

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Kontexty reziliencie

**Emil Komárik, Anna Jenčová, Katarína Krajčovičová, Jana Lamošová, Roman Repčík,
Daniela Šandorová, Denisa Hučeková**

Publikácia sa opiera o výsledky výskumu získané v rámci projektu podporeného grantom VEGA
1/0215/08 „Podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania“

NITRA 2010

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Gabriela Porubská, CSc.

Doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.

Jazyková korektúra:

Mgr. Katarína Jelenčiaková

OBSAH

| | |
|---|-----|
| Zoznam tabuliek | 4 |
| Zoznam grafov | 5 |
| Úvod | 6 |
| Reziliencia v kontexte života | 8 |
| Základné pojmy a teoretické koncepcie..... | 12 |
| Výskum reziliencie | 17 |
| Projekt „Podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania“ | 19 |
| Testové normy Škály reziliencie | 21 |
| Rodinná Výchova a reziliencia | 30 |
| Reziliencia a mravné rozhodovanie..... | 34 |
| Reziliencia a zvládanie problémových situácií..... | 38 |
| Stredoškolské vzdelávanie a dozrievanie osobnosti | 44 |
| Talentované rómske deti a zdroje ich reziliencie | 51 |
| Sebapoškodzovacie správanie adolescentov | 58 |
| Podpora reziliencie individualizáciou vzdelávania | 72 |
| Sociálno - emocionálne učenie sa | 90 |
| O krok ďalej | 97 |
| Nedopovedané | 101 |
| Zoznam bibliografických odkazov: | 104 |

ZOZNAM TABULIEK

| | |
|--|----|
| Tabuľka 1 Základné charakteristiky skúmaných súborov | 21 |
| Tabuľka 2 Korelácie položiek s celkovým skóre 12 ročných žiakov | 21 |
| Tabuľka 3 Korelácie medzi položkami škály v súbore 12 ročných žiakov | 22 |
| Tabuľka 4 Faktorová analýza súboru 12 ročných žiakov | 23 |
| Tabuľka 5 Korelácie medzi položkami a celkovým skóre 15 ročných | 25 |
| Tabuľka 6 Korelácie medzi položkami škály u 15 ročných žiakov | 25 |
| Tabuľka 7 Faktorová analýza súboru 15 ročných žiakov | 27 |
| Tabuľka 8 Reziliencia detí z rozdielnou duchovnou orientáciou rodiny..... | 31 |
| Tabuľka 9 Dvojvýberový t-test s rovnosťou rozptylu medzi rezilienciou detí z dvoch typov rodinného prostredia..... | 31 |
| Tabuľka 10 Výsledky ankety o spoločných aktivitách s rodičmi..... | 32 |
| Tabuľka 11 Porovnanie rozdielov medzi typmi morálnych rozhodnutí v rozdielnom veku | 35 |
| Tabuľka 12 Porovnanie typov morálnych rozhodnutí v závislosti od reziliencie | 36 |
| Tabuľka 13 Korelácia medzi rezilienciou a morálnymi voľbami | 36 |
| Tabuľka 14 Základné výsledky merania reziliencie počas prijímacích pohovorov | 39 |
| Tabuľka 15 Skóre reziliencie prijatých žiakov..... | 39 |
| Tabuľka 16 Priemerne skóre reziliencie po dvoch rokoch štúdia | 39 |
| Tabuľka 17 Počet a percento žiakov ktorých reziliencia sa zvýšila | 40 |
| Tabuľka 18 Priemerné zvýšenie reziliencie počas dvoch rokov | 40 |
| Tabuľka 19 Škálové hodnoty volieb stratégií zvládania | 40 |
| Tabuľka 20 Poradie volieb stratégií zvládania | 41 |
| Tabuľka 21 Vzťah reziliencie a zvládania u študentov cirkevného gymnázia..... | 42 |
| Tabuľka 22 Vzťah reziliencie a zvládania u študentov športového gymnázia | 42 |
| Tabuľka 23 Zmeny sebaobrazu v priebehu stredoškolského štúdia | 45 |
| Tabuľka 24 Percentuálne rozloženie odpovedí v dotazníku CYRM..... | 52 |

ZOZNAM GRAFOV

| | |
|---|----|
| Obrázok 1 Priebeh rozvoja morálneho sebaobrazu v jednotlivých rokoch štúdia..... | 47 |
| Obrázok 2 Priebeh rozvoja sebadôvery v jednotlivých rokoch štúdia. | 47 |
| Obrázok 3 Priebeh rozvoja spoliehania sa na seba v jednotlivých rokoch štúdia | 48 |
| Obrázok 4 Priebeh rozvoja sebaodhalenia v jednotlivých rokoch štúdia. | 49 |
| Obrázok 5 Priebeh rozvoja sebaúcty v jednotlivých rokoch štúdia..... | 49 |
| Obrázok 6 Priebeh rozvoja identity v jednotlivých rokoch štúdia. | 50 |

ÚVOD

Reziliencia a veci s ňou súvisiace nás nútia meniť perspektívu, v ktorej vidíme človeka. Na začiatku sme sa učili všimnúť si, že existujú deti a je ich väčšina, ktoré odmietli veriť, že zlé rodinné, spoločenské a ekonomické prostredie, do ktorého sa narodili, ich predurčuje, aby z nich vyrástli „lúzeri“, neúspešní žiaci, delikventní adolescenti a sociálne narušená mládež a jednoducho žijú a vyvíjajú sa a stávajú sa úspešnými dospelými, dokonca často úspešnejšími ako tí, ktorí vyrastajú ako v perinke. Potom sme zaregistrovali, že sú ľudia, ktorí prešli nejakým druhom psychickej traumy alebo poruchy, ale odmietajú veriť, že musia ďalej žiť ako zlomení, vyčlenení a bezcenní „duševne chorí“ a škriabu sa k plnohodnotnému životu, povedané slovami filozofa, na šnúrke od vlastných topánok. A sú aj ľudia zasypaní sedemsto metrov pod zemou, ktorí odmietajú veriť, že už nezostáva nič iné ako zomrieť a do poslednej chvíle robia všetko, aby ich beznádejnosť situácie nezlomila.

Pojem reziliencie a pochopenie potenciálu, ktorý tento koncept poskytuje rodičom, učiteľom, psychológom, lekárom a sociálnym pracovníkom, je relatívne nového dátá, možno má nejakých dvadsať rokov. Poskytol však príležitosť vysvetliť a dať do vzájomného súvisu javy, o ktorých sa vedelo, ale chápali a skúmali sa ako veci navzájom nezávislé a nezlučiteľné.

Uvedomenie si, že existuje potenciál, ktorý je spoločným produktom jednotlivcov i ľudských spoločností, je ďalší krok k zmene nazerania na človeka. Znamená totiž prijatie skutočnosti, že existujú organizované ľudské spoločnosti, ktoré sa riadia a správajú ako samostatné bytosti, znamená krok od výlučného vnímania človeka ako jednotlivca, priznanie, že naša identita je definovaná príslušnosťou k sociálnym zoskupeniam a že sa v ich rámci nesprávame ako individuality, ale ako bunky v orgánoch ľudského tela.

Reziliencia znamená i prelom v nazeraní na výchovnú funkciu školy. Tradičná škola, či už pruského alebo sovietskeho typu, kládla primárny dôraz na výchovu k poslušnosti a podriaďovaní sa autoritám. Miera vychovanosti sa často stotožňovala s mierou disciplinovanosti a celkovej rigidity správania. Druhým princípom tradičnej výchovy bola zásada vzdelávania ako vyplňania deficitu spojeného so snahou, aby všetci boli v konečnom dôsledku navzájom podobní jeden druhému. Kto nestačil alebo kto vytrčal, bol označený za špeciálny prípad, ktorý si zasluhuje osobitnú pozornosť najlepšie v špeciálnej škole.

Pedagogický dôsledok rezilienčnej teórie odmietol snahu o rovnosť či už vstupu alebo výsledku a postavil cieľ, ktorým je dosiahnuť, aby každý dokázal využiť to, v čom sú jeho prednosti na riešenie životných problémov, ktoré ho môžu v živote čakať. Nie teda všestranný či harmonický rozvoj, ale celkom konkrétne excelencia vo vzdelanosti a reziliencia vo výchove, pružnosť pri riešení problémov, ktoré má dieťa teraz, alebo môže mať v budúcnosti.

Skúmaním reziliencie v našom kultúrnom kontexte sme sa snažili v prvom rade vnieť princípy rezilienčnej teórie do poznatkovej výbavy slovenských psychológov a pedagógov, pozrieť sa, ako prispieva výchova a vzdelávanie k rozvoju rezilientnosti mladých ľudí. Ukázať, aký konkrétny vplyv na život mladých ľudí má reziliencia alebo jej absencia a pokúsiť sa upozorniť aspoň na niektoré možnosti, ako jej úroveň zvyšovať. Niečo z toho sme publikovali priebežne a niektoré zistenia by sme chceli prezentovať v tejto štúdií.

Emil Komárik

REZILIENCIA V KONTEXTE ŽIVOTA

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc

Tradičný folklór psychiatricko-psychologickej komunity vychádza z postulátu, že okrem psychológov a psychiatrov sú všetci ľudia nejako duševne narušení. Súčasťou tohto folklóru je i všeobecná viera, že akákoľvek narušenosť je spôsobená buď poruchami v nervovom systéme, alebo vonkajším pôsobením, rozumejme rodičmi, učiteľmi, prácou, prírodou, spoločnosťou ako celkom a jednotlivými jej časťami. Proti týmto vplyvom je jednotlivec bezmocný, reaguje na ne psychickými zlyhaniami rôznorodého typu a jediný spôsob, ako s následkami vonkajšieho tlaku zápasíť, je psychoterapeutická asistancia, alebo, v prípade neúspechu, droga (liek).

Bez ohľadu na to, že nie všetci sú s takouto koncepciou spokojní, v podstate takto je nastavený systém starostlivosti o duševné zdravie a aj filozofia psychologickej intervencie.

Opozíciu proti tomuto spôsobu myslenia predstavuje hnutie známe pod označením pozitívna psychológia. Manifest tohto hnutia predstavuje príspevok Martina Seligmana a Mihalya Csikszentmihalyiho z januára 2000, v ktorom postulovali poslanie psychológie pre 21. storočie slovami: „Psychológia od druhej svetovej vojny je prevažne vedou o uzdravovaní. Sústreďuje sa na nápravu poškodení v rámci modelu ľudského fungovania ako choroby. Toto skoro výlučné sústredenie sa na patológiu zanedbáva spokojného jednotlivca a prekvitajúcu komunitu. Cieľom pozitívnej psychológie je začať katalyzovať zmenu v zameraní psychológie zo zaujatosti výlučne nápravou najhorších vecí v živote, aj na budovanie pozitívnych kvalít.“ (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, s.5) Autori pomerne podrobne rozpisujú, čo majú na mysli, keď hovoria o pozitívnych kvalitách tak na úrovni jednotlivca, ako aj na úrovni sociálnych zoskupení. Ide o hodnotné životné skúsenosti, pozitívne črty osobnosti, občianske cnosti a ľudskejšie inštitúcie.

Medzi takéto pozitívne črty osobnosti autori zaraďujú i špecifickú spôsobilosť neupadať do zúfalstva. Nechť K. Čapka žiť ďalej vo svete, ktorý zomrel, je skúsenosťou mnohých, ktorí prežili katastrofy, ale sú ľudia, ktorí ani v takýchto chvíľach nestrácajú odvahu a nádej, dokážu prekonať všetky protivenstvá a dokonca poskytujú svojim príkladom oporu druhým. Pre túto charakteristiku osobnosti bol zvolený termín reziliencia.

Reziliencia, povedané po slovensky, znamená jednoducho pružnosť, vlastnosť gumovej loptičky, ktorú keď hodíme o zem, vyletí naspäť hore, nezostane prilepená o podlahu ako kus blata.

Okruhy otázok, ktoré dnes problematika reziliencie zahŕňa, boli pôvodne skúmané vo viacerých kontextoch. Hľadanie vnútorných síl detského vývinu autormi ako Daniel Goleman, Martin Seligman, Viktor E. Frankl, Al Siebert, Howard Friedman, Aaron Antonovsky a mnohí ďalší sa dialo pod rôznymi synonymickými alebo významovo blízkymi označeniami ako *adaptívne zvládanie*, *kvocient adverzity*, *emočná inteligencia*, *odolnosť*, *naučený optimizmus*, *šikovnosť*, *sebauzdravujúca osobnosť*, *vedomie významu*, *prospievanie*, *pocit koherencie*, *sebacit*, *selfkoncept*, *sebadôvera*, *sebaúčinnosť a pod.*

Kdesi na začiatku cesty, ktorá vyústila do konceptu reziliencie, boli osobné skúsenosti ľudí, ktorí prežili útrapy druhej svetovej vojny, holokaust, bombardovanie miest, bojové akcie pod paľbou v Kórei alebo neskôr vo Vietname a pod.. Niektorí z nich sa stali psychológmi a začali si klásť otázky, prečo niektorí podľa ňu okolností a niektorých ohrozenie skôr posilní. Učítelia a vychovávatelia pozorovali, že niektoré z detí, ktoré boli vystavené týraniam a ubližovaniu, sa vyvíjajú ako narušené osobnosti, ale väčšina sa s touto skutočnosťou úspešne vyrovnáva a vyvíja sa na zdravú osobnosť, schopnú zaujať primerané miesto v pracovnom i osobnom živote. Sú „zraniteľní, ale neporaziteľní“, ako znie názov knihy Emmy Werner a Ruth Smith (1989).

Z. Matějček a Z. Dytrych (2002) uvádzajú prípad dvoch chlapcov z dysfunkčnej rodiny, z ktorých jeden musel byť zaradený do prevýchovného zariadenia ako dieťa s vážnymi poruchami správania, zatiaľ čo jeho o rok starší brat sa správal normálne, mal výborné vysvedčenie, bol úspešným športovcom a veľmi obľúbeným žiakom, jednoducho hviezdou školy.

Základnú psychologickú deskripciu spôsobilosti označenej ako reziliencia podali Mrazek a Mrazeková (1987), ktorí skúmali vplyv zlého zaobchádzania na deti. Zistili, že osobné charakteristiky, ktoré môžu podporiť rezilienciu, zahŕňajú:

- pripravenosť rýchlo reagovať na nebezpečenstvo,
- predčasnú vyspelosť,
- disociáciu afektu, kognitívne spracovanie citových stavov,
- vyhľadávanie informácií,
- vytváranie a využívanie vzťahov na prežitie,
- pozitívne očakávania do budúcnosti,

- uvážené riskovanie,
- presvedčenie o tom, že osoba je milovaná,
- idealizáciu agresorovej kompetencie,
- kognitívne reštruktúrovanie bolestivých zážitkov,
- altruizmus,
- optimizmus a nádej.

Najplodnejšie zistenia a najvýznamnejšie príspevky k definovaniu pojmu reziliencie priniesli M. Rutter, et. al. (1979), Werner, E. a Smith R. (1989, 1992), Bonie Benard (1991), Garmezy, N. (1991) a Edit H. Grotberg (1996) a ďalší. Novšie publikácie predstavujúce integrujúci pohľad na problematiku reziliencie reprezentujú práce ako *Handbook of Resilience in Children* autorov Sam Goldstein a Robert Brooks (2005), *The Resilience Factor* od Karen Reivich a Andrewa Shattea (2003), *Loss, Trauma, and Resilience* od Pauline Boss 2006, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* od Suniye S. Luthar (2003), *Resilience Education* od J. H. Browna, Marianne D'Emidio-Caston a Bonie Benard (2000) a *Human Resilience: A Fifty Year Quest* od Ann a Alana Clarkeovcov (2003).

Výskum problematiky vyžadoval operacionálnu definíciu pojmov. Medzi hlavné, všeobecne používané miery reziliencie zaradila Marcia O'Neal (1999) testy založené na Kobasovej koncepcii osobnej tvrdosti (hardiness)

Personal Views Survey III (Kobasa, S., 1979), ktorá umožňovala zistiť tri dimenzie *hardiness*: vieru, že človek má veci pod kontrolou, odhodlanie tvrdo pracovať v záujme vlastného života a vnímať zmeny ako výzvy pre budúci rozvoj. Nástroj prešiel postupným overovaním a vývojom. Najnovšou publikáciou využívajúcou jednu z verzií tejto škály je štúdia S. Mohammada Azeema z apríla 2010 skúmajúca vzťah *hardiness* a burnoutu u učiteľov

Cognitive Hardiness Scale (Novack, K., 1989) merajúca špecifické postoje a presvedčenia týkajúce sa angažovanosti (involvement) ako opaku odcudzenia, postojov k akceptovaniu životných výziev (challenges) ako opaku ohrozenia a kontroly nad dôležitými životnými výsledkami.

Psychological Hardiness Scale (Younkin, S. a Betz, N. 1996) je škála, ktorá vychádza z predpokladu, že *hardiness* je jednodimenzionálna črta. Škála sa bežne používa doteraz, napríklad pri výskume činiteľov vyrovnávania sa so smútkom.

Resilience Scale (Vagnild, G. a Young, H. 1993) vychádza z inej koncepcie reziliencie. Autorky odvodili z literatúry o reziliencii päť komponentov (duševná vyrovnanosť, vytrvalosť, spoliehanie sa na seba, zmysluplnosť a existenciálna osamelosť) ako základ na konštrukciu škály. Ako položky škály boli vybraté výroky z interview. Výsledky meraní sa zoskupili do dvoch faktorov. Prvý nazvali *Osobná kompetencia* a druhý *Akceptovanie seba a života*.

Resiliency Scale, (Jew C., Green, K a Kroger, J., 1999) je založená na zisteniach Mrazekovcov. Tie predstavujú východisko na konštrukciu troch subškál: *Orientácia na budúcnosť*, *Aktívne získavanie spôsobilostí* a *Nezávislosť/riskovanie*. Škála pozostáva z 35 položiek.

Personal Resilience Questionnaire and Organizational Resilience Questionnaire (Conner, D., 1993) sú dve škály založené na predpoklade, že reziliencia je kapacita adaptovať sa na zmenu, najmä na zmenu vo vnútri organizácií. Škála meria päť charakteristík takto chápanej reziliencie: pozitívnosť vnímania seba a sveta, víziu a sústredenosť na to, čo chcem dosiahnuť, flexibilitu vo vzťahu k neistote, organizovanosť prístupu v podmienkach neurčitosti a proaktívnosť, angažovanosť v zmene radšej ako boj proti nej. Škála osobnej reziliencie obsahuje 75 a škála organizačnej reziliencie 66 položiek. Škály sú určené na posudzovanie adaptability v inštitúciách.

Family Hardiness Index (McCubbin, H., Thompson, A. a McCubbin M., 1996) je opäť založená na Kobasovom koncepte hardiness. Pozostáva z 20 položiek s trojstupňovou dĺžkou škály, ktoré vyplňa každý člen rodiny. Skóre má tri subškály: *odhodlanosť*, *kontrolu*, *výzvu* a celkové skóre.

Tento základný zoznam používaných diagnostických nástrojov sa priebežne obohacuje o ďalšie metodiky.

CYRM, škála reziliencie pre deti a mládež vyvinutá M. Ungarom a spolupracovníkmi pre účely medzinárodného porovnávania reziliencie v rôznych kultúrach, pozostáva z 58 položiek. Slovenskú verziu pripravujeme na použitie.

PRYM nadväzuje na metodiku *CYRM* a táto tvorí jednu jej súčasť. *PRYM* je vlastne batéria zložená z niekoľkých nástrojov a jej cieľom je porozumieť rôznym cestám k reziliencii, ktorými sa mladý človek môže uberať.

BACO je test reziliencie, ktorý ponúka vo svojom katalógu na rok 2010 firma SCHUHFRIED GmbH. Autormi sú Tuulia M. Ortner, Klaus D. Kubinger, Andrea Schrott, Regina Radinger &

Margarete Litzenberger. BACO je objektívny osobnostný test odolný voči podvádžaniu, merajúci rôzne formy reziliencie. Šesť subtestov meria výkon v záťažových podmienkach časového tlaku, prítomnosti druhých, konfliktu úloh, narušenia plánovaných akcií, neadekvátnej spätnej väzby a neprijemných pracovných podmienok.

Základné pojmy a teoretické koncepcie

Všeobecne platná a uznávaná teoretická koncepcia reziliencie je nateraz ešte k dispozícii. Ako konštatujú viacerí autori, pojem a chápanie reziliencie sa menia a stále ešte nie sú ustálené. Julia Kim-Cohen(2007) konštatuje, že “v dvoch ostatných desaťročiach konštrukt reziliencie sa podrobil veľkému posunu vo svojej konceptualizácii, ... spočiatku bola reziliencia vnímaná ako špecifická črta dieťaťa. V súčasnosti... definujú rezilienciu ako dynamický proces pozitívnej adaptácie v kontexte značného protivenstva.“ (s.272). Podobné stanovisko zastáva i Hjelmar (2007), ktorý hovorí, že pojem je „ stále v procese vývoja“. (s. 305)

Napriek tomu, ako konštatuje Robeta Green a Ann P. Conrad (2002), stále narastajúce množstvo špecifických poznatkov poskytuje postačujúcu bázu na zmenu chápania duševného zdravia a zameranie sociálnej práce.

Najvšeobecnejší teoretický rámec reziliencie predpokladá, že ľudia disponujú schopnosťou, zručnosťou, kompetenciou, skrátka potenciálom, ktorý ich uschopňuje odolávať ohrozujúcim vplyvom prostredia.

Zraniteľnosť je v istom zmysle miera tohto potenciálu vyjadrená citlivosťou na ohrozenie. Pojem zraniteľnosti vychádza z predstavy, že niektorí ľudia v podmienkach rizika podľahnú ľahšie ako iní a správajú sa neadaptívne, alebo reagujú poruchou zdravia.

Výskumný tím okolo manželov Wolinovcov (S. Wolin a Sybil Wolin, 1993) definoval rezilienciu ako sedemčlennú spôsobilosť, ktorá sa rozvíja v priebehu detského vývinu na základe interakcie vonkajších a vnútorných faktorov. Základné zložky reziliencie definovali ako *vhľad*, *nezávislosť*, *vzťahy*, *iniciatívu*, *tvorivosť*, *humor* a *morálku*.

Vhľad reprezentuje spôsobilosť klásť ťažké otázky. *Nezávislosť* je citové a fyzické vzdľaovanie sa až únik od zdrojov ťažkostí vo svojom živote. *Vzťahy* predstavujú utváranie uspokojivých konexii s druhými. *Iniciatíva* je podujímanie sa na riešenie problémov, chuť vymýšľať, projektovať a púšťať sa do výziev, ktoré život prináša. *Kreativita* je používanie imaginácie v praxi a *humor* je schopnosť nachádzania komického v tragickom. Ako výhonok kreativity humor sa tiež začína hraním a dozrieva do smiechu, kapacity vidieť absurditu vo

vlastných bolestiach a ťažkostiach. Kreativita a humor sú úzko spojené zložky reziliencie. Obe sú bezpečným prístavom pre imagináciu, útočiskom, kde možno prearanžovať zážitky do podoby, ktorá sa nám páči. V dospelosti kreativita dozrieva do podoby komponovania vážneho umeleckého úsilia a humor sa stáva smiechom, kapacitou urobiť niečo z ničoho, minimalizovať bolesť pomocou vtipu. *Morálka* je konanie na základe informovaného svedomia. V dospelosti sa morálka rozvíja do služby, pocitu povinnosti prispievať k blahu iných.

Edith Grotberg (1999) pri definovaní reziliencie hovorí o troch zdrojoch, z ktorých človek čerpá silu odolávať protivenstvám. Prvým z nich je vnútorný potenciál, autorka ho označuje SOM, druhým zdrojom je sociálna opora z prostredia označená MÁM a tretím sú medziosobné zručnosti a spôsobilosti vychádzať s ľuďmi a riešiť problémy, ktoré autorka označuje MOŽEM. Z týchto troch zdrojov vyrastajú vlastnosti predstavujúce rezilienciu ako celok. Sú to: „dôvera“, „autonómia“, „identita“, „iniciatíva“ a „usilovnosť“. Podľa Grotbergovej nemusí mať dieťa všetky uvedené vlastnosti, aby bolo rezilientné, ale nestačí disponovať len jednou z nich.

Za základné environmentálne činitele sa v teórii reziliencie považujú *riziko* a *stres*.

Rizikové činitele podľa Kirbyho a Fräsera (1997, s. 10-11) riziko je „každý vplyv, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť zlyhania, zvratu k vážnejšiemu stavu, alebo vyvoláva potrebu nápravy problémovej situácie.“ Pojem rizika sa využíva najmä v oblasti výchovy, kde rizikové faktory označujú okolnosti, ktoré spôsobujú, že niektoré deti zlyhávajú v škole a v živote, zatiaľ čo iné deti z podobného prostredia prosperujú. Rizikové faktory sa môžu vyskytovať ako javy prostredia, ale aj ako prejavy osobnosti človeka. Sú objektívne poznateľné.

Stres sa od rizika odlišuje tým, že označuje subjektívnu reakciu jednotlivca na životné udalosti vyžadujúce adaptáciu. Životné udalosti sa považujú za stresujúce vtedy, ak ich jednotlivec vyhodnotí ako natoľko záťažové, že môžu predstavovať ohrozenie.

Ochranné činitele predstavujú hlavnú inováciu, ktorú priniesla teória reziliencie. Konceptia ochranných činiteľov (protektívnych faktorov) vychádza z predpokladu, že rozdiely v reakciách na rizikové a stresujúce prostredie sú spôsobované osobitnými vlastnosťami jednotlivca, rodiny alebo širšieho sociálneho prostredia. Koncept ochranných činiteľov znamenal obrat v prístupe skúmania vzťahu jednotlivca a prostredia; namiesto skúmania

rizika a stresu priniesol orientáciu na spôsoby, akými sa človek s rizikom a stresom úspešne vyrovnáva.

V priebehu posledných dvadsiatich rokov bola identifikovaná pomerne rozsiahla množina skutočností, ktoré napomáhajú úspešnému zvládaniu stresových a rizikových vplyvov prostredia.

Časť ochranných činiteľov bola zistená v životných osudoch a vlastnostiach jednotlivca, ako napr. vyššia úroveň inteligencie, kapacita a spôsobilosť nadväzovať vzťahy, orientácia na úspech, ale aj napr. skutočnosť, že dieťa nemá súrodenca staršieho alebo mladšieho o 24 mesiacov.

Podobne boli zistené ochranné činitele v prostredí rodiny. Patria tam: povaha vzťahov medzi členmi rodiny, udržiavanie rodinných rituálov, stabilita rodiny, málo rodičovských hádok v ranom detstve dieťaťa, dobrý a vrelý vzťah s matkou a pod.

Niektoré deti sú jednoducho menej zraniteľné ako iné, čo tiež predstavuje ochranný činiteľ. Dievčatá pred pubertou a chlapci po puberte sú odolnejší, odolnosť dodáva tiež vyšší socioekonomický status, neprítomnosť telesného postihnutia, tzv. pohodový temperament a neprítomnosť separácie a straty významných ľudí v ranom detstve.

Menej zraniteľné deti sa vyznačujú vyššou inteligenciou, adaptívnejším štýlom zvládania, autonómiou, vnútornou lokalizáciou kontroly, vyšším pocitom vlastnej ceny, empatiou, plánovaním správania a zmyslom pre humor.

Podporujúce činitele je pojem o niečo širší ako ochranné faktory. Označuje aké činitele osoby a prostredia, ktoré prispievajú k zdraviu a rozvoju osobnosti bez ohľadu na to, či dieťa žije v rizikovom prostredí alebo nie. (Sameroff,A., Fiese,B. 2000)

Aktíva (assets) predstavujú prostriedky podpory, rozvoja a ovplyvňovania reziliencie, ktoré jednotlivec, rodina, komunita a spoločnosť skutočne má vo svojom vlastníctve a môže ich aplikovať. Pojem rezilienčných aktív zaviedol P. Benson (1997). Rozdelil ich na externé aktíva, ktorými môže disponovať prostredie a na vnútorné, ktoré môže jednotlivec sám získavať, rozvíjať a ktorými môže disponovať pri riešení svojich adaptačných problémov. O aktívach autor hovorí najmä preto, že sú veľké rozdiely medzi tým, čo by rozvoj reziliencie mohlo podporiť a čo jednotlivec, rodina a komunita reálne majú k dispozícii.

K externým aktívam patrí najmä *rodinná podpora*, ktorá zahŕňa vysokú úroveň lásky a podpory vo vnútri rodiny, pozitívnu rodinnú komunikáciu, vzťahy s dospelými presahujúce

úzky okruh rodiny, dobré vzťahy so susedmi a záujem susedov o verejné správanie detí, vzťahy s učiteľmi a spolužiakmi, ktoré poskytujú oporu a povzbudenie a rodičovskú pomoc pri dosahovaní úspešnosti v škole.

Povzbudzovanie je dodávanie odvahy zo strany sociálneho prostredia. Aby pôsobilo ako ochranný faktor je potrebné, aby si komunita mladých ľudí vážila, brala deti vážne, zahrnula ich do rodinného a komunitného procesu rozhodovania, aby deti mali príležitosť slúžiť a pomáhať druhým ľuďom a aby žili v bezpečnom svete, aby sa cítili bezpečne doma i na ulici.

Hranice a očakávania obsahujú rodinné hranice, jasné a konzistentné pravidlá a konzekvencie a monitorovanie detského správania, školské hranice, jasný a zreteľný školský poriadok a dôsledky jeho narušenia, pravidlá správania na verejnosti, aby susedské spoločenstvo bralo zodpovednosť za monitorovanie správania detí. Patria sem aj dospelé vzory, modely správania, rodičia a ostatní dospelí poskytujúci nasledovateľné modely dospelého správania, ďalej pozitívny rovesnícky vplyv, priatelia, ktorých správanie je zodpovedné a pozitívne a napokon vysoké očakávania, očakávanie, že dieťa urobí to najlepšie, čo dokáže v škole i na verejnosti.

Konštruktívne využitie času predstavuje kapacitu na to, aby sa dieťa mohlo aspoň dvakrát týždenne angažovať v tvorivých aktivitách ako hudba, dráma, tvorivé písanie; aspoň dvakrát do týždňa by sa malo dieťa zúčastniť mimovyučovacích aktivít v škole alebo v obci, aspoň raz týždenne by sa malo dieťa zúčastniť náboženských programov, aspoň raz týždenne by malo dieťa tráviť čas s rodičmi pri spoločnej večeri, pri pozeraní TV, pri hrách a pod.

K vnútorným aktívam patria: *záujem o vzdelávanie, výkonová motivácia, angažovanosť v učení, pozornosť, záujem o nové veci, robenie domácich úloh, dobrý vzťah k škole, váženie si učiteľov a iných dospelých a čítanie pre zábavu.*

Pozitívne hodnoty predstavujú vlastne morálnu úroveň charakteru dieťaťa. Vedenie dieťaťa k *záujmu o druhých* sa väčšinou deje tak, že rodičia hovoria dieťaťu, že je dôležité pomáhať druhým, hovoriť a postaviť sa za spravodlivosť pre všetkých, *integrita* je učenie sa stáť si za svojim presvedčením, *čestnosť* je vedenie k hovoreniu pravdy, k zodpovednosti za vlastné činy. Patria sem aj *zdravý životný štýl, dobré zvyky a zdravý postoj k sexualite.*

Sociálne kompetencie predstavujú mieru, v ktorej dieťa zvláda plánovanie a rozhodovanie vo vlastných veciach, aké má medziosobné kompetencie, kultúrne kompetencie, ako vie vychádzať s cudzími a odlišnými ľuďmi a či dokáže byť spokojné s vlastnou identitou. Či má

spôsobilosť oponovať a odporovať nátlaku, vyhýbať sa ľuďom, ktorí ho tlačia robiť niečo, s čím dieťa nesúhlasí, či zvláda pokojné riešenie konfliktov. *Pozitívna identita* predstavuje osobnú moc, presvedčenie, že človek dokáže kontrolovať a zvládnuť veci, ktoré sa mu v živote môžu prihodiť. Sebaúcta, hrdosť na to, že je takou osobou, akou je. Zmysel života znamená, že dieťa vie, že jeho život má zmysel a účel, teda má pozitívny pohľad na vlastnú budúcnosť.

M. Ungar so spolupracovníkmi (Cameron C., Ungar, M., Liebenberg, L. 2007 s 296-297) na základe medzikultúrneho výskumu v 11 kultúrnych oblastiach v celosvetovom zábere identifikovali sedem činiteľov, ktoré podporujú budovanie a rozvoj reziliencie adolescentov:

- „prístup k materiálnym zdrojom, dostupnosť finančných, vzdelávacích, zdravotných a pracovných asistencií a lebo príležitostí rovnako ako prístup k potrave, oblečeniu a bývaniu,
- prístup k podporujúcim vzťahom, čiže k vzťahom s významnými druhými, rovesníkmi alebo dospelými vo vnútri vlastnej rodiny alebo komunity,
- formovanie žiadúcej osobnej identity, teda žiadúci pocit o sebe ako o niekom, kto má osobný alebo kolektívny zmysel a účel, schopnosť sám ohodnotiť svoje prednosti a nedostatky, aspirácie, presvedčenia a hodnoty, vrátane duchovnej a náboženskej identifikácie,
- zážitok moci a ovládania, skúsenosť so starostlivosťou o seba a o druhých, schopnosť navodiť zmeny vo vlastnom sociálnom aj fyzickom prostredí v záujme dosiahnutia prístupu k zdrojom potrebným pre zdravie a vývin,
- účasť na kultúrnych tradíciách, účasť alebo aspoň znalosť miestnych a/alebo globálnych kultúrnych zvykov, hodnôt a viery,
- skúsenosti so sociálnou spravodlivosťou, skúsenosti spojené s nájdením zmysluplnej roly v komunite, ktorá so sebou prináša akceptovanie a sociálnu rovnosť,
- skúsenosti so zážitkom kohézie s druhými, čo znamená vyvažovanie vlastných osobných záujmov s vedomím zodpovednosti a? za vyššie dobro a vnímanie seba ako časti niečoho, čo je viac ako jednotlivec sám, či už v sociálnom alebo duchovnom zmysle.“

Reziliencia na konceptuálnej úrovni predstavuje problém, ktorý je daný limitmi filozofických východísk chápania človeka, jeho miesta vo svete a jeho vyrovnávania sa s prostredím v ktorom žije.

Za všeobecne prijímané konštatovania o povahe tohto javu, za akési axiomy teórie reziliencie, sa považujú výroky ako:

- Reziliencia je spôsobilosť nepodľahnúť nepriaznivému pôsobeniu prostredia.
- Reziliencia obsahuje komponenty, ktoré sú osobným talentom jednotlivca
- Reziliencia obsahuje komponenty ktoré sa osobnou výbavou jednotlivca stávajú prostredníctvom pôsobenia výchovy a životných skúsenosti.
- Reziliencia je mnohosystémový jav a nemožno ju dosť dobre skúmať izolovane „in vitro“, ale vždy len v kontexte prostredia a procesu ktorým sa človek s prostredím vyrovnáva.
- Reziliencia sa nedá vyučovať, ale dá sa podporovať a rozvíjať.

Masten, A, Best K. a Garmezy, N (1990) identifikovali tri typy osobnej reziliencie u detí. Prvý nazvali „*prekonávanie nepriazne*“ (overcoming the odds). Vyznačuje sa dosahovaním pozitívnych výsledkov napriek vysoko rizikovej situácii.

Druhý typ autori označili „*trvalá kompetencia pod tlakom*“ (sustained competence under stress). Označuje úspešné konanie a správanie detí žijúcich v nepriaznivom prostredí konfliktov, chudoby, násilia a podobne.

Tretí typ reziliencie „*zotavenie z traumy*“ (recovery from trauma) označuje správanie detí, ktoré fungujú úspešne napriek tomu, že práve zažili ťažkú stresujúcu udalosť.

