

TEORETICKÉ ČLÁNKY

Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov **(3)**
Ingrid Emmerová

Aspekty prevencie v kariérovom vývine žiakov a študentov **(8)**
Viktor Gatiaľ

Resocializácia – štyri koncepty ako reflexia riešenia súčasných problémov jednotlivca a spoločnosti **(20)**
Albín Škoviera, Lenka Flikingerová

ČLÁNKY Z PRIESKUMU, VÝSKUMU A ANALÝZY

Výskumy o negatívnych aspektoch užívania multimédií deťmi a adolescentmi **(25)**
Timea Valachová, Marek Čajági

Prevenca a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie **(29)**
Martina Slovíková

PRACOVNO-METODICKÉ ČLÁNKY

Možnosti prevencie a rozvoja kognitívnych procesov **(35)**
Dáša Oravkinová

INFORMAČNÉ ČLÁNKY

AKO sme to zvládli **(43)**
Zuzana Matejčíková Šareková

„Jediným zdrojom mojich informácií bol on“ **(44)**
Dominika Kačmárová

Publikácie informačnej siete Eurydice 2020 – 2021 **(48)**
Marta Čurajová

LEGISLATÍVA

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (Komentovaná prezentácia Stratégie...) **(55)**
Miron Zelina

THEORETICAL ARTICLES

Prevention planning and monitoring of risky and problematic behavior of pupils **(3)**
Ingrid Emmerová

Aspects of prevention in the career development of pupils and students **(8)**
Viktor Gatíal

Resocialization - four concepts as a reflection on the solution of current problems of the individual and society **(20)**
Albín Škoviera, Lenka Flikingerová

ARTICLES BASED ON SURVEY, RESEARCH AND ANALYSIS

Research on the negative aspects of multimedia use by children and adolescents **(25)**
Timea Valachová, Marek Čajági

Prevention and solution of bullying and cyberbullying in primary and secondary schools from the point of view of centers for educational-psychological counselling and prevention **(29)**
Martina Slovíková

WORKING-METHODOLOGY ARTICLES

Possibilities of prevention and development of cognitive processes **(35)**
Dáša Oravkinová

INFORMATIVE ARTICLES

HOW we did it **(43)**
Zuzana Matejčíková Šareková

"The only source of my information was him" **(44)**
Dominika Kačmárová

Eurydice Information Network Publications 2020 – 2021 **(48)**
Marta Čurajová

LEGISLATION

Strategy for an inclusive approach in upbringing and education (Commented presentation of the Strategy...) **(55)**
Miron Zelina

Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov

Ingrid EMMEROVÁ

Pedagogická fakulta KU v Ružomberku

Anotácia: príspevok sa zaoberá problematikou prevencie rizikového a problémového správania žiakov. Prezentuje výsledky obsahovej analýzy školských dokumentov, konkrétne školských plánov preventívnych aktivít, resp. plánov práce koordinátorov prevencie, s osobitným zreteľom na odraz súčasného stavu rizikového a problémového správania žiakov v nich. Z výsledkov vyplýva, že plány iba minimálne reflektujú súčasný stav a trendy rizikového a problémového správania žiakov. Autorka poukazuje na nutnosť realizovania monitoringu o výskyte takéhoto správania žiakov.

Kľúčové slová: prevencia, prevencia v škole, monitoring rizikového a problémového správania žiakov.

Učitelia základných a stredných škôl sa často stretávajú s **rizikovým či problémovým správaním žiakov**, viac či menej závažného charakteru. Deviantné správanie žiakov a porušovanie školského poriadku sa stáva vážnym problémom, ktorému je potrebné venovať neustálu pozornosť z hľadiska preventívneho, ako aj sankčného pôsobenia a efektívneho riešenia. Napriek skutočnosti, že niektoré údaje naznačujú pokles problémového správania žiakov (napr. Štatistika kriminality SR, Európska školská štúdia o alkohole a iných drogách – ESPAD), nemožno situáciu hodnotiť pozitívne. Ide o údaje získané pred pandemiou, zároveň je potrebné brať do úvahy aj jej negatívne dopady – v školstve najmä vplyv dištančnej výučby na socializáciu žiakov a vzťahy v kolektívoch tried, nárast pocitov bezmocnosti či stresu.

Pedagogickí a odborní zamestnanci bežných škôl poukazujú na výskyt problémového správania. Druhy rizikového, resp. problémového správania sa menia, napríklad v súvislosti s IKT. Okrem nových rizík však niektoré druhy problémového správania pretrvávajú, ako príklad možno uviesť záškoláctvo. Súčasnú situáciu dokresľujú negatívne zmeny aj podľa pohlavia: dochádza k vyrovnávaniu medzi pohlaviami, dievčatá v niektorých prípadoch dokonca chlapcov prekonávajú. Ako príklad možno uviesť rozšírenie tzv. nárazového pitia alkoholu s cieľom čo najrýchlejšie sa opiť (binge-drinking), čo je typické najmä pre dievčatá. R. Tomšík, M. Dolejš, M. Čerešníť, J. Suchá a O. Škopál (2017) na základe svojich empirických zistení konštatujú, že rizikové správanie sa netýka len chlapcov, ale je v podobnej miere zastúpené v oboch pohlaviach a zlomový vek prudkého nárastu tohto správania sa pohybuje vo veku 14 až 16 rokov života jedinca. Ako uvádzajú E. Petlák, A. Škoviera a G. Siváková (2019) negatívne atribúty sveta dospelých sa presúvajú do sveta detí a mládeže, vytláčajú pozitívne ideály a devastujú emocionálnu stránku osobnosti. V žiackom kolektíve sa rozmáha šikanovanie a vulgárna komunikácia, kladné hodnoty ustupujú do úzadia a do popredia sa dostáva snaha o sebaaprezentáciu a sebaapresadzovanie na úkor iných. Agresívne a ďalšie nevhodné správanie žiakov zaznamenávame v základných i stredných školách, čo sa odzrkadľuje aj v každodennej práci učiteľov základných a stredných škôl.

O nevyhnutnosti systematickej a efektívnej prevencie svedčia aj výsledky depistáže, ktorá sa uskutočnila v roku 2013 (Š. Matula, M. Slovíková, P. Nekorančová, 2014). Učitelia vo všetkých krajoch (okrem Bratislavského kraja) uvádzali žiakov, ktorých odporúčajú do starostlivosti zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pretože ich problémové správanie nevedia riešiť bežnými pedagogickými opatreniami v škole. Všetky prejavy problémového správania sa už nedotýkajú iba žiakov 2. stupňa. Oproti minulosti bol zaznamenaný prudký nárast problémového správania už žiakov 1. stupňa ZŠ, výrazne tiež narastá počet dievčat s problémovým správaním.

M. Čerešník (2019) prezentuje výsledky výskumu realizovaného na výskumnej vzorke dospelých vo veku 10 až 15 rokov. Zistil, že v tejto vekovej kategórii sa miera rizikovosti výrazne zvyšuje po dosiahnutí veku 11 rokov, niektoré prejavy kulminujú vo veku 13 rokov (napr. šikanovanie), niektoré vo veku 14 rokov (napr. delikventné prejavy) a niektoré v 15. roku (napr. závislostné správanie). Súčasná situácia si vyžaduje, aby sa tejto oblasti venovala intenzívna pozornosť najmä z preventívneho hľadiska. Spektrum rizikového a problémového správania je široké – od drobných prehrškov, či neposlušnosti až po závažné sociálno-patologické javy, vrátane páchania trestných činov. Je potrebné reagovať na nové trendy v oblasti rizikového a problémového správania. Účinná prevencia je nevyhnutná. Podľa M. Procházku (2019) má efektívna prevencia tieto atribúty:

- ▶ systémovosť;
- ▶ komplexnosť (či pôsobíme na všetky zložky utvárajúce postoje);
- ▶ dynamickosť (zmeniť preventívny plán na základe jeho vyhodnotenia je kľúčové);
- ▶ nepretržitosť (prevencia nemôže byť iba kampaň, musí byť súčasťou trvalej kultúry školy);
- ▶ cyklickosť.

Pre realizovanie efektívnej prevencie sa aktuálnou stáva požiadavka **profesionalizácie procesov prevencie a odbornosť preventívnej práce**. Je nevyhnutné, aby sa realizátori prevencie (pedagogickí i odborní zamestnanci škôl) aktívne zúčastňovali na vzdelávacích aktivitách a zaujímali sa o nové informácie v tejto oblasti. Rovnako je nevyhnutná aj **spolupráca škôl s odborníkmi v oblasti prevencie** (napr. z poradenských zariadení). V tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že školy dostávajú rôzne ponuky na preventívne aktivity. Je potrebné vopred si ich preveriť tak, aby sa predišlo prípadnému nežiaducemu vplyvu laických a neodborných aktivít, ako aj škodlivému vplyvu kultov, siekt či extrémistických organizácií na žiakov.

K zásadám efektívnej prevencie rizikového správania u detí a mládeže podľa M. Miovského, L. Skácelovej a J. Zapletalovej (2015) patrí:

- a) Komplexnosť a kombinácia viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.
- b) Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- c) Cielenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- d) Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.
- e) Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- f) Neorientovať sa iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- g) Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospelých sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia.
- h) Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie nepripadalo ako žiaduce, ale ani ako neutrálna sociálna norma.
- i) Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti.
- j) Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa ukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných, či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či prehánanie následkov a pod.

Pri realizovaní prevencie rizikového, či problémového správania je nutné klásť dôraz na jej systematickosť a premyslené koordinované plánovanie. Pravidelné preventívne aktivity sú omnoho účinnejšie než jednorazové.

Každá škola by mala mať na aktuálny školský rok vypracovaný **plán preventívnych aktivít**. Niektoré školy vypracúvajú plán činnosti (resp. plán práce) koordinátora prevencie, v súčasnosti školského koordinátora vo výchove a vzdelávaní. V školskom roku 2018/2019 sme analyzovali 70 plánov preventívnych činností v Slovenskej republike – 35 plánov zo základných škôl a 35 plánov zo stredných škôl (Emmerová, I., 2019). Plán preventívnych aktivít musí byť vypracovaný podrobne a adresne. Je dôležité, aby tvorca plánu poznal reálne riziká, ktoré žiakov ohrozujú. Je nevyhnuté realizovať monitoring problémového správania.

K najväčším nedostatkom posudzovaných plánov možno zaradiť:

- ▶ sú príliš všeobecné a nekonkrétne,
- ▶ za všetky plánované aktivity je zodpovedný *koordinátor prevencie alebo všetci učitelia*,
- ▶ plánované aktivity sú uvádzané „plošne“, t. j., že sa neodlišujú vekové osobitosti žiakov,
- ▶ zameriavajú sa iba na prevenciu vybraných druhov rizikového správania, najčastejšie drogových závislostí (teda látkových) a šikanovania,
- ▶ prednášky nie sú efektívnou formou prevencie a u žiakov základných škôl ani vhodnou formou a boli opakovane plánované aj u žiakov základných škôl,
- ▶ nedostatkom je aj evidentné neaktualizovanie plánov preventívnych aktivít, zmení sa iba školský rok (v úvode jedného analyzovaného plánu sa odkazovalo na vyše desať rokov neplatný strategický dokument, ďalší plán označil koordinátora prevencie za *koordinátora prevencie drogových závislostí*).

Veľká časť plánov (až 52 plánov) obsahovala problematiku prevencie extrémizmu, rasizmu či xenofóbie, aktivity však neboli detailnejšie konkretizované. Problematika rizík virtuálneho priestoru bola zapracovaná v 27 plánoch, v ďalších 2 sa pri problematike šikanovania uvádzala aj oblasť kyberšikanovania. Čiže prevenciu rizík kyberpriestoru malo v pláne spolu 29 škôl, čo predstavuje 41 % škôl, ktorých plány sme hodnotili.

Výsledky ukázali, že pri plánovaní preventívnych aktivít je niektorým problematikám venovaná nedostatočná pozornosť. Z plánov, kde bola osobitná pozornosť venovaná rizikám kyberpriestoru, iba v troch sa explicitne uvádzal aj sexting. Vo všetkých hodnotených plánoch preventívnych aktivít absentovala problematika prevencie rizikového sexuálneho správania. Ani v jednom pláne nebola zmienka o prevencii porúch príjmu potravy. Iba štyri plány obsahovali poznámku o monitoringu rizikového správania.

Plán preventívnych aktivít, resp. plán práce koordinátorov prevencie či školských koordinátorov vo výchove a vzdelávaní, možno považovať za strategický školský dokument v oblasti prevencie. Možno predpokladať, že ak sú v ňom uvedené a naplánované preventívne aktivity, tak sa aj reálne uskutočňujú. Samozrejme, môže sa vyskytnúť prípad, kedy je plán precízne vypracovaný, ale k jeho realizácii však nedôjde. Naopak, môže nastať aj situácia, kedy sa v pláne prevencia konkrétneho javu neuvádza, ale napr. pracovníci poradenských zariadení takéto aktivity školám ponúknu a aj sa na profesionálnej úrovni uskutočnia. Za nepresné možno považovať, ak sa daný dokument označí ako „program“. Nejde o tvorbu preventívneho programu, plány nespĺňajú takéto kritériá.

Keďže variabilita nevhodného – rizikového, či problémového správania je u žiakov 2. stupňa široká, je nutné **realizovať monitoring výskytu rizikového, či problémového správania**. Podľa skladby žiakov a problémov, ktoré sú špecifické a vychádzajú z rozmanitosti školských tried, z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov a pod., sa musia cielene zameriavať aj preventívne aktivity. Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je potrebné vychádzať z analýzy výskytu negatívnych javov – vykonávať monitoring v školách, v tejto súvislosti je dôležitá aj intenzívna práca triedneho učiteľa.

Vo vzťahu k prevencii rizikového, či problémového správania žiakov je prínosná aj práca odborných zamestnancov školy, najmä sociálnych pedagógov a školských psychológov. Školu, v ktorej pôsobia a žiakov v nej poznajú, žiaci im dôverujú. V rámci ich vysokoškolskej prípravy je adekvátny priestor venovaný práve prevencii. Realizácia prevencie je explicitne uvedená aj v ich kompetenčných profiloch.

Sociálny pedagóg alebo školský psychológ ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach žiakom, učiteľom a rodičom. Ich pôsobenie v škole je osobitne prínosné pre žiakov s problémovým správaním a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože prostredníctvom svojej odbornej činnosti im uľahčia proces socializácie. Žiaci tiež musia vedieť, že ak im niekto ublíži alebo majú akýkoľvek vážny problém môžu sa v škole obrátiť na triedneho učiteľa, iného

učiteľa, prípadne sociálneho pedagóga či školského psychológa (ak v danej škole pôsobia). Musia vedieť, že to má význam. So žiakmi je nutné neustále komunikovať. Nepripustiť, aby sa porušovanie pravidiel v škole prehládalo. Ak je problém žiaka vážny, učiteľ by mu mal vedieť odporučiť, kde nájde odbornú pomoc.

Súčasná situácia akcentuje pri realizovaní prevencie v školskom prostredí dva aspekty, aby sa žiaci základných a stredných škôl:

1. nedopúšťali problémového správania, ktoré môže prerásť až do páchania trestnej činnosti,
2. nestali obeťou (napr. šikanovania, sexuálneho zneužívania, obchodovania s ľuďmi a ďalších trestných činov).

Z toho vyplýva požiadavka, nezameriavať sa iba na výskyt rušivých prejavov rizikového, či problémového správania žiakov, ale poskytnúť žiakom možnosť v prípade svojho problému sa obrátiť na dospelú osobu. V škole je potrebné vytvoriť také podmienky, aby sa žiaci mohli bez obáv zdôveriť, pokiaľ majú problém, napr. sú šikanovaní (môžu to byť schránky dôvery, distribúcia anonymných dotazníkov mapujúcich výskyt šikanovania a pod.).

Pozitívne možno hodnotiť, že na nutnosť monitoringu upozorňuje aj aktuálny dokument Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky *Sprivodca školským rokom 2021/2022*. Požaduje priebežne monitorovať správanie žiakov a zmeny, v prípadoch podozrenia na porušovanie ich zdravého osobnostného vývinu zabezpečiť ich ochranu a bezodkladne riešiť vzniknutý problém v súčinnosti s vedením školy a zákonnými zástupcami dieťaťa. Monitorovať a odhaľovať negatívne javy v správaní sa žiakov a príznaky šikanovania; odhaľovať zdroje rizikového správania a sociálno-patologických javov a uplatňovať účinné prostriedky na oslabenie ich vplyvu.

V podmienkach škôl môže učiteľ najlepšie a najčastejšie pôsobiť na žiakov v rámci primárnej prevencie na triednických hodinách, na hodinách etickej výchovy a náboženstva a na ďalších vyučovacích hodinách, kde to učebné osnovy tematicky umožňujú. V rámci vyučovacieho procesu a výchovného pôsobenia na žiakov je nutné prepojenie kognitívnej, afektívnej a konatívnej zložky osobnosti u žiakov, čiže prepojenie preventívneho pôsobenia na: *vedomosti – postoje – sociálne zručnosti*. To znamená, že učiteľ by mal sprostredkovať objektívne vedomosti o sociálno-patologických javoch, napr. o drogách a dôsledkoch ich užívania, čo prispieva k zvyšovaniu právneho vedomia u žiakov, ale zároveň svoje úsilie zameriavať aj na rozvíjanie negatívnych postojov k takýmto javom. Škola musí tiež vyzbrojiť žiakov rozvíjaním sociálnych zručností zameraných na odmietanie rizikového, či problémového správania, za predpokladu že budú žiaci k nemu motivovaní vonkajším prostredím. Škola ako profesionálna inštitúcia musí v tomto smere upevňovať autoregulačný systém žiakov a ich zodpovednosť za vlastný život a správanie aj v podmienkach ohrozujúcich životných situácií.

Možno iba súhlasiť s myšlienkou A. Škovieru (2019), podľa ktorého sa vo vzdelávaní a výchove treba popri otázkach „čo?“ a „ako?“ seriózne zaoberať aj otázkou „prečo?“, čo vedie k „hodnotovej nadstavbe“. Je potrebné snažiť sa kultivovať človeka nielen cez kvalitu vzdelania, ale predovšetkým cez osvojovanie si pozitívneho sveta hodnôt, čo osobitne platí aj pri prevencii rizikového, či problémového správania detí a mládeže.

Škola je významným socializačným a výchovným činiteľom, mala by zohrávať zásadnú úlohu aj pri realizácii prevencie. Školská socializácia má podľa M. Procházku (2019) množstvo špecifik, ktoré vychádzajú z rozmanitosti školských tried, z dlhodobého pôsobenia sociálnych vplyvov, z koncentrácie tohto pôsobenia do citlivého obdobia vývinu žiaka. Škola je sociálnym prostredím, kde sa stretávajú dva socializačné systémy, na ktoré sa musí žiak adaptovať. Naučiť sa, čo v jednom systéme, založenom na formálnom poriadku dospelých, znamená byť žiakom a zároveň v druhom systéme neformálneho poriadku, byť spolužiakom. Pokiaľ dochádza k vzájomnému neporozumeniu, tak vzniká medzi uvedenými socializačnými systémami napätie a medzi jeho aktérmi narastá silnejšia vrstva odporu. Tam, kde je odstup, nemáme šancu preniknúť do názorov, hodnôt a noriem žiakov a ciele prevencie sú plnené iba formálne a nedochádza k zvnútorňovaniu pedagogického pôsobenia.

Učitelia základných a stredných škôl v súvislosti s realizáciou prevencie v škole upozorňujú na vážny problém – nedostatok času. Je však nevyhnutné na prevenciu nerezignovať, keďže súčasná situácia o nevhodnom správaní žiakov (rôznej intenzity a závažnosti) si realizovanie prevencie vyžaduje. Efektívna prevencia je nevyhnutná a je potrebné reagovať na nové trendy v oblasti rizikového a problémového správania. Informácie o aktuálnej situácii a najmä na ktoré javy sa pri prevencii zameriavať, vypovedajú výsledky objektívnych výskumov, čo by mali učitelia sledovať. Nevyhnutné je poznať (v maximálne možnej miere) situáciu u žiakov v konkrétnej škole, v ktorej pôsobia.

Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je potrebné uskutočňovať monitoring výskytu nežiaducich javov, prognózovať pravdepodobnosť výskytu daného javu, resp. javov a premyslieť výber metód a foriem pôsobenia v primárnej i sekundárnej prevencii v školskom prostredí. Pedagogickí a odborní zamestnanci škôl ako realizátori prevencie musia poznať reálne riziká, ktoré žiakov ohrozujú, a preto je nevyhnuté vykonať monitoring problémového správania. Prevencia sa musí trefne zacieľovať na tie problémy, ktoré aktuálne ohrozujú žiakov.

Literatúra

- ☐ ČEREŠNÍK, M.: *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF, 2019, 82 s. ISBN 978-80-558-1383-7
- ☐ EMMEROVÁ, I.: *Prevenčia v škole a nové trendy rizikového a problémového správania žiakov*. Ružomberok: Verbum, 2019, 124 s. ISBN 978-80-561-0656-3
- ☐ MATULA, Š. – SLOVÍKOVÁ, M. – NEKORANCOVÁ, P.: Najvýznamnejšie zistenia z analýzy primárnych dát celoslovenskej depistáže žiakov, ktorých triedni učitelia odporúčajú do starostlivosti zariadení systému výchovného poradenstva a prevencie: Depistáž 2013 – závery primárnej analýzy. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí*. 2014, č. 5, s. 81 – 87. ISBN 978-80-89698-04-2
- ☐ MIOVSKÝ, M. a kol.: *Prevenca rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1
- ☐ PETLÁK, E. – ŠKOVIERA, A. – SIVÁKOVÁ, G.: Vybrané aspekty edukácie žiakov vzhľadom na ich devalvačné prejavy. In: *PEDAGOGIKA.SK*. 2019, č. 2, s. 86 – 99. ISSN 0031-3815
- ☐ PROCHÁZKA, M.: *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta, 2019, 123 s. ISBN 978-80-88290-28-5
- ☐ *Spríevodca školským rokom 2021/2022*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2021. Dostupné na: www.minedu.sk
- ☐ ŠKOVIERA, A.: Absencia výchovného ideálu ako problém súčasnej pedagogiky. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2019, č. 1, s. 59 – 64. ISSN 1336-2232
- ☐ TOMŠIK, R. – DOLEJŠ, M. – ČEREŠNÍK, M. – SUCHÁ, J. – SKOPAL, O.: Rizikové správanie študentov gymnázií Českej republiky (Reprezentatívny výskum metódou VRCHA). In: *Adiktologie*. 2017, č. 1, s. 46 – 55. ISSN 1213-3841

Aspekty prevencie v kariérovom vývine žiakov a študentov

Viktor GATIAL

Katedra pedagogickej a školskej psychologie
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

☐ Úvod

Kariérový vývin, ako časť psychického vývinu človeka, je podmienený viacerými vnútornými a vonkajšími činiteľmi. Jeho výsledkom v príslušnom vývinovom štádiu jednotlivca by mala byť optimálna schopnosť kariérového rozhodnutia, ktoré je v našej kultúre krokom (pozitívne alebo negatívne) ovplyvňujúcim celý ďalší život človeka. Akákoľvek chyba pri kariérovom rozhodovaní môže znamenať okamžité, alebo v blízkej, či vzdialenejšej budúcnosti sa prejavujúce problémy.

V minulosti boli nároky na kariérové rozhodovanie jednotlivca minimálne. Povolania sa dedili, vzdelávanie, ako ho poznáme dnes, neexistovalo. Kariéra bola relatívne jednoduchá a vopred daná. Dospievajúci neuvažovali o tom, čím sa budú živiť, nerozhodovali sa pre povolanie na základe záujmov, schopností, sebapoznania. Až s rozvojom vedy a techniky došlo k rozšíreniu počtu profesií, čo vyžadovalo špecifickú prípravu na ich výkon (Hargašová, 2007). Tu sa stretávame s paradoxnou situáciou. Kým v minulosti neexistovali podmienky pre relevantné kariérové rozhodovanie (napr. poznatky v smere diagnostiky, ľahký prístup k informáciám vo svete práce a pod., resp. v súlade s vyššie uvedeným, kariérové rozhodovanie ani nebolo potrebné), a teda nevyhnutne muselo dochádzať v niektorých prípadoch k nesprávnym rozhodnutiam. V súčasnosti sú podmienky prítomné, častokrát však nie sú primerane využívané, niekedy dokonca ignorované, s rovnakým následkom nesprávnych rozhodnutí dospievajúcich v ich kariérovom smerovaní.

Aktuálne poznáme návod na predchádzanie problémom v kariérovom rozhodovaní žiakov a študentov, nie vždy sa však v praxi náležite využívajú. V ďalšom texte preto pomenujeme, analyzujeme a navrhujeme zlepšenie v ťažiskových oblastiach kariérovej výchovy a poradenstva, ktorých realizácia je pre optimálny rozvoj kariérového rozhodnutia dospievajúcich nevyhnutná.

1. Preventívny prístup ku kariérovému vývinu

Od počiatkov služieb kariérového poradenstva došlo k viacerým zásadným zmenám, ktoré kariérové poradenstvo vo vyspelých štátoch reflektuje, a ktoré by sme mali urýchlene implementovať aj u nás, čo v praxi vyžaduje napodobniť tieto trendy vývoja kariérového poradenstva:

- « od psychologického k multidisciplinárnemu – znamená to, že psychologické služby nemajú byť jediné v oblasti kariérového poradenstva, je potrebná účasť viacerých odborníkov pri rozhodovacom procese, pričom má ísť o tímovú prácu, ktorej cieľom je vytvorenie siete služieb (psychológ, pedagóg, kariérový poradca, inžinier, atď.),
- « od štádiálneho k biodromálnemu (celoživotnému) – akcentovať prepojenie vzdelávania a zamestnanosti rešpektovaním konceptu celoživotného vzdelávania (návrat do školy v priebehu života a naučenie sa niečoho nového),
- « od nápravného k edukatívneho – zameriavať služby kariérového poradenstva nielen na odstránenie problému alebo jeho príčiny, ale aj na zámerné rozvíjanie osobnosti, resp. odstránenie problému prostredníctvom edukácie,
- « od krízových skupín k poradenstvu pre všetkých – nesústredovať sa len na krízové skupiny podľa veku (napr. koncepcia smerových volieb), alebo iných kritérií, ale poskytovať poradenské služby všetkým (plošne – napríklad depistáž ťažkostí kariérového rozhodovania),

- « od rezortného k medzirezortnému – kariérové poradenstvo by nemalo byť rezortné (oddelené), ale prepojené (spolupráca viacerých rezortov – napr. školstvo a poľnohospodárstvo),
- « od homogénneho k diferencovanému – poskytovať viac typov služieb (nielen informačné, ale aj vzdelávacie, programové, a pod.),
- « od jednotlivých informácií (a klientov) k databázam a samoobsluže – aj zručnosť výberu povolania by mala byť jedným z cieľov výchovy a vzdelávania – relatívna samostatnosť pri kariérovom rozhodovaní (Hargašová, 2007).

Jedným zo súčasných trendov kariérovej výchovy a kariérového poradenstva je ich realizácia prostredníctvom preventívneho modelu, teda neriešiť diagnosticky a intervenčne už vzniknutý problém v kariérovom vývine, ale podporou rozvoja jednotlivých vývinových oblastí, ktoré súvisia s kariérou, vzniku týchto problémov predchádzať.

Aktuálne legislatívne podmienky pre realizáciu preventívneho modelu kariérovej výchovy a poradenstva sú na Slovensku na dobrej úrovni, ale nemožno ich nazvať optimálnymi. Inštitucionálne vplyvy na kariérový vývin jednotlivca sa aktuálne realizujú v školách a školských poradenských inštitúciách prostredníctvom kariérovej výchovy a kariérového poradenstva a v intenciách štátnych vzdelávacích programov, ktoré v príslušnej miere reflektujú vnútorné a vonkajšie faktory daného štádia psychického vývinu jednotlivca.

Dosiahnutím fyzického veku troch rokov majú rodičia dieťaťa, v našom kultúrnom prostredí, možnosť ovplyvňovať jeho vývin aj prostredníctvom inštitucionálnej výchovy v materských školách, pričom oblasti kariérového vývinu štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie venuje explicitnú pozornosť. Inštitucionálnymi podmienkami kariérového vývinu potom rozumieme zámerne odborníkmi usporiadané vonkajšie vplyvy výchovného a vzdelávacieho prostredia, ktoré priamo pozitívne podporujú kariérový vývin dieťaťa a sekundárne pôsobia na zvýšenie schopnosti jeho kariérového rozhodovania vo vyšších vývinových štádiách. Zásadnou otázkou rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskom veku v smere kariérového vývinu je: „Čo rozvíjať?“ Hneď za touto otázkou nasleduje druhá, rovnako podstatná: „Ako to rozvíjať?“ Na prvú (a čiastočne aj na druhú) otázku nám dáva odpoveď napríklad štátny vzdelávací program ISCED O. Dalo by sa uvažovať, že budúcu kariéru dieťaťa ovplyvňujú podmienky obsiahnuté vo všetkých jednotlivých oblastiach, ktoré štátny vzdelávací program vymedzuje. Pravdepodobne by sme neboli ďaleko od pravdy. ISCED O však obsahuje v tomto smere špecifickú vzdelávaciu oblasť Človek a svet práce. Z hľadiska kariérového vývinu dieťaťa je to jednoznačne pozitívny jav. Aj s obsahovým vymedzením tejto vzdelávacej oblasti možno súhlasiť. Je zameraná na materiály a ich vlastnosti, konštruovanie, užívateľské zručnosti, technológie výroby, remeslá a profesie. Jednotlivé zložky tejto vzdelávacej oblasti predstavujú štruktúrovanú propedeutiku technickej gramotnosti a s ňou súvisiace zručnosti, vrátane uvedenia do sveta práce, pracovných činností a pracovnej morálky. Cieľom vzdelávacej oblasti Človek a svet práce v inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie, je utvárať a rozvíjať základné zručnosti dieťaťa v smere zvládania úkonov bežného života a zručnosti pri manipulácii s nástrojmi používanými v bežnom živote. Dôraz je kladený na vývinovo dôležité zručnosti, ako grafomotoriku, sebaobslužné činnosti, bežné úkony v domácnosti. Úlohou predprimárneho pedagóga je zabezpečiť priestor a dostatočné materiálne vybavenie tak, aby každé dieťa malo rovnakú možnosť prakticky si rozvíjať zručnosti, ktoré sú špecifikované vzdelávacími štandardami. Významnú súčasť vzdelávacieho obsahu tvorí rozvíjanie elementárneho technického myslenia. V jeho rámci dieťa spoznáva vlastnosti rôznych materiálov a učí sa to, čo o materiáloch vie, prakticky využívať. Aby bolo dieťa úspešné v technických zadaniach, musí ho pedagóg viesť k vnímanosti voči okoliu, pozorovaniu vlastností predmetov a javov, k riešeniu problémov pokusom a omylom, k tvorivému prístupu k využívaniu dostupných materiálov a nástrojov. Preto pedagóg nemá žiadať od dieťaťa nemennosť postupov riešenia, ale viesť ho k tvorbe vlastných postupov, resp. k spontánnej modifikácii zadávaných. Obsah tejto vzdelávacej oblasti je členený do piatich menších oblastí: Materiály a ich vlastnosti, Konštruovanie, Užívateľské zručnosti, Technológie výroby, Remeslá a profesie (ISCED O, 2016).

Kariérová výchova a vzdelávanie na 1. stupni základných škôl sú zabezpečené prostredníctvom vzdelávacej oblasti Človek a svet práce, konkrétne predmetu pracovné vyučovanie, ktorý je v 3. a 4. ročníku zameraný na rozvoj širokého spektra pracovných činností a technológií založených na tvorivej a tímovej spolupráci. Technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností rôznych oblastí ľudskej činnosti. Vzdelávací obsah predmetu pracovné vyučovanie prispieva k vytváraniu životnej a profesijnej orientácie žiakov. Predmet je zameraný na rozvoj praktických pracovných zručností a dopĺňa celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti. Všeobecnými cieľmi predmetu sú rozlišovať rôzne prírodné, technické materiály a ich význam pre človeka, pochopiť techniku ako nástroj na riešenie problémov reálneho života, spoznať základné vlastnosti materiálov a možnosti ich použitia v praxi, získať poznatky o pracovných činnostiach vo vybraných povolaniach a profesiách, spoznať ľudové tradície, remeslá a zhotoviť

tradičné produkty, upevniť si kladné morálne a vôľové vlastnosti pri riešení technických problémov, pracovať v tíme a riadiť vlastnú pracovnú činnosť, narábať bezpečne s jednoduchým náradím na opracovanie materiálov a dodržiavať hygienu práce, navrhnuť vlastnú predstavu pri konštruovaní jednoduchých statických a pohyblivých modelov, poznať zásady stolovania a prípravy jednoduchých pokrmov (ISCED 1, 2015).

Ciele štátneho vzdelávacieho programu vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce sú, v súlade s názvom predmetu pracovné vyučovanie, orientované prevažne na spoznávanie materiálov, zvládanie zručností pri práci s nimi a s nástrojmi na ich spracovanie, spoznávanie tradícií a remesiel, sčasti potom na sprievodné okolnosti, napríklad hygienu práce, prípadne rozvoj niektorých osobnostných vlastností a sebariadenie. Absentuje tu však dôraz na sebaopoznávanie, poznávanie sociálneho okolia, rozvoj osobnostných vlastností a poznávacích procesov súvisiacich s kariérovým vývinom, napríklad emocionálnou inteligenciou a exekutívnymi funkciami.

Kariérová výchova a vzdelávanie na 2. stupni našich základných škôl sú zabezpečené prostredníctvom vzdelávacej oblasti štátneho vzdelávacieho programu pod názvom Človek a svet práce, konkrétne predmetu technika, prostredníctvom ktorého žiaci získavajú základné užívateľské zručnosti v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, spoznávajú trh práce, prehľbujú si životnú, aj profesijnú orientáciu. Koncepcia predmetu vychádza z konkrétnych životných situácií, v ktorých žiak prichádza do priameho kontaktu s ľudskou činnosťou a technikou v jej rôznych podobách a súvislostiach, prostredníctvom ktorých chráni svet a kultúrne pamiatky. Predmet technika je praktický. Jeho náplň je cielene zameraná na zručnosti a návyky pre uplatnenie žiakov v ďalšom živote a spoločnosti, na tvorivej myšlienkovej spolupráci a spolupráci žiakov. Náplň učebného predmetu je určená všetkým žiakom bez rozdielu pohlavia. Žiaci sa učia pracovať s rôznymi materiálmi, pomôckami, osvojujú si základné pracovné zručnosti, návyky, rozvíjajú si tvorivé technické myslenie. Pri navrhovaní výrobkov, dizajnovaní a pracovných postupoch spájajú praktické zručnosti a tvorivé myslenie. Vyučovaci predmet technika obohacuje základné vzdelávanie o zručnosti plánovania, organizovania, hodnotenia pracovnej činnosti samostatne, aj v skupine. Žiaci sa učia dodržiavať tiež zásady bezpečnosti, hygieny a ochrany zdravia pri práci. V predmete sa má podľa veku žiakov postupne budovať systém, ktorý im poskytne dôležité informácie o svete práce a pomôže im pri zodpovednom kariérovom rozhodovaní a ďalšom profesijnom zameraní i rozhodovaní v živote.

