

VYSOKOŠKOLSKÉ SKRIPTÁ

---



2018

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

© Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.

Recenzenti:

prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Mgr. Silvia Neslušanová, PhD.

ISBN 978-80-568-0175-8



9 788056 801758

## Obsah

Predhovor .....	4
<b>1. Úvod do štúdia metód sociálnej pedagogiky v pregraduálnom štúdiu.....</b>	<b>5</b>
1.1. Vymedzenie základných termínov v sociálno-pedagogickom procese.....	6
1.2 Historický vývin a podmienenosť metód v sociálnej pedagogike .....	7
1.3 Determinanty sociálno-pedagogického procesu a klasifikácie metód v sociálnej pedagogike .....	8
<b>2. Sociálno-pedagogická kompenzácia .....</b>	<b>15</b>
2.1 Sociálno-pedagogická kazuistika .....	18
<b>3. Podpora a posilňovanie vlastných kompetencií.....</b>	<b>22</b>
3.1. Sociálno-pedagogická depistáž .....	24
<b>4. Podpora a rozvoj individuálnych potrieb v sociálno-pedagogickom procese.....</b>	<b>27</b>
4.1 Kurzy pre rodičov ako efektívna forma a prostriedok uspokojovanie potrieb dieťaťa. 30	
<b>5. Plánovania vlastných perspektív prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti ..</b>	<b>35</b>
5.1 Teoretické koncepty vo vytváraní krátkodobých a dlhodobých perspektív.....	35
<b>6. Podpora seberealizácie prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti.....</b>	<b>42</b>
6.1 Metóda persuázie a princíp nízkoprahovosti v podpore seberealizácie .....	43
<b>7. Sociálno-pedagogické poradenstvo .....</b>	<b>49</b>
7.1 Vybrané prístupy, druhy, formy a metódy v sociálno-pedagogickom poradenstve.....	54
<b>8. Sociálno-výchovná prevencia .....</b>	<b>60</b>
8.1 Možnosti prevencie v činnosti sociálneho pedagóga .....	65
<b>9. Vzdelávacia a konzultačná činnosť .....</b>	<b>72</b>
9.1 Sociálno-pedagogická konzultačná činnosť .....	76
<b>10. Sociálno-pedagogická intervencia.....</b>	<b>82</b>
10.1 Sociálno-pedagogická diagnostika a terapia .....	86
<b>11. Evalvácia a zvyšovanie kvality v sociálno-pedagogických procesoch .....</b>	<b>99</b>
11.1 Supervízia a intervízia v sociálnej pedagogike .....	102
<b>12. Metodické odporúčanie k výučbe kurzu .....</b>	<b>110</b>
12.1 Metodické pokyny k tvorbe portfólia.....	135
<b>Záver.....</b>	<b>136</b>
Zoznam pomôcok:.....	137
Prílohy .....	138

## Predhovor

Vysokoškolské skriptá *Metódy sociálnej pedagogiky I* majú ambíciu ponúknuť stručnú orientáciu v sociálno-pedagogickom procese a vo využívaní vybraných sociálno-pedagogických komponentov.

Obsahové zameranie sa odvíja od prvotnej klasifikácie metód sociálno-pedagogických činností autorky Zlaticy Bakošovej, ktoré som sa ako jej bývala študentka pokúsila rozvinúť a modifikovať pre potreby rozvíjajúcej sa vednej disciplíny sociálnej pedagogiky.

Zároveň treba podotknúť, že obsah jednotlivých kapitol je určený predovšetkým pre študentom bakalárskeho stupňa a má slúžiť len ako základný orientačný študijný text, ktorý vyberá z množstva dnes využívaných postupov. Teda snahou autorky nie je obsiahnuť všetky metódy, ktoré využíva sociálny pedagóg vo svojej profesii.

Kapitoly sú *orientované na sociálno-pedagogickú činnosť s jednotlivcom* a sú určené pre rovnomerný kurz, ktorý ponúka a garantuje *Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave*. V magisterskom stupni naň nadväzuje kurz *Metódy sociálnej pedagogiky II*, ktorý je orientovaný *na špecifickú sociálno-pedagogického procesu so skupinou, komunitou a celou spoločnosťou*.

Každá kapitola má svoje teoretické východiská, ktoré čerpajú a nadväzujú na poznatky z iných kurzov a na podkapitolu, ktorá približuje vybranú komponent sociálno-pedagogického procesu.

Prvá kapitola má čisto teoretický charakter a má slúžiť *na teoretické vhlbenie* a do problematiky na úrovni pregraduálnej prípravy sociálneho pedagóga. Druhá kapitola je orientovaná na *možnosti kompenzácie* v činnosti sociálneho pedagóga a v jej podkapitole približuje využívanie *nástroja sociálno-pedagogickej kazuistiky*. V tretej kapitole sa dozvie študent o možnostiach *rozvíjania a podpore kompetencií* a v jej podkapitole o možnostiach využitia *metódy depistáže* pri identifikovaní porušovania práv. Nasledujúca kapitola nadväzuje snahou priblížiť *spôsoby uspokojovania potrieb detí*, v prislúchajúcej podkapitole približuje možnosti rozvíjania rodičovských kompetencií prostredníctvom *osobitej formy akou sú kurzy pre rodičov*. Rozvíjaním *vlastných perspektív* sa zaoberá piata kapitola a jej podkapitola približuje *dva teoretické koncepty*, z ktorých môže sociálny pedagóg čerpať.

Šiesta kapitola je zameraná na *podporu sebarealizácie* detí a mládeže a v jej podkapitole sa možnosť dozvedieť *o princípoch*, ktoré ju umožňujú. Nasledujúce kapitoly približujú metódy, ktoré sociálna pedagogika preberá do svojho repertoáru, rovnako ako všetky rozvíjajúce sa disciplíny. V siedmej kapitole sa jedná *o poradenstvo a sprehladňuje jestvujúce prístupy, druhy, formy, metódy*, ktorými možno v sociálno-pedagogickom poradenstve disponovať.

Ďalšia kapitola približuje *sociálno-pedagogickú prevenciu a možnosti prevencie* v činnosti sociálneho pedagóga. Deviata kapitola poskytuje poznatky z málo preferovaných činností, a to *vzdelávacej a konzultačnej*. Nasledujúca kapitola zameraná na *sociálno-pedagogickú intervenciu*, v podkapitolami približuje i činnosť *diagnostickú a terapeutickú*, ktoré vyvolávajú sporné reakcie v radoch odborníkov. Posledná kapitola prináša prehľad v *základných autoevalvačných postupoch a supervíznych a intervíznych* možnostiach v profesii sociálneho pedagóga.

Vysokoškolské skriptum obsahuje i *metodickú časť*, ktorá má slúžiť vyučujúcemu kurzu a zároveň ako metodický návod pre využitie *jednotlivých cvičení portfólia*, ktoré možno nájsť v prílohovej časti a slúži ako didaktická pomôcka pre študentov kurzu.

Dúfam, že učebný text posluží nielen študentom nášho študijného programu Sociálna pedagogika vychovávateľstvo, ale aj študentom iných fakúlt, či sociálnym pedagógom už vo výkone svojho povolania.

# 1. Úvod do štúdia metód sociálnej pedagogiky v pregraduálnom štúdiu

Metódy predstavujú hybnú silu vednej disciplíny, poskytujú potrebnú dynamiku, reagujú na aktuálne potreby vedy i samotnej praxe. Zároveň výber a využívanie metód vytvára základný charakter vedy. V dnešnej dobe disponujú vedné disciplíny nespočetným množstvom procesuálnych alternatív a je preto pomerne náročné ich teoreticky obsiahnuť a sprehľadnúť. Preto na nasledujúcich stranách pre prehľadnejšie zorientovanie sa v otázke metód v sociálnej pedagogike budeme nahliadať postupne z nasledujúcich hľadísk:

a) *Terminologické vymedzenie jednotlivých procesuálnych komponentov*

b) *Historický vývin a podmienenosť metodologických procesov v sociálnych vedách*

c) *Klasifikácia metód na báze vyššie spomenutých determinácií v sociálnej pedagogike*

V prvej kapitole sa pokúsime o náčrt základných poznatkov postavenia metód v sociálnej pedagogike. Nenárokuje si obsiahnuť celú problematiku, obsah jednotlivých podkapitol zodpovedá požiadavkám kladených na študenta v pregraduálnom stupni štúdia v študijnom programe Sociálna pedagogika. V nasledujúcich podkapitolách sa budeme venovať náčrtu základných poznatkov na základe vyššie spomenutých hľadísk.

Problematikou metód sa zaoberá vedná disciplína **metodológia**, ktorá zahŕňa teoretické princípy, metódy, analýzy, popis a objasňovanie skúmaných javov. Všeobecne sa definuje ako náuka o všeobecných metódach vedeckej alebo inej činnosti, je to súbor metód určitého druhu. Metodológia je tá časť vednej disciplíny, ktorá sa zaoberá budovaním metód, ktorými disponuje vedná oblasť, ako aj uplatnením týchto metód v praxi.

Švec (1998, s. 46) chápe **metodológiu vedy** za prevažne aplikovanú metavedu, *vrátane metodológie pedagogiky, andragogiky a celej výchovovedy ako užitú vedu o princípoch, stratégiách, procedúrach, nástrojoch a normách fungovania a rozvoja objektívneho pretvárania v oblasti školstva, osvetu a v ostatných inštitucionálnych sústavách vzdelávania.*

Průcha (2009) uvádza, že do metodológie spadajú i poznatky etických princípoch, ale aj plánovanie, realizácia a publikácia výskumov. Zjednodušene povedané, metodológia zastrešuje kroky týkajúce sa pedagogického výskumu. Tiež by sme mohli povedať, že **metodológia** je veda o metódach, princípoch, vychádzajúca z teoretických poznatkov. Teda jedná sa o súhrn postupov bádania používaných v určitej vede, teória vedeckých a výskumných metód práce.

Ako sme už v úvode spomenuli, v študijnej publikácii sa budeme orientovať len na výber takých metód, ktoré sa zameriavajú na dosahovanie cieľov v sociálno-pedagogickej činnosti dominantne **v orientácii na samotného jednotlivca.**

V spoločenských vedách je **metóda** rovnako chápaná ako *cesta smerujúca za dosiahnutím cieľa.* Zároveň však existuje veľké množstvo definícií vymedzujúcimi termín metóda. Závisí to nie len z odlišných cieľov a predmet skúmania v jednotlivých vedných disciplínach, ale v od teoretickej koncepcie, historickej podmienenosti vo vývoji jednotlivých metód, či nazeranie samotných predstaviteľov v sociálnej pedagogike.

Podľa Schillinga (1999) môže byť metóda chápaná ako vzorec správania, spôsob výchovy alebo i teoretická koncepcia. Schwendtko (1991, s. 206) uvádza pod pojmom metóda „*druh a spôsob poznania, systematickej analýzy, ako aj formovanie objektívnej reality*“. Metóda je podľa neho účinná iba vtedy, ak je založená na dostatočnom množstve názorov a poznatkov opierajúcich sa o empiricky zachytiteľné a podložené zákonitosti. Jednotnosť teórie a metodiky podľa Schwendtkeho je v každej vede bezpodmienečná.

Bakošová (2005) poukazuje na **pojmovú nejednotnosť v otázke orientovanej na využívanie metód** v domácej i zahraničnej literatúre: Uvádzajú sa napr. slovné spojenia ako *metódy v sociálnej pedagogike* (Geisler-Hege, Huppertz, Schinzler), *metodické konanie* (Schilling), *metódy výchovy* (Grác), *metódy sociálnej práce* (Strieženec, Levická).

## 1.1. Vymedzenie základných termínov v sociálno-pedagogickom procese

Termín metóda možno jasnejšie definovať práve vymedzením vzťahov s ostatným termínmi. Intenzívne sa vzťahmi medzi nimi zaoberajú najmä predstavitelia nemeckej sociálnej pedagogiky, ktorá má dlhodobejšiu a rozvinutejšiu teóriu vývinu metód v sociálnej pedagogike / sociálnej práci. Pri uvažovaní nad pojmom metóda stojí vždy otázka „ako?“ uvádza Galuske (2013). Viacerí nemeckí autori upozorňujú, že pri uvažovaní nad termínom metóda sa **jedná o plánovité smerovanie** k dosahovaniu cieľa (Schilling). **Koncept** považujú Giessler/Hege (1995) za nadradeným pojem, predstavuje vo vzťahu k metódam *základný orientačný plán*, ktorého **jadrom sú metódy**, ktoré možno *flexibilne prispôbovať* vyvíjajúcej sa situácii a reagovať na konkrétne potreby jednotlivca a spoločnosti výberom konkrétnych **technik** a prostriedkov, ktoré tvoria *podradený termín* metóde nachádzajúcej sa uprostred (Cvičenie 1 - A ).

Erler (Hroncová, 2013) rozlišuje metódy a techniky alebo *postupy sociálno-pedagogickej práce*. *Metódu vníma ako cestu k cieľu a techniku ako schopnosť metódu dobre použiť*. Použitie každej metódy teda závisí na schopnostiach toho, kto s ňou pracuje.

Vo vzniknutých sociálno-pedagogických situáciách si tak po zodpovedaní otázky „ako?“ (metóda) pýtame i nasledujúce otázky „kde?“ a „kam?“, „prečo?“ a „s kým?“. Táto následnosť je dôležitá v samotnej praxi, aby sa zabránilo redukovať odborné kompetencie len na technické, či byrokratické uplatňovanie postupov (Cvičenie 1 - B).

Podľa Galuske (2013, s. 35) preto **metódy sociálnej práce/pedagogiky** sú *rámcované prostredníctvom sociálno-pedagogických konceptov, ktoré sa zameriavajú na úmyselný, zrozumiteľný a tak kontrolovateľný návrh procesov pomoci, v ktorých reflektuje, do akej miery odrážajú skutočný stav vecí, sociálne podmienky, intervenčné ciele, požiadavky prostredia, inštitúcií, situácií a zainteresovaných osôb*.

Galuske ďalej uvádza, že **pri používaní metódy** je potrebné zohľadniť orientáciu na:

1. *problém/situáciu* (aký problémom sa budeme zaoberať? Počítame s ním pri využití tejto metódy?)
2. *cieľ* (ktoré ciele budeme metódou dosahovať? Je ústredným cieľom tejto metódy?)
3. *osobu* (je metóda vhodná pre túto osobu/klienta?)
4. *oblasť práce a zariadenie / inštitúciu* (Je použitie tejto metódy adekvátne v tejto práci/zariadení? Stačia možnosti inštitúcie na jej možnosť využitia?)
5. *situáciu* (je vhodné uplatniť túto metódu vzhľadom na jestvujúcu situáciu?)
6. *na plánovanie* (docielim touto metódou stanovený plán pomoci?)
7. *overiteľnosť* (záverom dokážem uviesť ako a či bolo využitie tejto metódy účinné?)

Pri teoretickom skúmaní metód sa možno stretnúť s **ich zámenou s pojmami ako výskum, prax, či forma**. Aký je vzťah medzi nimi?

### 1. Výskumné metódy verzus praktické metódy v sociálnej pedagogike

Prostredníctvom výskumných metód skúmajú výskumní pracovníci predmet vednej disciplíny a získavajú tak *nové poznatky*, ktoré môžu využívať následne sociálni pedagógovia pôsobiaci praxi. Tí metódy *do praxe zavádzajú, zakotvujú, ale i menia, modifikujú*, pretože

reagujú na aktuálne potreby praxe. Podľa Possehla sú tak metódy poznávania zároveň súčasťou metód využívaných v praxi (Galuske, 2013, s. 36).

## **2. Praktické metódy sociálnej pedagogiky verzus sociálno-výchovná prax**

Proces uplatňovania metód sa realizuje na poli sociálno-pedagogickej praxe. Belardi (1996) rozlišuje medzi inštitucionálnymi a funkcionálnymi typmi metód. I keď napr. poradenstvo predstavuje základnú kompetenciu, či službu sociálneho pedagóga, ktorú označujeme ako *inštitucionálne* poradenstvo. Zároveň však môžeme naň nahliadať ako na *funkcionálne* poradenstvo, teda metódu všeobecne uplatniteľnú v sociálno-pedagogickej činnosti, prostredníctvom ktorej môžeme skúmať a popísať napr. interakciu medzi poradcom a klientom v poradenstve orientovanom na problém, hľadanie alternatív, pomoc pri rozhodovaní apod.). Tieto poznatky potom možno uplatniť a modifikovať v špecifických oblastiach praxe (poradenstvo pre užívateľov drog, mladých delikventov apod.).

## **3. Metódy sociálnej pedagogiky verzus sociálno-pedagogické formy**

Tento vzťah predstavuje významný terminologický nedostatok, ktorý vyplynul z historického nazerania na vývoja metód v sociálnych službách (bližšie v nasledujúcej podkapitole). V minulosti bola za *klasické „metódy“* považovaná tzv. práca s jednotlivcom, skupinou a komunitou. Dnes už vieme, že sa jedná o *štandardné formy* využívané v sociálno-výchovnej praxi. Metóda práce s jednotlivcom napr. individuálna činnosť so žiakom je obsahovo odlišným pojmom ako individuálne vyučovanie, kedy v prvom prípade sa jedná o metódu (postup – ako?) a v tom druhom o formu sociálno-výchovnej činnosti (organizácia - koľko?).

### **1.2 Historický vývin a podmienenosť metód v sociálnej pedagogike**

V tejto podkapitole zameriame pozornosť na už vyššie spomenuté svetové dejinné vývojové tendencie vo vzniku a kreovaní klasických metód sociálnych služieb. Jedná sa o stručný prehľad vývoja foriem a metód, ktoré ovplyvnili výskum a uplatňovanie metód i na našom území. Bližšie sa o súčasnom vývoji metód a vývoji sociálno-pedagogických procesov na Slovensku zároveň v ostatných krajinách, budeme zaoberať až v magisterskom stupni štúdia

Z hľadiska histórie metód sociálnej pedagogiky môžeme podľa Schillinga (1999, s. 205) vývin rozdeliť do štyroch fáz:

1. fáza: začiatky (začiatok 20. storočia),
2. fáza: preberanie amerických modelov (päťdesiate roky),
3. fáza: kritika metód (1968-1975),
4. fáza: diferenciacia (osemdesiate roky).

