslušný školský rok (2018). Tie v časti Bezpečnosť a prevencia odporúča priebežne monitorovať správanie sa detí a žiakov. Ďalej v prípade podozrenia na porušovanie ich zdravého osobnostného vývinu zabezpečiť ich ochranu a bezodkladne riešiť vzniknutý problém v súčinnosti s vedením školy a zákonnými zástupcami dieťaťa a žiaka. Odporúča aj spoluprácu so školským psychológom, odbornými zamestnancami príslušného CPPP a P, podľa potreby i s ďalšími inštitúciami. V časti Deti a žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami informuje odborných zamestnancov o aktuálnej platnosti legislatívy v zmysle edukácie detí so ŠVVP. Školám, ktoré vzdelávajú deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením odporúča vytvárať pracovné miesta pre príslušných odborných zamestnancov. Tí sú dôležitými prvkami plnenia i časti Školská integrácia. Teda i tento dokument podporuje poukazuje na dôležitosť pôsobnosti a súčinnosti odborných zamestnancov v školách.

S ohľadom na vyššie spomínané dokumenty, pričom z hľadiska zámeru príspevku sme vybrali primárne tie, ktoré sú najaktuálnejšie, by mali mať školskí psychológovia a školskí špeciálni pedagógovia priaznivú situáciu a nemalo by sa už diskutovať o ich (ne)potrebnosti na školách. Žiaľ, v praxi sa stretávame ojedinele so situáciou, kedy sú obaja odborní zamestnanci bežnou súčasťou školy. Bránia tomu mnohé praktické okolnosti. Na tomto mieste nebudeme rozoberať prečo tomu tak je, ale budeme sa venovať pozitívam, ktoré spolupráca práve týchto dvoch odborných zamestnancov prináša. Obaja odborníci pracujú priamo na škole, resp. v školskom zariadení, kde sú takmer denne prítomní, čím sa môžu efektívnejšie spolupodieľať na vytváraní podporujúceho sociálneho prostredia, rozvíjaní psychologických a špeciálno-

pedagogických aspektov výchovy, vzdelávania, vyučovania, učenia, sebavzdelávania, a prispievať tým k optimalizácii osobnostného vývinu žiakov.

Synergia v práci školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga

Na základe takto vyšpecifikovaných kompetencií oboch profesií ako aj etických dimenzií ich práce jednoznačne dochádza u školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga k istej synergii ich kompetencií. A to pri spoločnom predmete záujmu – dieťať, žiakovi, tak ako to uvádzajú Valihorová a Lajčiaková (2014, s.143), teda pri komplexnej starostlivosti o žiaka. Na pomoc pri riešení problémov žiaka oboch odborníkov poukazuje i Kopčanová (2006, s.4):

- a) obaja spolupracujú na vypracovávaní individuálnych učebných plánov pre žiakov so ŠVVP,
- b) pripravujú programy pre rozvoj osobnosti žiakov so ŠVVP,
- c) spolupodieľajú sa na zaradovaní a preradovaní žiakov do špeciálnych škôl,
- d) spolupracujú na re – integrácii žiakov so ŠVVP späť do štandardných škôl,
- e) spolupracujú s riaditeľom a vedením školy na zabezpečovaní optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu – obsahu, organizácie, foriem, metód a prostriedkov výchovy a vzdelávania,
- f) pracujú na školách s prevažujúcim rómskym etnikom a pripravujú programy na špeciálnu starostlivosť o nich v procese výchovy a vzdelávania, na podporu ich osobnostného rozvoja a rozvoja ich schopností – tvorivosti, nadania, talentu,
- g) pracujú s deťmi zo sociálne a kultúrne menej podnetného prostredia prostredníctvom špeciálne pripravených rozvíjajúcich programov,
- h) vyhľadávajú žiakov tvorivých, nadaných a talentovaných a v spolupráci s učiteľmi pripravujú pre nich špeciálne diferencované postupy vo výchove a vzdelávaní,
- i) pomáhajú žiakom neprospievajúcim a žiakom učiacim sa pod svoje možnosti, navrhujú a v rámci svojej pôsobnosti sa zúčastňujú na realizácii priamych a nepriamych intervencií do výchovno-vzdelávacieho procesu a špeciálnych učebných a rozvíjajúcich programov pre nich,
- j) venujú sa žiakom s problémami a s poruchami v správaní, v spolupráci s výchovným poradcom a vyučujúcimi sa podieľajú na tvorbe a realizácii intervenčných programov na modifikáciu nežiaduceho správania.

Valihorová a Lajčiaková (2014, s.143) poukazujú na skutočnosť, že školský psychológ a školský špeciálny pedagóg sa priamo zúčastňujú na práci školy, alebo špeciálneho výchovného zariadenia a poskytujú odbornú psychologickú, alebo špeciálno-pedagogickú službu deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov. V praxi dochádza k situáciám, kedy predmetom záujmu školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga nie je „len“ žiak, ale je ním aj vedenie a učitelia, pre ktorých obaja odborníci často pripravujú rôzne besedy, školenia, workshopy. Predmetom záujmu oboch odborníkov sú tiež rodičia, pričom práve spoluprácu oboch odborníkov s rodičmi žiakov považujeme za kľúčovú pre úspešnú pomoc žiakom. Takto v praxi dochádza a iste i naďalej bude dochádzať k častému prekrývaniu sa kompetencií školského psychológa

a školského špeciálneho pedagóga. Vždy bude závisieť od úrovne ich komunikácie a profesionality do akej miery sa toto prelínanie stane pozitívom a podpíše sa na vyššej kvalite ich práce či spolupráce alebo naopak, do akej miery to bude predstavovať bariéru pri efektívite fungovania školy ako celku.

Príklady dobrej praxe

Vychádzajúc z našej praxe a prieskumov, ktoré sme realizovali pre potreby záverečných prác (Žitňáková, 2015) chceme poukázať na význam spolupráce školského psychológa a školského špeciálneho psychológa, na vymedzenie a synergiu ich odborných kompetencií pri vykonávaní odborných činností, ako aj pri komplexnej starostlivosti o žiakov v bežnej základnej škole. Zároveň sme zisťovali, aké sú spôsoby prekonávania ťažkostí vyplývajúcich z prelínania sa týchto odborných kompetencií ako aj to, či odborní zamestnanci považujú striktné vymedzenie odborných kompetencií u oboch profesií za predpoklad úspešnej spolupráce. Okrajovo sme sa dotkli aj otázky spolupráce s ostatnými zložkami výchovného poradenstva a prevencie.

Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg sú odbornými zamestnancami, o ktorých čoraz častejšie počujeme najmä v súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním v podmienkach základných škôl. Prax si často vyžaduje mnohé kompromisy a vysokú profesionalitu rovnako školského psychológa ako aj školského špeciálneho pedagóga, keďže reálne problémy detí vyžadujú aplikovanie kompetencií oboch odborníkov. V praxi neexistuje definitívna deliaca čiara medzi tým, čo ponúka školský psychológ a tým, čo do procesu pomoci vkladá školský špeciálny pedagóg. Často je potrebná ich dlhodobá, cieleňá a systematická spolupráca.

Príklady dobrej praxe synergie oboch odborných zamestnancov sme získali na základe realizácie individuálnych rozhovorov, ktoré sme realizovali so šiestimi odbornými zamestnancami pracujúcimi ako školskí psychológovia ako i školskí špeciálni pedagógovia s dĺžkou odbornej praxe od 1 až do 20 rokov pôsobiacich priamo v základných školách. Výber účastníkov závisel od ochoty odborných zamestnancov odpovedať na otázky v rozhovore tvárou v tvár. Z oslovených 10 odborných zamestnancov súhlasili šiesti. Pri rozhovore sme využili metódu pološtruktúrovaného interview (Hendl, 2005) zaznamenávanú na audiozáznam s následnou transkripciou a analýzou získaných dát. Pri prepise dát sme zvolili čiastočný prepis s možnosťou dohľadania na audiozázname v prípade potreby. Odborným zamestnancom sme sa položili nasledujúce základné otázky, ktoré tvorili hlavný rozhovor:

- 1) Poznajú školskí psychológovia a školskí špeciálni pedagógovia navzájom svoje odborné kompetencie a vnímajú ich vzájomnú synergiu?
- 2) Ako prekonávajú ťažkosti vyplývajúce z prelínania sa ich vzájomných kompetencií pri vykonávaní svojej práce na ZŠ?
- 3) Považujú školskí psychológovia a školskí špeciálni pedagógovia striktné vymedzenie svojich kompetencií voči kolegom – odborným zamestnancom za predpoklad úspešnej spolupráce?

Následne bol rozhovor smerovaný do neformálnej roviny s poďakovaním za ústretosť a najmä ocenením ich práce a pracovného nasadenia.

Pred uvedením každej konkrétnej dobrej praxe odborných zamestnancov uvádzame stručne ich profesiu a konkrétnu dĺžku odbornej praxe v rokoch. Analýzu odpovedí uvádzame

formou konkrétnych citácií, ktoré sme vyznačili v nasledujúcom texte kurzívou (Žitňáková, 2015).

Lucia – školská psychologička

Lucia pracuje ako školská psychologička 6 rokov. Má skúsenosť aj s prácou v SCŠPP. Svoju prácu má rada. Ako školská psychologička sa stretáva so širšou paletou problémov v porovnaní s poradňou.

Pri otázke o spolupráci s ostatnými zložkami výchovného poradenstva odpovedá: *„Samozrejme, spolupracujem minimálne so školským špeciálnym pedagógom tu na škole, často spolupracujem tiež s výchovným poradcom a koordinátorom drogovej prevencie. Myslím, že vcelku dobrú spoluprácu máme aj s poradňami a dokonca aj s lekármi.“*

Čo sa týka znalosti o vlastných kompetenciách, tie Lucia definovala nasledovne: *„Áno, myslím, že mám veľmi dobrý prehľad o svojich odborných kompetenciách.“*

Zdrojom informácií o odborných kompetenciách sú pre Luciu: *„Stretnutia školských psychologov v Banskej Bystrici, ktorých sa pravidelne zúčastňujem, internet, zákony, ale základ som dostala v škole a v poradni, kde som pracovala. Snažím sa byť v kontakte s kolegami a aj takým spôsobom sa ku mne dostávajú informácie z odboru.“*

K problematike kompetencií školského špeciálneho pedagóga uvádza: *„Vzhľadom na to, že sama študujem aj špeciálnu pedagogiku, myslím, že mám dostatočné informácie o ich kompetenciách. Za vedomosti vďačím aj kolegyni – školskej špeciálnej pedagogičke, s ktorou mám dobrý pracovný a aj priateľský vzťah.“*

K problematike prelínania sa odborných kompetencií dodáva: *„Áno, vnímam toto prelínanie sa pri riešení niektorých problémov, ale závisí od oboch odborníkov, či budú túto situáciu vnímať ako pozitívum, alebo ako komplikáciu.“*

To, ako rieši Lucia s kolegyňou situáciu, keď sa ich kompetencie prelínajú, popisuje nasledovne: *„Vždy ide o vec dohody, mnohé kurzy a programy sme absolvovali spoločne, takže sa zvykneme dohodnúť, ktorá bude pracovať s ktorými žiakmi. Niektoré oblasti práce sú ale jasne vymedzené aj v zákone, vieme sa teda vždy dohodnúť.“*

Predpokladom úspešnej spolupráce je podľa Lucie *„snaha o spoluprácu v prvom rade a v druhom jasne vymedzené kompetencie. Keď nebude snaha kooperovať a dosahovať výsledky aj spoločne, potom je druhoradé, či tie odborné kompetencie sú striktné vymedzené.“*

„Do konfliktu som sa s kolegyňou kvôli tomu nikdy nedostala, ale bolo mnoho situácií, kedy sme si museli sadnúť a dohodnúť postup spolupráce,“ odpovedá Lucia na otázku, či sa dostala s kolegyňou do konfliktu kvôli nejasnostiam v odborných kompetenciách.

Radka - školská špeciálna pedagogička

Školskou špeciálnou pedagogičkou je Radka 3 roky. V komunikácii spomína komplikované začiatky, kedy na ich škole bola prvou školskou špeciálnou pedagogičkou a stretávala sa aj s nepochopením učiteľov – najmä keď išlo o integráciu žiakov s mentálnym postihnutím na bežnej ZŠ. Svoju prácu má rada, ale drží si odstup a snaží sa vystupovať vždy profesionálne.

K problematike spolupráce s ostatnými zložkami výchovného poradenstva sa vyjadřila nasledovne: „*Spolupracujem so školským psychológom vtedy, keď je to nutné, minimálne tiež s koordinátorom drogovej prevencie a s výchovným poradcom. Závisí od situácie a je to tiež iné od prípadu k prípadu. Vynikajúcu spoluprácu mám s CŠPP a spolupráca na dobrej úrovni je aj medzi našou školou a CPPPaP. Jeden školský rok bola naša škola zapojená do projektu PRINED, škola prijala druhého školského špeciálneho pedagóga a dvoch sociálnych pedagógov (okrem toho aj štyroch asistentov učiteľa). Myslím, že sa to výrazne ukázalo v spokojnosti rodičov s našou prácou, v zlepšení dochádzky detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a tiež v ich vzťahu k škole a povinnostiam. Bohužiaľ, tento projekt trval jeden rok.*“

Na otázku, či pozná svoje odborné kompetencie, odpovedá Radka kladne a dodáva: „*Poznám svoje odborné kompetencie, no v čase, keď sme ešte nemali školského psychológa, som mnohé problémy a situácie, ktoré patria do rúk skôr jemu, riešila sama. Dokonca som si vybrala aj niektoré kurzy, ktoré boli možno skôr viac určené pre psychológov a viac som v tom čase konzultovala s CPPPaP. Niektorých žiakov sme vtedy museli odoslať aj ku klinickému psychológovi alebo psychiatrovi – samozrejme, vedela som, kde ešte môžem byť nápomocná a kde už to nie je moja parketa.*“

Za zdroje informácií o svojich kompetenciách považuje Radka nasledovne: „*Už na škole sme sa oboznamovali počas štúdiá so svojimi kompetenciami, samozrejme, v praxi som si aj tak musela naštudovať množstvo zákonov, vyhlášok a pod.*“

Otázku odkiaľ čerpá nové informácie o svojich odborných kompetenciách zodpovedala nasledovne: „*Teraz je to už pre mňa jednoduchšie, pretože na susednej škole mám kolegyňu, s ktorou často o všetkom v odbore diskutujem. Konzultujem, samozrejme, aj so školským psychológom a zúčastňujem sa stretnutí, ktoré pripravuje CPPPaP. Veľkým zdrojom informácií sú aj naše známosti s kolegami v odbore po celej SR a tiež internet.*“

Otázka, či ako školský špeciálny pedagóg, ktorý spolupracuje so školským psychológom, pozná aj jeho kompetencie, odpovedala takto: „*Áno, poznám kompetencie školského psychológa. Asi nie úplne detailne, ale som oboznámená s tým, kde a ako ich uplatňuje na našej škole.*“

Vnímanie synergie odborných kompetencií oboch odborných zamestnancov popísala Radka takto: „*Na začiatku, keď k nám prišiel pracovať školský psychológ, sme si museli sadnúť a vyjasniť, za čo bude zodpovedný on a za čo ja. Odpadlo mi jeho príchodom na školu veľa povinností, ktoré som si brala na seba. Jednoducho by sa dalo povedať, že ja sa starám o poruchy učenia a integrovaných žiakov a on o poruchy správania a pod. V skutočnosti sa to takto jednoducho nedá rozdeliť. Takže odpoveď je áno, vnímame obaja, že hranica medzi našimi kompetenciami nie je vždy úplne jasná.*“

Ak vznikne situácia, že nie je jasné, kto je kompetentný riešiť ju, postupujú Radka so školským psychológom v zmysle spolupráce „*ako som spomínala, sadneme si spolu, vec prekonzultujeme, často je to tak, že na „prípade“ pracujeme nakoniec obe, niekedy sa rozhodneme podľa viacerých okolností, ale vždy je to o vzájomnej dohode. Vyslovene konflikt ale, myslím, ešte nikdy nenastal.*“

Predpokladom vzájomnej úspešnej spolupráce je podľa Radky nasledovne: „*Napriek tomu, že sa vždy vieme dohodnúť a nájsť kompromisy a riešenia, myslím si, že by bolo dobré*

keby bolo definitívne vymedzené, v akej situácii koná psychológ a kedy špeciálny pedagóg a kedy obaja. Uvedomujem si, že tých situácií, ktoré môžu v praxi nastať je tak mnoho a sú také jedinečné, že nie je možné vytvoriť nejaký manuál, alebo presne vymedziť, kto kedy bude robiť čo. Možno je táto voľnosť aj dobrá pre našich žiakov a ich problémy. “

Vyslovene do konfliktnej situácie sa Radka kvôli nejasnostiam v odborných kompetenciách nikdy nedostala.

Lenka – školská psychologička

Lenka pracuje ako školská psychologička 16 rokov, v minulosti pracovala aj ako psychologička v CPPPaP. So svojou prácou je spokojná. Pôsobí stále nadšene, keď o nej rozpráva. Má mnoho nápadov, ktoré plánuje na ZŠ realizovať.

K spolupráci s ostatnými zložkami výchovného poradenstva uvádza: *„Naša spolupráca je na dobrej úrovni, myslím medzi mnou a školskou špeciálnou pedagogičkou. Spolupracujeme aj s poradňami a tu na škole aj s výchovným poradcom a koordinátorom drogovej prevencie. Bez spolupráce by sme nemali v našej práci také výsledky, aké máme. “*

Svoje kompetencie pozná a o svojich kompetenciách sa dozvedela *„od skúsenejších kolegov, s ktorými som ostala v kontakte aj po odchode z poradne, zo školy, zo zákonov. “*

„O diani v odbore a teda aj o kompetenciách sa snažím stále informovať cez internet, a cez sieť známych – kolegov z odboru, “ odpovedá Lenka na otázku o tom, či sa stále informuje o diani v problematike odborných kompetencií.

K tomu, či je oboznámená aj s kompetenciami školského špeciálneho pedagóga, dodáva: *„Myslím, že áno, tak vo všeobecnosti mám prehľad. Najmä z toho, čo vidím v praxi. “*

K synergii odborných kompetencií si uvedomuje, že *„niektoré oblasti či problémy, ktoré riešim ja, môže a je plne kompetentný riešiť aj školský špeciálny pedagóg. Nevidím v tom problém, ak má na vykonávanie tejto činnosti nejaký certifikát či osvedčenie a pod. “*

Pri riešení situácií, kedy sa prelínajú kompetencie oboch odborných zamestnancov prelínajú, si myslí, že by *„nemalo dochádzať k tomu, že by táto situácia bránila v pomoci žiakom, je to teda na dohode a spolupráci oboch odborníkov a je to tiež otázka ich profesionality. “*

Pri otázke o tom, či je predpokladom úspešnej spolupráce skôr jasne vymedzenie kompetencií, alebo skôr voľná dohoda medzi kolegami, hovorí *„asi by bolo dobré, aby boli tieto kompetencie jednoznačne vymedzené tam, kde sa kolegovia možno nevedia dohodnúť, ale mne vyhovuje skôr tá možnosť dohodnúť sa. Nie vždy musím klientovi vyhovovať a vtedy je dobré, ak ma vie kolegyňa zastúpiť. Samozrejme viem, že niektoré činnosti sú vyslovene „psychologické“.*

„Ešte nikdy som sa nedostala do konfliktu, kvôli kompetenciám. Pamätám sa však, že niektorým kolegom boli delegované skôr administratívne práce a sťažovali sa na to, že sa málo dostávajú k diagnostike, to ale nebolo v podmienkach školy, týkalo sa to poradne. Nevieť ale, ako to nakoniec vyriešili, “ uvádza Lenka k otázke, o tom, či zažila niekedy konflikt z dôvodu nejasností a prelínania sa kompetencií odborných zamestnancov.

Na záver rozhovoru Lenka konštatuje, že „v našej práci je veľmi dôležitá spolupráca, ak to inak nejde, asi by bolo vhodné, aby sme mali jasne vymedzené kompetencie. Ale v praxi si to neviem predstaviť, je to vždy o ľuďoch, o tom, či sa vedia dohodnúť a tiež o tom, či sa pozerajú na dobro pre klienta ako na prvoradé.“

Daniela – školská špeciálna pedagogička

Daniela má za sebou prvý rok praxe ako školská špeciálna pedagogička. Pre svoju prácu je nadšená. Pracuje najmä s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na škole pracuje okrem nej ako odborný zamestnanec ešte školský psychológ a dvaja sociálni pedagógovia.

Úroveň spolupráce s ostatnými zložkami výchovného poradenstva zhodnotila nasledovne: „Myslím, že naša spolupráca ako odborných zamestnancov na našej škole je na vysokej úrovni. Pre mňa je veľkou výhodou, že mám okolo seba skúsenejších kolegov – školského psychológa a dvoch sociálnych pedagógov, ktorí už majú mnoho rokov praxe za sebou. Na druhej strane sami sa vyjadrili, že aj ja som im priniesla mnohé podnety pre ich prácu. Spolupracujem aj s výchovným poradcom a koordinátorom drogovej prevencie.“ Daniela pôsobila vo svojej výpovedi dôveryhodne, v jej prejave bolo možné vnímať nadšenie pre túto prácu a túžbu zdokonaľovať sa.

Vzhľadom na to, že Daniela nie tak dávno ukončila štúdium špeciálnej pedagogiky, pozná svoje odborné kompetencie a zároveň s úsmevom dodáva „verím, že ma nebudete skúšať a preverovať moje vedomosti, táto otázka mi pripomína memorovanie sa na niektoré skúšky na vysokej škole.“

Na otázku, odkiaľ vie o odborných kompetenciách školského špeciálneho pedagóga, odpovedá nasledovne: „Zákon 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch“.

Daniela považuje ešte stále za potrebné ďalej sa vzdelávať aj v oblasti vlastných odborných kompetencií: „Áno. Internet, odborné stránky, knihy, konzultácie s kolegami a pod., to všetko je pre mňa zdrojom informácií.“

Ďalej dodáva: „Vďaka výbornej spolupráci si myslím, že poznám aj kompetencie školského psychológa.“

Čo sa týka uvedomovania si synergie ich kompetencií, uvádza, že túto si plne uvedomuje. „Áno, samozrejme, že často sa stáva, že naše kompetencie sú podobné, ak nie rovnaké, zúčastňujeme sa spolu aj rôznych školení a kurzov, a potom je to o to viac samozrejmé.“

Takúto situáciu rieši Daniela vyhľadáním rady. „Radím sa s kolegom, konzultujeme konkrétne situácie, pozeráme v prvom rade na dobro klienta....“

Za predpoklad úspešnej spolupráce oboch odborných zamestnancov Daniela považuje: „kooperáciu, dohodu, no niekedy aj presadenie svojich odborných kompetencií“.

Čo sa týka konfliktov z dôvodu prelínania odborných kompetencií, odpovedala Daniela jednoznačne: „Nie, všetko sa snažíme vykonzultovať.“

Na záver Daniela dodáva, že *„je veľkou výhodou, ak si títo dvaja odborní zamestnanci sadnú aj po ľudskej stránke.“*

Danica – školská psychologička

Danica pracuje ako školská psychologička už 17 rokov. V minulosti mala obdobie pár rokov, kedy pracovala v CPPPaP. Svoju prácu by, ako uvádza, nevymenila, ani keď je pre človeka dosť psychicky náročná a nie až tak dobre finančne ohodnotená.

Danica spolupracuje s nasledovnými zložkami výchovného poradenstva *„so školským špeciálnym pedagógom spolupracujem veľmi úzko, to bez debaty, keď treba, spolupracujem aj s výchovným poradcom, niekedy aj s koordinátorom drogovej prevencie. Pravidelne sme v kontakte s poradňami, aj keď tento kontakt, priznávam, mohol by byť častejší“*.

K otázke o úrovni poznania svojich kompetencií uvádza *„samozrejme, svoje kompetencie poznám veľmi dobre.“*

Odkiaľ má vedomosti o svojich kompetenciách, konštatuje, že *„už dávno na škole sme sa o tom veľa rozprávali a učili, ale prax si vyžaduje, aby ste mali naštudované aj zákony, nakoniec, aj od kolegov mám mnohé novšie informácie.“*

O tom, či sa pravidelne informuje o dianí v oblasti odborných kompetencií, uvádza, že *„sa usiluje sa stále byť v obraze, absolvovala aj niekoľko školení na upevnenie niektorých kompetencií smerom k spolupráci s rómskou komunitou, spolu s mnohými sociálnymi pedagógmi a niekoľkými školskými psychológmi. K informáciám sa dostáva aj od kolegov ako aj z internetu.“*

„Áno, poznám aj kompetencie školského špeciálneho pedagóga,“ odpovedá pani Danica na našu ďalšiu otázku.

Na otázku, či vníma prelínanie sa ich odborných kompetencií, uvádza: *„Áno, keďže predmet nášho záujmu je často rovnaký, je prirodzené, že sa naše kompetencie navzájom do istej miery prelínajú.“*

„Myslím, že takáto situácia sa vždy musí riešiť kompromisom a komunikáciou,“ odpovedá na našu ďalšiu otázku.

Pre úspešnú spoluprácu je dobré, keď sú presne vymedzené kompetencie, ale v praxi je dobré, keď sa odborníci vedú aj dohodnúť a úzko spolupracovať. Táto úzka spolupráca nemá byť len tu na škole medzi nami, ale aj celkovo medzi školstvom a lekármi, ale to už je o inom trošku,“ vysvetľuje nám svoj postoj pani Danica.

„Musím povedať, že som zažila aj konflikt kvôli tomu, kto je kompetentný vykonávať istý druh terapie, vyriešilo sa to nakoniec tým, že si kolegyňa musela urobiť odborný výcvik,“ odpovedá nám pani Danica na otázku, či sa počas svojej praxe stretla s konfliktom na pracovisku z dôvodu nejasností v kompetenciách.

Na záver dodáva *„mala som šťastie nielen na dobrých odborníkov, ale aj dobrých ľudí a teda som podobné nedorozumenia riešila menej často.“*

Peter - školský špeciálny pedagóg

Peter pracuje ako školský špeciálny pedagóg 20 rokov, pričom v minulosti pracoval aj ako špeciálny pedagóg v CPPPaP. Ku svojej práci má pozitívny vzťah, na škole je spokojný.

Úroveň spolupráce s inými zložkami výchovného poradenstva popisuje nasledovne: *„Naša spolupráca je na dobrej úrovni aj s poradňami aj medzi nami kolegami, nemám si v tomto smere na čo sťažovať. Tu na škole sme dvaja odborní zamestnanci – dvaja školskí špeciálni pedagógovia a jeden školský psychológ. Spolupracujem aj s výchovným poradcom a koordinátorom drogovej prevencie“*

Na otázku, či pozná svoje odborné kompetencie, teda kompetencie školského špeciálneho pedagóga, konštatuje *„áno, myslím, že poznám.“*

Odkiaľ má o nich vedomosti, zhrnul pán Peter do týchto slov: *„Zo školy, z praxe, zo zákonov, od kolegov a tiež z internetu.“*

Na otázku, či sa ešte stále informuje o dianí v oblasti odborných kompetencií, odpovedal: *„Zaujímam sa všeobecne o dianie v odbore a v školstve ako takom, takže áno, aj o oblasť kompetencií, aj keď sa mi zdá, že v posledných rokoch tu nie je nič nové. Akurát sa viac do povedomia dostáva práca liečebných pedagógov. Možno je potom neprehľadné pre ľudí z odboru, kto sa čomu venuje, keďže máme aj spoločné oblasti pôsobenia.“*

Povedomie o kompetenciách kolegyne školskej psychologičky komentoval pán Peter takto: *„Áno, myslím, že celkom dobre poznám aj kompetencie kolegyne. Asi nie úplne detailne, skôr tak z praxe, ale poznám.“*

K synergii ich odborných kompetencií dodáva: *„Áno, tak ako je to medzi liečebnými pedagógmi a špeciálnymi pedagógmi, je tomu tak aj medzi nami a školskými psychológmi, že niektoré kompetencie máme obaja. Nie je to ale nič, čo by bolo na škodu veci. Myslím, že ak nastane situácia, kedy je niečo nejasné, dá sa oprieť o zákony a v poslednom rade dohodnúť sa. My máme v škole jasne dané, čo kto robí, niektoré záležitosti predsa len patria do rúk psychológovi, ale na všetkom sa vieme dohodnúť. Nevidím tu závažnejší problém.“*

Na otázku, či niekedy kvôli vyššie spomínanému vznikol konflikt, uvádza pán Peter: *„Vyslovene konflikt som ešte nikdy nezažil kvôli tomu, že bolo nejasné kto, čo môže. Vždy sme sa vedeli dohodnúť, ale skôr každý vie, čo má robiť. Veľa spolupracujeme, ja často potrebujem aj pohľad psychológa a naopak, keď riešim problémy našich žiakov.“*

V závere stretnutia Peter doplnil svoje myšlienky a za predpoklad úspešnej spolupráce považuje nasledovné: *„Je dobré, že je tu aj psychológ, aj špeciálny pedagóg, uvítali by sme aj sociálneho pedagóga. Na škodu veci je, keby sa ich práca mala zmeniť na špekulovanie o tom, čo kto môže...asi by bolo dobré a vhodné jasne definovať, aké kompetencie kto má, lebo nie každý sa vie flexibilne prispôsobiť a dohodnúť sa. Veľa sa všetci stretávame na spoločných školeniach, výcvikoch, potom je možné a aj dobré, keď si klient môže vybrať s kým, s ktorým odborníkom bude pracovať. Nie všetci sme vo všetkom dobrí a tak je to dobre.“*

Zhodnotenie výsledkov prieskumu

Vyhodnocovanie výsledkov získaných dát bolo náročné. Pri prvotnej analýze sa nám vynárali, ďalšie a ďalšie otázky, ktoré by sme sa radi ešte respondentov dopytovali. Veríme, že na to budeme mať v budúcnosti priestor, a to najmä z hľadiska dôkladnejšieho zmapovania vzájomnej spolupráce odborných zamestnancov pre potreby napríklad aj ďalšieho multidisciplinárneho vzdelávania.

Na základe analýzy získaných odpovedí odborníkov uvádzajúcich dobrú prax spolupráce odborných zamestnancov, školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga, môžeme konštatovať, že oslovení odborní zamestnanci poznajú svoje kompetencie, rovnako ako i kompetencie svojich partnerov pri vzájomnej spolupráci. Môžeme konštatovať, že navzájom spolupracujú a sú naklonení spolupráci i s ďalšími zložkami výchovného poradenstva a prevencie, konkrétne s/so:

- 1) výchovným poradcom,
- 2) koordinátorom drogovej prevencie,
- 3) odbornými zamestnancami CPPP a P, ČŠPP a SCŠPP.

Medzi zdroje informácií o vlastných kompetenciách oslovení odborní zamestnanci radia nasledovné (neuvádzame poradie dôležitosti) :

- a) vysokoškolské štúdium,
- b) internet,
- c) zákony,
- d) kolegovia a sieť známych z profesijnej oblasti ,
- e) stretnutia organizované CPPP a P, resp. SCŠPP, či ŠPP, AŠP .

Pri vyhodnocovaní otázky o zvládaní situácií vyplývajúcich z prelínania sa ich vzájomných kompetencií pri vykonávaní svojej práce sme zistili, že dané situácie nevnímajú ako ťaživé, či neovládateľné. Práve naopak, ako výrazné plus vnímajú vzájomnú otvorenú komunikáciu, ktorá im je nápomocná nielen pri vyjasňovaní si kompetencií, ale napomáha i ďalšiemu, z nášho pohľadu najdôležitejšiemu kroku, a to stanovovaním si možností riešenia situácie, ktorá tento stret podmienila. Smerovanie ich spolupráce je zacielené na potreby a pomoc dieťaťu, ktoré to v danú chvíľu potrebuje.

Analýza otázky či považujú školskí psychológovia a školskí špeciálni pedagógovia striktné vymedzenie svojich kompetencií voči kolegom – odborným zamestnancom za predpoklad úspešnej spolupráce bola najviac diskutovaná. Najmä odborní zamestnanci s kratšou praxou by oceňovali konkrétnejšie vymedzenie kompetencií. Domnievame sa, že to môže ovplyvňovať práve spomínaná dĺžka praxe. Tá z odborne starších zamestnancov robí z nášho pohľadu sebaistejších, najmä čo sa týka pri vyjasňovaní si kompetencií, pri ktorých nevyžadujú ich presné vymedzenie, nakoľko si uvedomujú je každá situácia je špecifická niečím iným. Čo sa mohlo výborne osvedčiť pri riešení jednej problémovej situácie sa nemusí rovnako osvedčiť pri druhej nakoľko každé dieťa je jedinečné, každé má iné podmienky pre svoje fungovanie či už v škole, pri kamarátoch alebo doma so svojou rodinou. Za dôležité považovali všetci z nich byť ľudský a mať na zreteli v prvom rade dobro dieťaťu/klienta.

Za veľmi podnetnú a do istej miery oslobodzujúcu považujeme myšlienku Petra: „*Nie všetci sme vo všetkom dobrí, a tak je to dobre.*“

ZÁVER

Z praxe vieme, že spoluprácu školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga na škole si vyžadujú mnohé situácie, ako aj efektívne zvládanie a eliminácia ťažkostí žiakov v učení alebo správaní. Toto kooperatívne fungovanie si vyžaduje citlivé chápanie a rešpektovanie kompetencií oboch navzájom, ako rovnocenných odborníkov. Obaja majú byť pripravení prekonávať počiatočné prekážky. Majú si byť vedomí, že spoločný úspech možno dosiahnuť len na základe jasného vymedzenia úloh a zodpovednosti všetkých zainteresovaných. Neodmysliteľnou súčasťou dobrej spolupráce je tiež pravidelná komunikácia a snaha riešiť problémy konštruktívnou diskusiou. Máme za to, že obaja odborníci, v spolupráci s ďalšími odborníkmi a inými inštitúciami, majú možnosť aktívne sa podieľať na tvorení pozitívneho, stimulujúceho prostredia v škole ako aj na rozvíjaní psychologických a špeciálnopedagogických aspektov výchovy a vzdelávania.

V súvislosti s proklamovanou humanizáciou školstva považujeme za dôležité vytvárať pre školy také podmienky, aby mohli medzi rady svojich zamestnancov prijímať viacerých odborných zamestnancov (školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov, sociálnych pedagógov a i.), ale i pedagogických zamestnancov napr. asistentov učiteľa. V praxi sa často stretávame s tým, že odborný zamestnanec pracujúci v podmienkach základnej školy ako jediný odborný zamestnanec vníma seba samého ako „*sám vojak v poli*“. Stretáva sa s mnohými žiadosťami o pomoc či už zo strany pedagógov, rodičov žiakov, ale i samotných žiakov, ktoré v sebe nesú veľmi citlivé či špecifické informácie. Je nevyhnutné, aby aj on sám mal podporu z radov ďalších odborných zamestnancov či už z Centier pedagogicko – psychologického poradenstva alebo Centier špeciálneho pedagogického poradenstva a mal tak zastrešenie i metodickú pomoc a usmernenie. Ako jednu z najvýraznejších výhod je nesporne považovaný fakt, ktorí vyzdvihujú i Štech a Zapletalová (2013, s.99), a to ich pôsobenie priamo na pôde školy, a teda pomerne rýchla možnosť zásahu.