Grottbergová (2003, 2006) rozlišuje dva druhy prístupu k reziliencii. Za základ považuje *rezilienciu na dnes*, čím rozumie aktuálne dosiahnutú úroveň reziliencie použiteľnú v situáciách rizika, stresu a katastrof.

Rezilienciou na zajtra rozumie autorka potenciál, ktorý má človek na to, aby mohol dosiahnuť úspešnú spôsobilosť konať rezilientne v strese alebo v podmienkach rizika.

M. Ungar (2005) zaviedol pojem *skrytej reziliencie*. Zistil, že správanie adolescentov, ktoré je verejnosťou považované za neadaptívne až delikventné, má pre nich samých zmysel ako cesta zvládania často neznesiteľného tlaku prostredia. Že takéto správanie je často „hrou na zlého“, že ani títo mladí ľudia sami nepovažujú svoje správanie za správne a náležité, ale že im pomáha riešiť ich životné problémy.

Výskum reziliencie

Reziliencia ako výskumná paradigma pozostáva z hľadania vzťahu medzi dvoma množinami mnohorozmerných premenných. Jednu množinu predstavujú *rizikové činitele*, druhú *ochranné faktory*. Obe tieto množiny môžu obsahovať tak osobnostné premenné, ako aj faktory

environmentálne. *Odpoveďovou premennou* je ďalšia množina mnohorozmerných premenných spojená s takými prejavmi správania, ako je duševné zdravie, sociálne prispôsobenie, morálna zrelosť, úspešné zvládanie sociálnych tlakov, vyrovnanie sa s katastrofami a podobne. *Subjektami* výskumu sú v prvom rade osoby, predovšetkým deti, ktoré žijú v podmienkach trvalého ohrozenia z vojenských, ekonomických, rasových a náboženských dôvodov. Ďalšiu kategóriu subjektov tvoria vojnoví veteráni, ľudia, ktorí prežili týranie, prírodné katastrofy a hromadné nešťastia. Skúsenosti z konca 20. storočia ukazujú, že záujmové populácie, na ktorých treba skúmať rezilienciu, musia zahrnúť i ľudí, ktorí síce žiadnu stresovú situáciu veľkého rozsahu neprežili, ale existuje predpoklad, že by takým situáciám mohli byť vystavení. Čo prakticky znamená, že problém sa dotýka všetkých. Napriek krátko trvajúcej histórii výskumu reziliencie M. Ungar (2005) hovorí o jeho štyroch fázach. Vzhľadom na to, že výskum prebiehal približne v tom istom čase, možno hovoriť skôr o štyroch prístupoch, z ktorých každý prináša užitočné a účinné výsledky pre proces výchovy.

Prvý sa sústredil na skúmanie črt a charakteristík rezilientných ľudí. Dôraz sa kládol na pochopenie toho, čo ich odlišuje od tých, ktorí zlyhali. (Wolin, S. Wolin, Sybil 1993, Reivich, K, Shatte, A., 2002). Druhý prístup sa venoval nachádzaniu prediktorov úspešného vývinu. (Mrazek, D., Mrazek, P., 1987) Tretí sa sústreďoval na pochopenie toho, čím môže rodina a celé sociálne prostredie prispieť k podpore rozvoja reziliencie. (Benson, et al 1999) Štvrtý predstavuje prístup, ktorý zdôrazňuje potrebu skúmať rezilienciu v kultúrnom kontexte. (Ungar, M. 2005)

Súborný pohľad na problematiku a výsledky výskumov reziliencie ako súčasť vývinu osobnosti možno nájsť v publikácii Goldstein, S., Brooks, R. (2005). Súčasný výskum reziliencie má predovšetkým aplikačný charakter a sústreďuje sa najmä na využitie poznatkov a princípov reziliencie v rôznych oblastiach ľudského života. Dôraz sa presúva z reziliencie ako procesu adaptácie v procese vývinu na rezilienciu ako prevenciu posttraumatickej stresovej poruchy po katastrofách a na hľadanie adaptívnych riešení dlhotrvajúcich krízových situácií v dospelom veku. Prehľad výskumov v tejto oblasti poskytuje najnovšia publikácia o reziliencii v dospelosti (Reich, Zautra, Hall, 2010). Pomerne veľa pozornosti venujú otázkam reziliencie v kontexte sociálnej práce M. Ungar, (2008), Roberta Green (2002), Fraser, M. (2004) a ďalší autori zväčša z Kanady a Austrálie..

Významným príspevkom k nárastu záujmu o rezilienciu a zvýšenie jej popularity boli udalosti ako bombardovanie Izraela irackými raketami SCUD, výbuch úradu v Oklahome, útok na

WTC a prírodné katastrofy ako výbuch sopky Mt. St Helene, uragán Kathryn a cunami v Ázii. Ukázalo sa, že niektorí ľudia, ktorí prežili katastrofu, trpia posttraumatickou stresovou poruchou a správajú sa ako obeť, zatiaľ čo iní sa z udalosti rýchlo spamätali.

Dôležitosť pojmu reziliencie podčiarkli závery Komisie prezidenta USA pre mentálne zdravie, ktorá vo svojom odporúčaní z júla 2003 vyzvala urýchliť výskum na podporu spamätávania sa (recovery) a reziliencie v záujme liečby a prevencie duševných chorôb. Správa komisie formálne a politicky uznala nový pohľad na duševné zdravie a vyzvala na formulovanie nových prístupov v budúcom výskume a službách. Podľa Grotbergovej (2006) sa formulujú dve hlavné zmeny v politike prístupu k duševným chorobám. Prvý smeruje k tomu, aby v oblasti duševného zdravia filozofia reziliencie a zotavenia (recovery) nahradila resp. modifikovala prístup založený na filozofii liečenia. Druhý smeruje k tomu, aby sa politická koncepcia verejného zdravia a medicínskej starostlivosti nahradila politikou rastu a rozvoja človeka. Reziliencia a jej podpora sa takto začína chápať ako faktor starostlivosti o duševné zdravie a to dokonca i v sústave vzdelávania mládeže. Krajiny, ktoré rezilienciu zaradili medzi priority zdravotnej politiky smerujúcej k odstráneniu stigmatizácie ľudí s duševnými poruchami a zameranej na prevenciu výskytu porúch, sú podľa Grotbergovej najmä USA, Argentína, Chile a Austrália. Zmena paradigmy je však pomalá, lebo väčšina krajín formuje svoju zdravotnú politiku tak, že sa najskôr čaká na prepuknutie problému a potom sa zasahuje proti jeho dôsledkom, namiesto aby sa pomáhalo problémom predchádzať.

Vplyv politiky založenej na koncepte reziliencie, prípadne jej absencia, sa dramaticky prejavili práve pri zemetrasení, ktoré postihlo Haiti a Chile zhruba v rovnakom čase. Kým Chile zvládlo katastrofu relatívne promptne, Haiti sa s ňou vyrovnáva dodnes. Cenné poznatky o úlohe reziliencie v bežnom živote boli získané aj skúmaním efektívnosti psychologickéj prvej pomoci pre vojnových veteránov a pri záchrane zasypaných baníkov v púšti Atacama.

Projekt „Podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania“

V projekte Podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania sme sa zamerali na riešenie niekoľkých otázok, ktoré súvisia s problematikou reziliencie v slovenskej kultúre.

- Operacionalizovať koncept reziliencie, nájsť a adaptovať nástroje zisťovania rezilientnosti detí a mladých ľudí.
- Preskúmať, či rodinná výchova a jej odlišnosti ovplyvňujú mieru reziliencie detí.

- Preskúmať, či sa rozdiely v miere reziliencie odrážajú v sociálne významnom spôsobe správania a rozhodovania.
- Preskúmať, či prostredie a obsah vzdelávania vplyvajú na úroveň reziliencie.
- Preskúmať, ktoré činitele podporujú rezilienciu u detí zo sociálne málo podnetného prostredia.
- Preskúmať činitele, ktoré spôsobujú zlyhanie osobnostného rozvoja.
- Pripraviť a odskúšať aspoň jeden konkrétny program na podporu pozitívneho vývinu osobnosti problémových detí, či už v oblasti sociálnych spôsobilostí, alebo v oblasti vedomostnej.

TESTOVÉ NORMY ŠKÁLY REZILIENCIE

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc., PhDr. Anna Jenčová

Pre potreby riešenia výskumnej úlohy sme zvolili ako nástroj na získavanie údajov o miere spôsobilosti reziliencie Škálu reziliencie Wagnild - Young. Literárna rešerš ukázala, že ide o široko používanú škálu, ktorá je pre výskumné účely voľne dostupná. Obvyklým spôsobom sme uskutočnili preklad škály do slovenčiny a jeho spätnú kontrolu. Škála pozostáva z 25 položiek Likertovského typu. Dĺžka každej škály je osem stupňov škálovaných od 1 po sedem.

Skóre predstavuje súčet odpovedí na jednotlivé otázky.

Základné parametre škály pre obidve vekové skupiny sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Základné charakteristiky skúmaných súborov

| Parameter | 12 roční žiaci | 15 roční žiaci |
|---------------------------|----------------|----------------|
| Počet | 147 | 307 |
| Aritmetický priemer | 124,8 | 125,7 |
| Štandardná chyba priemeru | 1,76 | 1,12 |
| Modus | 126 | 123 |
| Medián | 126 | 127 |
| Variačné rozpätie | 118 | 117 |
| Štandardná odchýlka | 20,41 | 19,62 |
| Strmosť | 1,57 | 2,41 |
| Zošikmenie | -0,71 | -1,07 |
| Variačný koeficient | 0,164 | 0,156 |

Dĺžka škály je 200 bodov. Výsledky ukazujú, že stredná hodnota škály zisťovaná priemerom, mediánom i modusom sa nachádza v intervale 123-128 bodov. Priemery sa líšia o necelý jeden bod. Stredná chyba priemeru je 1,76 bodov v mladšej a 1,12 v staršej vekovej skupine. Variačný koeficient predstavuje hodnotu okolo 0,6. Negatívne zošikmenie naznačuje, že škála je o niečo citlivejšia v dolnej polovici. Variačné rozpätie 118 bodov ukazuje, že citlivosť je pomerne vysoká. Strmosť nižšia ako 3,0 označuje rozloženie o niečo plochšie ako štatistická norma.

Tabuľka 2 Korelácie položiek s celkovým skóre 12 ročných žiakov

| Položka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|
|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| r | 0,508 | 0,460 | 0,386 | 0,395 | 0,620 | 0,522 | 0,597 | 0,529 |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 0,498 | 0,462 | 0,207 | 0,405 | 0,483 | 0,444 | 0,670 | 0,454 | 0,538 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | |
| 0,503 | 0,492 | 0,363 | 0,606 | 0,467 | 0,650 | 0,699 | 0,285 | |

Tabuľka 3 Korelácie medzi položkami škály v súbore 12 ročných žiakov

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 | 1,000 | | | | | | | |
| 2 | 0,118 | 1,000 | | | | | | |
| 3 | 0,122 | 0,170 | 1,000 | | | | | |
| 4 | 0,246 | -0,105 | 0,180 | 1,000 | | | | |
| 5 | 0,330 | 0,379 | 0,163 | 0,177 | 1,000 | | | |
| 6 | 0,207 | 0,101 | 0,143 | 0,302 | 0,200 | 1,000 | | |
| 7 | 0,157 | 0,313 | 0,143 | 0,129 | 0,360 | 0,220 | 1,000 | |
| 8 | 0,234 | 0,207 | 0,256 | 0,227 | 0,320 | 0,283 | 0,313 | 1,000 |
| 9 | 0,144 | 0,297 | 0,193 | 0,136 | 0,366 | 0,135 | 0,334 | 0,246 |
| 10 | 0,229 | 0,260 | 0,123 | 0,144 | 0,242 | 0,214 | 0,216 | 0,228 |
| 11 | 0,074 | 0,000 | 0,151 | 0,133 | 0,068 | 0,127 | 0,132 | 0,200 |
| 12 | 0,260 | 0,241 | -0,047 | 0,014 | 0,273 | 0,125 | 0,213 | 0,165 |
| 13 | 0,165 | 0,140 | 0,147 | 0,088 | 0,237 | 0,169 | 0,314 | 0,059 |
| 14 | 0,211 | 0,061 | 0,116 | 0,081 | 0,135 | 0,445 | 0,215 | 0,190 |
| 15 | 0,334 | 0,377 | 0,379 | 0,265 | 0,350 | 0,273 | 0,289 | 0,387 |
| 16 | 0,199 | 0,192 | 0,137 | 0,112 | 0,350 | 0,261 | 0,312 | 0,306 |
| 17 | 0,250 | 0,120 | 0,268 | 0,351 | 0,181 | 0,334 | 0,296 | 0,254 |
| 18 | 0,257 | 0,234 | 0,253 | 0,149 | 0,289 | 0,232 | 0,233 | 0,186 |
| 19 | 0,267 | 0,202 | 0,174 | 0,118 | 0,274 | 0,308 | 0,298 | 0,152 |
| 20 | 0,129 | 0,015 | 0,068 | 0,168 | 0,077 | 0,217 | 0,176 | 0,056 |
| 21 | 0,304 | 0,325 | 0,030 | 0,169 | 0,515 | 0,279 | 0,349 | 0,328 |
| 22 | 0,202 | 0,174 | 0,156 | 0,038 | 0,260 | 0,097 | 0,386 | 0,167 |
| 23 | 0,417 | 0,279 | 0,069 | 0,156 | 0,488 | 0,260 | 0,399 | 0,201 |
| 24 | 0,302 | 0,273 | 0,160 | 0,254 | 0,402 | 0,424 | 0,417 | 0,352 |
| 25 | 0,174 | 0,145 | 0,021 | 0,131 | 0,264 | 0,035 | 0,117 | 0,100 |

Tabuľka 3 Pokračovanie 1.

| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|----|--------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|----|
| 9 | 1,000 | | | | | | | |
| 10 | 0,339 | 1,000 | | | | | | |
| 11 | -0,018 | 0,019 | 1,000 | | | | | |
| 12 | 0,187 | 0,033 | -0,026 | 1,000 | | | | |
| 13 | 0,300 | 0,212 | 0,037 | 0,182 | 1,000 | | | |
| 14 | 0,109 | 0,244 | -0,089 | 0,212 | 0,226 | 1,000 | | |
| 15 | 0,325 | 0,253 | 0,140 | 0,163 | 0,353 | 0,241 | 1,000 | |

| | | | | | | | | |
|----|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 16 | 0,179 | 0,116 | 0,054 | 0,168 | 0,156 | 0,103 | 0,205 | 1,000 |
| 17 | 0,227 | 0,177 | 0,174 | 0,098 | 0,231 | 0,253 | 0,355 | 0,170 |
| 18 | 0,237 | 0,204 | 0,156 | 0,120 | 0,190 | 0,151 | 0,339 | 0,158 |
| 19 | 0,135 | 0,192 | -0,056 | 0,180 | 0,156 | 0,182 | 0,191 | 0,177 |
| 20 | 0,107 | 0,060 | 0,088 | 0,204 | 0,264 | 0,225 | 0,264 | 0,068 |
| 21 | 0,233 | 0,214 | 0,095 | 0,294 | 0,208 | 0,193 | 0,397 | 0,298 |
| 22 | 0,183 | 0,110 | 0,023 | 0,198 | 0,246 | 0,154 | 0,279 | 0,258 |
| 23 | 0,339 | 0,427 | 0,089 | 0,221 | 0,310 | 0,233 | 0,335 | 0,247 |
| 24 | 0,253 | 0,367 | 0,053 | 0,293 | 0,309 | 0,311 | 0,432 | 0,252 |
| 25 | 0,115 | 0,076 | -0,138 | 0,175 | 0,197 | 0,132 | 0,253 | 0,163 |

Tabuľka 3 Pokračovanie 2.

| | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
|----|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 17 | 1,000 | | | | | | | |
| 18 | 0,250 | 1,000 | | | | | | |
| 19 | 0,240 | 0,381 | 1,000 | | | | | |
| 20 | 0,153 | 0,100 | 0,118 | 1,000 | | | | |
| 21 | 0,259 | 0,266 | 0,333 | 0,146 | 1,000 | | | |
| 22 | 0,125 | 0,153 | 0,199 | 0,166 | 0,312 | 1,000 | | |
| 23 | 0,395 | 0,355 | 0,386 | 0,124 | 0,391 | 0,290 | 1,000 | |
| 24 | 0,338 | 0,329 | 0,393 | 0,377 | 0,469 | 0,300 | 0,529 | 1,000 |
| 25 | 0,069 | -0,063 | 0,054 | 0,009 | 0,118 | 0,128 | 0,100 | 0,034 |

Cronbachova Alfa = 0,789

Tabuľka 4 Faktorová analýza súboru 12 ročných žiakov

Valid cases: 148

Communalities

| | Analysis | | |
|----|-------------|-------------|-------------|
| | estimated | 1 | 2 |
| 1 | 0,4447311 | 0,285605145 | 0,277642147 |
| 2 | 0,419062199 | 0,241811173 | 0,234263395 |
| 3 | 0,401466662 | 0,132068258 | 0,12403234 |
| 4 | 0,380934159 | 0,16456517 | 0,157080682 |
| 5 | 0,550048816 | 0,4407768 | 0,435614851 |
| 6 | 0,467123524 | 0,285660731 | 0,275407388 |
| 7 | 0,443637276 | 0,356635365 | 0,354650014 |
| 8 | 0,412099626 | 0,271455436 | 0,265524702 |
| 9 | 0,394537683 | 0,248082397 | 0,242278498 |
| 10 | 0,44979378 | 0,236124289 | 0,225918636 |
| 11 | 0,228166972 | 0,04095957 | 0,039529286 |
| 12 | 0,326205642 | 0,163507395 | 0,158875121 |
| 13 | 0,382948518 | 0,235352076 | 0,22961365 |
| 14 | 0,467123524 | 0,193582392 | 0,181376124 |
| 15 | 0,462956145 | 0,432612987 | 0,437110152 |
| 16 | 0,397465156 | 0,233970966 | 0,227196455 |
| 17 | 0,418513745 | 0,285373891 | 0,279535589 |

| | | | |
|----|-------------|-------------|-------------|
| 18 | 0,403407619 | 0,255405715 | 0,249361996 |
| 19 | 0,425156265 | 0,265875636 | 0,258623265 |
| 20 | 0,405436893 | 0,128111214 | 0,12016792 |
| 21 | 0,550048816 | 0,424622673 | 0,417840387 |
| 22 | 0,403383214 | 0,203556952 | 0,195695938 |
| 23 | 0,551367359 | 0,458604117 | 0,455674249 |
| 24 | 0,551367359 | 0,532565953 | 0,540584271 |
| 25 | 0,294474015 | 0,072697549 | 0,06929689 |

Tabuľka 4 Pokračovanie 1. Eigenvalues

Eigenvalues

| Factor | Eigenvalue | Variance (percent) | Percent cumulative |
|--------|-------------|--------------------|--------------------|
| 1 | 6,452893945 | 25,81157578 | 25,81157578 |
| 2 | 0,799065668 | 3,196262671 | 29,00783845 |
| 3 | 0,611122865 | 2,444491459 | 31,45232991 |
| 4 | 0,472872114 | 1,891488458 | 33,34381837 |
| 5 | 0,454911445 | 1,819645781 | 35,16346415 |
| 6 | 0,419213935 | 1,676855739 | 36,84031989 |
| 7 | 0,405789863 | 1,623159453 | 38,46347934 |
| 8 | 0,375928219 | 1,503712877 | 39,96719222 |
| 9 | 0,342995249 | 1,371980995 | 41,33917321 |
| 10 | 0,339331613 | 1,357326453 | 42,69649966 |
| 11 | 0,284274172 | 1,13709669 | 43,83359635 |
| 12 | 0,260914451 | 1,043657804 | 44,87725416 |
| 13 | 0,244982966 | 0,979931866 | 45,85718602 |
| 14 | 0,236580042 | 0,946320167 | 46,80350619 |
| 15 | 0,210023038 | 0,84009215 | 47,64359834 |
| 16 | 0,185555476 | 0,742221905 | 48,38582025 |
| 17 | 0,169713895 | 0,678855578 | 49,06467582 |
| 18 | 0,16441052 | 0,657642079 | 49,7223179 |
| 19 | 0,14117964 | 0,56471856 | 50,28703646 |
| 20 | 0,126301307 | 0,505205228 | 50,79224169 |
| 21 | 0,106471815 | 0,42588726 | 51,21812895 |
| 22 | 0,04966079 | 0,198643161 | 51,41677211 |
| 23 | 0,030403545 | 0,121614181 | 51,53838629 |
| 24 | 0,014067779 | 0,056271114 | 51,59465741 |
| 25 | 0,008900244 | 0,035600975 | 51,63025838 |

Tabuľka 4 Pokračovanie 2. Faktorové sýtenie

Varimax factor loadings

| | Factor 1 | Commu-nality |
|----|-------------|--------------|
| 24 | 0,735244361 | 0,540584271 |
| 23 | 0,675036479 | 0,455674249 |
| 15 | 0,661143065 | 0,437110152 |
| 5 | 0,66001125 | 0,435614851 |

| | | | |
|----------------------------|----|-------------|-------------|
| | 21 | 0,646405745 | 0,417840387 |
| | 7 | 0,59552499 | 0,354650014 |
| | 17 | 0,528711253 | 0,279535589 |
| | 1 | 0,52691759 | 0,277642147 |
| | 6 | 0,524792709 | 0,275407388 |
| | 8 | 0,51529089 | 0,265524702 |
| | 19 | 0,50855016 | 0,258623265 |
| | 18 | 0,499361589 | 0,249361996 |
| | 9 | 0,492217937 | 0,242278498 |
| | 2 | 0,48400764 | 0,234263395 |
| | 13 | 0,479180185 | 0,22961365 |
| | 16 | 0,476651293 | 0,227196455 |
| | 10 | 0,47530899 | 0,225918636 |
| | 22 | 0,442375336 | 0,195695938 |
| | 14 | 0,425882759 | 0,181376124 |
| | 12 | 0,398591421 | 0,158875121 |
| | 4 | 0,396334054 | 0,157080682 |
| | 3 | 0,352182254 | 0,12403234 |
| | 20 | 0,346652448 | 0,12016792 |
| | 25 | 0,263243024 | 0,06929689 |
| | 11 | 0,198819733 | 0,039529286 |
| | | | |
| Sum of Squares | | 6,452893945 | 6,452893945 |
| Percent of Variance | | 25,81157578 | 25,81157578 |

Výsledkom faktorovej analýzy môže byť konštatovanie, že škála reziliencie je jednofaktorová. Nájdený faktor pokrýva 51,6 percent variácie. Bude potrebné kumulovať ďalšie údaje do analýzy, aby sa ukázalo presnejšie rozlíšenie.

Tabuľka 5 Korelácie medzi položkami a celkovým skóre 15 ročných

| Položka | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| r | 0,556 | 0,592 | 0,417 | 0,629 | 0,669 | 0,591 | 0,400 | 0,455 |
| <i>9</i> | <i>10</i> | <i>11</i> | <i>12</i> | <i>13</i> | <i>14</i> | <i>15</i> | <i>16</i> | <i>17</i> |
| 0,486 | 0,489 | 0,139 | 0,452 | 0,428 | 0,501 | 0,650 | 0,612 | 0,610 |
| <i>18</i> | <i>19</i> | <i>20</i> | <i>21</i> | <i>22</i> | <i>23</i> | <i>24</i> | <i>25</i> | |
| 0,448 | 0,586 | 0,447 | 0,642 | 0,400 | 0,606 | 0,660 | 0,301 | |

Tabuľka 6 Korelácie medzi položkami škály u 15 ročných žiakov

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 1,000 | | | | | | | |
| 2 | 0,313 | 1,000 | | | | | | |
| 3 | 0,205 | 0,257 | 1,000 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| 4 | 0,324 | 0,328 | 0,304 | 1,000 | | | | |
| 5 | 0,362 | 0,420 | 0,244 | 0,442 | 1,000 | | | |
| 6 | 0,323 | 0,302 | 0,256 | 0,370 | 0,389 | 1,000 | | |
| 7 | 0,127 | 0,342 | 0,070 | 0,159 | 0,175 | 0,245 | 1,000 | |
| 8 | 0,174 | 0,171 | 0,233 | 0,312 | 0,261 | 0,369 | 0,159 | 1,000 |
| 9 | 0,222 | 0,295 | 0,134 | 0,334 | 0,313 | 0,268 | 0,277 | 0,262 |
| 10 | 0,347 | 0,303 | 0,279 | 0,252 | 0,264 | 0,289 | 0,234 | 0,286 |
| 11 | 0,095 | 0,125 | 0,031 | 0,016 | 0,146 | -0,089 | -0,035 | -0,041 |
| 12 | 0,187 | 0,193 | 0,076 | 0,274 | 0,307 | 0,166 | 0,180 | 0,147 |
| 13 | 0,252 | 0,253 | 0,046 | 0,197 | 0,349 | 0,182 | 0,214 | 0,091 |
| 14 | 0,315 | 0,174 | 0,224 | 0,322 | 0,237 | 0,316 | 0,098 | 0,171 |
| 15 | 0,401 | 0,332 | 0,195 | 0,452 | 0,360 | 0,374 | 0,250 | 0,270 |
| 16 | 0,354 | 0,303 | 0,193 | 0,421 | 0,440 | 0,316 | 0,231 | 0,206 |
| 17 | 0,309 | 0,300 | 0,304 | 0,357 | 0,376 | 0,465 | 0,184 | 0,457 |
| 18 | 0,166 | 0,277 | 0,110 | 0,236 | 0,183 | 0,194 | 0,124 | 0,068 |
| 19 | 0,331 | 0,313 | 0,255 | 0,345 | 0,368 | 0,267 | 0,107 | 0,158 |
| 20 | 0,211 | 0,122 | 0,122 | 0,208 | 0,262 | 0,221 | 0,209 | 0,145 |
| 21 | 0,320 | 0,353 | 0,216 | 0,365 | 0,509 | 0,417 | 0,123 | 0,260 |
| 22 | 0,231 | 0,159 | 0,057 | 0,213 | 0,208 | 0,210 | 0,089 | 0,197 |
| 23 | 0,252 | 0,418 | 0,232 | 0,322 | 0,345 | 0,289 | 0,269 | 0,290 |
| 24 | 0,372 | 0,415 | 0,273 | 0,390 | 0,444 | 0,442 | 0,251 | 0,257 |
| 25 | 0,078 | 0,179 | 0,095 | 0,146 | 0,200 | 0,020 | 0,149 | -0,017 |

Tabuľka 6 Pokračovanie 1.

| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|----|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 9 | 1,000 | | | | | | | |
| 10 | 0,240 | 1,000 | | | | | | |
| 11 | 0,040 | -0,069 | 1,000 | | | | | |
| 12 | 0,187 | 0,119 | 0,191 | 1,000 | | | | |
| 13 | 0,277 | 0,204 | 0,104 | 0,223 | 1,000 | | | |
| 14 | 0,174 | 0,253 | -0,063 | 0,129 | 0,170 | 1,000 | | |
| 15 | 0,246 | 0,276 | -0,020 | 0,364 | 0,232 | 0,488 | 1,000 | |
| 16 | 0,205 | 0,164 | 0,143 | 0,284 | 0,225 | 0,263 | 0,433 | 1,000 |
| 17 | 0,355 | 0,304 | -0,048 | 0,211 | 0,202 | 0,276 | 0,433 | 0,310 |
| 18 | 0,197 | 0,165 | -0,034 | 0,066 | 0,201 | 0,178 | 0,233 | 0,192 |
| 19 | 0,234 | 0,184 | 0,179 | 0,270 | 0,174 | 0,261 | 0,369 | 0,404 |
| 20 | 0,234 | 0,136 | 0,016 | 0,123 | 0,215 | 0,293 | 0,248 | 0,221 |
| 21 | 0,168 | 0,315 | -0,029 | 0,213 | 0,134 | 0,379 | 0,451 | 0,421 |
| 22 | 0,066 | 0,098 | 0,018 | 0,225 | 0,030 | 0,092 | 0,254 | 0,217 |
| 23 | 0,217 | 0,310 | -0,035 | 0,256 | 0,317 | 0,250 | 0,345 | 0,350 |
| 24 | 0,291 | 0,322 | 0,020 | 0,220 | 0,125 | 0,422 | 0,435 | 0,404 |
| 25 | 0,077 | 0,090 | 0,027 | 0,178 | 0,075 | 0,071 | 0,033 | 0,180 |
| | 0,486 | 0,489 | 0,139 | 0,452 | 0,428 | 0,501 | 0,650 | 0,612 |

Tabuľka 6 Pokračovanie 2.

| | | | | | | | | |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 17 | 1,000 | | | | | | | |
| 18 | 0,165 | 1,000 | | | | | | |
| 19 | 0,294 | 0,226 | 1,000 | | | | | |
| 20 | 0,218 | 0,191 | 0,325 | 1,000 | | | | |
| 21 | 0,389 | 0,245 | 0,402 | 0,300 | 1,000 | | | |
| 22 | 0,265 | 0,147 | 0,242 | 0,107 | 0,295 | 1,000 | | |
| 23 | 0,336 | 0,261 | 0,354 | 0,245 | 0,335 | 0,236 | 1,000 | |
| 24 | 0,399 | 0,218 | 0,368 | 0,244 | 0,537 | 0,169 | 0,413 | 1,000 |
| 25 | 0,037 | 0,140 | 0,102 | 0,087 | 0,094 | 0,130 | 0,226 | 0,142 |

Cronbachova Alpha = 0,73751267

Tabuľka 7 Faktorová analýza súboru 15 ročných žiakov

Valid cases: 307

Communalities

| | Analysis | | |
|----|-------------|-------------|-------------|
| | estimated | 1 | 2 |
| 1 | 0,401425344 | 0,299218246 | 0,295090882 |
| 2 | 0,420143717 | 0,323571401 | 0,319711549 |
| 3 | 0,304347067 | 0,153146284 | 0,148774783 |
| 4 | 0,452091109 | 0,386926094 | 0,385889906 |
| 5 | 0,50939609 | 0,435824284 | 0,433626186 |
| 6 | 0,465145544 | 0,357720049 | 0,351951746 |
| 7 | 0,341678151 | 0,133438084 | 0,127122701 |
| 8 | 0,456616506 | 0,200721656 | 0,188548352 |
| 9 | 0,354781525 | 0,208518654 | 0,202502787 |
| 10 | 0,347121587 | 0,223034762 | 0,218121879 |
| 11 | 0,190517188 | 0,003115634 | 0,003004543 |
| 12 | 0,363594347 | 0,163277655 | 0,156183272 |
| 13 | 0,349121324 | 0,145867187 | 0,139246446 |
| 14 | 0,488390036 | 0,257600975 | 0,244139979 |
| 15 | 0,488390036 | 0,43977751 | 0,440615026 |
| 16 | 0,439991202 | 0,356739571 | 0,354073995 |
| 17 | 0,465145544 | 0,377361182 | 0,373394852 |
| 18 | 0,276850889 | 0,129075376 | 0,125490126 |
| 19 | 0,403603667 | 0,314190569 | 0,311200463 |
| 20 | 0,324822556 | 0,165723523 | 0,160293623 |
| 21 | 0,537478403 | 0,430491976 | 0,424193477 |
| 22 | 0,29452735 | 0,120834887 | 0,116597901 |
| 23 | 0,417974272 | 0,34460714 | 0,342485504 |
| 24 | 0,537478403 | 0,461075204 | 0,458435195 |
| 25 | 0,226108986 | 0,04400346 | 0,042308295 |

Tabuľka 7 Pokračovanie 1. Eigenvalues

| Factor | Eigenvalue | Variance (percent) | Percent cumulative |
|--------|------------|--------------------|--------------------|
|--------|------------|--------------------|--------------------|

| | | | |
|----|-------------|-------------|-------------|
| 1 | 6,363003469 | 25,45201388 | 25,45201388 |
| 2 | 0,733956522 | 2,935826089 | 28,38783996 |
| 3 | 0,563218234 | 2,252872935 | 30,6407129 |
| 4 | 0,381137325 | 1,524549299 | 32,1652622 |
| 5 | 0,381115319 | 1,524461277 | 33,68972348 |
| 6 | 0,356191407 | 1,424765626 | 35,1144891 |
| 7 | 0,337717892 | 1,350871569 | 36,46536067 |
| 8 | 0,32394615 | 1,2957846 | 37,76114527 |
| 9 | 0,291753942 | 1,167015768 | 38,92816104 |
| 10 | 0,283787923 | 1,13515169 | 40,06331273 |
| 11 | 0,270482457 | 1,08192983 | 41,14524256 |
| 12 | 0,246366647 | 0,985466588 | 42,13070915 |
| 13 | 0,234411935 | 0,937647741 | 43,06835689 |
| 14 | 0,190273729 | 0,761094918 | 43,82945181 |
| 15 | 0,178337586 | 0,713350345 | 44,54280215 |
| 16 | 0,157503455 | 0,630013819 | 45,17281597 |
| 17 | 0,152862549 | 0,611450195 | 45,78426617 |
| 18 | 0,13109282 | 0,524371279 | 46,30863744 |
| 19 | 0,110800757 | 0,443203028 | 46,75184047 |
| 20 | 0,086826793 | 0,347307172 | 47,09914764 |
| 21 | 0,081628974 | 0,326515894 | 47,42566354 |
| 22 | 0,073127707 | 0,292510828 | 47,71817437 |
| 23 | 0,057460953 | 0,229843811 | 47,94801818 |
| 24 | 0,017483525 | 0,069934099 | 48,01795228 |
| 25 | 0,003142446 | 0,012569785 | 48,03052206 |

Tabuľka 7 Pokračovanie 2. Faktorové sýtenie

| Varimax factor loadings | | |
|-------------------------|-------------|-------------|
| | Factor 1 | Communality |
| 24 | 0,677078426 | 0,458435195 |
| 15 | 0,663788389 | 0,440615026 |
| 5 | 0,658502989 | 0,433626186 |
| 21 | 0,651301372 | 0,424193477 |
| 4 | 0,621200375 | 0,385889906 |
| 17 | 0,611060432 | 0,373394852 |
| 16 | 0,595041171 | 0,354073995 |
| 6 | 0,593255212 | 0,351951746 |
| 23 | 0,58522261 | 0,342485504 |
| 2 | 0,565430411 | 0,319711549 |
| 19 | 0,557853442 | 0,311200463 |
| 1 | 0,543222682 | 0,295090882 |
| 14 | 0,494105231 | 0,244139979 |
| 10 | 0,467035201 | 0,218121879 |
| 9 | 0,450003097 | 0,202502787 |
| 8 | 0,434221547 | 0,188548352 |
| 20 | 0,40036686 | 0,160293623 |
| 12 | 0,395200294 | 0,156183272 |
| 3 | 0,385713343 | 0,148774783 |
| 13 | 0,373157401 | 0,139246446 |

| | | | |
|----------------------------|----|-------------|-------------|
| | 7 | 0,356542706 | 0,127122701 |
| | 18 | 0,354245856 | 0,125490126 |
| | 22 | 0,341464349 | 0,116597901 |
| | 25 | 0,205689802 | 0,042308295 |
| | 11 | 0,054813715 | 0,003004543 |
| | | | |
| Sum of Squares | | 6,363003469 | 6,363003469 |
| Percent of Variance | | 25,45201388 | 25,45201388 |

Porovnanie faktorového sýtenia v súbore 12 a 15 - ročných ukazuje, že v podstate ide o rovnakú skladbu váhy položiek.

Dosiahnuté výsledky sme považovali za dostatočne uspokojivé, aby sme mohli Škálu reziliencie autoriek Gail Wagnild a Heather Young použiť ako merací nástroj v ďalších výskumoch.

RODINNÁ VÝCHOVA A REZILIENCIA

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Diskusia o faktoroch reziliencie zdôrazňuje okrem iných aj duchovné zakotvenie jednotlivca ako dôležitý činiteľ reziliencie. Ungar zistil, že návšteva kostola deťmi posilňuje sociálne siete dieťaťa a poskytuje pocit spolunáležitosti s komunitou, dokonca podporuje pocit osobnej kontroly nad vecami a pocit sociálnej spravodlivosti. Že teda v náboženských aktivitách v detstve nejde o duchovnú orientáciu ako zdroj vnútornej sily, ale skôr o začleňovanie sa do spoločenských štruktúr prekračujúcich rámec rodiny.