Cieľmi predmetu sú rozlišovanie a bezpečné používanie prírodných a technických materiálov, nástrojov, náradia a zariadení, osvojenie a dodržiavanie stanovených pravidiel a adaptáciu na zmenené alebo nové úlohy alebo pracovné podmienky, experimentovanie s nápadmi, materiálmi, technológiami, technikami, vytváranie vhodných návykov pre rodinný život, zodpovednosti za vlastné zdravie, ľudské vzťahy a financie, ako aj za pohodlie a bezpečnosť v bezprostrednom okolí žiakov, zodpovednosť za kvalitu vlastných i spoločných výsledkov práce, základné pracovné zručnosti a návyky z rôznych pracovných oblastí, organizovanie a plánovanie práce a používanie vhodných nástrojov, náradia a pomôcok pri práci i v bežnom živote, vytrvalosť pri plnení základných úloh, uplatňovanie tvorivosti a vlastných nápadov pri pracovnej činnosti a pri vynakladaní úsilia na dosiahnutie kvalitného výsledku, vytváranie nového postoja a hodnôt vo vzťahu k práci a životnému prostrediu, chápanie práce ako príležitosti na sebarealizáciu, sebaaktualizáciu a na rozvíjanie podnikateľského myslenia, orientáciu v rôznych odboroch ľudskej činnosti, formách fyzickej i duševnej práce, osvojenie si potrebných poznatkov a zručností významných pre možnosti uplatnenia, voľba vlastného profesijného zamerania a na ďalšiu profesijnú a životnú orientáciu (ISCED 2, 2015).

Ciele štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce sú, v súlade s názvom predmetu technika, orientované prevažne na spoznávanie materiálov, zvládanie zručností pri práci s nimi a s nástrojmi na ich spracovanie, spoznávanie tradícií a remesiel, sčasti potom na sprievodné okolnosti, napríklad hygienu práce, prípadne rozvoj niektorých osobnostných vlastností a sebariadenie, všetko primerane kvalitatívne aj kvantitatívne rozšírené oproti predmetu pracovné vyučovanie na 1. stupni. Podobne, ako v ISCED 1, tu absentuje dôraz na sebaopoznávanie, poznávanie sociálneho okolia, rozvoj osobnostných vlastností a poznávacích procesov, ktoré súvisia s kariérovým vývinom, napríklad emocionálnou inteligenciou a exekutívnymi funkciami.

Viacerí odborníci práve sebaopoznanie považujú za rozhodujúcu okolnosť nielen kariérového rozhodovania, ale rozhodovania v akýchkoľvek oblastiach života (Csikszentmihályi, 2017).

Na rozdiel od ISCED 1 a 2, v inovovanom štátnom vzdelávacom programe pre štvor- a päťročných gymnáziá, je sebaopoznanie zdôraznené nielen v profile absolventa, ale aj v prierezovej téme Osobnostný a sociálny rozvoj a ako akcent na identitu, aj vo vyučovacom predmete občianska náuka, ktorý je súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Na druhej strane, v tomto vzdelávacom programe nielen úplne absentuje vzdelávacia oblasť, či vyučovaci predmet, ktorý by sa explicitne týkal kariérovej výchovy a vzdelávania, ale nenájde tam ani prierezovú tému s takýmto zameraním. Profesia je zmienená v jednom z cieľov vyučovacieho predmetu etická výchova: Žiaci si majú osvojiť dôležité hodnoty a etické normy súvisiace so životom

a zdravím, rodinným životom, rodičovstvom a sexualitou, ekonomickým životom a prácou v povolani. Cieľ je realizovaný obsahovým štandardom ekonomické cnosti a profesijná etika, ktoré majú rozvinúť schopnosť žiakov posúdiť význam práce a pracovitosti pre sebarealizáciu človeka a diskutovať o ekonomických hodnotách. Okrem toho je kariérová výchova už len v jednom zo všeobecných cieľov úplného stredného všeobecného vzdelávania – poskytnúť žiakom možnosti pre optimálny výber ďalšieho vzdelávania, alebo pracovného zaradenia podľa ich schopností a záujmov a tiež potrieb spoločnosti. Podobný je v tomto smere stav Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá s osemročným vzdelávacím programom. Pritom ide o stupeň vzdelávania, zameraný rovnako všeobecne ako základná škola.

Nížšie aj vyššie sekundárne vzdelávanie sú už však stupne vzdelávania, počas ktorých je potrebné efektívne pôsobiť na schopnosť samostatného kariérového rozhodovania. Efektívne pôsobenie je možné len prostredníctvom rozvíjajúcich programov (výchovných, psychologických, prípadne ich kombinácie), k čomu je však potrebná príslušná forma, časový priestor.

Vzhľadom na nedostatočnú prípravu žiakov na trh práce je potrebné venovať väčšiu pozornosť kariérovej výchove žiakov v základných a stredných školách, rozpracovať a realizovať programy kariérovej výchovy. Ideálne by bolo zaviesť osobitný vyučovací predmet voľba povolania už do základných škôl (v posledných dvoch ročníkoch) a vytvoriť priestor na kariérovú výchovu žiakov, na ich prípravu do sveta práce, na pomoc pri ich profesijnom rozhodovaní. Nevyhovujúca je aj príprava žiakov stredných škôl pre vstup na trh práce, potrebné je etablovať úvod do sveta práce pre všetkých žiakov stredných škôl v posledných dvoch ročníkoch. Pri skvalitňovaní kariérovej výchovy je treba venovať väčšiu pozornosť rozvíjaniu záujmov žiakov, predovšetkým takých, ktoré sa budú efektívne profesionalizovať (vzhľadom na strategické potreby hospodárstva) a zvýšia tak zamestnateľnosť mladých ľudí a ich uplatnenie sa na trhu práce (Hargašová, Lepeňová, 2012).

2. Preventívne programy v kariérovej výchove a kariérovom poradenstve

Rozvoj kompetencií žiakov a študentov, v smere relevantnej úrovne kariérového rozhodovania, je efektívny iba prostredníctvom realizácie poradenských programov, ktoré je možné všeobecne charakterizovať ako zamerané na sebazpoznávanie, skúmanie seba vo vzťahu k existujúcim možnostiam štúdia a pracovným príležitostiam (napr. diagnostika a SWOT analýza), využívajúce pestré, ale integrované metódy a postupy, vytvárajúce podporujúce prostredie poskytujúce aj poradenské služby. Vo všeobecnosti je možné, z hľadiska cieľov vo sfére práce a povolania vrátane prípravy na vstup do sveta práce, vyčleniť tri typy programov kariérového poradenstva:

- I. Programy kariérovej výchovy sú zamerané na formovanie kľúčových kompetencií a na výchovu ku kariérovému rozhodovaniu sa. Programy tohto typu pripravujú deti a mládež vekuprímeraným spôsobom na vstup do sveta práce. Sú súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.
- II. Informačno-poradenské programy sú zamerané predovšetkým na doplnenie chýbajúcich profesijných informácií (t. j. informácií o povolaniach, zamestnaniach, odboroch prípravy, požadovaných predpokladoch, podmienkach, možnostiach uplatnenia sa vo svete práce a pod.), a to buď v osobnom kontakte s odborným poradcom alebo dištančne, ako aj samoobslužne s využitím informačno-komunikačných technológií). Sú súčasťou výchovných aj psychologických programov, je možné ich však realizovať aj relatívne autonómne.
- III. Psychologické poradenské programy sú zamerané na skvalitňovanie psychickej regulácie profesijného správania sa mladých ľudí, t. j. správania sa vo sfére práce, zamestnania, rozhodovania sa o ďalšom štúdiu a budúcim povolani. Sú poňaté širšie ako len program profesijného rozvoja, to znamená, že sú zamerané na celkový osobnostný rozvoj. Realizujú sa výlučne v poradensko-psychologickom procese, a to buď ako individuálne alebo skupinové poradenstvo (Lepeňová, 2006).

Súčasnú úroveň prípravy žiakov našich škôl pre trh práce nie je možné považovať za dostatočnú. Je preto potrebné venovať väčšiu pozornosť kariérovej výchove žiakov v základných a stredných školách, rozpracovať a realizovať programy kariérovej výchovy v školách. Bolo by vhodné zaviesť osobitný vyučovací predmet voľba povolania už do základných škôl (aspoň v posledných dvoch ročníkoch) a vytvoriť priestor pre kariérovú výchovu žiakov, na ich prípravu do sveta práce, na pomoc pri ich profesijnom rozhodovaní. V poslednom období sa viaceré projekty venovali práve zážitkovému kariérovému poradenstvu v školách, či už prostredníctvom sociálno-psychologických výcvikov alebo motivačných programov. Výhodou takéhoto prístupu, ktorý nie je založený len na slovnom podporovaní je, že účastník má priamu možnosť naučiť sa stanoviť si ciele založené na metodike SMART (ide o metodiku efektívneho definovania osobného cieľa – tento akronym v angličtine znamená,

že cieľ by mal byť konkrétny, merateľný, dosiahnuteľný, zodpovedajúci, ohraničený v čase, hodnotiaci a priebežne vyhodnocovaný) a za pomoci facilitátora tieto ciele prostredníctvom navrhnutia akčného plánu aj naplňať. Zručnosť vedieť si stanoviť reálne a dosiahnuteľné ciele je základným prvkom budovania viery vo vlastné schopnosti a vytváranie vnútornej motivácie. Zo skúseností zo školského prostredia môžeme potvrdiť názor, že mnohí rodičia nemajú čas venovať sa svojim deťom a často sa im zdá zbytočné všímaj si ich malé úspechy a to, či dokončia to, čo začnú robiť. Očakáva sa, že túto úlohu by mali prebrať aj učitelia a odborníci školských poradenských zariadení, ktorí sa v rámci interdisciplinárnej spolupráce venujú osobnostnému rastu žiakov. V školských programoch nie je často miesto na rozvoj a podporu praktických zručností. Ako vhodná odpoveď na tieto nové výzvy sa javí zážitkové učenie v rámci skupinového poradenstva, ktoré je následne doplnené o individuálny koučing zameraný na osobný rozvoj (Lepeňová, Hargašová, 2012).

Skupinový psychologicko-poradenský program je charakteristický špecifickým typom medzilidského vzťahu v špecifickej sociálnej situácii, druhom poradenskej mikrosituácie so zvláštnymi interakčnými a komunikačnými väzbami typu „každý s každým“, získavaním nových informácií a sociálnych skúseností, osvojením optimálnych spôsobov sociálneho konania v reálnych situáciách spojených so sebaexploráciou, sebaaprejavovaním, poskytovaním a prijímaním interpersonálnej spätnej väzby. Toto všetko sa deje v špecifických podmienkach (tzv. skupinová dynamika), ktoré skupinové poradenstvo systematicky využíva na sprostredkovanie všetkých kategórií informácií, pričom tieto špecifické poradenské informácie následne umožňujú jednotlivcovi hľadať a v praxi overovať optimálne, často tvorivé riešenie ako zvládnuť nejakú úlohu alebo životnú situáciu (Zvariková, 2007).

Skupinový psychologicko-poradenský program má viacero atribútov, ktoré je, v rámci zachovania jeho efektivity, potrebné dodržiavať:

- a. Vedúcim programu musí byť kompetentný odborník, absolvent štúdia psychológie (alebo príbuzného odboru), ktorý má vlastnú výcvikovú skúsenosť a je absolventom kvalitného programu výcviku trénerov, čiže certifikovaného, vzdelávania realizovaného akreditovanou inštitúciou, so skúsenosťami z vedenia skupinových poradenských programov, výcvikových skupín a v ideálnom prípade aj s výcvikovou populáciou. Optimálny prípad je dvojica psychológov. Ak program vedie dvojica vedúcich, tak sa jeden môže zameriavať najmä na obsahovú stránku, paspartizáciu cvičení a hier, ich dotiahnutia do reálnych situácií. Druhý sa prednostne stará o rozvoj dynamiky skupinovej práce, o primeranú (únosnú) hĺbku zážitkov účastníkov. V ideálnom prípade je vedúcimi heterogénna dvojica a výhodné je, ak sú vedúci natoľko odlišní, že to prispieva k stimulácii práce v skupine, a natoľko podobní, aby sa dohodli. Vhodný typ vedúceho programu má mať nielen uvedenú odbornú prípravu, ale aj relevantné sociálne kompetencie, ako aj isté rysy osobnosti – otvorenosť, autentickosť, snahu pomôcť, pružnosť, schopnosť improvizovať, senzitivita, tolerantnosť, trpezlivosť (Hargašová, 2009).
- b. Skupinový psychologicko-poradenský program musí sledovať ciele, ktoré smerujú k sebaopoznaniu vlastných schopností, motivácií, ale i sociálnej siete účastníkov. Ujasnenie a hierarchizácia hodnôt a z nich vyplývajúce smerovanie rozhodovania sa a kariérneho i profesijného plánovania, sú totiž dôležitou súčasťou životných plánov. Rozvoj osobných zdrojov tak, aby bol účastník schopný stanoviť si, uskutočniť a následne upraviť či zmeniť svoje životné ciele, a to v dlhodobom i krátkodobom výhľade, skvalitnenie chápania vlastnej osobnosti v rozličných súvislostiach, ale aj chápania iných ľudí a vzťahov k nim, získanie intenzívnej sociálnej skúsenosti, a tým nácvik optimálneho správania, vybudovanie zodpovednosti účastníkov samých za seba i za svoj pracovný život a schopnosť riadiť ho (Zvariková, 2007).
- c. Skupinový psychologicko-poradenský program musí byť zostavený tak, aby dochádzalo v osobnosti účastníkov k intenzívnemu prežívaniu emócií, ktoré majú kľúčový vplyv na proces rozhodovania a na riešenie problémov. Aby dochádzalo k nepretržitému „tlaku skupiny“ (t.j. poradenstvo uskutočňované s viacerými žiakmi/študentami poskytuje výrazné možnosti pozitívne ovplyvňovať ich osobnosť), aby bolo uskutočňované prostredníctvom interakcie súčasne s viacerými jednotlivcami (8 – 12 osôb), aby umožňoval intenzívne psychologicky pracovať využívaním skupinovej dynamiky (ktorú musí psychológ ovládať a systematicky vedome využívať), aby rešpektoval základné východiská (analýzu vývinových úloh a životnú situáciu tých, ktorým je skupinový program určený). Skupinový psychologicko-poradenský program by mal rešpektovať štruktúru, ktorá by mala obsahovo pozostávať

(a v čase nasledovať za sebou) z jednotlivých rozvíjajúcich celkov. Úvodná rozhrievacia aktivita (ice breaker) by mala uvoľniť napätie a stimulovať väčšiu spontánnosť členov skupiny. Výsledky nosnej aktivity si členovia skupiny môžu spracovať a využiť sami, a/alebo sú „materiálom“ pre následnú skupinovú diskusiu a sebareflexiu, príp. zhrňujúci komentár vedúcich (tzv. pasportizácia), Rozlúčková upokojujúca aktivita (v prípade potreby) podporuje uvoľnenosť a súdržnosť, prípadne aj vyplnenie dotazníkov (spätná väzba pre vedúcich skupiny) (tamtiež).

Skupinový psychologicko-poradenský program musí spĺňať tieto podmienky:

- ▶ Interakcia v skupine musí prebiehať ako programovaná diskusná skupina. Znamená to, že psychológ (vedúci skupiny) využíva metódu riadeného rozhovoru, prostredníctvom ktorej dostáva účastník spätnú väzbu od ostatných členov skupiny, koriguje svoje predstavy o sebe. Rozprávaním o sebe, svojich predstavách a cieľoch, postupne začne účastník lepšie rozumieť sám sebe.
- ▶ Sebapoznávanie účastníka sa uskutočňuje prostredníctvom sebareflexie, spätnej väzby, niekedy aj s využitím niektorých (orientačných) psychologických dotazníkových metód.
- ▶ Program využíva interakčné psychologicko-poradenské techniky, metódy, postupy, ktoré je možné prispôbiť potrebám konkrétnych skupín, témam, ktoré sú pre danú skupinu aktuálne, ako aj problémom, ktoré sa v nich prípadne vyskytnú.
- ▶ Program využíva špecifické psychologicko-poradenské informácie, tak vo vzťahu k podmienkam situácie, ako aj k jednotlivcovi.
- ▶ V programe vedúci realizujú retrospektívny záznam (príp. naratívny), čo je hodnotenie priebehu dynamiky skupiny tak vo vzťahu k hodnoteniu vlastnej práce (poskytnuté informácie, prebraté okruhy danej témy stretnutia), ako aj vo vzťahu k účastníkom programu (usmernenie ďalšej skupinovej činnosti k aktuálnym konkrétnym potrebám účastníkov, ale aj orientácia na komunikáciu členov skupiny, dianie v skupine, príp. i na osobnosť účastníkov).
- ▶ Organizačné podmienky, napríklad časové – jedno stretnutie týždenne v popoludňajších hodinách, jednotlivé stretnutia (alebo bloky) v trvaní 90 minút, prestávky vo vzťahu k možnostiam trénerov, účastníkov, plánovanému programu a jeho štruktúre.
- ▶ Materiálne podmienky – primerane veľká miestnosť s ľahko premiestniteľným variabilným nábytkom, ktorý umožňuje pracovať v rôznych priestorových zoskupeniach (základnou situáciou skupinových stretnutí je sedenie v kruhu), neprechodná svetlá vetrateľná miestnosť mimo zdrojov hluku, sociálne zariadenie v primeranej blízkosti, vybavenie kancelárskymi potrebami (tvrdé podložky na písanie, bloky s voľnými listami a písacie potreby pre účastníkov, flipchart s príslušnými doplnkami, obojstranná lepiaca páska a rôzne drobné pomôcky na jednotlivé aktivity/techniky). Na nácvik prezentačných schopností je potrebná videokamera s príslušenstvom, prípadne multimediálny projektor a notebook.
- ▶ Sociálne podmienky – kruhové usporiadanie, prostredie, ktoré sa podieľa na vytvorení priaznivej emočnej klímy v skupine poskytuje tzv. psychologické bezpečie. Spoločne postulované a skupinou prijaté a dodržiavané pravidlá (dodržiavanie režimu stretnutia a programu) pomáhajú vyladeniu skupiny, budovaniu dobrej emočnej klímy a eliminácii obáv z vynášaní či zneužitia informácií získaných v skupine.
- ▶ Program má byť konkretizovaný pre klientov v ktoromkoľvek veku, optimálny počet je 12 – 15 osôb, prihlásenie sa do programu má byť rozhodnutím klienta - programy vyžadujú skutočný záujem (dôležitý je však vhodný „marketing“, resp. propagácia pripravovaného programu).
- ▶ Výcviková skupina má byť podľa možností zmiešaná podľa pohlavia, optimálnym prípadom je rovnaké zastúpenie mužov a žien, vhodné je, ak sú účastníci s rôznym vzdelaním. Programy sa dajú realizovať aj v homogénnej skupine z ktoréhokoľvek aspektu, odlišnosti však vytvárajú účinné napätie a priaznivú situáciu pre využitie tzv. zástupnej skúsenosti, odlišných uhlov pohľadov, stratégií správania a pod. (Zvariková, Furda, 2006).

V ďalšom texte uvádzame príklady rozvíjajúcich programov a v rámci nich metód a techník, ktoré sú netradičné, žiaľ, preto aj málo v praxi používané, ale dostupné, a čo je najdôležitejšie, efektívne. Ako sme už uviedli, pri preventívnom prístupe je používaných viac diagnostických (po príslušnej úprave), intervenčných alebo korektívnych metód. Preto by bolo možné ich zaradiť do oboch tu vymedzených skupín metód. Je mnohonásobne overené, že preventívne použitie rozvíjajúcich programov je v smere rozvoja kariérového rozhodnutia žiakov účinnejšie ako samostatný poradenský proces s najlepšimi diagnostickými metódami.

Príkladom psychologicko-poradenského, preventívneho, rozvíjacieho programu v oblasti kariérového vývinu žiakov je Profteens – longitudinálny program profesionálnej orientácie a voľby povolania žiakov ZŠ, ktorého autorkou je E. Gajdošová. Program vychádza z repertoáru činiteľov, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri voľbe povolania. Sú to činitele vonkajšie, ako atraktivita budúceho povolania, spoločnosť, v ktorej sa jednotlivec pohybuje, sociálno-ekonomické a kultúrne postavenie rodiny, povolanie rodičov a ich úroveň vzdelania, postoje rodičov k práci a k významu vzdelania pre život, aspirácie rodičov týkajúce sa profesionálnej budúcnosti detí, profesijné rozhodnutia kamarátov a príbuzných. A činitele vnútorné – všeobecné a špeciálne schopnosti jednotlivca, potreby, záujmy, nadanie, talent, úroveň vedomostí a zručností, iné vlastnosti osobnosti ako sú extroverzia – introverzia, dominancia – submisivita, sebestačnosť – závislosť od iných, aktivita – pasivita, sebadôvera – cit menejcennosti. Na základe týchto dvoch skupín činiteľov autorka vytvorila a experimentálne odskúšala program voľby povolania žiakov základných škôl, ktorý účinne pomáha zvyšovať informovanosť žiakov o svete práce a o nich samých a uskutočniť adekvátne rozhodnutia o voľbe strednej školy, učebných a študijných odborov a ich budúcej profesie. Program pozostáva zo štyroch základných modulov:

1. Vstup do sveta práce. Modul je realizovaný formou rozhovoru a dotazníka. V dotazníku sú uvedené otázky, pomocou ktorých je možné zistiť koľko a aké povolania žiaci poznajú, o ktoré majú záujem, ktorí ľudia ich ovplyvňujú pri výbere povolania. Rozhovor je venovaný problému zrelosti a nezrelosti a eventuálnej vyhranenosti voľby profesie. Cieľom je zlepšiť sebaopoznanie (akými osobnostnými predpokladmi, vlastnosťami, záujmami, postojmi, hodnotami žiak disponuje).
2. Poznávanie seba samého. Modul je zameraný na zisťovanie vlastných osobnostných charakteristík. Realizuje sa formou zážitkovej aktivity, kde si žiaci vytypujú niekoľko osobnostných vlastností, ktoré potom hodnotia na niekoľkobodovej stupnici vzhľadom k sebe samému. Sú to napr. vlastnosti spoločenský, nesmelý, sebavedomý, hanblivý, dochvilný, dobrý organizátor, spoľahlivý, úprimný.
3. Poznávanie sveta práce, stredných škôl, učebných a študijných odborov, profesií (využitie počítačových programov).
4. Konzultačno-poradenské aktivity pri profesijnom rozhodovaní a voľbe strednej školy. Individuálne poradenstvo pre žiakov a ich rodičov, interpretácia predošlých zistení, prognóza, odporúčania, limity s využitím príslušných metód (interview). Zabezpečuje ich školský psychológ v spolupráci s výchovným, prípadne kariérovým poradcom (Gajdošová, 2000).

Podobnou štruktúrou a zameraním sa vyznačuje skupinový motivačný program Kroky k povolaniu. Jeho cieľom je príprava stratégie výberu adekvátnej budúcej profesie, osobnostný rast účastníkov programu, zvýšenie stupňa sebaopoznania a zvýšenie motivácie, formovanie pozitívnych postojov k pracovnej činnosti a k sebazvedávaniu ako základných predpokladov pre budúcu voľbu povolania a rozhodovania sa pre kariéru. Program je pomôckou pre odborníkov, pracujúcich v poradenstve (psychológov, špeciálnych a liečebných pedagógov, sociálnych pedagógov a pod.), ktorí majú teoretické vedomosti a praktické skúsenosti s prácou so skupinou a s využívaním skupinovej dynamiky dospelých. Po zaškolení a supervízii môžu s programom pracovať aj iní odborníci, pedagógovia (výchovní poradcovia, učitelia), ktorí by však mali mať základné poznatky o práci so skupinou a poznajú a dodržiavajú minimálne zásady a štandardy pre prácu so skupinou, ktoré spracoval Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Cieľovou skupinou programu sú žiaci 8. a 9. ročníkov základných škôl pred prvou smerovou voľbou povolania, alebo žiaci príslušných vekových kategórií v gymnáziách. Program bol vytvorený ako metodická pomôcka pre kariérovú prípravu všetkých žiakov príslušnej vekovej kategórie, ktorí sú nerozhodnutí alebo nerozhodní vo výbere svojho budúceho povolania. Prednostne však vznikol pre prácu so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože znevýhodnenie rôznou mierou vplýva na priebeh procesu rozhodovania sa žiaka pre jeho budúcu profesiu. Realizácia programu prebieha zážitkovou formou a predpokladá pravidelné stretnutia skupiny v minimálnom počte tridsať vyučovacích hodín. Možno ho časovo rozložiť na celý školský rok, s optimálnym dvojhodinovým trvaním jednotlivých stretnutí. Je však na poradcovi, jeho schopnostiach, skúsenostiach, možnostiach a na potrebách skupiny, ako často sa bude skupina stretávať a aké dlhé budú jednotlivé stretnutia. Zážitkové aktivity, ktoré program Kroky k povolaniu obsahuje, sú zamerané na rozvoj osobnosti, sebaopoznanie, rozvoj interpersonálnych vzťahov, kariéru a trh práce (ujasňovanie si vlastných predstáv o budúcej profesii, zlepšovanie alebo nadobúdanie praktických skúseností alebo zručností súvisiacich s trhom práce). Séria aktivít má ambíciu účastníkovi zážitkovou formou poskytnúť aktívnu skúsenosť, vedúcu k prehĺbeniu sebaopoznania, uvedomeniu si vlastných silných a slabých stránok, vlastných možností, rozvoju a posilneniu osobnostných charakteristík v súvislosti s profesijnou orientáciou, posilneniu sebahodnotenia a pozitívneho sebaobrazu, rozvíjaniu sociálnych a komunikačných zručností, k tréningu aktívneho počúvania, argumentovania, k aktívnemu vystupovaniu pred skupinou, k nácviku schopnosti vedieť správne argumentovať a povedať svoj názor, k rozvíjaniu poznatkov, vedomostí z jednotlivých

profesii na trhu práce, k zvládaniu stresu a záťaže, k formovaniu miery zodpovednosti, uvedomeniu si súvislosti výkonu a kariéry – k rozvíjaniu emočnej inteligencie, interpersonálnych vzťahov, schopností tímovej spolupráce, formovaniu hodnotovej orientácie, jej využitiu pri vytváraní predstáv o budúcnosti, profesijnej orientácii, identifikácii vlastných zručností, schopností, vlastností, postojov, poznaniu profesijných záujmov, zvýšeniu motivácie pre ďalšie štúdium v strednej škole, príprave stratégie, vedúcej k výberu budúcej profesie (Gandelová, Tholtová, 2009).

Poradensko-psychologickým typom rozvíjacieho, preventívneho programu, ktorý je zameraný na oblasti úzko súvisiace s kariérovým vývinom žiakov – ako je príslušná zrelosť emocionálnych reakcií, schopnosť inhibovať reakciu, sebaovládanie, zvládanie záťaže – je Cesta k emocionálnej zrelosti. Program bol primárne skonštruovaný ako metodická pomôcka pre učiteľov etickej výchovy. Východiskami jeho konštrukcie, s prihliadnutím na vekovú kategóriu, pre ktorú je predovšetkým určený (12 – 15 rokov) sú najmä efektívnosť preventívneho programu v staršom školskom veku, ktorá sa zvyšuje v prípade, že nie je zameraný príliš špecificky, či monotematicky. Univerzálnosť – program pôsobí v smere posilňovania vlastných osobnostných kapacít, takže mladý človek by mal byť následne disponovaný konať strategicky preventívne aj v tých oblastiach správania, ktorých sa predmetný program priamo nemusí týkať. Špecifickosť – program pôsobí v smere posilňovania kognitívno-behaviorálnych stratégií v oblastiach, na ktoré je priamo zameraný (somatický, sociálny a psychologický vývin mladých ľudí tejto vekovej kategórie, v priebehu ktorého môže byť „prepad“ do sveta akýchkoľvek závislostí vlastne len jeho prirodzenou súčasťou. Program pozostáva z desiatich modulov: 1. *Odkiaľ idem a kam smerujem (Moja cesta)*, 2. *Závislosť od rodičov vs. osamostatňovanie (Z domu do sveta)*, 3. *Partnerské vzťahy (Smutno je človeku samotnému)*, 4. *Socializácia (Človek človeku človekom)*, 5. *Ja ako budúci rodič (Deti – budúcnosť národa)*, 6. *Riešenie konfliktov (Výhoda pre oboch)*, 7. *Konformita vs. zostať sám sebou (Neschádzať zo svojej cesty)*, 8. *Vydržať bolesť, strach a nezičlivosť osudu (Život nebýva vždy len prechádzkou ružovým sadom)*, 9. *Sympatia a súcitiť (Všetci ľudia budú bratia)*, 10. *Radost' z dávania bez reciprocity (Zostáva nám len to čo sme rozdali)*. Každá téma má dve pomenovania. Prvé označuje skôr psychologický obsah témy, ktorej je venovaný, názov v zátvorke glosuje skôr cieľ témy a je určený účastníkom programu. Každé stretnutie, v prípade, že sa uskutočňuje v rámci vyučovania, by malo trvať dve na seba nadväzujúce vyučovacie hodiny s relatívne štandardným postupom: spätné väzby na predchádzajúce stretnutie, v ktorých majú účastníci možnosť vrátiť sa (až od druhého stretnutia) k obsahu predchádzajúceho stretnutia (10 min.), zahrievacia aktivita (25 min.), témy 1 – 10 (45 min.), spätné väzby na aktuálne stretnutie (10 min.). Autor odporúča program používať najmä samostatne v rámci voľnočasových aktivít (potom je vhodné rešpektovať odporúčané časové limity), ako alternatívne aktivity na hodinách etickej výchovy, poprípade psychológie (potom možno čas uvážlivo redukovať, prípadne aplikovať výberovo len niektoré časti programu), ako doplnkový program činnosti iných školských zariadení, napr. poradenských (Matula, 1999). Svojou štruktúrou a prístupom je ideálny pre školského psychológa, alebo iného zacvičeného odborníka, ako súčasť batérie rozvíjajúcich programov.

Zo zahraničných programov podobného typu sa javí byť optimálny Program emocionálnej výchovy pre dospelých – PREDEMA (Emotional Education Program for Adolescents). Navrhnutý bol pre dospelých s cieľom rozvíjať ich emocionálne zručnosti a schopnosti a zlepšiť tak spolužitie v triede a well being jednotlivca. Teoretický rámec poskytuje program Mayerov a Saloveyov model emočnej inteligencie, vysvetľujúci kognitívne a afektívne mechanizmy, ktoré sa podieľajú na rozvoji sociálnej a emocionálnej kompetencie. Model reflektuje štyri emocionálne schopnosti, ktoré sú závislé jedna od ďalšej v tomto poradí: vnímanie emócií, facilitácia myslenia prostredníctvom emócií, porozumenie emóciám, zvládanie emócií. Program pozostáva z jedenástich stretnutí, po päťdesiat minút, ktoré sa môžu realizovať počas dvoch až šiestich mesiacov v týždenných lekciách. Žiaci sa zapájajú do programu experimentovaním a učením sa štyroch emocionálnych schopností, pričom postupnosť práce na každom stretnutí je podobná: Dosahovanie cieľa stretnutia prostredníctvom zážitkovej činnosti, napríklad hraním rol alebo sebaopozorovaním, vytváranie symbolických príkladov naučených schopností a ich integrácia do predchádzajúcich znalostí zdieľaním skúseností s ostatnými rovesníkmi, transfer naučených zručností do iných súvislostí pomocou príkladov aplikácie v reálnom svete. Program emočného vzdelávania bol účinný pri podpore spolužitia v triede znížením šikanovania a zlepšením životnej spokojnosti dospelých. Realizácia intervenčných programov v triedach na rozvoj emocionálnych schopností žiakov by mohla byť prospešná pre ich duševné zdravie a životnú spokojnosť. Užitočné by mohlo byť predošlé zapojenie učiteľov do tréningu emocionálnych zručností (program MADEMO), (Schoeps, Postigo, Montoya-Castilla, 2018).

3. Preventívne metódy v kariérovej výchove a kariérovom poradenstve

Realizácia preventívnych programov v kariérovej výchove a kariérovom poradenstve vyžaduje použitie metód a techník, ktoré budú pri preventívnom prístupe účinné. V ďalšom texte predstavujeme menej tradičné metódy kariérovej výchovy a kariérového poradenstva, použiteľné preventívnym spôsobom. V súčasnosti sú málo používané kreatívne techniky. Existuje pritom niekoľko pozitívnych argumentov, prečo kreatívne techniky z procesu kariérového poradenstva nevyľučovať:

- ▶ Pozornosť klienta vzbudíme a udržíme, ak zapojíme do poradenstva aj iný komunikačný kanál a iné výrazové prostriedky, ako je reč a počúvanie.
- ▶ Uľahčíme klientom riešenie tém, ktoré môžu byť pre nich príliš náročné, ťaživé alebo jednoducho nezaujímavé, ak im ponúkneme možnosť zaoberať sa nimi aj iným spôsobom, ako verbálnou komunikáciou.
- ▶ Vďaka objektom vznikajúcim v tvorivom procese získame odstup. Vždy, keď počas tvorivého poradenského procesu vznikne nejaký objekt (malba, kresba, konštelácia zo symbolov, ale aj napríklad vybratá pohľadnica) vstupuje do vzťahu poradca – klient (prípadne klienti v skupinovom poradenstve) tretí element. Vďaka nemu sa do ďalšieho rozhovoru a skúmania môže dostať väčší odstup. Klient akoby nemusel hovoriť o sebe, ale môže odkazovať na svoj produkt.
- ▶ V jednom momente identifikujeme viac aspektov a získame komplexnejší pohľad na problém, pretože vizuálne stvárnenie sa deje v priestore, čo je v protiklade k lineárnej povahe narácie. Napríklad pri kresbe cesty životom môžeme v jednej chvíli vidieť vzlety aj pády, úspechy, aj náročnejšie životné situácie.
- ▶ Výtvarné, symbolické, alebo vo všeobecnosti kreatívne stvárnenia často napomáhajú sebavedomiu človeka a zvyšujú jeho sebahodnotenie. Deje sa tak v súvislosti s rozvojom kreativity, ktorý tvorivé techniky priamo povzbudzujú.
- ▶ Pri výtvarných a iných tvorivých technikách sa často do popredia dostávajú veci, oslovujú sa tie časti, ktoré by inak zostali nepovšimnuté (Jaššová, 2018).