Máme za to, že i naďalej je potrebné rozširovať tendenciu školských poradenských služieb a poskytovať služby nielen žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale tiež žiakom so začínajúcimi, resp. prechodnými problémami – rozvíjať teda tzv. preventívno-intervenčný model starostlivosti o žiakov ešte pred diagnostikou ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, kde nachádzajú uplatnenie všetky zložky výchovného poradenstva a prevencie. Za nosné považujeme dobudovať legislatívny rámec činnosti školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga a ich postavenia v školskom systéme s cieľom vypracovať dôkladné profesiogramy oboch odborných zamestnancov v školstve. Máme za to, že týmto by sa dalo efektívne predchádzať často zbytočným sporom a najmä zníženiu efektivity ich práce. Myslíme si, že je rovnako podstatné vypracovať koncepciu multidisciplinárnej spolupráce odborníkov v školách a školských zariadeniach a následne na to pripraviť systém celoživotného vzdelávania pre školských psychológov a školských špeciálnych pedagógov s ohľadom na nové trendy v odbore, ktoré sa javia ako efektívne i v zahraničí tak, ako na ne upriamuje pozornosť aj Gajdošová (2017). Ako efektívne sa nám javí nadviazať účinnú spoluprácu so zahraničím v oblasti výchovného poradenstva a prevencie, konkrétne vo vede,

výskume, príprave, vzdelávaní a najmä v nadobúdaní konkrétnej edukačnej praxe školských psychologov a školských špeciálnych pedagógov.

LITERATÚRA

- BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. 2014. *Praktikum školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978 – 80 – 262 – 0176 – 2
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ G., VALIHOROVÁ M. 2010. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul, 2010. 208 s. ISBN 978 – 80 – 89236 – 81 -7
- GAJDOŠOVÁ, E. 1997. *Školský psychológ a koncepcia jeho práce*. Bratislava: Stimul, 1997. ISBN 80 – 223 – 1153 – 7
- GAJDOŠOVÁ, E. 1998. *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. 1. vyd. Bratislava: Príroda, 1998. 189 s. ISBN 80 – 07 – 01029 – 7
- GAJDOŠOVÁ, E. 2017. Nové výzvy a nové úlohy školských psychológov v kontexte Európskej a Slovenskej politiky zdravia. In *Školský psychológ/Školní psycholog*. Vol. 18, No. 1 (2017), s. 8-13. ISSN 1212-0529
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HUČÍK, J., ŽOLNOVÁ, J. 2006. Etika v špeciálnopedagogickom poradenstve. In *Efeta*, 2006, roč. 16, č. 3. ISSN 1335- 1397
- KOPČANOVÁ, D. 2006. *Školský psychológ a školský špeciálny pedagóg: Kompetencie a vzájomná spolupráca v oblasti duševného zdravia*. 2. konferencie ŠKOLA A ZDRAVÍ 21, Brno. [online]. [cit. 15.10.2018] Dostupné na internete: <http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/041.pdf>
- MILÉNIUM. 2001. Národný program výchovy a vzdelávania na Slovensku na najbližších 15-20 rokov. 2001. [online]. [cit. 17.10.2018]. Dostupné na: <<http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>>
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko*. (2017). [online]. [cit. 21.10.2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf>
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. (2018). [online]. [cit. 21.10.2018]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>>
- Národný projekt Škola otvorená všetkým*. (2016). [online]. [cit. 26.10.2018]. Dostupné na: <http://npsov.mpc-edu.sk/files/articles/riaditelia-zs/6_Pracovna%20n%C3%A1pl%C5%88_%C5%A1kolsk%C3%BD%20C5%A1pec_1496218641.pdf>

- OLÁH, M., SCHAVEL, M. 2006. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Prešov: PU v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2006. ISBN 80-8068-487-1
- Pedagogicko-organizačné pokyny MŠ SR na šk. rok 2018/2019 + dodatky* [online]. [cit. 21.10.2018] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/13081.pdf>>
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1
- VALIHOVÁ, M. 2009. *Úvod do školskej psychológie*. Žilina: IVP, 2009. ISBN 978-80-554-0122-5
- VALIHOVÁ, M., LAJČIAKOVÁ, J. 2014. *Školská psychológia a psychológ v škole*. Banská Bystrica: EDIS – vydavateľstvo ŽU, 2014. 186 s. ISBN 978 -80 – 554 – 0849 -1
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 24.júna 2009*. [Online]. [cit. 12.10.2018] Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/860-sk/zakony/>>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008* [Online]. [cit. 7.11.2018] Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/860-sk/zakony/>>
- ŽITŇÁKOVÁ, Ž. 2015. *Vymedzenie kompetencií školského, špeciálneho pedagóga a školského psychológa ako jeden z pilierov úspešnej spolupráce na ZŠ*. Záverečná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2015. 113 s.

Kontakt:

Mgr. Mária Paľová, PhD.

školský psychológ

Základná škola Janka Matúšku

Kohútov sad 1752/4, Dolný Kubín

maria.palova@zsjmdk.org

Mgr. Žaneta Žitňáková

školský psychológ

ZŠI pre žiakov so SP V.Gaňu

ČSA 183/1, Kremnica

zitnakova.z@gmail.com

RODINA AKO STYČNÁ OBLASŤ SOLUPRÁCE PORADENSKÉHO A ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

FAMILY AS A LIAISON AREA OF CO - OPERATION BETWEEN COUNSELING AND SCHOOL PSYCHOLOGIST

Elena PAVLUVČÍKOVÁ, Tatjana BÚGELOVÁ

Abstrakt: *Rodina je jednou zo styčných oblastí spolupráce poradenského a školského psychológa. Poradenský a školský psychológ si môžu byť nápomocní v záujme zdravého a bezpečného vývinu dieťaťa a adolescenta. Príspevok ponúka závery vybraných výskumov a praktických skúseností rodinných psychológov. Vychádza z premisy, že rodina v probléme, neúplná a doplnená môže byť funkčná. Predrozvodové, rozvodové a porozvodové obdobie je záťažové pre všetkých zúčastnených, veľmi zhubne pôsobí na dieťa a adolescenta. Psychický vývin a výchova dieťaťa po rozvode manželstva je diskutovanou témou poradenských a školských psychológov. Pomerne málo výskumov a skúseností psychológov sa týka zverovania detí do starostlivosti otcov a striedavej starostlivosti po rozvode manželstva. V rámci poradenského procesu je žiaduce, aby poradenský a školský psychológovia postupovali v súlade, v prospech dieťaťa.*

Kľúčové slová: *rodina – rozvod - striedavá starostlivosť - poradenský psychológ - školský psychológ*

Abstract: *The family is one of the areas of cooperation between counseling and school psychologist. Counseling and school psychologist can assist in the healthy and safe development of a child and adolescent. The paper offers the conclusions of selected research and practical experiences of family psychologists. Before divorce, divorce, and post divorce, it is burdensome for all involved, it is very malignant for the child and adolescent. The psychological development and education of a child after the divorce of marriage is the topic of advisory and school psychologists. Relatively little research and experience of psychologists concerns the custody of children in the care of fathers and in the after-care after divorce. As part of the counseling process, it is desirable for counseling and school psychologists to work in harmony for the benefit of the child.*

Key words: *family – divorce - alternate care - counseling psychologist - school psychologist*

ÚVOD

K rodine pristupujeme z hľadiska systémového prístupu charakteristického pre výskumnú, poradenskú a terapeutickú prácu s rodinou od osemdesiatych rokov minulého storočia po súčasnosť. Spolu s Kramerom (1980) ju vnímame ako skupinu jedincov so spoločnou históriou, súčasnou realitou a budúcim očakávaním vzájomne prepojených transakčných vzťahov. Dôležité sú emočné väzby medzi členmi rodiny ako systému, primerané hranice medzi jednotlivými subsystémami (manželský, partnerský, rodičovský, súrodenecký) a adaptabilita rodiny ako systému. Rodinu teda tvorí v našom ponímaní i kohabitujúci pár, či náhradná rodina vychovávajúca dieťa nie na základe biologických väzieb. Pravdepodobne jedným z najdôležitejších prínosov systémového prístupu je princíp cirkulárnej kauzality, kde členovia rodiny sú vo vzájomnom vzťahu, preto ak nastane zmena u jedného z nich, má to vplyv aj na ostatných členov, teda na rodinu ako celok. Následne sa toto pôsobenie prenesie cirkulárnym reťazcom vplyvu na prvého člena. Každá akcia je zároveň reakciou, kauzalita je preto cirkulárna, nie lineárna. Pre potreby tohto príspevku je dôležité spomenúť ešte princíp ekvifinality, aj keď v systémovom prístupe je ich rozpracovaných podstatne viac. Princíp predstavuje možnosť, že rovnaká príčina spôsobí rozličné výstupy a zároveň možnosť rovnakých výstupov dosiahnutých rôznymi príčinami (Goldenberg & Goldenberg, 1998, Koteková, Šimová, Gecková, 1998, Pavlucčíková, 2013). Princíp ekvifinality podporuje tézu, že rodina úplná, alebo v probléme, neúplná, či doplnená, sa môže pohybovať na kontinuu od funkčnej po disfunkčnú. Pričom za funkčnú považujeme tú rodinu, kde sú jasne vymedzené hranice jednotlivých členov ale aj subsystémov, rovnako ako hranice rodiny ako systému k okolitému prostrediu. Tieto hranice sú polopriepustné, umožňujúce obojsmernú komunikáciu a interakciu. Rodina plní ochrannú funkciu vo vzťahu ku svojim členom, poskytuje im bezpečie a istotu a zároveň im dovoľuje osobnostne sa rozvíjať a rásť. Disfunkčné rodiny môžu mať nejasne definované hranice, extrémne uzatvorené, nepriepustné, neumožňujúce zmenu. Rodinné koalície môžu byť v disfunkčných rodinách skosené, zahŕňajúce len niektorých členov, jeden alebo viacerí sú vyčleňovaní. Narušené sú interakčné vzorce a komunikácia. Dieťa žijúce v akomkoľvek type disfunkčnej rodiny sa pohybuje v sociálnom priestore (škola, priatelia, záujmové zoskupenia) môže byť zároveň v starostlivosti poradenského psychológa aj školského psychológa. Psychológ podieľajúci sa na sanácii, poradenstve až terapii disfunkčnej rodiny (a môže to byť ako sme už uviedli rodina úplná, neúplná v dôsledku úmrtia jedného z rodičov alebo rozvodu, alebo rodina doplnená o nového rodiča) je súčasťou tímu odborníkov (lekári, právnici, pedagógovia, sociálni pracovníci a ďalší odborníci), ktorí spolupracujú pri napĺňaní základných potrieb a práv dieťaťa. Spolupráca poradenského a školského psychológa sa v tomto svetle javí ako nevyhnutná.

Zaužívaná predstava spolupráce školského a poradenského psychológa je, že školský psychológ spolupracuje hlavne s poradenským psychológom pracujúcim v Centre poradensko-psychologického poradenstva a prevencie. Je to namieste, pretože odborník CPPP a P poskytuje komplexné psychologické, špeciálno-pedagogické, diagnostické, výchovné, poradenské a preventívne služby deťom a mládeži. Optimalizuje ich osobnostný, vzdelávací a profesijný vývin. Venuje sa nadaným deťom, ale snaží sa eliminovať aj poruchy detského vývinu a poruchy správania. V rámci prevencie sa snaží predchádzať problémom detí a mládeže. Valihorová (2008) uskutočnila prieskum, podľa ktorého cca 30% školských psychológov je kmeňovo zamestnaných v CPPP a P. Ostatní sú zrejme kmeňoví zamestnanci školy a tá im

podľa toho, či je aj zriaďovateľom môže určiť aj náplň práce. Je veľký predpoklad, že sa bude pridržať vzorových náplní práce, ktoré uvádza Smiková a kol. (2007), kde rozoberajú postavenie školského psychológa v systéme výchovného a psychologického poradenstva, koncepciu práce školského psychológa, špecifickú pracovnú náplň školského psychológa v oblasti základných a stredných škôl a kvalifikáciu školského psychológa, ktorá im prirodzene vyplynula z týchto náplní práce. Cieľom tohto príspevku nie je rozoberať pracovnú náplň školského psychológa, len pripomenúť, že školskí psychológovia sú jedným článkom systému výchovného poradenstva, svoju činnosť vykonávajú v školách, ich cieľom je poskytovať odborné poradenské a edukačné služby žiakom, rodičom, pedagógom na rozvíjanie ich zdravého osobnostného rozvoja a psychického zdravia. Školský psychológ spolupracuje pri narušení sociálnych vzťahov v triede, zaoberá sa otázkami psychohygieny žiakov, ale mal by napomáhať pri optimalizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, spolupracovať pri rozhodovaní o voľbe povolania. Využíva k tomu moderné formy a metódy diagnostické, poradenské, nápravno – poradenské a preventívne. Z uvedeného logicky vyplynula kvalifikácia školského psychológa, ktorý by mal byť absolventom vysokej školy druhého stupňa v študijnom odbore 3.1.9 Psychológia so zameraním na školskú, pedagogickú a poradenskú psychológiu. Zaujímavá je koncepcia Pozitívnej psychológie rozpracovaná koncom 20. storočia a hlavne začiatkom 21. storočia kladúca dôraz na pozitívne stránky rozvoja osobnosti. Dáva do popredia javy ako spokojnosť, pohoda, šťastie, nadšenie, priateľstvo, altruizmus, odolnosť, spolupráca. Zaoberá sa optimistickým prístupom k životu, humorom a tvorivosťou, čo sú veľmi účinné copingové stratégie. Prichádza i s ťažšími témami ako sú empatia, tolerancia, odpúšťanie, spiritualita a zmysel života. Ako taká má určité miesto v poradenskej a školskej psychológii. Ako uvádza Pluskota (2014) prínos pozitívnej psychológie v školskej psychológii neznamená automaticky popretie deficitov, ťažkostí, porúch a problémov v škole a pomoc žiakovi pri ich odstraňovaní a úprave. Teda pozitívny model aplikovaný v školskej a poradenskej psychológii nemá ambíciu nahrádzať tradičný poradenský a klinický model, ale vhodne ho dopĺňa. Snaženie odborníkov by malo smerovať k optimálnemu fungovaniu žiakov, učiteľov, školy a prostredia, v ktorom sa žiaci pohybujú, teda aj rodinného prostredia. Poradenská a klinická psychológia zaoberajúci sa rodinou môžu spolupracovať so školskými psychológmi v oblasti neúplných rodín, doplnených rodín, striedavej starostlivosti po rozvoze manželstva a v ďalších oblastiach.

Deti a adolescenti žijúci v kohabitácii

Mimomanželská plodnosť bola v osemdesiatych rokoch na úrovni 7%, v roku 2000 tvorila 18,3% a v roku 2016 40% celkovej plodnosti. Rastúca krivka mimomanželskej plodnosti je spravidla vysvetľovaná dvomi spôsobmi. V prvom prípade ľudí k rozhodnutiu mať potomka mimo manželstva vedú dôvody hodnotové, v druhom prípade sú to dôvody ekonomické. Kohabitačný vzťah (partnerský vzťah bez uzatvorenia manželstva), kde súčasťou spoločnej domácnosti sú aj deti predstavuje iný typ spoluzitia vo viacerých rovinách. Prvou rovinou je zmena vzťahov z partnerských na rodičovské. Prinesie i zmenu v interakcii medzi členmi rodiny. Vstupom dieťaťa do vzťahu a to či už jeho narodením alebo príchodom z predchádzajúceho vzťahu jedného z partnerov sa väčšinou rozširuje interakcia o starých rodičov, resp. súrodencov kohabitujuceho páru. Komunikácia ako súčasť interakcie sa mení a prispôsobuje zmeneným podmienkam. Mení sa aj percepcia, teda vnímanie kohabitujuceho páru okolím. Dieťa je vnímané ako stabilizujúci faktor, keďže vyvoláva u partnerov väčší pocit zodpovednosti. Jedinci, ktorí neuzatvorili manželstvo, pretože sa necítili byť zrelí na trvalý

vzťah sa naopak môžu cítiť prítomnosťou dieťaťa obmedzovaní. Dieťa im však môže pomôcť dozrieť a vcítiť sa do role rodiča. Kategória kohabitácie s deťmi môže so sebou prinášať rôzne typy rodinného usporiadania. Graefe a Lichter (1999) navrhujú trojdimenzionálnu typológiu, a to na základe biologického a nebiologického druhu rodičovstva.

Kohabitácia tak môže zahŕňať:

a/ deti, ktoré sú biologickými deťmi kohabitujuúcich partnerov,

b/ deti pochádzajúce z predchádzajúceho vzťahu a teda ich biologickým rodičom je iba jeden z partnerov

c/ deti pochádzajúce z predchádzajúceho vzťahu a zároveň spoločné biologické deti.

Aj napriek tomu, že kohabitácie s deťmi sú v porovnaní s bezdetnými kohabitáciami stabilnejšie, táto stabilita sa ani zďaleka nevyrovná manželskému usporiadaniu rodiny. Osborne, Manning a Smock (2007) zistili, že deti narodené kohabitujuúcim rodičom čelia až päťkrát väčšiemu riziku zažiť rodičovskú rozluku, než je tomu v prípade detí narodených do manželskej rodiny.

Skutočnosť, že spôsob života v rodine ovplyvňuje kvalitu života adolescenta je známa rovnako ako fakt, že ovplyvňuje harmonizáciu osobnosti adolescenta. Uvedieme niektoré závery o sile vplyvu niektorých osobnostných faktorov a vplyve vzťahových dimenzií v rodine na kvalitu života adolescenta. Expresívnosť, teda vyjadrovanie vlastných pocitov, postojov, názorov a myšlienok spolu so súdržnosťou v rodine sa výrazne podieľajú na kvalite života adolescenta. Podstatný význam má aj trávenie voľného času, ktoré napomáha rozvoju spolupatričnosti, spoluvytvára rodinné „my“, teda rodinnú identitu a harmonizuje rodinnú atmosféru. Ku kvalite života adolescentov prispieva aj primeraná kontrola a konštruktívne riešenie konfliktov. Naopak prílišná kontrola negatívne ovplyvňuje osobnostný vývin adolescenta, rovnako ako deštruktívne riešenie konfliktov (Pavluččíková, Sokirková, 2017).

Ďalším faktorom sú okolnosti rozchodu ako aj skutočnosť, či opúšťaný partner mal dostatok času sa na rozvod pripraviť. Medzi najviac zraňujúce dôvody rozvodu patrí mimomanželský vzťah a narodenie dieťaťa mimo manželstva. Dôležité sú i vonkajšie okolnosti rozvodu, teda či opúšťanému partnerovi ostáva byť, skutočnosť, či má stále zamestnanie, oporu v širšej rodine a priateľoch a životnú perspektívu.

ROZVOD AKO EMOCIONÁLNY PROCES A JEHO VPLYN NA DIEŤA A ADOLESCENTA

Rozvod je emocionálny proces, ktorý zasahuje niekoľko generácií rodinných príslušníkov. Dotýka sa rodičov, detí, starých rodičov, súrodencov aj priateľov. Čím viac členov rodiny porozumie, čo manželov priviedlo do problémovej situácie a kam smerujú, tým skôr sa im podarí buď obnoviť funkčné spolužitie v manželstve a rodine alebo uskutočniť šetrný rozvod.

1. etapa - Pochybnosti, konflikty a hádky. Manželia majú pocit, že sa spolužitie zhoršilo natrvalo. Prítomné sú pocity ambivalencie – dochádza k striedaniu negatívnych pocitov hnevu, zlosti a strachu s pocitmi pozitívnymi, keď sa dostávajú spomienky na pekné spoločné chvíle.

V tejto fáze deti vnímajú napätú atmosféru a začínajú pociťovať strach, i keď slovo rozvod ešte nebolo vyslovené.

2. etapa - Ochladnutie vzťahu. Nespokojnejší partner sa prestáva zúčastňovať spoločných aktivít. Nastupuje odpútavanie sa od partnera, strata záujmu o dotyky, intímne chvíle a sex. Partner, ktorý má záujem o zotrvanie vo vzťahu sa hnevá, má pocit ublíženia. Deti cítia ochladzovanie vzťahu. Sú v zmätku, boja sa spýtať čo sa deje. Prikláňajú sa na stranu toho, kto je viac ublížený.

3. etapa - Psychické odpútanie. Je to obdobie citového ustrnutia, dostávajú sa separačné fantázie, zúčastnení volia vyčkávaciu taktiku. Žijú vedľa seba, nie spolu. Niektoré dvojice prežijú v tejto fáze celý život. Deti snívajú o tom, že je všetko v poriadku, že sa rodičia opäť budú mať radi. Je nutné poznamenať, že pre deti je zdravšie reálne vnímanie vzťahu.

4. etapa - Fyzická odluka. Táto fáza je najdramatickejšou fázou v rozvodovom procese. Z hľadiska rozhodovacieho procesu ide o začiatok prechodu k rozvodu. Zvyčajne počas tejto etapy padne rozhodnutie a manželia začínajú pracovať na reálnom rozchode. Rozhodujúcim faktorom je atmosféra v rodine. Ak je príliš vypätá môže negatívne vplyvať na psychické a fyzické zdravie detí a je pre nich zdravšie oddelené bývanie rodičov.

5. etapa - Pseudozmierenie. Klimeš (2005) sa domnieva, že iba prekryje a oddiali skutočné problémy. Prípadný návrat je vyvolaný pocitom viny, straty a zlyhania, odsudzovania okolím, najmä rodičmi. Cykly návratov a odchodov nikomu neprospeievajú. Deti dostanú novú nádej, splní sa im sen a už ho tak ľahko neopustia. Po opätovnom zlyhaní rodičovského spolužitia im hrozí úzkosť, depresie a vnútorné napätie.

6. etapa - Fantázie pred rozvodom. Ide o obdobie, keď si partneri postupne uvedomujú, že rozvod je nevyhnutný. Čím viac sa blížia k rozvodu, tým viac dochádza k vychýleniu z rovnováhy. Obidvaja si zostavujú svoj rozpočet, šetria svoje peniaze a odchádzajúci partner plánuje nové bývanie. Fantázie sú praktické, nie romantické. Často partner, ktorý citovo odišiel z manželstva, nechce odísť aj zo spoločného bydliska. Buď nemá kam, alebo nie je schopný riešiť problémy a tlačí, aby vyštval partnera, ktorého opúšťa. Takéto správanie je časté u alkoholikov, tyranov, „odíd' keď sa ti nepáči.“ V tejto fáze je potrebná pomoc sociálnej a právnej siete. U detí vrcholí ich problematické prežívanie, niekedy prosia, hrozia, ochorejú. Najhoršie znášajú rozvod manželstva deti v období pred puberty a puberty. Opakovane sa potvrdzuje, že v adolescencii sa u týchto detí prejavujú poruchy správania. V dospelosti sa boja nadviazať dlhodobé vzťahy, sú presvedčené, že sa skôr, či neskôr rozpadnú.

7. etapa - Rozhodnutie rozviesť sa. Zvyčajne je to bod obratu. Doteraz aj odchádzajúci partner spriadal fantázie o možnostiach pokračovania. Najnápadnejšou zmenou je, že pri šetrnom rozvode sa dostavoval nepísaný záväzok vzájomného ochraňovania. Manželia intuitívne poznali najzraniteľnejšie miesto partnera a rešpektovali hranice toho kam až môžu zájsť aj pri najprudších hádkach. Keď padne rozhodnutie rozviesť sa, ukončuje sa (dočasne?) tento ochranný záväzok. Znejú vety: „Ako si mi to mohol urobiť? Vlastne som ťa nepoznal, nikdy som nemyslela, že by si to mne a deťom mohol urobiť.“ Nastávajú často absurdné situácie. Na prekročenie záväzku si často sťažujú tí, čo spôsobili nefunkčnosť rodiny i rozvod – promiskuitní jedinci, tyrani, alkoholici, asociáli, pretože rodina je pre nich dobrým azylovým domom. Ak sa tento záväzok vzájomného ochraňovania podarí aspoň sčasti zachovať, alebo po čase obnoviť, je základom šetrného rozvodu a následnej spolupráce rodičov. Aj desať rokov

po rozvode sú schopní priateľsky si pomáhať. Častejšie je ale opúšťaný partner plný bolesti straty a smútku a môže reagovať neočakávane. Časté je vzájomné ohováranie, vyťahovanie starých záležitostí, aj nepravdivých udalostí. Objavujú sa aj udania o sexuálnom obťažovaní detí jedným z manželov. Najčastejšie sa to stáva, ak sa spúšťa boj o zverenie detí do starostlivosti a frekvenciu stretávania sa s nimi. Pritom rodičia môžu byť obaja dieťaťu prospešní najmä vtedy, ak vyriešia svoje vzťahy, problémy a poradia si s negatívnymi emóciami. (Kusá, 2007, 2008).

Negatívne emócie v čase rozvodu sú úspešne opísané v Pyramídovom modeli prežívania rozchodu (Wolfová, 1992). Je rozdelený do štyroch fáz a úspešne overený v poradenskej praxi s rozvodovou klientelou.

1. Fáza popierania – temné údolie. Zdráhanie sa uveriť, v podstate ide o popretie. Ak si jedinec uvedomí, že je to realita, s ktorou je nutné počítať prechádza do druhej fázy.

2. Fáza záplavy citov. Striedajú sa okamihy zlosti a nenávisťi voči partnerovi s pozitívnymi citmi a spomienkami na chvíle lásky a šťastia. Striedanie nálad je vyčerpávajúce a vyústí do úvah, čo jedinec mohol urobiť lepšie, kde spravil chybu až sa objavia pocity viny a menejcennosti. Pridružia sa ďalšie negatívne emócie, ako sú obavy a strach až úzkosť zo zmeny a nového usporiadania života, zúfalstvo z ireverzibility situácie. Dostaví sa pocit osamelosti, prázdne večery, záchvaty plaču, apatia. Nasledujú psychosomatické reakcie ako sú bolesti hlavy, poruchy koncentrácie, poruchy schopnosti zapamätať si, nechutenstvo, úbytky na váhe, alebo naopak nekontrolované priberanie. Časté sú zažívacie problémy, bolesti žalúdka, búšenie srdca, tlak v hrudi, zvýšený krvný tlak, nadmerné potenie, časté prechladnutia. Koncom druhej fázy prichádzajú myšlienky na pomstu, úvahy o tom, ako možno partnera zraniť. Z ponoru do seba jedinec prechádza do reality.

3. Fáza novej orientácie. Jedinec začína preberať zodpovednosť za svoj život a rodinu do vlastných rúk. Dostavia sa okamihy i dlhšie trvajúce obdobia, keď jedinec sklzáne do druhej fázy, v podstate už ale nastupuje uzdravovací proces. Jedinec je schopný pripustiť si, že jeho život môže úspešne pokračovať. Občas dokáže myslieť optimisticky, dokonca prežiť okamihy radosti a šťastia. Spočiatku sa viažu na blízke osoby, hlavne deti, širšiu rodinu a priateľov. Neskôr vidí teoretickú možnosť nového vzťahu. Väčšinou sa vzdal myšlienky na obnovenie predchádzajúceho vzťahu, ktorá bola brzdou vyrovnania sa so situáciou. Došlo k odpútaniu sa od partnera, objavil sa nový pocit vlastnej hodnoty, čo umožnilo prechod k štvrtej fáze.

4. Fáza nového životného konceptu. Táto fáza je vlastne uvedomením si, že rozchod nebol trestom za jedincovo zlyhanie. S najväčšou pravdepodobnosťou v predchádzajúcom vzťahu zlyhali obaja, aj keď miera zlyhania je zrejme rôzna. Nový životný koncept umožní rozhodnutie o tom, či jedinec chce nadviazať nový vzťah. Vnútorne by si mal vypracovať nový koncept partnerského zväzku. Dôležitým momentom je znovu obnovená schopnosť dôvery vo vlastné sily, ale i schopnosť dôverovať iným. Tento model prekonania všetkých štyroch fáz predstavuje optimálnu formu vyrovnania sa s rozvodovou situáciou. Z časového hľadiska trvá približne rok, pokiaľ jedinec dosiahne tretiu fázu, dva až tri roky potrebuje väčšina k vybudovaniu novej životnej koncepcie (Wolfová, 1992).

Existujú objektívne faktory, ktoré proces vyrovnania sa s rozvodom urýchľujú alebo spomaľujú. Patrí sem vzťah k partnerovi, ktorý odchádza, úcta k nemu, spoločné ciele, spoločné záujmy. Rovnako ako osobnosť opúšťaného partnera, jeho temperament,

sebavedomie, záujmy nevzťahujúce sa výlučne na partnera alebo rodinu. Rolu zohráva aj vek opúšťaného partnera, pričom vyrovnanie sa s rozchodom sa zhoršuje s vekom a dĺžkou partnerského vzťahu. Ženy sa s rozvodom vyrovnávajú dlhšie, ak sa rozviesť nechceli. Život osamote však ťažšie znášajú muži. Nezriedka nadväzujú nové vzťahy príliš rýchlo, i keď sa ešte nedovŕšilo odpútanie sa od bývalej partnerky. V takomto prípade je väčšia pravdepodobnosť zlyhania nového vzťahu kvôli nepriaznivému počiatocnému vstupu. Ďalším faktorom sú okolnosti rozchodu ako aj skutočnosť, či opúšťaný partner mal dostatok času sa na rozvod pripraviť. Medzi najviac zraňujúce dôvody rozvodu patrí mimomanželský vzťah a narodenie dieťaťa mimo manželstva. Dôležité sú i vonkajšie okolnosti rozvodu, teda či opúšťanému partnerovi ostáva byť, skutočnosť, či má stále zamestnanie, oporu v širšej rodine a priateľoch a životnú perspektívu.

Porozvodové obdobie sa vyznačuje „bojom“ o spoločne nadobudnutý majetok a dohodou alebo opäť „bojom“ o zverenie dieťaťa do výchovy jednému z rodičov. Súčasne prebieha určenie výživného na dieťa druhému rodičovi zároveň so zabezpečením jeho práva na stretávanie sa s deťmi.

V súčasnosti je podľa platnej legislatívy od júna 2010 možnosť zverovania detí do striedavej starostlivosti rodičov, čo prinieslo nové možnosti v starostlivosti o dieťa po rozvode manželstva. Je to však v našich podmienkach pomerne nová aktivita, ktorá vyžaduje splnenie viacerých podmienok zo strany rodičov a najmä ich ochotu vzájomne komunikovať v prospech detí. Domnievame sa, že spoločná starostlivosť o deti úspešná, ak je rodič presvedčený, že aj ten druhý má pre dieťa význam a je tiež dobrým rodičom, ak rodičia bývajú blízko seba, ak nie je nutné meniť školu, ak si deti samy želajú spoločnú starostlivosť a aj rodičia k nej majú pozitívny postoj, ak rodičia dodržiavajú vzájomné finančné záväzky. V neposlednej miere pozitívnu úlohu zohráva flexibilita rodičov, slušná úroveň komunikácie, nezaťahovanie detí do konfliktov. Spoločná starostlivosť naopak zlyháva, ak sa jeden rodič nemôže o dieťa primerane starať, pretože vážne ochorie, je obmedzený alebo pozbavený spôsobilosti na právne úkony, je závislý, uväznený, alebo sa podstatne zhoršia jeho príjmy. Z uvedeného vyplýva, že zverenie dieťaťa do starostlivosti jedného z rodičov, prípadne do striedavej starostlivosti nie je nemenné a konanie na súde môže byť znovu otvorené.

Kubicová a Semelová (2007) sa zaujímali o názory českých detí na striedavú výchovu, chceli spoznať, ako deti hodnotia výhody a nevýhody tohto rodinného usporiadania. Z celkového počtu detí (N = 4550) evidovaných subjektom pôsobiacim v jednom krajskom meste v oblasti sociálnoprávnej ochrany detí, identifikovali iba sedem detí zverených súdom do striedavej výchovy, z toho od piatich zákonných zástupcov získali súhlas na účasť ich detí vo výskume. Využili formou neštruktúrovaného exploračného rozhovoru a u mladších detí projektívne techniky – kresbu rodiny a techniku Ruka. U dvoch starších respondentov považovali tieto techniky za nevhodné. Z vlastnej iniciatívy sedemnášročného respondenta dostali sedemstranový retrospektívne reflektujúci text, ktorý sám nazval Psychológia životnej cesty. Autorky sa zaujímali o to, ako deti interpretujú model striedavej výchovy. Centrálnou kategóriou ich štúdie sa stalo putovanie detí medzi dvoma domovmi. Opakovane bolo vo výpovediach respondentov, ale aj ich rodičov, zaznamenané pranie nájsť kompromisné východisko. Hľadanie riešenia zakončené dohodou o striedavej výchove je hodnotené často ako najmenšie zlo. Samotné deti reflektujú tento model výchovy a uvedomujú si, že nejde o ideálny stav. Isté je, že tento model výchovy zanechá nezmazateľnú stopu v psychike týchto detí. O niektorých vplyvoch striedavej výchovy sa hovorí už dnes. U detí, ktorých rodičia aj po rozvode dokážu spolu komunikovať, striedavá výchova zmierňuje negatívne dôsledky rozvodu rodičov. So striedavou výchovou dieťa získava viac príležitostí identifikovať sa s oboma rodičmi,

má možnosť poznať autoritu matky aj otca. Nemožno prehliadnuť ani negatívne stránky striedavého pobytu detí u svojich rodičov. Striedavá výchova tak po stránke interakčnej, ako i organizačnej predstavuje pre dieťa záťaž. Ide predovšetkým o pocity neistoty, váhania a kolísania medzi tesnejším spojenectvom s matkou alebo otcom. Deti sa časom učia cenzurovať svoje správanie. Vedia, koľko povedať a koľko zamlčať matke o tom, čo sa odohráva počas doby, keď sú u otca, a naopak.

ZÁVER

Rodina je jednou zo styčných oblastí spolupráce školského a poradenského psychológa. Súčasná rodina je zodpovedná za psychický vývin a výchovu dieťaťa či už je úplná, neúplná alebo doplnená. Predstavuje pre dieťa základnú istotu. Úlohou poradenských a školských psychológov je neustále pracovať poradensky v prospech ozdravovania rodiny. Rovnako dôležitý je výskum v oblasti rodiny, aby jeho závery pomáhali rodinným a školským psychológom v praxi.

U dieťaťa žijúceho v rodine, ktorá je v rozvodovom konaní, môže poradenský a školský psychológ spolupracovať na identifikácii etapy rozvodového procesu. Napomáhajú tak dieťaťu alebo adolescentovi spracovať negatívnu atmosféru v rodine, pracovať na reálnejšom pohľade na jeho postavení v rodine, škole a medzi spolužiakmi. V neposlednej miere môžu odbúravať jeho vlastné negatívne emócie pomocou ventilácie, resp. relaxačných metód. Zvlášť ohrozené rozvodom sú deti v období puberty. Spoluprácou rodinného a školského psychológa môžu byť zmiernené psychické dôsledky rozvodu, ako aj somatizovanie, resp. záškoláctvo u žiakov. Nepriamo tak prispievajú k lepšiemu prosperovaniu dieťaťa v škole. Rovnako náročná je existencia dieťaťa v rodine závislého rodiča, v ťažších prípadoch oboch rodičov. Aj v tomto prípade ako aj mnohých ďalších je nutná spolupráca školského psychológa a rodinného, poradenského, klinického psychológa, sociálneho pracovníka, v prípade potreby aj psychiatra. V podstate spolupráca školského a rodinného psychológa, prípadne iných odborníkov môže priniesť zlepšenie kvality života detí a adolescentov, preto je nutné túto kooperáciu podporovať.

