Križovatky IX.

Vychovávajme príkladom

Editori:
PhDr. Viera Hudečková, PhD.
PhDr., Mgr. Pavel Bryndzák, PhD. (ed.)

Recenzovali:
Mgr. Jarmila Žolnová, PhD.,
doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

DC PRE MLÁDEŽ - BRATISLAVA

Križovatky IX
2018

Vychovávajme príkladom

Editori:
PhDr. Viera Hudečková, PhD., PhDr., Mgr. Pavel Bryndzák, PhD. (ed.)

Recenzovali:
Mgr. Jarmila Žolnová, PhD., doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Grafické spracovanie: Mgr. Tomáš Cehlár

ISBN 978-80-972188-7-4

Obsah

CESTA ZA SLNEČNÝM DOBRODRUŽSTVOM – VÝCHOVNÝ PROGRAM PRE DETI V KRÍZOVOM STREDISKU, Zuzana BAHÚLOVÁ, Sandra REMJAROVÁ 4

VÝCHOVA PRÍKLADOM – DOLEŽITÁ ZLOŽKA OSOBNÉHO RASTU, Mária BRATSKÁ 11

VÝCHOVA PŘÍKLADEM Z HLEDISKA VZATHU PEDAGOGA A DÍTĚTE S PORUCHOU EMOCÍ A CHOVÁNÍ, Karel ČERVENKA 18

MÔŽE BYŤ UČITEĽ VZOROM AJ PRE GENERÁCIU Z? Eva GAJDOŠOVÁ 26

MOTIVÁCIA K ZMENE V KONTEXTE VÝCHOVY, Vladimír HAMBÁLEK, Zuzana ZIMOVÁ 32

AKÝM VZOROM MÔŽE BYŤ BART SIMPSON? Lenka HORKOVÁ 37

VÝCHOVA PRÍKLADOM V KONTEXTE SÚČASNOSTI, Elena IŠTVÁNOVÁ 42

PUBERTA AKO VÝCHOVNÝ PROBLÉM, Emil KOMÁRIK 51

RAPOVÁ HUDBA AKO INTERVENČNÁ METÓDA PRE MLÁDEŽ, Katarína KOVÁČOVÁ 56

STAROSTLIVOSŤ O DETI V RIZIKU V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE, Viktor KRIŽO 62

DÁ SA MOTIVOVAŤ AJ BEZ POZITÍVNYCH VZOROV (?) Martin KURUC 72

ROLA A AUTENTICITA, Vladimír LABÁTH 76

BUDE STARŠÍ BRAT DOBRÝM VZOROM?
Iveta LUMTZEROVÁ, Lenka HORKOVÁ, Peter GÖNCI, Denisa HAMRÁKOVÁ 81

AKÝ PRÍKLAD DÁVA ONLINE SVET, A ČO SI Z NEHO MLADÍ ĽUDIA BERÚ?
Marek MADRO 85

VÝCHOVNÉ OBTÍŽE V NÁHRADNÍCH RODINÁCH, Hana NOVOTNÁ 90

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU PRO MLÁDEŽ, PRAHA 2
Hana NOVOTNÁ, Lucie SOUČKOVÁ 99

A LITERATURE REVIEW ON THE EFFECTIVENESS OF FOUR OF TECHNIQUES USED IN COGNITIVE BEHAVIOURAL THERAPY TO TREAT DISSOCIAL BEHAVIORAL PROBLEMS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS, Victor Otieno OKECH 102

VÝCHOVA PRÍKLADOM V KONTEXTE POSTMODERNITY, Albín ŠKOVIERA 109

KOPARÁCIA VÝBERU OSOBNÉHO VZORU V ŽIVOTE A V RÁMCI ZAMESTNANCOV ŠPECIÁLNEHO VÝCHOVNÉHO ZARIADENIA U JEHO ŽIAKOV, Ingrid ŠTEFANOVÁ 119

V**PLYV VZOROV NA RADIKALIZÁCIU, EXTRÉMIZMUS A POZITÍVNU OBČIANSKU ANGAŽOVANOSŤ DETÍ A MLADÝCH ĽUDÍ V DETSKÝCH DOMOVOCH**
Ivan LUKŠÍK, Lukáš VAŠKO, Zuzana MURÍNOVÁ 126

CESTA ZA SLNEČNÝM DOBRODRUŽSTVOM – VÝCHOVNÝ PROGRAM PRE DETI V KRÍZOVOM STREDISKU

Zuzana BAHÚLOVÁ, Sandra REMJAROVÁ
Centrum Slniečko, n.o
Bottova 32/A, Nitra
Email: centrumslniecko@centrumslniecko.sk

Abstrakt

Výchovný program Cesta za slnečným dobrodružstvom je určený deťom so syndrómom CAN vo veku od 3 do 18 rokov, ktorým sú poskytované opatrenia sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately v krízovom stredisku Centra Slniečko, n.o. Cieľom programu je rozvoj motivácie a prežívanie pocitu úspechu, radosti, dôležitosti a výnimočnosti dieťaťa ale aj rozvoj emócií, kognitívnych schopností, motoriky a tvorivosti. Program spočíva v imitácii veľkej spoločenskej hry v rámci ktorej deti plnia rôzne úlohy. Výchovný program je založený na individuálnom a pozitívnom prístupe k dieťaťu a budovaní pocitu istoty a bezpečia. Zameriava sa predovšetkým na tri základné oblasti a to je emocionálny rozvoj, rozvoj vzťahov v užšom a širšom sociálnom prostredí a rozvoj sebaregulačných mechanizmov. Tieto oblasti rozvíjame pomocou rôznorodých aktivít, využívajúc špeciálnopedagogické zásady a prístupy. Napriek tomu, že tento program nie je výskumne overený autorky poukazujú na jeho pozitívne možnosti využitia prostredníctvom konkrétnej kazuistiky klienta umiestneného v Centre Slniečko, n.o.

Kľúčové slová: výchovný program, motivácia, emocionálny rozvoj, rozvoj vzťahov, sebaregulačné mechanizmy

Úvod

V poslednom období sa čoraz častejšie stretávame u detí so syndrómom CAN s prejavmi problémového správania, ktoré nie sú zvládnuteľné bežnými výchovnými postupmi. Tieto deti si vyžadujú mimoriadnu starostlivosť a pomoc, k čomu výrazne dopomáhajú rôzne špecifické činnosti zamerané na aplikáciu prvkov hudby, umenia a pracovných činností, prostredníctvom ktorých rozvíjame deficitné oblasti emócií, vzťahov a sebaregulačných mechanizmov. Nakoľko sa snažíme našu prácu neustále inovovať a vyhľadávať nové efektívne prístupy, ktoré by mohli byť nápomocné pri zvládaní negatívnych prejavov v správaní a umožňovali by deťom prežívať pocit úspechu, rozhodli sme sa vytvoriť vlastný výchovný program pod názvom „Cesta za slnečným dobrodružstvom“. S realizáciou nášho výchovného programu sme začali v roku 2017 počas ktorého bolo doňho zapojených 14 detí. Program plánujeme realizovať dlhodobo a na základe pribežných pozorovaní a výsledkov ho neustále inovovať, vylepšovať a prispôsobovať aktuálnym potrebám našich detských klientov.

Práca s deťmi so syndrómom CAN umiestnenými v krízovom stredisku

Ako uvádza Ondrejkovič a kol. (2001) v súčasnej odbornej literatúre sa pre danú problematiku používa skratka anglického termínu „*Child Abuse and Neglect*", teda syndróm CAN, t. j. súbor nepriaznivých príznakov v najrôznejších oblastiach stavu a vývoja dieťaťa i jeho postavenia v spoločnosti a v rodine. Je výsledkom prevažne úmyselného ubližovania dieťaťu, spôsobeného jeho najbližšími.

Podľa Vlčkovej (2001) týranie, zneužívanie a zanedbávanie dieťaťa predstavuje závažný patosociálny jav, ktorý svojimi dôsledkami, podstatným spôsobom ovplyvňuje telesné, duševné a sociálne zdravie, dieťaťa.

U detí trpiacich syndrómom CAN sa môže objavovať celé spektrum variabilných príznakov od uzavretosti a plachosti až po agresivitu. V našej praxi sa často stretávame s prílišnou hanblivosťou, plachosťou, uzavretosťou, úzkosťou či rôznymi druhmi detských neuróz. Do popredia však vystupujú negatívne prejavy ako agresivita, autoagresia, vzdor, negativizmus, klamstvá, záškoláctvo, provokovanie a šikanovanie slabších detí či s poruchami správania v sexuálnej oblasti.

Čo sa týka výchovnej práce s deťmi umiestnenými v našom krízovom stredisku sa zameriavame na všetky tradičné zložky výchovy a to na rozumovú, mravnú, pracovnú, ekologickú či estetickú a to v súlade so základnými pedagogickými zásadami. Dôraz kladieme na individuálny a pozitívny prístup k dieťaťu a na budovanie pocitu istoty a bezpečia, ktorý naši detský klienti nevyhnutne potrebujú. U detí trpiacich syndrómom CAN sa stretávame práve s deficitom v oblasti pocitu istoty či bezpečia, ktorý možno docieliť iba v systematickom, podnetnom a ustálenom prostredí. Preto je jedným z našich základných pilierov v oblasti výchovy režimová výchova a budovanie bezpečných výchovných hraníc založených na pozitívnej motivácii, bezpodmienečnom prijatí a podpore.

Režim dňa je preto v našom zariadení pevne stanovený no napriek tomu do istej miery flexibilný. Každodenné činnosti počas pracovného týždňa a počas víkendu ako stravovanie, hygiena, odpočinok či príprava na vyučovanie prebiehajú vždy v rovnakom čase. Výchovné činnosti majú taktiež svoj vyhradený čas, ich obsahová náplň je však variabilná. Preferujeme činnosti športové, pohybovo – relaxačné, tvorivé, ale taktiež využívame vo výchove aj prvky hudby, umenia a jednoduchých pracovných činností. Všetky tieto činnosti prebiehajú v súlade s dodržiavaním stanovených pravidiel správania sa v krízovom stredisku, ktoré boli vypracované v spolupráci so samotnými deťmi. Ich dodržiavanie je podporované rozličnými motivačnými mechanizmami medzi ktoré patria aj odmeny, ktoré možno získať v rámci plnenia úloh výchovného programu „Cesta za slnečným dobrodružstvom".

Výchovný program „Cesta za slnečným dobrodružstvom"

Výchovný program „Cesta za slnečným dobrodružstvom" je určený deťom vo veku 3-18 rokov so syndrómom CAN, ktorým sú poskytované opatrenia sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately v krízovom stredisku Centra Slniečko, n.o.

Na základe doterajších pracovných skúsenosti, komplexnej diagnostiky (psychologická, sociálna, špeciálno-pedagogická diagnostika) a intervencií realizovaných v našom krízovom stredisku môžeme povedať, že najväčšie nedostatky pozorujeme v oblasti emocionality dieťaťa, vzťahov v užšom a širšom sociálnom prostredí a sebaregulačných mechanizmov osobnosti. Preto sa náš výchovný program zameriava pravé na rozvoj týchto troch oblastí. Tieto oblasti sú u detí rozvíjané pomocou rôznorodých aktivít, využívajúc špeciálnopedagogické zásady a prístupy.

Cieľom programu je predovšetkým rozvoj motivácie a prežívanie pocitu úspechu, radosti, dôležitosti a výnimočnosti dieťaťa ale aj rozvoj emócií, kognitívnych schopností, motoriky a tvorivosti. Podľa Kachaňákovej (2007) definujeme motiváciu ako nie vždy úplne vedomé vnútorné hybné sily – pohnútky, motívy – ktoré človeka a jeho správanie určitým smerom orientujú, v danom smere ho aktivizujú a vzbudenú aktivitu udržujú. Navonok sa potom pôsobenie týchto síl prejaví v podobe motivovanej činnosti. Autorka ďalej uvádza, že ľudia, ktorí dosahujú stanovené ciele, sú motivovaní zvnútra, čo je najlepšia forma motivácie. Podľa autorov Lokšová, Lokša (1999) o vnútornej motivácii hovoríme vtedy, ak dieťa vykonáva určitú činnosť len kvôli nej samotnej bez toho aby očakávalo ocenenie, pochvalu alebo odmenu. U detí trpiacich syndrómom CAN s ktorými v našom krízovom stredisku pracujeme býva oblasť vnútornej motivácie spravidla málo rozvinutá a preto využívame aj rôzne vonkajšie motivačné stimuly vo forme odmien aby mali deti možnosť prežiť pocit úspechu čo ich môže následne motivovať k ďalším činnostiam.

Keďže jedným z hlavných cieľov nášho výchovného programu je motivovať deti so syndrómom CAN k činnosti, umožniť im zažiť pocit úspechu a tým posilňovať ich sebadôveru a schopnosť uvedomovať si svoju vlastnú hodnotu, musí byť jeho forma pre deti pútavá a zaujímavá. Preto jeho vizuálne prevedenie spočíva v imitácii veľkej spoločenskej hry. Hracie pole predstavuje vždy konkrétne dni kalendárneho mesiaca. Nachádza sa na magnetickej tabuli, vďaka čomu sú námety výchovného programu variabilné a je ich možné podľa potreby obmieňať. Deti sa po hracom poli pohybujú prostredníctvom vlastnoručne vytvorených figúrok pripevnených na magnetkách. Ich úlohou je plniť pripravené zadania, ktoré sú zamerané na už spomínané oblasti a teda na emocionálny rozvoj, rozvoj vzťahov v užšom a širšom sociálnom prostredí, rozvoj sebaregulačných mechanizmov, ale taktiež ďalšie zadania zamerané na upevnenie vedomostí, zručností, návykov a voľnočasové a záujmové aktivity. Tieto aktivity z daných oblastí sú ukončené príslušnou výstupnou činnosťou, ktorá v sebe zahŕňa nadobudnuté skúsenosti a zároveň korešponduje s aktuálnym tematickým obdobím. Splnenie jednotlivých zadaní je odmenené pečiatkami, ktoré deti zbierajú do zmenšenej verzie hracieho plánu, ktorá sa nachádza v knihe života. Táto kniha je vedená denníkovou formou. Dieťa si do nej zaznamenáva subjektívne významné udalosti a zážitky prostredníctvom textov, kresieb či fotografií. Po splnení všetkých úloh sa na konci mesiaca deti dostanú do cieľa, ktorý predstavuje špeciálna odmena ako napr. návšteva kina, zorganizovanie večierka či výlet.

Výber a usporiadanie jednotlivých aktivít v plnej miere závisí od aktuálneho zloženia skupiny detí v zariadení (počet, vek, pohlavie, stanovená lekárska, špeciálnopedagogická, psychologická diagnóza). Pri realizácii výchovného programu je nevyhnuté rešpektovať individuálne potreby detí, ktoré sa stali obeťami násilia, týrania, zneužívania či zanedbávania zo strany rodiny alebo blízkej osoby. Všetky tieto situácie sa samozrejme odzrkadľujú v ich prežívaní a správaní. Práve z tohto dôvodu sme zvolili skupinové aktivity, pri ktorých majú deti možnosť si uvedomiť, že problémové situácie, ktorým sú vystavené, neriešia len oni samé, ale aj iné deti majú podobné skúsenosti a prežívajú rovnaké pocity. Vďaka tomu si deti dokážu uvedomiť, že nie sú vinné za to čo sa im stalo a nemusia sa za svoje pocity hanbiť. Zároveň pri aktivitách môžu ventilovať svoje nahromadené negatívne pocity a emócie a postupne budovať dôveru v seba samého (Doyle, 2012). Tieto aktivity sú zamerané predovšetkým na tri vyššie uvedené oblasti: emocionálny rozvoj, rozvoj vzťahov a sebaregulačných mechanizmov. Aktivity môže viesť vychovávateľ, ktorý má s deťmi vybudovaný vzťah, dokáže k nim pristupovať s nadhľadom a je pre nich pozitívnym príkladom. Vychovávateľ musí byť pri realizácií pripravený na rôzne situácie a reakcie detí so syndrómom CAN, ako napríklad verbálna

a neverbálna agresivita, dieťa v odpore, vzdor, strach z neúspechu či plač a musí byť schopný tieto situácie ustáť.

Aktivity zamerané na rozvoj a stabilizáciu emocionálnej stránky dieťaťa predstavujú veľmi dôležitú oblasť rozvoja osobnosti dieťaťa so syndrómom CAN, ktorej je potrebné venovať mimoriadnu pozornosť. Podľa Zelinovej (2007) emócie chápeme ako psychické stavy, ktoré možno vnímať ako prežívanie vzťahov k niekomu alebo niečomu. Medzi základné emócie môžeme zaradiť: hnev, smútok, strach, radosť, láska, prekvapenie, odpor, hanba a pod. Podľa Doyle (2012) správanie detí so syndrómom CAN ovplyvňujú mnohé faktory, ktoré dieťa musí prekonať, aby dokázalo svoje pocity a emócie vyjadriť. Tieto deti sú nedôverčivé, ich správanie môžu tlmiť obavy, pocit viny alebo hnev, ktorý často krát obracajú proti sebe alebo proti okoliu. Prostredníctvom aktivít výchovného programu sa deti učia emócie poznávať, rozlišovať, vyjadrovať a identifikovať ich podľa rôznych prejavov na sebe aj na iných.

Aktivity zamerané na rozvoj vzťahov v užšom a širšom sociálnom prostredí dieťaťa vychádzajú zo schopnosti zvládnuť vlastné emócie a city, čo je predpokladom pre správny rozvoj vzťahov dieťaťa trpiaceho syndrómom CAN v jeho užšom a širšom sociálnom prostredí. Vytvárať a udržiavať medziľudské vzťahy je nevyhnutnou súčasťou života každého človeka. Podľa Pfeffer (2003) sú sociálne vzťahy dôležité pre správny vývoj osobnosti každého dieťaťa. Pokiaľ dieťa v rannom veku nezíska pozitívnu skúsenosť pri nadväzovaní medziľudských vzťahov v rodine, môže to byť jeden z faktorov ovplyvňujúci schopnosť nadväzovať a udržiavať plnohodnotné vzťahy v budúcnosti. Z tohto dôvodu je cieľom aktivít rozvoj základných sociálnych zručností a komunikácie, prehlbovanie schopnosti chápať, akceptovať a rešpektovať iných. Pozornosť venujeme postupnému upevňovaniu pozitívnych medziľudských vzťahov a rozvoju kooperácie v skupine.

Aktivity zamerané na rozvoj sebaregulačných mechanizmov osobnosti – sebauvedomenie, sebapoznanie, sebahodnotenie a sebadôvery sme do výchovného programu zaradili práve z toho dôvodu, že deti so syndrómom CAN majú v dôsledku prežitej traumy spravidla negatívny postoj voči sebe aj okoliu. Podľa Levine (2014) k traume môže dôjsť následkom mimoriadnych udalostí, ako je násilie a zneužívanie avšak môžu ju spôsobiť aj iné bežné udalosti. U traumatizovaných detí sa môžu objaviť problémy so správaním, vrátane agresivity, hyperaktivity a v neskoršom veku sa môžu objaviť aj sklony k závislostiam. Tento fakt potvrdzuje Doyle (2012) ktorá uvádza, že obete násilia majú v dôsledku prežitej traumy väčšinou jednu spoločnú črtu a to je nízke sebahodnotenie, čo ešte posilňujú pocity hanby a viny. Podľa Pfeffer (2003) základným predpokladom budovania sebadôvery je schopnosť vnímať a poznať sám seba, vedieť identifikovať, čo prežívam, čo cítim a aké mám potreby. Dieťa si musí byť vedomé svojich dobrých vlastností a schopností, svojich silných stránok a súčasne si musí uvedomovať svoje slabé stránky a nedostatky. Prostredníctvom aktivít zameraných na rozvoj sebaregulačných mechanizmov osobnosti sa snažíme vytvárať také situácie, v ktorých má každé dieťa príležitosť vyniknúť, dokázať niečo dobré a tým posilňujeme jeho sebavedomia a sebadôveru.

Kazuistika

Napriek tomu, že náš výchovný program nemáme zatiaľ výskumne podložený pozorujeme u detí s ktorými pracujeme zmeny v celkovom fungovaní a správaní. Ako príklad môžeme uviesť maloletého Alexandra, ktorý má sedem rokov a je umiestnený v krízovom stredisku šesť mesiacov. O maloletého sa po narodení staral otec, matka rodinu opustila. Otec starostlivosť o syna nezvládal a dieťa bolo zverené do starostlivosti detského domova. V rámci detského domova bol umiestený vo viacerých profi rodinách až do obdobia, kým sa o maloletého nezačala zaujímať stará matka, ktorej bol následne zverený do náhradnej osobnej starostlivosti. Výchova maloletého je vzhľadom na diagnostikovanú hyperkinetyckú poruchu správania a podozrenie na detský autizmus veľmi náročná a vyžaduje si špecifický prístup a dodržiavanie liečebného režimu. Nakoľko stará matka výchovu maloletého nezvládala, Alexander bol opäť umiestnený do detského domova. Vtedy sa jeho problémové správanie ešte viac vystupňovalo, maloletý kvôli svojej agresivite, výbuchom zlosti a útokom nebol schopný fungovať v kolektíve. Jeho nástup do 1. ročníka bol kvôli pretrvávajúcim problémom v správaní a výraznej poruche pozornosti taktiež neúspešný a bol preradený späť do materskej školy. Keďže detský domov mal podozrenie, že v prípade maloletého Alexandra mohlo na základe jeho prejavov v správaní dochádzať u starej matky k týraniu blízkej a zverenej osoby bolo podané trestné oznámenie a dieťa bolo umiestnené neodkladným opatrením do nášho krízového strediska.

Alexander bol v prvých dňoch pobytu v krízovom stredisku veľmi rozrušený, nesústredený, neposedný, nedokázal zotrvať pri akejkoľvek činnosti, bol náladový. Kontakt s ostatnými deťmi vyhľadával, snažil sa získať si kamarátov. Komunikáciu nadväzoval nevhodnými spôsobmi, počas hry presadzoval len svoje pravidlá. Pokiaľ neboli splnené jeho požiadavky v kolektíve reagoval agresívne, vulgarizmami, krikom a plačom. Pokyny vychovávateľov rešpektovať dokázal až po viacnásobnom opakovaní. Postupne sa u neho začalo prejavovať aj agresívne správanie voči ostatným klientom, bol výbušný, nezniesol prehru a odmietnutie.

Po istom čase sa však začal adaptovať, zvykol si na pravidelný režim a pravidlá, ktoré boli v jeho prípade veľmi užitočné, pretože mu dodávali pocit istoty, bezpečia a stability. Dokázal predvídať aká činnosť bude nasledovať, čo môže od situácie očakávať a aké požiadavky sú na neho v danom momente kladené. Prostredníctvom výchovného programu sa nám podarilo maloletého Alexandra motivovať k činnostiam, ktoré predtým úplne odmietal (napríklad grafomotorické cvičenia), pretože bol posilnený vplyvom kolektívu a ostatných klientov, ktorý dané úlohy plnili tiež. Postupom času si začal uvedomovať, že po istom nácviku je schopný danú úlohu zvládnuť a môže byť rovnako úspešný ako ostatné deti čím sa výrazne podporilo jeho sebavedomie. Taktiež absolvoval množstvo úloh z oblastí, ktoré sú práve v jeho prípade veľmi problematické a to najmä vzťahy s okolím, prejavovanie a zvládanie svojich emócii či podpora sebavedomia. Hravou formou sa pomocou plnenia úloh naučil čo sú to emócie, ako sa u ľudí prejavujú a ako ich ovládať. V jeho prípade sme sa zamerali predovšetkým na stratégie zvládania hnevu, ale aj na podporu schopnosti prežívať radosť, lásku a úspech. Alexander nemal v predchádzajúcom období veľa možností stretnúť sa práve s takýmto druhom emócii a zážitkov, pretože v každom svojom sociálnom prostredí bol odmietaný a neprijatý (biologická rodina, profi rodina, detský domov, škola). Keďže sú úlohy v rámci programu plne flexibilné a voliteľné, prispôsobovali sme ich aktuálnym potrebám skupiny a teda aj maloletého Alexandra. Pozitívnu zmenu pozorujeme aj v oblasti vzťahov v rámci ktorých došlo k viditeľnému zlepšeniu. Prostredníctvom viacerých systematicky nadväzujúcich úloh z danej oblasti ako napríklad „*výroba darčeka pre kamaráta, vzájomné oceňovanie či ruky priateľstva a uznania, kruh riešenia problémov*“ sa nám podarilo mierne zlepšiť celkovú atmosféru v skupine, maloletý sa naučil reagovať aj inými spôsobmi ako

agresivitou, pretože sa cítil v skupine prijatý (deti pre neho vyrobili darček, označili ho v skupine ako svojho kamaráta a pod.).

Všetky tieto situácie zrejme dopomohli k zmierneniu agresívnych prejavov, ktoré samozrejme nevymizli úplne, ale zmiernila sa ich frekvencia aj intenzita. Takisto úlohy týkajúce sa oblasti sebaregulačných mechanizmov pomáhajú Alexandrovi k uvedomeniu si svojej hodnoty, posilňujú jeho sebadôveru a sebavedomie, v danej oblasti však stále pozorujeme problémy. Maloletý sa v dôsledku prežitých udalostí a neustáleho odmietania cíti menejcenne, má problémy presadiť sa v kolektíve inak ako prostredníctvom agresívneho správania. Preto sa snažíme vytvárať také situácie a voliť také úlohy v ktorých môže vyniknúť a prežívať tak pocity úspechu. Celý motivačný faktor výchovného programu je podporený nielen jeho vizuálnym prevedením vo forme spoločenskej hry, ale aj mesačnými odmenami za splnené úlohy ako napríklad návšteva kina, spoločný karneval či výlet, ktorý maloletý v minulosti nemal možnosť zažiť, keďže vo väčšine prípadov bol zo spoločných činností a akcií pre problémové správanie vylúčený.

Záver

Výchovný program *„Cesta za slnečným dobrodružstvom“* nie je zatiaľ výskumne overený, no napriek tomu na základe pozorovaní multidisciplinárneho tímu pracujúceho v našom zariadení s detskými klientami ako sú vychovávatelia, špeciálny pedagógovia, sociálny pracovníci a psychológovia evidujeme u detí v našom krízovom stredisku pozitívne zmeny v správaní a fungovaní v bežnom živote.

Zoznam použitej literatúry

DOYLE, C. 2012. *Working with Abused Children.* United Kingdom: Palgrave MacMillan. 272p. ISBN 978-023-0297-94-4.

DOYON, L. 2003. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte.* Praha: Portál, 2007. 182s. ISBN 80-7178-754-X.

KACHAŇÁKOVÁ, A. *Riadenie ľudských zdrojov*. Bratislava: Sprint. 207s. ISBN 978-80-89085-87-5

LEVINE, P. A. 2002. *Prebúdzanie tigra*. Humenné: Pro Familia. 235 s. ISBN 80-96-7964-3-7

LEVINE, P. A., KLINEOVÁ M. 2012. *Trauma očima dítěte.* Praha: Maitrea. 611 s. ISBN 978-80-87249-27-7

LEVINE, P. A., KLINEOVÁ, M. 2014. *Prevence traumatu u dětí.* Praha: Maitrea. 269s. ISBN 978-80-87249-61-1.

LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál. 199s. ISBN 80-7178-205-X.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA – Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 310 s. ISBN 80-224-0685-6

PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dědí.* Praha: Portál. 106s. ISBN 80-7178-764-7.

VLČKOVÁ, M. 2001. *Týrané dieťa*. Bratislava: UK.172 s. ISBN 80-223-1574-5.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace.* Praha: Portál. 139s. ISBN 978-80-7367-197-6.

VÝCHOVA PRÍKLADOM – DOLEŽITÁ ZLOŽKA OSOBNÉHO RASTU

Mária BRATSKÁ
Katedra psychológie, Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2, 81499 Bratislava maria.bratska@uniba.sk

Úvod

Keď som si prečítala názov konferencie *Výchova príkladom,* prvé čo ma napadlo, boli slová mamy a otca, ktoré som často počúvala počas môjho detstva a dospievania *„Dcéra moja, od každého človeka sa môžeš učiť, nezáleží na tom či je mladší alebo starší ako ty, aké má vzdelanie a postavenie, závisí od teba, čo si z jeho konania vyberieš a ako to vo svojom živote využiješ“.* Tajomstvo a múdrosť tohto posolstva objavujem dosiaľ. Na mojej ceste životom sa mi objavovanie spájalo predovšetkým s hľadaním silných stránok ľudí. Na ne upriamovali pozornosť moji rodičia nielen preto, že boli učitelia, ale hlavne preto, lebo ako hovorievali, tie *„zlé stránky vidíme skôr a ľahšie“*. Zrejme aj z toho dôvodu, lebo sú nám dôverne blízke a poznáme ich často z vlastnej skúsenosti. *„Pokús sa nájsť v ľuďoch to, v čom sú lepší ako ty a čo dobré sa môžeš od nich poučiť“* tieto slová rezonujú v mojej hlave, akoby to bolo teraz, hoci moja mama a otec, žiaľ už nežijú.

Sociálna podstata človeka – východisko pre výchovu príkladom

Človek je súčasťou životného a sociálneho prostredia. Navzájom na seba pôsobia, utvárajú vzťahy. Im vďačí človek za život, vývin a rozvoj svojej osobnosti. Prostredníctvom nich sa učí žiť, uvedomovať, poznávať a preciťovať seba, iných, aj to, čo ho obklopuje. Vďaka interakciám si lepšie ozrejmuje prekážky, stimuly, zdroje rastu a rozvoja, silné i slabé stránky (nielen svojej) osobnosti, pravidlá a hranice spolunažívania, zisky a straty v záťažových situáciách. Práve kontakt so sebou a životným prostredím mu umožňuje naplno prežívať úspechy a prehry, pátrať po kúsku víťazstva v každom neúspechu, uchopiť skutočné hodnoty a nachádzať zmysel života. Nielen množstvo, ale predovšetkým kvalita vzťahov človeka k sebe, medzi ľuďmi navzájom a ich životným prostredím napomáha alebo hatí rozvoj psychickej, sociálnej, kultúrnej a duchovnej dimenzie osobnosti a ich vzájomnej integrácie (podrobnejšie Bratská, 2001, 2009).

Známy výrok *človek je tvor spoločenský,* poukazuje na jeho sociálnu podstatu. Akcentuje skutočnosť, že na utváranie a rozvoj osobnosti má významný a nezastupiteľný vplyv sociálne prostredie, prítomnosť iných ľudí a skupín.

Sociálnosť, spoločenskosť sa považuje za základnú charakteristiku človeka. Podľa T. Kollárika (2008, s. 19) *„táto charakteristika vyjadruje špecifický a všeobecný ľudský fenomén“. Špecifický* z toho dôvodu, že iba človek prejavuje naučené vyššie formy vzťahov v podobe sociálneho kontaktu počas svojej činnosti. U nižších živočíchov môžeme pozorovať určité formy sociálneho správania (roje včiel, mraveniská, kŕdle vtákov, stáda opíc, jelenie ruje a pod.) pričom tieto prejavy sú podmienené genetickými dispozíciami a pudmi. Sociálnosť súčasne považujeme za *všeobecný* ľudský fenomén preto, lebo je príznačný pre každého človeka ako jeho univerzálny znak a nevyhnutná podmienka jeho existencie.

Podľa T. Kollárika (2004, s. 19-21, 2011) medzi hlavné znaky charakterizujúce sociálnosť človeka a jeho sociálnu podstatu patria:

1. *sociálna, spoločenská determinácia* (vplyvy spoločnosti, kultúry, skupín; utváranie a pôsobenie noriem, hodnôt...; smer a dôsledky sociálneho pôsobenia);

2. *význam sociálneho prostredia* (užšie a širšie sociálne prostredie; človek ako subjekt a objekt pôsobenia; začlenenie do sociálnych väzieb v rámci mikro a makroprostredia; napĺňanie sociálnej podstaty človeka; vývin človeka v kontexte sociálneho prostredia);

3. *potreba sociálneho kontaktu* (podstatná, všeobecne platná, vyššia potreba človeka; súvisí s prežívaním istoty, umožňuje mu realizovať sa, získať uznanie a ocenenie; vytvára silný pocit spolupatričnosti; napomáha napĺňať zmysel života; obmedzenie alebo vylúčenie sociálnych kontaktov pôsobí frustrujúco, vedie k deprivácii s výrazne negatívnym dopadom na človeka).

Každé správanie sa odohráva v sociálnom kontexte, a to aj vtedy, keď fyzicky nie je prítomný iný človek. Preto nám môžu slúžiť ako vzory a modely významné osobnosti z histórie, vedy, športu a kultúry, aj keď už dávno nie sú medzi nami. Správanie, myslenie a emócie ľudí zásadne ovplyvňujú iní ľudia, skupiny a spoločnosť, ktorých sú súčasťou. Nenahraditeľnými výchovnými príkladmi sú pre nás ich spôsoby vyjadrovania, reagovania, prežívania, správania, a predovšetkým dôsledky ich činov

Výchova príkladom prostredníctvom šťastia, spokojnosti a zmyslu života

Veríme tomu, že chronická nespokojnosť prevažnej väčšiny ľudí s tým čo majú, je typickou črtou práve súčasnej modernej doby? Pádne argumenty proti takémuto tvrdeniu poskytuje psychológ M. Csikszentmihalyi (2015, s. 282-283) pričom sa odvoláva na výskumy vedcov v oblasti kvality života ako napr. Campbell, Converse a Rodgers (1976), Davis (1959), Lewin et al. (1944, 1962), Martin (1981), Michalos (1985) a Wiliams (1975), ktorí sa zamerali predovšetkým na vonkajšie podmienky šťastia, ako sú zdravie, finančná situácia a pod. *„To, že šťastie a spokojnosť závisí od toho, aký malý je rozdiel medzi tým, čo si človek praje, a tým, čo má, a že očakávanie má vzostupnú tendenciu“*, bolo podľa M. Csikszentmihalyi (2015, s. 282-283) pozorované často tiež v prieskumoch a anketách v USA. Na rozdiel od uvedených prístupov, M. Csikszentmihalyi vo svojich prácach vychádza zo zážitku *flow* (plynutie, súzvuk, súlad, prúdenie, unášanie) pričom sa zameriava na *šťastie ako výsledok ľudských činov* (pozri aj Aronson, Wilson, Akert, Sommers, 2017).

Skúmal ľudí, ktorí bez ohľadu na materiálne podmienky dokázali zlepšiť kvalitu svojho života a urobiť šťastnejšími ľudí okolo seba. Dospel k záveru, že títo ľudia žijú bohatým, intenzívnym životom, sú otvorení novým zážitkom, celý život sa učia a majú silné väzby a záväzky k iným ľuďom a k svojmu okoliu. Dokážu nájsť radosť vo všetkom, čo robia, aj keď je to nezáživné alebo ťažké. Málokedy sa nudia a dokážu sa vysporiadať so všetkým, čo sa im postaví do cesty. Podľa

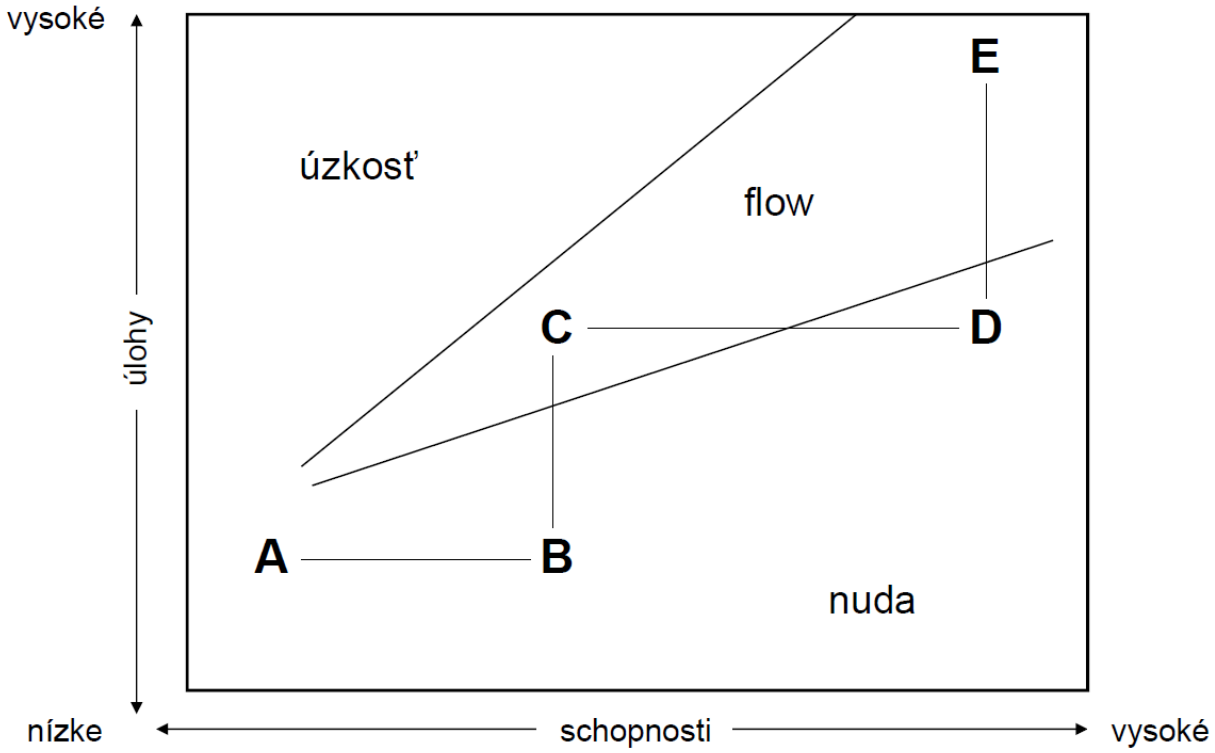
M. Csikszentmihalyi (2015, s. 21) najväčšia sila týchto ľudí môže spočívať v tom, že *„majú moc nad svojím vlastným životom“*.

V čom spočívajú dva piliere šťastia, od ktorých závisí úplné využitie potenciálu človeka, ktoré je zvyčajne zdrojom šťastia (Csikszentmihalyi, 2017, s. 37)? Prvým je *proces diferenciácie* uvedomením si vlastnej jedinečnej individuality a zodpovednosti za vlastný život a pohodu s tým, že budeme ochotní túto jedinečnosť rozvíjať smerom, ktorým nás sama vedie a tešiť sa pritom zo sebavyjadrenia prostredníctvom rôznych aktivít. Druhý proces spočíva v *integrácii*, že napriek jedinečnosti sme pevne a mnohonásobne prepojení sieťami vzťahov s inými bytosťami, kultúrnymi symbolmi a artefaktmi, ako aj s prírodným prostredím, ktoré nás obklopuje. Podľa M. Csikszentmihalyi (2017, s. 37) *„človek, ktorý je plne diferencovaný a integrovaný, sa stáva komplexným jedincom – takým, ktorý má najlepšie šance žiť šťastne a zmysluplne“*.

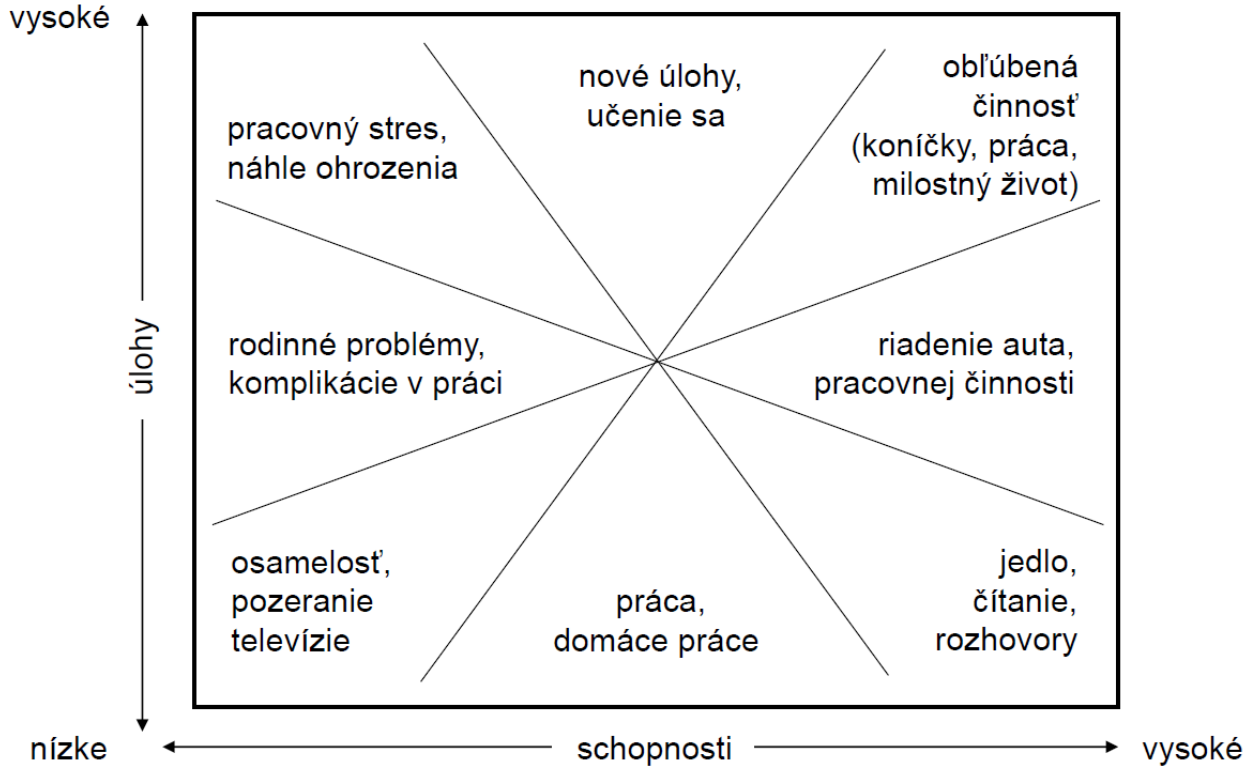
Čo je flow a čím sa vyznačuje?

M. Csikszentmihalyi (2017, s. 48) vymedzuje zážitok *flow* ako plynutie, prúdenie, plné zaujatie úlohou, vtiahnutie svojou komplexnosťou natoľko, že sa do nej úplne človek ponorí. Pre stav *flow* sú príznačné tieto charakteristiky (Csikszentmihalyi, 2017, s. 51-67): 1. Naše ciele sú jasné. 2. Okamžitá spätná väzba. 3. Rovnováha medzi príležitosťami a možnosťami. 4. Prehlbuje sa sústredenie. 5. Záleží len na prítomnosti. 6. Úplná kontrola situácie. 7. Čas plynie rýchlejšie. 8. Dočasné potlačenie ega.

Ako môžeme vidieť na obr. 1., zážitok flow nastáva, keď sú na vysokej úrovni tak schopnosti, ako aj úlohy. **B** - Pokiaľ človek vo svojej činnosti zotrváva, schopnosti sa zvyšujú a činnosť nás začne nudiť. **C** - V tomto štádiu si človek začne vyberať náročnejšie úlohy, aby sa vrátil do stavu flow. Tento cyklus sa opakuje na vyšších úrovniach komplexnosti a prechádza do bodov **D** a **E**. V úspešnej aktivite vyvolávajúcej flow môžu tieto cykly pokračovať do nekonečna.



Obr. 1. Rast komplexnosti prostredníctvom flow (Csikszentmihalyi, 2017, s. 77)



Obr. 2. Vzťah rôznych činností a kvality prežívania (Csikszentmihalyi, 2017, s. 85)

Niektoré každodenné aktivity vyvolávajú stavy flow s veľkou pravdepodobnosťou, zatiaľ čo iné vedú skôr k stavom úzkosti alebo relaxácie. Na obr. 2. sú uvedené niektoré typické ľudské činnosti, ktoré sa spájajú s rôznymi úlohami a schopnosťami a vyvolávajú rôzne emócie a city.

Výchova príkladmi konštruktívnych riešení a zvládaní záťažových situácií

Vychádzajúc zo skúseností z výučby na Katedre psychológie FiF UK v Bratislave, najmä takých kurzov ako *Empatická asertivita* a *Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií*, považujem za veľmi podnetné a účinné práve prepájanie tréningových možností v oboch uvedených kurzoch prostredníctvom sociálno-psychologického výcviku (SPV), v rámci zvládania reálnych záťažových situácií účastníkov. Ich zvýšená motivácia môže utvárať dobrú východiskovú bázu pre snahu zorientovať sa čo najlepšie v aktuálnej záťažovej situácii. Taktiež vedie k zvýšenému záujmu pochopiť motívy činnosti jej aktérov, zamýšľať sa nad účinnými formami ich riešení a voľbou prostriedkov ich zvládania. Za najdôležitejšie v celom procese považujem jeho vyústenie do zvažovania dôsledkov bilancovaním ziskov a strát, a to nielen pre samotného aktéra, ale aj pre ďalších účastníkov záťažovej situácie, ďalej pre skupiny, ktorých sú členmi a tiež pre spoločnosť ako celok, i prostredie, v ktorom k záťažovej situácii dochádza.

Za najcennejšie považujem zisky, ktoré kultivujú osobnosť jednotlivcov a upevňujú zdravie všetkých účastníkov záťažovej situácie, slúžia ku prospechu vlastných skupín a celej spoločnosti (podrobnejšie pozri Bratská, 2001, 2007).

Náhľad do problematiky cez čiastkové výsledky prieskumnej sondy

Cieľom prieskumnej sondy bolo zistiť čo si myslia o výchove príkladom mladí ľudia a seniori. Zaujímali ma, ich názory a skúsenosti s prípadnými modelmi, vzormi a príkladmi na ich životnej ceste. Preto som sa obrátila s prosbou na mojich študentov denného štúdia a poslucháčov mnou vedených kurzov na Univerzite tretieho veku (UTV), aby krátko, niekoľkými vetami odpovedali na tieto otázky: Môže byť výchova príkladom efektívna? Aké je vaša skúsenosť? Kto boli (sú) vašimi vzormi, modelmi, príkladmi?

Prieskumnej sondy sa zúčastnili dve skupiny poslucháčov:

Prvá skupina pozostávala z poslucháčov denného štúdia 1. – 3. ročníka psychológie na FiF UK v Bratislave. Celkový počet N = 122 (94 žien a 28 mužov), s vekovým rozpätím 19 – 37 rokov. Druhú skupinu tvorili poslucháči UTV na UK v Bratislave. Celkovo N = 45 (41 žien a 4 muži), o veku 54 – 80 rokov. Prieskum bol dobrovoľný, anonymný.

Čiastkové výsledky poukázali na to, že výchovu príkladom považujú obe skupiny za efektívnu, a to aj v prípade, keď príklady, vzory, modely neboli kladné, ale skôr negatívne. Najviac príkladov bolo pozitívnych a spájali sa predovšetkým s rodičmi (mama, otec), blízkymi osobami (starí rodičia, teta, ujo), rodinnými príslušníkmi (brat, sestra, bratranec, sesternica), ale aj inými osobami (učitelia, tréneri, priatelia, spolužiaci, celebrity, osobnosti kultúrneho a spoločenského života a pod.). Časť z nich výstižne ilustrujú nasledujúce citované výroky.

Rodičia, mama, otec, starí rodičia

Ja sama nemám nejaký jeden vzor, napriek tomu by som uviedla svojich rodičov. Napriek niekoľkým nezhodám, ak budem niekedy vychovávať deti, tak ako oni vychovávali mňa, tak budem na seba hrdá. Ž 20 r.

Môj najväčší model je moja mama, s ktorou od malička máme nadštandardný vzťah, a preto som vždy túžila byť ako ona, v správaní, konaní, vyžarovaní ... Ž 20 r.

Pozitívny príklad – moja stará mama – pohľad na život, rodina na prvom mieste, nebrať veci príliš vážne, nájsť v duši mier, pokoj, ktorý nám pomôže v živote zvládať aj ťažké chvíle. Ž 19 r.

Iní ľudia

Vzhliadam aj k iným ľuďom kvôli ich vlastnostiam a osobnosti. V čom sa mi páči, tomu sa od neho naučím. Bežná vec a už to robím vedome (väčšinou). M 20 r.

Cez pubertu a skorú adolescenciu zväčša to boli učitelia, ktorých som obdivovala alebo naopak nikdy som sa im podobať nechcela. Ž 21 r.

Ja sama mám väčšinou vzory v ľuďoch, ktorých osobne poznám, avšak je niekoľko takých, ktorých nepoznám, no ovplyvnili moje správanie v trvalom ponímaní. Napríklad celebrity so svojimi výstupmi, kedy si hovorím, že takáto určite nechcem byť. Ž 20 r.

Podnetné názory

Zlým príkladom nebol pre mňa asi nikto. Nikdy som si to aspoň neuvedomila, že by som sa správala podľa nejakého vzoru, z ktorého by som nemala nič dobré. Alebo podľa vzoru, ktorý ma pozitívne neovplyvnil. Ž, 19 r.

Deti netreba veľmi vychovávať. Stačí pekne žiť a deti sa pridajú. Ž, 19 r.; Ž, 58 r.

Záver

Konštruktívnym riešením a zvládaním záťažových situácií, utváraním ziskov a predchádzaním stratám nielen pre seba, ale aj pre iných a prostredie, v ktorom žijeme, kultivujeme svoju osobnosť, posúvame sa na ceste k múdrosti – vychovávame príkladom. K najdôležitejším ziskom a stratám patria tie, ktoré súvisia a vplývajú na zdravie človeka, jeho osobnostný rozvoj a osobný rast.

Domnievam sa, že vzhľadom na význam výchovy príkladom najmä v súčasnosti, je príhodné parafrázovať výrok C. Rogersa, „*miera v akej napomáham rastu iných ľudí, ako samostatných, tvorivých osobností, je miera, ktorú som v osobnom raste dosiahol ja sám, ja sama*“. Želám všetkým účastníkom konferencie na tejto neľahkej ceste veľa úspechov.

Zoznam použitej literatúry

ARONSON, E. – WILSON, T. D. – AKERT, R. M. SOMMERS, S. R. 2017. *Sociálna psychológia.* 1. vyd. Bratislava : Inštitút psychoterapie a socioterapie, o. z., 606 s. ISBN 978-80- 971033- 1-6

BRATSKÁ, M. 2001. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život.* 1. vyd. Bratislava : Trade Leas, spol. s. r. o., 325 s. ISBN 80-7094-292-4

BRATSKÁ, M. 2007. Program konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií: očakávanie a realita. In *Metanoia harmónia človeka*. 1. vyd. Bratislava : Stimul, s. 107-112. ISBN 978-80-89236-39-8.

BRATSKÁ, M. Riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže. In Kollárik, T. et al. *Sociálna psychológia.* 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2004. ISBN 80-7178-269-6, s. 403-422.

BRATSKÁ, M. 2009. Sociálna psychológia. In GAJDOŠOVÁ E. (Ed.) *Prehľad psychológie. Výber psychologických disciplín*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo príroda, s. 9-39. ISBN 978-80-07-01511-1

CSIKSZENTMIHALYI, M. 2015. *Flow : o štěstí a smyslu života*. Vydání první. Praha : Portál, 328 s. ISBN 978-80-262-0918-8

CSIKSZENTMIHALYI, M. 2017. *Flow a práce*. Vydání první. Praha : Portál, 248 s. ISBN 978-80-262-1198-3

KOLLÁRIK, T. 2004. Základné prezentačné prvky. In KOLLÁRIK, T. a kol. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2004. s. 19-28. ISBN 80-7178-269-6

KOLLÁRIK, T. 2011. Základné otázky sociálnej psychológie a psychológie práce. In KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia + psychológia práce = sociálna psychológia práce?* 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2004. s. 19-28. ISBN 978-80-223-2965-1

VÝCHOVA PŘÍKLADEM Z HLEDISKA VZATHU PEDAGOGA A DÍTĚTE S PORUCHOU EMOCÍ A CHOVÁNÍ

Karel Červenka
Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta MU
Poříčí 9, Brno, Česká republika. E-mail: charel@mail.muni.cz

Úvod

Heslo letošního ročníku konference Križovatky IX „Vychovávajme príkladom“ se úzce pojí s tématem vztahů. K výchově příkladem je potřebný minimálně vztah vychovávaného vůči svému vzoru. Pokud uvažujeme navíc o *výchově* příkladem či vzorem v rámci pedagogického působení, měl by takový vztah být oboustranný a obousměrný. V případě dětí, jejichž situace se dotýká tato konference, tj. dětí s poruchami emocí a chování (dále jen PECh), je namístě položit si otázku, *jakou roli v životě a edukaci těchto dětí hrají právě vztahy s okolím*?

Cílem tohoto příspěvku je uchopit téma *vychovávejme příkladem* jako optiku, která nám umožní zaměřit se na některé aspekty edukačního a intervenčního procesu u dětí s poruchami emocí a chování, tj. v etopedii. Oněmi zmíněnými aspekty budou zejména možné role vztahu/vztahů právě v intervenčním procesu a také problematika hranic a perspektiv, které příklady a vzory dětem (nejen) s poruchami emocí a chování vymezují. Zde budu vycházet z některých zjištění kvalitativního výzkumu, který byl zaměřen na pohled tzv. výchovných profesionálů ve školských výchovných zařízeních na děti s poruchami emocí a chování. Tato výzkumná zjištění byla podrobněji popsána v několika jiných textech (srov. s Červenka, 2014, 2016, 2017). V tomto příspěvku tato zjištění stručně představím, přičemž mi motto konference *výchova příkladem* poslouží k jejich novému propojení.

Porucha chování a emocí jako (speciálně) pedagogický problém

Není ničím překvapujícím, že projevy dětí s PECh jejich okolí vnímá jako negativní odchylku od společenských norem (srov. s Pokorná, 1993). Jejich chování je často charakteristické konfliktem, agresí, napětím (Vojtová, 2008) a pro dítě samotné i pro jeho okolí jsou s ním proto nezřídka spojeny negativní důsledky. Postupně se totiž proměňují sociální vztahy dítěte a s tím spojené prožívání všech zúčastněných. Dítě získává negativní sociální status, který ovlivňuje jak to, jakým způsobem k němu přistupují druzí lidé, tak to, jak vnímá samo sebe – mění se jeho vnitřní identita, sebepojetí. V situaci dětí s PECh bývají výraznější ty z reakcí okolí, které jsou negativní.

Z hlediska výchovy a vzdělávání dítěte s PECh je tak užitečné vnímat poruchu chování jako zvláštní bariéru, která dítěti brání v maximálním možném rozvoji jeho individuálního potenciálu, čímž omezuje možnou míru kvality jeho života jak v současnosti, tak v dospělosti (srov. s Vojtová, 2008; Forness & Knitzer, 1992; Helus, 2004). Zde tkví jádro pedagogického problému, který se snaží současná etopedie uchopit, řešit či předcházet mu.

