VÝSKUMNÝ ÚSTAV
DETSKEJ PSYCHOLÓGIE
A PATOPSYCHOLÓGIE

DIEŤA V CENTRE ODBORNEJ POZORNOSTI

1/2023

Obsah

AJ ŠKOLA MÔŽE BYŤ MIESTOM, KDE SA ŽIACI A UČITELIA VEDIA TEŠIŤ 3

ORTOPTIKA V LOGOPEDICKÉ PREVENCI 10

ŠPECIFIKÁ PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV V KONTEXTE REALIZÁCIE PREVENTÍVNEJ ČINNOSTI ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV 15

ÚLOHA SUBKULTÚR V ŽIVOTE MLADÝCH ĽUDÍ 22

STIMULAČNÉ AKTIVITY NA ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ MATERSKEJ ŠKOLE 25

KARIÉROVÁ VÝCHOVA A PORADENSTVO AKO PODPORNÝ NÁSTROJ PREVENCIE 39

KAZUISTIKA – PORUCHY SPRÁVANIA 48

INTERVENCIE S PRVKAMI KBT 48

AJ ŠKOLA MÔŽE BYŤ MIESTOM, KDE SA ŽIACI A UČITELIA VEDIA TEŠIŤ

Mgr. Eva Polgáryová, PhD., PaedDr. Monika Ružeková, PhD., Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Problematika kvality vzdelávania patrí v súčasnosti medzi najaktuálnejšie otázky. Odborníci v oblasti pedagogiky, psychológie, sociológie či duševného zdravia, ale aj zamestnanci škôl si čoraz častejšie uvedomujú, že kľúčom k zlepšeniu akademických výsledkov žiakov a kvality školy sú fungujúce kvalitné interpersonálne vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a žiakmi, učiteľmi navzájom, ale aj medzi rodičmi a školou.

Štátna školská inšpekcia v rámci realizácie projektu ERASMUS+ pod *názvom* ***Školská inšpekcia – partner spokojného žiaka a úspešnej školy*** v spolupráci s partnermi Česká školní inspekce – ČŠI (Česká republika) a The Finnish Education Evaluation Centre – FINEEC (Fínsko) sa zamerala na dve témy – wellbeing a autoevalvácia. Zameranie sa na témy wellbeingu a autoevalvácie sa ukázalo v priebehu riešenia projektu ako spoločensky žiadaná nevyhnutnosť. Projekt bol realizovaný v období, ktoré bolo silne poznačené dopadom dištančnej výučby (DV) súvisiacej s pandémiou Covid-19. Výsledky našich zistení poukazujú na negatívny dopad DV nielen na kvalitu vzdelávania, ale i na prehĺbenie nerovností šancí na vzdelávanie. Súčasne odborníci v medzinárodnom kontexte upozorňujú na výrazný nárast psychických problémov žiakov. Situácia bola umocnená i vojnou na Ukrajine, v dôsledku čoho sa do na našich škôl dostávalo množstvo žiakov, ktorí sa museli vyrovnať s traumou z vojny. Školy neboli na uvedenú situáciu pripravené, a tak sa téma kultúry wellbeingu v školách dostala do popredia. Inšpirujúc sa príkladmi praxe v rámci job-shadovingu u partnerov z České školní inspekce a FINNEC-u, sme pre školy vytvorili podporné materiály, ktorých ambíciou je pomôcť pri realizácii kultúry wellbeingu v škole.

Výsledkom tohto projektu je publikácia **Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí[1].**

Sprievodca je prioritne určený pre pedagogických a odborných zamestnancov základných a stredných škôl, ale aj pre ostatných čitateľov, ktorí venujú svoju pozornosť skvalitneniu procesov v školách. Informácie uvedené v publikácii vrátane vytvorených dotazníkov tímom školských inšpektorov sú v modifikovanej podobe využiteľné v materských školách, centrách voľného času, základných umeleckých školách, školských zariadeniach a podobne. **Publikácia** ponúka základné informácie o podpore školského wellbeigu a jeho možnostiach rozvoja so

zameraním na žiakov a zamestnancov školy, napr. pomocou aktivít, námetov, vlastného hodnotenia. **Dotazníky** napomáhajú monitorovaniu rôznych situácií a javov v školskom prostredí a vytvárajú priestor na diskusiu so žiakmi, zákonnými zástupcami, s odbornou i laickou verejnosťou, zároveň umožňujú interným a externým partnerom vedenia školy participovať na rozvoji kultúry školy. **Prílohou** sprievodcu sú prípadové štúdie prezentujúce inšpiratívne príbehy škôl, ktoré rôznymi spôsobmi a postupmi prispeli a udržiavajú priaznivú kultúru wellbeingu v škole.

Wellbeing v školskom prostredí zohráva pre žiakov kľúčovú úlohu, pretože žiaci trávia v škole významnú časť svojho času. Spokojnosť žiakov v školskom prostredí má veľký vplyv na ich celkové prežívanie. Ak v škole panujú dobré vzťahy a napĺňajú sa základné potreby všetkých aktérov vzdelávania, tak žiaci vykazujú vyššiu životnú spokojnosť, čo sa pozitívne prejavuje aj na ich vzdelávacích výsledkoch. Wellbeing a učenie sa/vzdelávanie sú spojené nádoby, bez ktorých žiaci nedokážu dosahovať maximum svojho vzdelávacieho potenciálu.

Vymedzenie **oblastí wellbeingu** nie je v medzinárodnom kontexte jednotné. Štátna školská inšpekcia prijala a rozpracovala koncepciu Partnerství pro vzdělávání 2030+, ktorá nadväzuje na koncept OECD. Wellbeing je komplexný pojem, ktorý tvorí súbor viacerých ukazovateľov a vo vzdelávaní ho možno definovať ako „***cítiť sa dobre a dobre sa učiť***“.

Spomedzi viacerých definícií wellbeingu sa opiera o tú, ktorá chápe „***wellbeing ako stav, v ktorom je možné v podporujúcom a podnetnom prostredí plne rozvíjať fyzický, kognitívny, emocionálny, sociálny a duchovný potenciál a žiť s ostatnými plnohodnotný a spokojný život[2]***“.

Kultúra školy odzrkadľuje interpersonálne vzťahy a hlboko zakorenené hodnoty a názory. Vytvorením rámca hodnôt škola vyhlasuje, akým spôsobom chce fungovať v súčasnosti a v budúcnosti. Keď všetci aktéri v školskom prostredí začnú vytvárať spoločný hodnotový rámec a pochopia prepojenie hodnôt školy s detailmi každodennej praxe, prispievajú tak k udržateľnosti zmien, ktoré škola realizuje v oblasti riadenia a vzdelávania. Kultúra školy je o vytváraní bezpečného, spokojného školského prostredia, o partnerstve a spolupráci, o akceptujúcich a vnímavých zamestnancoch školy.

Škola má byť miestom, v ktorom majú žiaci cítiť pohodu, bezpečie, podporu zo strany učiteľa a kolektívu, nehanbia sa prejaviť svoje emócie, názory, sú prijímaní bez podmienok, oceňujú sa ich životné hodnoty, ich tvorivosť je vnímaná ako niečo jedinečné, neboja sa argumentovať, podporuje sa ich sebapoznanie a sebahodnotenie. Takýto pocit šťastia a spokojnosti v školskom prostredí môžeme žiakom zabezpečiť, ak im ponúkneme prepojenie všetkých uvedených oblastí[3]:

KULTÚRA A PROSTREDIE	UČENIE	PARTNERSTVO A SPOLUPRÁCA
Vízia a étos školy *Klíma školy a atmosféra triedy* *Kvalita prostredia a okolia školy* *Podpora zdravého životného štýlu*	*Vyučovanie a podpora učenia sa žiakov* *Hodnotenie* *Inkluzívny prístup* *Personalizácia vyučovania s dôrazom na motiváciu žiaka* *Rozvoj zručností wellbeingu*	*Rešpektujúce vzťahy* *Vzájomná spolupráca a participácia* *Podpora wellbeingu zamestnancov*

Ukážka aktivít

2.1 Prostredie a bezpečie

Pocit dôvery a bezpečia je jedným z veľmi dôležitých pilierov budovania duševnej pohody žiakov v školách. Podporuje kvalitu učenia (sa), školské výsledky, zároveň formuje osobnosť detí/žiakov.

Námety na podporu bezpečného prostredia:

- **Celoškolský program prevencie šikanovania** je veľmi dôležitým prvkom vedúcim k vytvoreniu bezpečnej a harmonickej školskej klímy.
- Posilňovanie sociálnej a emočnej pohody **budovaním pozitívnych vzťahov**, atmosféra spolupatričnosti a vzájomného rešpektu nielen medzi žiakmi navzájom, ale aj medzi žiakmi a ich učiteľmi.

Dotazník pre žiaka: Negatívne javy v škole
Dotazník pre žiaka: Podporné prostredie

AKTIVITA: MAPA BEZPEČIA ALEBO SCHRÁNKA DÔVERY

zistiť, ako bezpečne sa cítia žiaci v škole

Postup:

Žiaci určujú miesta v školskom prostredí, kde sa cítia príjemne a bezpečne (vyberie sa 5 a viac miest: trieda, chodba, školský klub, šatne, školská jedáleň, toaleta, školský dvor...). Žiaci týmto miestam prideľujú body. Výsledky sa vyhodnotia, diskutuje sa o tom, aké emócie sa viažu k danému miestu, prípadne aké ohrozenie z určitého miesta vnímajú, v prípade potreby sa robia opatrenia na zlepšenie prostredia.

Obmena:[10]

Rozdajte papiere a nechajte každého nakresliť schematický plán školy (pre mladších žiakov pripravte predtlačené mapky). Žiaci do mapky alebo svojho nákresu dvoma rôznymi farbičkami alebo nálepkami označia miesta, ktoré vnímajú ako bezpečné, a miesta, kde sa bezpečne necítia. Úloha je anonymná, žiaci nemusia s ostatnými zdieľať svoje obrázky. Po dokončení sa opäť diskutuje. Žiaci navrhujú, čo by sa malo/mohlo spraviť, aby **škola** bola bezpečným miestom. Návrhy môžu slúžiť ako podklad na reálne zmeny v školskom prostredí.

Keď sa žiaci necítia v školskom prostredí bezpečne, majú možnosť anonymne sa vyjadriť, napísať odkaz do schránky dôvery. Ideálne je, keď schránka dôvery nie je umiestnená pri zborovni alebo riaditeľni školy.

AKTIVITA: MOJA IDEÁLNA ŠKOLA

zvýšiť angažovanosť a zodpovednosť žiakov za spoločné priestory

Postup:

Žiaci sa podieľajú na vytváraní svojho prostredia, prispievajú svojimi nápadmi, postrehmi, podnetmi na zútulnenie prostredia školy v interiéri aj v exteriéri, majú možnosť vyjadriť svoj názor, odpovede na otázky:

- ✓ *Čo sa mi v škole páči a čo sa mi nepáči?*
- ✓ *Čo všetko by som zmenil, ak by som mal taký možnosť?*

K téme si môžu pripraviť projekt, v ktorom rozplánujú jednotlivé časti budovy v papierovej forme, môžu vyrobiť model, maketu.

AKTIVITA: MÁME MIERUMILOVNÚ TRIEDU?

analyzovať súčasnú klímu v triede a diskutovať o spôsoboch, ako ju urobiť pozitívnou, bezpečnou a celkovo prijateľnou pre všetkých zúčastnených

10 SOKOLOVÁ, L., 2022. Psychologické princípy prevencie a osobného a sociálneho rozvoj. Dostupné na: https://nivam.sk/wp-content/uploads/2022/10/Psychologicke-principy-prevencie.pdf

Postup:

Na začiatku aktivity pedagóg napíše na tabuľu v triede nasledujúce slová:

- **mier**
- **mierumilovný človek**
- **komunita**

Brainstormujte so žiakmi o význame týchto slov. Povzbudzujte žiakov, aby premýšľali o príkladoch, ktoré by podporovali znenie ich definícií. Následne diskutujte so žiakmi, ako by mala vyzerať pohodová trieda. Vytvorte zoznam špecifických vlastností, ktoré charakterizujú pokojnú/mierumilovnú triedu. Využite atribúty ako spolupráca, dobrá komunikácia, rešpekt jedného k druhému, racionálne riešenie problémov a konfliktov. Ak sú odpovede žiakov príliš všeobecné, povzbudťe ich, aby boli konkrétnejší.

Pokračujte v diskusii pomocou nasledujúcich otázok:

- ✓ *Ak má pokojná trieda všetky vlastnosti, ktoré sme práve vymenovali, môžeme takto definovať aj našu triedu?*
- ✓ *Máme mierumilovnú triedu, kde je všeobecná atmosféra priateľstva?*
- ✓ *Čo by sme mali urobiť, aby sme takúto triedu vytvorili?*

Povzbudzujte žiakov, aby dávali konkrétne návrhy na zmenu triedy k lepšiemu (pri hre či využívaní určitej veci – ak chcú dvaja žiaci používať rovnakú vec, musia sa pri jej používaní striedať, každá výmena bude trvať napr. päť minút). Návrhy napíšte na samostatný papier a vysvetlite im, že prvý krok ku vzájomnej tolerancii a hlavne k tomu, aby sa všetci žiaci v triede cítili bezpečne a komfortne, je osobný prístup.

Diskusia a záverečná reflexia:

- ✓ *Poznáte komunity, ktoré sa venujú určitému druhu storostlivosti? Ste ich súčasťou?*
- ✓ *V čom sa takéto komunity podobajú na triedy, ktoré nazývame pokojné/mierumilovné?*

Vytvorte zo zoznamu návrhov plagát a vyveste ho v triede. Pre žiakov bude slúžiť ako vizuálny „kompas". V prípade, že sa medzi nimi vyskytnú problémy vo vzťahoch, môže im pomôcť.

BEST PRACTICE

Vybudujte spolu so žiakmi a zapojením širšej komunity v školách Relaxačný a inkluzívny priestor – pre žiakov bude miestom oddychu, stimulácie zmyslového vnímania, premýšľania bez rušivých podnetov, bude priestorom, kde sa môžu voľne pohybovať.
Inšpirujte sa príbehmi škôl, ktoré nájdete v publikácii *Inšpiratívne príbehy škôl.*

2.2 Podpora silných stránok

Škola je priestor, kde majú žiaci možnosť spoznávať svoje silné stránky, zažiť úspech, nedať sa odradiť neúspechom, pracovať s chybou, nevzdávať sa. Žiak, ktorý pozná svoje klady a zápory a adekvátne veku ich dokáže reflektovať, je schopný využívať ich účelne a aktívne s nimi pracovať. Primerané sebavedomie umožňuje konfrontovať sa s názormi iných ľudí, prípadne korigovať svoje očakávania, hodnotovú orientáciu, a zvoliť aktívny prístup k prekonávaniu prekážok.

Námety na podporu silných stránok u žiakov:

⇒ **Koncept rastového nastavenia mysle**[11] prvýkrát predstavila americká psychologička Carol Dweck (2015), ktorá odlišuje rastové a fixné nastavenie, t. j. presvedčenie o tom, či svoje vlastnosti môžeme rozvíjať alebo, naopak, sú fixne dané a nemožno na nich veľa meniť. Podpora rastového nastavenia mysle je orientovaná na úsilie a na rozvoj talentu a inteligencie – *Úsilie ma posúva vpred, chyby sú podnetom na učenie, úspechy ostatných ma inšpirujú a výzvy prijímam.*

⇒ **Zážitok úspechu pre všetkých** – vytvárať príležitosti, aby mohli všetci uspieť, dosiahnuť zážitok úspechu v rôznych oblastiach, podporovať úspech.

⇒ **Podpora sebahodnotenia** – je dôležitá súčasť podpory, viesť žiakov reálne a objektívne zhodnotiť svoj výkon, zhodnotiť svoje silné a slabé stránky.

Dotazník pre žiaka: Podpora učenia a motivácia

11 SOKOLOVÁ, L., 2022. Psychologické princípy prevencie a osobného a sociálneho rozvoj. Dostupné na: https://nivam.sk/wp-content/uploads/2022/10/Psychologicke-principy-prevencie.pdf

AKTIVITA: MOJE SLABÉ A SILNÉ STRÁNKY

poznať svoje silné a slabé stránky

Postup:

Úlohou žiakov je zamyslieť sa nad svojimi silnými a slabými stránkami. Papier rozdelíme na dve časti. Na ľavú stranu žiaci napíšu päť svojich vlastností, ktoré považujú za svoje najsilnejšie stránky, a na pravú stranu napíšu päť svojich vlastností, ktoré považujú za svoje slabšie stránky, resp. to, v čom sa im nedarí, ale chceli by to zvládnuť.

Diskusia a záverečná reflexia:

- ✓ *Ako sa vám hľadali vaše silné a slabé stránky?*
- ✓ *Hľadali sa vám ľahšie vaše silné alebo vaše slabšie miesta?*
- ✓ *Čo môžete urobiť, aby ste rozvinuli svoje slabé stránky?*
- ✓ *Akú pomoc vám ponúka škola, rodina a kamaráti, aby ste svoje slabé stránky rozvinuli?*

AKTIVITA: AKÝ SOM ALEBO AKO SA VIDÍM[12]

uvedomiť si a vyjadriť svoje vlastnosti, nadobudnúť cit spolupatričnosti ku skupine, počúvať pozorne druhých

Postup:

K uvedenej aktivite si pripravíme klbko priadze. Žiaci sa usadia do veľkého kruhu. Vysvetlíme im, že počas tejto aktivity každý povie svoje meno a niečo mimoriadne alebo pozitívne o sebe. Žiaci majú minútu na premyslenie si výroku o sebe. Samotnú aktivitu začneme tým, že povieme svoje meno a niečo o sebe. Napr. *Volám sa Janko a viem dobre plávať.* Potom držíme začiatok priadze a klbko hodíme niekomu v kruhu. Takto hra pokračuje, kým sa všetci nevystriedajú a nevytvorí sa tzv. *pavúčia sieť.* Následne sa začne sieť odvíjať. Ten, kto bol posledný, hodí klbko predchádzajúcemu spolužiakovi, od ktorého klbko dostal. Pritom povie jeho meno a pozitívnu vlastnosť alebo niečo mimoriadne, čím sa on predstavil.

Diskusia a záverečná reflexia:

- ✓ *Bolo ťažké povedať o sebe niečo pozitívne alebo mimoriadne?*
- ✓ *Spájalo vaše výroky len klbko priadze alebo malí niektoré pozitívne výroky niečo spoločné?*
- ✓ *Čo nové ste sa dozvedeli o svojich spolužiakoch?*

12 FARKAŠOVÁ, E. et al., 2008. Ako sa nestratiť v živote. Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/na-pomoc-pedagogom/32_ako_sa_nestratit_v_zivote_metodicka_prirucka_pre_ucitelov.pdf

2.3 Rozvoj zručností v oblasti wellbeingu, reziliencie a duševného zdravia

Reziliencia[13] (odolnosť) je komplexná psychologická charakteristika, ktorá nám umožňuje **zvládať náročné situácie** a napriek nepriaznivým okolnostiam sa z nich bez závažných následkov **rýchlo zotaviť.** Niektorí autori túto schopnosť nazývajú symbolicky ako „schopnosť odraziť sa od dna". Odolnosť je kľúčová pre rozvoj pozitívneho duševného zdravia a duševnú pohodu. **Námety aktivít zameraných na zvládanie záťaže**[14] nájdete v Prílohe 4. V Prílohe 9 je uvedený rýchly test odolnosti s vyhodnotením.

