

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Dana Malá – Michal Čerešník – Marcela Verešová – Viktor Gatíal

SPOZNAJ A POMÔŽ
Základné metódy vo výchovnom poradenstve

**NITRA
2009**

Publikácia je výstupom riešenia projektu Kega č. 3/5257 /07 Rozvoj profesnej kariérnej kompetentnosti výchovných poradcov stredných škôl

Autori: PaedDr. Dana Malá, PhD.
PhDr. Michal Čerešník, PhD.
doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.
PhDr. Viktor Gatiaľ

Recenzenti: prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.
doc. PhDr. Emil Komárik, Csc.

Cover design: © Jozef Dobiš, akademický maliar
Technická úprava: Branislav Ziman

Vydavateľ: PF UKF v Nitre
Tlač: ŠEVT, a.s., Bratislava

ISBN 978-80-8094-617-3
EAN 9788080946173

OBSAH

ÚVOD	4
1 POZÍCIA VÝCHOVNÉHO PORADCU V SYSTÉME ŠKOLY	6
2 ZÁKLADNÉ DIAGNOSTICKÉ METÓDY	14
2.1 POZOROVANIE	17
2.1.1 <i>Druhy pozorovania</i>	17
2.1.2 <i>Fázy pozorovania</i>	18
2.1.4 <i>Záznamy pozorovania</i>	20
2.1.5 <i>Chyby pozorovania</i>	25
2.2 ROZHOVOR	26
2.2.1 <i>Druhy rozhovoru</i>	28
2.2.2 <i>Fázy rozhovoru</i>	29
2.2.3 <i>Reakcie (výchovného) poradcu pri vedení rozhovoru</i>	30
2.2.4 <i>Registrácia rozhovoru</i>	34
2.3 ANALÝZA SPONTÁNNYCH VÝTVOROV	36
2.3.1 <i>Druhy dokumentov</i>	37
2.3.2 <i>Postupy analýzy</i>	38
2.3.3 <i>Chyby pri analýze dokumentov</i>	39
3 ŠPECIFIKÁ DIAGNOSTIKY DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH.....	40
3.1 POROVNANIE DIAGNOSTIKY DOSPELÝCH A DETÍ (DOSPIEVAJÚCICH) ...	40
3.2 ZÁSADY DIAGNOSTIKY DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH.....	41
3.3 MODIFIKÁCIE DIAGNOSTICKEJ PRÁCE S DEŤMI A DOSPIEVAJÚCIMI ...	42
3.4 VLASTNOSTI VZŤAHU DIAGNOSTIK – KLIENT	43
3.5 VÝVINOVÉ ŠPECIFIKÁ	45
3.5.1 <i>Špecifiká voľby povolania</i>	53
3.6 SOCIO-KULTÚRNE ŠPECIFIKÁ.....	56
ZÁVER	61
LITERATÚRA.....	62

ÚVOD

Do rúk sa Vám dostala publikácia, ktorá je vyústením požiadavky a potreby výchovných poradcov, ktorí sa zapojili do prieskumu v rámci riešenej grantovej úlohy KEGA č. 3/5257/07 „Rozvoj profesnej kariéernej kompetentnosti výchovných poradcov stredných škôl“, a to získať relevantný text popisujúci psychologické a psychodiagnostické metódy využiteľné v praxi výchovného poradcu.

Autorský kolektív po zvážení šírky a špecifickosti oblastí, s ktorými pri kontakte so žiakom/študentom prichádza výchovný poradca do kontaktu, sa rozhodol ponúknuť cyklus viacerých publikácií venovaných psychologickým a psychodiagnostickým metódam, ktoré je s ohľadom na profesionálnu kompetenciu výchovný poradca schopný využiť.

Prvú z cyklu publikácií „Spoznaj a pomôž“ sme nazvali „Základné metódy vo výchovnom poradenstve“. V publikácii sme si stanovili tri ciele, ktoré sme pretransformovali d o koncipovania troch kľúčových kapitol.

V prvej kapitole, ktorú sme poňali ako úvodnú pre celý cyklus publikácií „Spoznaj a pomôž“, predstavujeme postavenie výchovného poradcu v súčasnom legislatívnom systéme školy ako aj jeho praktické postavenie v prostredí školy. Vzhľadom na ciele a zameranie riešenej výskumnej úlohy KEGA upriamujeme pozornosť čitateľa i na realizované vzdelávanie výchovných poradcov na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a na výstupy administrovaného dotazníka zameraného na prácu výchovného poradcu v prostredí školy participantmi vzdelávania, ktorými bolo 54 výchovných poradcov z Nitrianskeho samosprávneho kraja. Najpálčivejším problémom, s ktorým sú denne konfrontovaní výchovní poradcovia, je práve otázka: ktoré psychologické a psychodiagnostické prostriedky môžu výchovní poradcovia vo svojej praxi využiť a ako ich využívať v kontexte problémov, s ktorými sú v interakcii so žiakom/študentom denne konfrontovaní?

S ohľadom na uvedenú požiadavku výchovných poradcov v druhej kapitole ponúkame prehľad tzv. klinických alebo základných psychologických a psychodiagnostických metód s dôrazom na ich využitie pri kontakte výchovného poradcu so žiakom/študentom. Ponúkame náhľad do praktického využitia metódy pozorovania, rozhovoru a analýzy spontánnych výtvorov. Zámerom autorského tímu je ponúknuť text, v ktorom sa čitateľ ľahko zorientuje a ktorý mu poskytne možnosť aplikácie priamo v interakcii s dieťaťom a dospievajúcim.

Vzhľadom k tomu, že cieľovou skupinou, s ktorou výchovný poradca prichádza v školskom prostredí do kontaktu a poskytuje jej odbornú pomoc,

je skupina detí a dospievajúcich, autorský kolektív tretej cieľ formuje do obsahu tretej kapitoly, v ktorej prezentuje špecifiká diagnostiky detí a dospievajúcich. Ponúkame porovnanie diagnostiky dospelých s cieľovou skupinou, ktorej adresujú svoju pomoc výchovní poradcovia, princípy, o ktoré by sa mal výchovný poradca vo svojej diagnostickej činnosti opierať, modifikácie diagnostickej práce s deťmi a dospievajúcimi. Samozrejme, uvedomujúc si diferencie a špecifiká dvoch cieľových skupín z aspektu veku, uvádzame aj osobitosti ontogenetických fáz puberty a adolescencie a v kontexte špecifik nezabúdame ani na socio-kultúrne špecifiká, s ktorými je v práci so žiakmi a študentmi výchovný poradca konfrontovaný.

Publikácia, po ktorej ste siahli je určená predovšetkým výchovným poradcom, no jej využitie je v prostredí školy omnoho širšie. Rovnako tak ako aj výchovný poradca, aj edukátor je nositeľom jednak diagnostickej ale i výskumnej kompetencie, a práve v zdokonalení týchto kompetencií je publikácia pomôckou. Veríme, že vzbudí záujem odborníkov ako i študentov v pregraduálnej príprave z oblasti výchovného poradenstva, školskej psychológie a edukácie o kvalitné poznávanie osobností jednotlivých žiakov/študentov a umožní im následne pomáhať v oblastiach, kde identifikujú potenciál k progresívnej zmene a tým podporia rozvoj zdravia dieťaťa či dospievajúceho. Prajeme všetkým čitateľom, aby dokázali vo svojej práci využiť a aplikovať poznatky obsiahnuté v tejto publikácii a aby ich pretransformovali do rozvoja svojej profesijnej kompetencie.

Kolektív autorov

1 POZÍCIA VÝCHOVNÉHO PORADCU V SYSTÉME ŠKOLY

V súčasnosti je profesia výchovného poradcu pravdepodobne jednou z najdiskutovanejších profesií medzi odborníkmi v školstve. Jednoznačne sa totiž tvrdí, že je v školskom prostredí nadmieru potrebná, napriek tomu sú však nejasnosti v oblasti kompetencií výchovného poradcu pre prácu so žiakmi, ich rodičmi a učiteľmi, nie sú jasne stanovené požiadavky na jeho kvalifikáciu, nie je ucelený systém jeho vzdelávania (ako pregraduálneho, tak postgraduálneho). Má stanovenú náplň práce (je relatívne rozsiahla), avšak pracovníci v týchto pozíciách (v súčasnosti u nás) vo väčšine prípadov nemajú vytvorené dostatočné podmienky pre výkon povolania. Či už ide o vonkajšie podmienky ako pracovný čas, materiálo-technické vybavenie (miestnosť, IKT, diagnostické materiály, spotrebný materiál), alebo vnútorné podmienky ako napríklad zručnosti pre prácu v rôznych problematických oblastiach systému školy (žiaci s problémami v správaní, učení, profesijnej orientácii a pod.).

V rámci našich kontaktov s výchovnými poradcami z praxe sa často dozvedáme alarmujúce skutočnosti: „Že práca výchovného poradcu sa prakticky zužuje na vyplňovanie prihlášok na strednú školu, prípadne odporúčanie konkrétnej školy pre žiaka, že výchovní poradcovia sa necítia byť dostatočne kompetentní zasahovať v prípadoch problematického správania žiaka alebo v prípade poradenstva ohľadne profesijnej orientácie, keď žiak nie je rozhodnutý pre určitú školu“. V oblasti kariérového poradenstva má pozícia výchovného poradcu u nás veľkú tradíciu. Ťažšie je to už s inými oblasťami, či dokonca s intervenciami v takýchto prípadoch. Podľa ich vlastných vyjadrení im však k takejto činnosti chýbajú príslušné zručnosti a metodiky, ktorými napríklad psychológovia disponujú – preventívne programy, diagnostické metódy, terapeutické metódy.

Pozícia výchovného poradcu je tradičná. V roku 1962 bola táto funkcia ustanovená na základných školách, neskôr, v priebehu sedemdesiatych a osemdesiatych rokov, aj na stredných školách ako jeden z troch subsystémov výchovného poradenstva. Druhým subsystémom bola pedagogicko-výchovná poradňa a tretím poradňa pre voľbu povolania. Zlúčením týchto poradní neskôr vznikli pedagogicko-psychologické poradne.

V súčasnosti je výchovné poradenstvo vymedzené, možno povedať novým, § 134 Zákona NR SR č. 245/2008 Z. z:

1. Výchovné poradenstvo sa poskytuje deťom, zákonným zástupcom a zamestnancom škôl v školách podľa § 27 ods. 2 písm. b) až f) a v

školských zariadeniach podľa § 112 ods. 1 písm. b), § 113 písm. d) prostredníctvom činnosti výchovných poradcov.

2. Úlohou výchovného poradenstva je vykonávanie poradenstva pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb detí a kariérového poradenstva.
3. Výchovný poradca v prípade potreby sprostredkuje deťom a ich zákonným zástupcom pedagogické, psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné a iné služby, ktoré koordinuje v spolupráci s triednymi učiteľmi. Úzko spolupracuje so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom a odbornými zamestnancami poradenských zariadení.
4. Odborno-metodickú pomoc v oblasti výchovného poradenstva poskytuje poradenské zariadenie spravidla podľa územnej pôsobnosti.

Tieto legislatívne normy zaraďujú výchovné poradenstvo do systému školských poradenských zariadení, ktoré sú rovnocennou súčasťou školskej výchovno-vzdelávacej sústavy. Tieto poradenské zariadenia poskytujú okrem odborných služieb výchovného poradenstva aj odborné služby špeciálno-pedagogického poradenstva a starostlivosti o deti. Odborné služby v oblasti výchovného a špeciálno-pedagogického poradenstva poskytujú výchovný poradca, školský psychológ, zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva (špeciálno-pedagogická poradňa, detské integračné centrum).

Výchovný poradca plní úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania a profesijnej orientácie detí a v oblasti prevencie problémového a delikventného vývinu detí. Venuje osobitnú pozornosť žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakom so zmenenou pracovnou schopnosťou, nadaným a talentovaným žiakom. Výchovný poradca poskytuje konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov, informuje ich o otázkach štúdia na stredných školách a na vysokých školách a pri voľbe povolania. Sprostredkováva prepojenie školy s odbornými zariadeniami, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti. Poskytuje metodickú a informačnú pomoc pedagogickým pracovníkom školy a zákonným zástupcom dieťaťa. Výchovný poradca je riadnym a probovaným učiteľom, na vykonávanie tejto činnosti má znížený úväzok priamej vyučovacej povinnosti. Miera zníženia úväzku závisí od počtu žiakov školy, pričom na základnej alebo strednej škole do 300 žiakov sa úväzok znižuje o 1 hodinu, od 301 do 600 žiakov o 2 hodiny a nad 601 žiakov o 3 hodiny. Takéto zníženie úväzku je však pre zodpovedné a kvalitné vykonávanie funkcie výchovného poradenstva poradcu nedostatočné.

V snahe skvalitniť prácu výchovného poradcu sa mnohí odborníci pokúšajú nanovo vymedziť jeho kompetencie a navrhnuť aj spôsob jeho vzdelávania. Ďurdiak (2006, s. 22) uvádza návrh kompetencií výchovného poradcu podľa Š. Matulu a D. Lepeňovej, ktorí v rámci Metodicko-výskumného kabinetu Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie zostavili Posudzovaciu škálu výchovného poradcu. Z dôvodu upriamienia pozornosti na šírku očakávaných kompetencií, ktoré si dávame za cieľ posilniť, ju uvádzame i my. Pri zostavovaní tejto škály využili autori okrem vlastných skúseností a skúseností pracovníkov VÚDPaP-u aj niektoré odborné-metodické podklady z Inštitútu trhu práce a výskumu povolání v Norimbergu (AIB BA Norimberg, SRN), zo študijného plánu špeciálneho štúdia výchovných poradcov VŠKE v Brne a z Medzinárodného kompetenčného modelu pre výchovných a profesijných poradcov, ktorý spracovala Medzinárodná asociácia výchovného a profesijného poradenstva (IAEVG). Posudzovacia škála vymedzuje osobnostné predpoklady, spôsobilosti, odborné vedomosti a zručnosti výchovných poradcov.

Okrem spracovania (aktualizácie) štandardu funkcie výchovného poradcu slúži metodika aj na analýzu vzdelávacích potrieb výchovných poradcov:

- osobnostné predpoklady, kompetencie výchovného poradcu
- odborné vedomosti a zručnosti výchovného poradcu (základné, kľúčové vedomosti a zručnosti; špeciálne kompetencie (poradenstvo v osobnom vývine žiakov, poradenstvo vo vzdelávacom vývine žiakov, poradenstvo v profesijnom (kariérovom) vývine žiakov, poradenstvo pre učiteľov)).

Pre porovnanie autor (Ďurdiak, s. 27) uvádza výsledky prieskumu názorov výchovných poradcov na samotný inštitút výchovného poradenstva v našom školstve. Sú to názory výchovných poradcov (N = 70) základných a stredných škôl v Nitrianskom kraji, ktorí sa zúčastnili na výchovno-vzdelávacích podujatiach organizovaných Katedrou školskej psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v priebehu roka 2006. Jednotlivé vzdelávacie aktivity a workshopy boli zamerané na zvyšovanie ich kvalifikačnej úrovne a osobnostného rastu, pričom realizované boli s podporou Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva Slovenskej republiky a Európskej únie, z Grantovej schémy rozvoja ľudských zdrojov. I keď výsledky tohto prieskumu nemožno považovať za reprezentatívne pre celé územie Slovenska, je nutné podotknúť, že reflektujú reálnu situáciu na mnohých základných a stredných školách SR a môžu byť podnetom, na základe ktorého bude možné skvalitňovať a zefektívňovať služby výchovného poradenstva. V rámci prieskumu, sa

výchovní poradcovia vyjadrovali k tomu, akými osobnostnými vlastnosťami by sa mal vyznačovať výchovný poradca, aké sú jeho povinnosti a úlohy na škole a čo im pri vykonávaní tejto funkcie najviac chýba. Z výsledkov prieskumu uvádzame:

- osobnostné vlastnosti výchovných poradcov (komunikatívnosť, empatia, flexibilita, ústretovosť, prístupnosť, organizačné schopnosti, schopnosť riešiť konflikty, trpezlivosť, sebaovládanie, vyrovnanosť, ochota vzdelávať sa, kvalifikačné predpoklady a prehľad v legislatíve)
- povinnosti a úlohy výchovných poradcov (uskutočňovať partnerskú komunikáciu a spoluprácu s vedením školy (prítomná by mala byť vzájomná akceptácia, flexibilná výmena informácií, vymedzenie kompetencií výchovných poradcov vedením školy), s jednotlivými pedagógmi (konzultovať časovo-tematické plány, udržiavať osobné kontakty), s triednymi učiteľmi (informovanosť o rôznych výchovno-vzdelávacích problémoch, alebo požiadavkách), so žiakmi (práca s nadanými, talentovanými, integrovanými, šikanovanými alebo problémovými deťmi, pomáhať riešiť problémy s dochádzkou, krádežami, konfliktami, agresivitou, alkoholom, drogami, poruchami učenia a správania, pomáhať žiakom adaptovať sa na nové prostredie), s rodičmi (získavanie spätnej väzby individuálnymi pohovormi aj dotazníkmi), s protidrogovými koordinátormi, s koordinátormi pre poradenstvo v oblasti manželstva a rodičovstva, s pedagogicko-psychologickými poradňami, s úradom práce, sociálnych vecí a rodiny (návšteva informačných centier), s políciou (pri výchovne problémovom správaní, ale aj preventívne pri organizovaní prednášok, besied), s vysokými školami, s firmami (prezentácie, exkurzie), so základnými a strednými školami (poskytovanie informácií, nábor, prezentácia), so špeciálno-pedagogickými poradňami, so sociálnymi pracovníkmi (v súvislosti so sociálno-patologickými javmi a pri hľadaní pomoci sociálno-ekonomicky slabším rodinám); na stredných školách organizovať nábor žiakov zo základných škôl a na základných školách zorganizovať návštevy stredných škôl; využívať verejné oznamy na nástenkách na výchovno-vzdelávacie účely; organizovať besedy s tematikou podporujúcou pozitívne výchovné ciele školy; zúčastňovať sa na rodičovských združeníach; podľa potreby uskutočňovať návštevy v rodinách detí; permanentne sa vzdelávať a zvyšovať si kvalifikáciu i osobnostnú kompetenciu; vykonávať príslušnú administratívnu agendu; realizovať kariérové poradenstvo (organizovať besedy najmä pre žiakov končiacich

školu, pomáhať im a usmerňovať ich v profesijnej orientácii, sprostredkovať im potrebné množstvo informácií, organizovať pre nich exkurzie do škôl, firiem, pomáhať im pri vyplňovaní prihlášok na vysoké školy); pomáhať pri zabezpečovaní štipendií pre žiakov zo sociálne slabších rodín; pomáhať pri tvorbe individuálnych plánov pre žiakov s vývinovými poruchami učenia; spolupracovať pri organizácii dňa otvorených dverí v škole

- nevyhnutné požiadavky pre kvalitnú a efektívnu prácu výchovných poradcov (zníženie úväzku v individuálnych prípadoch až o polovicu (napr. pri absencii školského psychológa v škole), aby sa predchádzalo prepracovanosti a vyčerpaniu; plnenie úloh si vyžaduje viac ako 1 – 3 hodiny týždenne; poskytnúť vlastnú kanceláriu s primeranou technickou vybavenosťou (telefón, fax, internet); adekvátne spoločenské uznanie a finančné ohodnotenie; zvýšiť právne vedomie a právomoci výchovných poradcov; zvýšiť informovanosť o tom, kam sa v prípade potreby obrátiť so žiadosťou o pomoc a radu; potreba väčšieho množstva odbornej literatúry na knižnom trhu venujúcej sa výchovnému poradenstvu; viac príležitostí na vzdelávanie výchovných poradcov a zároveň viac ochoty zo strany vedenia školy podporovať zvyšovanie a prehĺbovanie ich kvalifikácie; práca výchovného poradcu by mala byť diferencovaná, odlišená od práce kariérového poradcu; väčšia legislatívna podpora, ktorá by rigoróznejšie vymedzovala aj kompetencie a úlohy výchovného poradcu v porovnaní so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom, kariérovým poradcem, školským sociálnym pracovníkom).