Zmíněné chápání poruch chování vychází z definice poruchy emocí a chování formulované americkým Sdružením pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání[1] (Forness & Knitzer, 1992):

> (i) Termín porucha emocí a chování znamená postižení charakteristické chováním nebo emočními reakcemi ve škole, které jsou natolik odlišné od věkových, kulturních nebo etnických norem, že významně ovlivňují edukační výkon dítěte. Ten zahrnuje akademické, sociální, pracovní a osobnostní dovednosti. Takovéto postižení,
>
> (A) je více než dočasnou, očekávatelnou reakcí na stresující události v prostředí;
>
> (B) se konzistentně projevuje ve dvou různých prostředích, kdy alespoň jedno z nich souvisí se školou;
>
> (C) nereaguje na přímou intervenci v běžném vzdělávání nebo podmínky dítěte neumožňují, aby byla intervence v běžném vzdělávání dostačující.
>
> (ii) Porucha emocí a chování může koexistovat s dalšími postiženími.
>
> (iii) Tato kategorie může zahrnovat děti nebo mládež se schizofrenními poruchami, afektivními nebo úzkostnými poruchami nebo jinými přetrvávajícími poruchami chování či přizpůsobivosti, pokud ovlivňují vzdělávací výkon v souladu s odstavcem (i).

Uvedená definice zdůrazňuje důsledky poruchy emocí a chování pro život dítěte. Oproti tomu známější definice, kterou formuloval Eli M. Bower (1981), je výčtem charakteristik dítěte s poruchou chování (resp. s emočním narušením, *emotional disturbance*). Ačkoli je tato definice kritizována za svou obecnost a subjektivní charakter (Kauffman & Landrum, 2013), je užitečné se o ni ve snaze o uchopení poruchy emocí a chování opřít. Abychom mohli podle Bowerovy definice hovořit o poruše, je třeba, aby se jedna nebo více z následujících charakteristik u dítěte projevovala dlouhodoběji (Bower, 1981, s. 115):

1) Neschopnost dítěte učit se, přičemž tento stav není vysvětlitelný intelektuálními, smyslovými nebo zdravotními faktory.
2) Neschopnost budovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky, učiteli.
3) Nevhodné typy chování nebo pocitů za běžných okolností.
4) Celková, všeprostupující nešťastná nebo depresivní nálada.
5) Tendence rozvíjet fyzické symptomy, bolest nebo strach, které jsou spojovány s osobními nebo školními problémy.

V kontextu tohoto textu podtrhněme zejména druhou z výše uvedených charakteristik – *neschopnost budovat a udržovat uspokojivé vztahy s vrstevníky nebo učiteli*. Vojtová (2008) uvádí, že pro děti s poruchami chování je typická nízká stabilita chování (od únikových strategií až po agresivní chování) a také negativní ladění vztahů nejen vůči druhým, ale i vůči sobě. Vezmeme-li v úvahu i to, že situace dítěte s poruchou emocí a chování se zpravidla vyvíjí po delší dobu, kdy navíc dochází k zafixování specifických způsobů myšlení a chování (srov. s Bower, 1981), lze usuzovat, že dojde k pozvolné ale více či méně výrazné změně v oblasti jeho sociálních vztahů. To má své důsledky i kupř.

[1] American National Mental Health and Special Education Coalition.

pro to, nakolik dítě důvěřuje druhým lidem (častá zkušenost se zklamáním, odmítnutím), nebo pro to, nakolik budou druzí důvěřovat jemu (negativní zkušenost s nespolehlivostí, nestabilitou chování dítěte atp.), nakolik budou vůči němu vstřícní či ochotní do podpory a pomoci dítěti investovat svou energii.

Výše uvedené nás může vést k otázce, *jak charakteristiky a od nich odvíjející se potřeby dítěte s PECh ovlivňují samotný proces jeho edukace nebo intervence*? Dále v textu budu na tuto otázku hledat odpověď, přičemž se opřu o hledisko a zkušenost lidí, kteří s dětmi s PECh pracují v rezidenčních výchovných zařízeních. Vyjdu přitom z výše zmíněného výzkumu, jehož parametry stručně představím nyní.

Stručné vymezení metody a historie výzkumu

Výzkum jsem prováděl v letech 2012–2015. V obecné rovině byl zaměřen na zkušenost tzv. výchovných profesionálů, resp. na jejich pohled na děti s PECh. Vedlejším cílem bylo prozkoumat jejich hledisko na speciálně pedagogický proces edukace a intervence u dětí s PECh. Mezi hlavní okruhy zájmu patřily: 1) význam, který v rámci etopedické intervence výchovní profesionálové přisuzují svým vztahům s dětmi s PECh (z hlediska jejich vlivu na sociální začleňování dětí), 2) edukační potřeby dětí s PECh, které výchovní profesionálové považují za podstatné (Červenka, 2016).

Participanty výzkumu byli lidé – výchovní profesionálové, kteří pracovali ve školských výchovných zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo preventivně výchovné péče (diagnostický ústav, dětský domov se školou, výchovný ústav, středisko výchovné péče). Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda a hlavní technikou sběru dat byly polostrukturované kvalitativní rozhovory. Rozhovorů se zúčastnilo celkem patnáct participantů na rozlišných pracovních pozicích – vedoucí pracovníci, vychovatelé, speciální pedagogové – etopedi, učitelé). Krom zmíněných polostrukturovaných rozhovorů byla pro sběr datového materiálu využita i technika zúčastněného pozorování, dále pak tři předvýzkumné skupinové rozhovory a v neposlední řadě též terénní poznámky.

Datový materiál byl analyzován prostřednictvím software pro kvalitativní analýzu dat Atlas/Ti. Hlavním přístupem, který byl pro analýzu dat zvolen, byl etnografický přístup (srov. s Emerson, Fretzová & Shawová, 1995), přičemž analýza samotná probíhala v úrovni otevřeného (*open coding*) a zaměřeného (*focused coding*) kódování. Dominantní výzkumná zjištění byla publikována ve dvou výzkumných monografiích (Červenka, 2014, 2016).

Vztahy v edukaci a intervenci u dětí s PECh

Během analýzy datového materiálu se ve výše uvedeném výzkumu vyprofilovalo několik klíčových témat. Jedním z nich bylo téma *vztah* a *jeho role v rámci etopedické intervence*, které mu participanti – výchovní profesionálové přisuzovali. Téma vztahů, jak již bylo naznačeno, je i páteří tohoto příspěvku, neboť právě *výchova příkladem* je výrazně vztahovým tématem.

Jaké role tedy v očích participantů vztah v rámci etopedické intervence může mít? V rozhovorech se objevily vztahy zejména v následujících třech rolích: a) vztah jako *prostředek intervence,* b) vztah jako *intervenční cíl* a c) vztah jako *příležitost* pro pedagoga informovaně zhodnotit situaci a naplánovat intervenci (viz níže schéma č. 1).

Pokud zde uvažuji o intervenci, mám na mysli koncept tzv. informované intervence, kterou spolu s Věrou Vojtovou chápeme jako sérii tří na sebe navazujících kroků: 1) identifikace odlišnosti, resp. individuálních charakteristik dítěte a jeho situace,

2) formulace edukačních potřeb dítěte, které vychází z jeho individuálních odlišností, a 3) plánování intervence, která je informovaná o individualitě dítěte a o jeho edukačních potřebách. (Vojtová & Červenka, 2011)

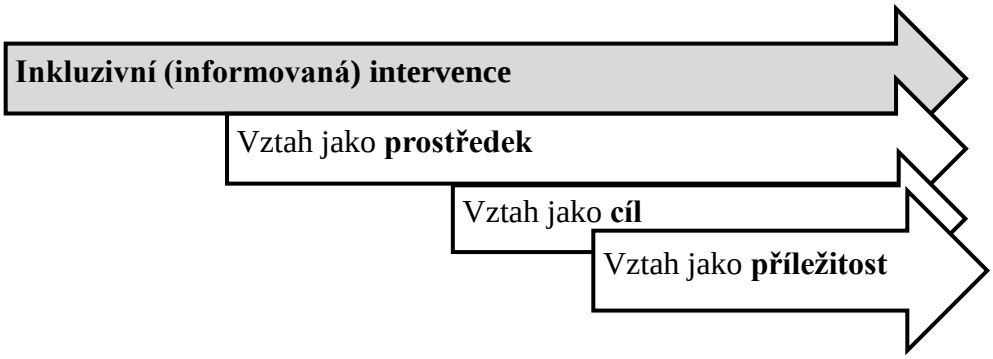


Schéma č. 1: Tři role vztahů v rámci informované intervence u dětí s PECh (Červenka, 2016)

Ad a) Vztah jako prostředek intervence

Toto téma odkazuje k jedné ze základních rolí vztahu v rámci intervence, kdy participanti vztah chápou jako prostředek intervence, někteří i ve smyslu podmínky intervence. V takovém případě hovořili o vztahu mezi dítěte a pedagogem, bez něhož si smysluplnou intervenci do situace dítě s PECh nedokázali představit. S rolí vztahu jako prostředku či podmínky intervence spojovali i důležitost důvěry dítěte v pedagoga a též naopak. Roli prostředku si lze představit i ve smyslu katalyzátoru intervence.

Poměrně explicitně mne na tuto roli vztahu upozornila participantka P3 v jednom z prvních výzkumných rozhovorů:

> „[…] *když chceme inkluzivní školy, tak musíme vytvářet vztah. Výchova je vztah, je to tak?*“

Ad b) Vztah jako intervenční cíl

Výše bylo zmíněno, že pro situaci dětí s PECh je typické, že jejich vztahy (zejména) s druhými lidmi jsou v důsledku této jejich situace negativně ovlivňovány. I na tuto roli vztahu v upozornila participantka P3, přičemž v rozhovorech s dalšími participanty se tato role objevila v jiných formách též.

> „*Ale s čím neumí zacházet, jsou vztahy… a to potřebujou získat, v tom se neorientují, v tom mají problém.*“

Roli vztahu coby cíle intervence si můžeme představit kupříkladu tak, že je dítě podporováno v rozvoji sociálních kompetencí, což ve výsledku může znamenat, že dítě bude nejen umět navazovat uspokojivé sociální vztahy, ale bude je umět také udržovat a rozvíjet. Role vztahu coby cíle dobře navazuje na první z rolí, na roli vztahu coby prostředku. Vztah s pedagogem jako reprezentantem světa dospělých a „normální“ společnosti může být prostředkem, který právě pomůže dítěti znovu si vybudovat ztracenou důvěru v druhé (nejen dospělé) lidi a začít budovat vztah ke společnosti v širším smyslu slova.

Chceme-li totiž seriózně uvažovat o inkluzi dětí s poruchami emocí a chování do tzv. většinové společnosti, je třeba uvažovat nejen o jejich formálním začlenění, které jim dává zákonný status členů daného společenství, nýbrž i o začlenění, kdy se začleňovaní sami cítí být jeho členy a jsou tak vnímáni i druhými. Spolu s Jeffrey Alexanderem (2006) bychom tu mohli uvažovat o tzv. pociťované solidaritě, která je podle něho jednou z nutných podmínek sociální inkluze.

Ad c) Vztah jako příležitost pro pedagoga informovaně zhodnotit situaci a naplánovat intervenci

Podobně jako dvě představené role vztahu se i třetí role vztahuje k procesu intervence u dětí s PECh. Vztahy v tzv. pomáhajících profesích nelze považovat nikdy za zcela profesionální ve smyslu profesionality jako hodnotově neutrálního a emocí zcela prostého přístupu. Jejich profesionalitu je třeba hledat někde jinde, kupř. ve schopnosti reflektovat, že na průběh intervence má vliv i vztah mezi profesionálem a klientem a jeho lidská stránka, jejich osobní zkušenosti atp. V tomto souhlasím s Karlem Kopřivou (2013), který pro svou knihu zvolil titul *Lidský vztah jako součást profese*, čímž výstižně vymezil jednu z podstatných charakteristik pomáhajících profesí.

Onen lidský vztah, který je třeba též chápat jako součást intervenčního vztahu v etopedii, v sobě nese i ohromný potenciál příležitosti pro to, aby pedagog intervenci přizpůsobil dítěti takříkajíc na tělo, tj. jeho potřebám.

Významnou roli zde hraje i specifická profesní zkušenost výchovných profesionálů, díky které je můžeme považovat za *zasvěcené* do situace dítěte s PECh. Pojem *zasvěcení* či *zasvěcenci* použil Erving Goffman (2003) ve své knize Stigma, když uvažoval o rozmanitých reakcích okolí vůči lidem, kteří nesou nějaké stigma – ať fyzické či morální. Podle Goffmana (2003) je možné za *zasvěcené* chápat buď osoby, které jsou se stigmatizovaným v kontaktu kupř. díky příbuzenství (dcera defraudanta) i přátelství anebo, a to je pro tento text podstatné, může jít o osoby, které jsou díky své profesi se stigmatizovanými v kontaktu, a proto vnímají a chápou jejich situaci mnohem hlouběji než laici. Opřeme-li se o toto Goffmanovo vymezení, můžeme i výchovné profesionály – etopedy, učitele a další pracovníky školských výchovných zařízení chápat jako *zasvěcence*, tj. jako osoby s vhledem do situace dětí s PECh. Tyto děti na druhé straně můžeme vnímat jako osoby, které nesou stigma spojené se statusem *dítě s PECh* nebo s označením *problémové dítě*.

Tato zvláštní zkušenost poskytuje výchovným profesionálům příležitost nahlédnout za běžné stereotypní představy o dětech s poruchami emocí a chování. Poskytuje jim *příležitost vnímat* spíše *problém prizmatem osobnosti dítěte* než dítě prizmatem problému a stereotypních představ. Výchovní profesionálové tak mají lepší šanci vnímat individualitu dítěte a jeho potřeby, a proto mají lepší vyhlídky na plánování cíleného speciálně pedagogického zásahu.

Dvě edukační potřeby dětí s PECh: nastavování hranic a otevírání perspektiv

Výše jsem představil tři role, které vztahům v rámci etopedické intervence přisuzovali participanti výzkumu. Abych však mohl propojit problematiku vztahů s mottem konference *výchova příkladem*, je třeba zmínit se o dalších tématech, která se v rozhovorech objevovala. Tato dvě témata reprezentovala představy výchovných profesionálů o dvou potřebách dětí s PECh: a) potřeba pozitivního nastavování hranic (*mít nastavené hranice*) a b) potřeba otevírání perspektiv (resp. *mít otevřené perspektivy*). Červenka, 2016, 2017) Obě tyto potřeby, resp. jejich naplnění, můžeme chápat jako jedny z obecných cílů etopedické intervence a obě úzce souvisí s příklady a vzory v procesu výchovy a vzdělávání.

Nastavování hranic

V datovém materiálu se vymezování hranic výrazněji objevilo v následujících podobách: hranice jako hledání mantinelů; hranice jako rituál, pravidelnost, zvyk; hranice jako azyl – útěk před svobodou do bezpečí hranic; hranice jako přirozená autorita, vedení, vzor, idol.

Nastavování hranic může probíhat buď ve smyslu omezování prostoru pro jednání (negativní vymezení – *sem už nesmíš*) nebo ve smyslu vymezování prostoru pro jednání (pozitivní vymezení – *sem ještě můžeš*). Pojmy negativní a pozitivní vymezování hranic nechápejme v hodnotových konotacích (dobrý/špatný), nýbrž analyticky a hodnotově neutrálně. Je třeba vnímat i to, že oba přístupy vymezují prakticky stejný prostor, pomáhají k orientaci dítěte ve své životní situaci – jen k tomu využívají odlišné prostředky.

Negativně bývají hranice vymezovány prostřednictvím omezování či trestů, tj. represí. Kompetentní autority tak vyvíjejí na aktéry *tlak*, aby dané hranice dodržovali. Negativní vymezení sděluje, že *tudy cesta nevede*. Na stejném principu stojí i koncept chyb. Je pak otázkou přístupu, zda bude chyba stigmatizována a bude podporovat pasivní roli dítěte anebo zda bude využita jako výzva a podnět k hledání jiné cesty a bude s podílet na aktivizaci dítěte.

Pozitivně bývají hranice vymezovány například prostřednictvím příkladu nebo vzoru. Každý příklad či vzor více či méně přesně a striktně vymezuje pole pro jednání. Na rozdíl od negativního vymezení poskytuje pozitivní vymezení hranic něco navíc – dává směr a tím i otevírá perspektivu do budoucnosti.

Otevírání perspektiv

Zejména pozitivní nastavování hranic se úzce pojí s potřebou otevírání perspektiv, neboť právě tento přístup dává směr a pomáhá vytvářet představu otevřené budoucnosti. U dětí s PECh je otevírání perspektiv, tj. schopnosti uvažovat dopředu a vnímat budoucnost jako otevřenou změnám, podstatnou součástí intervenčních snah (srov. s Vojtová, 2008). Vnímá-li dítě svou budoucnost negativně, jako již předurčenou, může to vést k rezignaci a tím pádem se zvyšuje riziko intervenčního neúspěchu (srov. s Červenka, 2017).

Děti s PECh mívají tendenci orientovat se spíše na přítomnost a na naplňování aktuálních potřeb než na jejich odkládání do budoucna. „Pokud se perspektivní orientace u dítěte nevytvoří, může to představovat velice zásadní problém nejen v jeho studijní, ale i životní cestě. Činnost takového jedince potom může být řízena pouze bezprostředními popudy a přáními, nemusí se vytvořit schopnost integrovat jednotlivé časové dimenze a vnímat kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti“ (Pavelková, Purková, & Menšíková, 2010).

V tomto směru je ilustrativní kupř. výrok jednoho z participantů výzkumu, který uvedl, že „*sedmdesát procent jich [dětí z výchovného zařízení] žije přítomností…*“, přičemž uvažoval o tom, že jedním cílem intervence je *otevřít jim obzory* (P11).

Závěrem: Výchova příkladem jako způsob pozitivního nastavování hranic a otevírání perspektiv

Abych dostál propojení tématu třech rolí vztahu v intervenci s mottem konference, stručně jsem představil i dvě potřeby dětí s PECh, které jsem v rozhovorech s participanty identifikoval – potřebu pozitivního nastavování hranic a potřebu otevírání perspektiv. Motto *výchova příkladem* poskytuje názorné přemostění obou uvedených tematických okruhů.

Příklady a vzory vymezují hranice a dávají směr. Vzory typu rozmanitých identitních vzorů (být dobrým občanem, být dobrou matkou atp.) poskytují svým následovníkům pojetí o tom, co je či není pro daný vzor vhodné, co ještě mohou udělat nebo co by dělat měli. Pokud se k nějakým vzorem identifikujeme, stává se pro nás referenčním rámcem, který pomáhá zorientovat se v situaci, v životě, ve světě („takto by se Milada Horáková nezachovala“ nebo „toto je právě to, co by v takové situaci u dělal Gándhí“).

Vzory dávají příklad, ukazují směr a vedou. Ale k tomu, aby vzory skutečně vzory byly, je třeba mít k nim vztah. Aby se fotbalový trenér stal pro dítě (ať chlapce nebo dívku) vzorem, je třeba, aby minimálně dítě mělo vůči němu vztah, který vyvolá následování, vztah, jehož prostřednictvím se bude dítě ke svému vzoru vztahovat a s nímž se bude srovnávat, který bude měřítkem a vodítkem. Stejným vzorem bývají pro děti ve výchovných zařízeních výchovní profesionálové (vychovatelé, etopedi, učitelé a další), za nimiž chodí děti pro radu nejen během pobytu ve výchovném zařízení, ale často i po odchodu z něho.

„*Kdybychom tomu dítěti dali, třeba jenom to, že ten život může být jinej, tak jenom pohled,* ***jenom stopu dobrýho člověka****, jenom stopu toho, že někdo je [děti s PECh] respektuje, že existuje na tom světě […].“* (P3)

Úryvek z rozhovoru s participantkou P3 odkazuje právě k myšlence, že vzor v podobě výchovného profesionála může svým příkladem působit a svým způsobem podporovat a snad a výchovně působit i dlouho po opuštění výchovného zařízení. V tom vnímám velkou míru naděje pro speciální pedagogy pracující s dětmi s PECh, neboť v případě naší profese nejsou výsledky naší práce a našich snah vždy zřejmé a už vůbec ne jasně měřitelné.

Zoznam použitej literatúry:

ALEXANDER, J. C., 2006. Ústřední solidarita, etnická okrajová skupina a sociální diferenciace. In: MARADA, Radim, ed., 2006. *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). Sociologická řada. ISBN 8073251116.

BOWER, Eli Michael., 1981. *Early identification of emotionally handicapped children in school*. 3rd ed. Springfield, Ill.: C.C. Thomas. American lecture series, publication no. 1049. ISBN 0398046042.

ČERVENKA, Karel, 2014. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 109 s. ISBN 978-80-210-7562-7.

ČERVENKA, Karel, 2016. *Sud, který nemá dno?: potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021081383.

ČERVENKA, Karel, 2017. Boundaries and perspectives: needs of children with emotional and behavioral disorders from the perspective of children and educators. Journal of Exceptional People, Olomouc: Palacký university, Olomouc, roč. 2/2017, č. 2, s. 59-72. ISSN 1805-4978.

EMERSON, Robert M., Rachel I. FRETZ a Linda L. SHAW, 1995. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. Chicago guides to writing, editing, and publishing. ISBN 0226206815.

FORNESS, Steven, R. a Jane KNITZER, 1992. A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. School *Psychology Review*. 21(1), 9. ISSN 0279-6015.

GOFFMAN, Erving, 2003. *Stigma: poznámky k problému zvládání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 167 s. Most (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2921-0.

HELUS, Zdeněk, 2004. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 228 s. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-717-8888-0.

KAUFFMAN, James M a Timothy J LANDRUM, 2013. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 10th ed. Boston: Pearson Education, xvii, 459 p. ISBN 978-013-2658-089.

KOPŘIVA, Karel, 2013. Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.

PAVELKOVÁ, I., V. PURKOVÁ a V. MENŠÍKOVÁ, 2010. Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia paedagogica*. 15(1), 29-45. **ISSN 1803-7437.**

POKORNÁ, Věra, 1993. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-600-5.

VOJTOVÁ, V. a K. ČERVENKA, 2011. Umíme vnímat odlišné strategie dětí s poruchami chování? In: Perspektivy práce s delikventní mládeží. Brno: Ratolest Brno, o.s. s. 134-143, 145 s. ISBN 978-80-260-0137-9.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

MÔŽE BYŤ UČITEĽ VZOROM AJ PRE GENERÁCIU Z?

Eva GAJDOŠOVÁ
Fakulta psychológie Paneurópska vysoká škola
e-mail: eva.gajdosova@paneurouni.com

I Generácia Z – mladí ľudia 21. storočia

Odborníci datujú generáciu Z rokom 2000 po súčasnosť, iní tvrdia, že zahŕňa mladých ľudí narodených v rokoch 1994 až 2004 a deti narodené neskôr už patria do najmladšej generácie alfa. Bez ohľadu na odchýlky v datovaní je však už teraz jasné, že **generácia Z je celkom iná ako jej rodičia. Ide o technicky najbystrejšiu generáciu všetkých čias.**

Na jednej strane je pre teenagerov generácie Z, tak ako aj pre dospievajúcich predchádzajúcich generácií, typické, že si viac uvedomujú seba samého, osamostatňujú sa, hľadajú sa, chcú sa nájsť. Charakteristická je pre nich emočná nestabilita, časté a nápadné zmeny nálad, impulzívnosť v konaní, nestálosť a nepredvídateľnosť reakcií a postojov, zhoršenie školského prospechu a i. Výkyvy v školských výkonoch sú spôsobené aj vyššou mierou unaviteľnosti, ťažkosťami pri koncentrácii pozornosti spojenými s emočnou nestálosťou, striedaním apatickosti s fázami vystupňovanej aktivity.

Tak ako generácie pred nimi, aj mladí ľudia generácie Z sú kritickí nielen voči vlastnej osobe, ale aj voči okoliu a voči všetkému, čo sa ich buď bezprostredne, ale aj sprostredkovane dotýka. Prežívajú silné emócie a rôzne nálady, ale i zážitky vlastného úspechu či neúspechu, očakávania a sklamania, sebadôveru a neistotu. Pocit vlastnej kompetencie či naopak nedostatočnosti silno ovplyvňuje aj plánovanie budúcnosti dospievajúcich, čím sa chcú v živote stať, čo chcú dokázať, s čím môžu počítať.

Na druhej strane pre mladých ľudí generácie Z je obzvlášť charakteristické to, že sú technicky najzdatnejšiou generáciou všetkých čias. Už deti v predškolskom veku ovládajú mobily, vedia pracovať s notebookmi a s internetom a žiaci prvého stupňa si do školy pripravujú powerpointovú prezentáciu a s pomocou učiteľov robia aj vlastné animované filmy. Sami rodičia, ale aj učitelia, avizujú, že vychovávajú a vzdelávajú iný typ detí než doteraz. Tieto deti sú neustále prilepené k obrazovkám všetkého druhu. Nie je pre ne ťažké riešiť niekoľko úloh naraz, nemajú predsudky voči kultúram. Cédečká sú pre nich už zastarané. Priateľstvá vznikajú na facebooku. Knižky si čítajú na elektronických čítačkách a pesničky počúvajú z iPodov. Majú mobil, iPod, debetnú kartu, digitálny fotoaparát, notebook a, samozrejme, facebookové či twitterové konto. Vďaka facebooku či službe skype vedia mladí komunikovať s kamarátmi na druhom konci republiky či cez celé svetadiely.

Tak ako aj generácie pred nimi, tak aj Z generácia má svoje pozitíva a negatíva.

Pozitíva generácie Z:

Technologicky vyspelí - vedia vyhľadať množstvo informácií za krátky čas a objaviť informácie, o ktorých generácia pred nimi, generácia X, nevedela, že existujú. V klasických knižniciach sú však stratení.

Nadväzujú stále nové kontakty a vzťahy - sú dobrí v rozvíjaní kontaktov a vzťahov, majú rozsiahlu sociálno-spoločenskú sieť nelimitovanú svetadielmi.

Sú orientovaní tímovo - rozhodnutia robia v skupine, v tíme. Nerozhodujú sa sami, radi komunikujú a zisťujú názory ostatných na problém, ktorý riešenia. V škole dokážu efektívne pracovať v skupinách, neskôr v práci v pracovných tímoch.

Robia viac vecí naraz - robenie viac vecí naraz je pre nich úplne prirodzené, rýchlo sa však nudia, ak do ich mozgu prichádza len jeden stimul.

Majú iní morálny kódex a ich videnie sveta je silne ovplyvnené prirodzenosťou ľudských práv - potrebujú slobodu, voľnosť, nezávislosť a žiť život v podmienkach, kde sú tieto hodnoty zakomponované.

Limity generácie Z:

Chýbajú im špecifickejšie a detailnejšie vedomosti - tým, že u nich prevažuje stručná e-mailová komunikácia a komunikácia mobilmi, tak stretnutia tvárou v tvár a vzájomná osobná komunikácia s rovesníkmi alebo so staršou generáciou nie je ich silnou parketou. Taktiež čítanie dlhých textov, či čítanie s porozumením, alebo debata o prečítanom, tiež písanie dlhších úvah, rovnako ako gramatika im robí čoraz väčšie problémy. Tým, že takmer všetci používajú automatické softvéry na opravu gramatických chýb, a taktiež to, že slovník sa zjednodušuje rozličnými skratkami alebo slovami s anglosaskej či americkej kultúry, to všetko ovplyvňuje úroveň ich gramatických zručností. Sú zavalení informáciami, nevedia ich však dať do súvislostí, spracovať ich, vybrať podstatné, či špecifické poznakty. Sú od množstva denne prichádzajúcich nových informácií vyčerpaní, unavení, často bezmocní, do problémov ich tiež dostáva nekritické sebavedomie hraničiace s aroganciou, ktorú prejavujú navonok

Nevedia, čo je diskrétnosť - svoje súkromie zverejňujú na blogoch, a to všetko od svojich hudobných preferencií až po sexuálne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach. Mladí ľudia s týmto postojom k súkromiu nebudú chrániť súkromie ostatných a ani druhým, ktorí si svoje súkromie chránia, rozumieť. Futuristi si myslia, že komunikácia na pracovisku tým bude silne ovplyvnená - to, čo je teraz považované za súkromnú tajnú diskusiu medzi šéfom a zamestnancom, bude v budúcnosti bežná diskusia na otvorenom priestranstve.

Majú konflikt medzi nezávislosťou a závislosťou - na jednej strane túžia po maximálnej nezávislosti (vzťahovej, finančnej, emocionálnej), ale na druhej strane potrebujú neustále usmerňovanie. Nie sú naučení sami prísť na to, čo ďalej – veď vždy je tu rodič, učiteľ, kamarát, internet, ktorý pomôže.

Zlyhávajú v ťažkých záťažových a stresových situáciách – v bežnom živote fungujú veľmi dobre, užívajú si tu a teraz, žijú najmä prítomnosťou, málo alebo vôbec nerozmýšľajú o minulosti a budúcnosti, keď však príde vážna životná situácia ohrozujúca ich zabehaný štýl života, zlyhávajú, nevedia ju riešiť, opúšťajú priateľov a priateľky, partnerov, partnerky, odchádzajú z rodiny či partnerstva, holdujú alkoholu či drogám, a iným látkovým či nelátkovým závislostiam, volia teda únikovú reakciu.

2 Učiteľ ako vzor pre generáciu Z

Je nepochybné, že deti aj mladí ľudia si osvojujú formy správania na základe pozorovania iných ľudí. Týmto procesom sa zaoberá teória sociálneho učenia (Bandura, 1977). Čím viac sa dospelí deťom venujú a vychovávajú ich, tým väčší účinok má učenie na základe pozorovania. Učitelia, a takisto aj rodičia a iní dospelí, sú pre deti "emocionálnymi vzormi" – ukazujú im, ako a kedy treba prejavovať emócie, ako ich ovládať, pomenovať, a ako im porozumieť .

U detí, ktoré majú mnoho príležitostí pozorovať dospelých, ako prejavujú empatiu,

ako sa vyjadrujú, že im záleží na druhých ľuďoch, alebo akým spôsobom reagujú na záťažové situácie, je pravdepodobnejšie, že si osvoja rovnaké alebo veľmi podobné formy správania. Keď sa deti dostanú do nových alebo neistých situácií, očakávajú od dospelých, že im poskytnú predovšetkým „emocionálne informácie“.

Ako si teda získať dôveru dospievajúcich z generácie Z, aby sme sa stali my, učitelia, pre nich vzorom hodným nasledovania?

Skúsenosti potvrdzujú, že pre pozitívny príklad a jeho nasledovanie sú v školskom prostredí dôležité najmä tieto tri pravidlá:

- Vytvoriť si s mladými ľuďmi úprimný vzťah, vzťah dôvery a opory.
- V triede vybudovať bezpečné prostredie s vopred dohodnutými pravidlami.
- S mladými ľuďmi komunikovať priateľsky a partnersky.

Vytvoriť si s dospievajúcimi úprimný vzťah, vzťah dôvery a opory

Je dokázané, že kvalita vzťahu učiteľa so žiakmi v triede (ale pravdaže sa to vzťahuje aj na prácu vychovávateľov, sociálnych pracovníkov, výchovných poradcov, školských psychológov a i.) má vplyv na to, aké vzťahy si žiaci vytvárajú so svojimi spolužiakmi (Howes a kol., 1994); či budú mať problémy v správaní v školskom prostredí (Howes a kol., 1998); a tiež kvalita vzťahu ovplyvňuje aj školské výsledky (Howes a kol.,1994).

Inými slovami, čím lepší je vzťah učiteľa a žiakov, tým lepšie sa žiaci správajú voči sebe aj svojim rovesníkom, a tým lepšie sa učia. Okrem toho sa aj lepšie prispôsobujú požiadavkám formálneho vzdelávania (Birch a Ladd, 1997; Pianta a Steinberg, 1992; Lynch a Cicchetti, 1992).

Potvrdilo sa, že keď majú žiaci o svojich učiteľoch pozitívnu mienku a cítia k nim emocionálnu blízkosť, sú viac motivovaní, aby si ďalej prehlbovali svoje znalosti a zručnosti (Birch a Ladd, 1997; Howes a kol., 1994; Howes a Smith, 1995; Lynch a Cicchetti, 1992; Pianta a Steinberg, 1992).

Preto:

- Dajme teenagerom slovami najavo, že k nim máme blízky vzťah: “Som rád, že ťa vidím a že môžeme spolu hovoriť.” “Teším sa, že si sa rozhodol/a pripojiť k našej skupine.” “Som rada, že ťa vidím usmiateho.” “Ahoj, kamarát, ako sa dnes máš?”
- Usmievajme sa na nich.
- Slovami vyzdvihujme a podporujme individualitu jednotlivých žiakov: “Vždy sa môžem na teba spoľahnúť” “Tvoj smiech by som spoznala vždy a všade. ” „Verím ti.“
- Správajme sa k nim s rešpektom. Zohľadňujte ich individualitu, stupeň vyspelosti a kultúru, z ktorej pochádzajú. Ak zbadáme, že dospievajúci prechádzajú zložitým obdobím, krízou, prejavme snahu pomôcť im ho prekonať. Dôležité je, aby sme pritom častejšie komunikovali s ich rodičmi.

- Ak spravia nejakú chybu, pozerajme sa na takúto situáciu skôr vecne a využime ju na to, aby sme ich niečo naučili: "Rozlial/a si džús na lavicu. To sa fakt občas prihodí. Dám ti servítku a utri to."

- Keď vidíme, že sa dobre správajú, pochváľme ich a povzbuďme.

- Používajme metódu aktívneho počúvania. Vcíťme sa do emocionálneho rozpoloženia mladého človeka. Empaticky počúvajme, čo nám hovorí, snažme sa vžiť do jeho emócií, a vyjadrime pre ne pochopenie: „Zobralo ťa to". "Vidí sa mi, že si z toho totálne sklamaný/á." „Vidím, že ťa to trápi."

- Vytvorme v triede také prostredie, aby sa mladí ľudia cítili vítaní a vedeli, že tam patria.

V triede vybudovať bezpečné prostredie s vpred dohodnutými pravidlami

V súčasnosti dominuje v rodinách benevolentná, rozmaznávajúca, rozporná alebo ľahostajná výchova. V nej rodičia kladú málo požiadaviek, málo pravidiel, málo zákazov a nariadení, mnohí teenageri nemajú stanovené hranice a mantinely. Majú bezstarostný život, ktorému chýba kontrola a zodpovednosť.

Rodičia dávajú teenagerom veľkú slobodu, skoro vôbec ich neobmedzujú, všetko robia „len pre jeho dobro". Prianie dieťaťa je im rozkazom. Dokonca mnohé úlohy robia rodičia za nich. Ten typ výchovy vedie k nesamostatnosti, pohodlnosti, egoizmu, náročnosti. Deti sú veľmi často víťazmi v sporoch a v konfliktoch s rodičmi. Svoje dominantné postavenie prirodzene uplatňujú neskôr aj v iných sociálnych vzťahov, teda aj v škole alebo na pracovisku.

Preto je potrebné, aby sme v triede vytvorili bezpečné prostredie, v ktorom budú platiť jasne stanovené pravidlá zohľadňujúce potreby a záujmy žiakov._Potvrdzuje sa, že disciplína má pozitívny vplyv na žiakov, aby sa naučili lepšie ovládať svoje správanie. Dokonca výsledky výskumov potvrdili, že dôsledkom uvoľnenej disciplíny, alebo keď učiteľ v triede nezavedie jasné pravidlá, ktoré žiaci musia dodržiavať, narastajú u žiakov problémy so správaním, a to najmä u chlapcov (Arnold, McWilliams, a Arnold, 1998). Prejav uvoľnenej disciplíny je aj to, keď žiakom dovolíme, aby nevhodné správanie vystupňovali a nezastavíme ich v tom ráznym, no pokojným spôsobom. Treba si ujasniť, aké správanie od teenagerov očakávame.

Preto:

- V triede zaveďme len také pravidlá, ktoré sú primerané vývinovej úrovni teenagerov a potom následne dbajte na dodržiavanie pravidiel.

- Príkazy však formulujme pozitívne: "Prosím, môžeš dať tie nožnice na stôl" namiesto "Neprechádzaj sa po triede s nožnicami v ruke."

- Hovorme podľa možnosti čo najviac pokojným a vecným tónom.

S mladými ľuďmi komunikovať priateľsky a partnersky

Generácia Z veľmi dobre prijíma kamarátsky partnerský vzťah a parterskú komunikáciu medzi nimi a dospelými, aby nemali z komunikácie strach a dokázali

asertívne predostrieť kritické stanoviská týkajúce sa ich učenia, správania, sociálnych vzťahov, napr. učiteľom povedať, že tejto časti učiva vôbec nerozumejú, že vysvetlenie učiva nebolo vôbec dobré, že sa na hodine nudia, že im chýba viac podnetov pre učebnú aktivitu ai.

Počas komunikácie si sami žiaci musia uvedomiť, že vyjsť v ústrety znamená obojstranné úsilie, a to tak zo strany dospelých (učiteľov, ale aj rodičov, starých rodičov), ako aj zo strany ich samých a že viaceré nimi kritizované javy nie sú v kompetencii dospelých, aby ich vyriešili. Je dobré nechať im dávať návrhy a vypočuť si, čo by pre riešenie vzniknutých problémov a problémových oblastí mohli oni sami urobiť.

Niekedy je dôležité len nechať dospievajúceho vyjadriť vlastnú mienku, postoj, názor týkajúci sa najrôznejších záležitostí, môže ísť o vyjadrenie kritiky, obdivu, nesúhlasu alebo súhlasu a počúvať ho. Názor sa nemusí obhajovať, ani počúvajúci ho nemusia komentovať, len ho brať na vedomie.

Teenegerov postupne učme hovoriť svoj negatívny názor dospelému pokojne, rozvážne, takýto názor správne formulovať a prejaviť úsilie hľadať a nachádzať adekvátne riešenia. Práve k tomu je potrebný dôveryhodný dospelý, ktorý by ich usmerňoval a v ktorom by mali oporu a istotu pri nachádzaní spôsobov riešenia.

Mladí ľudia generácie Z očakávajú, že aj učitelia budú vo svojej komunikácii úprimní a otvorení a prestanú sa ostýchať vyjadriť svoj psychický stav otvorene pred teenegermi, čo navodzuje vzťah dôvery medzi nimi, napr. že učiteľ povie, že je smutný z istej rodinnej situácie, že má zlý deň, že je nahnevaný pre nespravodlivé rozhodnutie v rodine, a preto tak nerzózne reaguje.

Preto:

- Kedykoľvek je to možné, treba s dospievajúcimi komunikovať a uvoľnene sa s nimi rozprávať. Využívajme najmä neformálne príležitosti – prestávku, výlet, exkurziu, jazdu autobusom na chatu.

- Nehovorme rozvláčne. Nemusí sa každá vec rozoberať do najmenšieho detailu. Treba povedať to, čo je podstatné a skončiť.

- Počúvajme ich, neprerušujme a pružne reagujme. Ak sa neústupčivo držíme pravidiel, teenager bude v pokušení hľadať možnosti, ako ich obísť alebo prejsť do provokácie.
- Zostaňme pokojný. Dajme žiakom najavo, že chápeme, ako sa cítia.

- Pokiaľ je to len možné, nediktujme im, ale ich veďme. Dajme im možnosť, aby sami navrhli nejaké riešenia. Keď spolu prediskutujeme niekoľko možností, môžeme povedať: „To je niekoľko riešení. Nechajme si ich deň-dva prejsť hlavou a potom sa môžeme znovu porozprávať o tom, ktoré sa vám zdajú najlepšie a prečo.“

Záver

Partnerský vzťah učiteľa k žiakom, vybudovanie si dôvery medzi nimi, učiteľ ako sociálna opora v škole, ale zároveň ako vnútorná autorita vzbudzujúca rešpekt a uznanie, tiež učiteľ, ktorý vie povedať dobrý vtip, pomáhať si s humorom pri stresových situáciách a s rozvahou riešiť krízy a konflikty, a byť pritom aj spravodlivým, sú hodnoty, ktoré

mladých ľudí výrazne oslovujú, a vnútorne motivujú byť takými k iným, ako to vidia každý deň v škole u dobrého pána učiteľa. Ten sa stáva pre nich vzorom.

Zoznam použitej literatúry

Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in preschool: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34, 276-287

Bandura, (*1977). A Bandura Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J

Birch, S. H., & *Ladd*, G. W. (*1997*). The teacher-child relationships and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 67-79. doi10.1016/S0022-4405(96)00029-5.

Gajdošová, E. - Herényiová, G. (2002) *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda.

Gajdošová, E. – Herényiová, G. (2006) *Rozvíjení emoční inteligence žákú" prevence, šikanovaní, intolerance a násilí mezi dospívajícími.* 1.vyd. Praha: Portál.

Gardner,H. (1997) *Multiple Inteligence – The Theory in Practice*. Jersey: Prentice-Hall.

Howe, K. (*1994*). Standards, Assessment, and. Equality of Educational Opportunity. Educational Researcher, 23 (8), 27-33. Washington, DC: American. Educational Research Association

Howes, C., and E. W. *Smith*. (*1995).* Relations among Child Care Quality, Teacher Behavior,. Children's Play Activities, Emotional Security, and Cognitive Activity in Child Care. Early. *Childhood Research Quarterly* 10: 381–404.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions in child development*. Vol. 57: Relationships between children and non-parental adults (pp. 81-108). San Francisco: Josey-Bass.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (*1992*). Development of young children in stressful contexts: Theory, assessment, and prevention. In M. Gettinger, S. N. Elliott, & T. R. Kratochwill (Eds.), Preschool and early childhood treatment directions (pp. 151-185). Hillsdale, NJ: LEA.

Štúr, I. (2002) *Rozhovory o dospívání. Nevím co se sebou*. Praha: Mladá letá.

Taxová, J. (l987) *Pedagogicko - psychologické zvláštnosti dospívaní.* Praha: SPN

Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Waltona, F.X. (2002) *Ako vychádzať s dospievajúcimi doma a v škole.* Nové Zámky: Psychoprof.

MOTIVÁCIA K ZMENE V KONTEXTE VÝCHOVY

Vladimír HAMBÁLEK, Zuzana ZIMOVÁ
Coachingplus, Bratislava
vladimir@coachingplus.org, zimovazu@gmail.com

Abstrakt

Zámerom príspevku je formou dialógu medzi autormi priblížiť čitateľovi aktuálne koncepty práce s motiváciou v kontexte výchovnej práce. Obaja autori pracovali ako vychovávatelia, neskôr v kontexte poradensko-psychologickej starostlivosti o deti a v kontexte sociálno-právnej ochrany. Ako lektori vedú desaťmodulové akreditované vzdelávanie v integratívnom prístupe v práci s motiváciou a zmenou pre psychológov a pedagógov v ktorom sa okrem v tomto texte spomenutých východísk opierajú aj o transteoretický model zmeny a motivačné rozhovory.

Hambálek: Počnúc Aristotelom existuje niekoľko sto, možno aj tisícka definícií pojmu výchova. V odbornej literatúre by sme pravdepodobne našli veľa jeho definícií – od autokratickej po antivýchovu, prípadne výchovu nevýchovou. Pre účely nášho rozhovoru budem pojem výchova chápať veľmi široko, aj ako cielené pôsobenie vychovávateľa (môže ním byť odborník aj rodič), aj ako nezámerné pôsobenie v kontexte sociálneho učenia a socializácie v rámcoch špecifík a kultúry inštitúcií kde sa dieťa nachádza (rodina, škola..). Napokon, podtitul tohtoročných „Križovatiek“ chápem v zmysle výchovy príkladom. A môže ísť o príklad zámerný aj nezámerný. Inak sa podľa mňa ani vychovávať nedá, pretože naše konanie – cielené, alebo náhodné, či spontánne vo vzťahu s dieťaťom má vždy výchovný (formatívny a normatívny) rozmer. To isté, čo platí o výchove, platí aj o motivácii. Správanie dospelej autority má vždy vplyv na motivačný systém dieťaťa, na jeho predpoklady, presvedčenia, očakávania, úsudky ale aj na jeho percepcie a emócie s kognitívnymi procesmi spojené. Predsa len, ak by sme sa mali zamerať na zámerné, cielené výchovné pôsobenie, špecifické výchovné správanie dospelého, vychádzame z predpokladu, že je možné zámerne, cielene pracovať s motivačným systémom dieťaťa. Dieťa, samo osebe vo svojej podstate prechádza neustále zmenou – vývinom. Výchova je teda sprevádzanie dieťaťa v zmene a zmenami. V mnohých aspektoch interakcie dieťaťa sa o motiváciu „starať“ nemusíme, proste existuje „z povahy vývinu a situácie“. Sú však situácie, kde je s motiváciou nutné cielene pracovať. Podobne, ako existuje nespočetné množstvo výchovných modelov, existuje aj viacero, často konkurenčných teórií práce s motiváciou. Ja osobne považujem a vo svojej práci s deťmi a adolescentmi sa opieram o koncepty motivačných rozhovorov tak, ako ich rozvinuli americkí autori Miller a Rollnick v 80. rokoch 20. storočia. Motivačné rozhovory sa opierajú o predpoklad, že dieťa/adolescent musí nájsť vlastný zmysel a vlastné dôvody pre zmenu, resp. pre konkrétne konanie. Pomáhajúci pracovník sprevádza deti/adolescentov štádiami zmeny, pričom v každom štádiu cielene využíva také komunikačné stratégie, ktoré mladému človeku pomáhajú uvedomiť si to, čo je preňho v živote, či v danej situácii, ktorej čelí, dôležité a čo potrebuje k tomu, aby dokázal za seba a situáciu (v rámci možností) prevziať zodpovednosť. Následne svoje intervencie a komunikačné stratégie s dieťaťom prispôsobuje tak, aby v rozhovore nevyvolával odpor. S odporom voči zmene zaobchádza nekonfrontačne a empaticky. Podobne ako Motivačné rozhovory, autori Mellor a Schiff v rámci Transakčnej analýzy opisujú koncept devalvácie, resp. znehodnocovania. Ak sa na konanie dieťaťa pozrieme

cez perspektívu Mellora a Schiffa, dieťa niečo nerobí pretože nevníma existenciu podnetu, problému, alebo alternatívy, prípadne možno aj vníma podnety (napr. svoje neadekvátne správanie), problémy (napr. konflikt s druhým), alebo alternatívy (to, že iné deti sa správajú inak), ale týmto podnetom, problémom, alebo možnostiam neprikladá význam, relevanciu, skrátka preňho nie sú dôležité. V takejto situácii dospelý komunikuje s dieťaťom motivačným spôsobom a zameriava sa na rozpracovanie dôvodov pre zmenu. V situácii ak dieťa vníma podnety, problémy, či možnosti, ale nemá schopnosti, zručnosti a spôsoby konania, ktoré boli vhodné, alebo primerané, okrem podpory a rozpracovania dôvodov pre zmenu dospelý dieťa navyše aj niečo „učí“, alebo v ňom niečo „rozvíja“. Je aktívnejší v kladení nárokov, pretože už nie je také nutné pracovať s dôvodmi pre zmenu. Ak sa stáva, že dieťa „nechce“ – vtedy hľadáme dôvody „prečo“. Ak už dieťa „chce“ ale „nevie“, hľadáme spôsoby „ako“. Ide o prístup systematický, budujúci zdroje na štyroch rovinách:

- Zdroje a schopnosti a zručnosti vnímania dieťaťa
- Zdroje s schopnosti považovať niečo za relevantné/dôležité/významné
- Kapacitu a zručnosti konať/správať sa v súlade s tým, čo je hodnotné
- Zážitok sebadôvery a sebaistoty, ktoré pomáhajú proaktívne konať

Tu by ma Zuzka zaujímalo ako ty chápeš prácu s motiváciou? Čo si myslíš, že vychovávateľom pri práci s motiváciou pomáha? Na čo by si mali dávať pozor?

Zimová: Na úvod si pomôžem známou vetou prof. Štúra: „Dieťa netreba vychovávať, treba pekne žiť a dieťa sa pridá.“ A zároveň hneď dodám, že dieťa sa pridá k tomu, na kom mu záleží. Takže si myslím, že motivovať dieťa k zmene môže len ten vychovávateľ, ku ktorému má dieťa vytvorený pozitívny vzťah.

Vychovávateľ musí rozumieť tomu, aký vplyv má zmena u dieťaťa na jeho potreby. Častou túžbou vychovávateľov je, aby sa dieťa správalo podľa noriem, aby nikomu neubližovalo, aby bolo zdvorilé apod. V niektorých prípadoch to ale môže znamenať vážne narušenie sebaúcty dieťaťa. Napríklad ak ho učíme, že v konflikte má ustúpiť, že má ignorovať posmešné poznámky na svoju adresu. Vedieme dieťa k tomu, aby za seba nebojovalo. Aby si nebudovalo v tej chvíli rešpekt pred ostatnými ani pred sebou samým. Ak teda vychovávateľ rozumie potrebám dieťaťa, skôr ako ho vedie k správaniu, ktoré ohrozí napr. jeho potrebu rešpektu a sebaúcty, musí mu naplnenie týchto potrieb posilniť tým, ako sa k nemu správa on sám, tým, že dieťa cíti, že je dôležité a rešpektované.

V prípade, že neveríme v možnú zmenu dieťaťa, nedokážeme ho v zmene sprevádzať. Dôležitá časť výchovy – rozpoznať prečo dieťa popiera možnú zmenu – intervenovať cielene aby sme mohli pracovať na motivácii. Napr. neverím v to, že ja môžem konať - zistiť, čo je v pozadí tohto presvedčenia dieťaťa o sebe – pocit bezmocnosti (neverím, že môžem mať vplyv na to, čo sa deje), nedôvera vo vlastné schopnosti (nech urobím čokoľvek – nebude to dosť). Najskôr treba pracovať na odstránení devalvačných prekážok a až potom je možné plánovať zmenu, motivovať, sprevádzať.

A ešte posledná poznámka k tvojej otázke. Cieľom motivácie je zmena nechceného na chcené. A tu je dôležitá otázka, prečo by malo k zmene prísť. Inú motiváciu (túžbu) pre dieťa môže mať vychovávateľ, inú dieťa samotné. Napr. cieľ dodržiavať pravidlá – dospelý má za tým predstavu učenia dieťaťa k zodpovednosti – potreba sebarealizácie, dieťa – posilnenie vzťahu s dospelým – potreba prijatia. Ak má byť motivácia úspešná, mala by napĺňať identifikovanú potrebu dieťaťa.

Hambálek: Keď učím ľudí ako sprevádzať iných zmenami, alebo ako implementovať nové zručnosti a postoje, alebo ich učím ako systematicky ovplyvňovať, uvedomujem si, že komunikácia je len nástroj a nestačí. Ľudia potrebujú poznať čo všetko pôsobí v prospech toho aby sa ľudia menili a aké podmienky pre zmeny je potrebné vytvárať.

Sociálni psychológovia Patterson, Grenny, Maxfield, MacMillan a Schwitzler robili celosvetový výskum zameraný na projekty, ktoré boli v rôznych častiach sveta úspešné v tom, že zmenili nielen jednotlivcov, ale aj celé komunity. Z výskumných údajov dobrej praxe pri zmenách vyabstrahovali princípy a pravidlá, ktorých kombinácia vedie k úspechu v procese ovplyvňovania a riadenia zmeny. Napríklad si všimli, že všetky úspešné projekty resocializácie a reedukácie „detí ulice“, mládeže, ktorá fungovala v gangoch a zmenila svoje správanie majú rovnaké princípy. Zistili, že iba ak každý zo šiestich princípov fungoval, zmeny boli hlboké a udržateľné.

- Prvým princípom je osobná motivácia. Osobná motivácia znamená, že deti boli sprevádzané motivačnými stratégiami s cieľom zmeniť to čo nechcú v to, čo chcú. Tu pomáhajú vyššie spomenuté motivačné rozhovory.
- Druhým princípom je zameranie na schopnosti/zručnosti dieťaťa. Deti, ktoré sa zmenili prekonali samých seba a naučili sa zručnosti k zmene potrebné. Na príklade povedané, nestačí chcieť prestať fajčiť a mať vážne dôvody pre zmenu, je potrebné vedieť prestať fajčiť, mať schopnosti a zručnosti s nefajčením spojené (napr. ako čeliť baženiu, ako štruktúrovať deň bez cigariet, ako mať alternatívne zdroje slasti, alebo toho, čo fajčenie mladému človeku umožňovalo. Tu patria aj zručnosti ako zvládať krízy, ktoré by viedli k pôvodnému negatívnemu správaniu.
- Tretím princípom je spoločenská motivácia. V procese zmien je nutné využiť tlak ostatných relevantných ľudí (spoločnosti) v prospech zmeny. Dieťa, ktoré prechádza zmenou bude motivovanejšie a zaangažovanejšie ak bude mať spojenca – niekoho kvôli komu sa zmena a námaha s ňou spojená oplatí, prípadne niekoho kto sa o dieťa a jeho starosť zaujíma. Tlak a zároveň porozumenie a podpora peers, rovesníkov, ktorí však majú dieťa radi a majú s dieťaťom v zmene vzťah je veľmi podporný aj zaväzujúci. Je dobré ak sa deti môžu učiť sociálnym učením samy od seba a inšpirovať sa vzájomne. To prináša zdieľanú radosť aj zdieľané starosti.
- Štvrtým princípom je podpora zručností potrebných pre vytváranie a udržiavanie vzťahov. Ide o rozvoj sociálnych schopnosti a kompetencií. Ako tí čo motivujú a sprevádzajú podporujeme vzájomné učenie sa a spoluprácu v skupine/komunite, ktorej je dieťa súčasťou. Nestačí mať človeka, ktorému na mne a mojej zmene záleží. Nestačí mať spojenca v zmene, alebo pri implementácii zmien, či želaného správania. Je dôležité vedieť ako prispieť do vzťahu a byť vo vzťahu. Je dôležité aby malo dieťa vplyv na toho človeka, na kom mu záleží. Vplyv znamená, že má moc a schopnosť ovplyvniť povahu a kvalitu vzťahu, alebo vzťahov, ktoré sú preňho dôležité.
- Piatym princípom efektívnej zmeny je štrukturálna motivácia. Ako ľudia nežijeme izolovane a naše vzťahy sú tiež zasadené do širšieho systému. Ak chceme pracovať s motiváciou a zmenou, musíme vytvoriť systém odmeňovania a vyžadovať zodpovednosť. Ak sme súčasťou organizácie, triedy v škole alebo terapeutickej komunity v zariadení, je nutné aby jej pravidla a normy boli spravodlivé a zároveň nás pozývali k zmene. Ide o vonkajšiu motiváciu. Ak bude dieťa správať v súlade s očakávaniami, čo tým získa? Ak nie čo bude prirodzený a čo logický dôsledok. A ako sa táto štruktúra odzrkadlí v spôsobe komunikácie dôležitých dospelých v systéme. A prípadne, ako demokraticky a ako autoritatívne sa bude systém odmien a dôsledkov vytvárať?
- Šiestym princípom efektívnej zmeny je poznanie, že na to, aby boli dieťa, alebo aj dospelý motivovaní je nutné, aby mali vplyv meniť prostredie, systém v ktorom sú, alebo organizáciu tak, aby slúžilo želanej zmene. Ide vlastne o právo a možnosť mať moc pretvárať spoločenstvo kde som v súlade so želanou zmenou.