#### **Prvá fáza – začiatok 20. storočia**

Začiatky rozvoja metodiky sociálnych služieb sú spojené s menom Alice Salomonovej a jej novovytvorenou metódou „case-work“, ktorú predstavila verejnosti v knihe „Sociálna diagnóza“. „Cieľom Salomonovej úsilia bolo vyžadovanie samostatnosti profesie pomocou etablovania odborných metód sociálnych služieb. (Schilling, 1999, s. 205).

#### **Druhá fáza – preberanie amerických metód – päťdesiate roky 20. storočia**

Toto obdobie označuje Schilling (1999, s. 206) ako fázu preberania „klasických amerických metód“. Ku klasickým metódam sú zaradované:

- sociálna pomoc jednotlivcovi (social – casework),

- skupinová sociálna práca (social – groupwork)
- sociálna spoločenská práca (social – community – organisation).

Chápanie pojmu „metóda“ v americkom význame znamená oveľa viac ako v nemeckom. „Metóda social work znamená rozsiahle chápanie sociálnych služieb.“ „Zahrňuje postavenie problémov, cieľov, prostriedkov a hodnôt“, uvádza Schilling (1999, s. 207). V nemeckom teoretickom chápaní je podľa Schillinga výraz „metóda vždy len plánovaný, cielený a reflektovaný postup“. Tieto rozdiely v chápaní neboli včas reflektované a prediskutované, až v posledných rokoch hovoríme namiesto o „metódach“ už o „**formách práce**“ sociálnej pomoci jednotlivcovi, skupinovej alebo spoločenskej sociálnej pomoci.

### **Tretia fáza: Kritika metód (1968-1975)**

Vo všeobecnosti ju nazývame fázou kritických metód. Sociálni odborníci poukazovali v uvedenom období na nevedeckosť metód. Dôsledkom kritiky bol prekonaný nekritický optimizmus a viera v pokrok v päťdesiatych rokoch 20. storočia. Začalo sa hovoriť nie o metódach, ale o formách práce. Nemeckí autori boli jednotní v tom, že terminológiu považovali za nejasnú a nesprávnu. Podľa Schillinga (1999, s. 208) *nehovoríme už o „klasických metódach“ sociálnych služieb, ale nahradzujeme ich inými výstižnejšími výrazmi ako napr.: formy, spôsoby, koncepcie, princípy práce, stratégie, intervencie, intervenčné stratégie, techniky, prostriedky.*“

### **Štvrtá fáza: Diferenciácia – osemdesiate roky**

Kritiku metód zo 70-tych rokov 20. storočia považuje Schilling (1999, s. 208) sa uzavretú. Kvalitatívne nové sociálne krízové stavy viedli k rozvoju a diferenciácii nových foriem práce. Klasické metódy sa preformovali na nové. Ako nové metódy boli nemeckými autormi navrhované napr.:

- poradenstvo, terapia, supervízia (Ehrhardt – Kramer),
- procesovo orientované metódy ako sociálna technika a krízová intervencia (Erler),
- sociálno-pedagogický pohľad (Rauschenbach),
- multiperspektívne postupy (B. Müllerová).

V terminologickom výkladovom slovníku sociálnej pedagogiky (2013) tak nachádzame nasledujúce vymedzenie:

**Metódy sociálnej pedagogiky** (angl. methods of social pedagogy): *Metóda je cesta, spôsob na dosiahnutie cieľa. Podľa Schillinga (1999) je to aj vzorec správania, teoretická koncepcia či spôsob výchovy. Z historického aspektu ich vývoj člení autor do niekoľkých fáz. Prvá fáza - začiatok rozvoja 20. roky. Druhá fáza preberanie amerických modelov (50. roky). Tretia fáza: kritika metód (60. - 70. roky). Štvrtá fáza diferenciácia metód od 80. rokov. V domácej slovenskej a českej sociálnej pedagogike sú zatiaľ rozpracované metódy sociálnej pedagogiky len sporadicky. Ich potreba je ovplyvnená najmä praktickými požiadavkami a rozpracovanie je odvodené od stavu rozvoja teórie sociálnej pedagogiky.*

## **1.3 Determinanty sociálno-pedagogického procesu a klasifikácie metód v sociálnej pedagogike**

Podobne ako uvádza Galuske (2013, s. 40) možno konštatovať, že uplatňovanie metód v praxi sociálneho pedagóga je determinované **špecifickými podmienkami sociálno-pedagogickej praxe** vyplývajúce z viacerých osobitostí:

- Zo samotnej **vednej disciplíny** sociálnej pedagogiky, ktorá vzniká u nás na prieniku viacerých disciplín, spočiatku pedagogiky a sociológie, v súčasnosti etiky, sociálnej práce,



psychológie, sociálnej patológie a pod.. Jej bezbrehé rozrastanie sa spôsobuje nejasnosť pri definovaní špecifických kompetencií zároveň i pri využívaní osobitých metód v samotnej odbornej praxi (napr. sociálno-výchovná prevencia).

- Chýbajúcom **pracovnom poli** sociálneho pedagóga, na ktorom má on sám monopol, využíva špecifické metódy a formy práce, a tým súvisiace nejasné oprávnenia na výkon určitej profesie (sociálno-pedagogická terapia).

- Rovnako problematická je i **krátka doba profesionálnej prípravy** sociálnych pedagógov, ktorí sa ešte nestihli etablovať a byť prijatí medzi odborníkmi, nie to ešte laickou verejnosťou, ktorá nemá kompetencie pre posúdenie miery profesionality takýchto odborníkov. S tým súvisí i nedostatočne rozpracované teória špecifických metód v sociálnej pedagogike a jej následné overovanie v praxi (absencia metodík pre prácu sociálnych pedagógov napr. v školstve a poradenstve).

- Zároveň náročné je i rešpektovanie samotného nastavenie osoby, ktorá využíva „službu“ sociálneho pedagóga, ktorá má pomáhajúci, sprevádzajúci charakter, založený na určitom **vzťahu odborník – osoba využívajúca sociálno-pedagogickú odbornú pomoc**, ktorý determinuje celkový koncept, výber metód a samotných techník v sociálno-výchovnom procese (násilie, manipulácia, dobrovoľnosť v poskytovaných službách).

- Neodmysliteľný je **celkový rámec**, v ktorom táto odborná činnosť prebieha, teda spoločenské a právne normy, kultúrne, inštitucionálne, organizačné, vzdelávacie očakávania a požiadavky, tradície a mienky spoločnosti, v ktorej sociálno-výchovná prax prebieha (sociálno-pedagogické história a tradície, byrokracia). (Cvičenie 1 - C)

Určenie, klasifikácia metód v teórii a uplatňovanie metód v samotnej praxi zostáva vo viacerých vedných disciplínach okrajovou záležitosťou, nakoľko je potrebná úzka spolupráca vedeckých výskumníkov a odborníkov z praxe.

### **Klasifikácia metód v sociálnej pedagogike:**

Samotná klasifikácia metód je veľmi neprehľadná. Sprehľadniť ich do istej miery možno prostredníctvom zvoleného hľadiska (aspektu) na základe ktorého metódy zatriedime. Medzi základné delenie metód možno uviesť už spomenuté delenie metód:

Z hľadiska ich **funkcie** (uplatnenia sa) na:

- vedecké (výskumné, poznávacie)
- praktické (funkcionálne, inštitucionálne).

Podľa **príslušnosti k vednej disciplíne a miery využiteľnosti v praxi** na:

- univerzálne (využívané vo viacerých vedných disciplínach – poradenstvo)
- špecifické (využívané výlučne pre potreby vednej disciplíny – sprevádzanie)

V súčasnosti dochádza v jednotlivých disciplínach a najmä v samotnej praxi k modifikácii univerzálnych metód na špecifické a k vzájomnému preberaniu špecifických metód do novovznikajúcich, či rozvíjajúcich sa príbuzných disciplín, hovorím o tzv. **eklektickom prístupe** (napr. nástroj kazuistika využívaná v medicíne sa dnes už používa v psychológii, sociológii, sociálnej pedagogike).

Metódy sa v rámci každej vednej disciplíny ďalej členia na množstvo subkategórií. Ako napríklad možno deliť metódy v pedagogickej disciplíne na metódy mravnej výchovy (príkladovanie, hodnotenie, objasňovanie, presvedčanie...), didaktické metódy (slovné, názorné, praktickej činnosti...) apod..

**Optimálny výber metód** možno dosiahnuť na základe neustáleho preverovania správnosti postupov na základe teoretického poznávania, výskumných zistení a vlastnej empirie. Ak usústavíme získanú selekciu do logického empiriou overeného systému hovoríme **o metodike**. Predstavuje ucelený súbor metód alebo postupov sa nezjavila náhle, ale je výsledkom dlhoročného, systematického prispôsobovania odborných postupov.

Metodika je podľa Krausa (2005) pracovný postup, alebo náuka o metódach. V podstate je to *súhrn rád, ako postupovať*, aby sme dosiahli očakávaný výsledok. Najčastejšie sa termín metodika objavuje v súvislosti s učiteľmi, alebo inými pedagógmi, ako pomôcka pri práci so žiakmi alebo učebnicami.

Pre realizáciu metodík vytvárajú odborníci **metodické návody, príručky**. Tie môžu byť súčasťou rôznych projektov a programov a slúžia na ich **metodické usmernenia** pre tých, ktorí budú postupovať podľa overených postupov. V metodikách sa uplatňujú **zásady** prípadne **princípy**, teda rokmi získané (tradičné zásady – názornosti, primeranosti, dôslednosti, sústavnosti) a skúsenosťami overené (inovované – viacpodnetovosť, divergentnosť) *zákonitosti*, ktoré treba mať na zreteli v každej odbornej činnosti, i keď dominovať práve môžu len niektoré z nich. Zároveň každý metodický zámer by mal deklarovať **formu organizácie**, teda časové a priestorové náležitosti, s ktorými počíta. Využívajú sa klasické formy (nie metódy!) sociálno-pedagogickej činnosti (práca s jednotlivcom, skupinou, komunitou). Školské časopriestorové plány udávajú najčastejšie tradičnú jednotku, teda triedno-hodinový systém (vyučovacia hodina prostredníctvom frontálne vyučovanie). Medzi najčastejšie formy práce sociálneho pedagóga patrí skupinová činnosť s dĺžkou trvania udávaných v bežných hodinách. V súčasnosti sa využívajú aktivizujúce formy činnosti akými je komunitný kruh, skupinovo-kooperatívne vyučovanie, exkurzia, pobytovo-zážitkové sústredenie, streetwork apod.). Pri akomkoľvek metodickom konaní je žiaduce využívať adekvátne **prostriedky**, ktoré delíme v najširšom slova zmysle na *hmotné*, tie zahŕňajú všetky materiálne pomôcky (didaktické, kancelárske, zdravotnícke, športové) vrátane technických (elektronických) a tzv. *nehmotné*, ktoré zahŕňajú živé bytosti (lektor, zviera a pod.).

### Špecifické metódy v sociálnej pedagogike

Tak ako sa v domácej a zahraničnej literatúre sa stretávame s pojmovou nejednotnosťou, rovnako tak sa rôznia i názory sociálnych pedagógov *pri určovaní metód špecificky využívaných v sociálnej pedagogike*. Vo vedeckých počiatkoch vývoja metód v sociálnej pedagogike, kedy Schilling (1999, s. 209) nazýva sociálnu pedagogiku treťou inštitúciou výchovy, vzdelávania a učenia, bol za základ pedagogického konania považovaná didaktika / metodika. To znamená, že sociálno-pedagogické konanie malo byť podľa autora postavené na *didakticko-metodickom základe*. Ak teda metódy chápeme podľa Schillinga v didakticko/metodickom význame, nemôžeme hovoriť o špecifických metódach sociálnej pedagogiky. „*Každá pedagogická metóda môže byť aj sociálno-pedagogickou metódou.*“ Schilling (1999, s. 209) odporúča triediť „metódy“ z hľadiska tradičných foriem v sociálno-pedagogickej činnosti v troch úrovniach nasledovne:

1. *Makro-rovina*: pomoc jednotlivcovi, skupinová práca, spoločenská práca. V tomto prípade nehovorí o metódach, ale formách práce, čiže sociálni pedagógovia pracujú určitou formou/technikou.

2. *Mezo-rovina*: skupinová pedagogika, skupinová dynamika, verbálna terapia, hlbinná psychológia a pod. Autor hovorí o metódach: metóda vedenia rozhovoru napr. podľa Rogersa a pod. V súčasnosti ich označujeme ako postupy, nie metódy: napr. skupinový pedagogický postup atď.

3. *Mikro-rovina*: hra na role, hra na plánovanie, interview, koláž, brainstorming atď. „*O metódach, prípadne metodickom konaní hovoríme len vtedy, keď sa jedná o konkrétne konanie, o presadzovanie cieľa,*“ uvádza Schilling (1999, s. 209). Zároveň uvádza, že sociálny pedagóg / sociálny pracovník môže teda používať vo svojom zariadení pracovnú formu skupinovej práce, pri skupinovej práci môže realizovať skupinové dynamické postupy a v konkrétnej situácii použiť napr. metódu „Pro a Kontra“.

Podľa Schillinga (1999, s. 210) rozoznávame štyri **základné modely sociálno-pedagogických postupov**: *učenie, animovanie, podpora a poradenstvo*, ktoré rozpracoval Buchka.

1. *Učenie vo vzdelávacej práci* ide o plánovanie a vytvorenie situácie „*učím – učím sa*“. Cieľom učiacich (sociálnych pedagógov) by mali byť výchovné ciele a učiacich sa ciele realizácie. Úlohou sociálnych pedagógov je nájsť také riešenie, ktoré je akceptovateľné obidvom stranami, malo by byť opísané ako ciele učiacich sa. Ciele realizácie sú hypotetické (predpokladáme ich), preto musí sociálno-pedagogická koncepcia zostať otvorená.

2. *Animácia vo vzdelávacej práci na poli kultúry a voľného času* (synonymá – iniciácia, sprevádzanie, podnecovanie) znamená, že sociálny pedagóg je chápaný ako animátor. Jeho úlohou nie je riešenie problémov, ale podnecovanie a povzbudzovanie účastníkov, aby chápali seba samých aj ostatných, spoločne s ostatnými sa zasadili o spoločné ciele, dokázali vedome rozhodovať a vybrať si, aby získali dôveru v samostatné a iniciované riadené konanie. „*Animácia predstavuje nedirektívny postup podnecovania a podpory samostatne iniciovaného učenia sa a konania osôb a skupín*“ (Schilling, 1999, s. 210).

3. *Podpora v oblasti úloh verejného vzdelávania v inštitúciách pomoci mládeži alebo pomoci postihnutým* (synonymá: výchova, usmerňovanie) má podľa Buchkeho pedagogický charakter. „*Cieľom podpory je ochrániť adresátov pred ujmom alebo poškodením pri realizácii individuálneho alebo sociálno-kultúrneho života pomocou preventívnych, kompenzačných, rehabilitačných a korektívnych opatrení. Je doplnujúcou časťou komplexnej výchovy adresátov ako externe plánované podporovanie výchovného diania.*“ Cieľom sociálnych pedagógov je na základe zapojenia sociálneho systému dosiahnuť zmeny postojov a správania sa adresátov v tomto systéme (Schilling, 1999, s. 211).

4. *Poradenstvo v oblasti pomoci v živote* (synonymá: pomáhanie, liečenie, ukazovanie cesty) je dôležitou formou práce, centrálnou kategóriou a charakteristickou súčasťou sociálno-pedagogickej práce.

Viacerí autori uvádzajú že **v skutočnosti nejestvujú špecifické metódy** sociálnej pedagogiky. Klasické metódy nie sú metódami, ale formami, technikami práce alebo stratégiami. Odlišne nazerá na problematiku metód špecificky orientovaných na potreby sociálnej pedagogiky Bakošová (2005), uvádza, že „*Tak ako sa oživuje sociálna pedagogika ako vedná disciplína, musia sa v súčinnosti s praxou a komplexným prístupom k riešeniu sociálnych problémov rozvíjať i metódy sociálnej pedagogiky.*“ (Bakošová, 2005 s. 48) a tvrdí, že *ich teoretické doladenie bude v budúcnosti vychádzať z dvoch základných vplyvov z teórie a praxe výchovy, teórie a praxe sociálnej práce. Z metód teórie výchovy ostanú použiteľné metódy: metóda príkladu, metóda vysvetľovania, metóda utvárania návykov, metóda mravného hodnotenia. Z metód sociálnej práce sa uvádzajú tie, ktoré boli historicky podmienené, cez preberanie amerických metód.*

Pri klasifikácii podľa Bakošovej sa vychádza z nasledovných poznatkov: z cieľa sociálnej pedagogiky ako životnej pomoci, z klientely, ktorá pomoc potrebuje, z interdisciplinárneho prístupu k riešeniu problémov. A vytvára vlastnú klasifikáciu **metód sociálno-pedagogickej činnosti** (Bakošová, 2008, s. 60 – 62), ktorú možno využívať vo všetkých tradičných formách (jednotlivec, skupina, komunita).

### **Metóda kompenzácie nevhodných podnetov**

Možno ju použiť ako individuálnu či skupinovú metódu. Spočíva v náhrade chýbajúcich podnetov prostredia, ktoré narušajú integritu osobnosti. Kompenzovať nedostatky možno ponukou rôznych iných alternatív. Tu je veľmi dôležité, aby ponukou a nerozhodnosťou klienta nedošlo k manipulácii. Ak ide napr. o dieťa žijúce v prostredí nedostatočne podnetnom, je potrebné zistiť, kto z blízkeho okolia je pre neho zdrojom istoty, bezpečia.

### **Metóda posilnenia vlastnej kompetencie**

V nej ide o rozbor životného štýlu jednotlivca, ktorý súvisí s jeho hodnotovou orientáciou. Zisťuje sa, nakoľko je spolutvorcom svojho života, nakoľko jeho život niekto usmerňuje, resp. manipuluje. Vhodné je ak dieťa, mladý človek či rodič pochopí, že má svoje práva, svoju osobnú slobodu a rozhodovanie, že on je spolutvorcom vlastného života.

### **Metóda ponuky podnetov vyplývajúcich z individuálnych potrieb**

Životné, seberealizačné potreby i potreby istoty a bezpečia sú dôležitými potrebami vedúcimi k istote človeka. Človek, ktorý sa ocitne v situácii, keď potrebuje pomoc, nevie, že sa do nej dostal následkom rôznych frustrácií. Napr. rodičia vo výchove vkladajú do dieťaťa svoje nesplnené sny a túžby. Môže im pritom uniknúť, či sú ich plány v zhode s individuálnymi potrebami dieťaťa. Nepripustia možnosť dať mu to čo potrebuje, ale cez výchovu využívajú svoju rodičovskú moc na to, aby „dali dieťaťu to najlepšie“. Je to však ich videnie dobra, nie individuálna potreba dieťaťa.