LITERATÚRA

- Goldenberg, H, Goldenberg, I. (1998). Counseling today's families. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Graefe, D. R., Lichter, D. T. (1999). Life Course Transitions of American Children: Parental Cohabitation, Marriage, and Single Motherhood. *Demography*, 36, 205-217.
- Koteková, R., Šimová, E., Gecková, A. (1998). *Psychológia rodiny*. PeGaS, Michalovce.
- Klimeš, J. (2005). *Partneři a rozchody*. Portál, Praha.
- Kramer, H. Ch. (1980). *Becoming a family therapist*. New York, Human Sciences Press.
- Kubicová, A., Semelová, M. (2009). Střídavá výchova očima dětí. In: *Zborník Kvalitatívni prístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kusá, J. (2007). *Rozvodový proces I. Metodické materiály CPPS Bratislava*.
- Kusá, J. (2008). *Rozvodový proces II. Metodické materiály CPPS Bratislava*.
- Osborne, C, Manning, W.D, Smock, P.J. (2007). „Married and Cohabiting Parents` Relationship Stability: A Focus on Race and Ethnicity.“ *Journal of Marriage and Family*. 69, 1345-1366.
- Pavluvčíková, E. (2013). *Psychologické poradenstvo pre partnerov a rodiny*. Akcent print Prešov.
- Pavluvčíková, E., Sokirková, I. (2017). Rodinné prostredie a kvalita života adolescentov In: *Kvalita života 2017. „Kvalita života v kontexte chudoby“*, roč.3, 2017.
- Pluskota, A. (2014). The application of positive psychology in the practice of education. From <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>
- Smiková, E. et al. (2007). *Školský a poradenský psychológ Štandard povolania/specializácie*. Metodicko – pedagogické centrum. Bratislava.
- Valihorová, M. (2008). *Školský psychológ a škola*. Banská Bystrica: PF UNB OZ Pedagóg.
- Wolfová, D. (1992). *Keď odchádza partner*. Ikar. Bratislava.

ŠPECIFIKÁ PRÁCE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA SO ŽIAKMI ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

SPECIFICS OF THE WORK OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST WITH PUPILS FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Erika POLGÁRIOVÁ, Janka PILKOVÁ, Mária PALOVÁ

Abstrakt: *Príspevok je súhrnom skúseností školských psychologičiek s prácou so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, u ktorých sa vyskytujú špecifické problémy. Predostiera skúsenosť dobrej praxe školského psychológa s danou skupinou žiakov, jeho spoluprácu s rodičmi žiakov ako aj ďalšími odbornými a pedagogickými zamestnancami pracujúcimi na základnej škole. Cieľom príspevku je poukázať na alarmujúcu skutočnosť, ktorou je predčasné zahájenie sexuálneho života žiakov a žiačok základnej školy. Poukazuje na dopad neželaného tehotenstva a následného materstva na plnenie povinnej školskej dochádzky. Ako jednu z možností prevencie daného stavu príspevok prezentuje činnosť rodičovského centra, ktoré sa zameriava na podporu a rozvoj rodičovských zručností ako aj kompetencií maloletých a mladistvých rodičov a preventívne aktivity u žiakov základných škôl.*

Kľúčové slová: *školský psychológ, základná škola, žiaci, sociálne znevýhodnené prostredie, tehotenstvo maloletých a mladistvých, rodičovské centrum.*

Abstract: *The contribution is a summary of the experience of school psychologists working with pupils with socially disadvantaged backgrounds where specific problems are encountered. It is a precursor of the good practice of a school psychologist with a given group of pupils, its cooperation with pupils' parents as well as other professional and pedagogical staff working at elementary school. The aim of the paper is to point out the alarming reality of premature commencement of the sexual life of primary school pupils and pupils. It points to the impact of unwanted pregnancies and maternity on compulsory school attendance. As one of the possibilities of prevention of the condition, the contribution presents the activity of the parent center, which focuses on the support and development of parental skills and competencies of minors and juvenile parents and preventive activities for elementary school pupils.*

Keywords: *school psychologist, elementary school, pupils, socially disadvantaged environment, underage mothers, parental center.*

ÚVOD

Výchovno – vzdelávacia práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (v texte ďalej SZP) je témou často diskutovanou a aktuálnou, na čo reflektuje aj národný projekt Škola otvorená všetkým (ŠOV 2016 – 2019), ako aj Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020. Z hľadiska definovania je podľa Štátneho pedagogického ústavu možné SZP charakterizovať ako prostredie, ktoré je:

znevýhodnené chudobou alebo kultúrou

vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj vlastností jednotlivca

nepodporuje efektívnu socializáciu

neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti

spôsobuje sociálno-kultúrnú depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca

Jednotlivec patriaci medzi jednotlivcov zo SZP spĺňa nasledovné kritériá:

rodina, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima

aspoň jeden zo zákonných zástupcov dieťaťa patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie

najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie

neštandardné bytové a hygienické podmienky.

Uvedený národný projekt (ŠOV) ako investičnú prioritu uvádza „zníženie a zabránenie predčasného skončenia školskej dochádzky a podporou prístupu ku kvalitnému predškolskému, základnému a stredoškolskému vzdelávaniu vrátane formálnych, neformálnych a bežných spôsobov vzdelávania za účelom opätovného začlenenia do vzdelávania a prípravy“, pričom špecifickým cieľom je „zvýšiť inkluzívnosť a rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov“.

Ako školské psychologičky v praxi vidíme v uvedenom projekte významný priestor na podporu a spoluprácu odborných a pedagogických zamestnancov (multidisciplinárny tím), ktorý dokáže vzájomne posunúť vzdelanostnú úroveň žiakov ďalej. Uvedomujeme si však rovnako aj fakt, že bez vzdelávania rodičov v danej oblasti je plnenie úloh projektu značne obmedzené. Za jedno z úskalí považujeme tiež limitované časové trvanie projektu. Je otáznou, koľko zo zapojených škôl bude schopných pracovné miesta odborných zamestnancov zabezpečiť z vlastných zdrojov, aj po skončení projektu.

Na základe už zrealizovaných aktivít je nám jasné, že práca so žiakmi zo SZP nie je novátorstvom a aj vyššie spomínaný projekt nadväzuje na už zrealizované projekty (MRK, MRK 2, PRINED). Snahu venovať sa danej téme sme už o čosi skôr postrehli aj v úlohách Národného akčného plánu začlenenosti rómskej populácie 2005 – 2015, kde z prvých cieľov je

zvýšiť podiel zaškolenosti detí zo SZP na predprimárnom vzdelávaní v materskej škole. A teda dosiahnuť čo najvyššiu zapojenosť 3- 6 ročných detí v predprimárnom vzdelávaní, ako aj rozšíriť ponuku predškolského vzdelávania v oblastiach s vysokou koncentráciou detí zo SZP. Z návrhov, ktoré by mali k plneniu uvedených opatrení smerovať vyberáme napr.: Aktivita 1.2.2. Ustanoviť rozmanité formy výchovy a vzdelávania detí predškolského veku stimulujúce účasť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na predprimárnom vzdelávaní v materskej škole /poldenná výchova a vzdelávanie, striedanie skupín v týždenných intervaloch, tzv. prípravné triedy materskej školy; denná, niekoľkohodinová (napr. 2 – 3 - hodinová) výchova a vzdelávanie s poskytovaním jedného nevareného jedla, s možnosťou účasti zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní; predškolské vzdelávanie niekoľko dní v týždni; tzv. kontajnerové materské školy.

S uvedenou aktivitou a teda účasťou detí zo SZP na poldennom edukačnom procese máme praktické skúsenosti. Pri práci s uvedenou skupinou detí a samozrejme aj ich rodičov sa v prostredí žilinského kraja osvedčila spolupráca s rómskou asistentkou, ktorá bola plne účastná na poldennom pobyte detí v materskej škole, ako aj pri návšteve pani učiteľky v osade, či pri vyzdvihovaní a odprevádzaní detí z/do MŠ. Taktiež oceňujeme, že deti mali možnosť pod vedením zanietených učiteliek možnosť čo najplnohodnotnejšie rásť a rozvíjať sa. Pobyt v materskej škole ponúkol deťom výborný štart do plnenia povinnej školskej dochádzky. Okrem pozitívneho vplyvu sme sa počas práce s uvedenou skupinou detí stretli aj s nevôľou rodičov participovať na plnení úloh či s odmietavým prístupom k snahe učiteliek a odborných zamestnancov poskytnúť deťom poznanie rómskej hudobnej, či tanečnej kultúry, rovnako ako aj čítanie rómskych rozprávok. Ako dôvod rodičia uvádzali snahu priblížiť sa majorite a teda zbytočne nezdôrazňovať špecifickosť rómskej populácie. Môžeme konštatovať, že daný postoj rodičov bol značne ovplyvnený aj vekom rodičov (mladiství), u starších sme sa stretli s pozitívnejším postojom. Aj v problematike šírenia povedomia o špecifickosti rómskej kultúry sú teda badateľné tendencie neplnoletých rodičov, ktoré považujeme za nezrelé a ovplyvnené ich nevedomosťou. Naše konštatovanie o vplyve nízkeho veku rodičov detí na utváranie priaznivého nielen školského prostredia, podnetne vhodného pre rozvoj dieťaťa zo SZP, potvrdzuje aj ďalšia skúsenosť školskej psychologičky pracujúcej na základnej škole.

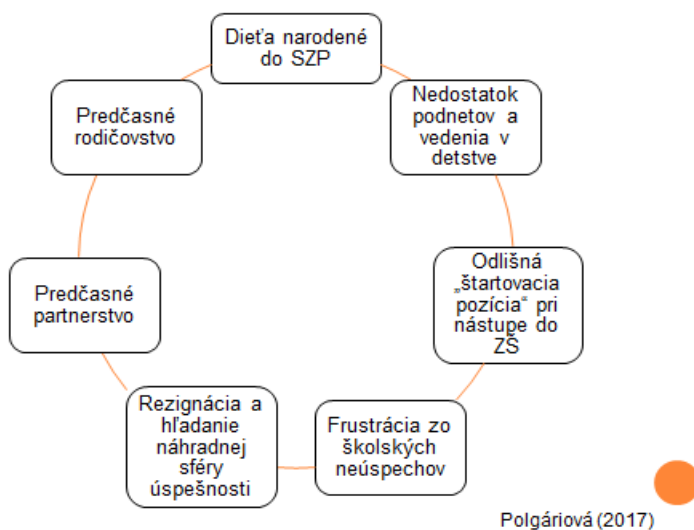
PRÍBEH (NIELEN) JEDNEJ ŠKOLY

Školský psychológ na pôde základnej školy v košickom kraji pôsobí od roku 2010, pričom ďalším z odborných zamestnancov, ktorý významne pomáha riešiť problematiku detí zo SZP je špeciálny pedagóg. V súčasnosti, vďaka projektu Škola otvorená všetkým (ŠOV) ďalší podporný personál tvoria sociálny pedagóg a niekoľko asistentov učiteľa.

Vedenie školy ešte pred samotným zapojením sa do projektu v plnej miere podporovalo rôznorodé nápady a možnosti riešenia rôznych situácií, nielen umožňovalo, ale aj podporovalo vzdelávanie odborných zamestnancov v rôznych oblastiach. Školská psychologička pracovala na čiastočný úväzok popri celom úväzku učiteľky, čo považujeme za veľký benefit vzhľadom k tomu, že sa zúčastňovala priamej vyučovacej činnosti, poznala autentické správanie žiakov ako jednotlivcov, ale zároveň počas predmetu etická výchova, kde má k deťom blízko, pozorovala vzájomné interakcie spolužiakov a celkové správanie v triede. Počet žiakov v škole je každoročne okolo 600. Odbornosť učiteľov, ich flexibilita a ochota je na vysokej úrovni a

mnohí žiaci sa pod vedením učiteľov umiestňujú na popredných miestach v rôznych súťažiach. Škola ponúka rôzne druhy akcií, aktivít a zaujímavých záujmových útvarov pre žiakov. Škola vyvíja neustálu snahu o nadviazanie spolupráce s rodičmi, avšak veľmi často je táto snaha zo strany rodiny ignorovaná. Špecifická je situácia školy z pohľadu sociálnej úrovne žiakov, ktorí školu navštevujú a rodín, z ktorých deti pochádzajú. Vysoké percento žiakov školy je zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Nie všetky deti z danej školy majú oficiálne potvrdené, že pochádzajú zo SZP avšak reálne poznáme ich rodinné zázemie a pomery. Odhadom ide o 70% z celkového počtu detí školy. Veľmi často sú to rómske deti, ktoré okrem sociálneho hendikepu majú aj značnú jazykovú bariéru. Zdôrazňujeme však, že ide výhradne o mieru socializácie, nie o etnicitu či rasu. Tak ako školu navštevujú žiaci z plne funkčných a socializovaných rodín rómskeho pôvodu, tak sme zaznamenali aj niekoľko nerómskych detí zo SZP. Problémom (ako je napr. neúčast' na vyučovaní, nedostatočne osvojené hygienické a samoobslužné návyky, skoré zahájenie sexuálneho života spojené s neplánovaným tehotenstvom), ktoré je potrebné u detí zo SZP riešiť, by bolo potrebné venovať oveľa širší priestor, ako je nám daný v rozsahu nášho príspevku. Preto sa im nebudeme podrobne venovať. Považujeme za dôležitejšie poznanie samotných príčin vzniku daných problémov. Nižšie popisujeme schému vlastnej konštrukcie (Obr. č.1), v ktorej na základe našich dlhodobých participatívnych pozorovaní identifikujeme mechanizmy, ktoré negatívne pôsobia na správanie žiakov zo SZP. Zároveň chceme poukázať na vzájomnú súvzťažnosť, ktorá komplexne spôsobuje stále sa opakujúci cyklus.



Obr.1 Konceptuálna analýza tzv. bludného kruhu detí zo SZP

1. Dieťa narodené do SZP má často ťažký štart už prenatálne. Matky veľakrát vidí gynekológ až pri pôrode, situácia je nezriedka sťažená aj nevhodnou životosprávnou matky počas tehotenstva, užívaním rôznych liekov, konzumáciou alkoholu. V domácom prostredí dieťa prichádza do podštandardných bytových podmienok (chatrče malých rozmerov, v izbe sa tiesni priveľa ľudí, kúrenie tuhým palivom priamo v izbe, cigaretový dym, plesne...), hygiena je na nízkej úrovni (chatrče bez tečúcej vody, bez toalety, parazity ako blchy, vši, prenosné ochorenia ako svrab, žltáčka, v bytoch šváby, myši...), deti nemajú svoj vlastný priestor, často

sú nevyspaté, vyrušované ostatnými rodinnými príslušníkmi. Zo strany rodičov je často zanedbávaná aj zdravotná starostlivosť voči dieťaťu (neliečené zápaly očí a uší, neriešený strabizmus, choroby dýchacích ciest...). V rodinách zo SZP je častá mnohodednosť, preto matka nedokáže rozdeliť primeranú pozornosť všetkým deťom. V domácom prostredí sú deti nezriedka svedkom domáceho násillia, nadmernej konzumácie alkoholu, či neviazaného sexuálneho správania sa.

2.Nedostatok podnetov: dieťa potrebuje zmysluplný predvídateľný svet okolo seba, režim a primeranú stimuláciu. Potrebu stimulácie Matějček (2005, s.28) uvádza ako kľúčovú „na prvom mieste musíme uviesť základnú potrebu primeranej stimulácie. Centrálny nervový systém, alebo mozog dieťaťa musí byť patrične podnecovaný, aby sa „naladil“ na optimálnu výkonnosť.“ Aj napriek tomu, že deti zo SZP žijú často v nevyhovujúcich a mimoriadne skromných a obmedzených podmienkach, bez hračiek či knižiek, nestotožňujeme sa s pojmom, že vyrastajú v málo podnetnom prostredí. Podnetov v prostredí, v ktorom dieťa vyrastá, je veľké množstvo v okolitej prírode, na ulici, dieťa pozoruje zvieratá, rastliny, každodenný život vo svojom okolí, rodine, súrodencov. Problém vidíme skôr v neprimeranej kvantite a kvalite, ako aj v absencii mediátora, či facilitátora, ktorý by dieťaťu pomohol podnety spracovať, ktorý by mal dieťa usmerňovať, opisovať mu čo vidí, objasňovať mu situácie, ukazovať a zdôvodňovať, odpovedať aj na nevyslovené otázky a vysvetľovať rôzne javy, príčiny, súvislosti. Okrem toho, že rodičia samotní nemajú dostatočnú slovnú zásobu na to, aby s deťmi komunikovali a ozrejmovali im rôzne bežné situácie, pomenúvali a slovne opisovali predmety a javy okolo seba (zo šlabikára: tulipán, margarétka, ruža a električka, auto, trolejbus, ... dieťa označí ako kvitko a motorik), veľmi často ani nevedia, že je to pre dieťa dôležité. Ako príklad uvedieme výňatok z rozhovoru s mladou mamičkou: Na otázku: „Rozprávaš sa s malým?“ Odpovedala: „Nie, načo? Ved' on ešte nevie rozprávať!?!...“ Teda rodičia nielenže dieťa ku komunikácii nestimulujú, neponúkajú mu ani základné podnety na imitáciu. Deťom tiež veľmi chýba ocenenie, podpora, či aspoň záujem zo strany rodičov.

3.Odlišná štartovacia pozícia: dieťa zo SZP, ktoré nechodilo do materskej školy, je od prvého dňa v škole odsúdené na neúspech. Ich vstup do školského prostredia sa dá označiť priam za kultúrny šok. Deti často nevedia po slovensky, aj v rómskom jazyku je ich slovná zásoba mimoriadne chudobná. Nepoznajú farbičky, nožnice, kocky, nemajú ani najzákladnejšie zručnosti predškolača. Nepoznajú WC, tečúcu vodu, nedostatky v osobnej hygiene (fúkание nosa, umývanie rúk...), veľmi častá je pedikulóza, parazity, infekčné ochorenia. Deti nie sú schopné regulácie svojho správania, nepoznajú sociálne normy (hluk, spev, bitky), nemajú mantinely správania, je pre nich veľký problém obsedieť (z absolútnej voľnosti až anarchie zrazu sedieť 4x45min, pracovať podľa pokynov a podriaďiť sa autorite učiteľa). Často deti prichádzajú do školy choré, nevyspaté, hladné. Napriek tomu, že mnoho autorov, či odborníkov sa snaží vinu za školskú neúspešnosť detí zo SZP pripísať škole, či iným oblastiam, sme presvedčení, že jediným pilierom, kto môže ovplyvniť (a to predovšetkým v pozitívnom zmysle, ale žiaľ, často je to práve naopak) školskú úspešnosť detí, je ich rodina, predovšetkým rodičia. Rodičia by mali primeraným spôsobom, cielene saturovať potreby dieťaťa po všetkých stránkach- kognitívnu nevynímajúc, a zabezpečovať primeraný rozvoj schopností svojho dieťaťa. Náš názor podporujú aj myšlienky Lukšika a Lemešovej (2013, s.41) „mnohé výskumy našli signifikantný vzťah medzi domácim prostredím dieťaťa v čase predškolského veku (prístup k vzdelávacím materiálom, stimulácia reči, reakcie rodičov) a kognitívnym vývinom počas ranného detstva a na prvom stupni ZŠ. Podobne mnoho štúdií objavilo dôležité spojenie medzi

premennými týkajúcimi sa rodiny (spôsob, akým rodičia podporujú učenie sa detí doma) a školským úspechom detí.“ Dôležité, podľa nášho názoru, je snažiť sa vytvoriť také podmienky v prostredí rodín, ktoré by maximálne podnecovali a stimulovali vývoj dieťaťa po všetkých stránkach. Ak rodiny budú viesť socializovaný život a poskytnú dieťaťu primerané podmienky na rozvoj od narodenia (či dokonca perinatálneho vývoja), sme presvedčení, že sa výrazne eliminujú problémy detí vo vzdelávacej oblasti. V prospech tejto našej úvahy poukazuje aj Vágnerová (2005, s.271) „*ak je dieťa výrazne zanedbávané, nemá možnosť sa primerane rozvíjať. V krajnom prípade sa môže javiť ako mentálne postihnuté.*“ Tá ďalej uvádza, že „*všeobecne platí, že čím dlhšie bolo dieťa od ranného veku zanedbávané, tým väčší bude stupeň oneskorenia jeho vývoja.*“

4.Frustrácia zo školských neúspechov: dieťa sa nedokáže tak rýchlo adaptovať na nové podmienky, priepasť narastá, dieťa zlyháva, napriek snahe nedokáže napredovať. Dokáže svoje výkony porovnať s výkonmi spolužiakov a cíti sa menejcenné. Rodičia deti vo vzdelávaní nepodporujú, nemotivujú, vo vzdelaní nevidia hodnotu a argumentujú, že ani tí čo vyštudovali si nevedia nájsť prácu.

5.Rezignácia a hľadanie náhradnej sféry úspešnosti: Vzdelanie nie je hodnotou pre dieťa ani pre rodičov, preto dieťa rýchlo rezignuje a hľadá úspech inde. „Ak neviem byť v škole dobrý, ukážem vám aký viem byť zlý“- začína agresivita, záškoláctvo, ukazujú fyzickú silu, výtržnosti, vandalizmus. Ich argumentom je: „*Čo mi môžete?*“ V tejto fáze je najcitlivejší tlak na školského psychológa: „*Chod', a urob s nimi niečo!*“ Žiaľ, nie je to také jednoduché, a každé pôsobenie a snaha o zmenu si vyžaduje trpezlivý systematický prístup a čas. V školskom roku 2017/2018 škola eviduje 22 613 neospravedlnených hodín, čo predstavuje približne 37 neospravedlnených hodín na žiaka. V ročníkoch 0.-4. Žiaci vymeškali 12 744 neospravedlnených vymeškaných hodín. Príčiny môžeme hľadať v ľahostajnom prístupe rodičov vo vzťahu k školskej dochádzke, rodičia deti včas nezobudia (niekedy deti vstávajú a chystajú sa do školy samé bez toho, aby tušili koľko je hodín), nevychystajú ich do školy a pravidelne zaznamenávame vo výpovediach detí ako dôvod absencie v škole odpovede ako „*mama nebola doma a strážil/a som mladších súrodencov*“, „*musel som ísť do lesa na drevo*“ a podobne. Dovolíme si zdôrazniť, že ide o žiakov vo veku 6.-10. rokov. V ročníkoch 5. až 9. počet neospravedlnených vymeškaných hodín predstavoval 9 869. Tu už za absenciami žiakov nachádzame hlavne ľahostajnosť k školskej dochádzke, nedochvilnosť, svojvoľné opúšťanie priestorov školy ešte pred ukončením vyučovania, úteky z niektorých hodín a skrývanie sa v priestoroch školy... Okrem problémov s disciplínou a neplnením školských povinností je obrovským problémom agresívne správanie sa žiakov nielen voči sebe navzájom, ale aj voči učiteľom. Pravidelne žiaci pred pedagógmi používajú najhrubšie vulgárne výrazy, niekedy smerované aj na adresu učiteľa, zaznamenali sme aj niekoľko prípadov vyhrážania sa učiteľom, či napadnutie učiteľa rodičom. Žiaci sa vzájomne napádajú verbálne aj fyzicky, útočia na mladších a slabších, čím ukazujú svoju prevahu, odvrávajú, ignorujú pokyny učiteľov, nerešpektujú ani dohováranie zo strany vedenia školy, správajú sa arogantne a povýšenecky, okázalo dávajú najavo pri každej príležitosti, že učiteľ a škola ako taká na nich nemá žiaden dosah. Ich nedostatočný prospech ich nezaujíma, pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom školy, či znížená známka zo správania je im aj rodičom často len na smiech, upozornenia na nedbalú školskú dochádzku, ktoré škola pravidelne zasiela, nemajú žiaden účinok. Individuálne intervencie školskej psychologičky smerom k jednotlivým žiakom majú veľmi krátkodobý efekt. Vzhľadom k tomu, že žiak sa v triede ocitá v prostredí provokácie a jeho snahy

o spolupracujúcejšie správanie sú okamžite terčom výsmechu a ponižovania zo strany kolektívu. Skupinové aktivity taktiež nevedú k zlepšeniu situácie, keďže žiakom súčasný stav v triede vyhovuje. V niektorých prípadoch by sa situácia v triede dala označiť priam za anarchiu, ktorá v žiakoch upevňuje pocity moci a prevahu nad učiteľom. Rodičia žiakov, ktorí sú pravidelne pozývaní na rodičovské združenia, spoluprácu so školou ignorujú, alebo sa pri snahe o riešenie problémov stavajú na stranu detí, či situáciu zľahčujú. K zhoršeniu situácie výrazne prispieva aj nadmerná konzumácia energetických nápojov žiakmi. Napriek neustálemu zdôrazňovaniu škodlivosti užívania zo strany učiteľov, či napriek úprave školského poriadku, ktorý zakazuje požívanie energetických nápojov v priestoroch školy, si žiaci tieto nápoje doprajú ráno cestou do školy a ich správanie je následne silno ovplyvnené ich povzbudzujúcimi účinkami. Zo strany rodičov je taktiež tolerované, alebo prehliadané aj fajčenie, požívanie alkoholu atď. V tejto situácii začínajú chlapci čoraz viac vyhľadávať spoločnosť dievčat. Tie sa cítia byť konečne docenené, výnimočné, obdivované a preto partnerovi vyhovejú aj keď nalieha v sexuálnej oblasti. Deti z mnohodedných rodín zo SZP majú pocit, že k niekomu patria, majú pozornosť, fyzický kontakt. Rodičovský dohľad sa často dá označiť za nedostatočný, prípadne ľahostajný.

6. Predčasné partnerstvo: začína často vo veku 12-13 rokov, časom vedie k sexuálnym stykom. Sex považujú za prirodzený, často sú svedkom sexuálnych aktov doma, kde, ako sme už spomínali, sa v malom priestore tiesni priveľa ľudí. V škole sa už u najmladších detí stretávame s nevhodným správaním, ktoré je s najväčšou pravdepodobnosťou odpozorované v rodinnom prostredí, kedy prvák spolužiačku násilím držal pritlačenú o lavicu a smerom k nej imitoval kopulačné pohyby. Dievčatá majú doma často veľa povinností od starostlivosti o mladších súrodencov cez práce v kuchyni až po pranie bielizne všetkých členov rodiny mydlom v potoku. V partnerstve preto vidia často únik z bezútešnej rodinnej situácie.

7. Predčasné tehotenstvo: často dievčatá ani nevedia ako otehotneli, avšak niekedy si to dokonca želajú. Vychádzame z informácií, že sa dievčatá navzájom vysmieávajú z neplodnosti, ak po dlhšej dobe spolužitia s partnerom nie sú tehotné. Cyklus sa uzatvára a znovu začína. Ako ilustruje nasledujúca tabuľka (Tab.1), medzi tehotnými žiačkami nie je výnimkou vek 14 rokov, ani dvojnásobné matky v školských laviciach. Alarmujúcu situáciu štát napriek mnohým podnetom zo strany školy nerieši. Všetko považuje za vyriešené v momente, kedy dieťa maloletej či mladistvej matky zverí do opatery (väčšinou) starej mame alebo inému zákonnému zástupcovi, ktorý už vo výchove čiastočne zlyhal, keď dopustil, aby sa jeho maloleté, či mladistvé dieťa stalo rodičom (čo potvrdzuje funkčnosť nami zostavenej schémy vid'. Obr.1).

Tab.1

Evidencia tehotenstva a materstva žiačok v ZŠ v rokoch 2010 – 2018

Školský rok	Ročník	Poznámka
2010/2011	9	Končiaca
	7	ŠT 14 rokov
	7	Končiaca
	7	Končiaca
2011/2012	8	ŠT
	6	Končiaca
	7	Končiaca
	8	ŠT
	7	
	8	ŠT, DRUHÉ TEHOTENSTVO!!!
	6	Končiaca
2012/2013	9	končiaca - potrat v 5. mesiaci
	7	Končiaca
	7	Končiaca
	5	14 rokov
	6	Končiaca
	9	2. krát v školskom roku!!!
2013/2014	7	Končiaca
	9	Končiaca
	6	15 rokov
2014/2015	9	ŠT, končiaca
	9	ŠT, končiaca
	8	15 rokov
	7	14 rokov, potratila
	7	13 rokov, potratila
	7	14 rokov
	7	15 rokov
	7	14 rokov
2015/2016	6	12 rokov
	8	14 rokov
	7	15 rokov
	7	15 rokov
	8	14 rokov
2016/2017	6	14 rokov
	6	15 rokov
	6	14 rokov
	7	15 rokov
	8	14 rokov
	5	14 rokov

2017/2018	8	Končiaca
	8	2.dieťa
	8	ŠT 2. Dieťa
	7	Končiaca
	7	2.dieťa
	7	Matka
	8	ŠT matka
	7	Matka
	8	Matka
	6	Matka

Východiská prevencie a pomoci deťom, žiakom a žiačkam zo SZP

Problematika detí a žiakov zo SZP, ktorej sa vo svojej školsko-psychologickej praxi venujeme nie je z nášho pohľadu neriešiteľná. Uvedomujeme si však fakt, že vyžaduje dostatok času ako aj dodržanie istých východiskových bodov. Nižšie uvedené východiskové body považujeme za istú formu pomoci a následne aj prevenciu orientovanú na deti, žiakov, ako aj rodičov zo SZP, odvolávajúc sa na naše skúsenosti zhrnuté v schéme 1 (konceptuálna analýza tzv. bludného kruhu detí zo SZP). K východiskovým bodom pripájame skúsenosti dobrej praxe, realizovanej na základnej škole ako aj v rodičovskom centre.

- *Zaškolenie už v MŠ, ideálne primerané prostredie od narodenia*
- *Uvedomelý a zodpovedný rodič je základ*

Celodenný výchovný systém, zavedený na škole spolu aj a inými opatreniami žiaľ situáciu nerieši. Považujeme za vhodnejšie nepreberať zodpovednosť za rodičov, ale viesť ich k zodpovednosti od narodenia ich detí. Nie mentorovaním a poučovaním, ale taktným vedením zo strany sociálnych pracovníkov, komunitných centier, centier včasnej intervencie. Je rozdiel, keď rodič nevie a nechce. Ak nevie, veďme ho, ak nechce, mali by prísť sankcie za neplnenie povinností, v záujme detí.

- *Pre rodiča by škola mala byť spojencom*

Snahy o nadviazanie spolupráce často zlyhávajú už v prvom roku plnenia školskej dochádzky. Našou snahou je od začiatku vytvárať skupinky rodičov, iniciovať pravidelné spoločné stretnutia, na ktorých sa snažíme budovať vzťah dôvery, podať pomocnú ruku nielen v riešení výchovno-vzdelávacích problémov. Rodičia, s ktorými sa snažíme spolupracovať, sú často našimi bývalými žiakmi a žiačkami, môžeme budovať dôveru v školu na inej úrovni. V komunite SZP je bežná mnohodetnosť, preto rodičia svoju neúčast' na rodičovských stretnutiach ospravedlňujú starostlivosťou o mladšie deti. Na neformálne stretnutia rodičov môžu prísť aj s mladšími deťmi, pre ktoré je v triede pripravený kútik s pastelkami, hračkami a zabezpečený dozor, aby sa mamy mohli v pokoji zapájať do rozhovorov a aktivít na stretnutí. Atmosféra na stretnutiach je priateľská, pripravené je malé občerstvenie. Veríme, že snaha

školy motivovať rodičov k spolupráci týmto spôsobom bude viesť k dôvere rodičov v školu a v jej zamestnancov a k snahe o spoločné riešenia problémov v záujme dieťaťa.

- *Školský psychológ ako blízky človek, ktorému môžu na pôde školy dôverovať*

Školský psychológ má pre žiakov čas a priestor takmer vždy. Na pôde školy vedie pravidelné tematické skupinové aktivity, ktoré žiaci berú ako „krúžkovú činnosť“ a sú zamerané na podporu kultivovaného dospievania a výchovu k zodpovednému prístupu k sexualite. Obsahovo sú vedené nenásilne, intuitívne, podľa potrieb detí a aktuálnej situácie.

- *Pomoc pri prekonávaní prekážok pri vzdelávaní*

Na pôde školy sa učitelia snažia v najväčšej možnej miere deťom pomôcť pri prekonávaní prekážok a motivovať ich k zlepšeniu výsledkov. Ak učiteľ vidí snahu dieťaťa, často ostáva v škole aj nad rámec pracovného času a svojich povinností a venuje sa práci s dieťaťom.

- *Zmysluplne využívaný voľný čas a zážitky*

Deti zo SZP sa z prostredia školy vracajú do komunity, kde je voľný čas zriedka organizovaný inak než prácou v domácnosti a pomocou rodičov pri starostlivosti o mladších súrodencov. Každý deň je rovnaký ako ten včera a rovnaký ako ten zajtra. Deti potrebujú od útleho detstva hry a rozvíjanie zručností, zážitky, ktoré im rozširujú obzory a vďaka nim spoznávajú svet. Voľný čas by mal byť vyplnený zmysluplne a nie každodenným pobehovaním po vonku bez dozoru, u starších ponocovaním mimo domu bez vedomia rodičov.

- *Pocit úspechu potrebuje zažiť každý*

Deti, ktoré do škôl prichádzajú s hendikepom v podobe znevýhodnenia sociálnym prostredím a nedostatočnou starostlivosťou zo strany rodiny, ktoré spôsobili ich priepastné rozdiely vo vedomostiach a školských zručnostiach, majú veľmi málo možností zaujať výbornou známku z písomnej práce, či pri ústnej odpovedi. O koľko menej sa im darí na poli vedomostnom, o to viac potrebujú zažívať úspech na inej „bezpečnej pôde“ v škole. Či už sú to záujmové krúžky, oceňovanie priateľstva a rozvoja pozitívnych sociálnych vzťahov, rozvoj talentu, hľadanie svojich skrytých schopností... školskému psychológovi dáva situácia široké možnosti pôsobenia.

- *Prevenčia*

Prevenčia v podobe výchovy k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu a zodpovednému prístupu k sexualite je u týchto žiakov mimoriadne dôležitá vzhľadom na vyššie opísané riziká predčasného vstupu do partnerských vzťahov a s nimi spojenými predčasnými sexuálnymi stykmi. Zároveň je tu žiaduce venovať sa otázkam výberu partnera, úcty k sebe a schopnosti povedať "nie", prevencii násilia... vzhľadom na časté fyzické útoky chlapcov na svoje partnerky.

- *Vízia lepšej budúcnosti a hodnota vzdelania*

Pre rodičov detí zo SZP často vzdelanie nie je hodnotou a ukončenie školskej dochádzky svojich detí v nižšom ako deviatom ročníku nepovažujú za negatívum. Pre učiteľov a odborných zamestnancov je mimoriadne náročné zdôrazňovať dôležitosť vzdelania a motivovať žiaka a jeho rodinu k plneniu školských povinností, keď vzdelanie nepovažujú za

"vstupenku do lepšej budúcnosti". V regióne, ktorý je charakteristický vysokou nezamestnanosťou je priam nemožné argumentovať možnosťou lepšieho uplatnenia sa na trhu práce. Na svoj životný štýl sú ľudia zo SZP v mnohých prípadoch tak zvyknutí, že nevidia dôvod na to, by svojim deťom ponúkli iné možnosti. Možným riešením z nášho pohľadu a formou prevencie, ktorá by efektívne mohla podporovať rozvoj rodičovských zručností, je spôsob práce OZ Detstvo deťom, ktoré prevádzkuje rodičovské centrum. V nasledujúcej časti sa zmienime o tom, ako dané centrum už viac ako štyri roky napĺňa vyššie uvedené východiskové body prevencie a považujeme ho za príklad dobrej praxe.