Dieťa by nemalo byť len tým, kto akceptuje „pravidlá“, ale malo by mať moc transformovať tieto písané a nepísané očakávané vzorce správania, alebo benefity.

V súvislosti s týmito princípmi ma zaujíma, aká je tvoja skúsenosť, čo si myslíš, že je v „hre“ keď ide o to, aby sme v našich rodinách a organizáciách ciele podporovali motiváciu a zmenu smerom k tomu byť proaktívni, procsociálni a smerom k tomu, aby dospelí aj deti preberali zodpovednosť za rozvoj, ale najmä za zmysluplné spolužitie?

Zimová: O osobnej motivácii sme už hovorili. Spoločenská motivácia – kvôli komu sa dieťa chce meniť, kto ho môže podporovať v zmene? Treba aby dieťa malo svoju vzťahovú osobu, niekoho na čej odozve mu záleží, niekoho, koho chce potešiť, byť ním ocenené. Nastáva pozitívna transformácia tlaku, ktorý bežne deti vnímajú ako záťaž. Môže byť dieťa zdrojom pozitívneho tlaku na zmenu vychovávateľa? Myslím, že vzťah, ak je dobrý, je obojstranný.

Štrukturálna motivácia – systém odmeňovania má byť individualizovaný, opäť naviazaný na identifikácia potrieb dieťaťa, odmeny súvisiace s potrebami sú najúčinnejšie. Samozrejme nemáme na mysli to, čo sa bežne za potreby označuje (občas dostávam na otázku, čo dieťa potrebuje, odpoveď: smartfón – mať smartfón nie je potreba. Smartfón je len prostriedok, pomôcka k napĺňaniu potreby, napr. potreby byť rešpektovaný, alebo prijatý).

Osobné schopnosti –opäť sa vrátim v našom rozhovore na začiatok k tomu, že dieťa rozvíja svoje schopnosti pripojením sa k dospelému. Vychovávateľ je príkladom získavania zručností. Povieme si to na tom príklade žiadanej zmeny správania v konflikte. Vychovávateľ vedie dieťa k tomu, aby sa v konflikte nenechalo vyprovokovať, aby dokázalo ovládnuť svoj hnev a aby riešilo veci s rozumom. Ak ten istý vychovávateľ na dieťa rozčúlene kričí vždy keď sa naň nahnevá – nemá apelovanie na zmenu efekt. Dieťa sa nemá od koho učiť zručnosť ovládnuť svoj hnev.

Spoločenské schopnosti – príležitosť na pomenovanie vzájomného učenia sa, uznať, že dieťa môže byť nápomocné pri zmene dospelého. Vychovávateľ a dieťa si môžu vzájomne pomáhať pri zmene správania, pričom vychovávateľ musí byť o krok vpred aby ho dieťa mohlo nasledovať.

Štrukturálne schopnosti – pri práci so zmenou odporúčam spraviť analýzu prostredia – čo z prostredia patrí medzi príležitosti, ktoré zmenu podporujú a čo medzi ohrozenia, teda prekážky možnej zmeny. Sem môže patriť priestor, ostatné deti, vychovávatelia, usporiadanie režimu dieťaťa, pravidlá, odmeny a tresty... To všetko môže zmene napomáhať ak je to OK, ale môže sa stať aj vážnou prekážkou zmeny. Pomáha napr. SWOT analýza a následne plán ako zmenšiť ohrozenia, posilniť príležitosti.

Hambálek: V poslednej dobe uvažujem o koncepte radikálnej úprimnosti. Tento model vytvorila Kim Scottová, ktorá tvrdí že vo vzťahoch s druhými sme spoluzodpovední. Nie vždy však dokážeme túto našu spoluzodpovednosť uchopiť a komunikovať s inými (napr. s deťmi) spôsobom, ktorý by rovnakou mierou zahŕňal otvorenosť voči druhému, empatiu, záujem o druhého a súcit s tým, čo prežíva a zároveň rovnakým spôsobom nás – naše potreby, myšlienky, našu otvorenosť a úprimnosť. Ak sa vyhýbame a presadzujeme naše myšlienky bez kontaktu s druhým, aj bez otvorenosti a autenticity – presadzujeme sa manipulatívne, alebo skryto. Scottová vtedy hovorí o manipulatívnej neuprímnosti. Dieťaťu napríklad klameme, alebo o balamutíme rôznymi príbehmi. Ak sa presadzujeme bez toho, aby sme brali do úvahy skúsenosť, potreby a uhol pohľadu dieťaťa, sme agresívni a necitliví voči hraniciam toho druhého. Ak naopak iba vnímame dieťa a akceptujeme dieťa bez toho, aby poznalo náš postoj, názor a hranice, sme v rozhovore s ním podľa tohto konceptu ubíjajúco pritakávajúci. Súhlasíme a ak sa nám niečo nepáči nepovieme to, alebo nie sme priami a navádzame bez toho, aby bol zrejmý náš postoj, naše hodnoty a naše priania. Ak sme podľa Scottovej

radikálne úprimní, sme transparentní, autentickí, priami, no zároveň empatickí a otvorení vnímať svet a konkrétnu situáciu o ktorej sa rozprávame očami dieťaťa. Ja viem, že ide iba o ideál ku ktorému sa môžeme prepracovať, myslím si však, a to aj zo skúsenosti, že je možný, a že je dokonca obohacujúci. Čo si myslíš, čo nám dospelým pomáha byť s deťmi autentickými, ale zároveň empatickými? Čo potrebujeme, aby sme dokázali vidieť detský svet detskými očami a čo potrebujeme aby sme dokázali zrozumiteľným spôsobom priblížiť svet nás dospelých dieťaťu? Je vôbec možná s deťmi radikálna úprimnosť? A potrebná? Ako vidíš ty, kedy sa deje vo výchove dobrá komunikácia. Scottová tvrdí, pri manažéroch, že radikálna úprimnosť je etickou povinnosťou manažéra. Ako to podľa teba funguje vo vzťahoch rodič – dieťa, vychovávateľ – dieťa....?

Zimová: To, čo zabraňuje nám dospelým byť autentickými, je často strach. Strach, že sa dieťa na nás nahnevá, že prídeme o vzťah s ním. Dospelý by mal byť zrelší ako dieťa a mal by budovať natoľko pevný vzťah, ktorý vnútorne unesie úprimnosť. To dokáže len vzťah, v ktorom dieťa vníma dospelého ako spoľahlivého, nemenného vo svojich zásadách, reakciách, teda stáleho. A chce to čas. Najmä u detí, ktoré prešli traumatickými vzťahmi, v ktorých bola ich dôvera v dospelých niekoľkonásobne narušená. Pevnosť vzťahu je možné podporiť dobre nastavenými pravidlami, ktoré dodržiavajú všetci dospelí rovnako a stabilným individuálnym režimom dieťaťa.

Môže sa stať, že vychovávateľ alebo rodič nemajú kapacitu byť empatickými voči dieťaťu. Môže to mať niekoľko príčin, spomeniem dve najpodstatnejšie – neschopnosť a vyčerpanosť.

U dospelých sa nemusela v detstve vyvinúť schopnosť byť empatický. Dôležité je sebapoznanie, sebareflexia. Ak z vychovávateľovej životnej histórie vyplýva, že nemohol získať schopnosť empatizovať, mentalizovať, je potrebný rozvoj tejto zručnosti, niekedy je dokonca nutné podmieniť zotrvanie v práci terapiou. Vychovávateľ, ktorý nie je schopný empatie s dieťaťom nikdy nebude dobrým vychovávateľom a môže (dokonca je to zákonité) prehĺbiť vzťahovú traumu dieťaťa.

Druhou bežnou príčinou je vyčerpanosť – stav, kedy potreby vychovávateľa sú chronicky nenapĺňané a on stráca schopnosť vnímať potreby iných. Napríklad ak chceme aby vychovávateľ počúval dieťa, bol zvedavý na jeho názor a pritom sám vychovávateľ má pocit, že jeho nikto nepočúva, nikto nie je na jeho názor zvedavý. Alebo má doma vzťahové problémy, necíti rešpekt od manželského partnera, detí. Ťažko s trvale nenaplnenou potrebu rešpektu bude v práci empatizovať s dieťaťom, ktoré mu tiež nepreukazuje rešpekt. Na sebareflexiu by mala nadväzovať supervízia a dobre nastavená psychohygiena.

AKÝM VZOROM MÔŽE BYŤ BART SIMPSON?

Lenka HORKOVÁ
Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Úvodom...

Rozprávkové motívy sa objavujú naprieč všetkým, čo funguje v našich kultúrnych podmienkach – postavy rozprávok sú súčasťou večerných rituálov rodín, objavujú sa v televízii, či už ako hrdinovia rozprávok alebo filmov, alebo ako zaručené chytače pozornosti v reklamách. Osobnostné charakteristiky jednotlivých rozprávkových hrdinov, ako aj ich životné rozhodnutia, sú deťom i dospelým dôverne známe a dokážeme sa voči nim vymedziť, alebo naopak sa s nimi stotožniť. Takýto rozprávkový materiál, koniec koncov tak ako všetok kultúrny materiál, vpadá aj do psychoterapeutickej práce, nech už ho do rozhovoru či artefaktu prináša klient alebo terapeut.

Poster prezentoval výsledky systematickej práce s otvorenou skupinou detí, ktoré v školskom roku 2014/2015 absolvovali preventívne výchovný pobyt v Středisku výchovné péče Slaný (ďalej len SVP), indikovaný na základe ich dlhodobo pretrvávajúceho nevhodného správania.

Rozprávkové rozhovory a rozprávkové skupiny

Prvotným impulzom pre skupinovú prácu s rozprávkovými motívmi boli individuálne rozhovory s klientmi SVP, ktoré sú súčasťou výskumných dát k dizertačnej práci autorky[2]. Inštrukcia zadávaná pri skupinovej práci znela: „Nakreslite dva obrázky. Na prvý nakreslite postavu, hrdinu z rozprávkového príbehu, ktorým sa cítite byť teraz. Na druhý nakreslite hrdinu z rozprávky, ktorým chcete byť, ktorým sa chcete v budúcnosti stať.“ Výsledkom práce každého dieťaťa tak vždy boli 2 obrázky a po ukončení fázy kreslenia nasledovala spoločná diskusia nad jednotlivými výtvormi. Deti individuálne odpovedali na nasledujúce otázky:

1. V čom presne sú si podobní s postavou na obrázku č. 1?

2. Kedy sa táto podobnosť prejavuje? Majú ostatní (rodičia, priatelia, ostatní v skupine) šancu vidieť túto podobnosť?

3. Čo sa musí stať, aby sa hrdina č. 1 stal hrdinom č. 2? Čo sa v ich živote (schopnostiach, správaní, záujmoch atď.) musí zmeniť, aby sa mohli stať hrdinom č. 2? 4. V čom vidia prekážky pre dosiahnutie tohto cieľa?

5. Kto im v týchto zmenách môže pomôcť?

6. Čím z príbehu daného hrdinu sa v živote riadia?

Nakoniec sme dali všetky obrázky dohromady do stredu miestnosti a spoločne sme hľadali odpovede na tieto otázky:

a) Aký názov by sme mohli dať rozprávke, v ktorej sa nachádzajú všetci hrdinovia?

b) Ako dokážu všetci títo hrdinovia fungovať pohromade?

---

[2] Článok popisuje čiastkové dáta dizertačnej práce (ide časť súboru kresieb a rozhovorov získaných pri zbere dát na výskumnú časť), samotná práca s názvom „*Hrdinovia detí s výchovným problémom*“, ktorú píšem pod vedením PhDr. Veroniky Pavlas Martanovej, PhD., na Katedře psychologie Pedagogické fakulty UK, zatiaľ nie je hotová.

Kým deti sú a kým chcú byť?

Kým deti sú...

Medzi postavami, ktorými sa deti cítili aktuálne byť (kresba č. 1), sa objavovali Popolušky, roboti, Shrek, postavičky z počítačových hier alebo čarodejnice. Kým menšie deti objavovali spoločné charakteristiky na základe konkrétnych podobností – fyzický vzhľad, podobné postavenie v rodinnej konštelácii, záujem o podobné činnosti; staršie deti si vyberali postavy na základe abstraktnejších podobností, prípadne boli schopné komplexnejšieho popisu alebo aj slovných hračiek.

Kým deti chcú byť...

Medzi kresbami postáv, ktorými sa deti chcú stať (kresba č. 2) sa objavovali postavičky zo Šmolkov, Mimoni, Šípkové Ruženky, Spidermani alebo aj upíry. Vo vysvetleniach sa často objavovala potreba nezávislosti a možnosť slobodného rozhodovania, ktorými viaceré postavy rozhodne oplývali, ale zároveň aj bezstarostnosť a spokojnosť, ktorú by v budúcnosti rado zažívalo viacero z detí. Väčšina detí sa pri výbere postavy zamerala na to, aké vzťahy by získali zámenou za hrdinu. A v každej skupine sa objavila aj kresba niektorého člena rodiny Simpsonovcov. A nebola to iba problematickosť, ktorá ich s Bartom spájala.

Aké dôvody uvádzali deti pre výber Simpsonovcov?

- V prvom rade sa viacero detí sústredilo na fakt, že Simpsonovci sú stabilná rodina, v ktorej fungujú obaja rodičia. Za pozitívum označovali aj to, že v tejto rodine sa vždy niečo deje a že sa navzájom vo svojich odlišnostiach tolerujú. Hoci sa v rodine často dejú negatívne udalosti, záver epizódy je u Simpsonovcov zakaždým pozitívny. Veci riešia v čase, keď sa dejú a všetky hádky, bitky a nedorozumenia sa vždy skončia udobrením a uistením sa o tom, že sa majú aj naďalej radi.
- Ďalším dôležitým bodom, ktorý sa objavoval vo výpovediach detí, bola Marge – vykresľovaná ako bezpodmienečne milujúca matka. Deti sa opakovane zhodovali v tom, že je skvelé, že Marge je ako matka stále k dispozícii, keď sa niečo deje alebo keď ju niekto potrebuje. Zároveň ju považovali za stabilný bod rodiny, ktorý nikdy nesklame.
- Ako ďalší dôležitý bod deti uvádzali aj istú (a v istých chvíľach až stupídnu) naivitu, či nezámerné spáchanie zlej veci, na ktorú bežne narážame v Simpsonovcoch. Zdanlivo nevinné prehrešky, z ktorých sa nakoniec vykľul seriózny problém s nedozernými dôsledkami, už spáchala každá z postáv. Zároveň je to niečo, čomu klienti SVP dobre rozumeli, keďže sami sa často zaplietli do nepríjemných situácií.
- Ešte jedna charakteristika tejto televíznej rodinky bola pre klientov SVP lákavá, ale pravdepodobne je rovnako lákavá pre všetkých adolescentov. Simpsonovci hovoria o všetkom a nič neskrývajú, nepoznajú tabu. A do istej miery je takéto satirické revidovanie platnosti hodnôt a noriem presne tým, čo väčšina adolescentov potrebuje. Dospievajúci potrebujú otestovať normy spoločnosti, ktorej právoplatnými členmi sa chcú stať. Nechcú len preberať pravidlá a postoje, chcú poznať ich význam a funkčnosť. Potrebujú sa pýtať a zistiť, prečo sa niektoré pravidlá oplatí dodržiavať a niet lepšieho spôsobu, než im s nadhľadom ukázať, čo sa stane, ak sa proti istým pravidlám začnú búriť.

Namiesto záveru... alebo prečo by sa teda oplatilo byť Bartom Simpsonom?

„Má milujúcu matku a žije v stabilnej (ale nikdy sa nenudiacej) rodine, zloženej z otca, matky a súrodencov. Zažíva veľa zábavy, nenesie veľkú zodpovednosť a nebojí sa byť škodoradostný a spontánny. Môže sa búriť voči autoritám a môže vyviesť aj nejakú hlúposť, no nikdy nie je považovaný za nepolepšiteľného a nenapraviteľného. V jeho rodine sa zlyhania a chyby odpúšťajú, názorové rozdiely tolerujú. Nevie presne, čo bude v budúcnosti robiť, no vie si užívať „tu a teraz“ a tešiť sa aj z maličkostí. Rozumie sarkazmu a irónii, pozná však aj princípy dobra a zla. Nie je spútaný konvenciami, slobodne si vyberá koho a čo bude nasledovať.“

Toto je krátky súhrn charakteristík, ktoré deti s výchovným problémom považovali na Bartovi za veľmi lákavé. Potreba milujúcej a podporujúcej rodiny, spontánna radosť zo života, asertívna konfrontácia autorít, možnosť robiť chyby a poučiť sa z nich, sloboda a nezávislosť. Toto však nie sú charakteristiky, ktoré za nasledovania hodné môžu považovať len deti s výchovným problémom. Sú to hodnoty, po ktorých aj v dospelosti túži mnoho ľudí. Takže aj Bart Simpson môže byť v istom zmysle nasledovaniahodným vzorom. A tak, aj keď to na prvý pohľad nemusí byť zjavné, niektorí adolescenti v Simpsonovcoch skutočne nachádzajú aj sofistikovanejšie idey a motívy, než sa mnohí dospelí domnievajú.

Autor:

Mgr. Lenka Horková – externý doktorand, Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Ukážka z diel a argumentácie detí:

Dan, 16

„Homer je prostě dobrej, má milující manželku Marge, má supr job a skvělou rodinu. Marge ho miluje, i když je někdy hnusnej. Nikdy se nenudí...“
„Má průšvihy jako já, ale jeho nikdo nikam nezavřel...“
„Vždy vše spolu vyřeší...“

Obrázok znázorňuje hrdinu, ktorým by sa chcel stať.

Týna, 15

„Chci být chytrá jako Líza.“
„Chtěla bych mámu, jako je Marge... která by mě podporovala a chápala, prostě jako Marge...“
„Ona má své děti fakt ráda, dokáže jim pomoct a leccos jim taky promine, dyť by to tak mělo být, ne?“
Obrázok znázorňuje hrdinu, ktorým by sa chcela stať.

Klára, 14

„Bart skejtuje a je fakt vtipnej. Může hodně věcí a chtěla bych mít rodinu jako on...“
„Má skvělou rodinu, i když jsou někdy divný, perou se a tak ... Ale furt to dobře dopadne.“ „Máma ho prostě miluje ...“

Obrázok znázorňuje hrdinu, ktorým by sa chcela stať.

Petr, 16

„Maggie nic nemusí...“
„Nemluví, takže nemusí pořád dokola něco někomu vysvětlovat a něco řešit...“
„Rodiče ji mají rádi, i když nic neumí, ale věnují se jí...“
„Taky věří, že z ní vyroste něco dobrýho...“

Obrázok znázorňuje hrdinu, ktorým by sa chcel stať.

Jakub, 14

„Já jsem Bart. On taky dělá vše, co ho napadne a nemyslí na to, co pak... Jemu to furt projde, mně už tolik ne...“
„Všichni od něho čekaj, že něco provede...“
„Taky mám bomba mámu, co mi furt pomohla a starala se o mně, i když jsem udělal nějakej průser... jako jemu.“

Obrázok znázorňuje hrdinu, ktorým sa cíti aktuálne byť.

VÝCHOVA PRÍKLADOM V KONTEXTE SÚČASNOSTI

Elena IŠTVÁNOVÁ
CPPPaP Revúca, Kollárova 11, 050 01 Revúca,
e-mail: elena.istvanova@centrum.sk

ABSTRAKT

V predkladanej práci sa zaoberáme výchovou príkladom. Venujeme pozornosť problematike hodnôt, významnou hodnotou z nášho pohľadu sa javí úcta. Poukazujeme na možnosť rozvíjania kompetencií, prepojených s touto hodnotou, v školskej praxi pri práci s deťmi a mládežou. Ponúkame pre pedagogickú prácu s deťmi a mladými ľuďmi v školskom prostredí nami zostavený program „Hrdosť a úcta ku škole“ (REŠN), ktorý vychádza z hodnoty sebaúcty a úcty, podporuje jej rozvoj v prostredí školy.

ABSTRACT

In the present work we deal with example education. We pay attention to the issue of values, a respectable value form our point of view. We point to the possibility of using stories linked to this value in school practice, when working with children and youth. We offer the program „Pride and Esteem to School“ (REŠN), which is based on the value of self-esteem and respect, for educational work with children and young people in the school enviroment.

KĽÚČOVÉ SLOVÁ: výchova príkladom, hodnoty, úcta, príbehy, program REŠN

KEY WORDS: example education, values, respect, stories, program REŠN

ÚVOD

Obvykle vychádzame pri pojme výchovy z predstavy formovania detí a mládeže. Na neľahkú situáciu mladých ľudí v súčasnosti, a celý rad problémov s tým spojených, poukazuje mnoho odborníkov z rozličných pomáhajúcich profesií.

Ondrejkovič (2012) v rámci práce s mládežou zaraďuje k jej základným znakom v celoeurópskom meradle individualizáciu a globalizáciu. Ústrednou životnou paradigmou sa podľa neho stáva ambivalentnosť, prepájajúca rastúce možnosti sociálneho konania s nárastom ohrození a rizík, ktoré pri nutnom riešení čoraz komplexnejších a zložitejších životných úloh bez opory dovtedajších foriem socializácie. Uvádza v súvislosti s tým aj stratu tradičných istôt, vznik zneistenia, dezintegrácie, nárastu užívania drog a násilia.

Ďalšie rizikové faktory a výzvy vo vzťahu ku výchove mládeže popisuje Červeň (2012), podľa neho sa vytráca ľudskosť, srdce, solidarita a úcta, pričom je náročnosť práce s mládežou prepojená s postmoderným svetom a jeho rizikami, ku ktorým radí

- klam blahobytnej spoločnosti s jej hedonizmom a konzumizmom,
- deestetizáciu zážitku, tú konkrétne u nás prepája aj s nihilistickým a neestetickým prostredím slovenských sídlisk, ktoré je potrebné kultivovať,
- ako aj stratu ľudskosti, anonymizáciu, odosobnenie, postupné miznutie neformálnych spoločenstiev a väzieb, ktoré ľudí ovplyvňovali.

„Výchova nie je len dekorácia, ale odpoveď človeka na otázku, ako sa má zachovať v konkrétnej historickej epoche, v ktorej žil“. (Červeň, 2012, s. 18), a musí sa realizovať osvojovaním výchovných vzorcov v danom kultúrnom kontexte. Neoddeliteľnou súčasťou týchto vzorcov sú práve hodnoty, ktoré sú charakteristické pre danú kultúru a spoločnosť, pričom Červeň stavia do popredia ich etickú dimenziu.

Na etickú dimenziu vo výchove, potrebu spirituality v profesionálnej práci s mládežou poukazuje aj Fula (2012), ktorý zdôrazňuje jej význam pri utváraní osobnej identity mladých ľudí, spojenej s hodnotovou a mravnou orientáciou, v rámci čoho stavia do popredia zmysel života, existenčné a morálne otázky, hodnotové ideály. Uvádza ako významné vnútorné kvality osobnosti Emmonsom popisované cnosti ako sú odpúšťanie, vďačnosť, súcit, pokora. Popisuje v tejto súvislosti význam spirituality, ktorou preukázateľne pozitívne vplývame na vnútornú psychickú integráciu človeka, zvýšenie jeho psychickej odolnosti voči existenciálnej frustrácie a noogénnej neurózy. Uvádza celý rad výskumov, realizovaných vo vzťahu ku problematike. Preto podľa neho viacerí autori odporúčajú prácu so spirituálnou potrebou života. Popisuje prínos spirituality aj pre samotného pomáhajúceho pracovníka.

Zelina v rámci svojej snahy o vytvorenie modelu systémovej prevencie, ako to sám nazýva – *„prevencie proti ľudskému zlu“* (Zelina, 2012, s. 25) poukazuje na potrebu budovať autoregulačné stratégie osobnosti s pozitívnym, altruistickým zameraním.

O význame hodnôt v živote každého z nás v tomto kontexte z nášho pohľadu niet pochýb. Rozhodli sme sa preto pozornosť zamerať na z nášho pohľadu mimoriadne významnú a pre školskú prax prínosnú hodnotu - a tou je úcta.

ÚCTA AKO VÝZNAMNÁ HODNOTA SÚČASNOSTI

Úctu pokladáme za mimoriadne dôležitý medziľudský činiteľ, aj za dôležitý autoregulačný činiteľ, ktorý pôsobí u jednotlivca vo vzťahu ku sebe samému, aj vo vzťahu ku iným ľuďom. Je dôležitá pre jeho osobnostný rast, pozitívne, altruistické zameranie, aj pre jeho sociálne začlenenie. Úcta k niekomu alebo niečomu vyjadruje, že si daný objekt vážime, t. j. uvedomujeme si jeho hodnotu pre seba, význam pre nás osobne, ale spája sa následne tiež s našim správaním k objektu našej úcty, znamená kompetenciu

- vedieť chápať osobnú významnosť veci – uvedomovať si jej subjektívnu dôležitosť a hodnotu pre nás, t. j. kognitívne prijatie,
- vedieť primeraným spôsobom prejaviť pozitívny vzťah k objektu úcty
  - ✓ vnútorne – dokázať precítiť a zažívať pocit úcty, t. j. emocionálne prijatie,
  - ✓ navonok – vo svojom správaní prejavovať úctu, správať sa s úctou, t. j. konatívne prijatie.

Jej súčasťou je - ako už z vyššie uvedeného vyplýva - zložka kognitívna (rozumová), emocionálna (prežívanie) i konatívna (správanie), t. j. pri vysokej úcte ide aj o nejakú formu silne pozitívneho postoja človeka, vzťahu k niečomu. Úctou si začleňujeme objekt svojej úcty do nášho komplexného životného modelu ako súčasť svojho životného vzoru. Je to zároveň aj proces formovania postoja, ktorého súčasťou je *„postupnosť utvárania úcty k niečomu, t. j. zakotvovanie významu niečoho, akoby vrastanie objektu do nášho srdca aj mysle.“* (Ištvánová, 2012, s. 5).

AKO HODNOTY V PROSTREDÍ ŠKOLY PRENÁŠAŤ K MLADÝM ĽUĎOM

Z nášho pohľadu podstatu potrebnej zmeny dnešnej školy vystihuje výskum Gottfredsona a kol. (2005), jednoznačne potvrdzujúci, že

- ***čím jasnejšie a spravodlivejšie pravidlá má škola, tým menej násilia sa vyskytuje medzi žiakmi navzájom,***
- ***čím lepšiu psychosociálnu klímu má škola, tým menej je násilia voči učiteľom.***

Gottfredson a kol. (2005, s. 1)

Schopnosť si uvedomiť a prejaviť úctu iným ľuďom úzko súvisí s mierou našej vlastnej sebaúcty, odborníci hovoria o úzkej prepojenosti sebaúcty a úcty, o vzťahu nízkej sebaúcty so zdravotnými ťažkosťami a sociálnymi problémami, nízka sebaúcta má za následok horšiu sociálnu pozíciu - ako uvádza Kopřiva (2007, s. 28-29), keď ľudia sami seba hodnotia nízko, očakávajú, že ich iní budú podvádzať, utláčať a podceňovať, následná obranná izolácia vedie k oddeleniu sa od iných, až k obrannej agresivite.

Výskumy potvrdzujú (napr. Mann a kol., 2004, s. 357), že nízka sebaúcta sa spája s problémami internalizovanými (depresia, suicidálne tendencie, poruchy príjmu potravy, úzkosť) aj externalizovanými (násilie, závislosti). Agresívne správanie v prostredí školy súvisí preto s nízkou sebaúctou, ale z nášho pohľadu nepochybne aj s nízkou úctou ku škole a jej aktérom.

Pozrime sa teraz v rámci nášho zamerania na hodnotu „úcta“, čo znamená učiť deti úcte k niečomu - k čomukoľvek – v zmysle vyššie uvedených charakteristík pojmu „úcta“ to znamená utvárať u dieťaťa ***kompetenciu úcty***, schopnosť úcty, vedieť začleniť nejakú hodnotu ako významnú do svojho života, t. j.

- *vedieť uvedomiť si svoju úctu*, chápať význam nejakej veci pre seba samého,
- *vedieť precítiť svoju úctu,* emocionálne ju vnímať,
- aj *vedieť prejaviť svoju úctu v správaní),* správať sa úctivo, s úctou, vyjadriť úctu.

V nadväznosti na kompetenciu úcty pokladáme za dôležité uvedomiť si, že – podobne ako nie sme trochu mŕtvi, ani trochu tehotné - niet vysokej a nízkej úcty, je len úcta, alebo neúcta.

Vo vzťahu hodnoty „úcta“ ku prostrediu školy za podstatné pokladáme odlíšenie úcty globálnej (voči objektu úcty - napr. voči škole ako celku) a úcty čiastkovej (t. j. prejavujúcej sa v jednotlivých oblastiach života školy), aj úcty

- individuálnej, t. j. obraz daného objektu v očiach jednotlivca, jeho subjektívne vnímaná miera úcty(napr. vo vzťahu ku škole - „to, čo si myslím o škole a cítim ku škole, nakoľko ju pokladám za hodnú mojej úcty“),
- sociálnej, t. j. „spoločný“ obraz daného objektu - napr. školy - v očiach jej aktérov, nezhoduje sa s obrazom školou prezentovaným („to, čo sa o škole hovorí za rohom“),
- formálnej, t. j. spoločnosťou predkladanej či vo vzťahu ku škole – školou samotnou navonok reprezentovanej („to, čo škola o sebe hlása navonok“).

(Ištvánová, 2012)

Je všeobecne známe, že najľahšie deti naučíme veci, s ktorými sme sami stotožnení, ku ktorým sami cítime úctu a odovzdávame tým vlastnú pozitívnu skúsenosť, osobný postoj a je otázne, či dokážeme dieťaťu vštepiť nejakú hodnotu, s ktorou sa nestotožňujeme, veď dieťa sa riadi nie našimi slovami, ale napodobní naše správanie, „zrkadlí nás“ – súčasťou úctyhodnosti školy pre žiaka je preto aj jej úctyhodnosť pre učiteľa.

Z tohto aspektu pokladáme v zhode s Gajdošovou (2011, s. 44-46) za významnú skutočnosť, že učiteľ, ktorý v škole

- *zažíva pocity opory a bezpečia* zo strany vedenia a svojich kolegov, poskytuje väčšiu ochranu a oporu aj svojim žiakom,
- *má nekonfliktné kolegiálne vzťahy*, založené na partnerstve a vzájomnej pomoci, dokáže ich preniesť do svojich vzťahov so žiakmi,

- *pociťuje uznanie a pochvalu* za svedomitú a zodpovednú prácu, má lepšiu sebadôveru a vie sám častejšie pochváliť a oceniť žiakov,
- *nachádza toleranciu zo strany vedenia voči sebe*, dokáže byť tolerantnejší a trpezlivejší aj k svojim žiakom,
- *cíti, že je spravodlivo oceňovaný,* býva sám spravodlivý a objektívny voči žiakom,
- *vníma, že ho žiaci a ich rodičia majú radi,* dokáže sám prejaviť viac lásky žiakom.

Parafrázujeme slová Gajdošovej – pretože z nášho pohľadu – podobne ako ňou spomenutý učiteľ – rovnako aj žiak, ktorý v škole

- *zažíva pocity opory a bezpečia* zo strany učiteľov a svojich spolužiakov, poskytuje väčšiu ochranu a oporu aj iným žiakom a učiteľom,
- *má nekonfliktné vzťahy*, založené na partnerstve a vzájomnej pomoci, dokáže ich preniesť do svojich vzťahov s inými žiakmi i učiteľmi,
- *pociťuje uznanie a pochvalu* za svedomitú a zodpovednú prácu, má lepšiu sebadôveru a vie sám častejšie pochváliť a oceniť iných,
- *nachádza toleranciu zo strany školy a jednotlivých učiteľov voči sebe*, dokáže byť tolerantnejší a trpezlivejší aj k ostatným,
- *cíti, že je spravodlivo oceňovaný,* býva sám spravodlivý a objektívny voči iným,
- *vníma, že ho spolužiaci a učitelia berú a majú radi,* dokáže aj sám prejaviť viac lásky iným ľuďom.

(Ištvánová, 2012)

Napriek rastúcej náročnosti práce učiteľa (nároky profesie v spoločnosti, pracovného prostredia aj žiakov ako klientely) zohráva práve učiteľ nenahraditeľnú úlohu – u dieťaťa je sprostredkovateľom poznatkov, utvára jeho vedomostí, no môže sa pre dieťa stať aj nezabudnuteľným vzorom z hľadiska budúcnosti, ktorý aktivizuje, inšpiruje, je hodný hodným úcty a hrdosti vo vzťahu ku škole.

Hodnotovú orientáciu v rámci výchovy príkladom, ktorou sa zaoberá táto konferencia, preto zameriavame na hodnotu úcty, ktorá podľa nás v prostredí školy musí byť vzájomná. Má procesuálny charakter, t. j. vyvíja sa v čase - a je potrebné ju cielene v škole budovať, utvárať.

Je všeobecne známy Einsteinov výrok, že „problémom 20. storočia nie je atómová bomba, je ním srdce človeka.“ Ako by sme mali v rámci výchovy v prostredí slovenských škôl pôsobiť na „srdce človeka“? Ako by sme mali výchovne vplývať na deti a mládež tak, aby to pôsobenie bolo účinné? Odpoveď na túto otázku hľadá mnoho autorov.

Miovský a kol. (2010) uvádzajú v rámci zásad efektívnej prevencie rizikového správania ako dôležité u detí a mládeže

1. komplexné a kombinované stratégie, ktorými pôsobíme na cieľovú skupinu, aj dôležitosť koordinovanej inštitucionálnej spoluprácu,
2. kontinuálne pôsobenie a systematické plánovanie,
3. cielené a adekvátne informácie, aj formy pôsobenia, ktoré vychádza z cieľovej populácie či skupiny, jej kľúčových charakteristík,
4. čím skorší začiatok preventívneho pôsobenia, ideálne už od predškolského veku,
5. pozitívne orientovanie primárnej prevencie, orientovanie na konkrétne a atraktívne pozitívne alternatívy, podpora zdravého životného štýlu,
6. orientácia nielen na informatívnu stránku, ale aj a predovšetkým na zmenu v oblasti postojovej a správania,
7. využitie aktívneho zapojenia, interakcie, „peer prvkov“,

8. „denormalizáciu“ – v zmysle využitia primárnej prevencie na utváranie sociálnej klímy, noriem aj hodnôt, aby rizikové správanie nebolo vnímané ako žiaduca či neutrálna sociálna norma,
9. podporu preventívnych faktorov v spoločnosti,
10. nevyužívanie neúčinných prostriedkov – t. j. poskytovania rozsiahlych informácií, zastrašovania, zákazov, moralizovania, prehnaného strašenia. (Miovský a kol., 2010)

Nebolo by preto účinné poúčanie mladých ľudí a moralizovanie, ako im chýba úcta ku škole. Pozrime sa na možnosti, ktoré by sme v prevencie využiť mohli a mali. Ak táto konferencia vychádza z „výchovy príkladom“, potom uvažujme o tom, akým spôsobom úctu rozvíjať, aj čo a kto všetko pre deti a mládež dobrým príkladom pre vznik ich úcty, v nami želanom smere byť môže.

Východiskové činitele rozvoja hrdosti a úcty ku škole u detí a mladých ľudí sú dva

- na jednej strane ide o odpoveď na otázku, *akou musí byť samotná škola, aby bola hodná úcty a hrdosti na ňu u detí, aké podmienky potrebujeme vytvoriť v prostredí školy,* t. j. úctyhodnosť školy, ktorá nepochybne zahŕňa mnoho aspektov – od spoločenského postavenia vzdelania, sociálneho statusu učiteľov, cez školu ako inštitúciu, pedagógov i ostatných zamestnancov školy, ale aj jej jednotlivé individuálne charakteristiky, ktorým často nevenujeme dôslednú pozornosť, ako je farba, chuť, vôňa školy podľa jednotlivcov...,
- na druhej strane ide o spôsob rozvoja hrdosti a úcty - t. j. *ako môžeme rozvíjať v prostredí školy u žiakov úctu ku škole a hrdosť na ňu,* odpoveď formou odporúčaných postupov poskytuje samotný program REŠN.

Pokladáme za podstatné zdôrazniť ešte jednu vec z hľadiska výchovy príkladom. Ako poukazuje Černý (in Fischer, 2012), existuje jedinečný, dávno zabudnutý spôsob, aby sme nestrácali čas pri pôsobení na iných ľudí neúčinným presviedčaním, a pritom boli v tomto smere úspešní – hovorí sa tomu jednoducho - *„hovoriť v podobenstvách“*. Základom akejkoľvek našej komunikácie je podľa neho príbeh, pretože „*bez daru rozprávať (a načúvať) príbehy sa človek ani neospravedlní za oneskorený príchod, nie to ešte aby dokázal svojim blízkym vysvetliť zložitejšie otázky vlastného bytia.“* (Fischer, 2012, s. 96). Černý v rámci toho zameriava našu pozornosť aj na dokonalý paradox, ktorý spočíva v tom, že *„akákoľvek naša vlastná skúsenosť môže nami samými byť pochopená až v situácii, kedy sa nedívame sami za seba, ale akoby z pozície nezúčastneného diváka“* (Fischer, 2012, s. 97). Príbehy a mýty nás nepoučujú, no pritom nám jasne ukazujú, ako sa niečo má či nemá robiť, kde hrdina spravil chybu a ako ju napravil.

Na tomto princípe, že pre každého z nás je dôležité vidieť seba cez niekoho iného – že je to dôležité pre žiaka, ale aj pre učiteľa - sme postavili aj nami pre školskú prax ponúkaný preventívny program REŠN.

PROGRAM REŠN

Program sme zostavili pôvodne v rámci práce s rizikami extrémneho násilia (t. j. streleckých a iných násilných útokov) v prostredí školy. Šlo o hľadanie cesty, ako môžeme u detí prispieť k rozvoju úcty voči škole a hrdosti na svoju školu, aj vzájomného vzťahu žiakov s učiteľom.

Filozofickým základom programu pre nás bolo (Ištvánová, 2012)

- pochopiť zo strany účastníkov programu význam utvárať „spoločenstvo“ či v živote, ako aj v prostredí školy pre riešenie mnohých sociálno-patologických javov u detí a pre kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu,
- zamerať pozornosť škôl na utváranie „spoločenstva školy“,

- motivovať pedagógov k systematickej práci u žiakov s problematikou úcty ku škole a hrdosti na školu ako súčasti utvárania „spoločenstva školy“,
- prispieť k tomu, aby sa svet stal dobrým a bezpečným miestom pre nás všetkých.

Základným cieľom programu je prostredníctvom rozvoja sociálno-emocionálnych kompetencií účastníkov (učiteľ a žiaci) skvalitniť ich vzájomné vzťahy, vzťah k sebe samému aj vzťah ku škole. Sekundárnym cieľom programu je pôsobiť na formovanie pozitívnej sociálnej klímy triedy a utváranie „zdravého spoločenstva“ školy. V rámci toho má program rozvíjať sociálno-emocionálne kompetencie účastníkov, posilňovať sociálnu kohéziu, prosocialitu a sociálnu angažovanosť v prostredí školy,

- 1. u žiakov: podporiť sebaúctu - sebapoznanie a realistické sebahodnotenie, sebaprijatie, ale aj úctu k ľuďom celkovo, v prostredí školy voči spolužiakom a učiteľom, úctu ku škole a hrdosti na ňu, aj úctu ku svojej vlastnej budúcnosti, zlepšiť vzťah žiaka s učiteľom,
- 2. u učiteľa: podporiť sebaúctu, aj úctu ku žiakom - priblížiť sa žiakom, pozitívne prijať každého zo žiakov, posilňovať schopnosť sebaodhalenia učiteľa voči žiakom, spozitívniť vnímanie každého žiaka učiteľom a vzťah učiteľa s ním.

Program REŠN sme v školskej praxi realizovali v triednom kolektíve stredoškolákov, aj v práci so žiakmi druhého stupňa základnej školy. Vzhľadom na rozsah práce sa zameriame na vybrané praktické aspekty programu REŠN.

Program je tvorený 4 modulmi - **Ja a ja** (Ja, aký som), **Ja a ľudia** (Moje vzťahy k ľuďom),

modul - Ja a škola (Môj vzťah ku škole a triede), **Ja a budúcnosť** (Moja budúcnosť).

Skupinu účastníkov tvorí trieda – žiaci a triedny učiteľ. Časová investícia celého programu je 9 stretnutí, časová investícia každého stretnutia je 1 vyučovacia hodina (45 minút).

Poukážeme ešte na vybrané konkrétne špecifiká programu. Silným momentom programu je napríklad stretnutie č. 9, kde sa pracuje v kruhu s osobnou najpríjemnejšou spomienkou každého účastníka na školu, triedu, vo vzťahu učiteľ – žiak. (*„Teraz si povedzme najpríjemnejšiu spomienku, akú mám ja spoločnú s vami – s každým z vás osobne a vy so mnou“ (učiteľka hovorí priamo s každým žiakom v kruhu, začne učiteľka – ja si spomínam, ako si Ty.... povie svoju najpríjemnejšiu spomienku na žiaka, žiak povie svoju najpríjemnejšiu spomienku na učiteľku*). Rozumieme, že nie je jednoduché pre učiteľa nájsť príjemnú spomienku s niektorým v jeho očiach problémovým žiakom, no zistenie, že dokážu nájsť nejakú pozitívnu spomienku na seba vzájomne môže byť pre oboch pozitívne stimulujúce. V prípade závažne narušených vzťahov triedy s učiteľom pokladáme za vhodné realizovať tento program v spolupráci a za spoluúčasti psychológa.

V závere každého stretnutia je uvedená spätná väzba učiteľa žiakom – ide o zhrnutie diania na stretnutí z jeho pohľadu. Pre názornosť uvádzame príklady. Ako v programe vyzerá vlastná spätná väzba učiteľa:

1. modul /1. stretnutie:

Mňa veľmi zaujalo, že som sa o vás dozvedela nové veci, mám pocit, že vám teraz lepšie aj rozumiem, teraz už viem, že .... Aj ja som vám povedala niečo o sebe, takže teraz už viete, že...

A budem sa snažiť niekedy vám spraviť radosť tým, že aj v rámci hodín využijem vašu informáciu o tom, čo máte radi, môžeme sa rozprávať o vašich obľúbených veciach, alebo sa môžeme ísť v rámci výletu pozrieť na niečo, čo máte naozaj radi...

1. modul /2. stretnutie:

Ja každému z vás prajem, aby ste mali čo najlepší život a mohli si vybrať čo budete chcieť robiť, známky pokladám pre vás kvôli tomu za dôležité – preto zašomrem na tie vaše známky, keď to niekedy nevyjde ako by sme aj vy aj ja chceli, no dobre viem, že nemôžeme mať stále všetci samé jednotky, ani ja som ich nemala stále.

Chcem vám povedať, že bez ohľadu na známky vás mám všetkých rada.

1. modul /3. stretnutie:

Uvedomujem si, že pre každého z nás je dôležité počuť občas aj pochvalu – ja budem písať nielen zlé veci – poznámky, ale aj pochvaly o vás aj vašim rodičom - o každom z vás napíšem aspoň 1 pochvalu aspoň raz za mesiac (spôsobom Veľmi sa mi páčilo dnes, že ...).

2. modul /4. stretnutie:

Mám vás všetkých veľmi rada. Veľa z tých vlastností dobrého človeka, o ktorých sme dnes hovorili, na každom z vás vidím. A veľmi ma to teší, lebo viem, že raz, keď už budete dospelí a nebudete na tejto škole, budú z vás naozaj dobrí ľudia – láskaví, pomáhajúci iným, ohľaduplní voči starým ľuďom, starostliví voči svojim deťom...

Že niečo z toho, čo sa vám snažíme na tejto škole odovzdať, budete niesť ďalej...

3. modul /7.stretnutie:

Z vlastnej skúsenosti viem, že niektoré veci dokážem doceniť až s odstupom času – teraz rada spomínam na moje študentské časy. Veľmi si prajem, aby ste mali naozaj pekné spomienky na naše spoločne prežité chvíle, a aby ste mohli svojim deťom porozprávať úsmevné príhody z vašich študentských čias, aby ste si aj vy raz spomenuli na našu školu - a aj na mňa samú - s úctou a hrdosťou.

4. modul/8 stretnutie:

Dnes sme hovorili o tom, čo všetko pre nás znamená budúcnosť.

Každý náš krok do budúcnosti, aj každé naše prianie, si vyžadujú nejaké naše úsilie, mnohé udalosti z vlastnej budúcnosti máme vo svojich rukách a pripravujeme ich už dnes. Svojím súčasným správaním k sebe (vytrvalosť, zodpovednosť) si zvyšujeme alebo znižujeme šancu uspieť vo svojich predstavách, naplniť svoje sny.

Svojím súčasným správaním k iným ľuďom si pripravujeme základ do našich vzťahov v budúcnosti.

A tak si vlastne uvedomujem, že aj budúcnosť každého z nás začína už dnes.

V rámci hodiny pred prvým spoločným stretnutím programu aj v rámci hodiny po ukončení záverečného 9. stretnutia v programe môže učiteľ využiť na „diagnostiku zmeny“ (posúdenie postojov žiakov aj seba samého prostredníctvom testu vzťahu ku škole).

ZÁVEROM

V predkladanej práci sa zameriavame na hodnotu úcty v rámci práce s mladými ľuďmi v prostredí školy a hrdosti vo vzťahu ku škole. Poukazujeme na možnosť rozvíjania kompetencií žiakov aj učiteľov, prepojených s touto hodnotou, prostredníctvom nami zostaveného programu Hrdosť a úcta ku škole (REŠN), ktorý čerpá z hodnoty sebaúcty a úcty pre žiakov aj učiteľov, podporuje jej komplexný rozvoj v prostredí školy. Ide o preventívny program pre triedneho učiteľa na prácu s triednym kolektívom, zahŕňa 9 spoločných stretnutí. Je jednoduchý - nenáročný na prípravu učiteľa a pomôcky, zrozumiteľný – má presný popis krokov i toho, čo by učiteľ žiakom mal tlmočiť, praktický - je využiteľný aj v rámci triednických hodín či etickej výchovy. Ponúkame ho pre širokú pedagogickú prax, na participovanie pri overení účinnosti. Nami zostavený test vzťahu ku škole v prípade záujmu na vyžiadanie mailom poskytneme spolu s kompletným programom).

Posilňovanie úcty v prostredí školy pokladáme za významné pre utváranie „spoločenstva školy“, a tým a pre znižovanie výskytu sociálno-patologických javov v školách.

Autor:

Mgr. Elena Ištvánová

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Kollárova 11, 050 01 Revúca

e-mail: elena.istvanova@centrum.sk

Zoznam použitej literatúry

ČERVEŇ, A. 2012. Súčasné kultúrne výzvy pre výchovnú prácu s ohrozenou mládežou. In: FULA, M., MICHALEK, M., BIEŃKOWSKA, I. (Eds.). *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Praha : JABOK, 2012. 300 s. ISBN 978-80-904681-0-8, s. 15-21.

FULA, M. 2012. Aktuálnosť spirituality v profesionálnej práci s mládežou. In: FULA, M., MICHALEK, M., BIEŃKOWSKA, I. (Eds.). *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Praha : JABOK, 2012. 300 s. ISBN 978-80-904681-0-8, s. 43-54.

GAJDOŠOVÁ, E. 2011. Podpora a ochrana zdravia učiteľov. In: *Prevencia*, ISSN 1336-3689, 2011, roč. X, č. 1, s. 44-46.

GOTTFREDSON, G. O. et al. 2005. *School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention.* Schools Journal of Research in Crime and Delinquency. November 2005, vol. 42, no. 4, 412-444 doi: 10.1177/0022427804271931.

IŠTVÁNOVÁ, E. 2012. *Program REŠN. Hrdosť a úcta ku škole*. 1. atestačná práca. Banská Bystrica : MPC. 2012. 50 s. ISBN nemá.

KOPŘIVA, P. - NOVÁČKOVÁ, J. - NEVOLOVÁ, D. - KOPŘIVOVÁ, T. 2007. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž : Spirala, 2007. 288 s. ISBN 80-901783-7-4.

MANN, M. et al. 2004. Self-esteem in broad-spectrum approach for mental health promotion. In: *Health Education research*, ISSN 0268-1153, 19, 4, p. 357-372.

ONDREJKOVIČ, O. 2012. Globalizácia a individualizácia mládeže – negatívne stránky. In: FULA, M., MICHALEK, M., BIEŃKOWSKA, I. (Eds.). *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Praha : JABOK, 2012. 300 s. ISBN 978-80-904681-0-8, s. 7-14.

ZELINA, M. 2012. Systémová prevencia a ohrozenia človeka. In: FULA, M., MICHALEK, M., BIEŃKOWSKA, I. (Eds.). *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohroženou mládeží*. Monografie příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Praha : JABOK, 2012. 300 s. ISBN 978-80-904681-0-8, s. 22-27.

PUBERTA AKO VÝCHOVNÝ PROBLÉM

Emil KOMÁRIK
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra
emil.komarik@gmail.com

Každý, kto študoval pedagogiku alebo psychológiu, vie, že puberta existuje. Pravdepodobne okrem Erika Homburgera Eriksona, ktorému sa do jeho delenia ľudského života na osem vekov, akosi nevošla. Iní autori, ktorí sa vývinom dieťaťa zaoberali došli k názorom, v ktorých puberta zohráva vo vývine nezastupiteľnú úlohu.

Prvým všeobecne prijímaným psychologickým poznatkom o ľudskom konaní je, že zhruba v treťom roku života sebariadenie ľudského organizmu sa mení zo živočíšneho na špecificky ľudské v tom, že všetky prijímané informácie sa kódujú v podobe slov a výrokov, všetky vnútorné myšlienkové operácie vykonávame v jazyku a jazykovú podobu majú aj všetky pokyny, ktorými začíname a uskutočňujeme zámerné pohybové aktivity. Slovnú podobu majú aj naše svetonázorové konštrukcie reálneho či ideálneho sveta, podľa ktorých riadime svoje správanie v sociálnom a kultúrnom kontexte.

Druhý poznatok, ktorý je pomerne dobre doložený, vychádza zo sporu L. Kohlberga a L. Gilliganovej, a predstavuje záver, že existuje mužská morálka, ktorej vrcholnou požiadavkou je spravodlivosť a ženská morálka, ktorej cieľovou kategóriou je opatera, bezpečnosť a starostlivosť o druhých.

Tretí poznatok hovorí, že v období jedenásť-dvanásť rokov sa ukončuje morálne a intelektuálne detstvo v tom zmysle, že mladý človek opúšťa konkrétny spôsob myslenia, (kde vlastnosti a javy sú vždy viazané na predstavu konkrétnej osoby alebo veci) a prechádza na spôsob myslenia založený na abstrakcii, na pojmoch a vzťahoch, ktoré nie sú viazané na konkrétnu realitu). J. Piaget ho nazýva „formálne myšlienkové operácie“. Morálne detstvo sa ukončuje pochopením, hovorí L. Kohlberg, že existujúce pravidlá správania nie sú večné a nemenné, ako ich chápal v detstve, ale že buď ja alebo my ich môžeme meniť, ak sa na tom dohodneme.

Štvrtý dôležitý poznatok poskytuje antropológia konštatovaním, že puberta je dvojvrcholový jav. Dievčatá pohlavne dospievajú o poldruha roka skôr ako chlapci, čo sa odráža na tom, že aj fyzicky aj intelektuálne na nejaký čas predbehnú chlapcov.

Piaty poznatok, relatívne menej pertraktovaný, obsahuje Fowlerova interpretácia duchovného vývinu, konkrétne formovania obrazu sveta a seba samého, podľa ktorého sa mení zdroj autority, od ktorej sa svetonázor odvíja, z autority kultúrno-spoločenskej predstavovanej rodinou a školou na autoritu rovesnícko-partnerskú, v ktorej zdrojom autority je zvolená modelová osoba alebo spoločenstvo seberovných.

Ak uvedené poznatky použijeme na nakreslenie obrazu komplexnej zmeny ktorá súvisí s fyzickým dospievaním vynára sa nám asi takáto skica:

Prvým sociálnym javom v puberte je že homogénna masa rovesníkov sa v puberte rozdelí na kohortu žien a kohortu mužov. Dievčatá v puberte svojich chlapčenských rovesníkov mentálne opúšťajú a už nikdy sa k nim nevrátia. Ich svet sa bude vždy upínať k vekovo starším generáciám mužov a u nich budú hľadať silu a ochranu pred uvedomovanou si vlastnou slabosťou. Takto aspoň vyzerá dôsledok Gilliganovej argumentácie o odlišnostiach ženskej morálky.

Puberta u chlapcov má inú podobu. Keď mladý muž dosiahne 11-12 rokov a vstúpi do jeho života puberta, naivní dospelí sa domnievajú, že odteraz už nebude myslieť na nič, iba na sex. Ale je to všetko inak. Jeho rovesníčky snívajú svoj sen o princoch, ktorí

sú určite z vyšších ročníkov a tie dievčatá, o ktoré sa bude zaujímať on, majú tak sotva osem-deväť rokov.

Iné veci sa stávajú dôležité. Doteraz žil v bezpečí rodného hniezda a teraz mu rodina začína byť akási tesná. Uvedomuje si, že tam vonku čaká tá veľká spoločnosť dospelých, o ktorej nevie vlastne vôbec nič. Stretol sa v škole s dvoma skutočnosťami, ktoré sú jej dôsledkom. S nespravodlivosťou a nerovnosťou. A viac-menej si uvedomuje, že sám proti nim nič nezmôže. A tak si hľadá kamarátov v nádeji, že spoločne si s tým skôr poradia.

Chcel by som upozorniť na jeden aspekt puberty, o ktorom sa obvykle nehovorí, ale ktorý podľa môjho skromného názoru vrhá svetlo na pubertálne zmeny, ktoré vieme identifikovať, ale nevieme ich vysvetliť. Mám na mysli obsah mysle. Myseľ je riadiaci článok ľudského konania. Je to druhý jednotiaci článok človeka ako živej bytosti. Prvým je fakt, že organizmus je potomstvom jednej bunky. Jednota pôvodu a jednota riadenia sú dve kotvy, ktoré robia organizmus individuom. Myseľ je štruktúra budovaná z pojmov a výrokov tak, aby mohla prijímať informácie z organizmu i z prostredia, robiť na ich základe rozhodnutia a vydávať pokyny a príkazy, ktorých realizácia ovplyvňuje a mení prostredie.