Stabilné osobné zakotvenie na základe osobnej voľby sa uskutočňuje až na konci adolescencie a na začiatku dospelosti; predpokladáme, že v detskom veku bude duchovná orientácia detí kopírovať orientáciu rodiny. Zdá sa, že to, čo by mohlo skóre reziliencie u jedenásť až dvanásťročných detí ukázať, je skôr odrazom výchovnej tradície rodiny, ktorá má s duchovnou orientáciou len nepriamu súvislosť. Štúdia o vzťahu rodiny a reziliencie bola závislá od dostupnosti údajov. Mali sme v úmysle zhromaždiť údaje od rovnako početných skupín s rôznou duchovnou orientáciou. Nepodarilo sa to, ale súbory sú dostatočné na to, aby bolo možné analyzovať vzťahy a rozdiely.

Problém: zistiť, či rozdielna duchovná orientácia rodiny sa odráža v miere reziliencie detí.

Hypotéza: Vzhľadom na to, že dnešné deti nie sú vystavené ohrozeniu kvôli svojej duchovnej orientácii a náboženstvu, nemali by byť medzi jednotlivými výbermi nápadnejšie rozdiely v miere odolnosti.

Vzorka: Výskumnú vzorku tvorili štyri skupiny detí:

1. Deti z evanjelikálnych rodín, ktoré sú nábožensky vychovávané hlavne doma, navštevujú štátne školy a volia si buď evanjelické náboženstvo alebo etiku (N=29),
2. žiaci cirkevnej evanjelickej školy (N=26),
3. žiaci štátnej školy, ktorí navštevujú katolícke náboženstvo (N=15),
4. žiaci štátnej školy, ktorí navštevujú etickú výchovu (N=26).

Postup: Žiakom bol predložený dotazník obsahujúci škálu reziliencie a identifikačné otázky o veku a bydlisku a niekoľko otázok o úplnosti rodiny, školskej úspešnosti a o styku s rodičmi.

Výsledky boli tabelované, boli vypočítané základné parametre súborov a analyzované testom na rozptyl a na rozdielnosť priemerov. Základné parametre súborov sú uvedené v tabuľke 8.

Tabuľka 8 Reziliencia detí z rozdielnou duchovnou orientáciou rodiny

| | Stredná hodnota | Štandardná odchýlka | Variačný koeficient |
|---------------------------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| Evanjelikálne rodiny | 123,44 | 16,96 | 0,137 |
| Evanjelická škola | 128,62 | 13,19 | 0,708 |
| Štátna škola náboženská výchova | 128,615 | 28,2 | 1,51 |
| Štátna škola etická výchova | 133,6923 | 18,93 | 0,14 |

Jednoduchá inšpekcia tabuľky 8 ukázala, že žiaci štátnej školy navštevujúci náboženstvo sa pri podobnej hodnote priemeru odlišujú od ostatných skupín veľkosťou rozsevu údajov; podrobili sme preto štatistickej analýze len tri ostávajúce súbory. Žiaci štátnych škôl či už navštevujúci katolícke alebo evanjelické náboženstvo mali výsledky veľmi podobné. Významný rozdiel sme mohli očakávať len medzi deťmi z evanjelikálnych rodín a deťmi navštevujúcimi etickú výchovu.

Tabuľka 9 Dvojvýberový t-test s rovnosťou rozptylu medzi rezilienciou detí z dvoch typov rodinného prostredia

| | <i>Evanjelikálne rodiny</i> | <i>Etická výchova</i> |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Stř. hodnota | 123,4483 | 133,6923 |
| Rozptyl | 287,8276 | 358,3815 |
| Pozorování | 29 | 26 |
| Společný rozptyl | 321,1078 | |
| Hyp. rozdíl stř. hodnot | 0 | |
| Rozdíl | 53 | |
| t Stat | -2,11665 | |
| P(T<=t) (1) | 0,019501 | |
| t krit (1) | 1,674116 | |
| P(T<=t) (2) | 0,039002 | |
| t krit (2) | 2,005746 | |

Najvyššiu úroveň reziliencie sme zistili u detí zo základných škôl, ktoré navštevujú etickú výchovu. Rozdiel medzi skóre detí z evanjelikálnych rodín a žiakmi navštevujúcimi etickú výchovu bol významný na úrovni $p < 0,05$. Všetky ostatné rozdiely medzi súbormi boli

nevýznamné. Priemer súboru detí z evanjelikálnych rodín zodpovedal 49 bodom a súbor detí navštevujúcich etickú výchovu 54 bodom štandardného T skóre. Všetky štyri súbory sa pohybovali okolo priemeru normového súboru.

V ďalšom kroku sme skúmali, či sa súbor detí zo štátnej školy navštevujúcich etickú výchovu odlišuje od ostatných v charaktere rodinnej výchovy. Odpovede na otázky o spoločných činnostiach detí s rodičmi sú uvedené v tabuľke 10.

Tabuľka 10 Výsledky ankety o spoločných aktivitách s rodičmi

| Kam chodia spolu s rodičmi | Deti z evanjelikálnych rodín | Deti z evanjelickej cirkevnej školy | Deti navštevujúce náboženstvo v štátnej škole | Deti navštevujúce etickú výchovu v štátnej škole |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Na diskoteku | 7% | 15% | 20% | 14% |
| do divadla | 79% | 96% | 33% | 17% |
| na športové akcie | 31% | 26% | 33% | 21% |
| do kostola | 97% | 96% | 53% | 10% |
| Na výlety | 69% | 54% | 53% | 34% |
| Do reštaurácie | 59% | 77% | 40% | 66% |

Z demografických indikátorov vyplynulo, že deti z evanjelickej školy a deti navštevujúce etickú výchovu bývali častejšie vo veľkých mestách, deti z evanjelikálnych rodín a navštevujúce náboženstvo častejšie na vidieku. Všetky evanjelikálne rodiny boli úplné. V ostatných súboroch bolo niekoľko rodín len s jedným rodičom. Najvyššiu školskú úspešnosť vykazovali deti z evanjelikálnych rodín. Najnižšiu priznali deti z evanjelickej školy. Relatívne najmenej spoločných aktivít s rodičmi uvádzali deti zo štátnych škôl navštevujúce etickú výchovu. Deti z evanjelikálnych rodín a evanjelickej školy uvádzali, že prakticky všetky chodia do kostola s rodičmi. Z detí v štátnej škole s náboženskou výchovou chodí spoločne s rodičmi do kostola polovica, z detí navštevujúcich etickú výchovu jeden žiak.

Záver. Náboženská orientácia rodiny v slovenskom prostredí nijako zvlášť neprispieva k rozvoju a podpore reziliencie. Znamená to, že sa nemožno spoliehať, že by súčasný štýl rodinnej výchovy sám osebe postačoval na to, aby sa deti rozvíjali na rezilientné osobnosti. Zdá sa, že podporujúcim činiteľom reziliencie je skôr bydlisko vo veľkom meste a s tým súvisiaca vyššia úroveň životného stresu prejavujúca sa napríklad vo väčšej odkázanosti na seba a v menšej rodičovskej kontrole. Vo všeobecnosti sa dá na Slovensku pozorovať, že nábožensky aktívni rodičia prejavujú vyššiu mieru úzkosti zo zlého vplyvu mimorodinného

prostredia na mravný vývin detí. S tým zrejme súvisí vyššia miera rodičovskej kontroly a menšia odvaha detí odolávať rizikám, ktoré okolie predstavuje.

REZILIENCIA A MRAVNÉ ROZHODOVANIE

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc., PaedDr. Katarína Krajčovičová

Výskumná štúdia zameraná na posúdenie vzťahu reziliencie a mravného rozhodovania žiakov sa uskutočnila na vzorke detí základnej školy v Bratislave. V súbore žiakov základnej školy sme uskutočnili myšlienkový experiment, ktorého cieľom bolo zistiť tri zložky mravného rozhodovania: *znalosť mravne hodnotnejšieho rozhodnutia, odhodlanie konať mravne hodnotným spôsobom a zdôvodnenie mravného rozhodnutia*. Experiment pozostával zo štyroch situácií, ktoré predstavovali zvädzanie konať mravne menej hodnotným spôsobom, zúčastniť sa na týraní slabšieho, zúčastniť sa pijáckej a fajčiarskej zábavy a byť spoluaktérom krádeže v obchode. Chceli sme zistiť, či úroveň reziliencie sa nejakým spôsobom odrazí najmä na charaktere rozhodnutí a na charaktere zdôvodnení svojho rozhodnutia.

Odpovede na položky dotazníka obsahovali kognitívny - poznávací aspekt, poznanie toho, čo sa od mňa očakáva v danej situácii, čo viem o tom, čo by som mal urobiť, aká je spoločensky predpísaná norma sociálneho limitu. Ide o odpoveď na otázku: "Čo by mal človek robiť v tejto situácii?"

Konatívna zložka výpovedí predstavovala odpoveď na otázku: "Čo by si ty konkrétne robil v tejto situácii?" Otázka predstavovala aspekt vlastného mravného rozhodnutia v danej situácii.

Motivačná zložka postihovala vnútorné zdôvodnenie konania. Išlo o odpoveď na otázku: "Prečo by si sa tak zachoval?"

Kognitívne reakcie predstavovali mieru poznania mravne hodnotného konania. Odpovede umožňovali zachytiť štyri možné typy osvojenia si sociálne akceptovaných noriem:

- odmietnutie sociálne neakceptovateľného správania - respondent vie, že tak sa konať nemá (A),
- prekročenie sociálneho limitu - žiak považuje dané správanie za prípustné (B),
- vyjednávanie - žiak nevie a spolieha sa na to, že mu pomôže nájsť riešenie nejaký dospelý (C),
- vyhnutie sa dileme, únik, útek zo situácie, neriešenie (D).

Podobne aj u preferovaných **sklonov** konať určitým spôsobom vzhľadom na sociálne akceptované limity boli hodnotené odpovede ako:

- odmietnutie konať sociálne neakceptovateľným spôsobom (A),
- prekročenie sociálneho limitu – porušenie, prekročenie pravidiel a noriem (B),
- vyjednávanie – pomoc dospelého (C),
- únik, útek (D).

Odpovede pri hodnotení *motivácií* v spojení s preferovanými typmi reakcií mali nasledujúce kódovanie:

orientácia na seba (A),

orientácia na iných (B),

orientácia na krátkodobý výsledok, úžitok, tu a teraz (C),

orientácia na budúcnosť s uvedomením si následkov konania (D).

Výskumná vzorka: Výskumnú vzorku tvorilo 88 žiakov a žiačok piateho a deviatego ročníka (CH= 44, D 52). Piatakov bolo 45 a deviatkov 43.

Metodika: Použili sme Vagnild Youngovu škálu reziliencie a vlatný dotazník morálneho rozhodovania odvodený z metodiky Reaction pattern research, holandskej proveniencie, ktorú na Slovensku sprostredkovala M. Potočárová (2003). Metodika sa sústreďuje na zisťovanie, ako sa mladí ľudia rozhodujú v situáciách, keď sú postavení pred možnosť riešiť problémovú situáciu prekročením sociálnych limitov, v istom zmysle mravných noriem.

Výsledky: Ako indikátor reziliencie sme použili sumu škálových volieb v dotazníku reziliencie a ako indikátor mravného rozhodnutia sme použili poradie volieb v dotazníku mravného rozhodovania.

Takto získané údaje sme porovnali:

- podľa miery reziliencie,
- podľa veku - porovnali sme výsledky v 5. ročníku, v 9. ročníku a potom medzi 5. a 9. ročníkom.

Tabuľka 11 Porovnanie rozdielov medzi typmi morálnych rozhodnutí v rozdielnom veku

| | 5. ročník | | 9. ročník | | |
|----|-----------|----------|-----------|------|---------------|
| | AM | SD | AM | SD | p |
| KA | 1,80 | 0,916943 | 1,62 | 0,86 | |
| KB | 0,71 | 0,701259 | 1,27 | 0,89 | |
| KC | 0,76 | 0,763891 | 0,73 | 0,86 | 0,0008 |
| KD | 0,73 | 0,750425 | 0,38 | 0,65 | |
| EA | 1,67 | 0,930949 | 1,11 | 0,91 | 0,0178 |
| EB | 0,78 | 0,782655 | 1,78 | 1,02 | |

| | | | | | |
|-------------|----------|----------|--------|-------|--|
| EC | 0,59 | 0,605854 | 0,49 | 0,55 | |
| ED | 0,96 | 0,847603 | 0,62 | 0,75 | |
| Ma | 2,20 | 1,058671 | 2,31 | 1,14 | |
| Mb | 0,43 | 0,500196 | 0,87 | 0,79 | |
| Mc | 0,37 | 0,631214 | 0,47 | 0,69 | |
| Md | 1,00 | 1 | 0,36 | 0,74 | |
| pohlavie | 0,47 | 0,504101 | 0,40 | 0,5 | |
| rodina | 0,71 | 0,460179 | 1,00 | 0,48 | |
| reziliencia | 124,2157 | 26,02177 | 123,02 | 23,14 | |

Tabuľka 12 Porovnanie typov morálnych rozhodnutí v závislosti od reziliencie

| | Vysoká reziliencia | | Nízka reziliencia | | |
|-------------|--------------------|--------|-------------------|--------|-------------|
| Rozhodnutie | AM | SD | AM | SD | p |
| KA | 1,57 | 0,788 | 1,68 | 0,945 | |
| KB | 1,35 | 0,832 | 1,18 | 0,958 | |
| KC | 0,83 | 0,887 | 0,64 | 0,848 | |
| KD | 0,26 | 0,449 | 0,50 | 0,802 | |
| EA | 1,22 | 0,951 | 1,00 | 0,873 | |
| EB | 1,78 | 0,998 | 1,77 | 1,066 | |
| EC | 0,65 | 0,487 | 0,32 | 0,568 | 0,03 |
| ED | 0,35 | 0,487 | 0,91 | 0,868 | 0,01 |
| Ma | 2,00 | 1,128 | 2,64 | 1,093 | |
| Mb | 0,87 | 0,869 | 0,86 | 0,710 | |
| Mc | 0,61 | 0,783 | 0,32 | 0,568 | |
| Md | 0,52 | 0,790 | 0,18 | 0,664 | |
| pohlavie | 0,39 | 0,499 | 0,41 | 0,503 | |
| rodina | 0,65 | 0,487 | 0,64 | 0,492 | |
| reziliencia | 140,96 | 11,388 | 104,27 | 16,290 | |

Tabuľka 13 Korelácia medzi rezilienciou a morálnymi voľbami

a) Kognitívne rozhodovanie

| <i>rozhodnutie</i> | <i>KA</i> | <i>KB</i> | <i>KC</i> | <i>KD</i> |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| reziliencia 5. ročník | -0,045 | 0,108 | 0,067 | -0,114 |
| reziliencia 9. ročník | 0,081 | 0,032 | 0,136 | -0,332 |

b) Emočné rozhodovanie

| <i>rozhodnutie</i> | <i>EA</i> | <i>EB</i> | <i>EC</i> | <i>ED</i> |
|-----------------------|--------------|-----------|-----------|---------------|
| reziliencia 5. ročník | 0,275 | -0,018 | 0,017 | -0,298 |
| reziliencia 9. ročník | 0,113 | 0,020 | 0,178 | -0,297 |

c) činnosť (motivačné) rozhodovanie

| <i>rozhodnutie</i> | <i>Ma</i> | <i>Mb</i> | <i>Mc</i> | <i>Md</i> |
|-----------------------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| reziliencia 5. ročník | -0,185 | 0,031 | 0,080 | 0,129 |
| reziliencia 9. ročník | -0,223 | 0,081 | 0,267 | 0,009 |

Výsledky uvedené v tabuľke 11 ukázali, v prvom rade, že úroveň reziliencie v 5. a 9. ročníku je rovnaká, čo znamená, že škola túto vlastnosť žiakov nerozvíja. Z údajov v tabuľke 12 vyplýva, že žiaci piateho ročníka s úrovňou reziliencie nižšou ako priemer ročníka významne menej často volia mravne hodnotnejšiu alternatívu konania a častejšie sa usilujú vyhnúť sa riešeniu, ujsť zo situácie. Korelačné koeficienty v tabuľke 13 ukazujú, že menej rezilientní tiež významne častejšie uvádzajú sebecký motív konania ako rezilientnejší. Menej rezilientní žiaci deviategého ročníka sa významne častejšie uchýľujú k zapájaniu vonkajšej autority do riešenia problému a rovnako tak častejšie riešia situáciu útekom. V oblasti motivácie preferujú menej rezilientní sebeckú motiváciu, viac rezilientní sa častejšie riadia motívom okamžitého úžitku alebo motívom zodpovednosti.

Záver

Výsledky, ktoré uvádzame, vyplynuli z malej sondy do problematiky vzťahu reziliencie a správania žiakov. Ich hodnota nie je len v tom, aké konkrétne vzťahy sa podarilo nájsť, ale aj v tom, že ukazujú, že reziliencia je reálne pôsobiaci fenomén, ktorý vyžaduje, aby sa mu venovala výskumná pozornosť tak na strane psychológov, ako aj na strane pedagógov, pretože, vzaté do dôsledkov, ak chceme hodnotiť kvalitu školy, máme len dva kvantifikovateľné indikátory: excelentnosť ako ukazovateľ úspešnosti vzdelávania a rezilienciu ako ukazovateľ úspešnosti výchovy.

REZILIENCIA A ZVLÁDANIE PROBLÉMOVÝCH SITUÁCIÍ

PhDr. Anna Jenčová, Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Prechod žiaka zo základnej na strednú školu predstavuje dôležitý moment zlomu vo vývine osobnosti. Končí sa jedna etapa výchovného pôsobenia školy a blízkeho sociálneho prostredia (rodiny a komunity). Zároveň sa nová etapa vývinu otvára. Mení sa v prvom rade výchovný a aj vzdelávací štýl školy na jednej strane a mení sa aj životná orientácia adolescentov. Na obzore sa u adolescentov objavuje cieľ spočívajúci v budúcom profesionálnom uplatnení. Vo vzdelávacom programe školy je prítomná viac či menej zreteľná príprava naň. Cieľom prezentovanej štúdie bolo zachytiť situáciu v procese tejto zmeny - preskúmať dosiahnutý stav spôsobilostí vyrovnávať sa so životnými problémami a potom skúmať, ako proces dozrievania osobnosti pokračuje v novom prostredí. Z komplexu indikátorov, ktoré sme sledovali, chceme zverejniť výsledky skúmania vzťahu reziliencie a stratégií zvládania (coping), ktoré mladí ľudia využívajú.

Problém vzťahu reziliencie a zvládania skúmala V. Belanji et al. (2009) v interkultúrnej štúdií rozdielov a podobnosti slovenskej a srbskej mládeže. Použili sme identickú metodiku.

Výskumnú vzorku tvorilo 156 uchádzačov o štúdium na štvorročnom cirkevnom gymnáziu a 96 uchádzačov o štúdium na športovom gymnáziu. Základné metódy zberu údajov boli:

- (stratégie). Výroky sú orientované na tieto stratégie zvládania: *odvrátenie pozornosti* Wagnildovej a Youngovej škála reziliencie,
- dotazník stratégií zvládania (Černý, 1999). Dotazník obsahuje 48 výpovedí týkajúcich sa frekvencie používania zvládacích stratégií v rôznych záťažových situáciách. Respondenti majú označiť na škále od 0 (nikdy) po 6 (vždy), nakoľko sa zapájajú do príslušnej aktivity, *zmena interpretácie bolestivých pocitov, povzbudzujúce zvládacie sebanastavenie, ignorácia bolestivých pocitov, modlenie/dúfanie, katastrofizácia, zvýšené behaviorálne aktivity*. Istá časť výpovedí nie je skórovaná.

Okrem týchto metód sme mali k dispozícii niektoré výsledky prijímacích skúšok - rozhodnutie o prijatí a neprijatí všetkých uchádzačov zo školskej dokumentácie a výsledky opakovaného testu reziliencie po dvoch rokoch.

Výsledky: Prvý problém, ktorý nás v súvislosti s rezilienciou zaujímal, sa týkal miery reziliencie uchádzačov o štúdium a tiež, do akej miery prijímacia komisia brala mieru reziliencie do úvahy pri rozhodovaní. Tento údaj nebol súčasťou podkladov, ktoré mala

komisia pri rozhodovaní o prijatí. Porovnali sme tento údaj s podkladmi, ktoré komisia mala, konkrétne s údajmi o prospechu. Predpokladali sme, že kým reziliencia prijatých a neprijatých by sa veľmi líšit' nemala, prospech oboch skupín by mal byť značne odlišný. Výsledky analýzy sú v nasledujúcich tabuľkách

Tabuľka 14 Základné výsledky merania reziliencie počas prijímacích pohovorov

| Škola | N | AM | SD | SE |
|--------------------|-----|--------|----------|--------|
| Cirkevné gymnázium | 156 | 127,10 | 15,063 | 1,206 |
| Sportové gymnázium | 96 | 133,09 | 13,30438 | 1,301 |
| celý súbor | 252 | 129,38 | 14,496 | 0,9132 |

$p < 0,001$

Tabuľka 14 ukazuje základné údaje o miere reziliencie uchádzačov o štúdium. Existuje vysoko významný rozdiel medzi mierou reziliencie uchádzačov o štúdium na športovom gymnáziu a uchádzačov o štúdium na cirkevnom gymnáziu. Športovci skórujú vyššie.

Tabuľka 15 Skóre reziliencie prijatých žiakov

| | N | AM | SD | SE |
|--------------------|-----|--------|-------|------|
| Cirkevné gymnázium | 101 | 130,87 | 15,33 | 1,52 |
| Športové gymnázium | 42 | 139,76 | 13,5 | 2,08 |

$p < 0,05$

Rozdiel medzi prijatými uchádzačmi o štúdium na cirkevnom gymnáziu a prijatými uchádzačmi o štúdium na športovom gymnáziu je významný na hladine $p < 0,05$ v prospech športovcov (Tabuľka 15). Pri pohľade na rezilienciu prijatých uchádzačov vidieť, že faktor reziliencie mohol pôsobiť pri vnímaní žiakov prijímacou komisiou, keďže táto nemala údaje o reziliencii. Priemer prijatých je v oboch súboroch vyšší ako priemer uchádzačov.

Porovnanie výsledkov uchádzačov a prijatých ukazuje, že medzi priemernou hodnotou celého súboru uchádzačov a prijatými uchádzačmi existuje rozdiel, 3 a 6 bodov škály, ktorý síce nedosahuje hranice štatistickej významnosti, ale blíži sa k nej.

Tabuľka 16 Priemerne skóre reziliencie po dvoch rokoch štúdia

| | N | AM | SD | SE |
|--------------------|-----|---------|------|----|
| Cirkevné gymnázium | 100 | 131,67 | 13,4 | |
| Športové | 40 | 139,625 | 15,1 | |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|--|
| gymnázium | | | | |
|-----------|--|--|--|--|

Prekvapením bola odpoveď na ďalšiu otázku, či škola prispieva k rozvoju reziliencie. Tabuľka 16 ukazuje, že priemerné skóre reziliencie po dvoch rokoch štúdia sa nezmenilo. Priemerný prírastok bol v podstate nulový (1 resp. 0 bodov). Akoby školské prostredie neprispievalo k rozvoju spôsobilosti zvládať životné problémy. Rovnaký priemer však mohol byť spôsobený aj tým, že časť študentov si zlepšila skóre a iná časť zaostala na rovnakej alebo nižšej úrovni.

Pýtali sme sa preto ďalej, či existuje nejaký rozvoj reziliencie aspoň u niektorých študentov. Výsledky uvádza tabuľka. 17.

Tabuľka 17 Počet a percento žiakov ktorých reziliencia sa zvýšila

| | nie | áno | počet | % nie | % áno |
|-------------|-----|-----|-------|-------|-------|
| Počet cirk | 49 | 52 | 100 | 48,5 | 51,5 |
| Počet šport | 27 | 13 | 40 | 67,5 | 32,5 |

$p < 0,001$

Tabuľka 17 ukazuje, že reziliencia sa zvýšila u 51 % žiakov cirkevného gymnázia. Zo žiakov športového gymnázia vykazovalo zvýšenie reziliencie 32 %. Rozdiel je štatisticky vysoko významný.

Keďže športovcov so zvýšenou rezilienciou bolo menej, musel byť ich priemerný prírastok vyšší (Tabuľka 18). Priemerný prírastok na žiaka, ktorý patrí do skupiny so zvýšenou rezilienciou, predstavuje v športovom gymnázii 17 bodov, prírastok žiaka v cirkevnej škole je priemerne 13 bodov.

Tabuľka 18 Priemerné zvýšenie reziliencie počas dvoch rokov

| Cirk | Šport |
|-------|-------|
| 13,39 | 17,23 |

$p < 0,05$

Základnou témou nášho skúmania bola otázka, či zmeny v úrovni reziliencie majú nejaký systematický charakter, či prispievajú k zlepšeniu spôsobov správania. Kvalita správania bola okrem iného posudzovaná podľa toho, ako študent obvykle reaguje v situáciách vyvolávajúcich stav stresu a rizika.

Tabuľka 19 Škálové hodnoty volieb stratégií zvládania

| | Cirk. gymn N=100 | | Šport. gymn. N=40 | | Srbi dospelí | Slováci dospelí |
|------------------------------------|---------------------|------|----------------------|------|-----------------|--------------------|
| | AM | SD | AM | SD | | |
| Odvrátenie pozornosti | 19,9 | 6,56 | 17,7 | 5,87 | 23,98 | 17,0 |
| Zmena interpretácie bolesti | 10,4 | 6,99 | 12,8 | 6,51 | 14,78 | 9,77 |
| Povzbudzujúce zvládacie nastavenie | 20,5 | 6,84 | 19,9 | 6,05 | 24,89 | 20,2 |
| Ignorovanie pocitov | 15,0 | 7,11 | 16,5 | 6,49 | 16,23 | 14,69 |
| Modlenie, chvíľková úľava | 19,0 | 7,68 | 15,1 | 7,32 | 24,58 | 13,52 |
| Katastrofizácia | 11,2 | 6,90 | 11,3 | 5,28 | 14,28 | 11,34 |
| Zvýšené behaviorálne aktivity | 16,9 | 6,29 | 16,2 | 4,96 | 23,31 | 16,67 |
| Prázdne neskórované aktivity | 14,9 | 8,09 | 16,6 | 5,72 | 19,03 | 14,29 |

Tabuľka 20 Poradie volieb stratégií zvládania

| | Cirk. gymn N=100 | Šport. gymn. N=40 | Srbi dospelí | Slováci dospelí |
|------------------------------------|---------------------|-------------------------|-----------------|--------------------|
| Odvrátenie pozornosti | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Zmena interpretácie bolesti | 8 | 7 | 7 | 8 |
| Povzbudzujúce zvládacie nastavenie | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ignorovanie pocitov | 5 | 4 | 6 | 4 |
| Modlenie, chvíľková úľava | 3 | 6 | 2 | 6 |
| Katastrofizácia | 7 | 8 | 8 | 7 |
| Zvýšene behaviorálne aktivity | 4 | 5 | 4 | 3 |
| Prázdne neskórované aktivity | 6 | 3 | 5 | 5 |

Tabuľka 19 zobrazuje priemerné skóre jednotlivých stratégií zvládania v súbore študentov oboch gymnázií a priemerné hodnoty slovenských a srbských mladých dospelých získané vo výskume Belanjiovej (2009). Poradie volieb je uvedené v tabuľke 20.

Poradové korelačné koeficienty medzi preferenciami štýlov zvládania ukazujú, že najvyššia tesnosť vzťahu je medzi voľbami študentov cirkevného gymnázia a srbskými dospelými ($r=0,929$). Druhá najvyššia korelácia bola zistená medzi študentmi športového gymnázia a slovenskými dospelými ($r=0,880$).

Belanji (2009) vysvetľuje rozdiely medzi srbskou a slovenskou populáciou rozdielnymi životnými skúsenosťami srbských mladých ľudí, ktorí väčšinu života prežili v podmienkach rozpadu juhoslovanského štátu a vojnového stavu, ktorý nasledoval.

Keďže mladí ľudia na Slovensku podobnou skúsenosťou neprešli, zisťovali sme, čomu by bolo možné pripísať rozdiely medzi študentmi dvoch škôl. Skúmali sme tesnosť vzťahu reziliencie a jednotlivých zvládacích stratégií a zistili sme prítomnosť rozdielov.

Tabuľky 21 a 22 predstavujú korelačné matice jednotlivých stratégií zvládania navzájom a ich vzťah k miere reziliencie.

Tabuľka 21 Vzťah reziliencie a zvládania u študentov cirkevného gymnázia

| | <i>Odvrátenie pozornosti</i> | <i>Zmena interpretácie</i> | <i>Povzbudzujúce nastavenie</i> | <i>Ignorovanie pocitov</i> | <i>Modlenie</i> | <i>Katastrofizácia</i> | <i>zvyšovaná aktivita</i> | <i>Prázdne neskórované</i> |
|---------|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------|------------------------|---------------------------|----------------------------|
| odvr | 1,000 | | | | | | | |
| zm | 0,443 | 1,000 | | | | | | |
| povz | 0,396 | 0,477 | 1,000 | | | | | |
| ignor | 0,497 | 0,607 | 0,633 | 1,000 | | | | |
| modl | 0,393 | 0,232 | 0,385 | 0,248 | 1,000 | | | |
| katastr | 0,242 | 0,138 | -0,217 | -0,024 | 0,003 | 1,000 | | |
| aktiv | 0,573 | 0,458 | 0,418 | 0,481 | 0,287 | 0,245 | 1,000 | |
| prázdne | 0,333 | 0,162 | -0,046 | 0,057 | 0,156 | 0,169 | 0,250 | 1,000 |
| rezil | 0,265 | 0,314 | 0,357 | 0,277 | 0,257 | -0,220 | 0,214 | 0,127 |

Tabuľka 22 Vzťah reziliencie a zvládania u študentov športového gymnázia

| Športové gymnázium | | | | | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|--------------|----------------|
| | <i>odvr</i> | <i>zm</i> | <i>povz</i> | <i>ignor</i> | <i>modl</i> | <i>katastr</i> | <i>aktiv</i> | <i>prázdne</i> |
| odvr | 1,000 | | | | | | | |
| zm | 0,372 | 1,000 | | | | | | |
| povz | 0,383 | 0,520 | 1,000 | | | | | |
| ignor | 0,560 | 0,515 | 0,722 | 1,000 | | | | |
| modl | 0,607 | 0,491 | 0,219 | 0,325 | 1,000 | | | |
| katastr | 0,425 | 0,467 | 0,348 | 0,293 | 0,736 | 1,000 | | |
| aktiv | 0,560 | 0,325 | 0,246 | 0,422 | 0,614 | 0,488 | 1,000 | |
| prázdne | 0,444 | 0,322 | 0,250 | 0,224 | 0,449 | 0,517 | 0,458 | 1,000 |
| rezil | 0,053 | 0,075 | 0,097 | 0,020 | -0,010 | -0,123 | -0,140 | -0,022 |

Výsledky ukazujú veľkú odlišnosť predovšetkým v tom, že u žiakov cirkevného gymnázia sa reziliencia prejavuje vzťahom k charakteru volieb zvládacích stratégií. U žiakov športového gymnázia tento vzťah absentuje. Najvyššie korelácie vykazujú žiaci športového gymnázia medzi voľbami stratégií zvládania a indikátorom *neskórované položky*, ktoré reprezentujú rozpaky a tak trochu vnútorný chaos a neistotu.

Výsledky porovnania vzťahu medzi rezilienciou a charakterom stratégií zvládania stresu naznačuje, že výchovný obsah a duchovná orientácia školy nie je celkom irelevantný činiteľ v rozvoji osobnosti žiaka a v jeho rámci i vo vývine spôsobilosti reziliencie. Nemáme úsaje umožňujúce tento rozdiel interpretovať, ale možno predpokladať, že súvisí s vývinovými zmenami, ktorými dieťa na začiatku adolescencie prechádza.

STREDOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE A DOZRIEVANIE OSOBNOSTI

PaedDr. Jana Lamošová, PhD, Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Problém riešený v tejto štúdií sa dotýkal otázky zavŕšenia vývinu osobnosti, prechodu medzi adolescenciou a ranou dospelosťou. Chceli sme zistiť, či zameranie školskej prípravy v adolescencii nejakým spôsobom ovplyvňuje dozrievanie osobnosti, špecificky tých črt osobnosti, ktoré tvoria konštitučné zložky rezilientného prístupu k riešeniu životných problémov. Zaujímala nás najmä otázka, ako hodnotia žiaci seba samých. Vedomie vlastného potenciálu patrí ku kritickým bodom rozhodovania o stratégii správania v krízových situáciách. Skúmali sme aspekty sebaobrazu ako:

* *Sebacit* (selfesteem) - podľa S. Coopersmitha (1967) sa pod pojmom sebacit rozumie osobné rozhodnutie o tom, čo má pre človeka hodnotu, čo si človek na sebe samom váži, cení, berie vážne. Nízky sebacit vedie k orientácii na súhlas druhých, k antisociálnosti, neurózam, nezrelej závislosti. Zdrojom sebacitu sú úspechy, hodnoty, aspirácie a obrany.. Vývin sebacitu je závislý od vzťahu výchovného prostredia k dieťaťu.

* *Sebaovládanie* (selfcontrol) - schopnosť meniť akékoľvek svoje správanie a navodiť zmeny vo svojich poznatkoch, citoch a postojoch.

* *Sebaúčinnosť* (selfefficacy)? - pojem zavedený A. Bandurom (1986); ide o pojem vyjadrujúci vnímanie seba ako schopného, kompetentného a úspešného, sebadôveru ako funkciu výchovného pôsobenia a ďalšie. Vývin sebaobrazu prebieha kontinuálne, čo znamená, že miera nadobudnutých informácií a skúseností vyúsťuje do kvalitatívnych zmien v správaní, ktoré možno identifikovať ako isté etapy rozvoja osobnosti.

Na zisťovanie stavu vývinu sebaobrazu sme použili slovenskú experimentálnu verziu OSF omnibusového testu sebaobrazu (L. Jensen a kol. 1991) vytvorenú na ÚEP SAV.

Test pozostáva z 89 položiek zoskupených do trinástich škál:

- *morálny sebaobraz*, vnímanie vlastnej mravnej integrity,
- *sebadôvera*, miera dôvery vo vlastné schopnosti,
- *spoliehanie sa na seba*, schopnosť nečakať, že iní za mňa urobia, čo mám urobiť ja,
- *skóre lži*,
- *sebaocenenie*, úcta a uznanie seba ako osobnosti,

- *sebakontrola, sebaovládanie*, kontrola vlastných impulzov,
- *nesebeckosť*, miera zameranosti na vlastný prospech,
- *sebaodhalenie*, schopnosť povedať o sebe i nepríjemnú pravdu,
- *sebaúčinnosť*, schopnosť realizovať vlastný potenciál,
- *sebaúcta*, vedomie vlastnej hodnoty,
- *sebakritickosť*,
- *identita*, vedomie zmyslu a poslania seba samého,
- *sebareflexia*, miera spôsobilosti kriticky sa pozrieť na samého seba.

Merania sme uskutočňovali štyri roky od prvého po posledný ročník gymnaziálneho štúdia, v dvoch triedach jednej školy. Jedna trieda absolvovala štandardný vzdelávací program (v ďalšom texte *akademický*), druhá okrem tohto štandardného programu absolvovala rozširujúci program športovej prípravy v basketbale (v ďalšom texte nazývame túto triedu *športová*).

Výskumný projekt mal širšie zameranie. Skúmali sme sociometrický status, skupinovú atmosféru a ďalšie aspekty sociálnych vzťahov. V tomto texte sa sústreďujeme len na problematiku formovania sebaobrazu, ako sa ukazovala počas týchto štyroch rokov. Základné údaje o vývine sebaobrazu poskytuje tabuľka 22.