Dotazník pre žiaka: Psychická odolnosť

AKTIVITY A CVIČENIA NA PODPORU DUŠEVNÉHO ZDRAVIA

zlepšiť dýchanie, držanie tela a redukciu problémových reakcií hravou formou

Autorka knihy *Hlavu hore – malá kniha prežitia* Dr. med. C. Croos-Müller (2017) tvrdí, že držanie tela ovplyvňuje aj stav mysle. Na základe tvrdení vznikla metóda *Body2Brain*, čo je súbor 12 jednoduchých telesných cvičení, ktoré v priebehu niekoľkých minút umožnia zlepšenie myslenia, zbavia stresu, napätia a celkovo zlepšia emócie. Uvedieme príklady cvikov, ktoré je možné zaradiť denne pri každej príležitosti, ráno pri vstávaní, cez deň, ale najmä vtedy, keď si všimneme, že prichádza stav napätia alebo nepokoja.

1. Cvičenie *Hlavu hore*

Toto cvičenie je najdôležitejšie a pritom je úplne jednoduché. Jednoducho zdvihni hlavu. Stačí, keď umožníš svalom a krčnej chrbtici, aby sa trochu vystreli a zároveň zdvihneš bradu. Keď chceme deťom/žiakom dodať odvahu a nádej, povieme *Hlavu hore!*

Prečo pomáha cvik *Hlavu hore?*

Keď necháš zvesenú hlavu, medzi hrtanom a priechodom do priedušnice vznikne slučka, preto nemôžeš dostatočne zhlboka dýchať, tvoj dych viazne. Plynulý dych je však veľmi dôležitý pre príjemný pocit. Tvoj dych bude celkom ľahký a uvoľnený, keď hlavu vytiahneš nahor, čím sa ti predĺži aj krk a hrdlo.

Preto hlavu hore! Skutočne sa tým okamžite zlepší tvoja nálada. Cítiš sa silný a hnev a stres ti potom neuškodia. So zdvihnutou hlavou urobíš silný dojem aj na ostatných a natrvalo ti to zlepší náladu.

2. Cvičenie *Vypnúť hruď*

Opäť jednoduché cvičenie, ktoré všetci poznáme. Jednoducho trochu vypni hruď. Tentoraz je potrebné zapojiť ramenné svaly a hrudný koš. Hrudná kosť sa zároveň narovná, rebrá sa trochu roztiahnu a pľúca sa radujú, lebo sa im ľahšie dýcha. Vždy, keď sa cítiš stiesnene a bez nálady, vypni hruď! Keď sme smutní, často spustíme plecia dolu. Hrudná kosť klesne, chrbtica sa ohne dopredu, rebrá sa stiahnu a hrudný koš sa zúži, takže pľúcam už nezostáva takmer nijaký priestor na dýchanie. Navyše sa tak zmenší minimálne o 5 centimetrov.

13 SOKOLOVÁ, L., 2022. Psychologické princípy prevencie a osobného a sociálneho rozvoj. Dostupné na: https://nivam.sk/wp-content/uploads/2022/10/Psychologicke-principy-prevencie.pdf
14 Dostupné na: https://mieli.fi/en/materials/coping-skills-poster/

Prečo pomáha cvik *Vypnúť hruď?*

Keď sa pomocou svalov a hrudného koša zväčšíš objem hrudníka, naozaj sa rozšíri celé tvoje telo a „narastie" o 5 centimetrov. Rozšírený hrudný priestor ti umožní lepší príjem kyslíka, čo sa veľmi zíde tvojmu mozgu i tvojej nálade. Keď teraz skombinuješ „hlavu hore" a „vypni hruď", vyzerá to odvážnejšie a rovnako sa budeš aj cítiť.

3. Cvičenie *Dýchanie so zošpúlenými perami*

Dýchanie so zošpúlenými perami je skvelé a úplne jednoduché. Musíš iba zošpúliť pery, akoby si v nich chcel podržať slamku. A teraz sa cez túto slamku zhlboka nadýchni, pomaly a minimálne šesťkrát za sebou. Predstavuj si pri tom, čo všetko by si chcel vdýchnuť: pokoj, uvoľnenie, silu, radosť, odvahu, rozvahu, sebavedomie...

Takýmto dýchaním sa hruď takmer sama od seba vypne a cvičenie má dvojnásobný účinok.

Prečo pomáha cvik *Dýchanie so zošpúlenými perami?*

Dýchanie so zošpúlenými perami má ešte jeden dobrý účinok: čeľustné kĺby sa uzavrú. A to je dobré proti hnevu – mentálne i emocionálne. Takýmto dýchaním teda môžeš trénovať svoju sebadôveru a uvoľnenosť.

Diskusia a záverečná reflexia:

- ✓ *Ktoré telesné cvičenie vám prinieslo uvoľnenie?*
- ✓ *Čo všetko ste videli, keď ste dali hlavu hore?*
- ✓ *Ako ste sa cítili, keď ste vypli hruď?*
- ✓ *Aké vlastnosti by ste chceli nádychom získať?*

Partnerstvo a spolupráca

2.5 Participácia a zážitok školskej komunity

Partnerstvo a spolupráca je jednou zo základných oblastí budovania wellbeingu. Silnejší pozitívny vzťah ku škole má nepochybne priamy vplyv na lepšie akademické výsledky a disciplínu žiakov. Participácia všetkých účastníkov školskej komunity (pedagogických a odborných zamestnancov, žiakov, rodičov, zriaďovateľa) bude efektívna len vtedy, ak bude postavená na vzájomnej dôvere, podpore a rešpekte, ktoré idú ruka v ruke so slobodou.

Námety zamerané na participáciu a zážitok školskej komunity

⇒ **Školský parlament**[16] – žiaci majú možnosť vyjadrovať sa k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania, zastupujú žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy, predkladajú im svoje návrhy, stanoviská.

⇒ **Dobrovoľníctvo** – žiaci tvoria aktivity, hry pre mladších žiakov napríklad v školskom klube detí (ŠKD), čítanie rozprávok pre deti v materskej škole.

⇒ **Kultúra spätnej väzby** – jednoduchá spätná väzba pre učiteľa o vyučovacích hodinách, z vyučovacieho dňa. Žiaci majú možnosť vyjadriť sa a napísať: čo som sa dnes naučil, čo bolo pre mňa zaujímavé a pod., umožníme žiakom vyjadriť svoj pocit, názory, pretože sú dôležitou sebareflexiou a slúžia na zlepšenie kvality výučby.

AKTIVITA: STAVIAME LEGO

prekonať individuálne rozdiely/obmedzenia a spolupracovať pri riešení problému

16 Čo je žákovský parlament. Dostupné na: https://cedu.cz/co-je-zakovsky-parlament

24 ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPIKCIA

Postup:

Na aktivitu je potrebná stavebnica lego, príp. kocky. Žiakov rozdelíme do skupín (maximálne 6 členov). Úlohou každej skupiny je poskladať zo stavebnice napríklad dom, auto, lietadlo atď. (podľa toho, akú stavebnicu máme dispozícii). Členovia skupiny majú počas stavania rozdelené úlohy (zásobovač, podávač dielov, staviteľ), ale každá úloha má nejaké obmedzenie. O tom, kto bude mať akú úlohu a aké obmedzenie, rozhodnú žiaci vo svojich skupinách. Niekto nepoužíva sluch (má na ušiach slúchadlá s hudbou), niekto zrak (má šatkou previazané oči) a niekto reč (má šatkou previazané ústa). Stavanie je časovo obmedzené napr. na 15 minút[17].

Diskusia a záverečná reflexia:

- ✓ *Ako so vám pracovalo?*
- ✓ *Čo bolo pri stavaní najťažšie?*
- ✓ *Ako ste prekonávali jednotlivé obmedzenia?*
- ✓ *Aké obmedzenia treba prekonávať pri spolupráci v triede? Pomenujte tri konkrétne.*
- ✓ *Ako by ste ich mohli prekonať?*

AKTIVITA: SPOLOČNÉ RAŇAJKY

uvedomiť si, že aj v škole sa dá v rámci bežného dňa stráviť príjemný čas

Postup:

Pred začiatkom vyučovania si pripravíme so žiakmi 20-minútové raňajky v triede. Spoločne si upravíme priestory – spojíme a prestrieme stoly, uložíme servítky, vázy... Potrebný riad si požičiame zo školskej jedálne. Tieto prípravy spravíme deň vopred (predchádzajúci deň po poslednej vyučovacej hodine). Pri príprave jedla máme minimálne dve možnosti:

- **každý žiak aj triedny učiteľ prinesie niečo z domu tak, aby mohol ponúknuť ostatných,**
- **spoločne naplánujeme „raňajkové menu" a poverení žiaci pôjdu na nákup (financovať ho môžeme napr. z triedneho fondu).**

Počas samotných raňajok sa snažíme vytvoriť priateľskú a uvoľnenú atmosféru. Je podstatné, aby boli žiaci zapojení do všetkých prípravných fáz a aj do upratovania po raňajkách.

17 Inšpirované: ČAPEK, R., 2020. Lítý učitel – Kompas moderního učitele.

Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí 25

Záver

Sme presvedčení, že predkladaný materiál si nájde svojich priaznivcov a stane sa inšpiráciu pri budovaní wellbeingu v školskom prostredí a zároveň veríme, že publikácia bude podnetom pre úvahy o spoločnom úsilí skvalitňovať naše školy.

[1] Materiál je dostupný: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2023/04/Publikacia-WELLBeing-2023.pdf

[2] *Spracované podľa: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2022/02/Stanovisko_Partnerstvi-k-podpore-wellbeingu_unor_2022_final-1.pdf (partnerstvi2030.cz)*

[3] *Spracované podľa: Partnerství 2030+*

ORTOPTIKA V LOGOPEDICKÉ PREVENCI

Mgr. Šárka Krátká Wagenknechtová, Klinická logopedie, Praha 10 - Petrovice

Mgr. Kristýna Hošková, Klinická logopedie PaedDr. Věry Kopicové, Praha 4

V praxi klinického logopeda se často setkáváme s různými neurovývojovými poruchami a jejich kombinacemi. Řeč je na vrcholu pomyslné pyramidy vývoje a ovlivňuje ji spousta faktorů jako jsou např. vestibulární (rovnovážné) funkce, sluchové, zrakové, hmatové, chuťové a čichové vnímání, schopnost plánování a koordinování pohybů těla, schopnost se soustředit, pamatovat si. Proto je důležité spolupracovat v multidisciplinárním týmu.

Odborníci v péči o zrak

Jedním důležitým článkem mezioborového týmu je spolupráce klinických logopedů s ortoptisty, zrakovými terapeuty, optometristy a očními lékaři (oftalmology). Tito všichni odborníci se podílí na diagnostice a terapii různých zrakových vad. Každý z nich má odlišné zaměření a věnuje se různým věkovým kategoriím.

Co je to tedy ortoptika?

Ortoptika je specializovaný oční obor, jehož cílem je obnovit, popř. zlepšit jednoduché binokulární vidění (JBV).

Jaký vliv má zrak na vývoj dítěte?

Narušené zrakové funkce ovlivňují celkový vývoj dítěte. Příznaků narušení v oblasti zraku u dítěte si lze všimnout již v raném věku. Dítě například nereaguje na vizuální a sluchové podněty, na sociální stimuly a řeč, neotáčí se za hračkami, negestikuluje, opožďuje se v řečovém vývoji.

Na co se v naší klinické praxi zaměřujeme?

V praxi se u komplexní terapie zabýváme všemi složkami zrakové percepce, ale terapie vždy nemusí být úspěšná tak, aby to odpovídalo vynaloženému úsilí pacienta (např. u dětí s VD, ADHD, SPU). Je tedy na místě doporučit vyšetření oftalmologem.

Ne každý oftalmolog dokáže odhalit potíže dítěte, často vyšetří pouze vizus (zjistí počet dioptrií). Vzhledem k tomu, že dětské oko je jiné než dospělé, je dobré vybrat oftalmologa, který se specializuje na děti. Je dobré také vybírat pracoviště, kde je navázána spolupráce s ortoptistou, popř. zrakovým terapeutem. Je to vhodné tehdy, pokud je potřeba zařadit po

diagnostice také terapii. Důležité je také si uvědomit, že pokud má dítě brýlovou korekci, neznamená to, že správně vidí. Je správné tedy vždy doplnit brýlovou korekci i o další bližší vyšetření zaměřující se nejen na refrakční vady, ale i na vyšetření jednoduchého binokulárního vidění a očních pohybů.

Pokud budeme jako součást komplexní logopedické diagnostiky provádět i ortoptický screening, a vyšetření očních pohybů, můžeme zachytit tento typ potíží, dítě odeslat na ortoptický rozbor a může být včas zahájena terapie – zde se vždy hraje o čas, protože některé zrakové vady (jako například tupozrakost) lze cvičením odstranit pouze do určitého věku. Pokud tuto věkovou hranici dítě propásne bez cílené terapie, je vada již nezvratná.

Co je důležité vědět o vývoji zraku u dítěte?

Abychom věděli, kdy a s jakými potížemi dítě odeslat k bližšímu vyšetření zraku, je nutné znát vývojová hlediska a faktory, které vývoj zraku ovlivňují.

Důležité je například vědět to, že se dítě narodí jako dalekozraké (zhoršené vidění do blízka) v průměru +3 až 5 dioptrií. Do cca 6.-8. měsíce se děti dívají monokulárně, to znamená, že nevidí prostorově. Kolem 8. měsíce věku se začíná rozvíjet binokulární vidění. Mezi druhým a čtvrtým rokem věku může mít dítě ještě +2 dioptrie a stále se jedná o o fyziologickou normu. Prostorové vidění se vyvíjí do 6ti let věku. Pokud se prostorové vidění u dítěte nevytvoří do 6ti let, nevytvoří se vůbec. Kolem 8. roku vývoj zraku končí (někdy je v literatuře dokonce uváděn věk 6ti let). To ale neznamená, že po uplynutí této doby nemá už smysl cvičit oční pohyby. Jde spíše o to, že již nelze ovlivnit jednoduché binokulární vidění, pokud jsme ho do té doby vůbec neměli.

Jak ovlivňuje nošení slunečních brýlí vývoj zraku?

U malých dětí, cca do čtyř až pěti let, se nedoporučuje dávat sluneční brýle, jelikož dětské oko je velmi přizpůsobivé a naučí se regulovat sluneční světlo. Při častém nošení slunečních brýlí v dětském věku může vzniknout světloplachost. Je tedy vhodné spíše oči zastínit kšiltovkou, nebo kloboukem. Sluneční brýle se doporučují pouze u dětí s velmi světlými vlasy, řasami a obočím.

Jak probíhá léčba a diagnostika očních vad u dětí?

Dětské oko je zcela jiné, než dospělé oko. Oční vyšetření je třeba provádět u dětí s tzv. rozkapáním očí (cykloplegií), jelikož je třeba vyřadit z činnosti tzv. ciliární sval, na kterém je zavěšena čočka. Tento sval může ovlivnit až 4 dioptrie. Tomuto vyšetření se rodiče často

brání, že by dítě zatěžovalo, avšak pokud nedojde k vyšetření oka s rozkapáním, může být výsledek zkreslený.

Důležité je správně a včas nastavit brýlovou korekci, jelikož nesprávnou, či pozdní korekcí refrakční vady u dětí se může rozvinout tupozrakost nebo strabismus - šilhání. U zjištěné krátkozrakosti u dětí je také velmi důležité celodenní nošení brýlí.

Při léčbě tupozrakosti se užívá okluzor. Ale ani ten se nesmí nosit celodenně, jelikož poté nedochází k propojení mozkových spojení obou očí. Okluze je léčba, kterou nelze brát na lehkou váhu. Pokud ji oční lékař předepíše, pak je pro dítě stejně důležitá jako např. léčba antibiotiky. Rodiče by měli správně pochopit podstatu léčby okluzí a vnitřně se smířit s nutností po určitou dobu lepit svému dítěti jedno oko. Nutná je u takového nošení důslednost. Je-li dítě léčeno okluzí a dochází do mateřské školy, je důležité, aby i pedagogové byli rodiči informováni, jak a kdy je nutné, aby dítě v denním režimu okluzi nosilo a naopak nenosilo. Např. při pobytu venku, kdy se děti pohybují v prostoru je okluze zcela nevhodná, je zde nebezpečí úrazu z důvodu zhoršené prostorové orientace a také odhadu vzdálenosti, ale naopak při práci u stolečku je třeba, aby okluzor dítě mělo.

Strabismus, neboli šilhání je od narození do cca 1,5 roku fyziologické, a to pouze ke kořeni nosu (konvergentně). Okohybné svaly se postupně zpevňují a toto lehké šilhání úplně vymizí. Oproti tomu šilhání směrem zevně (divergentně) není nikdy fyziologické a je zapotřebí ihned navštívit očního lékaře. A pokud se objeví náhle vzniklé šilhání, může se jednat o příznak velmi závažné neurologické diagnózy (mozkové nádory apod.). Šilhání může také někdy nastat při vysokých horečkách, nebo v souvislosti s očkováním. Je-li dítě hypotonické doporučuje se vyčkat s očkováním než se celkový stav zlepší. Strabismus má dvě fáze:

latentní – nemusí být vidět, projeví se občas, nebo když je dítě nemocné, v psychické nepohodě 2. manifestní – až po 1 roce – pozdní diagnostika! Pokud dítě už opravdu šilhá, šilhá stále

Jaký mají technologie vliv na vývoj zraku?

Největší potíže při vývoji zraku dětí působí tablety a telefony. Jedná se o sledování obrazovky na malou vzdálenost. Nejškodlivější je tedy pro zrakový vývoj telefon, poté následuje tablet a nakonec PC. Při sledování telefonu nebo tabletu nemrkáme, oční pohyby jsou blokovány, fixují pouze jeden bod a svaly nemění tonus. Často dochází k tzv. úlevové poloze, kdy oči ujedou směrem zevně. Při neustálém pohledu do blízka dětem ochabují

svaly, oči ujedou zevně a vrátí se zpět, a to probíhá neustále dokola. Tento jev způsobuje potíže u čtení (dítěti se ztratí místo, kde právě četlo). Oční pohyby se vlivem technologií zpomalují, což se projeví i na rychlosti čtení. Kolik by tedy mělo dítě trávit času na technologiích? V předškolním věku by dítě vzhledem ke správnému vývoji zraku nemělo mít tablet ani telefon vůbec. Ortoptisté často doporučují vynechat používání technologií na malou vzdálenost až do 8 let. Do 10-11 let je doporučená maximální doba 30 min. denně.

Začne-li dítě užívat technologie až po 12. roce, kdy je ukončen vývoj zraku i plasticita mozku, již to nemá zásadnější význam pro vývoj očních pohybů. Pokud je však přítomna nějaká genetická oční vada, může se využíváním techniky urychlit její zhoršení. Dítě, které má astigmatismus a krátkozrakost, by nemělo technologie užívat vůbec.

Sledování televize, nebo vzdálený monitor PC tolik nevadí, je to sledování na větší vzdálenost a neblokuje oční pohyby.

Při nadměrném užívání technologií může docházen např. k nadměrnému zvlhčení oka (oko slzí), nebo naopak k tzv. Syndromu suchého oka (SSO), který může dospět až k nevratnému vysušení rohovky. Dříve bylo toto onemocnění diagnostikováno pouze u dospělých, dnes již bohužel není výjimkou ani u velmi malých dětí. Na zmírnění SSO u dětí lze užívat např. kapky a různé bylinné preparáty. Vždy je vhodné se poradit s lékařem, nebo farmaceutem.