Rodičovské centrum sa zameriava na prácu s rodinami, kde rodičia (alebo jeden z rodičov) boli pri narodení prvého dieťaťa ešte mladiství. Rodinný dom, kde sa RC nachádza, (ktorý za symbolický prenájom dal do užívania nemenovaný filantrop), je vybavený ako priemerná, bežná domácnosť. Pravidelne sa tu stretáva 12 rodín, ktoré sú z kapacitných dôvodov rozdelené do troch skupín. Pri každom z pravidelných stretnutí je prítomná jedna z kvalifikovaných dobrovoľníčok (školská psychologička, školská špeciálna pedagogička), ktoré v centre skupinku vedú. Za jej taktného vedenia a asistencie sa mamy a otcovia učia rôzne druhy hier, činností a aktivít, ktoré podporujú všestranný rozvoj ich detí, posilňujú svoje rodičovské kompetencie a cielene saturujú potreby svojich detí. Rodiny sú 4 členné, avšak väčšinou navštevujú „domček“ (ako rodičovské centrum volajú) mamy s deťmi. Jedna z rodín je 5 členná. Mamy zodpovedne dodržiajú pravidelnosť aktivít, časy stretnutí a okrem všetkých svojich detí často donesú aj mladších súrodencov, keďže priestory rodičovského centra sú pre deti mimoriadne príťažlivo vybavené. Okrem plne zariadenej kuchyne, má dom obývačku, detskú izbu (herňu) a kúpeľňu so sociálnym zariadením. V suteréne domu sa nachádza improvizovaná trieda, ktorá slúži na tvorivé dielne, prípadne na doučovanie starších detí v popoludňajších hodinách. V kuchyni rodičia z času na čas pripravujú rôzne recepty. V priestrannej obývačke je jedna stena zariadená tak, že rešpektuje princípy Montessori pedagogiky a ponúka široké možnosti práce s montessori materiálom. Mamy práve tu veľmi často pracujú so svojimi deťmi. Tento štýl práce je pre deti veľmi prirodzený, pre mamy nenáročný a zároveň efektívny. Učí deti okrem logických a kognitívnych operácií aj motorickým zručnostiam, cibrí trpezlivosť a práceschopnosť detí, podporuje systematickosť v akejkoľvek aktivite. V obývačke je aj funkčný počítač, ktorý sa však využíva výhradne pre potreby žiakov k domácim projektom do školy, či pre rôzne prípady, keď treba zistiť aktuálne informácie, napísať životopis, či vyhľadať cestovné spojenie. V detskej izbe je množstvo hračiek, detská knižnica (knihy pre dospelievajúcu mládež aj dospelých sú rovnako k dispozícii), posteľ a postieľka, kde si môžu najmenší oddýchnuť počas pobytu v rodičovskom centre. Pri hre sú preferované rôzne motorické, logické a rozvíjajúce hračky, kocky, navliekacie korálky, vkladáčky, skladačky, motorické labyrinty, imitačné hry. Deti však majú možnosť hrať sa aj námetové hry. Úlohy a aktivity spojené s písaním a kreslením deti robia za stolom na stoličkách, ktoré sú primerané ich vraztu. Tieto aktivity s deťmi opäť robia mamy (alebo otcovia) za prítomnosti facilitátorky, ktorá je pripravená pomôcť a usmerniť, keď to potrebujú. V kúpeľni majú rodičia možnosť osprchovať, či okúpať seba aj deti, pretože vo vlastných domácnostiach veľmi často nemajú tečúcu vodu. Zároveň majú možnosť doniesť si vyprať bielizeň. Počas roka sa pre rodiny s deťmi organizuje veľa výletov, aktivít a činností, kde rodičia znova svojim deťom sprostredkujú zážitky. Rodičovské centrum je len akýmsi

„asistentom“, ale mama a otec sú tí, ktorí zoberú svoje deti na výlet a ukazujú im zaujímavé nové zážitky. To je hlavná filozofia rodičovského centra Detstvo deťom: nepreberať zodpovednosť za rodičov a vykonávať úlohy, ktoré im prislúchajú, ale pomôcť rodičom, aby sa stali napodobňovania hodným vzorom pre svoje deti. Ukážkovo to ilustruje situácia z praxe, kde pyšný chlapček doniesol ukázať celý hárok papiera, na ktorom trénoval krížiky (ktoré mu predtým nešli) a hrdó predniesol: „*Moja mamka ma to naučila!*“. A nádherne to funguje aj z opačnej strany, keď chlapček dostal otázku, odkiaľ vie takú peknú novú pesničku, jeho mama sebavedomo hrdá prehlásila: „*To ja som ho ju naučila!*“ – to ona je kompetentná matka, ktorá je schopná odovzdávať vedomosti a toto poznanie ju posúva vpred. V rámci činnosti občianskeho združenia Detstvo deťom prebieha v priestoroch rodičovského centra aj preventívna činnosť v podobe krúžku, kde sa stretávajú bezdetné dievčatá zo SZP v rizikovom veku. Náplňou stretnutí sú rozpracované učebné osnovy VMR upravené podmienkam a schopnostiam dievčat. Aktivity a teoretické informácie sú zjednodušené a prispôbené slovnej zásobe a mentálnej úrovni dievčat (Polgáriová, 2017). Jednoznačnejšie a výpovednejšie výsledky RC Detstvo deťom budeme mať až v čase, keď budú deti končiť školy, zakladať si rodiny a vychovávať vlastné deti. Dnes sa rodičovské centrum teší z úspešných škôlkarov, prvákov, rodičovskej sebadôvery rodičov, napredovania predškôlakov, plánovaného rodičovstva a zodpovedného plnenia povinností rodičov aj detí. Aj napriek pomerne krátkej existencii RC Detstvo deťom už vidieť jednoznačne pozitívne výsledky. U detí, ktoré napredujú, ich vedomosti a zručnosti rastú každým týždňom, zlepšila sa aj ich disciplína, práceschopnosť, logické uvažovanie, verbálny prejav, senzomotorická činnosť atď. Významne sa tiež posunuli aj rodičia. Tí sú angažovaní, schopní riešiť samostatne rôzne životné situácie, získali nové sebavedomie v oblasti rodičovských schopností, posilnili sa ich rodičovské kompetencie a skúsenosť, že oni učia svoje deti byť úspešnými ich robí hrdými na všetky dosiahnuté výsledky. Nič nie je pre dieťa hodnovernejšie a autentickejšie ako vlastný príklad rodiča. Toto je podľa nášho názoru cesta, ako sa vymaniť z kruhu naučenej bezmocnosti.

ZÁVER

Práca s deťmi a rodinami zo SZP je mimoriadne náročná a komplikovaná rozdielnymi pohľadmi zainteresovaných na problematiku, rôznou hodnotovou orientáciou a prioritami. Je to však zároveň jediná cesta ako deťom zo SZP ponúknuť na pôde školy možnosť získať vzdelanie a jediný efektívny spôsob ako zlepšovať podmienky pre vzdelávanie nielen pre žiakov zo SZP, ale aj pre ich spolužiakov a učiteľov. V závere si dovoľíme pripomenúť, že uvedené snaženia materskej školy, ako aj základných škôl, ktoré uvádzame ako príklad dobrej praxe, rešpektujú úlohy vyplývajúce zo Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020. Rovnako vychádzajúc z Pedagogicko-organizačných pokynov na školský rok 2018/2019, majú na zreteli aktívne podporovanie účasti detí zo SZP na predprimárnom vzdelávaní, orientujú sa na zlepšenie spolupráce zákonných zástupcov rómskych detí a na pôsobenie asistenta učiteľa v školách. Prejavujú snahu zintenzívniť poradenskú a osvetovú činnosť pedagogických zamestnancov škôl pre zákonných zástupcov detí a žiakov zo SZP.

Literatúra:

- DETI A ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO – VZDELÁVACÍMI POTREBAMI. In: *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2018/2019*. s.28 Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13081.pdf>
- LUKŠÍK, I. - LEMEŠOVÁ, M. 2013. *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Bratislava: Veda, 2013. 159s. ISBN 978-80-8082-762-5.
- MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. 184s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- NÁRODNÝ PROJEKT ŠKOLA OTVORENÁ VŠETKÝM. Ciele projektu. Dostupné na: <http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas/sposob-realizacie>
- NÁSTROJE REALIZÁCIE AKTIVÍT V ZŠ: In: Národný projekt škola otvorená všetkým. Dostupné na: <http://npsov.mpc-edu.sk/o-nas/nastroje-realizacie>
- POLGÁRIOVÁ, E. 2017. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu a rodičovstvo mladistvých*. Rigorózna práca. Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra etickej výchovy. Školiteľ: prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: Rigorózne konanie študijného programu etická výchova. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2017. 176s.
- STRATÉGIA PRE INTEGRÁCIU RÓMOV DO ROKU 2020. Dostupné na: <https://www.minv.sk/?strategia-pre-integraciu-romov-do-roku-2020>
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 1. [online]. [citované 29.10.2018]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/vzdelavanie-ziakov-zo-socialne-znevychodneného-prostredia/>
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*.1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430s. ISBN 80-246-1074-4.

Kontakt

PaedDr. Erika Polgáriová
ZŠ Dobšiná
Zimná 190 Dobšiná
skol.psycholog@gmail.com
OZ Detstvo det'om
detstvodetom@gmail.com

Mgr. Janka Pilková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13 B. Bystrica
janka.pilkova@umb.sk

Mgr. Mária Paľová, PhD.
ZŠ Janka Matušku
Kohútov sad 1752/4 Dolný Kubín
maria.palova@zsjmdk.org

ÚLOHA ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA V ŠTÁDIU PRÍPRAVY A PRI SPREVÁDZANÍ ŽIAKA V PROCESE PSYCHOTERAPIE, PRÍPADNE PSYCHIATRICKEJ STAROSTLIVOSTI

THE ROLE OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE STAGE OF PREPARATION AND ACCOMPANYING THE PUPIL IN THE PROCESS OF PSYCHOTHERAPY OR PSYCHIATRIC CARE

Igor SMELÝ

Abstrakt: *Príspevok sa snaží mapovať úlohy a možnosti školských psychológov pri predchádzaní vzniku vážnejších psychických porúch. Vychádzajúc z mojej pozície klinického psychiatra a psychoterapeuta sa pokúšam pomenovať niektoré z dôležitých oblastí psychologického bádania, ktorých rozpoznanie, identifikácia a aplikácia školským psychológom v procese jeho poradenskej práce by mohli napomôcť deťom, učiteľom aj rodičom predísť vzniku a rozvoju vážnejších psychických porúch. Medzi takéto oblasti patrí: teória väzby a jej možný vplyv na budúci rozvoj dieťaťa, model mnohopočetnýchj inteligencií, poznatky o funkcii systému odmeny a ich aplikácia v prevencii drogových a behaviorálnych závislostí, psychobiologické typológie osobnosti a ich význam pri poznávaní slabých a silných stránok dieťaťa. poznatky Tieto a mnohé iné podnety nám ponúka výskum v sociálnych neurovedách.*

Kľúčové slová: školská psychológia, psychoterapia, teória väzby, systém odmeny, sociálne neurovedy

Abstract: *The paper attempts to map the roles and abilities of school psychologists to prevent more serious mental disorders. Based on my position as a clinical psychiatrist and psychotherapist, I try to name some of the important areas of psychological research which recognition, identification and application by school psychologists in the process of counseling could help children, teachers and parents to prevent the origin and development of more serious mental disorders. Such areas include: the theory of attachment and its possible impact on the future development of the child, model of multiple intelligences, the knowledge of the function of reward system and their application in the prevention of drug and behavioral addictions, the psychobiological typologies of personality and its importance in recognizing the weak and strong aspects of the child. social neuroscience, and others. These and many other incentives offer us research in social neurosciences.*

Key words: school psychology, psychotherapy, attachment theory, reward system, social neurosciences

AKO BUDOVAŤ ŠKOLSKÚ PSYCHOLÓGIU? – POHĽAD Z „DRUHÉHO BREHU“

V tomto príspevku by som rád predniesol niekoľko postrehov takpovediac „z druhého brehu“. Pracujem ako psychiater a psychoterapeut výlučne s dospelými ľuďmi, ale domnievam sa, že dobre vykonávaná práca školského psychológa by mohla zabrániť rozvoju vážnejšej psychickej patológie v období, v ktorom sa mnohé problémy v detskej duši ešte len rozvíjajú a mnohým sa dá predísť. Aké je teda poslanie školského psychológa? Mal by sa podieľať na:

- prevencii budúceho patologického vývoja dieťaťa
- sprevádzaní a (v prípade primeraných zručností) aj psychoterapii dieťaťa
- pomoci rodičom a učiteľom pri výchove a výučbe detí
- včasnej diagnostike prípadných psychických porúch a spolupracovať s klinickým pracovníkom (psychológom alebo psychiatrom)
- ďalších možných úlohách, ale ostane nateraz pri tomto skromnom vymedzení.

DVOJAKÝ SPÔSOB BUDOVANIA ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

Školská psychológia ako samostatný odbor aplikovanej praxe sa môže utvárať dvojakým spôsobom.

Zhora - nadol

Tento prístup je spôsobom zavádzania jednotlivých pravidiel a úkonov, ktoré by mal školský psychológ vykonávať a ktoré definujú jeho miesto a postavenie v kolektíve pedagogických a nepedagogických pracovníkov. Ide zväčša o politicky riadený proces, ku ktorému sa v tomto článku nebudem vyjadrovať. Považujem tento technokratický prístup za menej potrebný ako sú tomu naklonené veriť súčasné politické elity. Často ide o prejav prehnanej dôvery v schopnosť „od stola“ zorganizovať svet.

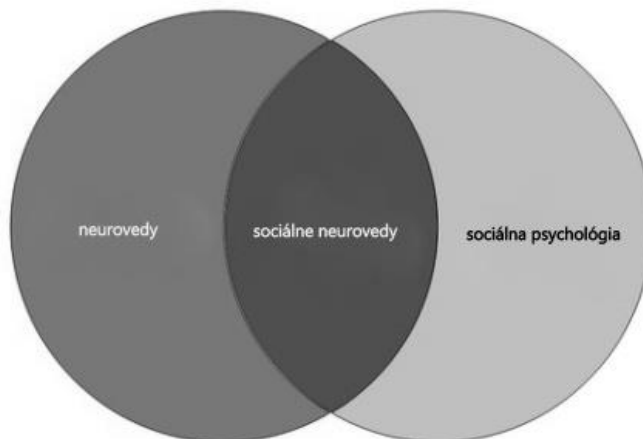
Zdola - nahor

Druhým spôsobom je „prístup, ktorý nazývam organickým a metaforicky sa ho pokúsím pripodobniť k rastúcemu stromu. Pri zasadení semena dokážeme určiť aký druh stromu z neho vyrastie, odhadneme aj tvar kmeňa, koruny, listov a plodov. Avšak aj pri starostlivom hnojení a ošetrovaní nevieme presne odhadnúť počet konárov, ich vetvenie či presné počty plodov. Vieme však, že to budú plody určitého druhu (a nie iného). Takýmto spôsobom sa môže rozvíjať práca školského psychológa „zdola – nahor“ ako pomalé a postupné začleňovanie psychologickéj práce v konkrétnom prostredí tej ktorej školy, hľadanie spôsobov tejto práce a postupné utváranie vzťahov s deťmi, pedagógmi a rodičmi. Takto vytvorené prostredie môže byť „živnou pôdou“ pre budúci príchod nových členov kolektívu, pracujúceho v prospech detí. Tak, aby „plodmi“ boli láska a porozumenie.

Tu sa nám vynára otázka, týkajúca sa spôsobov vykonávania práce školského psychológa. Môže ju vykonávať: samostatne mimo školy ako expert, ktorý tam dochádza zvonku a pomáha riešiť niektoré problémy. Túto úlohu plnia školské psychologické centrá. Alebo ju vykonáva ako člen tímu vo vnútri školy, ktorý sleduje dianie a medziľudské vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a samým sebou a navrhuje konkrétne kroky k úprave. Tento spôsob, taký potrebný, je nateraz na Slovensku málo využívaný.

INŠPIRÁCIE OD SOCIÁLNEJ NEUROVEDY

K tomu, aby práve tento druh práce školského psychológa v prirodzenom školskom prostredí dieťaťa, mohol adept tejto profesie vykonávať, je potrebné, aby sa naučil všímať si určité veci, ktoré mu môžu slúžiť pri porozumení dieťaťa, jeho vývoju a prevencii pred rozvojom závažnejšej psychickej patológie. Tu mu môžu pomôcť niektoré poznatky z oblasti sociálnych neurovied. Čo sú sociálne neurovedy? Ide o interdisciplinárny odbor, ktorý je akýmsi množinovým prienikom sociálnej psychológie a neurovied (viď. obr.1). Vyjadrujú súčasné porozumenie možným súvislostiam medzi neurobiologickými stavmi nášho mozgu, psychologickými stavmi a správaním človeka.



Obr.1 Prienik sociálnej psychológie a neurovied

Podnetov z oblasti sociálnych neurovied by mohlo byť viac, ale v nasledujúcich podkapitolách zdôrazním len štyri z nich.

Bowlbyho teória vzťahovej väzby alebo pripútania (attachment theory)

Čo sa týka Bowlbyho teórie vzťahovej väzby (Hašto, 2005, Koukolík, 2008) a s ňou spojených neurobiologických súvislostí, zdroje sú bohaté a ľahko dohľadateľné. Vieme, že odlúčenie od matky (nielen u ľudí) spôsobuje dieťaťu výrazný distress a je spojené s aktiváciou stresovej osi. Pri dlhodobom odlúčení alebo nedostatočne vytvorenom púte hrozí vznik chronických zmien na neuronálnej úrovni mozgu. Pre školského psychológa by mohlo byť dôležité sledovať správanie detí v prirodzenom prostredí školy a „mapovať“ možné vzory („patterns“) vzťahovej väzby či pripútania v ich správaní. Ainsworthovou identifikované štyri typy väzby (bezpečná, neistá ambivalentná, neistá vyhýbavá a dezorganizovaná) pozorované u detí počas neprítomnosti matky („strange situation procedure“) nachádzame neskôr ako typické vzorce emocionálneho prežívania a správania sa až do dospelého veku. Automaticky sa aktivujú v procese vytvárania a udržiavania vzťahov. Na základe týchto vzorcov celoživotne utvárame vzťahy, vrátane najdôležitejších (partnerských či rodičovských) určitým špecifickým spôsobom. V psychoterapeutickej praxi sa stretávam s dospelými pacientmi s tzv. „zapleteným (preoccupied) vzťahovým štýlom“ (Bartholomew, Horowitz, 1991), ktorý sa natoľko zaoberajú možnými scenármi prežívania druhých ľudí, že strácajú schopnosť vyznať sa v sociálnom svete svojich najbližších, často sa cítia nemilovaní a liečba si vyžaduje dlhodobú, často niekoľkoročnú terapiu a sprevádzanie týchto ľudí. Predpokladá sa súvislosť a nevytvorenou bezpečnou vzťahovou väzbou počas detstva. Výhodou detského veku, ktorú môže využiť psychológ prítomný v škole a oboznámený s touto problematikou, je vysoká miera neuroplasticity detského mozgu, takže psychoterapeutická práca a korekcia zle fungujúcich vzorcov môže byť úspešnejšia ako neskôr v dospelosti.

Gardnerova teória mnohopočetnej inteligencie (multiple intelligences)

Gardnerova teória mnohopočetnej inteligencie (Gardner, 1999) (či už v jej staršej šesťzložkovej alebo novšej osemzložkovej podobe) nás upozorňuje na rôzne vrodené zručnosti, ktoré nie sú u detí rovnaké. Či už ich nazveme inteligenciami (Koukolík, 2010) alebo nie, Gardner argumentuje v prospech geneticky podmienenej a následne neurobiologickej fixácie na úrovni mozgu. Znalosť týchto typov inteligencií, môže napomáhať rodičom aj učiteľom v rozvíjaní konkrétnych schopností dieťaťa, nie na základe odhadu a subjektívne zvolenej optiky, ale na základe existujúcej teórie. Obzvlášť využiteľná je v oblasti voľby budúceho povolania. Vo všeobecnosti znalosť personálnej formy inteligencie v jej intrapersonálnej (znalosť svojich vnútorných pochodov a motivácií) aj interspersonálnej podobe (porozumenie svetu druhých ľudí) je dnes (podobne ako v každej historickej dobe) mimoriadne dôležitá. Môžeme si tento význam ilustrovať prípadmi z psychoterapeutickej praxe dospelých jedincov, ako je znížená schopnosť porozumieť psychologickému svetu druhého (napr. manželského partnera) možnou príčinou manželských kríz alebo nedorozumení medzi ľuďmi. Dôležité je všimnúť si opakujúce sa nedokonalosti v medziľudskom kontakte u daného jedinca, neschopnosť poučiť sa z vlastných chýb a akúsi „selektívnu slepotu“ pri vnímaní samého seba alebo predpokladaní duševných procesov u druhých ľudí.. Identifikácia týchto detí v školskom prostredí by umožnila oveľa afektívnejšiu prácu a aspoň pokus o rozvinutie personálnej inteligencie (Koukolík, 2016).

Blumov koncept syndrómu narušenej odmeny a jeho dopady na prevenciu drogových a behaviorálnych závislostí

Existencia dopamínom riadeného systému odmeny v mozgu (Hoschl, 2005, Motlová, Koukolí, 2006, Grawe, 2007, Smelý, 2009), je sčasti preskúmaná a predpokladá sa, že je úzko spätý s motivačným správaním. Výskumy sa zameriavajú na jeho funkčné narušenie, ktoré K. Blum so spolupracovníkmi nazval syndrómom narušenej odmeny („reward deficiency syndrom“) a našiel prepojenie s určitými formami drogovej závislosti. Zdá sa, že u niektorých jedincov špecifická kombinácia alel génu pre dopamínové receptory môže viesť k ich abnormalitám a následne k dysfunkcii systému odmeny. Identifikácia takýchto detí (nie na základe genetickej analýzy), ale na základe pozorovaného správania by mohla určiť rizikových jedincov a preventívne pracovať s ich rodinami a pedagógmi v prirodzenom prostredí školy. Nasmerovanie ich správania žiaducim smerom (predpokladá sa nadmerná potreba vyhľadávania „silnejších“ podnetov pre získanie motivácie k činnosti) ich môže ochrániť pred možným vznikom látkovej alebo behaviorálnej závislosti. Práca so pacientmi, ktorí trpia na závislosť od alkoholu a existencia 20 rokov trvajúcej podpornej therapeutickej skupiny v našej ambulancii mi umožňuje vidieť rôzne odlišnosti medzi nimi. Napriek rovnakej diagnóze, sa menia spôsoby a okolnosti nadmerného konzumu alkoholu s postupnou stratou kontroly v tejto oblasti. Práve podskupina, u ktorej predpokladám nedostatočnosť vo fungovaní systému odmeny, pije často už od mladšieho veku, skôr v partiách ako v súkromí, má menej často depresívne stavy a koná viac impulzívne, čo vedie k problémom so zákonom. U tejto podskupiny sa javí ako vhodnejšia režimová liečba a tréning sebadisciplíny.

Cloningerova psychobiologická typológia osobnosti

Posledným podnetom je znalosť niektorých novších psychobiologických typológií osobnosti, ktoré aspoň sčasti umožňujú identifikovať, ktoré z trvalých vlastností dieťaťa sú viac vrodené a ktoré naučené. Cloningerova typológia osobnosti (Praško, 2003) umožňuje rozpoznávať sedem zložiek, z toho štyri temperamentové (novelty seeking – vyhľadávanie nového, reward dependence – závislosť na odmene, harm avoidance – vyhýbanie sa poškodeniu a persistence - vytrvalosť) a tri charakterové (self-directedness - sebazameranie, cooperativeness – schopnosť spolupracovať, self-transcendence - sebaapresah). Temperamentové sa považujú za viac geneticky podmienené a tým pádom menej formovateľné výchovou (skôr môžeme uvažovať o ich využití a kultivácii) a charakterové črty sú ovplyvnené hlavne prostredím. Okrem použitia TCI dotazníkov, sú ľahko pozorovateľné pri dlhodobejšom pozorovaní dieťaťa v prirodzenom prostredí a školskému psychológovi umožňujú so žiakom diferencovanejšie pracovať a vzdelávať pedagógov a rodičov. V dospelosti sa ukazuje existencia rôznych kombinácií jednotlivých črt ako možný prediktor niektorých psychických porúch. Samotná autor identifikoval dva typy alkoholikov, z ktorých jeden má bližšie k mnou vyššie spomenutému impulzívne typu alkoholika (vysoké skóre v NS, nízke v HA a nízke v RD) a druhý sa vyznačuje skôr depresívnym prežívaním a utajovaným pitím (nízke skóre NS, vysoké skóre HA a vysoké skóre RD). Predpokladám, že tieto črty sa dajú vypožorovať už v detstve za predpokladu dobre edukovaných školských psychológov, ktorí majú možnosť pozorovať správanie detí v prirodzenom prostredí.

NIEKTORÉ ŠPECIFIKÁ APLIKOVANEJ PRAXE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

Na záver spomením niektoré špecifiká školskej psychológie ako aplikovanej činnosti. Vidím niekoľko dôležitých bodov, ktoré je treba mať na mysli, ak ju chceme správnym spôsobom rozvíjať.

- 1) K potrebnej „výbave“ patrí **interdisciplinárny pohľad**, ktorý som uplatnil už v tomto príspevku. Školský psychológ môže čerpať svoje poznatky z rôznych oblastí, ktoré sa venujú človeku a jeho vývoju a účinne ich zavádzať do svojej praxe.
- 2) Je dôležité, aby disponoval potrebnými **zručnosťami v práci s druhými ľuďmi**. Ako som už spomenul vyššie personálne formy inteligencie podľa Gardnera nemusia mať všetci ľudia rovnako vyvinuté a aj keď sa im dá sčasti naučiť, pre profesionálnu prácu s ľuďmi je dôležité úprimne preskúmať, nakoľko sú mojou silnou stránkou.
- 3) Ďalej je to **schopnosť primerane rýchlej a primerane uváženej akcie**. V akademickom prostredí sa vyžadujú iné štandardy výskumu (často oveľa prísnejšie), čo si však pri práci s dieťaťom nemôžeme dovoliť. Takže teórie nemusia byť dokonale overené, ale nemali by byť aplikované iba na základe subjektívneho dojmu o ich platnosti.. Podobne ako v psychoterapii odporúčam spoločne s Jonesom a Butmanom (Butman, Jones, 1991) prednostne prijímať tie teórie, ktoré sú overené v rámci bežného používania v medziľudských vzťahoch, sú konzervatívnejšie a tradičnejšie a prísnejšie posudzovať tie, ktoré pôsobia príliš novo a prekvapivo. Domnievam sa, že aplikované teórie, vychádzajúce z nášho prirodzeného vzťahovania sa k druhým ľuďom sú viac chránené pred omylom (Smelý, 2017), keďže s nimi máme predbežnú skúsenosť. Sú preto zrozumiteľnejšie pre laikov a zabraňujú zneužitiu našej moci pri používaní postupov, ktoré budia dojem vedeckosti a všeobecného konsenzu, ktorý nemusia mať.
- 4) Poslednou, ale možno najdôležitejšou, zložkou je **potreba celoživotnej morálnej kultivácie osobnosti školského psychológa**. Mal by to byť človek s láskou k deťom, s ktorými sa bude celý život stretávať, porozumením pre ich chyby, chyby ich rodičov, vychovávateľov a učiteľov, schopnosťou vcítiť sa do „duše dieťaťa“, spravodlivo posudzovať a udržiavať jasný, nemanipulujúci vzťah. Okrem týchto prirodzených cností si v súlade s mojim kresťanským presvedčením dovoľm parafrázovať aj tri nadprirodzené cnosti: vieru, nádej a lásku. Mal by mať vieru v to, že z dieťaťa vyrastie dobrý človek, nádej, že sa to podarí a lásku k deťom, ale aj ich rodičom a vychovávateľom. My, kresťania, sa domnievame, že sú nadprirodzené preto, lebo k nim potrebujeme pomoc „zhora“.

Literatúra:

- Butman, R. E., Jones, S. L. (1991), Modern psychotherapies: A Comprehensive Christian Appraisal, InterVarsity Press
- Gardner, H. (1999), Dimenze myšlení, Praha, Portál
- Grawe K., (2007), Neuropsychoterapie. Praha: Portál
- Hašto, J. (2005), Vzťahová väzba, Trenčín, Vydavateľstvo F
- Höschl, C. (2005), Syndrom narušenej závislosti na odměně,
URL: <http://www.hoschl.cz/files/2579_cz_Rds-2005.doc>
- Praško, J. a kol.. (2003), Poruchy osobnosti, Praha, Portál
- Koukolík, F. (2008), Před úsvitem, po ránu, Praha, Karolinum
- Koukolík, F. (2010), Lidství, Praha, Galén
- Koukolík, F. (2016), Rozhodování, Praha, Karolinum
- Motlová, L., Koukolík, F. (2006), Citový mozek, Praha, Galén
- Smelý, I. (2009), Syndróm narušenej odmeny a jeho kognitívne a behaviorálne súvislosti in:
Kognice 2009, Gaudeamus, Hradec Kálové
- Smelý, I. (2017), Integrovaný prístup v psychoterapii, Prešov, Rokus

Kontakt:

MUDr. Igor Smelý, PhD.
Prešovská univerzita, Inštitút psychológie
Telefónne číslo: 0907457676
smely@stonline.sk

SPOLUPRÁCA UČITEĽOV A ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV PRI ELIMINÁCIÍ RIZIKOVÝCH PREJAVOV SPRÁVANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

YOUNGER SCHOOL AGE PUPILS RISKY BEHAVIORAL MANIFESTATIONS AND ITS ELIMINATION BY TEACHERS AND SCHOOL PSYCHOLOGISTS COOPERATION

Jana STEHLÍKOVÁ, Lucia PAŠKOVÁ

Abstrakt: *Úvod: spoločenským vysvetlením potencionalného nárastu agresie je množstvo globálnych problémov v kontexte modernej doby, pričom v súčasnosti nie je prekvapujúci nárast takýchto prejavov u čoraz mladších žiakov. Príspevok je zameraný na zisťovanie frekvencie a formy výskytu agresívnych prejavov u žiakov mladšieho školského veku z pohľadu slovenských, českých a poľských učiteľov, ako aj možnosti ich spolupráce so školskými psychológmi pri ich následnom riešení. Metodológia: príspevok má dizajn prierezovej deskriptívnej štúdie. Výskumný súbor tvorilo 157 slovenských, 68 poľských a 57 českých učiteľov elementárneho stupňa základných škôl. Výskumným nástrojom bol Dotazník na zisťovanie výskytu, foriem a prevencie rizikového agresívneho správania na školách vlastnej proveniencie. Výsledky: jedným z výskumných zistení je potvrdenie potreby prítomnosti školského psychológa na škole a kladné hodnotenie ich vzájomnej spolupráce. Ako najčastejšie nedostatky pri riešení rizikových prejavov žiakov udávali učitelia nedostatok zručností a praktických informácií o adekvátnom postupe riešenia. Najčastejšie sa učitelia stretávali s impulzívnymi a asociálnymi prejavmi žiakov. Limity: jedným z limitov výskumu je určite nevyrovnanosť výskumného súboru, či použitie dotazníka vlastnej konštrukcie.*

Kľúčové slová: *učiteľ, školský psychológ, agresívne prejavy žiakov*

Abstract: *Introduction: social explanation of potential growth of aggression is the amount of global problems in the context of modern era, while the increase of such behaviour in younger students at present is not surprising. This thesis focuses on finding the rate and the form of aggressive behavior occurrence in students of younger school age from the viewpoint of Slovak, Czech and Polish teachers, as well as possibilities of their cooperation with school psychologists during the following solution. Methodology: the thesis is designed as a cross-sectional descriptive study. Research group was made up of 157 Slovak, 68 Polish and 57 Czech elementary-school teachers. Research tool was a questionnaire to discover the occurrence, form and prevention of risky aggressive behavior in schools of own provenience. Results: one of the research findings is a confirmation of necessity for the presence of school psychologist and positive evaluation of their mutual cooperation. As the most frequent shortcomings when tackling the risky behavior of students, teachers stated the lack of skills and practical information on the adequate solution procedure. The most frequently, teachers came across impulsive and asocial behavior of students. Limits: one of the research limits is definitely non-informity of the research group, or using the questionnaire of own design.*

Keywords: *teacher, school psychologist, aggressive pupils manifestations*

ÚVOD

Napriek niekoľkoročnej snahe o humanizáciu edukačnej reality slovenských škôl v našej spoločnosti naďalej pretrvávajú orientácia predovšetkým na korekciu a elimináciu nevhodného správania. V zahraničí sa však v posledných rokoch začínajú objavovať štúdie a trendy pozitívnej psychológie, presúvajúce pozornosť nielen psychológov, ale i pedagógov, vychovávateľov a iných profesionálov pracujúcich v oblasti edukácie, z negatívnej paradigmy k salutogenetickému pohľadu na vnútorné psychické zdroje jednotlivca vzdorovať rizikám a nebezpečenstvu. Ide o prínos relatívne nového prístupu pozitívnej psychológie označovanej aj ako – psychológie silných stránok človeka (*psychology of human strengths*). Je to prístup orientovaný na štúdium pozitívnych emócií (*sebadôvera, nádej, radosť*), pozitívnych osobnostných vlastností (*altruizmus, nezdolnosť, múdrosť, pokora...*), schopností (*nadanie, inteligencia a pod.*). Vo všeobecnosti sa pozitívna psychológia prezentuje ako veda o pozitívnych individuálnych črtách, pozitívnych životných zážitkoch, skúsenostiach a pozitívne fungujúcich spoločenstvách a inštitúciách snažiacich sa človeku pomôcť hľadať spôsoby, ako prežiť šťastnejší a zmysluplnejší život (Mareš, 2002; Seligman, 2002). Aplikácia pozitívnej psychológie v školách i školských zariadeniach predpokladá budovať tzv. pozitívny model školy. Čo však neznamená popieranie v škole existujúcich, ťažkostí, porúch a problémov. Podľa Pluskotu (2014) môže trend prieniku pozitívnej psychológie do škôl pomôcť nasmerovať našu činnosť na optimálne fungovanie školy, na hľadanie zdrojov pre rozvoj nielen jedinca ako individua, ale aj v rámci society, ktorá ho obklopuje. Pokiaľ tieto zdroje nájdeme a budeme rozvíjať dôjde k redukcii tradičných psychologických a sociálnych intervencií (Pluskota, 2014). Podľa Slezáčkovej (2010) tento model nemá ambíciu súťažiť s klasickým modelom školy, ale vhodne ho doplniť. V programe pozitívnej psychológie preto medzi základnými cieľmi môžeme nájsť ako snahu o prevenciu výskytu negatívnych javov a zážitkov, tak aj podporu pozitívnych fenoménov.

Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, na seba, na svet a na seba v ňom. Ide o podporu individuálnych zdrojov zdravia, silných stránok žiakov a učiteľov rozvíjaním ich potencialít smerujúcich ku kvalite ich života v škole i mimo nej. Podľa Zelinu (2014) pozitívna psychológia nastoľuje princíp žiackej radosti z poznávania, učenia sa a riešenia problémov. V súvislosti s rôznorodosťou problémov vyskytujúcich sa v škole sa najčastejšie stretávame s rôznymi negatívnymi prejavmi správania (poruchy správania, výchovne-problémové správanie, nedisciplinované či maladaptívne správanie). Akékoľvek nežiadúce správanie je možné považovať za výchovne problémové len v prípade vedomého porušenia platných noriem psychicky zdravým jedincom. Podľa Emmerovej (2007) toto správanie vyvoláva nesúhlasné reakcie zo strany spoločnosti a vedie k výchovným problémom zhoršujúcim sociálnu adaptáciu detí a mládeže. Grác (2009) chápe výchovne problémové správanie ako všetky psychické prejavy jedinca, ktorými sa viac i menej odchyľuje od spoločenských noriem a zvykov, čím spôsobuje ťažkosti sebe aj iným.