Katedra pedagogickej a školskej psychológie Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, aj po ukončení aktivít v roku 2006 pokračovala v práci s výchovnými poradcami prostredníctvom grantovej úlohy, ktorú začala riešiť v roku 2007. V tomto období sme si dali za cieľ jednak konfrontovanie našich skúseností na konferenciách, opätovné monitorovanie aktuálnych potrieb výchovných poradcov a prípravu materiálov a vzdelávania pre nich.

V nasledovnom texte uvádzame prehľad výsledkov realizovaného prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, ktorým oblastiam praxe sa výchovní poradcovia najviac venujú, a tiež ich názory na aktuálne problémy poradenskej praxe. Prieskum sme realizovali prostredníctvom dotazníka obsahujúceho 13 otázok, v ktorých sme sa pýtali na demografické údaje, frekvenciu používania vybraných metód, frekvenciu poradenskej činnosti v jednotlivých oblastiach a názory výchovných poradcov na súčasnú legislatívu výchovného poradenstva na Slovensku, postavenie výchovného poradcu v základnej alebo strednej škole, vzdelávanie výchovných poradcov a vlastné

osobnostné a odborné kompetencie. Dotazník bol anonymný, realizovaný v priebehu druhej polovice školského roka 2007/2008. Návratnosť dotazníka bola pomerne vysoká: Zo 70 poslaných dotazníkov sme dostali späť 54, ktoré sme mohli do prieskumu zaradiť. Pohlavná štruktúra prieskumnej vzorky bola tvorená 48 ženami a 6 mužmi. Väčšina výchovných poradcov (23) bola vo veku do 50 rokov, 17 z nich vo veku do 40 rokov. Dĺžka praxe väčšiny (29) bola uvedená do 5 rokov, 11 uviedli dĺžku praxe 10 – 15 rokov, šiesti viac ako 15 rokov a ôsmi 5 – 10 rokov.

V oblasti praktických činností výchovných poradcov v školách nás zaujímala frekvencia, s akou sa dané činnosti v ich praxi vyskytujú. Najvyššiu frekvenciu vykazuje práca s prihláškami žiakov a študentov (polovica opýtaných (27) uviedla túto činnosť ako prvú v poradí). Zabezpečovanie informácií o školách a kariérové poradenstvo tvoria druhú najviac sa vyskytujúcu činnosť v práci výchovných poradcov (obe činnosti uviedlo ako prvé v poradí 14 opýtaných). Poradenstvo v osobnostných problémoch žiakov a študentov považovalo za prvoradú činnosť 8 výchovných poradcov. Približne zhodný počet opýtaných (5 – 6) sa najviac zaoberá poradenstvom pre učiteľov a rodičov v oblasti problematického správania jednotlivcov, alebo zvládania školskej triedy. Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Frekvencia činností vybranej vzorky výchovných poradcov základných a stredných škôl.

Činnosť	Frekvencia	%
Práca s prihláškami žiakov/študentov	27	50,0
Kariérové poradenstvo	14	25,9
Zabezpečovanie informácií o školách	14	25,9
Poradenstvo v osobnostných problémoch žiakov	8	14,8
Poradenstvo v oblasti porúch učenia žiakov	6	11,1
Poradenstvo pre učiteľov - problémoví žiaci	5	9,3
Zabezpečovanie exkurzií na budúcich školách	5	9,3
Poradenstvo pre učiteľov - zvládanie triedy	4	7,4
Konzultácie pre rodičov	4	7,4

Výsledky týkajúce sa metód, ktoré výchovní poradcovia používajú vo svojej poradenskej činnosti poukazujú na to, že najfrekventovanejšou metódou je rozhovor (43 z celkového počtu opýtaných), nasleduje

pozorovanie (11), ale poradcovia využívajú aj štandardné metódy (10), analýzu prác žiakov (5) a neštandardné metódy (3). Zo štandardizovaných metód majú výchovní poradcovia najviac skúseností s Testom hierarchie záujmov (23) a orientačnými poradenskými profesiogramami (15). Až 51 z celkového počtu opýtaných vyjadrilo záujem pracovať v poradenskej činnosti v prípade možnosti so štandardizovanými diagnostickými metódami. 41 z celkového počtu vyjadrilo motiváciu spolupracovať v tejto oblasti s iným odborníkom, najmä školským psychológom.

Tabuľka 2 Frekvencia metód používaných vybranou vzorkou výchovných poradcov základných a stredných škôl.

Metóda	Frekvencia	%
Rozhovor	43	79,6
Pozorovanie	11	20,4
Skúmanie prác žiaka	5	9,3
Štandardné metódy	10	18,5
Neštandardné metódy	3	5,6

V legislatívnej oblasti 47 poradcov vyjadrilo nespokojnosť so zákonným postavením výchovného poradcu a 49 si myslí, že povolanie výchovného poradcu by malo vyžadovať príslušnú kvalifikáciu, podobnú ako vyžaduje napríklad učiteľské povolanie. 42 opýtaných považuje postgraduálne vzdelávanie výchovných poradcov za správnu cestu zvyšovania ich kvalifikácie, 11 by prijali možnosť pregraduálneho štúdia výchovného poradenstva.

V dotazníku sme sa snažili orientačne zistiť aj úroveň sebareflexie výchovných poradcov. 44 z nich odpovedalo, že sa cítia byť kompetentnými pre výkon tohto povolania, desiatich sa kompetentní byť necítia, čo tvorí cca jednu pätinu opýtaných.

Z nášho prieskumu vyplynulo niekoľko problematických oblastí, ktoré sa týkajú výkonu praxe výchovného poradcu v súčasnosti u nás:

- oblasť odborných a osobnostných kompetencií výchovného poradcu
- oblasť pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania výchovného poradcu
- oblasť prelínania odborných kompetencií výchovného poradcu a iných odborníkov.

Idie najmä o prelínanie sa náplne práce a kompetencií výchovného poradcu a školského psychológa. Pri porovnaní teoretických náplní práce

školského psychológa a výchovného poradcu možno identifikovať viacero podobných oblastí. Ak hovoríme o prelínaní kompetencií školského psychológa a výchovného poradcu v podmienkach konkrétnej základnej školy, tak iba v dobrom slova zmysle. V praxi sa totiž snažíme skôr o spoluprácu a vzájomné dopĺňanie sa pri riešení rozličných problémov. Praktické skúsenosti hovoria o dostatočnom priestore na realizáciu oboch týchto odborníkov na pôde školy. Taktiež moderné trendy počítajú s vytvorením tímu odborníkov, zabezpečujúcich komplexné služby konkrétnej škole. Pokiaľ by mali školský psychológ a výchovný poradca poskytovať škole komplexné služby, vyžadovalo by to vytvorenie viacerých podmienok: zamestnať školského psychológa a výchovného poradcu na adekvátny úväzok a na každej škole, doriešiť otázky ich vzdelávania a tým aj kompetencií, vytvoriť podmienky na adekvátnu supervíziu začínajúcich školských psychológov a výchovných poradcov a ich priebežné vzdelávanie .

Postavenie výchovného poradcu v súčasnej škole je na jednej strane odborníkmi považované za jednoznačné a ich práca za potrebnú, na druhej strane sa však z praxe dozvedáme vo väčšine prípadov o skutočnosti, že práca výchovného poradcu sa redukuje na administratívu okolo prihlášok na štúdium, resp. na informácie o existencii a obsahu štúdia tej ktorej školy. Sama o sebe je táto činnosť dosť náročná, hlavne vzhľadom na zmeny v jednotlivých školách, ktoré sa uskutočnili v posledných rokoch a neustále sa dejú. Výchovný poradca, ktorý má na svoju činnosť týždenne dve hodiny popri svojom úväzku ako učiteľ, ťažko môže zvládať ešte ďalšie činnosti, ktoré má v náplni práce. Tento problém sa dá pravdepodobne vyriešiť len komplexným postupom. Len takto je možné dosiahnuť, aby výchovní poradcovia mali adekvátne schopnosti a zručnosti pre výkon svojej profesie.

2 ZÁKLADNÉ DIAGNOSTICKÉ METÓDY

Jednou z hlavných oblastí, ktorá je náplňou práce výchovného poradcu, je diagnostická činnosť. **Diagnostickou činnosťou** rozumieme súhrn operácií, postupov a techník, ktorého cieľom je stanovenie diagnózy podľa cieľa, ktorým môže byť:

- určenie stupňa vývinu,
- zistenie príčin odchýlok od vývinu od vekovej normy,
- zistenie individuálnych zvláštností,
- zistenie podstaty, podmienok a príčin individuálnych rozdielov,
- prognóza, predikcia (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Pre efektívnu činnosť výchovného poradcu je dôležité stanovenie správnej diagnózy. **Diagnóza** je slovo gréckeho pôvodu skladajúce sa z dvoch slovotvorných základov: dia (oddelené, osobitne, hĺbkovo) a gnosis (poznanie). Diagnóza teda znamená hĺbkové poznávanie. Toľko hovorí teória o diagnostike všeobecne.

Diagnostická činnosť výchovného poradcu je ale špecificky odlišná od ortodoxne stanovenej diagnostiky špecialistov (poradenských psychológov, klinických psychológov, terapeutov a pod.). V čom sa odlišuje? Výchovný poradca je väčšinou človek, ktorý ukončil vysokoškolské vzdelávanie učiteľského smeru, preto mu zákon neumožňuje využívanie (psycho)diagnostických metód. Výchovný poradca napriek tomu musí poznať svojho klienta (dieťa, žiaka), aby ho mohol sprevádzať na jeho ceste (k riešeniu vlastných problémov, výberu budúceho povolania a pod.). Na tomto mieste sa dostávame k ďalšej odlišnosti. A tou je charakter diagnózy. Konštatovali sme, že diagnóza je hĺbkové poznanie. V práci výchovného poradcu je však diagnostická činnosť skôr screeningového ako hĺbkového charakteru.

Diagnostická činnosť výchovného poradcu je určená predovšetkým na senzitívnu identifikáciu potenciálnych (aj reálne existujúcich) problémov, ktorá môže vyústiť v odporúčania pre špecializovanú diagnostiku odborníkmi, ktorým ju zákon umožňuje naplno využívať.

Výchovný poradca nutne musí poznať široké spektrum diagnostických nástrojov (ktoré ale nemôže používať), aby si vytvoril, pokiaľ možno, reálny dojem o osobnosti svojho klienta, ktorý má pravdepodobne nejaký problém viazaný (užšie alebo širšie) na školské prostredie. Samozrejme, že k tomuto účelu môže použiť malý, veľmi obmedzený počet nástrojov, ktoré by sme mohli označiť ako testové. Tie mu umožnia kvantifikáciu sledovaných javov. To, na čo však výchovný poradca môže vždy spoľahnúť a to, čo mu žiadny

zákon nemôže zakázať používať, sú metódy, ktoré v psychológii označujeme ako klinické.

Slovo klinické pochádza z gréckeho slova kliné, t.z. lôžko. V starovekom Grécku sa často využívalo na pripútanie chorého na lôžko, aby mohol byť dlhodobo pozorovaný a zhromažďovanie poznatkov o probléme chorého. **Klinické metódy** sú najstaršie diagnostické postupy, ktoré sú charakteristické tým, že:

- nie sú viazané prísnyimi pravidlami,
- sú flexibilné,
- nemajú štatistický základ,
- umožňujú poznanie individuálnych ľudí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001),
- nie sú štandardizované, nemajú stanovený postup zadávania úloh, spôsob hodnotenia ani normy,
- vychádzajú z osobnej skúsenosti,
- kladú dôraz na spôsob, akým ľudia interpretujú svoju skúsenosť,
- sú hodnotené kvalitatívne, je u nich pravdepodobnejšia možnosť subjektívneho skreslenia, môžu priniesť informácie, ktoré nie je možné identifikovať testovými metódami,
- kladú veľkú nároky na znalosti a diagnostickú citlivosť (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Pre naše potreby môžeme používať pre klinické metódy označenie všeobecné. Okrem všeobecných metód sa v diagnostike využívajú aj metódy testové. Ich používanie je väčšinou mimo kompetencie výchovného poradcu.

Testové metódy sú charakteristické tým, že:

- predstavujú štandardizovaný spôsob diagnostiky,
- pri ich používaní dodržiavame pravidlá, používame jednotné pomôcky, jednotným spôsobom vyhodnocujeme získané informácie,
- umožňujú zaznamenávať správanie klienta v kontrolovaných podmienkach, musia spĺňať psychometrické požiadavky (reliabilita, validita, štandardnosť, objektivita) (Svoboda, 1999).

Využitie všeobecných metód v práci výchovného poradcu je nevyhnutnosťou, potrebou a prirodzenosťou zároveň. Výchovný poradca je hlavne človek, sociálna bytosť, ktorá je nastavená na vzťahy s ostatnými ľuďmi. Neustále si o ľuďoch vytvára nejaký dojem (tak ako my všetci). Aj keby nemal žiadne základy zo psychológie, bude fungovať v medziach „laickej“ psychológie, ktorá je základom pre vedeckú psychológiu. Stačí teda, ak akceptuje všeobecné pravidlá klinickej diagnostiky, zvýrazní svoju

sociálnu citlivosť a jeho schopnosť pochopiť celú osobnosť v sociálnom kontexte je na svete.

Všeobecné metódy umožňujú výchovnému poradcovi realizáciu poradenskej diagnostiky, ktorú možno podľa Vágnerovej a Klégrovej (2008) diferencovať do niekoľkých kategórií:

- Hodnotenie schopností, predovšetkým inteligencie, špecifických kompetencií (pamäť, pozornosť) a ich individuálne špecifickej štruktúry. Najčastejšie ide o analýzu prekážok brániacich v rozvoji kompetencií a potrebných návykov klienta.
- Hodnotenie znalostí a spôsobilostí, ktoré závisia aj od edukačných vplyvov a umožňujú zhodnotiť doterajšie pôsobenie rodiny a školy.
- Hodnotenie osobnostnej štruktúry a emočného prežívania, ich zvláštností, ktoré môžu byť príčinou zlyhaní a problémov v adaptácii. Najčastejšie ide o posúdenie sebahodnotenia, sebadôvery, motivácie, postojov k školskej práci.
- Hodnotenie socializačnej úrovne, kvality sociálnych vzťahov, prekážok a nepriaznivých vplyvov, ktoré klientovi bránia v rozvoji žiadaných vzorcov správania

Všeobecné metódy sú v práci výchovného poradcu nezastupiteľné, pretože sú založené na intuitívnych postupoch (a nie na číselných indexoch). Napriek tomu, že spočívajú v dôvere vo vlastné interpretačné schopnosti, treba mať na pamäti zopár všeobecných zásad pri ich aplikácii:

- Prostredníctvom nich usudzujeme na psychické kvality, ktoré nemožno posudzovať priamo, len prostredníctvom konkrétneho správania.
- Berieme do úvahy nielen individuálne špecifické správanie, ale aj sociálne podmienky, v ktorých sa sledovaný problém rozvinul a v ktorých sa prejavuje.
- Diagnostická činnosť by mala byť komplexná a integrujúca, t.z. že by sme mali brať do úvahy rôzne názory a vzťahy (dieťaťa, rodičov, učiteľov, spolužiakov).
- Sústreďujeme sa nie na nedostatky (aj keď ich musíme poznať), ale na prednosti klienta a jeho rodiny. Diagnostika preto musí byť stimulujúca a motivujúca. (voľne podľa Vágnerová, Klégrová, 2008; Zelinková, 2001)

Všeobecné metódy sú základom pre akúkoľvek diagnostickú činnosť (psychologickú, pedagogickú, špeciálno-pedagogickú, sociálnu). Sú nimi

pozorovanie, rozhovor, analýza spontánnych produktov. V ďalšom texte si ich bližšie predstavíme.