Jaké další jevy sledujeme?

Jedním z dalších oblastí, na které se ve svých praxích zaměřujeme, je zjištění dominantního oka, nebo-li vyšetření laterality oka. Všechny naše párové orgány musí spolupracovat, ale vždy by měl být jeden, který je dominantnější, silnější, výkonnější. Pro vyšetření dominantního oka existuje několik zkoušek. Dříve se užívalo např. kukátko, nebo manoptoskop, které si dítě samo přiblížilo k obličeji. Dnes se již užívají přesnější vyšetření, které nejsou ovlivněny lateralitou (dominancí) ruky.

Dále také vyšetřujeme oční pohyby, které jsou důležité pro správnou práci do blízka. Jedná se o konvergenci (pohyby očí k nosu), motilitu (všechny pohledové směry zevně), sakadické pohyby, neboli sakády (nejrychlejší oční pohyby) a fixace (intervaly mezi sakádami - miniaturní zastavení očí). Propojením motility a konvergence vzniká tvz. šířka fúze (schopnost stočit oči směrem k nosu a zevně). Nedostatečná šířka fúze může způsobovat bolesti hlavy, migrény. Projeví se také při čtení a psaní. Tato šířka fúze se dá změřit přístrojově (troposkop, synoptofor).

Proč může ortoptista doporučit Neurovývojovou stimulaci?

Někdy se může stát, že ortoptistovi brání ve vy vyšetření očních pohybů pretrvávající primárne reflexy. Co sú to teda tie primárne reflexy? Určite ste u nejakého novorodenca videli, ako rozhadzuje ručičkami, keď sa lekne. Alebo keď vo sne miminko otočí hlavičku na druhú stranu, otočí sa celé telo – tzv. poloha šermíře. Toto sú príklady primárnych reflexov, ktoré môžeme u miminek pozorovat. Tieto primárne reflexy sú dôležité pre vstup na svet, umožňujú lepší priechod pôrodnými cestami a napomáhajú v prvých mesiacoch života. Často sa ale stáva, že tieto reflexy nevyhasnú a zostávajú po celý život. Ak k tomu dôjde, blokujú vznik stálych (posturálnych) reflexov, ktoré sú dôležité pre správne držanie tela a koordináciu pohybov. Stejně tak môžu blokovať vývoj očných pohybov. Této problematike sa venuje viac odborností, napr. fyzioterapeuti, alebo aj klinickí logopedi.

Závěr

Nie je vždy jednoduché zistiť, či dieťa dobre vidí. Malé deti môžu zle vidieť už od narodenia a nedokážu nám popsat, aký majú problém. Preto, ak nám čokolvek príde podozrivé, napr. keď dieťa šilhá, alebo chodí blízko k televízii, je lepši raději vždy zájsť k specialistovi, ktorý môže prípadnú vadu odhaliť. Ako sme už spomenuli výše, vo vývoji zraku sa vždy hrá o čas. Nie je teda nač čakať.

LITERATURA

VOLEMANOVÁ, MARJA. Dyslexie! Nebo ne?, aneb, Jak primární reflexy ovlivní vývoj vidění. Statenice: INVTS, [2023]. ISBN 9788090736955.

JOŠT, JIŘÍ. Oční pohyby, čtení a dyslexie. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 9788073730550.

VOLEMANOVÁ, MARJA. Pretrvávajúce primárne reflexy, opomíjený faktor problémov učenia a chování. [Praha]: Red tulip, c2013. ISBN 9788090559707.

www.ortoptika.com www.ortoptika.net

ŠPECIFIKÁ PROFESIJNÝCH ŠTANDARDOV V KONTEXTE REALIZÁCIE PREVENTÍVNEJ ČINNOSTI ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

PaedDr. Mária Šnídlová (NIVAM), PhDr. Eva Smiková, PhD.(VÚDPaP)

História vzniku slovenských profesijných štandardov siaha k začiatku tohto storočia. V súčasnosti zverejnené profesijné štandardy nadviazali na prvú verziu (2004 - 2008), ktoré vznikli na základe prijatého teoretického konceptu, ktorým je Interaktívny model edukácie (Kasáčová, 2006). Ich vývoj pokračoval v rámci národného projektu MPC „Profesijný a kariérny rast pedagogických zamestnancov“ (2009 - 2015). Prvá oficiálna verzia profesijných štandardov bola zverejnená v roku 2017 ako Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej PZ, OZ) škôl a školských zariadení. Meniaca sa legislatíva, vývoj spoločnosti a z toho vyplývajúce požiadavky na profesiu pedagóga a odborného zamestnanca, no najmä ohlasy odbornej verejnosti boli podnetom na prehodnotenie a aktualizáciu súčasných profesijných štandardov (Šnídlová, 2021).

Inovované profesijné štandardy vznikli v **rámci NP NIVAM „Profesijný rozvoj učiteľov TEACHERS**“, sú zverejnené na stránke NIVAM (NIVAM, 2022) a boli predložené na schválenie MŠVVaŠ SR. Na ich tvorbe spolupracovali odborníci z praxe (školy, školské zariadenia, špeciálne výchovné zariadenia a i.) aj z akademickej obce. Inovácia a týka:

• zjednodušenia štruktúry profesijného štandardu,

• významného zníženia rozsahu - vzniku jedného profesijného štandardu pre všetky kariérové stupne PZ/OZ,

• doplnenia a precíznejšieho vymedzenia úrovne kompetencií v jednotlivých kariérových stupňoch,

• aktualizácie obsahu profesijného štandardu,

• zlúčenia niektorých súčasných profesijných štandardov,

• vytvorenia profesijných štandardov pre nové kategórie a podkategórie PZ/OZ,

• spracovania metodického materiálu pre užívateľov.

Využitie profesijných štandardov v praxi je dané ich **funkciami:**

a) kvalifikačná funkcia – profesijný štandard na úrovni začínajúceho zamestnanca stanovuje očakávané vedomosti a spôsobilosti v jednotlivých kompetenciách na vstupe do profesie, je záväzný pre štátny vzdelávací program príslušného odboru vzdelávania a pre opis príslušného študijného odboru

b) rozvojová funkcia – predstavuje stanovenie požiadaviek na úroveň kompetencií PZ/OZ. Je východiskom pre stanovenie rozvojových potrieb konkrétneho začínajúceho zamestnanca, ale aj rozvojové potreby PZ/OZ vo vyšších kariérových stupňoch

c) gradačná funkcia – profesijný štandard slúži ako referenčný rámec na overenie profesijných kompetencií PZ/OZ v jednotlivých kariérových stupňoch (atestácie). Súbor profesijných kompetencií predstavuje výstupné požiadavky, ktoré sa od adepta atestácie očakávajú

d) motivačná funkcia - profesijný štandard je nástrojom na posudzovanie úrovne vlastných profesijných kompetencií, prostredníctvom ktorého si môžu PZ/OZ voliť vlastnú kariérovú cestu.

e) regulačná funkcia - profesijný štandard je významným východiskom pre tvorbu programov vzdelávania

f) ochranná funkcia – profesijný štandard jasne pomenúva tie kompetencie prejavené v činnostiach, za ktoré je PZ/OZ ako profesionál v škole/školskom zariadení zodpovedný a chráni ho pred narastajúcim tlakom, zvyšujúcim sa rozsahom požiadaviek od neškolských subjektov, ktoré ho robia zodpovedným aj za činnosti nesúvisiace s profesiou PZ/OZ.

Inovované profesijné štandardy pre kategórie OZ majú svoje špecifiká:

Kompetenčný profil odborného zamestnanca je rozdelený do dvoch oblastí:

1. ODBORNÁ ČINNOSŤ

2. ODBORNÝ ZAMESTNANEC

Oblasť „Odborná činnosť“ je v každom profesijnom štandarde členená podľa potrieb kategórie odborného zamestnanca na viaceré kompetencie. Vo väčšine prípadov sa tvorcovia zhodli na postupnosti, ktorá zodpovedá *plánovaniu odbornej činnosti*, *realizácii odbornej činnosti* počnúc diagnostickou činnosťou, následne terapeutickou, reedukačnou, poradenskou a preventívnou činnosťou. Poradie a zlučovanie jednotlivých odborných

činností do kompetencií súvisí s výkonom v jednotlivých kategóriách OZ. V každom profesijnom štandarde túto oblasť uzatvára *evalvácia odbornej činnosti*.

Oblasť „Odborný zamestnanec“ je v každom profesijnom štandarde členená na tri rovnaké kompetencie, ktoré sa viažu na stotožnenie sa s profesiou, vlastný profesijný rast OZ, na jeho schopnosť participovať na rozvoji školského/poradenského zariadenia, alebo vystupovať ako reprezentant profesie aj mimo priameho výkonu odbornej činnosti. Dôležitá je (nová) kompetencia „Vytvárať partnerstvá s inými poskytovateľmi odbornej pomoci a budovať multidisciplinárnu spoluprácu“, ktorá v predchádzajúcich profesijných štandardoch chýbala.

Charakteristika úrovne kompetencií v jednotlivých kariérových stupňoch

Charakteristika úrovne profesijných kompetencií v kariérových stupňoch je uvedená v každom profesijnom štandarde v súlade so špecifikami danej kategórie odborného zamestnanca. Je spracovaná tak, aby bolo jednoznačné, aké kompetencie má *vedieť preukázať* samostatný OZ, akými kompetenciami by mal disponovať OZ s prvou atestáciu, prípadne s druhou atestáciou.

Princíp gradácie indikátorov spočíva v stupňovaní nárokov na výkon danej profesie, ktoré musí uchádzač o daný kariérový stupeň preukázať/dokladovať v **profesijnom portfóliu**. Platí princíp: **indikátor pre vyšší kariérový stupeň automaticky zahŕňa indikátory nižších kariérových stupňov.**

Vzhľadom na dôležitú odbornú tému akou je *prevencia*, ktorá je v súčasnosti dávaná do popredia aj vzhľadom na podporu duševného zdravia detí a mládeže, zameriame sa na túto oblasť aj v súvislosti s profesijnými štandardami.

Kompetencie OZ pri realizácii **preventívnej činnosti** sú odlišné pri rôznych odborných zamestnancoch:

Liečebný pedagóg je spôsobilý:

• zvoliť stratégie, formy, postupy a metódy prevencie,

• realizovať programy primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie,

• realizovať špecializovanú prevenciu so zameraním na potreby jednotlivcov a skupín

detí/žiakov, PZ,OZ a ZZ,

• podporovať a ovplyvňovať efektívny priebeh prevencie,

• tvoriť a realizovať dlhodobé liečebnopedagogické preventívne programy v škole/školskom zariadení.

Psychológ je spôsobilý:

• realizovať odborné preventívne vzdelávacie aktivity a intervenčné metódy zamerané na prevenciu rizikového správania, prevenciu školských a výchovných problémov, na posilnenie úspešnej adaptácie žiakov na školu a rozvoj zručností pre riadenie kariéry,

• realizovať preventívne programy v škole a v školskom zariadení.

Školský psychológ je spôsobilý:

• realizovať odborné preventívne aktivity a preventívne intervenčné metódy zamerané na prevenciu rizikového správania, prevenciu školských a výchovných problémov,

• realizovať odborné preventívne aktivity a preventívne intervenčné metódy zamerané na posilnenie úspešnej adaptácie žiakov na školu, rozvoj zručností pre riadenie kariéry a podporu duševného zdravia,

• realizovať preventívne programy v škole.

Špeciálny pedagóg je spôsobilý:

• analyzovať externé zdroje informácií v oblasti prevencie na organizovanie špecifickej preventívnej činnosti,

• využívať nástroje aktívneho vyhľadávania špecifických javov v populácii,

• spolupracovať s odborníkmi rôznych zložiek v oblasti prevencie,

• využívať medzirezortnú spoluprácu pri depistáži detí v ranom veku,

• kooperovať s ďalším odborným zamestnancom pri práci so skupinou detí/žiakov/klientov v depistážnej/preventívnej činnosti,

• realizovať preventívne činnosti zamerané na oblasť jeho špecifického pôsobenia,

• využívať a pružne reagovať na skupinovú dynamiku pri realizácii skupinových preventívnych aktivít.

Sociálny pedagóg je spôsobilý:

• realizovať efektívnu primárnu, sekundárnu a terciárnu prevenciu sociálno-patologických javov v škole/školskom prostredí,

• realizovať aktivity a programy prevencie rizikového správania a sociálno-patologických javov,

• realizovať aktivity a programy zamerané na rozvoj sociálnych spôsobilostí detí/žiakov,

• realizovať osvetové aktivity,

• podporovať a ovplyvňovať efektívny priebeh prevencie,

• tvoriť a realizovať dlhodobé preventívne programy v škole a školskom prostredí.

Logopéd je spôsobilý:

• vyberať a využívať efektívne formy a metódy primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie,

• vytvárať a realizovať aktivity a programy zamerané na prevenciu vzniku narušenej komunikačnej schopnosti,

• realizovať depistáž a skríning zameraný na včasné vyhľadávanie detí s rizikom vzniku narušenej komunikačnej schopnosti/s narušenou komunikačnou schopnosťou alebo vyhľadávanie žiakov ohrozených poruchami písanej a čítanej reči.

Preukazovanie kompetencií v profesijnom štandarde odborného zamestnanca **súvisí s výkonovými a obsahovými štandardami** vypracovanými VÚDPaP.

Na preukazovanie dosiahnutej úrovne profesijných kompetencií pre odborného zamestnanca s prvou/druhou atestáciou (pre potreby atestácií) slúžia **indikátory.** Tie opisujú očakávanú časť odbornej činnosti vzťahujúcu sa k úrovni výkonu (prvá/druhá atestácia), ale aj k rastúcim odborným vedomostiam a spôsobilostiam.

Pri preukazovaní úrovne **odborný zamestnanec s prvou atestáciou** je potrebné zdôrazňovať **inovácie**využitím **rozšíreného repertoára (súboru) metód, nástrojov, postupov, programov** – v čom sa prejavili oproti napr. odporúčaným/základným postupom, metódam, formám a postupom.

Pri preukazovaní úrovne **odborný zamestnanec s druhou atestáciou** je potrebné zdôrazňovať **inovácie** vyplývajúce **zo zmenených podmienok** (napr. nové prístupy v inkluzívnom vzdelávaní, multidisciplinárnej odbornej starostlivosti, informatizácia, digitalizácia, riešenie krízových situácií), zo **zmien v potrebách detí/žiakov** (napr. zmeny v bio-psycho-sociálnom vývine detí/žiakov, nové formy rizikového správania, podpora duševného zdravia, podpora rodiny ako najbližšej sociálnej skupiny dieťaťa/žiaka), prípadne inovácie vyplývajúce **z trendov** (nové odborné postupy, metódy, nástroje, programy, metodické usmerňovanie a podpora OZ/OZ, potreba zmien v kompetenciách a špecifických spôsobilostiach detí/žiakov v súvislosti so zmenami v spoločnosti, uplatnením sa v živote a na trhu práce).

Niektoré **príklady preukazovania profesijných kompetencií** OZ pri **realizácii preventívnej činnosti:**

· **záznam o monitoringu, prieskume, depistáži** rizikového správania, školských a výchovných problémov v škole/ školskom zariadení**,**

· **záznam o plánovaní, realizácii preventívnej odbornej činnosti** so skupinou, školskou triedou *(preventívny program, preventívne aktivity),*

· **záznam o overovaní/inovovaní preventívneho programu** (autorstvo/spoluautorstvo),

· **doklad o poskytovaní metodického usmerňovania a metodickej podpory OZ** v oblasti preventívnej činnosti

· **návrh riešení v oblasti preventívnej činnosti** v škole/školskom zariadení.

Využitie profesijných štandardov z pohľadu OZ:

· **motivačný nástroj** pre osobný profesijný rozvoj,

· na základe posúdenia svojich schopností ale aj ambícií voči profesijným štandardom si môže OZ voliť **vlastnú kariérnu cestu**:

- **cestu gradácie** – indikátory profesijných kompetencií v jednotlivých kariérových stupňoch predstavujú očakávanú úroveň, ktorú OZ preukáže pri vstupe do vyššieho kariérového stupňa (ukončenie adaptačného vzdelávania, atestačné konanie), spravidla túto úroveň preukazuje prostredníctvom adaptačného/atestačného portfólia,

- **cestu špecializácie** – z profesijných štandardov OZ- špecialistov, resp. vedúcich OZ môže jednotlivec nadobudnúť poznanie o vedomostiach, spôsobilostiach a činnostiach, ktoré by mal postupne nadobudnúť.

Využitie profesijných štandardov z pohľadu školy/školského zariadenia:

· identifikácia rozvojových potrieb OZ,

· tvorba programov adaptačného vzdelávania,

· tvorba aktualizačných vzdelávacích programov,

· tvorba plánov profesijného rozvoja,

· zlepšenie procesov riadenia a rozvoja školy/školského zariadenia,

· zlepšenie procesov implementácie inkluzívnej kultúry a inkluzívnej praxe.

Profesijný štandard **nemá hodnotiacu funkciu, preto je nesprávne použiť ho na hodnotenie zamestnancov.** Nakoľko profesijný štandard nie je náplň práce, nie je ani možné podľa neho posudzovať reálny výkon zamestnanca a zamieňať ho s jeho očakávaným odborným potenciálom.

LITERATÚRA

Inovované profesijné štandardy – výstup NP Teachers. NIVAM. 2022. https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy

KASÁČOVÁ B. a kol., 2006. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: ROKUS 2006. ISBN 80-89055-69-9

ŠNÍDLOVÁ, M. 2001.Revízia a inovácia profesijných štandardov. MPC. Pedagogické rozhľady. 6/2021, roč.30, str. 3

ŠNÍDLOVÁ, M. a kol. 2022. Inovované profesijné štandardy a metodika ich implementácie v praxi profesijného rozvoja. NIVAM: 2022 ISBN 978-80-565-1540-2

ŠNÍDLOVÁ, M. – SMIKOVÁ. E. 2023. Špecifiká profesijných štandardov v kontexte realizácie preventívnej činnosti odborných zamestnancov. Poster. XXX.ročník Konferencie Dieťa v ohrození „Prevencia ako nástroj podpory“. VÚDPAP, Bratislava 16.-17.3.2023

ÚLOHA SUBKULTÚR V ŽIVOTE MLADÝCH ĽUDÍ

Mgr. Martin Valach, sociálny pedagóg, Centrum poradenstva a prevencie Banská Bystrica

Rôzne spoločenské obdobia sú charakteristické svojimi špecifikami a jedinečnosťou. Slovensko za posledných viac ako 30 rokov prešlo významnými spoločenskými a kultúrnymi zmenami. Jednotlivé obdobia výrazne ovplyvnili vznik, príchod a existenciu viacerých alternatívnych myšlienkových a kultúrnych prúdov, ktoré sa etablovali do unikátnych sociálnych buniek naprieč celým spoločenským spektrom. Ich úloha v životoch nielen dospievajúcej mládeže môže výrazne ovplyvniť vývoj a smerovanie jednotlivcov. Termín subkultúra má etnologický pôvod, subkultúrami a nezávislými myšlienkovými prúdmi sa tiež zaoberá kultúrna antropológia či sociológia. Ich poznanie však môže byť veľmi prínosné aj pri tzv. pomáhajúcich profesiách.