Tabuľka 23 Zmeny sebaobrazu v priebehu stredoškolského štúdia

a) Akademický program

| | Škála | | 1 roč | 2. roč | 3.roč | 4. roč |
|------------------------|-------|----|-------|--------|-------|--------|
| moral. sebaobraz | I | AM | 19,5 | 22,2 | 22,8 | 20,2 |
| | | SD | 3,6 | 3,4 | 3,6 | 3,9 |
| sebadôvera | II | AM | 15,5 | 20,5 | 20,8 | 16,7 |
| | | SD | 3,2 | 2,8 | 2,7 | 3,7 |
| spoliehanie sa na seba | III | AM | 16,0 | 14,8 | 15,1 | 14,5 |
| | | SD | 2,5 | 2,0 | 2,0 | 2,4 |
| ľži-skore | IV | AM | 7,9 | 6,1 | 6,1 | 8,7 |
| | | SD | 1,3 | 1,6 | 1,0 | 2,0 |
| sebaocenenie | V | AM | 11,6 | 12,9 | 12,7 | 13,5 |
| | | SD | 2,8 | 2,6 | 2,1 | 2,0 |
| sebakontrola | VI | AM | 21,5 | 19,6 | 19,5 | 22,0 |
| | | SD | 3,6 | 3,0 | 3,4 | 3,0 |
| nesebeckosť | VII | AM | 26,2 | 26,1 | 26,0 | 26,2 |
| | | SD | 4,0 | 3,8 | 3,2 | 4,8 |
| sebaodhalenie | VIII | AM | 12,3 | 14,5 | 14,0 | 13,9 |

| | | | | | | |
|----------------|------|----|------|------|------|------|
| | | SD | 3,4 | 2,2 | 2,5 | 3,8 |
| sebaúčinnosť | IX | AM | 11,5 | 17,2 | 17,4 | 11,0 |
| | | SD | 2,3 | 2,8 | 3,0 | 2,7 |
| sebaúcta | X | AM | 16,2 | 14,2 | 14,6 | 15,9 |
| | | SD | 3,5 | 2,2 | 2,5 | 4,5 |
| sebakritickosť | XI | AM | 13,7 | 13,9 | 14,4 | 13,7 |
| | | SD | 2,6 | 2,4 | 2,0 | 2,7 |
| identita | XII | AM | 7,5 | 11,0 | 10,5 | 8,3 |
| | | SD | 1,8 | 1,9 | 1,9 | 2,5 |
| sebareflexia | XIII | AM | 12,1 | 14,4 | 14,9 | 13,8 |
| | | SD | 3,0 | 1,9 | 2,7 | 3,9 |

Tabuľka 23 Pokračovanie

b) Športový program

| | Škála | | 1 roč | 2. roč | 3.roč | 4. roč |
|------------------------|-------|----|-------|--------|-------|--------|
| moral. sebaobraz | I | AM | 18,9 | 19,8 | 17,9 | 17,1 |
| | | SD | 3,410 | 3,348 | 3,253 | 2,423 |
| sebadôvera | II | AM | 13,6 | 20,9 | 24,1 | 14,0 |
| | | SD | 2,938 | 2,763 | 2,683 | 3,523 |
| spoliehanie sa na seba | III | AM | 14,3 | 15,0 | 15,4 | 13,9 |
| | | SD | 2,762 | 1,970 | 1,968 | 4,157 |
| lži-skore | IV | AM | 7,8 | 5,7 | 5,8 | 8,1 |
| | | SD | 1,440 | 1,227 | 1,228 | 1,545 |
| sebaocenenie | V | AM | 12,0 | 10,3 | 9,7 | 11,8 |
| | | SD | 2,203 | 1,495 | 1,993 | 1,573 |
| sebakontrola | VI | AM | 21,3 | 16,9 | 15,8 | 20,7 |
| | | SD | 2,503 | 2,587 | 1,249 | 2,303 |
| nesebeckosť | VII | AM | 22,8 | 24,1 | 24,3 | 24,4 |
| | | SD | 4,673 | 3,298 | 2,328 | 5,323 |
| sebaodhalenie | VIII | AM | 13,8 | 13,0 | 12,8 | 12,2 |
| | | SD | 4,012 | 2,223 | 2,040 | 2,972 |
| sebaúčinnosť | IX | AM | 9,9 | 16,4 | 16,9 | 10,5 |
| | | SD | 1,694 | 2,404 | 2,534 | 2,046 |
| sebaúcta | X | AM | 14,0 | 13,7 | 14,6 | 12,6 |
| | | SD | 2,865 | 2,445 | 1,648 | 2,776 |
| sebakritickosť | XI | AM | 12,9 | 13,2 | 13,1 | 13,4 |
| | | SD | 2,279 | 2,383 | 2,833 | 1,655 |
| identita | XII | AM | 5,8 | 10,0 | 10,0 | 6,6 |
| | | SD | 1,250 | 1,534 | 1,766 | 2,227 |
| sebareflexia | XIII | AM | 13,9 | 13,5 | 13,8 | 13,5 |
| | | SD | 4,109 | 2,065 | 1,636 | 3,840 |

V tabuľke 23 skóre predstavuje mieru problémov, s ktorými sa respondent potýka a nemá ich vyriešené. Čím je číselná hodnota nižšia, tým vyššia je dosiahnutá úroveň vývinu, tým viac vývinových problémov už študent zvládol. Vychádzali sme z dôsledkov teórie reziliencie, že vývin osobnosti sa uskutočňuje zdravším spôsobom, ak dieťa vykonáva popri vzdelávaní nejakú zmysluplnú a osobne hodnotnú činnosť.

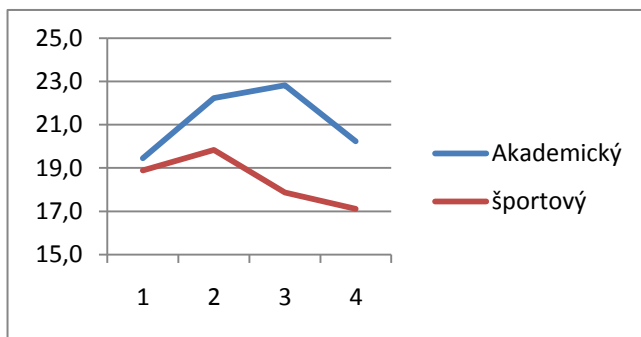
Základnou hypotézou výskumu bol predpoklad, že dozrievanie osobnosti, ako sa prejavuje v sebaobrazu, bude u športujúcich rýchlejšie ako u nešportujúcich. Testovali sme koncový stav, čiže výsledky dosiahnuté v poslednom ročníku štúdia. Použitou metódou analýzy bol t-test pre nezávislé súbory.

Štatistická analýza bola uskutočnená pomocou štatistického programu Winstat. Podľa rozptylu dát sme použili zodpovedajúce t-testy pre nezávislé výbery. Štatisticky významné výsledky sa dosiahli v nižšie uvedených škálach.

Škála I. Morálny sebaobraz

Pri štatistickej analýze sme ako alternatívnu hypotézu k nulovej formulovali jednosmernú hypotézu o pozitívnom vplyve športovej prípravy.

Obrázok 1 Pribeh rozvoja morálneho sebaobrazu v jednotlivých rokoch štúdia.



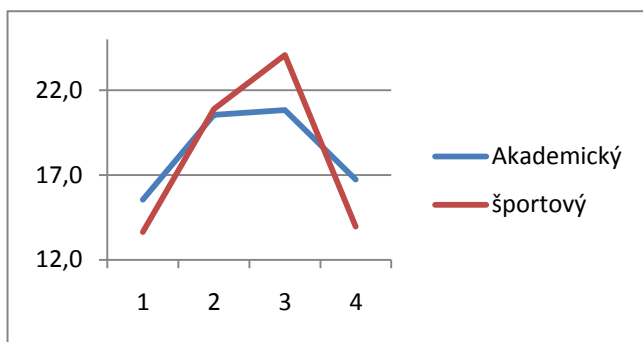
$p=0,002$

Záver: žiaci športovej triedy vykazujú vyššiu úroveň zrelosti morálneho sebaobrazu. Rozdiel je významný na hladine $p<0,002$

Škála II. Sebadôvera

Rozvoj sebadôvery vykazuje mierny pokles v druhom a treťom ročníku. V štvrtom ročníku miera rozvinutosti sebadôvery stúpala.

Obrázok 2 Pribeh rozvoja sebadôvery v jednotlivých rokoch štúdia.



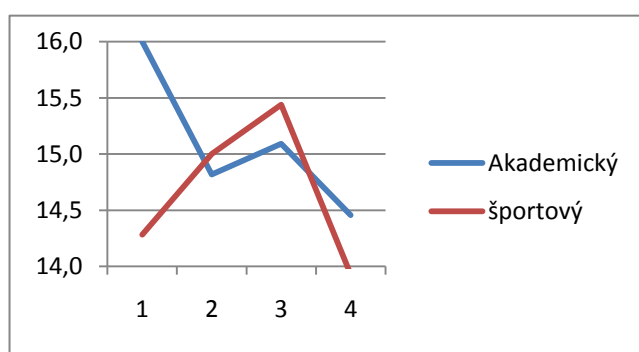
p= 0,07

Záver: žiaci športovej triedy vykazujú vyššiu úroveň zrelostirozvinutia? sebadôvery. Rozdiel je blízky kritickej hladine významnosti $p= 0,05$.

Škála III. Spoliehanie sa na seba

Aspekt spoliehania sa na seba vykazuje veľmi rozdielnú vstupnú úroveň v štrnástom roku. Na rozdiel od štandardných žiakov majú športovci úroveň spoliehania sa na seba omnoho rozvinutejšiu. V druhom ročníku sa však situácia mení a ďalší vývin už sleduje rovnakú krivku. Dá sa teda povedať, že štandardní študenti sa v priebehu štúdia naučili viac sa spoliehať na seba, zatiaľ čo športovci sa prepracovali na úroveň, na ktorej boli v štrnástich rokoch. V absolútnom vyjadrení je však úroveň športovcov ešte vždy lepšia ako úroveň nešportujúcich.

Obrázok 3 Priebeh rozvoja spoliehania sa na seba v jednotlivých rokoch štúdia



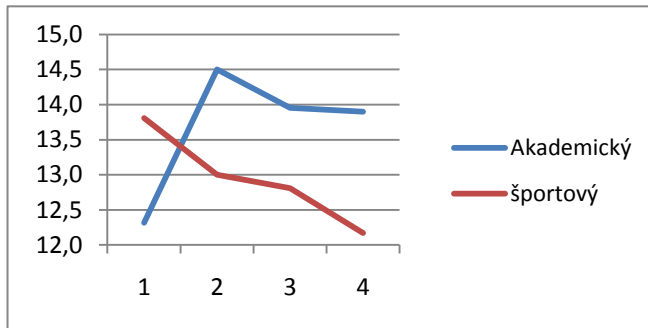
p= 0,03

Záver: žiaci športovej triedy vykazujú vyššiu úroveň spoliehania sa na seba. Rozdiel sa blíži významnosti na hladine $p=0,02$

Škála VIII. Sebaodhalenie

Priebeh rozvoja spôsobilosti sebaodhalenia je rozdielny v športovej a v akademickej triede. Zatiaľ čo športová trieda sa plynulo zbavuje strachu z poznania druhými, v akademickej triede bol pozorovaný prudký nárast obáv druhom ročníku a až potom mierny pokles.

Obrázok 4 Priebeh rozvoja sebaodhalenia v jednotlivých rokoch štúdia.



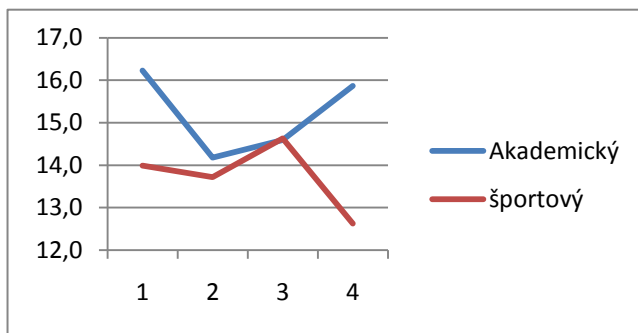
p= 0,02

Záver: žiaci športovej triedy vykazujú vyššiu úroveň zrelosti sebaodhalenia. Rozdiel je významný na hladine $p=0,02$

Škála X. Sebaúcta

Priebeh rozvoja sebaúcty vykazuje v oboch skupinách podobnú krivku. Až v štvrtom ročníku sa situácia zmenila.

Obrázok 5 Priebeh rozvoja sebaúcty v jednotlivých rokoch štúdia.



p= 0,001

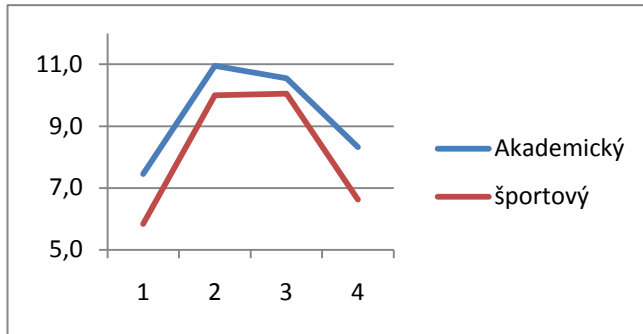
Záver: Žiaci športovej triedy vykazujú vyššiu úroveň sebaúcty ako žiaci akademickej triedy. Rozdiel je významný na hladine $p<0,001$.

Škála XII. Identita

Najčastejší typ vývinovej krivky, ktorý sa v údajoch objavuje, je U-krivka, čo znamená v druhom ročníku pokles oproti prvému a napokon vzostup v poslednom ročníku. Tento

priebeh má i krivka vývinu identity. Žiaci športovej triedy majú stále istý drobný náskok. Štatisticky je ho však ťažké na danom súbore preukázať.

Obrázok 6 Priebeh rozvoja identity v jednotlivých rokoch štúdia.



$p > 0,05$

Záver: Rozdiely medzi športovou a akademickou triedou boli počas štúdia konštantné a mali rovnaký priebeh. Športová trieda vykazuje vyššiu úroveň formovania identity. Rozdiely sú nevýznamné.

Záverom možno konštatovať, že ako ukazuje testovanie významnosti rozdielov, vo všetkých ukazovateľoch boli žiaci športovej triedy lepší ako žiaci akademickej triedy. Aj keď miera významnosti pod $p < 0,05$ bola dosiahnutá iba v štyroch škálach, je výsledok skúmania jasným náznakom, že športová angažovanosť v adolescentnom veku má pozitívny vplyv na formovanie zrelej osobnosti mladého človeka.

TALENTOVANÉ RÓMSKE DETI A ZDROJE ICH REZILIENCIE

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Pojem reziliencie sa zrodil z pozorovania, že niektoré deti nepodliehajú tlaku nepriaznivých okolností vo svojom okolí a vyrastajú napriek prekážkam na zdravé osobnosti. Výskumy M. Ungara a spolupracovníkov v jedenástich kultúrach, ktoré žijú pod permanentným tlakom, ukázali, že aj v takýchto podmienkach mladí ľudia dokážu prežiť a rozvíjať sa. Podporujúce a ochranné faktory majú v rôznych kultúrach rozdielnu váhu, ale vo všetkých skúmaných spoločnostiach bolo možné nájsť isté spoločné činitele, ktoré odlišovali tých, ktorí prekonal nepriazeň prostredia od tých, ktorí podľahli.

Najzreteľnejšou skupinou slovenskej mládeže, ktorá žije v nepriaznivých sociálnych podmienkach, predovšetkým v podmienkach istej sociálnej izolácie, je populácia rómskych detí. A to nielen tí, ktorí žijú v uzavretých osadách.

O problémoch ľudí žijúcich v osadách a o tom, ako sa z nepriaznivých podmienok nevedia vymaniť, existuje relatívne dost' informácií. V kontexte skúmania reziliencie sme sa chceli dozvedieť viac o tých, ktorí predstavujú špičku budúcej rómskej inteligencie. Chceli sme sa dozvedieť, čo pomáha týmto mladým ľuďom prekonať ťažkosti, vzdelávať sa, rozvíjať talent a prijímať zodpovednosť za vlastnú budúcnosť i blaho svojej rodiny a komunity.

Skúmali sme otázku, či mladí ľudia, ktorí sa odlišujú od ostatných tým, že rozvíjajú svoje nadanie, študujú a sú schopní zastávať v spoločnosti rovnocennú pozíciu so svojimi rovesníkmi z iných prostredí, prekonávajú nejaké obmedzenia a prekážky a akými postupmi ich zvládajú. Chceli sme zistiť, aké faktory životného prostredia rómskej mládeže fungujú ako protektívne alebo dokonca podporujúce činitele umožňujúce ich osobnostný rozvoj.

Istou výhodou vo výskume bolo to, že sme sa mohli oprieť o schému axiálneho kódovania vytvorenú v medzikultúrnom výskume reziliencie M. Ungarom a spolupracovníkmi. Podľa tohto výskumu existuje sedem oblastí napätia, ktoré prispievajú k tomu, či mladý človek prekoná stres a riziká tvorené prostredím, alebo im podľahne:

- prístup k materiálnym zdrojom,
- prístup k podporujúcim vzťahom,
- formovanie žiaducej osobnej identity,
- zážitok moci a ovládania,

- účasť na kultúrnych tradíciách,
- skúsenosti so sociálnou spravodlivosťou,
- skúsenosti so zážitkom kohézie s druhými.

Kvantitatívne zisťovanie spoločných črt reziliencie sme uskutočnili pomocou Škály CYRM.

Kvalitatívne údaje sme zisťovali pomocou pološtruktúrovaného interview zameraného na rodinné, výchovné a sociálne aspekty života každého respondenta.

Vzorku respondentov tvorilo 31 študentov spojenej strednej školy umeleckého zamerania, ktorá poskytuje hudobné, herecké a výtvarné vzdelanie. Výber bol robený tak, aby respondenti patrili do kategórie úspešných žiakov. Všetci respondenti sa zúčastnili stretnutí dobrovoľne, boli poučení o celi výskumu a vyslovili informovaný súhlas so svojou účasťou na ňom.

Výsledky získané škálou CYRM sú uvedené v tabuľke 23. Výsledky dotazníka boli doplnené údajmi z pološtruktúrovaných interview.

Pôvod respondentov podľa regiónov siaha od Kysúc až po ukrajinské hranice, od Tatier až po rieku Ipel'. Ani jeden nevyrastal v rómskej osade. Rodiny všetkých žijú v susedstve s nerómskou populáciou, bez ohľadu na to, či ide o mestá alebo dediny. Skoro všetci respondenti pochádzajú z úplných rodín. Traja vyrastali v detskom domove, presnejšie vo viacerých.

Tabuľka 24 Percentuálne rozloženie odpovedí v dotazníku CYRM

| <i>Do akej miery ...</i> | Neodpovedal | vôbec nie | trochu | tak stredne | trocha viac | veľmi |
|---|-------------|--------------|--------|----------------|----------------|-------|
| 1. Máš ľudí, ktorých obdivuješ? | 0 | 10 | 6 | 13 | 23 | 48 |
| 2. Spolupracuješ s ľuďmi okolo seba? | 0 | 3 | 6 | 16 | 29 | 45 |
| 3. Je získanie vzdelania pre teba dôležité? | 19 | 0 | 3 | 3 | 3 | 71 |
| 4. Vieš ako sa máš správať v rôznych sociálnych situáciách? | 0 | 3 | 10 | 10 | 29 | 48 |
| 5. Máš pocit, že ťa rodič(ia) drží na krátko? | 10 | 52 | 16 | 10 | 10 | 3 |
| 6. Máš pocit, že tvoj(i) rodič(ia) o tebe vedia veľa? | 13 | 16 | 3 | 10 | 13 | 45 |
| 7. Ješ dostatočne veľa počas dňa? | 0 | 10 | 3 | 32 | 19 | 35 |
| 8. Snažíš sa ukončiť to, čo si začal? | 13 | 13 | 0 | 10 | 10 | 55 |

| | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|
| 9. Je duchovná sila zdrojom sily pre teba? | 6 | 6 | 13 | 16 | 10 | 48 |
| 10. Si pyšný na svoj etnický pôvod? | 3 | 3 | 6 | 10 | 19 | 58 |
| 11. Myslia si ľudia o tebe, že je s tebou zábava? | 3 | 3 | 10 | 13 | 29 | 42 |
| 12. Hovoríš s rodinou o tom, ako sa cítiš? | 3 | 26 | 6 | 13 | 23 | 29 |
| 13. Si schopný vyriešiť problémy bez užívania nelegálnych drog a/alebo alkoholu? | 3 | 16 | 6 | 6 | 3 | 65 |
| 14. Cítiš podporu od svojich kamarátov? | 0 | 3 | 3 | 19 | 13 | 61 |
| 15. Vieš na koho sa v tvojej komunite obrátiť, ak máš problém? | 0 | 0 | 6 | 16 | 16 | 61 |
| 16. Myslíš si, že si v správnej škole? | 0 | 0 | 0 | 10 | 16 | 74 |
| 17. Myslíš si, že tvoja rodina bude stáť pri tebe vždy aj v ťažkých časoch? | 6 | 3 | 3 | 6 | 13 | 68 |
| 18. Myslíš si, že tvoji priatelia budú pri tebe vždy stáť aj v ťažkých časoch? | 0 | 0 | 16 | 19 | 23 | 42 |
| 19. Chovajú sa k tebe fair v tvojej komunite? | 0 | 3 | 6 | 16 | 48 | 26 |
| 20. Máš možnosti ukázať ostatným, že sa stávaš dospelým? | 0 | 3 | 3 | 23 | 35 | 35 |
| 21. Si si vedomý svojich silných stránok? | 0 | 6 | 3 | 26 | 29 | 35 |
| 22. Zúčastňuješ sa na organizovaných náboženských aktivitách? | 0 | 23 | 29 | 23 | 16 | 10 |
| 23. Myslíš si, že je dôležité slúžiť svojej komunite? | 0 | 0 | 6 | 23 | 32 | 39 |
| 24. Cítiš sa bezpečne, keď si so svojou rodinou? | 6 | 0 | 6 | 6 | 0 | 81 |
| 25. Máš možnosť rozvíjať také pracovné zručnosti, ktoré budú užitočné neskôr v živote? | 0 | 0 | 3 | 13 | 29 | 55 |
| 26. Máš rád tradície v tvojej rodine? | 3 | 3 | 6 | 6 | 23 | 58 |
| 27. Máš rád tradície v tvojej komunite? | 3 | 3 | 10 | 26 | 32 | 26 |
| 28. Si pyšný na to, že si Róm? | 0 | 3 | 3 | 6 | 13 | 74 |

Tabuľka 24 ukazuje percentuálne rozloženie odpovedí na škálové položky. V podstate sleduje sedem oblastí, v ktorých môžu nastať napätia pri rozvoji reziliencie detí a mladých ľudí. Za povšimnutie stojí údaj, že desať percent respondentov nemá dostatok jedla, že devätnásť percent sa nevie vyjadriť, či je pre nich dôležité vzdelanie. Tento údaj súvisí s vnímaním dvojlíniovosti vzdelávania v škole. Odborná príprava, nástroj, tanec, spev akoby sa za vzdelanie nepovažovali. V tomto smere je každému jasné, že je to dôležité, ale rozpaky sú

v súvislosti s akademickými predmetmi. Mnohí študenti prišli na školu s pomerne veľkými medzerami vo vzdelaní, prípadne so vzdelaním v maďarskom jazyku, čo mohlo ich postojе ovplyvniť. Isté nebezpečenstvo pre budúci vývin predstavuje 16 % tých, čo priznávajú, že nevedia riešiť svoje problémy bez alkoholu.

Prístup k materiálnym zdrojom

Prístup k materiálnym zdrojom závisí od možností zamestnania rodičov. Väčšina respondentov udáva, že rodičia zamestnaní nie sú. Žijú zo sociálnej podpory a dodatočné prostriedky na živobytie získavajú spoločným úsilím všetkých členov rodiny. Prispievajú i deti svojim zárobkom. Menšia časť rodičov je zamestnaná, alebo aspoň otec. Spravidla aspoň jeden člen rodiny je vyučený remeselník, najčastejšie v stavebníctve, ale pracujú tam, kde sa dá. Niektorí vo výrobe, niektorí na aktivačných prácach. Nikto z rodičov sa neživil hudbou, ale väčšina mužskej časti rodičov a príbuzenstva ovláda hru na nejaký nástroj a časť aj popri zamestnaní hráva na slávnostiach, ako sú svadby, pohreby a podobne. Len malá časť rodín má niečo ako stabilné rodinné kapely. Časť študentov môže študovať vďaka podpore nadácie Divé maky. Tri rodiny hradia náklady na štúdium z vlastných zdrojov. Každý respondent sa usiluje nejakým spôsobom zarobiť, prispieť do rodinného rozpočtu, prípadne aspoň pokryť svoje náklady s pobytom v mieste štúdia. Dvaja respondenti sú zamestnaní a žijú samostatne, externe študujú druhý stupeň konzervatória. Jeden učí tanec, čiže pracuje v odbore, druhý, hudobník, pracuje v inej oblasti, ako študuje. Úroveň príjmov je podľa vyjadrenia respondentov na hranici „od výplaty do výplaty“. Niekedy si musia požičať od najbližších príbuzných.

Prístup k podporujúcim vzťahom.

Všetci respondenti udávajú, že rodičom vždy záležalo na tom, aby chodili do školy a aby sa učili s odôvodnením, že „dnes už bez školy zamestnanie sa ťažko hľadá“, „aby ti bolo v živote ľahšie ako nám“. Silnú podporu pocítovali respondenti aj zo strany starých rodičov a príbuzenstva. Ako podporu pocítojú aj to, že väčšina súrodencov sa tiež vzdeláva, takže oni nie sú výnimkou. Sociálnu podporu ako zdroj vlastného rozvoja uvádzajú traja chlapci, ktorí vyrastali v detských domovoch. Všetci hovoria o najmenej jednej osobe, ktorá rozpoznala ich talent a pomáhala im ho rozvíjať. „Vychovávateľ ma naučil pracovať s drevom. Nie nebol to umelec len taký ľudový rezbár, ale ja som sa potom snažil sám“. „Vychovávateľ mi poskytol gitaru a trpel mi to, že som zanedbával učenie a osem hodín denne som trápil gitaru“. „Viete ja som začal hrať v piatom ročníku, potom som tri roky kašlal na vzdelanie, na polroka päťky, na konci štvorky. Až na tejto škole som sa začal učiť, a tak mám prospech okolo 1,8.“ „Pre

mňa bol pobyt v detskom domove to najlepšie, čo sa mi mohlo prihodiť.“ „Ja som ako šesťročný nakupoval jedlo pre seba a sestru. Zarábal som tak, že som chodil pomáhať susedom s drobnými prácami a oni mi dali pár korún. Matka sa o nás nestarala, ona pila. Potom nás dedko dal do domova a tam som sa naučil robiť všetko čo treba okolo seba, variť, prať, žehliť, hospodáriť s peniazmi. Z rodiny by som nikdy nemohol vidieť a zažiť to čo z domova, výlety a tak.“ „Som tanečník, samouk. Poslali ma do tanečnej školy, aby som sa niečo naučil. O pár týždňov ma v škole požiadali, aby som ja naučil tancovať ostatných“. „Vychovávateľky mi všemožne pomáhali. Bol som na talentovej súťaži, ponúkli mi, aby som študoval.“

Formovanie žiaducej osobnej identity

V rozprávaní respondentov bolo poznať hlboké vnútorné presvedčenie o tom, že majú schopnosť ukončiť školu a uplatniť sa v živote. Výtvarník tvorí sošky a vytvára si fotografické portfólio svojich prác, aj keď ich zatiaľ nepotrebuje, ale pre budúcnosť. Muzikanti vedia, že budú úspešní, lebo majú za sebou generácie predkov hudobníkov. Tanečník si nemusí nič dokazovať, všetkým je jasné, že je skvelý vo svojom fachu. Väčšina respondentov aspiruje na vysokoškolské štúdium. Z hľadiska budúceho uplatnenia hlavným motivujúcim cieľom je zarobiť peniaze, čo zrejme súvisí s permanentným nedostatkom. S tým asi súvisí aj záujem skôr v budúcnosti pôsobiť ako učiteľ a vôbec mať stabilné zamestnanie a istá obava z nezávislého postavenia ako výkonného umelca. Iba jeden z respondentov vyjadril evidentnú túžbu pôsobiť ako koncertný umelec. Aj v dotazníku uvádza značné percento neistotu v tom, či poznajú svoje prednosti a sú si ich vedomí.

Zážitok moci a ovládania

Rozhodujúci pocit hrdosti na seba poskytujú respondentom zážitky úspechu. Úspech je definovaný rôzne: „Boli sme tretí na celoštátnej súťaži, ale mali sme na vytvorenie súboru a choreografiu a nácvik tri mesiace. Iní na tom pracovali rok.“ „Zúčastnil som sa televíznej súťaže a dostal som sa do semifinále.“ „Vystupujeme so skupinou na slávnostiach, pozývajú nás.“ „Dokážem sprevádzať nevestu na husliach cestou do kostola.“ „Mám svoju vlastnú hudobnú skupinu, ja som šéf.“ „Hrala som hlavnú úlohu v školskom predstavení.“

Účasť na kultúrnych tradíciách

Aj keď rodiny respondentov nežijú vo výlučne rómskych lokalitách, všetci sú si vedomí svojej rómskej identity a isté tradície dodržiavajú. Patria k nim oslavy narodenín, najmä okrúhlych, svadby, pohreby a podobne. Oslavy sú spravidla dosť početné; 20-100 ľudí sa

zide v reštaurácii alebo v klube. Je to dosť drahé a musí sa na to šetriť a niekedy aj požičať, ale aj účastníci prinášajú niečo na pohostenie, takže je to únosné. Rodiny respondentov spravidla nemajú problémy s alkoholizmom. Pije sa na oslavách, inak nie. Svadba a pohreb musia byť sprevádzané hudbou. Aj bdenie pri mŕtvom. S osobitnou s hrdosťou spomínajú respondenti zážitky zo svadieb, najmä redový tanec. Nevesta je pri ňom oblečená v červených šatách a kto s ňou ide tancovať, musí jej pripnúť na šaty bankovku. Znalosť rómskeho jazyka je rôzna. Niektorí respondenti, najmä z miest, doma hovoria slovensky, rómske rodiny na južnom Slovensku doma komunikujú po maďarsky. Znalosť rómčiny v Poiplí je nulová. Jeden respondent uvádza, že "rodičia k nám hovoria rómsky a my odpovedáme slovensky".

Skúsenosti so sociálnou spravodlivosťou

Vo svojom prostredí sa deti nestretávajú s protirómskymi náladami. Kamaráti sa s nerómskymi spolužiakmi rovnako ako s rómskymi. Na uliciach a v hromadnej doprave sa občas stretávajú s urážlivými poznámkami, s telesnou či vyslovenou verbálnou agresiou nie. Rodičia si diskrimináciu uvedomujú, pretože ak majú na nejaké pracovné miesto prijať človeka, vždy radšej vezmú Neróma. Radšej by prijali, keby sa nehodnotilo podľa vzhľadu, ale podľa výkonu. Svoj vlastný osud hodnotia ako šťastný. Väčšina uvádza, že žije v úplnej rodine s dvoma, najviac troma súrodencami. Za najbližšiu rodinu považujú nie len jadrovú rodinu vlastnú, ale aj súrodencov rodičov a ich deti. Oceňujú, že sa mohli dostať na túto školu a môžu sa na nej vzdelávať, vážia si, že sa im niekto systematicky venuje. „Teraz už sú domovy celkom iné. Šikanovanie sa vyskytuje zriedka. V internátnom type starší robili mladším zle. Teraz to nejde, súrodenci sú spolu, a tak sa zastanú jeden druhého a aj sa naučíme to, čo treba pre život, nie ako predtým.“

Skúsenosti so zážitkom kohézie s druhými

Všetci respondenti referujú o zážitku prijatia zodpovednosti za širšie spoločenstvo, v prvom rade za rodičov a súrodencov: „Chcem zarobiť peniaze, aby rodičia nemali starosti a aby som mohol pomáhať mladším súrodencom.“, „Uvedomujem si, že podľa mňa budú posudzovať Rómov.“, „Chcem, aby si ľudia na Slovensku uvedomili, čo dokážeme.“ Táto zmena postoja často súvisela práve s prijatím na strednú školu, a teda s akýmsi verejným potvrdením ich talentu. Vedomie zodpovednosti sa často spája s úctou k starým rodičom a snahou pokračovať v tom, čo oni začali: „Môj dedo bol slávny primáš.“, „Dedo ma viedol k hudbe, nemôžem ho sklamať.“ Náboženská identifikácia respondentov nie je príliš silná, v jednom prípade respondent uviedol, že preňho je náboženstvo veľmi dôležité: „Chodím na biblické štúdium

spolu s rodičmi a my sa tam učíme, ako robiť dobre." Ostatní uvádzajú skôr sporadické návštevy kostola. O akejsi identifikácii s náboženskou komunitou bola iba jedna zmienka. Respondent ocenil pôsobenie svedkov Jehovových pri zvýšení morálnej úrovne rómskeho obyvateľstva na Zemplíne..

Na záver

Talentované rómske deti sa stretávajú a viac či menej úspešne riešia prekážky, ktoré im život prináša aj tie, ktoré sú výsledkami ich vlastných rozhodnutí. Ak by sme mali hodnotiť váhu jednotlivých faktorov, tak asi najväčším problémom, s ktorým sa ešte len musia vyrovnáť, je formovanie žiaducej osobnej identity a nedostatok skúsenosti so sociálnou spravodlivosťou. Nedostatok finančných zdrojov môže viesť k opusteniu školy. Väčšina hudobníkov svoje nástroje ovláda natoľko, že môžu hrať v ľudových hudbách, čo by mohlo byť motívom, aby sa uspokojili s málom. Motív pomáhať rodičom a súrodencom veľmi často verbalizovaný v rozhovoroch môže interferovať s túžbou po osobnom vyniknutí a mohol by mať do budúcnosti ako následok existenciálnu frustráciu a vnímanú nespravodlivosť.

SEBAPOŠKODZOVACIE SPRÁVANIE ADOLESCENTOV

Mgr. Roman Repčík, PhD. Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Na dospievajúcich jednotlivcov sa kladú stále väčšie nároky. Na druhej strane dospievajúci dnes potrebujú viac času nielen na dosiahnutie vyššieho vzdelania a výcviku, ale aj na úplný rozvoj všetkých zložiek osobnosti pri neustále stúpajúcich nárokoch a záťaži v súčasnej spoločnosti. Psychické prežívanie je odsúvané do pozadia a dôraz sa kladie na výkony. Mnohí dospievajúci nedokážu adekvátnym spôsobom zvládať tlak zo strany spoločnosti, školy a rodiny. Adolescenti, ktorí sú trvale vystavení neznesiteľnému napätiu, sa uchýľujú k rôznym stratégiám, ktoré by im umožnili tento tlak zvládať. V špecifických prípadoch sa môže stať stratégiou zvládania záťaže zámerné sebapoškodzovanie. Ide o relatívne nový fenomén, resp. o fenomén, ktorému je venovaná zvýšená pozornosť až v posledných rokoch. Rôzne výskumy naznačujú, že počet sebapoškodzujúcich sa stále zvyšuje, a preto považujeme za nevyhnutné venovať danej problematike zvýšenú pozornosť. Jedným z dôvodov nášho záujmu je skutočnosť, že tento jav úzko súvisí s rezilienciou, najmä s jej nedostatkom, neschopnosťou hľadať adaptívne riešenia citových problémov. Ide tiež o to, že následky zámerného sebapoškodzovania si sebapoškodzujúci so sebou nesú celý život a neraz môžu vyústiť do výrazne patologického správania a konania. Zámerné sebapoškodzovanie ako forma poruchového správania je zo strany spoločnosti stále pomerne stigmatizovaná. V príspevku rozoberáme tento fenomén z viacerých aspektov. V práci popisujeme prežívanie sebapoškodzujúcich jednotlivcov a na základe výsledkov výskumu charakterizujeme využiteľné pedagogické prístupy k sebapoškodzujúcim jednotlivcom.