2.1 Pozorovanie

Pozorovanie je najstaršia výskumná metóda, ktorá, ako sme si už povedali, je súčasťou každej iagnostickej činnosti. Z hľadiska potrieb výchovného poradcu ju však možno považovať za relatívne samostatnú diagnostickú metódu.

Metóda pozorovania je vlastne zámerným a plánovitým vnímaním, ktoré je cieľavedome zamerané na dosahovaníu určitého cieľa (Svoboda, 1999). Ak máme pozorovanie považovať za diagnostickú metódu, musíme pri jej aplikácii spĺňať určité zásady. Sú nimi:

- Zameranosť: sústreďujeme sa na výskyt určitých javov a iné si nevšímame.
- Systematickosť: pozorujeme sústavne, dlhodobo, v presne určených časových jednotkách.
- Kontrolovateľnosť: pri pozorovaní si z hľadiska cieľa robíme také podrobné záznamy, aby mohlo byť pozorovanie opakovateľné.
- Plánovitosť: vopred si stanovíme plán, obsah a postup pozorovania.
- Presnosť a objektivita: musí byť vymedzené kritérium pozorovania, spôsob registrácie, pozorovanie musí byť nezávislé od osoby pozorovateľa (voľne podľa Svoboda, 1999).

Pri diagnostickej činnosti výchovného poradcu nás teda viac ako voľné, orientačné pozorovanie (ktoré nie je diagnostickou metódou) zaujíma zamerané pozorovanie.

2.1.1 Druhy pozorovania

Pri metóde pozorovania môžeme klasifikovať jeho druhy:

Z hľadiska časového trvania:

- krátkodobé (jednorazové),
- dlhodobé.

Z hľadiska objektu pozorovania:

- seba pozorovanie (introspekcia),
- pozorovanie iných (extraspekcia).

Z hľadiska počtu pozorovaných členov:

- individuálne,
- skupinové.
- Z hľadiska počtu pozorovaných javov:

- celostné,
- čiastkové.

Z hľadiska poznania pozorovateľa:

- participaçné pozorovanie,
- nepozorované pozorovanie.

Miovský (2006) je pri klasifikácii druhov, resp. metód pozorovania stručnejší a delí ich na introspektívne a extraspektívne. Pri extraspektívnych metódach rozlišuje zúčastnené a nepriame pozorovanie, pričom konštatuje, že oba poddruhy môžu prebiehať skryto alebo otvorene.

Povšimnutiahodné je tiež Ferjenčíkovo (2000) rozdelenie pozorovania na molekulárne a molárne. Pri molekulárnom prístupe k pozorovaniu sa sústreďujeme na menšie časti (segmenty), ktoré detailne popisujeme. V tom spočíva jeho výhoda. Nevýhodou je slabší popis kontextu a schopnosť ukotviť pozorovaný jav v širších súvislostiach. Pri molárnom prístupe sa snažíme o zachytenie širšieho kontextu a rozmanitých väzieb. Nevýhodou tohto prístupu je to, že nám môžu uniknúť rôzne detaily, ktoré môžu mať zásadný význam.

2.1.2 Fázy pozorovania

Ak hovoríme o pozorovaní ako o diagnostickej metóde, mali by sme akceptovať aj určitý postup realizácie tejto metódy:

1. Vytýčenie cieľa pozorovania a spôsob jeho dosiahnutia

Kľúčová osoba, ktorá nás ako výchovných poradcov zaujíma, je dieťa, resp. dospelávajúci. Špeciálne sa zameriavame na definovanie problému, ktorý treba riešiť. Ide o prejavy správania, ktoré signalizujú napr. snahu upútať pozornosť, negativizmus, ale tiež sociálnu izolovanosť alebo tendenciu ostávať v škole čo najdlhšie, t.z. nápadnosti viazané na školské prostredie. Ak ide o prejavy, ktoré sú pozorovateľné dlhšiu dobu, teda vyskytujú sa konzistentne v čase, je na mieste plánovať rôzne druhy pozorovania (priame nezúčastnené alebo nepozorované pozorovanie), ktoré výchovnému poradcovi pomôžu poznať problém dospelávajúceho.

2. Vlastné pozorovanie

Je procesom získavania informácií o objekte pozorovania (dospelávajúci) v súlade so stanoveným cieľom v primeranom rozsahu. Ak pozorujeme priveľa javov, budeme zahltení množstvom informácií. Naopak, ak pozorovanie priveľmi zúžime, uniknú nám väzby medzi prvkami pozorovaného javu.

3. *Opis pozorovaných javov a situácií, v priebehu ktorých javy vznikajú a prebiehajú*

V tejto fáze sa zameriavame na adekvátne zachytenie kontextu pozorovaného javu, resp. prejavy správania. Úlohou pozorovateľa je opis a nie interpretácia! Dávame si pozor na chyby pozorovania (kapitola 2.1.5).

4. *Členenie opísaných javov na položky*

Ak chceme pozorovať vymedzené javy, je pre nás výhodné, ak si ich rozdelíme na menšie časti, položky. Príklad: zaujíma nás, či sa žiaci VI.B správajú agresívne. Agresívne správanie si najprv rozdelíme na fyzickú a verbálnu agresiu. Ďalej nás môže zaujímať, či sú dievčatá rovnako agresívne ako chlapci, či sú agresívni len jednotlivci alebo agresia prebieha v skupinách a pod. Členenie pozorovaného javu na položky je súčasne i prípravou na záznam pozorovania.

5. *Záznamy pozorovania*

Záznamy pozorovania (popísané v kapitole 2.1.4) sú predpokladom adekvátnej interpretácie, ktorá je relatívne dobre zbavená subjektivity. Samozrejme, nikdy sa nám nepodarí úplne zbaviť našej subjektivity. Proces pozorovania (alebo inej akejkolvek diagnostickej činnosti), jeho popis i interpretácia bude vždy zaťažená naším osobným pohľadom, skúsenosťou či presvedčením. Je to tak prirodzené a určite sa to nemôže hodnotiť ako nežiadúce alebo zlé.

6. *Analýza výsledkov pozorovania a interpretácia z hľadiska širšieho kontextu*

Posledná fáza pozorovania je nemenej dôležitá ako všetky ostatné. Umožňuje nám celostný náhľad na osobnosť dospievajúceho (klienta) a voľbu možných intervencií, ktoré realizujeme buď my sami (ako výchovní poradcovia) alebo klienta odporúčame príslušnému špecialistovi.

Chceli by sme ešte upozorniť na to, že vymedzenie fáz pozorovania je len formálne a je určené na presnejší popis jednotlivých krokov potrebných pre efektívnu realizáciu tejto metódy. V praxi dochádza k miešaniu týchto fáz, prípadne ich paralelnému uplatňovaniu.

2.1.3 Predpoklady efektívneho pozorovania

Ak chceme pozorovať, musíme spĺňať viacero predpokladov (podľa Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

- *Zdravé a činné zmyslové orgány*
Pre pozorovanie je nevyhnutná zraková modalita, ale nemôžeme podceňovať ani ostatné zmysly.
- *Schopnosť koncentrácie pozornosti*
Naše pozorovanie je ovplyvňované vlastnosťami pozornosti (difúzia, koncentrácia, oscilácia), sugesciou, ilúziami, komplexnosťou situácie.
- *Schopnosť konať presné odhady bez použitia zvláštnych nástrojov*
Cvik, skúsenosti a prax nám umožňujú realizovať presné úsudky.
- *Nepriťomnosť patických stavov*
Pozorujeme len vtedy, ak nie sme unavení, nie sme pod vplyvom psychoaktívnych látok, naša psychická pohoda nie je znižovaná neuspokojovaním citových a sociálnych potrieb.
- *Schopnosť presne vnímať*
Ak pozorujeme, musíme vedieť odlišiť, čo je identifikácia javu a čo interpretácia pozorovaného.
- *Oslobodenie od predsudkov a zaujatosti*
Naše vnímanie má zvykovú alebo skúsenostnú povahu. Musíme o nej vedieť, aby sme sa vyhli napr. autostereotypom (tendencia nadhodnocovať príslušníkov našej skupiny) alebo heterostereotypom (tendencia podhodnocovať príslušníkov inej skupiny).
- *Realizácia bezprostredných a presných záznamov*
Ak chceme, aby boli naše zistenia relevantné, je žiadané, aby sme záznam z pozorovania uskutočnili v čo najkratšom čase. Ideálne počas pozorovania.

2.1.4 Záznamy pozorovania

Záznamy pozorovania sú neoddeliteľnou súčasťou pozorovania. Umožňujú nám analýzu a interpretáciu pozorovaného, t.z. dosiahnutie cieľa diagnostickej činnosti – stanovenie diagnózy (v prípade výchovného poradcu screeningovej povahy). Záznamy sa pri diagnostikovaní vyskytujú v dvoch variantoch. Prvým zaznamenávame len incidenciu (výskyt, prítomnosť) javu. Druhým posudzujeme aj intenzitu javu. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Príkladom záznamu môže byť arch podľa Vernona, ktorý sa využíva pri kvalitatívnom pozorovaní počas testovania alebo rozhovoru. Autor identifikuje jedenásť kategórií pri interpretácii správania (in Svoboda, 1999)

- uvádzame s príkladmi popisných adjektív:

1. *Aktivita*
podráždený, čulý, impulzívny, tichý, stabilný, utlmený, ľahostajný, tiky, oblečenie, zvláštne prejavy alebo fyziognómia
2. *Pohyby*
plynulé, presné, nemotorné, rýchla - pomalá chôdza
3. *Telesný výzor a držanie tela*
pôsobivé držanie tela, dobre vyvinutý, pyknické proporcie, chudý, astenický, energický – skleslý spôsob chôdze
4. *Osobný výraz*
dobře vyzerajúci, odporný, vyspelý, detský, agresivita tváre, veselý, optimistický, vzrušivý, flegmatický
5. *Starostlivosť o seba*
starostlivo upravený, dobrý vkus, nedbalý, špinavý
6. *Reč*
dobře modulovaný hlas, zreteľný prejav, koktavosť, hovorný, mlčanlivý, primitívny slovník, agramatizmy, prízvuk
7. *Sebapresadzovanie*
samolúby, sebavedomý, sebakritický, podceňuje sa, úzkostný, rozhodný, odporujúci, sugestibilný, ostýchavý
8. *Spolupráca*
chce spolupracovať, rezervovaný, podozrievavý, presný, bezstarostný, lenivý, nepriateľský
9. *Pohotovosť, sústredenosť*
pozorný, bdely, duchom neprítomný, rýchlo sa rozptýli
10. *Emócie*
náladový, detské reakcie, nedostatok sebakontroly, utlmený, hlbavý
11. *Plánovanie činnosti*
analytický, používa pokus a omyl, riskuje, ťaží z minulej skúsenosti

Pozorovanie nám naozaj môže slúžiť ako vynikajúca zložka screeningu. Dôkazom je záznam orientačného pozorovania vypracovaný Matějčekom (1991 in Vágnerová, Klégrová, 2008). Je vypracovaný pre prácu s deťmi, ale domnievame, že v modifikovanej podobe je použiteľný aj pre dospelujúcu, resp. dospelú populáciu. Záznam obsahuje desať kategórií pozorovania:

1. *Telesná konštitúcia, somatotyp*
Výška a hmotnosť dieťaťa musia byť posudzované s ohľadom na vek.

Nápadnosti môžu byť prejavom neštandardného vývoja, životného štýlu rodiny (obezita), problémov sociálneho charakteru (neakceptovanie vo vrstovníckych skupinách).

2. *Vzhlad a úprava zovňajšku*

Býva socio-kultúrne podmienená a môže charakterizovať príslušnosť rodiny k určitej spoločenskej vrstve.

Signalizuje zložky rodičovskej starostlivosti, hodnotovú orientáciu rodiny, konformitu rodičov k spoločenským požiadavkám, ich dôraz na vonkajšie znaky (móda, praktickosť, ozdoby).

3. *Prejavy správania – neverbálne komunikačné kľúče*

Držanie tela, pantomimika, mimika, očný kontakt, celkový výraz signalizujú postoj k diagnostikovaniu a emočné ladenie (uvoľnenosť, úzkosť, vzdor, negativizmus).

4. *Motorika – pohyblivosť, zručnosť, senzomotorická koordinácia*

Ovplyvňuje úspešnosť v niektorých predmetoch (písanie, telocvik), sociálnych vzťahoch (vrstovnícke skupiny), pri zdokonaľovaní rečového prejavu.

Môže mať vplyv na sebahodnotenie.

5. *Verbálny prejav (obsah a forma rečového prejavu)*

Posudzujeme celkovo rečový prejav, spôsob vyjadrovania, rozsah slovníka, intenzitu hlasu, presnosť artikulácie. Jednoduché vety, obmedzená slovná zásoba, jednoslovné odpovede môžu vyjadrovať nižšiu vzdelanostnú úroveň, znížený intelekt, ale tiež emočnú inhibíciu, zvýšené napätie, či obavy. Veľmi tichá reč naznačuje neistotu a tendenciu k defenzívnym prejavom. Dôležitou charakteristikou je tiež sociálne adekvátne používanie verbálnych spôsobilostí (schopnosť komunikovať, udržať konverzáciu a zodpovedajúcim spôsobom sa v nej presadiť a uplatniť). Nedostatočné zvládnutie komunikačných spôsobilostí môže naznačovať neistotu, trvalejšie narušenie, ale môže byť tiež dôsledkom slabej podnetnosti výchovného prostredia alebo chýbania potrebných skúseností.

6. *Osobné tempo a temperamentové prejavy*

Koordinovanosť a intenzita pohybov naznačuje bazálnu aktivačnú úroveň a reaktivitu.

Sledujeme extrémne varianty: hypoaktivitu a hyperaktivitu a ich prípadné zmeny počas diagnostickej interakcie (napr. dieťa môže byť na začiatku neisté, a preto inhibované a neskôr sa osmeli a bude reagovať aktívnejšie alebo naopak, v dôsledku unaviteľnosti dôjde k postupnému spomaľovaniu pracovného tempa).

7. *Emočné ladenie*

Emočné prežívanie (neistota, strach, úzkosť, negativizmus, apatia) ovplyvňujú postoj k diagnostike. Môžu byť zdrojom ale i dôsledkom problémov v škole, vrstovníckych skupinách.

8. *Správanie sa pri riešení úloh, spôsob reagovania na pokyny, pracovné vlastnosti*

Pozorovanie týchto prejavov môže prispieť k celkovému porozumeniu klientovi (špeciálne dieťaťu) a predpokladaných príčin jeho problémov.

Všímame si:

- Rýchlosť reakcií
Tendenciu konať rýchlo, impulzívne, so snahou rýchlo dokončiť úlohu alebo starostlivosť, váhavosť a opakované uisťovanie sa o správnosti výsledku.
- Vytrvalosť
Rýchla strata snahy, ktorá vedie k horším výsledkom alebo vytrvalosť a snaha dosiahnuť žiadaný výsledok.
- Sebaistotu
Sebaistota v súčinnosti s ďalšími žiadúcimi vlastnosťami a postojmi zvyšuje využitie vlastnej schopnosti.
- Záujem o úlohu
Rezignácia alebo negativizmus môžu byť príčinou zhoršenia výkonu.
- Ctižiadostivosť
Snaha vyniknúť alebo ľahostajnosť ovplyvňujú snahu o dosiahnutie dobrých výsledkov.

9. *Sociálne správanie (pri diagnostikovaní)*

Dosiahnutú socializačnú úroveň posudzujeme na základe dodržovania všeobecne platných spoločenských pravidiel, nadviazania kontaktu s diagnostikom (v našom prípade s výchovným poradcom).

Treba mať na pamäti, že miera štandardnosti správania detského (resp. dospelujúceho) klienta je potvrdením výchovného vedenia, ale i dôkazom vyrovnanosti a odolnosti voči rôznym druhom záťaž.

10. *Správanie k rodičom*

Interakcia rodičia – dieťa je diagnosticky veľmi cenná.

Rozdiely v správaní detského (resp. dospelujúceho) klienta s ohľadom na prítomnosť rodiča môžu signalizovať nápadnosti v rodinných vzťahoch (napäté vzťahy, vytváranie koalícií), v štýle výchovy (miera autoritatívnosti), alebo neadekvátne nadviazanie dieťaťa na rodičov.

2.1.4.1 Posudzovacie škály

Posudzovacie škály chápeme ako špecifické metódy, ktoré nám umožňujú posúdiť určitú skutočnosť v rámci vymedzeného kontinua (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

V psychodiagnostickej klasifikácii sa zaraďujú medzi testové metódy, pretože splňajú psychometrické kritériá. Predstavujú nástroj kvantifikácie javu. Svoboda (1999) však upozorňuje, že nie sú testami v užšom zmysle slova.

Prečo ich teda spomíname v kapitole o záznamoch pozorovania? Pri vymedzovaní fáz pozorovania sme si povedali, že pozorovaný jav vždy rozdeľujeme na menšie časti, položky. Väčšinou sa nerozhodujeme, či sme vymedzenú položku pozorovali alebo nie, ale aj o tom, v akej miere sme ju pozorovali. Kvantifikujeme. Redukujeme chyby pozorovania. Presne k tomuto účelu nám môžu slúžiť posudzovacie stupnice. Nemám na mysli stupnice, ktoré majú skôr psychometrický charakter (napr. Rohnerova rodinná diagnostika, Škála sebahodnotenia školskej práce a vzťahu ku škole a pod.), ale stupnice v tom najzákladnejšom zmysle slova, ktorých konštrukciu bez problémov zvládne každý, kto pozná Guilfordovo členenie škál a ich popis. Guilford (1954 in Svoboda, 1999) uvádza nasledovné členenie (vyberáme stupnice použiteľné v práci výchovného poradcu):

▪ *Numerické*

- V tomto prípade posudzujeme pozorovaný jav pomocou označenia jedným z čísel, ktoré tvoria postupnosť.