Kultúru môžeme chápať ako „vyšší, jednoliaty celok ktorý má svoje jednotlivé špecifiká, je objektivizovaný vo výsledkoch správania a vo výsledkoch práce“ (Ondrejkovič, et al. 2001). Môžeme sem zaradiť školský systém, súdnictvo, tradície, zvyky, týkajúce sa veľkej časti populácie a prakticky akékoľvek „vyššie štruktúry“. *Subkultúry mládeže* sú naopak nižší celok väčšinovej kultúry ktorý je „empirický, poznateľný, zvláštny, integrovaný svet hodnôt, noriem a symbolov, ktoré charakterizujú správanie mládeže“ (Ondrejkovič, et al. 2001). Termín „subkultúra“ sa v posledných rokoch nahradzuje pojmom „urban tribes“ („mestské kmene“), pretože odborné kruhy začali akceptovať skutočnosť, že subkultúry nie sú doménou výlučne mládeže (Souček, et al. 2011). Na opačnom spektre sa nachádzajú *kontrakultúry*. „Jedná sa o skupiny, ktoré sú v rozpore až v konflikte s kultúrou. Stoja v striktnej opozícií, degradujú spoločenské hodnoty a vymedzujú sa voči neprajníkom.“ (Ondrejkovič, et al. 2001). V tejto kategórii sa pohybujú skupiny, ktoré predstavujú ohrozenia mravnostného vývinu či páchanie trestnej činnosti – neonacisti, zhubné kulty a sekty, alebo v posledných rokoch silnejúca tzv. dezinformačná scéna, ktorá sa opiera o nepodložené informácie, šíri politickú propagandu a povzbudzuje ľudí k rizikovému správaniu. Všetky spomínané elementy sa navzájom ovplyvňujú, reagujú na spoločenské dianie, trendy a vplyvy a v niektorých prípadoch sa môžu dopĺňať. Aj napriek možným rizikám, subkultúry majú (na rozdiel od kontrakultúry) potenciál väčšinovú kultúru obohacovať a podieľať sa na pozitívnych aspektoch behaviorálneho a sociálneho vývoja jednotlivcov.

Sociálna potreba človeka niekam patriť je absolútne kľúčová aj v otázkach subkultúr. Toto správanie je počas obdobia dospievania zintenzívnené a práve v tomto období mladí ľudia vyhľadávajú skupiny, s ktorými sa môžu identifikovať - v niekoľkých rovinách. Každá subkultúra má svoje špecifiká, ale väčšina z nich sa zhoduje jednotlivými prvkami. Pre niektoré skupiny je veľmi dôležitý *vizuál* (metal, gothic, cosplay a iné), pre iné zas *ideológia* (punk, skinheads a iné). Veľakrát sú však tieto zložky prepojené a môžeme sa stretnúť aj so subkultúrami, pre ktoré vizuál ani ideológia nie je určujúca (gameri, hackeri a iné.). Každá subkultúra má svoje subžánre a subscény ktoré sa navonok môžu javiť ako podobné, ale v konečnom dôsledku sa od seba výrazne odlišujú (punk, hardcore-punk, crust. punk, neo-punk a iné). Výsledok kontinuálneho vývoja spôsobil v niektorých subkultúrach značnú fragmentáciu, ktorá je výsledkom spomínaných odlišností. Zároveň je miestami veľmi náročné určiť kde končí hranica jednej subkultúry a začína hranice inej. V niektorých prípadoch môžeme dokonca medzi subkultúrami a kontrakultúrami pozorovať prelievanie jednotlivých pozitívnych alebo negatívnych prvkov (typických napríklad pre komunitu *hooligans* alebo *ultras*).

Pre pomáhajúceho profesionála/profesionálku môže byť poznanie socio-kultúrneho sveta, životného štýlu a inklinácie klienta ku spomínaním skupinám veľmi prínosné v súvislosti s vyhodnotením situácie a s nastavením postupu práce. Dostatočné zorientovanie sa v problematike subkultúr môže byť zdrojom veľmi cenných informácií, ktoré môžu odborníka (psychológ, psychiater, sociálny pedagóg, sociálny pracovník a pod.) priviesť k správnym otázkam a k efektívnemu riešeniu konkrétnej situácie. K subkultúram sa viažu viaceré stereotypy a nesprávne interpretácie, konkrétnejšie ich vykresľujeme na príklade subkultúry *skinheads.* Skinheads je komunita plná rozporov a vnímame ju ako výsledok zložitého ideologického vývoja, s čím sa táto subkultúra potýka dodnes. Počiatky skinheads siahajú do šesťdesiatych rokov 20. storočia, kedy sa skupina mladých chlapcov z nižších robotníckych tried začala prezentovať špecifickým oblečením a viacero z nich sa hlásilo k tzv. *moods.* Táto skupina mala záľubu v chodení na futbal, jazde na skútroch Vespa a v pití piva. Neskôr sa modifikovali na skinheads, hlásiacich sa k robotníckej triede, stretávali sa s prisťahovalcami najmä z Jamajky, ktorí formovali ich hudobný vkus. Druhá vlna hnutia prišla s príchodom punku v Spojenom kráľovstve, v tomto období začína vznikať neonacistická frakcia skinheads. Dnes môžeme hovoriť o troch skupinách skinheads:

1. rasistická (neonacistická),
2. nerasistická,

3. anti-rasistická (Skinheads against racial prejudice) (Brož, et al., 2015).

Odborník pracujúci s mládežou by mal dokázať identifikovať prínosy aj riziká jednotlivých subkultúr, mal by disponovať schopnosťou rozpoznať individuálnu interpretáciu jednotlivca, ktorá môže byť veľmi rôznorodá.

Svet je veľmi dynamický, výmena informácií sa neustále zrýchľuje, aj v oblasti dnešných subkultúr a trendov medzi mládežou. Facilitátor/ka by mal/a dokázať tieto signály zachytiť a dokázať ich užitočne využiť. Veríme, že svet subkultúr môže byť v niektorých prípadoch vstupnou bránou do hodnotového, ideologického a morálneho rámca klienta.

LITERATÚRA

BROŽ et.al.2015. Kmeny 90.Praha. BigBoss, 978-80-906019-9-4

ONDREJKOVIČ, P. et.al.2001. Sociálna patológia. Bratislava. Veda. ISBN 92-871-3889-3

SOUČEK et.al.2011. Kmeny. Praha. BigBoss 978-80-903973-2-3.

STIMULAČNÉ AKTIVITY NA ROZVÍJANIE SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V BEŽNEJ MATERSKEJ ŠKOLE

Ľubica Kročanová

Podstatou inklúzie vo vzdelávacom priestore je odstrániť nesprávne vnímanie inakosti a prijať deti a žiakov s odlišnosťami bez stigmatizovania, predsudkov a odmietania. Cieľom inkluzívneho začlenenia detí a žiakov so špecifickými potrebami, vyplývajúcimi z rôznych druhov zdravotného postihnutia alebo sociálneho znevýhodnenia v predškolských a školských zariadeniach, je vnímať osobitosti ako normalitu.

V predškolskom veku každé dieťa (aj s postihnutím) intenzívne napreduje aj v oblasti vývinu sociálnych zručností. Formujú sa u neho prvé sociálne návyky, mechanizmus sociálnej kontroly, potreba pozitívnej identity, aj participácie na interakciách či iných sociálnych aktivitách. Objavuje sa schopnosť prijať sociálnu rolu a akceptovať autoritu, potreba začleniť sa a vytvárať si sociálne väzby s inými deťmi, aj keď ešte nestále a povrchné. V rovesníckych vzťahoch dieťa napodobňuje, porovnáva, ale aj spolupracuje, čo je preňho veľmi prínosné. Tieto sociálno-psychologické skutočnosti ovplyvňujú mieru jeho sociálnej akceptácie a sociometrický status v sociálnej skupine, do ktorej patrí. U dieťaťa s postihnutím je podľa Meadow-Orlans (2003) obzvlášť dôležité poznať úroveň sociálnej zrelosti, ktorá sa úzko spája s kompetentným, veku primeraným, aj danej sociálnej situácii zodpovedajúcim správaním. Špecificky u detí so sluchovým postihnutím je podstatou ich sociálneho začlenenia medzi majoritnú populáciu rovesníkov v materských školách bežného typu postupné zlepšovanie nielen sociálnych kompetencií, ale aj rečových schopností a komunikačných zručností (Kročanová, 2004).

Inklúzia detí s postihnutím v predškolskom veku

Zo sociálno-psychologického hľadiska môžeme charakterizovať predškolský vek ako proinkluzívne vývinové obdobie. Inklúzia v tomto citlivom vekovom období predstavuje dobré východisko pre sociálne začlenenie dieťaťa s postihnutím do bežného prostredia v staršom veku. Vychádza z princípov (Kováčová, 2010):

- efektívnej participácie všetkých detí v rovesníckej skupine,
- identifikácie stratégií napomáhajúcich inklúzii,

- predškolského kurikula o možnosti vzdelávať každé dieťa,
- kooperácie medzi rodinou, edukačnou inštitúciou (MŠ, ZŠ) a poradenskými službami odborníkov v oblasti špeciálnopedagogickej a psychologickej starostlivosti o dieťa.

Pedagógovia v materskej škole môžu prirodzeným spôsobom sprostredkúvať deťom „inakosť". Prostredníctvom rôznych stratégií (hry, kooperatívne aktivity, podujatia) a s využitím detskej hravosti a spontánnosti dokážu pozitívne formovať vnímanie „odlišnosti" (hoci sme všetci rovnakí, zároveň sme niečím iní). Uskutočňovanie týchto aktivít už v predškolskom období ovplyvňuje spolužitie intaktných detí a detí s postihnutím oveľa jednoduchším spôsobom ako je tomu v neskoršom veku. Vyžaduje si to skúsenosti a pedagogické zručnosti učiteliek, neformálnu prípravu prostredia, do ktorého dieťa začleňujeme, a zároveň akceptovanie individuálnych potrieb všetkých detí v rovesníckej skupine. Deti už v ranom veku pozorujú a uvedomujú si rozdiely či odlišnosti medzi sebou, ale na základe spoločných zážitkov sa tieto stierajú a inakosť sa stáva normalitou. Zároveň sú tieto situácie pre nich prevenciou pred vytváraním si predsudkov voči „inakosti" v staršom veku a príležitosťou k formovaniu prosociálnych prejavov v správaní (Kročanová, 2009). Spoznávanie odlišnosti sa môže uskutočňovať viacerými spôsobmi. Paralelne s receptívnou podporou sociálnej inklúzie (vzdelávacie programy, knihy, noviny, časopisy, filmy, divadlo) je vhodné realizovať interaktívne, expresívno-zážitkové formy aktivít, v ktorých sú aktérmi samotné deti. Prostredníctvom reálnych skúseností majú deti najmä v predškolskom veku príležitosť pochopiť, čo je to odlišnosť. Dosahuje sa tým efekt v podobe pozitívneho myslenia v prospech odlišnosti. Deti, ktoré sú úspešne sociálne začlenené v inkluzívnom prostredí, sú otvorenejšie a ústretovejšie pri začleňovaní iných detí s odlišnosťami do tohto prostredia, v porovnaní so segregovanými deťmi. Vykazujú vyššiu mieru vzájomného pozitívneho pôsobenia pri hre v inkluzívnych podmienkach, nadobúdajú pocity istoty, rovnocennosti, prijatia a učia sa vzájomnej spolupráci. Jednou z podporných možností, ktorá pôsobí v prospech inklúzie je poskytovanie včasnej odbornej intervencie deťom s postihnutím (Kováčová, 2010).

Možnosti začlenenia detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole

Vychádzajúc z niekoľkoročných skúseností s problematikou inklúzie detí so sluchovým postihnutím raného a predškolského veku (Kročanová, 2002, 2004, 2007, 2009, 2011, 2015), považujeme sociálne zručnosti za kľúčový faktor podmieňujúci úspešnosť ich začlenenia medzi počujúcu populáciu rovesníkov. Úroveň sociálnych spôsobilostí, ktorými dieťa

disponuje, evidentne ovplyvňuje, ako je prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Komunikačný hendikep sprevádzajúci sluchové postihnutie, vplýva obmedzujúco na primeranú začlenenosť dieťaťa pri hrách aj iných činnostiach. Rovnako brzdí ďalšie rozvíjanie jeho sociálnych spôsobilostí. Dieťa sa aktívne nezúčastňuje na vzájomných interakciách s ostatnými počujúcimi deťmi, aj s nimi menej komunikuje. Neuspokojivo nadväzuje rovesnícke zväzky, čím sa ochudobňuje o možnosť spolupracovať s ostatnými deťmi. Sluchové a s ním spojené komunikačné ťažkosti spôsobujú, že sa dostáva menej často do pozitívnych sociálnych interakcií. Nedostatočne sa kontaktuje s rovesníkmi počas hry, a ešte menej v inej než v hrovej situácii. Ak je v skupine detí ďalšie dieťa s postihnutím, orientuje sa skôr na neho. Obvykle si vytvára bližší vzťah s dospelou osobou, ktorej dôveruje, a ktorá mu pomáha pri každodenných praktických, aj sebaobslužných činnostiach (učiteľka, vychovávateľka, špeciálny pedagóg). Deti so sluchovým postihnutím sú typické takýmto sociálnym správaním. Nižšia úroveň sociálnej zrelosti a typické prejavy správania dieťaťa s poruchou sluchu významne vplývajú na fungovanie medzi intaktnými rovesníkmi.

Marlow (2006) hovorí, že deti s postihnutím začlenené do edukačno-výchovnej inštitúcie bežného typu so slabými sociálnymi zručnosťami mávajú problémy s odmietaním zo strany rovesníkov, nedokážu si vytvárať kamarátstva, nie sú schopné adekvátne sa zapájať do komunikačných interakcií, a sú problematické aj svojím správaním a osobnostnými charakteristikami. Podľa niektorých štúdií (Guralnick, 2000; Buford, Stegelin, 2003; Marlow, 2006; a iné) frekvencia a kvantita interakcií detí so sluchovým postihnutím s počujúcimi rovesníkmi vzrastá po druhom roku od nástupu do inklúzie. Konštatujú tiež, že špecifický druh intervencie (napr. kooperatívne formy práce) môže kvalitatívne zlepšiť priebeh ich začlenenia sa. Poukazujú aj na to, že tieto deti sa intenzívnejšie zúčastňujú na sociálnych aktivitách spoločne s počujúcimi, ak boli zaradené do skupiny rovesníkov, v ktorej sú vytvorené priateľské, prosociálne orientované vzájomné vzťahy s fungujúcou súdržnosťou.

Učiteľky v bežných triedach materských škôl, ktoré majú praktické skúsenosti s inklúziou predškolákov so sluchovým postihnutím, dlhodobo signalizujú nedostatočnú úroveň ich sociálnych zručností a hodnotia ich ako deti s:

- nízkou úrovňou osobnej iniciatívy v sociálnych situáciách,
- pasívnym kontaktom s rovesníkmi počas hry,
- neschopnosťou iniciovať, a najmä udržať komunikáciu,

- slabou účasťou v pozitívnych interakciách s ostatnými deťmi,
- chýbaním efektívnych sociálnych stratégií,
- problémami pri vypĺňaní príkazov,
- ťažkosťami s prácou v skupine,
- slabšou sociálnou skúsenosťou,
- neschopnosťou pracovať samostatne a nezávisle,
- problémami pri vytváraní kamarátstiev s intaktnými deťmi,
- orientáciou na iné dieťa s postihnutím v rovesníckej skupine alebo na dospelého,
- vyšším výskytom osobnostných problémov a problematických prejavov v správaní,
- zvýšenou tendenciou k agresívnemu spôsobu riešenia konfliktov (Kročanová, 2015).

Empatické učiteľky pomáhajú deťom s poruchou sluchu v inklúzii zlepšovať sociálne kompetencie podporovaním sociálnych interakcií s intaktnými rovesníkmi. Uľahčujú im zúčastňovať sa na spoločných hrách s ostatnými deťmi tým, že preferujú mimické a pantomimické prvky, zapájajú pohybové aktivity, a pod. Využívajú okrem námetových hier na podporu empatie, vzájomného poznávania, rozvíjania zmyslu pre kamarátstvo a spoluprácu, aj interaktívne tvorivé postupy s prvkami dramatoterapie, muzikoterapie, arteterapie a biblioterapie. Osvedčené sú aj iné neverbálne techniky ako hra s bábkou, hra s maskou, tanečná dramatizácia, a pod. (Kováčová, 2010). Ide nepochybne o vhodný spôsob na zlepšenie začlenenia detí so sluchovým postihnutím do hrových situácií, ktoré sú typické pre deti v materských školách.

Cieľ, hypotézy a použitá metóda

Hlavným cieľom intervenčného programu na rozvíjanie sociálnych zručností, ktorý predstavíme prostredníctvom konkrétnych aktivít, bolo dosiahnuť zlepšenie úrovne sociálnych spôsobilostí prelingválne nepočujúcich detí predškolského veku a vzájomných vzťahov medzi nimi a deťmi bez postihnutia v bežnej triede materskej školy. Predpokladali sme, že hry použité v intervenčnom programe na stimuláciu sociálnych zručností, pomôžu intenzívnejšie stimulovať sociálne interakcie a vzťahy medzi deťmi navzájom. Zároveň sme

očakávali, že spoločné aktivity zlepšia aktuálnu úroveň sociálnych kompetencií detí so sluchovým postihnutím, a súčasne podporia sociálne zručnosti u intaktných detí.

Všetky činnosti boli zamerané na rozvíjanie sociálnych kompetencií, skvalitňovanie interakcií a zlepšovanie sociálnych spôsobilostí nepočujúcich, aj intaktných detí. Vychádzali sme z predpokladu, že hra je pre dieťa predškolského veku spontánna činnosť, ktorá mu prináša množstvo pozitívnych zážitkov a podnetov. Hrová situácia je podobná životnej, ale je prehľadnejšia a jednoduchšia, pretože je jej modelovou obdobou (Smith, 2011). Dieťa sa hrá dobrovoľne, môže sa pri hre voľne rozhodovať, vyskúšať si nové spôsoby zvládania prekážok, a podľa niektorých odborníkov má aj terapeutické účinky (Rogers, 2014). Hry sa orientovali na uvedomovanie si niektorých zmyslových funkcií, na schopnosť začleniť sa do skupiny, spolupracovať v nej a správať sa ústretovo, čo bezpochyby vplývalo na vzájomné vzťahy v detskej skupine. Deti v hrových situáciách dostávali podnety ako citlivo reagovať na kamarátov, učili sa vychádzať s nimi, aj im ochotne pomôcť, keď to bolo potrebné. Získavali tiež skúsenosť ako tolerovať pri hre ostatné deti.

Vytvorilo sa priateľské prostredie vhodné na formovanie rôznych druhov sociálnych spôsobilostí ako vzájomné spoznávanie sa, ktoré práve u malých detí môže viesť k rozvíjaniu zmyslu pre kamarátstvo, priateľské vzťahy, komunikáciu, k schopnosti spolupracovať a dohodnúť sa, k rozpoznávaniu a rešpektovaniu pocitov iných, aj k citlivému správaniu a reagovaniu na ostatných.