Zámerné sebapoškodzovanie

Favazza A. (1996) definuje zámerné sebapoškodzovanie ako zámernú deštrukciu alebo poškodenie vlastných telesných tkanív bez vedomého suicidálneho zámeru. Suttonová (2005) hovorí o zámernom poškodení vlastných telesných tkanív bez zámeru ukončiť život a bez zámeru sexuálneho či dekoratívneho. Podľa Kocourkovej (2003, s. 73) predstavuje zámerné sebapoškodzovanie „správanie bez vedomého a cieleného zámeru zomrieť, ktorého dôsledkom je poškodenie telesnej integrity“. Alderman T. (1997) uvádza spoločné znaky väčšiny definícií; pri zámernom sebapoškodzovaní ide o správanie, ktoré jednotlivec vykoná sám na sebe, je fyzicky násilné, ale nie je suicidálne.

Najprehľadnejšiu klasifikáciu sebapoškodzujúceho správania podáva Favazza (1987). Favazza rozdeľuje sebapoškodzovanie („self – mutilation“) na dve hlavné kategórie: kultúrne akceptované sebapoškodzovanie (sociálne prijateľné, na vlastnú zmenu zamerané akty – piercing, strihanie vlasov) a deviantné sebapoškodzovanie. Deviantné sebapoškodzovanie autor ďalej delí na:

- *závažné* – vzácne, potencionálne smrteľné konanie, ktoré býva spájané so závažným mentálnym narušením (očná enukleácia),
- *stereotypné* – fixné, rytmické, opakujúce sa konanie (búchanie hlavou); Toto správanie sa často vyskytuje u mentálne postihnutých, býva spájané s autizmom a akútnymi psychózami,
- *mierne* – túto kategóriu Favazza rozdeľuje na ďalšie tri podkategórie:
- *epizodické* – následkom je relatívne malé poranenie tkaniva; je chápané ako maladaptívna forma svojpomoci, pretože poskytuje úľavu od nepríjemných pocitov (drobné rezanie kože, pálenie, zasahovanie do hojacej sa rany),
- *repetitívne* – v prípade prechodu epizodického správania do návykovej reakcie na nepríjemné podnety,
- *kompulzívne* – opakujúce sa rituálne správanie, často pomáhajúce v mnohonásobných epizódach (trichotilománia, onychofágia, škrabanie kože).

M. Kriegelová (2008) uvádza najčastejšie metódy zámerného sebapoškodzovania: sebarezanie a vyrezávanie nápisov a symbolov (cutting, self – cutting, slashing), pálenie kože žeravými predmetmi a chemickými žieravinami (burning skin by physical means using heat, by chemical means using caustic liquids), sebaobarenie (scalding), škrabanie kože (scratching the skin), škrabanie a rezanie kože, odstraňovanie vrchnej vrstvy kože za účelom vytvoriť hlbšiu ranu (scrapping and cutting the skin, removing the top layer to make a sore), sebahryzenie (biting, gnawing at flash), prepichovanie kože (picking the skin), narušovanie liečebného procesu (interfering with healing process), vytrhávanie vlasov, rias a obočia (trichotilománia) (pulling hair out – including eyelashes and eyebrows /Trichotilomania/), silné „sebamlátenie“ za účelom vytvoriť modriny, podliatiny a zlomeniny (hitting themselves hard enough to cause bruises, blach eyes, or broken bones), zabránenie prietoku krvi (restrict the flow of blood), požitie malého množstva toxickej látky alebo predmetov za účelom diskomfortu a poškodenia bez zámeru zomrieť (ingesting small amounts of toxic substances or objects to cause discomfort and damage but with no intention to die), umiestňovanie

ostrých predmetov po kožu alebo do telesných otvorov (placement of sharp objects under the skin or in body orificies).

Zastúpenie telesných partií pri výbere miesta zámerného sebapoškodzovania je podľa A. Favazzu et al. (1989) nasledovné: ruky 74%, nohy 44%, oblasť brucha 25%, hlava 23%, oblasť hrudníka 18%, genitálie 8%. Príčin výberu jednotlivých telesných partií je viac. Niektorí jednotlivci si vyberajú najľahšie dosiahnuteľné miesta, iní miesta, ktoré sa dajú ľahko zakryť alebo zamaskovať alebo naopak, dajú sa ľahko odhaliť a sú dobre viditeľné.

Aktu sebapoškodenia často predchádza konkrétny pocit zlyhania, neúspechu, emocionálneho tlaku, ale aj sebanenávist', intenzívny pocit samoty a sociálnej izolácie. Samotnému sebapoškodeniu nezriedka predchádza vnútorný boj proti impulzu poškodiť sa. Odborníci hovoria pri akte sebapoškodenia o disociácii alebo o odcudzení. To znamená, že sebapoškodzujúci jednotlivci nevnímajú realitu, alebo ju vnímajú skreslene. „Necítia sa“, pozorujú svoje telo akoby zvonka. To vysvetľuje, prečo sebapoškodzujúci jednotlivci pri akte sebapoškodenia necítia žiadnu bolesť. Kriegelová M. (2008) uvádza, že existuje niekoľko popisov priebehu sebapoškodzujúceho aktu, pričom sa väčšina popisov zhoduje v tom, že na začiatku je prítomná silná tenzia, psychická bolesť alebo pocity silnej nereálnosti a na konci uvoľnenie a opätovné pociťovanie reality. Sebapoškodenie krátkodobo uvoľní napätie a zlepší náladu, ktorá pri pocitoch viny z existencie nových poranení opäť klesá.

Alderman T., A. (1997) uvádza návykový model zámerného sebapoškodzujúceho správania. Model je cyklický, základnými prvkami sú negatívne emócie, tenzia, disociácia, akt sebapoškodenia, pozitívne efekty, negatívne efekty.

- *Negatívne emócie*

Prítomnosť negatívnych emócií označuje začiatok cyklu. Negatívne emócie ako hnev, frustrácia, odcudzenie, izolácia, osamelosť, smútok a depresia sú pociťované ako zdrvivujúce, nekontrolovateľné. Jednotlivec hľadá spôsob, ako sa rýchlo cítiť lepšie; ak je zámerné sebapoškodzovanie považované za efektívne, jednotlivec začína túto eventualitu zvažovať.

- *Tenzia*

Ak je zámerné sebapoškodzovanie vyhodnotené ako možnosť redukcie negatívnych pocitov.

- *Disociácia*

Pramení z napätia vyvolaného nekontrolovateľnými emóciami. Slúži na redukciiu daného napätia, ako mechanizmus zvládania záťaž a na maskovanie bolesti.

- *Akt sebaopoškodenia*

Aktívne štádium sebazraňovania. Dochádza k sebarezaniu, sebaopáleniu, vytrhávaniu vlasov, prepichovaniu kože atď. Vrcholí stav disociácie, pociťovanie bolesti je minimalizované, k čomu prispievajú aj vyplavené endorfíny.

- *Pozitívne efekty*

Bezprostredne po sebaopoškodení nasleduje pocit úľavy; v pocite pohody a eufórie zohrávajú úlohu endorfíny. Prostredníctvom sebaopoškodenia boli negatívne emócie transformované do „kontrolovateľného“ sebaopoškodenia. Sebaopoškodzujúca aktivita a starostlivosť o zranenie nastolí kontrolu nad psychickým a fyzickým stavom jednotlivca.

- *Negatívne efekty*

Sebaopoškodenie je účinné len veľmi obmedzene a najmä veľmi krátkodobo. Keď sa endorfíny rozptýlia, jednotlivec je znova zaplavený pocitmi viny, hnevu, hanby a výčitiek. Negatívne emócie zo začiatku cyklu majú tendenciu sa znova objaviť, často sú ešte neznesiteľnejšie a majú tendenciu viesť jednotlivca k ďalšiemu sebaopoškodeniu.

Aj keď výskumy ukazujú, že zámerné sebaopoškodzovanie môže začať v ktoromkoľvek veku, obdobím, kedy najčastejšie dochádza k zámernému sebaopoškodzovaniu, je adolescencia. Favazza udáva obdobie okolo štrnásteho roku života. Súčasné štúdie (Sutton, K. et al. 2005) dokazujú, že prvé epizódy zámerného sebaopoškodzovania sa objavujú v období mladšej adolescencie a začiatok sa posúva smerom k nižšiemu veku. Nemecká organizácia Rote Linien vykonala v marci 2007 rozsiahly výskum týkajúci sa problematiky zámerného sebaopoškodzovania. Na otázku „V akom veku ste začali so zámerným sebaopoškodzovaním?“ odpovedalo 1834 respondentov nasledovne: vo veku nižšom ako 13 rokov sa začalo sebaopoškodzovať 25%, vo veku 13 – 14 rokov 35%, vo veku 15 – 17 rokov 30%, vo veku 18 – 21 rokov 6%, vo veku 21 – 25 rokov 2% a vo veku nad 25 rokov 2%. Mnohé súčasné štúdie (Laye – Gindhu a Schonert – Reichl, 2005; Bocqueé, 2007; Whitlock, Lader a Conterio, 2007) potvrdzujú zámerné sebaopoškodzovanie v období adolescencie ako maladaptívnu copyingovú stratégiu, ktorá má napomáhať zvládaniu stresu, agresie a iných nepríjemných pocitov. Súčasné štúdie uvádzajú, že ženy sa poškodzujú častejšie ako muži. Údaje získané rôznymi autormi sa napriek tomu rozchádzajú. Hawton (2002) píše, že už od ranej adolescencie uvádza epizódy zámerného sebaopoškodzovania až 3x viac žien ako mužov, podľa ambulantlych údajov o ošetrení a hospitalizácii môžu byť údaje o percentuálnom zastúpení zámerne poškodzujúcich sa žien a mužov skreslené. Kocourková (2003) uvádza

taktiež prevahu sebapoškodzujúcich žien nad mužmi v pomere 3 : 1. Podľa Aldermanovej (1997) je percentuálne zastúpenie žien nadhodnotené a ako dôvod uvádza častejšie odhodlanie žien vyhľadať pomoc aj pri miernejších formách sebapoškodenia. Hawton (2003) ako vysvetlenie uvádza predpoklad, že je to dané rozdielnou mierou závažnosti sebapoškodenia a tým pádom nutnosti priameho lekárskeho ošetrovania.

Neexistuje len jedna príčina zámerného sebapoškodzovania. Situácie, ktoré sú pre iných ľudí neškodné, môžu mať pre traumatizovaných jednotlivcov katastrofálne následky. Napríklad chronicky znevažujúce a invalidizujúce okolie znemožňuje sebapoškodzujúcemu brať vážne svoje pocity. Všetdný deň ponúka zasiahnutým jednotlivcom veľa „traumatizujúcich príležitostí“ – pocity osamelosti a opustenosti rýchlo vyvolávajú beznádej. Vyčítavé slová typu „ty nie si sám“ sebapoškodzujúcim jednotlivcom nepomôžu, naopak, pocit osamelosti sa zosilňuje. Suttonová (2005) uvádza kauzálne faktory zámerného sebapoškodzovania. Tu sú niektoré z nich: dlhodobé zneužívanie v detstve, obnovené spomienky na zneužívanie, znásilnenie, popretie zneužívania matkou alebo inou významnou osobou, zneužívanie udržiavané v tajnosti, alkoholizmus blízkej osoby, týranie, zanedbávanie a opustenie v detstve, nedostatok fyzického kontaktu s opatrujúcou osobou, rozvod rodičov alebo vlastný rozvod jednotlivca, diagnostikovaná depresívna porucha opatrujúcej osoby, nevyhnutnosť presadiť sa a brániť v podmienkach náhradnej alebo ústavnej starostlivosti, dlhodobá nezamestnanosť, devalvácia identity jednotlivca okolím a popieranie vlastnej identity, problémy s pohlavnou identitou, pocity nedostatku vlastnej kontroly, pocit nevypočutia zo strany okolia, opakovaná zrada zo strany významnej osoby, narušené vnímanie seba samého, zadržiavanie silných emócií, uväznenie v smútku a častý plač, sebanenávisť, nízka sebaúcta, sebahodnotenie a sebavedomie, pocity neistoty a vlastnej neschopnosti, pocity vnútornej prázdnoty a osamelosti.

Viacerí autori (Suttonová, 2005, Conteriová, 1998, Hawton, 2005) sa zhodujú na tom, že veľký vplyv na vznik a frekvenciu zámerného sebapoškodzovania má emocionálna klíma v rodine. Mnohé výskumy (napr. Conteriová, 1998) dokazujú, že detstvo sebapoškodzujúcich jednotlivcov je často charakterizované závažnými problémami rodičov pri zaobchádzaní s emóciami a bežnými potrebami dieťaťa. Takéto situácie vznikajú, keď sú napríklad deti nútené nahrádzať funkcie rodiča mladším súrodencom, prípadne sú nútené starať sa o emocionálne a sexuálne potreby niektorého z rodičov. Fyzické alebo sexuálne zneužívanie patrí medzi najhoršiu formu narušovania hraníc dieťaťa. Rodič, ktorý nie je emocionálne zainteresovaný, ktorý dieťa nechváli, dáva dieťaťu najavo, že prípadné úspechy a neúspechy

nie sú dôležité a nemá od života veľa očakávať. Tento prístup devaluje emocionálne prejavy a devastuje sebaúctu dieťaťa. Rodičia, ktorí nenechávajú žiadny, alebo nechávajú len malý priestor emocionálnym prejavom dieťaťa, mu bránia vo všetkých aktivitách smerujúcich k dosiahnutiu autonómie. Snaha o totálnu kontrolu nad životom dieťaťa môže vyvolávať u rodiča agresívne reakcie a takéto konanie vedie dieťa k neustálemu strachu a môže spôsobiť, že sa dieťa príliš uzavrie do seba. Utajovanie a uzatváranie sa do seba je pre zámerné seba-poškodzovanie typické. Podobná situácia vzniká, ak je dieťa neustále terčom kritiky a nezájmu. Dieťa tak nadobudne dojem, že nič, čo robí a hovorí, nemá význam. Zákonite dochádza k pocitom vlastnej bezvýznamnosti a jednotlivec v snahe upozorniť na seba svoje okolie sa začne poškodzovať.

Vznik a frekvenciu zámerného seba-poškodzovania môže ovplyvniť aj trauma, respektíve traumatická udalosť. Trauma ovplyvňuje aj objektivitu myslenia, človek sa môže stať nekritickým a nesúdnym. Správanie je zamerané na únik pred ďalšou potencionálnou traumatizáciou; v tomto prípade sa jedinec môže izolovať, alebo bude naopak útočný a agresívny. Takáto agresia sa môže obrátiť voči sebe samému.

Sachsse U. (2002) v súvislosti so zámerným seba-poškodzovaním uvažuje o jeho psychodynamických funkciách:

Seba-poškodzovanie ako odbúravanie neznesiteľného napätia. Zámerné seba-poškodzovanie v tomto prípade vystupuje ako ventil vnútorného tlaku. Pocit pri porezaní je, ako keď „človek vypustí vzduch z balóna“. V okamihu zraňovania nie je pociťovaná bolesť, tá sa objavuje až neskôr. Prostredníctvom seba-poškodzovania sa dostaví upokojenie, uvoľnenie a ukončenie neznesiteľného napätia. Jednotlivci si ale stále spôsobujú hlboké a potencionálne nebezpečné zranenia a jazvy.

Seba-poškodzovanie ako antidepresívum a antidisociatívum. Je náhradou za užívanie medikamentózných antidepresív. Seba-poškodzujúci jednotlivci sa pred spôsobením zranenia môžu cítiť ako „žijúci mŕtvi“, v stave dysfórie a prázdnoty. Seba-poškodzovanie účinkuje ako prostriedok proti derealizácii, depersonalizácii a pseudopsychotickým stavom.

Seba-poškodzovanie je často pociťované ako osobná prehra a zlyhanie. Seba-poškodzujúci v situáciách osamelosti a opustenosti prežívajú pocity dysfórie, prázdnoty a bezobsažnosti. Na odvrátenie tohto stavu je nasadené seba-poškodenie ako antidepresívum a antidysforikum.

Seba-poškodzujúci jednotlivci sa najmä v noci utáňujú do svojich vnútorných svetov fantázie, zmocňujú sa ich vnútorné predstavy, opäť prežívajú traumatizujúce zážitky. Keď sa

v takýchto situáciách poškodzujú, oslobodia sa z traumatického tranzu a môžu sa vrátiť späť do reality.

Sebapoškodzovanie ako ochrana pred samovraždou. V tomto prípade ide o vybudovanie kompromisu medzi deštruktívnymi impulzmi a vôľou žiť v zmysle obrátenia agresie voči vlastnému telu. Sebapoškodzovanie sa tu odlišuje od samovražedného konania.

Sebapoškodzovanie, prípadne pokus o suicídium má slúžiť okolitému svetu ako signál, že sebapoškodzujúci jednotlivec je týmto okolím hlboko sklamaný.

Sebapoškodzovanie ako narcistická regulácia. Zámerné sebapoškodzovanie je nielen dôležitý, ale často jediný prostriedok, ako sa „narcisticky opraviť“ a vybudovať si novú existenciu“. Pociťovanie bolesti je to jediné, na čo sú sebapoškodzujúci jednotlivci tajne hrdí. Niektorí jednotlivci pociťujú pri sebapoškodzovaní hrdosť a majú chuť na ďalšie sebapoškodenie a tieto pocity nie sú zriedkavé. Sebapoškodzujúci sa môžu cítiť výnimočne kvôli svojej odlišnosti, niektorí nosia stále na krku žiletku, aby ju každý videl.

Sebapoškodzovanie ako masochistický triumf. Existujú prípady, keď sebapoškodzovanie zahŕňa ciele hrdosť, vedomú a premyslenú provokáciu. Niektorí jednotlivci vystavujú svoje rany a jazvy hrdo na obdiv, iní poranenia najprv taja a po začiatku terapie ich demonštratívne predvádzajú. Laická verejnosť si môže myslieť, že sebapoškodzovanie je len volanie o pomoc, ale tak to nemusí byť – sebapoškodzujúci často vysielajú svojmu okoliu protichodné signály. Uskutočnené sebapoškodenie slúži ako signál, že nevšimavé a zlé okolie bolo potrestané a zdolané aktom masochistického triumfu.

Sebapoškodzovanie ako únik pred sociálnym preťažením. Ide o únik do choroby pred spoločenskými požiadavkami a očakávaniami. Sebapoškodzujúci má pocit preťaženia, poškodzuje sa a vyhľadáva rolu pacienta, aby unikol zodpovednosti. Tento sekundárny zisk z choroby nestojí na začiatku sebapoškodzujúceho cyklu, jednotlivec ho využíva, až keď má skúsenosť s účinkami sebapoškodzovania.

Výskumné sledovanie sme zamerali na sebapoškodzujúcich jednotlivcov aktívne pôsobiacich na internetových diskusných fórach. Na základe predvýskumu sme zistili, že použitie uceleného dotazníka nevyhovuje, pretože nám zistenia neposkytli širší pohľad na problematiku a participantov príliš „zväzovali“. Zámerom bolo preniknúť do problematiky zámerného sebapoškodzovania adolescentov, zistiť príčiny, formy a dôsledky takéhoto konania a na základe zistených údajov navrhnúť možné postupy pedagogickej intervencie a prevencie. Cieľom výskumu bolo skúmanie obsahovej stránky vedomia sebapoškodzujúcich

jednotlivcov s cieľom nájsť spoločné črty postojov. Chceli sme identifikovať postoje, názory a preskúmať správanie adolescentov v súvislosti so zámerným sebapoškodzovaním a na ich základe navrhnuť formy výchovnej prevencie a pedagogickej intervencie. Optimálny prostriedok na zisťovanie obsahovej stránky vedomia skúmaných jednotlivcov je kvalitatívny výskum. Z možných a dostupných výskumných postupov sme si vybrali fenomenologickú analýzu.

Komárik (2002) charakterizuje fenomenologický výskum ako spoluskúmanie, dialóg dvoch ľudí usilujúcich sa porozumieť skúsenosti, ktorú zažíva jeden z nich. Fenomenologický výskum je najbežnejším typom pri skúmaní osobnosti a jej patológie. Fenomenológia ako prístup k človeku sa snaží skôr opísať ľudské prežívanie než ho vysvetliť. Podľa Gavoru (2007) sa pri fenomenologickej analýze uskutočňuje opis javu z hľadiska skúmaných osôb, pričom sa výskumník pokúša pochopiť skúmaný fenomén. V našom prípade je skúmaným fenoménom zámerné sebapoškodzovanie. Pri fenomenologickej analýze je hlavnou výskumnou metódou interview. Obyčajne je pološtruktúrované, pripravený je len základný rámec rozhovoru a nie podrobná schéma, pričom otázky sú otvorené (Gavora, 2007). Takéto interview je oveľa flexibilnejšie ako štruktúrované interview, výskumník môže pridávať nové otázky a nevyhovujúce otázky vynecháva. V našom výskume sme volili z nasledujúceho okruhu otázok:

- Prečo si ubližuješ?
- Ako si ubližuješ?
- Ako sa pri tom cítiš?
- Ako dlho si ubližuješ?
- Aké sú následky?
- Bolí to, keď si ubližuješ?
- Ako na to reaguje tvoje okolie?

Priebeh výskumu ukázal, že účastníci reagujú lepšie na danú tematiku ako celok než konkrétne na jednotlivé otázky. Komunikácia prostredníctvom internetu potvrdila účinnosť takýchto odpovedí, čiže sme v podstate viedli naratívny rozhovor. Orientovali sme sa teda na opakované výzvy k popisu konkrétnych epizód z určitej oblasti skúseností účastníkov. Pološtruktúrované interview nám umožnilo veľmi flexibilne reagovať na údaje od účastníkov a do značnej miery uľahčilo aj výber výskumnej vzorky a oddelili sa tak účastníci, ktorí neboli schopní alebo ochotní zúčastniť sa na výskume.

Výber participantov bol limitovaný pomerne úzkym zameraním výskumu a možnosťami interaktívnej komunikácie. Potrebovali sme taký výber osôb, ktorý by nám poskytol dostatok bohatých a autentických výpovedí a ktorý by nám umožnil čo najlepšie pochopiť skúmaný fenomén. V našom výskume sme realizovali *kritériový výber* participantov, ktorý Gavora (2007) charakterizuje nasledovne: „vyberajú sa osoby, ktoré sú dôležité z hľadiska vytvárajúcej sa teórie. To je dôležité napríklad pri fenomenologickej analýze, pri ktorej skúmané osoby musia mať zhodnú životnú skúsenosť, ktorá je predmetom výskumu. Bez toho sa fenomenologická analýza nedá uskutočniť“. V našom prípade je zhodná životná skúsenosť zámerné sebapoškodzovanie a prežívanie s tým spojené.

Výskum sme realizovali v troch základných fázach. Prvá fáza bola zameraná na orientáciu v internetových diskusných fórach venovaných zámernému sebapoškodzovaniu a prebiehala od júna 2009. Keďže takýchto diskusných fór existuje veľké množstvo, bolo pomerne zdĺhavé nájsť výskumu vyhovujúce diskusné fóra. Porovnávali sme najmä aktuálnosť reakcií a počet respondentov na jednotlivých fórach. Ďalšie štádium bolo zamerané na výber optimálneho spôsobu dotazovania. Najvhodnejším riešením sa ukázalo byť pološtruktúrované interview s otvorenými otázkami, na ktoré participanty reagovali voľným rozprávaním, resp. písaním. Pri formulovaní otázok sme sa inšpirovali štandardnými dotazníkmi: Počas tohto štádia sa formoval kontakt s participantmi. Tretia fáza sa v niektorých prípadoch prelínala s druhou fázou, záviselo to najmä od ochoty a schopnosti participantov reagovať na otázky. Tieto štádia sme realizovali od jesene 2009. Dôležité boli nielen reakcie na minulé prežívanie, ale aj autentické pocity, preto sme kladli dôraz na aktuálnosť výpovedí. Participantov výskumu sme vyberali na internetových diskusných fórach zameraných na problematiku zámerného sebapoškodzovania. Skupiny sa vytvárajú podľa záujmu o určitú tému alebo predmet diskusie. Diskusné skupiny sú akousi nadstavbou elektronickej pošty a tento spôsob komunikácie je u mládeže veľmi obľúbený. Nepochybne je to práve vďaka anonymite, ktorá takúto formu komunikácie sprevádza. Sebapoškodzujúci jednotlivci sa o svoje pocity a tajomstvá delia len neradi a internet je ideálnym prostriedkom na prelomenie komunikačnej bariéry. Na začiatku sme oslovili pomerne veľký počet jednotlivcov (cca. 40) a z tohto počtu sa nám vyprofilovalo 16 participantov (15 dievčat a 1 chlapec), s ktorými sme realizovali samotný výskum. Podmienkou bol vek 17 rokov, mená sú vymyslené, na internetových diskusných fórach vystupujú zúčastnení pod prezývkami.

Doslovné prepisy rozhovorov (z diskusných fór väčšinou nie je možné údaje kopírovať) sme upravili tak, aby ich bolo možné analyzovať. Analýza pokračovala prostredníctvom *axiálneho kódovania*. Základné osi použité pri kódovaní boli:

- *Fenomén*: názov vzťahu alebo schémy; ide o koncept, ktorý drží jednotlivé časti pri sebe. Niekedy je to sledovaný jedinec alebo výsledok.

- *Kauzálne podmienky*: udalosti alebo premenné, ktoré vedú k fenoménu alebo k jeho vývinu. Podmnožina príčin a ich vlastností.

- *Kontext*: je ťažké odlišiť kontext od kauzálnej príčiny, voľba závisí od výskumníka. Ide o špecifické hodnoty parametrov prostredia. Množina podmienok, ktorá ovplyvňuje akcie a stratégie.

- *Intervenujúce podmienky*: sú podobné ako kontext.

- *Akcie, stratégie konania*: ciele a zámerné aktivity, ktoré sú odpoveďou na fenomén a intervenujúce podmienky.

- *Následky*: následky akcií a stratégií, úmyselných aj neúmyselných.

Záznamy sme rozdelili podľa obsahovej stránky do troch osí – prvú os sme pomenovali *príčina*, druhú *formy* a tretiu *následky*. Následne sme výpovede participantov rozdelili podľa príslušnosti k jednotlivým zoskupeniam. Umožnilo nám to lepšiu orientáciu v záznamoch a analýzu záznamov. Znalosť záznamov nám umožnila identifikáciu významových kategórií. Každý segment textu, ktorý sme identifikovali ako významovú kategóriu, sme označili. Každý označený úsek dostal kód danej kategórie. V prepise sme kód označili čo najbližšie k označenému miestu. Najprv sme analyzovali prípad jedného participanta a vytvorili sme systém významových kategórií, ktorý sme postupne zdokonaľovali. Pri práci s prípadom druhého participanta sme použili už identifikované kategórie a tie sme na základe nových údajov prehodnocovali a upravovali tak, aby sa hodili pre oboch participantov. Týmto spôsobom sme pracovali dovtedy, kým nenastala saturácia teórie, teda kým sa v nazbieraných údajoch už neobjavovali ďalšie významové kategórie. Vychádzali sme z opisu aktu zámerného sebapoškodenia, ktorý uvádza J. Kocourková (2003):

- prítomnosť precipitujúcej udalosti,
- zosilnenie pocitov dysfórie, napätia a úzkosti,
- myšlienky na sebapoškodenie,
- pokusy zabrániť sebapoškodzujúcemu konaniu,

- sebapoškodenie,
- uvoľnenie napätia.

U našich participantov sme sa stretli s konkrétnymi pocitmi zlyhania, neúspechu, emocionálneho tlaku, ale aj sebanenávisti, intenzívnych pocitov samoty a sociálnej izolácie, neodbytnými a neakceptovateľnými myšlienkami, predstavami a spomienkami. Vnútorň chaos viedol k silným, neprijemným emóciám, ktoré zostávali vo vnútri a participanti uvádzali, že sa cítili rozrušení, vystrašení a zúfalí, tým pádom nevnímali realitu, alebo ju vnímali skreslene a snažili sa akýmkoľvek spôsobom a čo najrýchlejšie tento proces ukončiť. Väčšina výpovedí sa zhoduje - na začiatku je prítomná silná tenzia, psychická bolesť alebo pocity silnej nereálnosti a na konci uvoľnenie a opätovné pociťovanie reality. Sebapoškodenie teda krátkodobo uvoľnilo napätie a zlepšilo náladu, ktorá pri pocitoch viny z existencie nových poranení opäť klesala.

Prítomnosť negatívnych emócií označuje začiatok cyklu zámerného sebapoškodzovania. Negatívne emócie ako hnev, frustrácia, odcudzenie, izolácia, osamelosť, smútok a depresia prežívajú participanti ako zdrvivúce, nekontrolovateľné a hľadajú spôsob, ako sa rýchlo cítiť lepšie. Zámerné sebapoškodzovanie sa ukázalo ako efektívne, ako možnosť redukcie negatívnych pocitov; participanti začali túto eventualitu zvažovať. V tejto situácii má jednotlivec snahu znova nastoliť kontrolu alebo sa vrátiť do reality a prežíva silné nutkanie poškodiť sa. Sebapoškodenie v danom okamihu viedlo k okamžitému ukončeniu vnútorného napätia, alebo k zmierneniu pocitov odcudzenia od reality.

Bezprostredne po sebapoškodení uvádzali participanti pocity úľavy, cítili, že majú veci pod kontrolou, cítili sa príjemne a uvoľnene. U všetkých participantov sme sa stretli s tým, že sebapoškodenie bolo účinné len veľmi obmedzene a najmä veľmi krátkodobo. Keď sa endorfíny rozptýlili, participanti boli znova zaplavení pocitmi viny, hnevu, sebanenávisti, hanby a výčítiek. Vnútorň problémy zostali nevyriešené, participanti mali pocit, že opäť zlyhali. Pomaly sa znova ponárali do negatívnych myšlienok a cyklus sa opakoval. Negatívne emócie zo začiatku cyklu sa znova objavovali, často boli ešte neznesiteľnejšie a mali tendenciu viesť k ďalšiemu sebapoškodeniu. Vykonané sebapoškodenie sa blíží vnímaniu jednotlivca, nastupujú pocity viny, hanba, znechutenie zo seba samého a sebanenávist'. Pociť vnútornej prázdnoty krátkodobo zmizol, dostavila sa spokojnosť, myšlienky boli zrozumiteľné. Nové jazvy vždy naštartovali pocity hnevu, hanby, frustrácie z vlastného zlyhania a strach zo zavrhnutia spoločnosťou. Tlak narastá a bludný kruh ide od začiatku.

V súlade s J. Hendlom (2008) sme vytvorili nasledujú hierarchiu významových kategórií.

Zoznam významových kategórií:

- *smútok,*
- *izolácia,*
- *uvoľnenie,*
- *sebaobviňovanie,*
- *obavy,*
- *bezmocnosť,*
- *sebapoškodenie.*

V našom prípade sú kauzálnymi podmienkami smútok, izolácia a bezmocnosť, stratégiou je akt sebapoškodenia, následkom je uvoľnenie, sebaobviňovanie a opäť bezmocnosť a fenoménom je zámerné sebapoškodzovanie ako celok.

Záver

Zámerné sebapoškodzovanie je formou poruchového správania a rovnako ako zneužívanie návykových látok, prejedanie sa alebo hladovanie môže fungovať ako prostriedok na zvládanie záťaže, únik od bolestnej reality, navodenie pocitu kontroly nad vlastnou existenciou alebo volanie o pomoc. Považujeme za nevyhnutné venovať problematike zámerného sebapoškodzovania adekvátnu pozornosť a chápať ho ako závažný problém. V súčasnosti kladie socializačný proces na človeka mimoriadne nároky. Proces socializácie nielen formuje osobnosť človeka ako sociálnej bytosti a súčasť sociálnej reality, ale je nesmierne dôležitý aj pre reprodukciu sociálnych vzťahov, javov a procesov, ktoré sa v nej odohrávajú a ktoré ju spoluvytvárajú. Jednotlivec prežíva prvé vážnejšie hodnotové, normatívne, rolové a vnútroskupinové konflikty. Svoje hodnotovo – normatívne súbory a vzorce správania získané v rodine porovnáva s ostatnými jednotlivcami aj so svojimi konkrétnymi zážitkami. V optimálnom prípade vníma a chápe podstatnú časť sociálnej skúsenosti, ktorá ho obklopuje. Spresňuje svoje vnímanie sveta, sociálneho života a svojho miesta v ňom. Osobnosť v čase dospievania je ale často plná sociálnych, psychických aj somatických zmätkov a neistôt. Dalo by sa povedať, že človek je na polceste medzi detstvom a dospelosťou.

Chronicky invalidizujúce prostredie, či už rodinné alebo spoločenské, zásadným spôsobom narúša proces socializácie. Z výpovedí participantov vyplýva, že každý z nich je špecifickým

spôsobom vystavený neznesiteľnému tlaku, na ktorom participuje rodina, prípadne širšie okolie, prípadne kombinácia týchto faktorov. Nekompletná rodina, nezáujem rodičov, neakceptovanie zo strany rodičov, ataky zo strany spolužiakov, sklamanie v medziľudských vzťahoch, to všetko uvádzali participanti ako dôvody neadekvátnych reakcií na situácie. Náš výskum ukázal, že mnohé črty prežívania majú sebapoškudzujúci jednotlivci spoločné. Pociťujú izoláciu, samotu, opustenosť, nemožnosť nadviazať optimálne sociálne vzťahy, obavy z budúcnosti, intenzívne sebaobviňovanie a bezmocnosť. Preto môžeme konštatovať, že zámerné sebapoškodzovanie je jedna z možných reakcií na krízovú situáciu, ktorú jednotlivci nedokážu a ani nechcú riešiť iným spôsobom. Z výpovedí participantov ďalej vyplýva, že na ich správaní má veľký podiel prostredie, v ktorom sa pohybujú a situácie, ktorým sú vystavovaní. Okolie si buď nevšimá príznaky poruchového správania a bagatelizuje ich, alebo ich priamo ignoruje. Je v moci predovšetkým pedagogických pracovníkov tieto príznaky identifikovať a adekvátne na ne reagovať.

Cieľom prevencie je zvyšovanie sociálnej spôsobilosti, posilňovanie správnej orientácie v medziľudských vzťahoch, zvyšovanie schopnosti riešiť adekvátnym spôsobom rôzne konfliktné a náročné situácie a vytváranie priaznivej situácie na pozitívnu sebarealizáciu. Môžeme konštatovať, že pri prevencii ide o celkové formovanie osobnosti k zdravému životnému štýlu tak, aby bol jednotlivec schopný sám odolávať negatívnym vplyvom, nástrahám a ohrozeniam. Prevencia musí byť systematická a komplexná. Aj včasná odborná intervencia funguje ako prevencia vývinu závažných foriem poruchového správania, pričom je dôraz kladený na intervenciu smerom do rodinného prostredia, zaangažovanie rodičov do procesu a usmernenie výchovných postupov. Cieľom akýchkoľvek pedagogicko – psychologických metód je posilnenie, obnovenie, udržanie alebo znovuvybudovanie primeraného sociálneho správania, obnovenie sociálnych vzťahov a praktických zručností a schopností, zmena postojov a hodnotovej orientácie, rozvinutie osobnostných vlastností a ich nasmerovanie žiaducim smerom. Najdôležitejšia je ochota a snaha daného jednotlivca zmeniť sa. Využitelná je psychoedukácia, ktorá je zameraná na získavanie kompetencií v oblasti sebapoznania, sociálneho styku a sebariadenia. Za vhodné považujeme aj využitie metód liečebnej pedagogiky – arteterapie, muzikoterapie, pracovnej terapie a pozitívne individuálne ovplyvňovanie.