(príklad: Klient XY je vo svojej práci:

aktívny 1 2 3 4 5 pasívny)

- Pri numerických škálach využívame verbálne ukotvenie, buď koncových bodov (ako v predchádzajúcom príklade) alebo všetkých bodov.

(príklad: Klient XY pristupuje k práci svedomito:

vždy občas niekedy nikdy
1 2 3 4

▪ *Grafické*

- Pozorovaný jav posudzujeme pomocou označenia bodu na priamke. Koncové, prípadne deliace body môžu byť označené číslami alebo verbálnymi charakteristikami.

(príklad: Krížikom na priamke označ miesto, ktoré vystihuje tvoju náladu po dnešnom dni:

vynikajúca _____ hrozná)
 Grafické škály sa prezentujú horizontálne (z dôvodu preceňovania vertikály). Priamky majú byť dlhé asi 12 až 15 cm a nemajú byť prerušované, aby upozorňovali na kontinuitu vlastnosti.

▪ *Kumulatívne*

- Podobajú sa na numerické. Je pre ne typické, že sa spočítava bodová hodnota viacerých položiek určených na pozorovanie rovnakého javu.

(príklad: 1 = vždy, 2 = niekedy, 3 = málokedy, 4 = nikdy
 V skupine detí je iniciátor konfliktov.

1 2 3 4

Vyvoláva konflikty, ak má pozorovateľov.

1 2 3 4)

▪ *S nútenuou voľbou*

- Vyberáme si alternatívu, ktorá sa podľa nás najlepšie hodí na posúdenie pozorovaného javu. Počet alternatív by mal byť v rozmedzí 2-5.

(príklad: Žiak XY na vyučovaní:

- a) čaká na pokyn učiteľa začať riešiť úlohu
- b) spontánne zaháji prácu na riešení úlohy)

2.1.5 Chyby pozorovania

Pri pozorovaní sa často dopúšťame chýb, ktoré sa objavujú aj pri bežných sociálnych situáciách. Vágnerová, Klégrová (2008) uvádzajú v súlade s teóriou sociálnej psychológie nasledovné:

- *Základná atribučná chyba* – mylné hodnotenie situačne podmienených prejavov správania ako typických pre daného klienta (príklad: Chlapec si neurobí úlohu. Usudzujeme, že to tak robí vždy. Na základe našej generalizácie prejavu správania predpokladáme, že je lajdák.)
- *Chyba prvého dojmu, haló efekt*, ktorý skresľuje názor na klienta a akcentuje preferenčné zameranie na určité prejavy. (príklad: Dievča príde do školy celé v čiernom. Na čierne má nalakované nechty. Má čierne náušnice, strapaté čierne vlasy, čierne topánky s vysokou podrážkou. Predpokladáme, že patrí do skupiny, ktorá ničí majetok a je hrubá na všetkých okolo seba)
- Chyba daná subjektívnym nastavením kritéria hodnotenia

chyba prísnosti – podhodnocovanie vlastností klienta (v pedagogickej diagnostike sa označuje ako Golemov efekt*); máme tendenciu negatívne hodnotiť ľudí, ktorí sú nám nesympatickí

chyba miernosti – nadhodnocovanie vlastností klienta (v pedagogickej diagnostike sa označuje ako Pygmalionov efekt*); máme tendenciu negatívne hodnotiť ľudí, ktorí sú nám sympatickí alebo s ktorými súcitíme

chyba centrálnej tendencie – snaha hodnotiť všetky vlastnosti ako priemerné

- *Implicitná teória osobnosti* – neadekvátne spájanie rôznych vlastností (príklad: Pomalé dieťa je vždy pedantné.)
- *Stereotypizácia* – skreslenie dojmu na základe predom daných kritérií odvodených z jednej vlastnosti (podľa veku, pohlavia, etnicity)

(príklad: Rómske dieťa nemá záujem o vzdelávanie.)

2.2 Rozhovor

Rozhovor je diagnostická metóda, ktorá je univerzálna a presahuje ciele ostatných metód (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Rozhovorom totiž nezískavame len diagnostické informácie, ale slúži nám tiež na nadviazanie vzťahu s klientom a vytváranie reálneho sociálneho vzťahu medzi diagnostikom (výchovným poradcom) a klientom (dieťaťom, žiakom, študentom).

Rozhovor je sprostredkovaný a interaktívny proces získavania informácií (Ferjenčík, 2000) o názoroch, postojoch, prianiach a obavách klienta, o jeho vnútornom svete, ktoré nám nemôže poskytnúť pozorovanie (Svoboda, 1999). Informácie získavame pomocou vopred pripravených a cielených otázok a primeraných odpovedí.

Rozhovor je metóda založená na osobných skúsenostiach, ktoré by mali byť korigované pod supervíznym vedením. Zvládnutie tejto metódy komplikuje podľa Ferjenčíka (2000) niekoľko faktorov:

- Predovšetkým, nie vždy je možné vyjadriť pomocou reči to, čo si myslíme alebo cítíme.
- Slová majú nielen denotatívny, ale konotatívny, subjektívne podfarbený význam.

* Zelinková, 2001

- Pri komunikácii dochádza k prenosu kódovanej informácie, ktorá môže byť skreslená šumom, prípadne viacerými účastníkmi komunikácie.
- Pri rozhovore hodnotíme aj metakomunikačné signály (napr. rýchlosť a hlasnosť reči, tón hlasu), ktoré nemusia byť v súlade s verbálne komunikovanými informáciami.
- Často dochádza k diskrepancii medzi tým, čo účastníci chcú komunikovať, čo naozaj komunikujú a ako je informácia interpretovaná.

Vágnerová, Klégrová (2008) k týmto faktorom ešte uvádzajú, že klient nemusí byť ochotný zdieľať s nami svoje názory, skúsenosti a city, nemusí byť pripravený na *sebaodhaľovanie*. Tento termín používa DeVito (2008) a rozumie ním špecifický typ komunikácie, pri ktorej o sebe prezrádzame informácie, ktoré obvykle skrývame. Na *sebaodhaľovanie* môžeme nazerať aj ako na presun informácií o sebe z oblasti skrývania do oblasti otvorenosti.

Klient, s ktorým sme v interakcii, je vždy jedinečnou osobnosťou, ktorá vo väčšine prípadov nie je nastavená na to, aby sa s nami delila o osobné informácie, ktoré (možno) o nej nikto nevie. Je našou úlohou poskytnúť jej toľko bezpečia, dôvery a priateľskej atmosféry, koľko potrebuje na prelomenie bariér stojacich proti otvorenej komunikácii.

Platí však, že existujú ľudia, u ktorých prebieha *sebaodhaľovanie* relatívne rýchlo a ľahko, resp. že existujú určité faktory, ktoré *sebaodhaľovanie* uľahčujú. DeVito (2008) píše, že ak ste:

- žena (faktor pohlavia),
- veríte vo svoje schopnosti a
- ste spoločenská, extravertovaná (faktor osobnosti),
- pochádzate z prostredia, ktorá *sebaodhaľovanie* podporuje (kultúrny faktor), teda asi z Británie, Nemecka alebo USA,
- hovoríte s poslucháčom, ktorý vám tiež o sebe prezrádza informácie o sebe (faktor dyadického vzťahu),
- a hovoríte o sebe skôr pozitívne informácie (faktor informačnej témy),

potom je u vás pravdepodobnosť *sebaodhaľovania* vyššia.

To, či sa klient rozhodne či a čo nám o sebe povie, je závislé od jeho zhodnotenia ziskov a rizík, ktoré mu *sebaodhaľovanie* prinesie. Ziskami (podľa DeVita, 2008), na ktorých možno v diagnostickej činnosti stavať a využiť ich pri motivácii klienta, sú:

- *Sebapoznanie*
Nový pohľad na seba, pochopenie vlastného správania.

- *Schopnosť poradiť si s problémami*
Špeciálne s citmi viny spojenými s minulými chybami, prežívanie ktorých sa dostáva do nášho vedomia.
- *Zlepšenie komunikácie*
Výpovediam iných môžeme rozumieť len vtedy, keď rozumieme ich osobnostiam. To nám umožňuje rozpoznať nuansy komunikácie alebo kontext, v ktorom náš partner komunikuje.
- *Kvalitnejšie vzťahy*
a ich charakteristik, ako sú dôvera, rešpekt, česťnosť a otvorenosť. Riziká, ktoré ohrozujú proces sebaodhaľovania, rozdeľujeme na (podľa DeVito, 2008):
- *Osobné*
Poskytovaním informácií o sebe sa vystavujeme možnému útoku. Čím viac o nás niekto vie, tým viac toho môžu použiť proti nám.
- *Vzťahové*
Aj v blízkych vzťahoch môže sebaodhalenie vyvolať problémy, najmä pri intímnych a tabuizovaných témach ako je napr. homosexualita.
- *Profesionálne*
Např. vyjadrenie osobného názoru (nesúhlasu) učiteľky smerom k školským úradom alebo vedeniu môže znamenať nepohodnosť a koniec pracovnej zmluvy.

2.2.1 Druhy rozhovoru

Poznáme viacero druhov rozhovoru, ktoré klasifikujeme podľa:

a) Cieľa:

- poznávací (alebo diagnostický) rozhovor, pri ktorom hlavný tok informácií prúdi od opýtaného k pýtajúcemu sa,
- formatívny (alebo poradenský, terapeutický) rozhovor, pri ktorom hlavný tok informácií prúdi od psychológa ku klientovi (direktívna intervencia) (Ferjenčík, 2000).

b) Miery pružnosti:

- neriadený, pri ktorom si klient vyberá tému rozhovoru,
- riadený, pri ktorom diagnostik (výchovný poradca) zámerným a organizovaným spôsobom získava informácie o klientovi (Svoboda, 1999).

c) Miery štandardnosti:

- štandardizovaný rozhovor, ktorý prebieha podľa presnej schémy, má daný počet otázok v danej forme a v danom slede a podobá sa dotazníku,
- čiastočne štandardizovaný rozhovor, pri ktorom je pevne daný zámer a cieľ rozhovoru, je nevyhnutné venovať sa stanoveným oblastiam, ale poradie a formulácia otázok je voľnejšie,
- voľný rozhovor, pri ktorom prostriedky na dosiahnutie cieľa nie sú presne dané (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

2.2.2 Fázy rozhovoru

Rozhovor je proces, ktorý má svoje fázy. Ferjenčík (2000) uvádza nasledovné:

1. Prípravná fáza

V tejto fáze sa rozhodujeme o čom bude rozhovor (napr. o tom, kam na strednú školu), s kým bude (napr. so žiakom II. stupňa základnej školy) a ako bude prebiehať (riešime technické problémy ako miestnosť, oblečenie, vhodný slovník, dĺžka rozhovoru a pod.)

2. Úvodná fáza

Naplníme dva základné ciele. Prvý z nich je oboznámenie klienta s cieľom, obsahom a zmyslom rozhovoru. Druhým je navodenie optimálnej emocionálnej klímy a rozvinutie vzťahu s klientom.

Využívame neriadený rozhovor, necháme klienta, aby si sám vybral témy, o ktorých budeme hovoriť.

Vytvorenie a upevnenie vzťahu diagnostika (výchovného poradcu) a klienta a jeho fungovanie v medziach reálnej sociálnej interakcie považujeme za základný predpoklad efektívnej diagnostickej činnosti. Niektorí autori (napr. Miovský, 2006) preto vyčleňujú tento proces ako samostatnú fázu metódy rozhovoru.

3. Jadro rozhovoru

Snažíme sa získať maximum diagnostických informácií. Využívame viacero postupov:

- postup od všeobecných problémov ku konkrétnym údajom,
- vychádzame z jednotlivostí a postupne vedieme klienta k intímnejším témam,
- od bežných, menej osobných údajov prechádzame k intímnejším témam,
- diagnosticky relevantné otázky striedame s otázkami, ktoré nemajú emocionálny obsah, klient na ne odpovedá bez rozpakov a obranných mechanizmov.

-

4. *Záver rozhovoru*

Ak počas rozhovoru došlo k emocionálnej tenzii, v závere sa snažíme toto napätie uvoľniť, aby klient neodchádzal s dojmom, že sme z neho niečo „ťahali“ a aby bol naklonený ďalšej spolupráci.

Sumarizujeme a kontrolujeme získané informácie.

Ukončenie rozhovoru vyžaduje značné sociálne spôsobilosti a takt.

Oceňujeme spoluprácu.

5. *Vyhodnotenie*

Analyzujeme získané informácie.

2.2.3 Reakcie (výchovného) poradcu pri vedení rozhovoru

Rozhovor je metóda, pri ktorej rozmanitým spôsobom reagujeme na klienta, na to, čo povedal a ako vnímame jeho neverbálne signály. Reakcie poradcu môžeme rozdeliť na odpovede a aktívne počúvanie.

Odpoveďami vyjadrujeme to, ako chápeme klienta a jeho problém. Využívame pri tom otázky, podávanie informácií, konfrontáciu a interpretáciu.

Kladenie otázok je pre diagnostické interview (rozhovor) najtypickejšie. Kerlinger (1972) uvádza, že pri výbere otázok je nevyhnutné uplatňovať nasledujúce kritériá:

- otázka musí mať vzťah k problému,
- otázka musí zodpovedať typu a charakteru informácií (ak riešime profesijnú orientáciu adolescenta, nepýtame sa ho na vzťah rodičov, platí pre bod 1 a 2),
- otázka musí byť jasná a nedvojzmyselná (Takže pán učiteľ si vyžaduje tvoju pozornosť? – pýtame sa stredoškolačky, ktorá verbalizuje problém s učiteľom),
- otázka nesmie byť sugestívna (Si spokojná s pani učiteľkou Kupkovou, však?),
- otázka nesmie stavať na informáciách, ktoré klient nepozná (Čo si myslíš, ako by sa pani učiteľka mala pripravovať na hodinu?),
- otázka má byť formulovaná tak, aby bola emocionálne prijateľná (Cítiš sa veľmi zle, keď ti všetky deti nadávajú, že si tučibomba?),
- otázka nemá navádzať k sociálne žiadaným odpovediam (Páči sa ti v škole?).

V súlade so Svobodou (1999) a Hradiskou (2004) pripomíname nasledujúce odporúčania:

- otázky formulujeme tak, aby sme sa vyhli jednoslovným odpoveďiam vo forme áno-nie; stimulujeme verbálnu aktivitu klienta; snažíme sa, aby klient rozprával viac ako 70% času,
- otázku nezačíname *prečo?* ale *ako?* (alebo *čo?*), vyhneme sa tak interpretácii a získame popis (nepýtame sa prečo si rozbil vázu? ale čo si robil, keď si rozbil vázu?),
- otázka nesmie obsahovať dvojité zápor (Nevieš mi povedať prečo nechodíš do školy?),
- otázka nesmie byť formulovaná tak, že sa pýtame súčasne na dve veci (Cítiš sa v triede osamelý a odmietaný?),
- otázka nesmie byť ironizujúca, zhadzujúca, nesmie vyvolať negatívnu reakciu klienta (Ty nie si normálny, však?)

Ferjenčík (2000) uvádza, že otázky môžeme klásť dvojakým spôsobom. Prvým z nich je lievikovité, kedy postupujeme od všeobecného k špecifickému a tému otázok meníme až po jej vyčerpaní. Druhým je hrebeňovité, pri ktorom sa otázky sa striedajú, predchádzame od jednej témy k druhej.

Počas rozhovoru používame viacero typov otázok:

- *Priame*
na konkrétnu vec sa pýtame priamo
(príklad: Bojíš sa búrky?)
- *Nepriame*
pýtame sa opisom, k jadru veci sa približujeme okľukou
(príklad: Čo robievaš, keď je búrka?)
- *Projektívne*
Vychádzajú z princípu identifikácie klienta s inými ľuďmi, do ktorých projekujú svoje postoje, názory a pod. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)
(príklad: Čo najčastejšie robievajú deti, keď je búrka? A ty? – musí byť individualizovaná)
- *Otvorené*
neobmedzujú možnosti odpovede
(príklad: Čo robievaš, keď je búrka?)
- *Uzavreté*
možno na ne odpovedať jednou možnosťou: popretím alebo pritakaním

(príklad: Bojíš sa búrky?)

- *Primárne*
sú formulované pred začiatkom rozhovoru a ich cieľom je získať požadované informácie
- *Sekundárne*
vyplynú z rozhovoru a sú bezprostrednou reakciou na získané informácie (Ferjenčík, 2000)

Pri *poskytovaní informácií* komunikujeme klientovi fakty, ktoré mu chýbajú a môžu zlepšiť jeho situáciu. Cieľom tejto formy reagovania je narušenie predsudkov a mýtov, identifikovanie alternatív, motivácia klienta k preskúmaniu možností a tém, ktorým sa vyhýbal.

(príklad: Odporúčite dospelievajúcemu konkrétny študijný odbor. Ale on sa bráni, pretože nemá dostatok informácií. Ak mu poskytneme relevantné informácie, môžeme dosiahnuť cieľ práce výchovného poradcu).

Majme na mysli, že informovanie je elementárnou formou práce výchovného poradcu, ale tiež na to, že dospelievajúci (najmä tí, ktorých označujeme ako problémových) majú malé nadšenie pre málo známe povolania (napr. záhradník, umelecký kováč), ktoré môžeme zatraktívniť práve poskytnutím podstatných informácií.