Realizácia intervenčného programu

Intervenčný program sme realizovali v dvoch triedach s počtom detí (1. trieda N=18) a (2. trieda N=19) v materskej škole bežného typu (Nitra, Štiavnická ul.) so 4 individuálne začlenenými deťmi, ktoré mali prelingválne sluchové postihnutie na úrovni strednej (41-55 dB) až stredne ťažkej (56-70 dB) straty sluchu. Pravidelne používali obojstranne načúvací aparát. Komunikovali výlučne orálnym spôsobom. Boli vo veku 5-7 rokov. Samotná realizácia programu bola rozdelená do 5 dvojhodinových stretnutí. Každý deň bol venovaný určitej téme, podľa ktorej boli jednotlivé hrové aktivity vyberané. Deti si vytvorili menšie skupinky na základe dobrovoľnosti. Prejavovali prirodzený záujem o hry a počas jednotlivých činností ochotne spolupracovali.

1. deň: Zoznámenie sa - kto je kto, kto je to „sluchovo postihnutý“?

Deti sa po úvodných uvoľňovacích aktivitách prirodzenou formou zoznamovali s tým, čo je to sluchové postihnutie, aké je to byť nepočujúcim, prečo sa takéto dieťa ťažšie dorozumieva, prečo menej zrozumiteľne hovorí, a pod. Vyskúšali si aké problémy môže mať sluchovo postihnutý v komunikácii a potom sa vzájomne rozprávali o pocitoch, ktoré mali v úlohe nepočujúceho. Detí, ktoré si zažili rolu nepočujúceho, sme sa pýtali: „Aké je to nerozumieť ostatným? Ako si sa cítil, keď ostatní rozprávali a Ty si im nerozumel? Porozumel si vôbec niečomu, o čom ostatní hovorili? Akým spôsobom si sa snažil dorozumievať?“ Ostatné deti rozmýšľali nad tým: „Aké je to, keď im kamarát nerozumie? Vedeli by sa s ním dorozumieť a ako?“ V diskusii sme rozoberali aj otázky – čo bolo jednoduchšie, resp. zložitejšie - byť sluchovo postihnutým v skupine ostatných počujúcich detí alebo byť členom skupiny počujúcich, ktorí sa snažia dorozumieť s nepočujúcim?

Aktivity 1. deň

Rečový hendikep (ukážka hry)

Dobrovoľník rozpráva s ceruzkou v ústach a opisuje zvieratko, ktoré si sám zvolí. Ostatní ho počúvajú a snažia sa mu porozumieť. Deti sa postupne vystriedajú. Nasleduje vzájomné porozprávanie sa o pocitoch rozprávajúceho aj počúvajúcich.

Obrázok 1 *Rečový hendikep*

Sluchové postihnutie (ukážka hry)

Deti rozdelíme do skupín, dostanú na použitie zátky do uší**.** Jedno dieťa si vloží do uší zátky, ostatní sa medzi sebou rozprávajú, napr. čo robili včera v materskej škole alebo doma, a pod. Vystriedajú sa viacerí, potom sa vzájomne rozprávajú o pocitoch dieťaťa, ktoré bolo v úlohe nepočujúceho: „Aké je to nerozumieť ostatným? Porozumel si niečomu, o čom ostatní hovorili? Otázky na rozprávajúce sa deti : Aké je to, keď Vám kamarát nerozumie? Vedeli by ste sa s ním dorozumieť, pomôcť mu a ako?“

2. deň Kooperácia v skupine

Sústredili sme sa na problém kooperácie v skupine – deti sa učili spolupracovať medzi sebou, aj s dieťaťom so sluchovým postihnutím. Dostali inštrukciu, že nás zaujíma do akej miery dokážu spoločne pracovať a pomáhať si bez toho, aby sa medzi sebou rozprávali. Po každej hre dostali deti časový priestor na rozprávanie sa o pocitoch: „Ako sa Vám pracovalo spoločne v skupine? Bolo ťažké spolupracovať, keď ste sa nemohli medzi sebou rozprávať? Ako ste postupovali? Ako ste si pomáhali? Vedeli ste sa dohodnúť medzi sebou? Urobili ste aj nejakú chybu? Čo myslíte, kto sa usiloval viac, kto menej? Ako ste so sebou spokojní?“

V hre išlo o situáciu názorne pripomínajúcu postavenie dieťaťa so sluchovým postihnutím začleneného medzi intaktné deti.

Obrázok 2 *Spoločná kresba*

Aktivity 2. deň

Posuň mi ten obrázok (ukážka hry)

Ide o spoločnú kresbu detí, kde majú prezentovať schopnosť spolupracovať medzi sebou. Každé dieťa dostane papier a ceruzky. Upozorníme ich, že zadáme, čo sa bude kresliť. Keď dostanú pokyn, posúvajú obrázok susedovi po ľavej ruke, ktorý do obrázku niečo dokreslí. Takto posúvame až dovtedy, kým sa obrázok nevráti k pôvodnému majiteľovi . Nakoniec má každé dieťa výkres, ktorý je dielom všetkých členov skupiny.

Babylonská veža (ukážka hry)

Deti musia za určitý čas postaviť z kociek alebo z iných hračiek čo najvyššiu stavbu, ktorá nespadne. Nesmú sa pritom rozprávať, pričom postup práce závisí

Obrázok 3 *Spoločná stavba veže*

3. deň: Silné stránky sluchovo postihnutých

Hravou formou sme chceli intaktným deťom priblížiť, že aj dieťa, ktoré je postihnuté stratou sluchu, má svoje silné stránky, a dokáže to, čo aj deti bez postihnutia. Potrebuje však k tomu akceptáciu zo strany svojho okolia. Sústredili sme sa na také aktivity, v ktorých mohlo začlenené dieťa využiť a prezentovať svoje schopnosti (napr. na pantomímu).

Aktivity 3. deň

Tichá pošta (ukážka hry)

Deti rozdelíme do skupiniek. Posadajú si do radu za sebou. Prvý v rade dostane papier a ceruzku, poslednému v rade nakreslíme na chrbát jednoduchý znak (srdce, dom, strom, slnko, mesiac, jablko, a pod.). Deti si postupne odovzdávajú kreslením na chrbát správu. Prvý v rade ju nakreslí na papier. Vyhodnotí sa správnosť nakresleného obrázka. Pokračujeme tým, že sa deti v skupine posunú o jedno miesto a začne ďalšie kolo. Na záver vyhodnotíme najlepšiu skupinu.

Kreslíme pocity (ukážka hry)

Deti dostanú pomôcky na kreslenie. Potom im dáme inštrukciu nakresliť niečo veselé alebo smutné. Pre malé deti je vhodnejšie podať konkrétnu inštrukciu, napr. nakreslite veselú alebo smutnú tvár.

Obrázok 4 *Vyjadrenie pocitov*

Rozpoznávanie pocitov a emócií a ich znázornenie mimikou a pantomímou (ukážka hry)

Máme pripravené povystrihované obrázky, na ktorých sú znázornení dospelí alebo deti, ktorí prežívajú nejakú emóciu. S deťmi sa rozprávame o tom, ako sa asi osoba na obrázku cíti. Dieťa si vyberie obrázok s osobou, ktorá prejavuje nejakú emóciu a snaží sa ju cez mimiku tváre a gestikuláciu vyjadriť. Ostatné deti hádajú, aký pocit chcel ich kamarát vyjadriť.

4.deň: Hľadanie podobností a rozdielov - každý je v niečom dobrý

Vysvetlíme deťom, že si povieme niečo o tom, prečo nie sme všetci rovnakí, ale práve naopak, každý sme iný. Všetci máme nejaké dobré vlastnosti, ale aj tie horšie (môžeme si niektoré pomenovať), a preto by sme ich chceli u seba spoznať. Hľadáme s kým máme niečo spoločné, a s kým sme úplne odlišní či rozdielni.

Aktivity 4. deň

Ako ma vidia ostatné deti? (ukážka hry)

Rozdáme deťom krúžky v troch farbách, ktoré budú predstavovať hodnotenie správania (dobré, priemerné, zlé) jednotlivých detí. Spýtame sa ich : „Čo myslíte, ako Vás vidia ostatní Vaši kamaráti?“ Úloha spočíva v tom, že každý dostane 1 krúžok z každej farby. Najskôr popremýšľa a potom ich tajne rozdá a pridelí (napr. do skriniek detí v šatni). Sebe nedávajú žiadny krúžok. Potom deťom ešte pridelíme ďalšie tri krúžky a nakoniec ešte raz. Keď sú všetky rozdané, všetci si pozrú, aké farby dostali. Nasleduje diskusia, v ktorej sa môžu analyzovať podobnosti a odlišnosti medzi deťmi podľa získaného ohodnotenia v porovnaní so skutočnosťou. Hovoríme o tom, čo si kto našiel a čo si o tom myslí. Negatívnu spätnú väzbu sa snažíme zjemniť vyjadrením - „vieme o tom len my, a ty to môžeš skúsiť už dnes napraviť“.

Na reportérov (ukážka hry)

Cieľom je lepšie poznať toho druhého a porozprávať o tom. Najskôr sa deti rozprávajú vo dvojiciach, potom sa pracuje s celou skupinou v kruhu. Môžu použiť symbolicky napodobeninu mikrofónu. Zadáme inštrukciu: „Deti určite ste už videli ako v televízii reportér drží mikrofón, robí s niekým rozhovor a niečo sa ho pýta. Vy sa teraz budete pýtať svojho kamaráta a budete mu dávať také otázky, aby ste sa o ňom čo najviac dozvedeli, napr. či má súrodenca, či má domáce zvieratko, kde býva, či má vo svojej izbe počítač, a pod.?“ Keď dostanete pokyn, skončíte s rozhovorom a všetkým poviete, čo ste sa dozvedeli o svojom kamarátovi. Potom si deti môžu vo dvojici vymeniť úlohy a situácia sa opakuje. V závere môžu zhodnotiť, či bolo zaujímavé, čo sa dozvedeli alebo či napr. zistili niečo, čo ešte vôbec o niekom nevedeli, a pod.

Obrázok 5 Na reportérov

5. deň - Ako pomáhať a byť užitočný iným (aj sluchovo postihnutým)

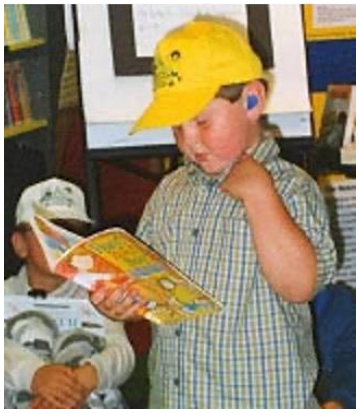
Na záverečnom stretnutí sme sa pokúsili veku prijateľnou formou a prostredníctvom názorných ukážok deťom priblížiť možnosti a spôsoby, ako sa dá ľuďom, ktorí majú nejaké postihnutie, pomáhať. Deti rozmýšľajú nad tým a predstavujú si : „Aké by to bolo, keby boli niekým iným (napr. sluchovo postihnutým) ?“

Aktivity 5. deň

Významný detský čin (ukážka hry)

Prečítame deťom príbeh na túto tému. Spoločne sa rozprávame o tom, že každý človek, aj dieťa, môže pomáhať iným, ktorí to potrebujú. Aj malá pomoc je záslužná vec a je to cennejšie, ako neurobiť vôbec nič. Pýtame sa detí, čo by spravili, keby mali niekomu pomôcť. Ak sa im už niečo také prihodilo, môžu sa tým pochváliť. Integrované deti so sluchovým postihnutím zapojíme do diskusie tým, že im vysvetlíme, ako aj oni môžu byť tými, ktorí pomáhajú, nielen tými, ktorí pomoc od druhých očakávajú a dostávajú.

Hra na nepočujúceho (ukážka hry)



Obrázok 6 *S postihnutím sluchu*

Opýtame sa detí, čo si myslia, prečo je také dôležité vedieť hovoriť a aké by to bolo, keby nemohli rozprávať a používať slová. Povieme, že sú medzi nami ľudia, ktorí nemôžu rozprávať, lebo niektorý orgán v tele im nefunguje dobre. Spomenieme, že takíto ľudia používajú pri hovorení aj ruky alebo sa pozerajú na ústa hovoriacemu, aby porozumeli, o čom hovorí. Uvedieme niekoľko posunkov a deti hádajú, čo sme chceli povedať, napr. kývnutie hlavou (áno), pokrútenie hlavou (nie), pohrozenie päsťou, zamávanie na rozlúčku, naznačenie objatia, jedenia, spánku, dobre, zle, atď. Potom si sami vymyslia vlastné posunky a skúsia ich použiť tak, aby im porozumeli aj ostatné deti.

Diskusia a záver

Komplexným zámerom intervenčného programu bolo dosiahnuť zlepšenie úrovne sociálnych spôsobilostí detí so sluchovým postihnutím a vzájomných vzťahov s deťmi bez postihnutia v rámci vrstovníckej skupiny. Očakávali sme, že použité hry na stimuláciu sociálnych zručností, pomôžu intenzívnejšie rozvíjať sociálne interakcie a vzťahy, a zároveň podporia utváranie sociálnych kompetencií detí so sluchovým postihnutím (aj intaktných detí), čo sa nám potvrdilo. Na základe našich pozorovaní detí pri hre a spoločných činnostiach v rôznych situáciách, aj podľa výpovedí učiteliek sme zaznamenali priaznivé zmeny v sociálnych prejavoch detí – boli vnímavejší voči potrebám svojich rovesníkov, vzájomne si pomáhali, konfliktné situácie riešili vysvetľovaním, mali záujem spolupracovať, učili sa orientovať v detskej skupine a podieľať sa na činnostiach, ktoré vyžadovali kooperatívnosť. Pozitívne hodnotíme, že deti s poruchou sluchu mali počas spoločných

aktivít príležitosť vstupovať do interakcií s rovesníkmi bez postihnutia a vytvárať si s nimi pozitívne sociálne väzby. Spôsobilosť k interakciám je považovaná za obzvlášť významný determinujúci faktor úspešnej začlenenosti detí so sluchovým postihnutím do bežného sociálneho prostredia. Bolo zrejmé, že hry ako prirodzené a každodenné detské činnosti použité na stimuláciu sociálnych zručností, poskytli aj príležitosť navodiť bližší vzájomný kontakt medzi deťmi.

Výber zvolených aktivít do intervenčného programu nebol náhodný. Hry sme použili cielene, nakoľko predstavujú pre dieťa so sluchovým postihnutím model správania v rôznych sociálnych situáciách. Zároveň slúžia ako jazykový vzor, pretože poskytujú praktickú skúsenosť s bežnou komunikáciou a môžu pozitívne ovplyvniť kvalitu a priebeh inklúzie. Využitie programu na stimuláciu sociálnych kompetencií detí so sluchovým postihnutím hodnotíme pozitívne z pohľadu stanoveného cieľa, dosiahnutého prínosu, aj možností ďalšieho využitia.

LITERATÚRA

BUFORD, R. – STEGELIN, D. 2003. An integrated approach to teaching social skills to preschollers at risk. *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 28. no 4, pp. 228-234

GURALNICK, M. J. 2000. An Agenda for Change in Early Childhood Inclusion. *Journal of Early Intervention*, vol. 23, pp. 213-222

KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Inkluzívny proces v materských školách.* Bratislava: Musica Liturgica s r. o.

KROČANOVÁ, Ľ. 2002. Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 4, s. 259-266

KROČANOVÁ, Ľ. 2004. Aktuálny pohľad na predškolskú integráciu detí so sluchovým postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* roč. 39, č.1, s. 3-11

KROČANOVÁ, Ľ. 2007. Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. *Speciální pedagogika*, roč. 17, č. 3, s. 150-159

KROČANOVÁ, Ľ. 2009. Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 44, č. 3, s. 281-291

KROČANOVÁ, Ľ. 2011. Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. *Speciální pedagogika*, Praha, PdF UK, 21, 2, s. 95-106

KROČANOVÁ, Ľ. 2015. Možnosti sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím v materskej škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 49, č. 1 – 2, s. 99 -106

MARLOW, A. 2006. *The effects of the skill program on the language and socialization of hearing impaired children*. Washington University School of Medicine.

MEAADOW-ORLANS, K. P. 2003. *Parents and Their Deaf Children: The Early Years*. Washington, D.C., Gallaudet University Press.

ROGERS, C. R. 2014. *Způsob bytí.* Praha, Portál

SMITH, Ch. A. 2011. *Třída plná pohody*. Praha, Portál

KARIÉROVÁ VÝCHOVA A PORADENSTVO AKO PODPORNÝ NÁSTROJ PREVENCIE

Mgr. Martina Sajková, VÚDPaP

Vnášanie kariérovej výchovy a kariérového poradenstva do života dieťaťa je v súčasnosti odborníkmi často diskutovaná téma. Zdravý a kontinuálny kariérový vývin sa neodmysliteľne spája s priaznivým bio-psycho-sociálnym vývinom dieťaťa. Okrem zabezpečenia silnej výbavy životných, socio-emocionálnych zručností a zručností potrebných na riadenie si vlastnej kariéry však kariérová výchova a kariérové poradenstvo plnia aj ďalšiu dôležitú rolu v živote dieťaťa a dospelého človeka: **Kariérovú výchovu a poradenstvo** („KV a KP“) vnímame aj **ako <u>podporný nástroj špecifickej či nešpecifickej prevencie</u>.**

<u>Čo to v praxi znamená?</u>

V rámci realizácie kariérovej výchovy sa vieme zamerať buď na predchádzanie špecifického problému (napr. pomoc pri zvládaní problému so zamestnanosťou či neúspechu v pracovnej oblasti), alebo na prevenciu v širšom kontexte prostredníctvom rozvíjania životných zručností a zručností potrebných pre riadenie si vlastnej kariéry. Rozvojom životných a socio-emocionálnych zručností všeobecne posilňujeme duševné zdravie jedinca, rozvíjame jeho sociálne cítenie a zároveň tým vieme predchádzať aj niektorým socio-patologickým javom (napr. extrémizmus, neznášanlivosť, netolerancia rozmanitosti a kultúrnych rozdielov atď.). Primerané preventívne aktivity a metódy ako aj rozvoj konkrétnych zručností v rámci kariérovej výchovy je odporúčané nastavovať v závislosti od potrieb cieľovej skupiny, s ktorou spolupracujeme.

Aby rozvoj vybraných zručností potrebných pre plnohodnotný život a rozvoj prosociálneho správania bol čo najefektívnejší, **kariérovú výchovu je dôležité realizovať už od materskej školy.** V tomto prípade skôr hovoríme o nešpecifickej prevencii v podobe rozvoja základných životných zručností

primeraných veku predškolských detí (napr. základy pre rozvoj komunikačných zručností, psychickej odolnosti, odolnosti voči sociálnym tlakom, prosociálne správanie, empatia, sebapoznanie). Zjednodušene povedané - **rozvoj životných zručností v rámci kariérovej výchovy je v podstate celoživotný program všeobecnej prevencie**, ktorým vieme poskytovať deťom podporu a pomocnú roku predtým, než nastane konkrétny problém.

KV a KP ako faktor priaznivo vplývajúci na celkovú kvalitu života

Ukazuje sa, že účinky kontinuálnej kariérovej výchovy a rozvoja životných zručností majú signifikantný vplyv na celkové zvyšovanie kvality života, zdravia a zdravého záujmu o učenie sa. Podľa výsledkov z dobrej praxe zo zahraničia poskytovanie kariérového poradenstva motivovalo deti a mladých ľudí natoľko, že sa nielen intenzívnejšie a efektívnejšie zapájali do pracovného procesu, ale aj do rôznych dobrovoľníckych aktivít (Robertson, 2013).