Podľa Piageta cieľom a účelom poznávania je dávať svetu zmysel. To znamená, obohacovať mentálnu mapu prostredia o symbolickú reprezentáciu javov, ktoré spoznávame. Táto mapa, keďže ako hovorí J. Piaget je vždy úplná, nutne obsahuje pojmy a výroky reprezentujúce realitu, ale aj časti, pre ktoré reálne poznatky chýbajú. Do jedenásteho roku života dieťa získa postačujúcu sumu poznatkov o fyzickom svete. Ale spravidla má len obmedzenú sumu poznatkov o neviditeľnom svete spoločnosti. Stretlo sa už s javmi, ktoré vo vzťahovom rámci rodiny nemajú miesto, ako napríklad s nespravodlivosťou, protekciou, mocenským nátlakom a podobne, ale nemá informácie o tom, ako spoločnosť reálne funguje. Literárna reprezentácia spoločnosti ako ju opisuje detská literatúra, je veľmi často parciálna. Rozprávka naučí ako môže Hlúpy Jano získať princeznú a pol kráľovstva, ale už nikde sa nepíše, ako treba tomu získanému kráľovstvu vládnuť.

Rollo May nazýva mentálnu reprezentáciu sveta založenú sčasti na reálnom poznaní a sčasti na fantazijnom pretvorení želaného na skutočnosť, mýtom.

V zmätku sveta, do ktorého je dieťa vrhnuté objavením sa jeho vlastných vnútorných síl a nedostatkov a rovnako tak objavením netušeného sveta síl a ideí, vďaka symbolickému spôsobu spracovávania informácii, si mladý človek vytvára mýtus, svoj vlastný mýtus o spoločnosti, čiže o svete do ktorého má vrásť a začleniť sa, ale ktorý nie je to, čo by sa mu páčilo.

Keďže aspoň zväčša už vie pubescent uvažovať ako dospelý, ale chýbajú mu fakty a znalosti na to, aby mohol pochopiť všetky súvislosti a problémy civilnej spoločnosti, vytvára si mentálny projekt dospelého sveta, v ktorom by viditeľné a citovo neznesiteľné problémy rozdielov medzi ľuďmi neexistovali. To znamená projekt sveta, kde neexistuje nespravodlivosť a rovnako tak, kde neexistuje nerovnosť. Ak už takým miestom nemôže byť celý svet, tak si ho treba urobiť aspoň niekde, na jednom hrade.

Tento mýtus sa v prvom rade buduje na fundamente duchovnej kultúry, v ktorej sa dieťa nachádza. Máme na mysli všeobecnú predstavu o usporiadaní sveta ako ju sprostredkuje náboženstvo danej kultúry, jej história a literárny sebaobraz. Špecificky potom mýtus formovaný v procese puberty:

- Vyjadruje vnútornú neistotu pubescenta
- Rieši otázku zdroja tejto neistoty
- Rieši otázku autority, nachádza ju v osobe modelu, ktorý má moc a vplyv
- Rieši otázku spoločenských rozdielov vzťahom rovnosti členov

- Rieši otázku dôvodu združovania obrazom nepriateľa.
- Rieši otázku životnej frustrácie odstránením nespravodlivosti
- Rieši otázku sebavedomia, presvedčením že my stojíme na správnej strane.
- Rieši otázku zmyslu združovania, presvedčením, že mýtus treba realizovať v skutočnom svete, alebo aspoň na malom kúsku sveta.

Umeleckým spodobením všeobecných znakov pubertálneho mýtu je legenda o Camelote. My počestní rytieri putujúci po pustej krajine hľadáme hrad, na ktorom vládne spravodlivá spoločnosť. Vedie ju vyvolený vládca so znamením zázračného meča. Obyvateľstvo hradu tvorí družina vznešených, múdrych a spravodlivých rytierov sediacich pri okrúhlom stole, ktorý nemá predsednícke kreslo, a teda všetci sú si tam rovní. Je to svet uzavretý pred zlom, ktoré číha vonku (zosobnené nejakým Mordredom) a usiluje sa tento dokonalý svet rozvrátiť. Poslaním a svätou povinnosťou rytierov je Camelot ochraňovať pred všetkými silami zla a za každú cenu.

Tento mýtus sa stáva hnacou silou na utváranie spoločenstva mladých mužov tak asi na dobu dvoch troch rokov a predstavuje dôležitú formatívnu etapu akulturácie, vstupu do spoločnosti dospelých. Obzvlášť zraniteľnou skupinou mladých ľudí v tomto období sú tí, ktorí sú neprijatí, ktorí z nejakého dôvodu nie sú v spoločenstve seberovných prijateľní. Ukážkou takého neprijatia je údaj zo životopisu samého Erika Eriksona. Erik sa narodil ako nemanželský syn nemeckej matky a dánskeho otca, ktorého nikdy nespoznal. Bol adoptovaný matkiným manželom lekárom Hombergerom, ktorý bol židovského vyznania. Mladý Erik sa pohyboval medzi dvoma svetmi a ani do jedného nezapadol. Na výzor bol typický árijec, vysoký, štíhly, modrooký blondiak, a navštevoval židovskú synagógu. Takže v synagóge ho rovesníci neprijímali, lebo vyzeral ako gój a v škole ho neprijímali, lebo bol žid. Takže, chápeme, že Erikson, (vtedy sa ešte volal Homberger) v skutočnosti typickú pubertu neprežil a neporozumel jej významu. Riziko tohto odmietnutia spočíva v tom, že mladý človek potom je rád, keď ho akceptuje hocijaká partia, hoci aj kriminálna.

Za normálnych okolnosti sa puberta spravidla končí tak ako dejiny Camelotu. Niektorá z generácie mladých žien, ktoré žijú podľa svojho pubertálneho mýtu o princovi na bielom koni nájde zaľúbenie v Lancelotovi, najvznešenejšom z rytierov a Camelot sa rozpadne, nie pod tlakom zvonku, ale z vnútorných dôvodov. Rytieri napokon odchádzajú hľadať každý svoj vlastný svätý grál.

Mýtus Camelotu je najtypickejším znakom zápasu mladého muža v nastupujúcej puberte o pochopenie a zaradenie sa do sveta civilnej spoločnosti. Okolo osemnásteho roku už by mal človek mať toto obdobie mýtického ideálu za sebou a hľadať svoje miesto v spoločenskej štruktúre dospelých, čo prakticky znamená v zamestnaní, v reprodukčnom procese a v spravovaní obce a štátu.

Dievčenský mýtus podobne ako chlapčenský vyjadruje zážitok nespravodlivosti (Popoluškina macocha) pocit bezmocnosti (sklenená rakva Snehulienky), hrad obrastený tŕním (Šípková Ruženka) alebo veža bez dverí (Rapunzel). A vždy v sebe nesie predstavu externého zásahu princa, rytiera, ktorý prinesie vyslobodenie. S takýmto vysloboditeľom potom dievča nachádza vysnené šťastie, pokoj a bezpečnosť. K takémuto rytierovi sa žena dokáže pripútať a nasledovať ho doneznáma ako kráľovná Guinever svojho rytiera Lancelota. Mladé pubertálne ženy nachádzame v extrémistických skupinách ale prevažne ako družky bojovníkov, čosi ako stredoveké markytanky.

Vyššie uvedené konštatovania naznačujú, že pre obdobie puberty je prirodzeným javom trochu extrémny, schematický spôsob videnia sveta a svojím spôsobom sa môže každý mladý človek stať extrémistom.

Adolescencia je obdobie, kedy si mladý človek jednak buduje vlastnú identitu a jednak začína rozumieť realite spoločenského života a pubertálne postoje a názory

koriguje. To však nie je všeobecné pravidlo a môžu nastať situácie, ktoré spôsobujú, že puberta v mysli človeka akosi „zastydne“. Môže to byť nemožnosť nájsť zamestnanie, nemožnosť alebo neschopnosť nadviazať erotické vzťahy, neschopnosť nájsť si vlastnú identitu, neschopnosť alebo nemožnosť hovoriť do správy veci verejných. A potom sa mýtus môže stať hybnou silou konania a ľudia sa pokúsia Camelot uskutočniť mocenskými nástrojmi.

Extrémizmus, masové hnutie operujúce na hranici, ale často aj za hranicou všeobecne prijímaných spoločenských a mravných noriem, je jav sprevádzajúci celú históriu ľudstva. Extrémizmom možno nazvať masové hnutia prevažne mladých mužov, zamerané na odstránenie neporiadku v spoločnosti s cieľom vybudovať aspoň na obmedzenom území také spoločenské usporiadanie, v ktorom bude lepšia spravodlivosť, viac slobody a práva. Ideológia extrémistických zoskupení spravidla stavia na presvedčení, že my (účastníci zoskupenia) sme lepší, čestnejší a spravodlivejší ako okolitý svet a sme povolaní svoju víziu uskutočniť všetkými dostupnými prostriedkami. S takouto víziou šli európski šľachtici na krížovú výpravu, s takouto víziou zakladali priatelia Františka z Assisi svoju komunitu, s takouto víziou šli do revolúcie ruskí komunisti, talianski fašisti, nemeckí nacisti, čínske červené gardy, americkí hippies, s takouto víziou šli talibovia meniť Afganistan a mladí Arabi budovať islamský štát. Víziu výlučnej pravdy, snahu o jej nastolenie možno rovnako vidieť i v extrémistických hnutiach súčasnej doby na Slovensku.

Odkiaľ sa berie tá skutočnosť, že mladí ľudia sa ochotne zapájajú do takýchto hnutí plných ideálov, ale zároveň konajúcich spôsobom často až na úrovni kriminálnych činov? Príčiny môžeme hľadať v ideológii, vo vplyve cudzích kultúr, v socioekonomických podmienkach, ale toto všetko sú príliš všeobecné okolnosti, ktoré nedokážu vysvetliť, prečo k extrémizmu neinklinujú všetci.

Možno znova niečo napovie J. Piaget. Istá časť dospelých ľudí nikdy neprekročí konkrétne štádium myslenia, to znamená nikdy sa nenaučia myslieť vo všeobecných pojmoch a robiť zovšeobecnenia. Nehovoriac o tom, že mladí Slováci sa v škole nenaučia nič o tom, ako civilná spoločnosť naozaj funguje a nikdy nič nepočujú o tom, aká je ich osobná hodnota a aký má zmysel mať vlastné presvedčenie.

Pokus o aplikáciu pubertálneho mýtu v reálnom živote predpokladá, že v kultúre národa existuje nejaký model nepriateľa. Tento model sa musí amplifikovať až ad absurdum a musí sa personifikovať, nepriateľ musí dostať meno, lebo aktér nevie uvažovať v abstraktnej rovine. Ďalej mýtus potrebuje zjednodušenú podobu správnej spoločnosti. A opäť potrebuje tento model zosobniť, spojiť s nejakým konkrétnym menom, najčastejšie zo slávnej minulosti. Je spravidla dôležité, aby model bol čo možno najjednoduchší a dostatočne odlíšiteľný od tých, čo sú všeobecne prijímané. A nezanedbateľným predpokladom aktívneho konania je aspoň dočasný pocit bezpečnosti a beztrestnosti vnímaný ako tichý súhlas.

Psychologické poznatky o charaktere prerodu mladého človeka na dospelého muža a ženu ukazujú, že zdroj extrémneho zmýšľania a konania nie je iba vo vonkajšej indoktrinácii a ideologickom zvádzaní, ale že rozmýšľať v extrémoch je v istom období života normálne, rovnako ako je normálne chápať pravdu a lož absolútne, a veľmi striktne rozlišovať dobro a zlo a potom kruto odsudzovať rozpor medzi tým, čo ľudia hovoria a tým, ako konajú.

Zoznam použitej literatúry

FOWLER, J. W. (1981). *Stages of Faith*. San Francisco: Harper & Row 1981

GILLIGAN CAROL. (1982). *In A Different Voice*. Cambridge, Mass: Harward University Press, 1982

KOHLBERG, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row 1981.

MALORY, Thomas, Sir. (1469). *Le Morte d´Arthur*“). dostupné na: http://www.magistra-historia.sk/tajomne-historicke-postavy-kral-artus/ 25.10.2017.

MAY, R. (1991). *Túžba po mýtoch.* Bratislava: Ikar, (slov,prekl. 2007). ISBN 978-80-551-1378-4

PIAGET, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York,Basic Books, 1954.

Wikipedia, (27.10 2017) *Eric Ericson* dostupné na:

https://en.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson (27.10 2017)

RAPOVÁ HUDBA AKO INTERVENČNÁ METÓDA PRE MLÁDEŽ

Katarína KOVÁČOVÁ
kovacova.kuta@gmail.com

„Rozumieš mojej veci? Rozumieš mojej reči? Pochopil si, že tým ovplyvňuješ a vychovávaš tie deti? A ony to počujú, pozorujú lebo chcú sa nám podobať. Je to čo dávaš len tupota, dráma, násilie, gomora? Alebo slová jak sloboda, láska, pokora?“ (Vladis, M. Spirit, Maxo – Babylon)

Byť zahrňovaný láskou, starostlivosťou svojich rodičov. O tom sníva každé dieťa. No nie každému sa tejto pocty dostane. Vyrastať v milujúcej rodine, v prostredí, ktoré môžeme chápať ako plnohodnotne vybavené pre jeho budúci rozvoj.

Mnoho mladých ľudí prežije svoje detstvo bez pocitu, že sú milované, v horších prípadoch bez rodičov, bez rodiny. Zástupnú funkciu im často ponúkajú inštitucionálne zariadenia, kde je mladým ľuďom poskytnutá starostlivosť v najlepších možných podmienkach, aké je zo svojich finančných prostriedkov zariadenie schopné vytvoriť. Mnohokrát to pokrýva iba starostlivosť o základné potreby detí a chýbajú prostriedky na intenzívnejšiu prácu s každým mladým človekom, ktorý potrebuje vypočuť, nasmerovať, pomôcť.

Vo veľa prípadoch do zariadení prichádzajú deti plné neistoty, strachu, hnevu. Vybudovať si vzťah k takýmto deťom je samo o sebe veľmi náročné. Pracovníci zariadení - psychológovia, vychovávatelia, sú vystavení skutočnej výzve. Výzve poznať svet dieťaťa, ktorý ho vytvoril do podoby, v akej je dnes. Spoznať samotné dieťa, jeho najhlbšie strachy, obavy, jeho myšlienky, názory, sny. Prvotný výrazný záujem pracovníkov zariadení o deti u mladých ľudí môže vyvolávať odmietanie všetkého, čo chápu ako vnucované (Švancara, 2003). To môže viesť k problémom s vytvorením vzťahu.

Mladí ľudia, najmä v období adolescencie (15 – 18 rokov) prikladajú veľký význam vzťahom s rovesníkmi. Mnohokrát sú rovesnícke skupiny miestom poskytujúcim zdroje istoty, informácií. Mládež si v kamarátskych skupinách zakúša pocity prijatia (Friedenberg, 1967). Mladí, zastávajúci rovnaké hodnoty, názory si dokážu poskytnúť vzájomnú podporu, oporu, vedia spoločne lepšie komunikovať, pretože zdieľajú rovnaké kultúrne pozadie, čo u nich vytvára vzájomné sympatie a vedie k vytvoreniu pozitívnych vzťahov. Okolo 15. roku je pre mládež typické nadšenie pre rôzne ideály alebo osoby, ktoré mladí nachádzajú často v známych osobnostiach, hercoch, spevákoch, a pod. V súčasnej dobe sa mnoho mladých ľudí obracia práve na čím-viac obľúbenejšiu rapovú hudbu, v ktorej nachádzajú svoje útočisko. Ako uvádza Rose (1994), rap je ako sociálna forma vyjadrenia hlasov mnohých tried, pohlaví, rás, týkajúcich sa nielen tém kultúrneho a politického odcudzenia.

Hudba ako terapeutický nástroj

Otázkou teda je, prečo nepreskúmať možnosti tejto hudby ako prostriedku vhodnom pre intervenčnú prácu s mládežou. Podľa amerického autora Tomasa Alvareza III (2003), klasická terapia založená iba na rozhovoroch je u mladých ľudí často neefektívna. Najmä mladí chlapci veria presvedčeniam, že je ich povinnosť byť tvrdí, neukázať bolesť, tajiť emócie, pasovať sa s problémami osamote. Práve tam, kde iné

pokusy o spoluprácu zlyhajú, nastupuje na scénu umenie. Hudba je prostriedok, ktorý umožňuje nájsť vzájomné pochopenie inou cestou, ako prostredníctvom čisto verbálnych prejavov (Weberová, 2015).

Využívanie hudby v terapii nie je ničím novým. Muzikoterapia, ako odbor, je známa už dlhé roky. Najmä mladí ľudia vnímajú pozitívnu rolu hudby na ich životy veľmi intenzívne. V mnohých situáciách hudbu využívajú aj na reguláciu svojich emócií (Saarikallio, Erkkila, 2007). Niektorí autori zastávajú názor, že hudba nielen pôsobí na myšlienky mladých ľudí, no má vplyv aj na správanie, napríklad mieru agresívneho správania (Anderson, Carnagey, Eubanks, 2003).

Saarikallio (2007) pri svojej práci s mládežou zaznamenala, že mládež využíva svoju preferovanú hudbu ako prostriedok pre osobný rozvoj pri prechode do dospelosti. Hudba im pomáha prekonať ťažkosti a úlohy, ktoré im v tomto období prichádzajú do cesty.

Prečo hudba a prečo práve rap?

Raperi, často ľudia z okraja spoločnosti. Obyčajní ľudia nesúci v sebe ťažobu svojej minulosti podobne, ako mnoho mladých ľudí, končiacich v rôznych nápravných zariadeniach, centrách, domovoch. Ľudia, ktorí chcú byť, ako tieto deti, vypočutí. Svoje názory, myšlienky, pocity, spomienky vyjadrujú prostredníctvom textov.

Od začiatku sa v rapovej hudbe menili témy, textový obsah, ktorý sa sústredil na tematiky pre umelcov aktuálne životne dôležité. Jedna vec však ostala rovnaká. Rap vždy reprezentoval hlasy a vízie kultúrne, politicky či ekonomicky okrajovej populácie (Philips, Reddick-Morgan; Stephens, 2005). Rap slúžil v období sedemdesiatych rokov v Amerike ako nástroj na vyjadrenie svojich pocitov, v mnohých prípadoch sa týmto spôsobom vyjadrovali Afroameričania voči vyššej spoločnosti, od ktorej cítili útlak (Rose, 1994). Jeho poslaním teda už od samotného počiatku bolo inšpirovať a oslovovať druhých. Bol otvorený všetkým, ktorí mali potrebu vyjadriť kto sú a hudbu využiť na vyjadrenie svojich vlastných identít (Leafloor,2012).

Teoretické východiská

V Amerike už pojmy ako hip hop therapy alebo rap therapy (terapia hip hopom alebo terapia rapom) nie sú ničím neznámym. Dokonca už v roku 2000, americký klinický psychológ, Don Elligan zaviedol termín *rap therapy* (Elligan, 2000). Od toho času mnoho zdravotníckych, sociálnych pracovníkov experimentuje s rôznymi aplikáciami rapovej hudby vo svojej práci s mladými ľuďmi, v rôznych prostrediach a modalitách. Mnohé empirické štúdie považujú terapiu rapom za vysoko efektívnu v zlepšovaní duševného zdravia, najmä u minoritnej mládeže (Allen, 2005; DeCarlo, Hockman, 2003; Tyson, 2003). Autori DeCarlo a Hockman (2003) dokonca študovali rapovú hudbu v súvislosti s rozvojom prosociálneho správania mladých ľudí. Rôzne skupiny detí (násilní kriminálni delikventi, delikventi, probandi bez kriminálnej histórie) rozdelili vždy na dve časti. V prípadoch, kedy skupinu viedli za pomoci včlenenia rapovej hudby (nie iba prostredníctvom tradičných terapeutických metód), boli výsledky terapie omnoho efektívnejšie. Zaujímavým prípadom sa zaoberal iný autor, Evans (2010), ktorý pracoval s adolescentným chlapcom s diagnostikovanou poruchou správania. Mladému mužovi poskytol možnosť vyjadriť svoje emócie, empatiu prostredníctvom rapovej hudby. Ten vo svojich originálnych skladbách priniesol do terapie svoj vzťah s rodičmi či hnev na rodinnú situáciu. Tieto, no aj iné štúdie inšpirovali vznik viacerých amerických programov. Programy ako Beats, Rhymes and Life (Alvarez III), Hear our voices či Hip Hop therapy program (Levy) sú dlhodobé programy využívajúce pri svojej práci rapovú hudbu ako prostriedok umožňujúci mladým ľuďom vyjadriť svoje pocity, myšlienky, názory.

Prijať akékoľvek správanie dieťaťa, jeho názory a myšlienky ako zmysluplné je dôležitý krok pri vytváraní dôvery v terapeutickom vzťahu. Najmä prijať dieťa také, aké je, s jeho kultúrnym pozadím, životným štýlom, obľúbenou hudbou či slangovým jazykom.

***„Rap terapia“* – budúcnosť intervenčných programov na Slovensku**

Náš program, *„Rap terapia“*, vznikol za cieľom umožniť mladým ľuďom vyjadriť svoje pocity, myšlienky, názory, postoje pre nich často prijateľnejšou formou. Okrem toho je zámerom programu zefektívniť budovanie vzájomného vzťahu či už medzi jednotlivcom a poradcom/terapeutom alebo skupinou a poradcom/terapeutom. Program je rozdelený do troch častí, ktorých jednotlivé obsahy je možné obmieňať a upravovať

podľa potrieb klientov. Prvá časť s názvom: *Pohľad do seba*, je zameraný na uvedomenie si svojho konania správania, uvedomenie si toho kto som, ako som sa sem dostal. Druhá časť: *Minulosť – rodina,* je o spätnom pohľade na detstvo, vzťahy v rodine, najmä vzťahy s primárnou rodinou, s rodičmi. Na záver sme zvolili tretiu časť s názvom: *Budúcnosť – sny, ciele,* kde s klientmi spoznávame ich životné ciele a hľadáme motiváciu na ich budovanie.

Jednotlivé časti sa od seba líšia tematicky, no postup práce vo všetkých troch je v podstate rovnaký. Vždy podľa udanej témy vedúci skupiny vyberie tematicky vhodné skladby (2 – 3 k jednej téme), každú skladbu si skupina vypočuje a po posluchu spoločne zúčastnení rozanalyzujú text. Analýza textu skupinou je dobrým ukazovateľom pre poradcu/terapeuta, ako a či skupina textu porozumela. Nakoniec nasleduje diskusia o jednotlivých častiach, ktoré u jednotlivcov najviac zarezonovali a prečo.

V našom prípade sme pracovali so skupinou 11-tich chlapcov umiestnených v diagnostickom centre v Záhorskej Bystrici. Závery takmer trojmesačnej spolupráce ukázali, že podľa individuálnych vyjadrení si náš program pochvaľovali nielen samotní účastníci, ale aj iní pracovníci centra, ktorí badali zmeny. Na základe tohto pilotného výskumu sme v programe odhalili niekoľko nedostatkov, s ktorými dokážeme do budúcnosti pracovať a po zaaplikovaní zmien *„Rap terapiu“* v mnohom zefektívniť.

Metódy výskumu

Celkovo sme naše merania orientovali na prežívanie psychickej pohody, úzkostných očakávaní, skľúčenosti, schopnosti vyrovnávať sa s náročnými situačnými kontextami v zmysle ich kvality autoregulácie a na zvýšenie ich situačného optimizmu, nápomocnom pre vyrovnávanie sa s realitou. Vo výskume sme využili kombináciu kvantitatívnej a kvalitatívnej metódy. Pri kvantitatívnej metóde sme zvolili formu pretestov a posttestov. Na nami zvolené merania sme využili dva dotazníky:

BAROM (dotazník na diagnostikovanie bazálnej psychickej integrovanosti, autoregulácie a kapacity pre vyrovnávanie sa človeka so základnými typmi životných situácií). Dotazník je určený mládeži vo vekovom rozmedzí 13 – 18 rokov (Mikšík, 2004a). Dodatočne si uvedomujeme, že dotazník obsahuje 168 výrokov, na ktoré respondent reaguje zaškrtnutím v odpoveďovom hárku. Nakoľko jeho administrácia trvá približne 40 minút, pre našich probandov bolo náročné držať svoju pozornosť po celý čas testovania. Mnohí strácali pozornosť už po prvých 20 minútach. V niektorých prípadoch sa vyskytli aj situácie, kedy probandi výroku nerozumeli a potrebovali sa na jeho význam dotazovať. Na mieste je tu otázka či každý, kto mal nejasnosti sa pre upresnenie opýtal, alebo niektorí probandi označili odpoveď odhadom.

Z celého dotazníka sme na porovnanie vybrali dva komponenty, *Regulatívnu variabilnosť* a škálu merajúcu *Optimizmus*. Komponent *Regulatívna variabilnosť* poukazuje na kvality autoregulácie a ovládanie aktivít jedinca. Čím vyššie sú hodnoty, tým je pre jedinca príznačnejšia nižšia úroveň sebaovládania. Škála merajúca *Optimizmus* hovorí pri vyšších hodnotách o stavoch dobrej pohody a životnej spokojnosti.

SUPSO (dotazník zisťujúci konkrétne sa prejavujúce psychické stavy jednotlivcov) (Mikšík, 2004,b). Na základe nami stanovených cieľov sme vybrali z dotazníka komponenty *Psychická pohoda, Úzkostné očakávania, obavy a Skľúčenosť*.

Ako kvalitatívnu metódu sme zvolili pozorovanie. Neštruktúrované pozorovanie, kedy pozorovateľ vopred nepripravuje formulár s kategóriami javov, ktoré chce pozorovať. Práve neštruktúrovanosť umožňuje pozorovateľovi netradičný, nový prístup k realite (Švec, 1998). Záznam bol vykonávaný vo forme písomných poznámok.

Výsledky výskumu

Výsledky kvantitatívnych metód merania sme spracovali programom IBM SPSS. Výsledky našich meraní nedosahovali hodnoty štatistickej významnosti. Tento fakt, je možný na základe viacerých alternatív. Z našej strany mohli byť nevhodne zvolené testovacie metódy. Nami zvolená náročnosť testovania mohla presahovať kapacitné možnosti probandov.

Tak isto pôsobenie rôznych vonkajších situačných faktorov v období medzi pretestom a posttesom (osobné úspechy či pády v súkromných životoch probandov) mohlo spôsobiť ovplyvnenie výsledkov.

Záver

Môžeme sa zamýšľať nad rôznymi faktormi, ktoré mohli svojím pôsobením skresliť či ovplyvniť výsledky výskumu. Otvorenosť skupiny, intervaly stretnutí, dĺžka jedného stretnutia, rôznorodosť vzorky, voľba nevhodných dotazníkových metód. Uvedomujeme si, že vytvorenie „prvotriedneho“ programu na prvýkrát je takmer nemožné a po ceste k cieľovému obrazu programu *„Rap terapia“* bude nutné vykonať mnoho zmien. Aj naďalej však veríme v potenciál rapovej hudby, ako vhodnej intervenčnej metódy pre prácu s mládežou. Inšpiráciou nám v mnohom boli a stále sú rôzne americké programy pracujúce s rapovou hudbou, tak isto vytvorené za účelom priblížiť sa pochopeniu života mladých ľudí často pochádzajúcich z okrajovej spoločnosti. Hlavným cieľom nášho pilotného výskumu bolo predstaviť novú možnosť práce s mládežou, a to nielen v terapeutickej práci, ale aj akejkoľvek inej forme rozvoja mládeže. Veríme, že počas svojej cesty si *„Rap Terapia“* získa na Slovensku mnoho zástancov a mnoho spokojných klientov.

Zoznam použitej literatúry

ALLEN, N. T. (2005). Exploring Hip Hop Therapy with High-Risk Youth. *School of Social Work Journal*, 5, 30 – 36

ALVAREZ III, T. (2003). Beats, Rhymes, and life: Rap Therapy in an Urban Setting. In In Headley, S., Yancy, G., *Therapeutic uses of rap and hip-hop* 117 – 128

ANDERSON, C., CARNAGEY, N., EUBANKS, J. (2003). Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. *Journal of Personalit and Social Psychology*, 84(5), 960 – 971

DECARLO, A., HOCKMAN, E. (2003). Rap Therapy: A group work intervention method for urban adolescents. *Social Eork with Groups*, 26, 45 – 59

ELLIGAN, D. (2000). Rap therapy: A culturally sensitive appriach to psychotherapy with young African American men. *Journal of African American Men*, 5(3), 27 – 37

EVANS, D. J. (2010). The challenge of trating conduct disorder in low-resourced settings: Rap music to the rescue. *Journal of Child and Adolescents Mental Health*, 22 145 – 152. doi : 10.2989/17280583.2010.528581

FRIEDENBERG, E. (1967). *Dospělost bez dospívání*. Praha: Mladá fronta, 176 s.

LEAFLOOR, S. (2012). Therapeutic Outreach through Bboying (Break Dancing) in Canada's Arctic and First Nations Communities. In Headley, S., Yancy, G. (ed.). *Therapeutic uses of rap and hip-hop*. 129 – 152

MIKŠÍK, O. (2004a). *Dotazník BAROM. Zisťovanie bazálneho systému psychickej autoregulácie (integrovanosti) osobnosti u mladistvých (vek 13 až 18 rokov).* Bratislava: Psychodiagnostika a.s.

MIKŠÍK. O. (2004b). *Dotazník SUPSO. Vystihovanie a hodnotenie štruktúry a dynamiky subjektívnyh zážitkov a stavov.* Bratislava: Psychodiagnostika a.s.

PHILIPS, L., REDDICK-MORGAN, K., & STEPHENS, D. (2005). Oppositional consciousness within an oppositional realm: The case of feminism and womanism in rap and Hip Hop, 1976- 2004. *Journal of African American History*, 90(3), 253-277

ROSE, T. (1994). *Black Noise. Rap Music and Black Culture in Contemporary America.* Middletown: Wesleyan University Press, 257 s.

SAARIKALLIO, S. (2007). Music as mood regulation in adolescence. In Headley, S., Yancy, G. (ed.). *Therapeutic uses of rap and hip-hop*. 129 – 152

SAARIKALLIO, S., ERKILLA, J. (2007). The role of music in adolescent's mood regulation. *Psychology of Music*. 35(1), 88 – 109

ŠVANCARA, J. (2003). *Emoce, motivace, volní procesy.* Brno: Nakladatelství MSD, 137 s.

ŠVEC, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove.* Bratislava: IRIS, 300 s.

TYSON, E. H. (2003). Rap music in social work practice with African American and Latino youth: A conceptual model with practical applications. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 8(4), 9 – 21

WEBEROVÁ, V. (2015). Umenie ako nástroj a pomôcka v období adolescencie s ohľadom na symptomatické znaky súčasnosti. *Motus in verbo*, 4(2), 58 – 69

STAROSTLIVOSŤ O DETI V RIZIKU V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE

Viktor KRIŽO
Katedra špeciálnej pedagogiky PdF MU, Brno
1viktor1k@gmail.com

Úvod

Inkluzívna práca v školskom prostredí vyžaduje výrazne väčšiu komplexnosť: podporu D- aj B-potrieb (Maslow, 2014), komunikáciu pocitov a potrieb podľa modelu Nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2012), systematický rozvoj odborných tímov na školách, zavádzanie expresívnych programov vrátane terapie do vyučovania, facilitatívne učenie (Rogers, 1998), tréningové a medzigeneračné aktivity žiakov a i. Článok poukazuje na riziko ako výzvu k podpore, sprevádzaniu a posilňovaniu potrieb detí v riziku v inkluzívnom školskom prostredí (Vojtová, Červenka, 2011) a poukazuje na niektoré príklady dobrej praxe.

D a B potreby

Maslow (2014) okrem známej schémy hierarchie potrieb rozdeľuje potreby na základné D-potreby [*deficiency needs*] a na rastové metapotreby tzv. B-potreby [*being needs*]. Toto rozdelenie potrieb, znázornené v schéme 1, poukazuje na to, že pri komplexnom systéme saturácie potrieb detí, potrebujeme porozumieť obom úrovniam potrieb. Hoci základné D-potreby, ako je bezpečie, istota, fyziologické potreby, prijatie a pod., svojou podstatou prináležia prevažne rodinnej saturácii, škola ako komplexný systém podpory a rozvoja osobnosti dieťaťa ich taktiež sleduje a sekundárne napomáha ich podpore, obzvlášť, pokiaľ rodinný systém zlyháva. Zároveň má škola ponúkať i harmonický rozvoj osobnosti k „*vrcholným zážitkom jástva*“ (Maslow, 2014; Rogers, Freiberg, 1998), čo predstavuje túžba po poznaní v metakognitívnom zmysle, túžbu po sebatransdendencii, sebaaktualizácii, čo prináleží k B-potrebám. Aby však bolo možné napĺňať vyššie úrovne rastu v škole, je potrebné aspoň čiastočne sa postarať o najzákladnejšie D-potreby. Školský manažment, ktorý komplementárne nereaguje na obe roviny v konečnom dôsledku neplní funkciu inkluzívnej komplexicity a tá je v tom, že dieťa potrebuje nielen a súčasne zabezpečovať prežitie (D-potreby), ale aj neprestajne sa prekračovať a stávať sa viac samým sebou, sebaaktualizovať sa (B-potreby) v raste vzťahov a metapotrieb.

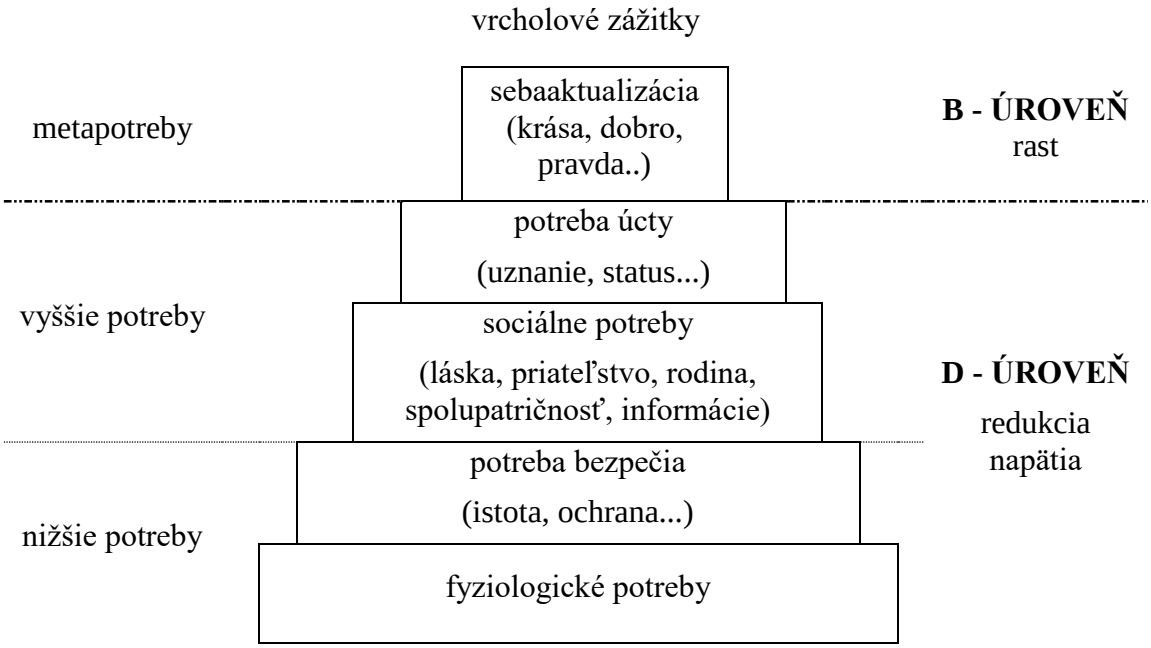


Schéma 1: Model potrieb podľa Maslowa (2014).

Škola, učiteľ, rodič, ktorý sa obmedzí iba na poskytovanie D-hodnôt či D-kognícii nerozvíja celkovú osobnosť dieťaťa bez ohľadu na to, či ide o rizikové dieťa. Maslow (2014) pri tom v neskoršom koncepte uvádza, že oba rozmery je možné rozvíjať súbežne a nie je nutné dosiahnuť najprv úplné naplnenie D-potrieb (Rosenberg, 2012; Rogers, 2015). Ak tento koncept spojíme s Eriksonovou teóriou, môžeme vidieť hlbokú spojitosť sebaaktualizácie s krízami jednotlivých štádií a získavaním cností dôvery, nádeje, integrity na stále vyššej úrovni.

Model komplexnej starostlivosti o detí v riziku

Komplexný inkluzívny model starostlivosti o deti v riziku je syntézou podpory, prevencie, intervencie a terapie spolu s klímou v škole a vysokým stupňom spolupráce na všetkých úrovniach školy i mimo nej. Základ však tvoria pomáhajúce vzťahy (Rogers, 2015), ktoré je potrebné neustále aplikovať do reflexie so žiakmi: reflektívne kruhy na začiatku vyučovania, reflexie na konci skupinovej práce bežných hodín, podporné kruhy na konci dňa pri mimoškolských sústredeniach, feedback a reflexia na konci školského roka a po každej akcii. Ukázalo sa aj v našom výskume (Križo, 2018), že otvorená reflexia a komunikácia so žiakmi je kľúčovým predpokladom otvoreného a transparentného prežívania detí, je indikátorom kvality vzťahov a vedie k obojstrannému zjednocovaniu prežívania vzťahu učiteľ-žiak. Učiteľ je facilitátor učenia (Rogers et al., 2014) a zodpovednej slobody (Rogers, Freiberg, 1998) a tým ako pracuje, dáva žiakom príležitosť rásť vo vyšších metakognitívnych rovinách k sebaaktualizácii. Deti, ktoré takto v škole pracujú vykazujú významný nárast citového a rozumového učenia (Rogers, Freiberg, 1998). Náš model prakticky vychádza z humanistického podprúdu Nenásilnej komunikácie (Rosenberg, 2012), ktorú je možné ľahko a konkrétne aplikovať v mediácii a konfliktoch, ktoré v triede denne vznikajú. Tieto teoretické princípy veľmi účinne prinášajú do etopédie Vojtová a Červenka v modeli 3P (2011) a aplikujú tieto princípy identifikácie potrieb a informovanej intervencie do praxe detí v riziku (porov. schéma upravená podľa ich modelu).

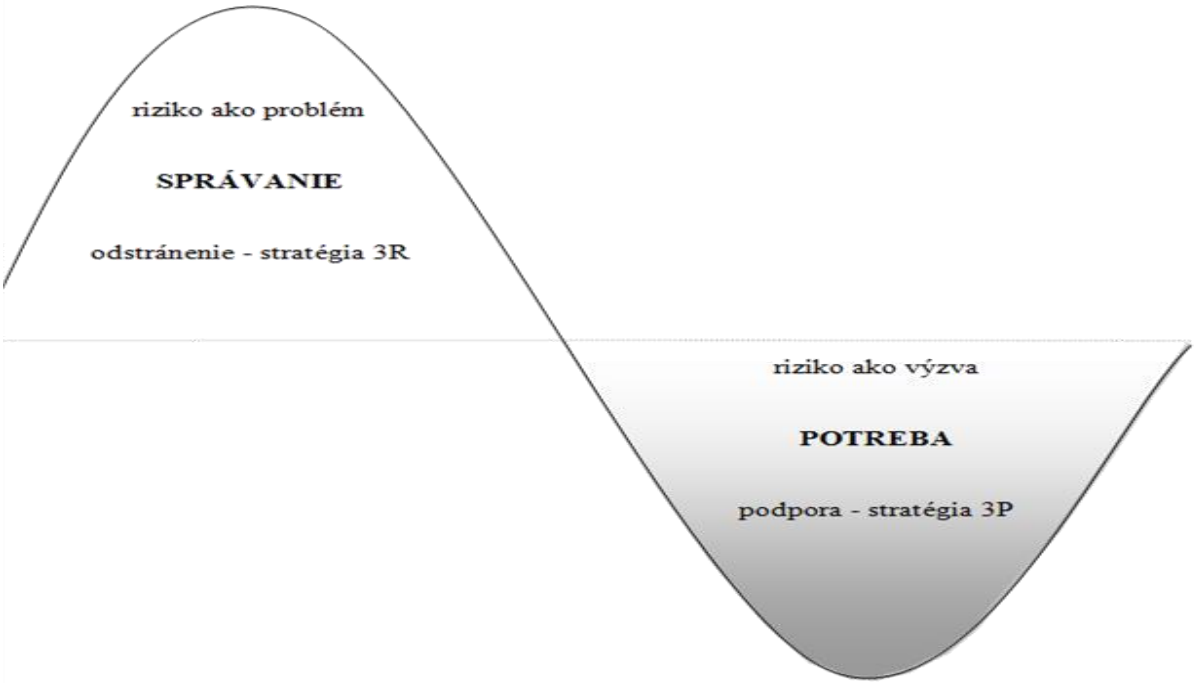


Schéma 2: Riziko ako problém verzus riziko ako výzva.

Aktívne facilitujúce, podporné a komunikujúce intervenčné školské prostredie je základným princípom kvalitnej školy s komplexným prístupom, ako ju chápeme a predstavujeme. Komplexný model práce si vyžaduje niekoľko zásadných krokov, kľúčových zmien myslenia a filozofie školy a taktiež istú dávku intervenčných stratégii, ktoré by napomáhali podpore, sprevádzaniu a posilňovaniu žiakov i učiteľov. Intervenčné programy, spôsoby spolupráce, fungovanie inkluzívneho tímu a ďalšie z princípov komplexného modelu vychádzajú z viacerých našich prác, prehľadových zahraničných štúdií, ktoré sme v posledných rokoch rozpracovali (Križo, 2013, 2014a,b, 2015a-f, 2016a, 2017, 2018). Vzhľadom k tomu, že slovenskí žiaci dosahujú podpriemerné výsledky v prírodovednej gramotnosti a čítaní s porozumením a patria medzi najmenej spokojných a šťastných v rámci krajín OECD (2017) sú potrebné okamžité riešenia a to nielen na poli personálnom, ale aj na poli intervencie a prevencie, zmeny klímy a kultúry školy (Pol, 2009). Naše výskumné výsledky (Križo, 2018) opätovne poukazujú na nenaplnené B-potreby detí, čo je porovnateľné aj s uvedenými výsledkami v medzinárodných testovaniach.

Náš model sa teda zakladá na nasledovných zložkách:

- filozofia a princípy postavené na teoretických východiskách humanistickej a integratívnej psychológie vrátane klímy a manažmente školy,
- kvalitne fungujúci odborný inkluzívny tím na škole,
- intenzívna preventívna a intervenčná každodenná reflektívna práca triedneho učiteľa – reflektívne kruhy, skupinová práca, mediácia, slovné sebahodnotenie (Križo, 2013),
- medzigeneračné a mimoškolské aktivity zamerané na B-rast,
- informovaná intervencia a expresívna terapia,

Komplexný model je postavený na aktívnom prístupe a podpore žiakov s osobitným inkluzívnym nábojom podpory rizík alebo reziliencie podľa Rogersa a Freiberga (1998):

PASÍVNE	AKTÍVNE
Žiaci sú ako turisti	Žiaci sú ako spolumajitelia
Robia cvičenia s nízkou úrovňou	Robia projekty v malých skupinkách
Pracujú jednotlivo	Pracujú v malých dvoj- až štvorčlenných tímoch
Pracujú na tom, čo zabezpečila učiteľka	Vytvárajú nové myšlienky a materiály pomocou projektov
Málokedy píšu	Píšu každý deň
Ich práca býva zriedkakedy ihneď vystavená	Práca žiakov (podľa vlastného výberu) býva vystavená
Zriedkavo sa diskutuje o dôvodoch odpovedí	Obvykle hovoria nahlas o tom, ako dospeli k odpovedi
Zriedkavo participujú na hodine a spolužiakmi	Sami iniciujú kontakty s učiteľkami
Triedu považujú za ich	Triedu považujú za našu
Disciplínu ovláda učiteľka	Kooperatívne riadenie
Majú málo priateľov v triede	Majú priateľov v triede
Obvykle chodia neskoro na hodinu	Obvykle chodia načas alebo v predstihu
Majú viac vymeškaných hodín	Majú menej absencií
Voči škole majú neutrálne pocity alebo k nej cítia nenávisť	Tešia sa do školy

Tabuľka 11: Model školskej podpory podľa Rogersa a Freiberga (1998).

Škola ako spoločne pracujúca organizácia

V škole musí panovať hlboká atmosféra spoločnej práce, demokratický štýl vedenia zameraný skôr na manažment ako na "vedenie" (Pol, 2009). Riaditeľ školy musí maximálne redukovať mocenský prístup, vytvárať participatívne riadenie školy spolu s pedagogickou radou s pokorou k odbornému tímu, ktorý má mať výrazne silnejšie slovo pri smerovaní a rozhodnutiach školy (Križo, 2018a). K spoločnej práci patrí silná demokratizácia riadiacich nástrojov postavených predovšetkým na motivovaní učiteľov, rešpekte k rodičom a k dieťaťu, nastavené inkluzívne tak, aby boli každého potreby akceptované ako rovnocenné. Hierarchia sa musí premeniť na subsidiaritu, delegovanie moci na čo najnižší článok. Sloboda a zodpovednosť musí byť princípom nielen v triede, ale aj v celej klíme školy.

Pomáhajúce vzťahy pri sprevádzaní detí v riziku

Špeciálne pre rizikové deti môže platiť, že je potrebné, aby mali v škole bezpečnú vzťahovú osobu s pomáhajúcim podporným vzťahom (Rogers, Freiberg, 1998), za ktorou môžu vždy prísť – napr. triedny učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ, príp. dve osoby, ak jedna nie je prítomná. Je potrebná úzka a pravidelná spolupráca a plánovanie s rodičmi, detským domovom, či s profesionálnymi rodičmi (Škoviera, 2007). Potrebné sú

dostatočné prípravy chystajúcich sa zmien (odchod, príchod spolužiaka, spojenie tried a pod.), reflexie konfliktov, príp. možnosť oddychového dňa v mesiaci, týždni, úprava v rozvrhu a pod. (ATTACH, 2012; Bombèr, 2007, Križo, 2015c).

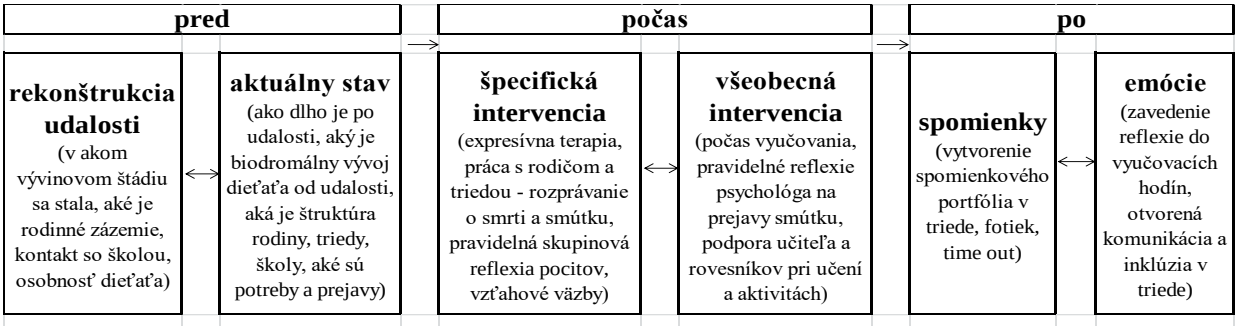


Schéma 3: Model sprevádzania smútiaceho dieťaťa v školskom prostredí (Križo, 2017).

Ako príklad sprevádzania uvádzame aj model podpory detí v riziku smútenia po strate blízkej osoby postavený na informovanej intervencii (Vojtová, Červenka, 2011). Tento model je možné ľahko rozšíriť na viaceré riziká u detí (rozvod, traumatický zážitok, úraz a i). V navrhnutej schéme aj na základe neurosekvenčného modelu (Perry, 2006) môžeme vidieť dôležité medzníky pri práci s dieťaťom po traume v školskom prostredí. Ide o princípy, nie len konkrétne kroky. Pred začatím akejkoľvek intervencie je potrebné rekonštruovať udalosti okolo traumatického zážitku, identifikovať aktuálny stav, kde sa dieťa, ale aj jeho prostredie aktuálne nachádza. V závislosti od časovej vzdialenosti od udalosti môžeme rekonštruovať potreby. Vzhľadom na vývinové obdobia môžeme odvinúť aj aktuálny stav a identifikovanie potrieb a prejavov dieťaťa a to nielen pri rekonštrukcii, ale aj pri zostavovaní aktuálneho stavu a zameraní na potreby a prejavy v priebehu všeobecnej a špecifickej intervencie. Následne je možné poskytnúť špecifickú terapeutickú a popri tom aj všeobecnú pedagogickú intervenciu. Pre dlhodobú udržateľnosť je možné vytvárať pre spomienky a emócie dieťaťa priestor v špecifickej práci s celou triedou (Križo, 2013, 2017).

Odborný inkluzívny tím

Odborný tím sa musí stať čím skôr absolútnou nevyhnutnosťou na škole. Hrčová (2014) v súlade s našimi očakávaniami navrhuje, aby v takomto tíme bol jeden odborník (napr. špeciálny pedagóg), ktorý by bol zodpovedný za koordináciu služieb, konzultovanie a najmä vzájomné zdieľanie poznatkov ostatných členov tímu. Vizualizáciu trojstupňovej pomoci v rámci podpory odborným tímom ukazuje uvedená schéma:

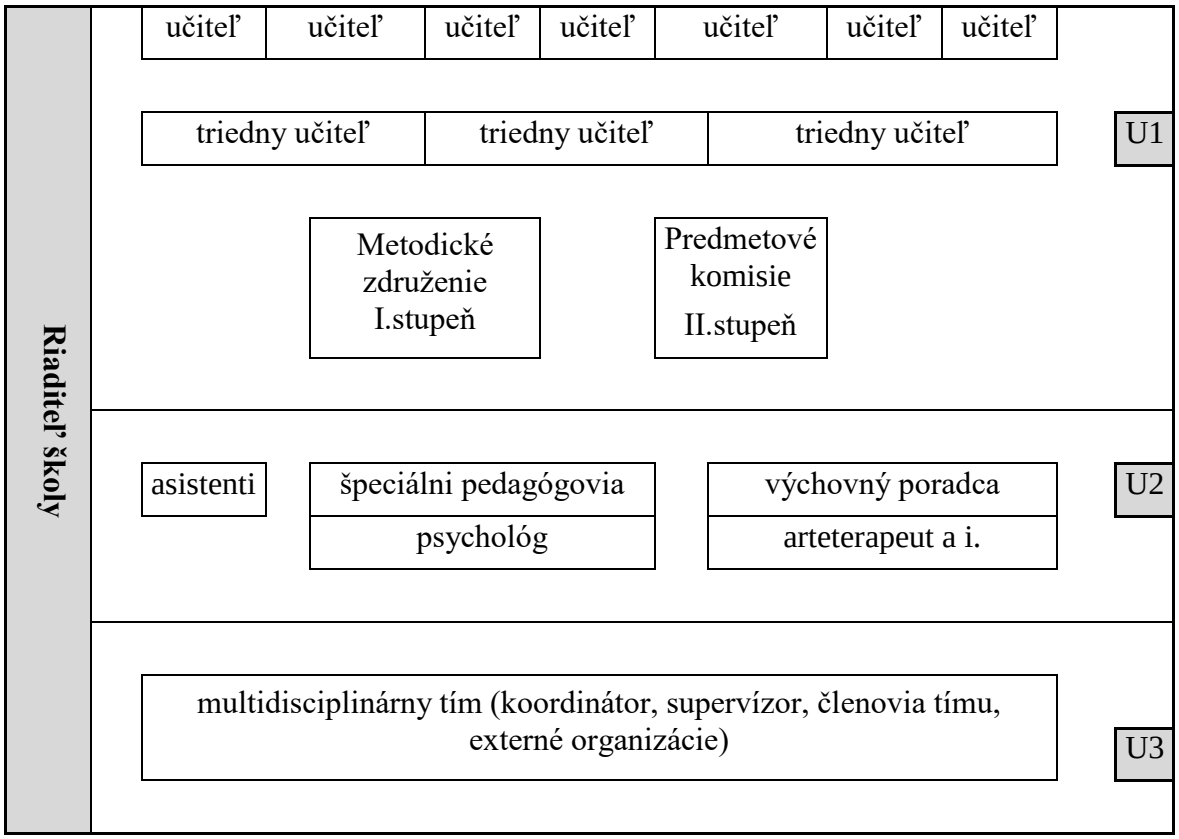


Schéma 42: Trojstupňová pomoc pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov v škole.

Ide o názorné poukázanie na niektoré princípy, nie o doslovné aplikovanie. Tri úrovne (U1 – U3) predstavujú riešenie problémov subsidiárne, systematicky a čo najbližšie k dieťaťu alebo k problému. V ideálnom stave odborní zamestnanci vzdelávajú a pracujú viac s rodičmi a učiteľmi a budujú vyššie sféry kultúry školy. V našich prípadoch zväčša musia ešte veľa zasahovať a riešiť priamo s deťmi a tak v istom zmysle zasahovať do práce učiteľov. Aktuálna situácia na Slovensku v oblasti personálnej obsadenosti odborných tímov na školách si vyžadujú urýchlene zmeny vo financovaní a zavedení na každú školu (Burjan a kol., 2017). Následne ostáva otvorený priestor, otázka, kto a akým spôsobom bude takéto odborné tímy školiť, či supervidovať. Nefunkčný odborný tím môže byť pre školu ešte horší, ako žiaden odborný tím, pretože učitelia majú v sebe aj prirodzenú schopnosť podporovať deti. Koniec koncov najvýznamnejšou úlohou odborného tímu je napomáhať rozvoju a podpore potenciálu triednych a predmetových učiteľov. Smerovanie slovenských škôl a školskej politiky ani náznakom nepoukazuje na akékoľvek pozitívne prognózy v najbližších rokoch (Burjan a kol., 2017). Podrobný popis fungovania odborného tímu uvádzame v našom článku Križo (2017).