Metóda metafory bola v kariérovom poradenstve prvýkrát použitá pred relatívne krátkym časom. Napriek tomu má minimálne dva hlavné vplyvy: jeden na konceptualizáciu procesu kariérového poradenstva a druhý na samotný vývin procesu. Čo sa týka konceptualizácie poradenského procesu, pôvodne išlo o tzv. metaforické párovanie, ktoré bolo aktuálne nahradené metaforickým konfliktom.

Metaforu, čiže prirovnanie konania jednotlivca, ku konaniu iných ľudí alebo skupín ľudí, používame v bežnom živote často, mnohokrát si to ani neuvedomujeme. V psychologickom poradenstve sa akcentuje opatrnosť pri používaní metafor – zárukou, že ide o správne konanie z hľadiska klienta, sú odborné znalosti a dlhodobé skúsenosti poradcu, čo je vhodné uplatňovať aj v kariérovom poradenstve.

Metafory sú vo všeobecnosti rečovou formou, ktorá sa používa na zdôraznenie podobnosti medzi konaním alebo objektom, udalosťou alebo zážitkom na jednej strane a vetou či široko používaným slovom na strane druhej, ktorých funkciou je komunikovať neznáme tým, že sa transponuje do pojmov známeho. Typickým príkladom je mnohonásobná metafora kariérového vývinu ako chodníka, smeru, dráhy, trasy, cesty, rozhodovacieho stromu, okna príležitostí, atď. Vplyvné akademické koncepty sú tiež formulované v metaforických pojmoch, napríklad kariérová dúha podľa Supera, mapa kariéry podľa Krumboltza, konštrukcia kariéry podľa Savickasa, profesijná osobnosť podľa Hollanda, kariérové kotvy podľa Scheina, kariéra bez hraníc podľa Arthura a Rousseaua (Lemení, Avramescu, 2007).

Ďalšou, v oblasti kariérového poradenstva dobre použiteľnou metódou, je narácia (rozprávanie). Narácia sa dá pokladať zároveň za metódu, aj produkt poradenského stretnutia. Pre človeka je prirodzené popisovať to, čo sa udialo, ako modalitu prezentácie, sebaodhalenia, podporeného porozumenia a pozitívnej transformácie. Motivácia klientov rozprávať o sebe sa mení podľa osobnostného typu, podľa potreby potvrdenia od významných ľudí, túžby vytvárať behaviorálne modely v skupine, ku ktorej patria, alebo túžia patriť, zámeru stáť mimo davu, pokušeniú šokovať odhalením, tendencie spochybníť všeobecne platné, podľa potreby získať podporu pre nápad či ospravedlnenie pre isté, už nastolené, pocity. Naratívna poradenská metóda podporuje plánovanie života jednotlivca podľa modelov, ktoré sa pre jeho osobnosť ukázali ako funkčné alebo predurčujúce, nielen podľa paušálneho vzorca voľby povolania. Predchádzajúce narácie sú argumentom pre zmenu osobného príbehu tak, aby bol adaptovaný na sociálne a osobné potreby jednotlivca a aby viac využil význam príbehov a stretnutí týkajúcich sa voľby povolania (Chiru, 2007).

Rozprávanie človeka pozostáva z elementov:

- « osoby (identifikovateľné prostredníctvom otázok typu Kto je zapojený? Ako sa ovplyvňovali? Aké pocity boli obnažené?) sa manifestujú v dimenziách stretnutie, pripútanie a separácia, emócie a napätie, predurčujúce udalosti;
- « okolnosti (odpovede na otázky Aké sú hodnoty ľudí? Aké roly hrajú? Kto zastáva akú pozíciu? Kto je zvnútra/zvonka?) sa manifestujú v dimenziách roly osôb v určitých kontextoch, interkorelované roly, alternatívne ja v rôznych situáciách, kultúrna diverzita roly;
- « rozhovor (vedený otázkami typu: Čo si ľudia myslia? Čo hovoria? Kto počúva? Kto je zablokovaný?) sa manifestuje v dimenziách učenia, kultúry, zmeny názoru, nesúladných spojení;
- « udalosti (otázky: Čo sa deje? Prečo? Koho verzia je hodnovernejšia? Čo sa dá ešte dodať? Aká je dôležitosť šťastia/náhody?) sa manifestujú v dimenziách šťastie a učenie, riešenie cez vysvetlenia, neracionálne riešenia, podobnosť s príbehmi druhých;
- « zmysel (nájdenny prostredníctvom reflexie na otázky: Kto môže pochopiť význam? Sú aj iné pohľady na vec?) prejavujúci sa v dimenziách význam faktov, význam osôb pre iné osoby, rozhodujúce momenty/esencia narácie, viacnásobný význam (Law, 2003).

Rozprávanie príbehov, ktoré môžu pomôcť iným ľuďom v procese kariérového vývinu, je možné rôznymi formami – či už ide o autobiografiu, prípadovú štúdiu, fokusové skupiny a pod.

V školskom kariérovom poradenstve sa dá dobre využiť metóda, ktorú Hargašová (2015) nazvala Listy zo sveta. Z listov sa čitatelia môžu dozvedieť, ako žijú ich rovesníci v rôznych krajinách, ako si vyberajú povolanie a čo musia prekonať, aby si zarobili na živobytie. Čítanie listov je možné použiť v rámci individuálneho, samoobslužného, ako aj skupinového poradenstva, kde je odporúčané asi najviac, vzhľadom na okamžitú možnosť reakcie poradcu a dynamiku skupiny. Pri čítaní listov si žiaci všimajú podobnosti a rozdiely medzi ich pisateľmi a sebou a následne premýšľajú, v čom by mohli byť pre nich príkladom. Technika obsahuje List z Kambodže, Indie, Rakúska, Švajčiarska, Belgicka.

Autobiografia je retrospektívne longitúdinalné skúmanie prostriedkami, ktorými je jednotlivec povzbudzovaný skúmať svoje osobné zážitky. Táto metóda vyžaduje kooperáciu subjektu v sebahodnotení a je založená na schopnosti pozrieť sa späť na svoje konanie, analyzovať ho, vyjadriť názor na seba, pozorovať a rozumieť reakciám ostatných. Autobiografia sa pokladá za jednoduchú pracovnú metódu, pretože osoba je zaangažovaná do narácie (obvykle písomnej) udalostí dôležitých pre jej vlastný vývin. Autobiografia sa odporúča použiť predovšetkým pri dospelých, ktorí sa ľahko vyjadrujú. Táto retrospektívna výskumná metóda je založená na individuálnej schopnosti aktualizovať osobnú históriu a vytiahnuť významné údaje pre psychologický vývin jednotlivca. Pri detskom poradenstve sa dá metóda použiť ako hrové cvičenie, pri ktorej dieťa dostane isté inštrukcie na podporu sebaodhalenia. Ako analytická metóda sa sebacharakterizácia odporúča najmä pri starších študentoch a dospelých. Metóda je užitočná v detskom poradenstve pre osobný rozvoj prostredníctvom praktizovania sebareflexie (Ignat, 2007).

Osobný projekt je longitúdinalna metóda, ktorej vplyv je rozpoznateľný a merateľný nielen v individuálnej existenciálnej schéme, ale tiež pre komplexnosť použitých vonkajších zdrojov a trvaním zmien, ktoré nastali. Keď produkt priniesie nejaké pozitívne výsledky, charakter postupu sa zmení retrospektívne z „projektu“ na „akčný plán“ alebo „aplikovanú stratégiu“. Zostavovanie osobného projektu sa rovná podpísaniu zmluvy so sebou samým, ktorou sa subjekt zaväzuje k dosiahnutiu stanovených zámerov. Podľa tejto zmluvy klienti musia úprimne odpovedať na všetky tvrdenia v nej uvedené a potom sa podľa nich správať. Zaväzujú sa tak samým sebe k internalizácii tých hodnôt (napr. sebadôvera, obmedzovanie nákladov, propagácia vlastných schopností, investovanie do psychického i fyzického zdravia, pozitívne myslenie, pocitovanie a správanie), ktoré z dlhodobého hľadiska pomáhajú optimalizovať trhový postoj subjektu a zvýšiť jeho šance na úspech (Feller, 1984).

S projektovou metódou sa stretávame vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní ako so súčasťou didaktického štýlu zameriavajúceho sa na individualizáciu učenia. Niekedy môže projekt na seba prevziať skupina, alebo môže obsahovať individuálne úlohy, ktoré korešpondujú s jednotlivými členmi skupiny. Osobný projekt v (kariérovom) poradenstve môžeme definovať ako simulačnú štruktúru, ale tiež ako štýl a stupeň dosiahnutia jeho referenčných bodov. Hlavnými oblasťami analýzy osobného projektu sú účelnosť (definovanie cieľa, špecifikácia cieľa v kontexte aplikácie, veľkosť zmien), proces (dostupné zdroje, kalendár, osobné a sociálne dopady, alternatívne plány) a hodnotenie (hodnotenie pokroku, konečné zhodnotenie, uznanie úspechu), (Chiru, 2007).

Podobnou metódou je aj „scenár“. Ide o komplexný pojem opisujúci viacznačnú, multifunkčnú, flexibilnú aktivitu týkajúcu sa domény, ktorej slúži (umeleckú, vedeckú alebo teoretickú, praktickú). Scenár sa vyvíjal s veľkými historickými obdobiami a dnes môže byť klasifikovaný podľa časových kritérií (transverzálny, dlhodobý alebo minulý, prítomný, budúci), podľa hodnoty (kvantitatívny, kvalitatívny), tematicky (umelecký, vojenský, ekonomický, politický, demografický, pedagogický, kultúrny, meteorologický, atď.). Ako metóda je to nástroj, štúdiá, „zbraň“, stratégia, operácia, text, proces, plán (vedomý alebo podvedomý), projekt, simulácia, problém, riešenie, atď., podľa toho, kde sa používa. Scenár zaberá stále väčšiu oblasť v mnohých vedách zaoberajúcich sa prognózami a stal sa nevyhnutným vo futurologii. V pedagogickom procese (ako didaktický scenár) sa určite stal strategickým elementom pre vedenie ľudských zdrojov, v kariérovom poradenstve sa dá použiť mnohokrátmi spôsobmi kreatívne adaptujúc všetky jeho formy (Tasica, 2007).

Do skupiny naratívnych metód patrí aj metóda kritickej udalosti. Nie je nová (vyvinul ju Flanagan v roku 1954), napriek tomu sa v oblasti kariérového poradenstva používa len sporadicky. Je individuálnou reflexiou na deficit v minulosti jednotlivca. Patrí do skupiny metód, kde nájdeme aj biografii, denník, list či portfólio. Zatiaľ čo pre danú osobu má zmysel zaoberať sa (napríklad aj písomne) touto udalosťou, nemusí, najčastejšie ani nemá, takú cenu pre iných ľudí. Aj rovnaká referenčná osoba, ak by mala možnosť klasifikovať isté udalosti vo svojom súkromnom, či pracovnom živote v rôznom čase a na základe rôznych kritérií, by pravdepodobne nebola konzistentná v zatriedení všetkých prežitých kritických udalostí. Je isté, že ako si uvedomujeme charakter a hĺbku kritickej udalosti, aktivujeme najvhodnejšie intervenčné zdroje za danej situácie, zároveň ponechávame priestor pre určitú kreativitu. V autobiografickom zmysle ide o normálnu, prirodzenú udalosť a atribút „kritický“ je použitý preto, že nesie osobné myšlienky, hodnoty a modely správania v reakcii, okamžitej alebo oneskorenej, na situačný podnet. V interpersonálnom zmysle je kritická udalosť odhalením významného momentu, bodu zvratu v živote osoby, skupiny alebo komunity. Tento čin zahŕňa od počiatku autorov zámer zverejniť príslušný fakt. Zverejnenie niektorých fragmentov kritickej udalosti alebo ich súboru má cieľ transformovať individuálny zážitok do inšpirácií pre profesionálnu komunitu, zvýšiť povedomie o vzniknutej kognitívnej disonancii a adaptovať formy intervencie na nové vývojové trendy v poradenstve (Chiru, 2007).

Technika kritických udalostí sa dá v praxi dobre použiť prostredníctvom štvorbodového záznamového protokolu:

1. Najprv je potrebné prečítať si správu o kritickej udalosti a pokúsiť sa formulovať odpovede na nasledovné otázky predtým, ako sa oboznámime s poznámkami subjektu/pisateľa: Opíšte problém prezentovaný subjektom pomocou faktov a toho, ako ho sami vnímate. Ako by ste reagovali v takej situácii s vašimi súčasnými vedomosťami? Ako vidí problém subjekt? Porovnajte vašu analýzu s analýzou subjektu. Aké je vaše pochopenie roly učiteľa a psychologického poradcu? Ako sa vaše vnímanie odlišuje od analýzy a porozumenia subjektu?
2. Potom vyjadrite vašu mienku k týmto aspektom, prípadne k poznámkam iných poradcov, učiteľov, odborníkov: Ako vidí každý z odborníkov problém? Aký referenčný rámec má každý z odborníkov (berúc na vedomie ich koncepciu psychologického poradenstva, koncepciu učiteľovej roly a úlohy školy)? Aké spoločné výpovede sú v analýzach dvoch a viacerých odborníkov? Aké rozdiely sú medzi poznámkami odborníkov?
3. V súvislosti s takto získanými informáciami je potrebné korigovať úvodnú analýzu reprezentovanú v bode 1.
4. Nakoniec je potrebné urobiť koreláciu medzi tým, čo sme sa dozvedeli z prípadu a základnými pedagogicko-psychologickými otázkami ako disciplína, hodnotenie progresu v učení, emocionálna adaptácia žiakov, úroveň prípravenosti žiakov na školu, rola poradcov a iných špeciálnych služieb, učenie a profesionálna etika (Corsini, Howard, 1994).

Kariérové poradenstvo čerpá najviac metód zo psychológie, keďže však aktuálne je zdôrazňovaný medzirezortný a holistický prístup. Spektrum metód kariérového poradenstva je veľmi široké (okrem uvedených ešte napr. fokusové skupiny, brainstorming, klarifikácia hodnôt a i.).

Záver

Zrelé kariérové rozhodnutie dospelých je vec nielen zásadného individuálneho, ale aj celospoločenského významu. Ak chceme, aby ho dospelí dosiahli, je nevyhnutné realizovať kariérovú výchovu a poradenstvo optimálnymi prístupmi, postupmi a metódami. Je potrebné preto medicínsky prístup v kariérovej výchove a poradenstve nahradiť prístupom

preventívnym. V súvislosti s tým je potrebné, aby realizátori kariérovej výchovy a poradenstva rozšírili portfólio tradičných metód o metódy menej známe, ale o to efektívnejšie. Pre použitie týchto metód je potrebné vytvoriť optimálne legislatívne podmienky a v nadväznosti na to časové, priestorové a materiálne podmienky najmä v školských inštitúciách.

Literatúra

- ☒ CORSINI, R. J., HOWARD, D. D. 1994. *Critical Incidents in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- ☒ CSIKSZENTMIHALYI, M. 2017. *Flow a práce*. Praha: Portál.
- ☒ FELLER, R. 1984. *Job-search agreement*. Colorado State University, Fort Collins, Monolith.
- ☒ GAJDOŠOVÁ, E. 2000. *Profesionálna orientácia a voľba povolania žiakov s dôrazom na rómske etnikum*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj priateľského partnerstva v školách (občianske združenie).
- ☒ GANDELOVÁ, T., THOLTOVÁ, J. 2009. *Skupinový motivačný program Kroky k povolaniu*. In: *Inovatívne metódy v kariérovom poradenstve*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu – Euroguidance centrum.
- ☒ HARGAŠOVÁ, M. 2007. Teoretické východiská kariéroveho poradenstva a praktické poradenské implikácie. In: *Kolektív autorov: Efektívna prevencia pred nezamestnanosťou začína kariérovou výchovou a kariérovým poradenstvom v školách a školských zariadeniach*. Zborník študijných materiálov pre poradcov v školstve. Projekt SOP LZ 2004/4-013, kód projektu 11230310039. Bratislava: MPC, s. 5 – 60.
- ☒ HARGAŠOVÁ, M. a kol. 2009. *Skupinové poradenstvá*. Praha: Grada.
- ☒ HARGAŠOVÁ, M. 2015. *Kariérové poradenstvo na základnej škole. Poznámky ku koncepcii výchovného poradenstva* [online]. Dostupné na: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/karierove-poradenstvo/preview-file/marta_hargasova_kp_na_zs-1492.pdf
- ☒ HARGAŠOVÁ, M., LEPEŇOVÁ, D. 2012. *Kariéra v meniacom sa svete. Kariérová výchova a kariérové poradenstvo pre žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ☒ CHIRU, M. 2007. *Kritická udalosť*. Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques Edited by Mihai Jigau, Bucharest.
- ☒ IGNAT, A. 2007. *Autobiografia a seba-charakterizácia*. Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques Edited by Mihai Jigau, Bucharest.
- ☒ ISCED O. 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ☒ ISCED 1. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základných škôl*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ☒ ISCED 2. 2015. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základných škôl*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ☒ JAŠŠOVÁ, M. 2018. *Kreatívne techniky v kariérovom poradenstve. Kariérové poradenstvo v teórii a praxi (2018, číslo 13)*.
- ☒ LAW, B. 2003. *Covering the Story*. In: *The Career-learning Network*.
- ☒ LEMENI, M., AVRAMESCU, G. 2007. *Metafora v poradenstve*. Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques Edited by Mihai Jigau, Bucharest.
- ☒ LEPEŇOVÁ, D. 2006. *Minimálne metodické zásady pre kariérové poradenstvo*. VÚDPaP a MPC Bratislava. Dostupné na [www.http://asociaviavp.szm.sk/zasady.doc](http://asociaviavp.szm.sk/zasady.doc)
- ☒ LEPEŇOVÁ, D., HARGAŠOVÁ, M. 2012. *Kariéra v meniacom sa svete*. Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava.
- ☒ MATULA, Š. 1999. *Cesta k emocionálnej zrelosti. Preventívny skupinovo-poradenský program*. Bratislava: VÚDPaP, 1999. Dostupné online: <https://www.komposyt.sk>.

☒ SCHOEPS, K., POSTIGO, S., MONTOYA-CASTILLA, I. 2018. We can Only Teach from Our Own Experience: From Emotional Learning in Childhood and Adolescence to Emotional Training in Teachers. *International Journal of Psychology & Behavior Analysis*, Volume 4, Article ID 4:IJPBA-153, 3 pages.

☒ TASICA, L. 2007. Scenár. Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques Edited by Mihai Jigau, Bucharest.

☒ ZVARIKOVÁ, M. 2007. Skupinové formy kariérového poradenstva pre žiakov stredných škôl. In: Kolektív autorov: *Efektívna prevencia pred nezamestnanosťou začína kariérovou výchovou a kariérovým poradenstvom v školách a školských zariadeniach*. Zborník študijných materiálov pre poradcov v školstve. Projekt SOP LZ 2004/4-013, kód projektu 11230310039. Bratislava: MPC, s. 61 – 74.

☒ ZVARIKOVÁ, M., FURDA, J. 2006. *Ty a tvoja kariéra. Skupinový psychologicko-poradenský program. Časť I. Manuál*. Metodický materiál pripravený s finančnou podporou ESF, kód projektu: 1123031035 – Projekt „Kariérne poradenstvo na Technickej univerzite v Košiciach“. Editor: OEP TUKE.

Resocializácia – štyri koncepty ako reflexia riešenia súčasných problémov jednotlivca a spoločnosti

Albín ŠKOVIERA

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická

Lenka FLIKINGEROVÁ

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Anotácia: príspevok sa zaoberá posunom v chápaní pojmu resocializácia a vníma tento pojem v širšom kontexte spoločenských zmien. Upozorňuje na to, že dobrá resocializácia je predovšetkým prevenciou. Autori prezentujú štyri podoby chápania resocializácie, pričom ich spoločnými procesnými znakmi sú re-adaptácia, re-integrácia a re-personalizácia.

Kľúčové slová: resocializácia, prevencia, radikálna zmena, rehabilitácia, podpora.

/// Úvod

V hovorovom i odbornom jazyku často používame pojmy, o ktorých sme presvedčení, že sú celkom jasné, jednoznačné, ale vo chvíli, keď sa nimi zaoberáme detailnejšie, pomerne rýchlo zistíme, že to tak zďaleka nie je. Prítom vôbec nemusí ísť o pojmy „abstraktné“ (šťastie, láska a pod.), ale o pojmy, na ktorých sú vybudované celé vedné disciplíny (napr. kvalita života, výchova, poruchy správania). Podobným pojmom je aj **resocializácia**. Dnes sa s ním stretávame veľmi často nielen v „tradičnom“ kontexte návratu ľudí z výkonu trestu, odchodu detí zo špeciálnych výchovných zariadení či centier pre deti a rodinu (myslíme tým „bývalé“ detské domovy a resocializačné strediská), ale napr. i pri migrantoch a dokonca pri ľuďoch v procese postcovidového návratu do spoločnosti. Je dôležité už v úvode sa aspoň okrajovo zmieniť o dvoch aspektoch témy.

- ▶ Resocializácia je v svojej podstate prevenciou. V tradičnom poňatí resocializácie išlo vo vzťahu k osobám vo výkone trestu o prevenciu terciárnu – indikovanú, naopak vo vzťahu k verejnosti o prevencii primárnu – univerzálnu (napriek tomu, že je v súčasnosti niektorými odborníkmi neraz spochybňovaná). Sme presvedčení, že dnes ide v mnohých prípadoch (napr. deti s postihnutím, migranti, ľudia v núdzi) predovšetkým o prevenciu sekundárnu (indikovanú).
- ▶ Pokiaľ ide o druhý kontext, je to akési hľadanie odpovede, ako bol pojem resocializácia vcelku jednoznačne chápaný v nedávnej minulosti a ako sa jeho chápanie v súčasnosti mení.

Čo teda chápeme pod pojmom resocializácia? Na základe odborných zdrojov môžeme odlíšiť **štyri podoby jeho chápania**, do ktorých sa premieta nielen vývoj odborného myslenia v pomáhajúcich profesiách, ale aj aktuálne spoločenské, ekonomické a politické (ideologické) zmeny.

1. Resocializácia ako reflexia sociálno-patologického konania

Ide o odborné pomenovanie a chápanie pozitívneho procesu navracania človeka po jeho výkone trestu do majoritnej spoločnosti. Ešte pred tridsiatimi, či tridsiatimi piatimi rokmi jednoznačne dominovalo práve toto poňatie, dnes ho vnímame ako redukované, vtedy bolo spojené prevažne s penológiou, či penitenciárnou a postpenitenciárnou starostlivosťou a čiastočne aj s prevýchovnými zariadeniami pre deti a mládež. V špecializovaných zariadeniach (väzniciach, reedukačných centrách a pod.) sa pojem resocializácia obsahovo vzťahoval k trom po sebe idúcim etapám:

- « v čase trvania výkonu trestu, resp. ochranej alebo ústavnej výchovy ako korekcia správania, prevýchova, či reedukácia,
- « v čase pred ukončením pobytu ako proces prípravy človeka vo výkone trestu na blížiaci sa návrat z väzenia, resp. výchovného ústavu, či reedukačného centra do bežného života,
- « ako extramurálna odborná podpora a pomoc po odchode zo špecializovaného zariadenia.

V ideologicky formovaných, trochu schematických a optimistických predstavách štátnej moci to do istej miery skutočne platilo v tých situáciách, keď sa do výkonu trestu dostal jednotlivec v majoritnej spoločnosti vcelku štandardne socializovaný, napr. prvotrestaný. Resocializácia prebiehala v postupnosti:

- a) porušenie zákona (= sociálna patológia, antisociálne správanie),
- b) výkon trestu (= reedukácia, korekcia správania, prevýchova),
- c) návrat do štandardnej spoločnosti (= resocializácia).

Tieto tri etapy resocializácie však neplatili v plnej miere pre všetkých. Boli minimálne tri skupiny osôb vo výkone trestu, pri ktorých proces prebiehal odlišne:

- ▶ osoby, ktoré boli vo výkone trestu z politických alebo náboženských dôvodov. Nielenže nemali subjektívne pocity previnenia, ale z ich pohľadu (spravidla aj reálne) išlo o porušovanie základných ľudských práv. Vnímali trest ako nespravodlivý, či ako pomstu, že sa nepodriadili politickému tlaku. Pokiaľ nebol výkon trestu spojený so zdravotnou devalváciou, ich osobnostná integrita vytvárala veľmi dobrý predpoklad, aby ideologicky motivovanej „prevýchove“ odolali. To samozrejme vôbec neznamená, že sa po návrate z výkonu nemuseli „resocializovať“, vyrovnávať sa so spoločenskými zmenami i zmenou svojej sociálnej situácie, ale aj s tým, že boli napr. sledovaní,
- ▶ osoby, ktoré boli vo výkone trestu za nedbanlivé trestné činy a nevykazovali predtým známky antisociálneho správania. Korekcia ich správania nebola v zásade potrebná, išlo skôr o trest ako akt zákonnosti, než o trest „nápravno-výchovný“,
- ▶ osoby s disociálnou poruchou osobnosti, recidivisti, pre ktorých bol práve výkon trestu svetom, ktorému rozumeli a cítili sa v ňom bezpečne.

Aj tieto tri skupiny osôb sa nepochybne museli v rámci „puhu sebazáchovy“ na zmenu prostredia **re-adaptovať**, ale aj v rámci bežného fungovania **re-integrovať**. V mnohých prípadoch však nedochádzalo k **re-personalizácii**.

2. Resocializácia ako radikálna zmena

Giddens (2013) popisuje resocializáciu ako socializáciu spojenú s radikálnymi životnými zmenami, rozpadom hodnôt a vzorcov správania, napríklad po umiestnení človeka zo štandardného sociálneho prostredia do neštandardného prostredia (väzenie, psychiatria, armáda a pod.), ale aj následne pri návrate do pôvodného prostredia. Vyhyba sa nielen pozitívnej, či negatívnej konotácie procesu, ale nemá ani snahu ju explicitne prepojiť so sociálnou patológiou. V jeho chápaní je teda resocializáciou nielen odchod z výkonu trestu, ale aj samotné umiestnenie do takejto totálnej inštitúcie. Resocializácia tu predpokladá predchádzajúcu socializáciu.

Podobne „nepatologický“ o nej píše ako o opakovanom procese aj Buriánek (1996, s. 38). *„Opakovaný proces socializácie jedinca, u ktorého už socializácia síce raz prebehla, ale kvôli dramatickej životnej zmene (napr. odchod do dôchodku, prepustenie z väzenia, politický prevrat) bol donútený k zmene doterajších životných noriem, návykov a hodnôt.“*

Ilustratívnymi „resocializačnými“ príkladmi sú nielen americkí vojaci vracajúci sa z Afganistanu, či iní vojaci vracajúci sa dnes z mierových vojenských misií. Podobne sú na tom námorníci, ktorí sa po dlhšom čase vrátia z plavby na čas k rodine a potom opätovne odchádzajú na dlhú plavbu. Boli nimi i zásadné zmeny politických pomerov po roku 1948 a po roku 1989 v Československu. V súvislosti s vlnou migrácie a počiatočnou ústretovosťou Európskej únie sa vlastne v súčasnosti realizuje veľký resocializačný experiment. Ako na resocializačný (aj desocializačný „experiment“) môžeme pozerat' aj na súčasné zásadné zmeny fungovania spoločnosti a jednotlivcov (provakceri a antivakceri), ktoré tiež do istej miery súvisia s pandémiou Covid-19.

Inou, dnes vôbec nie výnimočnou situáciou, ktorá poukazuje na resocializáciu v tomto chápaní, je odchod ženy s deťmi od agresívneho partnera do azylového domu. *„Ak má obstáť, musí sa znovu učiť byť samostatná, rozhodovať sama, naučiť sa stanovovať hranice vo vnútri seba aj navonok, brať ohľad na svoje potreby, naučiť sa hovoriť nie, znovu začať budovať svoje zničené sebavedomie a vedomie vlastnej hodnoty, vytvoriť si nové sociálne kontakty a pod.“* (Bednářová, 2009, s. 69).

3. Resocializácia ako aktivizácia a podpora

Fakt, že sociologická (Jandourek, 2001), andragogická (Průcha, Veteška, 2012) i sociálno-pedagogická (Kraus, 1998) odborná literatúra chápe resocializáciu širšie, nielen ako proces spojený s korekciou porúch správania, či s radikálnu zmenou, vytvára priestor pre ďalší z konceptov resocializácie – resocializáciu ako aktivizáciu a podporu. Ide o proces takej aktivizácie, pozitívneho obnovovania a optimalizácie sociálneho správania a konania, ktorý má umožniť, aby človek, ktorého socializácia je z hľadiska majority problematická alebo riziková, mohol v tejto spoločnosti štandardne fungovať. Takto chápaná resocializácia má štyri piliere:

- ▶ prvý je priama odborná pomoc zviazaná s odborným pracoviskom a odborníkmi (napr. adiktológom pri práci s ľuďmi so závislosťou, terénnym sociálnym pracovníkom, terapeutickou komunitou, psychoterapeutom),
- ▶ druhý sú komunitné služby a komunitná opora (napr. socioterapeutické kluby, výlety, šport, či iné komunitne organizované aktivizačné služby, práca s ľuďmi bez domova, svojpomocné skupiny),
- ▶ tretí je „nádej pozitívnej zmeny“, otvorená budúcnosť (Matějček, 2013), bez nej totiž nedáva resocializácia žiadny zmysel,
- ▶ štvrtý je zmena filozofie pomoci, ktorá počíta s tým, že podstatné je posilňovanie aktivity resocializovaného jednotlivca, pretože on je aktérom svojej pozitívnej zmeny; postupuje sa od priameho vedenia k sprevádzaniu, postupnému osamostatňovaniu sa až k samostatnosti. Od „závislého“ člena komunity k „slobodnému“ členovi komunity.

Takto chápaná resocializácia, okrem širších sociálno-ekonomických súvislostí, je čiastočne aj reflexiou súčasných trendov (odborných aj ideologických), v ktorých sa niekedy viac zdôrazňuje, inokedy viac nariaďuje potreba deinštitucionalizácie a inklúzie. Práve komunitné služby sa chápu ako alternatíva k práci špecializovaných odborných inštitúcií (Balounová a kol., 2018). Plnia nielen inkluzívnu a deinštitucionalizačnú funkciu, ale majú aj rozmer dopytu a politickej objednávky.

4. Resocializácia a rehabilitácia ako synonymá či paralelný proces

Nestor československej špeciálnej pedagogiky Miloš Sovák konštatoval: „Rehabilitácia (*habilis* = schopný, teda: uschopnenie) je súhrn špeciálnych pedagogických postupov, ktorými sa upravujú spoločenské vzťahy i možnosť pracovného uplatnenia a subjektívneho uspokojenia...“ (Sovák, 1980, s. 30). Postupne sa však pojem rehabilitácia chápal skôr vo fyzioterapeutickej, resp. v politickej rovine. Novo sa pojem resocializácia premieta stále častejšie aj do súčasnej nesociologickej a nepedagogickej odbornej literatúry, kde sa používa prakticky ako synonymum k pojmu (sociálna) rehabilitácia. Ide predovšetkým o tú oblasť psychiatrie (a adiktológie), ktorá sa venuje rôznorodej skupine osôb so závislosťami (často aj bez delikventnej patológie), ale aj resocializácii psychiatrických pacientov – neurotikov i psychotikov (Hosák a kol., 2019).

Ženková (2008) uvádza v súvislosti s ochrannou liečbou pojmy psychiatrická rehabilitácia a psychiatrická resocializácia. Ide o veľmi širokú škálu biologických ochorení a ich nefarmakologickú liečbu úpravou stravovania, dostatkom pohybu a zmenou životného štýlu (Vlček, Danielová, 2009, Vlček, Vytřísalová, 2014). Týka sa to však aj niektorých ďalších medicínskych odborov. Resocializácia a sociálna rehabilitácia sa tu ako pojmy prekrývajú, pričom ani pojem rehabilitácia (bez prívlastku sociálna) sa nechápe výlučne vo fyzioterapeutickej rovine.

V týchto súvislostiach, ktoré vyjadrujú podstatu procesov a cieľov rehabilitácie a resocializácie, považujeme za logické a pochopiteľné, že k poľskému rozšírenému a nosnému pojmu *pedagogika resocjalizacyjna* bolo prijatie anglického, nemeckého i ruského ekvivalentu – *social rehabilitation education, Rehabilitationspädagogik, pedagogika socialnoj reabilitacii* – adekvátne.

Podľa Bašteckej (2003, s. 52) „*sa ‚resocializácia‘ prekrýva s ‚ucelenou rehabilitáciou‘; obe spadajú do oblasti terciárnej prevencie a majú za cieľ začlenenie človeka do spoločnosti*“. Je to v súlade s konceptom, ktorý presadzoval Jesenský (1995), ale ten ho vnímal ešte hlbšie. Nazýval ho komprehenzívnou rehabilitáciou (z lat. *comprehensivus* = chápaný, vnímavý) a členil ju na liečebnú, pracovnú, sociálnu a pedagogickú.

Šandorová (2017) zreteľne reflektuje aktuálny vývoj, keď v transdisciplinárnom špeciálne pedagogickom a sociálnoprávnom (pracovnom) pohľade zahrnula pomoc a podporu rozvoja dieťaťa s postihnutím alebo vývinovým oneskorením v ranej starostlivosti do resocializácie. Resocializácia má teda nielen rovinu zmeny pôvodnej socializácie, ale aj rovinu podpory socializácie, ktorá sa bežnými či štandardnými postupmi nedarí. Môžeme z toho vyvodit' aj to, že resocializácia je nielen „reparátom“ socializácie, ale aj „druhou šancou“ socializácie, akými inými metódami podporovať socializáciu jednotlivca, a predovšetkým dieťaťa s postihnutím alebo oneskoreným vývinom. „Druhú šancu“ potrebuje nielen ten, komu chceme pomôcť, ale často ju potrebujeme aj my, ktorí pomôcť chceme a pomáhame.