Kariérové intervencie by mali byť dostupné všetkým deťom a mali by im ponúkať príležitosť nasmerovania sa na pozitívne kariérové cesty, podporovať sebauvedomenie a získavať také kompetencie a zdroje, ktoré všeobecne prispievajú ku kvalite života a psycho-sociálnej „pohode“ a zároveň sú kľúčové pre plánovanie kariéry v neskoršom veku (z webináru o preventívnych opatreniach v KV: www.arqus-alliance.eu/news/webinar-preventive-career-education).

KV a KP a ich spojitosť s pocitmi šťastia

Spokojnosť so svojou pracovnou voľbou pozitívne koreluje i s celkovou spokojnosťou a kvalitou života v oblasti fyzického a mentálneho zdravia človeka (Erdogan, Bauer, Truxillo a Mansfield, 2012). Z psychologickej praxe vieme, že človek, ktorý nie je spokojný so svojím pracovným životom (nedarí sa mu nájsť prácu, zotrváva v práci, v ktorej trpí, študuje odbor, o ktorý nemá záujem, pociťuje neprimeranú záťaž či finančné problémy a iné), obyčajne pociťuje presah takejto záťaže aj v iných oblastiach svojho života. Problémy v pracovnej oblasti sa môžu prejaviť rôznymi psychosomatickými sprievodnými javmi (únava či znížená sebahodnota, všeobecné zhoršenie duševného stavu, zníženie výkonnosti, sklony k závislostiam). Tieto prejavy môžu mať negatívny dopad nielen na samotného jedinca a jeho najbližších (napr. v podobe zhoršenia vzťahov s blízkymi osobami), ale aj na širší komunitný rozmer, čo sa dokonca môže odrážať aj vo finančnom zaťažení štátu (zvýšená nezamestnanosť, práceneschopnosť a iné).

Nespokojnosti, apatii či stresu v pracovnej oblasti sa častokrát dá predísť kontinuálnou, včasnou a systematickou kariérovou výchovou, a to napríklad prostredníctvom lepšieho sebapoznania. Veľakrát sa jedinec dostáva do nekomfortných pracovných situácií aj preto, že dostatočne nepozná svoje vnútorné mechanizmy, osobnostné charakteristiky či inklinácie. Nevie si pomenovať svoje silné stránky a následne ich rozvíjať, alebo sa príliš sústredí na neefektívne posilňovanie slabých stránok a toho, čo ho brzdí, nedôveruje si, nie je schopný prevziať kontrolu nad vlastných životom a rozhodnutiami, nemá dostatočné informácie o svojich možnostiach, alebo možno nemá podporu z

blízkeho sociálneho okolia. Na druhej strane, ak vedie človek naplnený študijný či pracovný život, má možnosť a vedomosť, ako využívať svoj potenciál a kultivovať ho, rozvíjať sa a prinášať osoh svojmu užšiemu či širšiemu okoliu, predchádza tak celkovej nespokojnosti so svojím životom.

Práve proces sebapoznávania, alebo inak povedané, sebaexplorácie ako súčasti kariérovej výchovy, je nesmierne dôležitý a zároveň slúži ako prevencia pred ďalšími ťažkosťami v pracovnej či sociálnej adaptácii. Vedieť vykonávať informované rozhodnutia na základe sebapoznania je kľúč k spokojnejšiemu a šťastnejšiemu životu. V psychológii sa „šťastie“ označuje ako stupeň „subjektívnej pohody“ a „pozitívnych emócií“. Ľudia prežívajúci väčšiu životnú „pohodou“ majú tendenciu byť spokojnejší so svojím životom a tiež zažívajú viac pozitívnych emócií a menej tých negatívnych. Výskum naznačuje, že práve tieto pozitívne emócie – ako je vzrušenie, radosť a pokoj, podporujú úspech aj na pracovisku. Bolo dokázané, že šťastnejší ľudia sú spokojnejší aj so svojou prácou; dostávajú tiež väčšiu sociálnu podporu od spolupracovníkov a lepšie hodnotenie výkonu od svojich nadriadených. Ľudia s vyšším „well-beingom“ a sebadôverou dosahujú lepšie výsledky aj pri plnení pracovných úloh. Šťastie sa spája s lepším pracovným výkonom aj v iných oblastiach. Štúdie ukazujú, že ľudia, ktorí často zažívajú pozitívne emócie a sú si vedomí svojich kvalít, menej absentujú v práci a menej často odídu zo zamestnania. Čím spokojnejší je človek sám so sebou v skoršom veku, tým je pravdepodobnejšie, že neskôr bude mať jasno v tom, aký druh práce chce. Rovnako je motivovaný vyplniť viac žiadostí o zamestnanie a nájsť si zamestnanie. Zistilo sa, že mladí ľudia, ktorí tesne pred ukončením vysokej školy uviedli vyššiu vnútornú „pohodu“ (wellbeing) a lepšie sebapoznanie ako ich rovesníci, mali vyššiu pravdepodobnosť, že sa o tri mesiace zúčastnia na rôznych pracovných pohovoroch. (Walsh, Boehm a Lyubomirsky, 2008).

„Dobrý život, ako ho ja chápem, je šťastný život. Ale pokračoval: „Nemyslím tým, že ak budeš dobrý, budeš šťastný; Chcem tým povedať, že ak si šťastný, budeš dobrý."

Bertrand Russell (1951)

Pomocou kariérových intervencií okrem iného vieme deťom a mladým ľuďom pomôcť vytvoriť podmienky pre spokojnejší, kvalitnejší a vyrovnanejší život, ktorý často býva zároveň i spúšťačom kariérového úspechu v dospelosti (Boehm a Lyubomirski, 2008; Lyubomirski, King a Diener, 2005). V tomto kontexte však chápeme úspech ako subjektívnu premennú a vyjadrujeme sa k nemu v tomto ponímaní. Tematike významu úspechu v spojitosti s rozvojom zručností súvisiacich s KV a KP sa venovala aj psychologička Angela Duckword (2016). Prirodzený talent a IQ sa napríklad ukázali byť iba vedľajšími faktormi, ktoré determinujú úspech. **Najpodstatnejšími atribútmi na ceste k úspechu sú podľa jej zistení snaha, nadšenie a vytrvalosť. Práve tieto kvality vieme veľmi efektívne rozvíjať pomocou rôznych motivačných a sebaexploračných techník v rámci kariérovej výchovy.**

Sebaexplorácia, vytrvalosť či reziliencia, sociálne cítenie a empatia, a mnoho ďalších kompetencií sú atribúty, ktoré radíme do skupiny **životných zručností**. Tie sa v nás formujú už od narodenia. Sú **neoddeliteľnou súčasťou kariérovej výchovy**. Učenie sa životným zručnostiam je dlhodobý a systematický proces, do ktorého sa však oplatí dieťa „zasvätiť" čo najskôr – osvojené životné zručnosti mu pomáhajú zvládať bežné aj záťažové situácie a výrazne prispievajú k skvalitneniu jeho života (Tesař, Bednařík a kol., 2005).

Čím skôr tieto zručnosti s deťmi dokážeme rozvíjať, tým lepšie budú pripravené reagovať na výzvy, ktoré život prináša.

Z praxe sa napríklad potvrdil aj výrazný nárast kvality života u mladých ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami práve v súvislosti s rozvojom sebapoznávania (sebaexplorácie). Konkrétna štúdia sa zaoberá mladými ľuďmi s PAS, ktorí v rozhovoroch pred poskytovaním kariérového poradenstva pociťovali problém s pomenovaním svojich silných a slabších stránok, zvládaním záťažových situácií či schopnosťou riešiť problémy, čo im výrazne obmedzovalo kvalitu života v profesijnej, ale aj osobnej rovine. Pravidelnými intervenciami, a teda posilňovaním zručností potrebných pri menežovaní si vlastného života v tejto súvislosti (sebauvedomenie, vedomie a pomenovanie svojich stránok, sebaocenenie či reziliencia) pociťovali výrazný nárast sebavedomia a všeobecného „wellbeingu" (z programu „Understand your abilities and disabilities. Play to your strengths").

Rozvoj a posilňovanie vybraných zručností na ceste k prevencii a pripravenosti na zmeny

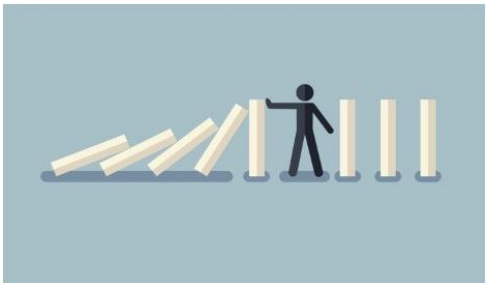
Sebaexplorácia v KV a KP

KV a KP sa teda z veľkej časti venujú rozvoju zručností orientovaných na komplexnejšie sebapoznanie jedinca. Uvedomovaním si toho, v čom sme dobrí, čo dokážeme, aké sú naše silné stránky a záujmy a ako ich môžeme uplatniť tak, aby boli prospešné nielen nám ale aj spoločnosti, dokážeme lepšie predchádzať únave, vyhoreniu a budovať si rovnováhu medzi pracovnou a osobnou oblasťou.

Dôležitou témou KV a KP sú aj hodnoty a ich napĺňanie. Človek, ktorý si svoje hodnoty uvedomuje, žije v súlade s nimi a dokáže v nich nájsť pevný bod, to všetko mu slúži ako kompas pri dôležitých životných rozhodnutiach. Hoci sa oblasť KV a KP orientuje primárne na prepojenie rozvoja osobnosti s pracovným životom, o vedomú prácu s hodnotami sa potom vieme oprieť vďaka rozvoju základných zručností sebaexplorácie aj v iných oblastiach nášho života.

Sebaexploráciu vieme u detí podporovať a rozvíjať ju s nimi už v predprimárnom období. Dieťa, ktoré postupne poznáva seba, svoje možnosti, neskôr aj silné stránky či limity a vie s nimi aj adekvátne pracovať, dokáže efektívnejšie vyhodnotiť svoje kariérové možnosti, nastaviť si realistické ciele a zhodnotiť, čo potrebuje k ich dosiahnutiu. Toto obdobie je tiež časom na vytvorenie myšlienkového rastu, viery, že talenty a schopnosti sa rozvíjajú pomocou úsilia namiesto toho, aby boli vnímané len ako vrodené. Nie je potrebné s deťmi v materskej škole zachádzať príliš do hĺbky, podstatné je objavovať. Sebapoznanie je jedna z kľúčových životných zručností, vďaka ktorej si dieťa postupne dokáže budovať sebaidentitu, sebauvedomenie a sebadôveru.

Vytrvalosť



Často sa stáva, že dieťa s nadpriemerným IQ, ktorému učitelia predpovedali fantastickú budúcnosť, má problémy s úspešnosťou na trhu práce. *Ako je to možné?* Postupne sa ukazuje, že kľúčom k

úspechu nie je obrovský talent a vedomosti, ale pevná vôľa. Výsledky IQ alebo výkonových testov podľa Angely Duckword (2016) nie sú dostatočným ukazovateľom toho, či bude dieťa v budúcnosti úspešné, pretože týmto testom chýba najdôležitejšia časť rovnice – úroveň úsilia. To Duckworth označuje ako faktor húževnatosti. Tvrdí, že práve kombinácia nadšenia a vytrvalosti sú oveľa silnejšími indikátormi budúcich kariérnych a životných úspechov. Dôležité je pracovať s pocitom, že vieme ísť v živote vpred aj napriek všetkým prekážkam a ťažkostiam, a to aj v prípade, keď si myslíme, že zlyhávame. Deťom by sme mali pomôcť pochopiť, že chyby sú vítanou bežnou súčasťou učenia a sú našimi pomocníkmi k tomu, aby sme sa vedeli posúvať a zdokonaľovať.

Reziliencia (psychická odolnosť) a flexibilita

Už deti v materskej škole vieme v rámci kariérovej výchovy podporovať v posilňovaní reziliencie (psychickej odolnosti). Dokážeme spoločne s nimi napríklad začať precvičovať schopnosť flexibilne reagovať na zmenu, hľadať alternatívne riešenia problémov v bežnom živote počas dňa, diskutovať o viacerých možnostiach voľby, o tom, čo sa dá robiť vtedy, ak nám niečo nevyjde tak, ako sme si predstavovali. Pri zoznamovaní sa s konkrétnymi povolaniami je vhodné operovať s alternatívami a viacerými možnosťami výberu povolaní. S deťmi komunikujeme tak, aby boli flexibilne nastavené. Svet nekončí tým, keď niečo nevyjde, nemáme na niečo predpoklady či možnosti. Hľadaním alternatívnych možností s deťmi zároveň predchádzame sklamaniu z fixácie na niečo, čo im v živote nemusí vyjsť podľa ich predstáv. Jedinci, ktorí dokážu pracovať s neúspechom, prekonávať prekážky a zvládať výzvy, majú výraznejšie posilnenú schopnosť reziliencie. Často sú schopní lepšej sebaidentifikácie a determinujú samých seba na základe svojich kvalít, talentov a schopností, nie na základe svojej zraniteľnosti (z programu „Understand your abilities and disabilities. Play to your strengths“).

<u>Kariérové poradenstvo ako bezpečná vstupná brána k inej pomoci</u>

Dôležitou témou je aj úloha kariérového poradenstva ako sekundárneho nástroja prevencie. Z praxe kariérových poradcov vyplýva, že ich aktivita je pre klientov často bezpečnou vstupnou bránou do iných foriem poradenstva či terapií, ktoré pomáhajú riešiť závažnejšie problémy. Mnoho ľudí naďalej prechováva predsudky voči návšteve psychológa či psychiatra, avšak využitie služieb kariérového poradenstva nevnímajú stigmatizujúco. Odpadá tu napríklad pocit hanby z psychiatrickej stigmatizácie, strach z nechcených diagnóz alebo problémy s pripustením potreby psychoterapeutickej starostlivosti. V procese individuálneho či skupinového kariérového poradenstva a výchovy si klienti často majú možnosť nájsť čas na skúmanie samého seba a to samostatne alebo s pomocou ich kariérového sprievodcu. Výsledkom môže byť aj prijatie potreby ďalšieho poradenstva a pomoci v psychologickej, terapeutickej, sociálnej, medicínskej alebo legislatívnej oblasti. Kariérový poradca dokáže človeka nasmerovať k potrebným zdrojom, disponuje kompetenciou prepojenia klienta na ďalších odborníkov či organizácie, ktoré môže v rámci multidisciplinárnej spolupráce pre svojho klienta využiť alebo v prípade potreby zabezpečiť aj priamu podporu iných odborníkov. Môže sa tak stať prvým záchytným bodom či koordinátorom klienta v rámci širšej podpornej siete na individuálnej, skupinovej alebo medzirezortnej úrovni.

<u>Odporúčania pre prax</u>

- Začíname s rozvojom potrebných životných zručností už od raného veku detí, KV a KP vnímame ako celoživotný proces s preventívnymi účinkami.

- Hľadáme spoločne s dieťaťom jeho zdroje (odolnosti, sebapoznania, sebaregulácie, prosociálneho správania, sebareflexie), možnosti, ako sa dá predísť neželaným javom nácvikom a pozitívnym posilňovaním namiesto prikladania dôrazu na riziko („keď nebudeš to, tak sa stane to“), takýto prístup má skôr negatívny efekt (klient môže ísť do odporu).

- Ako súčasť posilňovania reziliencie a flexibility dieťaťa spoločne objavujeme viacero možností nahliadania na problém, či viacero možností výberu životného smerovania (ako inak viem vyriešiť túto situáciu, čo mi ešte pomáha.., čo by si ešte mohol v živote robiť, keby si nerobil toto..). Ak sa dokáže „oprieť“ o svoje zručnosti a využiť svoj potenciál, výrazne tým dokáže predísť množstvu nekomfortných situácií v živote spôsobených napríklad nevhodným výberom svojho smerovania.

- Orientujeme sa na rozvoj takých zručností, ktoré prispejú k zdravému psychosociálnemu vývinu a pripravia dieťa na život tak, aby bolo schopné robiť informované rozhodnutia, vedelo sa rozhodovať v súlade s jeho sebapoznaním, vedelo adekvátne pracovať s informáciami, vedelo prevziať zodpovednosť za svoje životné smerovanie a kariérové rozhodovanie, dokázalo využiť svoj potenciál.
- Kariérovú výchovu a poradenstvo realizujeme na základe potrieb cieľovej skupiny/jednotlivca. Určujeme si s dieťaťom/deťmi spoločne požadovaný cieľ na základe jeho/ich potrieb, vytvárame si spoločne akčný plán (čo chceme dosiahnuť, ako by sa to malo prejaviť v správaní dieťaťa, ako dlho by mal rozvoj zručnosti trvať, podľa čoho budeme vedieť, že sa zručnosť osvojila).

- Pri práci s dieťaťom dohliadame aj na to, aby zručnosti boli pravidelne podporované, posilňované a vyhodnocované spoločne s dieťaťom v spolupráci s jeho rodinou. Pravidelnosť, konzistencia a kontinuita pomáha vytvárať návyk v súvislosti s osvojovaním si zručností.

LITERATÚRA

Kariérové poradenstvo v teórii a praxi. 2019, č. 16

TESAŘ, MAREK - ALEŠ BEDNAŘÍK a kol.: Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava. VÚDPaP, 2005, 40. č. 1, s. 91-93.

ROBERTSON, P.J. 2017. Positive psychology and career development. British Journal of Guidance and Counselling.

SOLBERG, S. H. 2019 Making school relevant with individualised learning plans: Helping students create their own career and life goals. Cambridge: Harvard education press.

WHISTON, S. - TAI, W. - RAHARDJA, D. - EDER, K. 2011 School counselling outcome: A meta-analytic examination of interventions. Journal of Counseling and Development, vol., 89, no. 1, p. 37-55

DUCKWORTH, A. 2016. *Grit: The Power of Passion and Perseverance*

ERDOGAN – BAUER - TRUXILLO – MANSFIELD. 2012. Whistle While You Work: A Review of the Life Satisfaction Literature

LISA, C. - WALSH, JULIA K. - BOEHM, - SONJA - LYUBOMIRSKY. 2008. Achievement, Emotional Well-being, *The How of Happiness*

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/664319/Careers_strategy.pdf

https://www.goodcareerguidance.org.uk/assets/file?filePath=send/good-career-guidance-perspectives-from-the-send-sector.pdf

https://www.goodcareerguidance.org.uk/

https://arqus-alliance.eu/news/webinar-preventive-career-education/

https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/Chapter-7-Understand-your-abilities-and-disabilities.pdf(Understand your abilities and disabilities. Play to your strengths)

KAZUISTIKA – PORUCHY SPRÁVANIA

INTERVENCIE S PRVKAMI KBT

Mgr. Martina Maslenová

Psychologická prevencia a liečba detí a adolescentov druhého stupňa podľa princípov Kognitívne-behaviorálnej terapie

Dlhodobé vzdelávanie v terapeutických metódach

CIEĽOM KBT JE MENIŤ MYSLENIE, KTORÉ NEPOMÁHA

A SPRÁVANIE, KTORÉ ŠKODÍ

Matilda je 13-ročná klientka diagnostického centra. Vybrala som si ju z viacerých dôvodov:

1. Klienti sa u nás striedajú, zväčša pobyt trvá 3 mesiace a nemáme možnosť s nimi ďalej pracovať. Matilda nastúpila v októbri po našom poslednom bloku výučby a bude u nás pravdepodobne do januára – teda v čase vypracovania tejto práce som s ňou mohla pracovať.
2. Doporučila mi ju moja nadriadená – s tým, že je to dieťa s viacerými vážnymi problémami a teda bude vhodné, aby sa jej intenzívne venoval aj ďalší človek okrem psychológa.
3. Je to dieťa z CDR. Od študentských čias mám k „domovákom“ blízko, s pár z nich sme zostali rodinní priatelia.