Domnievame sa, že zámerné sebapoškodzovanie je identifikovateľné a existuje množstvo spôsobov, prostredníctvom ktorých je možné sebapoškudzujúcim jednotlivcom pomôcť. Prejav zámerného sebapoškodzovania sú významné a identifikovateľné. Existuje

dostatočné množstvo prostriedkov, ktorými je možné zámernému sebapoškodzovaniu predchádzať (prevencia primárna, sekundárna a terciárna), lokalizovať ho a následne účinne intervenovať. Za dôležité považujeme úzku spoluprácu rodiny, školy a všetkých inštitúcií podieľajúcich sa na edukačnom procese. Za rovnako dôležité považujeme obohatiť metodickú prípravu učiteľov a vychovávateľov o problematiku zámerného sebapoškodzovania. Počty sebapoškodzujúcich sa podľa výskumov pomerne dramaticky zvyšujú a je našou povinnosťou spraviť všetko pre to, aby sme sebapoškodzujúcim jednotlivcom ukázali, že o nich vieme, sme schopní ich konanie vysvetliť, neodmietame ich a sme pripravení im kvalifikovane pomôcť.

PODPORA REZILIENCIE INDIVIDUALIZÁCIOU VZDELÁVANIA

Mgr. Daniela Šandorová, Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Koncepcia learning for mastery autora B.Blooma je zameraná na rozvoj kognitívnych funkcií. Ako uvádza M. Zelina (2004, s. 134): „Bloomova koncepcia „mastery learning“ zohrala a zohráva v teóriách vyučovania, zvlášť kognitívneho rozvoja, významnú úlohu.“ Cieľom koncepcie learning for mastery je nájsť vhodné alternatívy na rozvoj kognitívnych funkcií jednotlivých žiakov s ohľadom na ich individuálne nadanie, vzdelávacie predpoklady, charakteristiky tak, aby žiaci po ich využití dokonale ovládali učivo, riešili zadané školské úlohy. Dôraz sa kladie na samostatnosť, samostatnú prácu jednotlivých žiakov, ich samostatné štúdium. Bloomova koncepcia learning for mastery spočíva v snahe zmeniť neproduktívne školské prostredie na produktívne, a to zvýšením kvality vzdelávania, zvýšením záujmu žiaka o štúdium a sebazdokonaľovanie.

Podstatou metódy mastery learning je rozdelenie učiva na menšie celky. Žiak sa tieto celky učí dovtedy, kým jeho vedomosti nedosahujú požadovanú úroveň – dokonalé osvojenie si učiva. Za každou vzdelávacou etapou nasleduje vedomostný test. Testy poskytujú spätnú väzbu učiteľovi a sú ukazovateľom dokonalého, či naopak nedokonalého ovládania predmetu.

učebný celok → test → dokonalé zvládnutie učiva → prechod na zložitejšie učivo

Menšie učebné celky môžu korešpondovať s kapitolami v učebniciach, dobre zadanými časťami kurzov, či s dĺžkou vyučovacej hodiny. Výskumníci chicagskej univerzity na základe myšlienok Blooma a Gagného rozpracovali učebné celky na množstvo elementov zoradených od špecifických termínov, faktov postupujúcich cez komplexnejšie a abstraktnejšie myšlienky, následne smerujúcich ku komplexným procesom, ako je napríklad aplikácia princípov, analýza teoretických výrokov a na základe toho zostavili hierarchiu učebných úloh. „Utváranie kognitívnych funkcií potom postupuje tak, že žiak má najprv ovládať spracovanie učebného materiálu na prvej úrovni – vedomosti a druhej úrovni – pochopenie, aby na tomto základe sa mohli budovať vyššie kognitívne funkcie až po hodnotenie. Od práce na rozličných kognitívnych úrovniach závisí kvalita naučeného, dĺžka zapamätania si látky, ale aj celková úroveň rozvoja vzdelania.“ (Zelina, 2004, s. 134) Za každou vzdelávacou etapou nasleduje vedomostný test. Primárnou funkciou testu je spätná väzba, ktorá poskytuje informácie nielen žiakovi, ale aj učiteľovi. Žiak na základe testov môže zhodnotiť svoje schopnosti,

vedomosti z daného predmetu, sledovať svoj postupný vývoj, progres vo vzdelávaní. Učiteľ na základe testov môže diagnostikovať vedomostné nedostatky žiaka, na základe toho modifikovať vzdelávací proces tak, aby sa nedostatky odstránili a žiak ,okonale zvládol učivo, modifikovať, upravovať a spresňovať poskytované inštrukcie. Výsledky testov môže učiteľ porovnať s ostatnými triedami, no hlavne dokáže určiť efektívnosť jednotlivých vyučovacích postupov, metód využitých pri vzdelávaní a na základe toho stanoviť čo optimálny model ďalšieho vzdelávania. Testy sú ukazovateľom dokonalého, či naopak nedokonalého ovládania predmetu. V prípade, že žiak učivo dokonale zvládol, je schopný postúpiť ďalej, prejsť na zložitejšie učivo.

Tento proces sa neustále opakuje, je cyklický. Žiak prostredníctvom metódy postupuje od jednoduchších poznatkov ku zložitejším. Úspešná realizácia danej metódy predpokladá využívanie rôznych vyučovacích metód pri vzdelávaní žiaka, pričom každá využitá metóda musí zohľadňovať nadanie a učebné predpoklady žiaka, jeho vytrvalosť pri vzdelávaní, učení sa, musí žiakovi poskytnúť dostatok času na spracovanie inštrukcií, ich pochopenie a následné osvojenie si zadanej školskej úlohy, učiva daného celku. V prípade, že sú zohľadnené učebné predpoklady žiakov, je im poskytnutý dostatok času a vhodne formulované inštrukcie vzhľadom na ich individuálne charakteristiky, väčšina z nich je schopná dokonale zvládnuť učivo toho-ktorého predmetu. Konceptia learning for mastery je využiteľná pri vzdelávaní všetkých žiakov, bez ohľadu na ich nadanie, učebné schopnosti, vek či predmet. Learning for mastery je možné uplatniť vo vzdelávacom procese nielen nadaných žiakov, ale i žiakov priemerných či so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Konceptia mastery learning stavia učiteľa do pozície tútora, inštruktora – poradcu, ktorého primárnou úlohou nie je riadiť činnosť žiaka, ale usmerniť ho tak, aby sa dosiahli požadované výsledky v jeho kognitívnom rozvoji. Učiteľ má kladne vplyvať na rozvoj daných funkcií, v pozitívnom smere ich rozvíjať a stimulovať. Úlohou učiteľa - tútora teda je prostredníctvom rozličných vyučovacích metód, postupov vzbudiť záujem žiaka o štúdium, osvojovanie si vedomostí, o sebazdokonaľovanie. Bloom považuje vzťah medzi učiteľom a žiakom za určitý druh pomoci, ktorú by učiteľ mal poskytnúť vtedy, ak niektorá z metód je neefektívna. Učiteľ je pomocník, sprievodca, ktorého úloha je vhodným spôsobom usmerňovať učebný proces žiaka, má im ponúknuť nové pohľady a možnosti riešenia učebných úloh, usmerňovať žiaka tak, aby bol schopný správne riešiť zadané učebné úlohy. Tútor - pomocník by mal mať množstvo pedagogických skúseností na to, aby bol schopný diagnostikovať vzdelávacie problémy žiaka a na základe toho poskytol žiakovi adekvátnu

intervenciu, a to tak, aby sa aj napriek poskytnutej pomoci znižovala žiakova závislosť od učiteľa, aby žiak pracoval samostatne, resp. postupne sa osamostatňoval. Dôležitá je variácia, striedanie rôznych inštrukčných materiálov. Bloom je toho názoru, že ak každý študent má veľmi dobrého tútora, inštruktora, je schopný osvojiť si učivo na vysokej úrovni, pretože len dobrý tútor - inštruktor má schopnosť zvoliť najpresnejšie a najkvalitnejšie inštrukcie vzhľadom na individuálne vzdelávacie potreby žiakov a tým kladne vplývať na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka, v pozitívnom smere ich rozvíjať a stimulovať. Pozíciu tútora – inštruktora nemusí zastávať vždy len učiteľ. Môže ju zastávať i rodič (v prípade, že pokladá intervenciu pedagóga za neadekvátnu vzhľadom na individuálne danosti žiaka či dopĺňa učiteľom poskytnuté inštrukcie), čím napomáha ku skvalitneniu pochopenia inštrukcií, skvalitneniu vzdelávacieho procesu žiaka.

Existuje množstvo metód, ktorými sa dá koncepcia „mastery learning“ realizovať, avšak každá musí zodpovedať individuálnym odlišnostiam učiaceho sa, budovať na kvalitných inštrukciách zodpovedajúcich individuálnym danostiam jednotlivých žiakov. Podľa Blooma každá vyučovacia metóda musí:

- zohľadňovať nadanie – učebné predpoklady žiakov/žiaka,
- poskytnúť kvalitné, jasné a zrozumiteľné inštrukcie, ktoré sú úmerné učebným schopnostiam žiakov/žiaka,
- zohľadňovať schopnosť žiaka/žiakov porozumieť inštrukciám, následne ich pochopiť,
- zohľadňovať vytrvalosť žiaka pri učení,
- poskytnúť žiakom/žiakovi dostatok času na zvládnutie školskej úlohy, osvojenie si učiva.

Vyučovacie metódy, ktoré sa opierajú o päť vyššie uvedených bodov, aplikované vo výchovno-vzdelávacom procese kladne rozvíjajú kognitívne funkcie žiaka (analýza, syntéza, aplikácia, hodnotenie, pochopenie, vedomosti). Je nutné zdôrazniť, že „filozofiou a teóriou kognitívnych taxonómií je, aby sa tvorili úlohy, inštrukčné technológie, ktoré by zabezpečovali spracovanie učebného materiálu žiakmi na všetkých úrovniach kognitívneho rozvoja, čím sa zabezpečí „majstrovské“ učenie a ovládanie učebnej látky žiakmi.“

(Zelina, M. 2004, s. 134)

Nadanie a učebné predpoklady žiakov

Vo všeobecnosti možno nadanie chápať ako predpoklad úspešného rozvíjania schopností. Bloom pokladá nadanie za faktor ovplyvňujúci samotné osvojovanie si vedomostí, pričom sa

predpokladá, že nadaní žiaci sú schopní osvojiť si komplikovanejšie poznatky, kým menej nadaní žiaci sú schopní osvojiť si najprv jednoduchšie poznatky a až potom prechádzať k zložitejším. J. Carroll v knihe o jazyku a myslení z roku 1964 (Podľa Anderson, L. 1985) pokladá nadanie za faktor ovplyvňujúci učebný čas potrebný na dosiahnutie dokonalého zvládania učebných úloh. B. Bloom (1971) je toho názoru, že pri poskytnutí dostatku času sú všetci žiaci schopní dosiahnuť dokonalé ovládanie resp. zvládanie učebných úloh. Podľa jeho teórie je koncepcia learning for mastery využiteľná pri vzdelávaní všetkých žiakov bez ohľadu na ich učebné predpoklady. Nepomer medzi časom potrebným na dokonalé zvládnutie učebných úloh je podľa Blooma spôsobený subjektívnymi a objektívnymi (vonkajšími) faktormi. Niektorí žiaci majú lepšie vyvinutý sluch, niektorí kvalitnejšie vizuálne vnímanie, iní si ľahšie osvojujú cudzie jazyky, ďalší matematické zručnosti. Tieto faktory na druhej strane poskytujú i určité výhody vo vzdelávaní, osvojovaní si jednotlivých predmetov (napr. žiak s dobre vyvinutým sluchom sa rýchlejšie naučí hrať na hudobný nástroj ako priemerne nadaný a pod.). No u postihnutých žiakov vznikajú problémy pri osvojovaní si učiva, nadobúdaní nových poznatkov, prijímaní, spracovaní a pochopení poskytovaných informácií, pričom tento fenomén nemá nič spoločné s nedostatkom nadania, s výnimkou mentálneho postihnutia.

Učiteľ by mal diagnostikovať, resp. rozpoznať individuálne charakteristiky žiaka, nadanie žiaka a vzdelávacie predpoklady žiaka, učebný štýl žiaka a na základe toho upravovať či modifikovať vzdelávací proces tak, aby čo najviac vyhovoval individualite žiaka.

K zisťovaniu úrovne nadania žiaka či jeho vzdelávacích predpokladov môžu učiteľovi pomôcť testy nadania aplikované na začiatku vyučovacej etapy. Bloom je toho názoru, že poskytnutím dostatku času a adekvátneho typu pomoci viac ako 90 % študentov je schopných dosiahnuť vysoký stupeň dokonalosti v tom-ktorom predmete.

Základným problémom metódy learning for mastery je najst' spôsob redukcie času potrebného na učenie u slabších žiakov. Okrem subjektívnych faktorov nadanie žiaka ovplyvňujú i vonkajšie faktory (prostredie, v ktorom je žiak situovaný, školské učebné skúsenosti, rodinné prostredie). Poukazuje na to, že efektívnejšie učebné podmienky redukujú množstvo času potrebného na dokonalé zvládnutie predmetu žiakmi, hlavne tými slabšími.

Inštrukcie, ich presnosť a kvalita

V Bloomovej koncepcii learning for mastery zohráva presnosť inštrukcií veľmi dôležitú úlohu. Od vhodne zvolených a primerane štylizovaných inštrukcií závisí úspešnosť pochopenia zadanej školskej úlohy a v neposlednom rade celého učiva. Inštrukcie učiteľ

využíva pri usmerňovaní žiakovej činnosti, školskej aktivity, objasňovaní jednotlivých krokov, z ktorých pozostáva zadaná školská úloha, aktivita, test a pod. Bloom (1971) je toho názoru, že jednotliví žiaci potrebujú odlišné typy inštrukcií na to, aby boli schopní dokonale zvládnuť učivo daného predmetu. Dôvodom sú ich individuálne charakteristiky, nadanie, učebné predpoklady, učebné tempo a pod. J. Carroll (1963, podľa Anderson 1985) definuje kvalitu inštrukcií ako stupeň, na ktorom prezentácia, explanácia a zoradenie jednotlivých krokov učebnej úlohy dosahuje optimum vzhľadom na potreby učiaceho sa. Kvalita inštrukcií ovplyvňuje kvalitu ich pochopenia. Mnoho výskumov sa zaoberalo tým, ako individuálne odlišnosti v učení súvisia so zmenou kvality inštrukcií.

Čo sa týka presnosti a kvality inštrukcií, koncepcia learning for mastery kladie veľký dôraz na tútora, inštruktora či učiteľa. Je toho názoru, že ak každý študent má veľmi dobrého tútora, inštruktora, je schopný osvojiť si učivo na vysokej úrovni – dokonale si osvojiť učivo, školskú úlohu a pod., pretože len dobrý inštruktor, tútor má schopnosť zvoliť najpresnejšie a najkvalitnejšie inštrukcie vzhľadom na individuálne vzdelávacie potreby žiakov a tým kladne vplývať na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka, v pozitívnom smere ich rozvíjať a stimulovať. Od úspešnosti tútora v nemalej miere závisí úspešnosť zvládnutia školskej úlohy či učiva žiakmi. Na dokonalé pochopenie inštrukcií vplývajú komunikačné a verbálne zručnosti tútora, komunikačné i verbálne zručnosti žiaka (verbálna kompetencia, čitateľské zručnosti žiaka a pod).

Schopnosť porozumieť inštrukciám

Schopnosť porozumieť inštrukciám Bloom (1971, s. 48) definuje ako „schopnosť učiaceho pochopiť podstatu zadanej učebnej úlohy a postupu, ktorým sa má riadiť pri jej zvládaní“. V koncepcii Blooma je porozumenie inštrukciám kľúčovým momentom potrebným na to, aby sa na tomto základe mohli budovať vyššie kognitívne funkcie (aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie). Tu sa odzrkadľuje kvalita inštrukčných materiálov, inštrukcií, učebných skúseností tútora, inštruktora, nadania žiaka. Vo výchovno-vzdelávacom procese plní dôležitú funkciu komunikácia, ktorej podstatou je prenos a odovzdávanie rôznych informačných obsahov. Komunikácia sa realizuje najmä prostredníctvom jazyka, ale aj prostredníctvom iných prostriedkov (priama reakcia, neverbálne výrazy, konanie, obrazová komunikácia, symbolická komunikácia a pod.). Na prenos a odovzdávanie rôznych informačných obsahov sa najčastejšie využíva verbálna komunikácia. Z toho vyplýva, že schopnosť žiakov porozumieť inštrukciám je determinovaná individuálnou verbálnou kompetenciou a čitateľskými schopnosťami žiaka, ale i verbálnymi zručnosťami tútora, inštruktora, ktorého

primárnou funkciou je komunikovať učebný obsah, postup pri riešení jednotlivých školských úloh a pod.

Rozvojom verbálnych komunikačných schopností žiaka i tútora, inštruktora sa zvyšuje kvalita pochopenia jednotlivých inštrukcií, kvalita pochopenia obsahu vzdelávania. Z hľadiska funkcie tútora, inštruktora nepresné a nesprávne myslenie má za následok nejasné vyjadrovanie, nejasné formulácie. Žiak si jednotlivé inštrukcie môže nesprávne interpretovať, resp. žiak nesprávne pochopí inštrukcie, čo má za následok nepochopenie učebnej úlohy, neovládanie učebnej úlohy, jej chybné riešenie. Tútor by mal dbať na to, aby prezentované inštrukcie boli primerané žiakovým verbálnym i čitateľským schopnostiam, boli jasné, zrozumiteľné, akceptovali individuálne charakteristiky žiaka, v čo najväčšej možnej miere uľahčovali žiakovi pochopenie podstaty školskej úlohy, podstaty predmetu, ktorý si má počas vyučovacej etapy osvojiť. Pomocou rozličných vyučovacích metód, inštrukčných materiálov môže tútor proces porozumenia zefektívniť, nájsť spôsoby využitia rôznych metód tak, aby čo najviac vyhovovali individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám žiaka (napr. využívať vo vzdelávaní skupinové vyučovanie, inštruktážnu pomoc, písomne materiály – učebné texty, pracovné zošity a programované inštrukčné jednotky, audiovizuálne metódy a didaktické hry). Dôraz sa kladie na samostatnosť žiaka, samostatnú prácu jednotlivých žiakov, samostatné štúdium. Je potrebné rozpoznať a určiť nedostatky, problémy v učení sa žiakov, diagnostikovať proces učenia sa žiaka, vhodnou intervenciou ich odstraňovať a v konečnom dôsledku motivovať žiakov k ďalšiemu vzdelávaniu. Tomuto procesu napomáha opakované čítanie inštrukčného materiálu, čítanie, študovanie špecifických alternatívnych učebných textov či iných materiálov, využívanie pracovných zošitov, využitie rôznych audiovizuálnych materiálov.

Skupinové štúdium

Skupinovým štúdiom (skupina dvoch alebo troch žiakov) sa prekonávajú problémy v učení efektívnejšie, špeciálne tým, že si študenti pomáhajú navzájom, existuje medzi nimi zdravá súťaživosť. Pri skupinovej práci žiaci častejšie zažívajú pocit úspechu, čo má kladný vplyv na ich motiváciu k učeniu, žiaci majú potrebu ďalej sa v oblasti vzdelávať. Tým, že pracujú samostatne, naučia sa veriť vo svoje vlastné schopnosti, v správnosť vlastného konania, počínania si pri riešení učebných situácií. Pri skupinovom štúdiu záleží na zložení skupiny a množstve príležitostí na prekonávanie učebných problémov či ich nápravu. Skupinové vyučovanie je jedným z alternatívnych spôsobov podpory samostatného štúdia žiakov.

Pomoc učiteľa, inštruktáž

Vzťah medzi učiteľom a žiakom Bloom považuje za určitý druh pomoci, ktorú by učiteľ mal poskytnúť vtedy, ak sa niektorá z metód ukáže byť neefektívna. V koncepcii learning for mastery učiteľ zohráva funkciu akéhosi sprievodcu, pomocníka. Jeho úlohou je vhodným spôsobom usmerňovať učebný proces žiakov, ponúknuť im nové pohľady a možnosti riešenia učebných úloh - usmerňovať žiaka tak, aby bol schopný správne riešiť zadané učebné úlohy. Tútor, pomocník by mal mať množstvo pedagogických skúseností na to, aby bol schopný diagnostikovať vzdelávacie problémy žiaka a na základe toho poskytnúť žiakovi adekvátnu intervenciu tak, aby sa aj napriek poskytnutej pomoci znižovala žiakova závislosť od učiteľa, žiak pracoval samostatne, resp. postupne sa osamostatňoval. V tomto prípade je veľmi dôležitá variácia, striedanie rôznych inštrukčných materiálov.

Učebné texty

sú inou formou explanácie podstaty predmetu. Učebné texty môžu byť z rozličných zdrojov, pričom kľúčová je ich fundovanosť, kvalita. Úlohou tútora je podchytiť jednotlivé časti či jednotlivé inštrukcie, ktoré žiak nesprávne pochopil, po diagnostike aplikovať alternatívne učebné texty ako alternatívny druh pomoci.

Pracovné zošity, programované inštrukčné jednotky

sú nápomocné vtedy, ak žiak nedokáže, resp. nie je schopný pochopiť jednotlivé časti učiva z učebných textov, písomných materiálov. Niektorí žiaci potrebujú memorovať jednotlivé úlohy – (prostredníctvom pracovných zošitov), iní potrebujú častejšie opakovať jeden krok, prostredníctvom častého opakovania automatizovať svoje zručnosti potrebné na správne riešenie zadanej školskej úlohy.

Audiovizuálne metódy a didaktické hry

Niektorí žiaci sa učia jednotlivé myšlienky lepšie vtedy, ak majú konkrétne ilustrácie, názornú explanáciu. Pri vzdelávaní takýchto žiakov sú efektívne rôzne krátke filmy, obrázky, ilustrácie. Audiovizuálne prostriedky pomáhajú žiakom lepšie pochopiť podstatu predmetu, vizuálne spracovať informácie rôzneho druhu. Ako uvádza Bloom (1971, s. 49): „niektorí študenti potrebujú konkrétne učebné zážitky, ako napríklad laboratórne experimenty, jednoduché demonštrácie a iné relevantné prístroje, či zariadenia na to, aby boli schopní zachytiť podstatu školskej úlohy“. Za účinné považuje didaktické hry, puzzle a ďalšie zaujímavé, no nie nebezpečné učebné prístroje, zariadenia. Znova je potrebné uvedomiť si, že audiovizuálne metódy a didaktické hry nemusia byť prínosné a efektívne pri vzdelávaní všetkých študentov.

Jednotlivé typy materiálov majú za úlohu pomôcť jednotlivým žiakom vo vybraných častiach učebného procesu. Každý študent môže využiť rôzne materiály, ktoré mu pomáhajú pri prekonávaní učebných problémov. Všetky alternatívne metódy majú za úlohu zvyšovať kvalitu inštrukcií vo vzťahu k pochopeniu inštrukcií jednotlivými žiakmi. Prítomnosť veľkého množstva inštrukčných materiálov, postupov a špecifických návrhov, ako je možné ich využiť, pomáha žiakovi pochopiť, že ak sa nedokáže učiť jedným spôsobom, sú mu k dispozícii iné, alternatívne spôsoby, metódy, postupy.

Význam alternatívnych metód Bloom vidí v poskytovaní spätnej väzby. Informujú učiteľa o jednotlivých chybách a problémoch väčšiny študentov a na základe toho učiteľ vie modifikovať pedagogickú intervenciu, zamerať ju na odstránenie chýb a učebných problémov. Úlohou tútora je nielen odstraňovať nedostatky, prekonávať učebné problémy žiaka, ale aj naučiť žiaka byť samostatným vo svojom učení a napomôcť mu k tomu, aby sám vedel zvoliť najvodnejší spôsob vedúci k pochopeniu podstaty predmetu, školskej úlohy. Bloom je toho názoru, že využívanie rôznych inštrukčných materiálov a procedúr spestruje a oživuje výchovno-vzdelávací proces z pohľadu učiteľa i žiaka. Znižuje sa tým defetizmus i pasivita obidvoch v učebnom procese.

Vytrvalosť

J. Carroll (1971), definuje vytrvalosť ako „čas, ktorý je žiak schopný stráviť učením“. Podľa Blooma ak žiak na zvládnutie učiva potrebuje určitý čas a strávi menej času učením, nie je schopný zvládnuť školské úlohy na dokonalej úrovni. Žiaci sa odlišujú v rozsahu vytrvalosti pri špecifických učebných úlohách. Pritom ak snaha žiakov prináša úspech, tak sú žiaci motivovaní, schopní venovať jednotlivým učebným úlohám viac času, aktívne sa nimi zaoberať v škole i mimo nej. Bloom sa domnieva, že využívanie inštrukcií a učebných materiálov napomôže žiakom dokonale zvládnuť učebnú úlohu bez ohľadu na stupeň ich vytrvalosti. Časté odmeny a zažívanie pocitu úspechu pri učení zvyšuje vytrvalosť žiakov pri riešení učebných úloh. Výskumom chicagskej univerzity sa zistilo, že vytrvalosť z časového hľadiska môže byť silno redukovaná, ak sú žiakom poskytnuté vhodné inštrukčné zdroje. Častá spätná väzba spolu so špecifickou pomocou inštrukcií a inštrukčných materiálov skraca čas potrebný na zvládnutie školskej úlohy. Zvyšovaním kvality inštrukcií (explanáciou a príkladmi) sa eliminuje požiadavka vytrvalosti potrebnej na zvládnutie školskej úlohy.

Učebný čas

Výchovno-vzdelávací proces školy sa realizuje prostredníctvom vyučovacej hodiny. Vyučovacia hodina je časovo limitovaná - štandardné trvanie hodiny je 45 minút. Čas vymedzený jednotlivým predmetom je pre niektorých študentov postačujúci, no pre iných nie. Carroll (1963) pokladá čas strávený učením za kľúč k dokonalosti. Je toho názoru, že viacerí, ak nie všetci, žiaci môžu dosiahnuť dokonalé ovládanie predmetu v tom prípade, že mu budú venovať dostatok učebného času. U každého žiaka je učebný čas (čas potrebný na úspešné zvládnutie školskej úlohy) rôzny. Z toho dôvodu je potrebné poskytnúť žiakovi dostatok učebného času na efektívnu realizáciu školskej úlohy, osvojenie si predmetu. Husén vo svojom výskume vzdelanostnej úrovne v matematike (International Study of Educational Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries. New York: Wiley, 1967) zisťoval, ako dlho sa 13-roční žiaci 12 krajín venovali domácej príprave. Zistil, že okrem 5% žiakov je pomer 6:1. Čiže niektorí študenti strávili 6-krát viac času domácou prípravou než tí ostatní. Bloom je toho názoru, že ak žiaci i učitelia (pri príprave inštrukcií) využijú čas na to, aby sa stali efektívnejšími, zvyšuje sa predpoklad, že viacero žiakov bude potrebovať menej času na dokonalé zvládnutie predmetu a pomer medzi slabšími študentmi a tými nadanejšími sa môže znížiť zo 6:1 na 3:1. V danom výskume nebol zistený žiadny vzťah medzi výslednou známku a časom stráveným domácou prípravou. V dôsledku toho Bloom dĺžku domácej prípravy nepokladá za vhodný prediktor úspechu v konkrétnom predmete. Nie je jasné, či dĺžka učebného času zvyšuje úroveň vedomostí. Podľa Blooma učebný čas ovplyvňujú faktory ako napríklad verbálna spôsobilosť žiaka, kvalita inštrukcií, ktoré žiak dostal na vyučovaní, kvalita pomoci poskytnutej tútorom, inštruktorom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu žiaka.

Úlohou koncepcie learning for mastery je zmeniť dĺžku učebného času jednotlivých študentov práve tým, že mu poskytneme dostatok učebného času - čas, ktorý reálne potrebuje na zvládnutie školskej úlohy, osvojenie si podstaty predmetu, učiva.

Každá stratégia by sa mala opierať o vyššie uvedených päť bodov. Na rozvoj mastery learning u žiakov je potrebné určiť, kedy žiak reálne dosiahol tento stupeň (vzhľadom na individuálne charakteristiky jednotlivých žiakov). Je potrebné, aby učiteľ definoval pojem dokonalé zvládnutie učiva a pozbieral všetky fakty na to, aby zistil, či žiak tento stupeň dosiahol. Učiteľ i žiak musí porozumieť kritériám úspechu (musí vedieť, ktoré to sú) a obaja musia zaznamenávať pokrok a úspech dosiahnutý uplatnením kritérií (jedným zo spôsobov je známkovanie). Žiaci potrebujú získať pocit kontroly nad svojimi vedomosťami, spôsobilosťami, zručnosťami. Žiak musí nadobudnúť pocit, že vie a dokáže vykonať to, čo si

daná školská úloha vyžaduje. Keď žiak na základe vykonaných vedomostných testov zistí, že učivo dokonale ovláda, je schopný veriť vo svoje vlastné kompetencie. Ak má žiak k dispozícii subjektívne i objektívne indikátory úspechu, zmení sa jeho pohľad na seba i okolitý svet. Žiak má naďalej chuť pokračovať vo vzdelávaní, zvyšuje sa jeho zvedavosť a dopyt po nových informáciách. To ho motivuje k ďalšiemu vzdelávaniu, získavaniu a osvojovaniu si poznatkov. Aby sa študent videl v pozitívnom svetle, je potrebné poskytnúť mu dostatok podnetov na to, aby bol schopný opakovane zažívať pocit úspechu. Konceptia learning for mastery kladne vplýva na sebarozvoj žiaka, spestruje výchovno-vzdelávací proces a rozvíja celoživotný záujem žiaka o štúdium.

Aplikácia learning for mastery v interaktívnom počítačovom programe

Interaktívny počítačový program je založený na princípe web- based, čiže je možné pripojiť sa naň z hociktorého miesta a z akéhokoľvek počítača. Prostredníctvom domény môže učiteľ i žiak vstúpiť do vlastného konta, pričom vytvorenie nového konta je len v kompetenciách učiteľa.

Interaktívny počítačový program je koncipovaný tak, aby jeho pochopeniu žiaci i učitelia venovali čo najmenej času. Treba poukázať na to, že táto verzia programu je testovacia, čiže má svoje nedostatky i limity súvisiace s možnosťami aplikácie, v ktorej bol interaktívny počítačový program navrhnutý.

Interaktívny počítačový program zohľadňuje všetkých päť oporných bodov koncepcie learning for mastery:

- nadanie – učebné predpoklady žiakov/žiaka,
- kvalitné inštrukcie, jasné a zrozumiteľné, úmerné učebným schopnostiam žiakov/žiaka,
- schopnosť žiaka/žiakov porozumieť inštrukciám, následne ich pochopiť,
- vytrvalosť žiaka pri učení,
- dostatok času na zvládnutie školskej úlohy, osvojenie si učiva.

Interaktívny počítačový program plní funkciu didaktickej pomôcky, ktorú môže učiteľ využiť v prípade, že sa v jeho triede vyskytuje žiak resp. žiaci s diagnózou ADHD, na to, aby výchovno-vzdelávací proces bol plynulý, zohľadňoval individuálne potreby jednotlivých žiakov a okrem iného pozitívne vplýval na kvalitu pedagogickej intervencie učiteľa. Učiteľ môže využiť interaktívny počítačový program vtedy, ak žiak stráca záujem o výklad učiteľa, nezvláda rýchlosť, akou učiteľ postupuje pri výklade, ak žiak nie je schopný vykonávať či

riešiť skupinové úlohy, práce, pri zlom psychickom a fyzickom stave žiaka, alebo pri výskyte špecifických porúch učenia.

Primárnou funkciou interaktívneho počítačového programu je pomôcť pri vzdelávaní žiakov s ADHD na základných školách bežného typu. Funkcie i obsah sú usporiadané a navrhnuté pre špeciálne vzdelávacie potreby žiakov s ADHD. Interaktívny počítačový program je koncipovaný tak, aby nebol náročný na ovládanie a aby žiak venoval osvojeniu si práce so samotným programom čo najmenej času. Dôraz sa kladie na jednoduchosť manipulácie s programom vzhľadom na potreby a obmedzenia vyplývajúce z diagnózy ADHD. Primárnou funkciou interaktívneho počítačového programu je pomôcť žiakovi pri vzdelávaní, nadobúdaní vedomostí, no program plní aj pomocnú funkciu. Učiteľ môže využiť interaktívny počítačový program ako pomôcku pri tvorbe obsahu hodiny, výklade učiva a budovaní vedomostí. Čiže interaktívny počítačový program je využiteľný nielen žiakmi, ale aj učiteľmi. V interaktívnom počítačovom programe môže učiteľ navrhnúť hodinu pre žiakov s diagnózou ADHD, upraviť obsah učebnej látky tak, aby zohľadňoval špecifické výchovno-vzdelávacie potreby daných žiakov, bol adekvátny potrebám a obmedzeniam vyplývajúcim z diagnózy, aktívne sa podieľal na tvorbe a uchovávaní poznatkov, vedomostí daných žiakov, ba v konečnom dôsledku napomohol žiakom s ADHD prostredníctvom metódy mastery learning a v jej princípoch zvládnuť konkrétne učivo – aktuálne preberané učivo do takej miery, ako ho zvládajú jeho spolužiaci vzdelávaní štandardným spôsobom.

Pri tvorbe obsahu interaktívneho počítačového programu sme vychádzali zo špecifických výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov s ADHD, u ktorých sa nezriedka vyskytujú i špecifické poruchy učenia. Zohľadnili sme neschopnosť žiaka udržať si pozornosť dlhší čas, problémy s koncentráciou pozornosti na úlohy, nedokončovanie zadaných úloh, z nepozornosti vyplývajúcu zábudlivosť a pod., vrátane možných špecifických porúch učenia (hlavne dyslexia, dysgrafia, dysortografia).

V súvislosti s vyššie uvedeným je interaktívny počítačový program navrhnutý resp. naprogramovaný tak, aby žiakom s ADHD pri vzdelávaní poskytoval častú spätnú väzbu, aby inštrukcie a pokyny boli jednoznačné, jednoduché, krátke, aby úlohy boli jasné, jednoduché, splniteľné, pričom sme nezabudli ani na pozitívne posilňovanie (pochvaly, ocenenie) a hlavne tak, aby rešpektoval vlastný štýl učenia sa (vlastné tempo zvládania vedomostí, vlastné tempo budovania, uchovávaní i posilňovania vedomostí) dieťaťa s ADHD. Dbali sme na to, aby interaktívny počítačový program čo najviac korešpondoval s teoretickými východiskami koncepcie learning for mastery.

V interaktívnom počítačovom programe sme spracovali prírodopis 7. ročníka. Vybraný predmet sme rozpracovali tak, aby žiak prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, konkrétne prostredníctvom navrhnutého programu, bol schopný postupovať svojou rýchlosťou, vlastným pracovným tempom a pritom získal vedomosti učiva preberaného na vyučovacej hodine (v súlade s teoretickou koncepciou learning for mastery). Žiak by mal získať tie isté vedomosti ako ostatní žiaci zúčastňujúci sa vyučovacieho procesu aj napriek obmedzeniam, ktoré ho limitujú.

V interaktívnom počítačovom programe sme podľa časovo-tematických plánov pre predmet prírodopis – 7. ročník spracovali tieto vybrané tematické celky: 1. Pôvod a vývoj človeka, 2. Biologické znaky predchodcu dnešného človeka, 3. Ľudské rasy, 4. Oporná a pohybová sústava, jej význam, 5. Zloženie, stavba kosti, 6. Vývin a spojenie kosti, 7. Stavba kostry a jej funkcia, 8. Stavba, funkcia a činnosť svalov, 9. Rozdelenie svalstva a svalových skupín, 10. Poškodenie opornej a pohybovej sústavy, prevencia, 11. Hygiena opornej a pohybovej sústavy, 12. Tráviaca sústava – význam, 13. Stavba a činnosť jednotlivých častí, 14. Potrava a jej základné zložky, 15. Zásady správnej výživy, 16. Dýchacia sústava – význam, stavba, 17. Princíp vnútorného a vonkajšieho dýchania, 18. Vplyv čistoty ovzdušia na dýchaciu sústavu, 19. Obehová sústava – význam pre život človeka, 20. Zložky krvi a ich význam, 22. Stavba a činnosť srdca, 23. Krvné cievy, krvný tlak, 24. Funkcia sleziny, 25. Nákazlivé ochorenia, 26. Prvá pomoc pri krvácaní a zlyhaní srdca, 27. Vylučovanie, močová sústava, význam obličiek, 28. Stavba a činnosť močovej sústavy, hygiena, 29. Kožná sústava, stavba a význam kože, 30. Riadiace sústavy.