### **Metóda plánovania pozitívnej perspektívy**

Momentálny stav, v ktorom sa človek potrebujúci pomoc ocitol, je iste pre neho neprijateľný. Na utvorení návykov, presvedčení, ktoré prispeli k nepriaznivej situácii, má iste podiel aj nevhodná výchova. Pociťovaných problémov však máloktoľ človek chápe ako dočasný. Preto je vhodné, ak sociálny pedagóg ponúkne príjemcovi svojich služieb možnosť vidieť aj iné perspektívy v svojom živote. Samozrejme ide o možnosti, ktoré ponúkajú slobodné rozhodnutie, osobnú voľbu. Dobré je, ak sa stanú znútorneným motívom na zmenu postoja k životu.

### **Metóda podpory orientovanej na sebarealizáciu**

Neuspokojenie sebarealizačných potrieb vedie k mnohým frustráciám. Ak je pre človeka práca koníčkom, ak dieťa saturuje svoje potreby v záujmovej činnosti, môže byť spokojné, sebavedomé. Sebarealizáciou si človek potvrdzuje svoju identitu i autonómiu. Vedie ho k vnútornej spokojnosti. Sociálny pedagóg môže ponúknuť sebarealizačné možnosti, ktoré sú dieťaťu alebo jeho rodičom nedostupné či neznáme.

### **Výchovné a sociálne poradenstvo**

Tieto metódy vychádzajú z poradenských teórií a stratégií, ktoré môžu byť psychodynamické, emotívne, kognitívne a behaviorálne (J. V. Drapela, V. Hrabal, 1995). Špecifikum sociálneho a výchovného poradenstva vyplýva zo situácie, ktorá si vyžaduje sociálnopedagogický zásah. Predmetom výchovného a sociálneho poradenstva sú výchovné a sociálne situácie, vzťahy medzi situáciami, ktoré pozná sociálny pedagóg. Rešpektuje pritom podstatu psychologického poradenstva, ktorého cieľom je, aby človek pochopil, čo má zmeniť v sebe.

### **Preventívne metódy**

*Sú špecifické pri každom sociálnopatologickom jave. Opisujú ich rôzni teoretici (M. Kolář, H. Provazníková, M. Eliottová). Spoločným menovateľom mnohých teórií je to, že prevenciu delia na: primárnu, sekundárnu a terciárnu.*

### **Konzultačné aktivity**

*Je to forma poskytnutia odborných informácií odborníkom iných profesií - právnikom, psychológom, sociálnym pracovníkom, pracovníkom metodických centier či dobrovoľných organizácií, vzdelávateľom v treťom sektore. Rovnako možno konzultáciu poskytnúť rodičom, deťom, mládeži.*

### **Supervízia**

*Znamená dozor, dohľad. Ide o metódu odovzávania spätnej väzby. Spätnú väzbu poskytuje iný odborník, ktorý sleduje napr. interakciu medzi sociálnym pedagógom a klientom v situácii potreby pomoci. Pozorovaním vyjadruje svoje pocity z diagnostiky problému, z metód a techník, ktoré boli v danom prípade zvolené.*

### **Intervencia**

*Je odborný zásah, resp. všetky opatrenia, ktoré majú zabrániť ďalšiemu prehĺbovaniu problému. Uplatňuje sa v situáciách, keď človek stráca reálnu schopnosť zvládnuť svoj problém pomocou poradenstva, konzultácie či vysvetľovania. Je to napr. drogová závislosť v pokročilom štádiu, alkoholik viacnásobne ubližujúci zdraviu inej osoby apod.*

(Cvičenie 1 – C)

Pri tvorbe nasledujúcich kapitol nadviažeme na vyššie citovanú klasifikáciu metód sociálno-pedagogickej činnosti a rozvineme ju o poznatky, ktoré sa nám javia relevantné pre potreby študentov bakalárskeho stupňa v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo v predmete Metódy sociálnej pedagogiky 1, ktoré sme overovali po dobu viac ako desať rokov výučby. Pre upevnenie a precvičenie získaných poznatkov a zručností doplníme študijný text metodickými odporúčaniami a pomôckami pre prednášateľov (12. kapitola). Zároveň doplníme o návrh portfólia – súboru praktických cvičení, ktoré možno realizovať počas seminárov (Príloha A).

### **Otázky a úlohy:**

1. *Definuj základný pojmový aparát vo využívaní metód sociálnej pedagogiky (metodológia, koncept metóda, technika).*
2. *Vymenujte základné kritéria, ktoré treba pri výbere a používaní metód zohľadniť.*
3. *Uvedte, s ktorými pojmi sa termín metóda najčastejšie zamieňa a objasnite vzájomný vzťah medzi nimi.*
4. *Popíšte historický vývin metód sociálnej pedagogiky v priebehu vývinových fáz (podľa Schillinga).*
5. *Vysvetlite pojmovú nejednotnosťou, s ktorou sa stretávame v domácej a zahraničnej literatúre vo využívaní sociálno-pedagogických metód.*
6. *Objasnite determinanty sociálno-pedagogického procesu a popíšte ich na schéme.*
7. *Vysvetlite postupy optimálneho výberu metód a vymenujte najčastejšie kategórie, ktoré obsahuje metodika.*
8. *Objasnite klasifikáciu špecifických metód v sociálnej pedagogike.*
9. *Uvedte autora klasifikácie metódy sociálno-pedagogickej činnosti a krátko ich charakterizujte.*

## Použité zdroje

- BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2005. 220 s..
- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. Metódy sociálnej pedagogiky – výzva pre teóriu a prax sociálnej pedagogiky. In: *Sociální pedagogika jako teoretická a užitná disciplína*. Sborník příspěvku z mezinárodní konference. Brno: IMS. s. 7 – 17. ISBN 978-80-245-1302-7.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2011. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: UK BA, 2011. 251 s.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. Tlač: Galsstrading s.r.o. NOI, 2001. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2013. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: UCM, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
- GALUSKE, M. 2013. *Methoden der Sozialen Arbeit*. München: Beltz Juventa, 2013. 407 s.
- HRONCOVÁ – EMMEROVÁ. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-8083-028-2.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
- SOBKOVÁ – HOBZOVÁ – POSPÍŠILOVÁ a kol. 2015. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: UP Olomouc, 2015. 182 s.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2002. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: UMB, 2002. 131 s. ISBN 80-8055-718-7.

## 2. Sociálno-pedagogická kompenzácia

Keďže sme sa rozhodli kontinuálne nadviazovať a ďalej rozvíjať návrh metód sociálno-pedagogických činností podľa Bakošovej, budeme sa teraz bližšie zaoberať procesmi kompenzácie v sociálnej pedagogike, ktorú zaraďuje na prvé miesto svojej klasifikácie.

**Kompenzačnú funkciu** spoločne s rozvojovou zaraďuje i český sociálny pedagóg Kraus k základným úlohám v sociálnej pedagogike.

Kompenzáciu bežne chápeme ako poskytnutie náhrady, odškodnenie, vzájomné vyrovnanie alebo vyváženie určitého nedostatku, ktorý nám chýba. Kompenzovať možno i nedostatky v oblasti výchovy, či už v samotnom výchovnom procese alebo výchovnom prostredí, ktoré výchovu determinuje.

K nedostatkom, ohrozeniam vo výchovnom prostredí môže dochádzať z viacerých dôvodov, patria sem mnohé rizikové životné situácie (rozvod, narodenie dieťaťa s postihnutím, nezamestnanosť, emigrácia), ktoré môžu byť vyvolané, prevádzané alebo ich dôsledkom vyvolané sociálno-patologické javy (násilie, syndróm CAN, drogové závislosti, chudoba). Takéto prostredie možno označiť za sociálne znevýhodňujúce. Dieťa žijúce v takomto prostredí označujeme ako **dieťa žijúce a vychovávané v sociálne znevýhodňujúcom prostredí**.

Bez včasnej a adekvátnej kompenzácie dochádza k nedostatkom vo výchove (sociálne zanedbávanie, sociálna deprivácia apod.), dieťa trpiace týmto stavom možno považovať za **sociálne znevýhodnené**. Sociálne znevýhodnenie sa poväčšinou nevyskytuje izolovane ale býva spájané i s psychickými, zdravotnými, právnymi ohrozeniami. Preto je pomerne problematické v samotnej praxi určiť **rozsah a mieru intenzity sociálneho znevýhodnenia**, je potrebné naň nazerať komplexne.

Určenie znevýhodňujúceho vplyvu vo výchovnom prostredí je preto náročné i v práci sociálneho pedagóga. Jednak označením znevýhodnenia prostredníctvom stanovených regúl, noriem, zákonov či predpisov, ale i *pre nejednotné posudzovanie znevýhodnenia v jednotlivých oblastiach spoločenskej praxe*.

Podľa školského zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní §2, ods. p. definuje sociálne znevýhodnené prostredie ako prostredie, o ktorom hovoríme vtedy, ak sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecujú rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností človeka. Ide o prostredie, ktoré neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti.

Štátne vzdelávacie programy ďalej uvádzajú, že sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:

- *v ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,*
- *v ktorej aspoň jeden z rodičov (alebo opatrovník) patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,*
- *v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,*
- *ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).“*

Znamená to, že aj keď **školský zákon** zaraďuje sociálne znevýhodnenie ako jednu z kategórií špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, v praxi to je chápané odlišne.

Posudzovanie znevýhodnenia v **rezorte sociálnych vecí a rodiny** sleduje iné aspekty znevýhodnenia predovšetkým znevýhodňujúce rodinné prostredie. Štát preto poskytuje rodinám kompenzáciu v neriešiteľných životných situáciách sociálnou pomocou, t. j. rôznymi dávkami a príspevkami. Štát poskytuje rodičom znevýhodnených detí pomoc formou peňažnej ale i v materiálnej pomoci, napríklad dávky v hmotnej núdzi, príspevky na bývanie, aktivačný a ochranný príspevok a mnoho ďalších. Pomoc rodine v sociálnej núdzi je garantovaná štátom prostredníctvom **sociálnych služieb**: *sociálneho poradenstva, sociálno-právnej ochrany, sociálnych služieb, peňažných príspevkov* (napr. dotáciu na stravu možno poskytovať žiadateľovi individuálne na dieťa, ktoré navštevuje školu a žije v rodine, ktorej sa poskytuje dávka a príspevky alebo ktorej priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima).

Odlíšne nazeranie na kompenzáciu v sociálnom znevýhodnení môže mať ale i spoločný prienik v názoroch. Klein a Rosinský (2010, s. 112) vo svojej publikácii uvádzajú, že „*väčšina autorov spája pojem - sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie so spôsobom života rómskych komunít.*“ Podobné nazeranie nachádzame i v pedagogickom slovníku Průchu, Walterovej a Mareša (1995, s. 203), ktorí **sociálne znevýhodneného žiaka** definujú ako žiaka, ktorý „*má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálным statkom. Znakom týchto detí je psychická deprivácia, ktorá sa objavuje u detí z podnetovo chudobnejšieho prostredia. Navonok sa prejavuje intelektovou nevyspelosťou, vývinovou nerovnomernosťou a poruchami správania.*“

Bližšie sa o osobitostiach dieťaťa so sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa študenti bakalárskeho stupňa na našej fakulte dozvedia počas výučby v osobitom študijnom predmete Dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Preto sa už ďalej nebudeme bližšie týmito špecifikami zaoberať, cieľom študijnej publikácie je **priblížiť koncepty, metódy, formy, prostriedky/nástroje** v kompenzovaní znevýhodňujúceho prostredia vo vzťahu k výchove dieťaťa.

Pre naše ďalšie potreby v **činnosti sociálneho pedagóga** sa preto prikloním k základnej charakteristike sociálne znevýhodneného prostredia podľa Kleina a Rosinského (2010), ktorí uvádzajú nasledujúce kritériá:

- rodina dieťaťa neplní primárnu funkciu, napr. výchovnú, socializačnú, ekonomickú a pod.,
- hmotná núdza rodiny, v ktorej dieťa žije a chudoba,
- nedostatočné vzdelanie rodičov dieťaťa alebo jeho zákonných zástupcov,
- nevyhovujúce hygienické a bytové podmienky, v ktorých dieťa vyrastá,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým dieťa hovorí v domácom prostredí,
- segregované rómske komunity, v ktorých žije rodina dieťaťa,
- sociálna exklúzia komunity alebo rodiny dieťaťa v rámci majoritnej spoločnosti.

Autori tiež uvádzajú, že osoba spĺňajúca aspoň tri kritériá sa považuje za jedinca, ktorý pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Túto kvantifikovanú podmienku, ale nebudeme akceptovať, nakoľko sa domnievame, že už pri identifikovaní prítomnosti jedného kritéria, ktoré sa môže vyskytovať vo výraznej intenzite, už možno predikovať znevýhodňujúce výchovné podmienky. Zároveň je potrebné ako uvádza i Šuhajdová (In Lechta, 2016, s. 449) brať do úvahy **osobitosti a potreby každého dieťaťa**.

V súčasnej dobe sa **teórie, koncepty kompenzácie**, najmä v edukačnom prostredí, stávajú súčasťou podporných opatrení **inkluzívnej pedagogiky** (pozri Lechta, 2016), ktorá má **transdisciplinárny charakter**. Preto i kompenzačné postupy v inkluzívnej pedagogike rátajú s determináciou viacerých komponentov v znevýhodnení, a tak umožňujú reagovať na deti / žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jedným so špecifických oblastí



predmetov bádania je i problematika sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Šuhajdová upozorňuje na jednotlivé problémy v diagnostike sociálne znevýhodňujúceho prostredia (Lechta, 2016, s. 447 - 451).

Kým v Českej republike už jestvujú jasné postupy a nástroje diagnostiky (<http://katalogpo.upol.cz/>) identifikujúce stupne sociálneho znevýhodnenia, ktoré umožňujú stanoviť mieru a obsah podporných opatrení, zatiaľ na našom území pretrváva nejasnosť v stanovených kritériách, ktoré sme už objasnili v texte vyššie. (Cvičenie 2 – A)

Pre zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa vytvárajú v školách **špecifické podmienky**. Patria k nim napr. vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, úprava organizácie výchovy a vzdelávania, úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, či využitie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania. Ich cieľom je úspešná inkluzívna edukácia.

Medzi realizované **koncepty kompenzácie sociálneho znevýhodňovania** v minulosti možno zaradiť napr. projekt tranzitívnych tried (prestupných), nultých ročníkov (2002), individuálnych tried v bežných školách (2001), projekt Asistent učiteľa (2001).

Už koncom 70. rokoch Adamovič výskumom zameraným na psychický vývin a školskú úspešnosť rómskych žiakov mladšieho školského veku (Farkašová, 2005) dokázal, že rómske deti, ktoré sa zúčastňovali vyučovacieho procesu v zmiešaných triedach dosiahli lepšie výsledky, ako tie v samostatných rómskych triedach. Autor to pripisoval podnetnejšiemu prostrediu a pozitívnym vplyvom spolužiakov.

Problémom je, že väčšina škôl nie je dostatočne pripravená na riešenie problémov detí z kultúrnej a sociálne znevýhodňujúceho prostredia, teda proinkluzívne snahy sú implementované pozvoľna, stagnujú a narážajú na viacero nedostatkov (spoločenské, legislatívne, finančné, profesijné).

K významným **formám kompenzácie** možno zaradiť **existenciu zariadení** a organizácií ktoré poskytujú svoje služby v prospech kompenzácie deficitov vznikajúcich v nedostatočne podnetnom výchovnom prostredí detí a mládeže. Ide napríklad o **Nadáciu Milana Šimečku v Bratislave**, ktorej účelom je podporovať rómskych žiakov s dobrým prospechom a motivovať ich k ďalšiemu štúdiu. Ide o podporu vzdelávania rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Nadácia mesačne týmto deťom prispieva na cestovné do školy, školské potreby, desiatu. Pracovníci nadácie udržiavajú s deťmi kontakt a pomáhajú im s problémami (Selická, 2009). Radíme sem i činnosť viacerých voľnočasových inštitúcií (nizkoprahové zariadenia pre deti a mládež, centrá voľného času, pastoračné centrá, komunitné centrá), ktoré poskytujú svoje služby počas celého dňa, teda nie len počas vyučovania.

V čase mimo vyučovania sa využíva ako **efektívna forma a metódy kompenzácie nevhodného výchovného prostredia tzv. celodenný výchovný systém**.

Ako uvádza (Hornák, 2005) je to *pôvodne forma usporiadania výchovného vplyvu na rómskych žiakov v čase mimo vyučovania. Realizuje sa systematickým komplexným výchovným pôsobením na dieťa a prípravu na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na rómske dieťa*. Používajú sa pritom zaujímavé, aktivizujúce a hravé metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti. Zároveň však nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom. Realizovaním celodenného výchovného systému, sa predlžuje čas dieťaťa v motivujúcom školskom prostredí a umožňuje mu zmysluplne stráviť voľný čas a pripravovať sa na vyučovanie. Celodenná výchovná starostlivosť je zameraná na nácvik sebaobslužných činností, nácvik sociálneho správania v skupine, pri jedle, pri hrách. Dôležité sú hry, cvičenia a systematické pedagogické vedenie detí k sebakontrolu,

sebaovládaniu a sebariadeniu. Základom je denný režim, normy, pravidlá správania, ich kontrola a posilňovanie dobrého správania a inhibovanie nežiaduceho správania.

## 2.1 Sociálno-pedagogická kazuistika

Pri kompenzovaní nevhodných, ohrozujúcich, či retardujúcich podmienok vo výchovnom prostredí sa budeme ďalej orientovať na prácu s jednotlivcom a vychádzať z klasickej „americkej metódy“, teda prípadovej štúdie. V sociálno-pedagogickej praxi umožňuje intenzívne zoberanie sa konkrétnou výchovnou situáciou dieťaťa v potenciálne znevýhodňujúcom prostredí.

Ako uvádza Levická (2015), počiatky prípadovej štúdie sú spájané s najvýznamnejšou predstaviteľkou Mary Richmond (1861-1928), ktorá svojou prácou *Social Diagnosis* (1917) profesionalizovala diagnostikovanie v sociálnych službách. V európskych krajinách výraznejšie ovplyvnila vývoj metódy Alice Samomon. Osobitné postavenie má v sociálnej pedagogike Helena Radlínska, ktorá *od pracujúceho s prípadom (klientom) očakávala, že bude na klienta výchovne vplývať tak, aby pod jeho vedením dosiahol potrebnú zmenu v svojom fungovaní* (Levická, 2015, s. 11).