Problémový žiak sa svojím správaním, výkonom a reagovaním na výchovné pôsobenie a svojimi sociálnymi kontaktmi ocitá „*mimo normu*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2008). Dieťa je problémovým dieťaťom nielen na základe vrodenej charakterových vlastností, ale aj vplyvom vonkajších faktorov – rodinné prostredie, školské prostredie a vplyvom rovesníkov (Říčan, 1995). Typickým znakom pre deti s problémovým správaním sú narušené vzťahy k iným ľuďom. Nechápu alebo nechcú akceptovať nutnosť prispôbiť svoje správanie okoliu.

Dieťa nerešpektuje nielen svojich rodičov, ale ani rodinných príslušníkov a rovesníkov. Prevláda u neho egocentrizmus a nedostatok empatie.

K najčastejšie sa vyskytujúcim problémom v správaní žiakov patrí delikvencia, záškoláctvo, agresivita, šikanovanie, zneužívanie detí alebo závislosť na drogách (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Násilie a jeho podoby sú prirodzenou súčasťou ľudskej existencie. Kafka (2001) charakterizuje násilie ako vedomú ľudskú činnosť využívajúcu ako prostriedok fyzickú alebo psychickú silu na ovplyvnenie druhého človeka, ktorá potom pod vplyvom tejto sily nedobrovoľne koná. Nadávky a posmešky, ukradnuté desiaty, strkanie a ohováranie. Toto sú najčastejšie formy násilia, ktoré sa stali súčasťou bežného školského života. Príčiny stupňovania násilia na školách závisia jednak od uponáhľanej doby a vplyvu médií, cez vysoký počet žiakov v triedach či preferovanie vzdelávania na úkor výchovy (Sojková, 2006).

Podľa Vágnerovej (2004) patrí agresia a agresivita k poruchám správania, ktoré môžeme charakterizovať ako určitú odchýlku v oblasti socializácie jedinca, ktorý nie je schopný rešpektovať normy správania na úrovni jeho veku. Agresivitou ako určitou schopnosťou organizmu zmobilizovať sily k dosiahnutiu nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať ťažkostiam disponuje v odlišnej miere každý z nás, je súčasťou ľudskej prirodzenosti a hrá veľmi dôležitú úlohu vo vývine dieťaťa. Preto úlohou výchovy nie je odstraňovať agresivitu, ale usmerniť ju, aby bolo možné mobilizovať túto energiu pre dosiahnutie pozitívnych cieľov nielen pre seba, ale aj pre druhých (Antier, 2004).

Agresia ako taká môže mať podobu fyzického útoku na inú osobu, majetok, či psychologický útok (ponížovanie, zastrašovanie...). Tak ako v súvislosti s druhmi aj v prípade znakov agresie vládne v psychologickéj terminológii nejasnosť. U dieťaťa môžeme často vidieť vzdorovité správanie ako prejav agresie, ktoré je charakterizované úmyselnou a vedomou neposlušnosťou. Jedinec nerešpektuje, porušuje pravidlá negatívnym postojom k autorite s cieľom uspokojiť si svoje vlastné potreby. Motívom vzdorovitého správania je testovanie existujúcich pravidiel v školskom i domácom prostredí, snaha presadiť sa v situáciách, v ktorých je nerovnomerne rozdelená moc (Herényiová, 2007). Medzi najčastejšie formy nevhodného správania sa žiakov, učitelia zaraďujú - príliš hlasný prejav bez vyvolania, hlučnosť, pokrikovanie na spolužiakov, bezdôvodné opúšťanie svojho miesta, nevenovanie pozornosti učiteľovi, či neskorý príchod na vyučovaciu hodinu. V súčasnosti nie je ničím výnimočné zistenie výskytu šikanovania a verbálnej či fyzickej agresie už na 1. stupni základných škôl. Podľa metodického usmernenia č.7/2006-R z 28. marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach, by mala každá škola a školské zariadenie predchádzať agresívnemu a rizikóvemu správaniu žiakov. Väčšina škôl na Slovensku má vypracovaný prevenčný plán a snaží sa aplikovať rôzne preventívne aktivity, ktoré sa zameriavajú na sekundárnu prevenciu agresívnych prejavov, a to hlavne v období puberty, keď má žiak vytvorené vlastné postoje podporujúce behaviorálne aspekty agresie. Cieľom nášho príspevku je však prezentovať, aká je frekvencia výskytu jednotlivých foriem rizikóvemu správaniu z pohľadu učiteľov na primárnom stupni vzdelávania a to vzájomným porovnaním slovenských, českých a poľských škôl a zároveň poukázať na nevyhnutnosť spolupráce učiteľov so školskými psychológmi pri eliminácii rizikóvemu správaniu žiakov.

Výrazný nárast problémov a porúch správania žiakov v správaní, najmä agresie, šikanovania, intolerancie, diskriminácie a násilia medzi žiakmi a celkové problémy týkajúce sa

mentálneho zdravia na školách si vyžadujú, aby na každej škole v edukačnom procese pôsobili školskí psychológovia, ktorí pracujú s celým systém školy a s jeho jednotlivými podsystémami, teda nie s jedným problémovým žiakom. Takýmito prvkami systému sú rodičia, učitelia, ročníky, triedy, skupiny žiakov v triedach, sociálna klíma a sociálna atmosféra školy, humanizácia výchovno-vzdelávacieho procesu, optimalizácia výchovy a vzdelávania, navrhovanie nových didaktických foriem, metód a postupov vo vyučovaní a pri výchove žiakov, psychohygienu vyučovania a iné. V rámci nášho príspevku sa orientujeme hlavne na podsystém, ktorí reprezentujú učitelia.

Zameriame sa na analýzu vyjadrení učiteľov o výskyte rizikového správania žiakov ktoré je často prvým indikátorom neskorších agresívnych prejavov s potenciálnym presahom do šikanovania nakoľko posudzovanie a hodnotenie prejavov správania žiakov mladšieho školského veku je pre učiteľov primárneho vzdelávania činnosťou v edukačnej praxi každodennou, no nie jednoduchou a samozrejmou. Sociálna percepcia, ktorú pravidelne učitelia v edukačnom procese uplatňujú, podľa Baumgartnera (1997) v sebe spája vnímanie vonkajších prejavov žiaka a na strane druhej aj interpretáciu jeho správania. Sociálna percepcia učiteľa je riadená špecifickými zákonitosťami, ktoré sú ďalej podmienené kontextom školskej situácie a podľa Oravcovej (2004) aj faktormi ako: schopnosť vnímajúceho, povaha prípadu interpersonálneho správania, vlastnosti vnímanej osoby, množstvo dostupných informácií, poradie, v ktorom informácie prichádzajú, podstata posudzovaných prívlastkov ako aj aktuálny psychický a fyzický stav posudzovateľa. Určitým ukazovateľom výskytu rizikového správania v školskom prostredí je okrem iného aj znížený stupeň známky zo správania. Slovíková (2013) poukazuje na klesajúcu tendenciu výskytu zníženia známky zo správania na základných školách na Slovensku a uvádza aj zistenia týkajúce sa konkrétneho percentuálneho zastúpenia. Konštatuje, že v roku 2012 malo 16 201 žiakov základných škôl zníženu známku zo správania (3,77 %) z toho bolo 23,07 % žiakov primárneho vzdelávania (t. j. žiakov prvého stupňa ZŠ). Najvyšší podiel znížených známok zo správania zaznamenala v Košickom kraji (6,62 %) a v Banskobystrickom kraji (5,95 %) a najnižší v Trnavskom kraji (1,83 %). Ďalej uvádza výsledky týkajúce sa primárneho vzdelávania a teda 1. – 4. ročníka základnej školy. Podiel žiakov so zníženou známku zo správania v roku 2012 bol zistený nasledovne: 1. ročník 2,11 %, druhý ročník 1,6 %, tretí ročník 1,73% a štvrtý ročník 2,17%.

Cieľ

Cieľom nášho príspevku je prezentovať naše výskumné zistenia frekvencie a foriem výskytu jednotlivých agresívnych prejavov u žiakov mladšieho školského veku. Zaujímalo nás medzinárodné porovnanie pohľadu slovenských, českých a poľských učiteľov, ako aj možnosti ich spolupráce so školskými psychológmi pri ich následnom riešení.

METODIKA

Dizajn

Vo výskume bol použitý prierezový dizajn.

Súbor

Výskumný súbor tvorili učitelia, ktorí sa dobrovoľne zúčastnili nášho výskumu a boli oboznámení s jeho účelom, spracovaním či využitím dát po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy. Nakoľko sa výber výskumného súboru riadil princípom dostupnosti ide o zámerný dostupný výber. Zber dát prebiehal v mesiacoch marec - jún 2017 v rôznych základných školách na celom Slovensku, v ČR išlo o základné školy v ostravskom, olomouckom, brnenskom a zlínskom kraji a v Poľsku išlo o základné školy z okolia mesta Lodz. Výskumný súbor tvorilo 157 slovenských, 68 poľských a 57 českých učiteľov elementárneho stupňa základných škôl s vekovým priemerom 46,5 r, pričom z uvedeného počtu bolo 246 žien a 36 mužov (výber probantov bol v súčinnosti s grantovou úlohou VEGA 1/0099/15).

Metodika zberu dát

Výskumným nástrojom bol **Dotazník na zisťovanie výskytu, foriem a prevencie rizikového agresívneho správania na školách** vlastnej proveniencie. Tvorba dotazníka bola inšpirovaná Škálou rizikového správania žiaka (Mezera, et al., 2000), čo je štandardizovaný dotazník slúžiaci na určenie a posúdenie samotného žiaka s rizikovým správaním. Úlohou učiteľa bolo na sedem stupňovej škále (1 = vôbec – 7 = veľmi často) posúdiť frekvenciu výskytu rizikového správania u svojich žiakov počas 29 položiek. V súlade so Škálou rizikového správania žiaka išlo o prejavy:

Asociálneho správania - správanie, nezodpovedajúce spoločenským zvyklostiam, pravidlám alebo sociálnym normám spoločnosti, skupiny či triedy, v ktorej sa žiak pohybuje. Stále však nedosahuje intenzitu prejavov, ktoré by boli namierené proti tejto skupine ako celku. Žiak s vysokou frekvenciou výskytu týchto prejavov je charakterizovaný ako jednotlivec, ktorý nie je integrovaný do spoločnosti svojich rovesníkov preto, že neprijal jej normy a obyčaje (konkrétne išlo o prejavy ako nadradenosť, podceňovanie a ovládanie ostatných, panovačnosť, rozkazovanie, porušovanie pravidiel, hrubosť...).

Antisociálneho správania – ktoré sa spája so správaním a konaním jednotlivca, ktoré zámerne alebo vo svojich dôsledkoch poškodzuje spoločnosť a je namierené proti jej hodnotám a pravidlám. Obe uvedené kategórie správania vytvárajú podmienky pre výskyt početných stretov rôzneho druhu a intenzity medzi jednotlivými žiakmi resp. skupinami v triede, so snahou dosiahnuť určité ciele, ktoré smerujú k moci, prerozdeleniu sociálnych rolí a spoločenského statusu v skupine (konkrétne išlo o prejavy ako ubližovanie a branie vecí iným, využívanie a iniciovanie negatívneho správania, ničenie vecí, zosmiešňovanie iných...).

Egocentrického správania - celý komplex prejavov dieťaťa, v ktorých dominuje uspokojenie vlastných potrieb dominujúcich nad potrebami iného typu. U dieťaťa máva väčšinou neškodnú formu upútania pozornosti na vlastnú osobu. V extrémnej podobe sa prejavuje prehnaným sebavedomím, vymáhaním si rešpektu k vlastnej osobe, vnucovaním

ostatným žiakom svoje záujmy a predstavy (sebapresadzovanie, sebecko, zneužívanie pozície, účelovosť správania...).

Impulzívneho správania - manifestované psychomotorickým nepokojom, zvýšenou dráždivosťou, neprímeranými reakciami, nedostatkom útlmu, sebakontroly, s vnútorným intrapsychickým napätím, emocionálnou nestálosťou, povrchnosťou v konaní žiaka a neúčelne usmerňovanou a neproduktívnou dynamikou správania. Impulzívna reakcia je zdrojom intrapsychických a interpsychických konfliktov a neadekvátnych reakcií (neschopnosť dokončiť úlohu, obťažovanie, hnev, impulzivnosť, unáhlenosť...).

Maladaptívneho správania - dôsledok nedostatočne vytvorených sociálnych spôsobilostí, kompetencií a návykov dieťaťa. Nie je to len dôsledok nevhodných vplyvov okolitého prostredia. Množstvo prejavov je podmienené nedostatkami v oblasti sociálneho učenia, keď sú preferované menej adekvátne formy adaptívneho správania, ktoré síce vedú k cieľu, ale následne bývajú zdrojom rôznych konfliktov, napríklad verbálna agresivita, záškoláctvo a iných. Žiakovi chýba sociálna kompetencia, používanie vhodných sociálnych zručností a spôsobilostí (externalizácia, prejavy strachu a úzkosti, výbušnosť, prchkosť, necitlivosť k ostatným, neschopnosť prehrávať...).

Negativistického správania - odmietavé reakcie dieťaťa, ktoré sa prejavujú vzdorom a odporom voči činnostiam, ktoré nesúvisia s jeho záujmom, s jeho intrapsychickou motiváciou, alebo odmietavé reakcie voči inštrukcii zo strany učiteľa alebo rodiča. V širšom zmysle slova je negativizmus charakterizovaný tendenciou k negácii aktuálne realizovanej činnosti. Negativistické prejavy v správaní dieťaťa sú veľmi bohaté, počnúc formami pasívneho odporu, nečinnosti, hostilnými prejavmi až po prejavy aktívneho vzdoru, drzosti, familiárnosti, neposlušnosti, či odmietania a únikových reakcií (v škole selektívnym mutizmom alebo mentálnou anorexiou).

Inklinovania k problémovej skupine - predstavuje orientáciu na skupinu, ktorá sa vyznačuje nielen špecifickou orientáciou záujmov a postojov, ale vykazuje aj rad vnútorných neformálnych prvkov, s ktorými sa jej členovia viac-menej identifikujú. V mnohých prípadoch má podobu asociatívnej a neorganizovanej skupiny so živelnou štruktúrou. Výrazné inklinovanie k takto orientovanej skupine predstavuje významný prediktor rizikového správania žiakov (konkrétne išlo o prejavy ako závislosť na okolí, inklinovanie k problémovým žiakom, podliehanie vplyvu ostatných...). Cronbachova alfa sa v prípade jednotlivých kategórií pohybovala od 0,785 – 0.891, v prípade celého dotazníka 0,905.

VÝSLEDKY

Z celkovej analýzy sledovaných druhov rizikového správania žiakov udávali všetci učitelia výrazne častejšie prejavy maladaptívneho, antisociálneho a impulzívneho správania a relatívne vyrovnané boli prejavy ostatných druhov rizikového správania. Porovnanie výskytu jednotlivých foriem rizikového správania z pohľadu slovenských, českých a poľských učiteľov prezentuje tabuľka 1.

Tab. 1

Frekvencia výskytu jednotlivých foriem rizikového správania

	Asociálne správanie	Antisociálne správanie	Egocentrické správanie	Impulzívne správanie	Maladaptívne správanie	Negativistické správanie	Inklinovanie k prob. skupine
SR	6.46	4.7	4.35	4.84	3.94	4.41	3.95
ČR	4.25	4	4.36	4.96	4.7	4.5	3.82
PL	4.3	3.78	3.94	4.81	4.7	4.21	3.96

Jednou zo základných kompetencií školského psychológa je realizácia adaptačných aktivít napomáhajúcich zaradeniu nového žiaka do už sformovanej školskej triedy fungujúcej na báze skupinovej dynamiky. Ako prezentuje tabuľka 2 s realizáciou týchto adaptačných aktivít sa jednoznačne stretávajú slovenskí a poľskí učitelia a o niečo menej českí učitelia.

Tab. 2

Frekvencia realizácie adaptačných aktivít

	AM
SR	6.29
ČR	5.7
PL	6.15

AM – aritmetický priemer

V tabuľke 3 sú vyjadrené priemerné hodnoty odpovedí učiteľov v položkách nárastu agresívnych žiackych prejavov, ale i sebareflexie vlastných kompetencií pre realizáciu preventívnych aktivít a spolupráca s koordinátorom prevencie na škole.

Tab. 3

Nárast agresívnych prejavov, vlastné kompetencie realizovať prevenciu a spolupráca s preventistom

	Agresívne prejavy	Vlastné kompetencie	Spolupráca s preventistom
	AM	AM	AM
SR	4.51	5.41	4.85
ČR	3.75	5.14	5.84
PL	3.30	5.22	5.07

Skúsenosti s nárastom agresívnych prejavov, ako i kladné hodnotenie vlastných kompetencií pre realizáciu prevencie agresie a násilia v školskom prostredí sme opäť zaznamenali predovšetkým u slovenských učiteľov, na rozdiel od spolupráce s kvalifikovaným preventistom, kde slovenskí učitelia udávali v porovnaní s českými a poľskými kolegami jej nižšiu mieru.

Poslednými oblasťami nášho záujmu bolo pozitívne hodnotenie realizovanej prevencie samotnými žiakmi – tabuľka 4 ako i prítomnosť školského psychológa a spolupráca s ním – tabuľka 5, z ktorej jasne vyplýva, že takmer na polovici škôl, na ktorých pôsobili naši respondenti školský psychológ vôbec nepôsobil.

Tab. 4

Pozitívne hodnotenie preventívnych aktivít žiakmi

	AM
SR	5.23
ČR	4.86
PL	5.09

Tab. 5

Prítomnosť školského psychológa a jeho spolupráca s učiteľmi

	Spolupráca	Nespolupráca	Neprítomnosť školského psychológa	Spolu %
SR	32.5 %	19.8 %	47.7 %	100
ČR	42.1 %	52.3 %	5.6 %	100
PL	63.2 %	32.4 %	4.4 %	100

Zarážajúca je skutočnosť, ako vyplýva z tabuľky 5, že takmer na polovici slovenských škôl, na ktorých vyučujú naši respondenti, školskí psychológovia v čase nášho výskumu vôbec nepôsobili, pričom v poľských a českých školách je percentuálne zastúpenie školských psychológov podstatne vyššie. Nelichotivá je tiež skutočnosť, že učitelia z českých, poľských, ale i slovenských škôl poukazujú aj na obojstranné bariéry v rámci spolupráce so školskými psychológmi. V rámci otvorenej otázky sme zo strany učiteľov zaznamenali aj také odpovede, ktoré ilustrujú ich neefektívnu spoluprácu so školskými psychológmi, ako: *nedostatok skúseností školských psychológov riešiť problémové situácie; nechota vypočuť si stanovisko učiteľa; príliš veľa problémových žiakov a iba 1 psychológ na škole s čiastkovým úväzkom; psychológ rieši iba prevenciu na škole; psychológ komunikuje iba s vedením školy; psychológ je na škole, ale ešte som s ním nehovorila; psychológ nemá vymedzené konzultačné hodiny pre učiteľov, iba pre rodičov a žiakov; školská psychologička mi je nesympatická, nedôverujem jej; najradšej si problémy so žiakmi riešim sama; psychológ pracuje iba s problémovými žiakmi na našej škole; oslovila som školskú psychologičku, ale nijako zásadne mi nepomohla; školský psychológ neprejavuje záujem o potreby učiteľov na našej škole; školská psychologička komunikovala so mnou agresívnym spôsobom; školský psychológ na našej škole sedí vo svojej kancelárii, celý deň ho nevidím...*

Na druhej strane však niektorí učitelia poukázali vo svojich odpovediach aj na veľmi efektívnu spoluprácu pri riešení problémových záťažových situácií v školskom prostredí: *školský psychológ mi pomohol pri odhalovaní agresora a riešení šikany v triede, kde som triednou učiteľkou; spoločne realizujeme v rámci triednických hodín aktivity zamerané na rozvoj emocionálnej inteligencie; školská psychologička mi pomohla aj pri riešení osobných nielen školských problémov; pomohla mi s meraním školskej klímy v triede a so sociometriou;*

pravidelne na pedagogických poradách, ale i mimo nich konzultujeme vzájomne postup pri riešení problémových situácií; mám veľmi dobré skúsenosti, na psychológa v našej škole sa môžem obrátiť s akýmkoľvek problémom, vždy vie poradiť, usmerniť; pomohla mi s výberom odbornej literatúry, ktorú som využila pri riešení problému v triede; pomáha mi, ako pristupovať k žiakovi, ktorý má problémy s dyslexiou a ADHD; veľmi efektívne pomohla školská psychologička pri riešení krízovej situácie na škole – úmrtie spolužiaka; páči sa mi, že pripravuje tréningy pre nás učiteľov – rozvoj asertivity, komunikačných schopností...; obdivujem pokoj školskej psychologičky pri riešení konfliktov v triede, je mi vzorom.....

V súvislosti s uvedenými zisteniami, by určite bolo zaujímavé výskumne overiť, aké sú konkrétne očakávania učiteľov vo vzťahu k školským psychológom a na druhej strane tiež, ako školskí psychológovia hodnotia spoluprácu s učiteľmi na jednotlivých školách.

Školský psychológ predstavuje odborného zamestnanca s potenciálne najvýraznejším vplyvom a možnosťou preventívneho zásahu i riešenia aktuálne existujúceho problému v súvislosti s agresiou a šikanovaním na škole. Školský psychológ patrí do systému psychologického a výchovného poradenstva a poradenských zariadení patrí v súlade so zákonom č. 279/1993 Z.z. o školských zariadeniach a vyhláškou MŠ SR č.43/1996 Z.z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach patrí ako jeden z jej významných subsystémov. Potrebu školských psychológov si vyžaduje dnešná škola, ktorá zápasí s narastajúcimi problémami a poruchami žiakov v učení a v správaní a s takými vážnymi negatívnymi javmi, akými je násilie a agresia v školách, delikvencia a kriminalita mladistvých, drogová závislosť, ale aj apatia žiakov, ich totálna rezignácia, demotivovanosť, depresie a i..

V zákone č.279/1993 §25, ods. 2 sa zdôrazňuje, že "školský psychológ sa priamo zúčastňuje na práci školy alebo špeciálneho výchovného zariadenia a poskytuje odbornú psychologickú pomoc deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov.“ Týmto zákonom dostali školy a školské zariadenia možnosť prijímať do trvalého pracovného pomeru školských psychológov, buď ako zamestnancov školy alebo spolupracovať so školskými psychológmi ako pracovníkmi pedagogicko-psychologických poradní.

Pre prácu školského psychológa je významná Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 z 26. januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach, ktorá obsahuje koncepciu práce školského psychológa a ktorá zdôrazňuje, že školský psychológ je významným článkom výchovného poradenstva, a že ďalšími článkami sú pedagogicko-psychologická poradňa, špeciálna pedagogická poradňa, detské integračné centrum, výchovný poradca a špeciálny pedagóg.

Aj v pedagogicko-organizačných pokynoch MŠ SR sa v posledných rokoch každoročne odporúča vytvárať miesta školských psychológov v súlade so zákonom č.279/1993 Z.z. a vyhláškou MŠ SR č.43/1996 Z.z., najmä v záujme humanizácie škôl, optimalizácie psychického vývinu žiakov a pomoci učiteľom pri zvládaní nárokov výchovno-vzdelávacieho procesu .

ZÁVER

Byť „učiteľom“ znamená nájsť spôsob ako žiť v prostredí naplnenom dilemami. Dilemy vytvárajú vnútorné napätie u učiteľov, či budu schopní vždy, za každých okolností schopní „robiť správne kroky“ pri eliminácii problémového správania u žiakov. V tejto súvislosti sa čoraz viac zdôrazňuje, aby bol väčší dôraz kladený na rozvíjanie psychologickej gramotnosti u učiteľov v rámci pregraduálnej i postgraduálnej prípravy učiteľov, v tomto smere podstatnú úlohu môže zohrať práve školský psychológ, ktorý priamo pracuje na škole a mal by byť s učiteľmi v bezprostrednom kontakte.

Podstatu psychologickej gramotnosti možno vnímať ako adaptívne používanie psychologických poznatkov. McGovern (2010) ju charakterizuje ako schopnosť vhľadu a reflexie vlastného správania a psychických procesov a správania a psychických procesov iných, schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce, vzťahov a širšej komunity.

Nutbean (2000) vymedzil tri základné úrovne psychologickej gramotnosti:

1. Základná – funkčná gramotnosť (komunikácia informácií) – predstavuje faktické informácie o podstate prežívania a správania jedinca a o princípoch a zákonitostiach psychológie ako vedy a praktickej disciplíny, umožňuje korektnú prácu so psychologickými pojmami, lepšie porozumenie odborným textom, prejavuje sa i vyššou participáciou v aktivitách zameraných na duševné zdravie, vyššou citlivosťou k interindividuálnym a multikultúrnym rozdielom. Učiteľ na tejto úrovni by mal poznať a korektne používať základnú psychologickú terminológiu, napr. rozumieť odporúčaniam v psychologickom posudku dieťaťa, poznať zákonitosti a etické princípy psychologickej profesie, t. j. poznať systém psychologických služieb, korektne pracovať so psychologickými údajmi o žiakoch, nepoužívať psychologické diagnostické a posudzovacie nástroje a neinterpretovať ich výsledky, ak k tomu nemá potrebné vzdelanie a oprávnenie.

2. Interaktívna psychologická gramotnosť (rozvoj individuálnych spôsobilostí) – vyznačuje sa vyššou motiváciou a sebahodnotením v oblasti praktických spôsobilostí, širším repertuárom stratégií a techník sebapoznania a poznávania iných, vyššou schopnosťou ovplyvňovať sociálne aktivity a sociálne normy skupinového života. V oblasti interaktívnej psychologickej gramotnosti by mal byť učiteľ schopný uplatniť poznatky psychologickej vedy vo svojej každodennej praxi, transformovať toto poznanie do svojich pedagogických kompetencií, napr. aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažmente školskej triedy a pri plnení úloh triedneho učiteľa, uplatniť poznatky o schopnostiach osobnosti v interindividuálnom prístupe k žiakom so špecifickými vzdelávacími potrebami, schopnosť rozvíjať vlastné sebapoznanie, osobnostné a profesijné spôsobilosti.

3. Kritická psychologická gramotnosť (osobná a skupinová zodpovednosť) – obsahovo predstavuje informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu psychologického poznania, ktoré smeruje k zodpovednému výberu stratégií v osobnom i pracovnom živote jedinca, vyznačuje sa vyššou rezilienciou, efektívnejšími stratégiami v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí, vyššou pripravenosťou konať, aktívne sa podieľať na rozvoji skupiny, budovať zodpovednosť na úrovni skupiny v oblastiach prevencie duševného zdravia a odstraňovania bariér, predsudkov a mýtov. Na najvyššej krititickej úrovni by mal učiteľ

dokázat' hodnotit' a reflektovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax, kriticky zhodnotiť irelevantné informácie prezentované v médiách, populárne mýty alebo pseudovedecké prístupy, hlavne v oblasti pedagogickej psychológie.

Budovať psychologickú gramotnosť učiteľov neznamena potencilne ohrozovať psychologickú profesiu neodbornými zásahmi a prístupmi, t. j. „robiť z učiteľa psychológa“, ale naopak ide o schopnosť adekvátne a eticky korektne aplikovať poznatky základných a aplikovaných psychologických vied do učiteľskej profesie, efektívne spolupracovať so školským psychológom a inými odborníkmi psychologických a ďalších pomáhajúcich profesií a motivovať ich k osobnostnému rastu.

LITERATÚRA

- ANTIER, E. 2004. *Agresivita dětí*. Praha: Portál.
- BAUMGARTNER, F. 1997. Sociálne poznávanie. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: ISV.
- EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. BB: UMB.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2006. *Rozvíjení emoční inteligencežáků*. Praha: Portál.
- GRÁC, J. 2009. *Kapitoly edukačnej psychológie*. Trnava.
- HERÉNYIOVÁ, G. 2007. Agresivita v škole – porucha správania? In *Riešenia porúch v správaní v škole*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. s. 7-16.
- KAFKA, J. 2001. Násilie – paradoxný fenomén 20.storočia a ako ďalej. In *Psychiatria*. 8, 4, s. 151-155.
- MAREŠ, J. 2002. Pozitívni psychologie – důvod k zamyšlení i výzva. In *Československá psychologie*, 2, s. 97–117.
- MEZERA, A. 2000. *Škála rizikového správania*. Bratislava: Psychodiagnostikas.r.o..
- McGOVERN, T. V. 2010. Psychologically literate citizens. In D. Halpern (ed.): *Undergraduate Education in Psychology: Blueprint for the Disciplines Future* (pp. 9-27). Washington: American Psychological Association.
- NUTBEAM, D. 2000. Health literacy as a public health goal: a challenger for contemporary health education and communication strategies into the 21 st century. *Health Promotion International*, 15 (3), pp. 259-269.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. Sociálna psychológia. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2004.
- PLUSKOTA, A. 2014. *The application of positive psychology in the practice of education*. From <http://www.springerplus.com/content/3/1/147>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.
- ŘÍČAN, P. 1995. Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha: Portál.
- SELIGMAN, M.E.P. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.
- SLEZÁČKOVÁ, A. 2010. Pozitívni psychologie – vědanejen o štěstí. E-psychologie [online], 4 3, s. 55–69 [cit. 18. 1. 2017]. Dostupné z www: <http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>

SLOVÍKOVÁ, M. 2013. Výsledky depistážnych zistení a vývoj ukazovateľov v oblasti problémového správania žiakov v školskom prostredí. Dostupné na: www.vudpap-projekt.sk/preview-file/konferencia-21-22-11-2013-slovikova-225.pdf

SOJKOVÁ, M. 2006. Násilie na školách? Nadávky sa už ani nepočítajú. In *Hospodárske noviny*. 14, 241, s.3.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profesie*. 3. vyd. Praha: Portál.

ZELINA, M. 2014. Pozitívna psychológia v škole. In *Učiteľské noviny*, 57, s. 4-5.

Kontakt

Jana Stehlíková

Univerzita, Fakulta: PF UMB

Adresa: Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

Telefónne číslo: 0484464718

E-mail: jana.stehlikova@umb.sk

Lucia Pašková

Univerzita, Fakulta: PF UMB

Adresa: Ružová 13, 97411 Banská Bystrica

Telefónne číslo: 0484464722

E-mail: lucia.paskova@umb.sk

Grantová podpora

VEGA č. 1/0099/15 - Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy.

PREDIKTORY WELL-BEINGU U ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

PREDICTORS OF WELL-BEING AMONG PRIMARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Gabriela ŠEBOKOVÁ, Jana UHLÁRIKOVÁ, Marta POPELKOVÁ, Marta ZAŤKOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je analyzovať prediktory well-beingu operacionalizovaného prostredníctvom modelu optimálneho fungovania EPOCH (zaujatie činnosťou, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie do sociálnych vzťahov, šťastie) (Kern et al., 2016) u žiakov základných a stredných škôl. Konkrétne sme sa zamerali na sebaopínanie, sociálnu oporu, školskú príslušnosť a klímu. Výskumný súbor tvorilo 146 žiakov základných škôl, s priemerným vekom 13,94 (SD=0,70). Výskumný súbor stredoškolákov tvorilo 177 žiakov, s priemerným vekom 15,63 (SD=1,15). Použité boli sebavýpovedňové metodiky: škála EPOCH (Kern et al., 2016), Self-perception profile (Harter, 2012), Dotazník sociálnej opory pre deti a dospelých (Malecki et al., 2000), Dotazník PISA a dotazník CES (Fraser, Fisher, 1983). Výsledky poukázali na jedinečnú skladbu prediktorov jednotlivých indikátorov optimálneho fungovania žiakov základných aj stredných škôl. U žiakov základných škôl sa ako dôležitejšia ukázala sociálna opora, u žiakov stredných škôl osobnostné premenné. Naše výsledky poskytujú informácie o faktoroch, ktoré je potrebné rozvíjať prostredníctvom intervencií, s cieľom zabezpečiť optimálne fungovanie žiakov základných a stredných škôl

Kľúčové slová: Optimálne fungovanie. Sebaopínanie. Sociálna opora. Klíma. Príslušnosť. Škola

Abstract: The aim of the paper is to analyse the predictors of well-being conceptualized through the model of optimal functioning EPOCH (engagement, perseverance, optimism, connectedness, happiness) (Kern et al., 2016) among students of primary and high schools. Specifically we focused on the self-perception, social support, school belonging and climate. The research sample consisted of 146 students of primary school, with an average age of 13,94 (SD=0,70). The research sample of high school students consisted of 177 students, with an average age of 15,63 (SD=1,15). We used following methods: the EPOCH scale (Kern et al., 2016), Self-perception profile (Harter, 2012), Child and Adolescent Social Support Scale (Malecki et al., 2000), PISA questionnaire and Classroom environment scale (Fraser, Fisher, 1983). The results highlighted the unique composition of predictors of individual indicators of optimal functioning of primary and high school students. For primary school students was more important social support, for high school students were important personal variables. Our results provide information on the factors that need to be developed through the interventions to ensure optimal functioning of primary and high school students.

Key words: Optimal functioning. Self-perception. Social support. Climate. School belonging. School

ÚVOD

V posledných desaťročia pokračuje trend nárastu psychických problémov u detí a adolescentov, pričom existuje predpoklad, že už v roku 2020 sa depresia stane najčastejším psychickým ochorením mladých ľudí v Európe. Snahou svetovej zdravotníckej organizácie, aj všetkých jej členských štátov je podpora duševného zdravia, ktoré sa ukazuje ako rozhodujúce pre celkový well-being a pohodu jednotlivcov. V rámci nášho príspevku sa zameriavame na osobnostné a sociálne prediktory well-beingu u adolescentov operacionalizovaného prostredníctvom modelu indikátorov optimálneho fungovania EPOCH.

TEORETICKÉ VYMEDZENIE

Tradične sa psychológia zameriavala na výskyt psychopatológie a negatívnych črt (Keyes, 2005) nielen u dospelých ale aj u adolescentov. V posledných desaťročiach sa psychológovia začali vo väčšej miere zameriavať na pozitívne aspekty vývinu dospelievajúcich, pričom nazerali na adolescentov ako jednotlivcov s prirodzenou kapacitou optimálne fungovať (prosperovať) prostredníctvom rozvíjania svojich silných stránok a predností (Arruda, 2007). Cieľom výskumníkov bolo definovať a charakterizovať faktory, ktoré prispievajú a podporujú optimálne fungovanie adolescentov v synergizujúcej podobe. V našom príspevku skúmame well-being adolescentov prostredníctvom modelu EPOCH, ktorým Kern, Benson, Steinberg, & Steinberg (2016) rozšírili Seligmanov model prosperovania na populáciu adolescentov. Model EPOCH popisuje well-being prostredníctvom 5 oblastí pozitívneho fungovania: zaujatie činnosťou (engagement), vytrvalosť (perseverance), optimizmus (optimism), zapojenie do vzťahov (connectedness), a šťastie (happiness). *Zaujatie činnosťou* predstavuje kapacitu dospelievajúceho mať záujem o aktivity a úlohy v živote. *Vytrvalosť* je definovaná ako schopnosť nasledovať a naplňovať ciele aj v prípade prekážok. *Optimizmus* predstavuje nádej a dôveru v pozitívnu budúcnosť. *Zapojenie do vzťahov* je definované ako predstava adolescentov, že sú milovaní, podporovaní a oceňovaní. Posledným faktorom je *šťastie*, ktoré je popisované ako stabilnejšia pozitívna nálada.