Pri tvorbe interaktívneho počítačového programu sme využili štandardné vyučovacie metódy, ale aj tie neštandardné, alternatívne. Výber metód do značnej miery zohľadňoval biologicko-psychologické schopnosti žiaka s ADHD, jeho individuálne vzdelávacie potreby (neschopnosť sústrediť sa dlhší čas na riešenie zadanej úlohy, rýchla unaviteľnosť, potreba častej spätnej väzby a pod.) a princípy východiskovej teórie.

V interaktívnom počítačovom programe si učiteľ môže vytvoriť vlastnú triedu, menný zoznam žiakov využívajúcich program. Menný zoznam žiakov okrem osobných údajov poskytuje učiteľovi prehľad o žiakovej aktivite v programe. Učiteľ získava komplexný prehľad o aktivite žiaka pri nadobúdaní vedomostí, je schopný diagnostikovať nedostatky a na základe toho postupovať pri ďalšom vzdelávaní. Je potrebné zdôrazniť, že údaje o konkrétnom žiakovi vidí len učiteľ samotný, ostatní učitelia využívajúci program nemajú k daným údajom prístup.

Bloomova koncepcia pojednáva o tom, že je potrebné rozložiť predmet na menšie učebné celky. Celky môžu korešpondovať s kapitolami v učebniciach, dobre zadefinovanými časťami kurzov či s dĺžkou vyučovacej hodiny. V interaktívnom počítačovom programe sa nachádza zoznam hodín, ktoré má žiak v priebehu vyučovacej etapy zvládnuť. V obsahu jednotlivých hodín sú rozpracované učebné celky na množstvo elementov zoradených od špecifických termínov, faktov postupujúcich cez komplexnejšie a abstraktnejšie myšlienky, následne smerujúcich ku komplexným procesom, ako je napríklad aplikácia princípov, analýza teoretických výrokov – vytvorili sme hierarchiu učebných úloh (samotný obsah hodiny, doplnkové možnosti obsahu hodiny – kostlivec, informačné okno). Čiže učivo je rozdelené na menšie celky a žiak po ich absolvovaní resp. preštudovaní má automatickú spätnú väzbu v podobe testov. Testy majú v tomto prípade pomôcť pri fixácii učiva, upevňovaní vedomostí. Vzhľadom na filozofiu interaktívneho počítačového programu a jeho teoretické východiská sme sa v tejto časti zamerali na to, aby obsah programu zohľadňoval všetkých päť kľúčových bodov koncepcie learning for mastery (zohľadňovať nadanie – učebné predpoklady žiakov/žiaka, poskytnúť kvalitné inštrukcie, jasné a zrozumiteľné, úmerné učebným schopnostiam žiakov/žiaka, zohľadňovať vytrvalosť žiaka pri učení, poskytnúť žiakom/žiakovi dostatok času na zvládnutie školskej úlohy, osvojenie si učiva). Úlohou koncepcie learning for mastery je i zmeniť dĺžku učebného času jednotlivých študentov práve tým, že mu poskytneme dostatok učebného času - čas, ktorý reálne potrebuje na zvládnutie školskej úlohy, osvojenie si podstaty predmetu, učiva. Ako sme už spomínali, učebný čas ovplyvňujú faktory ako napríklad verbálna spôsobilosť žiaka, kvalita inštrukcií, ktoré žiak dostal na vyučovaní, kvalita pomoci poskytnutej tútorom, inštruktorom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu žiaka. Preto sme dbali na špecifickú úpravu učebného textu, na to, aby bol žiak s ADHD schopný učivu porozumieť, pochopiť ho a na základe toho ďalej rozvíjať svoje kognitívne funkcie. Zoznam hodín poskytuje žiakovi prehľad o hodinách spracovaných v programe (zoznam hodín, ktoré má žiak za danú vyučovaciu etapu - školský polrok, štvrťrok a pod. zvládnuť). Aby sa v zozname sprístupnených hodín posunul, resp. mal prístup k nasledujúcej hodine, musí aktuálnu hodinu ukončiť úspešným zvládnutím testu. Na rozdiel od učiteľa má žiak prístup len ku graficky odlišeným hodinám, pričom takto graficky upravený zoznam uľahčuje orientáciu žiaka v zozname hodín, žiak má prehľad o tom, ktorú hodinu už absolvoval a ktoré hodiny má ešte pred sebou. Obsah nasledujúcich hodín mu nie je sprístupnený. Názvy hodín v programe sú totožné s názvami vyučovacích hodín spracovaných v učebnici prírodopisu pre 7. ročník.

Obsah hodiny je usporiadaný tak, aby čas potrebný na jeho štúdium nepresahoval 15 minút, žiak by ho mal využívať v rámci prvotného zoznamovania sa s novým učivom – v expozičnej časti hodiny. Dôraz sa kládol na grafickú úpravu učebného textu, segmentáciu textu, obsahovú nasýtenosť textu, využitie hypermediálnych prostriedkov (hypermédium je dokument, ktorý okrem odkazov na iné texty obsahuje aj spojenie a prepojenie na iné formy informácií – na obrázky, zvuky, animáciu, videozáznamy a pod. /Zelina, 2004, s. 197/) rôzneho druhu. Multimedializáciou informácií majú žiaci sprostredkované vedomosti v rozličných formách (videá, prezentácie, hypertextové odkazy a pod.). Na jednej strane sa tým zvyšuje rozmanitosť zdrojov i poskytovaných informácií a na strane druhej rozmanitosť zdrojov zabezpečuje to, že žiak má informácie dostupné v rôznych formách, čím sa znižuje náročnosť na fixáciu pozornosti pri zložitejších úlohách, pojmoch, definíciách - učebnom texte ako celku, zvyšuje sa tým kvalita pochopenia učiva, zadanej školskej úlohy. Ilustrácia k písanému textu, hypertextový odkaz rôzneho druhu, sprievodné video či prezentácia a pod. spestrujú obsah učiva, pričom predpokladáme, že takto sprostredkované informácie si nevyžadujú od žiaka časovo dlhotrvajúce zacielenie pozornosti, žiak sa nenudí (čo je u žiakov s ADHD bežný jav, hlavne pri neadekvátnej pedagogickej intervencii) a má možnosť postupovať vlastným tempom pri získavaní vedomostí. V konečnom dôsledku využitie hypermediálnych prostriedkov ako doplnok učebného textu má za úlohu zohľadniť neschopnosť žiaka s ADHD udržať si koncentráciu dlhší čas, získať pozornosť žiaka a na základe toho sa aktívne podieľať na budovaní jeho poznatkov a vedomostí. V prípade hypermediálnych zdrojov treba dbať na to, aby informácie boli aktuálne a čo je dôležitejšie, aby boli z kvalitných, fundovaných zdrojov. Treba však zdôrazniť, že primárnu funkciu pri získavaní vedomostí, ich uchovávaní a posilňovaní zohráva metóda mastery learning, na ktorej je postavený samotný interaktívny počítačový program a v intenciách ktorej sme postupovali pri tvorbe obsahu hodiny.

V texte obsahu hodiny sa okrem hypermedií nachádzajú odkazy informačného či učivo rozširujúceho charakteru. Odkazy v texte sú graficky odlišné od ostatného textu. V prípade, že sa žiak kurzorom dostane na takto upravený text, automaticky sa zobrazí okno poskytujúce konkrétnu informáciu (či už vysvetlenie neznámeho pojmu, prídavné informácie k učivu, ktoré pri vzdelávaní žiaka s ADHD majú doplňujúci aj informatívny charakter, rozširujú vedomostný obzor žiaka, skvalitňujú proces utvárania vedomostí, predstáv o jednotlivých pojmoch, javoch). Ich funkcia spočíva v tom, že majú žiakom objasniť neznámy pojem, graficky vyjadriť pojem. Informačné okná majú:

- funkciu objasniť text – napr. v prípade pojmu pästný klin je žiakovi k dispozícii ilustrácia daného pojmu, v prípade slov, pojmov, ktoré žiak ešte nemá odkiaľ vedieť, v prípade cudzích slov je žiakovi automaticky k dispozícii jeho definícia, vysvetlenie (napr. slovo frekvencia – častota výskytu a pod.),
- funkciu upevňovaciu – napr. text tenké črevo je doplnený o informačné okno, na ktorom sa zobrazí umiestnenie tenkého čreva v organizme, čo napomôže žiakovi pripomenúť si jeho umiestnenie v hierarchii tráviacej sústavy.

Do informačného okna je možné vložiť i hypertextové prepojenie, odkaz na rôzne multimediálne encyklopédie, stránky, slovníky a iné aplikácie.

V textovej časti interaktívneho počítačového programu má žiak k dispozícii možnosť zistiť viac. Žiak sa dozvedá ďalšie doplnkové informácie encyklopedického charakteru týkajúce sa danej problematiky. V obsahu jednotlivých hodín sa pravidelne stáva, že prostredníctvom danej možnosti sa žiak dostane k zložitejším, rozširujúcim vedomostiam. Tieto plnia len doplnkovú funkciu, žiak sa môže sám rozhodnúť, či si zvolí ponúkanú možnosť, alebo nie, či si doplnkové informácie naštuduje, alebo nie. Ako v prípade obsahu hodín i v možnosti "zisti viac" sme dbali na grafickú úpravu doplnkového textu, adekvátnu segmentáciu textu, obsahovo-informačnú nasýtenosť textu, pričom sme využili hypermediálne prostriedky rôzneho druhu. Ako sme už uvádzali, multimedializáciou informácií sú žiakom doplnkové informácie sprostredkované v rozličných formách (videá, prezentácie, hypertextové odkazy a pod.), zvyšuje sa rozmanitosť zdrojov i poskytovaných informácií. V tomto prípade je dôležité uistiť sa, že doplnkové informácie sú aktuálne a čo je dôležitejšie, z kvalitných, fundovaných zdrojov (je nevyhnutné overiť si vedeckú platnosť informácií, či už komparáciou jednotlivých hypermediálnych zdrojov, alebo komparáciou hypermediálnych zdrojov s odbornou literatúrou v printovej forme a pod.).

Koncepcia learning for mastery pojednáva o tom, že za každou vzdelávacou etapou by mal nasledovať test, na to aby sa overila kvalita a množstvo nadobudnutých vedomostí. Práve z tohto dôvodu za každou vzdelávacou etapou (absolvovanou hodinou v zozname hodín) nasleduje vedomostný test. Úspešné zvládnutie testu je potrebné na to, aby interaktívny počítačový program sprístupnil žiakovi ďalšiu hodinu (cyklický proces utvárania vedomostí charakteristický pre koncepciu learning for mastery). Funkcia testu spočíva v overovaní nadobudnutých vedomostí, ale aj v upevňovaní nedokonalých vedomostí. Testy pozostávajú zo štyroch otázok, pričom žiak na to, aby postúpil na ďalšiu úroveň, musí správne zodpovedať tri otázky zo štyroch. Počet správne zodpovedaných otázok je možné meniť podľa náročnosti

testu. Dbali sme na to, aby otázky boli jednoznačné, jasné, zrozumiteľné, splniteľné, aby inštrukcie a pokyny obsahovali len niekoľko krokov a aby všetky tieto zložky v súčinnosti v čo najvyššej miere zohľadňovali špecifiká štýlu učenia sa žiaka s ADHD, prípadné obmedzenia vyplývajúce z diagnózy (problémy s koncentráciou pozornosti na realizáciu jednotlivých úloh vyžadujúcich si intenzívne mentálne úsilie, slabý zmysel pre vnímanie detailov a z toho vyplývajúce chyby z nedbanlivosti atď.), v prípade výskytu i špecifické poruchy učenia. Pri vyplňaní testu žiak komunikuje s interaktívnym počítačovým programom, má hneď k dispozícii spätnú väzbu o svojom výkone. Interaktívny počítačový program zadá problém a pomáha žiakovi pri jeho riešení. Je sprievodcom žiaka, ktorý reaguje na jeho aktivity. Úlohou žiaka je správne zodpovedať otázky, na ktoré sa ho interaktívny počítačový program pýta či úspešne vyriešiť zadané úlohy. Test je zostavený tak, aby bol žiak schopný vyriešiť ho v časovom rozmedzí 5 – 10 minút. Je určený na prvotné opakovanie a upevňovanie učiva vo fixačnej časti hodiny. Riešenie testov pozostáva z dvoch krokov:

- žiak odpovedá na otázku zadanú programom, rieši úlohu zadanú programom,
- žiak si vyžiada od programu spätnú väzbu o svojom výkone.

Interaktívny počítačový program výkon žiaka hodnotí, v prípade nesprávnych odpovedí vysvetľuje, ba ponúka možnosť preštudovať učivo znova. Ak žiak na otázku odpovedá nesprávne, program túto odpoveď následne spracuje ako nesprávnu. Interaktívny počítačový program automaticky reaguje na chybu žiaka zobrazením správnej odpovede, správneho riešenia problému. Tým napomáha žiakovi ku kvalitnejšiemu fixovaniu vedomostí, žiak nemusí vykonávať zložitejšie úkony na to, aby sa ku správnej odpovedi dopracoval, vyhľadal ju. Správne riešenie problému poskytnuté interaktívnym počítačovým programom napomáha žiakovi pri diagnostikovaní, odhalení vlastnej chyby, žiak môže porovnať svoju vlastnú nesprávnu odpoveď so správnou odpoveďou programu. Na základe toho je žiak schopný zistiť svoje nedostatky, doplniť ich. Žiak môže test opakovať dovedy, kým ho nezvládne, pričom sa takýmto spôsobom znižuje stres vyplývajúci zo strachu z neúspechu či sociálneho tlaku spolužiakov; v konečnom dôsledku sa tým zabezpečuje to, že žiak s ADHD nie je vonkajšími faktormi obmedzovaný, je schopný napredovať svojím vlastným tempom. Žiaci s ADHD potrebujú získať pocit kontroly nad svojimi vedomosťami, spôsobilosťami, zručnosťami. Žiak musí nadobudnúť pocit, že vie a dokáže vykonať to, čo si daná školská úloha vyžaduje. Keď žiak na základe vykonaných vedomostných testov zistí, že učivo dokonale ovláda, je schopný veriť vo svoje vlastné kompetencie. Ak žiak dokonale zvládne učivo a má k dispozícii obe subjektívne i objektívne indikátory úspechu, zmení sa jeho pohľad na seba i okolitý svet. Žiak

má naďalej chuť pokračovať pri osvojovaní si učiva, zvyšuje sa jeho zvedavosť a dopyt po nových informáciách. To ho motivuje i pri ďalšom vzdelávaní.

Efektívnejšiemu využívaniu testov napomáha možnosť "*Zopakovať test?*", ktorú interaktívny počítačový program tiež poskytuje. V prípade, že žiak test dokončil, no nedosiahol potrebný počet správnych odpovedí na to, aby ho interaktívny počítačový program posunul na ďalšiu úroveň, môže test opakovať dovtedy, kým nedosiahne potrebný počet odpovedí. Neustálym opakovaním testu si žiak upevňuje svoje novonadobudnuté vedomosti, ukladá ich, fixuje. Daný príkaz nie je počtom riešení testov limitovaný, žiak sa k testu môže opätovne vrátiť (bez ohľadu na čas) a znova ho vyplniť. Testy tak plnia svoju funkciu nielen pri prvotnom upevňovaní vedomostí, ale aj pri ich ukladaní, overovaní, precvičovaní.

Okrem možnosti "*Zopakovať test?*" je žiakovi k dispozícii i možnosť "*Preštudovať znova?*". Zadaním príkazu interaktívny počítačový program presunie žiaka do obsahu hodiny, kde si žiak následne môže obsah hodiny znovu naštudovať, zdokonaľiť svoje vedomosti, po opätovnom naštudovaní hodiny sa vrátiť späť k testu a na základe upevnených vedomostí dospieť k jeho úspešnému zvládnutiu, postúpiť na ďalšiu hodinu, ďalšiu úroveň. Obe tieto možnosti sú zamerané na zefektívnenie uchovávanía poznatkov žiaka, zabezpečujú, aby žiak mohol nielen pri získavaní vedomostí, ich uchovávaní, ale aj pri ich upevňovaní postupovať vlastným tempom – realizovať svoj vlastný štýl učenia a tým dospieť k dokonalému ovládnutiu učiva. V tomto prípade by mal učiteľ plniť funkciu poradcu, radami usmerňovať jeho samostatnú vzdelávaciu činnosť – motivovať ho k samovzdelávaniu aj napriek obmedzeniam vyplývajúcim z diagnózy ADHD vedúcim k pocitu nemejcennosti pri riešení úloh, nedostatočnej sebadôvere. Tak ako v koncepcii learning for mastery i v tomto prípade učiteľ plní funkciu tútora, inštruktora, sprievodcu pri vzdelávaní.

Učiteľ má na svojom konte k dispozícii testy žiaka, tabuľku poskytujúcu komplexný prehľad počínania si žiakov pri zvládnutí jednotlivých testov. Učiteľ získava možnosť diagnostikovať vedomostné nedostatky žiakov, určiť, s ktorými testovými otázkami mal žiak najväčšie problémy a na základe toho promptne reagovať zmenou organizačnej štruktúry vyučovacej jednotky, obmeniť či prispôbiť vyučovacie metódy špecifickým výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov s ADHD a tým adekvátne vplývať na ich vedomostný rozvoj, utváranie a uchovávanie jednotlivých poznatkov, vedomostí. Tabuľka zobrazuje dátum (deň, kedy žiak test vypracoval), poradové číslo testu zhodujúce sa s poradovým číslom hodiny, otázku číslo 1 – 4. Tabuľka zobrazuje jednotlivé vypracované testy bez ohľadu na poradové číslo hodiny, ktorú žiak absolvuje (🟢 - označenie pre správnu odpoveď, 🔴 - označenie pre nesprávnu

odpoveď, ○ - označuje otázku, na ktorú žiak neodpovedal vôbec). Pri jednotlivých označeniach sa zobrazuje presný čas, moment, v ktorom žiak odpovedal na konkrétnu otázku testu. Na základe časových intervalov môže učiteľ určiť časový úsek potrebný na zvládnutie jednotlivých testov, porovnať časové trvanie testov jednotlivých žiakov registrovaných v programe, následne testy modifikovať, upravovať, prispôbovať potrebám žiakov, v konečnom dôsledku zvyšovať kvalitu jednotlivých testov využívaných pri takejto forme vzdelávania žiakov s ADHD. Takto zostavené údaje poskytujú prehľad aj o žiakovej aktivite pri budovaní vedomostí prostredníctvom interaktívneho počítačového programu, žiakovej motivácií (počet opakovaní jednotlivých testov), celkovom prístupe k získavaniu vedomostí. Na základe týchto informácií učiteľ môže vplývať na motiváciu žiakov, skvalitniť vzdelávací proces. Je potrebné zdôrazniť, že testy nachádzajúce sa v interaktívnom počítačovom programe majú len informačný charakter, učiteľ by ich nemal klasifikovať, nemali by mať vplyv na konečné hodnotenie predmetu. Testy plnia len doplnkovú funkciu, majú napomôcť skvalitneniu uchovávaní nadobudnutých poznatkov, nie ich preverovať.

Učiteľ môže z interaktívneho počítačového programu vyradiť žiaka, u ktorého sa nepredpokladá ďalšie využitie programu, žiaka, ktorý bol do zoznamu pridaný omylom a pod. Funkcia príkazu je nezvratná, žiak bude zo zoznamu odstránený úplne, vymažú sa jeho prihlasovacie údaje, osobné údaje i výsledky jednotlivých testov.

SOCIÁLNO - EMOCIONÁLNE UČENIE SA

PaedDr. Denisa Hučeková, PhD., Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Skúsenosti z praxe i výsledky viacerých výskumov poukazujú na nárast agresie a násilia mládeže na Slovensku. Učítelia na ZŠ a SŠ upozorňujú na úplne nový jav v oblasti agresie a násilia v školách. Nielenže sa zvyšujú agresivita a krutosť detí, ale práve táto krutosť je dosť neobyčajná – žiaci páchajú násilie bez pocitu hnevu či nenávisťi a bez sadistického uspokojenia, čo znamená, že ide o nemotivované násilie (Gajdošová, Herényiová, 2002).

V súčasnosti sa na školách v zahraničí realizuje množstvo programov, ktoré sú zamerané na rozvoj emocionálnej inteligencie detí a zvyšovanie ich reziliencie, spôsobilosti riešiť životné stresy a riziká formou sociálno-emocionálneho učenia. Sú to napr. ART- tréning nahrádzania agresivity (Goldstein A., Holandsko), Kreatívne riešenie konfliktov (USA), The Second Step Program (USA) a i.

Jednou z možností modifikácie správania žiakov sú intervenčné programy a postupy, ktoré môžu realizovať v školskom prostredí odborníci z radov učiteľov, výchovných poradcov, koordinátorov prevencie, špeciálnych pedagógov, školských psychológov a i. Programy zamerané na túto problematiku sa vytvárajú aj na Slovensku. Jedným z takýchto prístupov, ktorý sme sa rozhodli preskúmať v rámci projektu reziliencie, je program *Srdce na dlani* (SnD), ktorého slovenskú verziu sme sa rozhodli overiť experimentálne.

Cieľom prezentovanej štúdie bolo overiť efektívnosť programu *SnD* na prvom stupni vybraných základných škôl. Ako sme už uviedli, program je prednostne zameraný na rozvoj prosociálneho správania a emocionálnej inteligencie ako zložiek osobnej reziliencie žiakov. Program bol prvýkrát publikovaný v r. 1986 a odvtedy sa rozšíril do 15 000 základných škôl v USA a v Kanade. Bol tiež modifikovaný na použitie v Austrálii, v Nemecku, na Novom Zélande, v Nórsku, Dánsku, Švédsku a Veľkej Británii, kde sa potvrdili jeho pozitívne vplyvy na osobnosť žiakov: významné zníženie anxiózy, depresie a asociálneho správania žiakov (Schick, Cierpka, 2003). Významný pokles agresivity a nárast počtu pozitívnych sociálnych interakcií (Grossman a kol., 1997) potvrdil rozvoj sociálnych zručností a zníženie fyzickej agresie, verbálnej agresie a narušeného správania (McMahon a kol., 2000) a i.

Cieľom skúmania bolo tiež potvrdiť významný vplyv predmetného programu SnD na prevenciu násilia a redukovanie agresívneho správania žiakov. Sledovali sme, či program zvýši úroveň pozitívnych prejavov školského správania žiakov (pochopenie a vhl'ad do

situácie, tvorivosť, vôľová sebakontrola, samostatnosť a aktivita, sociabilita) a zníži úroveň negatívnych prejavov v školskom správaní (pozornosť, impulzivita, negativizmus a emočná labilita). Zároveň sme sledovali, či sa zníži úroveň rizikového správania žiakov (asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie, inklinovanie k problémovej skupine) v slovenských podmienkach. Zároveň sme zisťovali rozdiely v úrovni školského a rizikového správania žiakov vplyvom programu z hľadiska pohlavia a etnika. Aby sme zistili stabilitu a platnosť získaných výsledkov v čase, uskutočnili sme meranie po určitom čase – posttest2 (v našom prípade 6 mesiacov po ukončení programu).

Výskumnú vzorku tvorili žiaci štyroch tried dvoch základných škôl, spolu 61 žiakov. ZŠ1 je škola s 90% zastúpením rómskeho etnika, čím sme získali možnosť overenia programu SnD na skupine detí s väčším podielom problémového správania. Vzorka mala nasledujúce percentuálne zastúpenie podskupín: ZŠ1/ZŠ2 - 48/52, chlapci/dievčatá - 48/52, čo je z hľadiska porovnávania podskupín vyhovujúci pomer. Vek žiakov podrobených programu SnD bol 6-8 rokov, čo sú žiaci 1.-2. ročníka prvého stupňa ZŠ.

V hypotéze H1 sme predpokladali, že program zvýši úroveň pozitívnych prejavov školského správania žiakov. Hypotéza sa potvrdila, t.j. počas programu sa zlepšili kategórie *pochopenie a vhlad do situácie, tvorivosť, vôľová sebakontrola, samostatnosť*. Tieto prejavy po skončení programu začali stagnovať, resp. sa vrátili na pôvodné úrovne. *Sociabilita* bol faktor, ktorý sa zlepšoval počas celého sledovaného obdobia. Celkovo môžeme skonštatovať, že pre kontinuálne zlepšovanie pozitívnych prejavov školského správania žiakov je nevyhnutné sa venovať programu Srdce na dlani intenzívne a dlhodobo. Podobné výsledky už po prvej etape overovania predmetného programu SnD zaznamenali i Gajdošová a Herényiová (2004). Konštatovali pozitívny vplyv na správanie a reagovanie detí v školskom prostredí a to v dvoch hlavných rovinách: *poznanie citov u seba i iných, ich uvedomenie a sebareguláciu citov*. Prínos programu bol zrejmy aj u výrazne introvertných detí, ktoré sa pred realizáciou programu nechceli pred ostatnými žiakmi v triede prejavovať. V rámci stretnutí nabrali odvahu hovoriť o sebe a o svojich pocitoch a prežívaní a zapájali sa do sociálnej interakcie. Ako potvrdili učiteľky, ktoré realizovali predmetný program, títo žiaci začali častejšie komunikovať so svojimi spolužiakmi (Gajdošová, 2005).

V hypotéze H2 sme predpokladali, že program zníži úroveň negatívnych prejavov školského správania žiakov. Hypotéza sa potvrdila, t.j. počas programu sa zlepšili kategórie *pozornosť a negativizmus*. Aj tieto po skončení programu začali stagnovať, resp. sa vrátili na pôvodné

úrovne. Ako uvádza Frey (1997), aj keď sa nepreukázali predpokladané pozitívne zmeny v niektorých kategóriách, prípadne prišlo k ich stagnácií, môže to stále znamenať úspech, pretože bez cielenej intervencie (bez realizácie programu) môže dôjsť k ich zhoršeniu.

V kategórií *emočná labilita* nastala pozitívna zmena až po skončení programu. *Impulzivita* bol faktor, ktorý sa zlepšoval počas celého sledovaného obdobia. Podobne ako v hypotéze H1 môžeme skonštatovať, že pre dlhodobé znižovanie úrovni negatívneho školského správania žiakov je nevyhnutné sa venovať programu Srdce na dlani intenzívne a dlhodobo.

V hypotéze H3 sme predpokladali, že absolvovanie programu SnD zníži úroveň rizikového správania žiakov. Zlepšenie, a teda potvrdenie hypotézy, nastalo vo všetkých kategóriách rizikového správania. Avšak táto zmena nastala až po skončení programu. Po prvých šiestich mesiacoch programu nedošlo k signifikantnému zlepšeniu ani zhoršeniu (tj. stagnácia) rizikového správania žiakov, ale po pokračovaní v programe sa pozitívne zmeny dostavili. Štatisticky potvrdené zlepšenie bolo zaznamenané pol roka po ukončení programu, na základe čoho môžeme konštatovať, že táto zmena má aj dlhotrvajúci efekt.

Opätovne sa nám potvrdilo, že jedným z faktorov, ktoré sa podieľajú na účinnosti preventívnych programov, je celková dĺžka realizácie programu. Battisch a Eccles (in Farkašová, 2006) pri analýze preventívnych programov zistili, že programy trvajúce dlhšie ako jeden rok sú oveľa efektívnejšie a zanechávajú na správaní dieťaťa trvácnejšie pozitívne stopy než programy kratšie ako rok. Považujeme preto v zhode s Farkašovou (2006, Gajdošovou, 2005) za vhodné využiť potenciál možností programu SnD, ktorý je možné realizovať od materskej školy až po posledné ročníky stredných škôl. Vzhľadom na to, že na Slovensku sa pôvodná verzia programu Second Step z ekonomických a časových dôvodov prebrala a modifikovala zatiaľ len pre prvé 3 ročníky I. stupňa ZŠ, je pre nás výzvou do budúcnosti implementovať ho aj do školskej edukácie všetkých ročníkov ZŠ prípadne aj SŠ.

Indikátormi, ktoré sa používali na zisťovanie účinnosti programu boli:

- úroveň rizikového správania žiakov (impulzivita, negativizmus, egocentrizmus, asociálne, antisociálne, a maladaptívne správanie),
- úroveň školského správania žiakov (úroveň sociability, emočnej stability, samostatnosti, sebakontroly, pozornosti a vhl'adu do situácie).

V hypotéze H4 sme predpokladali, že medzi chlapcami a dievčatami nebudú významné rozdiely v úrovni zmien v školskom a rizikovom správaní. Hypotéza sa potvrdila vo všetkých kategóriách okrem faktorov *tvorivosť* a *negativizmus*. Rozdiely vo faktore tvorivosť boli

štatisticky preukázané najmä v (pretest-posttest1-posttest2) a (posttest1-posttest2), kde sme najvýraznejšiu zmenu v tvorivosti zaznamenali v podskupine chlapci. Ukončenie programu u nich spôsobilo návrat na úroveň spred začiatku programu *SnD*. Zistený rozdiel v položke negativizmus bol spôsobený rapídny zhoršením u dievčat zo ZŠ1 (pretest1-pretest2). Zároveň sme zistili, že dievčatá zo ZŠ1 tvorili najproblémovjšiu podskupinu nášho výskumu. Možnými príčinami tohto zistenia je, že sú to dievčatá rómskeho pôvodu. Rómske deti sú charakterizované ako problémovjšie, ťažšie zvládnuteľné a mnohé pochádzajú z rizikových rodín, kde je rizikové správanie považované za správne, pozitívne hodnotené a podporované (Farkašová,2006). V prípade žiakov ZŠ1 (prevažne rómske etnikum) je preto potrebné v programe naďalej pokračovať, inak sa pozitívny účinok rýchlo stráca. Nepretržité pôsobenie programu prináša pozitívne výsledky v zmenách správania, tak školského, ako aj rizikového. V ostatných sledovaných položkách sa zmeny medzi chlapcami a dievčatami nepreukázali. Naše výsledky potvrdzujú aj zistenia Farkašovej (2006), podľa ktorých sa vplyvom programu *SnD* nepreukázal štatisticky významný rozdiel vo väčšine skúmaných položiek medzi chlapcami a dievčatami. Zistenie, že zmena správania u dievčat má podobný charakter ako u chlapcov, možno interpretovať i tým, že program má efektívny účinok tak na chlapcov, ako aj na dievčatá. Zistenie, že pri väčšine faktorov sme nezaznamenali zmeny medzi školským a rizikovým správaním medzi jednotlivými skupinami v rámci kategórie pohlavie, potvrdzujú výsledky, Herényiovej a Gajdošovej (2005), Farkašovej (2006), že program *SnD* má univerzálny charakter a to nielen čo sa týka oblasti prevencie, ale aj charakteru respondentov. Ako sme už uviedli, v našej výskumnej vzorke boli v 50% zastúpení i rómski žiaci. Z tohto dôvodu sme uskutočnili i porovnanie vplyvu programu *SnD* z hľadiska etnickej príslušnosti. V hypotéze H5 sme predpokladali, že budú rozdiely medzi školou s 90% zastúpením rómov (ZŠ1) a školou s nerómskymi žiakmi (ZŠ2) v úrovni školského a rizikového správania. Ako sme predpokladali, potvrdil sa rozdiel v zmene správania pozitívnym smerom u nerómskych žiakov. Štatisticky významné rozdiely sme medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi zaznamenali v položkách *pochopenie, pozornosť, sebakontrola, samostatnosť, sociabilita, negativizmus, emočná labilita, asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie a inklinovanie k problémovej skupine*, kde sme zistili výrazné zlepšenie u nerómskych žiakov a zhoršenie u žiakov rómskych. Keďže jednotlivci rómskej národnosti sa prejavujú emocionálnejšie, spontánnejšie a viac živelnejšie, aj u rómskych žiakov v našom výskume sa zistila vyššia miera emočnej lability a impulzívneho správania. Tým, že rómske deti sú

charakterizované ako problémovjšie, ťažšie zvládnuteľné a mnohé pochádzajú z rizikových rodín, by sme mohli vysvetliť ich egocentrické, maladaptívne, negativistické, asociálne až antisociálne správanie a inklinovanie k problémovej skupine. Na znížení sociability u rómskych žiakov sa môže podieľať i odmietanie rómskych žiakov majoritou, či už z rasového, materiálneho dôvodu, z dôvodu inej kultúry, iného spôsobu prejavovania emócií (Farkašová, 2006). Ak majú títo žiaci deficity v sociálnych spôsobilostiach, môžu mať ťažkosti úspešne sa začleniť do žiackeho kolektívu, a tak viac inklinujú k problémovej skupine.

Štatisticky významné zlepšenie v oboch skupinách sme zistili v položkách impulzivita a tvorivosť, z čoho vyplýva, že vplyvom programu v predmetných položkách dosiahli podobné zmeny rómski i nerómski žiaci.

Zámerom merania po určitom čase (v našom prípade 6 mesiacov po ukončení programu) bolo zistiť, či bola zachovaná stabilita zistených výsledkov v úrovni školského a rizikového správania vplyvom realizovaného programu *SnD* v čase.

V hypotéze H6 sme predpokladali, že po ukončení programu SnD sa školské a rizikové správanie žiakov v krátkej dobe (pol roka) nezhorší. Predmetná hypotéza sa potvrdila u školského správania žiakov, okrem kategórie *pochopenie, vhl'ad do situácie a vôľová sebakontrola*. Hypotéza sa potvrdila aj u rizikového správania, kde vo všetkých kategóriách došlo dokonca k zlepšeniu. Zistené výsledky opätovne potvrdzujú, že program *SnD* je efektívnym nástrojom rozvíjania sociálnych (sociabilita, pochopenie), emocionálnych (sebakontrola, pochopenie) a kognitívnych (tvorivosť, samostatnosť, pochopenie) kompetencií žiakov.

Z hľadiska pozitívneho rozvoja osobnosti a prevencie negatívnych prejavov správania je nevyhnutné program aplikovať dlhodobo a to nielen z pohľadu vplyvu na žiaka, ale aj z pohľadu učiteľov, ktorí sú realizátormi programu, a teda od nich do značnej miery závisí aj jeho úspešnosť. Dlhodobá pôsobnosť a následná pozitívna zmena prináša samotným učiteľom satisfakciu za vynaložené úsilie a následnú motiváciu v programe pokračovať. Je veľmi dôležité, aby realizátor programu bol vnútorne stotožnený s cieľmi programu, čo ho môže motivovať a viesť k aktívnej preventívnej činnosti, v rámci ktorej zdokonaľuje nielen žiakov, ale i seba samého a je im sám vzorom. Pre účinnosť programu je nevyhnutné, aby realizáciu programu nevnímal ako povinnosť, ale ako príležitosť v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu rozvíjať popri akademických vedomostiach i sociálno-emocionálne zručnosti žiakov a tým prispieť k ich zdravému vývinu vo všetkých dôležitých oblastiach života. Frey (1997)

uvádza, že program musí bežať aspoň 2-3 roky, aby sa v plnej miere prejavili jeho účinky a realizátori boli motivovaní v ňom pokračovať.

Ako kontraproduktívny, alebo naopak produktívny faktor efektívnosti programu môže pôsobiť i rodina. Ak majú rodičia záujem o zlepšenie správania svojho dieťaťa a podporujú modely správania proklamované preventívnymi programami, výsledky sú efektívnejšie (Frey, K. 1997). Naopak, nemožno očakávať zmenu pozitívneho charakteru v škole, ak pozitívne správanie nie je podporované aj v rodinnom prostredí, najmä ak sú žiaci v rodine poskytované iné modely správania (odlišné od modelov prezentovaných v preventívnom programe). Je preto veľmi dôležité, aby dieťa malo možnosť sociálno-emocionálne spôsobilosti, ktoré nadobudne v modelových situáciách, úspešne uplatniť aj v prirodzenom prostredí a v bežných životných situáciách.