V 60. rokoch minulého storočia sa viacerí autori odkláňajú od medicínskeho pomenovania prípadová štúdia (Casework, Einzelhilfe) k pomenovaniu zahŕňajúcim i osobu, na ktorú sa prípad (fall) viaže, teda prípadová štúdia/práca/pomoc jednotlivcovi (Einzel/fall/hilfe). Vymedzenie pojmu sociálna pomoc jednotlivcovi je podmienená teoretickými východiskami napr. psychosociálne (Hollis), funkcionálne (Smalley), na problém orientované (Perlman).

Na prieniku viacerých definícií, potom pod základnou charakteristiku **sociálno-pedagogickej pomoci jednotlivcovi**, chápeme proces, v ktorom odborník (sociálny pedagóg) poskytuje sociálno-pedagogickú pomoc v problémovej situácii jednotlivcovi (osobe, dieťaťu, rodičovi), pričom rešpektuje jeho osobné predpoklady, očakávania a podmienky prostredia, v ktorom sa problém prejavuje. (Cvičenie 2 – B)

Galuske (2015, s. 87) vo svojej publikácii upozorňuje na tri **základné aspekty v sociálno-pedagogickej činnosti s jednotlivcom**:

- *etický rámec v pomáhajúcom procese,*
- *plánovanie jednotlivých fáz procesu,*
- *výber vhodných techník v procese pomoci.*

Etická dimenzia v prípadovej práci s jednotlivcom určuje základné **princípy v pomoci** jednotlivcovi ako napr. dobrovoľná účasť osoby v procese pomoci, akceptácia jeho očakávaní, podpora vlastných možností pri riešení problému.

V **plánovaní jednotlivých krokov** sociálno-pedagogickej pomoci treba postupovať od počiatočného štúdia prípadu, stanovenie diagnózy až po stanovenie adekvátnej sociálno-pedagogickej pomoci.

**Pri výbere konkrétnych techník**, ktoré by mal sociálny pedagóg získať počas odbornej prípravy a posudzovať správny postup na základe získaných skúseností, potrieb klienta, aktuálnej situácie. Za základnú techniku možno považovať pomáhajúci na prípad orientovaný rozhovor.

**Za efektívnu metódu v prípadovej práci s jednotlivcom** považujeme využívanie kazuistiky. **Kazuistikou** označujeme štúdium prípadu (ang. case study). Švec (1998) ju chápe ako opis a rozbor jednotlivého prípadu na základe písomnej dokumentácie, iných sprostredkovaných informácií a vlastného skúmania, Vašek (1984) dopĺňa v smere jeho

diagnostického zhodnotenia a sformulovania záverov. Bajo (1991. s. 7) uvádza, že *obvykle slúži k ilustrácii alebo k vyvodu teoretických záverov alebo pracovných hypotéz.*

Existuje množstvo **typov kazuistík** (opis histórie prípadu, komplexná kazuistika) a druhov kazuistík (klinická, časopisecká, učebnicová, voľná, celková). Pre naše potreby stanovenia podporných opatrení sa zameriame na využitie **sociálno-pedagogickej kazuistiky** ako účinného **prostriedku (nástroja)** i v sociálno-pedagogickej kompenzácii nedostatočných, či ohrozujúcich činiteľov vo výchovnom prostredí jedinca. Možno ju chápať ako *čiasťkovú kazuistiku*, ktorá zaznamenáva údaje o jednotlivcovi zo sociálno-pedagogického aspektu a môže sa stať súčasťou komplexnej kazuistiky (tímu expertov – psychológ, sociálny pracovník, lekár, liečebný a špeciálny pedagóg,), v ktorej sa jedinec skúma ako celok zo všetkých relevantných aspektov v jeho jedinečnosti a komplexnosti.

*Ucelená kazuistika* štandardne obsahuje tieto potrebné súčasti: anamnézu, opis prípadu, stanovenie diagnózy, návrh intervencie, prognózovanie a katamnézu. Kopíruje tradičný medicínsky (klinický) model prípadových štúdií, ktoré sú následne obsahovo modifikované podľa potrieb vednej disciplíny a samotnej praxe. Bližšie si objasníme obsah jednotlivých častí sociálno-pedagogickej kazuistiky:

- **Anamnéza** (z gréc anamnézis – rozpamätávanie): informácie o doterajšom stave o vývine jedinca (sociálny, emocionálny, kognitívny vývin) a ostatných vplyvov (rodinné, školské, voľnočasové prostredie), ktoré mohli potenciálne ovplyvniť sledovaný jav. V **sociálno-pedagogickej anamnéze** sa jedná najmä údaje zo sociálneho vývinu dieťaťa – pripravenosť na vstup do školy, výchovné podmienky v rodine). Patria sem i základné demografické údaje a popis výchovného prostredia, v ktorom jedinec existuje. Ako východisko nám môže poslúžiť i schéma Sociálno-pedagogickej kazuistiky rodinného prostredia Bakošová (2008, s. 74), i keď je pôvodne primárne vytvorená pre výskumné ciele. V poznávaní anamnestických údajov o rodinnom prostredí dieťaťa sa skúmajú nasledujúce položky: Typ rodiny, početnosť, viacgeneračnosť. Demografické faktory. S kým žije dieťa v rodine. Vzťahy dieťaťa k rodičom, k širšej rodine. Vzájomné vzťahy rodičov. Štýl výchovy v rodine. Dominantný vychovávateľ. Vzťahy rodičov s učiteľmi. Zvyky, obyčaje, tradície rodiny. Iné faktory v rodine.

- **Popis / rekonštrukcia prípadu**: v tejto časti sa zachytáva presný popis vzniku, vývoja a stavu problému. Informácie sa získavajú zo všetkých dostupných zdrojov a metód (rozhovor, pozorovanie, dotazník, štúdium dokumentácie o jedincovi a jeho produktoch), a to od ďalších odborníkov (vychovávateľ, lekár, policajt), ale i laikov (príbuzní, susedia). Údaje musia byť podrobené objektívnemu skúmaniu na strane sociálneho pedagóga. Cieľom popisu je nielen presné zachytenie, ale i selekcia relevantných dát zo **sociálno-pedagogického aspektu** (sociálne a výchovné determinanty vzniku nepriaznivého stavu pre potreby následnej kompenzácie).

- **Sociálno-pedagogická diagnóza** (z gréc. dia – oddelene, hĺbkovo + gnosia – poznávanie): diagnostikovanie doterajšieho stavu vyžaduje nielen využitie vyššie spomenutých krokov ale profesionálnu prípravu sociálneho pedagóga a využívanie doterajších skúseností z intervenovania v podobných prípadoch. Výsledkom by mala byť stanovenie **sociálno-pedagogickej diagnózy**, teda určenie rozsahu a stupňa vzniknutého problému (ohrozenia, poškodenia) vo výchove dieťaťa. Diagnóza môže slúžiť pre výskum, potreby ostatných odborníkov, predovšetkým ale pre stanovenie efektívnej sociálno-pedagogickej pomoci.

- **Sociálno-pedagogická intervencia** (odborný zásah): sociálny pedagóg navrhne cieľ intervencie a následne prvotný náčrt / koncept, stanoví výber adekvátnych metód v procese

odbornej pomoci a následne volí techniky a nástroje, ktoré zohľadňujú špecifiká jednotlivca a podmienok, v ktorých sa aktuálne nachádza.

- **Sociálno-pedagogické prognózovanie** (z gr. pro – pred + gnosis poznávanie): následne predikuje nasledujúci vývoj v sociálno-pedagogickom napredovaní u jedinca. Predpokladá možné prekážky, ohrozenia a opiera sa o silné stránky a príležitosti vo výchove a sociálnom vývine jedinca. Prognózovanie tak môže slúžiť ako informácia pre ostatných expertov z praxe, ale i ako evalvačný nástroj úspešnosti miery a rozsahu pomoci jednotlivcovi. Výsledkom je prognóza, ktorá sa zameriava na očakávané zmeny v sociálnom vývoji alebo výchove dieťaťa.

- **Katamnéza** (z gr. katamimnésko – spomínam si): jedná sa o sledovanie stavu jedinca, od poskytnutia sociálno-pedagogickej intervencie, a to i v prípade, ak už viac nie je žiadna ďalšia poskytnutá. Služi na sledovanie vývoja stav, hodnotenie (evalváciu) účinnosti poskytnutej pomoci, ale pri predikcii výskytu recidívy.

Pre potreby výskumu alebo v samotnej praxi sa využíva ustálená kauzistická schéma / šablóna (Cvičenie 2 – C). Zjednocuje a umožňuje sprehľadniť postupy na viacerých prípadoch súčasne, zároveň uľahčuje evalváciu poskytovaných služieb

### Otázky a úlohy

1. *Vysvetlite základné pojmy v problematike sociálno-výchovného znevýhodnenia.*
2. *Uveďte kritériá pri posudzovaní sociálneho znevýhodnenia, objasnite riziká v posudzovaní miery znevýhodnenia vo sociálno-výchovnom prostredí.*
3. *Vymenujte teoretické koncepty, formy a metódy prostredníctvom, ktorých sa realizuje kompenzačný proces v oblasti sociálneho znevýhodnenia.*
4. *Krátko charakterizujte históriu tradičnej formy pomoci, ktorá sa využíva v sociálno-pedagogickej pomoci.*
5. *Vymenujte tri základné aspekty, ktoré determinujú sociálno-pedagogický proces s jednotlivcom (Galuske).*
6. *Uveďte hlavnú metódu a prostredníctvom ktorého je možné zachytiť a skúmať vznik a vývoj sociálneho znevýhodnenia a navrhnúť kompenzačné postupy v sociálno-pedagogickej pomoci?*
7. *Vymenujte základnú štruktúru sociálno-pedagogickej kazuistiky a krátko uveďte funkcie jednotlivých súčastí.*

### Použité zdroje:

BAJO, I. a kol. 1991. *Kazuistický seminár*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1991. 203 s.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2008. 250s. ISBN 978-80-969944-0-.

BALVÍN, J. a kol. 2000. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Radix, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, J. 2004. *Výchova a vzdelávanie romských žáku jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

FARKAŠOVÁ, E. – KRETOVÁ, E. 2005. *Rómske deti z pohľadu psychológie v prácach VÚDPaP*. Bratislava: VÚDPaP, 2005. 126 s. ISBN 80-969401-2-0.

FARKAŠOVÁ, E. - ZIMMERMANN. 2014. *Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Bratislava: VÚDPaP, 2014. 12 s.

HORNÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

JANOŠKO, P. – NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok, Verbum, 2014, 97 s. ISBN 978-80-561-0193-3.

KLEIN, V. – RUSNÁKOVÁ, J. – ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. 1. vyd. Spišská Nová Ves : Roma Education Fund, 2012. 266 s. ISBN 978-80-971181-0-5.

KLEIN, V. – ROSINSKÝ, R. 2010. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2010. 168 s. ISBN 978-80-8094-835-1.

LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, V. 2012. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava: IRIS, 2012. 236 s. ISBN 9788089256822.

LECHTA, V. 2016. *Inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál. 600 s.

LEVICKÁ, J. – LEVICKÁ, K. 2015. *Prípadová sociálna práca – zdroj a rozvoj*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 112 s. ISBN 978-80-7435-578-3.

*Metodický pokyn MŠ SR č. 600/2002-43 k zavedeniu nultých ročníkov základných škôl*. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/947.pdf>

PUKANČÍK, SMETANOVÁ. 2011. *Nízkoprahové a záujmové centrá ako možnosť eliminácie sociálnej patológie detí a mládeže*. Bratislava: PDF UK. 2011. ISBN 978-80-223-2994-1.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

ŠUHAJDOVÁ, I. 2018. Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho ústredia. In V. Lechta – I. Šuhajdová: *Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických bádaniach*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. 176 s. 201ISBN 978-80-568-0122-2.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s.

VÁŠEK, Š. 1984. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: PDF, 1

Výnos Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR č. 29775/2007-II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR v znení výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR č. 23609/2008-II/1

Zákon 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi.

Zákon č. 245/2008 Sb. o výchove a vzdelávaní, v znení neskorších predpisov

### 3. Podpora a posilňovanie vlastných kompetencií

Ďalšou oblasťou inšpirovanou klasifikáciou metód sociálno-pedagogickej činnosti autorky Bakošovej je zacielená na proces podpory kompetencií na strane vychovávaného. Ako autorka v skratke uvádza i obsah výchovy, ktorý sa orientuje na utváranie hodnotovej orientácie, práv, vlastnej slobody a rozhodovanie jedinca (Bakošová, 2008, s. 60). Obsah možno zaradiť do jedného z prúdov (prístupov k predmetu) sociálnej pedagogiky (Bakošová, 2005), ktorá sa dominantne orientuje **na výchovu a právny nárok na výchovu**.

Pojem kompetencia sa v súčasnosti objavuje v konceptoch, ktoré prenikajú a infiltrujú sa do tradičných sociálno-pedagogických koncepcií akými sú aktuálne prístupy v emancipatívnej, zážitkovej a inkluzívnej pedagogiky, v ktorých sa popri rozvíjaní sociálnych kompetencií kladie dôraz na rozvíjanie vlastnej zodpovednosti, angažovanosti, participácie, svojpomoci a vlastnej emancipácie, „sebaskompetentňovania“.

Termín **kompetencia** pochádza z pôvodného latinského výrazu *competens*, t.j. vhodný, príhodný, náležitý. V kontexte práva, kde bol tento termín najčastejšie v histórii používaný, sa kompetenciou rozumie schopnosť chápať a konať rozumne. V bežných podmienkach je chápané byť kompetentný ako konať **zodpovedne a so znalosťou veci**. V spoločenských slovníkoch nachádzame konotáciu základného významu ako mať *patričnú právomoc a vedieť ako konať, doslovne byť spôsobilý, oprávnený*.

Jandourek (2001, s. 125) formuluje obsah pojmu kompetencia ako **schopnosť zvládnuť určitú činnosť alebo situáciu**, prípadne schopnosť zaradiť nové poznatky do širšieho kontextu. Podľa autora má kompetencia mnoho foriem vzhľadom na oblasti, v ktorých je očakávaná, napr. formálna, odborná, jazyková, kultúrna, **v sociálnej oblasti súvisí so zvládnutím sociálnych techník**.

Veteška, Tureckiová (2008, s. 25) charakterizujú kompetenciu ako špecifický súbor znalostí, zručností, skúseností, metód a postojov k riešeniu úloh a životných situácií. Pojem kompetencia definujú ako schopnosť človeka **úspešne konať a rozvíjať svoj potenciál na základe vlastných zdrojov**. V pedagogike a andragogike je pojem chápaný aj ako **oprávnenie** (formálnou autoritou sprostredkovaná moc / právomoc) jednotlivca konať rozhodnutia. V takomto zmysle pojem kompetencia vyjadruje a **potvrďuje taktiež sociálnu pozíciu jednotlivca**. S oprávnením jednotlivca je spájaná zodpovednosť jednotlivca za výsledok rozhodovacieho procesu.

Samotný pojem kompetencia a profesijná kompetencia je v odbornej literatúre nerovnorodo vysvetľovaný a prevažne sa viaže k výkonu povolania Petlák (2004, s. 97), pod kompetenciou chápe *právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť*. Na základe uvedeného možno konštatovať, že profesijné kompetencie oprávňujú pracovníka vykonávať istú kvalifikovanú pracovnú činnosť prevažne na erudovanom základe. V sociologickom kontexte sa tento pojem používa na deskripciu zložitých schopností jednotlivca, ktoré sú potrebné v sociálnych interakciách (Határ, 2010).

Za tzv. **klúčové kompetencie** sú považované najdôležitejšie kompetencie, ktoré sú adekvátne na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť so zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Medzi základné znaky kompetencie podľa Veteška a Tureckiová, (2008, s. 31 – 32) patrí:

- *kontextualizovanosť*: je vložená do určitej situácie alebo prostredia, ktoré sú ovplyvnené predchádzajúcimi znalosťami, záujmami, potrebami alebo skúsenosťami ostatných účastníkov,
- *multidimenzionalita*: sa skladá z rozličných zdrojov (informácií, znalostí, zručností, predstáv, postojov, atd.), ktoré sa účinne prejavujú v ľudskom správaní,

- *definovaná štandardom*: má vopred daný súbor meradiel, štandardov očakávaného výstupu a predpokladanú úroveň jej zvládania,

- *má potenciál pre akciu a rozvoj*: je získavaná v procesoch vzdelávania, ktoré sú kontinuálne a vopred vymedzené výstupmi všeobecne účinného konania (konceptov, schopností a postojov).

**Vo výučbe** ide podľa Zelinu (2011) predovšetkým o rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré deti/žiaci získavajú vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole ako napr. kompetencie učiť sa, riešiť problémy, ale i osobné, sociálne a občianske kompetencie, kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

*Predmetom sociálnej pedagogiky je orientácia na kompetencie, ktoré napomáhajú jedincovi v úspešnej socializácii*, upevňovaní si prvkov prosociálneho správania sa, ale i uvedomovania si vlastných práv a kompetencií prostredníctvom sociálno-výchovných interakcií. Tento „**proces skompetentňovania sa**“ sa realizuje ako imanentná súčasť výchovy v rodine a spoločnosti.

Stávať sa kompetentným (emancipovaným) jedincom v detstve, vzhľadom na chýbajúce skúsenosti, ale i možnosti detí predstavuje *osobitý proces*. Práva dieťaťa na život v primeraných podmienkach pre jeho všestranný rozvoj sú preto garantované zákonmi daného štátu a medzinárodnými dohovormi. (Cvičenie 3 – A)

Vzhľadom na nerovnomerné postavenie dieťaťa a dospelého jedinca v otázke uvedomovania a uplatňovania vlastných práv existuje popri Všeobecnej deklarácii ľudských práv i osobitý **Dohovor o právach dieťaťa**. Dohovor podpísal v roku 1990 Václav Havel, vtedajší prezident ČSFR v New Yorku, platnosť nadobudol 6. 2. 1991, samostatná Slovenská republika ho po vyhlásení suverenity prijala v roku 1993.

Obsah Dohovoru, pozostávajúci z preambuly a 54 článkov, určuje status dieťaťa založený na predpokladoch, že dieťa je samostatný subjekt, ktorý pre svoju psychickú aj fyzickú nezrelosť vyžaduje zvláštnu starostlivosť a právnu ochranu.