Reflektívne skupinové učenie

Ako sme opakovane spomenuli Rogers a Freiberg (1998) poukazujú na to, že je možné a nadmieru potrebné implementovať na človeka centrovaný prístup do edukačného procesu a to využitím terapeutickej sily v pomáhajúcom vzťahu učiteľ žiak a v tvorivých a inovatívnych formách učenia. Aj v našom výskume (Križo, 2018) sme poukázali na to, že práve metódy *focus group* zamerané na kvalitatívnu facilitáciu skupinovej dynamiky triedy odhaľuje zdroje a riziká detí viac ako kvantitatívne a masové prístupy. Učenie a memorovanie sa musí stále viac pretvárať na facilitačné učenie, čiže podporný proces uľahčovania prístupu k rastu a poznaniu dieťaťa (Rogers, Freiberg, 1998). K tomu ideálne napomáhajú skupinové formy práce ako je pravidelná skupinová práca či projektové formy výučby. Spôsob takto realizovaných hodín predstavuje jednoduchý a zároveň efektívny nástroj na interakciu medzi žiakmi a otvára možnosti pozorovania a práce so skupinovou dynamikou. Je to silná prevencia a skorá intervencia patologických javov v triede (Rogers, Freiberg, 1998), akými je často práve šikana (Križo, 2014b). Viac o týchto formách práce na hodine uvádza aj Krnáčová (2016, porov. aj Križo, 2017).

Komplexné terapeutické služby

Korektívna facilitatívna, intervenčná alebo terapeutická skúsenosť môže hlboko preniknúť do štruktúr mozgu a ovplyvniť ďalšie smerovanie vo vzorcoch správania obzvlášť, pokiaľ bude korektívna skúsenosť dlhodobá a komplexná (Perry, 2006). Pri jej využití výrazne napomáhajú expresívne programy, techniky, ktoré sa dopĺňajú o verbálnu reflexiu. Tá zvedomuje podporné procesy a to tak využitím arteterapie, terapie hrou, ako aj sandplay či gestalt terapiou, dramatoterapiou a iné. V zahraničnej literatúre sa bežne stretávame s využitím terapie v školskom prostredí, najčastejšie školskými poradcami (Blanco et al., 2012). Intervenčné programy tvoria základné modely prístupov k skorému vyhľadávaniu a riešeniu problémov detí v riziku (Gajdošová, Herényiová, 2002). Jedno z obmedzení reziliencnej iniciatívy mnohých intervenčných programov v školách a vzdelávacích oblastiach je však to, že tieto programy netrvajú dlho alebo sú slabo organizované najmä kvôli finančným a časovým obmedzeniam (Downey, 2008). Pre žiakov žijúcich v zložitých podmienkach nie je krátkodobý a okrajový program veľmi vhodný. Skôr potrebujú pevné a stabilné zdroje podpory, ktoré sú plne začlenené do denného života v škole a v triednom kolektíve (tamže, porov. aj Maslow, 2014; Rogers, Freiberg, 1998), ale aj do vyučovacích hodín, do vzťahov s učiteľmi. Preto by učitelia mali vedieť ako môžu svoju dennú práce vyplniť tereapeutickými zručnosťami, interakciami a učebnými stratégiami, o ktorých výskum preukázal, že môžu pozitívne ovplyvniť život detí v riziku (Downey, 2008; Webb et al., 2011). Jednou z účinných terapeutických aplikácii do bežného vyučovania potom môže byť napr. aj artefiletika, ktorá je svojím screeningovým, preventívnym a facilitačným potenciálom vysoko účinným a nedirektívnym spôsobom sprevádzania detí v riziku (Krnáčová, 2016; Běhounková, 2007, Gajdošová, Herényiová, 2002;).

Medzigeneračné aktivity a sústredenia

Existuje celý súbor aktivít a programov, ktoré je možné aktívne využiť. Z našej skúseností sú to predovšetkým aktívna podpora medzigeneračného učenia mladších a starších žiakov, ale aj prepojenie so seniormi. Taktiež sem patrí celý rad preventívnych aktivít a sústredení, ktoré napr. v štvordňových blokoch postupne od 5. – 9. ročníka aktívne napomáhajú reziliencii triedy, zlepšeniu vzťahov a aktívnemu učeniu sociálnych zručností (viaceré aktivity podrobne popisujeme v našich prácach – Križo, 2014a, 2015e, 2015f). Rogers okrem iného hovorí práve o potrebe a dôležitosti tzv. teambuildingových víkendoviek na začiatku a konci školského roka so žiakmi (Rogers, Freiberg, 1998)

a Maslow (2014) zase o potrebe vrcholových zážitkov, čo je v súlade so zámerom sebaaktualizácie cez vyššie potreby. Škola sa musí stále viac stávať práve miestom na podporu B-potrieb sebarealizácie a podporu zdravých vzťahov a zážitkov, obzvlášť vzhľadom k rizikám, ktoré dnes prináša digitalizácia a s ňou spojená izolácia, nedostatok pohybu a množstvo ďalších patologických javov (Zimbardo, Coulombová, 2017). Vzhľadom k našim výskumným zisteniam (Križo, 2018) bude obzvlášť potrebné zabezpečiť povinné penzum podporných aktivít pri prechode na druhý stupeň v piatom ročníku, ale aj pri spájaní tried (napr. v 6.ročníku z dôvodu odchodu žiakov na osemročné gymnázia), taktiež v kritickom období nástupu puberty v 7.ročníku a to špecifickými teambuildingovými sústredeniami triedy a i.

Záver

Stručne sme ukázali sme na niektoré princípy, príklady, ktoré by mohli podnietiť nielen ďalší výskum, ale predovšetkým nárast inkluzívneho rozvoja na školách. Filozofia, tvorivé a inovatívne vyučovanie, klíma, manažment, medziľudské vzťahy a zážitky tvoria novodobé výzvy pre slovenské školy, ak chceme dosiahnuť nielen lepšie výsledky v testovaniach, ale predovšetkým dopriať našim deťom harmonický rozvoj pre vytvorenie lepšej spoločnosti. Slabými stránkami systému ostávajú tak pedagógovia ako aj rodičia. Je to výzva pre odborníkov – psychológov a špeciálnych pedagógov. Nedokážeme vtiahnuť aktívnejšie rodičov do podpory detí, lebo chýba vzájomnosť medzi rodinami. Málokto dokáže vyjsť zo svojej ulity a pomôcť druhému. Ale s deťmi a pre deti to dokážeme. „*Štatistiky maľujú pochmúrny obraz o mládeži v biede a zúfalstve, o mládeži izolovanej a frustrovanej. Žijeme v dobe, keď nám technika poskytuje najväčšie možné pohodlie, aké ľudstvo poznalo. Z hľadiska zdravotnej starostlivosti a komunikácie, počítačov a dopravy je dnes svet úplne iný než bol pred sto rokmi. Napriek tomu padáme do priepasti násilia, zločinu, detskej úmrtnosti, neznášanlivosti, izolácie, apatie a rozpadávajúcich sa rodín. Pozitívna budúcnosť znamená lepšie vzťahy, ktoré potrebujú čas a plodnú atmosféru dôvery, starostlivosti a pozitívnej sebaúcty.*“ (Rogers, Freiberg, 1998, s. 51)

Zoznam použitej literatúry

ATTACH (Assotiation for Treatment and Training in the Attachment of Children). (2012). *Nádej na uzdravenie: Sprievodca pre rodičov v oblasti traumy a pripútania*. Prešov: Návrat o. z., 2012. 183 s. ISBN 978-80-969621-5-0.

BĚHOUNKOVÁ, L. (2007). *Artefiletická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*. Rigorózna práca. Brno: MU, 2007, 179 s.

BLANCO, P. J. – RAY, D. C. (2011). Play Therapy in Elementary Schools: A Best Practice for Improving Academic Achievement. Journal Of Counseling & Development, 89 (2), 235-243. ISSN 1556-6676.

BOMBÈR, L.M. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. London: Worth, 320 p. ISBN 978-1-903269-11-4.

BURJAN. V. – FTÁČNIK, M. – JURÁŠ, I. – VANTUCH, J. – VIŠŇOVSKÝ, E. – VOZÁR, L. (2017). *Učiace sa Slovensko*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR. 258 s. [online]. [citované 14.1.2018]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/7532.pdf>.

DOWNEY, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure*. 53, 1, 56-64, Sept. 1, 2008. ISSN 1045-988X.

GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 301 s. ISBN 80-07-01177-3.

HRČOVÁ, J. (2014). Tímová spolupráca ako jeden z determinantov edukačného procesu žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím. In PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M. – A KOL. *Od inkluze ve školním prostredí k sociální inkluzi a participace ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 201 – 211. ISBN 978-80-210-7530-6.

KRNÁČOVÁ, Z. (2016). *Možnosti arteterapie pri inklúzii detí s rizikovým správaním na ZŠ*. Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 2016. 135 s.

KRIŽO, V. (2018b). *Inkluzívna podpora potrieb u detí v riziku v školskom prostredí*. Dizertačná práca. Brno: MU, 2018. 151 s.

KRIŽO, V. (2018a). Odborný inkluzívny tím v základnej škole. In *Pretty*. Bratislava: RAABE, 2018. V tlači.

KRIŽO, V. (2017). *Podpora detí v riziku smútenia v školskom prostredí. Prípadová štúdia.* In *Specifický výskum*. 1. vyd. Brno: MU, 2017. V tlači.

KRIŽO, V. (2016a). *Spolupráca ako kľúč k úspešnej inklúzii detí v riziku*, in VOJTOVÁ, V. a kol. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování*. 1. vyd. Brno: MU, 2016. 174 s. ISBN 978-80-210-8509-1.

KRIŽO, V. (2016b). Skupinová práca a osobnostný rozvoj žiakov. In *Triedny učiteľ*. Bratislava: RAABE, 2016. C 1.5/1 – 20 s. ISBN 978-80-8140-214-2.

KRIŽO, V. (2015a). Arteterapeutické školské programy v systéme základných škôl. In Červenka, Vojtová, Kachlík et al. *Faktory resilience v intervenci 3P jako koncept inkluzivních strategií v etopedii*. Brno: MU, s. 131 – 139. ISBN 978-80-210-8131-4.

KRIŽO, V. (2015b). Sprevádzanie detí pri smútení v školskom prostredí. Martin Vrubel a kolektiv. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích.* Brno: MU, s. 61 – 72. ISBN 978-80-210-8107-9.

KRIŽO, V. (2015c). *Individuálne vzdelávacie programy v práci triedneho učiteľa*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XV. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 40 s. [citované 14.1.2018]. Dostupné na: < goo.gl/d4cfWV>.

KRIŽO, V. (2015d). *Komplexný systém starostlivosti o dieťa so ŠVVP v školskom prostredí*. VOJTOVÁ, Z., KOPÁNYIOVÁ, A., SMIKOVÁ, E.: Efektívne internetové poradenské a terapeutické intervencie v selektívnej prevencii užívania návykových látok. In. Zb. CD (ed. Slovíková, L.) z konferencie: III. Medzinárodná konferencia k Národnému projektu Modernizácia poradenského procesu: Základný pilier komplexného poradenského systému SR, Senec 4.-6.11. 2015. ISBN 978-80-89698-12-7.

KRIŽO, V. (2015e). *Kreatívne medzigeneračné dialógy*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XVI. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 37 s. [citované 14.1.2018]. Dostupné na: <link>.

KRIŽO, V. (2015f). *Zážitkové sústredenia osobnostného rozvoja žiakov*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XIII. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 39 s. [citované 14.1.2018]. Dostupné na: <goo.gl/vPC2bQ>.

KRIŽO, V. (2014a). *Malý princ v školskej záhrade – Netradičné medzigeneračné vyučovanie Sveta práce a prierezových tém*. (Osvedčená pedagogická skúsenosť – XII. kolo). 2015. [online]. Bratislava: MPC, 34 s. [citované 14.1.2018]. Dostupné na: <goo.gl/2YwEVf>.

KRIŽO, V. (2014b). *Šikanovanie v škole*. Bratislava: RAABE, 2014. 102 s. ISBN 978-80-8140-125-1.

KRIŽO, V. (2013). *Vplyv slovného hodnotenia na edukáciu problémových detí*. Rigorózna práca. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2013. 80 s.

MASLOW. A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris: OECD Publishing, 2017. 530 p. ISBN 978-92-64-27385-6.

PERRY, B.D. (2006). Fear and learning: Trauma-related factors in the adult education process. *New Directions for Adult & Continuing Education*, vol. *2006*, no. 110, pp. 21-27. ISSN 1052-2891.

POL, M. (2009). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

ROGERS, C.R. (2015). *Být sám sebou*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-262-0796-2.

ROGERS, C.R. – FREIBERG, H.J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Persona: Modra, 1998. ISBN: 80-967980-0-6.

ROSENBERG, M. B. (2012). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978-80-262-0141-0.

ŠKOVIERA, A. (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.

VOJTOVÁ, V. – ČERVENKA, K. (2011). Umíme vnímat odlišné strategie dětí s poruchami chování? In *Sborník příspěvků z konference*. Brno: Ratolest, 2011, s. 133-144. ISBN 978-80-260-0137-9.

ZIMBARDO, P. – COULOMBOVÁ, N. D. (2017). *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-5797-1.

DÁ SA MOTIVOVAŤ AJ BEZ POZITÍVNYCH VZOROV (?)

Martin KURUC
Centrum Pedagogického výskumu, ÚPVaŠ PdF UK v Bratislave
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
kuruc@fedu.uniba.sk

V súčasnej spoločnosti sa môžeme v rôznych prostrediach stretnúť s často vyslovovaným presvedčením, že *„súčasná mládež potrebuje pozitívne (silné, dobré, výrazné, morálne atď.) vzory“*, alebo *„deti musia dostať (získať, stretnúť sa s) počas svojho života (silnými, dobrými, výraznými, morálnymi atď.) vzormi“*. Čím sú ale naplnené tieto slová. Aký je ten správny, pozitívny, morálny vzor. Ako sa s ním dieťa, ktoré je od narodenia pomerne výrazne zmyslovou bytosťou, stretať? Ako sa jej dotýka, ako ju prežíva a napokon ako ju cez seba reflektuje?

V roku 1933 v krízou zmietanom Nemecku vyhral voľby Adolf Hitler, ktorý sa pomerne rýchlo stal pre obrovské masy ľudí (aj za hranicami Nemecka) silným „pozitívnym“ vzorom. Populárne oholené fúzy po roku 1945 prestali existovať. Stali sa symbolom človeka, ktorý pre vtedajších ľudí stelesnil živého diabla. V rámci novodobej histórie môžeme ísť ešte ďalej a spomenúť človeka, ktorého rozhodnutia spustili zverstvá podstatne väčšieho rozsahu ako Adolf Hitler. Ide o Josifa Vissarionoviča Dzugasviliho, ktorý sa narodil v roku 1879 v Gruzínsku a pod menom Josif V. Stalin ovládol Rusko a neskôr veľkú časť východnej Európy. Aby sme uzavreli trojicu a nezabudli na výrazný negatívny vzor minulého storočia spomenieme aj Vladimíra Iľjiča Ulianova, ktorý sa narodil v roku 1870 a svet dobil pod menom Lenin. Vo svojej dobe a krajinách sa všetci traja stali silnými vzormi, a ich obraz sa v ľuďoch, deťoch od narodenia pestoval ako vzor dokonalej bytosti, na ktorú sa majú aspoň podobať – priblížiť sa svojim životom k nej. To ako to všetko dopadlo si vieme prečítať z učebníc dejepisu a dnes už väčšina ľudí tieto persóny za pozitívny vzor nepovažuje. U mnohých ľudí však ešte aj dnes prevláda presvedčenie, že boli významnými osobnosťami svojej doby. A tu sa treba pozrieť na to ako je vôbec možné, že sa títo psychicky chorí ľudia dostali k moci rozhodovať o mnohých životoch? Ako je možné, že ľudia v demokratických voľbách odovzdali moc riadiť svoj život do rúk skupine tak vážne psychicky poranených ľudí ako bol Hitler a ľudia, ktorými sa obklopil? Tu však treba ísť do oveľa vzdialenejšej histórie.

Presunúť sa treba do roku 1774, keď 6. decembra vydala Mária Terézia Všeobecný školský poriadok na základe, ktorého sa školy stali štátnymi a zaviedla sa povinná školská dochádzka pre deti vo veku od 6 do 12 rokov. Cieľom tejto, na tú dobu odvážnej, reformy bolo naučiť poddaných predovšetkým čítať, aby boli schopní dozvedieť sa o rozhodnutiach panovníčky a tak ich viesť k informovanosti a poslušnosti. Keďže Mária Terézia nemala dosť kvalifikovaných učiteľov boli k deťom, s plnou dôverou povolaní vyslúžili dôstojníci, ktorí na dlhé roky v pečatili do vzdelávacieho procesu obraz dominantného, centrálneho učiteľa a poddaných detí. Nástupom priemyselnej revolúcie nastali v celom systéme vzdelávania zmeny, ktoré sa nám nepodarilo prekonať do dnes. Môžeme spomenúť aspoň niektoré: potreba deti hodnotiť za výkon, sedieť v laviciach, osvojovať si rovnakým spôsobom rovnaké vedomosti atď. Rodičia začali chodiť do fabriky, kde ich postavili k pásu a nechali vykonávať stereotypnú, nezmyselnú činnosť. Bolo sa treba postarať o ich deti. Tie sa teda posadili do lavíc a bez toho aby chápali zmysel toho čo sa s nimi robí, napĺňali utkvelú predstavu učiteľa, že ich učí a oni sa vďaka nemu učia. Obávam sa, že táto predstava pretrváva nie len v Slovenskej spoločnosti (a tým nemyslím len učiteľov, ale aj rodičov, či ľudí, ktorí žijú bez deti – celý dospelácky svet).

Centrálnym vzorom a cieľom výchovy a vzdelávania, ktorý uchvátil celý svet po druhej svetovej vojne je človek s dobrým zamestnaním, dobre prispôsobený (zaradený v) spoločnosti, v ktorej žije. Čiže vzdelanie znamená nájsť si v živote vlastnú cestu a deje sa to len v tedy ak to smeruje k dobre platenej práci.

10. novembra 1936 predniesla v Londýne na Inštitúte medicínskej psychológie svoju prednášku pod názvom Princípy a prax vzdelávania, v tej dobe celosvetovo uznávaná lekárka a pedagogička Mária Montessori. Upozornila na mnoho chybných presvedčení, ktoré prevládali vo vzdelávaní v tomto historickom období. Ako jeden problém pomenovala spôsob nazerania na riešenie problémov z rôznych oblastí (fyziky, chémie, matematiky ...) a na učenie procesov riešenia týchto problémov žiakov v škole. Dospelí hľadia na problémy a rozhodujú o nich ako vyvinuté osobnosti, teda logicky (sebe-vlastnou logikou), a postupujú najčastejšie od jednoduchého k zložitému, od známeho k neznámemu atď. Znamená to, že v procese vzdelávania tu máme skupinu jedných jedincov (žiakov/deti), ktorí preberajú inštrukcie od ďalších jedincov (učiteľov/dospelákov). Skupina žiakov musí pasívne sedieť a počúvať to, čo hovorí učiteľ (inštruktor), ktorí ďalej v nich rozvíja to čo sa naučili počas dlhého štúdia predtým. Hlavným bodom je potom program. Nehľadíme na psychologické zákony vzťahujúce sa k vývinovým fázam, ktorými človek prechádza počas svojho života, a ktorých ignorovanie vedie k celému radu problémov. Tie sa prejavujú u tých, ktorí preberajú inštrukcie. Učiaci sa podvedome búria proti situácii, v ktorej ich vlastné psychologické potreby neustále narážajú na prísnu disciplínu vopred stanoveného programu, ktorému sa musia podriadiť, ak chcú niekedy dosiahnuť úroveň inštrukcií, ktoré sú z pohľadu spoločnosti dostatočné na to, aby si zaslúžili dostať prácu. (Montessori, 2011a) Ideálnym vzorom dokonale zvládnutých inštrukcií pre spokojný život je učiteľ. Preto sa podvedome žiak búri nielen proti násilnému systému, ale najmä proti jeho hlavnému reprezentantovi – učiteľovi. Keďže najlepšia časť osobnosti dieťaťa (vôľa) je potlačovaná, žiaka trápi neustály vnútorný konflikt, ktorý je prirodzeným vzdorom voči inštitúciám vzdelávania a voči učiteľovi. Tento konflikt sa môže rozvinúť v podvedomí, vytvárajúc to, čo aj dnes nazývame odchýlkou od normálnosti, to čo sa v psychoanalýza nazýva „komplexmi“. Takáto odchýlka, podľa M. Montessori (2011a) potom pozostáva z formovania podradenej osobnosti, ktorá je potlačená a oslabená ako telo zakrpatelé a deformované vážnou chorobou. Vlastnosti takejto osobnosti sa môžu javiť ako vrodené, či prináležiace samotnej ľudskej prirodzenosti, ale podľa M. Montessori, vôbec prirodzenými nie sú. Sú naopak maskou, ktorá skrýva prirodzené vlastnosti človeka. Ak má byť vzdelanie vo svojej podstate pomocníkom života, osnovy nemôžu byť viac centrálnym princípom vzdelania. Osou, okolo ktorej sa všetko bude otáčať, bude celé psyché. Samotná spontánna práca nahradí nútenú aktivitu, ktorú osnovy ustanovili ako povinnú. Štandardný koncept triedy poslucháčov uvoľní miesto detskej individualite (Montessori, 2011a, b). S podobnými závermi, názormi, konštatovaniami sa môžeme stretnúť aj v súčasnej svetovej odbornej literatúre (Gray, 2016, Robinson, 2016, Reeve, 2004).

Tak ako bolo a stále je nastavené vzdelávanie vedie k poslušnosti. O následkoch takéhoto vedenia k poslušnosti sme sa mohli presvedčiť práve v období dvoch svetových vojen a ak sú ešte v nás nejaké pozostatky presvedčenia, že to nebolo spôsobené nastavením vzdelávacieho systému, treba sa poctivo pozrieť na Milgramové experimenty publikované v 70-tych rokoch minulého storočia na tému Poslušnosť voči autorite (Milgram, 2014).

Nechceme spochybňovať samotnú potrebu dobrých vzorov. Radi by sme len preniesli pozornosť od obrazu dobrého vzoru na vzťah s dobrým vzorom. Človek nemá potrebu mať dobré vzory. Má potrebu afiliácie, t.j. vzťahovosti, potrebu prináležať k niekomu, k nejakej skupine, komunite. Byť prijatý, akceptovaný, vnímaný ako rovnocenne

hodnotná bytosť. Preto si myslíme, že dôležitejšie ako vytvárať o sebe obraz dobrého vzoru je schopnosť dospelého nezavadzať dieťaťu. Poznať umenie stiahnuť sa, a keď je to potrebné byť pripravený dieťaťu pomôcť. Tu sa dostávame k téme motivácie.

Čo nás motivuje? Sú to pudy, inštinkty, potreby, ktoré vychádzajú z nás (intrinsická/vnútorná motivácia). Sú to všetky tieto prvky? Mnoho ľudí je presvedčených, že nás prirodzene motivuje „cukor a bič" (z vonku prichádzajúce podnety – extrinsická/ vonkajšia motivácia). Tu treba upozorniť na dôležitú skutočnosť. V interpersonálnom priestore človeka niečo, ako vonkajšia motivácia neexistuje, pretože motívy človeka sú vždy vnútorné (intrapersonálne). Všetko okolo človeka sú okolnosti alebo realita, ktorá sa nesnaží zámerne, cieľavedome formovať človeka (myslíme tým všetky prostredia človeka okrem kultúrneho a sociálneho). V skupine ľudí dochádza k stretu motívov. (Nakonečný, 2014)

Autori Teórie sebaurčenia (Ryan, M. R., 2012) pracovali a overili hypotézu, že hlavnými hybnými silami ľudskej motivácie sú potreby. Nie len tie fyzické/biologické, ale aj psychologické. Okrem už spomínanej potreby vzťahovosti (byť súčasťou vzťahov) sú to aj potreba kompetencie (vlastnej účinnosti/schopnosti kontrolovať seba a svoje prostredie) a potreba autonómie (samostatnosti, slobody rozhodovať sa). Dreikurst a Grey (1997), vychádzajúc s psychológie A. Adlera poukázali aj významnú túžbu človeka byť nedokonalý, ktorá je v priamom rozpore s ponúkaním silných vzorov. Nedobrovoľné upnutie sa na silný vzor vždy znamená vzdanie sa určitej časti vlastnej individuality (prirodzenosti) človeka.

Pozrime sa, skôr takým jednoduchým pohľadom na to, ako sa malé (cca. 3 roky) dieťa učí. Povedzme, že dieťa upútalo svoju pozornosť na určitý predmet. Nevie prečo, ale z nejakého dôvodu ho zaujal. Berie ho do rúk, dotýka sa ho, stláča, hladí, ochutnáva - berie do úst, púšťa z ruky, hádže atď. Z pohľadu dospelého sa „len" hrá. S pohľadu dieťaťa realizuje sériu fascinujúcich experimentov a objavov, pri ktorých zisťuje pevnosť, chuť, váhu a iné vlastnosti predmetu, ktorý ho zaujal. Keď preň uspokojivo predmet preskúma, obráti sa k vzťahovej osobe (osobe, ktorej najviac dôveruje) a opýta sa: *„Čo je to?"*. Vzťahová osoba odpovie (povedzme, že predmet je loptička): *„To je lopta."*. Čo sa vlastne udialo? V určitom momente, vlastnej pripravenosti sa dieťa rozhodlo začať aktivitu z neznámym predmetom (potreba autonómie), predmet začalo skúmať cez experimentovanie s jeho vlastnosťami a cez maximálne množstvo svojich zmyslov (hmat, čuch, zrak, chuť ...) – prežíva zážitok v aktivite s predmetom, ktorú samo riadi a keď má pocit, že predmet ovládlo (získalo ho pod kontrolu) – dokáže s ním narábať (potreba kompetencie), rozhodne sa aktivitu ukončiť a obracia sa na vzťahovú osobu aby mu poskytla informáciu o tom aký jazykový symbol je k tomuto predmetu v jeho kultúre pridelený. Maximálna aktivita na strane dieťaťa, minimálna na strane dospelého.

Vzor sa pletie zo vzájomných interakcií medzi ľuďmi. Ľudia majú rôzne potreby, tie ich motivujú k činnosti a keďže človek je nie len individuálna bytosť, ale aj vzťahová vie, že vo vzťahoch sú jeho potreby uspokojené efektívnejšie. Tu však záleží na schopnosti človeka komunikovať svoje motívy a potreby, tak aby boli uspokojené bez toho aby došlo k poraneniu druhého človeka – nenásilnou formou (Rosenberg, 2016), rešpektujúc individualitu druhého človeka (Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T., 2012).

To čo sa deti v skutočnosti učia je to čo ich obklopuje. Maria Montessori (2011b) napísala:

„Ak je dieťa kritizované, učí sa odsudzovať; ak je často chválené, učí sa hodnotiť; ak často vidí agresivitu, učí sa biť; ak sa mu často smejú, učí sa nesmelosti; ak sa mu často nadáva, učí sa cítiť previnilo. Ak zaobchádzame s dieťaťom poctivo, učí sa spravodlivosti; ak žije s pocitom bezpečia, učí sa veriť; ak mu dokážete dávať za pravdu, učí sa mať k sebe dobrý vzťah; ak prejavujeme k dieťaťu často svoju zhovievavosť, naučí

sa byť trpezlivé; ak dieťa povzbudzujeme, získa sebadôveru; ak žije v priateľskej atmosfére a cíti sa potrebné, naučí sa v tomto svete nachádzať lásku.“

Ako vidíme nie je dôležité aký sa deťom ukazujeme, ale to, ako sa k ním správame. Ak chceme aby boli sebavedomé, tzn. vedomé si seba samých, tak im musíme umožniť (nezavadzať im) poznávať seba samých. Umožniť im vybudovať si sebaúctu tzn. hodnotu seba samého. Tú dieťa získa len ak mu ju dáme v našich povzbudeniach a podpore k samostatnej tvorbe úcty k sebe samému. Sme hlboko presvedčení, že mnoho súčasných problémov spojených so správaním detí a dospievajúcich má korene v nerešpektujúcom správaní dospelých k deťom vo veku 0-12 rokov, ktoré nám potom v období dospievania zrkadlia, čím zasahujú našu zranenú, vlastnú sebaúctu. Preto by sme radi náš príspevok ukončili posolstvom Márie Montessori, ktorého by sa mal držať každý kto pracuje s deťmi: *„Na mňa nepozerajte. Pozerajte smerom, ktorým ukazujem.“*(Montessori, 2011b).

Autor:

Mgr. Martin Kuruc, PhD.

Centrum pedagogického výskumu, ÚPVaŠ

Pedagogická fakulta, UK v Bratislave

Račianska 59, 831 03 Bratislava

e-mail: kuruc@fedu.uniba.sk

Zoznam použitej literatúry

Dreikurs, R., Grey L. (1997) *Logické dôsledky.* Nové Zámky: ARTUS.

Grey, P. (2016) *Svoboda učení.* Praha: PeopleComm.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2012) *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva – Spirála.

Milgram, S. (2014) *Poslušnosť voči autorite.* Trenčín: Vydavateľstvo F.

Montessori, M. (2011a) Principles and practice in education. In *Communications,* 2011/1-2, Association Montessori Internationale Amsterdam, 2011, s. 50-59.

Montessori, M. (2011b) *Od detstva k dospievaniu.* Praha: Triton.

Nakonečný, M. (2014) *Motivace chování.* Praha: Triton.

Neill, A.S. (2015) *Summerhill.* Praha: PeopleComm.

Reeve, J. (2004) Self-Determination Theory Applied to Education. In Deci, E.L.; Ryan, M. R. (Eds.) *Handbook of Self-Determionation Research.* NY: Rochester University Press. p. 183-203.

Robinson, K. (2016) *Creative Schools.* Great Britain: Penguin Books.

Rosenberg, M. B. (2016) *Nenásilná komunikácia.* Praha: Portál.

Ryan, M. R. (2012) *Te Oxford Handbook of Human Motivation.* NY: Oxford University Press.

ROLA A AUTENTICITA

Vladimír LABÁTH
Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
labath@chello.sk

Názov konferencie, na ktorej bol prezentovaný príspevok Rola a autenticita, bol Vychovávajme príkladom. Príklady, vzory, modely správania, ideály sa dajú uchopiť rôznym spôsobom. V skutočnosti sa však v inštitucionálnych podmienkach vždy týkajú (aj) roly pomáhajúceho profesionála či ide o vychovávateľa, učiteľa, psychológa, sociálneho pracovníka, špeciálneho, liečebného alebo sociálneho pedagóga, prípadne inú profesiu. Sociálna rola je všeobecne a pomerne konsenzuálne chápaná ako systém očakávaní prostredia od jedinca, ktorá reprezentuje isté postavenie, úlohy, poslanie. V role je obsiahnutý cieľ, spôsob a zmysel. Existujú dôvody jej vzniku, prostredníctvom roly sa má naplniť istý cieľ. Každý z nás rolu obsadí inak, iným spôsobom. Rola má nejaké poslanie, efektívna je vtedy, ak je dostatočne zmysluplná. Jednu a tú istú rolu obsadia dvaja ľudia odlišne. Neexistujú dvaja úplne totožní vychovávatelia. Na druhej strane jeden človek napĺňa rôzne roly – vychovávateľ, rodič, tréner, kolega, partner, syn, priateľ. Ak by v nich produkoval rovnaké správanie, zaiste by nenaplnil očakávania a nefungoval by primerane. Všetci sa pohybujeme v rôznych rolách, viac alebo menej efektívne a flexibilne. Nulová alebo nízka mobilita rol je jednou zo základných charakteristík totálnych inštitúcií. Nevytvára priestor pre sociálne učenie, rozvoj mentalizácie, schopnosť diferencovane vnímať realitu a motiváciu ľudí, bráni sebaregulácii, sebaaktualizácii a sebarealizácii a prináša i ďalšie rizikové dôsledky. Uvedené sa týka klientov inštitucionálnej starostlivosti. Ak by sme hovorili o rozvojovom programe pre deti a mládež, nemohli by sme sa vyhnúť téme rolového správania, sociálneho učenia alebo tréningu sociálnych zručností. Nakoľko sa máme vzťahovať k vzorom vo výchove, zameriam sa primárne na pracovníkov pomáhajúcich profesií.

Očakávania voči pracovníkovi môžu mať formatívny i normatívny charakter. Očakávania majú kolegovia, nadriadení, prípadne podriadení, rodinní príslušníci, samotný aktér a predovšetkým klient, žiak, študent. Každý z nás, ktorí sa angažujeme, alebo sme sa angažovali v pomáhajúcich profesiách, sa s rozmanitosťou očakávaní v súvislosti so sociálnou rolou nejako vyrovnáva, hľadá v nich svoje miesto tak, aby sa jeho správanie, myslenie, emócie a hodnoty dostávali do akceptovateľného súladu. Spokojnosť na pracovisku, motivácia k výkonu, miera spolupráce nezriedka vyplýva z naplnenia očakávaní. Sociálna rola na pracovisku je úzko prepojená na pracovnú funkciu. V tomto kontexte budeme chápať rolu ako sociálne preferované správanie, ktoré sa do istej miery prekrýva s pracovnou pozíciou. Sústredíme sa na priestor rolového správania, ktoré rozpoznáva klient, v ktorom pomáhajúci profesionál interaguje s klientom. Takto chápaná výseč roly odborníka potom predstavuje vonkajšie prejavy, ktoré sú prostriedkom vzťahu, komunikácie, podpory alebo korekcie v kontexte procesu pomoci, resocializácie, reedukácie, psychoterapie a pod. a priamo závisí od cieľov pomáhajúceho procesu. Sociálne roly obsadzujeme spontánne a prirodzene, alebo formálne a toporne.

Profesijnú rolu môžeme teda obsadiť/ naplniť na kontinuu formálne – neformálne správanie. Jednu polaritu predstavuje extrémne neutrálny až ľahostajný postoj, druhú osobné nasadenie, spontánne prejavy až nekritická otvorenosť a prekračovanie hraníc osobnej intimity. Ak by sme túto škálu zúžili, dostaneme sa k autentickému naplneniu roly na jednej strane a formálnemu postoju bez bližšieho záujmu o uspokojenie očakávaní iných. Verím, že prípadného čitateľa neodradím, ak budem v tomto príspevku autentickejší, ako sa hodí pre zborník tejto úrovne. Moju rolu autora sa pokúsim obohatiť

vlastnou skúsenosťou. Mal som vzácnu príležitosť stretnúť sa s viacerými odborníkmi pomáhajúcej sféry. Ak sa sústredíme na naše kultúrne prostredie, môžeme nájsť mnohé odborné autority, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou autenticity pri napĺňaní profesijnej roly. J. Skála, svetoznámy český adiktológ a psychoterapeut staval svoj prístup na osobnom princípe. Neváhal budovať reálny vzťah so svojimi pacientmi za vopred stanovených podmienok. Bol pre svojich pacientov vzorom nielen trvalou a dôslednou abstinenciou (nebol závislý, ani nemal problém s alkoholom, ako mu to pripisujú niektorí neznalí kolegovia), ale predovšetkým životným štýlom, postojom, nasadením a ním preferovaným heslom tvrdej, teda náročnej lásky a pozitívnym prístupom k ľuďom. V osobnom kontakte prejavoval hlboké pochopenie pre človeka a mal osobitý zmysel pre humor. Rímskokatolícky kňaz M. Kuffa razantne zmenil celý svoj život a zasvätil ho pomoci ľuďom na okraji spoločnosti. Sám žil a žije v rovnakých podmienkach ako jeho klienti. Pri popise svojej práce z neho cítiť neoblomné presvedčenie, vieru a nasadenie, ktoré prenáša na iných a ponúka im novú šancu na život. Je náročný na seba rovnako ako na klientov, pracuje zarovno s nimi, nevyhýba sa blízkemu osobnému kontaktu. Nemožno súhlasiť s viacerými z jeho názorov, s niektorými postojmi a krokmi, čo však neznamená nedoceňovať jeho prínos. Na druhej strane je veľmi pravdepodobné, že väčšina z nás sa stretla s človekom, ktorý zverenú rolu obsadil len formálne, nepresvedčivo alebo účelovo. Mal som príležitosť poznať nemenovaného vedúceho, ktorého záujmy sa pohybovali výhradne v konzumnej sfére jedla, pitia a financií napriek tomu, že viedol organizáciu s reedukačnými cieľmi. Jeho spôsob naloženia s rolou riaditeľa bol vlažný, mdlý a nepresvedčivý, ale bol byrokraticky mimoriadne ostražitý, zásadnou požiadavkou voči podriadeným bolo nevyvolať pozornosť nadriadených orgánov. Tam sa končil jeho záujem o klienta a inštitúciu, o poznaní ani nehovoriac. Ak sme sa s takou situáciou nestretli priamo, politická sféra ponúka nespočetné množstvo príkladov, kde je rola v rozpore s očakávaniami voličov a záujmami spoločnosti.

Sociálne roly zvyčajne napĺňame spontánne, na základe predchádzajúcej skúsenosti, identifikačných vzorov z našej minulosti, alebo s ňou vlastne tak trochu experimentujeme. V tomto kontexte si spomínam na prednášku brnenského psychiatra a psychoterapeuta M. Bouchala z minulého storočia, kde definoval koncept selektívnej autenticity. Znamená to, že v profesijnej role je síce dôležité byť autentickým, na druhej strane by sme sa však mali zamerať primárne na potreby klienta, študenta, žiaka, pacienta. Nie na uspokojovanie vlastných záujmov, vedomých či nevedomých potrieb, ani vlastný narcizmus alebo exhibicionizmus. Znamená to výberovo uplatňovať vlastnú skúsenosť, prezentovať vlastné pocity, názory a hodnoty so zásadným cieľom pomôcť zvereným osobám. Nie je to jednoduché, ale zaiste účinné.

Téma autenticity, spontaneity, sebauvedomovania je nesporne neľahká a nejednoznačná. V súvislosti s témou konferencie môžeme zostať na úrovni humanistického, resp. rogeriánskeho chápania autenticity ako cesty k sebavyjadreniu a sebaaktualizácii. Byť samým sebou nie je niekedy jednoduché. Prílišné sebaodhalenie môže byť nielen nevhodné, čudné, ale zaiste aj ohrozujúce. Môže však byť aj prejavom egocentrizmu bez náznaku empatie a porozumenia voči iným. Prekročenie hraníc kultúrnej normy, nezohľadnenie kontextu komunikácie zvyčajne nevyvoláva recipročnú reakciu, ale skôr odstup. Tieto otázky pravdepodobne nevyplývajú len z osobnostných čŕt a životnej skúsenosti, ale majú aj kulturálny a sociálny rozmer. Otvorenosť môže a nemusí viesť k budovaniu vzťahu.

Rolu, resp. správanie autority možno posudzovať aj v rovine akceptácie. Vzor sa stáva vzorom len vtedy, keď je prijímaný druhou osobou/osobami. K akceptácii dochádza ak sa vytvorí istý vzťah, reálny, fiktívny a zrejme aj virtuálny. Vo výchove, prevýchove, resocializácii, terapii našťastie stále hovoríme viac o reálnom sociálnom vzťahu. Ten sa vyznačuje vzájomným zblížením. Podmienkou zblíženia je porozumenie a pochopenie, zdieľanie (názorov, postojov, emócií, hodnôt, intrapsychického života). Ak k zblíženiu

dôjde môžeme hovoriť o tzv. významných osobách daného jedinca, s ktorými sa dieťa alebo dospievajúci porovnáva, konfrontuje, identifikuje a osobný príklad sa potom môže aj internalizovať v štruktúrach ideálu seba. V prípade, že sa pomáhajúci profesionál stane významnou osobou v živote klienta (nielen osobou, na ktorej je klient viac alebo menej závislý) šanca vplývať na neho sa výrazne zvyšuje. Z iného pohľadu vlastne hovoríme o moci. Odborník má moc nad zverenou osobou či s tým niekto súhlasí alebo nie, istú moc má vždy (pre citlivejšie osoby môžeme pojem moc nahradiť slovom vplyv). V blízkom vzťahu má moc aj vyššiu intenzitu (bez ohľadu na jej distribúciu medzi osobami). Moc je veľkou témou pomáhajúcich profesií. Mohli by sme hovoriť o moci bezmocných (nielen v zmysle V. Havla, ale aj o moci klienta), o moci pastierskej, normalizačnej, inštitucionálnej, individualizovanej, charizmatickej, skupinovej, zdrojovej, socializovanej a pod. Zámerom tohto príspevku je však rola a autenticita v súvislosti so vzormi. V prípade, že je autorita dostatočne akceptovaná práve v jej autentickej rovine prirodzene sa pre klienta stáva táto osoba významnou. Príkladom je, keď sa klient vyhne negatívnej reakcii nie kvôli formálnym dôsledkom (známka, bodové znevýhodnenie, iné formy hodnotenia), ale z dôvodu, že nechce ublížiť autorite, nechce, aby autorita videla jeho negatívny obraz, nechce, aby bol ich vzťah ohrozený. Rola pomáhajúceho, ktorá sa vyvinula k statusu významnej osoby, alebo obsahuje jej prvky má na jednej strane veľký výchovný, prevýchovný, korektívny potenciál, na strane druhej je veľkou zodpovednosťou. Naložiť s ňou nie je mnohokrát jednoduché. Prelínanie profesijného a osobného vzťahu má svoje nesporné riziká a neraz prináša veľkú záťaž a dilemy. Hranice sú nejednoznačné a niekedy ťažko ustrážiteľné.

Sociálny rozmer života je pre človeka a jeho vývin kľúčový. Vzťah a téma autenticity a roly sú pre niektorých pracovníkov pomáhajúcej sféry nesporne závažnou dilemou, ktorá nemá jednoznačné riešenie. V náhradnej rodinnej starostlivosti o deti je náročné vytvoriť autentický vzťah a v ústavnej forme zároveň udržiavať profesijný odstup. Žiarlivosť detí býva nezriedka vysoká a nekritická. Týka sa to nielen detí umiestnených do ústavnej starostlivosti. Stretol som sa s kolegami a kolegyňami, predovšetkým v menších obciach, kde sa stretávali ich vlastné deti so zverenými deťmi v ústavnej starostlivosti. Niekedy to vyznievalo ako neriešiteľný rozpor. Profesijná rola sa môže potom uplatniť aj ako ochranná bariéra, pomáha definovať rámec správania a hranice.

Rolu resp. prejavy správania pomáhajúceho možno vnímať aj podľa miery atraktivity. Niektorí ľudia pripútajú pozornosť okamžite, iným to trvá dlhšie, niektorým sa to nedarí celý život. Atraktívnosť je relevantným faktorom identifikačného modelu. Netreba zdôrazňovať, že príťažlivosť nereprezentuje len vonkajší vzhľad, alebo správanie. Niekedy je to dlhodobý jednoznačný postoj, vytrvalosť, opora prejavená v potrebnej chvíli. Z iného pohľadu je nesporne vhodné uvažovať aké vzory dospievajúci uprednostňujú a prečo. Úlohy dospievania, akými je kontakt s dospelými, formovanie vzťahov k druhému pohlaviu (rod, gender), tvorba postojov k rovesníkom, zvládanie záťaže pri rozhodovaní o ďalšom vzdelávaní a vývine, konfrontácia so spoločenskou realitou, zvýšené nároky, hodnotová labilizácia, sebaobraz a jeho význam, ale aj rozvoj kognitívnych schopností vyžadujú nové vodítka, usmernenia, vzory ako uchopiť novú, resp. „novo“ vnímanú realitu. Pôvodné vzory sú nezriedka vystavené kritike, konfrontácii alebo odmietaniu. Nový význam získava rovesnícka skupina, výkon, schopnosti. Rozhodujúci je kontext, okolnosti, zmeny okolo jedinca, neznáme sféry, nové aspekty a možnosti. Iné miesto získava porovnávanie, súťaž a súperenie, konfrontácia, perspektívy. Pôvodné vzory sú nedostačujúce, do novo „objavenej“ reality sa nehodia. Vzniká riziko neproduktívnych a kontraproduktívnych príkladov.

Produktívny vzor je v súlade s hodnotami, ktoré sú v pozadí snáh pomáhajúceho profesionála za podmienky, že ich prejavuje kongruentne aj svojim správaním. Neproduktívny alebo kontraproduktívny vzor v kontexte pomáhajúceho procesu

predstavuje modely myslenia, správania, prežívania a hodnôt, ktoré nie sú v súlade s poslaním starostlivosti o človeka alebo sú s ním v priamom rozpore. Týkať sa to môže príkladov z externého prostredia rovnako ako z prostredia pomáhajúcich osôb. Podvody, zneužitie moci, podnecovanie k nenávisti voči nejakej skupine, násilie, útlak či nezmyselné trestanie zaiste napĺňajú podstatu kontraproduktívneho modelu pomáhajúcej roly. Pred desiatimi, pätnástimi rokmi som sa stretol s názorom, že v ústavnej starostlivosti je nevyhnutné od dospievajúcich vyžadovať každodenné kompletné upratovanie priestorov. Tieto nároky boli zdôvodnené predpokladom, že opakovanou prácou dôjde k osvojeniu pracovných návykov. Takýto príklad možno veľmi ťažko zaradiť do kategórie produktívnych vzorov autority.

Žiadna inštitúcia pre mládež nie je v súčasnosti, našťastie, totálne izolovaná od spoločnosti. Vzory, príklady, podnety prichádzajú z externého prostredia rôznymi kanálmi. Popri „štandardne“ prítomných rizikových modeloch vplyvu, pôvodne zaraďovaných do staršej kategórie sociálna patológia, rozpoznávame aj ďalšie vývinovo rizikové fenomény. Ich prejavy môžu pôsobiť ako societálne „antivzory“ postmodernej doby. V popredí sú javy a prejavy, ktoré nesporne môžu vyznievať atraktívne. Uvediem tie z nich, ktoré sa mi vidia ohrozujúce. Narastá popularita extrémistických a radikálnych hnutí (nebezpečné spojenie príťažlivosti sociálnej skupiny, existenciálnych faktorov stimulovaných ideológiou a legitimizácie násilia). Jednoduchosťou a priamosťou popularity môžu byť príťažlivým vzorom banálne celebrity, všeobecne sa šíri konzumný hedonizmus s cieľom okamžitého uspokojenia, anonymné ventilovanie deštruktívnych afektov je priestorom pre virtuálnych hejterov, v pracovnom prostredí číha agresívny kariérizmus (bezohľadné presadzovanie) a cynický kapitalizmus (zisk na úkor kohokoľvek a čohokoľvek), politici nezriedka ponúkajú prázdny populizmus zameraný na manipuláciu a moc bez hodnotovej základne, na význame naberá postfaktuálny relativizmus, kde splýva realita, fakty a zavádzanie a lži. Všetko z uvedeného sa môže prejavovať aj v každodennom živote, byť zaujímavým, príťažlivým. Globalizácia, verejný a virtuálny priestor, ale predovšetkým sloboda a možnosti zvyšujú nároky na človeka vo väčšej miere ako sa očakávalo. Domnievam sa, že jednou z funkcií dospievania je aj úloha naučiť sa rozlišovať kontraproduktívne a produktívne podnety, rozvíjať kritické myslenie, podporovať zodpovednosť a uvažovať v kontexte dôsledkov. Postoj autority je elementárnym a nevyhnutným nástrojom práce pomáhajúceho profesionála. Je modelom správania bez ohľadu na fakt či je alebo nie je akceptovaný. Aj odmietanie vzoru autentickej osoby v role pomáhajúceho je výsledkom procesu výchovy, prevýchovy a pod.

Mladí ľudia vždy museli a aj musia zvládať dilemu životných príkladov. Každá doba prináša aj kontraproduktívne vzory. V čase diktatúry proletariátu, ktorej sa láskavo hovorilo socializmus, boli dilemy vzorov komplikované ideologickou doktrínou, ktorá bola nezriedka v prudkom rozpore s elementárnymi zásadami morálky, hodnotami humanizmu a proklamovanej rovnosti. Bola to nielen dvojitá optika typická pre generačné rozpory a konflikty, ale v skutočnosti viacvrstevná dilema zdravého sociálneho prostredia vo vzťahu k deštruktívnej moci štátu. V súčasnosti je situácia, podľa mňa, náročná v rozsahu bariér sveta dospelých a detí (včítane dospievajúcich). Svet, v ktorom vyrastajú, je nezriedka vzdialený svetu dospievania ich rodičov a opatrovníkov. Napriek tomu je cesta zákazu, trestu, odmietania skutočnosti cestou k prehlbovaniu neporozumenia. Dvojitá optika, model aplikovaný v teóriách konfliktu, je základným východiskom pri korektívnych snahách a pri voľbe preferencií. Informovanosť, kritická analýza, rešpekt k zverenej osobe a jej postojom, vedenie k preberaniu zodpovednosti, rozbor dôsledkov môžu byť istým spôsobom stimulácie vlastného, autentického rozhodnutia nasledovať produktívnejší vzor. Odmietanie príkladov na báze neznalosti obdobne ako moralizovanie vedie do slepej uličky.

Nik z nás nie je dokonalý a nik nemôže zaručiť, že za istých okolností nebude aj príkladom nevhodného správania. Istá miera autenticity je pre naplnenie roly pomáhajúcej profesie nevyhnutná. Za vlastné správanie sme zodpovední my sami, ako je však vnímané inými, nie je úplne v našich rukách. Z tohto pohľadu je pravdepodobne dôležité reflektovať nielen vlastné motívy konania, prejavy správania, ale aj zvažovať, ako bola autenticita nášho prežívania vnímaná, či bola vhodná a užitočná pre klienta. Krédo v prvom rade neublížiť by pri selektívnej autenticite mohlo byť obohatené o úvahu do akej miery bola moja spontánna reakcia v práci so zverenými osobami mojou potrebou a do akej moja otvorenosť mohla/ môže klientovi, žiakovi, študentovi pomôcť alebo naopak popliesť ho, vyvolať odpor alebo ho zneistiť. To je zodpovednosť pomáhajúcej autority.

Ako si čitateľ zaiste všimol v tomto príspevku nešlo o vedeckú dišputu, ale len o skromné úvahy na tému rola a autenticita, s malou odbočkou k vzorom. Rád by som veril, že môj príspevok v žiadnej svojej časti nevyznieva ako nekritická kritika alebo poúčanie.

BUDE STARŠÍ BRAT DOBRÝM VZOROM?

Kazuistika dieťaťa umiestneného v DeD Košická Nová Ves

Iveta LUMTZEROVÁ, Lenka HORKOVÁ, Peter GÖNCI, Denisa HAMRÁKOVÁ
Detský domov Košická Nová Ves

Ako sa chlapcovi darilo pred stretnutím s rodinou

Chlapec sa do Detského domova Košická Nová Ves (ďalej len DeD) dostal po ukončení pestúnskej starostlivosti koncom roku 2015, mal vtedy 9 rokov.

Chlapec sa narodil v januári, mal už dvoch starších bratov a jeho mama sa naň tešila. Jeho biologický otec mal však v čase chlapcovho narodenia pochybnosti o svojom otcovstve a voči chlapcovi tak prejavoval značnú nevraživosť. Nakoniec sa ho jeho biologická rodina po niekoľkých mesiacoch zriekla a od svojich 2 rokov bol umiestnený v pestúnskej starostlivosti. Chlapec pestúnov považoval za svojich rodičov, deti pestúnov za svojich súrodencov. Nevedel o tom, že má inú biologickú rodinu.

Podľa informácií od pestúnov sa u chlapca v útlom veku začali v rôznych situáciách objavovať silné afekty sprevádzané sebapoškodzujúcimi tendenciami a agresívnymi reakciami voči okoliu, ktoré so zvyšujúcim vekom chlapca naberali na intenzite. Problémy riešili ambulantnými návštevami CPPPaP a opakovanými pobytmi chlapca v Detskej psychiatrickej liečebni. Na základe záverov týchto diagnostických pobytov boli stanovené diagnózy (F79.1 Mentálna subnorma spojená s poruchami správania, F90.1 Hyperkinetická porucha správania) a nastavená medikácia. Pestúnska starostlivosť bola ukončená na žiadosť pestúnov, ktorí uviedli, že sa pre pretrvávajúce problémy v správaní chlapca oňho nedokážu ďalej starať.

Po príchode do DeD bol chlapec ustráchaný a v jeho prejave boli prítomné viaceré znaky deprivácie. Pri zoznámení s cudzou osobou zvyčajne začal plakať a odmietal komunikovať, skrýval sa za nábytok. Mnohé naznačovalo, že ide o silne citovo zranené dieťa. Krátko po umiestnení sa u neho objavili prudké agresívne a deštruktívne tendencie (voči deťom, dospelým aj veciam v okolí), sprevádzané hlasným krikom a plačom. Takéto reakcie sa objavovali zvyčajne pri nesplnení jeho očakávania, nízkej pozornosti zo strany dospelého, či malej zmene zaužívaného programu dňa. Svoj afekt nedokázal zvládnuť sám, zvyčajne bolo potrebné silné objatie vychovávateľa a chlapec po takomto emočnom vypätí často upadal do tuhého spánku. V šk. roku 2016/2017 navštevoval špeciálnu ZŠ pri LVS v Košiciach, pre výrazné problémy v správaní, narušenú pozornosť a pre nízku mieru frustračnej tolerancie sa vyučovania zúčastňoval len počas 2 vyučovacích hodín denne.

Ako sa mali chlapcovi súrodenci a širšia rodina

Chlapec je v poradí tretím zo 7 súrodencov, má 5 bratov a sestru. Jeho dvaja starší bratia si ho pamätali ako bábätko, mladší súrodenci boli pred začiatkom príprav na stretnutie informovaní o tom, že majú ešte jedného staršieho brata. Všetci chlapcovi súrodenci vyrastali v biologickej rodine - tvorenej ich nezosobášenými rodičmi, starými rodičmi a širšou rodinou. Rodina žila v skromných pomeroch v malej dedine v oblasti, kde sa hovorí prevažne maďarským jazykom. Deti sa učili po slovensky iba v miestnej škole, doma sa hovorilo výlučne po maďarsky. Ani jeden z rodičov nemal stabilné zamestnanie, celá rodina žila z dávok a príležitostných brigád. Starší chlapci boli už v nízkom veku zapájaní do zháňania obživy pre domácnosť a ich vzťah k mladším súrodencom mal skôr opatrovnícky charakter. Spolužitie matky a otca bolo

komplikované, otec upodozrieval matku z nevery a hádky sa v rodine bežne riešili bitkou a alkoholom.

Medzi deťmi však bolo pevné vzťahové puto. V roku 2016 boli deti pre nevyhovujúce pomery v domácnosti umiestnené v Stredisku krízovej intervencie (SKI). Súrodenci boli kvôli kapacitným obmedzeniam SKI rozdelení a ubytovaní na rôznych miestach. Najstarší chlapci žili v Košiciach a traja mladší súrodenci v rodinnom dome v satelitnej obci. Deti sa v pravidelných intervaloch vídali na spoločných stretnutiach. Podľa správ z SKI sa deti dokázali rýchlo adaptovať na nové prostredie, ale u jedného zo starších chlapcov sa objavili agresívne tendencie v správaní. Matka sa medzičasom rozhodla odsťahovať od otca a presťahovala sa k širšej rodine. Pravidelne navštevovala starších chlapcov v SKI v Košiciach a bola v telefonickom kontakte s mladšími deťmi v SKI v Čani. Počas šk. roka 2016/2017 boli všetky školopovinné deti zaškolené a dosiahli dobré výsledky.