Problémy v správaní žiakov nie sú krátkodobými a parciálnymi problémami, ale predstavujú určitú hrozbu pre celú spoločnosť. Ak naučíme žiakov adekvátne používať sociálno-emocionálne spôsobilosti, pomôžeme im tak prekonávať každodenné problémy, riziká a zároveň aj redukovať pravdepodobnosť dysfunkčného vývoja či vzniku rizikového správania. Jednou z možností modifikácie správania žiakov je aj program Srdce na dlani, *„ktorý je zameraný na redukovanie agresie a rozvíjanie adekvátnych sociálnych kompetencií žiakov počas predškolskej výchovy, povinnej školskej dochádzky (1.-9. ročník ZŠ), ako aj počas štúdia na strednej škole (1.-4. ročník SŠ).“* (E. Gajdošová, 2005, s.66). Program rozvíja najmä také spôsobilosti, ktoré sú podstatné pre rozvíjanie schopnosti reziliencie v záujme zdravého osobnostného a sociálno-emocionálneho vývinu jednotlivcov, a to rozvoj *empatie, lepšiu kontrolu impulzivnosti, riešenie problémov a regulovanie hnevu* E.Gajdošová, (2005). To potvrdzujú i výsledky nášho výskumu. *SnD* má pozitívny vplyv na žiakov v školskom aj rizikovitom správaní. Vplyvom programu sa zvýšila úroveň jednotlivých pozitívnych faktorov školského správania žiakov (pochopenie a vhl'ad do situácie, tvorivosť, vôľová sebakontrola, samostatnosť a aktivita, sociabilita), znížila sa úroveň negatívnych faktorov v školskom správaní (pozornosť, impulzivita, negativizmus a emočná labilita) a zároveň sa znížila úroveň rizikového správania žiakov (asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie, inklinovanie k problémovej skupine).

- Pozitívny vplyv *SnD* na školské správanie sa prejavil už po 6 mesiacoch. Má však krátkodobý charakter, lebo pozitívne zmeny po čase stagnujú, resp. vytrácajú sa. Preto

je nevyhnutné pôsobiť na žiakov prostredníctvom preventívneho programu *Srdce na dlani* intenzívne a dlhodobo.

- Vplyv *SnD* na rizikové správanie žiakov sa pozitívne prejavil až po roku jeho intenzívneho priebehu, ale na rozdiel od školského správania je jeho efektívnosť dlhodobá a pozitívne zmeny v správaní sa zachovávajú aj 6 mesiacov po jeho skončení.
- V prípade žiakov prevažne rómskeho etnika je potrebné v programe pokračovať dlhodobo, inak sa pozitívny účinok rýchlo stráca. Nepretržité pôsobenie programu prináša pozitívne výsledky v zmenách v správaní tak školskom, ako aj rizikovom.
- Potvrdila sa stabilita výsledkov v čase (v našom prípade 6 mesiacov po ukončení programu) v kategórii školského správania žiakov, ako aj vo všetkých kategóriách rizikového správania.

Prostredníctvom preventívneho programu si žiaci osvojujú požadovaný repertoár správania (kognitívne, sociálne a emocionálne spôsobilosti), zvyšujú si svoje sociálne a emocionálne kompetencie, rozvíjajú schopnosť empatie, učia sa regulovať svoje emócie, optimálne riešiť konflikty a chápať city a emócie iných ľudí a redukovať svoju agresivitu. Tiež sa učia používať adekvátne stratégie v medziľudských vzťahoch.

Odporúčame preto aplikovať uvedený program nielen u žiakov s výchovno-problémovým správaním, ale aj u žiakov, ktorí majú nedostatky v sociálno-emocionálnych spôsobilostiach resp. v ich adekvátnom používaní. Odporúčame tiež implementovať časti programu, prípadne celý program do školských vzdelávacích programov i mimoškolských aktivít.

V zahraničných výskumoch (Frey, K. 1997 a i.), v ktorých sa sledovala efektívnosť tohto programu, sa potvrdilo, že ak sa program na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií realizuje raz týždenne v každom školskom roku povinnej školskej dochádzky, teda plných 9 rokov, jeho úspešnosť je skutočne veľmi vysoká. U žiakov škôl, na ktorých sa realizoval, sa významne znížila úroveň agresivity a zvýšila sa frekvencia pozitívnych alebo aspoň neutrálnych vzťahov s vrstovníkmi. V experimentálnych skupinách žiakov sa zistil výrazný rozvoj ich sociálnej kompetencie a nízka úroveň hostility a agresivity, žiaci viac prihliadali na potreby iných, boli empatickejší a kooperatívnejší, a to nielen v školskom prostredí, ale aj doma v rodine či v širších sociálnych vzťahoch.

O KROK ĎALEJ

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Výskumné štúdie uskutočnené v rámci projektu podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania ukázali, že fenomén reziliencie môže zohrávať významnú úlohu vo filozofii i v praxi výchovy a vzdelávania v kontexte slovenskej kultúry.

- Zistili sme, že vo vrcholovej fáze detstva jerozvojovým impulzom predovšetkým miera primeranej záťaže a slobody vyvolávajúcej potrebu samostatne riešiť bežné životné úlohy. Menej, ak vôbec, zohráva úlohu náboženská orientácia rodinnej výchovy. Rizikovým faktorom je skôr nadmerne ochraňujúci prístup k dieťaťu.
- Konštatovali sme, že deti už i vo vrcholnom období detstva i v období adolescencie spravidla vedia, aké sú správne riešenia morálnych dilem, ale líšia sa v rozhodovaní pre morálne hodnotnejšiu alternatívu.
- Konštatovali sme, že trvalá záťaž vyvolaná vyšším množstvom úloh a času venovaného vzdelávacej činnosti (športovej príprave) podporuje rýchlosť osobnostného dozrievania.
- Hodnotovo orientované vzdelávanie v cirkevnej škole jednak podporuje zvyšovanie reziliencie žiakov a jednak im pomáha vyznať sa v hodnotách riešení krízových situácií a voliť tie, ktoré sú mravne a sociálne hodnotnejšie.
- Konštatovali sme, že sústavné prosociálne vzdelávanie detí prostredníctvom rozvojových a preventívnych programov umožňuje dosiahnuť pozitívny rozvoj sociálne akceptovaného školského správania a rezilientného riešenia problémov a zároveň znížiť frekvenciu asociálneho a antisociálneho správania.
- Konštatovali sme, že je možné využiť pokrok v technológii a v teórii vzdelávania a prostredníctvom pedagogickej koncepcie „učenia na zvládnutie(learning for mastery)“ je možné podporiť zaostávajúcich žiakov s poruchami pozornosti a správania, aby sa priblížili svojimi vedomosťami intaktným žiakom a zvýšiť tak ich vedomie osobnej hodnoty ako základu pre pružnejšie reagovanie na životné situácie.
- Výsledky ukazujú, že reziliencia slovenských detí sa nijako nevymyká z priemeru a vo všeobecnosti sa na jej výchovu nekladie nijaký mimoriadny dôraz. Problém je, že nie je možné vyučovať ani vychovávať priamo rezilienciu. Môžeme meniť spôsoby prístupu k deťom a vytvárať podmienky, aby sa museli vyrovnávať s prostredím

samostatne, môžeme ich učiť, aké sú hodnotné spôsoby riešenia životných situácií, môžeme ich učiť hodnotám, rozvíjať charakter a zapájať ich do riešenia situácií, ktoré presahujú individuálny rozmer. Vhodné postupy a prístupy treba hľadať ďalej.

Ponúka sa niekoľko prístupov, ktoré by bolo možné pri podpore reziliencie aplikovať.

Holistický prístup, ktorý navrhujú P. Benson et al. (1997) a Wolin S., Desseta, A., a Hefner, K. (2000), spočívajúci na koordinovanom využívaní štyridsiatich rezilienčných aktív rodinami, školou, obcou a cirkvou. Jeho aplikácia obvykle naráža práve na problém koordinácie. Je, aspoň v našich podmienkach, prakticky nemožné, aby tieto štyri zdroje reziliencie spolupracovali podľa spoločnej ideovej koncepcie. Konflikty medzi vedením obce a miestnou cirkvou, medzi školou a rodičmi sú skôr pravidlom ako výnimkou a bránia širšej aplikácii tohto prístupu. Navyše koordinácia úsilia za spoločným cieľom je možná asi len v menších komunitách.

Sociálno-emočné vyučovanie je aktivita na podporu reziliencie, ktorú môže vyvíjať škola úplne nezávisle od iných zdrojov. Ide o postupy rozvoja emočnej inteligencie, vyučovanie sociálnym zručnostiam (psychoedukácia) a prevenciu sociálnych a citových zlyhaní.

Vyučovanie charakteru predstavuje súbor vzdelávacích postupov, ktoré by mohli priamo vplyvať na posilnenie reziliencie. Rozvoj charakteru znamená zvyšovanie vnútornej hodnoty jednotlivca, ktoré sa dosahuje jednak priamym inštruovaním ako „robiť dobre“, zástupným učením podľa príbehov druhých ľudí a učením sa službou, vlastnou iniciatívou a skutočným angažovaním sa v konaní spoločného dobra.

M. Ungar vo svojej knihe o skrytej reziliencii (M. Ungar, 2004) ponúka viacero stratégií ako pracovať s deťmi, ktoré už majú problémy so správaním.

„Je potrebné *naladiť sa na spôsob akým svet vnímajú mladí*, spoznať ich bariéry voči zmenám, pomôcť im budovať silnejšiu alternatívu pre budovanie zdravej identity, ako je tá, ktorú si predstavujú ako svoj cieľ. Mnohí rezilientní študenti sú prehliadaní, pretože spôsob, akým riešia svoje prežitie, nevyhovuje predstavám a očakávaniam dospelých, učiteľov.

Väčšina mladých ľudí sa usiluje zachovať si svoju identitu. Skôr ako začneme poskytovať zdroje na rozvoj osobnosti je potrebné *zistiť, čo ich robí jedinečnými a sebaistými*, čím dosahujú rezilientnosť. Musíme akceptovať, že mladí vyberajú najčudnejšie, niekedy najdeštruktívnejšie cesty k zdraviu. Ak im pomáhamo nachádzať sociálne prijateľné a silné identity, najskôr musíme pochopiť, prečo ich im správanie dáva zmysel.

Rovnako dôležité je komunikovať jedným jazykom, čiže *pochopiť jazyk, ktorým vyjadrujú svoje myšlienky mladí ľudia* – získavame tým možnosť pre lepšie pochopenie toho, ako si pestujú a udržiavajú rezilienciu.

Ponúkať mladým vlastnú zvedavosť - nájsť čas na počúvanie, udržiavať pozitívny postoj k mladým, aj keď je ich správanie problémové, pochopiť svet z pohľadu adolescenta - prečo sa rozhodli byť odlišnými od ostatných, hľadať, prečo správanie ktoré nedáva zmysel nám, dáva zmysel mladým.

Mladí si vyberajú identity z dostupných možností. Je potrebné pochopiť ich ako sa dostávajú a čo ich vedie k zdrojom, ktoré im pomáhajú zaistiť zdravú identitu

Reziliencia je niečo viac ako len súbor správania a osobnostných kvalít, ktoré spájame so zdravím a úspešným rastom. Je to aj problém schopnosti dôležitých dospelých presvedčiť mladých, že sú zdravé..

Mladí potrebujú, aby im dospelí pomohli *pochopiť výhody konvenčného aj nekonvenčného správania*, čo nimi možno dosiahnuť: ukázať toleranciu pre riskantné, rizikové správanie, ale zároveň im ponúknuť štruktúry, ktoré ich udržiavajú v bezpečí, pýtať sa detí a adolescentov, ako im ich správanie pomáha definovať samých seba, pozeráť sa realisticky na možnosti, ktoré majú na zmenu, aby zároveň ostali silní, Je potrebné zmeniť príležitosti mladých, ponúknuť im ďalšie alternatívy, ktoré môžu byť náhradou za problémové správanie

Poskytnúť podporu pre rizikové deti a mládež znamená *premýšľať o štruktúrach príležitosti pre nich*. Práca s problémovou mládežou vyžaduje uznanie, že mladí vyrastajúci v ťažkých podmienkach hľadajú zdravie. Zdravie však len málokedy nachádzajú na miestach, kde si to myslíme my. Ani najviac problémoví adolescenti si nemyslia, že je v poriadku brať drogy, zneužívať druhých, vynechávať školu, alebo hocijakým iným spôsobom škodiť sebe, alebo škodiť iným. Vedia, že byť nebezpečným, narušeným, deviantným má svoje nedostatky. Rovnako však vedia, že v neprítomnosti lepších možností toto správanie dáva zmysel.

Poznanie osobnosti ako dynamickej a vyvíjajúcej sa štruktúry nás viedlo k tomu, že sme zahrnuli do projektu i vypracovanie diagnostickej príručky pre učiteľov a školských psychologov pri plnom vedomí, že diagnostikovanie správania u adolescentov má len malý význam, ak súbežne s výsledkom diagnostiky „nesedí“ sebadefinícia adolescenta ako silného a schopného prekonať životné výzvy.

Najvhodnejším východiskom pre podporu rozvoja reziliencie sa ukazuje uvažovať o živote mladých v kontexte. Je namieste očakávať od mladých správanie, ktoré je dospelými

akceptované a správne. Ale je neférové očakávať od mladých takéto správanie, ak sa domnievajú, že im neprinesie úspech. Rizikové a nebezpečné správanie adolescentov sa môže zmeniť, ak sa adolescent bude cítiť rešpektovaný a vypočutý. Rizikovní adolescenti hovoria, že rezilienciu možno nájsť aj v problémovom správaní. A na to potrebujeme mať otvorenú myseľ. Prejav reziliencie nemusia vyzeráť uhladené.“

Asi najlepšie publicisticky prezentovaným, viac-menej intuitívnym prístupom k výchovnej práci a náprave mladých ľudí s narušeným správaním, ktorý anticipoval koncept skrytej reziliencie, bolo úsilie ukrajinského pedagóga A.S. Makarenka z tridsiatych rokov minulého storočia vrátiť do spoločnosti „bezprízorné deti“, čo boli mladí ľudia, ktorých vtedajší hľadomor pripravil o domov a rodinu a oni boli prinútení postarať sa o vlastné prežitie tak, ako dokážu. Boli to deti skryto rezilientné, lebo dokázali prežiť, aj keď ich správanie malo v zmysle zákona delikventný charakter. Súčasťou diferenciacie pri náprave porúch správania by sa mohlo stať odlišenie toho, či správanie, ktoré posudzujeme, je prejavom kriminálneho prístupu k chápaniu sveta, alebo ide o skrytú rezilienciu, úsilie o riešenie nezvládnuteľných tlakov cestami možno úspešnými, ale spoločensky neprijateľnými.

Podporiť rezilienciu môže i *psychologická prvá pomoc*, čo je už dnes pomerne dobre teoreticky podložená koncepcia práce s ľuďmi, ktorí aktuálne prežívajú dôsledky krízy a katastrofy. Jej princípy a postupy by mali byť súčasťou kompetencií školských psychologov. Základné učebnice a príručky sú voľne použiteľné (Brymer M, Jacobs A, Layne C, Pynoos R, Ruzek J, Steinberg A, Vernberg E, Watson P, 2006).

Pochopiteľne, nie všetky z uvedených postupov sa dajú v našich podmienkach využiť. Realisticky vzaté máme pred sebou štyri schodné cesty ako vzdelávaním podporiť rozvoj reziliencie.

- Vytvárať programy výchovy charakteru využiteľné v etickej a náboženskej výchove na základných školách od prvého stupňa.
- Pokračovať v tvorbe počítačových vyučovacích programov pre jednotlivé predmety na zlepšenie školskej úspešnosti zaostávajúcich žiakov.
- Zaviesť do vzdelávania učiteľov prípravu na poskytovanie psychologickej prvej pomoci.
- Aplikovať v širšej miere programy sociálno-emocionálneho vzdelávania.

NEDOPOVEDANÉ

Doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Vieme povedať, ako sa reziliencia prejavuje, čo ju podporuje a čo ju brzdí, nevieme povedať, čo je reziliencia ako psychologická entita. Pravdepodobne je to preto, že pre podobné javy nemá štandardná psychologická teória miesto.

Preskúmať prejavy je dôležitá empirická práca, ktorá vyžaduje isté filozofické domyslenie.

V publikácii *Psychológia iná paradigma* (Komárik, 2009) sme sa pokúsili načrtnúť predstavu o štruktúre a fungovaní ľudskej psychiky, založenú na rešpektovaní očividných skutočností nezahrnutých do teoretického modelu, ktorý predstavuje štandardný výklad človeka a jeho správania.

Vyšli sme zo skutočnosti, že ľudský organizmus riadi sám seba podľa tých istých zákonov ako všetky živočíchy. Je zložený z hierarchicky usporiadaných častí rôznej zložitosti, ktoré majú každá svoj vlastný riadiaci orgán, ale zároveň sú podriadené vrcholovému riadeniu, ktoré stráži a koordinuje činnosť celého tela. Samoriadiacimi celkami sú: každá jednotlivá bunka, sústava viscerálnych orgánov, pohybový aparát a rozmnožovací systém. Keďže riadenie vyžaduje komunikáciu, musia všetky tieto zložky používať jeden spoločný jazyk. Zatiaľ sa fyziológovia dopracovali k pochopeniu niektorých komunikčných operácií, ale gramatika a sémantika a najmä pragmatika tohto jazyka ostávajú skôr na úrovni dohadov.

Druhou skutočnosťou, ktorá patrí medzi základy ľudského bytia, je existencia jazyka, ktorou komunikujú jednotlivci medzi sebou. Existencia medziosobného jazyka je spojená so skutočnosťou, že jednotlivci žijú v spoločnostiach, ktoré sa správajú ako samostatné biotické celky. Sú to rodiny, kultúrne spoločnosti a spoločnosti voľby. V rodinách jednotlivci funguje ako konštitúčná jednotka, v kultúrnych spoločnostiach, ako sú obce, podniky, štáty a pod., plní úlohu prvku konštitučnej jednotky a až v spoločnostiach voľby, ako sú kluby, ideové spoločnosti, cirkevné komunity, vystupuje ako plnohodnotný spolutvorca. Identita jednotlivca je spravidla odvodzovaná od charakteru príslušnosti k týmto spoločnostiam.

Jazyk je podmienkou tretieho aspektu ľudskej existencie mysle, čím sa rozumie obsahová stránka ľudskej psychiky, slová, myšlienky, výroky, pamäťový záznam skúseností, ktoré tvoria tú časť nášho bytia, ktorá nás robí neopakovateľnými individualitami. Obsahom mysle je predovšetkým fenomenálny svet, ktorý je skutočným prostredím, v ktorom žijeme a na

ktoré reagujeme. O obraze sveta, ktorý sme sami vytvorili, veríme, že je tou realitou, ktorá nás skutočne obklopuje.

Štvrtý rozmer ľudského bytia predstavuje dimenzia času. Základným znakom ľudského bytia v čase nie je homeostáza typická pre všetky ostatné živočíchy, ale rozvoj, smerovanie nahor. Dynamika ľudského života je vrastanie do sústavy rodiny a potom vynaňovanie sa z nej, vrastanie do sústavy spoločnosti a kultúry a potom vynaňovanie sa z jej väzieb, nachádzanie svojho vlastného jedinečného poslania a jeho uskutočňovanie a napokon výhľad za hranicu vlastnej existencie a koniec. Pôvod sily, ktorá tento pohyb riadi, je zatiaľ rovnako zahalený tajomstvom ako pôvod zemskej príťažlivosti. Trochu jej môžeme porozumieť, ak si uvedomíme existenciu zákonov, ktorým sa život podriaďuje. Prvý z nich je zákon sebazáchovy, druhý je zákon rozmnožovania. Ani pre jeden nemáme kauzálne zdôvodnenie, ale riadi sa podľa nich celá živá príroda. Tieto zákony sú hierarchické, zákon rozmnožovania je nadriadený zákonu sebazáchovy.

Zákony rozmnožovania a sebazáchovy regulujú aj život človeka. Na vysvetlenie celej dynamiky ľudského bytia treba postulovať ešte jeden zákon nadriadený obom z nich. Nazvali sme ho spirituálna túžba (spirituál quest). Podľa nášho názoru nie náboženstvo je definičným znakom človeka, náboženstvo je varietou odpovedí, ktoré ľudská myseľ dáva na principiálne nezodpovedateľnú otázku, čo bude po smrti. A pochopiteľne jej dôsledkov týkajúcich sa toho ako žiť dnes. Odpoveď o zmysle dnešného konania z perspektívy budúcnosti nás poháňa, aby sme neostali stáť na jednom mieste a neustále kráčali vyššie, prekračovali dosiahnutú úroveň, transcendovali. V tomto procese volíme ciele, stanovujeme stratégie a konáme - s neistými výsledkami. Niekedy je cesta ľahká, niekedy neprekonateľná. Postupové ciele transcencie poznáme ako etapy celoživotného vývinu človeka. Začíname ho vrastaním do rodiny, pokračujeme vynaňovaním sa z nej, vrastaním do spoločnosti a kultúry dosahovaním úspechov a postavenia v nej, dospievame k túžbe po nezávislosti a osobnej slobode od väzieb ktorými nás spoločnosť zväzuje a napokon obraciame zrak za horizont vlastnej konečnosti. V celom tomto úsilí hľadáme pevný bod, o ktorý sa možno oprieť, a pod ktorý sa možno skryť v čase nepohody. Formulujem si hodnoty pre ktoré stjí za to žiť a ciele o ktoré jedno usilovať.

V tomto kontexte pohybu časom možno pochopiť rezilienciu ako istý druh násroja, ktorým disponuje ľudská myseľ na vyrovnávanie sa s prekážkami, dalo by sa povedať ako istý duchovný imunitný systém, ktorý čerpá z prírodného základu a zdokonaľuje sa cvičením, zaťažovaním a učením. Jeho okrajové limity predstavujú osobné hodnoty, presvedčenia

a charakter. Reziliencia v pokojovom stave je skoro nepozorovateľná, mobilizuje sa v krízach a potom využíva všetky kapacity organizmu, vrodené, získané, osobné, rodinné, spoločenské i duchovné a náboženské a nimi vybavená vstupuje do zápasu o zachovanie hodnoty seba samého vo chvíľach ohrozenia. Nemožno teda dopredu povedať, ktorá kapacita bude použitá na obranu a ktorá na útok a v ktorom okamihu. Preto nemožno rezilienciu vyučovať, ale možno vzdelávaním, výchovou, podporou a zaťažovaním rozvíjať spôsobilosti, ktoré myseľ dokáže nasadiť v okamihoch krízy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALDERMAN, T.: *The Scarred Soul: Understanding & Ending Self – Inflicted Violence*. 1. vyd. Oakland : New Harbinger Publications, 1997. ISBN 1 – 57224 – 079 – 2
- ANDERSON , L.W. (Ed.): *Perspectives on school learning: Selected writings of John B. Carroll*. Hillsdale , NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 1985
- BELANJI, V., SVETLÍKOVÁ, J., KOMÁRIK, E.: Vnímanie a zvládanie stresových situácií u mladých ľudí na Slovensku a v Srbsku. In: E. Komárik (Ed.) *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu* Bratislava UK 2009 ISBN 978-80-223-2729-9
- BENARD, B.: *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development. 1991.
- BENSON P. *40 developmental assets.*, Mineapolis, Search institute 1997. (<http://www.search-institute.org/>)
- BENSON, P., SCALES, P, LEFFERT, N., ROEHLKEPARTAIN, E., HONG, K.: *Fragile Foundation: The State of Developmental Assets Among American Youth*. Minneapolis MN, Search Institute; New title edition, 1999. ISBN 978-1574823523
- BLOOM, B. et al.: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student learning*. McGRAW-HILL, 1971.
- BOCQUEÉ, Alison.: *Testing a Process Model of Self-Injury: Stress, Affect Regulation, and Coping*. Griffith University, 2007. Stiahnuté: január 2009. Dostupný na internete: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20071025.150001/public/02Whole.pdf>
- BOSS, PAULINE: *Loss, Trauma, and Resilience*, Norton & Comp. 2006 ISBN: 978-0393704495
- BRENDTRO L.: *The Resilience Revolution: Discovering Strengths in Challenging Kids*, Bloomington, IN Solution Tree Publishers 2006. ISBN: 978-1932127829
- BROWN, J., D'EMIDIO-CASTON, MARIANNE, : *Resilience Education*, Thousand Oaks, CA Corwin Press 2000. ISBN: 978-0761976264,
- BRYMER M, JACOBS A, LAYNE C, PYNOOS R, RUZEK J, STEINBERG A, VERNBERG E, WATSON P: *Psychological First Aid*. National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD, 2006.
- CAMERON C., UNGAR, M., LIEBENBERG, L.: Cultural Understandings of Resilience: Roots for Wings in the Development of Affective Resources for Resilience In N. Carrey, M Ungar: *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, Philadelphia 2007.
- ČERNÝ, V.: *Jak překonat stress – testy a cvičení*. Praha : Computer Press, 1999. ISBN 80-7226-260-2
- CLARKE ANN.M., CLARKE A.: *Human Resilience: A Fifty Year Quest*. London, Jessica Kingsley Publishers 2003 ISBN: 978-1843101390

- CONNER, D.: *Managing at the Speed of Change*. New York: Villard Books. 1993.
- FARKAŠOVÁ, M.: *Preventívny program proti násiliu na školách Srdce na dlani*: diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, 88s.
- FAVAZZA, A. R. (1998). *The Coming of Age of Self-Mutilation*. Journal of Nervous & Mental Disease. Abstrakt, Stiahnuté: december 2008. dostupný na internete: <http://www.jonmd.com/pt/re/jnmd/abstract.00005053-199805000-00001.htm;jsessionid=LnYPnfcTLvn1J2gKJ1Qdv4XhdkrX2y1v7gXhgtyGyMJGmQdpsCd5!-636670425!181195628!8091!-1>
- FAVAZZA, A. R. *Bodies under Siege: Self – mutilation in Culture and Psychiatry*. 2. vyd. Baltimore : The John Hopkins University Press, 1996. ISBN 0-8018-5299-4
- FRASER M.W. (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*. Washington, DC: NASW Press, 1997. ISBN 0-87101-356-8
- FREY, K.,.: *Research on the Effectiveness of Second Step: An Encouraging Start*. In *Prevention update*, Committee for Children, fall 1997, pp 1-3
- GAJDOŠOVÁ E., HERÉNYIOVÁ G.: *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava Príroda, 2002. ISBN 80-07-011773
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.: Multikulturálny program sociálno emocionálneho učenia žiakov ZŠ SECOND STEP ako prevencia proti násiliu a agresivite žiakov. In: , T.SVATOŠ, J. MAREŠ (Eds.): *Novinky v pedagogické a školní psychologii 2003*.: Sborník příspěvků. Zlín: Lingua, 2004. ISBN 80-239-1407-3 s.39-46GAJDOŠOVÁ, E.: Prvé výsledky práce s preventívnym programom proti násiliu v školách Srdce na dlani. In: *Prevencia*, 2005, ročník IV, 1/2005. ISSN 1336-3689 s.66-73
- GARMEZY, N.: *Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty*. American Behavioral Scientist 34, 1991, pp.416-430.
- GAVORA, P.: *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978 – 80 – 223 – 2317 – 8
- GLASER, R.: *Adapting the Elementary School Curriculum to Individual Performance*. In: *Proceedings of The 1967 Invitational Conference on Testing Problems*. Priceton : Educational Testing Service, 1968
- GOLDSTEIN, S., BROOKS, R.: *Handbook of Resilience in Children* (Issues in Clinical Child Psychology) New York Springer 2005. ISBN: 978-0306485718
- GREENE, ROBERTA: *Resiliency An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research* Washington, DC, NASW PRESS 2002. ISBN 0-87101-350-9
- GROTBERG E.: *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. Paper presented at the Annual Convention of the International Council of Psychologists (54th, Banff, Canada, July 24-28, 1996).
- GROTBERG, E.: *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity*. New York, Praeger 2003. ISBN 978-0275979843
- GROTBERG, E.: *Tapping your inner strength*. Oakland, CA: New Harbinger1999.

- GROTTBERG, E.: *Resilience for Tomorrow*. Paper presented at the International Council of Psychologists Convention, Iguazu, Brazil, July 18, 2005, Published 2006
- HAWTON, K., RODHAM, K., EVANS, E. & WEATHERALL, R.: *Deliberate self harm in adolescents: Self report survey in schools in England*. British Medical Journal 2002, 73-74, 1207- 1211. Stiahnuté: január 2009. Dostupný na internete: <http://bmj.bmjournals.com/cgi/reprint/325/7374/1207>
- HENDL, J.: *Kvalitatívny výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978 – 80 – 7367 – 485 – 4
- HERÉNYIOVÁ, G., GAJDOŠOVÁ, E.: Doterajšie výsledky používania preventívneho programu proti násiliu Srdce na dlani v slovenských základných školách. In: GAJDOŠOVÁ, E. a kol: *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*. Zborník príspevkov z konferencie – Bratislava Ružinov, 25.5.2005. Nitra: FSVaZ UKF, 2005. ISBN 80-8050-879-8 s.89-99
- HJELMAR, O.: Measuring protective factors. In. N Carrey, M Ungar (eds). *Child and adolescent Clinics of North America*. Vol. 16 Nr.2, Philadelphia, Saunders, 2007. Pp. 303-322.
- HUSÉN, T.: *International Study of Educational Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries*. New York: Wiley, 1967
- JENSEN, L., HUBER COLEEN, . CUNDICK, B , CARLSON, J.: *Development of a self-theory and measurment scale*. *Journal of Personality assesment*, 1991, s. 521-530
- JEW, C., GREEN, K., KROGER, J.: *Development and validation of a measure of resiliency*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 1999, 32, 75-89.
- KIM-COHEN, JULIA: Resilience and developmental psychopathology. In. N Carrey, M Ungar (Eds). *Child and adolescent Clinics of North America*. Vol. 16 Nr.2, Philadelphia, Saunders, 2007. Pp. 271-284.
- KIRBY, L., FRASER, M.: Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press. 1997
- KOBASA, S, C. (a). Stressfull life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *JoumaJ of Personality and Social Psychology*. 1979a, 37. Ml.
- KOBASA, S. C. (b). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*. 1979b.7.413-423.
- KOCOURKOVÁ, J., KOUTEK, J.: *Sebevražedné chování* Praha Portál, 2003 ISBN 8071787329
- KOMÁRIK E. (Ed.): *Reziliencia*. Bratislava UK, 2009. ISBN 978-80-223-2729-9
- KOMÁRIK, E.: *Metódy vedeckého poznávania človeka*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. ISBN 80 – 223 – 1717 – 9
- KOMÁRIK, E.: *Psychológia: iná paradigma*, Prešov VMV, 2009. ISBN 978-80-7165-762-0
- KRIEGELOVÁ, M.: *Zámerné sebepoškodzování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978 – 80 – 247 – 2333 - 4

- KRIEGELOVÁ, M.: *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978 – 80 – 247 – 2333 - 4
- LAYE - GINDHU, A., SCHONERT - REICHL, K.: *Nonsuicidal Self-Harm Among Community Adolescents: Understanding the “Whats” and “Whys” of Self-Harm*. *Journal of Youth and Adolescence*, 2005, 5, 447–457. Stiahnuté: január 2009, z databázy PsycArticles.
- LUTHAR SUNIYA, S (Ed.) : *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* . New York Cambridge University Press2003. ISBN: 978-0521807012
- MASTEN, A., BEST, K., GARMEZY, N.: Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 1990, 2, 425-444.
- MATĚJČEK Z. DYTRYCH, Z: *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha, Grada 2002 ISBN 80-247-0332-7.
- MCCUBBIN, H., THOMPSON, A., MCCUBBIN, M.: *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Publishers 1996.
- McMAHON, S., WASHBURN, J., FELIX, E., YAKIN, J., CHILDREY, G.: Violence Prevention: Program Effects on Urban Preschool and Kindergarten Children. In *Applied and Preventive Psychology*, 9, 2000, p. 271-281
- MRAZEK, D., MRAZEK, P.: Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration.' IN: *Child Abuse and Neglect* 1987,11, 357-366.
- NOWACK,K.: Coping style, cognitive hardiness and the health status. *Journal of Behavioral Medicine* 1989. 12.145-158.
- O'NEAL MARCIA, R. (1999): *Measuring Resilience*. Eric Digest 1999. <http://eric.ed.gov/>
- POTOČAROVA, MARIA : *Rodina, mládež a jej postoje k sociálnym limitom*. - 1. vyd. Bratislava : STU, 2003. ISBN 80-227-1940-4
- Presidential commission urges revamp of US mental health system BMJ 2003;327:248 doi:10.1136/bmj.327.7409.248-a (Published 31 July 2003)*
- REICH, J., ZAUTRA, A., HALL, J.: *Handbook of Adult Resilience*. New York, The Guilford Press | 2010 | ISBN 1606234889 |
- REIVICH, KAREN, SHATTE, A. *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. New York, Broadway. 2002
- RUTTER, M., MAUGHAN, P. MORTIMORE, J., SMITH. A.: *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979
- SACHSSE, U. *Selbstverletzendes Verhalten: Psychodynamik - Psychotherapie; das Trauma, die Dissoziation und ihre Behandlung* . 6. vyd. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2002. ISBN 3 – 525 – 45771 - 5.

- SAMEROFF, A., FIESE, B.: Transactional regulation and early intervention. In: S MEISELS J. SHONKOFF(Eds) *Handbook of early childhood intervention*. 2nd ed. Str.119-149. New YorkCambridge university press, 2000.
- SAMEROFF, A., FIESE, B.: *Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention*. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press. 2000
- SCHICK, A., CIERPKA, M.: *Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule*. *Kinderheit und Entwicklung*, 12 (2), 2003, p. 100-110.
- SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M.: Positive Psychology: An Introduction. In *American Psychologist* 2000, 55.1, p. 5-14.
- SUTTON, J. *Healing the Hurt Within: Understand Self – Injury and Self – Harm and Heal the Emotional Wounds*. 2. vyd. Oxford : How To Books, 2005. 486 s. ISBN 1845280369
- SYED MOHAMMAD AZEEM. Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *Int. Journal of Vocational and Technical Education* 2010 Vol. 2(3), pp. 36-40,
- UNGAR, M.: Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In I. Brown, F. Chaze, D. Fuchs, J. Lafrance, S. McKay, S. Prokop T. (Eds.), *Putting a human face on child welfare* (pp. 1-24). Toronto: Centre of Excellence for Child Welfare, 2007.
- UNGAR, M.: *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto: University of Toronto Press. 2004.
- UNGAR, M.: Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work* (2006), 1 of 18.
- UNGAR, M.: Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 2008, 38(2), 218-235.
- WAGNILD, G., YOUNG, H.: Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1993, 1, 165-178..
- WERNER, E., SMITH, R.: *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York, McGraw-Hill1982.
- WERNER, E., SMITH, R.: *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox1989.
- WERNER, E., SMITH.R.: *Overcoming the odds: high-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press, 1992. ISBN: 978-1932127829
- WHITLOCK, J., LADER, W., CONTERIO, K. *The Internet and Self-Injury: What Psychotherapists Should Know*. Cornell University. 2007. Stiahnuté: január 2009. Dostupný na internete:
- WOLIN, S., DESETTA, A., HEFNER, K.: *A Leader's Guide to The Struggle to be Strong: How to Foster Resilience in Teens* (Minneapolis, Free Spirit Publishing,. 2000
- WOLIN, S., WOLIN SYBIL: *The Resilient Self*: New York, Random House, 1993. ISBN 978-0812991765

YOUNKIN, S., BETZ, N.: Psychological hardiness: A reconceptualization and measurement. In T. W. MILLER (Ed.), *Theory and assessment of stressful life events*. International Universities Press stress and health series fpp. 161-178). Madison CT: International Universities Press, Inc. 1996

ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004, 231 s. ISBN 80-10-00456-1