V I. časti sa v jednotlivých článkoch deklaruje iný druh práva:

1. skupina: *Práva na prežitie* (články: 1, 6, 20, 21, 26, 27), predstavujú právo dieťaťa na život a potreby, ktoré sú nevyhnutné na samotnú existenciu, vrátane primeranej životnej úrovne, prístrešia, výživy a prístupu k lekárskej starostlivosti.

2. skupina: *Práva na rozvoj* (články: 5, 10, 14, 16, 17, 28, 29, 30, 31) sa týkajú vecí, ktoré deti potrebujú, aby dosiahli svoju plnú spôsobilosť. Ide o právo na vzdelanie, právo na hru a odpočinok, právo na kultúrnu činnosť, prístup k informáciám, právo na slobodu myslenia, svedomia a náboženského vyznania a viery.

3. skupina: *Práva na ochranu a starostlivosť* (články: 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40) vyžadujú, aby deti boli zabezpečené voči každej forme zneužitia, zanedbávania a vykorisťovania. Zahŕňajú otázky zvláštnej starostlivosti o deti utečencov, zneužitia v systéme kriminálneho práva, účasti v ozbrojených konfliktoch, detskej práce, drogovej závislosti a sexuálneho zneužívania, mučenia a týrania.

4. skupina: *Práva na účasť* (články: 12, 13, 15, 41) umožňuje deťom, aby hrali aktívnu úlohu vo svojej spoločnosti a národe. Zahŕňajú slobodu názoru, právo vyjadriť svoj názor o veciach, ktoré sa ich týkajú, právo vstupovať do združení a organizácií a právo pokojne sa zhromažďovať.

II. časť - obsahuje články 42 až 45. V nich sa hovorí o Výbore pre práva dieťaťa, o povinnostiach štátov a UNICEF-u. Článok 44 zaväzuje zmluvné štáty, aby pravidelne predkladali na posúdenie Výboru pre práva detí pri OSN správy o stave detí vo svojej krajine.

III. časť - hovorí v článkoch 46 až 54 o ratifikácii, platnosti, možnosti navrhovať zmeny, vypovedaní Dohovoru, kde je uložený jeho text a v akých jazykoch. (podľa Brutničová - Vargová, 2012, s. 9)

Úlohou sociálneho pedagóga v otázke uplatňovania a rozvíjania vlastného právneho povedomia a rozvíjania sociálnych kompetencií, možno chápať v dvoch rovinách:

1. Rozvojovej, osvetovej, **emancipujúcej**: prostredníctvom tejto funkcie je cieľom sociálno-pedagogickej činnosti rozvíjať u jedinca povedomie o vlastných právach a s nimi súvisiacou zodpovednosťou. Rozvíjanie špecifických kompetencií v procese socializácie a enkulturalizácie v jeho živote a spoločnosti.

2. Ochranná, kompenzačná, **podporná**: na základe identifikácie obmedzovania, či porušovania práv a slobôd na strane jedinca poskytujúca sociálno-pedagogickú intervenciu.

**Sociálno-výchovný koncept** sociálneho pedagóga tak určuje procesy, ktoré sa pohybujú medzi dvoma pólmi v smere od osvojovania si vedomostí a zručností v oblasti detských práv až po ochranu práv dieťaťa v prípade ich porušovania. (Cvičenie 3 – B)

Porušovanie detských práv sa najčastejšie spája so sociálno-patologickými javmi (napr. násilie, šikanovanie, CAN syndróm, užívanie drog, chudoba). V rozvíjaní a podpore práv a kompetencií dieťaťa sa najčastejšie ako **forma** využíva tvorba a realizácia preventívnych programov ako napr. *program prevencie šikanovania, program prevencie záškoláctva, program zdravého životného štýlu a výchovy ku zdraviu, program utvárania sociálnych kompetencií a pod.* (Hroncová, Emmerová, Kropáčová a kol. 2013, s. 52).

### 3.1. Sociálno-pedagogická depistáž

Medzi hlavné **metódy/postupy** v rozvíjaní vlastných kompetencií možno zaradiť *vzdelávanie, osvetové prednášky, diskusie* o právach dieťaťa, ktoré možno realizovať i v samotnej výučbe (v etickej, občianskej výchove). Pri ochrane a kompenzácií práv vo výchove dieťaťa sa využíva metóda depistáže.

*Depistáž* možno chápať ako aktívne vyhľadávanie jedincov (cieľových skupín) a mapovanie špecifických situácií a podmienok (napr. keď dochádza k porušovaniu práv vo výchove dieťaťa), v ktorých je potrebné, vzhľadom na vybočenie z jestvujúcich noriem či stanovených štandardov, realizovať odborný zásah (napr. prípadová práca s obeťou CAN syndrómu, odobratie rodičovského príspevku ako právna sankcia v prípade záškoláctva apod.).

Ako príklad možno uviesť i využitie špecifického preventívneho projektu orientovaného na depistáž výskytu prejavov symptómov syndrómu CAN „Smejko a Plačko“ (© Cintulová – Zemančíková, 2002, Bratislava SLONAD), ktorého cieľom je osvojenie si povedomia o vlastných právach so zacielením na screening symptómov týrania, zneužívania, či zanedbávania v rodinnej výchove. Teda zastúpené sú v ňom obe modalítity (rozvojová i kompenzačná). Realizovať ho možno v školskom i mimoškolskom prostredí. Je zameraný na dieťa z pozície

1. *rovesníka*, ktorí si osvoja poznatky ako postupovať v prípade porušovania práv (napr. pri podozrení na týranie ich spolužiaka, na ktorom si všimol, že má modriny, je jeho povinnosťou obrátiť sa s takouto informáciou na kompetentného dospelého, ktorý im v tejto situácii pomôže hľadať riešenie). Zároveň tak i rozvíjať povedomie o prejavoch CAN syndrómu, teda porušovania práv dieťaťa.

2. *u detí v pozícii obeť*, podporiť kompetencie v ochrane vlastných práv, informovať, šíriť osvetu, kde vo svojom okolí a na akú osobu, majú možnosť sa nakontaktovať a využiť jej ochranu a služby (napr. využiť linku pomoci, odborného zamestnanca školy, učiteľa, sociálneho pracovníka, detského ombudsmana). (Cvičenie 3 – C)



V súčasnosti jestvuje množstvo **nástrojov** vo forme *publikácií, príručiek* (napr. Manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam), *metodických príručiek* (Pusinky nie sú na rozkaz a Dotyky nie sú na rozkaz), *interaktívnych online projektov* (<http://www.zaoponou.ldi.sk/>), *webových stránok* (<http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>), ktorých cieľom je rozvíjanie právneho povedomia, podpora angažovanosti v ochrane práv a vlastných kompetencií s možnosťou ich využitia v sociálno-pedagogickej činnosti.

Za najvýznamnejší procesuálny **prostriedok** podpory práv u detí možno považovať *odborníka*, ktorý intervenuje v oblasti dodržiavania ľudských práv (napr. sociálny pedagóg môže zastávať funkciu *detského ombudsmana* v školskom prostredí alebo v linke pomoci). Za najefektívnejšie je považované *peer ombudsmanstvo*, v ktorom sa do dodržiavania a ochrany práv u svojich rovesníkov angažujú ich rovesníci, teda samotné deti.

S rozvíjaním vlastných kompetencií, rastie záujem jedinca i o participáciu v celospoločenskom kontexte. Výchovou k ochrane a dodržiavaniu práv zároveň môžeme posilňovať vlastnú angažovanosť v globálnom svete. Dieťa sa prostredníctvom výchovy postupne stáva kompetentným uvedomovať si a chrániť práva druhých. Vlastná emancipovanosť v rozvíjaní sociálnych kompetencií má tak dopad na celú spoločnosť.

### **Otázky a úlohy**

1. *Definujte pojem kompetencia z viacerých teoretických prístupov.*
2. *Objasnite sociálno-pedagogické východiská (prúdy), ktorých predmetom je právo na výchovu, dôraz na dodržiavanie práv vo výchove a podpora kompetencií vychovávaného.*
3. *Uveďte základný dokument, o ktorý sa opierame pri využívaní metódy posilnenia vlastnej kompetencie a popíšte jeho jednotlivé časti.*
4. *Ilustrujte vo vybranej situácii konkrétny príklad ako možno v sociálno-pedagogickej praxi posilňovať vlastné kompetencie dieťaťa a uveďte funkciu sociálneho pedagóga (rozvíjajúca, kompenzujúca).*
5. *Popíšte aké formy, metódy a prostriedky možno použiť pri posilňovaní vlastnej kompetencie vo výchovných situáciách. Bližšie charakterizujte sociálno-pedagogickú depistáž.*

### **Použitie zdroje:**

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2005. 220 s..

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava : Public promotion, 2008. 249 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Práva detí ich vlastným očami*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácie Európskej únie. ISBN 978-92-79-19051-3.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 288 s. ISBN80-7178-535-0.

KOVÁČOVÁ, B. – ŠIMEGOVÁ, M. 2001. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: VEDA. 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.

*Proti sexuálnemu zneužívaniu chlapcov a dievčat*. 1992. Bratislava: ASPEKT. 1992. 71s. ISBN 80-85549-07-7.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. ISBN 80- 227-1881-5.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : GRADA, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

#### 4. Podpora a rozvoj individuálnych potrieb v sociálno-pedagogickom procese

V nasledujúcej časti budeme vychádzať z činnostnej sociálno-pedagogickej metódy podpory individuálnych potrieb dieťaťa (Bakošová, 2005), ktorá v súvislosti s jej aplikáciou upozorňuje na to, že rodičia vo výchove vkladajú do dieťaťa svoje nesplnené sny a túžby. Môže im pritom uniknúť to, či sú ich plány v zhode s individuálnymi potrebami dieťaťa.

Prvotným sociálnym prostredím jedinca, ktoré uspokojuje jeho potreby je spravidla prostredie rodinné. Rodina funguje ako primárne funkčné prostredie v spoločnosti, ako najvýraznejší socializačný a výchovný činiteľ v prvých rokoch života jedinca a vytvára tak základ pre jeho ďalší vývin. **Primárnou úlohou** rodiny je uspokojovať všetky potreby jedinca v prvých štádiách života dieťaťa. „*Ide o uspokojovanie biologických, psychických potrieb, potreby bezpečia, pravidelného životného rytmu, potrebu prejavov lásky, primeraného množstva a intenzity podnetov, potrebu životnej perspektívy.*“ (Potočárová, 2008, str. 110)

„Jedným z najčastejších výchovných prehreškov, ktorých sa dopúšťajú aj dobrí a rozumní rodičia je nedostatok ohľadu k individualite dieťaťa. K jeho **individuálnym potrebám**, sklonom, tendenciám, temperamentu, životného zamerania. Pritom je jasné, že deti sú od novorodeneckého veku osobnosťami s individuálnymi charaktermi.“ (Matějček, 1986, s. 188)

Termín **potreba** je vo všeobecnosti charakterizovaná ako stav nedostatku prípadne nadbytku niečoho. Potreby sa pokladajú za základný druh motívu. Potreba je charakterizovaná ako nedostatok niečoho, čo je pre život daného jednotlivca nevyhnutné. Hlavnou charakteristikou potrieb je ich predmetnosť a dynamickosť.

V tejto časti nadviažeme na poznatky študentov (z psychologickéj propedeutiky, psychológie osobnosti, základov psychológie, teórie výchovy), kde mali možnosť sa oboznámiť s rôznymi teóriami potrieb. Medzi najznámejšiu možno zaradiť tú, ktorou sa zaoberal americký psychológ A. Maslow, ktorý na základe svojich výsledkov vytvoril hierarchiu - tzv. Maslowovu **pyramídu potrieb**. Špecifikom tejto jeho teórie je, že žiadna z vyšších skupín potrieb nemôže byť uspokojená, pokiaľ nie je uspokojená nižšia potreba. Napriek výhradám a novším teóriám, ktoré ju prekonali, však môžeme vďačiť tomu, že viedla k uvažovaniu o tom, či sa uspokojovanie potrieb u jedinca deje i prostredníctvom výchovného procesu.

Samotný výchovný proces v rodine je ovplyvnený vonkajšími a vnútornými podmienkami, ktoré sa navzájom prelínajú a ovplyvňujú. Jediniec je aktívny činiteľ, ktorý podnety prijíma, tiež ale i pôsobí na seba a svoje okolie. Čím sa stáva osobnosťou. K **vnútorným podmienkam** sa zaraďujú dedičné a vrodené predpoklady dieťaťa - vrodené predispozície ako temperament, individuálny vývin, spôsob vnútorného prežívania každého jedinca. K **vonkajším podmienkam** sa zaraďuje samotná výchova a výchovné pôsobenie. Potočárová (2008) sem tiež zaraďuje aj vnútornú stabilitu rodiny, ktorá poskytuje pocit istoty a bezpečia, zabezpečuje pozitívnu rodinnú atmosféru a ochranu pred negatívnymi vonkajšími vplyvmi. Výchovné pôsobenie rodičov je prvým a najdôležitejším pôsobením, ktoré formuje u dieťaťa jeho vzťahy, prežívanie a jeho celkovú osobnosť. Preto by mala rodina vytvárať vhodné *výchovné prostredie za použitia vhodných výchovných postupov a štýlov pre zdravý vývin dieťa* v prostredí optimálnej rodinnej klímy, čo v neskoršom veku určí, ako sa dieťa bude správať k svojmu okoliu a aké vzťahy s nimi bude udržiavať.

Potreby spravidla rozdeľujeme na **biologické potreby** – výživa, hygiena, teplo, podnety pre rozvoj motoriky a nervovej sústavy a psychických funkcií, **psychické potreby** – istota, bezpečie a osobná identita, **sociálne potreby** – láska blízkej osoby, vzťahy, potreba prijatia. Podľa Matějčeka (1994, str. 37) je dôležité napĺňanie biologických potrieb, aby mohlo dieťa

vôbec prežiť, ale zároveň sa musia uspokojovať aj základné psychické a sociálne potreby, aby a dieťa vyvinulo v osobnosť psychicky zdravú a zdatnú, spoločnosti k úžitku a sebe k uspokojeniu.

Medzi **základné psychické potreby dieťaťa** uvádza:

1. *Potreba určitého množstva, kvality a premenlivosti vonkajších podnetov*

Pri správnom dávkovaní podnetov sa umožní organizmu naladiť sa na požadovanú úroveň aktivity. Pre človeka to bude mať za následok, že sa nebude nudiť a zároveň nebude sústavne preťažovaný podnetmi.

2. *Potreba určitej stálosti, poriadku a zmyslu v podnetoch*

Hovorí sa tomu aj zmysluplný svet. Naplnenie tejto potreby umožňuje, aby sa z podnetov, ktoré sa k nám dostávajú prostredníctvom našich zmyslov stali skúsenosti, poznatky a pracovné stratégie. Keby sme všetko dianie vôkol seba vnímali iba ako náhodné, vznikal by z toho chaos a nič by sme sa nenaučili. Toto je teda základná potreba umožňujúca učenie.

3. *Potreba prvotných citových a sociálnych vzťahov, t.j. vzťahov k osobám prvotných vychovávateľov*

Uspokojovanie tejto potreby prináša dieťaťu pocit životnej istoty a je podmienkou pre žiaduce vnútorné usporiadanie jeho osobnosti.

4. *Potreba identity, t.j. potreba spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty*

Z uspokojenia tejto potreby vychádza zdravé vedomie vlastného ja. Toto vedomie je podmienkou pre to, aby si človek osvojil užitočné spoločenské úlohy a stanovil si vhodné ciele a hodnotné ciele pre svoje snaženie.

5. *Potreba otvorenej budúcnosti teda životnej perspektívy*

Jej uspokojenie dáva ľudskému životu časové rozpätie, čo môžeme v reči psychológov preložiť ako rozpätie medzi otvorenosťou a uzavretosťou osudu, medzi beznádejou a nádejou alebo medzi životným rozletom a zúfalstvom.

Ku každému dieťaťu treba pristupovať individuálne v každom výchovnom prostredí (rodinnom, inštitucionálnom).

**Výchovné prostredie** možno chápať v širšom zmysle ako súhrn podmienok na výchovu (spoločenské, ekonomické, kultúrne), ktorý zahŕňa celkový životný cyklus a nastavenie v procese výchovy, model či program výchovy, založený na určitej hodnotovej orientácii, kým v užšom slova zmysle ju možno chápať ako determináciu výchovných cieľov, interakcií a postupov vo výchove.

Bakošová a Potočárová (1996) vo výskume *výchovného prostredia rodiny* charakterizujú i základné kategórie výchovy v rodinnom prostredí, v ktorom možno chápať **model výchovy** (širší pojem) – ako spôsob interakcie rodič/dieťa, ktorý napovedá, aký typ pozície v rodine prevláda (akceptácia, láska, odmietnutie, náročnosť, starostlivosť, týranie, odmeny, tresty). A **štýl výchovy** (užší pojem) – predstavuje pravidlá, ktorými sa riadia rodičia vo výchove svojich detí.

„Rodičovskú výchovu možno stotožniť s modelmi výchovných štýlov rodičov. Charakteristickú črtu istého výchovného postupu a postupu, formu a spôsob realizácie výchovy vo všeobecnosti nazývame štýlom výchovy. Spôsob výchovy vystihuje celkovú interakciu a komunikáciu dospelých s dieťaťom.“ (Potočárová, 2008, str. 134)

Je to teda voľba istých **metód, foriem a prostriedkov výchovy**, ktoré si rodičia pri výchove volia a používajú ich. Od toho sa odzrkadľuje správanie dieťaťa a jeho prežívanie to spätne ovplyvňuje správanie a prežívanie dospelého.

Rodičia by vo výchove svojich detí nemali dopúšťať viacerých chýb, ktoré sú dôsledkom ich nesplnených snov, túžbou po stratenej mladosti, životných sklamaní a prehier.

Existuje veľa štýlov výchovy a nemôžeme presne určiť, ani označiť štýl, ktorý je tým najlepším vo výchove bez ohľadu na individualitu dieťaťa voči ktorému je uplatňovaný. Výchova je väčšinou kombináciou viacerých štýlov výchovy. Rodič si vyberá z každého to, čo považuje za správne a to, s čím sa do určitej miery on sám stotožňuje.