Ako sa stretnutie zrealizovalo a podarilo sa aj oveľa viac

Pracovníci DeD boli od umiestnenia chlapca v kontakte s pracovníkmi UPSVaR a zhromažďovali informácie o chlapcovej biologickej rodine. Mnoho relevantných informácií priniesla spolupráca s pracovníkmi Komunitného centra (KC) obce, kde rodina žila. Matka nevedela po slovensky a s pracovníkmi DeD komunikovala iba prostredníctvom pracovníkov KC. Vďaka tomu sa pracovníci DeD dozvedeli objektívne dôvody, ktoré ju donútili k tomu, aby sa chlapca zriekla. Začiatkom roka 2017 matka zintenzívnila záujem o chlapca, opakovane prejavovala záujem o stretnutie s ním. Pracovníci DeD preto matku navštívili, objasnili jej komplikované emocionálne rozpoloženie chlapca a dohodli podmienky ich prípadného stretnutia.

Od začiatku roka 2017 došlo v chlapcovom správaní a prežívaní k výraznej stabilizácii a celkovému emocionálnemu upokojeniu, takže bolo možné spustiť prácu s primárnymi informáciami o biologickej rodine. Chlapec bol opatrne oboznamovaný s faktami o svojich biologických rodičoch. Detailné informácie o rodine mu boli podávané postupne a s ohľadom na jeho reakcie, následne ho vychovávateľ a psychológ začali emocionálne pripravovať na prvé stretnutie s matkou a širšou rodinou. Vzhľadom na to, že matka nerozumela slovensky a chlapec nevedel po maďarsky, predchádzalo stretnutiu aj učenie základných slov v maďarčine.

Zároveň prebiehala aj spolupráca s SKI a plánovalo sa prvé stretnutie chlapca so súrodencami. Pracovníci DeD a SKI sa viackrát stretli, aby dohodli optimálny postup pre chlapca a jeho súrodencov. Spoločne sa dohodli na tom, že prvá návšteva súrodencov prebehne až po vstrebaní dojmov a pocitov z prvého stretnutia s matkou. To prebehlo v júni 2017, bolo plné emócií a dopadlo veľmi dobre. Vďaka adekvátnej predprípravе rodiny i chlapca sa všetci dokázali vyvarovať podnetom, ktoré by na neho mohli pôsobiť negatívne.

Obr. 1: Chlapec na prvej návšteve v biologickej rodine.

Chlapec spoznal svoju biologickú rodinu, čo samé o sebe pre neho malo obrovský význam a začal sa dožadovať stretnutia so súrodencami, ktoré nakoniec prebehlo do mesiaca v priestoroch SKI. V tom čase už boli zároveň rozbehnuté prípravy na to, aby mohli byť všetci súrodenci presunutí do DeD, na samostatnú skupinu k chlapcovi.

Od polovice augusta 2017 žijú všetci súrodenci spoločne na samostatnej skupine DeD, pracuje sa na vytvorení zdravých súrodeneckých vzťahov medzi všetkými súrodencami a matka ich pravidelne navštevuje. Skutočnosť, že chlapec zrazu patrí do početnej súrodeneckej skupiny, mu ponúka obrovský priestor na osobnostný rast. Tím DeD s ním naďalej intenzívne pracuje a jeho vzťahové osoby hľadajú spolu s ním optimálne riešenia bežných problémov, ktoré medzi ním a súrodencami vznikajú.

Obr. 2: Všetci súrodenci pohromade

A čo bude nasledovať?

Na jednej strane má tím DeD v pláne naďalej intenzívne pracovať na individuálnom rozvoji potenciálu každého dieťaťa zo súrodeneckej skupiny, dôležitým je však aj udržanie silnej súrodeneckej väzby medzi všetkými deťmi a spevnenie adekvátnych kontaktov s biologickou rodinou.

V záujme chlapca je preto v pláne ďalšej práce hlavne podpora budovania stabilnej identity brata v početnej súrodeneckej skupine, adekvátna podpora v tvorení vzťahu s matkou a taktiež podpora vo zvládaní záťažových situácií, a to najmä nácvikom primeraných behaviorálnych aj emocionálnych reakcií. Okrem toho je žiaduce, aby sa chlapec aj naďalej venoval svojim individuálnym záľubám, ale taktiež sa primerane zapájal do všetkých aktivít so súrodencami a naučil sa základy maďarského jazyka, čo mu umožní samostatne komunikovať s matkou.

V záujme celej súrodeneckej skupiny je v pláne mapovanie možností domácnosti matky za účelom sanácie rodiny. Doterajšie návštevy v domácom prostredí matky poukazujú na riziká, ktorých si je matka vedomá, avšak aktuálne nie je schopná situáciu napraviť. Jedným z cieľov ďalšej spolupráce je preto aj podpora matky vo vytváraní stabilných životných podmienok. Zároveň netreba zabúdať ani na spoluprácu s biologickým otcom detí, ktorý o ne v tomto čase javí nesystematický záujem.

Ďalším dôležitým cieľom spolupráce so súrodeneckou skupinou je podpora súrodencov v udržaní silných vzájomných citových väzieb. Za účelom zlepšenia komunikácie medzi mladšími deťmi (ktoré neovládajú maďarský jazyk) a matkou (ktorá

neovláda slovenský jazyk) je v pláne zapojenie detí do kurzu maďarského jazyka. Pracovníci KC v obci sa zároveň zaviazali, že pre matku vytvoria kurz základov slovenského jazyka. Tým by sa v blízkej budúcnosti mohla eliminovať jazyková bariéra medzi deťmi a matkou, ktorá im spôsobovala výrazné ťažkosti v bežnej komunikácii. To, akým vzorom budú pre chlapca starší bratia, sa ešte len uvidí, ale už teraz sa dá predpokladať, že na chlapca bude mať miesto v súrodeneckej skupine pozitívny vplyv.

Kolektív autorov:

Mgr. Iveta Lumtzerová, Mgr. Lenka Horková, Mgr. Peter Gönci, Mgr. Denisa Hamráková

DETSKÝ DOMOV
KOŠICKÁ NOVÁ VES
ul. Mliečna 20/A, 04 014 Košická Nová Ves

História DeD Košická Nová Ves začína v roku 1953 v priestoroch domu na Nižnej úvrati v Košiciach. V roku 1967 sa detský domov presťahoval do vily na Majakovského ulici, kde sa navýšila kapacita na 45 detí. V roku 1980 sa pre nedostačujúce priestory detský domov presťahoval do zrekonštruovaných priestorov bývalej základnej školy na Poľnej ulici, kde sídlil nasledujúcich 30 rokov. K poslednému sťahovaniu došlo v období rokov 2003-2010, kedy sa (držiac transformačného plánu) deti presťahovali do samostatných rodinných domov. Administratívna budova a priestory pre mladých dospelých sídlia na Mliečnej 20A v Košickej Novej Vsi a v tejto dobe má detský domov samostatné skupiny v 6 rodinných domoch (1 v Košiciach, 2 v Košickej Novej Vsi, 1 v Ždani, 1 v Nižnej Myšli a 1 vo Valalikoch).

AKÝ PRÍKLAD DÁVA ONLINE SVET, A ČO SI Z NEHO MLADÍ ĽUDIA BERÚ?

Marek MADRO
Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Tomášikova 20, Bratislava, marek@ipcko.sk
Veronika KOHÚTOVÁ
IPčko, o.z. Na vŕšku 6, Bratislava, kohutova@ipcko.sk

Duševné ťažkosti mladých ľudí

Mladí ľudia v adolescencii sú v období, kedy prechádzajú mnohými zmenami. V tejto náročnej životnej etape si utvárajú svoju identitu, hľadajú svoje ja, vyjasňujú si názory na život a svet okolo nich. Hľadajú ideál, ku ktorému by sa mohli priblížiť. Model toho správneho nachádzajú vo svojom okolí, v rodinách, vo väčšej miere medzi svojimi rovesníkmi. Pod vplyvom neustáleho tlaku reklám a informácií z médií sú naše názory, postoje, hodnoty, ako aj správanie súvisiace práve s médiami a ich vykresľovaným obrazom sveta.

V súvislosti s mohutnými zmenami a dospievaním organizmu ako aj osobnosti adolescenta nie je prekvapivé, že je v tomto období zvýšený výskyt duševných ťažkostí. Výsledky európskej štúdie o epidemiológií duševných problémov (Alonso et al., 2004) zistili, že z mladých ľudí vo veku od 18 do 24 rokov, až 13,7 % zaznamenalo duševný problém, ako je porucha nálad či úzkostná porucha, pričom toto percento signifikantne klesalo so zvyšujúcim sa vekom. Podľa Austrálskeho inštitútu pre zdravie a blaho (2011) prežil počas svojho života aspoň jeden duševný problém každý štvrtý mladý človek od 16 do 25 rokov. Pre mladých ľudí je však náročné vyhľadať odborníka na duševné zdravie kvôli prežívaným pocitom stigmy, zahanbenia, neistoty, viny či strachu. Niektorí mladí ľudia dokonca nie sú schopní požiadať o pomoc priateľov či rodinu (Fargas-Malet, McSherry, 2017).

Hlavným zdrojom pre získanie informácií o symptómoch alebo pri hľadaní pomoci pri emocionálnych ťažkostiach či kríze je pre mladých ľudí vo veku od 17 do 24 rokov najmä internet (Wetterlin et al., 2014). Pre mladých ľudí je internet prirodzený priestor, v ktorom komunikujú s priateľmi, trávia voľný čas či vyhľadávajú informácie, pričom online býva pravidelne 93% mladých ľudí (Lenhart et al., 2010). Na internete majú mladí ľudia možnosť nájsť o duševných problémoch články či videá, ktoré sú vytvorené tak odborníkmi, ako aj laikmi. V dobe záplavy informáciami je náročné identifikovať, ktorá z informácií je pravdivá a dôveryhodná. O duševných problémoch, najmä v súvislosti so známymi osobnosťami, píšu tiež masmédia, pričom dôraz je často kladený najmä na to, aby článok zaujal.

Média hovoria o samovražde – ako to pôsobí na mladých?

Témou, ktorá súvisí s duševnými problémami, sú tiež samovraždy. Keď niekto zo známych osobností, hercov, spevákov a podobne slávnych ľudí spácha samovraždu, noviny sa bijú o to, aby o tom napísali článok, ktorý sa bude ľahko a rýchlo šíriť aj prostredníctvom sociálnych sietí. Jazyk, využitý v týchto článok, je často emocionálne nabitý. Často je rozdiel medzi samotnou samovraždu a tým, ako ju média vykresľujú. Tým, ako o nej hovoria, často vytvárajú stereotypy (Niederkrotenthaler et al., 2014), pričom sa selektívne zameriavajú len na dokonané samovraždy (Fu, Chan, Yip, 2011). Majú tendenciu preháňať určité typy samovrážd, najmä samovraždy celebrít alebo samovraždy za nezvyčajných okolností či nezvyčajnou metódou (Pirkis et al., 2007).

Čitatelia týchto médií sa teda dostávajú k informáciám o tom, že sú ľudia, aj známi, ktorí riešia svoje problémy a náročné situácie samovraždou, no už nečítajú o tom, že sú ľudia, ktorí hoci mali emocionálne ťažkosti a premýšľali nad samovraždou, tento boj vyhrali a našli iný spôsob, ako svoju náročnú krízovú situáciu vyriešiť. Téma samovrážd sa často zobrazuje aj v televízii, vo filmoch, seriáloch, kde je samovražda zobrazovaná ako východisko. Navyše, obete sú často glorifikované a smrť je romantizovaná (Bondora, Goodwin, 2005). Mladí ľudia môžu teda ľahko skĺznuť k tomu, že vidia siahnutie si na vlastný život ako možnosť odplaty ako aj cesty, ako byť oslavovaný, zaujímavý. Pritom si plne neuvedomujú konečnosť a dopad ich konania.

Pre množstvo mladých ľudí sú média zdrojom tzv. morálnej autority. Utvárajú si podľa nich myšlienky, postoje či správanie. Média majú silný vplyv na konštruovanie sociálnej reality najmä u náchylnejších ľudí (Sisask, Varnik, 2012). Opakované upozorňovanie na samovraždy, bez poukázania na možnosti zvládnutia situácie, môže zvýšiť pravdepodobnosť toho, že samovražda bude vnímaná ako bežné a teda akceptovateľné riešenie (Rimal, Real, 2003).

Nadmerné mediálne informovanie o samovraždách môže viesť k zvýšeniu počtu pokusov o samovraždy. Prejaví sa efekt napodobňujúceho správania, tzv. Wertherov efekt (Niederkrotenthaler et al., 2010). Po zverejnení článkov o samovražde bola zistená zvýšená tendencia k samovraždenému správaniu. Myšlienky na samovraždu pretrvávali u náchylných ľudí ešte dlhšie v prípade, že sa jednalo o samovraždu známej osobnosti (Fu, Yip, 2007), najmä komikov (Niederkrotenthaler et al., 2014).

Média však môžu mať aj protektívnu funkciu, kedy môžu prechádzať suicidálnym tendenciám mladých ľudí. Tento tzv. Papagenov efekt hovorí o tom, keď sa v mediálnych článkoch, objavujú informácie o tom, ako je možné náročnú situáciu zvládnuť prekonať. Vďaka tomu majú možnosť získať nádej a odvahu hľadať alternatívy a vynakladať na to úsilie. Navyše, ak by sa o samovraždách písalo menej senzačným napísaným spôsobom, bez použitia emocionálne nabitých slov, mohlo by to dokonca prispieť k zníženiu počtu samovrážd (Niederktrotenthaler, Sonneck, 2007). Pri písaní je dôležité hovoriť o individuálnom zvládnutí suicidálnej krízy. Zverejnenie, že sú ľudia, ktorí si chcú siahnuť na život, no s možnosťami, ako túto krízu zvládnuť, môže redukovať stigmatizáciu (Niederkrotenthaler et al., 2014). Vďaka využívaniu bežného štýlu písania so zdôraznením možnosti pomoci pri duševných ťažkostiach a suicidálnych myšlienkach, by siahnutie si na život nebrali ako možnosť riešenia, ale naopak, ako problém, ktorý treba riešiť.

Svojpomocné skupiny v online priestore

Mladí ľudia nemajú tendenciu opakovať len suicidálne tendencie, ale tiež sebapoškodzujúce správanie. So sebapoškodzovaním sa ľudia obvykle na verejnosti nechvália. Naopak, svoje zranenia, rezné rany či popáleniny často schovávajú. Majú obavy z toho, ako bude táto skutočnosť vnímaná okolím, rovesníkmi. Boja sa odsúdenia.

Hoci je sebapoškodzovanie na verejnosti skrývané, v online diskusných fórach a online skupinách je veľkou témou. Prevalencia sebapoškodzujúceho správania u mladých ľudí vo Veľkej Británii sa pohybuje v rozpätí 6,9% - 18,8% (Jacob, Evans, Scourfield, 2017). Čítaním, pozeraním obrázkov, videí či diskutovaním o sebapoškodzovaní sa toto správanie normalizuje. Mladí ľudia si v online komunitách píšu o praktikách sebapoškodzovania či o tom, ako rany ošetriť a jazvy utajiť pred najbližšími (Lewis et al., 2012; Smithson et al., 2011).

Opakované vnímanie sebapoškodzujúcich obrázkov, statusov, diskusii môže viesť k nákaze takýmto správaním, najmä u mladých ľudí, ktorí sú vo veľkej miere ovplyvniteľní práve rovesníkmi. Vo výskume Marsa s kolegami až 51,3% mladých ľudí, ktorí sa sebapoškodzujú uvádza, že predtým ako sa sami začali sebapoškodzovať,

sledovali na internete témy sebapoškodzovania či samovrážd (Mars et al., 2015). Výsledky prieskumu viacerých zahraničných liniek pomoci tieto výsledky podporujú, pričom zistili, že až polovica mladých od 11 do 14 rokov a štvrtina mladých od 18 do 21 rokov mala po videní sebapoškodzujúceho správania väčšiu chuť a viac myšlienok k sebapoškodzovaniu (Borzekowski et al., 2010). Vplyv sociálnych sietí na sebapoškodzovanie potvrdzujú tiež O´Connor, Rasmussen a Hawton (2014), podľa ktorých 18% stredoškolákov bolo v sebapoškodzovaní ovplyvnených práve sociálnymi sieťami. Sociálne siete sú rizikové najmä spomínanou normalizáciou tohto správania, ako aj opakovaným, mnohopočetným vystavovaním sa obsahom so sebapoškodzujúcim charakterom (Jacob, Evans, Scourfield, 2017), čím podporujú túžbu vyskúšať to či opäť sa začať sebapoškodzovať.

Online skupiny na sociálnych sieťach na druhej strane predstavujú prínos a príležitosť pre získanie podpory najmä pre tých mladých ľudí, ktorí sú vo svojom okolí odsudzovaní, vyčleňovaní, nepochopení, či ktorí pod vplyvom strachu a stigmy o svojich ťažkostiach mlčia. Práve pre týchto mladých ľudí môžu online sociálne skupiny predstavovať priestor, v ktorom môžu získavať nové priateľstvá a kontakty, ktoré im poskytujú empatiu a oporu (Lewis, Seko, 2016). Slúžia tiež ako zdroj zbavenia sa stresu ako aj zvládania (Harris, Roberts, 2013). Online fóra, ako aj online podporné skupiny, však môžu podporovať aj pozitívne správanie a posilňovať u nerozhodných mladých ľudí vyhľadávanie odbornej pomoci v období, keď prežívajú problémy (Smithson et al., 2011).

V našom výskume, v ktorom sme sa zameriavali na charakterizovanie online svojpomocných skupín sme zistili, že komentáre sa týkali najčastejšie poskytovania informačnej pomoci (39,48%), zdieľania vlastných skúseností a názorov (18,86 %) a emocionálnej podpory (18,86%). Skupiny sa medzi sebou však líšili v miere, v akej poskytovali informačnú či emocionálnu podporu alebo zdieľanie vlastných skúseností. Hoci sme sa snažili nájsť spoločné charakteristiky, uvedomili sme si, že sa skupiny od seba líšia v tom, čo svojim členom poskytujú. Táto variabilita zamerania skupín môže členom skupiny poskytovať a napĺňať rôzne potreby podľa ich preferencií. Zároveň môžu byť mladí ľudia súčasťou viacerých skupín, pričom každá z nich napĺňa inú potrebu.

Svojpomocné skupiny v prostredí internetu môžu byť prínosom pre mladých ľudí, ktorí majú obavu informovať sa, či nemajú nikoho, kto by im vedel na ich otázky odpovedať. V tomto smere môže práve online skupina slúžiť ako náhrada. Napriek tomu, že mnoho informácií a rád, ktoré členovia skupiny v našom výskume poskytovali, boli korektné a vhodné, najmä v otázkach liekoch, ich užívania, vysadzovania a pod., vnímame tieto informácie ako rizikové. Možnosťou, ako zachovať pozitívne faktory, a pritom eliminovať následky rizikového správania, by mohli byť moderátori, ktorí by mali odborné psychologické, prípadne tomu podobné vzdelanie, a mohli by prípadné nepresné či nesprávne informácie korigovať. Prítomnosť odborníka v takejto skupine môže tiež napomôcť skorému identifikovaniu členov skupiny, ktorí by mohli potrebovať odbornú pomoc, no zatiaľ ju nevyhľadali, a teda by mohli pomôcť týmto ľuďom pomoc vyhľadať.

Záver

Online priestor poskytuje mladým ľuďom v dnešnej dobe veľa možností. Môžu svet spoznávať rýchlou a jednoduchou cestou. To čo však nachádzajú a to, z čoho si berú príklad, môže prinášať tak dobré ovocie ako aj riziká. Uchrániť citlivých mladých ľudí od napodobňovania život ohrozujúceho správania môže byť náročné. Možno však stačí málo. Zmeniť prístup z normalizovania, zaujímania sa o to negatívne, na zdôrazňovanie zdrojov a sily, ktorú môžu nájsť aj tí, ktorí prežívajú problémy. Navyše, čo vnímame ako veľmi dôležité, je byť tu pre mladých ľudí v tom priestore a v tom čase, kedy potrebujú podporu a pomoc.

Zoznam použitej literatúry

ALONSO, J., ANGERMEYER, M.C., BERNERT, S., BRUFFAERTS, R., BRUGHA, T.S. et al. 2004. Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum. 420,* 21-27. ISSN 1600-0447.

AUSTRALIAN INSTITUTE OF HEALTH AND WELFARE. 2011. *Young Australians: Their health and wellbeing.* Canberra: Australian institute of health and welfare. 250p. ISBN 978-1-74249-171-4.

BORZEKOWSKI, D.L.G., SCHENK, S., WILSON, J.L., PEEBLES, R. 2010. e-Ana and e-Mia: A content analysis of Pro-Eating Disorders Web Sites. *American Journal of Public Health. 100*(8). 1526-1534. ISSN 1541-0048.

BONDORA, J.T., GOODWIN, J.L. 2005. The impact of suicidal content in popular media on the attitudes and behaviors of adolescents. *Praxis. 5*(3). 5-12. ISSN 1864-3825.

JACOB, N., EVANS, R., SCOURFIELD, J. 2017. The influence of online images on self-harm: A qualitative study of young people aged 16-24. *Journal of Adolescence. 60*. 140-147. ISSN 0140-1971.

FARGAS-MALET, M., MCSHERRY, D. 2017. The Mental Helath and Help-Seeking Behaviour of Children and Young People in Care in Northern Ireland: Making Service Accessible and Engaging. *The British Journal of Social Work.* Bcx062, ISSN 0045-3102.

FU, K.W., YIP, P.S. 2007. Long-term impact of celebrity suicide on suicidal ideation: results from a population-based study. *Journal of epidemiology and community health. 61*(6), 540-546. ISSN 1470-2738.

FU, K.W., CHAN, Y.Y., YIP, P.S. 2011. Newspaper reporting od suicides in Hong Kong, Taiwan and Guangzhou: compliance with WHO media guidelines and epidemiological comparisons. *Journal of epidemiology and community health. 65*(10). 928-933. ISSN 0143-005X.

HARRIS, I. M., ROBERTS, L. M. 2013. Exploring the use and effects of deliberate self-harm websites: an internet-based study. *Journal of Medical Internet research. 15*(12), e285. ISSN 1438-8871.

LENHART, A. PURCELL, K., SMITH, A., ZICKUHR, K. 2010. Social media and mobile internet use among teens and young adults. *A project of Pew Research Centre.* 51p. Dostupné online na http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525056.pdf

LEWIS, S.P., SEKO, Y. 2016. A double-edged sword: A review of benefits and risks of online non-suicidal self-injury activities. *Journal of Clinical Psychology. 72*(3). 249-262. ISSN 1097-4679.

LEWIS, S.P., HEATH, N.L., MICHAL, N.J., DUGGAN, J.M. 2012. Non-suicidal self-injury, youth, and the internet: What mental health professionals need to know. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental health. 6*(1), 13. ISSN 1475-3588.

MARS, B., HERON, J., BIDDLE, L., DONOVAN, J.L., HOLLEY, R., PIPER, M., et al. 2015. Exposure to, and searching for, information about suicide and self-harm on the Internet: Prevalence and predictors in a population based cohort of young adults. *Journal of Affective Disorders.* 185. 239-245. ISSN 0165-0327.

NIEDERKROTENTHALER, T., SONNECK, G. 2007. Assessing the impact of media guidelines for reporting on suicides in Austria: Interrupted time series analysis. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. 41*(5), 419-428. ISSN 1440-1614.

NIEDERKROTENTHALER,T., VORACEK, M., HERBERTH, A, TILL, B., STRAUSS, M., ETZERSDORFER, E., EISENWORT, B., SONNECK, G. 2010. Role of media

reports in completed and prevented suicide: Wether v. Papageno effects. *The British Journal of Psychiatry, 197*(3). 234-243, ISSN 0007-1250.

NIEDERKROTENTHALER,T., REIDENBERG, D.J., TILL, B., GOULD. M.S. 2014. Increasing help-seeking and referrals for Individuals at risk for suicide by decreasing stigma. The role of mass media. *American Journal of Preventive Medicine, 47*(3), pp. 235-243. ISSN 0091-7435.

O´CONNOR, R. C. , RASMUSSEN, S., HAWTON, K. 2014. Adolescent self-harm: A school-based study in Northern Ireland. *Journal of Affective Disorders. 159.* 46-52. ISSN 0165-0327.

PIRKIS, J., BURGESS, P., BLOOD, W., FRANCIS, C. 2007. The Newsworthiness of Suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior. 37*(3). 278-283. ISSN 1943-278X.

RIMAL R.N., REAL K. 2003. Understanding the influence of perceived norms on behaviors. *Communication Theory. 13*(2). 184–203. ISSN 1468-2885.

SISASK, M., VÄRNIK, A. 2012. Media roles in suicide prevention: A systematic review. *International Journal of Enviromental Research and Public Health. 9*(1), 123-138. ISSN 1661-7827.

SMITHSON, J., SHARKEY, S., HEWIS, E., JONES, R., EMMENS, T., FORD, OWENS, C. (2011). Problem presentation and responses on an online forum for young people who self-harm. *Discourse Studies. 13*(4), 487-501. ISSN 1461- 4456.

WETTERLIN, F.M., MAR, M.Y., NEILSON, E:K:, WERKER, G.R., KRAUSZ, M. 2014. e-Mental Health Experiences and Expectations: A survey of Youth´s Web-Based Resource performances in Canada. *Journal of Medical Internet Research. 16*(12), ISSN 1438-8871.

VÝCHOVNÉ OBTÍŽE V NÁHRADNÍCH RODINÁCH

Hana NOVOTNÁ
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie

Výzkum je finančně podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy
(projekt č. 248 315)

Úvod

V České republice jsou upřednostňovány v případě dočasného nebo trvalého selhání biologické rodiny před kolektivními formami péče o dítě formy individuální. V praxi to znamená, že umisťování dětí do náhradní rodinné péče (nejčastěji osvojení či pěstounská péče) je preferováno před umisťováním dětí do ústavních zařízení (dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy). Tento trend je opodstatněn mnoha důvody, kterými se detailně v kontextu České republiky zabýval Zdeněk Matějček[3], na kterého posléze navázali další odborníci.

Do náhradní péče mohou být umisťovány děti od narození do zpravidla 18 let věku, o které se povětšinou jejich rodiče nemohou, nechtějí nebo také neumí starat, nebo je riziko, že by výchovou v rodině mohlo docházet k ohrožování zdárného vývoje dítěte.

Za optimální formu, kdy biologická rodina selhává trvale nebo biologičtí rodiče projevují výslovný nezájem o péči o potomka, se považuje adopce. U adopce vzniká mezi osvojitelem a osvojencem vztah jako mezi rodičem a dítětem, osvojení je nezrušitelné a osvojitelé přebírají rodičovskou zodpovědnost při výchově dítěte v plném rozsahu, přičemž biologičtí rodiče vůči dítěte ztrácejí veškerá práva a povinnosti. V případě umisťování do pěstounské péče je situace odlišná. Vazba dítěte na biologické rodiče, kteří nemohou jeho výchovu z různých důvodů zajistit, nemusí být zpřetrhána, ba naopak by měla být podporována. Cílem pěstounské péče je zajistit dítěti chybějící rodinné prostředí, přičemž osoba (tj. pěstoun nebo pěstounka) o dítě osobně pečuje a vykonává přiměřeně práva a povinnosti rodičů, za což jí náleží finanční odměna. Dítě může být v pěstounské péči až do zletilosti nebo ti, kteří se soustavně vzdělávají, až do 26 let. Poté pěstounská péče a veškeré závazky z ní plynoucí zanikají.

V uplynulých letech bylo realizováno několik studií[4], které se zabývaly náhradní rodinnou péčí. Volně na tyto studie navazuje výzkum zaměřený na adolescenty a jejich náhradní rodiče, v rámci kterého byl kromě zmapování životní dráhy, osobnostních charakteristik, copingových strategií, hodnot, kvality vztahů, kladen důraz především na výchovná specifika a výchovné obtíže, které se v těchto rodinách vyskytují. Hlavním motivem k realizaci této studie byly vlastní profesní zkušenosti.

Cíle

Hlavním cílem této části studie bylo zmapovat vznik, průběh a specifika fenoménů, které se negativně promítly do atmosféry v náhradní rodině v takové míře, že

[3] Nejznámějším českým odborníkem zabývající se náhradní rodinnou péčí byl Zdeněk Matějček, který byl průkopníkem v prosazování náhradních forem péče a zároveň se spolupodílel na mnohých výzkumech týkající se této problematiky. Mezi jeho nejznámější publikace zabývajícími se mimo jiné psychologickými otázkami adopce a pěstounské péče se řadí knihy s názvem *Osvojení a pěstounská péče* (2002) a *Náhradní rodinná péče* (1999).

[4] Např. 1. LF UK se ve svých studiích zabývala vlivem různých forem péče na vývoj dětí a rovněž dospělou populací se zkušenostmi s náhradními formami péče. Výzkumy I. Sobotkové se soustředí na výzkumy funkčnosti a resilience pěstounských rodin jako celku (Sobotková, 2007) a s V. Očenáškovou realizovala také výzkum mapující prostředí a význam biologické a pěstounské rodiny u 50 dospělých osob, které vyrostly v dlouhodobé pěstounské péči.

rodina byla nucena vyhledat různé formy odborné pomoci, a v krajních případech vedly až k předčasnému ukončení pěstounské péče či umístění adoptovaného dítěte do zařízení. Dílčím cílem bylo také sledovat využívání různých služeb a hodnocení jejich efektivity respondenty, tj. adolescenty umístěnými v náhradní rodinné péči a jejich pečujících osobami.

Výzkumný soubor (Tab. č. 1)

Výzkumný soubor je tvořen dvěma skupinami. První skupinu tvoří chlapci a dívky v adolescentním věku, kteří mají zkušenost s náhradní rodinnou péči - jsou osvojeni či jsou v pěstounské péči nebo jim byla pěstounská péče před méně než jedním rokem z důvodů výchovných problémů zrušena a bylo jim nařízeno předběžné opatření či ústavní výchova. Druhá část výzkumného souboru se skládá z pečujících osob, resp. z klíčové pečující osoby, těchto adolescentů (adoptivních rodičů, pěstounů).

Podmínkou zařazení do výzkumného souboru byla přítomnost disharmonie v rodinném soužití v takové míře, že byla příslušníky rodin vyhledána pomoc pracovníků oddělení orgánu sociálně-právní ochrany dítěte, odborníků v preventivně výchovných zařízeních či byli mladiství na základě soudního rozhodnutí umístěni do institucionálního zařízení.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 70 osob z 34 náhradních rodin, ale vzhledem k nesplnění podmínek výzkumu nebo neúplnosti poskytnutých údajů tato studie vychází z dat od 60 osob, tj. od 30 adolescentů a jejich pečujících osob z náhradních rodin.

- *Tab. č. 1: Složení výzkumného souboru*

		Výzkumný soubor	***Celkem***
Osoby v adolescentním věku v NRP	*dívky*	*13*	*30*
	chlapci	*17*	
Pečující osoby	*ženy*	*25*	*30*
	muži	*5*	

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně tak, aby se skládal z náhradních rodin s různou intenzitou výchovných problémů. Za ukazatele intenzity výchovných problémů byla považována forma odborných služeb, kterou rodiny v době výzkumu využívaly.

Uměle byly vytvořeny 3 stupně:

1. stupeň – ambulantní forma spolupráce (s odbornými pracovníky na OSPODu, ve střediscích výchovné péče, v neziskových organizacích)
2. stupeň – zkušenost s krátkodobou pobytovou službou během náhradní rodinné péče (převážně se jednalo o dobrovolné pobyty ve střediscích výchovné péče a v diagnostických ústavech, případně pobyty na odděleních dětské psychiatrie)
3. stupeň – dlouhodobé umístění dítěte mimo náhradní rodinu – nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy (v případech pěstounské péče jednání o jejím zániku)

Metodologie a metody sběru dat

Pro tuto dílčí studii[5] byla kvalitativní metodologií zpracována data z podrobných anamnestických dotazníků, které byly sestaveny na základě dosavadních teoretických a výzkumných poznatků o problematice pouze pro účel tohoto výzkumu[6]. Anamnestické dotazníky byly vytvořeny ve dvou základních verzích – pro dospívající a jejich pečující osoby. Drobně modifikovány jsou jednotlivé položky podle typu náhradní péče (adopce, pěstounská péče), která v daných rodinách probíhá, a to jak pro dospívající, tak i pro pečující osoby. Znění anamnestického dotazníku bylo před použitím pro výzkumné účely pilotováno.

Anamnestický dotazník zahrnuje uzavřené a otevřené otázky a rovněž posuzování jednotlivých výroků respondenty na škálách. U uzavřených otázek byl uveden výběr z možností, kdy respondenti měli odpověď nejvíce vystihující jejich postoj nebo situaci označit. Vzhledem k potenciální velké variabilitě odpovědí a obavám ze zkreslení a schematizaci odpovědí byla u otázek zpravidla poslední možnost ponechána jako otevřená, kam mohli respondenti uvést jinou možnost, která nebyla zahrnuta ve výběru možností, příp. mohli místo využít k upřesnění odpovědi.

Dotazník obsahuje 79 položek pro adolescenty v pěstounské péči a 73 položek pro osvojené adolescenty, respektive 98 otázek pro pěstouny a 99 otázek pro rodiče adoptovaných dětí. Oblasti, ke kterým se jednotlivé položky vztahují, jsou uvedeny v tabulce č. 2.

- *Tab. č. 2: Oblasti sledované v anamnestickém dotazníku*

<table>
<tr><td rowspan="6">Anamnestický dotazník pro adolescenty v NRP</td><td colspan="2">školní anamnéza</td></tr>
<tr><td colspan="2">osobní anamnéza (včetně typů péče v průběhu dětství a dospívání)</td></tr>
<tr><td colspan="2">vztahy (v dětství a dospívání)</td></tr>
<tr><td colspan="2">obtíže (rodinné, osobnostní, školní, návykové látky, prekriminální/kriminální chování) + výchovná opatření</td></tr>
<tr><td colspan="2">zdravotní stav</td></tr>
<tr><td colspan="2">životní hodnoty a spokojenost</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Anamnestický dotazník pro pečující osoby</td><td colspan="2">školní a pracovní anamnéza</td></tr>
<tr><td colspan="2">osobní anamnéza</td></tr>
<tr><td colspan="2">vztahy v dětství a dospělosti</td></tr>
<tr><td>dospívající v NRP</td><td>osobní a školní anamnéza
vztahy v dětství a dospívání
obtíže + výchovná opatření</td></tr>
<tr><td colspan="2">zdravotní stav, zneužívání návykových látek</td></tr>
<tr><td colspan="2">osobní motivace pro NRP, životní úroveň, hodnoty a spokojenost</td></tr>
</table>

[5] Tato dílčí studie spadá pod výzkum, který využívá smíšenou kvantitativně-kvalitativní metodologii a je realizován v rámci korelačního designu. Jeho průběh je rozdělen do dvou fází. Nejprve byla data sbírána anamnestickými dotazníky a psychologickými testy (NEO, SVF 78, PARQ/Control, Dotazník struktury vztahů, Dotazník životní spokojenosti a AIDA). Druhá fáze výzkumu navazuje polostrukturovanými individuálními rozhovory se zástupci, tj. adolescenty a jejich pečujícími osobami, z deseti vybraných rodin.

[6] Některé otázky byly převzaty (a případně mírně modifikovány) z anamnestického dotazníku, který byl použit ve výzkumu dospělých osob se zkušeností s náhradními formami péče v dětství, který realizovala 1. Lékařská fakulta Univerzity Karlovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Všechna data z anamnestického dotazníku byla zaznamenána do elektronické matice, očištěna a následně analyzována a kategorizována. Základním krokem bylo třídění prvního a druhého stupně.

Výsledky byly členěny dle skupin respondentů z výzkumného souboru (tj. adolescentů x pečujících osob), dále pak také podrobněji podle typu náhradních forem péče (adopce x pěstounská péče) a závažnosti výchovných problémů. Výsledky byly u adolescentů porovnávány také z hlediska pohlaví.

Výsledky

Struktura rizikového chování, které ovlivňuje soužití v náhradních rodinách, byla u adolescentů rozčleněna do kategorií a podkategorií uvedených v tabulce č. 3.

- *Tab. č. 3: Kategorizace problémů v náhradních rodinách*[7]

Osobnostní problémy adolescenta	*Rodinné problémy*	*Školní problémy*	*Zneužívání návykových látek*	*Prekriminalita/ kriminalita*
sebepoškozování	nerespektování rodičů (pozdní příchody, neplnění povinností)	záškoláctví	cigarety	krádeže
traumata z dětství		vzdělávací obtíže	alkohol	toulání, útěky
agresivita	krádeže v rodině	výchovné obtíže	THC (marihuana)	distribuce omamných a psychotropních látek
lži, podvodné chování	narušené vztahy v rodině	vztahy se spolužáky (šikana)	jiné návykové látky	pohyb v nevhodné partě
psychiatrické problémy	nevhodný výchovný styl			

Hlavní důvody pro vyhledání odborné pomoci

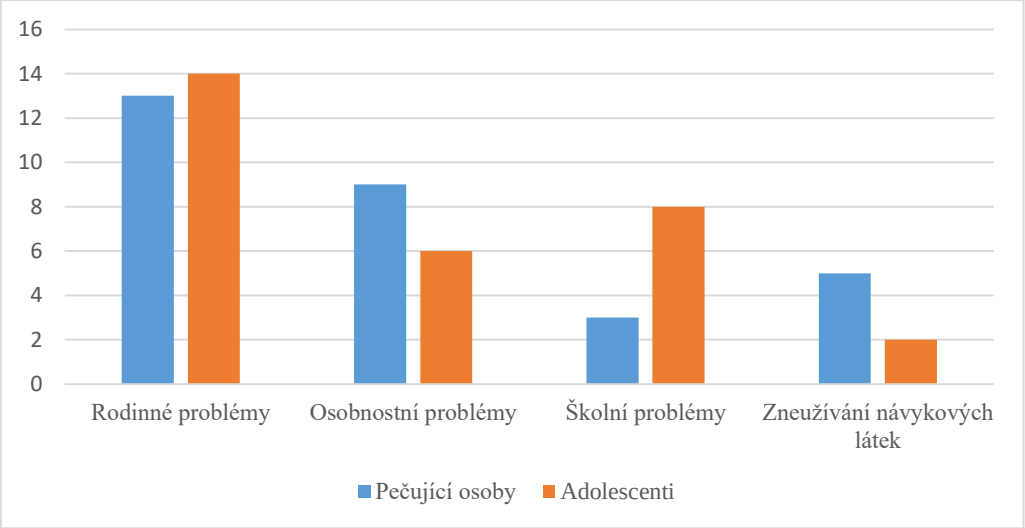
Pečující osoby jako hlavní důvod vyhledání odborné pomoci uváděli rodinné problémy (konkrétně ve 13 případech) – nejčastěji bylo zastoupeno nerespektování rodičů adolescenty (11x), do kterého spadá zejména neplnění povinností, pozdní příchody a vulgární chování vůči pečujícím osobám. Jako druhý nejčastější důvod (v 9 případech) byly uváděny osobnostní problémy adolescentů, ze kterých byly nejčastěji zastoupeny dopady traumat z dětství (5x) a sebepoškozování (3). Pětkrát bylo pečujícími osobami jako hlavní důvod vyhledání odborné pomoci uvedeno zneužívání návykových látek adolescenty (nejčastěji zneužívání THC) a třikrát školní problémy (zastoupeny byly zejména vztahy se spolužáky, kdy respondent byl obětí šikany či kyberšikany).

Adolescenti za hlavní důvod vyhledání odborné pomoci považují stejně jako pečující osoby výskyt rodinných problémů (14x), v rámci kterých pak respondenti nejčastěji uváděli kromě nerespektování rodičů (7x) také narušené vztahy v rodině (5x). Dále byl uváděn jako nejčastější důvod vyhledání odborné pomoci výskyt školních problémů (8x),

[7] V této dílčí části studie je pro lepší představivost a konkretizaci pracováno s kategoriemi školní problémy, zneužívání návykových látek a prekriminalita/kriminalita. Z našeho pohledu se však zpravidla jedná o dopad rodinných problémů a osobnostních charakteristik, což je podrobováno zkoumání v rámci celé studie.

osobnostních problémů (6x) a dva respondenti uvedli jako hlavní příčinu využívání odborných služeb užívání návykových látek jimi samými.

- *Graf č. 1: Hlavní důvody vyhledání odborné pomoci*



Celkem se v hlavním důvodu využívání odborných služeb shodlo 21 rodinných párů v jednotlivých kategoriích, kdežto v 9 párech ke shodě nedošlo[8].

Za významné zjištění lze považovat, že 43% pečujících osob a 47% adolescentů považuje za stěžejní důvod k vyhledání pomoci odborníků problémy v rámci náhradní rodiny.

Rizikové fenomény vyskytující se v náhradních rodinách

Kromě hlavních důvodů, kvůli kterým se náhradní rodiny obrátily na odborníky, se v rámci rodin vyskytují i další fenomény, jejichž přítomnost může být důvodem negativního ovlivnění atmosféry v rodině či jejím následkem a bývá s odborníky také řešena. Výskyt těchto fenoménů je z pohledu adolescentů a pečujících osob zachycen v tabulce č. 4

- *Tab. č. 4: Výskyt rizikových fenoménů v náhradních rodinách*

		adolescenti	pečující osoby	adolescenti /pečující osoby
Osobnostní problémy	sebepoškozování	13	11	36/41
	traumata z dětství	4	6	
	agresivita	4	5	
	lži, podvodné chování	8	11	
	psychiatrická zátěž	7	8	
	nerespektování pečujících osob	10	16	
	krádeže v rodině	7	11	

[8] Důvodem může být například zastoupení většího množství a druhů důvodů, kdy je obtížné označit hlavní důvod, odlišnost subjektivního vnímání „hlavního“ důvodu či neuvedení hlavního důvodu nebo jeho záměna z důvodu obrany či nedůvěry.

Rodinné problémy	narušené vztahy v rámci rodiny	13	8	38/37
	nevhodný výchovný styl	8	2	
Školní problémy	vzdělávací obtíže	3	8	26/38
	obtíže v chování	7	11	
	záškoláctví	8	10	
	vztahy se spolužáky	8	9	
Zneužívání návykových látek[9]	cigarety	0	2	18/28
	alkohol	7	11	
	THC	6	9	
	jiné návykové látky	5	6	
Prekriminalita / kriminální chování	toulání, útěky	3	5	14/21
	pohyb v nevhodné partě	2	6	
	krádeže	4	5	
	distribuce omamných a psychotropních látek	3	3	
	agresivita – ublížení na zdraví	2	2	

Pečující osoby uvedly o 20% fenoménů více než adolescenti (165:132). Největší shoda je u výskytu rodinných problémů, nejméně adolescenti v porovnání s pečujícími osobami uváděli své problémy ve škole a s návykovými látkami. Je možné, že těmto problémům adolescenti nepřikládají takový význam jako ostatním problémům či je jako problémy nevnímají.

Napříč skupinami s různým stupněm výchovných problémů byl zaznamenán zvyšující se průměrný počet vyskytujících se fenoménů. Zatímco pečující osoby adolescentů, kteří využívají pouze ambulantní formy služeb, uvedly 26 fenoménů (tj. 2,6 na osobu), pečující osoby, jejichž děti absolvovaly krátkodobý pobyt v zařízení 59 fenoménů (tj. 5,9 na osobu) a pečující osoby, jímž svěřená osoba do náhradní rodinné péče opustila rodinu až 80 fenoménů (tj. 8 fenoménů na osobu). U adolescentů průměrný počet rovněž stoupá, ale nikoliv tak výrazně (36:46:51)[10]. Na základě tohoto zjištění lze usuzovat, že zatímco ambulantní služby využívají spíše náhradní rodiny s menším počtem lokalizovaných problémů, v krajních případech, ve kterých dochází ke změně péče, se vyskytuje negativních fenoménů již poměrně mnoho a prostupují více oblastmi.

<u>Subjektivně vnímané příčiny obtíží adolescentů jejich pečujícími osobami</u>

[9] Údaje neznázorňují počet adolescentů užívající jednotlivé druhy návykových látek, ale počet adolescentů, příp. pečujících osob, které užívání NL (adolescenty) považují za fenomén, který se negativně odráží v rodinném soužití.

[10] Důvodem může být snížená schopnost sebereflexe adolescentů, snížené verbální schopnosti, nižší motivovanost při vyplňování dotazníku nebo jiné osobnostní charakteristiky.

Náhradní rodiče odpovídali také na otázku subjektivně vnímaných příčin problémů, které sužují jejich rodiny a vedli k vyhledání odborné pomoci. Zde byly shledány rozdíly u jednotlivých typů náhradní rodinné péče.

Náhradní rodiče napříč typy péče označovali jako nejčastější příčinu potíží osobnostní charakteristiku adolescenta, která významným způsobem narušuje rodinné soužití, ale také vztahy s okolím mimo rodinu. Ve vztahu k soužití v rodině byl zmiňován nejčastěji egocentrismus, emoční labilita, impulzivita, agresivita, bezohlednost a tendence překračovat hranice a nerespektovat pravidla. Charakteristiky, které náhradní rodiče pozorují u adolescentů a vnímají negativně zejména ve vztahu k okolí a vrstevníkům, je časté nízké sebehodnocení, ovlivnitelnost a zároveň touha být členem kolektivu. Za příčinu problémů považují také naivitu adolescentů a jejich přílišnou důvěřivost.

Náhradní rodiče označovali také hlubší příčiny – tzn. genetickou vybavenost dětí (včetně nevhodného životního stylu matek během těhotenství) a zejména pak těžké dětství, kdy mnohokrát za příčinu obtíží v rodinném soužití považovali důsledky traumatu adolescenta z dětství, přičemž 3 respondenti z řad adolescentů měli diagnostikovanou posttraumatickou stresovou poruchu[11].

Adoptivní rodiče (podíl respondentů v jednotlivých typech péče je uveden v tabulce č. 4) shledávali jako další důvody kromě výše uvedených pobyt dítěte v kojeneckém ústavu v raném dětství (a tedy problematickou vazbu), ale také nejistotu a snížené sebehodnocení pramenící z odmítnutí biologickými rodiči.

- *Tab. č. 4: Výzkumný soubor z hlediska typu péče a stupně spolupráce s odborníky*

Stupeň spolupráce s odbornými pracovníky, příp. zařízeními	1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň	*celkem*
adopce (dívky : chlapci)	0 : 1	1 : 2	1 : 3	**8** (2 : 6)
pěstounská péče v rámci rodiny (dívky : chlapci)	2 : 2	2 : 0	0 : 3	**9** (4 : 5)
pěstounská péče (dívky : chlapci)	3 : 2	2 : 3	2 : 1	**13** (7 : 6)

Skupina pěstounů uváděla i další důvody, přičemž rozdíly byly shledány i mezi pěstounskou péčí realizovanou v rámci rodiny a mimo ni. Za nejvýznamnější příčinu výchovných problémů u adolescentů, o které se starají příslušníci rodiny[12], byl považován velký věkový rozdíl mezi pečující osobou a adolescentem v NRP a také v přístupu k adolescentovi (hyperprotektivní x autoritářský)[13]. Osoby, které mají dítě v pěstounské péči, ale nejsou jeho příbuzní, mezi výše zmíněné důvody řadí také pozdní příchod do péče již předešlou výchovou poznamenaného a různými traumaty zatíženého dítěte, ale také setkávání s biologickými rodiči. Setkávání s biologickými rodiči bylo negativně vnímáno většinou pěstounů dětí, u kterých ke kontaktu s biologickými rodiči dochází či v minulosti docházelo. Pěstouni za problém ve styku s biologickými rodiči[14] považují odlišné životní styly, snižování významu v náhradní rodině získaných životních hodnot nebo tendence se s rodiči identifikovat, i když dle pěstounů nepředstavují vhodné

[11] U jedné dívky se jednalo o posttraumatickou stresovou poruchu v důsledku zneužívání v předchozí pěstounské rodině.

[12] V osmi rodinách se jednalo o prarodiče, kteří se starali o svého vnuka či vnučku, v jednom případě pak o strýce a tetu starajícího se o synovce.

[13] Prarodiče se vyjadřovali ve smyslu, že se buď snažili vše vnoučeti povolit vzhledem k dosavadní nepřízni osudu nebo naopak že byli po zkušenosti s jejich rodiči – svými dětmi, kteří se nejsou schopni o své děti postarat – až příliš přísní.

[14] Naopak za možné pozitivum kontaktu s rodiči pěstouni nejčastěji považují vliv na budování identity, kdy jedinec neprožívá nejasnosti a tápání ohledně biologických rodičů.

identifikační vzory. Pěstouni potíž vidí také v častém trápení se adolescentů nad osobnostními charakteristikami biologických rodičů (např. nespolehlivost), povahou jejich vztahu k nim (např. střídavé projevy zájmu a nezájmu) a životními styly (uživatele návykových látek, bezdomovci, vězni).

Využívání odborných služeb a hodnocení jejich efektivity

U vyžívání odborných služeb respondenty bylo zachyceno několik trendů. Ze získaných dat je zřejmé, že pěstounské rodiny jsou více zvyklé na setkávání s odbornými pracovníky, protože většina z nich má k dispozici podporující neziskovou organizaci, se kterou po celou dobu pěstounské péče spolupracuje, přičemž intenzita spolupráce u jednotlivých rodin je velmi rozdílná. V případě výskytu výraznějších výchovných problémů jsou ale pěstounské rodiny předávány do péče dalších odborníků, kteří již nejsou na náhradní rodiny specializovaní. Jedná se většinou o jiné neziskové organizace nebo zejména střediska výchovné péče či diagnostické ústavy. Respondenti z adoptivních rodin měli celkově zkušenosti s odborníky menší, přičemž asi ve třetině případů byl adoptivními rodinami při řešení výchovných problémů téměř přeskočen první stupeň spolupráce s odborníky (tj. ambulantní forma) a rovnou se začínalo druhým či dokonce třetím stupněm, tj. krátkodobým pobytem ve specializovaném zařízení či nařízením předběžného opatření.

Z ambulantních služeb byly nejčastěji využívané výchovné pohovory na OSPODu (u skoro 70% adolescentů), individuální konzultace adolescentů a individuální konzultace rodičů. Pouze čtvrtina rodin pak měla zkušenost s rodinnými konzultacemi. Mezi hojně využívanými službami nebyly zastoupeny rodičovské ani vrstevnické skupiny.

S krátkodobými pobytovými službami ve střediscích výchovné péče mělo zkušenost 11 adolescentů a 3 absolvovali alespoň jeden pobyt na psychiatrickém oddělení[15].

U 4 adolescentů předcházel pobyt ve středisku výchovné péče pozdějšímu nařízení předběžného opatření a umístění do diagnostického, potažmo výchovného ústavu. Tito čtyři respondenti jsou zahrnuti i v poslední skupině čítající 10 respondentů, kteří byli z náhradních rodin odebráni[16] a umístěni do zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Pečující osoby se shodly, že využité služby byly většinou efektivní, ale často pouze krátkodobě. V této souvislosti velmi často uváděly zejména krátkodobé pobyty ve střediscích výchovné péče. Nejméně spokojeni byli náhradní rodiče se spoluprací s OSPODem, naopak největší přínos viděli v individuálních konzultacích s psychology a terapeuty, na které docházeli adolescenti nebo oni sami. Jako problém často označovali nepravidelnost v docházení adolescentů k odborným pracovníkům, nedostatek odborných služeb a dlouhé termíny při nutnosti krizových intervencí.

Adolescenti si nejvíce cenili individuální konzultace, které rovněž považovali za nejvíce přínosné. Převážně pozitivně hodnotili také krátkodobé pobyty ve střediscích výchovné péče. U dlouhodobých pobytů v zařízeních se vyskytovali dva protichůdné postoje adolescentů – na jedné straně nesmířenost s pobytem a na druhé spokojenost s vyřízením dlouhodobě palčivé situace v rodině.

[15] Z celkového počtu třiceti respondentů bylo alespoň jednou v psychiatrické ambulanci 11 respondentů, 4 absolvovali alespoň jeden pobyt na psychiatrii.

[16] S odebráním z náhradních rodin mají zkušenosti i další dva respondenti. V jednom případě se jednalo o odebrání dívky kvůli zneužívání ze strany pěstounů v původní pěstounské rodině, v druhém pak o přechod z pěstounské péče v rámci rodiny do klasické pěstounské péče. Důvodem změny byly výchovné problémy dospívajícího chlapce.

Závěr

Z této dílčí studie vyplývá, že až 43% náhradních rodičů a 47% adolescentů považují za hlavní důvod vyhledání odborné pomoci rodinné problémy, mezi které se řadí zejména nerespektování rodičů, narušené vztahy v rodině, nevhodný výchovný styl a krádeže v rodině. Pečující osoby přitom uvádí o 20% větší počet rizikových fenoménů ohrožujících atmosféru v rodině a stojících za výchovnými obtížemi v porovnání s adolescenty, přičemž počet vyskytujících se fenoménů označených pečujícími osobami poměrně prudce stoupá se stupněm využívaných odborných služeb. V krajních případech, kdy je nařízeno předběžné opatření a děti odchází z rodiny, se dle počtu a rozmanitosti vyskytujících se fenoménů jedná o vícero závažných problémů, které nejsou lokalizované, ale prostupují mnoha oblastmi (rodinné problémy, osobnostní problémy, školní problémy, problémy s návykovými látkami atp.).

Ze získaných dat ohledně různých forem odborné péče vyplývá, že pěstounské rodiny z výzkumného souboru spolupracovali více s odborníky než rodiny, ve kterých bylo dítě osvojeno. Za nejpřínosnější službu považovali adolescenti i jejich pečující osoby individuální konzultace, kdežto s rodinnými konzultacemi se setkala pouze čtvrtina rodin, což je vzhledem ke skutečnosti, že skoro polovina respondentů označuje jako důvody vyhledání pomoci rodinné problémy zajímavé zjištění, stejně jako že v případě výskytu výraznějších výchovných obtížích jsou klienti z neziskových organizací zaměřených na práci výhradně s náhradními rodinami přesměrováni k odborníkům (zpravidla do středisek výchovné péče), kteří tuto specializaci nemají.

Diskuze

Na základě uvedených dat nemůžeme vzhledem k velikosti výzkumného souboru zjištěné závěry generalizovat a i při interpretaci je nezbytná velká obezřetnost zejména kvůli velkému množství faktorů, které situace v rodinách ovlivňují.