Existuje viacero faktorov či zdrojov, ktoré sa podieľajú a prispievajú k adolescentovmu well-beingu, pričom zahŕňajú tak individuálne (osobnostné a kognitívne) faktory ako aj sociálne premenné (Blatný & Šolcová, 2016; Rodriguez-Fernandez et al., 2016). Jedným z osobnostných faktorov je adolescentov self- koncept, ktorý je definovaný ako vnímanie vlastných schopností a kompetencií v rôznych oblastiach života (Harter, 2012). Predchádzajúce výskumy poukázali na rozdielne prepojenia jednotlivých kompetencií, ako aj celkového sebakonceptu na indikátory adolescentovho well-beingu. Školská kompetencia sa spájala s vytrvalosťou, optimizmom, šťastím a zaujatím (Chui & Wong, 2016), sociálna kompetencia s celkovou životnou spokojnosťou a pozitívnymi vzťahmi s druhými (Danielsen et al., 2009), celková úroveň sebakonceptu bola asociovaná so šťastím (Chui & Wong, 2016) a životnou spokojnosťou (Danielsen et al. 2009). Ostatným oblastiam sebavnímania vo vzťahu s pozitívnym fungovaním adolescentov nebola venovaná dostatočná pozornosť.

Pri skúmaní sociálnych faktorov, ktoré môžu prispievať k adolescentovmu well-beingu, sa zameriavame na sociálnu oporu, ktorá je definovaná ako subjektívne vnímanie jednotlivca, že jeho sociálne okolie mu v prípade potreby poskytne potrebnú efektívnu pomoc (Malecki &

Elliot, 2002). Niektoré výskumy poukazujú na vzťah medzi sociálnou oporou a indikátormi well-beingu (Danielsen et al., 2009; Pinguart & Sörensen, 2000), iné výskumy uvedené súvislosti nepreukázali (Lakey, Orehek, Hain, & VanVleet, 2010).

Ďalším možným sociálnym faktorom a zdrojom well-beingu je školská príslušnosť, definovaná ako úroveň, do akej sa študent cíti osobne prijatý, rešpektovaný, a povzbudzovaný ostatnými v školskom prostredí (Goodenow & Grady, 1993). Výskumy poukazujú na možné prepojenie príslušnosti a optimizmu (Anderman, 2002), pričom príslušnosť sa ukazuje ako dôležitý protektívny faktor pri viacerých problémoch mentálneho zdravia, ako sú emocionálny distress ([Lester Waters, & Cross, 2013](#)) či depresia ([McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008](#)).

V neposlednom rade sa zameriavame na klímu, ktorá opisuje to, či je žiak triede spokojný, či žiaci v triede navzájom medzi sebou spolupracujú, aká je miera ich súťaživosti a konkurencie, aká je kohézia a tenzia v skupine (Gavora, 2007). Výskumy viacerých autorov (Li & Lerner, 2011, Barr, 2016, Alridge & McChesney, 2018) potvrdili súvislosť medzi klímou a duševným zdravím adolescentov.

PREDKLADANÁ ŠTÚDIA

Cieľom predkladanej štúdie je analýza prediktorov (sociálnych a osobnostných) well-beingu u žiakov základných a stredných škôl. Naším zámerom je skúmať individuálne a sociálne faktory simultánne s cieľom zistiť ich jedinečný príspevok k vysvetleniu optimálneho well-beingu pri kontrolovaní ostatných prediktorov. Štúdií dokumentujúcich vzťah medzi sociálnymi a osobnými faktormi a well-beingom je niekoľko (Rodriguez-Fernandez et al., 2016; Siedlecki, Salthouse, Oishi, & Jeswani, 2014), avšak väčšina z nich sa zameriava na dospelú populáciu a konceptualizuje well-being ako unitárny konštrukt.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorilo 146 žiakov základnej školy (66 chlapcov, 80 dievčat $M = 13,94$ ($SD = 0,70$)). Žiakov strednej školy bolo 177 (69 chlapcov, 108 dievčat, s priemerným vekom 15,63 ($SD = 1,15$)). Participanti boli zo štyroch základných a dvoch stredných škôl v dvoch slovenských mestách Nitra and Topoľčany. Žiaci základnej školy boli v 8. a 9. ročníku, žiaci strednej školy navštevovali v čase merania prvý ročník. Dáta boli zozbierané v októbri 2016. Pred zberom dát sme rodičom administrovali informovaný súhlas s realizáciou výskumu. Žiaci vyplnili súbor dotazníkov počas jednej vyučovacej hodiny pod dohľadom administrátora, pričom boli informovaní o anonymite a použití výsledkov len na výskumné účely.

MERACIE NÁSTROJE

Dotazník sociálnej opory pre deti a dospievajúcich (Malecki et al., 2000, preklad Komárek, Ondřejová, Mareš 2002) – Dotazník je navrhnutý tak, aby meral vnímanú sociálnu oporu detí a adolescentov z viacerých zdrojov (rodičia, učitelia, kamaráti, spolužiaci a ľudia v škole). Pozostáva zo 60 položiek na ktoré respondent odpovedá v dvoch dimenziách: „frekvencia výskytu podpory a dôležitosť ktorú jej jednotliviec prikladá. Vo vzorke žiakov ZŠ dosiahol koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé škály hodnoty $\alpha = 0,91 - 0,93$ a vo vzorke žiakov SŠ $\alpha = 0,87 - 0,91$. Vyššie dosiahnuté skóre indikuje vyššiu percipovanú oporu.

Dotazník seba percepcie pre adolescentov (SPPA, Harter, 2010, preklad detskej verzie Babinčák, Mikulášková, Kovalčíková, 2012) – Dotazník meria vnímanú globálnu sebaúctu a vnímané kompetencie v 8 oblastiach (školská kompetencia, sociálna, atletická kompetencia, fyzický vzhľad, pracovná kompetencia, romantické vzťahy, neprítomnosť problémového správania a blízke priateľstvá). Šesť z deviatich dimenzií dotazníka pre adolescentov je identických s verziou pre deti. Zvyšné tri dimenzie (pracovná kompetencia, romantické vzťahy, blízke priateľstvá) boli prostredníctvom postupov spätného prekladu preložené autorkami predkladaného článku. Vzhľadom na veľmi nízku vnútornú konzistenciu škály romantických vzťahov vo vzorke žiakov ZŠ sme ju do nasledujúcich analýz nezahrnuli. Rovnako vzhľadom k tomu, že naši respondenti nemali skúsenosť s brigádnicou činnosťou, do analýz sme nezahrnuli pracovnú kompetenciu. V predkladanom výskume bola vnútorná konzistencia u žiakov ZŠ pre dimenzie globálne sebahodnotenie v hodnote $\alpha = 0,60$, školské kompetencie $\alpha = 0,65$, neprítomnosť problémového správania $\alpha = 0,54$ a blízke priateľstvá $\alpha = 0,46$ a u žiakov SŠ pre dimenzie globálne sebahodnotenie $\alpha = 0,81$, sociálne kompetencie $\alpha = 0,81$, neprítomnosť problémového správania $\alpha = 0,74$, blízke priateľstvá $\alpha = 0,79$). Vysvetlenie zaradenia dimenzií je uvedené nižšie vo výsledkoch. Vyššie dosiahnuté skóre indikuje vyššiu percipované kompetencie v jednotlivých oblastiach. V prípade problémového správania vyššie skóre predstavuje nižší výskyt problémového správania.

EPOCH dotazník adolescentovho well-beingu (Kern et al. ,2016, preklad Šeboková, Uhláriková, Halamová, in press) – EPOCH (EPOCH measure of adolescent well-being). Dotazník obsahuje 20 výrokov, 4 pre každý faktor (zaujatie činnosťou, vytrvalosť, optimizmus, zapojenie do vzťahov, šťastie), ktoré respondent hodnotí na 5 bodovej škále Likertovho typu. Koeficient Cronbachovej alfy pre jednotlivé dimenzie vo vzorke žiakov ZŠ sa pohyboval medzi 0,68 – 0,79, vo vzorke žiakov stredných škôl 0,73 – 0,84. Vyššie dosiahnuté skóre indikuje vyššiu hladinu well-beingu.

Dotazník PISA- dotazník je súčasťou medzinárodného testovania študentov PISA (2013), vytvoreného krajinami OECD. Pozostáva zo 6 položiek týkajúcich sa prináležitosti ku škole, a 5 položkami, ktoré merajú prináležitosť k učiteľovi. U žiakov ZŠ dosahoval Cronbachov koeficient hodnoty 0,79 resp. 0,78, u žiakov SŠ 0,82 resp. 0,76. Vyššie dosiahnuté skóre indikuje vyššiu percipovanú prináležitosť.

Dotazník CES (Trickett, Moss, 1983, preklad Mareš, Lašek, Miezgová, 1989) určený pre základné školy (8.- 9. ročník) a pre žiakov stredných škôl. Obsahuje 6 premenných premietnutých v 23 položkách: zaujatie žiaka školskou prácou, vzťahy medzi žiakmi v triede, učiteľova pomoc žiakom, orientácia žiakov na úlohy, poriadok a organizovanosť a jasnosť pravidiel, ktoré spoločne vytvárajú kvalitu triednej klímy. Vnútorná konzistencia celkovej klímy bola u žiakov ZŠ 0,80 a u žiakov SŠ 0,77. Vyššie dosiahnuté skóre indikuje vyššiu kvalitu triednej klímy.

VÝSLEDKY

V predkladanom príspevku prezentujeme výsledky sekundárnej analýzy dát získaných v rámci projektu VEGA 1/0577/16.

V prvom kroku sme realizovali deskriptívnu analýzu skúmaných premenných v oboch vzorkách. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab. 1

Deskriptívna analýza

	Žiaci ZŠ			Žiaci SŠ		
	M	SD	skew	M	SD	skew
Globálne self	13,02	2,85	,20	13,39	3,43	-,34
Školské kompetencie	12,64	2,87	,24	13,21	2,87	-,01
Sociálne kompetencie	13,79	2,63	-,47	13,80	3,23	-,34
Problémové správanie	11,50	2,86	,33	13,38	3,37	-,19
Blízke priateľstvá	13,75	2,70	,15	14,61	3,50	-,17
SO:rodičia	53,87	10,63	-,45	53,89	10,45	-,85
SO: učiteľ	40,61	11,84	,27	46,12	9,50	,30
SO: spolužiaci	44,60	12,94	,13	49,22	10,59	-,36
SO:kamaráti	53,03	13,28	-,67	57,98	9,58	-,89
Prináležitosť k škole	18,25	2,99	-,89	19,14	2,95	-,59
Prináležitosť k učiteľovi	12,71	2,94	-,32	14,51	2,35	,02
Triedna klíma	46,08	7,39	-,01	52,02	7,99	-,35
Zaujatie činnosťou	12,49	2,97	,15	12,57	3,03	,11
Vytrvalosť	12,69	3,43	,09	13,27	3,11	-,05
Optimizmus	13,27	2,92	-,41	13,41	3,40	-,25
Zapojenie	15,40	3,17	-,55	16,68	2,99	-,84
Šťastie	15,22	3,33	-,73	14,67	3,55	-,34

Následne sme realizovali regresnú analýzu. Do regresných analýz sme zahrnuli len premenné, ktoré sa v našich prvotných výsledkoch ukázali ako významné (viď Popelková et al., 2018). V prvom kroku sme realizovali viacnásobné regresné analýzy pre každý faktor well-beingu EPOCH ako závislú premennú. Nezávislými premennými boli zvlášť v samostatných regresných modeloch osobnostné faktory – oblasti sebaoponovania, sociálna opora (rodičia, učiteľ, spolužiaci, kamaráti), prináležitosť k škole a k učiteľovi a triedna klíma. Faktory, ktoré sa ukázali ako významné prediktory jednotlivých dimenzií EPOCH sme následne analyzovali simultánne prostredníctvom viacnásobnej regresnej analýzy. Z tohto dôvodu má každá dimenzia jedinečnú skladbu prediktorov ako nezávislých premenných. Tieto analýzy sme realizovali zvlášť vo vzorke žiakov základných a stredných škôl.

Pred samotnou regresnou analýzou sme testovali splnenie jednotlivých predpokladov na jej realizáciu. Pomocou krabicového grafu sme skúmali prítomnosť odľahlých hodnôt. Absencia multikolinerity bola preskúmaná pomocou údajov variable inflation factor (VIF) a údajov o tolerancii (tolerance). Výsledky potvrdili neprítomnosť multikolinerity v dátach. Podmienky normality, linearity a homoskedasticity sme analyzovali pomocou analýzy grafického zobrazenia reziduíí (scatterplot). Všetky podmienky boli splnené. Veľkosť vzorky bola vzhľadom na odporúčané kritériá pre realizáciu regresnej analýzy ($n = 50+8m$) dostatočná.

Reliabilita dotazníka SPPA vo vzorke žiakov základných škôl bola nižšia ($\alpha < ,70$), avšak vzhľadom na náš cieľ porovnať úlohu osobnostných faktorov v oboch vzorkách, sme ich v analýzach ponechali. Obmedzeniam zvoleného postupu sa venujeme v limitoch.

Žiaci základných škôl. Výsledky analýz ukázali, že zaujatie činnosťou u žiakov ZŠ je v najväčšej miere vysvetlené sociálnou oporou (10,2%) a následne osobnostnými faktormi (7,1%). Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od spolužiakov. Vytrvalosť u žiakov ZŠ bola z 15,7% vysvetlená sociálnou oporou (od rodiča) a z 10,4% osobnostnými faktormi (úrovňou školských kompetencií a neprítomnosťou problémového správania). Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od rodičov. Sociálna opora od rodičov a spolužiakov vysvetľovali 15,5% variancie optimizmu. Osobnostné faktory (globálne sebahodnotenie) vysvetľovali 7,4% variancie optimizmu, pričom z testovaných premenných bolo v najsilnejšom vzťahu s optimizmom. Zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo vysvetlené z 26,3% sociálnou oporou od kamarátov, 6,3% kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev a z 5% prináležitnosťou k škole. Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od kamarátov. Napokon šťastie bolo z 22,4% vysvetlené sociálnou oporou (od rodičov a spolužiakov), z 7,8% osobnostnými faktormi (globálnym sebahodnotením) a z 6,5% prináležitnosťou k škole. Najsilnejšími prediktormi boli opora od spolužiakov a prináležitosť k škole. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľke č. 2

Tab. 2

Viacnásobná regresná analýza indikátorov EPOCH u žiakov ZŠ

	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
prediktor	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Globálne self	,28	,27**	-	-	,28	,27**	-	-	,33	,28**
Školské kompetencie	-	-	,27	,23**	-	-	-	-	-	-
Problémové správanie	-	-	,21	,17*	-	-	-	-	-	-
Blízke priateľstvá	-	-	-	-	-	-	,30	,25**	-	-
ΔR^2	7,1%		10,4%		7,4%		6,3%		7,8%	
SO:rodičia	-	-	,13	,41***	,07	,15*	-	-	,06	,19*
SO: spolužiaci	,08	,33***	-	-	,05	,22**	-	-	,10	,37***
SO:kamaráti	-	-	-	-	-	-	,13	,53***	-	-
ΔR^2	10,2%		15,7%		15,5%		26,3%		22,4%	
Prináležitosť k škole	,08	,09	-	-	,15	,15	,24	,23**	,35	,32***
ΔR^2	0,5%		-		1,5%		5%		6,5%	
Triedna klíma	-	-	,06	,13	-	-	,05	,11	-	-
ΔR^2	-		1,4%		-		1,2%		-	
Regresný model	$R^2=17,8\%$, $F(3,142)=10,22$, $p< ,001$		$R^2=27,5\%$, $F(4,141)=13,347$, $p< ,001$		$R^2=24,4\%$, $F(4,141)=11,40$, $p< ,001$		$R^2=38,9\%$; $F(4,141)=22,40$, $p< ,001$		$R^2=36,7\%$, $F(4,141)=20,239$, $p< ,001$	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Žiaci stredných škôl. Výsledky analýz ukázali, že zaujatie činnosťou u žiakov SŠ je v najväčšej miere vysvetlené sociálnou oporou (8,9%) a následne osobnostnými faktormi (4%). Najsilnejším prediktorom bola sociálna opora od učiteľov. Vytrvalosť u žiakov ZŠ bola z 14,7% vysvetlená osobnostnými faktormi a z 4,6% sociálnou oporou (od učiteľa). Najsilnejším prediktorom sa ukázala neprítomnosť problémového správania. Osobnostné faktory (globálne sebahodnotenie a sociálne kompetencie) vysvetľovali 36,7% variancie optimizmu. Prináležitosť k škole vysvetľovala 4,7% variancie a sociálna opora od rodičov vysvetľovala 3,1% variancie optimizmu. Najsilnejším prediktorom bolo globálne sebahodnotenie a následne prináležitosť k škole. Zapojenie v sociálnych vzťahoch bolo vysvetlené z 34% kompetenciami vo vytváraní blízkych priateľstiev a sociálnymi kompetenciami, 23,5% sociálnou oporou od kamarátov a rodičov, a z 1,6% prináležitosťou k škole. Najsilnejšími prediktormi boli kompetencie vo vytváraní blízkych priateľstiev a sociálna opora od kamarátov. Napokon šťastie bolo z 48,7% vysvetlené osobnostnými faktormi (globálnym sebahodnotením a sociálnymi kompetenciami), z 4,9% prináležitosťou k škole a z 3,8% sociálnou oporou od rodičov. Najsilnejšími prediktormi boli globálne sebahodnotenie, sociálne kompetencie a prináležitosť k škole. Výsledky regresných analýz sú uvedené v tabuľke č. 3.

Tab. 3

Viacnásobná regresná analýza indikátorov EPOCH u žiakov SŠ

prediktor	Zaujatie		Vytrvalosť		Optimizmus		Zapojenie		Šťastie	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Globálne self	-	-	-	-	,41	,41***	-	-	,43	,42***
Sociálne kompetencie	-	-	-	-	,29	,27***	,14	,15*	,42	,38***
Problémové správanie	,18	,20**	,36	,38***	-	-	-	-	-	-
Blízke priateľstvá	-	-	-	-	-	-	,40	,48***	-	-
Δ R ²	4%		14,7%		36,7%		34%		48,7%	
SO:rodičia	-	-	-	-	,06	,19**	,05	,19**	,05	,16*
SO:učiteľ	,10	,32***	,08	,23**	-	-	-	-	-	-
SO:spolužiaci	-	-	-	-	-	-	-,01	-,03	,04	,12
SO:kamaráti	-	-	-	-	-	-	,15	,48***	-	-
Δ R ²	8,9%		4,6%		3,1%		23,5%		3,8%	
Prináležitosť k škole	,12	,12	,12	,12	,37	,32***	,19	,19*	,41	,34***
Prináležitosť k učiteľovi	,00	,00	,09	,07	-	-	-	-	-	-
Δ R ²	1,2%		1,6%		4,7%		1,6%		4,9%	
Triedna klíma	,06	,15	,06	,15	-	-	,01	,02	-	-
Δ R ²	1,3%		1,3%		-		0%		-	
Regresný model	R ² =15,4%, F(5,165)=5,99, p = < ,001		R ² =22,1%, F(5,165)=9,366, p = < ,001		R ² =44,5%, F(4,170)=34,01, p = < ,001		R ² =59,1%, F(7,165)=34,113, p = < ,001		R ² =57,5%, F(5,169)=45,74, p = < ,001	

*p < ,05, **p < ,01

DISKUSIA

Cieľom predkladaného príspevku bola analýza osobnostných (rozdielne oblasti self-konceptu) a sociálnych prediktorov (sociálna opora od významných blízkych, prináležitosť k škole a učiteľovi a klímy) well-beingu s cieľom podporiť jeho multidimenzionálny charakter. Naše výsledky podporili predchádzajúce zistenia a ukázali, že každý indikátor well-beingu je predikovaný inými osobnostnými a sociálnymi faktormi. Šťastie je sýtené najmä sebahodnotením dospelých, pocitom prináležitosti k škole a oporou od rodičov (u žiakov ZŠ aj spolužiakov), pričom s vekom narastá význam pozitívneho sebaobrazu. Zapojenie do vzťahov je vysvetlené najmä kamarátskymi vzťahmi dospelých, pričom s vekom opäť narastá význam vnímaných kompetencií v oblasti sociálnych vzťahov. K optimizmu dospelých prispieva najmä ich celkový sebaobraz, a u starších žiakov aj pocit prináležitosti k škole. Vytrvalosť u dospelých podporuje neprítomnosť problémového správania a u mladších dospelých najmä opora od rodičov. Zaujatie činnosťou môže byť u žiakov ZŠ posilnené najmä podporou od spolužiakov a u starších (gymnazistov) zohráva podľa našich výsledkov dôležitú rolu učiteľ.

Zaznamenali sme tiež určité odlišnosti u žiakov základných a stredných škôl. U žiakov SŠ vysvetľovali osobnostné faktory viac % variancie well-beingu (4 - 48,7%) ako žiakov ZŠ (6,3 - 10,4%). U žiakov SŠ sa vo všetkých dimenziách EPOCH (okrem zaujatia činnosťou) ukázal ako najsilnejší prediktor niektorý z faktorov osobnostných kompetencií. Výsledky sú v súlade so zisteniami iných autorov, ktorí poukázali na významné súvislosti medzi sociálnou kompetenciou a životnou spokojnosťou a pozitívnymi vzťahmi s druhými (Danielsen et al., 2009), celkovej úrovne sebahodnotenia so šťastím (Chui & Wong, 2016) a životnou spokojnosťou (Danielsen et al. 2009) a vzťah kompetencie vo vytváraní blízkych vzťahov s optimálnym psychickým fungovaním (Bouchey, 2007). Výsledky však mohli byť ovplyvnené nízkou reliabilitou dotazníka na meranie osobnostných dimenzií u mladších respondentov.

Well-being u žiakov základnej školy bolo vo väčšej miere vysvetlené sociálnou oporou od významných druhých (10 – 26,3%) v porovnaní so stredoškôlkami (3,1 – 23,5%). U žiakov ZŠ sa vo všetkých dimenziách EPOCH (okrem optimizmu) ukázal ako najsilnejší prediktor niektorý zo zdrojov sociálnej opory. Výsledky naznačujú, že u dospelých pretrváva význam rodiny, i keď do popredia sa dostáva najmä opora od rovesníkov. Opora od spolužiakov bola významným prediktorom len u žiakov ZŠ a nie SŠ. Zistenie si vysvetľujeme tým, že v našom prípade išlo o prvákov stredoškôlkov, ktorí ešte nemali dostatočne vytvorené vzťahy so spolužiakmi. Naše výsledky naznačili, že opora od spolužiakov zvyšuje úroveň šťastia ako stabilnej pozitívnej nálady adolescentov, čo zvyšuje pocit šťastia v každodennom živote. Zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi tvrdeniami, ktoré potvrdili, že sociálna opora od rodičov, učiteľov a rovesníkov je spájaná s vyššou životnou spokojnosťou adolescentov (Diener, Wolsic, & Fujita, 1995).

Prináležitosť k škole u oboch skupín žiakov predikuje najmä úroveň šťastia a zapojenia do vzťahov, u žiakov SŠ aj mieru ich optimizmu. Naše výsledky sú zhodné s výsledkami viacerých autorov (Anderman, 2002), ktorí zistili pozitívny vplyv školskej prináležitosti na neskorší well-being adolescentov a školskú spokojnosť (McMahon, Parnes, Keys & Viola 2008). Zistenia tak podporujú hypotézu “prináležitosti” (Baumeister & Leary, 1995), ktorá tvrdí, že hoci pripútanie k rodičom a pozitívne priateľské vzťahy sú dôležité pre well-being jedinca, tí, ktorí nemajú

pocit spojenia so širšou skupinou alebo komunitou, budú častejšie prežívať zvýšený stres a emocionálnu nepohodu.

Triedna klíma sa neukázala ako významný prediktor well-beingu adolescentov. Naše zistenia sú v rozpore s výsledkami viacerých autorov (Li & Lerner, Alridge & McChesney, 2018), ktorí potvrdili súvislosť medzi klímou a duševným zdravím adolescentov. Domnievame sa, že výsledky možno vysvetliť časom zberu dát. Hoci je triedna klíma stabilnejšia ako atmosféra triedy, ktorá sa mení vplyvom aktuálnych udalostí, aj triedna klíma sa v priebehu štúdia formuje a vyvíja. Klíma triedy vytvorená v prvé dva mesiace školskej dochádzky nemusí významne predikovať úroveň well-beingu žiakov. Výsledky však môžu naznačovať aj významnejšiu úlohu individuálnych (osobnostné premenné) a mikrosystémových premenných (sociálna opora od významných druhých v školskom kontexte) v optimálnom fungovaní slovenských žiakov v porovnaní s tzv. mezosystémovými faktormi (Allen et al., 2018).

Je potrebné zdôrazniť, že výsledky nášho výskumu sa neopierajú o reprezentatívny výber žiakov slovenských škôl, išlo len o príležitostný výber žiakov z Nitrianskeho a Trenčianskeho kraja (základné školy a gymnáziá), čo neumožňuje zovšeobecniť naše zistenia na všetky kraje, typy škôl a úroveň vzdelávania na Slovensku. Vo výskume taktiež nebol zohľadnený efekt pohlavia. Dôležitým limitom je nižšia reliabilita dotazníka SPPA vo vzorke žiakov ZŠ ($\alpha < 0,70$). I keď je adolescentná verzia dotazníka je podľa autorky vhodná pre dospelávajúcich vo veku od 13 do 18 rokov (respondenti v našej vzorke sa pohybovali v rozpätí od 13 do 16 rokov), naše zistenia naznačujú obmedzené použitie niektorých subškál dotazníka pre mladších respondentov (žiaci 8. a 9. ročníka ZŠ). Závěry preto formulujeme opatrne a na ich potvrdenie je potrebné realizovať ďalšie výskumy aj s inými metodikami na zachytenie osobnostných dimenzií.

Predkladaná štúdia identifikovala niekoľko významných prediktorov well-beingu u žiakov základných a stredných škôl. Naše výsledky poukázali, že u žiakov základných a stredných škôl existuje rozdiel vo faktoroch, ktoré sa podieľajú na well-beingu, čo umožňuje cieleňú intervenciu pre dané oblasti well-beingu. U žiakov základných škôl sa ako kľúčová ukazuje saturácia opory od významných druhých, u stredoškôľakov podpora pozitívneho sebaobrazu a vnímania vlastných kompetencií. Tieto intervencie sa môžu uskutočniť na individuálnej, mikrosystémovej a makrosystémovej úrovni.

LITERATÚRA

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). [The relationships between school climate and adolescent mental health and well-being: A systematic literature review](#). *International Journal Of Educational Research* 88. 121-145.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809.
- Arruda, E.M. (2007). Positive Youth Development: A Multi-Method Approach Incorporating Documentary Photography Techniques in Data Collection. Dissertation thesis, Claremont Graduate University.
- Babinčák, P., Mikulášková, G., & Kovalčíková I. (2012). Reliabilita, faktorová štruktúra a konštruktová validita Hartrovej metodiky Self-Perception Profile for Children. *Československá psychologie*, 56,5, 448 – 462
- Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate, IDEA Paper #61
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Blatný, M., & Šolcová, I. (2016) Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie*, 60(1), 2-12.
- Bouchey, H.A. (2007). Perceived Romantic Competence, Importance of Romantic Domains, and Psychosocial Adjustment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36 (4), 503-514.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), 303 – 318.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical Attractiveness and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 120-129.
- Fisher, D.L., & Fraser, B.J. 1983. Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5 (3), 261-271.
- Gavora, P., (2007). Učiteľ a žiak v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského. 205 s.

- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Adolescents*. USA, Denver: University of Denver.
- Chui, W.H., & Wong, H.Y. (2016). Gender Differences in Happiness and Life Satisfaction Among Adolescents in Hong Kong: Relationships and Self-Concept. *Soc Indic Res*, 125, 1035–1051.
- Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28, 5, 586–597.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.
- Lakey, B., Orehek E., Hain KL, & VanVleet, M. (2010). Enacted support's links to negative affect and perceived support are more consistent with theory when social influences are isolated from trait influences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 132–142.
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A Path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 151-171. doi: 10.1017/jgc.2013.20
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children's Social Behaviours as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43, 27–37.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387–401. doi: [10.1002/pits.20304](https://doi.org/10.1002/pits.20304).
- OECD (2013), *PISA, 2012 Results: Ready to Learn: Students'Engagement, Drive and Self Beliefs (Volume III)*, PISA, OECD Publishing

- Pinquart M., & Sörensen S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15(2), 187–224.
- Popelková, M. et al. (in press). Duševné zdravie u dospelých.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and Psychological Variables in a Descriptive Model of Subjective Well-Being and School Engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174.
- Siedlecki, K.L., Salthouse, T.A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Soc Indic Res*, 117(2), 561-576).
- Šeboková, G., Uhláriková, J., Halamová M. (in press). Faktorová štruktúra, reliabilita a validita dotazníka EPOCH na meranie well- beingu adolescentov.

Kontakt

Mgr. Gabriela Šeboková, PhD

Katedra psychologických vied, FSVaZ

Univerzita Konštantína Filozofa

Kraskova 1

94901 Nitra

Mgr. Jana Uhláriková, PhD

Katedra psychologických vied, FSVaZ

Univerzita Konštantína Filozofa

Kraskova 1

94901 Nitra

Doc. PhDr. Marta Popelková, PhD

Katedra psychologických vied, FSVaZ

Univerzita Konštantína Filozofa

Kraskova 1

94901 Nitra

PhDr. PaedDr. Marta Zaťková, PhD

Katedra psychologických vied, FSVaZ

Univerzita Konštantína Filozofa

Kraskova 1

94901 Nitra

Výskumná podpora

VEGA 1/0577/16 Osobnostné a interpersonálne faktory adaptívneho vývinu adolescentov v kontexte školského prostredia.

KARIÉROVÉ PORADENSTVO NA SLOVENSKU: OSOBNOSTI A AKTIVITY

CAREER COUNSELLING IN SLOVAKIA: PERSONALITIES AND ACTIVITIES

Štefan VENDEL

Abstrakt: Príspevok vymedzuje kariérové poradenstvo ako odbor profesionálnej činnosti. Zhrňuje prínos štyroch autorov z východoslovenského regiónu k rozvoju kariérového poradenstva na Slovensku. Sú to J. Koščo, J. Danko a Š. Vendel a Š. Grajciar. Autor hodnotí ich hlavné diela z pohľadu dneška. V súčasnosti vyvíjajú aktivity na poli kariérového poradenstva na Slovensku hlavne Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry a tiež Euroguidance centrum Slovensko. Tieto inštitúcie usporiadávajú na Slovensku Týždne celoživotného poradenstva a podieľajú sa na organizovaní tzv. Cross-Border Seminárov. Orientáciu na pracovnom trhu uľahčuje Internetový sprievodca trhom práce.

Kľúčové slová: Kariérové poradenstvo, Euroguidance

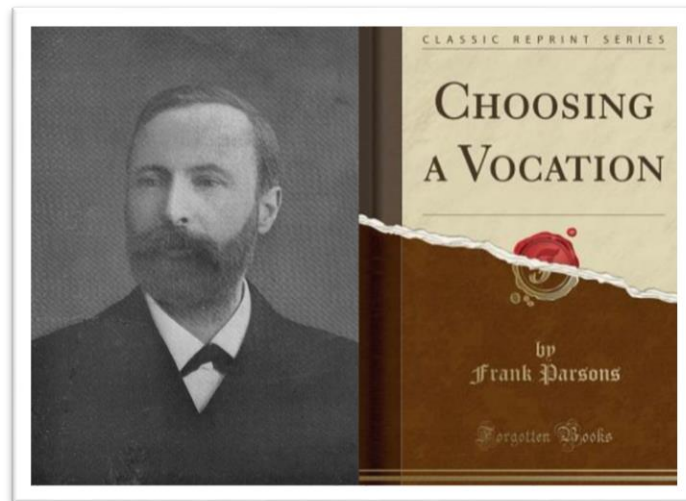
Abstract: This contribution defines career guidance as a professional activity. Four authors from the East Slovak region markedly contributed to the development of career counseling in Slovakia. They are J. Koščo, J. Danko, Š. Vendel and Š. Grajciar. The author evaluates their main works from today's perspective. On the present exert on career guidance activities in Slovakia notably The Career Guidance and Career Development Association, as well as the Euroguidance Center Slovakia. These institutions organize a Lifelong Guidance Week in Slovakia and are involved in organizing so called Cross-Border Seminars. Work market orientation is facilitated by the Internet guide to the labor market.

Keywords: Career counselling, Euroguidance

ÚVOD

Kariérové poradenstvo je oblasťou profesionálnej činnosti psychológov ktorá podporuje kariérový vývin, pomáha jedincom uskutočňovať vhodné voľby štúdia a povolania a uľahčuje adaptáciu jedincov na prácu v každom štádiu života. Klientom ponúka nový pohľad na ich schopnosti, talent a potenciál a to z hľadiska ich využitia v pracovnom živote. Zaoberá sa nielen pracovných životom a budúcou kariérou, ale tiež tým, ako to celé zladíť s rodinou a prácu. Je užitočné pri výbere strednej a vysokej školy, ale takisto aj počas produktívneho života.

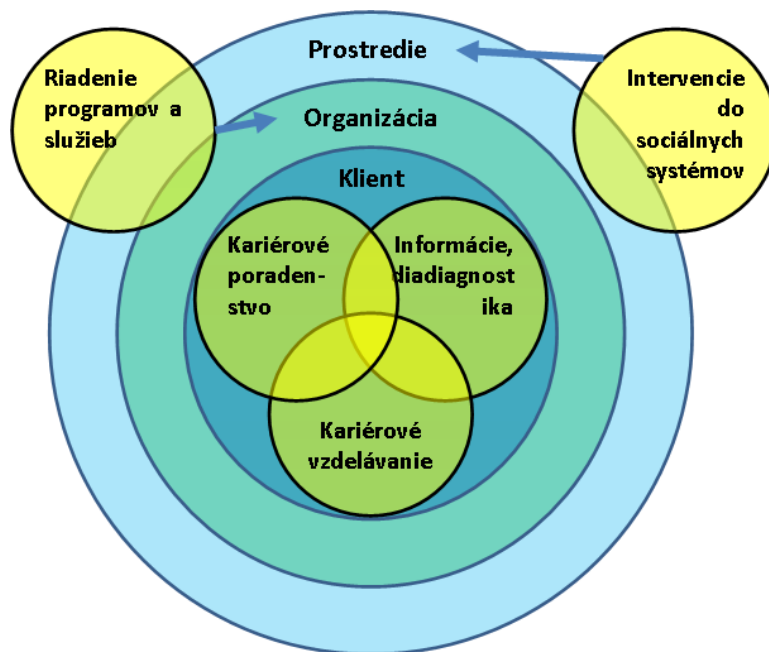
Tento druh profesionálnej činnosti sa objavil ako samostatná oblasť popri pokrokoch dosiahnutých v spoločenských vedách na začiatku 20.storočia. O rozvoj v oblasti kariérového poradenstva (vtedy poradenstva pri voľbe povolania) sa významne pričínil F. Parsons, ktorý v r. 1905 založil v Bostone, USA prvú poradňu. Jeho dielo *Choosing a Vocation* vyšlo v roku 1909, rok po jeho smrti.



Obr. 1: F. Pearsons, Choosing a Vocation

Psychológovia poskytujúci kariérové poradenstvo sú zamestnaní v základných a stredných školách, univerzitách, personálnych agentúrach, centrách psychologických poradenských služieb a prevencie, úradoch práce, assessment centrách atď. Poskytujú služby ako sú: výchova k voľbe ďalšieho štúdia a povolania, školská a profesijná orientácia, psychologická diagnostika, poradenstvo pri adaptácii na zamestnanie, rozmiestňovanie do zamestnaní, poskytovanie informácií o zamestnaniach, akademické poradenstvo, plánovanie odchodu do dôchodku, pracovná rehabilitácia a konzultácie zamestnancom a zamestnávateľom počas celého pracovného života.