Podľa Čápa (1996) štýl výchovy vyjadruje kľúčové momenty v interakcii a komunikácii dospelých s deťmi. Zahŕňa predovšetkým dva navzájom spojené momenty: **emocionálny vzťah k dieťaťu a formu výchovného riadenia**. Tieto základné momenty ovplyvňujú prežívanie a správanie dieťaťa, ktoré spätne ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelých. Týmto sa formuje vzájomný vzťah i osobnosť dospelých aj detí.

Na výchovnom štýle, ktorý rodič zvolí sa podieľa niekoľko **významných faktorov**, ktoré členíme do troch základných skupín (Čáp, 1996):

- Spoločensko-historické podmienky zahŕňajú ekonomické, politické, kultúrne a výchovno-hodnotové tradície danej sociálnej skupiny.
- Osobné skúsenosti a vlastnosti vychovávateľa, resp. rodiča - najmä ich vlastná osobná skúsenosť z detstva a ich výchovy, prevzatie výchovných modelov. Rovnako sem zaraďujeme aj typ osobnosti človeka a jeho temperamentové vlastnosti.
- Vlastnosti a skúsenosti vychovávaných detí - ich správanie všeobecne, typ temperamentu a osobnosti, komunikačné schopnosti dieťaťa a pod.

Väčšina autorov sa zhoduje v troch základných štýloch (typoch) výchovy a to: autoritárskom (dominantnom), autoritatívnom (demokratickom) a liberálnom (permisívnom) štýle výchovy.

Prevládajúci štýl výchovy uspokojuje potreby dieťaťa a jeho správanie nasledovne (Fontana, 1997):

- **Autoritatívny** rodičovský štýl výchovy: Vyžaduje od dieťaťa, aby sa správalo rozumne a spoločensky na úrovni zodpovedajúcej jeho veku a schopnostiam. Vrelý, starostlivý, je zvedavý na názory a city dieťaťa. Rodičovské rozhodnutia sú deťom zdôvodnené. Správanie dieťaťa: nezávislé, sebaapresadzujúce, kamarátske voči vrstovníkom, uspokojené, usilujúce sa o čo najlepší výkon, úspešné.
- **Autoritársky** rodičovský štýl výchovy: Presadzuje moc, chýba obojstranná komunikácia. Stanovuje absolútne nároky. Vyžaduje poslušnosť, úctu k autorite, k tradícii a tvrdú prácu. Správanie dieťaťa: sklon k sociálnej izolácii, chýba spontánnosť. Dievčatá bývajú závislé a bez snahy o dobrý výkon, chlapci mávajú sklon k agresivite voči vrstovníkom.
- **Zhovievavý** rodičovský štýl výchovy: od dieťaťa žiada málo. Prijímajúci, reagujúci a orientovaný na dieťa. Správanie dieťaťa: s prevládajúcim pozitívnym a živým citovým ladením, avšak nezrelé, neovláda svoje impulzy, chýba primeraná spoločenská zodpovednosť a nedokáže sa spoliehať sám na seba. Sklon k agresivite.
- **Zanedbávajúci** rodičovský štýl výchovy: Príliš zaneprázdnený, nezúčastnený na živote detí, bez záujmu o to, čím sa zaoberajú. Vyhýba sa obojstrannej komunikácii a málo si všíma názory a city detí. Správanie dieťaťa: Sklon k náladovosti, nesústredenosť. Neovládajú svoje city a impulzy. Problémy v školskom prostredí.

Nasledujúce **modely výchovy** nezohľadňujú potreby dieťaťa z pozície rodiča adekvátne:

- Ochránárska výchova: „*potreby môjho dieťaťa sú najdôležitejšie*“
- Projektívna výchova: „*len ja viem, aké potreby treba uspokojovať u môjho dieťaťa*“
- Výkonovo orientovaná výchova: „*potreby môjho dieťaťa musia ustúpiť cieľom, ktoré by malo v živote dosiahnuť*“
- Zanedbávajúca výchova: „*neviem a nechcem zisťovať aké potreby má moje dieťa*“.

Nerešpektovanie individuality dieťaťa vedie k narušeniu vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. Podpora a rozvoj individuálnych potrieb vyžaduje od schopnosť vychovávateľa, rodiča pristupovať k dieťaťu špecificky a vedieť identifikovať jeho individuálne potreby. Jedná sa pomerne o náročný proces, ktorý v rodinnej výchove predpokladá hlboký citový vzťah rodiča, jeho schopnosť reagovať adekvátne na správanie dieťaťa a záujem o saturáciu jeho potrieb.

Prostredníctvom výchovy v rodine, ktorá dominantne prebieha v intuitívnej rovine (bez špeciálnej prípravy / vzdelania na túto funkciu). V prípade neúspechu dochádza na oboch stranách k frustrácii a situácia vyžaduje pomoc na strane odborníka, ktorý môže pomôcť rodičom identifikovať potreby dieťaťa a adekvátne na ne reagovať. Toto **skompetentňovanie pre správne postupy vo výchove**, potom eliminujú frustráciu na oboch stranách a rodič sa stáva samostatný v podpore a rozvíjaní potrieb u svojho dieťaťa.

V tíme odborníkov, ktorí môžu napomôcť k lepšej identifikácii potrieb vo výchove je i sociálna pedagóg. Jeho intervencia v oblasti výchovného modelu v rodine, či výchovného štýlu, výberu správnych metód a prostriedkov môže skvalitniť proces uspokojovania individuálnych potrieb u dieťaťa. Sociálny pedagóg je odborník pre oblasť nielen rodinnej výchovy ale i výchovy v školskom a voľnočasovom prostredí. Jeho pomoc vyplýva nie len z osobnostných ale predovšetkým odborných kompetencií **odborne intervenovať do výchovného procesu** prostredníctvom, ktorého dochádza k uspokojovaniu potrieb u vychovávaného. Za odporúčanú **formu**, prostredníctvom ktorej si rodičia môžu osvojiť nové poznatky a zručnosti v oblasti rodičovstva môže sociálny pedagóg odporučiť ale i realizovať a garantovať **kurzy pre rodičov**.

#### **4.1 Kurzy pre rodičov ako efektívna forma a prostriedok uspokojovanie potrieb dieťaťa**

Výchova v rodine je prirodzený proces odohrávajúci sa v primárnom rodinnom prostredí, v ktorom sa v našich podmienkach odohráva i samotná príprava na rodičovstvo. Budúci rodičia spravidla nie sú inak (dodatočne) pripravovaní na výkon rodičovských rolí (napr. prostredníctvom špecifickej odbornej prípravy).

Príprava na manželstvo a rodičovstvo predstavuje významnú úlohu v živote jedinca, ani v súčasnej dobe nie je tejto oblasti venovaná dostatočná pozornosť zo strany odborníkov. Rovnako tak spôsobu výchovy detí v rodine. Príprava na rodičovstvo predpokladá, že si rodič vo svojej primárnej rodine osvojil všetky potrebné vedomosti a zručnosti „na úspešný výkon tejto role“ v primárnej rodine. V prípade, že sa vo výchove nestretol so správnym modelom rodinnej výchovy, môže nastať situácia, že bude uplatňovať pri výchove svojich detí nesprávne výchovné postupy.

Z vyššie uvedených štýlov vyplýva, že môže dochádzať k neadekvátnemu vzťahu medzi rodičom a dieťaťom. Dieťa i rodič nedokážu správne reagovať vo vzniknutých výchovných situáciách, ich vzťah je narušený, rodič nedokáže identifikovať potreby dieťaťa, nevie ako rozvíjať osobnosť dieťaťa. Môže to súvisieť s nepripravenosťou na náročné či problémové výchovné situácie, resp. uplatňovanie nesprávnych postupov vo výchove (ohrozujúcich).

V takomto prípade je potrebná pomoc zo strany skúsenejších alebo odborníka. *Nejedná sa však o nápravu, či zásah do výchovy rodiča nahradením jeho role*, ale osvojenie si správnych postupov ako v situácii zareagovať. Teda o nácvik potrebných poznatkov a zručností, ktoré umožnia vychovávateľovi (rodičovi) situáciu zvládnuť samostatne. Jedná sa o emancipovanie sa vo výchove vlastných detí, teda nie o náhradu rodiča ale o jeho rozvoj.

Takúto možnosť poskytujú i kurzy pre rodičov, ktoré sa vo svete využívali skôr ako u nás. I dnes sú využívané v pomerne malej miere. Jeden z dôvodov, pre ktorý vývin napreduje pomaly zapríčiňuje pretrvávanie paternalistického prístupu v poradenských, sociálnych, výchovných službách ešte z dôb komunizmu, ktorý nesmeruje k rozvíjaniu rodičovskej kompetencii, ale skôr k represívnym postupom (odobratie dieťaťa do ústavnej starostlivosti).

Jedným s autorov kurzu pre rodičov je i Thomas Gordon, ktorý sa rozhodol roku 1962 v kalifornskej Pasadene vyvinúť program na „školenie“ rodičov (P. E. T.) tj. **Úspešná rodičovská výchova (VÚR)**. Významný psychológ, kurz praktizoval vo viac ako 50 krajinách sveta, i u nás. Tento určitý druh výcviku bol schopný zlepšiť efektívnosť mnohých rodičov pri výchove detí. Mal preventívny charakter a učil rodičov predchádzať konfliktom, ktorí mali možnosť osvojiť si špecifické schopnosti, ktoré napomáhajú udržiavať dobrú obojstrannú komunikáciu medzi rodičom a dieťaťom. Týmto programom Gordon presvedčil, že rodičia a deti sú schopné vytvárať medzi sebou láskavý a dôverný vzťah vybudovaný na spoločnej láske a dôvere. Gordon vkladal rodičom do rúk ľahko osvojiteľné metódy, pomocou ktorých pomáhal deťom, aby ochotne prevzali na seba riešenie vlastných problémov. Na kurze úspešnej rodičovskej výchovy rodičom objasňoval *roviny akceptovania a neakceptovania, osvojovanie si komunikačných rámp a ako sa im vyvarovať, metódu aktívneho počúvania, odkazy typu „ja“ , metódu bez porazeného a problematiku rodičovskej „moci“ pri uspokojovaní potrieb dieťaťa / adolescenta.*

Keď vychádzame z predpokladu, že rodičia pri výchove svojich detí sa dopúšťajú chýb, o ktorých často nevedia, nechcú si ich pripustiť a nespoznávajú, že nereagujú na ich potreby je potrebné a žiaduce informovať ich o takýchto kurzoch, aby svoje názory a výchovné postupy zmenili, vytvárali si uspokojivý vzájomný vzťah a dokázali potreby detí adekvátne saturovať.

Problémy s výchovou detí nemusia byť spôsobené len tým, že rodičia sú neskúsení (ako si často myslia), ale aj tým, že každé *dieťa sa rodí s inými predpokladmi a dispozíciami*. Často ide len o to, aby sa výchova „doladila“ podľa temperamentu rodičov a dieťaťa a aby prišlo k pochopeniu zvláštností a potrieb dieťaťa.

Ďalším pomerne známym kurzom, ktorý je pre dostupný na našom území je kurz **Efektívneho rodičovstva**. Autori Dinkmeyer a Don McKay (2008) v programe poukazujú na určité potrebné body a kroky, ktorými sa dopracujeme cieľom dobrého a efektívneho rodičovstva: *porozumieť správaniu dieťaťa a aktívne ho ovplyvňovať, meniť zaužívané reakcie na správanie detí, podporovať pozitívne správanie a predchádzať problémom, viesť deti k zodpovednosti, samostatnosti a spolupráci, rozvíjať detskú sebadôveru a pocit vlastnej hodnoty.*

Ide o ucelený systém vzdelávacieho programu efektívneho rodičovstva pre vybranú skupinu rodičov. Zameriava sa na podporu a pomoc rodičov pomocou praktického nácviku riešením problémov. Ide o skupinu rodičov, ktorí riešia problémy vo výchove svojich detí. V skupine je zväčša tucet rodičov bez prítomnosti detí. Kurz prebieha zvyčajne deväť dvojhodinových stretnutiach. Kurzy prebiehajú zväčša v komunitných centrách a materských školách.

Efektívne rodičovstvo realizuje aj kurz pre rodičov adolescentov a dospelých. Tento kurz vychádza z výukového programu COPE, autoriek Rity McLeod a Lynne Panasiuk. COPE je zameraný na mladých ľudí a pomáha im k lepšiemu sebaopoznaniu, budovaniu komunikačných zručností a schopnosti riešiť problémy zdravým spôsobom. Pomocou týchto nástrojov dochádza k upevňovaniu ich sebadôvery a pocitu rovnoprávnosti v medziľudských vzťahoch. Obsah kurzu tvoria nasledujúce oblasti:

1. *Byť rodičom (vplyv pôvodnej rodiny, rodičovské vzory, výchovné štýly, základy efektívneho rodičovstva).*

2. *Ako lepšie porozumieť svojim deťom a sebe (faktory ovplyvňujúce správanie detí).*
3. *Pochopenie správania dieťaťa (ciele a príčiny).*
4. *Povzbudzovanie (budovanie sebaúcty).*
5. *Komunikácia I. (ústretové načúvanie alebo ako účinne počúvať, aby sme porozumeli, čo dieťa skutočne hovorí).*
6. *Komunikácia II. (ako s deťmi hovoriť, aby nás počúvali).*
7. *Riešenie konfliktov (tresty a ich následky).*
8. *Prirodzené a logické dôsledky (cesta k samostatnosti a zodpovednosti)*
9. *Rodinné pravidlá (rodinné rady, harmonické fungovanie rodiny).*

Každému rodičovi by malo záležať, aby jeho deti boli zdravé a šťastné, t.j. aby boli u nich uspokojené každé potreby, ktoré vyžadujú a sú nevyhnutné. Avšak pri problémoch, ktoré sa v rodine vyskytnú, nie každý rodič vie, ako správne riešiť situácie, ako riešiť problémy svojho dieťa, tak aby sa problém vyriešil k spokojnosti dieťaťa a aj rodiča.

Na Slovensku existuje tzv. **Akadémia praktického rodičovstva**, tie realizujú praktické kurzy v materských centrách (splnili kritériá stanovené Úniou materských centier) a poskytujú rôzne druhy a formy vzdelávania pre rodičov zamerané na rozvoj rodičovských kompetencií a zručností. Akadémia praktického rodičovstva poskytuje i slovenský autorský kurz „**Ako rozumieť svojim deťom a sebe samému**“, ktorý je akreditovaný Ministerstvom školstva. Kurz je „voľným“ pokračovaním diskusií pre rodičov, ktorí chcú ísť ďalej a hlbšie, zážitkovou formou a praktickými cvičeniami dospieť k porozumeniu náročnejších situácií vo výchove. Ide o komunitného učenie sa, prostredníctvom ktorého získavajú rodičia a deti cenné životné zručnosti, tento model pripomína niekdajší výchovný model, v ktorom deti boli v centre pozornosti širokej rodiny i mimo nej. Ako lektori uvádzajú na webovej stránke, jedná sa „o 30-hodinový kurz, vychádza z tézy, že dieťaťu by mal najlepšie rozumieť jeho rodič, len jeho rodičovská intuícia býva prehlúšená hektikou každodenného života, neistotou z množstva dostupných informácií a emóciami, prameniáciami z dávnej minulosti ako dieťaťa. Kurz teda neponúka zaručené recepty na výchovu, ani psychoterapeutické sedenia, ale pomáha rodičom nájsť nové cesty v skupine ľudí, ktorí majú rovnaký motív, ale odlišné praktické skúsenosti.“

Hlavnými cieľmi kurzu je rozvíjať rodičovské zručnosti pre riešenie každodenných výchovných situácií, prispievať k posilneniu sebadôvery rodičov v ich úlohe rodiča, posilniť vzťah medzi rodičom a dieťaťom a pomáhať predchádzať nežiaducim výchovným situáciám, ktoré môžu viesť až k patologickým následkom.

**Obsah kurzu** je inšpirovaný potrebami samotných rodičov. Pri jeho tvorbe autori čerpali zo správ z viac ako 100 diskusií, ktoré prebehli v 27 materských centrách na Slovensku. Témy, ktoré rodičov najviac oslovili, tvoria osnovu kurzu. Konkrétne výchovné situácie sa stali námetom pre praktické cvičenia zaradené v metodike kurzu. Skúsenosti a postoje rodičov konfrontovali s poznatkami viacerých psychologických prístupov a škôl (napr. diel V. Satir, J. Prekop, A. Adlera, R. Dreikursa a ďalších). Jedná sa zväčša o 8 stretnutí, ktoré tvoria nasledujúce **témy**:

1. *Poslušnosť alebo slobodná vôľa*
2. *Spory medzi súrodencami*
3. *Negatívne emócie vo výchove*
4. *Tresty ako výchovné prostriedky?*
5. *Logické dôsledky a hranice vo výchove*
6. *Boj o moc alebo pozornosť za každú cenu*



## 7. *Odmeňovanie a povzbudzovanie detí*

Ako hlavné **metódy** počas kurzu sú využívané zážitkové aktivity zamerané na poznávanie seba, sebareflexiu a rozvoj osobnosti, praktické cvičenia, nácvik zručností, hranie rolí, zdieľanie v skupine formou facilitovanej diskusie.

Popri akreditovaných domácich kurzov pre rodičov ponúkajú kurzy pre rodičov i rôzne cirkevné spoločenstvá s dlhoročnou praxou. napr. kurz pre rodičov, ktoré realizujú aj Školské sestry sv. Františka z Assisi **Kurzu pre rodičov detí (o výchove detí)**. Zúčastňujú sa ich rodičia detí všetkých vekových kategórii, i rodičia, ktorí vychovávajú svoje deti samostatne z rozličných dôvodov, ale i manželské páry. Počas kurzu je pre deti zabezpečená detská služba. Kurz sa realizuje týždenne formou 5 stretnutí **v pastoračnom centre**. Témy kurzu sú inšpirované z rodičovského detského kurz vyvinutého v roku 1990 Nickym a Sila Lee (autori *The Parenting Book*) pre rodičov a opatrovateľov hľadajúcich praktickú podporu na posilnenie rodinných vzťahov. **Videonahrávky** autorov predstavujú dominantný prostriedok kurzu, ktorý pozostáva z piatich relácií:

1. *Budovať silné základy*
2. *Zoznámte sa s potrebami vašich detí*
3. *Nastavte jasné hranice*
4. *Učte zdravé vzťahy*
5. *Zvážte svoj dlhodobý cieľ*

V kurze sú prizývaní odborníci a sú obohatené o názory detí i rodičov, ktorí sa s týmto kurzom nejakým spôsobom stretli.