Anamnestické údaje:

Rodina: Od veku 7 mesiacov v CDR, v 1 roku ku súrodencom do iného CDR, v ktorom je doteraz. Matka sa detí vzdala kvôli existenciálnym dôvodom. Otec bol v tom čase v ÚVTOS, vo veku jej 2 rokov stranguloval. Matka žije v Nemecku, údajne sa lieči zo závislosti. V dokumentoch nejednotne uvádzané u rodičov schizofrénia, depresia.

Súrodenci: N 22r. (ÚVTOS), N 17r. (RC), J 15r. (LVS)

Striedavo bola 3x v samostatnej skupine CDR a 2 profesionálnych rodinách. Z prvej rodiny premiestnená v 6 rokoch pre výchovné problémy starších 2 súrodencov (drogy, krádeže) a praxi "netrhať" súrodencov. „Keby som tam zostala, môj život by sa lepšie uberal."

Zdravotný stav:

alergie na bielkovinu kravského mlieka, uštipnutie hmyzom, polinóza (palina).

obezita od útleho veku, pobyt v kúpeľoch pre posledný 1,5r. prírastok hmotnosti 24kg (výška 153cm, hmotnosť 83kg klesla na 78kg). Z psycholog. sedení: zvýšené hodnoty v škále impulzívne jedenie a emočné prejedávanie sa.

Pedopsychiater: Fluoxetin a 20mg 1-0-0, Rispen 1mg 1tbl na noc, Piracetam a 1200mg 1-1-0.

Dg: Depresívna porucha správania, iná zmiešaná porucha správania a emotivity, iná hyperkinetická porucha.

Obe predlaktia **známky po sebapoškodzovaní**, na predkolení tetovanie.

Škola: navštevuje 8. ročník, vzdelávaná podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Slabý prospech (3-4), slabšia príprava na vyučovanie. V novej škole od januára problémy neboli, až v septembri klamstvo a útek zo školy.

Dôvody pobytu v DC:

Nerešpektovanie autorít, agresivita, sebapoškodzovanie, úteky z CDR za priateľkou N. do osady, fajčiarka (cca 10/deň), alkohol, príležitostne žuvací a šňupací tabak. Predchádzali tomu problémy v 2. profesionálnej rodine: od 11 r. – uzavretá pred profi rodičom, neakceptovanie pravidiel, apatická, známky depresie, bez záujmu o aktivitu. Navštevovanie klinického psychológa (10/21), v tomto čase nastavená aj medikamentózne.

Podľa Matildy spúšťačom jej problémov bolo aj správanie profi mamy: od začiatku ich spolunažívania (6 r. veku) sa vyskytovali krik, neláskavé fyzické jednanie s deťmi, časté výčitky, že sa im venuje na úkor svojich biologických detí (hoci oni boli už dospelí a bývali samostatne). Pani psychologička bola jej známa a zverenie sa Matildy o týchto záležitostiach, si nakoniec doma "odniesla".

11/21 útok na profi mamu a sebapoškodzovanie – hospitalizovaná v X

1/22 premiestnená do CDR na žiadosť profi rodiča aj Matildy samotnej

3-4/22 opäť X – v domove nedodržiavala pravidlá, vychádzky, túlala sa, mladším deťom rozprávala nevhodné veci, vulgárne sa pred nimi vyjadrovala a opäť rezanie do zápästia

13.-24.9. 4x ušla zo školy alebo CDR, aj deň pred nástupom do DC ušla sa rozlúčiť s priateľkou N do osady.

Pobyt v DC:

Nastúpila do DC na základe rozhodnutia OS o neodkladnom opatrení. Adaptácia prebehla bez problémov. Počas pobytu u nás sa ani raz nevyskytli problémy s nerešpektovaním autorít, agresivitou. V komunikácii s dospelými aj deťmi je slušná a spolupracujúca, sociálne inteligentná – mapuje vzťahy aj situácie – otvorene pomenováva a slušne vyjadruje nesúhlas. Do skupiny sa začlenila. Pozorované tendencie o simuláciu zdravotných ťažkostí a pútanie pozornosti týmto spôsobom, snaží sa zľahčovať si povinnosti alebo sa im vyhnúť. Je potrebné ju kontrolovať a tiež motivovať ku pohybovej činnosti aj kvôli obezite.

Individuálna práca s Matildou:

S Matildou som sa stretla 1.krát cca týždeň po nástupe, keď sa prihlásila na stretnutie počas akcie, ktorú raz ročne v DC organizujem. Pár dní potom - počas zastupovania zdravotnej sestry som sa o ňu starala počas jej choroby. Prirodzene sme nadviazali vzťah založený na sympatii a náklonnosti.

V 9 stretnutiach sme sa snažili o prácu podľa princípov KBT postupnými krokmi, zároveň sme reflektovali aktuálne problémy, ktoré klientka prinášala na stretnutia. Tým sme možno nepostupovali ideálne – učebnicovo, no zároveň sme sa snažili aj na aktuálne témy hľadieť cez KBT pohľad a odvolávať sa na už spomenuté, vysvetlené fakty a tak stále viac ozrejmovať kontext klientkiných problémov. Usilovne prinášala aj domáce úlohy, ktoré som jej zadávala.

Konceptualizácia:

Majka je traumatizované deprivované dieťa, ktoré zažilo v 7 mesiacoch opustenie matkou (otca nezažila vôbec) a potom opakovane prišlo o vzťahovú osobu presunmi z prvého do

druhého CDR, 1. profi rodiny vo veku 6 rokov opäť do CDR a v tomto roku opäť z druhej profi rodiny do CDR, kde sa v rámci skupiny strieda 6 dospelých zamestnancov.

Prežíva hlboký smútok, pred ktorým uniká ku závislostiam, kontrolu nad jej životom, emóciami jej poskytuje aj sebapoškodzovanie. Pred realitou uniká do snenia, fantázie (postava Boba - ako ho nazvala – ktorý s ňou môže byť všade). Hľadá stabilný vzťah, ktorý jej poskytovala priateľka N. (18), často za ňou odchádzala do osady, v septembri u jej rodiny bývala na úteku 3 dni, kým jej nemuseli volať RZP kvôli bolestiam brucha. Takže je pochopiteľné, že za ňou utekala.

Na to všetko, čím Matilda prešla, pôsobí v osobnom kontakte ako usmievavé dievča, rozumné a citlivé. Premýšľajúce o veciach. Okrem obáv z budúcnosti (skončí ako jej súrodenci, rodičia), zachytávam a staviam na nádeji, že nájde želané, oslobodzujúce riešenia pre svoj život.

Terapeutický plán: Poskytnúť stabilný (hoci opäť len prechodný) vzťah založený na dôvere, v jeho bezpečí identifikovať a pochopiť spúšťacie aj udržiavacie mechanizmy negatívnych vzorcov správania a hľadať a osvojovať si vhodnejšie, užitočnejšie spôsoby reagovania.

Doteraz použité postupy KBT:

Edukácia: KBT a bludný kruh, fajčenie, alkohol, psychické ochorenia

ANM – identifikácia, hľadanie horúcich myšlienok

Bludný kruh 2x

Práca s myšlienkami: myšlienkové skratky - identifikácia

Riešenie problémov: plánovanie zmeny – výber problémov a dôvody, prečo ich chce riešiť, semafor

Relaxácie: bezpečné miesto

Mindfulness: telesný scan, vnímanie dychu

1. stretnutie:

Predstavenie KBT pomocou bludného kruhu (BK)

Aktuálne problémy klientky:

- Rozchod po telefóne iniciovaný priateľkou N a smútok z toho

- Túžba po vychádzke mimo DC – má dobré hodnotenie, mohla by ísť, ale nemá s kým, lebo CDR je ďaleko, nikto za ňou nepríde na návštevu a ani ju nevezme na vychádzku

- Chuť na cigarety, alkohol – každý deň (keď vonku cez plot vidí niekoho, cez vyučovaciu hodinu, v noci sa zobudí – prepláchla si tvár)

- Vidím imaginárneho kamaráta – volám ho Bob a chcem ho nevidieť. Po návrate z X to začalo – „asi mi preplo“

- V piatok ju čaká súd, má obavy ....

- „Neviem sa vysporiadať s myšlienkami“ – nahováram si veci, kt. nie sú pravda a mám na seba nervy – napr. vyjdem z triedy a myslím si, že ma určite ohovárajú

Ako najintenzívnejšie považovala vychádzku a súd, takže sme sa dohodli na vychádzke v nedeľu.

Zároveň sme sa pripravovali na „súd“, čo bolo vlastne vyšetrenie kvôli psychologicko-psychiatrickému posudku Matildy ako 1 z viacerých poškodených dievčat z CDR pred súdom s údržbárom obvineným z obťažovania dievčat.

Spätná väzba na stretnutie - ňou sme končili každé stretnutie.

2. stretnutie:

Vysvetlenie ANM , zadanie DÚ – zapisovanie ANM do formulára – čas, situácia, myšlienka a emócia v situácii, keď prežíva niečo ťažké, nepríjemné alebo sa jej zhorší nálada.

Edukácia o závislostiach:

... odstrašujúce video ... skôr ju navnadilo, lebo videla 30 balíkov cigariet pohromade a „prehliadala“ ako vypadal pohár znázorňujúci pľúca, či hadičku zanesenú dechtom znázorňujúcu hrtan.

Video s vráskami fajčiarov voči ich nefajčiacim dvojčatám – reakcia – „to upravili, toto sa dá lepidlom urobiť“ ,...) ...ALE BOLA ZAMYSLENEJŠIA...

Pýtala sa na možnosť kúpiť si na vychádzke i-kosku.

Povzbudenie ku abstinencii – keď už toľko u nás vydržala, nech to využije.

Mindfulness: telesný scan … na DÚ cvičiť denne v posteli

3. stretnutie (+ 4. stretnutie sa odohrali mimo DC) :

Vychádzka do nákupného centra – bola som viac dní vopred dohodnutá s jej vychovávateľom, deň dopredu so slúžiacou vychovávateľkou. Matilda sa nepriznala (vraj zabudla), že má ísť so mnou o deň neskôr, tak dosť peňazí minula na sladkosti v potravinách, kam ju vychovávateľka vzala.

Potom už nemala peniaze kúpiť si so mnou knihu alebo pekný notes, ktorý chcela. – rozhovor o dôsledkoch našich rozhodnutí.

Cestou tam rozhovor o vyšetrení v Y. Dobre to dopadlo, nebolo to ťažké až na otázky o rodine... „chceli vedieť či mám rodičov“.

Cestou z OC mi ušla.... vyhlásené celoštátne pátranie. Sama sa ohlásila na políciu v Z.

4. stretnutie:

Čakala nás s ľútosťou a plačom.

Cesta autom z OO PZ Z: Rozprávali sme sa a ústne prebrali včerajší útek v perspektíve bludného kruhu, keďže to je jej opakujúci sa problém. (príloha č. 1: Bludný kruh útek)

Semafor – vizuálna pomôcka. Potreba zastaviť sa, plánovať/premyslieť (myslieť na možné dôsledky) a až potom konať. (príloha č.2: Semafor)

5. stretnutie:

Cieľom klientky počas pobytu v DC a po ňom „so všetkým prestať“:

- Bob – v predošlých rozhovoroch prišla na to, že jej viac škodí ako pomáha
- Alkohol
- Úteky

Fajčenie až inokedy.

O sebapoškodzovaní vôbec nechce teraz hovoriť. Priznala 1x v DC sa začala rezať, ale zastavila to. Zrazu pocítila prítomnosť niekoho, komu na nej záleží. Mala predstavu svojho otca. To ju zastavilo a išla to povedať svojmu vychovávateľovi. Pri ňom sa vyplakala, pomohlo jej to. Ocenenie a vyzdvihnutie nového – užitočnejšieho spôsobu riešenia problému.

Prejdenie DÚ: uvedomila som si, že som jej nedostatočne vysvetlila položku emócia a ich sila.

ANM viackrát v podobnej podobe: som blázon, asi som divná, je to realita? Nie je to realita?

(príloha č. 3: Myšlienky a pocity)

Aktivita: napíš všetky **dôvody, prečo chceš skončiť s** Bobom, alkoholom, útekmi. (príloha č.4: Dôvody)

Bob: "Mám z neho zlý pocit, núti ma ku zlým činom, väčšinou diskutuje o zlom (má pre mňa škodlivé nápady), má na mňa zlý vplyv, bojím sa ho

ALE som rada, keď mi niekedy pomáha v ťažkých chvíľach, vypočuje ma v ťažkých chvíľach"

Alkohol: "Myslím, že to nie je správne ani teraz a ani v budúcnosti, lebo môžem byť závislá a mať problémy s pečeňou,... nechcem, aby to niekto zneužil, že rada pijem (zneužije ma,..)... chcem to zmeniť na 0 promile, nechcem ísť do resocu"

Úteky: "Nechcem sa dostať do reedukačky, nechcem byť ako N. – moja sestra. Chcem byť lepšia ako ostatní z mojej rodiny. Nechcem už chodiť po ústavoch."

Potrebujeme **CIELE** preformulovať pozitívnym spôsobom:

Bob – naučiť sa žiť bez jeho pomoci, budovať vzťahy, ktoré mi ho nahradia

Alkohol – nájsť činnosti, ktoré budem robiť vo chvíľach smútku namiesto pitia alkoholu

Úteky – naučiť sa vedieť oddialiť nutkanie, premyslieť si a potom sa rozhodnúť... po rozchode s N. úteky už nepovažujem za problém. Predtým som to nerobila.

6. stretnutie:

Majka priniesla 2 témy:

Obava zo psych. ochorenia ...zároveň to korešpondovalo s najčastejšími ANM – edukácia o ochoreniach a príznaku videnia imaginárnej postavy. Upokojenie o tom, že 1 príznak nestačí na určenie diagnózy. Zároveň povzbudenie ku otvorenému rozhovoru so psychiatričkou ako jedinou kompetentnou bez obáv z hospitalizácie. Rozhovor o tom ako to s B. začalo... v X. kamoška A. mala podobného, Majku to zaujímalo, predstavovala si aké by to bolo, ... túžila po tom.

Potreba volať do CDR kvôli prázdninám – oddialenie uspokojenia tejto potreby a uistenie, že na tom pracujeme - potreba konzultácie s p. psychologičkou, p. riaditeľkou (súbežne prebieha komunikácia na viacerých úrovniach – Matilda nevie - CDR ju nechce na Vianoce a ani dovoliť starú mamu kvôli staršej sestre, ktorá vedie nemravný život (predáva sa, droguje) a zvádzala M. už v škôlke na trestnú činnosť.

Mindfilness: vnímanie dychu …aj na DÚ

7. stretnutie:

Majka je 5. stupeň (najhoršie hodnotenie) pretože si dala tabletku na spanie, ktoré doniesla z priepustky spolubývajúca. (príloha č.5: Bludný kruh lieky)

Prepojenie s jej impulzívnymi reakciami pri útekoch... SEMAFOR,... myslieť na dôsledky, až potom sa rozhodnúť a konať.

DÚ: preštudovať si materiál o **chybách v myslení** a identifikovať, ktoré používa.

8. stretnutie:

Prebratie DÚ – **myšlienkové skratky**, ktoré u seba identifikovala. PL Aké chyby v myslení robíš? str.40 – 41 (príloha č.6: Aké chyby v myslení robíš?)

negáč – pohľad cez čierne okuliare

negatívne značkovanie: “Pre nikoho nič neznamenám.”, “Som najhoršia.”, “Nikto ma nemá rád.”

čítanie myšlienok: kamoška Ľ. sa na mňa škaredo pozrie a ja si pomyslím, že si myslí: „Fuj, aká je hnusná“.

predpovedanie budúcnosti: ušla som z DD: „Aj tak skončím ako moji súrodenci“

ja som na vine všetkému! „Toto asi najviac sedí..... viním sa aj za rozchod s Nikolou“

DÚ: Myšlienkový teplomer + PL Určovanie chýb v myslení (str.39) - zapisovať ANM, ohodnotiť ich silu – ako im verí a určiť akú chybu v myslení urobila a ako veľmi im teraz verí.

9. stretnutie:

Majka sa teší, lebo pôjde na celé prázdniny ku starkej. Bola veľmi šťastná, že v CDR jej to umožnili aj vďaka starkej, ktorá tam volala a prosila ich. Pripravuje a balí vlastnoručné darčeky, píše listy svojim 2 bratom, s ktorými sa nestretne.

Prebrali sme RIZIKÁ, ktoré na ňu striehnu. Verí, že bude bez alkoholu, lebo jej v tom pomôžu cigarety, ktoré sú tam voľne k dispozícii. Fajčí aj 90 - ročná prababka, o ktorú sa bude Majka starať. Bude mať povinnosti aj okolo domácich zvierat. Hovorí, že bude stále v pohybe. Ak bude potrebovať byť chvíľu sama – poprechádzať sa, povie starkej a dohodne sa s ňou.

Relaxácia: bezpečné miesto

Zhodnotenie doterajších pokrokov:

Na kognitívnej úrovni urobila klientka kus práce **v náhľade na seba a svoje konanie**, na behaviorálnej úrovni došlo aj k úteku aj ku užitiu cudzieho lieku, ale poslúžilo nám to ku lepšej ilustrácii jej zabehnutých schém správania, viac uvažuje nad dôsledkami. Chápe, že to ako premýšľa, ovplyvňuje jej emočné rozpoloženie aj jej správanie. A že sa dá ovplyvňovať každý tento prvok. **Vymizli** jej takmer každodenné **zdravotné ťažkosti** rôzneho druhu.

Pred 2 dňami chceli jej 2 spolubývajúce v noci ujsť, mali všetko pripravené, ona **sa k úteku nepridala**.

Na poslednom stretnutí pred Vianocami hovorila o tom ako **zvládla 1 situáciu s Bobom** - keď bola veľmi smutná počas aj po vianočnom večierku u nás v DC, sa jej zjavil Bob. Pomyslela si, že “je normálny deň a normálna izba a Bob v skutočnosti neexistuje… a on zmizol”.

Znížila sa chuť na cigarety, alkohol – predtým abstinenčné príznaky – budenie v noci – vymizlo.

Možnosti ďalšej práce:

Budovať bezpečné vzťahy, ktoré jej nahradia Boba (s dospelými a deťmi v DC, CDR, so spolužiakmi v škole, ZUŠ), ako si vyberať priateľov

Sebahodnotenie: moje silné stránky, pekné myšlienky o mne

Práca s myšlienkami: kognitívna reštrukturaliziácia, jadrové predpoklady a jadrové presvedčenia – identifikácia (naznačené v DÚ) a práca s nimi

Riešenie problémov: reakcie na impulzy k úteku, sebapoškodzovaniu, nácvik zvládacieho správania – repertoár ušitý na mieru (súčasťou by mal byť aj zoznam spúšťačov a varovných znakov)

Starostlivosť o seba: upokojujúce aktivity, ktoré pomôžu odložiť impulz: pomalé regulované dýchanie, relaxácia, najmä svalová, ale aj imaginačná - bezpečné miesto, horúci kúpeľ (alebo studená sprcha podľa potreby), hladkanie zvieratka, prechádzka prírodou, pokojná hudba

Sebarozvoj a zdroje: **spev, tanec, hra na klavíri - aj vlastná tvorba,** tieto záľuby zveľaďovala v ZUŠ, no v poslednom roku ich zanedbala

Obezita: práca na sebapercepcii a zvládaní emočných podnetov, mindfulness – všímavé jedenie, viesť si denník chudnutia, podpora športových aktivít

Obmedzovať situácie, ktoré môžu podnecovať impulzívne správanie – nemať sladkosti do zásoby, vyhýbať sa stravovacím zlozvykom (pravidelný príjem potravy podľa zásad zdravého stravovania),

Príloha č. 1

Bludný kruh – útek (počas nášho 3. stretnutia)

Modifikujúce faktory:

Lepšie -
Keď mal službu ujo J (on mi v domove najviac rozumie)

Horšie -
Zatiaľ sa mi nič nestalo počas útekov, viem sa o seba postarať, silná chuť zapáliť si

Spúšťače:
Príležitosť ujsť- voľné priestranstvo pred nákupným centrom, množstvo ľudí, N sa so mnou rozišla po telefóne, stále na to myslím.