/// Záver

Považujem za vhodné vrátiť sa k dvom myšlienkam z publikácie (Škoviera, 2018), ktoré sa témy zásadne dotýkajú. V prvej ide o konštatovanie, že potreba resocializácie sa môže objaviť v ktorejkoľvek etape problematickej socializácie (t. j. primárnej, sekundárnej, terciárnej i kvartálnej). V tradičnom ponímaní sa totiž resocializácia zameriavala takmer výlučne na dospelujúce deti a mládež a osoby v produktívnom veku. Druhá téza reflektuje fakt, že napriek rozličným konceptom ich spájajú tri resocializačné procesy:

- ▶ **„re-adaptácie**, ktorá je odpoveďou jednotlivca na vonkajšie zmeny materiálneho a personálneho prostredia i na vlastné osobné a osobnostné zmeny,
- ▶ **re-integrácie**, ktorá je v istom zmysle reparáciou, novým alebo staronovým budovaním vzťahu skupiny a jednotlivca,
- ▶ **re-personalizácie**, ktorá je novým alebo staronovým sebaobjavovaním v hraniciach vlastnej jedinečnosti a človečenstva a vytvára hodnotovo pozitívnu integritu osobnosti“ (Škoviera, 2018, Helus, 2010).

Re-adaptácia je schopnosť prispôbiť sa zmene podmienok. Niekedy takmer až na úrovni pudu sebazáchovy. Čo urobí vegán vo výkone trestu, kde nemá svoju stravu? Pravdepodobne sa prispôsobí. Aby prežil.

Re-integráciou môžeme nazvať takú situáciu, keď jednotlivec (opäť) „zapadne“ do skupiny, skupina ho začína vnímať ako „jedného z nás“. Je to dialektický proces, ktorý vyžaduje na jednej strane úsilie jednotlivca o prijatie, na druhej strane otvorenosť skupiny prijať ho. Je to priestor, kde obe strany vždy nepotrebujú odbornú podporu, aby sa proces naplnil. Keď ju

ale potrebujú, kto má odborne budovať tieto „mosty“? Dnes je bežné, že do našich špičkových či už futbalových, alebo iných mužstiev prichádzajú často cudzinci. Niektorí, vďaka svojim osobnostným vlastnostiam, prosociálnosti, ochote učiť sa domáci jazyk atď. sa rýchlo v mužstve zabývajú, iní zostanú cudzincami celé obdobie pôsobenia v klube.

Re-personalizácia je krokom k sebe. Je bilančným prehodnotením doterajšieho života. Je, „maslowovsky“ povedané, jeho sebaaktualizáciou a novým hľadaním jeho zmyslu. Je to cesta k pochopeniu a prežívaniu situácie s pocitom vlastnej spokojnosti, či šťastia. Zatiaľ čo re-adaptácia a re-integrácia je viac zmenou, re-personalizácia je viac premenou.

Literatúra

- ▣ BALOUNOVÁ, E., FRANCOVÁ, J., POHL, M. 2018. Péče o duševně nemocné. Srovnávací studie č. 5. 381. In *Parlamentní studie*. Praha: Kancelář poslanecké sněmovny. Online. ISSN 2533-4131
- ▣ BAŠTECKÁ, B. a kol. 2003. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-735-3
- ▣ BEDNÁŘOVÁ, Z. a kol. 2009. Domácí násilí: zkušenosti z poskytování sociální a terapeutické pomoci ohroženým osobám. Praha: Acorus, 2009. ISBN 978-80-254-5422-0
- ▣ BURIÁNEK, J. 1996. *Sociologie*. Praha: Fortuna Libri. ISBN 80-7168-304-3
- ▣ GIDDENS, A. 2000. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-124-5
- ▣ HELUS, Z. 2010. Personalizace v pedagogice – nový pohled na starý problém? *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Roč. LX, č. 3-4, s. 209 – 222, 2010. ISSN 0031-3815
- ▣ HOSÁK L., HRDLIČKA, M., LIBIGER, J. a kol. 2019. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2462-998-8
- ▣ JANDOUREK, J. 2012. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-3679-2
- ▣ JESENSKÝ, J. 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1
- ▣ KRAUS, B. 1998. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-841-9
- ▣ MATĚJČEK, Z. 2013. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN:978-80-262-0398-8
- ▣ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3960-1
- ▣ SOVÁK, Miloš. (1980). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN. Bez ISBN
- ▣ ŠÁNDOROVÁ, Z. 2017. *Raná péče v referenčním poli speciální pedagogiky a sociálních služeb*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-054-7
- ▣ ŠKOVIERA, A. 2018. *Resocializační pedagogika - kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-139-1
- ▣ VLČEK, J., FIALOVÁ, D. 2009. *Klinická farmacie I*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-3169-8
- ▣ VLČEK, J., VYTRŘÍSALOVÁ, M. (2014). *Klinická farmacie I*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-4532-9
- ▣ ŽENKOVÁ, V., HÁNĚLOVÁ, K., PTÁČEK, P. 2018. Výkon ochranného léčení žen v Psychiatrické nemocnici Horní Bořkovic: zavedení a praxe léčebného programu. *Psychiatrie pro praxi*. 5/2004, s. e21 – e26 (online). ISSN 1803-5272

Výskumy o negatívnych aspektoch užívania multimédií deťmi a adolescentmi

Marek ČAJÁGI

CPPPaP Nové Zámky

Timea VALACHOVÁ

CPPPaP Nové Zámky

Anotácia: príspevok sa venuje zahraničným výskumným zisteniam vplyvu digitálnych technológií na zdravotný stav detí. Najnovšie zmapované štúdie poukazujú na riziká, resp. negatívne dôsledky neregulovaného užívania multimédií na mozgovú štruktúru, kognitívne schopnosti, psychický a sociálny vývin a na ich základe má ambíciu zhrnúť niekoľko postrehov.

Kľúčové slová: digitálne technológie, deti, online priestor.

Digitálne technológie, ako sú počítače, smartfóny, TV, sa v ostatných rokoch stávajú čoraz častejšie integrálnou súčasťou nášho života. Zariadenia, ktoré boli v minulosti skôr určené pre užívanie dospelých populácií, prenikajú čoraz viac k mladším ročníkom a slúžia na vzájomnú komunikáciu, informovanosť, nové formy zábavy a zdieľanie multimediálneho obsahu. Nezriedka sa stáva, že rodičia svojim deťom poskytnú tieto zariadenia, ako formu „pestúnky“, vďaka ktorej môžu získať voľný čas pre seba. Žijeme v 3D svete a naše telo je pokryté receptormi na rôzne fyzikálne stimuly, ktoré náš mozog prijíma, spracováva a uchováva. V praxi mnohokrát zdôrazňujeme, že fyziologická štruktúra neurónových sietí dieťaťa je pre adekvátny rozvoj odkázaná na spojitosť zrenia a stimulácie a zároveň, že za výber, ponuku a rozsah stimulov, ktoré sú dieťaťu ponúkané nesú v prvom rade zodpovednosť rodičia. Interakcia s digitálnym svetom, ktorý je nám sprostredkovaný prostredníctvom displejov (obrazoviek), si vyžaduje väčšinou sedavý spôsob ich užívania a relatívne pasívne využívanie kognitívnych schopností. Prakticky preto dochádza k nižšej aktivácii tých mozgových častí, ktoré by boli bez displejov elektronických zariadení využívané, čo podporujú mnohé štúdiá a platí to pre všetky vekové kategórie.

Madigan, Browne, Racine, Mori a Tough (2019) zistili, že dlhší čas strávený pred obrazovkou je spájaný s oslabeným dosahovaním vývinových míľnikov u detí vo veku 2 až 3 roky. Iná štúdia realizovaná s 3 až 5-ročnými deťmi naznačuje, že dĺžka času stráveného pred obrazovkou priamoúmerne koreluje so zníženou integritou bielej hmoty v mozgu týchto detí (Hutton, Dudley, Horowitz-Kraus, DeWitt a Holland, 2020).

Účinky nemusia byť samozrejme, pri adekvátnom využívaní digitálnych technológií, len negatívne. Americká akadémia pediatriov sa napríklad vyjadrila, že optimálny čas strávený pred obrazovkou môže mať aj pozitívne účinky a v zásade odporúčajú, aby deti vo veku 2 až 5 rokov mali tento čas zregulovaný na „jednu hodinu vysoko kvalitného programu“. Pri ešte mladších deťoch odporúčajú sprístupniť obrazovku, len pri videohovoroch (Basu, 2019). Výsledky rozsiahlej štúdie, ktorá bola realizovaná na vyše 11 tisíc účastníkoch naznačujú, že čas strávený pred obrazovkou u detí vo veku 9 – 10 rokov je mierne asociovaný s horším mentálnym zdravím, zvýšenými problémami v správaní, zhoršenými školskými výsledkami, so zhoršeným spánkom, ale na druhej strane aj so zvýšenou kvalitou rovesníckych vzťahov (Paulich, Ross, Lessem, Hewit a Kabir, 2021).

A práve sedavý spôsob života detí nesie v sebe riziko, že môže viesť k zhoršeniu ich celkového zdravotného stavu a aj k nadváhe. A to nielen prostredníctvom princípu – menej pohybu a menej vynaloženej energie sa rovná obezite, ale prostredníctvom komplexných mechanizmov ovplyvňujúcich aj stravovacie návyky a uprednostňovanie špecifických jedál.

Efraim, Kirwan, Muncy, Tucker, Kwona a Bailey (2021) prostredníctvom experimentu zistili, že sedavý spôsob života, v ich prípade kontrolné podmienky realizované hraním hier a pozeraním rozprávok, je spojený s oslabenou schopnosťou inhibovať impulzy zamerané na vysoko kalorické jedlá. Tieto deti tak môžu ľahšie podľahnúť nezdravým jedlám, čo eventuálne vedie k ich nadváhe a obezite.

Marciano, Camerini a Morese (2021) analýzou viacerých neuro-zobrazovacích štúdií prišli k záveru s tromi správami:

- 1) časté a dlhotrvajúce využívanie zariadení s obrazovkou je u adolescentov spojené s menej efektívnym kognitívnym kontrolným systémom (v zmysle mikroštruktúr sivej a bielej mozgovej hmoty top-down kognitívnych kontrolných štruktúr);
- 2) online aktivity pôsobia ako silné odmeny pre mozog, čoho dôsledkom je sklon vyhľadávať krátkodobé formy uspokojenia;
- 3) neurovedecké výskumy sú viac-menej stále vo svojich začiatkoch a sú nevyhnutné ďalšie výsledky pre odhalenie exaktných kauzálnych mechanizmov.

Ešte nedávno sme mohli nadviazať medzi so sebou kontakt len vo vzájomnej bezprostrednej blízkosti. Dnes pár kliknutiami vieme zdieľať svoje zážitky nielen s vybranou skupinou priateľov, ale ak chceme, doslova s celou planétou.

Ako uvádza Kollárik (2008) potreba sociálneho kontaktu je vo všeobecnosti považovaná za podstatnú a všeobecne platnú vyššiu ľudskú potrebu, pretože prostredníctvom nej uspokojuje vyššie, aj nižšie potreby a naplňa zmysel svojho života. Nie je preto nič prekvapujúce, že digitálne sociálne siete (ďalej len sociálne siete) sú veľmi obľúbené. Najznámejšie sociálne siete povoľujú prihlásiť sa deťom už od veku 13 rokov, avšak chýba systém overenia, teda na sociálnu sieť sa môžu dostať aj mladšie – zručnejšie deti. Niektoré sociálne siete, ale priamo sprístupnili svoj obsah aj mladším ročníkom, v špeciálne upravených podmienkach. Na mieste je odborná otázka zrelosti centrálného nervového systému najmladších užívateľov a ich následnej schopnosti kriticky prijímať dostupné informácie na sociálnych sieťach. Zistilo sa, že na jednej takejto platforme sa napriek upraveným podmienkam pre mladšie ročníky, taktiež objavuje znepokojivý obsah s pravicovým extrémizmom, čo vzhľadom na vek užívateľov, ich naivnosť a dôverčivosť, činí tento obsah problematickejším (Weimann a Masri, 2020).

Čo si ale užívateľ uvedomí, alebo ani nie, je to, že algoritmy sociálnych sietí rozhodujú, čo užívateliavidia vtedy, keď si prehliadajú ich obsah. Boli vytvorené za účelom určenia „najhodnotnejšieho a najzmysluplnejšieho obsahu pre každého jednotlivca z dlhodobého hľadiska“. Aj keď nevidíme do toho akým spôsobom v skutočnosti algoritmy pracujú, v rámci marketingových ťahov, bude ich neposledným účelom aj to, aby nás donútili na danej platforme zotrvať čo najdlhšie, prehliadať si ich obsah a zároveň reklamy (Cooper, 2021). V každom prípade už len samotná predstava, že umelá inteligencia rozhoduje za nás, aký obsah budeme na sociálnych sieťach a multimediálnych platformách sledovať, je ako z orwellovej utópie a z psychologického pohľadu dochádza k devalvácii v procese individualizácie osobnosti.

V súčasnosti je najviditeľnejšie, že výber pre nás „najvhodnejšieho“ obsahu skončí nakoniec tak, že sú nám ponúkané prakticky rovnaké informácie potvrdzujúce naše postoje, myšlienky alebo názory. Preto sa do pozornosti, aj médií, dostávajú prípady dievčat, u ktorých sa prejavujú poruchy príjmu potravy. Ich spúšťačom bolo práve používanie multimediálnej sociálnej platformy, v ktorej sú zraniteľní jednotlivci zahltení výslovne proanorektickým obsahom o znižovaní hmotnosti a súčasne je tvorený aj editovanými fotografiami. Jedna známa platforma takto navrhovala užívateľkám s poruchami príjmu potravy, reklamy na diéty. Údajne išlo o chybu, ktorú správcovia platformy napravili. Samotná spoločnosť realizovala vlastný výskum, z ktorého vyplynulo, že dievčatá, ktoré majú problémy s telesným sebaaponímaním v 32 % označili, že používanie platformy ich problém ešte viac prehĺbilo. Na druhej strane, údajne v 42 % prípadov došlo k zlepšeniu ich stavu (Raychoudhury, 2021; Handl, 2021; Paul, 2021).

Výskumy ďalej naznačujú, že viac času stráveného predovšetkým na tých sociálnych sieťach, kde sa uverejňujú fotografie, je u adolescentov spojená s vyššou sebauposudzovaciou depresívnou náladou (Frison a Eggermont, 2017).

Keles, McCrae a Grealish (2020) analýzou viacerých štúdií došli k záverom, že premenné ako čas strávený na sociálnych sieťach, aktivita v podobe frekvencie kontrolovania správ, investovanie v zmysle množstva zverejnených informácií o vlastnej identite a závislosť pozitívne korelujú s depresiou, úzkosťou a prežívaným psychologickým distresom u participantov pubescentného až adolescentného veku. Evidentne záleží aj na tom, či je sociálna sieť využívaná pasívne alebo aktívne. Pasívny spôsob vedie k vyššej miere prežívanej úzkosti a depresívnej nálade medzi adolescentmi, ako pri aktívnom využívaní sociálnych sietí (Thorisdottirová, Sigurvinsdottir, Asgeirsdottir, Allegrante a Sigfusdottir, 2019).

Jedným z kľúčových prvkov pri vzniku depresívnej nálady v súvislosti s používaním online sociálnych sietí je práve osobnostná tendencia jednotlivca so sklonom k sociálnemu porovnávaniu. Yoon, Kleinman, Mertz a Brannick (2019) zistili, že čas strávený na sociálnych sieťach a frekvencia kontroly sociálnych sietí sú vo všeobecnosti asociované s vyššou intenzitou depresívnych symptómov. Efekt je ale výraznejší u jednotlivcov so sklonom k sociálnemu porovnávaniu. Pravdepodobným mechanizmom je, že online sociálne siete zhromažďujú informácie o veľkom množstve ľudí, o tom, čo robia a ako sa cítia. Na základe Festingerovej teórie sociálneho porovnávania môžeme vyvodiť hypotézu, že ľudia využívajú aj informácie zo sociálnych sietí na určenie vlastnej osobnej a spoločenskej hodnoty, keďže na sociálnych sieťach máme tendenciu deliť sa o svoje zážitky, ktoré sú predovšetkým pozitívne. Vzhľadom na veľké množstvo priateľov, resp. sledovaných stránok, môže jednotlivec dospieť sociálnym porovnaním k mylnému presvedčeniu, že životy ostatných ľudí, sú na rozdiel od jeho, plné pozitívnych zážitkov. Zistenia výskumníkov podporujú túto hypotézu podmienenú osobnostnou tendenciou v tom zmysle, že jednotlivci, ktorí majú vyššiu tendenciu porovnávať sa s ostatným, vykazovali slabšie pozitívne afekty pri prehladaní pozitívnych príspevkov na sociálnych sieťach, ako keď si prehľadali neutrálne príspevky alebo žiadne. Na druhej strane jednotlivci, ktorí mali menšie sklony k sociálnemu porovnávaniu, vykazovali silnejšie prežívanie pozitívneho afektu po prehladaní pozitívneho príspevku ako pri prehladaní neutrálnych alebo žiadnych príspevkov. Výsledky tohto výskumu teda naznačujú, že záleží od osobnostných tendencií jednotlivca aké emócie bude v konečnom dôsledku prežívať pri prehladaní online sociálnych sietí (Möllerová, de Vries, Wieringa, Eigenraam a Hamelink, 2018).

Podobné osobnostné tendencie zistili Kleemans, Daalmans, Carbaat a Anshütz (2018) u dievčat pri hodnotení svojich selfie fotiek v upravenej alebo čistej podobe. Dievčatá s vyšším sklonom k sociálnemu porovnávaniu hodnotili upravené fotografie (podobných dievčat) pozitívnejšie ako originálne fotografie a zároveň bolo u nich zistené, že po prehladaní upravených fotografií, skórovali nižšie v hodnotení telesného sebaopímiania. Autori štúdie konštatujú, že upravené fotografie tak môžu byť jedným z faktorov spôsobujúcich negatívne účinky prehladaním obsahov online sociálnych sietí. Napriek explicitnému uvedomeniu si, že fotografie sú upravené, nám naše implicitné procesy ovplyvňujú aj ostatné kognície. Autori na záver konštatujú, že zistenia výskumu naznačujú, aby sme nebrali do úvahy len vplyv celebrit, ktoré pôsobia ako rolové modely, ale mali by sme brať do úvahy aj vplyv neznámych rovesníkov. Tým sa dostáva do verejnej diskusie otázka o využívaní upravovaných fotografií na sebaaprezentáciu cez sociálne médiá. Z uvedených štúdií možno preukázať niekoľko záverov, doplnených o vlastné postrehy:

- ▶ Online sociálne siete sú lákadlom pre deti celého vekového spektra. Riziko vnímame v tom, že určité nastavenia sociálnych platforiem nedokážeme priamo ovplyvňovať, pretože závisia priamo od ich vývojového tímu. Niektoré platformy, ale ponúkajú možnosť zobrazovania „najrelevantnejšieho“ alebo „najaktuálnejšieho“ obsahu. Nastavením najaktuálnejšieho obsahu tak minimalizujeme vplyv algoritmov. Štandardným prístupom k zachovaniu objektivity je využívanie viacerých zdrojov na hľadanie informácií.
- ▶ Z výskumov vyplýva, že najvýraznejší negatívny efekt vystavovania multimédií je asociovaný s najmladšími deťmi. Vo vyššom veku sú sledované negatívne faktory viac závislé od osobnostných predispozícií každého jednotlivca.
- ▶ Online sociálne kontakty sú aj rozširujúcim rámcom už jestvujúcich fyzických sociálnych kontaktov, z ktorých sa v online priestore uplatňujú už vzniknuté sociálne role. Tým sa dostáva do popredia prevencia šikanovania, ktorá môže vyústiť do kyberšikanovania. Rodičia, ktorí čelia finančnému stresu, mnohokrát nevedia zabezpečiť deťom finančne náročné zariadenia na digitálnu interakciu. Tak sa deti dostávajú mimo online sociálneho diania, ktoré môže u nich zvyšovať úzkosť.
- ▶ Brať do úvahy, že deti a adolescenti majú tendenciu potvrdzovať si sebahodnotu skôr prostredníctvom zážitkov a pasívnym prijímaním informácií a menej vlastným úsilím a aktivitou.
- ▶ Byť proaktívny. V našich podmienkach je vhodné sledovať psychologické mechanizmy pôsobiace na online sociálnych médiách. Je potrebné rozšíriť vzdelávanie odborných zamestnancov o túto oblasť, pretože rýchlo sa rozvíjajúce multimédiá spôsobujú významné rozdiely v znalosti ich obsahu a spôsobu obsluhovania nielen medzi deťmi a rodičmi, ale aj odbornými zamestnancami.
- ▶ Zistenia aplikovať do praxe – učiť deti s prihliadnutím nielen na vekové špecifiká, ale prispôbiť výučbu ich aktuálnej kognitívnej úrovni.
- ▶ Korelačné, resp. kauzálne vzťahy správania sa v online priestore, resp. času stráveného pred obrazovkou využiť ako možné doplnujúce diagnostické nástroje mentálneho a fyzického zdravia. Pre identifikovanie potenciálne zraniteľnejších jednotlivcov možno aplikovať v skriningových a preventívnych metódach školskými psychológmi.

- ▶ Učiť deti ku kritickému mysleniu, čo je nevyhnutná zručnosť pri identifikovaní hoaxov, ale predovšetkým v spojitosti s našou témou vedieť sa kriticky postaviť voči algoritmi navrhovanými príspevkami.
- ▶ U každého užívateľa klásť dôraz na to, aby uprednostňoval reálne sociálne kontakty a pohybové aktivity.
- ▶ Apelovať na rodičov detí, ale všeobecne na dospelých, aby boli pozitívnym vzorom nielen vo využívaní multimédií a v správaní sa na online sociálnych platformách, ale aj pri vyplňaní voľného času a preferovaní priamych sociálnych kontaktov.
- ▶ Edukovať rodičov aj detských užívateľov o potrebe zmysluplného využívania sociálnych multimédií po obsahovej stránke, ako aj v primeranom časovom rozsahu. U najmladších detí majú rodičia možnosť regulovať prehliadaný obsah na digitálnych multimédiách dostupnými aplikáciami. Na druhej strane treba si byť vedomí toho, že využívanie digitálnych multimédií je čoraz viac prepojené s každodenným životom, a preto nevhodne aplikované reštrikcie môžu vrhnúť dieťa do sociálnej nevýhody.

Literatúra

- ▣ BASU, T. (23. október 2019). *Screen time is good for you – Maybe*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2019/10/23/132487/screen-time-is-good-for-youmaybe/>
- ▣ COOPER, P. (10. február 2021). *How the Facebook Algorithm Works in 2021 and How to Work With It*. *Social Media Marketing & Management Dashboard*. <https://blog.hootsuite.com/facebook-algorithm/>
- ▣ DE VRIES, D. A., MÖLLER, A. M., WIERINGA, M. S., EIGENRAAM, A. W. & HAMELINK, K. (2018). *Social Comparison as the Thief of Joy: Emotional Consequences of Viewing Strangers' Instagram Posts*. *Media Psychology*, 21(2), 222 – 245. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1267647>
- ▣ EFRAIM, M., KIRWAN, C. B., MUNCY, N. M., TUCKER, L. A., KWON, S. & BAILEY, B. W. (2021). *Acute after-school screen time in children decreases impulse control and activation toward high-calorie food stimuli in brain regions related to reward and attention*. *Brain Imaging and Behavior*, 15(1), 177 – 189. <https://doi.org/10.1007/s11682-019-00244-y>
- ▣ FRISON, E. & EGGERMONT, S. (2017). *Browsing, Posting, and Liking on Instagram: The Reciprocal Relationships Between Different Types of Instagram Use and Adolescents' Depressed Mood*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), 603 – 609. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0156>
- ▣ HANDL, J. (21. máj 2021). *Instagram posílal anorektičkám reklamy na diety. Prý to byl omyl*. Flowee. <https://www.flowee.cz/clovek/8668-instagram-propagoval-diety-pro-anorekticky-byl-to-pry-omyl>
- ▣ HUTTON, J. S., DUDLEY, J., HOROWITZ-KRAUS, T., DEWITT, T. & HOLLAND, S. K. (2020). *Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children*. *JAMA Pediatrics*, 174(1), e193869. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- ▣ KELES, B., MCCRAE, N. & GREALISH, A. (2020). *A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79 – 93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- ▣ KLEEMANS, M., DAALMANS, S., CARBAAT, I. & ANSCHÜTZ, D. (2018). *Picture Perfect: The Direct Effect of Manipulated Instagram Photos on Body Image in Adolescent Girls*. *Media Psychology*, 21(1), 93 – 110. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1257392>
- ▣ KOLLÁRIK, T. (2008). *Sociálna psychológia* (2.). Univerzita Komenského v Bratislave.
- ▣ MADIGAN, S., BROWNE, D., RACINE, N., MORI, C. & TOUGH, S. (2019). *Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test*. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- ▣ MARCIANO, L., CAMERINI, A. L. & MORESE, R. (2021). *The Developing Brain in the Digital Era: a Scoping Review of Structural and Functional Correlates of Screen Time in Adolescence*. *Frontiers in Psychology*, 12, 671817. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671817>

- ▣ PAUL, K. (12. október 2021). 'She opens the app and gets bombarded': Parents on Instagram, teens and eating disorders. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2021/oct/12/instagram-eating-disorders-teen-girls-parents>
- ▣ PAULICH, K. N., ROSS, J. M., LESSEM, J. M. & HEWITT, J. K. (2021). Screen time and early adolescent mental health, academic, and social outcomes in 9- and 10-year old children: Utilizing the Adolescent Brain Cognitive Development SM (ABCD) Study. *PLOS ONE*, 16(9), e0256591. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256591>
- ▣ RAYCHOUDHURY, P. (26. september 2021). What Our Research Really Says About Teen Well-Being and Instagram. *Meta*. <https://about.fb.com/news/2021/09/research-teen-well-being-and-instagram/>
- ▣ THORISDOTTIR, I. E., SIGURVINDOTTIR, R., ASGEIRSDOTTIR, B. B., ALLEGRANTE, J. P. & SIGFUSDOTTIR, I. D. (2019). Active and Passive Social Media Use and Symptoms of Anxiety and Depressed Mood Among Icelandic Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(8), 535 – 542. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0079>
- ▣ WEIMANN, G. & MASRI, N. (2020). Research Note: Spreading Hate on TikTok. *Studies in Conflict & Terrorism*, 1 – 14. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2020.1780027>
- ▣ YOON, S., KLEINMAN, M., MERTZ, J. & BRANNICK, M. (2019). Is social network site usage related to depression? A meta-analysis of Facebook – depression relations. *Journal of Affective Disorders*, 248, 65 – 72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.01.026>

Prevenia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Martina SLOVÍKOVÁ

CVTI SR Bratislava

Anotácia: výstup sa zameriava na prevenciu a elimináciu šikanovania a kyberšikanovania, spoluprácu so všetkými aktérmi v danej oblasti na úrovni školy, ale aj na konkrétnu spoluprácu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej len CPPPaP) so školami v predmetnej oblasti. Prezentuje vybrané výsledky prieskumu a názory riaditeľov CPPPaP a ich pohľad na realizáciu preventívnych aktivít a preventívnych programov zameraných na prevenciu šikanovania s cieľom eliminácie tohto javu v školskom prostredí. Okrem informácií o sociálno-demografických charakteristikách ako sú pohlavie, počet rokov odbornej praxe a kraj obsahuje aj informácie o výskyte, frekvencii, metódach riešenia, hodnotení spolupráce s obeťami, triednym kolektívom, rodičmi, ale najmä informácie o konkrétnej spolupráci medzi školami a CPPPaP pri prevencii a eliminácii šikanovania.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, CPPPaP, škola, spolupráca, koordinátor prevencie, školský psychológ, výchovný poradca, sociálny pedagóg, preventívne aktivity a programy, kraj.

►► Úvod

Mapovaniu problematiky šikanovania a kyberšikanovania v školách sa dlhodobo venuje a realizuje konkrétne úlohy oddelenie prevencie a výskumov v oblasti mládeže CVTI SR (predtým ÚIPŠ). Realizácia viacerých výskumov a prieskumov na danú tému vyplývala z cieľov štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži, zo Stratégie prevencie kriminality, ale aj z Národnej protidrogovej stratégie v rámci úloh rezortu školstva.

V nadväznosti na požiadavku vyhodnotenia uplatňovania smernice č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach sa pokračovalo v mapovaní tejto problematiky aj v roku 2020. V školskom roku 2018/19 pre zistenie reálneho stavu v školskom prostredí a v súlade so smernicou bol vypracovaný štatistický výkaz, úlohou ktorého bolo zmapovať výskyt šikanovania žiakov v základných a v stredných školách všetkých zriaďovateľov na základe povinnosti viesť tieto písomné záznamy o riešení šikanovania.

V aktuálnom prieskume z roku 2020 bolo cieľom zmapovať a analyzovať problém šikanovania/kyberšikanovania v základných a stredných školách so zameraním na vyhodnotenie uplatnenia smernice č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach a na základe získaných údajov porovnať vybrané zistenia s údajmi predchádzajúcich prieskumov.

►► Výsledky zisťovania

Výsledky prieskumu ukázali, že takmer polovica CPPPaP sa stretávala s problémom šikanovania a kyberšikanovania v priebehu posledných dvoch školských rokov (2018/19 a 2019/20) jeden alebo dvakrát za mesiac a takmer pätina z nich jeden alebo dvakrát za pol roka. Jeden alebo dvakrát týždenne sa s problémom šikanovania a stretávalo 16,9 % CPPPaP a 2,8 % z nich ešte častejšie.

V Nitrianskom kraji sa v CPPPaP stretávali s problémami šikanovania a kyberšikanovania menej často než v iných krajoch. Opačná situácia bola zaznamenaná v Žilinskom kraji, v ktorom sa CPPPaP týždenne stretávali s problémami šikanovania rovnako ako CPPPaP v Bratislavskom a v Košickom kraji. Zo zistení tiež vyplynulo, že šikanovanie sa častejšie vyskytuje v základných než v stredných školách. Aj preventívne aktivity sú vo väčšej miere zastúpené v základných školách. V pracovnom poriadku školy je určená povinnosť zamestnancov oznamovať šikanovanie alebo aj oboznamovanie pedagogických aj odborných zamestnancov a preverovať šikanovanie. Ak sa objavuje vo väčšej miere, je potrebná spolupráca aj s CPPPaP. Podľa jednotlivých preventívnych aktivít sa najčastejšie a v spolupráci s CPPPaP realizovali aktivity na zlepšenie vzťahov v triedach, besedy/prednášky, programy, zážitkové učenie, ale aj kultúrne a športové podujatia, výchovné koncerty, spolupráca s políciou a pod.

◆ Spolupráca CPPPaP pri riešení šikanovania a kyberšikanovania

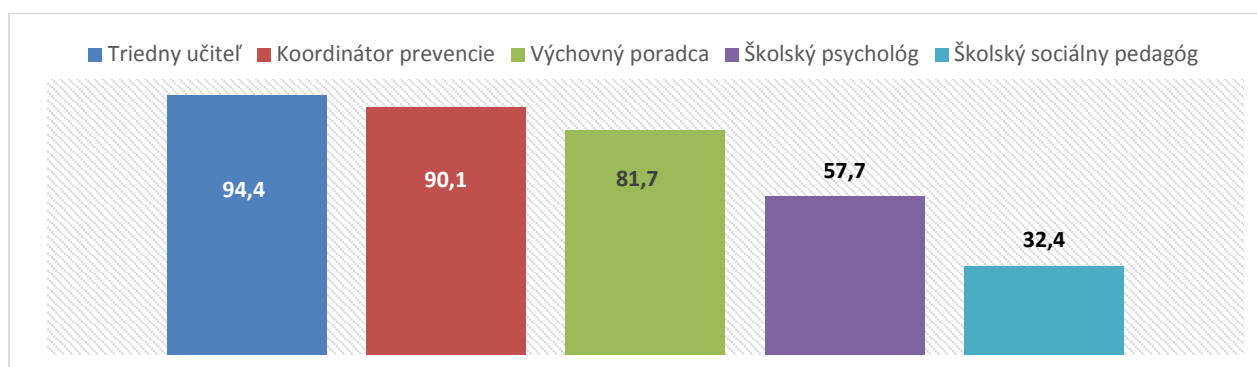
Pri riešení problémov so šikanovaním a kyberšikanovaním spolupracovali v priebehu posledných dvoch školských rokov takmer všetky CPPPaP s triednym učiteľom, vedením školy a s koordinátorom prevencie. Výsledky zistení ďalej ukázali, že polovica prípadov šikanovania a kyberšikanovania bola riešená so školským psychológom a pätina s políciou. Spolupráca s pedagógmi pri riešení problémov spojených so šikanovaním a kyberšikanovaním bola v porovnaní s ostatnými kraji „slabšia“ v Trenčianskom kraji, s koordinátormi prevencie bola výrazne nižšia v Trnavskom kraji a so školským psychológom v Prešovskom kraji. Spolupráca s vedením školy pri riešení týchto problémov bola v nižšej miere zistená v Trnavskom, Žilinskom a v Banskobystrickom kraji. S políciou nespupracovali CPPPaP v Trnavskom a v Prešovskom kraji, zatiaľ čo až 57,1% CPPPaP v Košickom kraji spolupracovalo s políciou pri riešení problémov spojených so šikanovaním a kyberšikanovaním. Táto situácia naznačuje a spolu s ich vyšším výskytom v Košickom kraji na závažnosť problému práve v tomto kraji.

Tieto výsledky a zistenia vyplynuli aj zo štatistického zisťovania o výskyte šikanovania za školský rok 2018/19, kde z regionálneho pohľadu bolo najviac záznamov o šikanovaní v základných školách Košického kraja, z toho aj najviac riešených s PZ SR. Vyšší počet bol zistený aj v Bratislavskom a Žilinskom kraji. V stredných školách bolo najviac prípadov šikanovania evidovaných v Žilinskom kraji, vyšší počet aj v Trenčianskom, Nitrianskom a v Košickom kraji.