Cieľom *konfrontácie* je komunikovanie nekongruentných správ klienta, ktoré vyplývajú z nesúladu verbálnych a neverbálnych kľúčov a naznačujú súperiace obsahy prežívania klienta.

(príklad: Hovoríš, že nemáš problém s prijatím školy, ktorú ti odporúčam. Zároveň počujem, že na mnohé povolania reaguješ odmietavo alebo ich ironizuješ. Hovoríš, že murári sú hlúpi, umeleckí maliari fajčia marihuanu a čašníci sú opilci.).

Interpretácia predstavuje možné vysvetlenia alebo asociácie klientovho správania a prežívania. Interpretáciu identifikujeme vzťah medzi klientovými explicitnými správami a správaním, resp. informáciami, ktoré o ňom máme, skúmame klientovo správanie z alternatívnych pohľadov, dopĺňame klientovo sebaochopenie. Interpretáciu však poskytujeme len vtedy, keď je na ňu klient pripravený. Predčasná interpretácia sa mína účinku a zhoršuje vzťah výchovného poradcu a klienta. (príklad: Viackrát si povedala, že treba brať ohľad na iných ľudí, byť im nápomocná. Viem, že aj v triede patríš k tým, ktoré spolužiaci oslovia, keď majú problém. Nadobudol som dojem, že sa dokážeš intuitívne orientovať vo vzťahoch a si empatická. Preto si myslím, že by bola pre teba vhodná niektorá z pomáhajúcich profesií.)

Aktívnym počúvaním usmerňujeme rozhovor. Využívame objasnenie, parafrázovanie, reflexiu a sumarizáciu.

Pri objasňovaní identifikujeme obsah správy, ujasníme si, ktorý obsah je zrozumiteľný a ktorý nejednoznačný. Povzbudzujeme klientovu elaboráciu. Kontrolujeme obsah počutého. Upresňujeme vágne a nejednoznačné správy.

(príklad: Hovoríš teraz o svojich vzťahoch s kamarátmi alebo súrodencami? alebo Máš problém s každou pani učiteľkou alebo len s pani učiteľkou Kupkovou – samozrejme sa túto otázku pýtame len vtedy, ak sme o pani učiteľke Kupkovej predtým hovorili.)

Parafrázovaním opakujeme časť výpovede klienta vlastnými slovami. Pomáhame klientovi zamerať sa na obsah povedaného. Overujeme si správne porozumenie obsahu. Dávame klientovi možnosť vrátiť sa k nedostatočne vypovedaným informáciám. Orientujeme klienta na obsah, ak je prežívanie zraňujúce.

(príklad: Dospievajúci XY hovorí: Viem, že ma spolužiaci nemajú radi. Vaša možná parafráza: Hovoríš, že ťa spolužiaci odmietajú?)

Cieľom *reflexie* je identifikácia slov, ktoré vyjadrujú emócie, sledovanie neverbálnych kľúčov klientovho vyjadrovania, verbalizácia klientovo prežívania tak, ako ho vnímame my. Ide vlastne o parafrázovanie emocionálnej časti správy klienta. Prostredníctvom reflexie povzbudzujeme klienta k vyjadrovaniu citov. Pomáhame mu uvedomiť si city, ktoré ho ovládajú. Spreádzame ho pri ich zvládaní a rozlišovaní medzi nimi.

(príklad: Dospievajúci XY hovorí: Ja sa cítim v tejto situácii dobre, som v pohode, môžem hovoriť o čomkoľvek. Reflektujúci hovoríte: Hovoríš, že sa cítiš dobre. Ja vidím, že máš na hrudi prekrížené ruky a kývaš sa na stoličke. Dospievajúci reaguje: Som nervózny.)

Sumarizácia predstavuje dve alebo viac parafráz a reflexií, ktoré zhutňujú správu klienta alebo stretnutia. Pozornosť venujeme sérii správ a uvedomujeme si napr. opakovanie tém, viet. Cieľom je zhrnúť viaceré prvky klientovej správy, identifikovať spoločnú tému, prerušiť príliš obsiahlu výpoveď, zhrnúť dosiahnutý pokrok. Sumarizácia nie je interpretáciou. Vždy pri nej ostávame vecní.

(príklad: Tak doteraz sme hovorili o vzťahu s mamou, súrodencami a kamarátmi.)

Okrem spomínaných reakcií nesmieme pri vedení rozhovoru zabúdať na prácu s tichom. *Ticho* poskytuje zúčastneným možnosť domyslieť a zväžiť to, čo bolo povedané, vybaviť si spomienku alebo sformulovať otázku, resp.

odpoveď. Niekedy používame dlhší interval ticha na stimuláciu produkcie klienta.

Všeobecne však platí, že, ako uvádza Vágnerová a Klégrová (2008), najdôležitejšie je počúvanie klienta, záujem a sústredenie na jeho vyjadrenia. Klient potrebuje byť akceptovaný. Mal by vedieť, že informácie, ktoré nám poskytujú sú pre nás dôležité a že ich budeme brať do úvahy.

2.2.4 Registrácia rozhovoru

Záznam obsahu rozhovoru vykonávame počas trvania rozhovoru alebo hneď po jeho ukončení. Ak si robíme príliš veľa záznamov počas rozhovoru, máme síce veľmi podrobný a presný záznam, ale na klienta pôsobí táto aktivita rušivo a trpí tým plynulosť rozhovoru. Záznam po ukončení rozhovoru interakciu neruší, trpí však jeho úplnosť a presnosť, pretože zaznamenávame asi len 40% obsahu rozhovoru (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Preto je vhodné urobiť si stručné poznámky počas rozhovoru, ktoré doplníme po ukončení interakcie s klientom.

Súčasťou je vždy záznam o správaní počas rozhovoru. Špeciálne sa zameriavame na súlad verbálnych a neverbálnych signálov.

Pri rozhovore máme možnosť využiť technické prostriedky. Potrebujeme však informovaný súhlas klienta a riskujeme, že jeho komunikácia nebude otvorená. Okrem toho prepis napr. zvukových nahrávok zaberá veľké množstvo času.

Validita rozhovoru je kolísavá a je závislá od

- osoby diagnostika a jeho skúseností, kvality pozornosti,
- presnosti záznamu,
- vlastností klienta ako sú:
 - vek,
 - úprimnosť,
 - inteligencia,
 - schopnosť sebaoprávnenia,
 - témy rozhovoru
 - uplatnenej miery intimity,
 - subjektívnej dôležitosti témy (Svoboda, 1999).

Samostatnú metódu realizácie rozhovoru a jeho záznamu vypracoval Michal (1974 in Michal, 2005) pod názvom *Projektívne interview*. Je to exploračná pomôcka pre dospelých a adolescentov, ktorá využíva osvedčené otázky (semiprojektívne, nepriame a evokačné).

Predpokladom projektivity symptomatických znakov osobnosti je, aby bol klient "rozohriaty" do hrovej imaginácie. Jej výhodou je časová nenáročnosť, prirodzený rozhovor redukujúci skúškovú úzkosť a znižujúci sociálnu vzdialenosť.

Podobne ako u ostatných projektívnych techník je treba mať na mysli aj niektoré nevýhody. Validita je dosť neurčitá, úzko závislá od projektibility klienta a od jeho spolupráce. Ďalej je nutná určitá skúsenosť s interpretáciou znakov. Je potrebné vyhnúť sa bežným hodnotiacim chybám. Naopak výhodou oproti psychometrickým nástrojom je širší záber na celú osobnostnú štruktúru. Administrácia je uvoľnená na úrovni hry so zrnkom humoru. Jadro uvádzanej otázky by malo byť zachované, po jej zodpovedaní však možno pridať doplňujúce otázky.

Michalove interview je vhodným námetom, ktorý môže podporovať exploračnú aktivitu diagnostika (výchovného poradcu) na báze projektívnych otázok. Obsahuje tri väčšie okruhy, do ktorých autor zahrnul konkrétne aktivity, otázky. Pre ilustráciu ich uvádzame nižšie.

I. Preferencie

Pýtame sa najprv na obľúbenú vec, potom na evokované pocity a na motiváciu voľby; platí to i u neobľúbenej veci.

1. Aká je vaša obľúbená farba? Čo prežívate a uvedomujete si, keď ju vnímate? A je nejaká farba, ktorá je vám neprijemná, ktorú nemôžete ani vidieť? Viete, prečo asi?
2. Obľúbená kvetina, príp. neobľúbená + prežívanie
3. Obľúbené zviera, príp. neobľúbené + prežívanie
4. Obľúbená krajina (krajinný typ), neobľúbená + prežívanie
5. Obľúbené ročné obdobie príp. i neobľúbené + prežívanie
6. Máte nejaké obľúbené a neobľúbené slová? Uveďte príklady.

II. Imaginácie

Test mena - Ako sa vám páči vaše meno (príp. i priezvisko)? Chceli ste sa niekedy volať inak? Prečo asi?

Test zlatého veku - A teraz pusťte uzdu fantázii. Predstavte si, že by ste boli pánom/panou nad časovým tokom svojho života. Môžete si svoje životné hodiny posunúť naspäť alebo dopredu, úplne podľa vašej chuti. A tak sa môžete stať starším či mladším, napríklad aj dieťaťom. Čo by ste si priali? A prečo? Keby som sa znovu narodil/a... - Predstavte si, že by ste mali možnosť znovu sa narodiť a sám/sama si určiť dobu, do ktorej by ste sa narodil/a, aj miesto narodenia.

1. Kde by ste sa chceli najradšej narodiť (zem, krajina...)? A prečo práve tam?
2. V ktorej dobe (v súčasnosti, v minulosti, v budúcnosti)?
3. A prečo ste si zvolili práve túto dobu?
4. Ktoré povolanie by ste si vybrali? Prečo práve ono?
5. Trochu sa zamyslite - čo by ste asi robili inak? A prečo?

Test troch prianí - Keby to bolo možné, ako to býva v rozprávkach, a nejaká kúzelná víla by vám vyplnila tri priania, čo by ste si priali zo všetkého najviac; môžete si priať trikrát, ale keby vám to bolo málo, môžete si ešte pridať jedno či dve priania navyše.

Kúzelná moc - Stále sme v zajatí rozprávkového sveta. Vžite sa do predstavy, že by ste mali kúzelnú moc. Môžete si vyčarovať čokoľvek, prípadne môžete niečo odčarovať alebo prečarovať. Pohrajte sa s touto lákavou predstavou a povedzte, čo všetko by ste vyčarovali alebo odčarovali či prečarovali, zmenili. A prečo práve toto?

III. Atribúcie

1. Čo si myslíte, čo všetko môže napríklad ľudom spôsobiť radosť? A vám?
2. Čo všetko môže ľudí trápiť? A vás?
3. Z čoho obvykle mávajú ľudia strach? A ako je to so strachom u vás?
4. Máte nejakú obľúbenú osobnosť (všeobecne známu alebo z vášho okolia, prípadne i literárneho hrdinu)? Môžete povedať, prečo je vám sympatická práve ona, a čím?
5. A môžete uviesť nejakú osobnosť alebo nejaké vlastnosti, ktoré sú vám nesympatické, odporné? A prečo?

2.3 Analýza spontánných výtvorov

Analýza spontánnych výtvorov je dôležitým zdrojom informácií, ktoré nemožno získať iným spôsobom, ale môžu byť dôležité pre určenie správneho záveru (Vágnerová a Klégrová, 2008).

Výtvormi, ktoré analyzuje, môžu byť napríklad spontánne kresby alebo maľby, básne alebo iná literárna činnosť, amatérske výrobky z najrôznejších oblastí, listy, denníky a iné osobné dokumenty, rukopis, figúrky z hliny, výsledky hry alebo stavby, t.z. že ide o rôznorodé, maximálne individualizované výtvary (Svoboda, 1999). Vágnerová, Klégrová (2008) uvádzajú nasledovnú klasifikáciu:

1. *Analýza písomných prejavov*

- Z hľadiska výchovného poradenstva nás zaujímajú školské a domáce zošity.
- Všímame si rozdielne výkony v rôznych situáciách (doma, v škole), rozdiely v priebehu času (zníženie výkonu, kolísanie výkonu).
- V písomných prácach sa zameriavame na formálnu zložku (starostlivosť úpravy, písmo) i na obsah (počet a typ chýb).

2. *Analýza kresby*

- hlavne spontánnych výtvorov, ktoré nevznikli pod vedením učiteľa. Všímame si témy, ich premenu alebo dlhodobé pretrvávajúce (napr. agresívna tematika). Tak isto však aj spôsob vyhotovenia. Posudzujeme, či zodpovedá vývinovej úrovni (jednoduchá kresba môže byť prejavom oneskorenia vývinu kresby v mladšom školskom veku, ale i tendenciou k schematizmu v dospievaní)

3. *Spôsob úpravy osobného teritória*

- Je dôležitý hlavne u starších detí, ktoré majú vlastnú predstavu a vedú si ju presadiť (farebnosť, plagáty, systém rozdelenia objektov). Z hľadiska diagnostiky môže byť prínosná informácia o usporiadaní osobných teritórií všetkých členov rodiny.

2.3.1 Druhy dokumentov

Výchovný poradca má v rámci diagnostickej činnosti najčastejšie k dispozícii dokumenty, ktoré analyzuje. Dokumentom rozumieme výsledok činnosti, ktorá bola realizovaná s cieľom odovzdať a uchovať informácie. Majú svoj význam a obsah, ktorý do nich vkladá ich tvorca (Hradiská, 2004). Hradiská (2004) uvádza nasledovnú klasifikáciu dokumentov podľa:

1. *charakteru:*

- skupinové (inštitucionalizované) (napr. výťažok z novín),
- osobné (napr. denník, kresba, životopis).

2. *zdroja:*

- primárne - pochádzajúce „z prvej ruky“, sú dokumentom o príslušnom jave, udalosti, osobe, (napr. úradný záznam, protokol, film),
- sekundárne - vychádzajú z existujúcej dokumentácie (primárnych zdrojov) (napr. súhrnné správy, odborné štúdie, beletria).

3. *spôsobu uchovania informácie:*
 - písané (napr. listy, denník, tlač, časopisy),
 - obrázkové (napr. video nahrávky, fotografie),
 - fonetické (napr. magnetofónové a CD nahrávky).
4. *frekvencie výskytu*
 - epizodické (napr. záznam rozhovoru),
 - periodické (napr. televízne noviny).

2.3.2 Postupy analýzy

Ako uvádza Janoušek (1986 in Hradiská, 2004), dokumenty by sme mali analyzovať tak, aby sme zodpovedali na nasledujúce otázky:

- Čo dokument predstavuje?
- Aký je kontext dokumentu?
- Kto je autorom?
- Aké ciele autor sledoval pri tvorbe dokumentu?
- Aká je vierohodnosť dokumentu?
- Aký bol spoločenský ohlas?
- Aký je faktický obsah?
- Aká je hodnotiacia zložka?
- Aké závery možno urobiť na základe faktov?
- Aké závery možno urobiť o postojoch?
- Aké závery možno urobiť o autorovi?
- Sú informácie úplné?

Pri analýze produktov nemusíme vždy využívať všetky otázky stanovené Janouškom. Jeho analýza je však vhodným námetom, čo si pri analýze všímať.

Ferjenčík (2000) hovorí pri popise analýzy produktov o dvoch postupoch, ktoré možno uplatniť. Sú nimi obsahová analýza a neobtruzívne (nevtieravé) merania.

Autor charakterizuje obsahovú analýzu ako techniku, ktorá slúži k objektívnemu a kvantitatívnemu popisu manifestovaného obsahu komunikácie. Citujúc Holstiho (1969 in Ferjenčík, 2000) stanovuje nasledujúce účely obsahovej analýzy:

- zisťovanie charakteristík komunikátu, t.j. obsahu komunikácie prostredníctvom odpovedí na otázky čo? je komunikované, ako? je komunikované a komu? je komunikované;
- zisťovanie možných antecedentov komunikátu odpoveďami na otázky kto? komunikuje daný obsah a prečo?

- zisťovanie možnej efektivity komunikátu prostredníctvom zrozumiteľnosti pre recipienta

Hlavnými problémami obsahovej analýzy je určenie predmetu analýzy (knihy, články, denníky) a kategórie triedenia (námet, hodnoty, cieľ, konflikt, ...)

Pri neobtruzívnom meraní ide o analýzu produktov, ktoré neboli vytvorené s cieľom komunikovať. V tomto prípade sú predmetom nášho záujmu „odtlačky“ v prostredí (Ferjenčík, 2000). Rozlišujeme erozívne dáta (podľa spôsobu poškodenia uvažujeme o správaní konkrétnych ľudí a o ich motívoch), stopy (sú indikátory informujúce o prejavoch správania, napr. nedopalky) a archívne dáta (oficiálne dokumenty).

Vo všeobecnosti by sme mohli povedať, že najjednoduchším heuristickým odporúčaním, pomocou ktorého možno posudzovať dokumenty je sústredenie sa na vonkajšiu a vnútornú analýzu. Vonkajšia analýza sa týka kontextu, okolností vzniku a vnútorná sa týka obsahu (Hradiská, 2004).

2.3.3 Chyby pri analýze dokumentov

Pri analýze dokumentov sa môžeme dopustiť skreslení. Ak chceme eliminovať ich riziko, musíme pamätať na to, že (podľa Hradiská, 2004):

- samotný dokument je výberová informácia, preto jeho analýza má svoje obmedzenia,
- pri porovnávaní viacerých dokumentov v časovom odstupe môže dôjsť k zmene kontextu,
- motivácia autora ovplyvňuje výsledok, preto uvažujeme o tom, či dokument vznikol spontánne alebo bol vyžiadaný.