Myšlienky:
„rozhovor" Bob: „Teraz máš šancu ujsť."
MATILDA: „To je dobrý nápad, pôjdem za N sa porozprávať." Bob: **„Bež!"**

Emócie:
Najskôr smútok z rozchodu, pred obchodom **vyrušenie**, **tešila som sa** na stretnutie s mojou láskou (pusa, pampúšik), potom smútok, sklamanie z odmietnutia

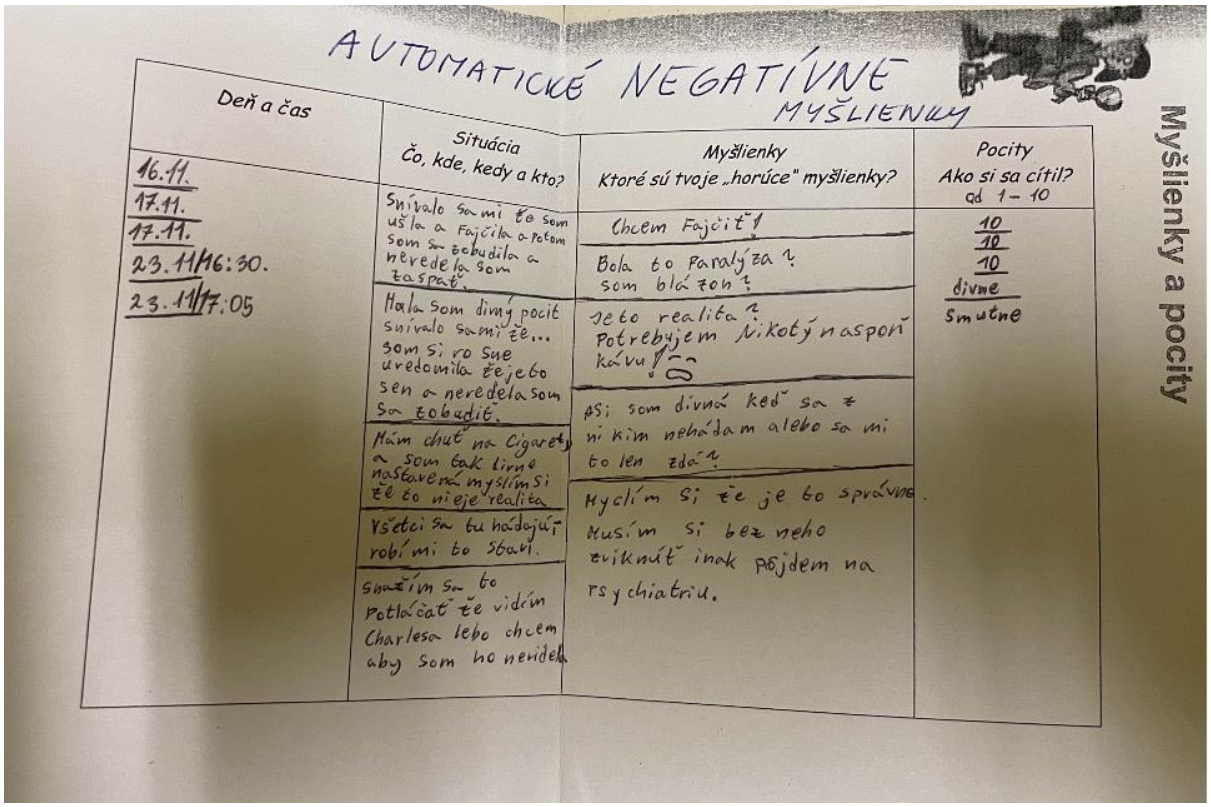
Telesné pocity:
chuť na cigarety, prílev energie

Správanie:
Rozbehla sa a stratila sa v dave, neskôr obkľukou prešla ďalej odnákupného centra a popýtala sa na cestu na vlakovú stanicu. Cestou si zohnala 3 cigarety. Nastúpila na vlak do Ž. Sprievodcovi dala 4,60€, ktoré mala pri sebe a povedala, že si doma zabudla peniaze. V Ž čakala 2 hodiny na prestup a potom išla do osady za priateľkou. Tá nebola doma. Brat N požičal MATILDE telefón, aby mohla N zavolať. N jej zopakovala, že je koniec ich vzťahu a počas videohovoru jej ukázala svoju dlhoročnú priateľku... Potom z rovnakého telefónu zavolala na políciu a počkala na ich príchod pri miestnom obchode.

Dôsledky: KP: **zabojovala za ich vzťah**, musela to urobiť, zafajčila si, stretla kamaráta
KN: bolo jej zima, bola hladná, už vo vlaku pochybnosti, bála sa (kráčajúc do osady pocit akoby niekto išiel za ňou), celú noc sama v miestnosti na polícii. Teraz ľútosť – teta nespala, ujo šofér dnes nemal byť v práci – potreboval na niečom inom pracovať, strach – prázdniny u starkej – či ju pustia
DN: väčšie riziko, že pôjde do RC a nepôjde ani ku starkej na Vianoce, bude musieť prispieť na benzín, takže nebude mať vreckové
DP: **tento vzťah už pre ňu skončil, už sa s ňou nebude kontaktovať**... na polícii sa dozvedela to, čo už tušila, že N si zarába sex. činnosťou, že už mala viackrát opletačky s políciou. Uvedomila si, že sa ku nej aj v minulosti viackrát nezachovala pekne, naposledy pred Matildiným odchodom do DC vôbec neprejavila ľútosť, spoluúčasť na jej smútku, obavách, smiala sa jej...
Záver: V situácii, keď cítim smútok za N, mám potrebu byť s ňou, stačí akákoľvek príležitosť, mám myšlienku, že musím za ňou bežať, porozprávať sa s ňou, rozbehnem sa a ujdem (z domova, školy, z mesta). Až neskôr mi prídu pochybnosti (keď prežívam obavy, zimu, hlad) a napadnú následky - cítim sa previnilo voči tým, čo majú za mňa zodpovednosť, a hlavne zvyšujem riziko, že skončím v RC.

Príloha č. 2

Príloha č. 3

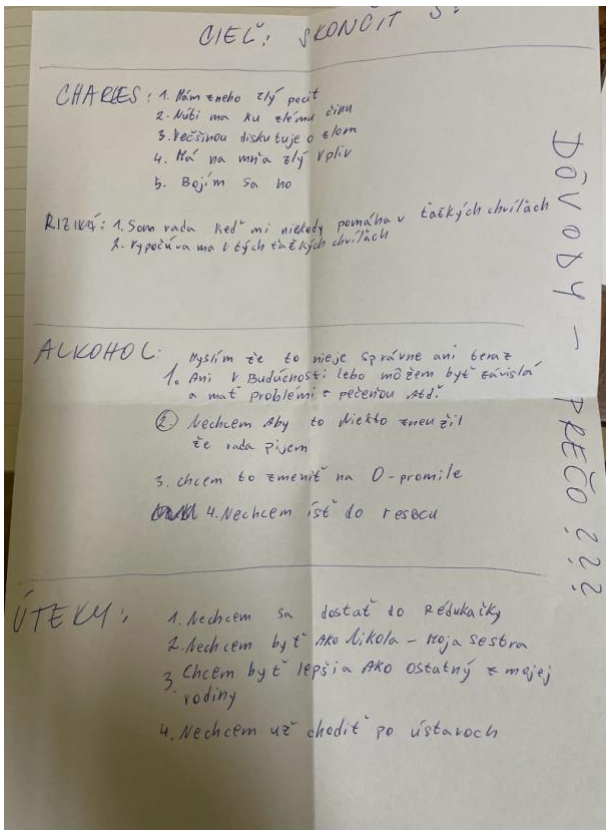


AUTOMATICKÉ NEGATÍVNE MYŠLIENKY

Deň a čas	Situácia Čo, kde, kedy a kto?	Myšlienky Ktoré sú tvoje „horúce" myšlienky?	Pocity Ako si sa cítil? od 1 – 10
16.11.	Snívalo sa mi že som ušla a Fajčila a potom som sa zobudila a nevedela som zaspať.	Chcem Fajčiť!	10
17.11.		Bola to Paralýza? som blázon?	10
17.11.	Mala som divný pocit snívalo sa mi že... som si ro sne uvedomila že je to sen a nevedela som sa zobudiť.	Je to realita? Potrebujem Nikoty na sporiť kávu?	10
23.11/16:30.	Mám chuť na Cigarety a som tak divne nastavená myslím si že to nieje realita	Asi som divná keď sa z nikim nehádam alebo sa mi to len zdá?	divne
23.11/17:05	Všetci sa tu hádajú robí mi to stavi.	Myslím si že je to správne. Musím si bez neho zviknúť inak pôjdem na psychiatriu.	smutne
	Snažím sa to potlačať že vidím Charlesa lebo chcem aby som ho nevidela		

Myšlienky a pocity

Príloha č. 4



CIEĽ: SKONČIT S

CHARLES: 1. Mám zneho zlý pocit
2. Núti ma ku zlému činu
3. Nečšinou diskutuje o zlom
4. Má na mňa zlý vplyv
5. Bojím sa ho

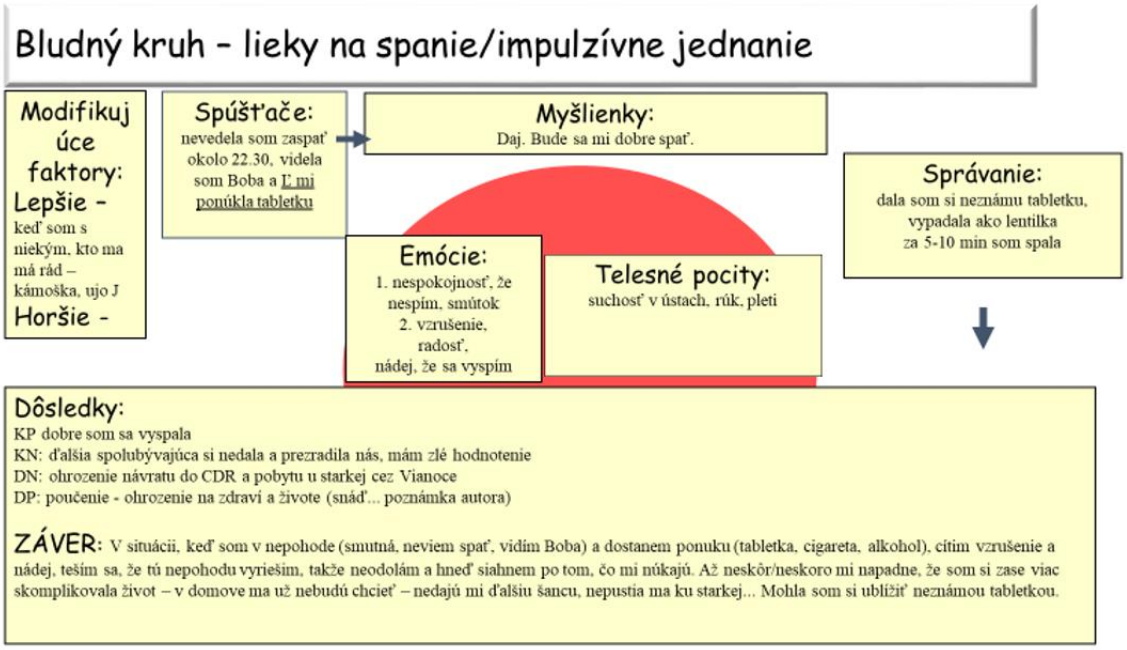
RIZIKÁ: 1. Som rada keď mi niekedy pomáha v ťažkých chvíľach
2. Vypočúva ma v tých ťažkých chvíľach

ALKOHOL: Myslím že to nieje správne ani teraz
1. Ani v Budúcnosti: lebo môžem byť ovplyvnená a mať problémi s pečeňou atď.
2. Nechcem aby to niekto zneužil že rada pijem
3. chcem to zmeniť na 0-promile
4. Nechcem ísť do resocu

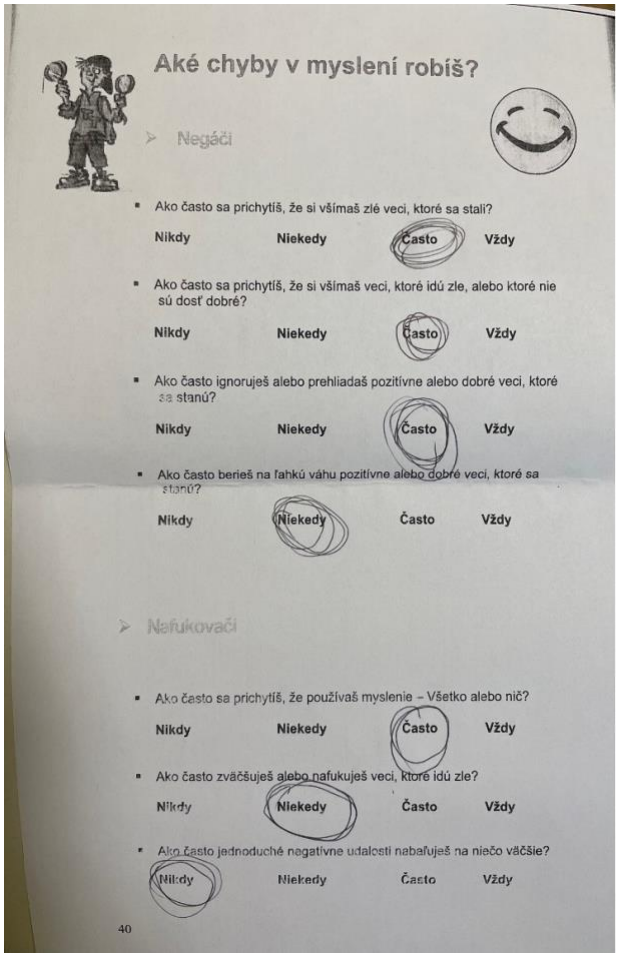
ÚTEKY: 1. Nechcem sa dostať do Reďukačky
2. Nechcem byť AKO Nikola – moja sestra
3. Chcem byť lepšia AKO ostatný z mojej rodiny
4. Nechcem už chodiť po ústavoch

DÔVODY – PREČO ???

Príloha č. 5



Príloha č. 6a



Aké chyby v myslení robíš?

➢ Negáči

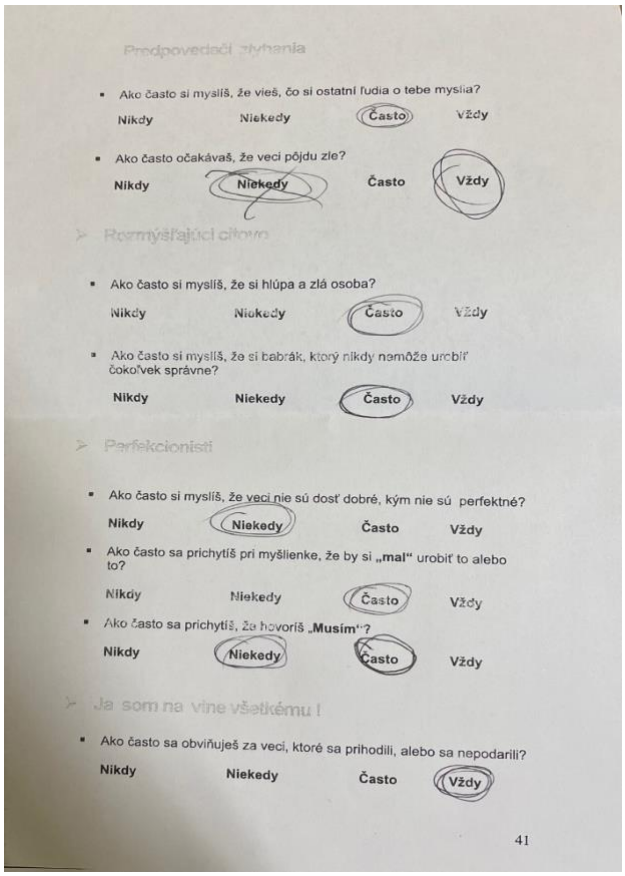
- Ako často sa prichytíš, že si všímaš zlé veci, ktoré sa stali?
  Nikdy Niekedy Často Vždy
- Ako často sa prichytíš, že si všímaš veci, ktoré idú zle, alebo ktoré nie sú dosť dobré?
  Nikdy Niekedy Často Vždy
- Ako často ignoruješ alebo prehliadaš pozitívne alebo dobré veci, ktoré sa stanú?
  Nikdy Niekedy Často Vždy
- Ako často berieš na ľahkú váhu pozitívne alebo dobré veci, ktoré sa stanú?
  Nikdy Niekedy Často Vždy

➢ Nafukovači

- Ako často sa prichytíš, že používaš myslenie – Všetko alebo nič?
  Nikdy Niekedy Často Vždy
- Ako často zväčšuješ alebo nafukuješ veci, ktoré idú zle?
  Nikdy Niekedy Často Vždy
- Ako často jednoduché negatívne udalosti nabaľuješ na niečo väčšie?
  Nikdy Niekedy Často Vždy

40

Príloha č. 6b



Predpovedační zlyhania

- Ako často si myslíš, že vieš, čo si ostatní ľudia o tebe myslia?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

- Ako často očakávaš, že veci pôjdu zle?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

➢ Rozmýšľajúci citom

- Ako často si myslíš, že si hlúpa a zlá osoba?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

- Ako často si myslíš, že si babrák, ktorý nikdy nemôže urobiť čokoľvek správne?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

➢ Perfekcionisti

- Ako často si myslíš, že veci nie sú dosť dobré, kým nie sú perfektné?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

- Ako často sa prichytíš pri myšlienke, že by si „mal" urobiť to alebo to?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

- Ako často sa prichytíš, že hovoríš „Musím"?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

➢ Ja som na vine všetkému !

- Ako často sa obviňuješ za veci, ktoré sa prihodili, alebo sa nepodarili?

  Nikdy Niekedy Často Vždy

41

ZDROJE: Spisový obal v DC – rozhodnutie OS o neodkladnom opatrení, správa z CDR, zo školy

Zdravotná dokumentácia

Paul Stallard: Think Good – Feel Good. (2002), vydal John Wiley and Sons., Ltd. Preložila a doplnila PhDr. Kata Piačková: Správne myslieť znamená dobre sa cítiť

Mária Boťanská: Príručka z kurzu Mindfulness MBSR

Videá o zdravotných následkoch zneužívania cigariet a alkoholu

https://youtu.be/HD__r66sFjk

https://slovenskyviral.com/fajciar-a-nefajciar-uhadnite-kto-z-tychto-dvojciat-je-dlhodoby-fajciar-a-kto-nie/