Kurzy pre rodičov sú u nás využívané v pomerne malej miere i z dôvodu časovej zaneprázdnenosti rodičov. Preto dnes jestvujú i kurzy, ktoré ponúkajú možnosť získať potrebné efektívne postupy vo výchove prostredníctvom dištančnou online formou. Za inšpiratívny považujeme český **Online kurz Výchova Nevýchovou. Jak vyřešit, co vás teď trápí s dětmi, a začít si rozumět** hlavnej protagonistky Katky Královej, ktorá sa prihovára rodičom s elektronickou ponukou s vopred prezentovanou témou a následnou výzvou pre registráciu (prihlásenie sa) na online kurz (<https://www.nevychova.cz/kurzy/>) v presne stanovený čas (určitý deň v týždni).

**Sociálny pedagóg** môže nie len kurzy rodičom *odporučiť*, ale dokáže byť efektívnym *lektorom* v spomínaných akreditovaných kurzoch (po absolvovaní potrebného výcviku lektora) nakoľko penzum vedomostí, ktorým po skončení vysokoškolského štúdia disponuje, ho priamo predurčuje na úspešné vedenie kurzu pre rodičov. Zároveň dokáže vo výkone svojej profesie *vytvárať kurzy šité na mieru pre rodičov* v miestnej komunite, škole, zariadení, kde pôsobí a flexibilne tak reagovať na potreby detí (napr. pre deti z rekonštruovaných /patchworkových/ rodín, neúplných, deti z rodín migrantov, sociálne znevýhodňujúceho prostredia a pod.).

Pomocou kurzov sa od rodičov dozvie problémy medzi nimi a deťmi a následne im efektívne vysvetliť a facilitovať, ako efektívne riešiť daný problém. Sociálny pedagóg môže pomocou kurzu pre rodičov pomáhať rodičom poskytovať také ponuky výchovných podnetov, ktoré vyplývajú z individuálnych potrieb dieťaťa.

### **Otázky a úlohy**

1. *Vysvetlite pojem individuálne potreba dieťaťa vo výchove.*
2. *Objasniť pojmy výchovné prostredie, výchovný model a výchovný štýl.*
3. *Vymenujte a v krátkosti charakterizujte výchovné štýly podľa zvoleného autora.*

4. Vysvetlite možnosti ako rozvíjať kompetencie rodičov v oblasti adekvátnej saturácie potrieb vo výchove.
5. Vysvetlite význam rodičovských kurzov (kurzov rodičovstva) a uveďte príklad využitia zvoleného kurzu v procese uspokojovania potrieb prostredníctvom výchovy.

### Použité zdroje

BAKOŠOVÁ, Z. - POTOČÁROVÁ, M. 1996. Výchovné prostredie rodiny - niektoré výsledky sociálnopedagogického výskumu o rodine. In: *Stredoeurópska rodina na horizonte tretieho tisícročia : "Byť alebo mať" v Strednej Európe na konci tisícročia*. Bratislava : Detský fond SR, 1996. s 323-327.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

CIBULEC, J. 1984. *Manželské praktikum: Kniha pro všechny kdož chtějí více vědět o manželství a rodině*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1984. 302 s.

ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

DINKMAYER, D. – MCKAY, G. 2008. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Praha: Portál, 2008. 144 s. ISBN 978-80-7367-445-8.

Efektivne rodičovstvo. 2000. Dostupné na : <http://www.efektivne-rodicovstvo.sk/>

EYRE, L., EYRE, R. 2000. *Jak naučit děti hodnotám*. 1. české vydanie. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.

FIEDLEROVÁ, E. a kol. 2010. „Ako rozumieť svojim deťom a sebe samému“ *Metodická príručka kurzu pre rodičov*. Bratislava, 2010. 131 s.

Kurz "Ako rozumieť svojim deťom a sebe samému". Akadémia praktického rodičovstva. Dostupné na: <http://www.materskecentra.sk/akademiarodicovstva/kurz.html>.

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 8071786268.

GORDON, T. 1995. *Úspěšná rodičovská výchova (VÚR)*. Mind Control Edition, 1995. ISBN 963-04-5138-7.

*Kurz pre rodičov detí*. Školské sestry sv. Františka z Assisi. Dostupné na:

<http://www.skolskesestryosf.rehola.sk/kurz-pre-rodicov-deti> a [www.rodinnevztahy.sk](http://www.rodinnevztahy.sk)

MANNIOVÁ, J. 2007. Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. *Pedagogická orientace*. 2007, č. 1, s. 34–44. ISSN 1211-4669.

MATĚJČEK, Z. 1994. *Co děti nejvíc potřebují. Eseje z dětské psychologie*. 1994. 1. vydanie. Praha: Portál, 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Z. 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1996. 3. vydanie. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

Online kurz *Výchova Nevýchovou. Jak vyřešit, co vás teď trápí s dětmi, a začít si rozumět*. Dostupné na: <https://www.nevychova.cz/kurzy/>.

POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny, Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: UK, 2008. 211 s. ISBN 978-80-223-2458-8.

## 5. Plánovania vlastných perspektív prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti

V nasledujúcej kapitole sa budeme zaoberať procesom plánovania perspektív u jedinca prostredníctvom výchovného procesu. Vychádzame z činnostnej **metódy plánovania pozitívnych perspektív** podľa Bakošovej, ktorá je považuje sa jednu zo základných metód sociálnopedagogickej pomoci. Ako autorka uvádza (1995) každý človek, ktorý sa ocitne v nepriaznivej situácii, považuje svoj momentálny stav za neprijateľný. Na tom, ako a prečo sa v tejto situácii človek ocitol, má určite svoj podiel aj nevhodná výchova. Pri pretrvávajúcej nepriaznivej situácii *„je vhodné, ak sociálny pedagóg ponúkne príjemcovi svojich služieb možnosť vidieť aj iné perspektívy vo svojom živote. Samozrejme ide o možnosti, ktoré ponúkajú slobodné rozhodnutie, osobnú voľbu. Dobré je, ak sa stanú znútorneným motívom na zmenu postoja k životu“* (Bakošová Z., 2005, s. 57).

My budeme nazerať na formovanie životných perspektív vo výchove z pozície ofenzívnej pedagogiky, teda nie len v situáciách, kedy sa jedinec nachádza v nepriaznivej, či ohrozujúcej situácii, ale počas bežnej výchovy a v procese socializácie, teda pri plánovaní osobných perspektív prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti.

Význam **perspektívy** budeme vnímať v zmysle vyhládok do budúcnosti jedinca, na ktorý usudzujeme zo sociálno-pedagogického aspektu. **Jedná sa o výhľady v oblasti socializácie a osamostatňovania sa prostredníctvom výchovy, ktorá smeruje k sebvýchove.**

Prostredníctvom výchovy môžeme ovplyvňovať o proces stanovovania krátkodobých perspektív u jedinca, tie orientujeme k dlhodobým perspektívam vo výchove.

*Nejedná sa len o výchovné ciele, ku ktorým smeruje samotný vychovávateľ, či pedagóg ale predovšetkým o kompetenciu vedieť na krátkodobé perspektívy uvažovať, sledovať ich a následne realizovať kroky, ktorými samotný vychovávaný dosahuje.* (CVIČENIE 5 – A)

Tento proces sa deje prostredníctvom výchovného procesu, v ktorom pedagóg facilituje proces osamostatňovania sa jedinca pri stanovovaní vlastných perspektív. Krátkodobé i dlhodobé perspektívy vo výchove *vychádzajú z hodnotového orientácie na platforme, ktorej výchovný proces prebieha.* **Budovanie hodnotového systému u jedinca je významným determinantom v emancipácii tvorby a nasledovaní osobných perspektív jedinca.**

### 5.1 Teoretické koncepty vo vytváraní krátkodobých a dlhodobých perspektív

Jedným z významných modelov výchovy, ktorý významne napomáha v procese stanovovania vlastných perspektív je koncept založený na uplatňovaní logických dôsledkov vo výchove. Práve **uvedomovanie si dôsledkov** pri stanovovaní vlastných perspektív vedie k rozvíjaniu tejto kompetencii a zároveň k samotnej zodpovednosti za vlastné voľby a následky, ktoré vlastné rozhodnutia prinášajú. *Výchova je každodennou voľbou rozhodnutí na strane toho kto vychováva i vychovávaného.*

Koncept výchovy je založený na uplatňovaní **logických dôsledkov**. Základ teórie predstavuje Adlerov životný štýl ako celková suma postojov, cieľov a presvedčení, ktoré si dieťa buduje v snahe nájsť si svoje miesto.

Termín **„prirodzené dôsledky“** sa používa na označenie *prirodzených výsledkov nesprávneho konania* (Dreikurs – Grey, 1997). Ak sú výsledky nepríjemné, v budúcnosti to môže viesť k vyhýbaniu sa takejto činnosti vtedy, keď z nej človek nemá úžitok alebo ho

ohrozuje (popálime sa, ak sa dotkneme niečoho horúceho, ak odmietneme jesť budeme hladný, nevezmeme si rukavice von, keď mrzne, bude nám zima).

V situáciách, v ktorých neexistujú žiadne prirodzené dôsledky, alebo v prípadoch, kedy by ich uplatnenie bolo pre dieťa nebezpečné, môžu byť prirodzené dôsledky nahradené **logickými dôsledkami**. Logické dôsledky umožňujú, aby sme sa poučili zo spoločenskej skutočnosti (ak napríklad ráno vstaneme neskoro, príde neskoro do školy a musíme potom dobiehať učivo). Aby bolo uplatnenie dôsledkov účinné, musí ich dieťa *vidieť v logickej väzbe na svoje nevhodné správanie*. Prirodzené a logické dôsledky nahrádzajú trest ako odplatu.

**Trest** „vyjadruje silu osobnej autority“ (Dreikurs, Grey, 1997, s. 65). Zmysel trestu sa počas jeho histórie zmenil. Dnes vo výchove detí je skôr vnímaný ako odplata nie náprava. Trestané dieťa môže vnímať trestajúcu autoritu, ako tú, ktorá sa mu pokúša vnútiť svoju vôľu a tak sa pokúša nájsť spôsob, ako ju poraziť. Základným atribútom pri vzťahu dospelý - dieťa je schopnosť vzájomného rešpektovania sa, dôležitá je hlavne rovnaká miera priateľstva a prísnosti. Len priateľstvom si dieťa získame a prísnosťou si udržíme rešpekt. Ak dieťa pocíti, že je relevantným členom rodiny či skupiny, tak si samé uvedomí, že má *rovnakú mieru zodpovednosti* ako ostatní členovia.

Dreikurs, Grey (1997), definuje špecifické kritéria, ktorými sa logické dôsledky odlišujú od trestu a to sú:

1. *Trest vyjadruje silu osobnej autority, logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, a nie osoby*. Medzi týmito dvoma prístupmi je snáď toto jednej z najdôležitejších rozdielov. „Pri správnom pochopení môže byť pojem sociálneho poriadku veľmi užitočný pre dospelých, keď pomáhajú dieťaťu uskutočňovať výsledky jeho vlastného konania. Sociálny poriadok reprezentuje pravidlá, ktoré sa musia naučiť všetky živé bytosti, aby v rámci danej spoločnosti účinne fungovali“ (Dreikurs, Grey, 1997, str. 65). Treba ukázať, ako možno najúčinnnejšie naučiť dieťa vážiť si ustálené pravidlá, ktoré uznávajú členovia jeho kultúrnej skupiny.

2. *Logický dôsledok sa logicky vzťahuje na správanie, pri čom trest zriedkakedy*. Trest zvyčajne nemá skutočné vhodné spojenie s nevhodným správaním a trest sa častokrát ukladá ľubovoľne. Dieťa by malo poznať vzťah medzi svojím konaním a výsledkom svojho správania, aby trest neodviedol pozornosť od samotného dôsledku.

3. *Logický dôsledok neobsahuje žiadny prvok morálneho odsúdenia, kým trest ho obsahuje*. Deti sú zaťažované pocitmi viny, pretože porušili pravidlá, dokonca aj vtedy, keď verili, že konali správne. Logický dôsledok sa vyhýba vytváraniu akéhokoľvek odsúdeniu. Dieťa ktoré zažije niečo nepríjemné z dôvodu svojho nesprávneho konania sa naň bude pozeráť ako na niečo, čomu sa bude chcieť v budúcnosti vyhýbať. Logický alebo teda prirodzený dôsledok mu dá možnosť rozhodnúť sa samo, či čin bude chcieť zopakovať alebo nie.

4. *Trest sa týka minulosti ale logické dôsledky sa týkajú len toho, čo sa stane teraz*. Trest sa dieťaťu ukladá za minulý priestupok. Keď dieťa zaplatí za svoj čin môže ho znova spraviť ak zaň chce pykať. Pri logickom dôsledku si dieťa uvedomí, že po každom protispoločenskom čine bude nevyhnutné nasledovať nepríjemný dôsledok. Preto si zvyčajne rozmyslí, či svoj čin zopakuje. Teda nepríjemné dôsledky tu spôsobuje poriadok a skutočnosť sama, a nie ľubovoľná moc dospelých.

5. *Priateľský tón používame, keď sa dovolávame dôsledkov*. Keď používame spôsob trestu, zvyčajne je v našom hlase hnev. Preto kritický a trestajúci hlas môže spôsobiť práve to, že aj najlepší dôsledok sa zmení na zbytočný trest. Používanie a aplikovanie dôsledkov predpokladá, že dospelý prevezme rolu priateľského diváka. Taktiež môže prejavíť nefalšovanú ľútosť nad tým že za daných okolností nemôže robiť nič iné len nechať dieťa

čeliť dôsledkom. Preto drsný a nahnevany tón nespĺňa predpoklad priateľstva, to znamená že tlak, hnev, požiadavky sú nežiaduce pri používaní logických dôsledkov. (CVIČENIE 5 – B)

Podmienkou využitia logických dôsledkov je **poskytnutie možnosti vybrať si**. Dospelý dá dieťaťu na výber medzi správnym správaním alebo pokračovaním v nesprávnom správaní. Pri výbere vlastnej voľby ako pokračovať by mali nasledovať **dôsledky**. Ďalšia dôležitá podmienka úspešnej výchovy založenej na logických dôsledkoch je pochopenie cieľov dieťaťa, či ide o vyvolanie pozornosti (vyžitie logických dôsledkov), využitia sily alebo pomsta (prirodzené dôsledky). Ďalšími podmienkami sú nebezpečnosť situácie a situácia, keď dôsledky zlyhajú. *„Ak dôsledok nie je účinný, je najdôležitejšie rozanalyzovať celú situáciu, aby sa zistilo, kde je zdroj chýb“* (Dreikurs, Grey, 1997, s. 72). Autori Dinkmeyer a McKay (2008) hovoria, že používateľ logických dôsledkov musí pochopiť, že táto technika **sa nedá použiť v každej situácii**. Najdôležitejšie je porozumieť cieľu dieťaťa, byť čo najviac objektívny a to skôr ako bude pokračovať vo svojej činnosti. Dospelí si musí uvedomiť, že on nemá byť sudcom plný hnevu, ale práve naopak. Má sa stať súčasťou výchovného procesu dieťaťa. Mal by zamerať svoju pozornosť tomu, čo dieťa urobí (ako vyrieši vzniknutú situáciu) ako tomu, čo urobilo. Logické dôsledky potrebujú čas aby boli účinné.

Logické dôsledky umožňujú dieťaťu, aby sa poučilo zo situácie, ktorá nastala a uznávajú vzájomný rešpekt. Aby bolo uplatnenie dôsledkov účinné, dieťa ich musí vidieť v logickej súvislosti so svojim nevhodným správaním. Metoda prirodzených a logických dôsledkov na rozdiel od výchovy odmenami a trestami učí deti, aby sa rozhodovali zodpovedne, nevynucuje si ich podriadenosť voči autorite, umožňuje dieťaťu voľbu a to aby zodpovedali za svoje rozhodnutie. Na rozdiel od výchovy založenej na používaní odmien a trestov nám logické a prirodzené dôsledky pomáhajú naučiť sa *“ako bezpečne a uspokojivo niekam patriť a k niečomu prispievať“* (Dreikurs, Grey, 1997, str. 9).

Sociálny pedagóg okrem samotnej aplikácie takéhoto konceptu výchovy, môže informovať rodičov o spôsobe výchovy akou je výchova logickými dôsledkami. Metóda logických dôsledkov uplatňovaných vo výchove je i súčasťou viacerých vyššie spomenutých kurzov pre rodičov. Napomáha k rozvíjaniu schopností rozhodovať sa, vedieť predikovať dôsledky svojich rozhodnutí a následne niesť zodpovednosť za svoje prejavy v správaní. **Prostredníctvom výchovy je možné osvojiť si postupy stanovania vlastných perspektív.**

Pri formovaní dlhodobých perspektív v živote jedinca prostredníctvom výchovy sa môžeme inšpirovať teóriami, či konceptmi, medzi ktoré radíme i poznatky z oblasti **logoterapie (logos – zmysel)**. Jej zakladateľ Viktor E. Frankl ju charakterizoval ako psychoterapeutický smer, ktorý sám vytvoril, ako „psychoterapiu s ľudskou tvárou“. Konkrétne ide o duchovnú dimenziu človeka, hľadanie a túženie po zmysle. Úlohou logoterapie je viesť človeka k uvedomeniu si vlastnej zodpovednosti. Je to vo svojej podstate výchova k zodpovednosti, z ktorej chorý sám musí vykročiť k napĺňaniu svojej existencie zmyslom. Stratu zmyslu života alebo frustráciu vôle ku zmyslu označuje Frankl ako existenciálne vákuum, existenciálnu prázdnotu. *„Je to márna túžba človeka po čo najzmysluplnejšej existencii, ktorá by práve mohla urobiť jeho život hodným toho, aby ho žil“* (Frankl, 1999, s. 106).

Frankl si myslí, že zmysel života je tým, po čom každá ľudská bytosť vedome či nevedome prahne. Pocit zmysluplnosti či hodnoty vlastnej existencie nie je vnímaný v absolútnom význame, ale vzniká vzhľadom ku konkrétnej situácii a je pre každého jedinca a pre každú situáciu špecifický, definuje ako „to make the best of it“, teda ako voľbu najlepšej možnosti v danej situácii.

Frankl aj na základe vlastných skúseností z koncentračného tábora, kde bol väznený počas vojny, tvrdí, že v človeku zostáva i napriek veľmi extrémnym vonkajším podmienkam stále

„priestor slobody“. To, čo mu nemožno nikdy vziať, je jeho duchovná sloboda, ktorá dáva jeho životu zmysel.