3 ŠPECIFIKÁ DIAGNOSTIKY DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH

Čo vyžaduje diagnostika detí a dospievajúcich? Čo je predpokladom, že môžeme byť pri hodnotení aktuálneho stavu dieťaťa alebo dospievajúceho úspešní? Podľa Halpernovej (1992 in Štúr, 1998) je toho veľa:

- poznanie detskej psychológie,
- dôkladnú orientáciu v detskom vývine,
- znalosti dynamickej psychológie,
- vedomosti o intelligenčnom a projektívnom testovaní,
- štúdium psychológie dospelých,
- poznatky o vzťahoch rodič – dieťa,
- hodnotenie terapeutickkej skúsenosti,
- informácie o zdrojoch spoločnosti,
- schopnosť citlivej interpretácie.

Autorkin zoznam je síce dlhý, ale ani zďaleka nie úplný a vyčerpávajúci. Je len akýmsi vodítkom, ktoré naznačuje, že potrebujeme značné množstvo informácií a spôsobilostí na to, aby sme mohli interagovať s deťmi (resp. dospievajúcimi) počas diagnostickej činnosti. Nesmú nám chýbať poznatky z ontogenetickej psychológie, psychológie osobnosti, sociálnej psychológie, psychodiagnostiky, psychologického poradenstva a mali by sme mať všeobecný prehľad o dianí v spoločnosti. A to sme ešte nespomenuli metodológiu, interkultúrnú psychológiu, značné množstvo aplikovaných psychologických a pedagogických disciplín, osobnostnú zrelosť a osobné nastavenie na prácu s deťmi a dospievajúcimi.

3.1 Porovnanie diagnostiky dospelých a detí (dospievajúcich)

Prečo je diagnostika detí a dospievajúcich tak náročná? Koluchová, Morávek (1991 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) porovnávajú diagnostiku dospelých a detí. Konštatujú:

- Psychický vývin detí je rýchlejší, preto musíme nevyhnutne poznať vývinové stupne ontogenézy.
- Problematickou je diagnostika hraničných stavov, subklinických prejavov. Čím je dieťa mladšie, tým ťažšie je rozlišovanie medzi prejavmi.
- Preto je problematická aj diferenciálna diagnostika, teda jednoznačné určenie, čím prípadná porucha alebo odchýlka je a čím nie je.
- Dieťa (aj dospievajúci) je závislé od sociálneho prostredia, hlavne od rodiny. Použitie metód musia tento faktor zahŕňať.

- Dieťa má silnú potrebu istoty, hlavne v záťažových situáciách (diagnostická situácia záťažou je) – v diagnostickej situácii zažíva neistotu, strach, úzkosť.
- Deti sú v zvýšenej miere unaviteľné, pozornosť je labilnejšia, majú malú schopnosť introspekcie i sebaopisovania – uprednostňujú sa všeobecné metódy pred testovými (tento bod je typický najmä je deti mladšieho školského veku a mladšie)
- Interpretácia výsledkov i predikcia vývinu býva problematická. Relatívne presne možno usudzovať len na charakteristiky najbližšieho vývinového obdobia.
- Psychodiagnostika dospelých je komplikovaná zmenami psychickej, fyzickej a sociálnej povahy.

3.2 Zásady diagnostiky detí a dospelých

Pri samotnej realizácii diagnostiky nám pomôže poznanie zásad, ktoré sú odporúčané Štúrom (1998):

- Diagnostiku realizujeme vtedy, keď je potrebná. Neodkladáme ju, ani nevyšetrujeme zbytočne.
- Každá diagnostika má svoj cieľ. Tomu prispôbujeme šírku a intenzitu vyšetrenia.
- Vždy realizujeme holistickú, systémovú diagnostiku. Dbáme na celý kontext životnej situácie.
- Diagnostika je hľadáním možností, potencialít. Nevynechávame žiadne pozitíva.
- Informácie získavame z viacerých prostredí, v ktorých sa dieťa alebo dospelý pohybuje.
- Každá diagnostika má napomôcť vývinu, zvyšovať motiváciu k sebaobchovu.
- Osobnosť dieťaťa je zložitá, neexistuje žiadny jednoduchý spôsob jej poznania. Výsledok závisí od našej interpretácie.
- Diagnostiku možno robiť len v spolupráci s dieťaťom (alebo dospelým alebo všeobecnejšie s človekom), nie proti jeho vôli.
- Životná história dieťaťa predstavuje zdroj relevantných údajov o dieťati a dospelom.
- Zaujímá nás tiež osobnosť rodičov a súrodencov.
- Dieťa (dospelého) si možno získať taktom, pokojným prístupom, osobnou dôstojnosťou, prirodzeným rešpektom k rodičom i dieťaťu.
- Na začiatku diagnostiky stanovíme jej účel a na konci vyplývajúci záver. Diagnostický úkon treba uzavrieť.

- Výsledok oznamujeme prijateľnou formou. Mal by obsahovať aj odporúčania náprav.

3.3 Modifikácie diagnostickej práce s deťmi a dospelými

Diagnostická práca s deťmi a dospelými je špecifická. Aké sú konkrétne modifikácie (psycho)diagnostickej činnosti?

- Prispôbenie miestnosti. Musí pôsobiť dojemom priateľského prostredia. Mladšie deti ocenia hračky, farebnosť, dospelí zasa teplé farby, možnosť voľby (napr. kam si sadnú).
- Vzťah rodič – dieťa nás zaujíma vždy, no pri mladších deťoch (batoľatá, deti predškolského veku) je prítomnosť rodiča nutná. Ak je rodič prítomný v miestnosti, kde prebieha diagnostika, jeho prítomnosť by mala byť konštruktívna. V interakcii s rodičmi sme citliví. Snažíme sa eliminovať vytváranie koalícií (napr. ja - rodič, ja - dieťa, dieťa - rodič).
- Svoj slovník prispôbujeme veku dieťaťa (dospelého) a prostrediu, z ktorého pochádza. Nikdy však neskáľujeme do vulgarizmov a prehnaneho prispôbeniu sa slangu klienta.
- Diagnostikujeme v časti dňa, kedy je dieťa psychomotoricky najaktívnejšie. U mladších detí je to najčastejšie v dopoludňajších hodinách. U dospelých závisí od osobnostného typu a preferovaných cirkadiálnych rytmov (ranný, večerný typ).
- Keďže by diagnostická činnosť mala prebiehať na báze dobrovoľnosti a spolupráce, je nutná primeraná motivácia. U mladších detí je motiváciou (a zároveň aj diagnostickým postupom) hra, u mladších školákov prvky súťaživosti, u dospelých individuálna prestíž. Nezabúdame na to, že motivačné momenty musíme modifikovať pri práci s klientmi z odlišného socio-kultúrneho prostredia, z výchovne deficitného prostredia, frustrovanými zo školy, s emočne narušenými klientmi a pod.
- Pri nadväzovaní kontaktu sa snažíme identifikovať to, čo klienta v miestnosti zaujme, prípadne stavíme na poznaní jeho záujmov a obľúbených činností.
- Pri rozhovore s mladšími deťmi málokedy využívame ticho. U dospelých však jeho využitie platí podobne ako u dospelých.
- Ako výchovný poradca zvyčajne pracujeme s klientom, ktorý má konkrétny problém. Môže sa stať, že odmieta s nami komunikovať. Preto v prvotných fázach kladieme dôraz na neverbalitu a mimoslovné vyjadrovanie.
- Rešpektujeme unaviteľnosť (najmä mladších) detí a snažíme sa relatívne rýchleho striediť činnosti.

- Využívame skôr všeobecné metódy práce ako testy. Orientujeme sa na spontánne produkty a rozprávanie dieťaťa. Pri kladení otázok sa vyhýbame zatvoreným otázkam, využívame projektívne otázky.
- Sledujeme perseverácie reči.
- Čím je dieťa mladšie, tým viac využívame nepriame metódy získavania informácií. Sprostredkované informácie sú pre nás však vždy cenné. Pomáhajú nám vytvoriť si celostný obraz o klientovi.
- U pubescentov väčšinou nemôžeme použiť kresebné techniky.
- Od 15 rokov sa pýtame, či dospievajúci trvajú na vykaní alebo im môžeme tykať.
- Dospievajúcim prejavujeme úctu a rešpekt aj tým, že im podáme ruku ako prvým.
- U dospievajúcich zakladáme vzťah na báze partnerstva.
- Neprijateľné informácie označíme ako bežné – využívame eufemizmy.
- Negatívne hodnotenie preznačujeme.

3.4 Vlastnosti vzťahu diagnostik – klient

Vzťah diagnostik – klient, ako sme si už na viacerých miestach publikácie uviedli, je reálnou sociálnou interakciou. Vstupujú do nej dve osoby a má charakter väčšej či menšej symetricnosti. Diagnostikom na tomto mieste rozumieme výchovného poradcu a klientom dieťa, žiaka, študenta, dospievajúceho.

Aby sme dosiahli čo najväčšiu efektivitu diagnostickej činnosti, t.z. čo možno najpresnejší popis aktuálneho stavu klienta, ktorý nám umožní jeho blízke sprevádzanie na ceste pri riešení problému (voľba povolania, osobný problém), je potrebné, aby sme poznali vlastnosti ľudského vzťahu diagnostik – klient.

Kvalita sociálneho vzťahu diagnostika s klientom je jeho najväčšou devízou. Možno konštatovať, že vzťah je najúčinnjším faktorom diagnostiky (ale aj poradenstva, terapie a pod.). Ak sme ľudskí, vyjadrujeme záujem a máme pochopenie aj pre rôzne slabosti, ak si ceníme človeka, s ktorým práve sme, ak máme záujem naladiť sa na jeho svet a komunikovať náš vlastný, potom sme pripravení byť čímkokoľvek – výchovným poradcom, psychológom, učiteľkou alebo pokladníčkou v hypermarkete a budeme úspešní.

Ktoré vlastnosti vzťahu diagnostika a klienta sú považované za nevyhnutné, prospešné a ľudské? Geldard a Geldard (2008) vychádzajúc z názorov rôznych špecialistov (primárne Rogers, ale i Axline, Klein, Freud), uvádzajú nasledovné vlastnosti vzťahu:

- Spojnica
Našou úlohou je vcítiť sa do vnímania klienta a v tomto rámci v ňom pracovať. Neschvaľujeme ani neodsudzujeme. Je dôležité, aby klient ostal vo svojich vlastných hodnotách, presvedčeniach a postojoch a nebol ovplyvňovaný našimi.
- Exkluzivita
Vzťah musí mať pre klienta príchut' výnimočnosti a jedinečnosti. Exkluzivita znamená, že do nášho vzťahu s ním sa nesmie miešať nikto bez súhlasu klienta.
- Bezpečie
Pre klienta vytvárame tolerantné prostredie, v ktorom možno povie, neponesie neblahé dôsledky. Možnosť slobodnej aktivity je však regulovaná tým, že klient nesmie poškodzovať seba, nás ani prostredie okolo nás.
- Autenticita
Vzťah by mal byť nefalšovaný, poctivý, nepredstieraný. Autenticita umožňuje spontánnu súhru bez zábran a bez cenzúry, bez úzkosti. Neznamená však len komunikáciu o vážnych témach, ale i možnosť humornej, zábavnej interakcie.
- Dôvernosť
Všetka komunikácia diagnostika a klienta je dôverná. Nik sa nedozvie, čo bolo jej obsahom, ak si to klient neželá. Rešpektujeme súkromie a „tajomstvá“. Ak je potrebné, aby sme získanú informáciu poskytlí inej osobe, klient by mal mať aspoň určitú mieru kontroly nad tým, ako a kedy sa tak stane.
- Nevtieravosť
Vzťah diagnostika a klienta by mal mať taký charakter, aby sa klient cítil spokojne a uvoľnene. Niektorí autori odporúčajú, aby sme hneď na začiatku diagnostickej interakcie zistili o klientovi čo najviac. Informácie môžu byť pre nás cenné, ale riskujeme, že nás bude klient považovať za votrelca, pretože mu kladieme príliš veľa otázok o tom, čo si chce nechať pre seba, alebo sa bojí prezradiť.
- Cieľavedomosť
Ak má s nami klient spolupracovať, mal by vedieť, prečo nás navštevuje. Je našou úlohou informovať klienta o tom, čo ho čaká, potvrdiť alebo opraviť jeho predstavy.
Nelson-Jones (in Fontana, 1997) dopĺňa k spomínaným ešte:
- Nedirektívny prístup

Diagnostik nemôže poznať situáciu rovnako dobre ako klient, pretože klient v nej žije a musí sa s ňou vyrovnáť. Cieľom interakcie je pomôcť klientovi začleniť problém do súvislostí a spoznať premenné, ktoré sú s ním spojené. Klientovi to umožní získať vhľad a postupne získať dôveru vo svoju schopnosť byť vynaliezavý.

- Nesúdenie
Diagnostik by nemal v klientovi vyvolávať dojem, že čaká, kým dohovorí, aby mu mohol povedať, čo si mi myslí o jeho činoch a vlastnostiach. Mohol by to viesť k strate dôvery. Ak niekto môže hodnotiť, je to klient.
- Zodpovednosť
Klient nesie zodpovednosť za svoje správanie. Nie vždy si je toho vedomý, ale je to tak. Našou úlohou nie je „formovať“ jeho osobnosť, ale naučiť ho rozumne a informovanie o sebe rozhodovať.
- Sústreďenie
Ak sa podarí problém identifikovať, je úlohou diagnostika usmerňovať interakciu tak, aby sa klient na daný problém sústredil. A to aj napriek tomu, že to môže byť bolestivé.
- „Načúvanie“
Ide o kvalitu, ktorá je vo vzťahu diagnostika a klienta nevyhnutná. Nelson-Jones (1986 in Fontana, 1997) zhrňa vlastnosti, ktorými je typický nevhodne „počúvajúci poradca“:
 - riadi a ovláda komunikáciu,
 - má kritické pripomienky,
 - obviňuje, útočí, moralizuje,
 - príliš rýchlo prichádza s radou,
 - odmieta city druhého človeka,
 - stále hovorí o sebe,
 - nálepkuje (labelling),
 - vyvoláva časovú tieseň,
 - odvádza od vecí,
 - prehnane interpretuje,
 - uisťuje a žartuje,
 - predstiera pozornosť.

3.5 Vývinové špecifiká

Spomenuli sme si viacero špecifik diagnostiky detí a mládeže. Konštatovali sme, že celý proces je ovplyvňovaný prostredím, ktoré by malo byť pre klienta atraktívne a priateľské. Relatívne veľký priestor sme venovali

charakteristikám diagnostiky (výchovného poradcu), konkrétnym odporúčaniam, ktoré sú nevyhnutné pri efektívnej diagnostickej činnosti. V predchádzajúcej kapitole stanovili vlastnosti ľudského vzťahu ako základného predpokladu diagnostickej práce. Venovali sme sa premenným, ktoré sa týkajú diagnostiky, situácie, ale ešte stále nám v komplexnom obraze diagnostickej situácie niečo chýba. Ďalším významným prvkom sú premenné na strane klienta, ktorým sa budeme venovať v posledných podkapitolách.

Do problematiky premenných na strane klienta považujeme za dôležité vstúpiť prostredníctvom určenia vývinových špecifik. Metódy, s ktorými pracujeme, sú modifikované pre vekovú skupinu 12 až 18 (resp. 21) rokov. Sústreďujeme sa teda na populáciu pubescentov a adolescentov (poznatie špecifik týchto vývinových štádií je predmetom ontogenetickej psychológie). Upozorňujeme na to, že napriek individuálnym rozdielom medzi klientmi a z nich vyplývajúcej nutnosti prispôbenia sa ich špecifikám, existujú informácie všeobecnejšieho charakteru, ktoré treba mať na pamäti vo vzťahu s klientmi v rôznych ontogenetických štádiách.

Napríklad vo vzťahu s pubescentom nesmieme zabúdať na možnú citovú nestálosť, precitlivosť voči kritike, problémy s koncentrovaním sa na úlohu, najmä pri nedostatočnej motivácii a snahu súperiť. Vo vzťahu s adolescentom treba byť pripravený napríklad na možnú krízu identity, na hľadanie vlastného miesta v spoločnosti, otázky ontologickej povahy, túžbu po sebaopoznaní a partnerskom vzťahu a snahu byť kompetentný.

Myslenie. Na začiatku puberty dochádza k markantným kvalitatívnym zmenám. Myslenie sa kvalitatívne mení z hľadiska všeobecnej rozumovej schopnosti, t.j. inteligencie a zároveň dochádza z rozvoju parciálnych kognitívnych schopností. Ak sa na túto zmenu pozrieme cez Piagetovu kategorizáciu myšlienkových operácií, dochádza k prechodu zo štádia konkrétnych operácií do štádia formálnych operácií. To znamená, že na začiatku puberty sa stretávame s abstraktným myslením, teda s myslením v pojmoch, ktoré nemajú nevyhnutne konkrétny, hmatateľný obsah (napr. sloboda, láska, nezávislosť). Samozrejme musíme mať na pamäti interindividuálne rozdiely, ale vo všeobecnosti možno povedať, že okolo dvanásteho roku života je u väčšiny detskej populácie táto kvalita prítomná a myslenie sa začína veľmi podobáť mysleniu dospelého človeka. Aké výhody prináša takáto forma myslenia? Zjednodušuje nám umožňuje využívanie rozmanitých myšlienkových operácií.

Induktívne myslenie sa prejavuje schopnosťou vytvárať nadradené kategórie pre používané pojmy (napr. pre pojmy slon, delfín, človek existuje nadradená kategória cicavec).

Deduktívne myslenie sa prejavuje schopnosťou aplikovať všeobecné pravidlá v konkrétnych situáciách (napr. ak si ľudia nemajú ubližovať, potom ani ja nebudem ubližovať svojmu spolužiakovi).