Oblasti pôsobenia a kompetencie kariérových poradcov znázorňuje nasledujúca schéma.

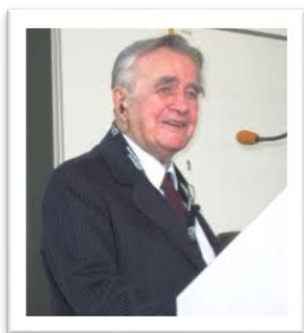


Obr.2 Oblasti pôsobenia a kompetencie kariérových poradcov

OSOBNOSTI KARIÉROVÉHO PORADENSTVA Z VÝCHODNÉHO SLOVENSKA

Kariérové poradenstvo, resp. poradenstvo pri voľbe štúdia a povolania, ako sa predtým nazývalo, bolo oblasťou profesionálnej činnosti ktorou sa inšpirovalo niekoľko osobností, pochádzajúcich a/alebo tvoriacich na východnom Slovensku. Ich dielo presiahlo hranice regiónu aj krajiny. Najznámejšími sú štyria autori - J. Koščo, J. Danko, Š. Vendel a Š. Grajciar.

Jozef Koščo



Psychologické profesijné poradenstvo bolo popri dejinách psychológie a biodromálnej psychológii a poradenstve jednou z troch hlavných oblastí záujmu J. Košču. Ako mladý psychológ sa vracia na východné Slovensko do Košíc, kde je poverený zriadiť pobočku Štátneho psychotechnického ústavu, neskôr premenovaného (aj s rozšírením náplne) na Československý ústav práce. Ústav bol zrušený v r. 1951. Za päť rokov jeho pôsobenia vyvíjal ústav v Košiciach bohatú činnosť na poli aplikovanej psychológie, výskumu aj organizovania praktickej činnosti a včleňovania novej inštitúcie do života spoločnosti. Činnosť vykonávala pobočka na svojom oddelení psychologického poradenstva a výberu pracovníkov a to pre 15-ročný dorast končiaci povinnú školskú dochádzku, pri voľbe ďalšieho štúdia, resp. povolania maturantov, pri výbere a zaradovaní učňov do zamestnania ako aj pre rodičov žiakov. Pobočka zároveň metodicky viedla psychotechnické referáty pri vtedajších okresných úradoch práce na východnom Slovensku. Na začiatku roku 1948 ako predstaviteľ košickej odbočky Štátneho psychotechnického ústavu v Bratislave na základe výsledkov

psychologického vyšetrenia radil doktor Koščo aj vtedajšiemu oktantovi Damiánovi Kováčovi čo má ďalej študovať.

Problematika voľby povolania mládeže bola jednou z dvoch hlavných tém jeho výskumného zamerania už od roku 1946. Už v začiatkoch svojho pôsobenia zastával názor, že vzťah k povolaniu je potrebné skúmať v celoživotnom procese vývinu človeka.

Pozoruhodnou je aj jeho organizátorská činnosť. Založil a viedol Ústav profesionálneho vývinu a poradenstva pri rektoráte UK, ktorý pôsobil v rokoch 1967 - 70 (neprežil roky normalizácie). V spolupráci so slovenským výborom pre vysoké školy zaradil Ústav do svojho programu aj psychologické poradenstvo na vysokých školách. Zriadil Akademickú poradňu pre vysokoškolákov ako prakticko-aplikačnú zložku ústavu, vtedy prvú nielen v Československu, ale aj v ostatných krajinách strednej a východnej Európy.

J. Koščo organizoval aj obsahovo pripravil celoštátne aj medzinárodné konferencie, napr. 1. a 2. celoštátnu (československú) konferenciu k školskej a profesionálnej orientácii a poradenstvu, aj medzinárodnú poradu expertov UNESCO z Európy a Severnej Ameriky. Obdobne sa zúčastňoval kongresov v zahraničí, napr. kongresu Medzinárodnej asociácie pre školské a profesionálne poradenstvo Viedeň 1966, Belehrad 1970, Quebec, 1973, Königstein, 1979

Oddelenie biodromálneho vývinu a poradenstva Psychologického ústavu UK ktoré J. Koščo viedol bolo teoretickým a metodickým usmerňovateľom poradenstva na Slovensku. Tím jeho spolupracovníkov – V. Hlavenka, D. Fabián, M. Hargašová dosiahol v rozvoji teoretickej koncepcie poradenstva ako aj v metodickom vedení začínajúcich psychológov – o. i. aj absolventov našej východoslovenskej katedry výrazné úspechy. V Európe bol Koščov model biodomálneho poradenstva vysoko hodnotený.

J. Koščo sa podieľal aj na legislatívnej príprave podmienok pre vznik poradenských inštitúcií v bývalom Československu. Spolu s doc. Bažánym, doc. Blaškovičom a doc. Bártom vypracovali projekt o krajských psychologických výchovných klinikách a strediskách pre voľbu povolania. V r. 1970 bol tento projekt schválený ako rezortná vyhláška a začal sa realizovať v praxi. Začali sa vytvárať okresné psychologické poradne a poradne pre voľbu povolania, ktoré už v prvej polovici sedemdesiatych rokov minulého storočia jestvovali v každom krajskom a okresnom meste. Ich poslaním bolo poskytovať psychologické poradenské služby v rezorte školstva a tiež metodický usmerňovať výchovných poradcov.

Vo svojom diele *Poradenská psychológia* z r. 1987 a *Teória a prax poradenskej psychológie* (spoluautori: D. Fabián, M. Hargašová) ako aj vo svojej skoršej práci *Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine* (1971) uviedol a kritický analyzoval teórie voľby povolania, ktoré sa stali teoretickým a metodologickým základom pre bezprostredný rozvoj praxe psychologického profesijného poradenstva v Československu.

J. Koščo zdôrazňoval, že koncepcie a modely biodromálne chápaného profesionálneho vývinu a jeho špecifických fáz – voľby povolania, tranzitu, reorientácie a pod. – musia zohľadňovať aj osobitosti týchto fáz a štádií (cit. dielo, s. 141). Vo svojom diele *Poradenská psychológia* z r. 1987, ktoré napísal s kolektívom spolupracovníkov, o. i. aj z východného Slovenska, analyzoval prácu, profesijný vývin a voľbu povolania z biodromálneho hľadiska. Konkrétne v štádiu pred voľbou a vstupom do povolania, v mladšom a strednom školskom

veku – v štádiu rozhodovania a prvej, tzv. smerovej voľby povolania, v adolescencii, keď sa u väčšiny adolescentov začína vlastný profesijný vývin ako aj profesijný vývin v dospelosti. Pritom analyzoval osobitosti profesijného vývinu v závislosti od typu školy – t. z. na učňovských školách, na SOŠ, na gymnáziách ako aj na vysokých školách. Vo svojich prácach zdôrazňoval, že biodromálne poradenstvo má byť systémové a realizované formou poradenských programov.

Pojem program vymedzil ako súbor teoretický zdôvodnených vopred stanovených detailne zosúladených akcií a aktivít, na sebe nadväzujúcich postupov a následných krokov za účelom dosiahnutia vytýčeného cieľa.

J. Koščo nám – praktikom vždy zdôrazňoval potrebu teoretického bádania. Podnietil výskum na pracoviskách aplikovanej psychológie, ako bola KPPP v Košiciach, čo nebolo také samozrejme ako sa zdá, pretože zriaďovatelia týchto pracovísk zastávali názor, že sú to pracoviska praktické a výskum v oblasti školstva je v kompetencii VÚDPaP a ŠPÚ v Bratislave. J. Koščo podporoval a dával priestor aj ostatným spolupracovníkom ale aj talentovaným psychológom z východného Slovenska. Týmto veľkorysým prístupom umožňoval ich odborný a osobnostný rast.

Ján Danko



J. Danko, dlhoročný riaditeľ OPPP v Trebišove ovplyvnil teóriu profesijného poradenstva svojim modelom profesijného rozhodovania a prax profesijného poradenstva predikčným systémom voľby štúdia. Podľa J. Danka (1984) pozostáva rozhodovanie pri voľbe povolania z troch subsystémov – 1. predpovedného (stanovenie alternatív voľby povolania, 2. hodnotového (zhodnotenie alternatív) a 3. kritériálneho (kritérium výberu alternatív. Svoju teóriu podloženú empirickými údajmi publikoval v monografii *Voľba povolania* (1984).

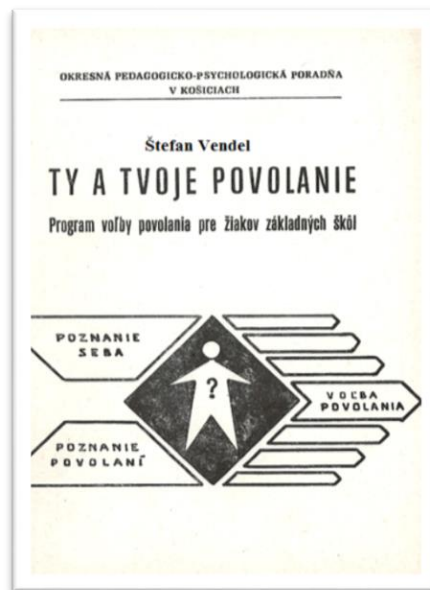
Na základe týchto teoretických východísk vypracoval J. Danko so spolupracovníkmi zdokonalený predikčný systém voľby stredoškolského štúdia. Jeho zmyslom bolo zisťovanie pravdepodobnosti prijatia žiaka na strednú školu a vytváranie lepších podmienok pre informované rozhodovanie. Počítačový predikčný systém matematicko-štatistický simuloval priebeh prijímacieho konania na jednotlivých stredných školách. Anticipácia prípadných rizík neprijatia umožňovala žiakovi ktorého sa riziko týkalo včasnú reorientáciu svojich študijných zámerov, aby sa tým vyhol sklamaniam z neprijatia na zvolené štúdium. Z psychologického hľadiska to bol významný faktor, pretože sa znižoval počet sklamaných žiakov a rodičov. Predikčný systém ovplyvňoval výchovu k voľbe povolania aj v nižších ročníkoch.

Predikčný systém voľby štúdia sa od školského roku 1982/83 postupne rozšíril do všetkých okresov bývalého východoslovenského kraja aj do iných krajov v bývalom Československu. Bol najvýraznejším prínosom z východného Slovenska pre prax kariérového poradenstva na Slovensku v celej histórii.

Štefan Vendel



Štefan Vendel ako pracovník Krajskej pedagogicko-psychologickej poradne v Košiciach v osemdesiatych rokoch minulého storočia obrátil svoju pozornosť na tých, ktorým je kariérové poradenstvo určené. V roku 1981 vypracoval program *Ty a Tvoje povolanie* (Vendel, 1981).



Obr. 3: Ty a Tvoje povolanie

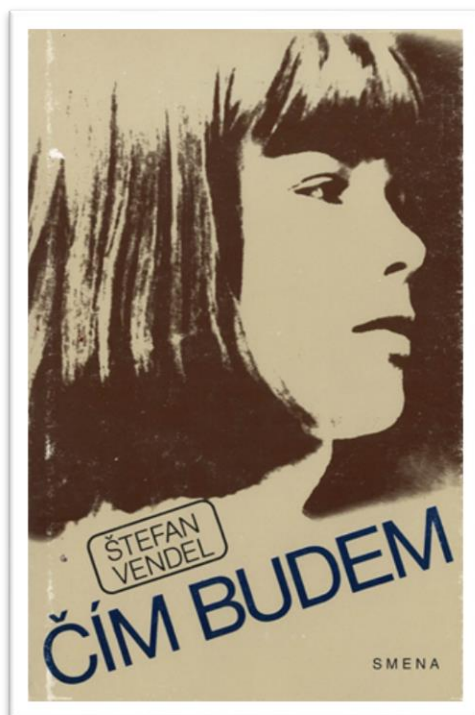
Program kariérového plánovania *Ty a Tvoje povolanie* je poradenským programom pre žiakov posledných ročníkov základných škôl, avšak je vhodný pre použitie aj na gymnáziách. Cieľom programu je pomôcť žiakom v počiatočnej etape kariérového vývinu hľadať odpovede na otázky týkajúce sa vzdelania a práce

Program vychádza z teórie voľby povolania J. Hollanda. Obsahuje tri druhy informácií - informácie o svete práce, o psychologických faktoroch, ktoré je pri voľbe povolania potrebné brať do úvahy a špecifické informácie o tom, ako pri voľbe povolania postupovať. Cvičenia ktoré sú súčasťou programu zhromažďujú informácie o zúčastnenej osobe a na ich základe program naznačuje povolania, ktoré má zúčastnená osoba preskúmať. Program kariérového plánovania *Ty a Tvoje povolanie* je poradenským programom pre žiakov posledných ročníkov základných škôl, avšak je vhodný pre použitie aj na gymnáziách. Cieľom programu je pomôcť žiakom v počiatočnej etape kariérového vývinu hľadať odpovede na otázky týkajúce sa vzdelania a práce.

Program Ty a Tvoje povolanie sa používal v niekoľkých okresoch na východnom Slovensku, kde bol vydaný v náklade 20 000 výtlačkov. Jeden výtlačok programu dostával každý žiak 8. ročníka ZŠ na začiatku školského roku, aby mu bol sprievodcom počas rozhodovania o voľbe stredoškolského vzdelania a budúceho povolania.

Skúsenosti s použitím programu boli kladné. Program pomáhal zvyšovať pripravenosť pre voľbu povolania a zaplnil medzeru vo vydávaní pomôcok tohto druhu, ktorá u nás existovala a existuje. Žiaci aj výchovní poradcovia takúto pomôcku vítali. Program Ty a Tvoje povolanie bol prvým tlačeným programom voľby štúdia a povolania v strednej Európe a náklad ktorým vyšiel nebol odvtedy prekonaný.

V r. 1990 vydal Š. Vendel ďalšie dielo určené priamo pre klientov kariérového poradenstva – knihu *Čím budem* (1990). Populárno-vedeckou formou v nej sprostredkoval najnovšie poznatky psychológie voľby povolania. Kniha má dve časti V prvej všeobecnej časti monografia informuje čitateľa o faktoroch, ktoré je potrebné brať pri voľbe povolania do úvahy, včítane osobnostných predpokladov, o možnostiach vzdelávania ako cestách k povolaniu, o svete práce a o krokoch vedúcich k optimálnej voľbe povolania. Druhá časť sa týka niektorých typov klientov poradenstva - nadaných žiakov, žiakov vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť, nerozhodných a žiakov s nereálnymi voľbami. Dielo o náklade 4 000 výtlačkov sa stalo súčasťou školských, vedeckých a verejných knižníc a pomohlo zaplniť jestvujúcu medzeru v tvorbe materiálov tohto druhu určených priamo žiakom.



Obr. 4: Čím budem

V r. 2008 vydal Š. Vendel v českom vydavateľstve Grada svoje najkomplexnejšie dielo, monografiu *Kariérni poradenství*. V jej prvej časti - *Východiska kariérneho poradenstva* - autor približuje najvýznamnejšie teórie kariérneho

vývinu, vymedzuje ciele a kroky tohto druhu poradenstva, definuje faktory dôležité v kariérom vývine, zoznamuje s vlastnou klasifikáciou zamestnaní pre potreby kariéneho poradenstva, venuje pozornosť diagnostike v kariérom poradenstve a vymedzuje spôsobilosti poradcu v kariérom poradenstve. Druhá časť monografie špecifikuje kariérne poradenstvo poskytované jednotlivým kategóriám klientov. Tretia časť pojednáva o programovom prístupe k voľbe povolania a skupinovom poradenstve. Štvrtá časť analyzuje kariérne poradenstvo ako oblasť profesionálnej činnosti. Monografia vyvolala po svojom vydaní v odbornej verejnosti tak v ČR ako aj v SR značný vedecký ohlas.



Obr. 5 Kariérní poradenství

Štefan Grajciar



Zamestnanec Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny Štefan Grajciar vyvíja na poli kariérového poradenstva už dlhé roky najmä organizátorskú činnosť. Je zakladateľom Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (ZRKP) a hlavným redaktorom Newsletteru, ktorý toto združenie vydáva. Je tiež zakladateľom a hlavným redaktorom elektronického časopisu *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, vydavateľom ktorého je Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. Časopis vychádza od r. 2012 dvakrát ročne. Š. Grajciar sa tiež výrazne aktívne zapája do činnosti slovenského centra

Euroguidance. Prínos autorov z východoslovenskej oblasti k teórii aj praxi kariérového poradenstva je inšpiratívny. J Koščo sa svojou koncepciou biodromálneho poradenstva pri voľbe povolania a v profesijnom vývine zaradil k najvýznamnejším teoretikom poradenstva druhej polovice 20. storočia. J Danko rozpracoval teóriu rozhodovania pri voľbe povolania a vypracoval program, ktorý racionalizoval rozhodovanie o voľbe štúdia a povolania. Š. Vendel

pretransformoval teóriu do praxe a tlmočil vedecké poznatky priamo tým, ktorí sa rozhodovali a plánovali svoju budúcnosť – žiakom základných a stredných škôl. Š. Grajciar svojou organizátorskou prácou zaradil kariérové poradenstvo so európskeho kontextu.

Tvorba týchto autorov je výzvou pre ďalšie generácie psychológov aby pokračovali v ich diele.

SÚČASNOSŤ KARIÉROVÉHO PORADENSTVA NA SLOVENSKU

Kariérové poradenstvo dnes zažíva v krajinách EU renesanciu. EU si stanovila za cieľ vytvoriť ekonomiku a spoločnosť založenú na vedomostiach a výchovné / profesijné / kariérové poradenstvo bolo vyhlásené za dôležitý prostriedok a prioritu k dosiahnutiu tohto cieľa. 10. septembra 2004 vzniklo *Národné fórum pre poradenstvo* ako súčasť Európskeho fóra pre poradenstvo. Aktuálnym trendom v európskom poradenstve je vytváranie koherentných systémov poradenstva na národnej úrovni, prístupných všetkým. Namiesto konkrétneho jednorazového riešenia sa poradenstvo sústreďuje na zlepšenie poznania seba samého a rozvoj schopností, zručností a motivácie klientov. Vedie klientov poradenstva k plánovaniu svojho profesijného rozvoja a kariéry. Tento trend sme už zachytili a realizovali od 80-tých rokov 20. storočia programovým prístupom k poradenstvu; najnovším programom v tejto oblasti je počítačový poradenský program *Sprievodca svetom povolání* vypracovaný na prelome tisícročia v rámci programu Európskej únie Leonardo da Vinci.

Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry

Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (ZKPRK) združuje viac ako 80 kariérových poradcov a poskytovateľov kariérového poradenstva z rôznych oblastí pôsobenia (služby zamestnanosti, školstvo, súkromná sféra a ďalšie). Cieľom ZKPRK je združovať a sieťovať odborníkov, podporovať spoluprácu a výmenu informácií, skúseností a dobrých praktík, podporovať odborný rast, šíriť povedomie o kariérovom poradenstve a rozvoji kariéry a zlepšovať prístup k poradenstvu pre všetkých ľudí v akomkoľvek okamihu a situácii ich života. Od svojho vzniku v roku 2014 organizovalo desiatky vzdelávacích a rozvojových aktivít pre kariérových poradcov (vysokoškolské vzdelávanie, letné školy kariérového poradenstva, odborné semináre, regionálne kluby). ZKPRK rešpektovaným partnerom ministerstiev a ďalších verejných inštitúcií a podieľalo sa na tvorbe metodík a strategických dokumentov ako Učiace sa Slovensko, Metodika validácie neformálneho a informálneho vzdelávania, Stratégia celoživotného vzdelávania a ďalšie. Od 1. marca 2017 je Združenie riadnym členom International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG). Združenie vydáva Newsletter, ktorý prináša aktuality, informácie, postrehy o tom, čo sa dialo, deje či bude diať v košatej oblasti kariérového poradenstva, kariérovej výchovy, vzdelávania, rozvoja kariéry tak u nás, ako aj v bližšom či vzdialenejšom zahraničí. Na podujatiach Združenie vystupuje aktívne či už ako organizácia alebo prostredníctvom svojich individuálnych členov.

Medzinárodná asociácia študijného a profesijného poradenstva (IAEVG) a Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (ZKPRK) oznámili, že budúročná svetová konferencia IAEVG sa bude konať v dňoch 9. – 13. septembra v Bratislave a v Brne. Brno bude hostiť pre-sympóziu s ponukou študijných návštev, samotná konferencia sa uskutoční v Bratislave. Témou už 43. ročníka bude “Kariérové poradenstvo pre inkluzívnu spoločnosť.”

V predchádzajúcich rokoch sa konferencie konali v Mexico City (2017), Madride (2016), Tsukuba (Japonsko, 2015) a Québec (2014). V strednej Európe bola konferencia naposledy organizovaná v roku 2002 vo Varšave.

Euroguidance

Euroguidance centrum na Slovensku je súčasťou celoeurópskej siete, ktorá umožňuje vzájomnú inšpiráciu medzi poradenskými systémami v jednotlivých krajinách a podporuje rozvoj služieb celoživotného poradenstva prostredníctvom výmeny príkladov dobrej praxe. Sieť Euroguidance zároveň podporuje mobilitu v Európe za účelom vzdelávania sa a odbornej prípravy. Jednou z hlavných priorít Euroguidance centra je prispievať k rozvoju kompetencií kariérových poradcov naprieč jednotlivými sektormi a zvyšovať ich povedomie o význame medzinárodnej mobility pre rozvoj zručností a riadenie vlastnej kariéry. Za týmto účelom centrum pravidelne organizuje odborné semináre a workshopy pre poradcov a odborníkov v oblasti kariérového poradenstva. Pôsobí s finančnou podporou Európskej komisie a Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Od roku 2009 Centrum Euroguidance organizuje *Národnú cenu kariérového poradenstva*. Súťaž je otvorená všetkým jednotlivcom a organizáciám pôsobiacim v oblasti kariérovej výchovy a poradenstva pre deti, mládež a dospelých, vrátane zamestnávateľov. Cieľom súťaže je:

zviditeľniť poskytované poradenské služby na Slovensku

oceniť dobrú prax kariérového poradenstva

podnietiť výmenu skúseností a networking

Cross-Border Seminár

Seminár Cross-Border (CBS) začal v roku 2005 ako spoločná iniciatíva centier Euroguidance v Českej republike, Rakúsku a na Slovensku. Odvtedy sa seminár rozrástol na súčasných 11 účastníckych krajín. Hlavným zmyslom CBS je:

výmena príkladov dobrej poradenskej praxe v Európe

vytvorenie priestoru pre networking a nadviazanie cezhraničných partnerstiev

podpora mobility poradcov a tvorcov politík

Na Slovensku – v Bratislave - sa toto podujatie uskutočnilo v r. 2006 a 2010.

Týždeň Celoživotného Poradenstva

Týždeň celoživotného poradenstva je spoločnou iniciatívou Euroguidance centra a Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry a je otvorený všetkým poskytovateľom celoživotného poradenstva na Slovensku. Cieľom Týždňa celoživotného poradenstva je:

propagovať existujúce služby celoživotného poradenstva na Slovensku

zvýšiť povedomie verejnosti o význame celoživotného poradenstva

stimulovať dopyt a ponuku poskytovania služieb celoživotného poradenstva

Internetový Sprievodcu Trhom Práce

Internetový sprievodcu trhom práce (ISTP.sk.) je portál , ktorý ponúka informačno-poradenské nástroje, ktoré pomáhajú ľuďom uplatniť sa na trhu práce a zamestnávateľom nájsť vhodného zamestnanca. Koordinátorom ISTP je Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. Pre koho je portál ISTP určený a čo môžu používatelia očakávať?

Na prvom mieste sú to nezamestnaní, a to uchádzači o zamestnanie a dobrovoľne nezamestnaní, ktorí si hľadajú prácu. Táto skupina používateľov nájde v ISTP jednu z najväčších databáz voľných pracovných miest na Slovensku, databázu kurzov ďalšieho vzdelávania, poradenské nástroje pri voľbe zamestnania, ale aj požiadavky zamestnávateľov na vzdelanie, vedomosti, zručnosti a spôsobilosti súvisiace s vybraným pracovným miestom.

Informácie sú určené tiež žiakom, študentom, ich rodičom a výchovným poradcom. Dozvedia sa, aké vzdelanie je potrebné na výkon jednotlivých zamestnaní, ktoré školy v regiónoch SR také vzdelanie poskytujú a tiež poradenstvo na plánovanie budúcej kariéry. Konto pre žiakov/študentov je určené žiakom základnej školy alebo študentom strednej/vysokej školy, ktorí hľadajú brigádu alebo potrebujú zistiť, na aké zamestnanie sa hodia a ktorú školu by mali ešte absolvovať.

Zamestnanci úradov práce, sociálnych vecí a rodiny získavajú užitočné informácie v procese registrácie klientov, vytvárania ich osobných profilov a sprostredkovania zamestnávateľom s voľnými pracovnými miestami, plánovania odbornej prípravy uchádzačov o zamestnanie a pod.

Zamestnávatelia získavajú informácie potrebné pri výkone personálnej práce, zverejňovaní požiadaviek na kvalifikáciu pracovnej sily a voľných pracovných miest, zoznamujú sa so sprístupnenými osobnými profilmi nezamestnaných, komunikujú s nimi atď. ISTP im umožňuje bezplatnú inzerciu pracovných ponúk a prístup do databázy osobných profilov uchádzačov o prácu.

Konto pre bežných používateľov je určené pre širokú verejnosť (nezamestnaní, zamestnanci, SZČO, absolventi a ostatní používatelia, ktorí si hľadajú prácu alebo sa chcú otestovať, na aké zamestnania majú najvhodnejšie predpoklady).

ISTP funguje už od roku 2003. Dôvodom na jeho vytvorenie bola vysoká nezamestnanosť, čo vyvolávalo potrebu skvalitniť a optimalizovať poradenské a sprostredkovateľské služby úradov PSVR. Na tento účel bol vytvorený bezplatný a verejne dostupný portál, ktorý na jednom mieste umožnil nezamestnaným on-line prístup na samoobslužnú diagnostiku ich pracovného potenciálu a hľadanie na to nadväzujúcich pracovných miest. Išlo zároveň o výzvu pre zamestnávateľov na verejnú prezentáciu ich požiadaviek a nárokov na pracovnú silu.

Používateľ má k dispozícii a tieto hlavné nástroje:

Voľné pracovné miesta hrajú kľúčovú úlohu ako databáza pracovných ponúk vytvorená z podkladov úradov práce, sociálnych vecí a rodiny a od zamestnávateľov, ktorí môžu v ISTP pracovné miesta bezplatne inzerovať. Mimoriadny význam má tento nástroj pre uchádzačov o prácu na vyhľadávanie pracovných miest podľa ich odbornej spôsobilosti.

Sekcia Kurzy obsahuje databázu kurzov ďalšieho vzdelávania, prostredníctvom ktorých si možno zvýšiť svoje predpoklady na uplatnenie sa na trhu práce v konkrétnom zamestnaní.

Prostredníctvom Pracovného kompasu používateľa, ktorí hľadajú prácu alebo potrebujú poradiť s výberom školy, vyplnia sériu dotazníkov, čím si vytvárajú svoje osobné profily. Tie môžu následne sprístupniť zamestnávateľom hľadajúcim nových zamestnancov. Systém im tiež ponúkne vhodné zamestnania a odporučí oblasti na zlepšenie.

Štvrtým nástrojom je Kartotéka zamestnaní, ktorá obsahuje informácie o zamestnaniach, aby používatelia získali prehľad o podmienkach výkonu daného zamestnania. K dispozícii sú aj informácie o hrubých mesačných mzdách jednotlivých zamestnaní.

V prípade súhlasu nezamestnaných so sprístupnením osobných profilov sa profily dostanú až k zamestnávateľom s voľnými pracovnými miestami, čím sa umožní párovanie individuálneho potenciálu nezamestnaných s opismi voľných pracovných miest. Finálnou fázou je prepojenie centrálnej databázy osobných profilov všetkých nezamestnaných v evidencii úradov práce, sociálnych vecí a rodiny s požiadavkami zamestnávateľov na pracovné sily, t.j. s opismi voľných pracovných miest.

ZÁVER

Kariérová orientácia a poradenstvo sú dôležitou časťou prípravy na život a prácu v dospelosti. Máme nádej, že v tejto oblasti psychologickej činnosti rozvinie svoju profesionálnu kariéru viac talentovaných mladých psychológov ktorí ponesú štafetu svojich predchodcov k ešte vyšším métam.

LITERATÚRA

Danko, J.(1984): Voľba povolania. Košice, Východoslovenské vydavateľstvo.

Doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc. Personálny bibliografia. Krajská štátna knižnica v Košiciach, 2000.

Koščo, J.: Poradenská psychológia. Bratislava, SPN 1987.

Vendel, Š. (1981): Ty a tvoje povolanie. Košice, OPPP.

Vendel, Š. (1990): Čím budem. Bratislava, Smena.

Vendel, Š. (2008): Kariérni poradenství. Praha: Grada.

Kontakt

Štefan Vendel

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

e-mail: stefan.vendel @ unipo.sk

Grantová podpora

VEGA č. 1/0616/16

INTERVENČNÉ PROGRAMY PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI O SEBA

INTERVENTION PROGRAMS FOR HELPING PROFESSIONS IN CONTEXT OF SELF-CARE

Simona WEISSOVÁ

Abstrakt: *Teoretický príspevok sa zaoberá efektivitou rôznorodých typov intervenčných programov pri redukcii negatívnych dôsledkov pomáhania u pomáhajúcich profesií a ich potenciálom zlepšiť starostlivosť o seba- a tým aj kvalitu pracovného života týchto odborníkov. V úvode príspevku sú integrované poznatky o charaktere týchto programov s poukázaním na to, ktoré programy sa javia v súčasnosti ako efektívne, aké sú ich spoločné znaky a ktoré sú najviac realizované. Následne sa príspevok venuje dvom najvyužívanejším typom intervencií – so zameraním na všímavosť a so zameraním na kognitívno-behaviorálne techniky. Príspevok poskytuje podrobný náhľad na špecifiká daných programov opierajúc sa o množstvo empirických kontrolných a metaanalytických štúdií. Podrobnejšie sa venuje vývinu programov založených na všímavosti a ich špecifikám. Opisuje tiež najnovší trend v oblasti realizácie týchto intervencií- intervenciu zameranú na všímavú starostlivosť o seba a podporu psychickej resiliencie podľa autorov Craigie a kol. (2017).*

Kľúčové slová: *intervenčné programy, pomáhajúce profesie, dôsledky pomáhania, starostlivosť o seba*

Abstract: *Theoretical study compares the effectiveness of various types of intervention programs for helping professions in reducing the negative consequences of helping, their potential to improve self-care and hence the quality of working life of these professionals. In the introduction, there is an integrated knowledge of the nature of these programs with an indication of which programs appear to be effective today, what are their common features and which are most implemented. Subsequently, the paper is concerned with two most commonly used types of interventions- focusing on mindfulness and focusing on cognitive-behavioral techniques. The paper provides an overview of the specifics of the programs based on a number of empirical control and meta-analytical studies.. It focuses more on the development of programs based on mindfulness and their specificities. It also describes the latest trend in the realization of these interventions – a brief mindful self-care and resiliency intervention (MSCR) by Craigie et al. (2017).*

Keywords: *intervention programs, helping professions, consequences of helping, self care*

ÚVOD

Ako podotýka autorka knižnej publikácie venovanej Pomáhajúcim profesiám Géringová (2011), venovať sa téme pomáhajúcich profesií je jednak aktuálne a potrebné, ale aj náročné – práve preto má predpoklady osloviť nielen pracovníkov pomáhajúcich profesií, ale všetkých ľudí, ktorí v súčasnej uponáhľanej a na výkon zameranej dobe hľadajú životné alternatívy, tzn. alternatívy zamerané na posilnenie duchovného rozmeru života. Ako je všeobecne známe, profesionáli v oblasti starostlivosti o zdravie vykonávajú emocionálne náročnú profesiu, kde je zvýšené riziko deficitov v subjektívnej pohode a celkovej produktivite. Pracovný stres môže vyústiť do syndrómu únavy z pomáhania (syndrome of compassion fatigue), ktorý je zastúpený najmä sekundárnym traumatickým stresom a vyhorením (Slatyer, Craigie, Heritage, Davis, Rees, 2017). Vyššia psychická pracovná záťaž týchto pracovníkov má efekt na ich výkon a výsledky starostlivosti o pacientov (Angerer, Hoffman, Schneider, Weigl, 2015) a môže viesť k emocionálnemu vyčerpaniu, depersonalizácii a zníženej miere subjektívneho uspokojenia z práce (ako zložiek syndrómu vyhorenia), teda následne k samotnému syndrómu vyhorenia (Vilagarda a kol., 2011).

Danú tému sme sa rozhodli spracovať pre jej značnú dôležitosť a širokú praktickú implementáciu v oblasti pomáhania, či už v oblasti eliminácie syndrómu únavy z pomáhania, syndrómu vyhorenia alebo zlepšenia starostlivosti o seba a zadosťučinenia z pomáhania (compassion satisfaction) u pomáhajúcich profesií, kde je kladený väčší dôraz na tieto kvality. Vychádzali sme pri tom z predpokladu, že prostredníctvom intervenčných programov možno tieto kvality u pomáhajúcich profesií kultivovať. Dôležitosť skúmania tejto problematiky spočíva aj v lepšom pochopení psychologických mechanizmov, ktoré sa prostredníctvom podobných typov intervencií kultivujú a na ktoré konkrétne negatívne dôsledky pomáhania majú efekt. Aby bolo výskumné bádanie v tejto oblasti skutočne hodnoverné a prinieslo spoľahlivé výsledky, pozornosť je tiež potrebné upriamiť na adekvátne spôsoby vyhodnocovania empirických zistení v podobe výstupov z týchto intervencií.

POZITÍVNE A NEGATÍVNE DÔSLEDKY POMÁHANIA V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI O SEBA

Známymi negatívnymi dôsledkami pomáhania sú fenomény ako syndróm vyhorenia (burnout syndrome) a syndróm únavy z pomáhania (syndrome of compassion fatigue) alebo sekundárny traumatický stres (secondary traumatic stress), ako reakcie na sprostredkovanú klientovu traumu.

Syndróm vyhorenia

Syndróm vyhorenia predstavuje fenomén, ktorý je intenzívne skúmaný od prelomu 70. a 80. rokov minulého storočia a neprestal byť aktuálnou témou ani v súčasnosti – ako významný prvok je dosadzovaný do širších spoločenských súvislostí a zároveň sa v tomto kontexte hľadajú nové vzťahy ovplyvňujúce jeho vznik, rozvoj, nové diagnostické a intervenčné možnosti (Kebza, Šolcová, 2003).

Vo všeobecnosti sa syndróm vyhorenia označuje ako profesionálne zlyhávanie, ktoré vzniká na základe fyzického a duševného vyčerpania vyvolaného narastajúcimi požiadavkami,

stratou záujmu, ideálov, energie a zmyslu, negatívnym sebahodnotením a nepriaznivými postojmi k povolaniu (Mesárošová a kol., 2017). Spočiatku bola táto problematika takmer tabu, o tom, že títo profesionáli môžu niekedy konať „neprofesionálne“ sa nehovorilo. Ako náhle sa však vyhorenie uznalo za legitímnu záležitosť, začalo priťahovať pozornosť rôznych výskumníkov (Maslachová, 1993). Hoci je definícii vyhorenia mnoho, takmer všetky v sebe spájajú 5 spoločných elementov:

1. Predominancia dysforických symptómov ako duševné a emocionálne vyčerpanie, únava a depresia,
2. väčší dôraz na mentálne a behaviorálne symptómy ako na fyzické symptómy (hoci sa, samozrejme, niektorí autori zmieňujú aj o atypických fyzických ťažkostiach),
3. tieto symptómy sú spojené s prácou,
4. tieto symptómy su manifestované u „normálnych ľudí“, ktorí predtým netrpeli psychopatológiou,
5. znížená efektivita a výkon v práci pretrváva v dôsledku negatívnych postojov a vzorcov správania.