Jako omezení vnímáme také samotnou formu použitého výzkumného nástroje, kdy tento článek vychází pouze z dat získaných z podrobného anamnestického dotazníku. Znehodnocení dat jsme se snažili předcházet při samotném sběru dat, kdy byl respondentovi nablízku vždy zadavatel, který mu v případě nejasností poradil, přesto však byl sběr dat pro respondenty náročný, protože vyplnění dotazníků a baterie testů trvalo v průměru dvě hodiny.

Téma výchovných problémů u adolescentů v náhradní rodinné péči bude dále rozvíjeno v sérii článků a přednášek vzniklých z dat sebraných v rámci tohoto výzkumu. Domníváme se však, že pro ještě větší vhled do problematiky by bylo dobré se v rámci dalších výzkumů zaměřit na jednotlivé formy náhradní rodinné péče a rovněž aplikovat podobný typ výzkumu na jiné věkové kategorie respondentů.

Zoznam použitej literatúry

KOLUCHOVÁ, Jarmila, MATĚJČEK, Zdeněk, ed. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-637-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

SOBOTKOVÁ, I. *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2003. ISBN 80-86552-62-4.

Výzkum je finančně podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy

(projekt č. 248 315).

ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU PRO MLÁDEŽ, PRAHA 2

Hana NOVOTNÁ, Lucie SOUČKOVÁ
Diagnostický ústav pro mládež, Praha 2, Lublaňská 33
dius@dius.cz

O nás = o Diagnostickém ústavu pro mládež, Praha 2

Diagnostický ústav pro mládež (DÚM) je zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy pro chlapce od ukončení povinné školní docházky do 18 let, popřípadě zletilých osob do 19 let věku, kteří jsou zde umístěni na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo předběžném opatření.

V průběhu pobytu prochází klient komplexním diagnostickým vyšetřením, je mu věnována psychologická a speciálně pedagogická péče. Po pobytu v DÚM se chlapec vrací do rodiny nebo na základě získaných dat odborných pracovníků jsou vybírána nejvhodnější následná zařízení. Hlavním cílem je však zkrátit dobu v pobytu v ústavním zařízení na nezbytně nutnou dobu a ve spolupráci s rodinou dosáhnout brzkého návratu dítěte do rodiny.

Výchovná skupina při DÚM pro účely dlouhodobé péče je skupina, do které jsou umisťováni chlapci z DÚM po absolvování diagnostického pobytu. Jedná se o děti, jimž je nezbytné zajistit dokončení studia, poskytovat ve vyšší míře psychologické nebo speciálně pedagogické služby nebo jsou známy jiné okolnosti, pro které není vhodné tyto děti přemístit do jiných zařízení. Doba pobytu je do ukončení nařízení o ústavní výchově, ochranné výchově, případně ukončení smlouvy o prodlouženém pobytu, která se sepisuje v případě zájmu chlapce zůstat v zařízení po dovršení zletilosti z důvodu dokončování studia.

O zážitkové pedagogice obecně…

Zážitková pedagogika, která je také nazývána zážitkovým vzděláváním nebo vzděláváním prožitkem, je přístup ke vzdělávání a výchově založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. Jedná se tedy o učení, které je založené na důsledku vlastního jednání, hledání netradičních řešení a společném překonávání úkolů a výzev.

Předností zážitkového vzdělávání je:

- rozvoj tvůrčích postupů
- aktivní jednání
- lepší vytváření neformálních vztahů
- intenzivní učení z prožitků.

Zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta, přičemž směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, ve kterých předpokládá intenzivní prožívání, a posléze pedagogickou práci s těmito prožitky.

O zážitkové pedagogice v DÚM

Hlavním cílem zážitkové pedagogiky v DÚM je intervence u rizikové skupiny mládeže, která se do našeho zařízení dostává pro sociálně patologické chování. Příčiny tohoto chování jsou často zakotveny hluboko ve strukturách osobnosti a práci v rovině racionální je nutno doplnit o rovinu zážitku a prožívání. Změna prostředí z ústavního na volnější a těsnější soužití v náročných podmínkách umožňuje širší možnosti práce na změně postojů a chování. K vytvoření struktur aktivit používáme především metod zážitkové pedagogiky se zaměřením na outdoorové činnosti a skupinově dynamické prvky. Pro naše klienty tento přístup přináší možnost zažít zcela jedinečný typ zkušenosti.

Posláním DÚM je komplexně poznat osobnost a chování klientů, k čemuž zážitková pedagogika může velmi dobře posloužit stejně jako k nastartování procesu změny, což je také důležitou součástí naší práce.

Zážitková pedagogika v DÚM propojuje aktivní trávení volného času, restriktivní opatření ve smyslu eliminace sociálně patologických jevů v průběhu pobytu a pomoc poradenskou, sociální nebo psychoterapeutickou.

Stěžejními myšlenkami je:

- poznat a překonat hranice vlastních možností
- získat zdravé sebehodnocení
- trénovat seberegulaci
- podporovat skupinový růst
- nabídnout nové formy řešení konfliktních a rizikových situací
- nabídnout nové možnosti trávení volného času

Cíle (odvíjí se dle charakteru jednotlivých aktivit):

- osvojení praktických dovedností (a částečně i teoretických znalostí)
- zažití aktivního prožitku (nikoliv konzumace zážitku a zábavy)
- rozvoj sociálních dovedností
- podílení se na utváření funkčního týmového prostředí
- rozšíření zájmové základny
- reflexe zážitků i vlastního prožívání (při skupinové práci, prostřednictvím individuálních zápisů, pohovorů s odbornými pracovníky)

Zážitková pedagogika v DÚM

V loňském roce byly realizovány projekty jednodenní, vícedenní (nejčastěji týdenní) a pobyt prázdninový. Během všech akcí byly využívány principy zážitkové pedagogiky.

Mezi jednodenní projekty patřily převážně sportovní a kulturní akce, přičemž druh sportovní akce se přirozeně odvíjí od možností sportovního vyžití v daném ročním období. Tento rok byly realizovány výlety na kánoích po Vltavě, návštěva jachtového klubu sídlícího u Vltavy s možností vyzkoušet si plavbu na jachtě či paddleboradech, již tradiční účast na T-Mobile olympijském běhu, což je oficiální závod na 5 či 10 km konající se na různých místech České republiky, v zimě pak výlety na lyže běžecké i sjezdové. Dále byly realizovány výlety v Praze a okolí (např. na Karlštejn), včetně

nočních výstupů na Sněžku či Čerchov. Chlapci měli příležitost se také aktivně zúčastnit akce Zažít město jinak, resp. Zažít Lublaňskou jinak.

K běžeckému závodu jeden z chlapců, který se zúčastnil, napsal:

„21. června se uskutečnil T-Mobile olympijský běh ve Stromovce kterého jsme se zúčastnili. Běželi jsme trasu dlouhou 5km. S klukama jsme vyběhli mezi prvníma. Po 2km nepřerušovaného běhu jsem zpomalil a počkal jsem mezitím na ostatní kluky který jsem předběhl a po chvilce jsem se zase rozběhl. Před 3. km bylo občerstvení tak jsem zpomalil a v klidu jsem se napil. Pak už jsem běžel bez přestávky až do cíle. Doběhl jsem jako 100. ze zhruba 1500 běžců. Dostal jsem medajli a něco na posílení. Když jsme se všichni shromáždili vyfotili jsme se s Lukášem Krpálkem který vyhrál zlato na olympiádě v judu a kromě toho trénuje na Folimance což je kousek od našeho zařízení. Tento běh se mi líbil, užil jsem si to a hlavně jsem rád, že jsem to zvládnul a že jsem skončil stý, protože jsem to nečekal. Příští rok bych šel rád znova.“

Týdenní pobyty se pro chlapce z DÚM konaly v létě i v zimě. Cílem obou pobytů bylo chlapcům vyplnit co nejvíce čas a zprostředkovat jim mnoho různých aktivit a zážitků. Zatímco v zimě se věnovali převážně sjezdovému a běžeckému lyžování, popřípadě snowboardingu či jízdě na sáňkách, v létě chlapci poznávali kouzla turistiky, jízdy na kolech či koloběžkách. Oba pobyty byly doplňovány také množstvím různých sebepoznávacích aktivit.

Chlapec účastnící se týdenního pobytu napsal:

„Začátek roku byl opravdu užitý. Dne 8. ledna jsme si vyjeli na hory do Pece pod Sněžkou. Samozřejmě byli vybráni lidi co si to zasloužili. Teda podle mě. Protože parta na horách byla super. První den jsme šli na svah, který byl asi 100 metrů od chaty Aničky. Pár kluků lyžovat neumělo, takže jsme to chtěli od vychovatelů naučit. Některým to trvalo déle a některým zase krátce. Mě stačilo dvakrát s paní vychovatelkou sjet sjezdovku a už jsem jezdil šusem. Nešlo mi to tolik jako jiným, ale šlo mi to. Ve středu jsme jeli skibusem na větší sjezdovku. Docela jsem se bál, ale nějak jsem to zvládal. Jednou jsem jel fakt rychle a trošku víc jsem se rozsekal. Pak ke mně přijel pan vychovatel a byl naštvanej, protože o mě měl strach. Cesta zpět byla úspěšná až na paní vychovatelku, která spadla ze sedačkové lanovky a zranila se. Na horách jsem byl poprvé a snad ne naposledy. Jsem rád že sem se to mohl jet a naučit se lyžovat.“

Pět týdnů v létě jsme jako mnohá léta předtím trávili s chlapci v přeneseném provozu, kdy jsme odjeli z centra Prahy, kde DÚM sídlí, do tábořiště poblíž městečka Počátky na Vysočině. V táboře chlapci se denně účastnili pracovních, sportovních, relaxačních a kulturních aktivit.

Zážitková pedagogika ve výchovné skupině při DÚM

Ve výchovné skupině při DÚM probíhají také jednodenní, vícedenní i prázdninové aktivity nejrůznějšího druhu, náplní jsou podobné těm v DÚM. Důraz je zde však kladen na sdílení zážitků s vrstevníky (tj. ostatními členy skupiny), vychovateli i jinými pracovníky DÚM a rovněž budování společné historie skupiny. Zážitková pedagogika, resp. různé aktivity, jsou využívány také při začleňování nových chlapců do skupiny. Vybočení z rutiny všedních dnů umožní personálu vidět chlapce v různých situacích, prohloubit tím psychodiagnostiku skupiny a ovlivnit tím následnou skupinovou dynamiku.

A LITERATURE REVIEW ON THE EFFECTIVENESS OF FOUR OF TECHNIQUES USED IN COGNITIVE BEHAVIOURAL THERAPY TO TREAT DISSOCIAL BEHAVIORAL PROBLEMS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Victor Otieno OKECH
Univerzita Komenského v Bratislave Pedagogická Fakulta, Ústav Sociálnych Štúdií a Liečebnej Pedagogiky, Katedra Sociálnej Práce
okech1@uniba.sk

Abstract

Objective: To review literature on the Effectiveness of techniques used in Cognitive Behavioral Therapy to treat children and adolescents with dissocial behavioral problems.

Method: A narrative type of literature review was used in this article. The databases used for electronic searches of the literature were (1975-2017): Ebook Central (ebrary Academic Complete), EBSCO, ProQuest Central, Oxford Journals, Science Direct, Springer Link and Wiley Online Library

Conclusion: Cognitive restructuring, Social Skills training, Relaxation Therapy and Social problem solving are effective techniques in treating dissocial behavioral problems in children and adolescents.

1. Introduction

Behavioral problems in children and adolescents have been of concern to parents, educators, religious leaders, policy makers, and scientist. This is because of the destruction of properties, injuries, and deaths they cause to the children and adolescents themselves or to their victims. Serious attempts have been made by various groups of people in trying to understand, classify and treating these behavioral problems. One of these groups is the religious community that view dissocial behaviors an outcome of being possessed by evil or unclean spirits. The evil spirits are believed to be in control of one's behaviors. They further offer prayers to drive out the evil spirit as the remedy for handing over behavioral control to an individual. The legal and policy community dissocial behaviors as delinquent/criminal i.e. a form of social annoyance and that the only remedy is by inflicting either physical or psychological pain to an individual through punishments so that they are deterred from breaching societal peace and social order. The scientific community view causes of dissocial behavior as either influence of an individual's genetical make up or the environment factors. The scientific community refer to behaviors that are disruptive as either dissocial or antisocial behaviors. Dissocial behavior is a terminology used in International Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) while Antisocial Behaviors is a terminology used in Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-V). The terms dissocial behavior and Antisocial behaviors refer to one and the same concept. Dissocial behavior terminology is often used in most European countries while Antisocial Behavior is frequently used in the Americas.

Various approaches have been used in treating dissocial behaviors in children and adolescents. One of these approaches is Cognitive Behavioral Therapy (CBT). CBT has its origins from studies done in experimental psychology and Behavioral sciences. In conducting therapy, various CBT techniques are normally brought to actions.

The main objective of this article is to review literature on the effectiveness of CBT techniques in treating dissocial behaviors in children and adolescents.

2. Material and Method

A narrative overview type of research design was used in writing this article. It involved online search of articles on Techniques used in Cognitive Behavioral Therapy to treat behavioral problems. Key words that were used in conducting online literature were: 'Cognitive Behavioral Therapy, 'Dissocial behaviors', 'Antisocial Behavior', 'Oppositional Defiant Disorder', 'Conduct disorder', 'aggressive behaviors', 'Social Skills Training', 'Relaxation therapy', 'problem solving', and 'Cognitive restructuring'.

The databases used for electronic searches of the literature were (1975-2017): Ebook Central (ebrary Academic Complete), EBSCO, ProQuest Central, Oxford Journals, Science Direct, Springer Link and Wiley Online Library

3. Theory

Historically, examination of behavioral problems majorly focused on adults without considering the uniqueness of these problems in children and adolescents. Current understanding of these behavioral problems no longer views them as smaller versions of adult's problems but as a distinct and independent problems affecting children and adolescents. With the introduction of age as a perspective of view, a developmental approach is currently gaining momentum in understanding behavioral problems in this age groups. The developmental approach classifies these behavioral problems as either internalizing or externalizing problems. Internalizing behavioral problems refers to behavioral problems whose outcomes are directed at the individual suffering from them, they include stress, depression, anxiety etc. the externalizing behavioral problems are those behavioral problems whose outcomes are directed to other people and interferes with their normal functioning. For purpose of treating behavioral problems in children and adolescents, behavioral are usually categorized into groups based on symptoms using either ICD-10 or DSM-5 classification system

3.1 Classification of behavioral problems in Children and Adolescents

The ICD-10 and DSM-5 are the widely accepted classification systems for purpose of treating behavioral problems in children and adolescents. These two systems outline two categories of behavioral problems in children and adolescents as either Oppositional Defiant Disorder (ODD) or Conduct Disorders (CD). ODD is a type of behavioral disorder found in pre-school children. Children with ODD normally present with signs such as anger/irritable moods, defiance towards figures of authority, and desire to seek revenge or harm others Conduct disorder is a behavioral problem diagnosed only in adolescents. There are two subtypes of Conduct Disorder according to age of onset, namely; early childhood onset and adolescent onset. Childhood onset is considered as the severest of the two and is characterized by manifestation of at least a symptom of Conduct Disorder prior to the age of 10 years. Adolescent onset develops only once a child has entered the adolescence stage and had no prior behavioral difficulties. Key signs of CD are: aggressive behaviors such as bullying, Destructive behaviors such as setting properties on fire, Deceitful behaviors such as such as theft or frequent lying to gain favors, and serious violation of rules such as sneaking out from parent's house at night without their permission (Okech, 2017).

3.6 Cognitive Behavioral Therapy

CBT is one of the widely used Psychotherapeutic interventions used in treating behavioral problems. CBT is an integration of both Behavioral Therapy that aims at modifying maladaptive behaviors and Cognitive Therapy that is designed to treat faulty cognitive processes. CBT is based on three main premises: *i)* Psychological dysfunctions are caused by maladaptive learning and information processing facilitated by principles of classical

and operant conditioning *ii)* Behaviors are seen as a function of specific environmental and internal conditions. Thus, a behavior can be predicted and understood once its functions have been revealed. For instance, a child may hold erroneous belief that bullying is a sign of strength. Thus, the central feature of the behavior is the target of treatment. *iii)* Change is affected through new learning experiences that overpower previous forms of maladaptive leaning and information processing (Hazlett-Stevens – Craske, 2002).

4. Results and Discussion

4.1 Techniques of Cognitive Behavioral Therapy

Techniques frequently used in CBT are: Social Skills training, Cognitive Restructuring, exposure, Relaxation, Problem solving,

4.1.1 Social Skills Training

Social Skills according to Lang (2010) is defined as the ability to interact with other people in ways that are both appropriate and effective. These skills enable people to perceive social cues accurately, analyze and respond to social situations effectively as well to give effective response. They are acquired gradually through the process of socialization (Kinnaman and Bellack, 2012; LeCroy, 2008). There are some people due to factors that range from socio-cultural to economic fail to sufficiently acquire these skills. Children who fail to acquire sufficient social skills normally have difficulties in starting or sustaining relationships/friendships, are often argumentative, bully and aggressive among other signs. Some of these signs are normally found among children and adolescents diagnosed with Oppositional Defiant Disorders or Conduct Disorders. This show a close link between development of dissocial behaviors and failure of acquisition of social skills. To rectify these deficiencies in children and adolescents, they need to be trained or retrained on specific areas of social skills that they never acquired successfully. Some of the area they may be trained on include: anger management, effective communication skills, and initiating and maintaining meaningful relationships.

Numerous studies have shown that social skills training is effective in managing behavioral difficulties, for instance a randomized trial carried out by Granholm et al (2005) found out that a study group that had been trained on cognitive behavioral social skills had performed much better than the group that had not been trained. In another randomized trial done by Berkings et al (2013) found that a group that had received Emotion Regulation Training during Cognitive Behavioral Therapy (CBT-ERT) had significant reduction in negative effect and greater increase in wellbeing and emotion regulation skills compared to the group that did not receive the training. Findings of these studies show that if people are trained, in this case children and adolescents, on social skills then they can behave in socially acceptable ways.

4.1.2 Cognitive Restructuring

Cognitive restructuring is a CBT therapeutic technique that is used in correcting biased, distorted, unwanted, unintended and recurrent intrusive negative thoughts that clouds how one view reality in a social situation. These intrusive thoughts disrupt normal modes of processing information and may interfere with performance of a task. Cognitive restructuring is based on the premise that by changing the way clients' think lead to better ways of expressing emotions and behaviors. Cognitive Restructuring is achieved through a process of training clients on how to identify and challenge intrusive thoughts against irrefutable evidence, identifying errors in thinking the thought exemplifies, and developing alternative thought that realistically reflect their experience. A therapist implementing cognitive restructuring may take a client through four main steps; (1) assist client in identifying problematic cognitions commonly referred to as 'automatic thoughts', (2) this is followed by pointing out the distortion in the automatic thought, (3)

then engaging client in a rational disputation of the automatic thought by use of Socratic dialogue and, (4) finally developing a rational rebuttal to the automatic thought (Larsson et al, 2016; Shurick et al, 2012;Leahy and Rego 2012; Boettcher and Piacentini; Hope et al, 2010).

Children and adolescents diagnosed with dissocial behavioral problems usually display signs of behavior that may have caused by disruptive automatic thoughts such as seeking revenge when wronged, destroying other people's property by setting them on fire, or forcing someone into sexual activities. Numerous studies have shown tremendous improvements in behavior among people with automatic thoughts after undergoing cognitive restructuring. For instance, Larsson et al (2015) documented that cognitive restructuring lowered automatic thoughts (believability) and increased positive affects among respondents.

4.1.3 Relaxation Technique

Relaxation technique refers to therapeutic- procedures that are geared at helping clients learn how to release tension and arousal from their body muscles and mind. There are two broad approaches used in relaxation technique: Somatic and Cognitive approaches; In ***Somatic Approach:*** the therapist trains a client how to match somatic techniques such as progressive muscles relaxation with somatic symptoms while in ***Cognitive Approach*** the therapist teaches client how to match cognitive techniques such as mediation and Imagery with cognitive symptoms. Some of the activities that have been widely recognized to result into relaxation include: progressive muscle relaxation, autogenic training, yoga, breathing exercises, Imagery, creative visualization, tai chi, self-hypnosis, meditation, contemplation and prayer. Different relaxation techniques target various focal point of stimuli, for instance progressive muscles relaxation focuses on musculoskeletal system (i.e. muscle contraction and relaxation) while others such as diaphragmatic technique and mental imagery technique focus on the respiratory system and cognitive system respectively (Gillani and Smith 2001). According to Attentional Behavioral Cognitive Theory (ABC relaxation theory) developed by Smith, relaxation is achieved through one of the 15 state factors (R-State). Hazlett-Steven and Bernstein (2012) summarized these state factors as i) *Basic Relaxation* which is characterized by perceptions of physical or mental relaxation and feeling of ease and peacefulness, ii) *Core Mindfulness,* includes states of mental focus, heightened awareness and nonjudgmental acceptance, iii) *Positive Energy,* is signified by joyfulness and optimism, and iv) *Transcendence,* which is characterized by experiences described as 'larger or greater than oneself' that tend to be spiritual in nature.

Relaxion therapy has been found to be effective in manage anxiety, for instance, in a study done by Borkovec and Costello (1993) found that respondent who had been exposed relaxation therapy performed much better than those who had not. Further still, Khalsa et al (2015) found a significant improvement among respondents when Yoga, a relaxation technique, is used in managing patients with anxiety disorder. In their pilot study, they found improve in state and anxiety, depression, panic, sleep and quality of life among respondents who underwent yoga Cognitive Behavioral Therapy.

4.1.4 Social Problem-solving technique

Problem solving is a self-directed cognitive-behavioral process by which an individual, couple or group attempts to identify or discover effective solution for specific problems encountered in everyday living. Social problem Solving is used in aiding clients bridge discrepancies between actual situations they are in and desired states they would like to be in. This technique comprises of two concepts: Social problem and Solution. Social

problems are hindrances in achieving desired social states. They may have their origins either in external environment or within an individual and may range from a single time-limited event to a series of similar or related events, or chronic, ongoing situation. Solution on the other hand, is a situation-specific coping response characterized by effectiveness in achieving problem-solving goal(s), and maximizing positive consequences while minimizing or eliminating negative consequences (D'zurilla et al, 2004).

Social Problem-solving ability comprises of two different but related components namely; problem solving orientation and Problem-solving skills. Problem solving orientation refers to a metacognitive process that involves the operation of a set of relatively stable cognitive emotional schema that reflect a person's general beliefs, appraisals and feelings about problems in living, as well as his/her own problem-solving ability. There are two dimensions to problem orientation i.e. positive orientation and negative orientation. Positive orientation is characterized by view of a problem as a (i) challenge that creates opportunity for one to benefit or gain from, (ii) Problems are solvable (iii) one poses ability to solve them (iv) that successful problem solving requires time and efforts, and v) requires personal commitment. On the other hand, negative orientation is characterized by (i) low tolerance to frustration, ii) easy to frustration and upset, iii) view of a problem as a threat and v) low self-efficacy. On the other hand, Problem solving skills refers to the cognitive and behavioral abilities by which a person attempts to understand and find effective solutions or ways of coping with them. There are three styles of solving problems namely; rational problem solving, Impulsive-careless problem solving and Avoidance problem solving. *Rational Problem Solving;* is constructive problem-solving style that is defined by rational, deliberate and systematic application of effective problem solving. This style requires four types of skills i.e. ability to; i) define and formulate a problem, ii) generate alternative solutions, iii) make decisions, and v) implement and verify solution. *Impulsive-carelessness,* is a problem-solving style that is characterized by active attempts to apply problem solving strategies and techniques that are narrow, impulsive, careless, hurried and incomplete. *Avoidance style;* is a problem-solving style that is characterized by procrastination, passivity or inaction, and dependency. The avoidant problem solvers attempt to shift responsibilities for solving problems to others. Positive orientation and rational problem-solving style are considered to lead to adaptive functioning and positive psychological well-being while negative problem orientation, impulsive-carelessness style, and avoidant style have been associated with maladaptive functioning and psychological distress (Dostál, 2015; Nezu and Nezu, 2012; D'zurilla et al, 2004; Erozkan, 2014).

Children and adolescents diagnosed with dissocial problem do have problems in solving problems. These can be found in behaviors the do display that clearly indicates difficulties in solving problems. For instance, children and adolescents with dissocial behaviors display aggressive behaviors aimed at harming either an individual or an animal, and destructive behaviors such as lying to avoid obligations. Problem solving therapy has been found effective in treating children and adolescents with behavioural problems. For instance, in a randomized control study done by Eskin et al (2008) found a significant recovery among participants in the study group (77.8%, n=27) achieved full or partial recovery from depression compared to (15.8%, n=19) in the control group.

Conclusion

We conclude that the four techniques of CBT namely Cognitive restructuring, Social Skills training, Relaxation Therapy and Social Problem Solving are effective in treating dissocial behaviors in children and adolescents.

Acknowledgements

I would like to acknowledge contributions made by Prof. Vladimir Labath, Prof. Monika Mackinova and Dr. Pavol Kopinec, PhD in writing this article.

Contacts:

Victor Otieno Okech
Doctoral Student & Research Assistant

Department of Social Work

Institute of Social Studies and Therapeutic Education

Faculty of Education
Comenius University in Bratislava
Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

Slovenská Republika
+421 918204523/ +254716714476

okech1@uniba.sk

Zozonam použitej literatúry

BERKING, Mathias et al. 2013. Emotion Regulation Skills Training Enhances the Efficacy of Inpatient Cognitive Behavioral Therapy for Major Depressive Disorder: A Randomized Controlled Trial. In: *Psychotherapy and Psychosomatic* [Online]. 82 (4), 234-245 [21.09.2017]. Available at: doi: 10.1159/000348448

BOETTCHER, Mendy – PIACENTINI, John. 2007. Cognitive and Behavioral Therapies, In: MARTIN, Andrés – VOLKMAR, Fred (Edits), *Lewis's Child and Adolescent Psychiatry: Comprehensive Textbook*, 4th Edition, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, Pages 796-819, ISBN: 13: 978-0-7817-6214-4

BORKOVEC, T – COSTELLO, E. 1993. Efficacy of Applied Relaxation and Cognitive Behavioural Therapy in the Treatment of Generalized Anxiety Disorder, In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [Online]. 61(4) 611-619. Available at doi: 10.1037/0022-006x.4.611

D'ZURILLA, Thomas. 2004. Social Problem Solving: Theory and Assessment. In: CHANG, Edward et al (edits), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training.* Washington: American Psychological Association. pp 11-27, ISBN: 978-1-59147-147-9.

DOSTÁL, Jiří.2015. Theory of Problem Solving. In: *Procedia: Social and Behavioral Science* [Online]. 174, pp 2798-2805 [26.09.2017], available at: doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.970

EROZKAN, Atiligan. 2014. Analysis of Social Problem Solving and Social Self-efficacy in Prospective Teachers. In: *Educational Sciences: Theory and Practice* [Online]. 14 (2), pp 447-455 [09.11.2017]. Available at: doi:10.12738/estp.2014.2.2014

ESKIN, Mehmet et al. 2008. Efficacy of a Problem-Solving Therapy for Depression and Suicide Potential in Adolescents and Young Adults. In: *Cognitive Therapy and Research* [Online]. 32 (32) pp 227-245 [29.09.2017]. Available at: Doi: 10.1007/s10608-007-9172-8

GILLANI, Noori – SMITH, Jonathan. 2001. Zen Meditation and ABC Relaxation Therapy: An Exploration of Relaxation States, Beliefs, Dispositions and Motivation. In:

Journal of Clinical Psychology [Online]. 57 (6) 839-846 [23.09.2017]. Available at: doi: 10.1002/jclp.1053

GRANHOLM, Eric et al. 2005. A Randomized, Controlled Trial of Cognitive Behavioral Social Skills Training for Middle Aged and Older Patients with Chronic Schizophrenia. In: *The American Journal of Psychiatry* [Online]. 162 (3), 520-529 [19.09.2017]. Available at: doi: 10.1176/appi.ajp.162.3.520

HAZLETT-STEVENS, Holly – BERNSTEIN, Douglas. 2012. Relaxation. In: O'DONOHUE, William – FISHER, Jane (Edits), *The Core Principles of Cognitive Therapy*, pp 105 -132, ISBN: 978-0-470-56049-5

HAZLETT-STEVENS, Holly – CRASKE, Mitchelle. 2002. Brief Cognitive -Behavioural Therapy: Definition and Scientific Foundations. In: BOND, Frank – DRYDEN, Windy (edits), *Handbook of Brief Cognitive Behaviour Therapy.* West Sussex: John Wiley and Sons Ltd, PP 1-20, ISBN: 0-471-49107-1

HOPE, Debra et al. 2010. Automatic Thought and Cognitive Restructuring in Cognitive Behavioral Group Therapy for Social Anxiety Disorder. In: *Cognitive Therapy and Research* [Online]. 34 (1), pp 1-12 [08.11.2017]. Available at doi:10.1007/s10608-007-9147-9

KHALSA, Manjit. 2015. Yoga- Enhanced Cognitive Behavioral Therapy (Y-CBT) for Anxiety Management: A pilot study. In: *Clinical Psychology and Psychotherapy* [Online]. 22 (4) 364-371 [25.09.2017]. Available at doi: 10.1002/cpp.1902

KINNAMAN, Joanna – BELLACK, Alan. 2012. Social Skills. In: O'DONOHUE, William – FISHER, Jane (Edits), *The Core Principles of Cognitive Therapy*, ISBN: 978-0-470-56049-5, pp 251-272

LARSSON, Andreas et al. 2016. Using Brief Cognitive Restructuring and Cognitive Difusion Technique to Cope with Negative Thoughts. In: *Behavior Modification* [Online]. 40 (3) pp 452-482 [08.11.2017]. Available at: doi:10.1177/0145445515621488

LEAHY, Robert – REGO, Simon. 2012. Cognitive Restructuring, In: O'DONOHUE, William – FISHER, Jane (Edits), *The Core Principles of Cognitive Therapy*, pp 133-158 ISBN: 978-0-470-56049-5

LeCROY, Craig Winston. 2008. Social Skills Training: A Treatment Manual. In: LeCROY, Craig Winston (Edits), *Handbook of Evidence Based Treatment Manual for Children*, 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press, Inc. pp 204-281, ISBN: 978-0-19-517741-1

NEZU, Arthur – NEZU, Christine. 2012. Problem Solving. In: O'DONOHUE, William – FISHER, Jane (Edits), *The Core Principles of Cognitive Therapy*, pp 159-182, ISBN: 978-0-470-56049-5.

OKECH, Otieno. 2017. A literature Review on the Roles of Social Factors in the Etiology of Dissocial /Antisocial Behaviours in Children and Adolescents, In: *ERIS Journal-Summer 2017.* 17 (4), pp 5-17, ISSN 1213-6204.

SHURICK, Ashley et al. 2012. Durable Effects of Cognitive Restructuring on Conditioned Fear. In: *Emotion* [Online]. 12 (6), pp 1393-1397, [08.11.2017]. available at doi; 10.1037/a0029143

VÝCHOVA PRÍKLADOM V KONTEXTE POSTMODERNITY

Albín ŠKOVIERA
Katolícka univerzita v Ružomberku
askoviera@gmail.com

Abstrakt: Autor v základných znakoch prezentuje postmodernitu a uvažuje nad tým, ako sa premieta do súčasnej výchovy. Zamýšľa sa nad tým, či výchova príkladom, tak ako sa vníma v tradičných výchovných konceptoch, je v období postmodernity akceptovateľná, či môže byť ešte dnes v širokom spektre názorov, príkladov, vzorov a idolov, a ich rýchlej obmene, potrebnou oporou či istotou.

Kľúčové slová: postmoderna, výchova, príklad, rodič, dieťa

Pre aktuálny spoločenský vývoj je charakteristické, že už pri jeho popise sa stretávame s celým radom rôznorodých pojmov a značnou názorov pluralitou. Najfrekventovanejšími sú azda pojmy postmoderna, postmodernita, postmodernizmus. Podľa francúzskeho filozofa *Lyotarda (1993*), je hlavným znakom **postmodernizmu** nedôvera voči metanaratívu, čiže metapríbehu. Každý z nás má právo na svoj príbeh. Je to v úplnom rozpore s výchovou v moderne, ktorá ponúkala univerzálne modelové príbehy (v Starom i Novom zákone, v gréckych mýtoch i v klasickej literatúre) ako akýsi morálny kompas.

Poľsko-francúzsky sociológ *Baumann* zaviedol pre súčasnosť pojem **tekutá modernita** (moderna), ktorý je akousi metaforou skvapalňovania plynu použitou vo vzťahu k pevným telesám. Kvapaliny sa pohybujú ľahko. „Tečú“, „plynú“, „prúdia“, „presakujú“. Na rozdiel od pevných látok ich nie je ľahké zastaviť, pretože dokážu obtiecť prekážky v ceste, iné prekážky rozpustia alebo odnesú so sebou, alebo cez ne presakujú. Mimoriadna pohyblivosť tekutín je tým, čo ich spája s predstavou „ľahkosti“. *Baumann (2008) „*Istota pevných látok“ moderny je minulosť.

V súvislosti so súčasnosťou sa hovorí veľmi často ešte aj o **postfaktuálnej spoločnosti** Slovo postfaktuálny bolo v Nemecku i podľa Oxfordkého slovníka dokonca slovom roka 2016**. (***https://komentare.hnonline.sk/komentare/875089-slovo-roka-2016-postfaktualny)*. Pre ňu je charakteristické, že nie fakty, ale zážitok je dôležitý, že nie je nutné dokazovať, stačí hlásať. Je tu teda rovnocenný priestor pre overené fakty aj hoaxy. Minulosť i budúcnosť sú v tomto koncepte iba konštrukty, „existuje“ len súčasnosť. Hýbateľom spoločenského pohybu (ale aj pokroku?) sú aktivisti, nie odborníci. Konzumentom súčasného života sa skryto ponúka heslo: *„Nemyslite, myslíme za vás!“*

„Medzi znaky postmoderny patrí fragmentarizácia ľudského bytia, pluralizmus, odmietanie univerzálnych princípov. Odporcovia postmoderného bytia by použili prirovnanie k chaosu, strate tradičných hodnôt, miznutiu istôt. Jej priaznivci ospevujú toleranciu, slobodu, rešpekt k rozdielnostiam, multikulturalitu“ (Janebová, 2005, s. 70). Fragmentarizácia je však atomizáciou, rozkladaním, rozčleňovaním či dokonca vytrhávaním z kontextu a systému.

Sme presvedčení o tom, že medzi ďalšie charakteristiky postmoderny patrí:

- **Nedôvera k ľuďom**. Je výrazne spojená napr. s nárastom masívnej kontroly (od výkazov, kamerových systémov, počítačov až po mobily), ale i s písomným uzatváraním dohôd tam, kde stačil pred tým sľub.

- **Dvojtvárnosť**. Ide o rozpor medzi „oficiálnym“ hlásaním a prezentovaním napr. plurality názorov a skutočnou praxou „plurality“, keď nepohodlné názory a ich nositeľov verejne „škatuľkujeme“ či „značkujeme“.
- **Deštrukcia aj vcelku v minulosti funkčných inštitúcií**, inštitútov a systémov predovšetkým ako symbolov (rušil sa napr. systém učňovského školstva s tým, aby sme „objavili“ duálne vzdelávanie).
- **Ekonomizácia. V**äčšina každodenných procesov, sa „materializuje“ (napr. pri športe sa uvádza veľmi často viac zárobok ako úsilie a kvalita výkonu športovca), ide o tlak na nárast spotreby ako „podpory“ rastu ekonomiky. Ešte aj šťastie je prezentované ako hodnota spojená s majetkom a peniazmi.
- **Hypertrofia práv.** Na jednej strane je spojená s cieleným zmiešaním kategórie základných ľudských práv s ostatnými parciálnymi právami, ktoré sú podsúvané ako rovnocenné, na druhej strane s nárastom moci právnikov a závislosti na právnických službách.
- **Posun vnímania „normality“.** Ide o posun od toho, čo je prirodzené k tomu, čo je nielen technicky a technologicky v súčasnosti možné, ale čo sa stáva postupne legislatívne prípustné (od eutanázie po zásahy do genómu). Zákonné sa považuje „automaticky“ aj za morálne.
- **Sociálne hyperprotektívny pedocentrizmus.** Je spojený s prehnaným ochranárstvom, stavaním dieťaťa na piedestál a zneistením rodičov. Často znamená výchovné zneistenie, je „výchovou“ k závislosti na „odborníkoch“. (Môžeme však byť naozaj slobodní, ak sme závislí?)
- **Veľký nárast administratívnej byrokracie.** Byrokracia preniká nielen do oblasti pracovnej (napr. minimálne dvakrát podpisujeme prezenčnú listinu pri grantoch), ale i do rôznorodých oblastí bežného života (nestačí občiansky preukaz, špeciálny doklad potrebujete na temer všetky zľavy s tým súvisiace).
- **Mimoriadna moc médií.** Pri vytváraní verejnej mienky a „pravdivosti“ tvrdení enormne narastá moc médií. Ide o celkovú zásadnú zmenu rozdelenia moci v spoločnosti. (Komu „slúži“ moc? Kto je vlastníkom prostriedkov na redefinovanie pojmov, na „konštrukciu novej reality“, reality podľa predstáv ekonomicko-mocenských elít?)

Napriek tomu, že úlohou školy a rodinnej výchovy bolo doteraz vždy predkladať pozitívne relatívne dlhodobé vzory a modely (od heroických činov v gréckych mýtoch až po Matku Terezu), z pohľadu postmodernity je tento tradičný prístup „absolútnym anachronizmom“. Súčasnosť podporovaná mediálnou informačnou expanziou samozrejme ponúka len to, čo je jej vlastné – spotrebné, nie skutočne „hodnotové“ modely, a krátkodobé vzory.

Úspešní sú tí, čo veľa zarobia a sú „za vodou“, resp. sú zaujímaví pre bulvár. Mienkotvorný je totiž mediálny bulvár. On nám ponúka ako pre nás „zaujímavého“ napr. politika, ktorý sa ekonomicky postará o osem matiek svojich deviatich detí, „hviezdu show-biznisu“, ktorá má nový a nový vzťah a vždy sa jej podarí zaľúbiť do dobre zabezpečeného muža. Dva týždne budeme mať médiá plné bombastických informácií o Ivete B., potom – „zabudnite!“.

Byť „in“, „cool“ a nie „out“ je diktát, ktorému podliehajú nielen naše deti, žije ním časť dospelých a vyrovnávať sa s ním musíme aj vtedy,ak sme k nemu kritickí.

Je v súčasnosti teda ešte potrebná výchova príkladom? Celkom iste. Predovšetkým preto, že je prirodzená. Práve takáto výchova sa považuje za jednu z najefektívnejších. Takáto výchova je spravidla pozitívnym sociálnym učením. Špecifickú úlohu má osobitne náš príklad voči našim deťom, pretože je spojený s emocionálnymi väzbami. Ak matka a otec pred odchodom z domu informujú o tom, kam idú a kedy sa (asi)vrátia, má ich otázka, keď sa detí pýtajú a kedy prídu, úplne iný rozmer, ako vtedy, keď je informáciou jednostrannou.

Príkladom sme pre nich aj v tom, ak sa zaujímame o súčasnosť. Je to ich svet a my sa nepriamo zaujímame tak aj o nich. Ak sa zaujímame o ich súčasný, môžeme im ponúkať aj hodnoty nášho sveta. Nie je dosť možné negovať všetky hodnoty súčasnosti a chcieť, aby naše deti prijímali tie hodnoty z minulosti, ktoré aj dnes vyznávame.

Najväčšiu šancu má výchova cez modely a vzory vo funkčnej rodine vo vzťahu k dieťaťu najmä v ranom detstve a predškolskom veku. Je totiž spojená s vierou dieťaťa, že jeho rodičia konajú v jeho najlepšom záujme. Ale nezastupiteľnosť príbehu ako objavovanie modelovej situácie tu je v celom období mladšieho školského veku *(Komárik, 1999*).

Dieťa si rieši svoje eriksonovské vývinové psychosociálne krízy a najmä najbližší sú tí, ktorí ich vyriešenie komplikujú alebo uľahčujú to, ako dieťa cez ne dozrieva. To, či sa dieťa cíti prijaté alebo neprijaté, či svetu dospelých dôveruje alebo nedôveruje, či má pocit istoty alebo neistoty, či vie „kto je“ a „kam patrí“ alebo je vykorenený, či vie prijať svoju slobodu alebo je neslobodný, do značnej miery závisí od spojenia s príkladom „vzorovej“ dospelej akceptujúcej autority.

Ak dieťa bude cítiť:

- že je prijaté,
- že mu dôverujeme,
- že má istotu, že patríme k nemu a ono k nám,
- že sa nesnažíme si ho „privlastniť“ a cíti sa pri nás slobodné,
- že sa snažíme reflektovať súčasný svet, že nie sme „celkom mimo“,

je tu veľká šanca, že mu bude na nás záležať, že my budeme pre neho autoritou a dôležitou hodnotou, že seba bude vnímať ako súčasť kontinuity s nami.

Zoznam použitej literatúry

BAUMANN, Z. 2008. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty.* Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1656-0

JANEBOVÁ, R. 2005. K čemu je sociálním pracovníkům teorie aneb postmoderní feministická perspektíva o „krizy poznání“. In: *Možnosti sociální práce na počátku 21. století*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, s. 69-78. bez ISBN

KOMÁRIK, E. 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1289-4

LUKŠÍK, I., ŠKOVIERA, A., HARGAŠOVÁ, L., FICO, M. 2017. *Kvalita života detí a mladých ľudí v ústavnej starostlivosti.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0077-5

LYOTARD, J. F. 1993. O postmodernizmu. Praha: Filozofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-047-1

Slovo roka 2016: Postfaktuálny. *https://komentare.hnonline.sk/komentare/875089-slovo-roka-2016-postfaktualny [cit. 13.1. 2018]*

LEGISLATÍVA UPRAVUJÚCA VÝKON SOCIÁLNO-PRÁVNYCH OPATRENÍ V ŠPECIÁLNYCH VÝCHOVNÝCH ZARIADENIACH

Stanislav ŠPÁNIK
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava
Diagnostické centrum Bratislava – Záhorská Bystrica
stanislav.spanik@gmail.com

Úvod

Pod pojmom osoby s poruchami správania zahrňujeme všetky deti a mládež so sklonmi k porušovaniu etických a právnych spoločenských noriem, vrátane jedincov s rôznymi nedostatkami, ktoré môžu byť zapríčinené napríklad neuspokojovaním základných potrieb, nedostatočnou biologickou vybavenosťou či nevhodným rodinným prostredím. Tieto deti majú problémy v každodennom fungovaní, mnohokrát nie sú schopné chápať svoje správanie, čo im spôsobuje problémy v mnohých oblastiach. Ich neprimerané správanie často vyvoláva negatívne reakcie zo strany okolia. Nakoľko orgány sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately evidujú nárast počtu detí, ktoré sú evidované z dôvodu diagnostikovaných porúch správania, si vyžaduje táto situácia akútnu potrebu riešenia v oblasti prevencie a represie a stáva sa predmetom starostlivosti špeciálnych výchovných zariadení. Napriek problémom, ktoré sa vyskytujú v špeciálnych výchovných zariadeniach, považujeme inštitucionálnu starostlivosť o deti s poruchou správania v zariadeniach za nezastupiteľnú v našich podmienkach.

Legislatíva upravujúca špeciálne výchovné zariadenia

Umiestnenie detí do špeciálnych výchovných zariadení upravuje v Slovenskej republike zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní“), vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach (ďalej len „vyhláška MŠ SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach“) a zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele.

Smiková, Kopányiová (2006) píšu, že odborná pomoc sa deťom uskutočňuje v troch rezortoch, a to v rezorte školskom, sociálnom a zdravotníckom. Ide o inštitúcie, ktoré by sa mali podieľať na identifikácií ohrozenia zdravého vývinu dieťaťa. Zároveň by mali byť poradenskými inštitúciami v takzvanej prvej línii na základe vlastných zistení, alebo na základe požiadaviek zákonného zástupcu dieťaťa. Rovnakým spôsobom by sa mala každá inštitúcia podieľať i na depistáži postihnutých, ohrozených, alebo problémových deťoch. Podľa Böhmovej (2011) nezastupiteľné miesto v prevencii porúch správania v spolupráci so školami majú špeciálne výchovné zariadenia, ktorých pôsobnosť a úlohy upravuje podrobne vyhláška MŠ SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní upravuje podmienky, ciele, princípy výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach, poskytovanie odbornej výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti, práva a povinnosti škôl a školských zariadení, práva a povinnosti rodičov či inej fyzickej osoby než rodiča, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti
na základe rozhodnutia súdu, alebo práva a povinnosti zástupcu zariadenia, v ktorom sa

vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenia, neodkladné opatrenia alebo ochranná výchova. V zmysle citovaného zákona podľa ustanovenia § 112 ods. 1 sú špeciálne výchovné zariadenia zaradené medzi zariadenia, ktoré sú súčasťou sústavy školských zariadení. To znamená, že spadajú pod rezort Ministerstva školstva.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a vyhláška MŠ SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach vymenúvajú nasledovné špeciálne výchovné zariadenia:

Diagnostické centrum *(§ 121)* - poskytuje diagnostickú, psychologickú, psychoterapeutickú, výchovno-vzdelávaciu starostlivosť deťom, a to:

- *„na základe žiadosti zákonného zástupcu dieťaťa,*
- *dohody so zariadením,*
- *neodkladného opatrenia súdu podľa osobitného predpisu,*
- *na základe rozhodnutia súdu o uložení výchovných opatrení.“* (§ 121, ods. 1, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Podľa ods. 2 v ustanovení § 121 citovaný zákon definuje úlohy diagnostického centra: zabezpečuje diagnostiku deťom s narušeným alebo ohrozeným sociálnym vývinom s cieľom určenia ďalšej vhodnej výchovno-vzdelávacej, resocializačnej alebo reedukačnej starostlivosti, poskytuje poradenské služby zariadeniam vykonávajúce ústavnú a ochrannú starostlivosť, vypracováva diagnostické správy o dieťati, odporúčania o umiestnení dieťaťa po ukončení pobytu v diagnostickom centre. (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Podľa vnútornej organizácie sa diagnostické centrum diferencuje na:

a) *„diagnostické centrum pre deti do 15. roku veku,*
b) *diagnostické centrum pre deti od 15. roku veku.“* (§ 121, ods. 8, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

V zmysle vyhlášky MŠ SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach podľa ustanovenia § 3 ods. 7 *„starostlivosť o deti v diagnostickej skupine zabezpečuje vychovávateľ a asistent učiteľa.“*

Liečebno-výchovné sanatórium *(§ 123)* poskytuje okrem výchovy a vzdelávania psychologickú, psychoterapeutickú starostlivosť deťom s vývinovou poruchou učenia a deťom s poruchou aktivity a pozornosti na základe:

- *žiadosti zákonného zástupcu dieťaťa,*
- *dohody so zariadením, v ktorom sa vykonáva rozhodnutie súdu*
- *právoplatného rozhodnutia súdu o uložení výchovných opatrení,*
- *na základe právoplatného rozhodnutia súdu alebo príslušného orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately o uložení výchovného opatrenia, ak ide o denné zariadenie.“* (§ 123, ods. 1, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Toto špeciálne výchovné zariadenie poskytuje služby i odbornú pomoc nielen deťom, ale aj ich zákonným zástupcom so zámerom ich aktívneho zapájania do liečebno-výchovného procesu. (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Reedukačné centnrum *(§ 122)* poskytuje výchovu a vzdelanie s cieľom opätovného začlenenia do pôvodného sociálneho prostrtedia deťom do 18 rokov veku s možnosťou predĺženia o jeden rok. Deti sú prijímané na základe:

- *„žiadosti zákonného zástupcu dieťaťa“,*
- *„dohody so zariadením, v ktorom sa vykonáva rozhodnutie súdu“* (napríklad uložená ochranná výchova podľa § 103 Trestného zákona 300/2005 Z. z.: *„ochranná výchova sa vykonáva v osobitných výchovných zariadeniach alebo sa môže vykonať aj v profesionálnej náhradnej rodine...., ak to však vyžaduje zdravotný stav mladistvého, vykonáva sa v zariadení ústavnej zdravotnej starostlivosti“*),
- *„neodkladného opatrenia súdu podľa osobitného predpisu“,*
- *„právoplatného rozhodnutia súdu o uložení výchovných opatrení“* podľa § 37 ods. 2 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine *(„súd môže rozhodnúť o dočasnom odňatí maloletého dieťaťa z osobnej starostlivosti rodičov (najdlhšie na šesť mesiacov) a uložiť mu pobyt v špecializovanom zariadení, ak je preukázané nevhodné správanie detí, ale aj porušovanie povinnosti rodičov po tom ako výchovné opatrenie napomenutie, dohľad, obmedzenia, poradenstvo neviedli k náprave.“*),
- *„právoplatného rozhodnutia súdu o uložení ochrannej výchovy“* podľa § 102 Trestného zákona 300/2005 Z. z. (*„Ak súd odsudzuje mladistvého, môže mu uložiť ochrannú výchovu, ak a) o výchovu mladistvého nie je náležite postarané a tento nedostatok nemožno odstrániť v* rodine, *v ktorej žije, b) doterajšia výchova mladistvého bola zanedbaná, alebo c) prostredie, v ktorom mladiství žije, neposkytuje záruku jeho riadnej výchovy.“*),
- *„rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti“* podľa § 54 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine (*„súd môže v občianskoprávnom konaní nariadiť ústavnú starostlivosť len vtedy, ak: výchova maloletého dieťaťa je vážne ohrozená alebo vážne narušená a ostatné výchovné opatrenia neviedli k náprave alebo, ak rodičia nemôžu zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa z iných vážnych dôvodov a maloleté dieťa nemožno zveriť do náhradnej osobnej starostlivosti alebo*
  do pestúnskej starostlivosti.“). (§ 122, ods. 2, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Ide o špeciálne výchovné zariadenie, ktoré vytvára program pre každé dieťa, ktoré vychádza z psychologickej a špeciálno-pedagogickej diagnózy realizovanej diagnostickým centrom. (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní).

Pre oblasť inštitucionálnej starostlivosti zabezpečovanej v špeciálnych výchovných zariadeniach neexistuje samostatne spracovaný prijatý plánovací dokument a etický kódex pre oblasť prevýchovy, či prevýchovné štandardy. Uvedené zariadenia sa v tejto súvislosti riadia nasledujúcimi dokumentmi:

- Výchovné štandardy, obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia. Verzia: Žiaci s poruchami správania, mladší školský vek, žiaci s poruchou aktivity a pozornosti, mladší vek, žiaci s mentálnym postihnutím.
- Výchovné štandardy, obsahové a výkonové štandardy pre špeciálne výchovné zariadenia. Verzia – starší školský vek a adolescenti.
- Pedagogicko-organizačné pokyny. (Lukšík a kol., 2013).

Metódy výskumu

Ako výskumnú metódu sme použili SWOT analýzu. Ide o metódu, ktorá umožňuje identifikovať silné a slabé stránky, príležitosti a hrozby, ktoré súvisia s konkrétnym typom spoločnosti alebo inštitúcie. V našom výskume sme sa zamerali na legislatívne východiská riešiace špeciálno-výchovné zariadenia. Táto metóda umožňuje komplexné vyhodnotenie fungovania, zistenie problémov a navrhnúť možné zlepšenie.

Cieľ výskumu

Cieľom realizovaného výskumu bola analýza inštitucionálnej starostlivosti vo vzťahu k deťom a mládeži z hľadiska špeciálnych výchovných zariadení v podmienkach Slovenskej republiky. Ďalším cieľom bolo analyzovať úpravu činností špeciálnych výchovných zariadení a poskytovania sociálnej starostlivosti a výchovno-vzdelávacej starostlivosti z hľadiska platnej legislatívy a vyhlášok Slovenskej republiky.

Výskumný súbor

Náš výberový súbor, v rámci ktorého boli získavané dáta pre ďalšie spracovanie, sa skladá z dokumentov, ktoré upravujú danú problematiku. Tieto dokumenty predstavuje platná legislatíva - zákony a vyhlášky ministerstva, ktoré upravujú činnosť špeciálnych výchovných zariadení a poskytovanie sociálnej, výchovnej a vzdelávacej starostlivosti v podmienkach Slovenskej republiky. K výskumným účelom boli zvolené všetky dostupné a platné vyhlášky a zákony, upravujúce problematiku, na ktorú je výskumný cieľ zameraný. V podmienkach Slovenskej republiky išlo konkrétne o:

- *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov,*
- *Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov,*
- *Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov,*
- *Vyhláška Ministerstva školstvá Slovenskej republiky č. 323/2008 Z. z. o špeciálnych výchovných zariadeniach.*

Výsledky výskumu

Jednotlivé informácie sa týkajú všeobecne špeciálnych výchovných zariadení a ich poskytovania sociálnej, výchovnej a vzdelávacej starostlivosti z hľadiska platnej legislatívy a vyhlášok ministerstva Slovenskej republiky. V nasledujúcich zisteniach sa preto vybrané zistenia nešpecifikujú na konkrétne druhy zariadení nakoľko ide o zistenia, ktoré sú pre všetky z nich spoločné a typické. Na základe výskumných zistení, ktoré priniesla obsahová analýza legislatívy vzťahujúcej sa k špeciálnym výchovným zariadeniam v Slovenskej republike, boli tieto následne podľa významu roztriedené a priradené k jednotlivým zložkám Swot analýzy.

Silné stránky

▪ zabezpečenie a poskytovanie širokého spektra služieb a druhov starostlivosti smerujúcim k ich klientom,
▪ vnútorná organizácia v rámci špeciálnych výchovných zariadení, ktorá umožňuje, aby jednotlivé služby a samotná starostlivosť, ktoré sú klientom poskytované, zohľadňovali špecifiká konkrétneho vývinového obdobia klientov, nakoľko každé vývinové obdobie disponuje určitými špecifikami, nezohľadňovanie ktorých by mohlo priniesť negatívne dôsledky,
▪ jednotlivé sociálne služby, ale aj sociálna starostlivosť je poskytovaná nie len deťom a mládeži, ale aj ich rodičom, prípadne iným zákonným zástupcom,
▪ oblasť vytvárania programov pre každé dieťa, a to takým spôsobom, aby pri tvorbe jednotlivých programov boli zohľadňované psychologické a špeciálno-pedagogické diagnózy diagnostikované u toho ktorého dieťaťa,
▪ špecifikácia a označenie každého špeciálneho výchovného zariadenia, z ktorého jasne vyplýva predmet činnosti každého z nich. Legislatívou je taktiež garantovaná aj možnosť kombinácie rôznych metód, techník a postupov pri práci s klientmi,
▪ jednotlivé ochranné a výchovné opatrenia sú orientované na odstránenie príčin, pre ktoré bola klientom jednotlivých špeciálnych výchovných zariadení nariadená ústavná starostlivosť.