Rozvíja sa hypotetické a systematické myslenie, ktoré je dôležité pri každodennom rozhodovaní a umožňuje myšlienkové experimenty s možnými alternatívami a ich dôsledkami (napr. ak budem teraz chatovať na internete, bude to pre mňa zábava, ale nebudem pripravená na zajtrajšie hodiny).

Novinkou je aj kombinačné myslenie uplatňované pri riešení slovných úloh, ktoré si vyžadujú formálnu logiku, t.z. prácu so zástupnými symbolmi, pomocou ktorých možno zjednodušiť prvky a vzťahy medzi prvkami, ktoré sú podstatou zadávanej úlohy.

Ako vyzerá myslenie v období adolescencie? V porovnaní s pubertou je viac relatívne, vzťahové a sebareflektujúce. Ak by sme chceli dané tvrdenie popísať podrobnejšie, potom by sme povedali, že adolescenti začínajú rozumieť komplexnosti a zložitosti sociálnej reality. Uvedomujú si, že pravidlá fungujúce v spoločnosti a vo vzťahoch sú len rámcové, sú otvorené zmene, kontextu. Adolescenti zohľadňujú prostredníctvom myslenia svoju hodnotu, hodnotu iných i hodnotu vzťahu.

Ak uvažujeme o riešení formálnych úloh, schopnosť kombinovať, ktorá sa začala rozvíjať už období puberty, je stále závislá od skúseností, znalostí a poznání situačných kontextov. Stále platí (ale to aj v štádiu dospelosti), že pri riešení úloh sme tým úspešnejší, čím je pre nás situácia známejšia.

Neustále sa rozširuje množina uvedomovaných možností, potenciálnych rizík, dôsledkov pri rozhodovaní a riešení problémových situácií. Adolescenti sa učia alternatívnym spôsobom riešení, ktoré sú založené na argumentoch (racionálnosť), zážitkoch (emocionálnosť), ale i vzťahoch a skúsenostiach (sociálnosť).

Pre diagnostickú činnosť uvedené znamená, že v období dospievania môžeme používať podobné kritériá ako pri dospeljej populácii, ale:

- môžeme sa stretnúť s časovou dilatáciou pri riešení problémových úloh (v súvislosti s uvedomovaním si viacerých možností a kontextov a neistotou pri ich výbere),
- je nutné odlišovať akademickú spôsobilosť (informácie nadobudnuté prevažne inštitucionalizovanou formou edukácie) a „zdravý rozum“ (ako fluidnú, vrodenuú inteligenciu).

Tabuľka 3 Prehľad typických znakov myslenia pubescentov a adolescentov

	pubescenti	adolescenti
myslenie	progresia v oblasti inteligencie a čiastkových kognitívnych schopností	myslenie je menej absolútne a viac relatívne, vzťahové a sebarefektujúce
	z hľadiska Piagetovej kategorizácie myšlienkových operácií dochádza na začiatku obdobia k prechodu do štádia formálnych operácií, rozvíja sa abstraktné myslenie	riešenie formálnych úloh je stále závislé od skúseností, znalostí a poznání situačných kontextov
	induktívne myslenie sa prejavuje schopnosťou vytvárať nadradené kategórie	príbúda uvedomovanie si možných rizík, zvažovanie dôsledkov, alternatívnych spôsobov riešenie založených na argumentoch, ale i zážitkoch, vzťahoch a skúsenostiach
	deduktívne myslenie sa prejavuje schopnosťou aplikovať všeobecné pravidlá	
	hypotetické a systematické myslenie	
	kombinačné myslenie sa uplatňuje v riešení slovných úloh, ktoré vyžadujú formálnu logiku	

Pozornosť. Pubescenti i adolescenti dokážu postupovať systematicky a plánovito a celkovo by sme však mohli povedať, že dospievajúci ovládajú kvality pozornosti. Vedia rozdeľovať pozornosť medzi viacero podnetov i koncentrovať pozornosť na jeden (pre nich) dominantný podnet. V schopnosti koncentrovať svoju pozornosť sa však pubescenti a adolescenti líšia. Pubescenti môžu mať problém s koncentráciou, najmä keď je pre nich podnet subjektívne nevýznamný alebo nezaujímavý (napr. výklad učebnej látky neoblúbenou učiteľkou). Naproti tomu adolescenti ovládajú svoju

pozornosť vo väčšej miere, využívajú rôzne stratégie na jej zameranie a udržanie.

Pre diagnostickú činnosť to znamená, že pubescenti môžu byť menej úspešní ako adolescenti pri riešení podobných úloh, najmä ak nie sú vnútorne motivovaní pre spoluprácu.

Tabuľka 4 Prehľad typických znakov pozornosti pubescentov a adolescentov

	pubescenti	adolescenti
Pozornosť	koncentrácia pozornosti môže byť oslabená	ovládajú svoju pozornosť, využívajú rôzne stratégie na jej zameranie a udržanie
	dokážu postupovať systematicky a plánovito, vedia rozdeľovať pozornosť	

V oblasti *emócií* pubescentov dochádza k rozvoju vyšších citov. Puberta je tiež označovaná za obdobie citovej nevyrovnanosti a neistoty. Nálada pubescentov sa rýchlo mení v závislosti od aktuálne prežívaných zážitkov, čo neprispieva k osobnému presvedčeniu, že by mali dôverovať svojomu prežívaniu. Pubescenti tiež bývajú precitlivejší na správanie iných. Môžeme sa stretnúť s negativizmom, t.z. negatívnym vzťahom a odmietaním čohokoľvek a kohokoľvek.

U adolescentov je situácia úplne opačná. Náladovosť a vysoká labilita odznieva a nastupuje obdobie citovej vyrovnanosti. Adolescenti sú otvorení rozmanitým silným zážitkom, ktoré sú integrované do nových kvalít. Zosilňuje sa riadenie vlastných reakcií, ich regulácia v zmysle sociálne akceptovateľných prejavov správania. Do popredia vystupujú city súvisiace s erotikou, estetikou a mravnosťou, ktoré sa spájajú s reprezentáciou lásky, krásna a dobrá. Adolescenti často uvažujú a cítia ako idealisti. Rovnako často si však zažívajú „prvé vytriezvenia“, kedy je realita všedného dňa konfrontovaná s vysnívanými ideálmi a predstavami.

Čo uvedené diferencie indikujú pre diagnostickú činnosť? Napríklad, že negativizmus pubescentov môže znehodnotiť celý proces diagnostiky a posúdenie kompetencií. Taktiež to, že pri diagnostickom rozhovore v adolescentmi môžeme, pri nedostatku usmerňovania, skĺznuť do jedinej témy, ktorá síce môže byť diagnosticky cenná, ale neumožní nám celostné poznanie osobnosti klienta.

Tabuľka 5 Prehľad typických znakov emócií a citov pubescentov a adolescentov

emócie	rozvíjajú sa vyššie city	
	nevyrovnanosť, neistota, precitlivosť na správanie iných	náladovosť a vysoká labilita odznieva, nastupuje obdobie vyrovnanosti
	ťažké odhadovanie reakcií	príbúdajú silné zážitky, ktoré sú integrované do nových kvalít
	negativizmus môže znehodnotiť proces diagnostiky a posúdenie kompetencií	zosilňuje sa riadenie vlastných reakcií
		zvláštny význam nadobúdajú city súvisiace s erotikou, estetickou a mravnosťou,
		často si zažívajú obdobie "prvého vytriezvenia", kedy je realita všedného dňa konfrontovaná s vysnívanými ideálmi a predstavami

Motivácia. Motivácia je kľúčovým problémom každej činnosti, nielen z pohľadu diagnostiky. U pubescentov musíme mať na mysli, že povzbudzovanie a ocenenie nie je také efektívne ako v mladšom veku. Pri ich motivovaní môžeme stavať na akceptácii a reflexii ich vlastného postoja. Rovnako treba mať na mysli, že neúspech je silným demotivačným faktorom a že diagnostická situácia bude vo veľkej väčšine prípadov pripomínať skúškovú situáciu. Takéto vnímanie bude o to silnejšie najmä v prípade, keď má pubescent školské alebo adaptačné problémy.

U adolescentov môžeme využiť partnerský prístup. Dáme im najavo, že ich akceptujeme ako ľudskú bytosť, ktorá si zasluhuje úctu.

Silným motivačným faktorom, ktorý nám pomáha u množstva klientov je sebaexploračný motív, pomocou ktorého akcentuje prirodzenú túžbu dospievajúcich dozvedieť sa o sebe niečo „nové“, „skryté“.

Tabuľka 6 Prehľad typických znakov motivácie pubescentov a adolescentov

motivácia	nie vždy sú k výkonu motivovaní	
	pokiaľ majú školské alebo adaptačné problémy, diagnostickú činnosť vnímajú analogicky k nim	
	neúspech ich môže úplne demotivovať	
	pri motivovaní dospelujúcich musíme reflektovať ich postoj	partnerský prístup a akceptovanie adolescenta ako ľudskej bytosti zasluhujúcej si úctu
	povzbudzovanie a ocenenie nie je už také efektívne ako v mladšom veku	
	motívom je sebaexplorácia, akcentujeme ich prirodzenú túžbu dozvedieť sa o sebe niečo "nové", "skryté"	

Vzťahy. Sociálna interakcia, jej charakter, vlastnosti a druhy sa tiež menia. V puberte sú ovplyvnené najmä zvýšenou kritickosťou voči iným. Prejavuje sa tiež trvaním na dôslednom uplatňovaní princípov rovnosti (a to aj napriek tomu, že sám pubescent sa podľa týchto princípov nemusí riadiť). Pubescenti si cenia svoje sociálne spôsobilosti reprezentované napr. vyjadrovaním vlastného názoru, požiadanim o pomoc, zdvorilosťou. Typickým je utváranie blízkych priateľstiev, často vo viacčlenných skupinkách. Naproti tomu v období adolescencie stoja v popredí erotické partnerstvá, kedy má prednosť intimita a konkrétny blízky človek. Takéto vzťahy majú väčšinou charakter osobného nastavenia pre budúci dlhodobý partnerský vzťah.

Pre dospievajúce všeobecne je typická snaha po zrovnoprávnení. Či už v rodine alebo vo vrstovníckych vzťahoch, v ktorých sa dospievajúci snažia o uznanie vlastnej hodnoty a statusu.

Tabuľka 7 Prehľad typických znakov sociálnych vzťahov pubescentov a adolescentov

vzťahy	rozvoj komunikačných spôsobilostí (vyjadrenie vlastného názoru, požiadanie o pomoc, zdvorilosť)	
	zvýšená kritickosť voči iným, trvanie na dôslednom uplatňovaní princípov rovnosti	
	v rodine snaha o zrovnoprávnenie	
	vo vrstovníckych vzťahoch snaha o uznanie vlastnej hodnoty a statusu	

Špecifickou oblasťou, ktorej venujeme pozornosť je *vzťah k sebe*. U pubescentov sa mení na základe spresňovania odhadu vlastných schopností a spôsobilostí. Je veľmi ovplyvňovaný strachom zo zlyhania, nižšou sebadôverou a neistotou. Svoju úlohu zohráva zvýšená precitlivosť voči vlastnej osobe a kritike.

U adolescentov je vzťah k sebe ovplyvňovaný hlavne aktuálnym sebaobrazom a požadovaným štandardom. S súvislosťou s kvalitami abstraktného myslenia a novými sociálnymi skúsenosťami dochádza ku kríze identity, t.j. hľadaniu odpovedí na otázky: „Kto som?“, „Aký/á by som mal/a byť?“, „Aké je moje miesto v spoločnosti?“. Sebahodnotenie je determinované uznaním zo strany referenčných osôb a vedomím vlastnej kompetencie.

Tabuľka 8 Prehľad typických znakov vzťahu k sebe pubescentov a adolescentov

vzťah k sebe	mení sa na základe spresnenia odhadu vlastných schopností a spôsobilostí	
	na druhej strane ho ovplyvňuje neistota, nižšia sebadôvera a strach zo zlyhania	
	zvýšená precitlivosť voči vlastnej osobe a kritike	

	zvýšená sebareflexia spojená s uplatňovaním zvýšenej introspekcie a sebahodnotenia
	sebaakceptácia je podmienená vzájomnými vzťahmi medzi reálnym, ideálnym a možným ja
	značný rozpor medzi aktuálnym sebaobrazom a požadovaným štandardom
	kríza identity sprevádzaná diferenciaciou obsahu identity a snahou o novú integráciu; súvisí s abstraktným myslením a novými sociálnymi skúsenosťami
	sebahodnotenie je determinované uznaním vlastnej hodnoty a vedomím kompetencie

3.5.1 Špecifická voľba povolania

Výchovní poradcovia pomáhajú klientom (pubescentom a adolescentom) navštevujúcim základnú školu a strednú školu zorientovať sa vo svete pracovných oblastí a povolaní, v ktorých by mohli pôsobiť. V ideálnom prípade tak, aby boli spokojní a práca ich naplňala.

Aby sme boli pri dosahovaní tohto cieľa boli úspešní, musia si (podľa Fontanu, 1997) zodpovedať na dve otázky:

1. Aké povolanie sa klientovi páči?
2. Aké povolanie sa pre klienta najviac hodí?

Optimálne je, ak je odpoveď na obe otázky zhodná. Väčšinou však majú žiaci druhého stupňa základnej školy a stredoškóľáci nereálne ambície, ktoré presahujú ich možnosti.

Výchovní poradcovia by mali tiež pamätať na to, že kým klient dospeje ku konečnej voľbe povolania, prejde rôznymi štádiami, ktoré sú niekedy typické nedostatkom realizmu a nepresností týkajúcich sa náplne práce, potrebnej kvalifikácie a spôsobilostí.

Štádiá výberu povolania kopírujúce ontogenetické obdobia vymedzuje Super (1981 in Fontana, 1997):

1. *Štádium fantázií (rané detstvo)*
Do prvých ročníkov základnej školy si deti predstavujú povolanie, ktoré vyhovuje ich fantázii. Málo sa zamýšľajú nad skutočnosťami, ktoré sú s povolaním spojené.
2. *Štádium záujmov (neskoré detstvo)*
Vo vyšších ročníkoch sú deti priťahované povolaniami, ktoré stelesňujú veci, ktoré im pripadajú zaujímavé.
3. *Štádium schopností (14-15 rokov)*
Rozhodujúcim kritériom pre voľbu povolania je práve schopnosť. Dospievajúci majú sklon zamietat' tie povolania, ktoré sú nad úrovňou ich schopností alebo pod ňou.
4. *Štádium hľadania (18-20 rokov)*
Dospievajúci podnikajú praktické pokusy podávaním prvých žiadostí o zamestnanie a zisťovaním ďalších skutočností pracovného života.
5. *Štádium skúseností (tesne po dvadsiatke)*
Človek skúša možnosti a môže často meniť zamestnanie.
6. *Štádium špecializácie (stredný vek)*
Človek sa väčšinou venuje jednému povolaniu.
7. *Štádium spomalenia (posledných 5 rokov zamestnania)*
Človek už neuvažuje o ďalšom postupe v zamestnaní.
8. *Odchod do dôchodku*

Superova klasifikácia je kompletná, pokrýva všetky ontogenetické fázy vývinu. Z hľadiska potrieb výchovného poradcu sú významné štádiá 3 a 4, v ktorých dochádza k významnému kvalitatívnemu skoku v zmysle zreáľňovania osobných predstáv o budúcom povolaní.

To, čím môže výchovný poradca prispieť do tohto procesu, je sprevádzanie pri rozvažovaní o najvhodnejšom povolaní, informovanie o spôsobilostiach a kvalifikácii, ale tiež o dlhodobých výhľadoch a príležitostiach, ktoré môže poskytnúť.

Ak sa dospievajúci nevie rozhodnúť, výber mu môže uľahčiť triedenie povolaní. Jedno zo známych pochádza od Hollanda (1974 in Fontana, 1997), ktoré rozdeľuje podľa typu pracovného prostredia (tabuľka 9).

Takéto triedenie je nápomocné pre klienta, ale aj pre výchovného poradcu, pretože obsahuje zoznamy osobnostných charakteristík, ktoré sú, pri dostatku skúseností, identifikovateľné aj pomocou všeobecných diagnostických metód, popisu ktorých sme sa venovali v predchádzajúcich kapitolách.

Tabuľka 9 Hollandovo triedenie povolani

Typ povolania	Príklady	Osobnostné vlastnosti
<i>Praktické</i>	mechanik, dispečer, staviteľ, poľnohospodár, elektrikár	konformný, skromný, úprimný, poctivý, vecný, prirodzený, vytrvalý, plachý, praktický, šetrný, vyrovnaný
<i>Bádateľské</i>	biológ, fyzik, chemik, geológ, antropológ	analytický, intelektuálny, introvertovaný, opatrný, zvedavý, kritický, presný, nezávislý, sústavný
<i>Umelecké</i>	režisér, herec, hudobník, skladateľ, aranžér, spisovateľ	vnútorne zložitý, neusporiadaný, expresívny, idealistický, imaginatívny, nepraktický, impulzívny, nezávislý, intuitívny, nekonformný, originálny
<i>Sociálne</i>	učiteľ, kazateľ, poradca, logopéd, psychológ, sociálny pracovník	presvedčivý, spolupracujúci, priateľský, veľkorysý, nápomocný, taktný, idealistický, dôvtipný, láskavý, chápaný, spoločenský, zodpovedný
<i>Podnikateľské</i>	predajca, manažér, nákupca, podnikateľ	dobrodružný, ambiciózny, dominantný, energický, upútavajúci pozornosť, impulzívny, optimistický, hedonický, sebaistý, obľúbený, spoločenský
<i>Konvenčné</i>	účtovník, analytik, bankár, daňový poradca, cenový odhadca	konformný, svedomitý, starostlivý, nsmelý, konzervatívny, poslušný, poriadny, vytrvalý, praktický, výkonný, sebaovládajúci, nefantazijný

3.6 Socio-kultúrne špecifiká

Pri diagnostickej činnosti vychádzame vždy zo snahy posudzovať klienta komplexne. Pri vykonávaní výchovného poradenstva k nám väčšinou neprichádza klient, o ktorom nevieme vôbec nič. O klientovi máme aspoň základné informácie pochádzajúce zo školských dokumentov a osobného kontaktu. Týkajú sa jednoduchých faktov ako sú pohlavie, vek, približná rodinná a sociálna situácia, ale napríklad i národnosť, resp. etnicita.