(Marek, Maslachová, Schaufeli, 2017)

Ako konštatujú autori Leiter, Schaufeli a Maslachová (2001), vyhorenie vzniká v dôsledku dlhodobého pôsobenia chronických emocionálnych a interpersonálnych stresorov v práci, ako akási prolongovaná reakcia. Najskôr sa prejavia príznaky emocionálneho vyčerpania, ktoré predstavuje „vstupnú bránu“ k ďalším dvom zložkám – depersonalizácii alebo cynizmu a redukovanej miere osobného uspokojenia, seba-účinnosti v súvislosti s prácou, ktorej sprievodným signálom je pociťovaná neistota a pochybnosti ohľadom výkonu vlastnej profesie. Prejavom depersonalizácie zase býva ľahostajnosť, ktorá smeruje k odcudzeniu či necitlivému postoju k druhým, nevraživosti až antipatie (Mesárošová a kol., 2017). Ako konštatujú aj autori Dhainiová a kol. (2016), emocionálne vyčerpanie je spájané s vyššou záťažou, vyššími pracovnými požiadavkami a slabou schopnosťou pracovnej kontroly – čím sa vyznačuje najmä vykonávanie pomáhajúcich profesií. Práve preto by mala byť odborníkom v tejto oblasti venovaná špeciálna pozornosť.

Únava z pomáhania, sekundárny traumatický stres a zadosťučinenie z pomáhania

Koncept únavy z pomáhania je stotožňovaný s pojmom poruchy sekundárnej traumatickej poruchy (STSD), ktorý je ekvivalentom postraumatickej stresovej poruchy (PTSD) – ide o traumatizáciu v dôsledku vystavenia sa klientom s ťažšími traumami. Fenomén sekundárneho traumatického stresu bol mnoho rokov nazývaný rozličnými názvami – autor Figley (1995) navrhol, aby bol tento pojem stotožnený s pojmi stresu z pomáhania a únavy z pomáhania. Model venovaný kvalite pracovného života podľa Stammovej (2010) ako prvý predstavil pojem „zadosťučinenie z pomáhania“, ako protipólu únavy z pomáhania. Opisuje ako klient, práca a osobné prostredie pomáhajúceho prispievajú buď k pozitívnemu výsledku v podobe tzv. zadosťučinenia z pomáhania (compassion satisfaction) alebo k negatívnemu výsledku, v podobe únavy z pomáhania. Tieto dve premenné sú v negatívnom vzťahu (Köverová, 2016). V tomto modeli konceptu únavy z pomáhania pozostáva z dvoch rozdielnych aspektov: vyhorenie a sekundárna expozícia traume. Figley (2002) tiež poukázal na to, že, odborníci, ktorí pracujú s chronicky chorými majú tendenciu ignorovať svoje vlastné potreby starostlivosti o seba, keď sa zameriavajú na potreby klientov, čoho dôsledkom je práve

únava z pomáhanie alebo sekundárny traumatický stres. Autorky Coetzeeová a Laschingerová (2017) vo svojej štúdiu venovanej integratívnemu literárnemu prehľadu konštruktú únavy z pomáhanie poukázali na to, že, to nie je empatia, ktorá vystavuje pomáhajúcich profesionálov riziku rozvoja únavy z pomáhanie. Ide skôr o nedostatok zdrojov zvládania, absenciu pozitívnej spätnej väzby a reakciu na osobný distress. Tieto zistenia poukazujú na potrebu zlepšenia a udržiavania súcitnej a odovzdanej zdravotnej posily – najmä prostredníctvom školení, vzdelávaní a intervencií, ktoré pomôžu pomáhajúcim lepšie vyvinúť stratégie na zníženie osobného distressu a lepšiu manifestáciu empatie voči pacientom (Coetzeeová, Laschingerová, 2017).

Starostlivosť o seba a sebaregulácia

Zdroje zvládania možno posilniť podporou adekvátnej starostlivosti o seba u týchto profesionálov. Je zrejmé, že postarať sa o druhých tak, aby to nezasahovalo do nášho osobného blaha možno len zabezpečiť optimálnu starostlivosť o seba, o svoje psychologické a fyziologické potreby. Ako podotýka profesor Lovaš (2014) vo svojej publikácii *Psychologické kontexty starostlivosti o seba*, problematika starostlivosti o seba sa stala predmetom štúdia najmä v kontexte ošetrovateľstva v súvislosti so zdravím – starostlivosť o seba sa teda prevažne definuje v súvislosti so starostlivosťou o zdravie. Starostlivosť o seba, samozrejme, zahŕňa činnosti, ktoré jedinec vykonáva z vlastnej iniciatívy – predpokladá sa tam istá regulácia, smerovosť a účelovosť správania. Kľúčovým východiskom skúmania tejto problematiky je teória Deficitu starostlivosti o seba podľa Oremovej (1995), ktorá starostlivosť o seba definovala ako zámerne vykonávané opatrenia na reguláciu a vývin individua. Táto obdivuhodná autorka ako prvá poukázala na to, že ľudia vykonávajúci pomáhajúce profesie často bezúhonne poskytujú starostlivosť druhým, no v dôsledku toho často „zabúdajú“ na starostlivosť o samých seba. Autorky A. Richardová a K. Sheaová (2011) starostlivosť o seba širšie definujú ako „schopnosť starať sa o seba a vykonávať aktivity nevyhnutné pre dosiahnutie, udržanie a podporu optimálneho zdravia, vrátane aktivít špecifických ku akútnym a chronickým zdravotným podmienkam. Starostlivosť o seba ale tiež možno spojiť hierarchicky s príbuznými konceptmi seba-managmentu (self-management), následne so seba-monitorovaním (self-monitoring) v dôsledku ktorého vzniká manažment symptómov (symptom management) podfarbený subjektívnou seba-účinnosťou (self-efficacy), ako podotýkajú tieto autorky (Richard, Shea 2011).

Na potrebu chápať starostlivosť o seba v širších súvislostiach poukazuje aj odlišovanie jej rôznych zložiek a druhov aktivít ako sú napríklad psychologická a spirituálna starostlivosť o seba (Lovaš, 2014). Ako podotýka autorka Whiteová (2011), ktorá dala do súvisu spirituálnu starostlivosť o seba s už spomínanou teóriou deficitu starostlivosti o seba v ošetrovateľstve, spirituálna starostlivosť o seba je založená prepojení mysle, tela a duchovných aspektov s morálnym a religióznym pozadím a životnými skúsenosťami ktoré pramenia z viery, pocitov a emócií.

Je to súbor praktík, v rámci ktorých sa ľudia podieľajú na podpore svojho osobného rozvoja a blaha, či už v stave fyzického zdravia alebo choroby. Ide o akékoľvek aktivity, ktorých cieľom je podporiť spirituálnu subjektívnu pohodu (well-being) a tým celkovo zdravie a celkovú subjektívnu pohodu. Spiritualita sa teda javí ako koncept súvisiaci so starostlivosťou o seba. Spiritualitu možno definovať ako subjektívny zmysel pre existenciálnu kontinuitu, reflektujúci presvedčenia o vzťahoch k druhým, uznanie akejsi „vyššej moci“, uvedomenie si

svojho miesta vo svete vedúci k duchovným praktikám (ako napr. meditácia, všímavosť). Je teda zjavné, že tak ako je potrebné starať sa o zdravie fyzické, tak aj o psychologické alebo spirituálne, keďže tieto oblasti sú vzájomne prepojené.

Mesárošová a kol. (2017) naznačujú, že sebaregulácia v oblasti starostlivosti o seba by mohla znižovať negatívne dôsledky z pomáhania – a to vyhorenie v zmysle emocionálneho vyčerpania, vyhorenie v zmysle depersonalizácie, sekundárny traumatický stres a vnímaný stres u pomáhajúceho pracovníka a zároveň by mala predikovať vykonávanú starostlivosť o seba, ktorá by mala zvyšovať pozitívne dôsledky pomáhania: osobné uspokojenie s pracovným výkonom, zadosťučinenie z pomáhania a pracovnú spokojnosť. Sám Zimmerman (2000) vo svojej príručke venovanej sebaregulácii poukázal na to, že je to možno našou najdôležitejšou schopnosťou – je to adaptačný mechanizmus, ktorý pomohol našim predkom prežiť, a dokonca prekvitať, hoci zmenené podmienky viedli iné druhy k vyhynutiu. Pochopenie toho, ako sa táto schopnosť vyvíja, jej zložiek a funkcií predstavuje jednu z hlavných oblastí sociálno-kognitívnej teórie a výskumu. Ako podotýkajú Hricová a Lovaš (2015), sebaregulácia tvorí prirodzený vzťahový rámec objasnenia širšieho pohľadu na starostlivosť o seba. Táto dvojica autorov sformulovala pracovnú definíciu komplexného chápania starostlivosti o seba – ide o súbor zámerne vykonávaných aktivít na báze sebaregulácie, ktoré sa týkajú zdravia, celkovej fyzickej a psychickej pohody a osobného rozvoja (Hricová, Lovaš, 2015). Hlavný príspevok ich štúdie predstavujú nové metódy, ktoré umožňujú komplexne chápanú starostlivosti o seba zisťovať a skúmať, kde extrahovali štyri dimenzie v oblasti sebaregulácie starostlivosti o seba: osobnostný rast, zdravý životný štýl, kontrola negatívneho naladenia a kontrola ohrozenia zdravia.

Ako prostriedok podnecovania sebaregulácie v oblasti starostlivosti o seba a celkovo podpory lepšej starostlivosti o seba, zníženia osobného distresu a posilnenia empatie voči klientom možno vnímať rôzne typy intervenčných programov pre pomáhajúce profesie, ktoré týchto pracovníkov učia adekvátnej psychohygiene a psychologickému starostlivosti o seba, redukujúc tým únavu z pomáhania či sekundárny traumatický stres. Ich prehľad jej poskytnutý v nasledujúcej kapitole.

INTERVENČNÉ PROGRAMY PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE A ICH EFEKTIVITA

Súčasný rozmach štúdií venujúcim sa intervenčným programom pre profesionálov v oblasti zdravia je značne empiricky podložený ich efektivitou a potenciálom zlepšiť kvalitu pracovného života týchto odborníkov. Tieto intervencie zahŕňajú prvky mind-body medicíny (medicína založená na predpoklade, že myseľ ovplyvňuje fyzické telo), kognitívno-behaviorálnych techník, meditácie, relaxácie, vizuálnej imaginácie, biofeedbacku (neinvazívna diagnostická a tréningová metóda snímajúca a upravujúca elektrickú aktivitu mozgu), jogy, thai chi a qi gong (orientálne zdravotné cvičenia), skupinovej podpory a spirituálnej starostlivosti o seba.

Intervenčné programy pre redukciu a prevenciu negatívnych dôsledkov pomáhania

Systematický prehľad a výsledky metaanalýzy rôznorodých typov intervencií na prevenciu a redukciu vyhorenia autorov Dyrbye, Erwin, Shanafelt, West (2016) poukázali na

to, že tieto intervencie sú všeobecne efektívne, zdôrazňujúc pri tom, že žiadne špecifické intervencie sa nepreukázali lepšie ako iné intervencie, každá z rôznorodých stratégií je pravdepodobne potrebná. Drvivá väčšina intervencií na redukcii vyhorenia a únavy z pomáhania však zahŕňa prvky všímavosti, manažmentu stresu a diskusie s malými skupinami po dobu aspoň 6 týždňov (Dyrbye, Erwin, Shanafelt, West, 2016). Rôzne, starostlivo plánované intervenčné postupy sa javia ako užitočné, preto je vhodné podobné intervencie realizovať s lekármi, zdravotnými sestrami, ako aj s inými profesiami, ktoré sú zaťažené pomáhaním.

Metaanalýza zameraná na efektívnosť intervenčných programov pri vyhorení pomáhajúcich profesionálov autorov L.P. Maricutoiu, F.A. Sava a O. Butta (2015) preukázala, že kognitívno-behaviorálne intervencie a intervencie založené na všímavosti sú efektívne iba pri redukcii emocionálneho vyčerpania (tieto efekty preukázateľne pretrvávajú dlhšie ako 6 mesiacov po skončení intervencie), podčiarkujú pri tom dôležitosť nových typov intervencií, zamerané na depersonalizáciu a osobné uspokojenie (ako ďalšie zložky syndrómu vyhorenia). Ako však podotýka Mesárošová a kol. (2017), v súvislosti s celosvetovo konzistentne potvrdeným poznaním, že u profesionálov v oblasti pomáhania sa stretávame s vyšším výskytom emocionálneho vyčerpania v porovnaní s ďalšími zložkami vyhorenia, je vhodné považovať za opodstatnené, že je tu dôraz kladený najmä na psychologickú starostlivosť o seba orientovanú na zvládanie emócií (pozitívne myslenie, prijatie negatívnych myšlienok). Z toho, podľa nás vyplýva najmä potreba realizovať podobné kognitívno-behaviorálne intervencie a intervencie založené na všímavosti – v zmysle redukcii emocionálneho vyčerpania prostredníctvom podpory starostlivosti o seba u týchto pracovníkov.

O intervenčných programoch založených na všímavosti (mindfulness)

Špeciálnu pozornosť by sme v tomto príspevku chceli venovať intervenciám založených na všímavosti - rastúci záujem o podobné intervencie je podložený empirickým skúmaním efektov týchto typov programov na širokú škálu populácií pacientov, ako aj na zdravých jedincoch – výskum tejto oblasti rapídne expandoval posledných sedem rokov (Carlson, Shapiro, 2017). Pilotná štúdia a Smitha a kol. (2008) porovnávala efekt dvoch najvyužívanejších typov intervencií pre pomáhajúce profesie - a to intervenciu zameranú na redukcii stresu prostredníctvom všímavosti a kognitívno-behaviorálnu redukcii stresu. Výsledky poukázali na efektívnosť oboch programov pri redukcii percipovaného stresu, depresivity, zlepšenia subjektívnej pohody, programy založené na všímavosti však majú efekt aj na premenné ako energia, bolesť a tendencia k prejedaniu sa. Podľa Smitha a kol. (2008) celková akceptácia a všímavá pozornosť, ako aj uvedomenie si prítomného okamihu zlepšuje schopnosť monitorovania a reagovania na interné signály, ktoré sú dôležité pri regulujúcom správaní súvisiacim s bolesťou a energiou (napr. kedy odpočívať), ako aj nadmernou konzumáciou jedla, prejedaním sa. Možno teda predpokladať, že prostredníctvom všimavej pozornosti voči vlastným vnútorným dejom sa dostávame do lepšieho kontaktu so samým sebou a s vlastnými potrebami. Praktiky všímavosti podporujú zdravšiu integráciu vnútorných zážitkov prostredníctvom zvýšenia vedomia, regulácie pozornosti a akceptácie myšlienok a emócií bez potreby investovať do nich, meniť ich alebo utekať od nich, ako podotýkajú autori Penman a Williams (2014). Ide vlastne o akési zachovanie si úlohy nestranného pozorovateľa vo vlastnom intrapsychickom dianí, vnímanie vlastných myšlienok a emócií ako „dočasných návštevníkov“, ktorí nás majú čosi priučiť, čosi signalizovať. Našou úlohou, ako nestranných pozorovateľov je im „nepodľahnúť“ a vyvarovať sa v dôsledku toho bludnému kruhu úzkosti,

či iných nepríjemných pocitov s nimi spojenými (ako napríklad odsudzovanie samého seba za vlastné pocity, myšlienky). Výsledky kontrolnej štúdie autoriek Albertsonovej, Neffovej, a Dill-Shackelfordovej (2014) poukázali tiež na to, že sa u účastníčok, ktoré absolvovali intervenciu zameranú na všímavosti v porovnaní s kontrolnou skupinou signifikantne redukovala nespokojnosť s vlastným telom a tým sa posilnila aj sebadôvera a seba-súcit (self-compassion). Seba-súcit znamená láskavosť a porozumenie voči sebe samému v situáciach zlyhania či pri pociťovaní bolesti, distresu – miesto krutej sebakritickosti. Ide o vnímanie vlastných skúseností ako súčasť väčšieho ľudského zážitku, nie izolovane. Ide o podržanie bolestivých myšlienok vo všímavom uvedomení miesto identifikácie sa s nimi (Neff, 2003). Kultivácia seba-súcit v rámci intervencie založenej na všímavosti preukázateľne redukuje aspekty únavy z pomáhania, teda vyhorenie a sekundárny traumatický stres (Chio, Law, Mak, Yip, 2016).

Dvojica autoriek Shauna Shapirová a Linda Carlsonová (2017) v ich knižnej publikácii „The Art and Science of Mindfulness: Integrating Mindfulness into Psychology and Helping Professions“ pojednáva o tom, ako sa táto východná múdrosť a zároveň západná psychologická teória a prax stala integrálnou časťou terapeutického liečivého procesu - poukazuje na to, ako sa spojiť s týmto hlbším uvedomením a ako prostredníctvom neho zlepšiť subjektívnu pohodu ako u pomáhajúcich odborníkov, tak aj u ich pacientov. Autori Látalová a Pilárik (2014) z Katedry psychologických vied UKF v Nitre trefne reflektujú, že v súčasnosti neexistuje jednotná definícia všímavosti – niektorí ju chápu ako situačnú charakteristiku alebo vlastnosť vedomia, iní ako dispozíciu či už v zmysle osobnostnej črty, schopnosti. Iné definície ju zase chápu ako špecifický stav bytia, respektíve spôsob spracovania obsahov prežívania. Otec konštruktú všímavosti, Jon Kabat-Zinn (2003) ju opisuje ako schopnosť, ktorá sa môže praktizovaním rozvinúť, ako všetky ostatné schopnosti – „sval“ všímavosti rastie k sile a väčšej flexibilitě, ak ho používame.

Pán profesor Kabat-Zinn je aj autorom programu založeného na redukcii stresu prostredníctvom všímavosti (Mindfulness-based Stress Reduction), ktorý všímavosť aplikoval aj na liečbu chronickej bolesti – preukázal, že spôsob, akým pacienti pristupujú k svojej bolesti dokáže zmeniť ich subjektívne prežívanie bolesti (Kabat-Zinn, 1982). MBSR predstavuje program, ktorý sa sústreďí najmä na redukciiu fyzickej úrovne stresu, preto je vhodný ako spôsob pomoci, podpornej starostlivosti o ľudí s rakovinou, či srdcovými ochoreniami (Baer, 2006). Táto technika meditácie sa v mnohopočetných výskumoch, experimentoch a štúdiách preukázala ako vhodný a najmä účinný prostriedok redukcie stresu, symptómov syndrómu vyhorenia a psychickej záťaže a privedenia akéhosi oslobodenia sa, lepšej subjektívnej pohody a uvedomenia si spirituálnych, duchovných aspektov svojho života. Konkrétne autorky Birnieová, Carlsonová, Garlandová (2009) pri realizácii MBSR programu u participantov zaznamenali signifikantne zvýšenú sebadôveru, duchovnosť a vnímavosť v súvislosti so zníženým osobným distresom, náladovosťou a osobným stresom. Účastníci tohto programu tiež následne javili lepšiu schopnosť prijať perspektívu iných, prežívali menší stres pri svedectve negatívnych skúseností druhých a boli voči samým sebe významne spirituálnejší a súcitnejší. Tieto typy programov teda predstavujú efektívny prostriedok pre zvýšenie psychologickéj subjektívnej pohody, sebalásky a aspektov empatie u psychicky zdravých individualít (Birnie, Carlson, Garland, 2009), ako aj u klinickej populácie. Systematický prehľad doteraz realizovaných intervencií na klinickej populácii Dickensa a kol. (2017) poukázal na to, zvýšená

miera všímanosti je asociovaná so všeobecne lepšími výsledkami u ľudí s depresívnymi a úzkostnými symptómami.

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

V súčasnosti je rozšírené využitie štandardizovaných intervencií založených na všímanosti (mindfulness-based intervention, MBI), ktoré synkretizujú prvky kognitívnej terapie založenej na všímanosti (Segal, Teasdale, Williams, Zinn, 2007), ako aj redukciu stresu prostredníctvom všímanosti (Kabat-Zinn, 1990).

Gu, Bond, Strauss, Cavanagh (2015) vo svojej meta-analytickej štúdií identifikovali psychologické mechanizmy, ktoré sú základom preukázanej účinnosti MBI programov- našli silný a konzistentný dôkaz regulácie kognitívnej a emocionálnej reaktivity, moderujúci a predbežný dôkaz seba-súcit a psychologické flexibility, ako aj všímanosti.

Khoury, Sharma, Rush and Fournier (2015) previedli metaanalýzu venovanú programov na redukciu stresu pre zdravých jedincov, ktorá poukázala na to, že tieto programy (či s štandardným alebo krátkodobším protokolom) stres skutočne do značnej miery redukujú, ako aj zlepšujú celkovú všímanosť a láskavosť, seba-súcit. Autori Duarteová a Pinto-Gouveia z Univerzity v Portugalskej Coimbre (2016) poukazujú aj na preventívnu hodnotu týchto intervencií – hoci sa mnoho empirického skúmania sústreďuje na stres a vyhorenie u pomáhajúcich profesionálov, dôležitá je aj podpora zdravia a subjektívnej pohody.

Burton a kol. (2017) vo svojej metaanalýze venovanej doteraz realizovaným potvrdili, že zmeny v hladine stresu sú dôsledkom zvýšenej miery všímanosti. Tak isto, MBI programy dokážu zlepšiť pracovnú spokojnosť a tým aj kvalitu starostlivosti o pacientov (Burton a kol., 2017, Fortney a kol., 2013, Krasner a kol., 2009), tiež preukázateľne pomáhajú redukovať únavu z pomáhanie (Duarte, Pinto-Gouveia, 2016). Ako poukázal Vilegarda a kol. (2011), všímanosť je tiež charakteristikou osobnosti resilientnej voči vyhoreniu.

Ako pojednávajú autori J. Duarteová a J. Pinto-Gouveia (2016), je iba zopár štúdií merajúcich efekt MBI u zdravotných profesionálov. Hoci bolo realizovaných zopár štúdií so zmiešanou populáciou zdravotných sestier, opatrovateľov, iných zdravotných profesionálov a študentov v oblasti zdravotníctva, výskum na homogénnejšej vzorke je dôležitý v zmysle preskúmania špecifických obmedzení a výhod tohto programu a determinácie výhod vyplývajúcich z podobných typov programov (Duarte, Pinto-Gouveia, 2016).

Možnosti skúmania tejto problematiky v kontexte starostlivosti o seba

Autori Slatyer, Craigie, Heritage, Davis a Rees (2017) poukazujú na to, že identifikácia efektívnych a praktických intervencií pre pomáhajúce pre profesie s cieľom posilniť celkovú psychologickú resilienciu, starostlivosť o seba a predchádzať únave z pomáhanie predstavuje prioritu v oblasti skúmania tejto problematiky. Títo autori prišli s novinkou v podobe krátkodobej intervencie založenej na všímanej starostlivosti o seba a resiliencii (Brief Mindful

Self Care and Resiliency Intervention, MSCR) a preukázali jej komplexnú účinnosť pri prevencii únavy z pomáhania, redukcii vyhorenia, depresívnych symptómov a zlepšení zadosťučinenia z pomáhania, seba-súcitú a subjektívnej kvality života zdravotných sestier z akútneho oddelenia. Čo sa týka sekundárneho traumatického stresu, úzkosti, stresu a resiliencie všeobecne, k žiadnym zmenám po intervencii nedošlo. Efekty zadosťučinenia a seba-súcitú a redukcie miery vyhorenia dokonca pretrvávali aj pri testovaní po 6-mesačnom časovom intervale (pri depresívnych symptómoch tento efekt nepretrvával) . Program bol testovaný prostredníctvom pilotnej štúdie (Craigie, 2016) a jeho výsledky boli replikované a porovnávané s kontrolnou (wait-list) podmienkou, kde sa preukázali významné rozdiely s experimentálnou skupinou vo vyššie spomínaných premenných. Program je založený najmä na kľúčových ideách a praktikách z kognitívnej terapie založenej na všímavosti.

Hodnotenie efektu intervenčných programov

Hodnotenie efektu behaviorálnych zmien v dôsledku intervencií všeobecne predstavuje hlavnú oblasť záujmu v psychológii zdravia a behaviorálnej medicíny – výskumníci v tejto oblasti rutinne využívajú metódy frekvenčnej štatistiky na hodnotenie rozsahu, v akom tieto intervencie majú efekt na správanie a ich hypotetický mediačný proces v populácii. Autori Heino, Hankonen a Vuorre (2018) však odporúčajú pracovať najmä s metódami Bayesiánskej štatistiky, s dôrazom na Bayesiánske hierarchické modelovanie. Bayesiánske analytické metódy sú dostupné pre výskumníkov v podobe ľahko použiteľných softvérových balíkov a títo autori ich vrelo odporúčajú pre hodnotenie efektivity intervencií a ich konceptuálnych a praktických benefítov. Dôvodov, prečo by mali byť Bayesiánske metódy využívané v tejto oblasti obzvlášť využívané je mnoho. Jedným z najdôležitejších dôvodov je fakt, že tieto metódy dobre pracujú aj s malými vzorkami a taktiež komplexnejšími štatistickými metódami, ako viac-úrovňové štrukturálne modelovanie ale aj jednoduchšími spôsobmi, skúmajúcimi rozdiely medzi dvoma skupinami. Taktiež, tieto metódy sú veľmi dobre využiteľné aj pri súboroch heterogénnych dát. Je teda adekvátne využiť ich na hodnotenie efektu podobných typov intervencií, keďže môžu pomôcť priniesť ozaj relevantné výsledky.

ZHRNUTIE

Príspevok sa zaoberá efektívnosťou intervenčných programov pre pomáhajúce profesie s cieľom poskytnúť náhľad na najúčinnšie typy intervenčných programov, ich charakterom a efektom na celú škálu negatívnych dôsledkov pomáhania, ako aj subjektívnu pohodu a pocity zadosťučinenia z pomáhania – kognitívno-behaviorálne intervencie a intervencie založené na všímavosti. Väčšia pozornosť je tu venovaná intervenčným programom založeným na všímavosti, ktoré preukázateľne posilňujú emocionálnu reguláciu, celkovú resilienciu a starostlivosť o seba (Brown, Biegel, Shapirová, 2007). Všímavosť je tiež významným mediátorom starostlivosti o seba a subjektívnej pohody (Richardsová, Campenniová, Muse-Burkeová, 2010). Z globálnejšieho hľadiska teda možno podobné programy vnímať ako opodstatnené a dôležité prostriedky umožňujúce lepší kontakt s samým sebou a vlastnými potrebami. Na základe toho je kultivovaná práve starostlivosť o seba, ktorá predstavuje nevyhnutnosť pri zachovaní subjektívnej pohody u týchto pracovníkov pri ich psychicky náročnej profesii.

Literatúra

- ANGERER, P., HOFFMAN, F., SCHNEIDER, A., WEIGL, M. 2015. Work stress, burnout, and perceived quality of care: a cross-sectional study among hospital pediatricians. In: *European Journal of Pediatrics*, 174,9, 1237-1246
- ALBERTSON, E., R., NEFF, K., D., A DILL-SHACKLEFORD , K., E. 2014 . Self-Compassion and Body Dissatisfaction in Women: A Randomized Controlled Trial of a Brief Meditation Intervention. In: *Mindfulness*
- BAER, R., A., SMITH, G.T., HOPKINS, J., KRIETEMEYER, J., TONEY, L. 2006 .Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. In: *Sage Journals*, 13(1), 27-45
- BIRNIE, K., CARSLON, L.E., GARLAND, S., N. 2009. Psychological benefits for cancer patients and their partners participating in mindfulness-based stress reduction (MBSR). In: *Psycho-Oncology*, 19, 9, 1004-1009
- BOND,R., CAVANAGH, K., GU, J., STRAUSS, C. 2015. How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. In: *Clin Psychol Rev.*,37, 1-12
- BURTON , A., BURGEES, C., DEAN, S., KOUTSOPOULOU. G.Z.,HUGH-JONES, S. 2017. How effective are Mindfulness-Based Interventions for Reducing Stress Among Healthcare Professionals? A Systematic Review and Meta-Analysis. In : *Stress and Health*, 26(5), 359-371
- BUTTA, O., MARICUTOIU, L., P., SAVA, F., A., 2016. The effectiveness of controlled interventions on employees' burnout: A meta-analysis. In: *Occupatinal and Organizational Psychology*, 89, 1, 1-27
- CARLSON, L., E., SHAPIRO, S., L. 2017. *The Art and Science of Mindfulness: Integrating Mindfulness Into Psychology and the Helping Professions*. ISBN 978-1433804656
- CHIO, F., LAW, R., MAK, W., YIP, S. 2016. The Mediating Role of Self-Compassion Between Mindfulness and Compassion Fatigue Among Therapist in Hong Kong. In: *Mindfulness*, 8, 2
- COETZEE, S., K., A LASCHINGER H., K. 2017. Toward a comprehensive, theoretical model of compassion fatigue: An integrative literature review. In: *Nursing and Health Sciences*, 20, 1, 4-15

- DHAINI A KOL. 2016. Care workers health in Swiss nursing and homes and its association with psychosocial work environment: a cross-sectional study. In: *International Journal of Nursing Studies*, 53, 105-115
- DICKENS, C. A KOL. 2017. Mechanisms of action in mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) and mindfulness-based stress reduction (MBSR) in people with physical and/or psychological conditions: A systematic review. In: *Elsevier*, 55, 74-91
- DUARTE, J., PINTO-GOUVEIA, J. 2016. Effectiveness of a mindfulness-based intervention on oncology nurses' burnout and compassion fatigue symptoms: A non-randomized study. In: *International Journal of Nursing Studies*, 64, 98-107
- DYRBYE, L., N., ERWIN, P., J., SHANAFELT, T., D., WEST, C., P. 2016. Interventions to prevent and reduce physician burnout: a systematic review and meta-analysis. In: *The Lancet*, 338,10057, 2272-2281
- FORTNEY L., LUCHTERHAND C., ZAKLETSKAIA L., ZGIERSKA A., RAKEL D. 2013. Abbreviated mindfulness intervention for job satisfaction, quality of life, and compassion in primary care clinicians: a pilot study. In: *Ann Fam Med*, 11, 5, 412-420
- FIGLEY, C., R., 1995. *Compassion Fatigue : Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York: Taylor and Francis Group . ISBN 978-0-87630-759-5
- FIGLEY, C., R., 2002. Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. In: *Journal of Clinical Psychology*, 58, 11, 1433-1441
- GÉRINGOVÁ, J. 2011. *Pomáhající profese: Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3
- HRICOVÁ, M., LOVAŠ, L. 2015. Sebaregulácia a vykonávané aktivity v oblasti starostlivosti o seba. In: *Človek a spoločnosť*. 18, 1
- KABAT-ZINN, J. 2003 . Mindfulness-Based Interventions in Context : Past, Present and Future. In : *Clinical Psychology Science adn Practice*,10 (2), 144-156
- KABAT-ZINN, J. 1982 . An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. In: *Elsevier*, 4(1), 1, 33-47
- KEBZA, VLADIMÍR A ŠOLCOVÁ, IVA. 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav,. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.

- KABAT-ZINN, J., SEGAL, Z., TEASDALE, J., WILLIAMS, M. 2007. *The mindful way through depression*. New York: The Guilford Press. ISBN 159-38-5128-6
- KHOURY, B. SHARMA, M., RUSH, S, S. E., FOURNIER, C. 2015. Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals : A meta-analysis. In : *Psychosomatic Research*,6, 12
- KÖVEROVÁ, M. 2016. Psychometric properties of the Slovak version of the Professional quality of life scale: Preliminary results. In: *Global Journal of Psychology Research*, 6, 2
- KRASNER , M., S. A KOL. 2009. Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. In: *JAMA*, 302, 12, 1284-1293
- LÁTALOVÁ, V., PILÁRIK, Ľ., 2014. Overenie psychometrických vlastností a faktorovej štruktúry slovenskej verzie dotazníka FFMQ (five-facet mindfulness questionnaire). In: *Psychologie a její kontexty* 5(2), 81-89
- LEITER, M., P., MASLACH C., SCHAUFELI, W.B., 2001. Job Burnout. In: *Annu Rev Psychol*, 1, 52, 397-422
- LOVAŠ, L. A KOL. 2014. *Psychologické kontexty starostlivosti o seba*. Košice: UPJŠ
- MAREK, T., MASLACH, C., SCHAUFELI, W., B., 2017. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, London: Routledge, ISBN 9871351854740
- MASLACH, C. 1993. Burnout: A Multidimensional Perspective. In: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, 3, 4, 19-32
- MATTI T. J. HEINO, MATTI VUORRE & NELLI HANKONEN.2018. Bayesian evaluation of behavior change interventions: a brief introduction and a practical example In: *Health Psychology and Behavioral Medicine*,6:1, 49-78
- MESÁROŠOVÁ A KOL. 2017. *Starostlivosť o seba a dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, ISBN 978-80-8152-571-1
- NEFF, K., D., 2003. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Oneself. In: *Self and Identity*, 2(2), 85-101
- OREM, D., E. 1995. *Nursing Concepts of Practice*. 5th Edititon. Boston: Mosby. ISBN 9780815165521
- PENMAN, D., WILLIAMS, M. 2014. *Všímavost- ako najít klid v uspěchaném světě*. Praha : Anag. ISBN 978-80-7263-906-9
- RICHARD, A., A., SHEA K. 2011. Delineation of self-care and associated concepts. In: *Journal of Nursing Scholarship*, 43, 3, 255-264

- RICHARDS, K., CAMPENNI, C., MUSE-BURKE, J. 2010. Self-care and Well-being in Mental Health Professionals: The Mediating Effects of Self-awareness and Mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*, 32, 3, 247-264.
- SLATYER, S., CRAIGIE, M., HERITAGE, B., DAVIS, S., REES, C. 2017. Evaluating the Effectiveness of a Brief Mindful Self-Care and Resiliency (MSCR) Intervention for Nurses: a Controlled Trial. In: *Mindfulness*. 9 ,2: pp. 534–546
- SHAPIRO, S. L., BROWN, K. W., & BIEGEL, G. M. 2007. Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- SMITH, B., W. A KOL. 2008. A Pilot Study Comparing the Effects of Mindfulness-Based and Cognitive-Behavioral Stress Reduction. In : *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14, 3,
- STAMM, B., H. 2010 ProQOL. Comprehensive Bibliography of the Effect of Caring for Those Who Have Experienced Extremely Stressful Events and Suffering. In: *Open Journal of Psychiatry*, 4, 2
- VILADARGA, R.,a kol. 2011. Burnout among the addiction conseling workforce: The differential roles of mindfulness and values-based processes and work-site factors. In: *Journal of Substance Abuse Treatment*, 40(4), 323-335
- WHITE, M., L., 2011. Spirituality and Self Care: Expanding Self-Care Deficit Nursing Theory. *Wayne State Dissertation*, 191
- ZIMMERMAN, B., J., 2000. Handbook of Self-Regulation. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, US: Academic Press. ISBN 978-0-12-109890-2

Kontakt

Simona Weissová

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Šrobárova 2, 04059 Košice

E-mail: simona.weissova@student.upjs.sk

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Vydavateľstvo ŠafárikPress

Rok vydania: 2019


Počet strán: 303

Rozsah: 19,2 AH

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-8152-742-5



The background of the image is a library with rows of bookshelves filled with books. The lighting is warm and dim, with several hanging light bulbs visible in the upper right corner. The text is centered in a white-bordered box.

HISTÓRIA
ŠKOLSKÁ
A
PSYCHOLÓGIA
PERSPEKTÍVY