Slabé stránky

▪ nešpecifikuje zohľadňovanie osobnostných charakteristík tých ktorých klientov,
▪ nie je detailne špecifikovaná starostlivosť odborníkov o klientov špeciálnych výchovných zariadení z hľadiska individuálnej úrovne,
▪ nie je špecifikovaná denná doba starostlivosti o klientov v závislosti od zložitosti toho ktorého prípadu,
▪ upravuje iba príčiny, pre ktoré bola klientom nariadená ústavná starostlivosť, avšak neupravuje riešenie potenciálnych dôsledkov, ktoré môže u klientov spôsobiť,
▪ nie je konkrétne špecifikovaná ani oblasť výkonu prevencie,
▪ nedostatočná konkretizácia klientov z radov cudzincov či imigrantov,
▪ nie je špecifikovaný sociálny pracovník ako odborník, ktorý je kompetentný poskytovať klientom sociálne služby a sociálnu starostlivosť. V súčasnosti nie je legislatívne vymedzená pracovná pozícia sociálneho pracovníka v školstve, aj keď v rezortoch školstva v Slovenskej republike sociálni pracovníci pôsobia v špeciálnych výchovných zariadeniach,
▪ nedostatočne špecifikovaný účinok spolupráce špeciálnych výchovných zariadení s úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny v rámci prijímania nových klientov do zariadení.

Príležitosti

▪ možnosť neustáleho ďalšieho vzdelávania sa príslušných profesionálov a odborníkov, ktorí sú kompetentní poskytovať starostlivosť a sociálne služby klientom v špeciálnych výchovných zariadeniach,
▪ možnosť využívať nové a inovatívne technológie v oblasti vzdelávania a výchovy, v rámci zlepšenia týchto procesov vo vzťahu ku klientom špeciálnych výchovných zariadení,
▪ vytváranie partnerstiev s inštitúciami podobnej kategórie, ktoré poskytujú podobné sociálne služby, starostlivosť a realizujú podobné činnosti a aktivity,
▪ možnosť hľadania a sledovania nových trendov z oblasti či už reedukačných, diagnostických alebo iných procesov v rámci špeciálnych výchovných zariadení,
▪ možnosť využívania štrukturálnych, či iných fondov s cieľom skvalitňovania poskytovaných sociálnych služieb a starostlivosti klientom.

Riziká

▪ nie je konkrétne špecifikovaná oblasť spolupráce zákonného zástupcu klienta toho ktorého špeciálneho výchovného zariadenia s príslušnými pracovníkmi,
▪ nárast výchovných problémov, ktoré predstavujú súčasné a veľmi aktuálne sociálno-patologické javy,
▪ nárast počtu klientov, ktorí majú diagnostikované okrem iných aj psychiatrické poruchy,
▪ nie je špecifikovaný a zohľadňovaný problém patologickosti prostredia, z ktorého klienti týchto zariadení pochádzajú,
▪ neúčinná spolupráca jednotlivých špeciálnych výchovných zariadení pri prijímaní nových klientov s úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny.

Diskusia a záver

Špeciálne výchovné zariadenia predstavujú inštitucionálnu formu starostlivosti o deti a mládež s disociálnymi poruchami správania, u ktorých nebola dostatočne účinná ambulantná forma pomoci. Cieľom pôsobenia špeciálnych výchovných zariadení je prevýchova, systematicky cielená na trvalú zmenu osobnosti a jej správanie tak, aby to jedincovi umožnilo jeho pozitívny rozvoj a úspešnú integráciu v spoločnosti. Za pozitívne aspekty možno považovať skutočnosť, že obe legislatívy ošetrujú a upravujú činnosť jednotlivých špeciálnych výchovných zariadení takým spôsobom, aby plnili výchovné, vzdelávacie a sociálne funkcie vo vzťahu k svojim klientom. Ďalším pozitívnym aspektom je úprava smerujúca k nariadeniu vo vzťahu k tomu ktorému zariadeniu, ktorá zaväzuje k poskytovaniu plného a priameho zaopatrenia klientov. Legislatíva upravujúca činnosť špeciálnych výchovných zariadení umožňuje jednotlivým zariadeniam vytvárať partnerstvá s inými zariadeniami, ktoré poskytujú rovnakú alebo podobnú činnosť. Tieto spojenectvá môžu umožniť skvalitnenie poskytovaných služieb, preto ich vnímame ako pozitívny aspekt. Naopak k negatívnym aspektom možno zaradiť v rámci oboch legislatív nedostatočné ošetrenie spolupráce s úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny v rámci prijímania nových klientov z jednotlivých zariadení. Negatívum vidíme taktiež v nešpecifikovaní prijímania a poskytovania výchovnej, vzdelávacej a sociálnej starostlivosti a služieb vo vzťahu k cieľovej skupine klientov cudzincov či imigrantov.

Mgr. Stanislav Špánik, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava
Diagnostické centrum Bratislava – Záhorská Bystrica
stanislav.spanik@gmail.com

Zoznam použitej literatúry

BÖHMOVÁ, P. 2011. *Spolupráca školy s odborníkmi pri realizovaní prevencie sociálnopatologických javov.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. 148 s. ISBN 978-80-557-0243-8.

LUKŠÍK, I. a kol. 2013. *Socio-kultnúrny kontext a odborné koncepty vytvárajúce rámec inštitucionálnej starostlivosti a výchovy na Slovensku.* 2013. 85 s. [online]. [citované 2017-07-20]. Dostupné na internete: < http://prevenciaad.sk/wp-content/uploads/2013/11/Studia-Teoreticke-problemy-a-diskurzy-29.1.-2014.pdf>.

SMIKOVÁ, E – KOPÁNYIOVÁ, A.: 2013. Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku. Bratislava : 2013. 70 s. ISBN 978-80-8052-478-4.

ŠPÁNIK, S., BRYNDZÁK, P. 2016. Work with child with behavioural disorders. In: ŠUVADA, J., CZARNECKI, P., TOMANEK, P.: Updates in Social Pathology II. Warsaw : Warsaw Management University Publishing House, 2016, s. 39-60. ISBN 978-83-7520-217-5.

Vyhláška MŠ SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

KOPARÁCIA VÝBERU OSOBNÉHO VZORU V ŽIVOTE A V RÁMCI ZAMESTNANCOV ŠPECIÁLNEHO VÝCHOVNÉHO ZARIADENIA U JEHO ŽIAKOV

Ingrid ŠTEFANOVÁ
Reedukačné centrum, Mierová 137, 982 01 Tornaľa;
psycholog.rctornala@gmail.com, ingrid.stefanova.ml@gmail.com

„Poučovanie kráča k úspechu dlhou cestou,
príklady privedú k úspechu cestou krátkou.“
(Seneca)

Prvým reálnym vzorom, a jeden z tých najdôležitejších, ktorí ovplyvňuje naše správanie a inšpiruje nás je rodina, ktorá identitu dieťaťa formuje už od najútlejšieho veku dieťaťa. Neskôr dieťa formujú aj iní ľudia, s ktorými prichádza do kontaktu /reálne vzory/, ale dieťa formujú aj rôzne vzory zo sveta showbiznisu /zobrazené vzory/ (Koníčková, 2017). Postava osobného príkladu reálnej osoby je veľmi dôležitá aj v tom, že poskytuje dieťaťu obraz o jeho "zrkadlovom ja", ktoré je vlastnou predstavou toho, ako dieťa vidia osoby, ktoré sú pre neho významné. Významné osoby sú referenčné osoby, voči ktorým sa človek vzťahuje a ktoré tým majú na neho značný vplyv (Grófová, 2013). Vzdelávacia inštitúcia je po rodine druhým miestom, kde dieťa trávi veľa času. Učiteľ sa tradične považuje za dôležitý subjekt vzdelávania, ktorý spoluvytvára edukačné prostredie, organizuje a koordinuje činnosť žiakov a monitoruje proces učenia, a tak škola prostredníctvom učiteľa výrazne determinuje osobnosť žiaka. Kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom hrá významnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese. Výchovne učiteľ pôsobí na žiakov svojím správaním ako vzor, príklad, ktorý žiaci napodobňujú. Učiteľova osobnosť je najsilnejším kladným i záporným motivačným činiteľom učenia sa žiakov a je základom úspechu aj neúspechu výchovno-vzdelávacej činnosti (Baranovská, 2017). V školstve badáme však trend, že je to dominujúcim zamestnaním osôb ženského pohlavia. Nedostatok mužov v základných a stredných školách má citeľný dopad na žiakov, nakoľko im absentujú mužské vzory (v súčasnosti je prítomná vysoká rozvodovosť či práca otcov v zahraničí, čo má za dopad to, že deti citeľne pociťujú absenciu mužského vzoru a ten nenachádzajú ani v sekundárne významnom prostredí, nakoľko pre mužov je práca v školstve finančne nedohodnotená a neposkytuje im ani potrebnú prestíž). Podľa sociologických štúdií dosahujú chlapci v porovnaní s dievčatami horšie výsledky a častejšie opúšťajú vzdelávací systém. O tomto fenoméne zvanom "failing boys" (zlyhávajúci chlapci) by sa preto malo do budúcnosti diskutovať a pokúsiť sa o nápravu. Učitelia - muži nie sú prínosom len pre chlapcov, ale aj pre dievčatá a celý pedagogický zbor. Argumentmi v ich prospech sú pozitívne mužské vzory, predvedenie spolupráce medzi mužom a ženou (učiteľom a učiteľkou) aj rozšírenie palety názorov a spôsobov riešenia problémov (Havlíková, 2015).

Osobný vzor/ príklad pedagogického či odborného zamestnanca v školstve by mal spĺňať nasledujúce atribúty: autentickosť, spravodlivosť, nemala by byť prítomná diskrepancia medzi jeho slovami a činmi (slová a činy vo vzájomnom súlade), prirodzený záujem o zverené dieťa a rešpektovanie detských (žiakových) individualít. V špeciálnom výchovnom zariadení pozitívny osobný príklad pedagogického zamestnanca považujem za základ ozdravujúceho a prevýchovného vzťahu. Na žiakov takýto príklad vplýva

motivačne a sú viac prístupní ku kooperácii a zmene vlastného správania. Nakoľko daná problematika vo mne vyvolala záujem porovnať vnímanie ľudí (zo širšieho sociálneho prostredia ako aj z užšieho sociálneho prostredia zamestnancov reedukačného centra) ako osobného vzoru, v zariadení som na prelome mesiacov máj až júl uskutočnila prieskumnú sondu zameranú na túto prieskumnú otázku. Koho žiaci reedukačného centra vnímajú ako svoj osobný vzor, ak ich výber je usmernený prvou otázkou na celú populáciu aj s príslušným zdôvodnením a ak ich výber je usmernený na populáciu zamestnancov reedukačného centra rovnako s príslušným zdôvodnením výberu. Výskumnou vzorkou boli prítomní žiaci v zariadení, pričom podmienkou výberu osobného vzoru bol aspoň mesačný pobyt v zariadení od ich umiestnenia. Metódou tejto prieskumnej sondy bol online dotazník typu google forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSee_cZ9T7lK6IkxWxdDCwgb1e6gxwrrY-fhVxIJcYLnLjbg6Q/viewform?usp=sf_link),

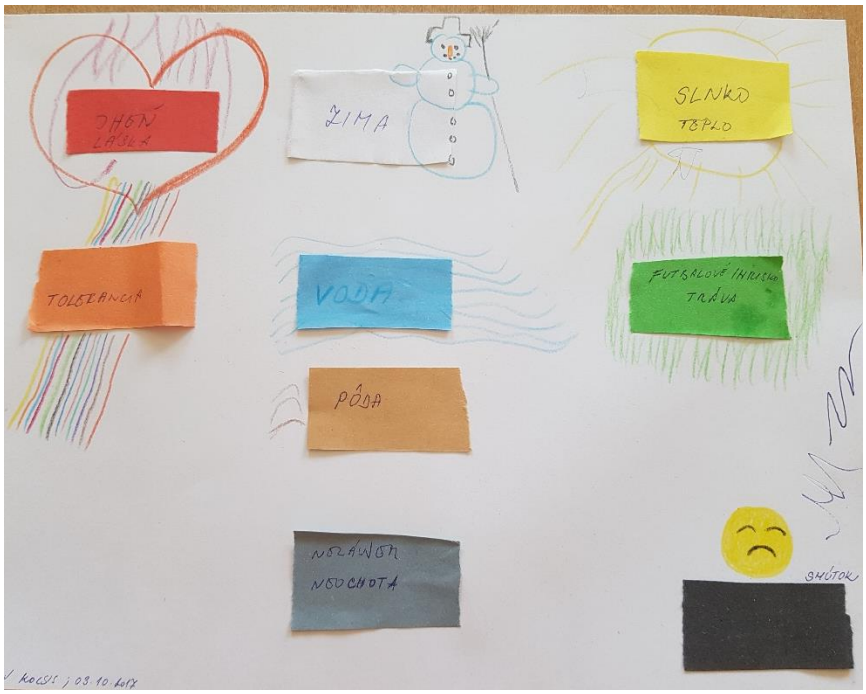
ktorý žiaci jednotlivo samostatne vypĺňali za prítomnosti odbornej zamestnankyne v jej kancelárii na notebooku. Inštrukciu (v znení: Ahojte chalani, v tomto dotazníku Vás chcem poprosiť o odpovedanie na nasledujúce otázky, pomôže mi to pri porovnávaní a zisťovaní toho čo je pre vás dôležité. Tiež mi to pomôže v nastavení psychologických aktivít, ktoré pre vás budú prijateľnejšie. Za vyplnenie dotazníka vám vopred ďakujem :) Pani psychologička.), tej predchádzalo vysvetlenie prieskumu aj objasnenie formy, akou to budú robiť, tiež bolo u nich overované porozumenie danej úlohy. Bolo to realizované za prítomnosti odbornej zamestnankyne, aby mali možnosť pýtať sa doplňujúce otázky, ak niečo potrebovali vedieť. Po ukončení prieskumu bolo veľmi zaujímavé vidieť, ako sa niektorí chlapci iniciatívne o túto tému zaujímali prostredníctvom nadviazania neformálneho rozhovoru na túto tému počas letných prázdnin. Prieskum okrem udania mena (pre zachovanie prehľadu o chlapcoch, ktorí výskum vyplnili a zabráneniu zdvojenia výsledkov) obsahoval 7 otázok, z ktorých posledná otázka sa nevzťahovala na danú problematiku, ale jej cieľom bolo získať údaj o preferencii aktivít chlapcov. Otázky boli nasledovné: 1. Koho vo všeobecnosti považuješ za svoj životný vzor? 2. V čom je pre teba ten človek vzorom? Čo na ňom obdivuješ, v čom by si chcel byť rovnaký? 3. Kto zo zamestnancov v zariadení je pre teba osobným vzorom? 4. V čom je pre teba ten človek vzorom? Čo na ňom obdivuješ, v čom by si chcel byť rovnaký? 5. Je ešte niekto koho vnímaš ako vzor, ak áno tak napíš kto (meno, alebo tvoj vzťah k nemu) a v čom je pre teba vzorom? Ak nie tak napíš len nie. 6. Od vyššie vymenovaných vzorov, je niečo čo si sa už naučil, čo si od nich prebral, v čom si sa od nich inšpiroval? Ak áno, tak od koho a v čom, ak nie tak napíš nie. /7. Ktoré z nasledovných možností terapie by si v reedukačnom centre uvítal?/ Prieskumu sa zúčastnilo 27 žiakov umiestnených v Reedukačnom centre Tornaľa vo veku 15 až 18 rokov, pričom sa ho zúčastnili všetci bez ohľadu na prítomnosť zdravotného znevýhodnenia v anamnéze (vyplnili ho intaktní aj mentálne postihnutí žiaci). Pri odpovediach na prvú otázku zameranú na zistenie osobného príkladu vo všeobecnosti, hocikoho kto im slúži ako vzor (živý či mŕtvy, blízky či sprostredkovaný) a zaznamenali sme 6 skupín odpovedí. 3 mali všeobecnú odpoveď, pri ktorej uviedli, že ako vzor im slúži ulica či človek s pozitívnymi vlastnosťami (normálny, milý, dobrý, nápomocný, objektívny). 4 chlapci si za všeobecný vzor vybrali vychovávateľov z reedukačného centra. Až 11 ako svoj vzor uviedli rodičov (väčšinou otca), starých rodičov, súrodencov (brata aj sestru), kamarátov či vlastné priateľky. Vnímam čiastočne ako problémovú či nestálu identifikáciu so vzorom priateľky či kamaráta, nakoľko tieto vzťahy sú zvyčajne nestále a sklamanie v nich môže pôsobiť deštruktívne. V 10 prípadoch boli vybrané ako osobné vzory známe osobnosti z oblasti športu (5 - Damien Walters, Ronaldo, Lebron James, Lionel Messi), hudby (4 – Kali, Justin Bieber, Maluma) a 1 z oblasti vedy (Albert Einstein). V zdôvodnení ich výberu sme identifikovali 3 typy osobných vzorov –

výkonový, morálny a ziskový. Pri výbere osobného príkladu zo života si vybralo 13 respondentov výkonový osobný vzor (vodičský preukaz, byť rovnakým spevákom, dobre tancuje, športovosť, pracovitosť, zručnosť, dobrá ohybnosť a odraz, skákanie sálť), 9 chlapcov morálny osobný vzor (nevzdávať sa, sebaovládanie, dobrosrdečnosť, milosť, úspešnosť, trpezlivosť, rozum, múdrosť, nažívanie, skromnosť, pokoj, starostlivosť o rodinu, správanie a zaobchádzanie s inými) a 5 respondenti uviedli, že ich osobné vzory sú pre nimi vzormi, kvôli majetku, vlastníctvu, zisku (sláva, možnosť všetko od vzoru získať, štýl v obliekaní a zarábaní, pekný byt a záhrada).

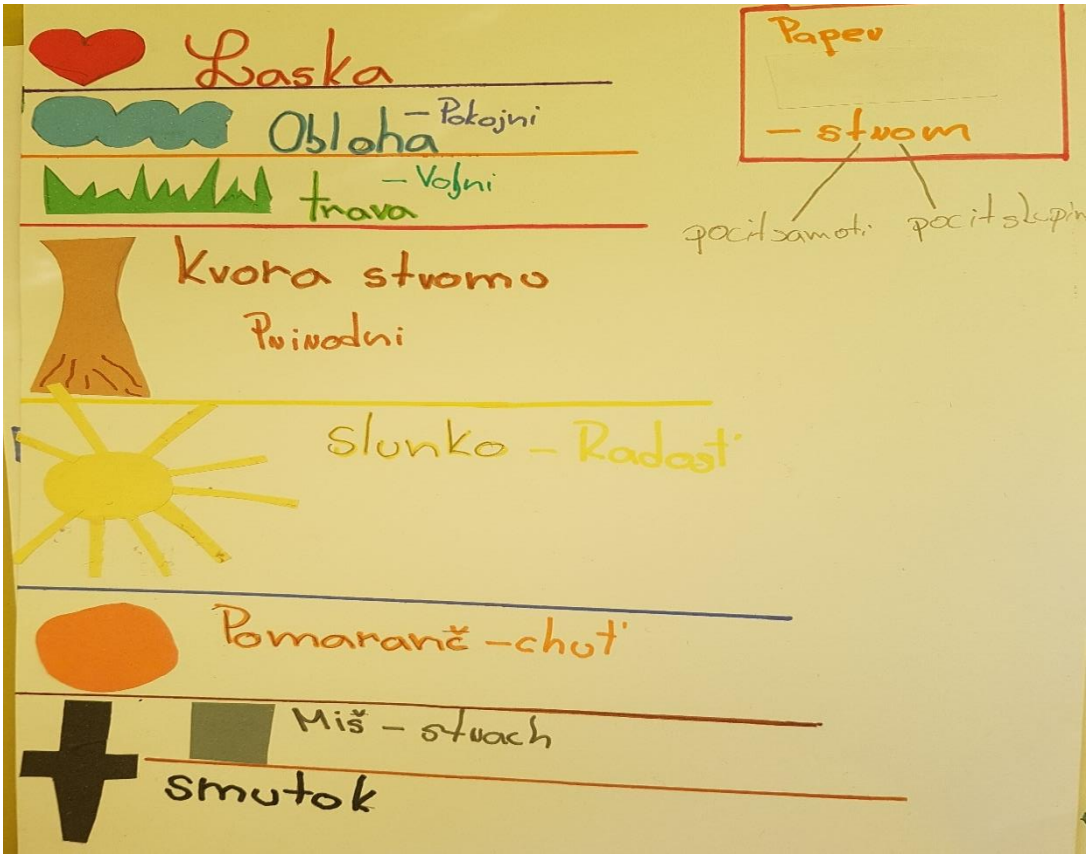
Pri výbere osobného vzoru zo zamestnancov reedukačného centra výrazne dominovali vychovávatelia, ktorých si vybrali až 20 respondenti (v dvoch odpovediach boli zaznačení 2 vychovávatelia, takže dokopy ich bolo označených 22 krát). Je to pochopiteľné, vzhľadom na to, že vychovávatelia s nimi trávia najviac času počas umiestnenia v zariadení – poobedie až večer počas školských dní a 12 hodín počas víkendov, sviatkov a školských prázdnin (zaujímavosťou bolo, že zvolených bolo 10 vychovávateľov z 13, niektorí sa objavili u jedného chlapca a voľba niektorých sa opakovala viackrát). 2 chlapci uviedli za svoj vzor majstrov odborného výcviku a 2 odborného zamestnanca (psychologičku). Jedna odpoveď od chlapca uvádzala, že všetci zamestnanci sú pre neho osobným vzorom, lebo sa chlapcom snažíme pomôcť. Zhodne po jeden výber mal rovnako aj pán riaditeľ a zdravotná sestra. Pri zdôvodnení bol ich výber motivovaný hlavne morálnym osobným vzorom, až v 18 prípadoch respondentov (atribúty ako pochopenie, dobrý prístup, dobrosrdečnosť, milosť, trpezlivosť, spravodlivosť, zmysel pre humor, inteligencia, česť, dôvera, pomoc druhým, rodinná založenosť, vzťah k žiakom, nápomocnosť, zmena k lepšiemu, učenie k zmene správania). Výber u 8 chlapcoch bol motivovaný výkonom podávaným jednotlivými zamestnancami (byť vojakom, šport, učenie výroby kľúčeniek, učenie k práci, snaha a šikovnosť, chov psov) a 1 chlapec si vybral motív zisku, majetku (mať dom a záhradu ako vychovávateľ). Zaujímavým bolo aj pozorovanie, že reakčný čas pri výbere životného osobného vzoru bol dlhší (mali problém spomenúť si kto pre nich takýto vzor v ich živote predstavuje) ako v porovnaní výberu osobného vzoru u zamestnancov (ten bol spontánnejší a kratší, aj zdôvodniť tento výber vedeli ľahšie bez dlhšieho zamyslenia). Pri otázke, či je ešte niekto koho by doplnili a je pre nich v niečom osobným vzorom sa 19 vyjadrili, že už viac osobných vzorov nemajú, 8 respondenti doplnili ďalších ľudí (1-mamu, 1-pani psychologičku, 2- majstrov odborného výcviku, 4-ďalších vychovávateľov). Pri otázke „Od vyššie vymenovaných vzorov, je niečo čo si sa už naučil, čo si od nich prebral, v čom si sa od nich inšpiroval?“ sa 16 chlapcov vyjadrilo, že nie je zatiaľ nič čo by sa už naučili alebo inak prebrali. 11 respondentov na túto otázku odpovedali, že sa zlepšili v športe (futbal, basketbal) alebo speve (hudbe a tanci), naučili sa novým zručnostiam a pracovným návykom (oprava dverí, práca, oprava kosačky, uskutočnenie práce podľa požiadavky, motivácia k zamestnaniu), ďalší na sebe zbadali zmenu správania (sebakontrolovanie, nenechať sa vyprovokovať od iných, pomoc a ochrana iných, zodpovednosť, výchovu k rodine, pokojný život).

K osobnému vzoru chcem ešte prispieť aj ukážkami príkladov dobrej praxe, ktoré boli pedagogicky vykonané v našom reedukačnom centre. Prvým príkladom dobrej praxe je účasť vychovávateľa výchovnej skupiny na ich terapeutickej skupine za podmienky, že bude robiť činnosti ako ostatní chlapci. Výsledok činnosti (Aktivita: Emočná mapa) prezentujem v obrázkoch 1 až 4. Prítomnosť vychovávateľa a jeho práca na aktivite bola pozitívnym motivujúcim činiteľom, vychovávateľ bol rovnako ako odborný zamestnanec facilitátorom procesu. Chlapci boli počas terapeutického sedenia disciplinovaní, precízni, využili poskytnutý čas a priestor, jednoduchšie sa im hovorilo o prežívaní po tom ako to mali príkladom predvedené. Toto bol osobný príklad prezentovaný úvodom. Dobrou praxou vie byť aj ukážka hravosti zamestnancov na záver aktivít. Pri realizovaní „Rozlúčky s letom“ bola poslednou aktivitou súťaž o strelu gólu na bránku v blízkej

vzdialenosti po 12 otočkách okolo lopty. Po tom ako chlapci sa tejto súťaže zúčastnili, vyzvali aj zamestnancov na predvedenie ich výkonov, ktorí túto výzvu akceptovali a tiež sa danej súťaže zúčastnili. Mladistvým táto angažovanosť zamestnancov imponovala, boli bezprostrednejší a spontánnejší, prejavila sa aj ochota a pomoc pri zdvíhaní zamestnancov zo zeme. Chlapci majú možnosť rozmýšľať a vnímať rozdiel medzi príkladom vychovávateľov a zamestnancov s aktívnym zapojením do činností a prezentovaním vlastného príkladu (odvahou, hravosťou, zmyslom pre humor – zapojili sa 5 vychovávatelia a 1 odborný zamestnanec) verzus vychovávateľ ako človek vydávajúci príkazy bez aktívneho zapojenia. Generalizovane môžem zhodnotiť, že zamestnanec školstva vie byť osobným príkladom svojou autentickou osobnosťou, svojím vystupovaním a správaním, a svojím zapojením sa do aktivít či už v ich prípravnom alebo aj záverečnom procese.

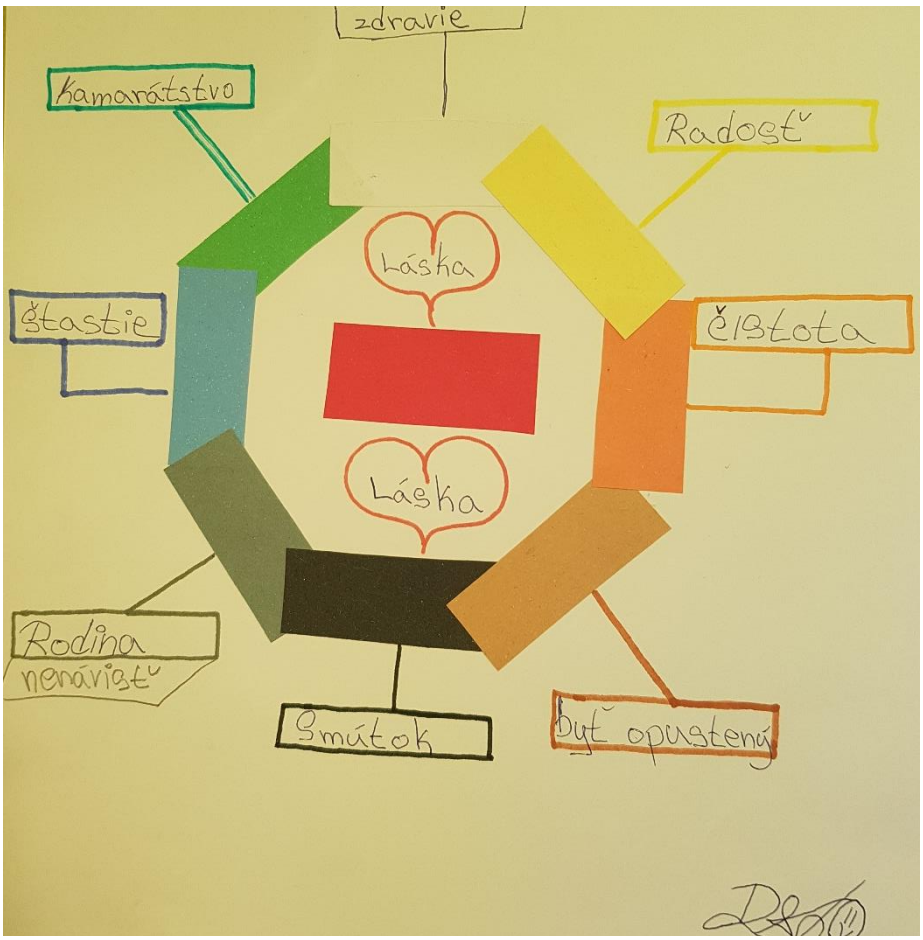


Obrázok číslo 1: Činnosť na terapeutickej skupine – vychovávateľ



Obrázok číslo 2: Činnosť na terapeutickej skupine – chlapec so zdravotným znevýhodnením A

Obrázok číslo 3: Činnosť na terapeutickej skupine – intaktný chlapec B



Obrázok číslo 4: Činnosť na terapeutickej skupine – intaktný chlapec C

Význam príspevku spočíva v informácii z oblasti nazerania mladistvých umiestnených v režimovom špeciálnom výchovnom zariadení na osobné vzory a ich dôležité atribúty. Vo výbere osobného vzoru či už medzi zamestnancami reedukačného centra, ale aj mimo nich, sa odráža ich vlastné sebaponímanie, vnímanie zrkadlového ja, očakávania a sny do budúcnosti. Atribúty osobných vzorov predstavujú pre nich motiváciu a nasmerovanie k želanej zmene správania a túžby po lepšom a úspešnejšom živote po odchode zo zariadenia. U detí so sociálnym znevýhodnením (sociálnou a emocionálnou depriváciou) si všímam, že majú zvýraznenú inštinktívnosť, čo sa dá vysvetliť aj skúsenosťami z ich raného veku a vytvorenou nedôverou vo vonkajší svet. Myslím si, že preto vnímajú viac ako výchovné stratégie, najmä osobnosť učiteľa/vychovávateľa/odborného zamestnanca a jeho predispozície byť pre nich osobným vzorom, ktorý im v primárnej rodine niekedy aj chýba. Metóde osobného príkladu, jeho predpokladom a dopadu by preto mala byť venovaná zvýšená odborná pozornosť, v pregraduálnom aj postgraduálnom vzdelávaní a tiež aj vo výskumnej oblasti, ktorá by mohla napomôcť väčšiemu pochopeniu tejto metódy aj jej bližšiemu preskúmaniu. Zaujímavým výskumom v tejto oblasti by mohol byť longitudinálny výskum, ktorý by sledoval osobné vzory a ich parametre u detí umiestnených v ústavnej staroslivosti (možno aj celkovo význam osobných vzorov učiteľov aj v školskej situácii vzdelávania) a ich vnímanie s odstupom času (napr. 5 rokov po umiestnení).

Zoznam použitej literatúry:

BARANOVSKÁ, A. Učiteľ a jeho osobnosť ako činitele formovania osobnosti žiaka. In *Právny kuriér pre školy. Aktuálne informácie k riadeniu škôl a školských zariadení.* ISSN 1337-0170, 2017, roč. 12, č. 6, s. 2-5.

GRÓFOVÁ, H. 2013. *Významné osoby v procese socializácie u detí s poruchami správania.* Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2013. 93 s. ISBN 978-80-223-3269-9.

HAVLÍKOVÁ, M. 2015. V školách a škôlkach chýbajú mužské vzory. In *Právny kuriér pre školy. Aktuálne informácie k riadeniu škôl a školských zariadení.* ISSN 1337-0170, 2015, roč. 10, č. 3, s. 4-5.

KONÍČKOVÁ, J. 2017. *Vzory našich detí*. [online]. [cit. 2017-10-10]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/446/vzory-nasich-deti>.

VPLYV VZOROV NA RADIKALIZÁCIU, EXTRÉMIZMUS A POZITÍVNU OBČIANSKU ANGAŽOVANOSŤ DETÍ A MLADÝCH ĽUDÍ V DETSKÝCH DOMOVOCH

Ivan LUKŠÍK [1], Lukáš VAŠKO [1], Zuzana MURÍNOVÁ [2]

[1]Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Priemyselná 4, 918 43 Trnava

[2] Základná škola, Tbiliská 4, Bratislava

ivan.luksik@truni.sk, lukas.vasko@truni.sk, zmurinova@googlemail.com

ABSTRAKT

V príspevku sa zaoberáme mladou generáciou a jej pozitívnou a negatívnou občianskou angažovanosťou v súčasnosti. Preskúmavame tiež podmienky pre jedno aj druhé v rámci ústavnej starostlivosti v detských domovoch. V empirickej sonde skúmame akú úlohu zohrávajú sociálne vzory pri takejto angažovanosti.

Problém neparticipácie a antisystémovej participácie mladých ľudí

Výskumy poukazujú na skutočnosť, že oproti dospelým sa mládež menej zaujíma o sociálne a politické otázky, menej o nich vie, menej dôveruje politickým autoritám a menej sa aktívne zapája do diania v spoločnosti. Nie je to však iba dôsledok veku ale jedná sa skôr o celkový a dlhodobo klesajúci trend u dnešnej generácie mládeže, ktorý sa chápe ako kríza či hrozba demokracii. Táto nízka politická angažovanosť sa zvyčajne dokumentuje nízkou volebnou účasťou mladých ľudí a tiež ich politickou nestrannosťou. Špecifikom prvovoličov je ich nevyhranený názor na politiku, ktorý sa prejavuje vysokou, takmer 75% nestrannosťou (v zmysle ľavica a pravica) (Macháček, 2008). Podobné výsledky priniesla aj štúdia ICCS z roku 2009, kedy až 68 % našich žiakov vo veku 14 rokov vyjadrilo, že nepreferujú žiadnu politickú stranu (v ostatných krajinách je celkový priemer na úrovni 50 %). Vysoká nestrannosť má potom zrejme za následok aj tzv. „last minute“ voličov, ktorí sa rozhodujú zväčša na poslednú chvíľu a po kritickom zvážení na rozdiel od dlhodobejšej väzby na nejakú politickú stranu, ako je to skôr u staršej generácie (Gyarfášová, 2006). To ich zároveň ovplyvniteľnejšími, ak k tomu pridáme aj skutočnosť, že sa sami považujú za nedostatočne informovaných a málo kompetentných v tejto oblasti. Odráža to aj skutočnosť, že zhruba 11 % z nich ani nevedela, prečo si vybrali danú politickú stranu (Macháček et al., 2010).

Často sa v tejto súvislosti kladie otázka, **aké sú dôvody nízkej občianskej, či verejnej angažovanosti mladej generácie?**

Apatia, lenivosť, alebo nepochopenie

Vinu za nízku občiansku či verejnú angažovanosť podľa viacerých nesie apatia či lenivosť mladých, nedostatok ohľadu a rešpektu, prípadne sú obviňované média či konzumný životný štýl, ktorému nie sú schopní odolať alternatívna kultúra či subkultúra. Toto lamentovanie nad morálnym stavom spoločností a morálneho úpadku mládeže je spoločnou témou druhej časti dvadsiateho storočia (Turiel, 2002). Za príčinu tejto morálnej krízy je považovaný obrat k individualizmu či nedostatok záujmu pre zapojenie sa do komunity. Sklon lamentovať nad úpadkom spoločnosti a špecificky za to viniť mládež má však každá generácia. Historické udalosti ukazujú, že za týmito obvineniami

sú predovšetkým stereotypy, nostalgia za minulými časmi ako aj neschopnosť rozpoznať morálne postoje tých, ktorí spochybňujú tradície. Nespokojnosť mladých s nespravodlivosťou mnohých sociálnych usporiadaní, tradíciami a zavedenými praktikami sa často mylne interpretuje ako nedostatok zodpovednosti voči spoločnosti či komunite. Je zároveň potrebné zdôrazniť, že mládež nie je jednoliata skupina a je pomerne rôznorodá (rodovo, etnicky, nábožensky, socioekonomicky a pod.). S tým sa spájajú aj rôznorodé názory na životné podmienky. Kategorizovať ich pojmami ako cynický, apatický či odtiahnutý neberie do úvahu komplexnosť postojov mladých voči ich komunitám. Mladí sú zároveň cynickí aj dúfajúci, kritickí aj zainteresovaní.

Nedostatočná výchova a vzdelávanie

Často sú za príčinu tohto stavu považované nedostatočné vedomosti a zručnosti mladých. Vzdelávanie a prístup k informáciám sa pokladajú za nevyhnutné pre zapojenie mládeže do diania v spoločnosti. Tento prístup k participácii je však výlučne postavený na nedostatku poznatkov u mládeži. Nedostatočné vedomosti mládeže sa následne využívajú na ospravedlnenie obmedzenia ich participácie (Loncle, Muniglia, 2008). Na druhej strane sa školské programy zameriavajú na výchovu občianstva pre budúcnosť s cieľom podporovať najmä zavedené a inštitucionalizované formy participácie. Učenie sa participácii je tak obmedzené a mládež často vníma vytvorené podmienky pre participáciu za málo podstatné alebo neefektívne. Učia sa, že participácia sa netýka dôležitých oblastí ich života ale len formálne učeným okruhom. Mladí považujú dospelých za zodpovedných z nedostatku ich vlastnej neinformovanosti a myslia si, že im zámerne informácie zadržiavajú alebo šíria mylné informácie. Nedostatok informácii potom ide ruka v ruke s nedostatkom príležitostí pre zmysluplnú participáciu.

Vzdialené politické elity a politický systém

Možno je ale problém inde. Možno to nie je mládež, ktorá sa vzdialila občianskej spoločnosti, ale že sa politické elity vzdialili mládeži. Pokles záujmu o občiansku spoločnosť však môže súvisieť aj s jej tradičných chápaním, ktoré nie je pre mládež dostatočne zmysluplné. Na občianstvo sa nazerá najmä ako na verejný prospech. Byť označený za dobrého občana často vedie práve vykonávanie tradičných aktivít, akými sú hlasovanie vo voľbách, členstvo v organizáciách, písomné či elektronické podávanie podnetov na inštitúcie, dobrovoľníctvo apod. Na druhej strane prejavy nedôvery, nespokojnosti, hnevu, cynizmu či protesty sú považované za nevhodné prejavy dobrého občana. Neangažovanosť mladých je následne chápaná ako deficit občianstva. Berie sa za samozrejmé, že výsledky občianskych aktivít sú demokratické. Kto však určuje, čo je verejnoprospešné a koho tým vylučuje pri jeho definovaní? Aké formy participácie sú podporované tými, ktorí sa sťažujú na deficit mládež v občianskej a politickej sfére?

Dôležitejší je sociálny život a nie ten politický

Mladých ľudí nemusia zaujímať verejné otázky pretože si vytvárajú iné neoficiálne formy sociálneho života. Maffesoli (2002, 2006) popisuje súčasné zoskupenia mladých ľudí ako postmoderné kmene. Podľa neho je pre tieto postmoderné kmene typické *vrenie zábavy*[17], ktoré je popudom k *prepojeniu sa s inými a svetom*. V kolektívnych vzrušeniach je obsiahnutá špecifická energia schopná odznovu rozhýbať existenciu, ktorá už začala ochabovať“ (Maffesoli, 2006, s. 142). „Užívanie každého okamihu, radovánky zmyslov, kmeňový hedonizmus, v ktorom sa však prejavuje aj solidarita, vzájomná

[17]V popise postmoderných kmeňov používame často Maffesoliho pojmy, aby sme parafrázovaním neskreslili ich význam.

pomoc a štedrosť získavajú prevahu nad asketizmom, zdržanlivosťou a odriekaním. (Maffesoli, 2006, s. 45). Dôležitá je otvorenosť deliť sa s inými o emócie a voľné bytie. Do úzadia ustupuje uzatvorenosť osoby v jej individuálnosti a hľadanie individuálnej dokonalosti. Život sa odohráva okolo „hmatateľných figúrok, ktoré poskytujú intuitívne istoty a tvorivé popudy“ (Maffesoli, 2006, s. 110). Na rozdiel od sebestačnej modernistickej individuality, ktorú viaže s okolím spoločenská zmluva, je osoba žijúca v kmeni závislá od komunity, ktorej hybnou silou je *vynárajúce sa spriaznenosti voľbou.* To znamená, že všetko podstatné sa odohráva v skupine a väzby so širším a oficiálnym spoločenským prostredím sa oslabujú.

Tradičné inštitúcie preberajú zodpovednosť a vedú k pasivite

Modernistická inštitúcia sa podľa Maffesoliho (2006) vyznačuje hľadaním individuálnej dokonalosti, časovou lineárnosťou, smerovaním k nejakému cieľu. Pre inštitúciu je tiež príznačné hľadanie vzdialenej racionality, spoločenského pokroku, ktorý môžeme dosiahnuť asketizmom, zdržanlivosťou a obmedzovaním seba. V inštitúcii dominuje inštrumentálna racionalita, vertikálna otcovská moc, ktorú reprezentujú boh, inštitúcie, alebo štát. Organizácia na jednej strane znižuje jednotlivcovi existenciálnu neistotu a na druhej strane obmedzuje jeho slobodu. Za prísľub stále vyššieho zaistenia zbavuje jednotlivca nezávislosti, autenticity, slobody a spontaneity a núti ho byť konformným. Okrem toho fungovanie organizácií prináša byrokraciu, odcudzenie medzi tými, ktorí riadia organizácie a tými, ktorí sú jej členmi (Keller, 2006).

Participácia áno, ale v iných oblastiach a inými formami

Tiež treba vziať do úvahy, že mládež sa dnes zapája novým, odlišným spôsobom a nesmieme skĺznuť iba k obmedzeniu sa na politickú participáciu, prípadne na zapájanie sa do krúžkov či organizácií na úkor ďalších foriem participácie. Čoraz väčší dôraz kladú na súkromné prejavy k sociálny témam a preferujú politiku v štýle „urob si to po svojom“. Pre mladých sú čoraz viac atraktívnejšími autonómnejšie formy participácie. Sem patria napríklad petície, zbierky, „etický“ konzumný životný štýl či ekologické správanie. Tieto formy participácia ešte nie sú verejnosťou i tvorcami politík vnímané ako činnosti s politickým posolstvom. Podobne je to aj v prípade hudobných subkultúr, ktoré sú často ideologicky podfarbené ale aj inovatívne a tvorivo vyjadrované (napr. grafiti, breakdance a pod.) Musíme sa pýtať, aké formy a podmienky participácie sú pre mládež atraktívne a zmysluplné. Ktoré formy prispievajú k ich uznaniu ako spoluobčanov a môžu viesť k zvýšeniu ich vplyvu na ich vlastné životy? Očakávame, že sa budú zapájať do diania v spoločnosti podľa zavedených a tradičných postupov alebo im umožníme zapájať sa aj tvorivo, kriticky a inovatívne? Je potrebné sa viac zamerať na to, čo a ako mládež robí, a nielen na to, čo nerobí.

Participácia áno, ale v príklone k radikalizmu a extrémizmu

Sprievodným znakom nezáujmu o etablované politické strany je sklon prikláňať sa k jednoduchým, extrémistickým riešeniam zložitých problémov. Rizikovou skupinou podliehajúcou extrémistom sú predovšetkým mladí ľudia sklamaní vo vzťahu k aktuálnej politickej elite, ktorí prejavujú malé pochopenie pre parlamentnú demokraciu (Štefančík, 2013) Popri nízkej participácii mladých ľudí na občianskych záležitostiach je tu aj príklon istej časti mladých ľudí k extrémistickým, resp. antisystémovým hnutia. Mládež vo veku 15-17 rokov je najčastejším podporovateľom ultrapravicových myšlienok. Podľa zistení Macháčka (2013), zo vzorky 100 mladých ľudí vo veku 15-25 rokov, približne 18 súhlasí s ideami ultrapravice, 12 cíti voči nim odpor a 68 súhlasí s niektorými ich myšlienkami. Podobné výsledky zaznamenala aj Pétiová (2016, 2017), ktorá skúmala výskyt

extrémizmu medzi deťmi vo veku 12-17 rokov v školskom prostredí. S extrémizmom v škole sa stretlo približne 66% skúmaných detí, z toho 5,6% sa s ním stretávalo často. Sympatie k extrémizmu sa medzi mladými prejavujú v rôznych podobách. Od násilných aktov voči určitým spoločenským skupinám, cez aktívnu účasť na zakázaných podujatiach, nosenie zakázaných symbolov na verejnosti, až po zakladanie vlastných organizácií namierených proti ústavnému právnemu štátu (Štefančík, 2013).

Tendenciu prikláňať sa k extrémistickým hnutiam môžeme na Slovensku sledovať aj v príklone mladých ľudí k politickej strane Ľudová strana naše Slovensko, ktorá otvorene hlása nenávistné postoje voči migrantom a Rómom a implicitne spochybňuje demokratických inštitúcie. Táto strana v parlamentných voľbách 2016 dosiahla málo očakávaný úspech (8 %) Povolebné analýzy v roku 2016 ukázali, že voličmi tejto strany boli najmä prvovoliči – mladí ľudia, generácia narodená po roku 1989- ktorá nezažila komunizmus, a ktorej občianske povedomie bolo formované v čase postkomunizmu. V kategórii 18-21 rokov Táto generácia je navyše formovaná novými médiami a sociálnymi sieťami, čo je prostredie prirodzene naklonené konšpiračným teóriám, rôznym historickým skratkám a polopravdám.

Najčastejšie faktory, ktoré podľa Schubarta (2000, podľa Štefančík, 2013) súvisia u mladého človeka so sklonom k politickému extrémizmu, sa často vyskytujú aj u detí a mladých ľudí v detských domovoch:

- osobná skúsenosť sociálneho vylúčenia počas detstva a v období dospievania (v rodine, v skupine rovesníkov, alebo v škole),
- rigidný, inkonzistentný a konfliktný štýl výchovy,
- skúsenosti s násilím v detstve,
- individuálne akceptovanie násilia,
- problémové správanie vo voľnom čase,
- deviantná orientácia na uzavreté skupiny,
- tlak okruhu priateľov prispôsobiť sa ich videniu sveta,
- problémy v škole, záškoláctvo,
- vysoké nároky okolia spojené súčasne so strachom zo zlyhania,
- orientácia na konzum pri malej šanci presadiť sa,
- frustrácia z vlastného spoločenského statusu
- nekritický pohľad na seba samého pri nízkom sebavedomí.

Vplyv sociálnych vzorov, špecificky v detských domovoch

Vo výskumnej sonde sme si položili otázku: **Čo môže byť zdrojom verejnej resp. občianskej aktivity mladých ľudí v detských domovoch a akú úlohu v tom zohrávajú sociálne vzory?**

V internetovom dotazníku s otvorene formulovanými otázkami sme sa pýtali pracovníkov detských domov na mladých ľudí, ktorí boli verejne aktívni. Otázky v dotazníku zneli:

1. otázka: *Máte, alebo mali ste počas svojej praxe v detských domovoch dieťa, mladého človeka, ktoré/ý sa z vlastnej iniciatívy, alebo aj na popud iných, sám, alebo v nejakej skupine zaujímal o veci verejné, konal v prospech iných, sociálneho a životného*

prostredia (dobrovoľníctvo, angažovanosť keď niečo nefunguje a pod.) a to v detskom domove alebo aj mimo neho?

2. otázka: *Máte, alebo mali ste počas svojej praxe v detských domovoch dieťa, mladého človeka, ktoré/ý malo/mal: a. radikálne názory, alebo aktivity, sympatizoval s radikálnymi skupinami, obhajoval a presadzoval nejaké zásadnú zmenu v svojom okolí, alebo spoločnosti?*

Výskumu sa zúčastnilo 28 pracovníkov z detských domov z piatich slovenských krajov. Na základe ich výpovedí sme zostavili profilov mladých ľudí, ktorí pozitívne a negatívne participovali v občianskych veciach počas svojho pobytu v detskom domove. Tieto profily uvádzame v nasledovnej tabuľke.

Tab. 1: Charakteristiky mladých ľudí v detských domovov, ktorí boli pozitívne, resp. negatívne verejne, občiansky aktívni

Pozitívna participácia	**Radikalizmus a extrémizmus**
- má v sebe veľa energie	- má v sebe veľa energie
- má podporu DeD	- uvedomuje si svoje práva
- rád sa učí nové veci	- je zdravý
- má vzor v dospelom	- má vzor v dospelom
- má pozitívny vzťah k sebe	- nebojí sa rizika
- trpel materiálnym nedostatkom	- trpel materiálnym nedostatkom
- nemal podporu rodiny	- nemal podporu rodiny
- emočne nevyrovnaný (2,65)	- emočne nevyrovnaný (2,00)
- bol zaťažený problémami z minulosti	- neuznávaný rovesníkmi

Keď sa pozrieme na profil mladého človeka vyznačujúceho sa pozitívnou občianskou participáciou a porovnáme ho s profilom mladého človeka, ktoré sa prejavuje radikálne, či extrémisticky tak zisťujeme, že je medzi nimi len jemná deliaca čiara. Obidvaja sa vyznačujú istou „energiou“ a pochádzajú z nevyhovujúcich sociálnych a ekonomických pomerov, môžu byť zaťažení emočnou nevyrovnanosťou a v obidvoch prípadoch dospelý vzor zohráva dôležitú úlohu. Čo je zrejme dôležité pre pozitívnu občiansku angažovanosť je otvorenosť – schopnosť a potreba učiť sa nové veci, pozitívny vzťah k sebe a podpora z strany detského domova.

Predbežné závery

Jedným z problémov demokracie (myslené najmú inštitúcii, reprezentantov, elít a pod.) je, že nedokáže dostatočne motivovať mladých ľudí, aby sa zaujímali o veci verejné a boli verejne aktívni. V príspevku mierne polemizujem s týmto rozšíreným tvrdením, keďže sa často neberú od úvahy menej viditeľné formy angažovanosti mladých ľudí v rámci aktivít občianskej spoločnosti a pod. Napokon sa však pozastavujeme nad niektorými príčinami a dôsledkami slabej angažovanosti mladých ľudí. Jednou z príčin môže byť úzke zameranie občianskeho vzdelávania len na poznatky a slabý dôraz na participáciu. (Danišková a kol., 2015). Ďalšou príčinou je zrejme nedostatočná príťažlivosť a morálne zlyhania (korupcia, klientelizmus) politických elít. Príčinou môže byť tiež príliš ochranársky prístup inštitúcií (týka sa aj detských domovov), ktorý potláča osobnú zodpovednosť, tvorivosť a angažovanosť. A napokon svoju úlohu zrejme zohráva aj to, že malým ľuďom nie sú ponúkané atraktívne formy participácie a všetko sa „meria“ len

účasťou vo voľbách. Pre mladých ľudí, ktorí sa sklamali v demokracii je potom dôležitejší vlastný často neoficiálny sociálny život, ktorý sa vzďaľuje od verejných problémov. Reakciu časti mladých ľudí je príklon k jednoduchým riešeniam, ktoré hlásajú radikalisti a extrémisti. V prieskume v detských domovoch sa ukázalo, že medzi mladými ľuďmi prejavujúcimi sa pozitívnou občianskou participáciou a radikalizmom a extrémizmom je len jemná deliaca čiara. Záleží zrejme na tom, aký je a ako pôsobí dospelý vzor, ktorý je v oboch prípadoch dôležitý. Ukazuje sa tiež, že pre pozitívnu občiansku angažovanosť je tiež významná otvorenosť – schopnosť a potreba učiť sa nové veci, pozitívny vzťah k sebe a podpora zo strany detského domova.

Grantová podpora:

Príspevok mohol byť realizovaný vďaka finančnej podpore Ministerstva spravodlivosti SR v rámci dotačného programu na presadzovanie, podporu a ochranu ľudských práv a slobôd a na predchádzanie všetkým formám diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a ostatným prejavom intolerancie v rámci projektu *Kvalita života a uplatňovanie práv dieťaťa v ústavnej starostlivosti,* č. FPXN4QWXS6.

Zoznam použitej literatúry

DANIŠKOV, Z. (Ed.), LUKŠÍK, I., MASARYKOVÁ, D., ZÁPOTOČNÁ, O. 2015. *Výchova k občianstvu na prvom stupni.* Trnava: Tipi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN: 978-80-8082-926-1.

GYÁRFÁŠOVÁ, O. 2006. Retrospektívny pohľad na volebné správanie. IVO: Bratislava. In: KELLER, J. 2007. *Sociologie organizace a byrokracie*. Brno: Slon. ISBN: 978-80-86429-74-8.

LONCLE, P., MUNIGLIA, V. 2008. *UP2YOUTH: Youth participation, agency and social change*.Thematic report for the UP2YOUTH project. Tübingen: IRIS. In: In: Hulín, M., Miháliková, J. 2011. *Mládež a participácia – odkazy z výskumov*. Bratislava: Iuventa, ISBN: 978-80-8072-136-7.

MAFFESOLI, M. 2002. *O nomádství*. Praha: Prostor, ISBN 80-7260-069-9.

MAFFESOLI, M., 2006. Rytmus života. Variácie o postmodernej imaginárne. Bratislava: Sofa, ISBN. 80-89033-56-3.

MACHÁČEK, L. 2008. Politická a hodnotová polarizácia študujúcej mládeže na Slovensku. *Mládež a spoločnosť*, 1, s. 35-48. In: Hulín, M., Miháliková, J. 2011. *Mládež a participácia – odkazy z výskumov*. Bratislava: Iuventa, ISBN: 978-80-8072-136-7.

MACHÁČEK, L. 2010. Slovenskí študenti ako prvovoliči vo voľbách do Európskeho parlamentov v roku 2009. ISBN 978-80-969686-4-0. In: Hulín, M., Miháliková, J. 2011. *Mládež a participácia – odkazy z výskumov*. Bratislava: Iuventa, ISBN: 978-80-8072-136-7.

PÉTIOVÁ, M. 2016. *Výskyt extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu pedagógov základných a stredných škôl.* Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2016. ISBN 978-80-89354-76-4.

PÉTIOVÁ, M. 2017. *Prejavy extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu žiakov základných škôl.* Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií SR, 2017. ISBN 978-80-89354-79-5.

SCHUBERT, 2000, in ŠTEFANČÍK, R. 2013. Teoretické východiská výskumu politického extrémizmu. In Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku. Brno : Tribun, 2013. ISBN 978-80-263-0516-3.

ŠTEFANČÍK, R. 2013. Teoretické východiská výskumu politického extrémizmu. In Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku. Brno : Tribun, 2013. ISBN 978-80-263-0516-3.

TURIEL, E. 2002.Culture of morality: Social development, context and conflict. Cambridge

University Press: New York. In: Hulín, M., Miháliková, J. 2011. *Mládež a participácia – odkazy z výskumov*. Bratislava: Iuventa, ISBN: 978-80-8072-136-7.