A práve príslušnosť k národu, resp. etniku môže determinovať správanie klienta, jeho osobnostné kvality a individuálne špecifiká.

Na Slovensku žije relatívne veľký počet národností, ktoré žijú podľa viac alebo menej odlišných noriem, pravidiel a očakávaní. Na území nášho štátu však nežije skupina, ktorá by sa od slovenskej majority odlišovala viac ako rómske etnikum. Preto si na jeho príklade trochu podrobnejšie popíšeme možné socio-kultúrne špecifiká a ich dopad na diagnostickú prax.

Možno si kladiete otázku, aké miesto majú socio-kultúrne odlišnosti a dôraz na interkultúrnosť v publikácii, ktorá má diagnosticko-poradenský charakter. Odpoveď je nasledovná. Od detstva (čiže od obdobia, v ktorom slepo veríme ľuďom, ktorým máme radi a ktorí nás pripravujú na život) sa o svete a ľuďoch, ktorí v ňom žijú, dozvedáme informácie, o ktorých sa nepochybuje. Očakáva sa, že ich prijmeme za svoje. Uveríme im.

Predpokladajme, že pochádzame z rodiny, ktorú by sme mohli charakterizovať ako pochádzajúcu zo strednej vrstvy. Zažívame si relatívny dostatok všetkého, čo potrebujeme. Vzťahy v rodine sú veľmi dobré, poskytujeme si navzájom podporu, rešpektujeme sa a vážime si jeden druhého. Aj keď občas sa nejaké tie konflikty vyskytnú. Keď si ako rodina zažívame najťažšie chvíle, útechu nachádzame aj vo viere. Predstavme si, že sme dieťa v takejto rodine. Ak nám rodičia od detstva budú tvrdiť, že ľudia sú v podstate dobrí, len niektorých pokazili peniaze alebo že vlastnou snahou a schopnosťami môžete dosiahnuť, čo chceme, uveríme im? A čo keď nebudeme poslúchať a rodičia nám povedia: „Veď počkaj, pôjdu okolo Cigáni. Tým ťa dám.“ Nezdá sa vám to povedomé?

Naše postoje k sebe, svetu a iným si formujeme v detstve. Na začiatku sú postavené hlavne na emóciách a dôvere v informácie, ktoré nám poskytujú authority. Neskúmame či sú pravdivé alebo nepravdivé. A to je výborný predpoklad na vznik stereotypov (napr. rodových), predsudkov (napr. voči Rómom, homosexuálnom a pod.), ktoré sa len veľmi ťažko dajú meniť, ak nemáme relevantné informácie, ktoré nám umožnia preklasifikovať naše prežívanie.

Ak chceme pristupovať ku klientom individuálne, ak máme ozajstný záujem o poznanie ich osobnosti tak, aby sme boli prospešnými facilitátormi výchovných problémov, musíme prihliadať na všetky potenciálne faktory, ktoré sa podieľajú na definovaní našej konkrétnej práce s konkrétnym klientom. K nim patria aj socio-kultúrne špecifiká.

V tabuľke 10 sú prehľadne uvedené všeobecné rozdiely medzi slovenskou a rómskou rodinou. Rodina je primárnym a najsilnejším determinantom, ktorý formuje našu psychiku a teda aj prejavy správania. A práve na prejavoch správania, ich identifikácii a zhodnotení je postavená diagnostická činnosť výchovného poradcu.

Tabuľka 10 Porovnanie slovenskej a rómskej rodiny

Slovenská rodina	Rómska rodina
Individualistická dimenzia kultúry	Kolektivistická dimenzia kultúry
Tendencia plánovať budúcnosť, materiálne sa zabezpečiť, zhromažďovať	Žiť pre dnešok, zabezpečiť aktuálne prežitie
Vyjadrovať svoje názory a postoje, byť samostatný, reagovať na podnety na základe vlastného prehodnotenia – buď zodpovedný sám za seba	Podriadenie skupine, vyjadrovanie vlastných názorov nie je schvaľované, pokiaľ nekorešponduje s názorom skupiny – rozhodovanie nikdy nie je samostatné
Existencia individuálneho vlastníctva	Chýba vymedzenie osobného teritória a osobných vecí
Potreba zaoberať sa vlastnou sebaidentifikáciou – kto som? Kam smerujem?	Definícia seba určená skupinou, sebaobraz je i v dospievaní chápaný ako danosť
Vo výchove posilňovaná individualita a sebadôvera dieťaťa	Výchova nesmeruje k individualite, dôležitá je jednota a solidarita rodiny; homogenita skupiny
Dieťa je vedené k sebaobsluže od raného detstva – hygienické a pracovné návyky	V ranom detstve nie je dieťa vedené k sebaobsluže, chlapci ešte v menšej miere ako dievčatá, pretože všetko za nich urobí matka alebo staršia sestra (platí to najmä u skupiny olašských Rómov)
Interakcie dieťaťa do troch rokov sú rozvíjané najmä v rámci nukleárnej rodiny, dieťa sa emočne pripútava k rodičom, silné puto vzniká medzi dieťaťom a matkou	Interakcie rozvíjané v rámci širšej rodiny, neexistuje silné citové puto k jedinému dospelému človeku

Dieťa je vedené k schopnosti odložiť svoju aktuálnu potrebu, prispôbuje sa pravidlám stanoveným rodičmi – orientácia na disciplínu a sebareguláciu	Dieťa si naplňa potreby aktuálne a pokiaľ možno bez odkladu – jedlo dostane, keď je hladné, spať ide, keď je unavené, vstáva, keď je oddychnuté – spôsob výchovy nerozvíja vôľové vlastnosti
Typickou činnosťou dieťaťa je hra, často riadená dospelým – cieľom je rozvoj osobnosti dieťaťa, posilňovanie sociálnych väzieb a socializácia dieťaťa v smere osvojovania si sociálnych rolí a noriem spoločnosti	Rómske dieťa je po narodení mladšieho súrodenca mimo centrálného záujmu, je zasväcované do problémov dospelých, zo strany rodičov nie sú zohľadňované vekové a individuálne osobitosti detstva
U dieťaťa sú cielene rozvíjané kognitívne schopnosti, najmä rečová kompetencia	Rodičia považujú za dôležité iba to, čo dieťaťu umožní prežitie, komunikácia je vedená v obmedzenom jazykovom kóde v materinskej reči, reč dieťaťa nie je dospelým korigovaná, jeho sémantická sieť je pri vstupe do školy málo štruktúrovaná, pojmy sú nediferencované a nedostatočne definované
Kľúčové postavenie má schopnosť komunikovať s inými ľuďmi a nadväzovať samostatne nové sociálne vzťahy	Dieťa väčšinu života funguje iba v interakcii s členmi svojej skupiny, nie je vedené k samostatnému komunikovaniu či sebaaprezentovaniu

Socio-kultúrne špecifiká rómskeho dieťaťa v škole možno zhrnúť do viacerých záverov pochádzajúcich z terénnych prieskumov (Čerešníková, 2006a, 2006b; Čerešníková, Čerešník, 2006, 2007, 2008; Čerešníková, Čerešník, Rusnáková, 2007; Čerešníková, Rosinský, 2005 a inde):

- Málopodnetné, a neraz i patologické, sociálne a výchovné prostredie nepodporuje efektívnu socializáciu dieťaťa vo všetkých kategóriách: osvojenie si hygienických a pracovných návykov, získavanie vedomostí a zručností, spoznávanie filozofických, etických a estetických systémov a vytvorenie rebríčka hodnôt, osvojenie si primeraných foriem sociálneho správania, ktoré korešpondujú s normami majoritnej spoločnosti.
- Okrem málopodnetnosti prostredia je rozdiel v obsahu socializácie spôsobený aj kultúrnou odlišnosťou Rómov ako etnickej skupiny.

Jednou zo základných noriem správania sa v rómskej komunite je zásada solidarity – ak mám ja, dám tebe, zajtra dáš ty mne – rómske „*de man*“ znamená požičaj ale aj daj mi, a preto Róm neočakáva vrátenie niečoho, čo požičal, pretože on by požičanú vec tiež nevrátil. Táto norma môže následne rómskemu dieťaťu skomplikovať vzťahy so slovenským spolužiakom, ktorý je naopak vedený k tomu, aby to, čo si požičia, vždy vrátil. Rovnako nie je typické medzi Rómami v rómčine o niečo prosiť alebo ďakovať, čo naopak patrí k základným pravidlám slušnosti, ktoré upravujú komunikáciu medzi ľuďmi v majoritnej spoločnosti.

- Málopodnetné sociálne prostredie neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti dieťaťa, pre jeho telesný i psychický vývin.
- Samotný proces zrenia prebiehajúci na základe vnútorne naprogramovaných zmien nestačí na primeraný rozvoj psychiky a motoriky dieťaťa, a tak rómske dieťa, ktorého fyzický vek je šesť – sedem rokov, nedosahuje potrebnú úroveň hrubej a jemnej motoriky (podľa výskumných zistení je to úroveň troj – štvorročného dieťaťa), pretože proces zrenia nie je podporovaný podnetmi z prostredia.
- Rómske dieťa neovláda slovenský jazyk, ktorý je jazykom vyučovacím, ale v potrebnom rozsahu ani jazyk materinský, pretože slovná zásoba v rómčine je nedostačujúca a jazykový kód hodnotíme ako obmedzený.
- Málo detí pred vstupom do školy navštevuje predškolské zariadenie (chýba mu skúsenosť s knihou, ceruzkou a papierom, konštrukčnými a didaktickými hrami a podobne).
- Problémom je aj nezvyk rómskeho dieťaťa komunikovať s „bielym“ dospelým, napríklad položiť mu otázku, čo je v školskom prostredí typická situácia.
- Rómske dieťa nie je zvyknuté riešiť samostatne úlohy a rozhodovať sa individuálne (preto mnohé bez zábran opisujú alebo sa podriaďujú väčšine detí v triede), čo mu spôsobuje problémy pri samostatnej práci, ale i v úlohách rozvíjajúcich tvorivosť a vo všetkých činnostiach, v ktorých je nutné individuálne presadzovanie sa.
- Nerozvíjanie individuálnej zodpovednosti za svoje činy, správanie, za seba súvisí s kolektivistickou dimenziou kultúry, v intenciách ktorej sú rozhodnutia prijímané kolektívne komunitou (rodinou) a sú záväzné pre každého člena.
- Nerozvíjanie až popieranie vlastných individuálnych ambícií vysoko determinuje úspešnosť školskej kariéry dieťaťa a jeho ďalšiu

- profesijnú orientáciu, samozrejme v negatívnom smere. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť.
- Inteligencia rómskeho dieťaťa je rozvíjaná v smere praktickom (nevie pomenovať geometrické tvary, ale bez problémov rozoznáva bankovky a mince a vie, čo sa za ne dá kúpiť) a nie teoretickom, ako predpokladá vyučovanie v našich klasických školách.
 - Životné skúsenosti sú vo vzťahu s každodennou realitou, chýbajú skúsenosti potrebné pre rozvoj úspešnej školskej kariéry.
 - Škola je v komunite často vnímaná ako represívna inštitúcia, kde Róm zažíva iba neúspech, problémy, pocit menejcennosti, strach z opovrhnutia, pretože to, čo je cenené v prostredí komunity (temperament, hlučnosť, voľnosť, nerobenie samostatných rozhodnutí atď.) sa stáva problémom v škole, pričom teoretický obsah vzdelávania (najmä na druhom stupni ZŠ) sa veľmi líši od životných potrieb Róma žijúceho na okraji spoločnosti.
 - Z predsudkov, ktoré majú slovenské deti voči rómskym a naopak pramení odmietanie kontaktov detí navzájom.
 - Rómske dieťa sa vynikajúco intuitívne orientuje v medziľudských vzťahoch, vycíti láskavé srdce dospelého, pričom nerozlišuje, či je to Róm alebo Slovák, je veľmi živé, temperamentné a vyžaduje veľa neustálej pozornosti od dospelých, čo môže u pedagóga vyvolať negatívne pocity a odmeranosť.
 - Rómske dieťa v zmiešaných triedach býva skôr dieťaťom neoblúbeným ako oblúbeným, často je prijímané najmä problémovými spolužiakmi, ktorým sa prispôbuje.

Z vyššie uvedeného je zjavné, že rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v prostredí slovenskej školy je v porovnaní s deťmi z primerane podnetného prostredia majoritnej rodiny viditeľne znevýhodnené v mnohých oblastiach, ktoré súvisia s jeho socio-kultúrnou odlišnosťou.

ZÁVER

V publikácii, ktorú vám ponúkame, sme sa venovali tej najzákladnejšej „výbave“ potrebnej pre psychodiagnostickú činnosť. Samozrejme, výchovný poradca nemôže používať psychometricky ošetrované nástroje tak, ako ich používa vo svojej práci psychológ. Jeho práca má však výrazne psychologický rozmer a obsah. Preto je žiaduce, aby poznal aspoň tie postupy, techniky, metódy, informácie, ktoré neoddeliteľne patria k poznávaniu človeka ako jedinečnej, neopakovateľnej bytosti.

Diagnostická činnosť totiž (našťastie) nie je len aplikáciou obmedzeného počtu metód, ktoré nám ponúknu závery a my sa rozhodneme, ako na nás pôsobia a vyriekneme ortiel. Diagnostická činnosť je skutočné spoznávanie človeka, na základe ktorého môžeme uvažovať o možnostiach ako mu pomôcť.

Tak, ako sme uviedli v úvode, v komunikácii s Vami hodláme pokračovať prostredníctvom ďalších publikácií, ktoré by na spomínané snahy opätovne nazerali, no z iného uhla pohľadu.

LITERATÚRA

Čerešníková, M.: Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede. Nitra: UKF, 2006a. ISBN 80-8050-956-5.

Čerešníková, M.: Spolupráca rómskej rodiny a školy. In: Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov. Nitra: UKF, 2006b. ISBN 80-8050-981-6.

Čerešníková, M., Čerešník, M.: Rodovosť a schopnosť jej posúdenia rómskou populáciou v segregovaných osadách In: Metanoia - Harmónia človeka: 25. Psychologické dni. Bratislava: Stimul, 2007. ISBN 978-80-89236-39-8.

Čerešníková, M., Čerešník, M.: Sociálna identita a jej vplyv na utváranie hodnôt In: Výchova k hodnotám v škole a v rodine. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2006. ISBN 80-8084-065-2.

Čerešníková, M., Čerešník, M.: Emočná klíma v sociokultúrne zmiešaných triedach. In: Zlepšenie prístupu Rómov k vzdelávaniu. Banská Bystrica: UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-639-9.

Čerešníková, M., Čerešník, M., Rusnáková, J.: Charakteristika rómskeho dieťaťa pri vstupe do školy. In: Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-119-2.

Čerešníková, M., Rosinský, R.: Sociálno-psychologické aspekty identity rómskeho dieťaťa v škole. In: Vývoj a utvárení osobností v sociálných a etnických kontextech. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3804-7.

DeVito, J. A.: Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

Ďurdiak, L.- Gatial, V.: Psychologické aspekty výchovného a kariérového poradenstva. Nitra: PF UKF v Nitre, 2006. ISBN 80-8094-060-6.

Ferjenčík, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak skoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

Geldard, K., Geldard, D.: Dětská psychoterapie a poradenství. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2.

Hradiská, E.: Metódy analýzy produktov. In: Kollárik, T., Sollárová, E. (eds.): Metódy sociálnopsychologickej praxe. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-551-0765-3.

Hradiská, E.: Metóda psychologickéj explorácie – kvalitatívny rozhovor. In: Kollárik, T., Sollárová, E. (eds.): Metódy sociálnopsychologickej praxe. Bratislava: Ikar, 2004. ISBN 80-551-0765-3.

Kerlinger, F. N.: Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972.

Macek, P.: Adolescence. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

Michal, V.: Projektivní interview. In Psychologie dnes, č.9, roč. 11, 2005. ISSN 1212-9607.

Miovský, M.: Kvalitatívni přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN80-247-1362-4.

Svoboda M., Krejčířová D., Vágnerová M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

Svoboda, M.: Psychologická diagnostika dospělých, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-327-7.

Šramová, B.: Osobnosť v procese ontogenézy. Bratislava: Melius, 2007. ISBN 978-80-969673-0-8.

Štúr: Psychodiagnostika detí a mládeže. Bratislava: UK, 1998.

Vágnerová, M., Klégrová, J.: Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolínium, 2008. ISBN 978-80-246-1528-7.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z

SPOZNAJ A POMÔŽ

Základné metódy výchovného poradenstva

Autori:	PaedDr. Dana Malá, PhD. PhDr. Michal Čerešník, PhD. doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. PhDr. Viktor Gatiaľ
Recenzenti:	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc. doc. PhDr. Emil Komárik, Csc.
Vydanie:	prvé
Rozsah:	65 strán
Náklad:	200 ks
Cover design:	© Jozef Dobiš, akademický maliar
Technická úprava:	Branislav Ziman
Vydavateľ:	PF UKF v Nitre
Tlač:	ŠEVT, a.s., Bratislava

ISBN 978-80-8094-617-3

EAN 9788080946173