Zo zisťovania vyplýva, že kľúčoví aktéri pri realizácii prevencie šikanovania a kyberšikanovania v školách (so zreteľom na komunikovanie, plánovanie a organizovanie preventívnych aktivít do výchovno-vzdelávacieho procesu) sú v posledných dvoch školských rokoch triedni učelia a koordinátori prevencie. S výchovnými poradcami v tomto kontexte spolupracovala

väčšina CPPPaP, so školskými psychológmi vyše polovica z nich a so školskými sociálnymi pedagógmi tretina. Tu vo výraznej miere vystupuje nedostatok školských psychológov v základných a v stredných školách (iba 14 % základných škôl a 18,0 % stredných škôl na konci školského roka 2019/20; podľa TASR, 2020) a sociálnych pedagógov, ktorí sú v základných školách zastúpení pomerne zriedkavo a v stredných školách len výnimočne (Hroncová, 2018). Údaje porovnáva graf 1.

Graf 1 Spolupráca na úrovni školy



Na základe výsledkov prieskumu boli výraznejšie rozdiely zistené medzi krajinami, v ktorých CPPPaP pôsobia a rôznou mierou (výskytom) a frekvenciou spolupráce so školskými psychológmi, sociálnymi pedagógmi a s výchovnými poradcami. Výsledky upozorňujú na nedostatok školských psychológov v školách Prešovského, Žilinského a Banskobystrického kraja, naopak, lepšia situácia sa javí v Bratislavskom, Trnavskom, Trenčianskom a v Košickom kraji, kde CPPPaP viac spolupracovali so školskými psychológmi pri riešení problémov so šikanovaním a kyberšikanovaním. Táto spolupráca bola hodnotená veľmi dobre.

So školskými sociálnymi pedagógmi spolupracovali vo väčšej miere CPPPaP v Košickom kraji a častejšie aj v Trenčianskom kraji. Menej často spolupracovali centrá v Trnavskom kraji.

Spoluprácu s pedagógmi pri riešení problémov so šikanovaním a kyberšikanovaním hodnotila väčšina CPPPaP ako skôr dobrú a tretina ako veľmi dobrú. Negatívne (ako skôr zlú) vnímali spoluprácu s pedagógmi vo väčšej miere CPPPaP v Žilinskom kraji.

Ako veľmi dobrú spoluprácu s koordinátormi prevencie uviedla väčšia polovica CPPPaP z ich celkového počtu a skôr ako dobrú ju označila viac ako tretina. Niektoré centrá v Bratislavskom, Nitrianskom a v Banskobystrickom kraji hodnotili spoluprácu s koordinátormi prevencie aj negatívne.

Veľmi dobrú spoluprácu so školskými psychológmi pri riešení problémov spojených so šikanovaním a kyberšikanovaním uviedlo 43,7% CPPPaP a ako skôr dobrú pätina. Viac ako štvrtina z nich uviedla, že spolupráca so školským psychológom nepatrila k najlepším. CPPPaP v Žilinskom, Banskobystrickom a v Prešovskom kraji vo výrazne vyššej miere než ostatní so školskými psychológmi v tomto kontexte nespupracovali, ale v Žilinskom kraji časť centier túto spoluprácu vnímala ako negatívnu.

S vedením školy sa veľmi dobre spolupracovalo pri riešení spomínaných problémov tretine CPPPaP a skôr dobre viac ako polovici. CPPPaP v Bratislavskom a v Košickom kraji hodnotili častejšie túto spoluprácu ako veľmi dobrú (avšak až štvrtina centier v Bratislavskom kraji ju hodnotila negatívne).

Vyššie spomenutá spolupráca so školami v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania spočívala v priebehu posledných dvoch školských rokov najmä v pracovných stretnutiach a poradách so zodpovednými zástupcami z jednotlivých škôl v územnej pôsobnosti, ako aj v metodickéj pomoci zodpovedným zástupcom škôl pri príprave plánu preventívnych aktivít/programov, najmenej v zaškoloňovaní aktérov systému výchovného poradenstva a prevencie pre zabezpečenie odborných činností na svojej úrovni.

CPPPaP v Nitrianskom a v Banskobystrickom kraji realizovali metodickú pomoc zodpovedným zástupcom škôl pri príprave plánu preventívnych aktivít/programov menej často ako CPPPaP v ostatných krajoch.

Pracovné stretnutia/porady so zodpovednými zástupcami z jednotlivých škôl v územnej pôsobnosti boli o niečo menej realizované v Trnavskom, Prešovskom a v Nitrianskom kraji. Zaškoloňovanie aktérov systému výchovného poradenstva a prevencie prebehlo vo väčšej miere CPPPaP v Žilinskom kraji, častejšie aj v Trenčianskom a v Banskobystrickom kraji.

Intenzita spolupráce s pedagogickými a odbornými zamestnancami školy pri prevencii šikanovania a kyberšikanovania bola v priebehu posledných dvoch školských rokov veľmi rozdielna. Tretina CPPPaP spolupracovala s pedagogickými a odbornými zamestnancami škôl raz za týždeň, v mnohých prípadoch aj častejšie. Menej častá bola mesačná, resp. polročná intenzita spolupráce. Najintenzívnejšie spolupracovali so školami v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania CPPPaP v Bratislavskom a v Košickom kraji (zhodne nad 80,0% každodennej a týždennej intenzity spolupráce spolu), resp. v Prešovskom kraji (v najväčšej miere takmer každý deň). Táto skutočnosť akcentuje doterajšie zistenia, t. j. výraznejší problém so šikanovaním a kyberšikanovaním v školách týchto krajov (najmä v Košickom kraji). Naopak, polročný interval spolupráce so školou v tejto oblasti, najmä v Nitrianskom a v Trnavskom kraji, vypovedá o nižšom výskyte v školách týchto dvoch krajov.

CPPPaP v prvom rade **riešili aktuálne požiadavky škôl** v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania a v tomto kontexte poskytovali školám metodické usmernenie, ponukové listy s možnosťami, prehľadom a zabezpečením aktivít, preventívne programy a intervencie v oblasti prevencie. Vyše polovica CPPPaP vypracovávala metodické materiály, plán aktivít centra a vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v predmetnej oblasti. Depistážne zisťovanie šikanovania v školskom prostredí realizovala menej než polovica CPPPaP a inštruktážne videá vypracovávalo každé desiate CPPPaP.

V Košickom kraji sa depistážne zisťovania šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí uskutočňovali vo výrazne väčšej miere ako v ostatných krajoch, naopak, vzdelávanie aktérov v tejto oblasti prevencie v školách bolo menej časté. Ponukové listy s možnosťami, prehľadom a zabezpečením aktivít, programov a intervencií v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania poskytovali školám menej často centrá v Bratislavskom a v Trnavskom kraji, metodické materiály centrá v Bratislavskom, Trenčianskom a v Banskobystrickom kraji. CPPPaP v Nitrianskom kraji v menšej miere uskutočňovali metodické usmernenia a vypracovávali plány aktivít centra v tejto oblasti prevencie pre školy, ale v menšej miere realizovali aj depistážne zisťovanie (spolu s Trnavským krajom). Inštruktážne videá boli realizované iba v Žilinskom, Banskobystrickom, Prešovskom a v Košickom kraji (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Formy spolupráce vs. kraj SR

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Riešenie akt. požiadaviek	100,0%	100,0%	88,9%	100,0%	90,0%	100,0%	100,0%	85,7%
Ponukové listy	62,5%	71,4%	100,0%	85,7%	90,0%	100,0%	83,3%	85,7%
Metodická pomoc	100,0%	100,0%	88,9%	71,4%	90,0%	90,9%	83,3%	100,0%
Metodické materiály	50,0%	71,4%	55,6%	71,4%	60,0%	54,5%	75,0%	71,4%
Plán aktivít	75,0%	57,1%	66,7%	28,6%	70,0%	63,6%	58,3%	57,1%
Vzdelávanie	62,5%	57,1%	66,7%	71,4%	80,0%	63,6%	50,0%	42,9%
Depistáž	37,5%	28,6%	33,3%	28,6%	60,0%	63,6%	33,3%	85,7%
Inštrukt. videá	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	9,1%	25,0%	14,3%

Výrazná väčšina CPPPaP **hodnotila spoluprácu so školami** v oblasti prevencie šikanovania a kyberšikanovania pozitívne, ale za skôr zlú ju označila časť centier v Bratislavskom, Trnavskom a v Nitrianskom kraji. So školami v predmetnej oblasti nespupracovala časť CPPPaP v Nitrianskom, Prešovskom a v Košickom kraji (7,9 % CPPPaP).

♦ **Aktivity CPPPaP pri predchádzaní šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí**

Za posledné dva školské roky takmer všetky CPPPaP využívali pri predchádzaní a eliminácii problémov žiakov so šikanovaním a kyberšikanovaním skupinovú činnosť s triedou/triedami a metodické konzultácie. Individuálnej činnosti so žiakmi/rodičmi sa venovalo 82,9 % CPPPaP, vzdelávacím aktivitám pre pedagógov väčšina CPPPaP, zatiaľ čo vzdelávacím aktivitám pre školských psychologov štvrtina z nich.

Materiálom a článkom sa venovala viac ako polovica CPPPaP. Kraj, v ktorom pôsobia CPPPaP diferencoval: metodické materiály, vzdelávacie aktivity pre pedagógov a vzdelávacie aktivity pre školských psychologov (sú to aj regionálne špecifická).

Materiálom a článkom o prevencii alebo eliminácii šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí sa venovali v najväčšej miere CPPPaP v Banskobystrickom a v Košickom kraji. Vzdelávacie aktivity pre pedagógov v tejto súvislosti boli najmenej časté v Košickom kraji a vzdelávacie aktivity pre školských psychologov boli najmenej realizované v Prešovskom a v Banskobystrickom kraji, zatiaľ čo v Bratislavskom kraji sa ich uskutočnilo výrazne viac.

Vzdelávacím aktivitám zameraným na predchádzanie šikanovania a kyberšikanovania **pre pedagógov** sa v priebehu posledných dvoch školských rokov venovalo 70,0 % CPPPaP, pričom viac ako polovica z nich ich realizovala jeden alebo dvakrát za rok a takmer štvrtina z nich častejšie, t. j. jeden alebo dvakrát za polrok. V Bratislavskom, Trenčianskom, Nitrianskom a v Košickom kraji bola frekvencia vzdelávacích aktivít pre pedagógov častejšia (väčšina vzdelávacích aktivít mala polročnú a ročnú frekvenciu spolu), v Banskobystrickom kraji bola frekvencia vzdelávacích aktivít najintenzívnejšia (raz za týždeň, resp. raz za mesiac vo väčšej miere oproti ostatným krajom).

Vzdelávacie aktivity zamerané na predchádzanie šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí **pre školských psychologov** v priebehu posledných dvoch školských rokov nerealizovala polovica centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Toto zistenie súvisí so spomínaným nedostatočným zastúpením školských psychologov v školách. Takmer štvrtina CPPPaP realizovala tieto vzdelávacie aktivity v ročnom a 16,9 % z nich v polročnom intervale. Časť centier v Bratislavskom, Trnavskom, Trenčianskom a v Košickom kraji uskutočňovala vzdelávanie školských psychologov v tejto oblasti aj intenzívnejšie (1 – 2-krát za mesiac; z 5,6 % CPPPaP), zatiaľ čo v Banskobystrickom a v Prešovskom kraji nebolo realizované vo väčšej miere než v ostatných krajoch, čo naznačuje spomínaný nedostatok školských psychologov v školách v týchto dvoch krajoch (môže to znamenať aj poddimenzovanosť odborných zamestnancov v preventívnych a poradenských zariadeniach jednotlivých krajoch).

Metodické konzultácie v súvislosti s predchádzaním a elimináciou šikanovania a kyberšikanovania v priebehu posledných dvoch školských rokoch boli realizované odbornými zamestnancami centier najčastejšie v mesačnom, resp. týždennom intervale. Jeden alebo dvakrát za rok realizovala uvedené metodické konzultácie štvrtina CPPPaP a 15,5 % z nich jeden alebo dvakrát za polrok. Mesačný interval metodických konzultácií bol najčastejší v CPPPaP Bratislavského, Trenčianskeho, Žilinského a Banskobystrického kraja. Intenzívnejší, týždenný interval, bol najčastejší v Prešovskom a v Košickom kraji. Naopak, ročný interval bol zaznamenaný v Trnavskom a v Nitrianskom kraji. Tieto výsledky potvrdzujú doterajšie zistenia, poukazujú na častejšie problémy spojené so šikanovaním a kyberšikanovaním v školách v Košickom (a Prešovskom) kraji a naopak, menej časté sú v Nitrianskom a v Trnavskom kraji.

Skupinová činnosť s triedou zameraná na predchádzanie a elimináciu šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí bola v priebehu posledných dvoch školských rokov najčastejšie realizovaná týždenne, resp. na mesačne, pričom 8,5 % CPPPaP ju realizovalo každý alebo takmer každý týždeň. Skupinovú činnosť s triedou mesačne realizovali najčastejšie odborní zamestnanci centier v Trenčianskom, Banskobystrickom, Nitrianskom a v Prešovskom kraji, ešte intenzívnejšie, teda týždenne v Bratislavskom, Trnavskom, Žilinskom a v Košickom kraji.

Individuálnu činnosť so žiakmi a s rodičmi v súvislosti s predchádzaním a elimináciou šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí realizovalo v priebehu posledných dvoch školských rokov najviac CPPPaP mesačne, pričom takmer štvrtina z nich mala intenzitu tejto činnosti jeden alebo dvakrát za týždeň. Každý deň realizovali individuálnu činnosť so žiakmi/rodičmi časť CPPPaP v Trenčianskom a v Banskobystrickom kraji (2,8 % CPPPaP). V Bratislavskom, Trnavskom a v Prešovskom kraji bola uskutočňovaná individuálna činnosť so žiakmi/rodičmi odbornými zamestnancami centier týždenne, v Nitrianskom kraji, naopak, bola táto aktivita menej intenzívna.

Počet **preventívnych programov** so zameraním na prevenciu šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí, ktoré realizovali CPPPaP v posledných dvoch školských rokoch bol rôzny, pohyboval sa od 1 do 118 programov. Najčastejšie boli realizované 1 – 4 takéto preventívne programy, viac ako 12 bolo ojedinelých. Z celkového počtu centier 5,6 % nerealizovalo v základnej alebo v strednej škole takýto preventívny program. Vo vyššom počte, t. j. 6 – 15 preventívnych programov zameraných na šikanovanie bolo realizovaných vo väčšej miere v Trenčianskom, Žilinskom a v Prešovskom kraji a viac ako 15 programov bolo najčastejších v Žilinskom kraji.

►► Záver

Výsledky prieskumu jednoznačne potvrdili, že šikanovanie a kyberšikanovanie v školskom prostredí nie je len fenomén, je to realita. S problémom šikanovania a kyberšikanovania sa v priebehu posledných dvoch školských rokov CPPPaP mesačne stretávali (najmä) niekde menej často (v Nitrianskom kraji), niekde oveľa častejšie (Bratislavský a Košický kraj). Činnosti, ktoré realizovali CPPPaP v kontexte predchádzania šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí bolo (je) mnoho, otázne je do akej miery bude vytvorený priestor na tieto aktivity v spolupráci so školou (vo výchovno-vzdelávacom procese) po dištančnom vzdelávaní.

Zatvorenie škôl (dištančné vzdelávanie) pre epidemiologickú situáciu spojenú s ochorením COVID-19 v školských rokoch 2019/20 a 2020/21 prinieslo mnoho (aj zatiaľ neobjavených) dôsledkov. Okrem iných psychologických, sociálnych a ekonomických dôsledkov, sa v školách mohla zmeniť atmosféra a sociálna klíma, môže to mať vážne následky na vzťahy žiak – žiak, učiteľ – žiak, ale aj učiteľ – rodič a rodič – dieťa. Aj to bude predmetom nadchádzajúceho prieskumu CVTI v školskom roku 2021/22. Teraz viac ako kedykoľvek predtým je potrebná akákoľvek podporná a preventívna činnosť.

Súčasná po-epidemiologická situácia spojená s ochorením COVID-19 v školách zdôrazňuje význam zmeny prístupu k výchovno-vzdelávaciemu procesu, medzipredmetovej spolupráci a prevencii sociálno-patologických javov, a tým aj šikanovaniu a kyberšikanovaniu, posilňovaniu budovania sebavedomia a uplatňovaniu zdravého životného štýlu.

Z výskumov o dodržiavaní ľudských práv v školskom prostredí, o implementovaní multikultúrnej výchovy do výchovno-vzdelávacieho procesu bolo zistené, že učitelia na hodinách dejepisu, etickej či občianskej výchovy, aj na triednických hodinách vedú žiakov k posilneniu spolupráce, zefektívneniu vzájomných vzťahov v kolektíve/triede a k vzájomnej tolerancii. Napokon, sú to aj preventívne programy, ktoré realizujúcu CPPPaP v základných a stredných školách na základe plánu preventívnych aktivít škôl a na základe riešenia aktuálnych problémov v školskom prostredí a požiadaviek školy.

Dominantné postavenie pri realizovaných preventívnych programoch v školách mali ciele rozvíjania sociálnych zručností; optimalizácie sociálno-psychickej regulácie správania a/alebo zlepšenie klímy a interpersonálnych vzťahov v triede/škole; prevencie agresivity/šikanovania; rozvoj a/alebo podpory zdravého životného štýlu a aj zvýšenie informovanosti.

Aj výsledky z prieskumu potvrdili, že šikanovanie a kyberšikanovanie patrí k častým sociálno-patologickým javom vyskytujúcim sa v školskom prostredí. Väčšina škôl potvrdila, že sú konfrontovaní s viacerými prekážkami, ktoré znižujú úspešnosť školy pri odhaľovaní, ale aj riešení šikanovania a kyberšikanovania. Často sa stretávajú so strachom a obavami obetí oznámiť šikanovanie, v mnohých prípadoch ide o bagatelizáciu takéhoto správania spolužiakmi obete, pedagógom chýba jednotný postup, majú problémy pri zaoštarávaní dôkazov. Problémom pri eliminácii šikanovania je náročná a problematická komunikácia s rodičmi agresorov, rodičia neveria tomu, že to môže robiť ich dieťa, preto odmietajú spolupracovať pri riešení šikanovania. Veľkú časť pri eliminácii šikanovania tvoria nedostatočné podmienky pre realizáciu prevencie v školách, kedy koordinátor prevencie, popri práci učiteľa, nemá dostatok času pre prípravu, koordináciu a riešenie šikanovania. Ako ďalšiu prekážku možno uviesť aj vplyv sociálneho zázemia žiakov. V neposlednom rade je to nedostatočná inštitucionálna podpora, absencia školského psychológa/sociálneho pedagóga a nedostatočná personálna kapacita CPPPaP. Odporúčaním je:

- posilniť odborný tím v školách o pozíciu sociálneho pedagóga alebo školského psychológa,
- posilniť počet odborných zamestnancov v CPPPaP, ktorí sa venujú problematike prevencie,
- realizovať viac preventívnych programov v ZŠ/SŠ zameraných na šikanovanie,
- realizovať aj vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti.

Literatúra

☒ SLOVÍKOVÁ, M., DEÁKOVÁ, K.: Výskyt šikanovania v základných a špeciálnych základných školách, v stredných a v špeciálnych stredných školách v školskom roku 2018/2019. Časopis Prevencia. Bratislava : CVTI SR, 2020, č. 2-3/2020, s. 18 – 24.

☒ HRONCOVÁ, J., 2018. Sociálny pedagóg v slovenskej škole. In *Časopis Manažment školy v praxi* [online]. ISSN 1336-9849, Ročník 2018, Vyd. č. 11/2018. [cit. 2021-06-30]. Dostupné na internete: <<https://www.direktor.sk/sk/aktuality/socialny-pedagog-v-slovenskej-skole.a-9394.html>>.

☒ TASR, 2020. Na školách chýbajú školskí psychológovia, tvrdí B. Gröhlting [online]. Bratislava: skolske.sk, 2020. Dostupné na internete: <<https://www.skolske.sk/clanok/53582/na-skolach-chybaju-skolski-psychologovia-tvrdi-b-grohling>>.

☒ JANKOVÁ, M.: Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v ZŠ a SŠ z pohľadu koordinátora prevencie. Časopis Prevencia. Bratislava, CVTI SR, 2020, č. 4/2020, s. 3 – 9.

Možnosti prevencie a rozvoja kognitívnych procesov

Dáša ORAVKINOVÁ

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie – SCPPP a P KORY

Anotácia: článok približuje dôležitosť vyváženého rozvoja a udržiavania optimálnej úrovne kognitívnych schopností v špecifických kognitívnych funkciách. Upozorňuje na dôležitosť preventívnych, rozvojových aktivít.

Kľúčové slová: mozog, vedomie, dielce kognitívne procesy, behaviorálna rovina, prevencia.

1. Rámcové kognitívne predpoklady

Osobnosť človeka je nespochybniteľne naviazaná na jeho vedomie, individuálnu schopnosť a ochotu poznávania, prekonávania prekážok, dedukcie a tvorby nových možností. Kognitívne schopnosti majú okrem výrazne individuálneho charakteru aj mnohé spoločné rysy a možnosti rozvoja. Daniel Kahneman uvádza ako spoločné rysy pojmy „kognitívna ľahkosť a kognitívna námaha“, pričom hovorí o dvoch, na seba naväzujúcich operačných systémoch: „Vždy keď sme pri vedomí, a možno aj vtedy, keď nie sme, prebieha v našom mozgu množstvo výpočtov, ktoré udržiavajú a aktualizujú okamžité odpovede na niektoré zásadné otázky: Deje sa niečo nové? Hrozí mi niečo? Ide všetko tak, ako má? Mal by som sa sústrediť na niečo iné? Potrebujem na túto úlohu viac úsilia? Predstavte si kokpit lietadla s množstvom ciferníkov, ktoré zobrazujú aktuálne hodnoty každého zo zásadných ukazovateľov. Systém 1 ich vyhodnocuje automaticky a jednou z ich funkcií je určiť, či je ešte potrebná nejaká ďalšia pomoc od Systému 2. Jeden z ciferníkov meria kognitívnu ľahkosť a stupnica siaha od 'ľahké' po 'namáhavé'. Ľahké je znak, že všetko ide dobre, namáhavé naznačuje existenciu problému, ktorý si vyžaduje zvýšenú mobilizáciu systému 2, vtedy zažívame kognitívnu námahu, ktorú ovplyvňuje aktuálna úroveň úsilia, aj prítomnosť nesplnených požiadaviek (2019, s. 67).

Tieto aktivity si vyžadujú fungujúci mozog a vedomie. Vďaka znalostiam z odboru medicíny si uvedomujeme citlivosť a podmienenú závislosť jednotlivých procesov, od narodenia ľudského potomka. Už v prvých mesiacoch vieme na deťoch pozorovať rozdielnu intenzitu, aj tenziu, mimovoľných pohybov, hlasových prejavov, na rovnaké podnety reagujú niektoré deti citlivejšie, iné pokojnejšie. V týchto témach predpokladáme výrazný vplyv dedičných faktorov, no v súčasnosti odborníci skúmajú aj vplyv prenatálneho vývinu plodu v tele matky, vplyv jej celkového životného štýlu na stabilitu (labilitu) nervového systému a tým aj motoriku narodeného dieťaťa. Poznanie týchto procesov a súvislostí nám pomáha lepšie porozumieť aj možnostiam rozvoja samotných poznávacích schopností.

„Prenatálny stres, ktorý dieťa zažíva ešte pred svojim narodením, sa u ľudí viaže vo vzťahu k autizmu, depresii, poruchám pozornosti s hyperaktivitou, schizofrénii, vývinovým poruchám učenia a k poruchám vývinu poznávacích funkcií“ (Koukolík, 2014, s. 32).

E. Antier, odborníčka z detskej psychiatrie (2004, s. 11 – 12), upozorňuje na rozdiely medzi jednotlivými plodmi dieťaťa, na informácie, získané vďaka echografii. Denný počet pohybov plodov sa značne líši, niektoré deti sú veľmi pokojné, pozorujeme menej ako 100 pohybov denne, iné, naopak, veľmi pohyblivé, denne urobia až 300 pohybov. Deti prejavujú veľmi odlišný temperament, pričom pediatrická prax čoraz častejšie ukazuje, že úzkosti matky, premietané na dieťa, ktoré sa má narodiť, budúci temperament ovplyvňujú. Autorka z praxe konštatuje, že niektorým deťom sa od narodenia – nedarí upokojiť a byť v pohode, javia sa ako neustále rozrušené a svojim nepokojom útočia aj na pohodu matky.

Postreh z postnatálnych momentov uvádza aj Carl R. Rogers (2021, s. 39 – 40), keď si všíma prístupy francúzskeho pôrodnika Frederica Leboyera, ktorého rozhorčuje naša neschopnosť empaticky porozumieť zápasom a krikom, strachu a bolesti novorodencov. Po uložení dieťaťa na matku, nie je nevyhnutné prestrihnúť pupočnú šnúru, lebo mu poskytuje dva zdroje kyslíka a vyhneme sa tak narušeniu mozgu. *„Dieťa po jednom či dvoch vzdychoch začína dýchať. Niekedy tiež na okamih prestane, no potom opäť dýcha vlastným tempom. Nie je to nebezpečné, pretože stále dýcha kyslík z placenty.“*

Samotné vedomie, z medicínskeho, pragmatického pohľadu, zastrešuje a umožňuje činnosť všetkých ostatných psychických funkcií, podobne ako operačný systém v počítači umožňuje spustiť všetky jednotlivé programy. Rozlišujeme a hovoríme pritom o dvoch zložkách, o „bdelosti“, t. j. *vigilite* a o „jasnosti“, teda *lucidite* vedomia. Termín „jasnosť“ odkazuje na štruktúru vedomia, či správne spolupracujú a nadväzujú jednotlivé zložky psychiky, ako vnímanie, pamäť, myslenie a úsudok, orientácia v čase, priestore a pod. Za normálnych okolností by naše myšlienky mali nadväzovať jedna na druhú, hovoríme tomu asociácia, pričom by mali byť na niečo zamerané, tento fakt „vedomej skúsenosti“ je veľmi významný, pomenovaný termínom „intencionalita“ (Drtinová, Horáček, 2021, s. 33).

Rozvoj detského mozgu je už v jeho ranej fáze pozitívnym predpokladom pre optimálny rozvoj psychomotorických a celkovo v neskorších fázach kognitívnych funkcií. Prejavy psychomotorických schopností môžeme, pri intaktnom jednotlivcovi už okolo veku jeden rok, chápať aj ako výsledok zámernej, koordinovanej, cieľavedomej, plánovanej, stimulačnej, ale aj preventívnej činnosti dospelých, ktorá je podmienená osobitými individuálnymi schopnosťami. V domácom, neskôr aj v školskom edukačnom prostredí, rozlišujeme v psychomotorickej oblasti niekoľko úrovní – od výrazného oslabenia, po vysoko nadpriemerné, akcelerované prejavy, rozdiely v očakávaných výsledkoch, pričom ide o prepojenie schopností psychiky a motoriky, individuálnu úroveň prenosu skúsenosti, či učenia.

O. Zelinková (2003, s. 21 – 22) v súlade s novodobým poznaním uvádza, že kognitívne schopnosti sa vyvíjajú aj v súlade s genetickými predpokladmi. *„Genetickú výbavu človeka tvorí 30-50 tisíc génov, z nich približne 30 % ovplyvňuje vývin mozgu a mozgových aktivít priamo a približne 70 % sa aktivizuje v iných telesných systémoch a procesoch.“* Ďalej uvádza, že v súčasnej dobe existujú nezvratné dôkazy o vývinových poruchách učenia, napr. dyslexia (*špecifická porucha čítania*), ktoré sú ovplyvnené genetickými príčinami a rozvíjajú sa v kombinácii s ďalšími faktormi z prostredia. Mozog jednotlivca s dyslexiou sa líši štruktúrou a funkciami. Vedci objavili veľké anatomické rozdiely, odlišnosti na úrovni buniek aj na úrovni spojov medzi nimi.

„Po mnohé roky považujú vývinoví psychológovia ranú skúsenosť za dôležitý predpoklad adekvátneho rozvoja psychických funkcií a adaptívneho správania. Adekvátny prísun podnetov, teda načasovanie určitej skúsenosti, je dôležité predovšetkým v raných vývinových fázach, označovaných ako senzitívne. Senzitívna fáza je obdobie, v ktorom príslušné oblasti mozgu dozrievajú a pre ich ďalší rozvoj je nevyhnutná špecifická stimulácia“ (Johnson, Uylings, Thomas, cit. Vágnerová, 2020, s. 25 – 26).

A. Adler v kapitole o ľudskej duši už v roku 1927 výstižne upozorňuje na spojenie duševného života s pohybom. *„Tento myšlienkový postup nám tiež vysvetľuje, prečo si vo vývine duševného života musíme všímať všetko, čo súvisí s pohybom.“* Vývoj duševného života je viazaný na pohyb a pokrok vo všetkom čo dušu naplňuje, závisí od voľnej pohyblivosti organizmu, pretože pohyblivosť ho podnecuje a podporuje. *„Predstavme si, že by sme niekomu zakázali pohyb, celý jeho duševný život by bol odsúdený k tomu, aby sa zastavil“* (2018, s. 19).

Vnútorne dispozície a predpoklady dieťaťa sú ovplyvňované zdedeným temperamentom a inteligenciou, charakterovými – vôľovými predpokladmi, ale aj citlivosťou nervovej sústavy. Genetické predpoklady získané po rodičoch vieme rozvíjať, korigovať a výrazne ovplyvňovať zámernou výchovou, t. j. vonkajším pôsobením a prostredím, neskôr aj vlastnou vnútornou sebareguláciou. Zdedené predpoklady nevieme úplne potlačiť, preto je užitočné brať ich na vedomie, prispôbiť im spôsob a intenzitu akými k dieťaťu pristupujeme, nezabúdajúc pri tom na vzdialený cieľ, záujem vychovať samostatného človeka, schopného vekovo primeranej spolupráce a vzájomnej prospešnosti, voči iným ľuďom a prostrediu.

2. Špecifické kognitívne funkcie

Pokiaľ rešpektujeme poznanie vedy, t. j. že rozvoj kognitívnych, poznávacích schopností je ovplyvňovaný už od prenatálneho vývinového obdobia, teda tam by mala začínať aj prevencia problémov. Od polovice 20. storočia odborníci definujú viaceré roviny, výstižne ich kategorizuje T. Harčaričková, ako neurofyziologické, psychologické, špeciálnopedagogické, sociologické a lingvistické aspekty (2010, s. 14).

Psycholingvistický prístup v prevencii kognitívnych procesov a porúch učenia rozvíjajú M. Mikulajová a O. Dujčiková. Výrazne dôležitú úlohu vidia v rozvoji jazykového citu, v porozumení reči a v dobrých fonematických schopnostiach. „Fonematické uvedomovanie je schopnosť vedome narábať so segmentom slov, uvedomovať si štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v jej plynulom toku, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči, napr. meniť poradie hlások v slove, v metodike vidia dôležitosť fungujúcich kognitívnych procesov fonematického uvedomovania ako predpoklad pre zvládnutie plynulého čítania s porozumením. Slabikovanie je pre dieťa prirodzený jazykový jav. Súvisí s citom pre melódiu a rytmus reči, ktorý sa vyvíja veľmi skoro, preto začíname delením slova na slabiky. Hláskovanie je podstatne zložitejšie, hláska je pre dieťa holá abstrakcia, ktorá sa dá ťažko uchopiť.“ Z pohľadu a skúseností špeciálno-pedagogickej praxe môžeme potvrdiť, že mnohé deti poznajú už v predškolskom veku písmená, ale nepoznajú, nerozlišujú hlásky, ktoré sú pre nich „iná realita“. Metodický postup tréningu začína slovami so spoluhláskou na prvom mieste, pričom táto sa intonačne natiahne, napr. nos (NNos), syr (SSyr), čaj (ČČaj) a pod., počas výcviku sa intonácia prenáša cez stred (nOOs), až na posledné hlásky (noSS), pričom sa vyhýba slovám, ktoré začínajú na B, P, D, T, G, K. Cieľom metodiky je naučiť deti auditívne, pozorne vnímať a pamätať si typické jazykové javy. Metodika je určená pre deti od veku 5 rokov, ktoré sa pripravujú do školy. Pozitívny vplyv prevencie vidia aj v ich raste osobnosti, deti „sú pozornejšie, sústredenejšie, vnímavejšie, viac motivované pre učenie, majú rozvinutý jazykový cit, lepšie komunikujú, osvojujú si metakognitívne a metalingvistické stratégie“ (2001, s. 7, 11, 13). K vyššie spomínaným psychickým zložkám a rámcovým kognitívnym funkciám – vnímanie, pamäť, myslenie a úsudok, orientácia v čase, priestore – priradujeme aj rámcové kognitívne funkcie – pozornosť, reč a komunikácia.

B. Sindelárová (2014) ide vo svojom členení ešte hlbšie a hovorí o *dielčích kognitívnych funkciách*:

- « taktilno-kinestetické vnímanie,
- « priestorová orientácia a telesná schéma,
- « auditívna diferenciacia figúry a pozadia,
- « auditívna pamäť,
- « vizuálna diferenciacia figúry a pozadia,
- « vizuálna pamäť,
- « serialita – vnímanie časového sledu – vizuálne,
- « serialita – vnímanie časového sledu – auditívne,
- « intermodálne kódovanie.

Tieto funkcie a následné schopnosti sú priamo naviazané na funkcie vnímania, pozornosti, pamäte a ich intermodálne prepojenie. Dielčie funkcie definuje ako základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciaciu a rozvoj vyšších psychických funkcií, akými sú myslenie a reč. Sú predpokladom rozvoja schopností čítania, písania, počítania, ale aj primeraného správania. Autorka tiež upozorňuje na podstatu prevencie. „Podstatné je rozpoznať úroveň ‘dielčích funkcií’, ktoré umožňujú prijímanie a spracovanie nových informácií, rozvoj vnímania, pamäti, myslenia a reči. Pokiaľ sa tieto funkcie nerozvíjajú rovnomerne a dostatočne, bývajú príčinou porúch učenia a správania.“ Preventívne, rozvojové aktivity dávajú výbornú príležitosť rozpoznať deficity u dieťaťa skôr, než sa poruchy prejavia, pričom prevencia je veľká šanca, že dieťaťu umožníme harmonický a bezproblémový vývoj a napredovanie v škole.

Funkcie taktilno-kinestetického vnímania, priestorovej orientácie a telesnej schémy

Sú odrazom psychomotoriky, pohybu, od najranejšieho detstva, vrátane schopností uchopovania, vnímania hmatom, rozlišovania vlastností povrchov (teplota, tvrdosť, váha). Postupne sa pridáva schopnosť orientovať sa na vlastnom tele, v priestore, vnímať vzdialenosti a polohy medzi viacerými predmetmi. Známu taxonómiu (klasifikáciu) psychomotorických cieľov zostavil H. Dave už v roku 1968. Vo svojej práci rozlišuje 5 kategórií a z nich vyplývajúcich postupných procesov formovania základných psychomotorických schopností:

1. *Imitácia* – cieľom tohto procesu je rozvíjať psychomotorické schopnosti – napodobniť, pozorovať, opakovať – niekoho, po niekom alebo niečom.

2. **Manipulácia** – na tomto stupni dokáže dieťa realizovať určitý pohyb, súhru a súhrn pohybov, na základe inštrukcie skúseného. Cieľom a výsledkom interakcie sú činnosti, pri ktorých dieťa dokáže predviesť, namaľovať, zahrat', vyformovať, pochopiť postupnosť. Dieťa/žiak je schopný, na základe určitej skúsenosti, samostatne si zvoliť vhodnú alebo požadovanú činnosť. Začína sa prejavovať obratnosť, typická pre daný druh aktivity.
3. **Sprešňovanie** – o stupeň vyššie je dieťa/žiak schopný realizovať očakávanú pohybovú aktivitu presnejšie, s menšími chybami, s lepším citom pre potrebné detaily. Typický je aj vyšší stupeň pracovnej samostatnosti, vyššia úroveň účinnosti, presnosť prevedenia, sebakontroly, schopnosť vystihnúť detail, skontrolovať, upresniť.
4. **Koordinácia** – ako už napovedá názov kategórie, v tejto úrovni dokáže dieťa/žiak vykonávať niekoľko rôznych činností súbežne, alebo v požadovanom poradí tak, že svoje pohyby kontroluje a riadi v očakávanom súlade, koordinácii s minimálnymi chybami. Na tejto úrovni sú typickými aktivitami schopnosť spolupracovať, spoločne vytvoriť, podieľať sa, identifikovať sa v celku. Jedinec dokáže udržať koordináciu niekoľkých rôznych činností usporiadaných za sebou v požadovanom slede. Súlad jednotlivých činností je plynulý a pohybové výkony, aktivity sú súdržné.
5. **Automatizácia** – na tejto úrovni si dieťa/žiak osvojí psychomotorickú zručnosť tak, že niektoré prvky uskutočňuje automatizovane, nemusí nad nimi rozmýšľať. Činnosť vykonáva s veľkou efektivitou a presnosťou. Cieľom, aj typickým znakom tejto úrovne je, vyformovaný návyk potrebnej postupnosti pre zvládnutie úkonu. Negatívom tejto úrovne sú možné pridružené nežiaduce motorické návyky, ktoré ovplyvňujú pracovnú vytrvalosť, dôslednosť, precíznosť, ako aj nepoužiteľné zlozvyky, povrchnosť, v dôsledku príliš „voľných“ prístupov a podceňovania.

Osvojením si jednotlivých úrovní psychomotorických zručností, postupne od najnižšej k najvyššej, sa pohybová činnosť stáva efektívnejšou, dieťa/žiak dosahuje vyššie výkony s menšou vynaloženou energiou. Taxonomické úrovne na seba úzko nadväzujú, psychomotorickú zručnosť nie je možné kvalitne zvládnuť na vyššej úrovni, pokiaľ nebola zvládnutá na nižšej úrovni.

Auditívna diferenciacia figúry a pozadia

Predstavuje schopnosť zamerať auditívnu pozornosť a vybrať si z množstva podnetov, ktoré na nás pôsobia ten najdôležitejší, ktorý chceme nasledovať, rozvíjať, spracovávať a podobne. Dieťa má mať rozvinutú schopnosť počas vyučovania odignorovať hlasy z ulice, od spolužiakov a pod. a sústrediť sa na hlas učiteľa (Sindelárová, 2013, s. 7). Potom je vysoká pravdepodobnosť, že informácie rezonujú a rozvíjajú aj **auditívnu pamäť**.

Pri preventívnych programoch sú vhodné hudobné a verbálne aktivity, v predškolskom veku sú ideálne prirodzené formy, akými sú spievanie, krátke riekanky alebo recitovanie. Rým na konci viet či veršov podporuje všetky sledované oblasti – schopnosť rozlišovania aj zapamätania vypočutého. Pri nácviku veľmi efektívne postupujeme prepájaním s vizuálnymi pomôckami, čím podporujeme aj rozvoj intermodálneho kódovania, prepájania a spracovania informácií (obr. 1, 2, 3 – pracovné listy Kuliferdo). V predškolskom veku predpokladáme, že dieťa nevie čítať, o to viac rozvíja fonemické uvedomovanie toho, čo počuje.

obr. 1



V mladšom školskom veku a zrelšej skúsenosti pracujeme s príbehmi:

obr. 2

POČÚVANIE PRÍBEHU

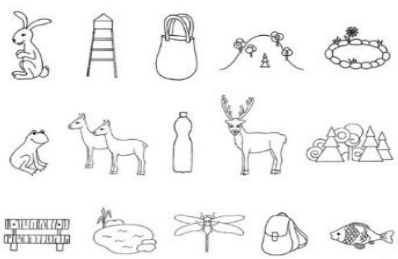
6. Pozorne počúvaj krátky príbeh.

a) Sústreď sa na slovo VODA. Spočítaj, koľkokrát toto slovo zaznie a výsledok zapíš do okienka.

b) Zapíš všetky zvieratá, ktoré deti videli na výlete.

c) Napiš odpoveď na otázku: Aká sa zdala voda deťom z rybníka?

d) Vyškrtni všetky obrázky, ktoré s príbehom nesúvisia alebo sa o nich nehovorilo.



KuliFerdb 6

obr. 3

POČÚVAJ


Pozorne počúvaj, ale nepozeraj sa na obrázky.

a) Mamička kúpila v obchode rajčiny, vajcia a mlieko. Zober si červenú farbičku a daj do krúžku každú potravinu z mamičkinho nákupu.

b) Babička kúpila v obchode jabĺčka, čokoládu, syr a uhorku. Zober si modrú farbičku a daj do krúžku každú potravinu z babičkinho nákupu.

c) Ocko kúpil v obchode chlieb, papriku, hrušky, banány a jahodový džem. Zober si zelenú farbičku a daj do krúžku každú potravinu z ockovho nákupu.

Obrázky vyfarbi.



KuliFerdb 3

U mladších a starších žiakov, vrátane žiakov stredných škôl, nadväzujeme a trénujeme **auditívne funkcie** spolu s rozvojom myslenia a komunikácie rétorickými cvičeniami, pri edukačných humanitných predmetoch alebo špeciálno-pedagogických intervenciách, v predmete **rozvoj špecifických funkcií**. Ideálny priestor poskytuje slovenský jazyk, formou jazykových „hovorov“, ktoré žiaci dokážu rozpoznať a pomenovať, napríklad:

1) pri výučbe rovnozvučných slov, ktoré rovnako znejú, ale majú iný význam, napr. :

- « rys (zvieratá) – rys (výkres),
- « čelo (hudobný nástroj) – čelo (časť tváre),
- « basa (hudobný nástroj) – basa (väzenie),
- « štít (strecha) – štít (končiar),
- « šíp (časť zbrane) – šíp (tušenie, predtucha),
- « mačka (zvieratá) – mačka (pomôcka pre horolezcov),
- « váha (fyzikálna pomôcka) – váha (je nerozhodný),
- « stúpa/klesá (fyzikálny jav) – stúpa/klesá (sociálny jav, postavenie, záujem, motivácia),
- « obraz (umelecký predmet) – obraz (ilúzia, predstava)
- « pruh (popruh) – pruh (choroba) a podobne;

2) fonematickým hľadaním plnovýznamových slov s malými zmenami, napr.:

- « babka – bábka, burka – búrka, mrak – prak, brok – brak, reč – rež, nič – niť, krúž – krúť, vôl – stôl, kal – val, kal – kul – kel, kačka – kaška, meč – peč – seč;

3) fonematickým porovnávaním neplnovýznamových slov, v krátkej rozcvičke, napr.:

- « čím – žím, žem – šem, čem – džem, kum – dum;

4) *auditívnu analýzu vypočutých slov na slabiky alebo hlásky, pričom začíname dvojslabičnými, neskôr trojslabičnými slovami, napr.:*

« mama = m-a-m-a,

« obraz = o-b-r-a-z,

« kukučka = k-u-k-u-č-k-a,

« prázdniny = p-r-á-z-d-n-i-n-y;

5) *auditívnu syntézou vypočutých hlások na slová, napr.:*

« p-r-a-k = prak, k-u-k-u-č-k-a = kukučka, p-o-t-r-a-v-i-n-y = potraviny a pod..

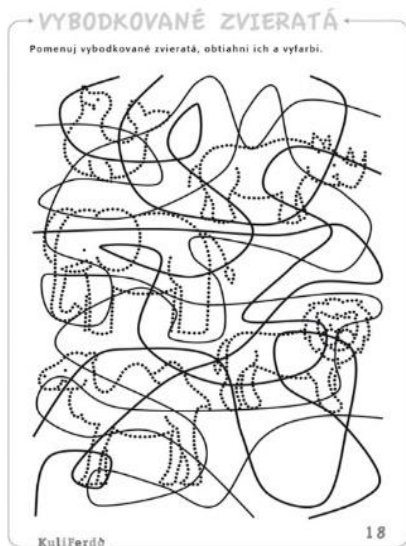
6) *čítaním krátkych textov, s následnými kontrolnými otázkami o informáciách z obsahu.*

Tréning predpokladá týždennú frekvenciu, rozhovory v malých skupinách, kde sa všetci vystriedajú. Už samotné výklady jednotlivých slov sú auditívnym tréningom, realizovaným metódou facilitácie – riadeného rozhovoru pedagógom. Metóda umožňuje prepájanie fonematických, pozornostných, ale aj pamäťových auditívnych schopností.

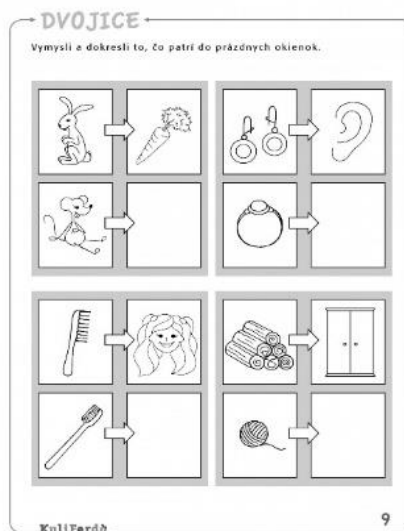
Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia, vizuálna pamäť

Dielčie kognitívne funkcie, ktoré predstavujú podobnú schopnosť rozlišovania podstatného z vizuálnych podnetov, schopnosť odignorovania vizuálnych šumov. Predpokladáme, že dieťa má primerane rozvinutý optický postreh, zmysel pre detaily a schopnosť ich následne spracovávať. Veľmi efektívne je spojenie s rozvojom všeobecného prehľadu, poznávania, myslenia a reči, teda rozvoj **metakognitívnych schopností** (obr. 4, 5 pracovné listy Kuliferdo).

obr. 4



obr. 5



3. Behaviorálno-sociálna rovina

Rozvoj kognitívnych schopností predpokladá všeobecné, pedagogicko-psychologické poznanie vzájomných súvislostí aplikované na konkrétnu skupinu, vrátane jednotlivca, s ktorou pedagóg pracuje. Cieľom ich rozvoja by mala byť tvorivosť, originalita, aj vysoká úroveň kooperácie. Schopnosti vytvárania adekvátnych, efektívnych sociálnych vzťahov sa vyvíjajú pomerne skoro. Plynulý a harmonický rozvoj kognitívnych schopností predpokladá plynulé, stabilné a harmonické sociálne väzby, vplyvy z vonkajšieho sociálneho prostredia. U dieťaťa s disharmonickým vývinom osobnosti často pozorujeme aj dishar-

monický vývin schopností poznávať, čo negatívne ovplyvňuje jeho motiváciu k učeníu. Osobitne pri korekcii kognitívnych deficitov je zreteľ na vzťahovú rovinu, ktorá mapuje sociálne väzby, harmóniu v empatii a v správaní, na poprednom mieste. Za dôležité pritom nepovažujeme iba väzby v rodine, v rovesníckej sociálnej skupine, ale aj väzby na pedagógov, účastníkov edukačného procesu.

Psychológovia R. Alberti a M. Emmons uvádzajú, že osobnostné vzorce „sociálnej inteligencie“ sa najviac zameriavajú na dve témy:

- ▶ *senzitivita na pocity druhých* (napríklad schopnosť detekovať a empatizovať s pocitmi druhých), schopnosť rozpoznávať verbálne, aj neverbálne signály druhých,
- ▶ *behaviorálne schopnosti* adekvátne reagovať na tieto pocity (napríklad sociálne, asertívne zručnosti).

Asertívne správanie a komunikácia predpokladajú vzájomný rešpekt, pričom autori uvádzajú kľúčové asertívne správanie ako:

- ▶ sebaaprejavujúce, rešpektujúce práva druhých,
- ▶ úprimné, priame a pevné, podporujúce rovnosť a vzájomný profit oboch strán,
- ▶ verbálne aj neverbálne,
- ▶ niekedy pozitívne (prejavujúce náklonnosť, ocenenie a uznanie), niekedy negatívne (vyjadrenie hraníc, hnevu a kritiky),
- ▶ špecifické z hľadiska osoby a situácie, nie univerzálne,
- ▶ spoločensky zodpovedné, naučené, nie vrodené (2011, str. 11, 49).

M. Zelina, M. Zelinová výstižne popisujú atmosféru potrebnú pre rozvoj tvorivosti už v roku 1990 ako priestor, ktorý sa vyznačuje:

- ▶ akceptovaním každého dieťaťa, mladého človeka, ako nezameniteľnej hodnoty, s pocitom dôvery, že na ňom záleží, že sa s ním ráta,
- ▶ radosťou z práce, optimizmom, ale aj napätím a dobrodružstvom, kde sa hodnotí nápad,
- ▶ podporovaním sebavedomia a sebahodnotenia každého člena skupiny,
- ▶ rozvíjaním zvedavosti, predstavivosti a aktivity,
- ▶ bezpečnosťou, atmosférou bez úzkosti, strachu, ohrozenia (str. 55 – 56).

Vzájomne rešpektujúce správanie je nielen základom efektívneho rozvoja osobnosti, ale aj podporou rozvoja tvorivosti a prevenciou proti agresívnemu odmietaniu. Vychádza zo vzájomného poznania, zo spoločensky a kultúrne očakávaného správania, bez arogancie a podceňovania, z vekuprimeraných reakcií a schopností jednotlivcov, pričom dospelí účastníci, pedagógovia, rodičia, by mali byť vo svojom pôsobení jednotní.

4. Záver

Osobitné miesto rozvoja špecifických kognitívnych schopností majú individuálne, špeciálno-pedagogické intervencie, ktoré realizujú špeciálni pedagógovia priamo v školách, alebo v špecializovaných centrách. Individuálny prístup umožňuje prispôbovať obsah stimulácii konkrétnemu dieťaťu/žiakovi, jeho mentálnej úrovni, bez ohľadu na vekové očakávania. Špecifickej podpore predchádza individuálna psychologická a špeciálno-pedagogická diagnostika z centra poradenstva, pri ktorej sa zisťuje úroveň, prípadné deficity dielčích funkcií, ich vplyv na schopnosti edukácie a stanovujú sa priority nápravy. Rozsah a dĺžka intervencií je priamoúmerná rozsahu spolupráce všetkých zainteresovaných, vrátane prístupu rodičov dieťaťa. Efektívna spolupráca školských odborných tímov a centier poradenstva má pri disharmonickom vývine žiaka nezameniteľné miesto.

Literatúra

- ▣ ADLER, Alfred. *Člověk, jaký je. Základy individuální psychologie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1385-7
- ▣ ALBERTI, Robert, EMMONS, Michael. *Asertivita*. Preložili A. Heretík, J. Šuško. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2011. ISBN 978-80-88952-66-4
- ▣ ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2
- ▣ DRTINOVÁ, Daniela, HORÁČEK, Jiří. *Vědomí a realita*. Praha: Vyšehrad, 2021. ISBN 978-80-7601-414-5
- ▣ HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6
- ▣ KAHNEMAN, Daniel. *Myslenie, rýchle a pomalé*. Preložila Z. Jánska. Bratislava: Aktuell, 2019. ISBN 978-80-81-72-056-7
- ▣ KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4. rozš. a přeprac. vyd., Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1
- ▣ MIKULAJOVÁ, Marína, DUJČÍKOVÁ, Oľga. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava: Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0
- ▣ ROGERS, R. Carl. *O osobnej moci*. Preložil M. Dobšovič. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, 2021. ISBN 978-80-971033-4-7
- ▣ SINDELÁROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. Preložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3
- ▣ SINDELÁROVÁ, Brigitte. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Preložila P. A. Šinková, M. Souček Vaňová. Bratislava: Vydavateľstvo Kanije 2014.
- ▣ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutívnych funkcií*. Praha: RAABE, 2020. ISBN 978-80-7496-441-1.
- ▣ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ▣ ZELINA, Miron, ZELINOVÁ, Milota. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN 1990. ISBN 80-08-00442-8
- ▣ ČERNOCH, Milan. *Taxonomie výukových cílu*. Dostupné z: <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/didaktika/taxonomie/http://utv.ki.ku.sk/42_4.3-Taxonomie-vzdelavacich-cielov>.
- ▣ *Obrazové přílohy, Kuliferdo*. Vydavateľstvo RAABE, 2021. Dostupné z: <<https://www.raabe.sk>>

AKO sme to zvládli...

Zuzana MATEJČÍKOVÁ ŠAREKOVÁ

CPPPaP Námestovo

Jediný spôsob, ako nájsť limity toho, čo sa dá, je prekročiť ich a vojsť do nemožného.
Arthur C. Clarke

Situácia v období, keď bola prerušená prevádzka našich zariadení, bola pre všetkých úplne nová. Naša činnosť sa zásadne nezmenila, zmenila sa len forma, akou ju poskytujeme. Náročné boli predovšetkým prvé dni. Usmernenia neboli jednoznačné, pretože ako krajina sme na takúto situáciu neboli pripravení. Zo začiatku to boli obavy z nadviazania kontaktu s klientmi, hľadanie „komunikačného kanálu“. Praxou sme sa zdokonaľovali v technických zručnostiach – využívanie aplikácií na videočety, natáčanie a strihanie videí, uskutočňovanie online reedukácií, poradenstva, terapie. Sme veľmi radi, že sa nám podarilo na zmenené podmienky adaptovať pomerne rýchlo. Už v priebehu niekoľkých dní sme zverejnili oznam o pokračovaní starostlivosti online formou, denne sme boli k dispozícii nielen klientom (do 20,00 hod.) prostredníctvom rôznych komunikačných kanálov. Informácie sme sprostredkovali čo najširšej verejnosti na našej webovej a facebookovej stránke, webových stránkach mesta Námestovo a ÚPSVaR Námestovo.

Pokračujúcu starostlivosť sme zabezpečovali v online priestore a rodičom, ktorí mali záujem o materiály v tlačenej podobe, sme pravidelne posielali nielen pracovné listy, ale vzhľadom na individuálne potreby klientov sme vytvárali ucelené rozvojové programy, ktorých cieľom bol celkový rozvoj osobnosti, kognitívnych a špecifických funkcií dieťaťa/žiaka. Aj po uvoľnení opatrení nechávame rodičom naďalej možnosť vybrať si formu spolupráce, aj keď samozrejme, preferujeme osobný kontakt. Máme však skúsenosť, že obohatením našej práce o dištančnú formu sa naša odborná starostlivosť stala dostupnou aj pre pracovne vyťaženejších rodičov, prípadne ľudí mimo regiónu.

Nepoľavili sme ani v skupinovej práci. Bálintovské skupiny s pedagógmi a odbornými zamestnancami škôl, pracovné stretnutia výchovných poradcov, koordinátorov vo výchove a vzdelávaní a výcvikové skupiny, ktoré boli uvedené počas školského roka, sme tiež realizovali v online prostredí. Vytvorili sme „Predškolácky špeciál“, ktorý dodnes slúži nielen rodičom, ale aj pedagógom MŠ a rôzne videá z oblasti prevencie. Hoci sme ich zverejnili ešte počas prvej vlny pandémie, dodnes dostávame pozitívne ohlasy. Prostredníctvom videí sme zrealizovali aj niekoľko preventívnych aktivít, ktoré sme distribuovali do škôl pomocou koordinátorov vo výchove a vzdelávaní a výchovných poradcov. Hnacou silou bolo v prvom rade vedomie osobnej zodpovednosti za to, že v takejto ťažkej dobe nemôžeme nechať ľudí, ktorí sa na nás s dôverou obrátili o pomoc, samých. Nepochybne to bola aj odvaha robiť nové veci. Mnohí kolegovia objavili v sebe kreativitu, talent na čo v štandardnej situácii nemali príležitosť. Rovnako tímová spolupráca a pocit spolupatričnosti nám dodávali silu spoločne prekonávať prekážky.

Sme presvedčení, že inštitúcie ako je tá naša, by mali byť k dispozícii aj v ťažkých časoch a to takými formami, ktorými je to v danom čase možné. Nás teší, že sme to dokázali a mohli byť nápomocní pre deti, ich rodičov, učiteľov a mnohých ďalších.

„Jediným zdrojom mojich informácií bol on“

Dominika KAČMÁROVÁ

školská psychologička

Anotácia: „Jediným zdrojom mojich informácií bol on“, bola to jedna z prvých viet, ktoré povedala žiačka, keď sa s ňou školská psychologička stretla. Dôvodom konzultácie bola potreba vyriešiť situáciu v škole, ktorá niesla prvky manipulácie s realitou a emocionálneho nátlaku žiaka školy na danú žiačku. Po detailnejšom objasnení bolo konštatované, že išlo o prípad narušenia práva žiačky na prežívanie psychickej pohody v škole. Škola udalosť dôkladne prešetrila, prostredníctvom osobných rozhovorov i overovania online komunikácie. Analýza situácie poukázala na podozrenie na narcistickú poruchu osobnosti a žiakovi bola odporúčaná ďalšia odborná starostlivosť.

Kľúčové slová: psychický nátlak, manipulácia, škola.

■ Úvod

Cieľom tohto príspevku je snaha o obohatenie poznania kolegov, školských a poradenských psychológov v problematike rozlíšenia rôznych spôsobov nežiaduceho sociálneho správania v škole. Ide samozrejme o jednu kvapku v mori – malú skúsenosť s určitým typom ľudských ťažkostí. Chce byť varovaním, resp. preventívnou skúsenosťou pre ostatných kolegov, ktorí sa môžu vo svojich školách stretnúť s rôzne „solistifikovanými“ formami manipulácie medzi žiakmi. Pre ochranu osobných údajov sa v texte uskutočnili zmeny demografických údajov a niektorých menších skutočností danej situácie.

Pravdepodobnou príčinou situácie, ktorá v škole nastala, bola nešťastná láska žiaka k zadanej žiačke školy. U daného žiaka, v snahe zachovania pozitívneho sebaobrazu, ale dosiahnutia rozchodu spomínanej žiačky s aktuálnym priateľom, sa rozvinuli neadekvátne spôsoby správania. Ich obsahom bolo očierňovanie priateľa žiačky nepriamym spôsobom, písanie listov žiačke v mene učiteľov školy, fingované obštrukcie pre žiaka v rámci mimoškolských aktivít a niekoľko instagramových príspevkov v podobnom duchu.

Na základe rozhovorov so všetkými zúčastnenými máme podozrenie, že v správaní žiaka sa objavujú prvky mytománie (chorobného vymýšľania nepravdivých príbehov), (Kafka a kol., 1998). V správaní bolo možné pozorovať výrazné povyšovanie svojej osobnosti na tzv. piedestál (súdime podľa obsahu spomínaných listov) a pri následnej konfrontácii neochotu, resp. neschopnosť prijať vlastné pochybenie. Podľa nášho názoru v súlade s Cramerovou (1995) súdime, že potenciálna strata sebaúcty, súvisiaca so sklamaniami, je u žiaka chránená narcistickou obranou. Deti, ktoré zažijú narcistickú dysreguláciu sú vystavené rigidným zvládacím mechanizmom akými je napríklad odmietnutie osobných zlyhaní alebo vyžadovanie verejného potvrdenia ich sily (Bleiberg, 1994). Keďže sa žiak tiež snažil o blízky vzťah s jednotlivými učiteľmi a vedením školy, stotožňujeme sa aj s tvrdením, že osoby s narcistickou poruchou osobnosti si vedia často získať priazeň vedúcich pracovníkov a potom sa ešte výraznejšie prejavovať (Kafka a kol., 1998). Všeobecne možno konštatovať, že osoby s narcistickou poruchou osobnosti sú charakteristické pocitmi grandiozity, potrebou byť obdivovaní, nedostatkom empatie, či arogantným správaním (Yakeley, 2018). Na základe týchto informácií, aj po konzultácii s klinickým psychológom, uvažujeme nad danou poruchou osobnosti u daného žiaka. Pre ilustráciu uvádzame v ďalšej časti podrobnejší popis správania žiaka.

■ Popis problému

Konštatujeme, že išlo o situáciu, ktorá pravdepodobne vyplývala zo zaľúbenosti žiaka školy do žiačky inej triedy. Táto žiačka však v tom čase mala iného priateľa. Pôvodne boli žiaci dobrými kamarátmi, žiačka mu dôverovala. Ani na jedného z nich sme do toho času neregistrovali žiadne sťažnosti.

Žiak mal v škole dobré meno, bol mimoriadne aktívny v rámci mimoškolských aktivít. Pochádza z úplnej rodiny, má ešte dvoch mladších súrodencov. Rodič 1 je prísny, rodič 2 nadmerne ochranársky. Komunikácia s rodičmi počas riešenia ťažkostí bola promptná, miestami výrazne emocionálna. Predpokladáme, že najmä rodič 2 je voči žiakovi výrazne obdivujúci, podporujúci v ňom pocit jedinečnosti. Žiak má i menej úspešného súrodenca. Preto dedukujeme, že túžby, nádeje a nátlak rodičov na výkon bol u nášho žiaka pomerne vysoký. I to mohlo viesť k podpore narcistických vzorcov správania.

O sociálne nežiaducich prejavoch správania daného žiaka sa školská psychologička dozvedela potom, ako ju kontaktovala dotknutá žiačka. Išlo o obdobie, kedy si aj ona postupne začala uvedomovať, že informácie, ktoré jej žiak poskytuje, nemusia byť pravdivé. Danú situáciu však znášala ťažko, emócie ju počas rozhovoru v niektorých častiach premáhali. Školská psychologička sa dozvedela, že daný žiak najskôr žiačke tvrdil, že učitelia v škole sa jej vzťahom intenzívne zaoberajú. Komentujú výzor jej priateľa v negatívnom zmysle, to v akej škole študoval a pod. Vytváral dojem, že učitelia školy sa za ňu hanbia. Žiačku to trápilo, ale rozhodla sa týmito informáciami neprikladať veľkú váhu. Tvrdila mu, že si myslí, že sa učitelia nemajú jej súkromným životom zaoberať.

Keďže táto stratégia nezabrala, žiak jej začal nosiť listy (napísané v textovom editore, podpísané ručne), ktoré údajne písali učitelia školy. Tvrdil jej, že sa jedná o tzv. obežník, ktorí si učitelia takto bežne posielajú medzi sebou. Po prečítaní sa musí roztrhať/zničiť. Údajne tieto listy nachádzal vo svojej lavici v obálke s menom danej žiačky. Obsahom listov boli prevažne negatívne informácie o jej priateľovi a chvály i ocenenia daného žiaka. Podľa slov žiačky bol žiak pri prezentovaní týchto informácií veľmi presvedčivý, schopný nahnevať sa a uraziť, ak prejavila známku nedôvery. Pri diferenciálnej diagnostike by pri podobných prejavoch správania mohlo ísť aj o disociálnu poruchu osobnosti. Avšak podľa Prašku a kol. (2003) je dôležité uvedomiť si, že kým cieľ človeka s disociálnou poruchou osobnosti sú materialistické, pri narcistickej osobnosti ide o uznanie jedinečnosti a skvelosti svojej osoby. Čo reflektovali spomínané listy.

Táto situácia mala aj svoju online rovinu, kedy žiak postupne posielal žiačke správy o tom, že sa jej (vďaka svojmu vplyvu a vzťahom s učiteľmi a vedením školy) v škole musí zastávať, vybavuje jej ľahšie spôsoby skúšania a obhajuje ju, keď má problémy. Pripomíname, že daná žiačka žiadne problémy v škole nemala, má vynikajúce výsledky, žiadne neospravedlnené hodiny. Žiak jej tiež písal o tom, že kvôli nej absolvoval nepríjemné rozhovory a ďalej sa nemohol zúčastňovať svojich mimoškolských činností. Rovnako jej posielal údajné screenshoty príspevkov na Instagrame, ktoré vytvorili učitelia ako reakciu na tieto jeho ťažkosti. Daný žiak pravdepodobne tiež vytvoril v textovom editore dokument, ktorého obsahom bol záznam jedného z rozhovorov o jeho činnosti a bol v ňom kritizovaný za to, ako žiačku obhajuje a zvýhodňuje. Faktom je, že sa takéto odvolanie, ani výsluch nikdy neuskutočnili.

Neposledným rozmerom tejto situácie bola mailová komunikácia, ktorú žiak údajne viedol s jednou z učiteliek školy. Obsahovala jednak mnoho pozitívnych a príjemných mailov, ale aj taký, kde mala, údajne, daná učiteľka žiaka kritizovať a osočovať (napr. slovami: „aký si ty slaboch“) pre jeho zastávanie sa danej žiačky a pod.

Takýmto spôsobom žiak na dané dievča vyvíjal dlhodobý tlak na rozchod s priateľom. Žiačka sa však nakoniec rozhodla s priateľom neroziť a kontaktovať školskú psychologičku. Postupným skúmaním situácie bolo zistené, že sa žiak podobne manipulujúco, žiarlivo a kontrolujúco správal aj k iným dievčatám. Pri jednej sa objavili aj náznaky agresivity.

■ Prevedené riešenia

Samozrejme, akonáhle sa vedenie školy o týchto skutočnostiach dozvedelo, podnikli náležité kroky. Uskutočnil sa rozhovor so žiačkou, z ktorého bol vytvorený oficiálny záznam. Z jej strany bol podaný podnet na prešetrenie danej situácie. Rozhovoru sa zúčastnilo vedenie školy, výchovná poradkyňa i školská psychologička (tieto osoby boli prítomné pri všetkých absolvovaných rozhovoroch).

Danú situáciu i ďalšie postupy školská psychologička prekonzultovala s klinickým psychológom, ktorý pracuje v nemocnici na psychiatrickom oddelení. Uvedol, že je potrebné sa pripraviť na to, že daný žiak bude v prispôsobovaní si reality pokračovať aj naďalej a svoj podiel viny poprie. Je potrebné nečakať priznanie a dať si pozor na to, aby sa u jednotlivých aktérov vedúcich rozhovor neobjavila potreba ospravedlniť si žiakovým priznaním zaslúžený trest. Klinický psychológ odporúčal počas konfrontácie zachovať ľudský prístup, avšak držať sa faktov a svojich hraníc. Následne spomínal, že môže dôjsť k emocionálnym prejavom daného žiaka (plač, zúfalstvo a pod.), avšak zvyčajne sú to pri tejto poruche osobnosti plytké emócie, ktoré pri zmene podnetu rýchlo vymiznú. Varoval taktiež, že po konfrontácii a spracovaní danej situácie môže u žiaka dôjsť k depresívnym prejavom. S danými odporúčaniami bolo oboznámené vedenie školy i výchovná poradkyňa.

Následne bol na rozhovor pozvaný aj daný žiak s jedným z rodičov. Počas rozhovoru bol žiak konfrontovaný s jednotlivými tvrdeniami, listami a taktiež online komunikáciou. Žiak prejavoval snahu vysvetliť jednotlivé okolnosti. Prvotnou emocionálnou reakciou však bolo urazenie sa, pohoršenie a prekvapenie, že je podozrievaný z takéhoto správania. Daná reakcia, podľa nášho názoru potvrdzuje Praškove (2003) tvrdenie, že ľudia s narcistickými črtami osobnosti sú ľahko zraniteľní a majú silné emočné reakcie. Následne žiak pôsobil sebavedomo, využíval výraznú gestikuláciu najmä pokiaľ sa jednalo o konfrontáciu s listami. Potvrdil, že ich žiačke odovzdával, ale inak poprel akúkoľvek súvislosť s ich tvorbou. Pri reakcii na online komunikáciu najskôr potvrdil a ukázal jeden z údajných instagramových príspevkov. Tvrdil však, že je možné, že mu ho poslala daná žiačka. Po následnej prosbe, aby ho presne vyhľadal v danej konverzácii, po dlhom hľadaní uviedol, že sa tam tento príspevok nenachádza. Konštatujeme, že ho vymazal priamo počas rozhovoru. V priebehu toho, ako to vyzeralo, že ich hľadá. Počas hľadania už pôsobil menej sebaisto, potil sa, chytal si vlasy a zrýchlene dýchal. Online komunikácia sa odohrávala cez Messenger a ten umožňuje zmazanie obsahu na strane odosielateľa, avšak prijímateľovi sa správa/fotka/súbor uchová. Tak to bolo aj v tomto prípade a žiačka teda mohla dôležité úseky konverzácie vytlačiť a odovzdať vedeniu školy.

Žiak však uviedol, že rovnako nepríjemné listy a maily dostával aj on. Ukázal aj už spomínaný mail od učiteľky. Dodal, že taktiež dostával nepríjemnú korešpondenciu, ale nezapôsobilo to na neho tak nepríjemne ako na danú žiačku. Neuvedomil si, že by to, že jej dával tieto listy, na ňu pôsobilo tak negatívne. Do rozhovoru rodič nezasahoval, pôsobil zmätene a neveriace. Po rozhovore, rodič uskutočnil niekoľko plačlivých telefonátov do školy. Situáciu vnímal veľmi ustarostene, keďže mal obavy ako negatívne zapôsobí takéto obvinenie na syna a čo si o tom pomyslia iní ľudia.

Vedenie školy rozhodlo, že uskutoční rozhovory so všetkými učiteľmi, ktorí boli nejakým spôsobom spomenutí v tejto situácii. Učitelia sa potom samostatne vyjadrovali k vzťahu s danými žiakmi školy, k dôveryhodnosti žiaka i k svojej aktivite na sociálnych sieťach, mailovej a listovej korešpondencii. Žiaka hodnotili ako prevažne dôveryhodného, tichého, na hodinách nevýrazného. Čo pri diferenciálnej diagnostike vylučuje histriónsku poruchu osobnosti. Ľudia s histriónskou poruchou osobnosti potrebujú pútať pozornosť za každú cenu, aj za cenu trapasov (Praško a kol., 2003). Avšak pri narcistickej osobnosti je to vzbudenie pocitu, že je daný človek jedinečný, významný a skvelý (Praško a kol., 2003). V prípade žiaka možno vidieť skôr pútanie pozornosti pri mimoškolských aktivitách a súťažiach, kde dosiahol úspech. Počas rozhovorov s učiteľmi sa žiadne z podozrení, listov či príspevkov na Instagrame neukázali ako pravdivé. Učiteľka, ktorá bola údajnou autorkou nepríjemného mailu nie je vlastníkom danej e-mailovej adresy. V tejto mailovej adrese bol i preklep, ktorú si však daný žiak údajne nevšimol.

V škole bola zvolaná aj mimoriadna pedagogická rada, kde boli všetci učitelia oboznámení s danou situáciou a bolo navrhnuté žiakovi udeliť výchovné opatrenie. Na klasifikačnej porade bude prediskutovaná i znížená známka zo správania. Jednotlivé časti udalostí boli konfrontované s vnútorným poriadkom školy i smernicou o šikanovaní. Škola si však uvedomila, že takto sofistikované spôsoby nežiaduceho sociálneho správania je náročné nejakým spôsobom zdefinovať a nájsť vhodné opatrenia. Situácia bola riešená aj s príslušným CPPPaP, ktoré odporúčalo ďalšiu odbornú starostlivosť pre žiaka, ktorý bol jej iniciátorom.

Následne sa uskutočnil rozhovor so žiakom školy a jeho rodičom, kde bol oboznámený s výchovnými opatreniami. Žiak reagoval emocionálnejšie ako počas prvého stretnutia. Komunikoval zvýšeným trasúcim sa hlasom, výrazne popieral skutočnosti. Objavili sa aj slzy v očiach. Opätovne (bolo mu to navrhnuté aj počas prvého rozhovoru) mu bolo odporúčané vyhľadať odbornú pomoc. Rodič dostal kontakty na niekoľkých klinických psychológov a pedopsychiatrov a pôsobil tak, že situáciu rozumie, žiaka počas rozhovoru, pri náznakoch drzého a arogantného správania, uzemňoval. Žiak takúto možnosť odbornej starostlivosti odmietol. Rodičia sa taktiež rozhodli nekontaktovať odporúčaných odborníkov a závažnosť situácie zľahčili. Podľa nášho názoru bolo dôležité vyhľadať odbornú pomoc i z hľadiska korekcie prežívania neúspechu, kritiky a hnevu u žiaka a nácviu empatie. Žiakovi bolo tiež odporúčané, aby danú žiačku nekontaktoval, čo akceptoval.

■ ■ Namiesto záveru úryvok z piesne

Úryvok z piesne, ktorú si požičiame je známy z druhého ročníka Superstar „Môj príbeh nekončí, ja ďalej hrám...“ Táto veta totiž, podľa nášho názoru, vystihuje postoj žiaka k danej situácii. Keďže ho konfrontácia s vedením školy nepokorila, ale pokračoval vo svojom vnímaní situácie.

Žiačka školy nebola spokojná s tým ako škola situáciu vyriešila, a preto začala intenzívnejšie zvažovať podanie trestného oznámenia na žiaka. Po pár dňoch si to, po zvážení rôznych okolností, rozmyslela. Situáciu však opísala svojím priateľom a spolužiakom, ktorí si tieto informácie, pravdepodobne, odovzdali medzi sebou.

Daný žiak sa tak stretol s nepríjemnou reakciou svojich spolužiakov. Neochotou nadväzovať rozhovor, nepríjemnými pohľadmi, ignoráciou a pod. Jeho kamaráti prejavili záujem o rozhovor, aby sa daná situácia objasnila. V skratke možno opísať rozhovor, ktorý žiak absolvoval, z jeho strany, ako nepríjemný výsluch. Takúto komunikáciu vnímal ako zradu, nedôveru a podľa nášho názoru jeho ego nebolo schopné takúto nepríjemnú konfrontáciu spracovať. Kamaráti sa ho podrobne pýtali na celú situáciu a on sa im to snažil čo najlepšie vysvetliť. Iný žiak, ktorý sa rozhovoru zúčastnil uviedol, že sa rozprávali otvorene a pokojne. Daný žiak im ukázal mailom doručené výchovné opatrenie s gramatickou chybou, ktorú si kamaráti všimli. Keď ho na ňu upozornili uviedol, že asi sa vedenie školy ponáhľalo a nestihli si to opraviť. Je potrebné dodať, že pokarhanie sa v škole odovzdávajú osobne a žiak svoje pokarhanie oficiálne dostal o tri dni neskôr v písomnej forme. Môžeme teda konštatovať, že dané opatrenie nemalo na neho výchovný účinok.

Avšak to, čo nejaký účinok malo, bol pravdepodobne spomínaný rozhovor so žiakmi školy. Pre ego žiaka to bola veľmi nepríjemná skúsenosť. Konfrontácia jeho ideálneho a vnímaného ja. Následne sa utiahol a niekoľko dní sa rozhodol nezúčastňovať vzdelávania. V tomto období absolvoval i rozhovor so školskou psychologičkou, kde uviedol, že ho spolužiaci vymazali zo všetkých skupinových online konverzácií a pred vymazaním mu v jednej z nich poslali aj obrázok troch lebiek. Žiak zvažoval podanie podnetu vedeniu školy o šikanovaní. Jeho emocionálny prejav bol neutrálny, pokojný, miestami sa usmieval. Rozhodol sa, že požiadá aj o individuálny učebný plán, lebo školu nechcel ďalej osobne navštevovať. Následne navštívil psychologičku v inom ako príslušnom CPPPaP, kde mu bolo odporúčané vzdelávanie podľa individuálneho učebného plánu. Dôvodom boli objavujúce sa depresívne črty a vnímanie šikanovania od spolužiakov. Žiakovi spolužiaci absolvovali rozhovor s triednou učiteľkou o správaní sa medzi sebou a v danej situácii. Rovnako sa uskutočnilo aj niekoľko individuálnych rozhovorov so školskou psychologičkou. Vedenie školy i školská psychologička opakovane absolvovali so žiakom rozhovor o jeho podozreniach zo šikanovania. Žiak počas rozhovoru už uviedol, že situácia sa upokojila, je doma, kde sa cíti bezpečne a nechce údajné šikanovanie nijako riešiť. Podľa nášho názoru sa t. č. v správaní žiaka neprejavovali depresívne črty. Preto konštatujeme, že sa naďalej u žiaka prejavovali znaky hyperbolizácie a manipulácie s okolím.

Momentálne (pár mesiacov po celom incidente) je situácia pokojná. Žiakovi bol schválený individuálny učebný plán na polroka s odporúčaním, aby, pokiaľ to bude možné, chodil do školy. Žiak si poctivo plní školské povinnosti, podľa slov učiteľov pôsobí spokojne.

■ ■ Odporúčania a prínos pre prax

Pre väčšinu zúčastnených bolo rozhodne fascinujúce sledovať vývoj danej situácie, jednotlivé zvraty a výzvy, ktoré bolo potrebné riešiť. Ako uvádza Yakeley (2018), prejavy narcistickej poruchy osobnosti môžu byť rôzne, avšak prítomnosť určitej grandiozity ega je prítomná stále. To sme mohli pozorovať aj v tomto prípade.

Musíme konštatovať, že bolo náročné riadiť sa odporúčaniami klinického psychológa pri konfrontácii s osobou podozrivou z narcistickej poruchy osobnosti. Najmä pre udržania vlastného vnútorného pokoja, rozvahy a hraníc. Bolo však mimoriadne užitočné si pred rozhovorom s daným žiakom jednotlivé aspekty prejsť. Odporúčame preto spolupracovať pri podobne náročných situáciách s ďalšími odborníkmi, ktorí môžu do problematiky vniesť užitočný uhol pohľadu. Škola sa snažila situáciu riešiť čo najlepším spôsobom, aj keď je možné, že nie ideálnym. Daný postup nemá za cieľ slúžiť ako návod. Skôr ako varovanie, ak sa niektorí z kolegov dostanú do podobných situácií, dokázali sa na ne vopred pripraviť. Uvedomili sme si, že bude potrebné prepracovať vnútorný poriadok školy, aby sa v ňom dali jednoznačnejšie identifikovať podobné, sofistikované spôsoby manipulácie. Rovnako odporúčame kolegom, školským psychologom, budovať si vzťahy so žiakmi v školách, aby dokázali nájsť odvahu a zdôveriť sa, ak je im akýmkoľvek spôsobom ubližované. V neposlednom rade však veríme, že sa s podobnými prípadmi nebudeme stretávať. Alebo stretávať čo najmenej a viac pripravení.

Literatúra

- ▣ BLEIBERG, E. (1994). *Normal and Pathological Narcissism in Adolescence*. In *American Journal of Psychotherapy*, 48 (1), 30 – 51.
- ▣ CRAMER, P. (1995). *Identity, Narcissism, and Defense Mechanisms in Late Adolescence*. In *Journal of Research in Personality*, 29, 341 – 361.
- ▣ KAFKA, J. *Psychiatria*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 1998. ISBN 80-88824-66-4
- ▣ PRAŠKO, J. a kol. *Poruchy osobností*. Praha: Portál, 20003. ISBN 80-7178-737-X
- ▣ YAKELEY, J. (2018). *Current understanding of narcissism and narcissistic personality disorder*. In *BJPsych Advances*, 24 (5), 305 – 315.

Publikácie informačnej siete Eurydice 2020 – 2021

Eurydice je informačná a servisná sieť Európskej komisie, ktorá od roku 1980 vykonáva zber, analýzu, porovnávanie a rozširovanie informácií o vzdelávacích systémoch v štátoch Európskej únie tak, aby sa uľahčila európska spolupráca a rozhodovacia činnosť autorít Európskej únie v oblasti vzdelávania. Eurydice zároveň publikuje popisy národných vzdelávacích systémov; komparatívne štúdie venované špecifickým témam, ukazovateľom a štatistikám ako aj správy a články z oblasti vzdelávania. Národné autority ako poradenské orgány EÚ garantujú kvalitu poskytovaných údajov. V uplynulom roku informačná sieť Eurydice spracovala a vydala tieto publikácie:

Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2021: Overview of major reforms since 2015

Dátum vydania: 9. december 2021



Tohtoročné vydanie analyzuje viac ako 20 štrukturálnych ukazovateľov vzdelávacích politík v štyroch oblastiach: rané vzdelávanie a starostlivosť, nadobudnutie základných zručností, predčasné ukončenie vzdelávania a odbornej prípravy a vyššie vzdelávanie. Okrem toho v týchto oblastiach politik poskytuje krátky prehľad hlavných reforiem od začiatku školského/akademického roka 2014/15. Tá oblasť informácií, ktorá sa zaoberá štátmi Európskej únie, bola taktiež zahrnutá do Monitoru vzdelávania a odbornej prípravy 2021. Aktualizovaná verzia štrukturálnych ukazovateľov zahŕňa všetky štáty Európskej únie ako aj Bosnu a Hercegovinu, Island, Lichtenštajnsko, Čiernu Horu, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko.

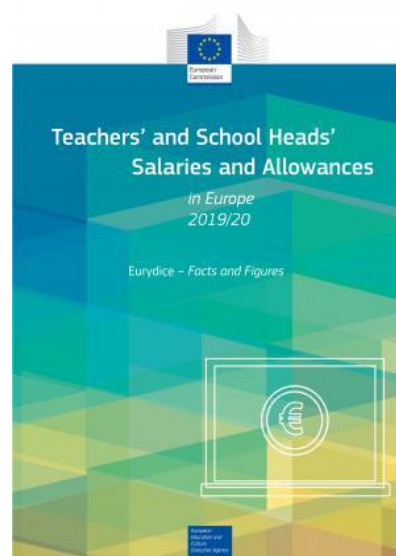
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2021_en; <https://bit.ly/3pkriEP>

Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2019/20

Dátum vydania: 21. október 2021

Sú učitelia v Európe dobre platení? Aké majú vyhladky na zvýšenie plátov, keď napredujú v kariére? Získali alebo stratili učitelia v posledných rokoch kúpnu silu? Odmeňovanie učiteľov a ich kariéra sú neoddeliteľnou súčasťou politik, ktorých cieľom je prilákať najkvalifikovanejších absolventov a udržať si najlepších učiteľov. Štúdiá prezentuje zloženie a rozdiely v platoch učiteľov medzi štátmi EÚ. Obsahuje porovnávaciu analýzu a národné dátové listy s podrobnými informáciami o platoch a príplatkoch, ktoré dostávajú učitelia a riaditelia škôl. Porovnávací prehľad skúma tarifné platy začínajúcich učiteľov a možnosti zvýšenia plátov počas ich kariéry. Zaoberá sa aj platovými rozdielmi na rôznych úrovniach vzdelávania, ktoré sú zvyčajne spojené s rôznymi kvalifikačnými požiadavkami. Štúdiá obsahuje prehľad štátov, ktoré ilustrujú údaje o platoch a príplatkoch učiteľov a riaditeľov škôl pre každý vzdelávací systém. Údaje boli zozbierané spoločne sieťami Eurydice a OECD/NESLI.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-salaries-2021_en; <https://bit.ly/2XWhzJ6>

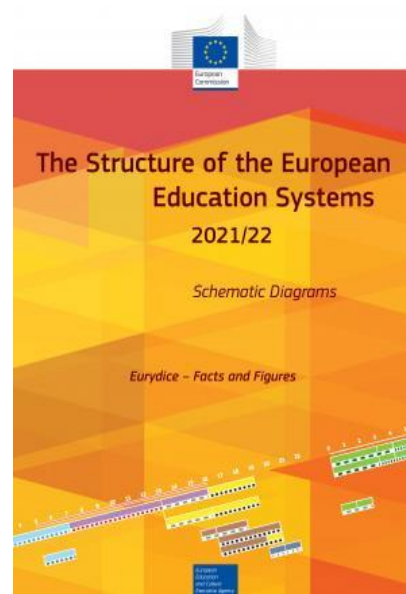


The Structure of the European Education Systems 2021/22: Schematic Diagrams

Dátum vydania: 7. október 2021

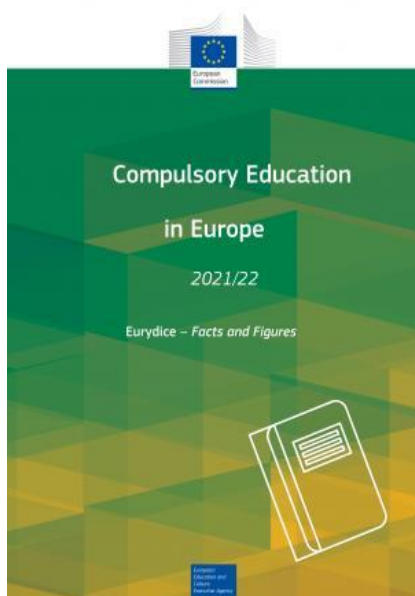
Publikácia zobrazuje schematické informácie o štruktúre vzdelávacích systémov v európskych štátoch od predškolskej po terciárnu úroveň. Obsahuje národné diagramy, príručku na čítanie diagramov a mapu zobrazujúcu hlavné organizačné modely základného a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Informácie sú dostupné pre 39 európskych vzdelávacích systémov pokrývajúcich 37 štátoch zapojených do programu Erasmus+.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-202122-schematic-diagrams_en; <https://bit.ly/3zNomyQ>



Compulsory Education in Europe – 2021/22

Dátum vydania: 7. október 2021

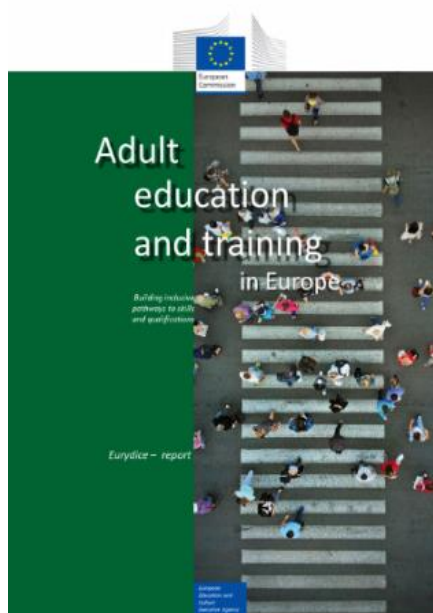


Publikácia poskytuje stručné informácie o dĺžke povinného vzdelávania/odbornej prípravy v 39 európskych vzdelávacích systémoch, ktoré zahŕňajú 37 štátov zapojených do programu EÚ Erasmus+ (27 členských štátov, Albánsko, Bosna a Hercegovina, Švajčiarsko, Island, Lichtenštajnsko, Čierna Hora, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko). Denné povinné vzdelávanie/odborná príprava sa vzťahuje na obdobie, počas ktorého sa od všetkých žiakov vyžaduje, aby absolvovali denné vzdelávanie/odbornú prípravu.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-20212022_en; <https://bit.ly/3EVi4E9>

Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications

Dátum vydania: 8. september 2021



Táto štúdia sa zameriava na vzdelávanie a odbornú prípravu dospelých v Európe. Skúma súčasné prístupy k celoživotnému vzdelávaniu s osobitným dôrazom na politiky a opatrenia na podporu dospelých s nízkou úrovňou zručností a kvalifikácií v prístupe k vzdelávacím príležitostiam. Počnúc radom kvantitatívnych ukazovateľov o vzdelávaní a odbornej príprave dospelých, štúdia skúma národné opatrenia na koordináciu politik a opatrení vzdelávania dospelých. Ďalej poskytuje cezhraničný prehľad verejne dotovaných programov, ktorých cieľom je poskytnúť dospelým príležitosti na zvýšenie zručností a kvalifikácie. Zaoberá sa aj finančnou podporou, pričom osobitnú pozornosť venuje finančným stimulom pre skupiny s nízkou kvalifikáciou. Prístupy na dosiahnutie flexibilných spôsobov vzdelávania predstavujú ďalšiu oblasť skúmania. Nasleduje analýza opatrení na uznávanie a validáciu neformálneho a informálneho vzdelávania. Správa sa zaoberá aj rozsahom, v akom opatrenia na zvyšovanie povedomia, osvetové činnosti a poradenské služby podporujú poskytovanie dostupného vzdelávania. Hlavným zdrojom sú informácie o politike z národných kancelárií Eurydice. Tieto údaje boli doplnené o kvalitatívne a kvantitatívne údaje poskytnuté inými organizáciami vrátane Cedefopu, Eurostatu a OECD.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/node/11855_en

The Organisation of the Academic Year in Europe – 2021/22

Dátum vydania: 6. september 2021

Zaujíma vás, ako je tento rok štruktúrovaný akademický kalendár, najmä potom, čo Covid-19 výrazne ovplyvnil naše systémy vysokoškolského vzdelávania? Táto publikácia, založená na národných údajoch, poskytuje presné informácie o začiatku akademického roka, semestroch, prázdninách a skúšobných obdobiach. Kládne dôraz aj na rozdiely medzi vysokoškolskými a neuniverzitnými študijnými programami. Informácie sú dostupné pre 37 štátov siete Eurydice.



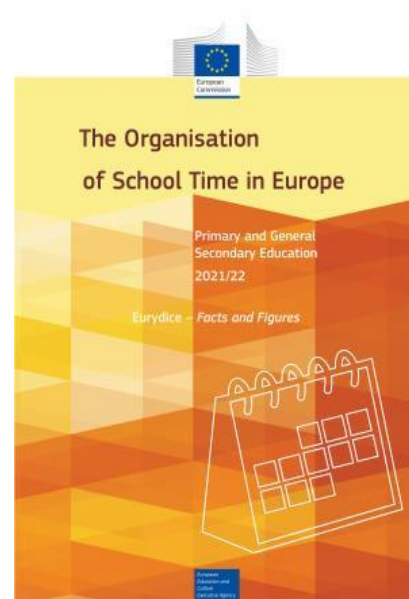
<https://europa.eu/!jPNFGx>;

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/node/11854_en

The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2021/22

Dátum vydania: 6. september 2021

Ako je organizovaný školský rok v Európe? Publikácia Eurydice o organizácii školského času odpovedá na túto otázku. Obsahuje národné údaje o dĺžke školského roka, začiatku a konci školského roka, termínoch a dĺžke školských prázdnin, počte školských dní. Napriek niektorým rozdielom štáty vykazujú veľa podobností, pokiaľ ide o štruktúru školských kalendárov. Vedeli ste, že štáty, kde sa školský rok začína najskôr, sú Dánsko a Nemecko? Počet školských dní sa pohybuje od 165 dní v Albánsku a na Malte a 200 dňami v Dánsku a Taliansku. Vo všeobecnosti je počet vyučovacích dní rovnaký v základnom a strednom vzdelávaní, existuje však niekoľko výnimiek: napríklad vo Francúzsku a v Srbsku (vo vyššom strednom vzdelávaní) a v Litve a Rumunsku je počet vyučovacích dní vyšší v strednom než v základnom školstve. Tieto kľúčové body ako aj mnohé ďalšie sú znázornené prostredníctvom porovnateľných údajov. Informácie sú dostupné pre 37 štátov, ktoré pokrývajú základné aj všeobecné stredné vzdelávanie a zúčastňujú sa programu EÚ Erasmus+ (27 členských štátov, Albánsko, Bosna a Hercegovina, Švajčiarsko, Island, Lichtenštajnsko, Čierna Hora, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko).

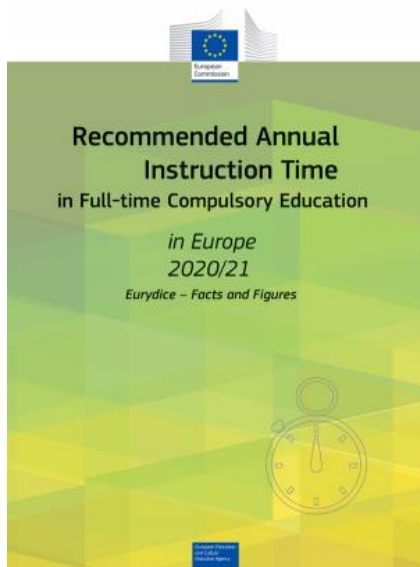


https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/node/11853_en;

<https://europa.eu/!fXMCW9>

Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2020/21

Dátum vydania: 10. jún 2021

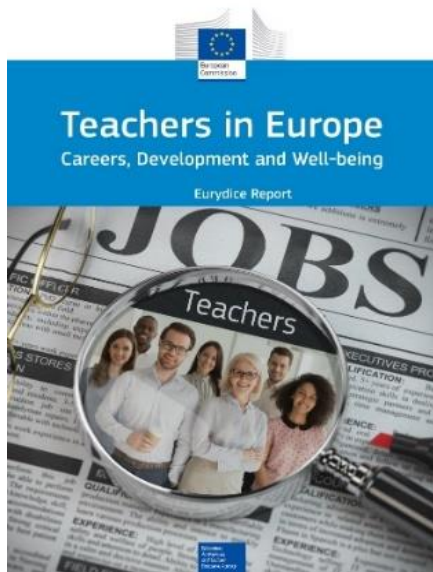


Efektívne učenie závisí od mnohých faktorov, ale nepochybne kľúčovú úlohu v procese učenia zohráva čas, ktorý majú študenti na prípravu. Spolu s kvalitou výučby a učenia sa po škole, môže zvýšenie časovej dotácie na vyučovací predmet pomôcť rozšíriť záujem študentov o daný predmet a môže mať pozitívny vplyv na výkon študentov. Navyše, pozitívny vzťah medzi vyšším počtom vyučovacích hodín a výsledkami je výraznejší, keď je nárast sprevádzaný ďalšími podpornými opatreniami a zameraný na znevýhodnených študentov. Publikácia analyzuje odporúčaný minimálny počet vyučovacích hodín v dennom povinnom všeobecnom vzdelávaní v 37 európskych štátoch. Údaje sa týkajú minimálnych požiadaviek stanovených pre povinné kurikulum príslušnými orgánmi 39 vzdelávacích systémov na rok 2020/21. Osobitná pozornosť sa venuje štyrom základným tematickým oblastiam: čítanie, písanie a literatúra; matematika, prírodné vedy a sociálne štúdie. Analýza ukazuje, že ročná minimálna časová dotácia má tendenciu zvyšovať sa s úrovňou vzdelania. Rozdiely medzi štátmi sú menej významné. Na primárnej úrovni sa väčšina štátov zameriava na čítanie, písanie a literatúru (približne 25 % celkového počtu vyučovacích hodín), zatiaľ čo v stredoškolskom vzdelávaní je vyučovanie matematiky a prírodných vied rovnako dôležité. Správa tiež poukazuje na hlavné zmeny v celkovej časovej dotácii, ku ktorým došlo v minulom roku počas dôsledku pandémie COVID-19. Okrem porovnávacej analýzy obsahuje národné diagramy, ktoré ilustrujú údaje podľa štátu a predmetu, zozbierané sieťami Eurydice a OECD NESLI.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/instruction-time-full-time-compulsory-education-europe-202021_en; <https://europa.eu/!vH99fg>

Teachers in Europe. Careers, Development and Well-Being

Dátum vydania: 24. marec 2021



Učiteľia zohrávajú zásadnú úlohu v procese učenia sa a pri vytváraní tvorivej skúsenosti pre všetkých študentov. Pandémia, rýchly prechod z prezenčného na dištančné vzdelávanie ešte viac zdôraznil ich zásadný prínos pre našu spoločnosť. Na jednej strane sa rola učiteľov vyvíja s novými požiadavkami a očakávaniami spolu s novými zodpovednosťami, na druhej strane toto povolanie už niekoľko rokov prechádza profesijnou krízou. Národní a európski tvorcovia politik navrhujú riešenia na zmiernenie nedostatkov a udržanie vysokej kvality učebných štandardov. Obsah je zameraný na učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2) a prispieva k diskusii tým, že poskytuje prehľad o politike a praxi. Spája údaje Eurydice o národnej legislatíve s údajmi o postupoch a vnímaní učiteľov z medzinárodného prieskumu OECD o výučbe a učení sa (TALIS). Tieto dva zdroje objasňujú vplyv národných politik na správanie učiteľov. Štúdia poskytuje základ pre reformy. Zahŕňa všetkých 27 členských štátov EÚ, ako aj Spojené kráľovstvo, Albánsko, Bosnu a Hercegovinu, Švajčiarsko, Island, Lichtenštajnsko, Čiernu Horu, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en; <https://europa.eu/!VH43fQ>

2020 – Eurydice publications

Dátum vydania: 29. január 2021

V roku 2020 Eurydice zverejnila množstvo štúdií, ktoré sa venujú rôznym vzdelávacím témam.

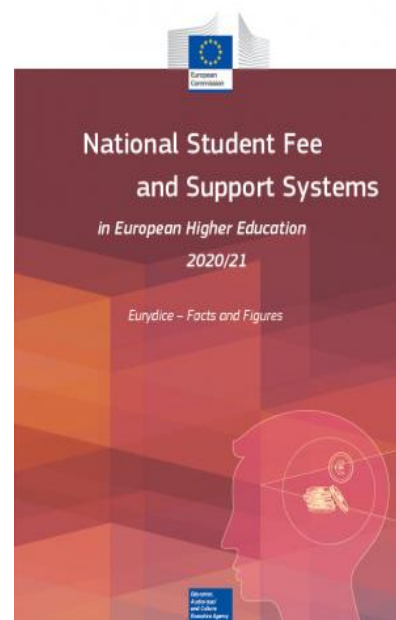


https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/2020-eurydice-publications_en

National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21

Dátum vydania: 17. december 2020

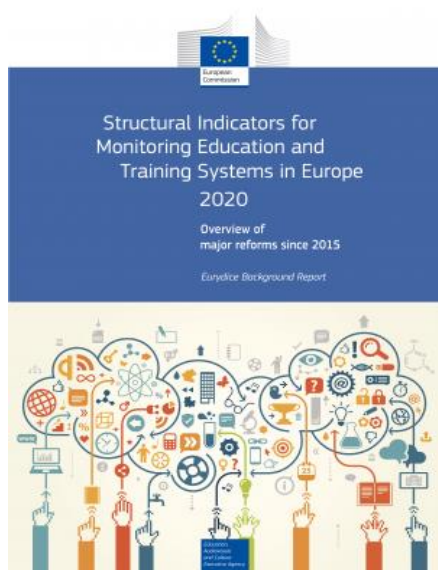
Dostupnosť finančných zdrojov na financovanie vysokoškolského štúdia je dôležitý faktor najmä pre znevýhodnených študentov. Hľadanie trvalo udržateľných riešení financovania vysokoškolského vzdelávania a zároveň garantovanie správnych podmienok pre vysokoškolákov je jednou z výziev vlád. Poplatky za štúdium a podporné systémy sú dôležité nástroje vnútroštátnych politík v tejto oblasti. Zatiaľ čo poplatky predstavujú finančnú záťaž, podporné opatrenia dokážu zmierniť finančné prekážky v štúdiu. O študentských poplatkoch a finančnej podpore je veľmi dôležité diskutovať v roku 2020 – keďže pandémia vytvorila pre študentov mimoriadne zložité podmienky. Publikácia zverejňuje ako systémy poplatkov a podpory, vrátane grantov a pôžičiek vzájomne pôsobia vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe. Opisuje rozsah poplatkov pre študentov verejných vysokých škôl, špecifikuje kategórie študentov, ktorí sú povinní platiť a tých, ktorí môžu byť oslobodení. Vysvetľuje tiež typy a výšku verejnej podpory vo forme grantov a pôžičiek, ako aj daňové výhody a rodinné prídavky. Tohtoročné vydanie tiež vymenúva prijaté vládne administratívne a finančné opatrenia, aby pomohli študentom napredovať v štúdiu počas pandémie. Text je rozdelený na dve časti: porovnávací prehľad sa zameriava najmä na poplatky a podporu pre domácich študentov 1. stupňa denného štúdia, pričom ukazuje aj rozdiely medzi študijnými cyklami, denným a externým štúdiom, domácimi a zahraničnými študentmi a súbor národných informačných hárkov, kde je detailne popísaná vnútroštátna situácia členských štátov EÚ.



https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-student-fee-and-support-systems-european-higher-education-202021_en; <https://europa.eu/!VN44Nx>

Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe - 2020: Overview of major reforms since 2015

Dátum vydania: 1. december 2020



Táto štúdia obsahuje viac ako 35 aktualizovaných štrukturálnych ukazovateľov o politikách vzdelávania na šk./akad. rok 2019/20 v šiestich oblastiach: vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve, dosahovanie základných zručností, predčasné ukončenie vzdelávania a odbornej prípravy, vysokoškolské vzdelávanie, zamestnateľnosť absolventov a mobilita vzdelávania. Poskytuje aj krátky prehľad o zásadných reformách od začiatku šk./akad. roka 2014/15 v spomínaných oblastiach politiky. Časť informácií, ktorá sa týka členských štátov EÚ, bola zverejnená v Monitore vzdelávania a odbornej prípravy 2020. Aktualizácia štrukturálnych ukazovateľov na rok 2020 zahŕňa všetky členské štáty EÚ, ako aj Spojené kráľovstvo, Bosnu a Hercegovinu, Island, Lichtenštajnsko, Čiernu Horu, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2020-overview-major_en; <https://europa.eu/!Uj44RH>

The European Higher Education Area in 2020 Bologna Process Implementation Report

Dátum vydania: 18. november 2020



Nové vydanie publikácie o implementácii bolonského procesu ukazuje celý pokrok dosiahnutý za dve desaťročia v oblasti mobility, zabezpečovaní a uznávaní kvality vzdelávania. Bezprecedentné úspechy sa dosiahli vo vývoji konvergentných štruktúr titulov v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania (EHEA) a štáty sa k nemu počas posledných dvadsiatich rokov naďalej pripájajú. Celkový počet študentov dosiahol viac ako 38 miliónov. Štúdia tiež poukazuje na prácu, ktorú potrebujeme v budúcnosti vykonať v niektorých oblastiach ako sú sociálne dimenzie a začlenenie nedostatočne zastúpených skupín, keďže myšlienka, že vysokoškolské vzdelávanie by malo odrážať rozmanitosť populácií, nie je ani zďaleka dosiahnutá.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en; <https://europa.eu/!hg78xc>

Činnosť siete Eurydice je spolufinancovaná z programu Erasmus+. Publikácie Eurydice vychádzajú prevažne v anglickom jazyku, vybrané štúdie sú preložené do národných jazykov. Štúdie v slovenskom jazyku nájdete na <http://www.saaic.sk>.

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (Komentovaná prezentácia Stratégie...)

Vláda SR na svojom pravidelnom zasadnutí 8. decembra 2021 prerokovala a schválila *Stratégiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* (ďalej len *Stratégia*...) na Slovensku. Ide o významný akt. Prijatie Stratégie vládou SR je pokračovaním zmien v oblasti školstva, ktoré intenzívne prebiehajú. Bol novelizovaný „školský“ zákon, zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z., čo malo vplyv aj na novely zákonov o pedagogických a odborných zamestnancov a novely zákona o financovaní školstva. Okrem toho sa intenzívne diskutuje o novele vysokoškolského zákona. Vypracovanie a schválenie Stratégie bola jedna z podmienok Európskej komisie pre plnenie podmienok Plánu obnovy a odolnosti na čo je viazané uvoľnenie finančných prostriedkov z EÚ.

Uvedieme podstatné myšlienky z celej Stratégie, ale predovšetkým z častí, ktoré sa zaoberajú poradenským systémom. Materiál prerokovaný vo vláde obsahoval *predkladaciu správu, vlastný materiál Stratégie a návrh uznesenia*. Najzávažnejšou informáciou je **uznesenie** vlády SR. Uvádza sa v ňom, že ide o uznesenie týkajúce sa návrhu *nelegislatívneho všeobecného materiálu Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Je dôležité uvedomiť si dve slová z citovaného znenia a to, že ide o *nelegislatívny materiál* a slovo *všeobecný materiál*. Týmto znením sa vymedzili dva rámce posudzovania Stratégie vo vláde – prvým je, že nejde o legislatívne ukotvený text a druhým, že Stratégia vymedzuje všeobecné zámery, čo je napokon aj cieľom naplnenia slova „stratégia“. V texte sa uvádza v prvom bode, že vláda SR **schvaľuje** *Stratégiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* a v druhom bode *ukladá* ministrom školstva, vedy, výskumu a športu:

- A. Pri plnení opatrení Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní spolupracovať s ďalšími zainteresovanými subjektami a koordinovať ich činnosť
Termín: priebežne
- B. Vypracovať Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024
Termín: do 31. marca 2022. Zodpovedný minister školstva

V *predkladacej správe* autori Stratégie zdôvodňujú, prečo je tento materiál predložený vláde SR – v prvom rade to vyplýva z uznesení vlády SR a v druhom rade to vyplýva aj z požiadaviek EÚ. V nej sa uvádza: *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní je vypracovaná na základe Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky na roky 2021 – 2024, oblasť Rovnosť príležitostí vo vzdelávaní. Dokument načrtáva základnú filozofiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, ktorej cieľom je proinkluzívny vzdelávací systém, poskytujúci vzdelávanie všetkým deťom, žiakom, študentom bez rozdielu, rešpektujúc jedinečnosť a rozmanitosť každého jednotlivca a umožňujúci naplniť mu svoj potenciál na najvyššiu možnú mieru. Nosnú časť Stratégie predstavuje šesť prioritných oblastí pre dlhodobý rozvoj inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní v SR, rozpracovaných do jednotlivých strategických cieľov, z ktorých bude vychádzať Prvý akčný plán na obdobie 2022 – 2024. Dôležitá je táto myšlienka z predkladacej správy: Vplyv Stratégie na rozpočet verejnej správy, pretože ide o koncepčný materiál, nie je možné ho vyčíslit, bude to možné až pri vypracovávaní konkrétnych akčných plánov pre jednotlivé prioritné oblasti a strategické ciele.*

Vlastný materiál Stratégie má 45 strán. Obsahuje:

◆ **Východiská –**

kde sa spomína najmä programové vyhlásenie vlády SR, Dohovor OSN o právach osôb s postihnutím a konštatovanie, že *zabezpečiť inkluzívne vzdelávanie je pre Slovensko právne záväzná už od 25. 6. 2010, keď SR pristúpila k Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý má ako medzinárodná zmluva podľa č. 6 ods. 5 Ústavy Slovenskej republiky prednosť pred zákonmi*. Vo východiskách sa ďalej uvádzajú nelichotivé čísla pre SR o starostlivosti o znevýhodnené deti, žiakov a študentov, napr.: *Slovenská republika má v rámci Európy najvyšší podiel žiakov základných škôl v špeciálnom prúde vzdelávania – až 5,88 % (európsky priemer je takmer štvornásobne nižší: 1,62 %). Zároveň je podľa OECD vplyv sociálneho zázemia na vzdelávacie výsledky žiakov základných škôl na Slovensku jeden z najvyšších v rámci vyspelých krajín. Žiaci*

zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) 8-krát častejšie opakujú ročník než iní žiaci základných škôl (12,7 % : 1,6 %). A argumentov pre nie dobrý stav integrácie a inklúzie dokumentujú východiská z viacerých domácich, aj zahraničných prameňov.

◆ **Princípy inklúzie:**

dostupnosť inkluzívneho vzdelávania vo všetkých školách a školských zariadeniach, aj v celoživotnom vzdelávaní; prístupnosť pre všetkých žiakov, prijateľnosť sa tu chápe ako taký obsah, metódy, formy, ktoré sú prístupné pre všetkých žiakov a prispôsobivosť sa chápe ako flexibilita tvorby obsahu, foriem, metód vzdelávania.

◆ **Prioritné oblasti** stratégie sú najdôležitejšou časťou Stratégie.

◆ **Implementácia**

Stratégia a jej monitorovanie – ako zaviesť do praxe myšlienku stratégie a ako overovať jej plnenie – monitorovanie a vyhodnocovanie.

Je potrebné oceniť, že na tvorbe Stratégie sa podieľalo mnoho aktérov vo vzdelávaní, od učiteľov, riadiacich pracovníkov, akademikov až po rodičov a zahraničných účastníkov. *Participatívny proces sa odohrával na pôde Stálej konferencie aktérov vo vzdelávaní. Zapojení doňho boli zástupcovia 12 skupín aktérov vo vzdelávaní z 8 regiónov SR.*

Prioritné oblasti Stratégie:

V záujme dosiahnutia optimálneho stavu v čo najkratšom časovom období je nevyhnutné naplniť najmä ciele v týchto oblastiach:

1. **Inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia**
2. **Poradenský systém v školstve**
3. **Desegregácia vo výchove a vzdelávaní**
4. **Debarierizácia školského prostredia**
5. **Príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov**
6. **Destigmatizácia**

Prioritná oblasť 1:

Inkluzívne vzdelávanie a podporné opatrenia

V Stratégii sa najprv uvádza definícia inklúzie a základné problémy inkluzívneho vzdelávania a podporných opatrení. Je tu súpis existujúcich opatrení, vízie a smerovanie opatrení. Na záver sa uvádzajú ciele, ktoré sa v tejto oblasti majú dosiahnuť:

1. Vytvorenie integrovaného **inkluzívneho kurikula** pre základné školy s prepojením na posledný rok materskej školy.
2. Vytvorenie systému **podporných opatrení** v inkluzívnom vzdelávaní.
3. **Inovácia obsahu a spôsobu hodnotenia a klasifikácie.**
4. **Personálne kapacity** na zavedenie inkluzívneho vzdelávania, vrátane vzdelávania pedagogických, odborných a riadiacich zamestnancov v oblasti inklúzie.
5. Vytvorenie **inkluzívnej kultúry** a riadenia školy.

Prioritná oblasť 2:

Poradenský systém v školstve

V úvode Stratégie sa píše: *Zariadenia výchovného poradenstva a prevencie sú neoddeliteľnou súčasťou poradenského systému v školstve. Medzi školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie patrí centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrum špeciálno-pedagogického poradenstva. Poradenstvo na Slovensku je chápané veľmi široko ako*

multidisciplinárne, pričom predstavuje súbor činností, ktorými zabezpečujeme primeranú kvalitu vzdelávania, optimalizáciu vývinu a pomoc pri zapojení do spoločnosti dieťaťa a žiaka s akýmkoľvek vzdelávacími, výchovnými, zdravotnými, kultúrnymi, jazykovými potrebami. Výsledky z poradenskej praxe poukazujú na personálne, materiálne, odborné poddimenzovanie financovania a prioritizáciu diagnostických činností detí a žiakov.

Vymedzenie základného problému vidia tvorcovia Stratégie takto: Výsledky zistení a hodnotení z doposiaľ uskutočnených inšpekčných činností v školách a poradenských zariadeniach a podnety z praxe naznačujú, že by sa dosiahlo účelnejšie a vhodnejšie využitie verejných prostriedkov a odborného potenciálu a tiež dostupnosť a kvalita odbornej starostlivosti, ak by oba druhy poradenských zariadení boli spojené do jedného subjektu – centra poradenstva a prevencie. Súčasný stav poradenstva v zmysle podpory inkluzívneho vzdelávania vyžaduje dlhodobé komplexné riešenia možností a podmienok spoločného vzdelávania žiakov s akýmkoľvek výchovno-vzdelávacími a inými potrebami. Analýza podmienok zabezpečenia poradenstva v konkrétnej škole by mala vychádzať z možností naplnenia odlišných vzdelávacích potrieb každého zo žiakov podľa jeho individuálnych potrieb. Implementácia poradenskej činnosti do pedagogickej praxe v procese inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje vyššiu mieru riešenia problémov zvlášť v poradenstve, flexibilnejšie a inovatívnejšie metódy, organizačné formy, stratégie vzdelávania, aj modely efektívnej spolupráce učiteľa, pedagogického asistenta a ďalších členov podporného tímu v školách, ako aj externej spolupráce odborných zamestnancov poradenských zariadení. Vychádzajúc z východiskových princípov poradenskej činnosti, akceptovania heterogenosti, komplexnosti, individuálneho prístupu, rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca vzniká otázka komplexnosti riešenia daného stavu. Dôraz je kladený na flexibilnú zmenu, podporu výchovno-vzdelávacích potrieb, prostredia, individuálnu podporu pre účastníkov výchovy a vzdelávania, ktorí takúto podporu vyžadujú. Skvalitnením systému poradenstva zabezpečiť dôslednú komplexnú diagnostiku, reidiagnostiku s následnými intervenčnými postupmi zabezpečujúcim objektívnu formu vzdelávania. Implementovať a využívať metódy, formy a prostriedky poradenskej práce vo vzdelávacom procese. Významná je spolupráca s rodičmi, koordinátorom školského podporného tímu a v zmysle transdisciplinárnej spolupráce aj poskytovanie rôznych spôsobov plnenia výchovno-vzdelávacích požiadaviek. Orientovať sa v nárokovateľných podporných opatreniach tak, aby bolo vzdelávanie dostupné pre všetky deti, žiakov a študentov pri rešpektovaní ich dôstojnosti a rovnakých práv na vzdelávanie, vrátane stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania, odbornej prípravy na výkon povolania, vzdelávania dospelých a celoživotného vzdelávania bez diskriminácie a na rovnakom princípe s ostatnými účastníkmi. Dlhodobá podpora kariérového vývinu a odbornej prípravy, nielen odbornej prípravy na výkon povolania, ide o dlhodobú podporu kariérového vývinu všetkých žiakov pre ich úspešné uplatnenie sa v živote. Dôležitá je aj potreba flexibilne meniť poradenskú činnosť podľa potrieb konkrétneho dieťaťa, žiaka, využívať efektívne formy poradenskej podpory podľa individuálnych vzdelávacích potrieb jednotlivcov. Zabezpečenie vnútrorezortnej a medzirezortnej spolupráce medzi poradenským systémom a materskými školami a poradenským systémom a poskytovateľmi služieb včasnej intervencie. Otázky týkajúce sa multidisciplinárnej a medzirezortnej spolupráce budú podrobne rozpracované v akčnom pláne. Včasná intervencia v poradenstve vyžaduje úzke medzirezortné prepojenie. Konkretizácia tohto prepojenia bude rozpracovaná v akčných plánoch.

Autori ďalej pri revízii súčasného stavu konštatujú: Poddimenzovaný počet zamestnancov v podporných tímoch v školách ako aj v poradenských zariadeniach spôsobuje neskorú intervenciu a sanáciu potrieb dieťaťa, žiaka a rodiny, čo má výrazný dopad na jeho možnosti vzdelávania a uplatnenia sa na trhu práce a v spoločnosti. Nedostupnosť terénnej ranej starostlivosti pre deti žijúce vo vylúčených komunitách, s kultúrnymi špecifikami alebo slabým socio-ekonomickým zázemím a zdravotným postihnutím. V rámci novej koncepcie poradenstva a prevencie je potrebné navýšenie a posilnenie podporných tímov v poradenskom systéme. Poradenstvo v inkluzívnom vzdelávaní vyžaduje zosilnený diferencovaný prístup vo vzdelávaní. Podpora musí byť pritom koordinovaná, nevyhnutná je medzirezortná spolupráca pri riešení problémov od raného veku. Je potrebné, aby sa tiež skoordinovala dostupnosť a kvalita odbornej starostlivosti pre dieťa, žiaka a študenta, pedagógov, zákonných zástupcov a zástupcov zariadení v súlade s najnovšími vedeckými a odbornými poznatkami. Zariadenia poradenstva a prevencie by mali byť dostupné každému klientovi, rodičovi a pedagogickému zamestnancovi tak, aby územne pokrývali dopyt. Korektné opatrenia sú jednými zo základných indikátorov kvality poradenského procesu súčasne s nastavením účinnej nárokovateľnej podpory dieťaťa, žiaka, študenta v tejto súvislosti. Ambrose poukazuje na rešpektovanie kultúrnej diverzity a spoločného vzdelávania osôb s rôznym výkonom v učení.

Súhrn výsledkov kľúčových analýz: Systém poradenstva a prevencie v aktuálnej podobe nedokáže poskytovať starostlivosť a odborné činnosti v potrebnom rozsahu a kvalite tak, aby zohľadňoval najmä individuálne potreby klientov. Výsledky zistení a hodnotení z doposiaľ uskutočnených inšpekčných činností v školách a poradenských zariadeniach a podnety z praxe naznačujú, že by sa dosiahlo účelnejšie a vhodnejšie využitie verejných prostriedkov a odborného potenciálu a tiež dostupnosť a kvalita odbornej starostlivosti, ak by oba druhy poradenských zariadení boli spojené do jedného subjektu – centra poradenstva a prevencie. Personálne obsadenie poradenských zariadení je aktuálne nedostatočné. Dôležité je zabezpečiť dostatočný počet poradenských

zamestnancov a zamestnanecov v podporných tímoch, v ambulatnej starostlivosti, zvyšovať kvalitu odborných zamestnancov ich profesijných kompetencií cestou ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Poradenstvo v procese inkluzívneho vzdelávania je nutné koordinovať, zabezpečiť dostupnosť, včasnosť, komplexnosť, financovanie, ako aj odbornú-metodickú poradenstvo manažmentu škôl a školských zariadení. Posilňovať viac intervenčnú a terénnu prácu. Podpora vzťahových osôb (rodičov, učiteľov), pričom táto podpora bude mať subsidiárny charakter.

Autori Stratégie predstavujú takúto víziu a ciele poradenstva: Cieľom prioritnej oblasti 2 je vytvoriť centrum poradenstva a prevencie ako vysoko odborne erudované, špecializované poradenstvo, ktoré bude poskytovať odborné činnosti bez vymedzenia zamerania sa na cieľové skupiny, pre každé dieťa a žiaka s konkrétnymi vzdelávacími, či inými potrebami, ktorý takúto činnosť vyžaduje. Vytvorenie jednotného, prehľadného, pre rodiča logicky ľahko dostupného a kvalitne odborne a materiálne vybaveného systému poradenstva a prevencie s ďalšou podporou už existujúcej databázy multidisciplinárnych tímov s cieľom udržať, resp. zvýšiť aktuálny počet a štruktúru poradenských zariadení, skvalitniť činnosť odborných zamestnancov a podporiť aj ich špecializácie. Dôraz je potrebné kladť aj na včasnú diagnostiku, včasnú intervenciu a poradenstvo v rodine, pre rodiny a v zariadeniach a ich deti už od raného veku dieťaťa. Včasná diagnostika potrieb dieťaťa a následná vhodne vybraná pravidelná intervencia môžu viesť k eliminácii prípadov pokračovania v povinnom predprimárnom vzdelávaní, predchádzaniu neúspechu v školskom vzdelávaní, nútenému vylúčeniu do domáceho vzdelávania, ako aj ďalšiemu sociálnemu vylúčeniu. V tejto súvislosti je dôležitá podpora a vedenie rodiny priamo v mieste bydliska, v prirodzenom prostredí rodiny. Vytvorením terénnej služby je nutné podporiť odborné usmerňovanie terapeutických činností rodičov detí. Poradenstvo v inkluzívnom vzdelávaní vyžaduje zosilnený diferencovaný prístup vo vzdelávaní. Podpora musí byť pritom koordinovaná, nevyhnutná je medzirezortná spolupráca pri riešení problémov od raného veku. Je nutné zabezpečiť poskytovanie odborných činností v súlade s vydanými výkonovými a obsahovými štandardmi výchovného poradenstva prostredníctvom 5-stupňovej úrovne podpory a v rámci nej zabezpečiť úzku spoluprácu podporných tímov v rodinách a v zariadeniach (centrách pre deti a rodiny), školách a školských zariadeniach, vrátane multidisciplinárneho tímu, a tak vytvoriť podmienky intenzívnej komplexnej včasnej, terénnej, kvalitnej podpory, pomoci, intervencie pre deti, žiakov, študentov, zákonných zástupcov, zástupcov zariadení a iné súvzťažné subjekty.

Ciele: Vytvoriť zariadenia poradenstva a prevencie (centrum poradenstva a prevencie a špecializované centrum poradenstva a prevencie), ktoré budú poskytovať odborné činnosti v súlade s výkonovými a obsahovými štandardmi výchovného poradenstva prostredníctvom podporných úrovní príslušných stupňov. Analýza podmienok zabezpečenia poradenstva v konkrétnej škole by mala vychádzať z možností naplnenia odlišných vzdelávacích potrieb každého žiaka podľa jeho individuálnych potrieb.

1. Posilňovať inkluzívne vzdelávanie prostredníctvom poradenského procesu v zmysle podpory ľudských práv pri rešpektovaní heterogenosti, rôznorodosti a individuálnej podpory vo vzdelávaní.

Spôsoby plnenia: Vymedziť kompetencie podporných tímov, pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v rámci poradenstva v inkluzívnom vzdelávaní, zosúladiť v rámci jednotlivých zákonov. Zaviesť legislatívne zmeny v profesijnom rozvoji pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov za účelom ich kontinuálneho vzdelávania v oblasti poradenstva (diagnostikovania, stimulovania vývinu detí, žiakov). Zaviesť rozširujúce štúdium pre pedagogických asistentov, zamerané na formy podpory pre jednotlivé cieľové skupiny v inkluzívnom vzdelávaní. Poskytovať účelovo viazaný finančný príspevok na ďalšie vzdelávanie odborných zamestnancov pre účely skvalitnenia diagnostiky a terapie.

2. Vytvoriť centrum poradenstva a prevencie ako vysoko odborne erudované, špecializované pracovisko v poradenstve.

Spôsoby plnenia: Vytvorenie včasnej terénnej starostlivosti od raného veku. Kreovanie odbornej starostlivosti vo vzdelávaní v zmysle podpory multidisciplinárneho a interdisciplinárneho poradenského systému. Poradenstvo vyžaduje koordinovanú medzirezortnú spoluprácu pre zabezpečenie efektívnej formy dostupnej včasnej podpory deťom a ich rodinám, ktoré to potrebujú. Zaviesť včasnú diagnostiku, včasnú intervenciu a poradenstvo v rodine a pre rodiny a ich deti už od raného veku dieťaťa v prirodzenom prostredí rodiny. Vytvoriť terénnu službu a podporiť odborné usmerňovanie terapeutických činností rodičov detí. Súčasťou poradenského tímu budú aj sociálni pracovníci ako súčasť multidisciplinárneho tímu. Skoordinovať úzku spoluprácu podporných tímov v rodinách, školách a školských zariadeniach, vrátane multidisciplinárneho tímu, a tak vytvoriť podmienky intenzívnej komplexnej včasnej, terénnej, kvalitnej podpory, pomoci, intervencie pre deti, žiakov, študentov a zákonných zástupcov, zástupcov zariadení. Zabezpečiť vysokú odbornosť zamestnancov zariadení poradenstva a prevencie a doplnenia ich vzdelania. Akceptovať zosilnený diferencovaný prístup, zabezpečiť poskytovanie odborných činností v súlade s vydanými výkonovými a obsahovými štandardmi výchovného poradenstva prostredníctvom 5-stupňovej úrovne podpory. Skoordinovať úzku

spoluprácu podporných tímov v rodinách, školách a školských zariadeniach, vrátane multidisciplinárneho tímu, a tak vytvoriť podmienky intenzívnej komplexnej včasnej, terénnej, kvalitnej podpory, pomoci, intervencie pre deti, žiakov, študentov a zákonných zástupcov, zástupcov zariadení. Centrá poradenstva a prevencie ako poskytovatelia včasnej intervencie budú spolupracovať s poskytovateľmi včasnej intervencie. Následné podrobné prerozdelenie kompetencie bude rozpracované v akčnom pláne. Poradenstvo vyžaduje úzke prepojenie a kooperáciu učiteľov v inkluzívnych podmienkach vzdelávania s centrami poradenstva a prevencie. Legislatívne vymedzenie kompetencií zariadení poradenstva a prevencie, kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov určuje doplnený školský zákon a následne kompetencie odborných zamestnancov poradenstva určí vyhláška o zariadeniach poradenstva a prevencie a následne právne úpravy týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania (kompetencie pedagogických zamestnancov a ďalších účastníkov).

3. Podporiť proces deduktívnej rehabilitácie a sociálneho začlenenia detí a mládeže so ŠVVP, inými potrebami, ako súčasťou komplexnej rehabilitácie v podmienkach inkluzívneho vzdelávania.

Spôsoby plnenia: Zaviesť komplexnú diagnostiku, včasnú intervenciu a poradenstvo v rodine, pre rodiny a ich deti už od raného veku dieťaťa v prirodzenom prostredí rodiny a v zariadeniach (centrá pre deti a rodiny), v prostredí škôl a školských zariadení. Vyhodnocovať poradenskú činnosť v rámci sociálneho začlenenia v jednotlivých školách, školských zariadeniach. Vytvoriť sieťové prepojenie medzi MŠVVaŠ SR, ministerstvom zdravotníctva a ministerstvom práce a sociálnych vecí ako bázy dostupných informácií pre včasné odhalenie rizikového kognitívneho vývinu a včasnú stimuláciu vývinu detí. Zaviesť komplexnú diagnostiku pre určenie stratégií rozvoja silných stránok zabezpečením dostatočného spektra štandardizovaných testov, včasnú intervenciu a poradenstvo v rodine, pre rodiny a ich deti už od raného veku dieťaťa v prirodzenom prostredí rodiny, v prostredí škôl a školských zariadení. Zabezpečiť organizáciami MŠVVaŠ SR ranú terénu starostlivosť, odbornou-metodické poradenstvo manažmentu škôl a školských zariadení pri zavádzaní komplexného systému poradenstva do praxe, pri implementácii kurikulárnych, organizačných zmien a podpore profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov. Žiadať lepšia koordinácia a prepojenie služieb, v rámci jednotného kontaktného bodu v poradenstve pre rodiny. Posilniť činnosť podporných tímov v zmysle odbornej, metodickej podpory z poradenských zariadení. Zvýšiť dostupnosť komplexnej odbornej starostlivosti poskytovanej poradenskými zariadeniami v rodinách, školách, poradniach, prípadne v zariadeniach. Zabezpečiť a legislatívne ukotviť nárokovateľnosť a finančnú, geografickú a časovú dostupnosť odbornej starostlivosti poskytovanej centrami poradenstva a prevencie. Bude nevyhnutné, aby deklaratórny charakter tohto materiálu sa pretavil do konkrétnych akčných plánov, ktorých obsahom budú konkrétne úlohy, opatrenia, vrátane personálnych, materiálno-technických a finančných podmienok.

Toľko k prioritnej oblasti dva: poradenský systém v školstve. Citovali sme znenie Stratégie v tejto prioritnej oblasti skoro doslova, vzhľadom na periodikum PREVENICIA. Je tu dosť otázok na diskusiu, aj podnetov pre tvorbu akčných plánov do budúcnosti. Zaujímavá je zmienka o piatich úrovniach podpory, poradenstva, o deduktívnej rehabilitácii, o spojení poradenských inštitúcií, vytvorení centra, terénnych službách, ranej starostlivosti, diagnostiky a preraďovaní detí a žiakov, atď.

Prioritná oblasť 3:

Desegregácia vo výchove a vzdelávaní

V úvode k tejto oblasti autori najprv definujú základné pojmy segregácie, desegregácie, píšú o výsledkoch kľúčových analýz a predstavujú víziu a ciele do budúcnosti. Uviedli aj doterajšie projekty snažiace sa o desegregáciu, akými boli MRK I. a II. PRINED, ŠOV, Celodenný výchovný systém, PoP I. a II. Na základe analýz a vízie vymedzuje Stratégia v tejto oblasti dva **ciele**:

1. Prijat' opatrenia na desegregáciu vo výchove a vzdelávaní všetkých detí, žiakov a študentov s rešpektovaním špecifík ich vývinu, individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb na úrovni štátu, samosprávnych krajov, miest a obcí.
2. Prijat' opatrenia na desegregáciu vo výchove a vzdelávaní všetkých detí, žiakov a študentov s rešpektovaním špecifík ich vývinu, individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb na úrovni všetkých typov škôl a školských zariadení v hlavnom prúde vzdelávania.

K obidvom cieľom sú popísané všeobecné spôsoby ich dosahovania, spôsoby plnenia.

Prioritná oblasť 4: Debarierizácia školského prostredia

Situácia na Slovensku z hľadiska bezbariérovej prístupnosti školského prostredia nie je uspokojivá. Bariéry sú identifikované najmä v súvislosti s fyzickým prostredím (architektonické bariéry), avšak v školskom prostredí existujú aj ďalšie bariéry, napr. v komunikácii (komunikačné bariéry), v prístupe k informáciám (informačné bariéry), v myslení (psychické bariéry), ale aj v prístupe k ľuďom (sociálne bariéry), či vo vhodnosti prostredia pre osoby so zvýšenou zmyslovou citlivosťou. Hlavnou víziou v oblasti debarierizácie je komplexná implementácia metódy univerzálneho navrhovania do školského prostredia tak, aby boli všetkým aktérom poskytnuté rovnaké príležitosti zúčastňovať sa nielen vzdelávacích aktivít, ale aj športových, voľnočasových a iných záujmových činností a aby im bola umožnená aktívna participácia na spoločenskom/sociálnom živote, vedúca k plnému začleneniu – sociálnej inklúzii.

Univerzálna prístupnosť inkluzívneho školského prostredia zahŕňa viaceré strategické oblasti súvisiace so vzdelávaním:

- « prístupnosť a užívateľnosť školského prostredia;
- « informačnú a komunikačnú prístupnosť, alternatívne formy komunikácie;
- « prístupnosť edukačného prostredia, edukačných materiálov a vzdelávacích programov;
- « prístupnosť sociálne akceptovateľného a rôznorodost' tolerujúceho prostredia podporujúceho diverzitu všetkých jeho aktérov.

Ciele –

- č. 1: Postupne zabezpečiť prístupnosť a užívateľnosť školského prostredia.
- č. 2: Podporovať zabezpečenie **informačnej a komunikačnej** dostupnosti a využívania alternatívnych foriem komunikácie.
- č. 3: Sprístupňovať edukačné prostredie, **edukačné materiály** a vzdelávacie programy všetkým bez rozdielu.
- č. 4: Vytvárať sociálne akceptovateľné a rôznorodost' **tolerujúce prostredie** podporujúce úspešnosť všetkých žiakov.

Prioritná oblasť 5: Príprava a vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Implementácia inkluzívneho vzdelávania do pedagogickej praxe si vyžaduje vyššiu mieru personalizácie vzdelávania, flexibilnejšie a inovatívnejšie vyučovacie metódy, organizačné formy, stratégie vzdelávania, ako aj modely efektívnej spolupráce učiteľa, pedagogického asistenta a ďalších členov školského podporného tímu.

Najviac učiteľov (t. j. 22,2 %) v štátoch OECD deklarovalo potrebu ďalšieho vzdelávania práve v oblasti vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, na Slovensku to deklarovalo až 26,5 % učiteľov – to je len jedna z ukážok výsledkov prieskumu o nedostatočnej pripravenosti učiteľov na prácu so znevýhodnenými žiakmi. Vo vízii vzdelávania PZ a OZ (pedagogickí a odborní zamestnanci) sa uvádza: Pre efektívne inkluzívne vzdelávanie na Slovensku je nevyhnutné doplniť pracovnú náplň pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov o prvky inkluzívneho vzdelávania, vrátane transdisciplinárnej komunikácie v rámci podporného tímu, primárnej a sekundárnej edukácie.

Cieľom prioritnej oblasti 5 je akcentovať význam celoživotného vzdelávania a zabezpečiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania vo všetkých stupňoch škôl a školských zariadení v horizonte cca 10 rokov.

Ciele –

- č. 1: Zvýšiť kvalitu zručností PZ a OZ a motivovať ich k **celoživotnému profesijnému rozvoju**.
Spôsoby plnenia: Legislatívne vymedziť profesijné kompetencie pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v rámci inkluzívneho vzdelávania a zosúladiť v rámci jednotlivých zákonov. Vypracovať analýzu vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
- č. 2: Zvýšiť úroveň **pregraduálnej prípravy** v študijných programoch pripravujúcich PZ a OZ v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Prioritná oblasť 6: Destigmatizácia

Stigmatizácia je proces sociálneho označovania, v ktorom určití jednotlivci alebo sociálna skupina dostanú od spoločnosti „označenie“ (nálepku), ktorou sa im pripisujú znaky pochádzajúce zo stereotypu, a nie zo znalostí o ich skutočnom správaní.

Destigmatizácia znamená dosiahnutie zmeny v ponímaní členov marginalizovanej skupiny členmi majoritnej skupiny.

Výskumy u nás poukazujú na to, že existuje významný počet predsudkov rozličného charakteru u žiakov, rodičov, ale aj u učiteľov. Stratégia má túto víziu destigmatizácie: Orientácia v problematike stigmatizácie a destigmatizácie v školskom prostredí. Vytvorenie priestoru na destigmatizáciu v legislatíve. Zvýšenie povedomia aktérov vzdelávania o jednotlivých podobách stigmatizácie v školách. Vytvorenie podmienok v školách, ktoré vedú k eliminácii a odbúravaniu stigmatizácie. Vytvorenie a implementovanie intervenčných programov na riešenie destigmatizácie a utváranie pozitívnych postojov.

Ciele –

- č. 1: **Orientovať sa** v problematike stigmatizácie a destigmatizácie v školskom prostredí. Spôsob plnenia: vytvoriť poznatkovú bázu o predsudkoch a ich eliminácii.
- č. 2: Vytvoriť priestor na destigmatizáciu v právnych predpisoch v oblasti školstva.
- č. 3: Zvýšiť povedomie aktérov vzdelávania o jednotlivých podobách stigmatizácie v školách.
- č. 4: Vytvoriť podmienky v školách, ktoré vedú k odbúravaniu a eliminácii stigmatizácie.
- č. 5: Vytvoriť intervenčné programy zamerané na riešenie destigmatizácie a utváranie pozitívnych postojov.
- č. 6: Implementovať intervenčné programy zamerané na riešenie destigmatizácie a utváranie pozitívnych postojov.
- č. 7: Problematiku destigmatizácie preniesť do akademického prostredia.

To je stručný prehľad obsahu prioritných oblastí Stratégie inkluzívnej edukácie schválenej vládou SR, okrem oblasti 2, ktorú sme uviedli v pôvodnom znení.

Implementácia Stratégie:

V ďalších častiach Stratégie sa prezentuje náčrt implementácie Stratégie do praxe. Autori uvádzajú tieto dôležité informácie, predstavu, čo bude ďalej nasledovať:

Opatrenia, konkrétne ciele a merateľné ukazovatele jednotlivých priorít budú rozpracované spolu s časovým harmonogramom do úrovne konkrétnych aktivít s vyčlenením potrebných finančných nárokov na ich pokrytie v akčných plánoch. Financovanie bude zabezpečené v rámci limitov dotknutých subjektov verejnej správy na príslušný rozpočtový rok, z POO SR, z operačných programov. Finančné nároky na jednotlivé roky budú súčasťou akčných plánov. Proces tvorby akčných plánov bude nadväzovať na schválenú stratégiu v súlade s princípom participácie relevantných aktérov. Prvý akčný plán plnenia stratégie na roky 2022 – 2024 bude pripravený do 31. marca 2022. Ďalšie akčné plány budú vypracované v trojročných intervaloch k termínu do 31. marca príslušného roka, a to v rokoch 2025, 2028 s vyhodnotením výsledkov priebežného monitorovania predchádzajúceho obdobia.

Monitorovanie procesov sa uskutoční pomocou identifikátorov, ukazovateľov. V Stratégii je prezentovaných desať druhov identifikátorov, pomocou ktorých sa budú vyhodnocovať jednotlivé akčné plány – programy. Ďalej sa uvádza: Okrem monitorovania samotného procesu realizácie je dôležité monitorovať aj krátkodobé a dlhodobé dopady zavedenia inkluzívnych opatrení, aby sa včas zabránilo prípadným negatívnym následkom opatrení zavádzaných bez toho, aby na to malo dotknuté školské alebo poradenské zariadenie vytvorené potrebné materiálne, personálne, finančné alebo iné zázemie. Do takéhoto monitorovania sa zahrnú aj pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí prichádzajú do bezprostredného kontaktu s deťmi, žiakmi a vedia najlepšie podať objektívne hodnotenie o vplyve zavedených opatrení na nich. V záujme toho, aby sa v snahe nevytváral negatívny dojem o dotknutej škole alebo školskom zariadení predišlo „prikrášľovaniu“ hodnotení, budú hodnotiace správy podávané týmito zamestnancami anonymné.

V závere schválenej Stratégie sa uvádza:

Strategickou prioritou MŠVVaŠ SR je rozvíjať a podporovať inkluzívne školstvo na Slovensku. MŠVVaŠ SR bude zvyšovať podporu a financovanie inkluzívnych škôl a plánuje vytvoriť efektívny, participatívny a monitorovaný systém, ktorý bude siahat

z makroúrovne až na úroveň mikroregiónov a obcí. Cieľom je rovnako vytvoriť vhodné podmienky pre zdieľanie príkladov dobrej praxe a ich rozšírenie do systémových riešení na základe skúseností škôl a školských zariadení. Konkrétne prioritné oblasti stanovené v tomto dokumente nepredstavujú vyčerpávajúci zoznam oblastí, v ktorých bude Slovenská republika implementovať inkluzívne opatrenia. Na tento strategický dokument majú nadväzovať ďalšie pracovné materiály, ktoré budú výsledkom participatívneho procesu všetkých zainteresovaných strán. Transformácia vzdelávacieho systému je na Slovensku nevyhnutná a z hľadiska vývoja školského systému je zrejmé, že doterajšie reformy vo vzdelávaní nepriniesli požadovanú zmenu. Strategický dokument nemá za cieľ byť rigidným dokumentom, ale má predstavovať stanovenie princípov a rámca, v ktorom sa postupná transformácia bude realizovať a rozvíjať.

Doslov

Predkladáme čitateľom tieto najnovšie informácie, ktoré sa bezprostredne dotýkajú každého pracovníka v školstve a najmä tých, ktorí pracujú v poradenskom systéme nielen v školách. Text nemá byť len pamäťovou informáciou, ale je aj výzvou pre premýšľanie, hľadanie riešení, pre participáciu na budúcnosti školstva na Slovensku. Predpokladáme, že MŠVVaŠ SR bude prizývať záujemcov, odborníkov k tvorbe akčných plánov a programov.

Zostavil: Miron Zelina