Ako píše Frankl (1995, str.88): „*Zmysel nemôže byť daný, ale musí byť nájdený*“. V logoterapii vychádza zo sebatranscendencie človeka, čo v jeho poňatí znamená, že človek nie je len do seba uzavretým telesno-duševným zariadením, ale zjednodušene povedané človek je otvorený voči svetu, otvorený voči niečomu, čo je mimo neho samého. Sebatranscendencia prináša duševnú stabilitu.

Logoterapiou nazýva Frankl (1999) terapiu vychádzajúcu z duchovných zdrojov. Za obsahovú stránku zmyslu života považoval Frankl hodnoty, pod ktorými chápal všetko to, čo je pre človeka hodnotné. Rozoznával tri druhy hodnôt: *tvorivé* hodnoty človek uskutočňuje vtedy, keď niečo hodnotné vytvára, *zážitkové* človek naplňa tým, že prijíma a prežíva krásu sveta a vzťahov, *postojové* realizuje tak, že zaujíma pozitívny postoj, keď si to situácia vyžaduje. Sám uvádza, že život sa stáva zmysluplným vďaka triáde *tvoriť, zažiť a pretrpieť*.

Logoterapia sa postupne preniká i do sociálnej pedagogiky, či už v podobe poradenstva pre rodinu, alebo prenikaním logoterapie v rozličných novátorských formách do prostredia školských zariadení a má svoje uplatnenie aj pri náhradnej rodinnej starostlivosti, prevencii závislostí, porúch správania apod.. K začleňovaniu logoterapie do výchovy významne prispela Lukasová. Lukasová (1997, s. 84) uvádza, že logoterapia obsahuje mimoriadne cenné pedagogické aspekty. Nestačí len ukázať akútnu problematiku našej doby v oblasti zmyslu. Vyzdvihuje dôležitosť, aby sa rodičom a deťom poskytla skutočná pomoc a tým by sa obmedzila súčasná expanzia existencionálneho vákuu na celom svete.

Lukasová (1997, s. 81) výstižne opisuje podoby, ktoré zabraňujú zdravému rozvoju orientácie ku zmyslu a hodnotám u mladých ľudí v troch pedagogických oblastiach:

1. *Oblasť výkonu* – autorka opisuje, že ľudský výkon nemá byť podceňovaný a opovrhovaný. Mladí ľudia sa tak nemôžu naučiť prežívať radosť z vlastnej práce, nemôžu hľadať motiváciu a naplnenie vo svojej práci.

2. *Oblasť skupiny* – neustále prispôsobovanie sa skupine, môže mať negatívne následky na zdravý psychický vývoj, zdôrazňuje princíp sebaúcty, poznanie vlastnej hodnoty, nie opakovanie, čo robia ostatní.

3. *Oblasť slobody* - sloboda znamená najvyššiu mieru vlastnej zodpovednosti, nie chaos nesvedomitých činov bez ohľadu na ich následky. „*Sloboda neznamená robiť to, čo sa mi chce, ale chcieť to, čo je treba urobiť.*“

Lukasová (1997, s. 7) poníma **logoterapiu vo výchove** ako „*uhol pohľadu, kedy obracia perspektívu, nie všetko dovoľovať a podporovať vybitie afektov, ale viesť k zodpovednosti. Smeruje k poučeniu ako prísť výchovou k seba výchove*“.

Medzi základné **postupy využívané v logoterapii** patrí:

**Sebatranscendencia** robí každého z nás schopným vzdať sa nejakého zámeru kvôli ostatným, aj keď by ich sám rád uskutočnil. Sebatranscendencia je podľa Lukasovej (1997, s. 164) najvyšším dosiahnutým stupňom, je to vrchol obetavosti, lásky, **najľudskejší znak ľudského pokolenia**. Zmysluplné vzdanie sa niečoho kvôli druhému človeku a z vlastnej vôle je medzníkom v dejinách ľudstva, je to vrchol vnútornej veľkosti a zrelosti človeka.

Prostredníctvom **sebadištancie** sme schopní rozoznať funkčné výpadky napr. rodine a preklenúť ich vlastným nasadením. Schopnosť sebadištancie umožňuje zaujať odstup voči sebe samému. Človek je schopný posúdiť svoju vlastnú situáciu a situáciu svojich blízkych z určitej vzdialenosti, ktorá dovoľuje objektívne rozoznať, kde v spoločnosti je prázdne miesto, ktoré treba zaplniť. (Lukasová, 1997, s. 163)

**Cieľom logoterapie** je uvedomelá zmena osobnosti, zmena vlastného postoja k problémom a k danostiam vo vlastnom živote.

Deti i mladí ľudia potrebujú pri práci aj pri hre, v rodine aj v spoločnosti chápať zmysluplné súvislosti. Inak sa u detí nevedomky nahromadí agresia a agresia sa musí odreagovať. „*Deti potrebujú vedomie hodnoty vecí okolo seba, úlohu, ktorej môžu venovať svoje sily v konštruktívnom zámere namiesto deštruktívneho*“ (Lukasová, E., 1997, s. 29).

Úlohou sociálneho pedagóga je využitie **poznatku zmysluplnej súvislosti**, aby vedel ukázať k čomu je námaha, aký je cieľ činnosti. (CVIČENIE 5 – C)

Za osobitý prístup logoterapie, ktorý možno využiť v sociálno-výchovnom pôsobení (defenzívny prístup) je **pretvorenie utrpenia na ľudský výkon** tzv. vnútornú zrelosť človek dosiahne len cez bolestný proces zrenia. „*Existujú dobré a priam hrdinské postoje k utrpeniu; najcennejšími ľuďmi sú často tí, ktorí prešli hlbokým utrpením*“ (Lukasová, 1997, s. 35). Ide o vyrovnanie sa s minulosťou, o rozhodnutie, či sa človek nechá zraziť na kolena, alebo sa pokúsi o nápravu a vyťaží zo situácie čo najviac a tak predsa len zvládne svoj osud. Kto prichádza s nejakým utrpením z minulosti, o ktorom je presvedčený, že ho nezvládol (strata milovaného človeka, ťažká choroba, strata zamestnania, zlá finančná situácia v rodine a pod.), tomu podľa Frankla možno povedať, že môže byť na svoje utrpenie hrdý, pretože trápenie a núdza sú veľmi často predpokladom pre ďalší duchovný rozvoj.

Je **dôležité poskytnúť dieťaťu perspektívu do života**, predovšetkým ak sa stane zvnútorneným motívom na zmenu postoja k životu. Jedná sa predovšetkým o záujmy, postoje, presvedčenia, potreby a hodnoty. Vytváranie plnohodnotných vzťahov. Naplnenie života ako úlohy spočíva v možnosti realizovania hodnôt v živote, prežívať vlastnú existenciu ako zodpovednosť, pričom úlohy života treba chápať ako neopakovateľné a jedinečné.

Čo je na to podľa Frankla potrebné?

1. Človek by mal poznať významovosť hodnôt a mal by byť schopný ich prežívať.
2. Už vo výchove by mal mať možnosť zakúsiť slobodu, zodpovednosť, samostatnosť, sebaovládanie.
3. Zároveň, aby boli informované špecifické aspekty ľudskosti, ako úcta, láska, krása, dobro, spravodlivosť.
4. Osvojiť si zmysel pre temporalitu (časovosť) a pozitívnu motiváciu.
5. Od detstva si formovať ľudskú spiritualitu, ako zmysel pre citlivosť pre iných a pod. (Lukasová, 1997)

Nosnou teóriou logoterapie je teória persúázie vo vzťahu k základným pojmom logoteórie. Slovo persúázia z lat. *persuasio* laicky povedané, ovplyvňovanie človeka človekom. Presvedčovanie, je proces (ovplyvňovanie). Presvedčenie je výsledok. Presvedčovanie je také ovplyvňovanie, v ktorom sa recipient pod vplyvom presvedčovateľa, dobrovoľne, zainteresovane a zúčastnene uisťuje o odôvodnenosti nejakého stanoviska. Presvedčovanie je charakterizované piatimi znakmi.

1. *Dobrovoľnosť* resp. sloboda zodpovedá zmyslu, že človek preberá zodpovednosť za svoje bytie aj za jeho zmysluplné uskutočňovanie.

2. *Zainteresovanosť*, a to nie len vzbudenie záujmu, ale aj najmä získanie niekoho ako účastníka na niečom, napr. na stávaní sa niekým. Je potrebné poskytnúť aj také informácie, ktorými sa osobne zainteresúva na tom k čomu ho presvedčujeme.

3. *Zúčastnenosť*, ktorou sa rozumie aktívne podieľania sa recipienta na tvorbe vlastného presvedčenia.

4. *Uistenie* orientované na uistenie vyjadrené formou informovanosti recipienta.

5. *Zdôvodnenie* odôvodnené hodnotovou orientáciou človeka. Človek sa drží jednotlivých presvedčení nie pre to, že sú pravdivé, ale pre to, že sú jeho a jeho sú zasa pre to, lebo vyplývajú z hodnôt, ktoré uznáva.

Rovnako ako v logoterapia i pedagogika sa vyznačuje snahou o zmyslupnosť, cieľavedomosť a zameranosťou na cieľ. Sociálna pedagogika môže využiť poznatky logoterapie o postupoch v špecifických situáciách cieľových skupín napr.:

- Využitie **metódy zamerania na pozitívne prvky v skupinke detí**. Tento postup znamená pravý opak „nezdravej hyperreflexie“, zameranej na seba a svoju situáciu, ktorá vyvoláva len strach a pochybnosti, a tak oslabuje afektivitu (v dôsledku toho aj imunitu). Je potrebné snažiť sa pri zdieľaní odvieť pozornosť od negatívnych zážitkov (väčšinou sú to úzkostné deti so psychosomatickými a neurotickými symptómami) a naviesť ich na pozitívne zážitky. Taktiež treba využiť významný motivačný činiteľ u detí – a to súťaživosť – až sa napokon začnú predbiehať, kto má viac pekných skúseností. Čím viac pozitívnych prvkov okolia dieťa vníma, tým viac pozitívnych afektov (= radosti) prežíva, a tým viac sil má organizmus k dispozícii, aby ostal zdravý.

- Logoterapeutický prístup možno využiť i v **tvorbe pozitívnych perspektív u žiadateľov o náhradnú rodinnú starostlivosť**. Osoby, ktoré sa uchádzajú o osvojenie prežívajú utrpenie, pretože sa neraz stávajú objektmi pozorovania a hodnotenia, musia podstupovať rôzne vyšetrenia a pod.. Je to určitá záťaž, preto treba klásť dôraz na motiváciu, akceptáciu seba a iných a spracovávanie reality. Sociálny pedagóg môže pomôcť vyrovnať sa s obdobím trápenia, uvedomiť si, že bolesť a kríza môže človeka zlomiť, ale môže mu aj pomôcť dávať šancu ďalej rásť.

- Lukasová (1997, str. 80) vo svojej knihe výstižne uvádza: „*budovať je lepšie ako dediť*“ Pri práci sociálneho pedagóga s **deťmi z marginalizovaných rómskych komunití** je táto veta inšpirujúca, nakoľko hlavné poslanie sociálno-výchovnej pomoci, je naučiť deti niečo viac ako vidia v domácom prostredí. Teda viesť ich k vytváraniu vlastných hodnôt a ukazovať im pozitívnu perspektívu do ich ďalšieho života. Zvlášť dôležité je, aby tieto deti mali samé snahu vytvárať niečo nové, ich život obohacujúce, nielen viazať sa na hodnoty, ktoré vidia v rodine. Ich vlastná práca a úsilie niečo zmeniť k lepšiemu tak dáva životu vyššiu hodnotu. Sociálny pedagóg svojim pôsobením v sociálne znevýhodňujúcich rodinách dáva deťom schopnosť vnímať a presadiť si vlastnú sebatranscendenciu a tým významne skvalitniť ich život.

**Metóda presvedčovania** patrí medzi tradičné metódy výchovy v užšom slova zmysle, pod ktorou rozumieme ovplyvňovanie človeka presvedčovateľom, pričom sa uisťuje o dôvodnosti nejakého stanoviska. Výsledkom úspešného presvedčovania je presvedčenie, čiže uistenie. Úlohou sociálneho pedagóga je práve presvedčanie jedinca a ponúkание možností vidieť **nové perspektívy** vo svojom živote. Pomáhať človeku byť sebou samým, spájať sa so svojim skutočným ja, formovať ho v samostatnú slobodnú bytosť schopnú vytvárať vlastné perspektívy a dosahovať ich.

### **Otázky a úlohy**

1. *Vysvetlite chápanie perspektívy v sociálno-pedagogickom kontexte.*
2. *Uveďte teoretické koncepty, z ktorých možno čerpať v sociálnej pedagogike pri plánovaní vlastných perspektív.*
3. *Definujte pojmy prirodzený dôsledok a logický dôsledok.*
4. *Vysvetlite rozdiely v chápaní logického dôsledku a trestu.*
5. *Uveďte základné podmienky v uplatňovania logických dôsledkov vo výchove a ich význam pre človeka v predikovaní vlastných krátkodobých perspektív.*



6. *Objasnite možnosti využitia konceptu logoterapie v plánovaní dlhodobých perspektív.*
7. *Vymenujte a objasnite podoby, ktoré zabraňujú zdravému rozvoju orientácie ku zmyslu a hodnotám u mladých ľudí v troch pedagogických oblastiach ako ich prezentuje Lukasová.*
8. *Objasnite základné princípy a metódy v logoterapii, a spôsob ako možno sprostredkovať dieťaťu perspektívu do života.*
9. *Vysvetlite nosnú teóriu logoterapie – persuáziu a jej základné znaky.*
10. *Uved'te možnosti uplatnenie logoterapie v sociálnej pedagogike.*

### **Použité zdroje:**

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2005. 202 s. ISBN 80-89236-00-6.

DREIKURS, R. – GREY, L. 1997. *Logické dôsledky*. Nové Zámky : Psychoprof, 1997. 171 s. ISBN 80-967148-7-2.

ĎURIČ, L. a spol. 1991. *Pedagogická psychológia I*. Bratislava: JASPIS, 1991. 333 s. ISBN 80-900477-6-9.

FRANKL, V. E. 1995. *Lekárska péče o duši*. Brno: Cesta, 1995. 280 s. ISBN 80-85319-39.

FRANKL, V. E. 1999. *Teorie a terapie neuroz.* Brno: Cesta, 1999. 161s. ISBN 80-7169-779-6.

GASPEROVÁ, Ľ. 2007. *Logoterapia a existenciálna analýza*. [online]. [cit. 2007.06.06.] Dostupné na internete: <<http://www.i-psychologia.sk/view-501.php>>.

HALAMA, P. 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: SAP – Slovak Academic Press, 2007. 223 s. ISBN 978-80-8095-023-1.

HITKOVÁ, Z. et al. 2013. *Existenciálna analýza a logoterapia*. [online]. Bratislava: Slea, 2013. Dostupné na internete: <<http://slea.sk/ea-a-logoterapia/>>.

<http://www.eduweb.sk/view.php?cislocianku=2005060501>

KUTARŇA J. – FULA M. 2011. *Aktuálnosť logoterapie vo výchovnej a sociálnej práci s mládežou*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. 2011. 208 s. ISBN 978-80-8132-004-0.

LOGOTERAPIA. 2004. *Človek pri hľadaní seba samého - logoterapeutický prístup*. (Zborník). Trnava: TU FIF, 2004. 192 s. ISBN 80-89074-95-2.

LUKASOVÁ, E. 1997. *Logoterapie ve výchově*. Praha : Portál, 1997. 208 s. ISBN 80-7178-180-0.

LUKASOVÁ, E. 2009. *Základy logoterapie*. Bratislava, Lúč 2009. 276 s. ISBN 978-80-7114-704-6.

SELICKÁ, D. 2009. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc pre rómsku rodinu*. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa 2009. 121 s. ISBN 978-80-8094-618-0.

TRAIN, A. 2001. *Najčastejšie poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

VYMĚTAL, J. a kol. 1997. *Obecná psychoterapie*. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1997. 279 s. ISBN 80-86123-02-2.

## 6. Rozvíjanie a podpora seberealizácie prostredníctvom sociálno-výchovnej činnosti

Ďalšie postupy praktickej činnosti orientuje Bakošová na oblasť seberealizačných potrieb jednotlivca. Človek si ňou potvrdzuje svoju identitu i autonómiu. V spomínanej Maslowovej hierarchii potrieb predstavuje seberealizácia jednu z najvyšších sociálnych potrieb. Ich neuspokojenie vedie k rôznym frustráciám.

Podpora a rozvoj seberealizácie je u jedinca ovplyvnená viacerými faktormi socioekonomickými, biologickými, pedagogickými. Rozvoj a podpora seberealizácie u detí by mala byť vhodne usmerňovaná, mala by vychádzať z poznania jedinca, osobných možností a dostupných príležitostí. Sociálno-výchovná pomoc **v podpore a rozvoji seberealizačných tendencií u jedinca** vyžaduje od sociálneho pedagóga a vychovávateľa odbornú prípravu o zákonitostiach a procesoch v seberealizácii (psychologických, vývinových, pedagogických). Zároveň o možnostiach ako rozvíjať záujmy, záľuby, aspirácie jedinca.

Kratochvílová (2010, s. 83) uvádza, že bezpochyby dôležitou a významnou súčasťou života je **voľný čas**. Má v sebe potenciál obrovského významu i dosahu a z toho vyplývajú jeho dôležité funkcie pre jednotlivca i pre spoločnosť. Jednou z hlavných úloh voľného času je práve funkcia seberealizačná. Vyžaduje vytváranie podmienok, príležitostí na uspokojovanie a rozvíjanie potrieb, záujmov, sklonov, schopnosti v záujmavej činnosti a aktivitách podľa vlatného výberu a voľby, v ktorých sa deti a mladá ľudia "najdu". Môžu uplatniť svoje predstavy, túžby, potreby, záujmy, individuálne predpoklady. Dôležité je uvedomiť si, že uspokojovať individuálne potreby a záujmy možno v rozličných aktivitách – pozitívneho i negatívneho charakteru, v zmysluplnej, užitočnej činnosti, ale aj v nevhodnom konaní, v protispoločenskej činnosti (napr. potrebu byť uznaný, akceptovaný, zberateľské a iné záujmy možno uspokojiť v aktívnej záujmovej a inej spoločenskej činnosti, ale aj v negatívnom konaní, napr. v násilných činoch, v krádežiach a pod., ktoré môžu vzbudiť obdiv v podobne orientovaných kamarátoch, partii) (CVIČENIE 6 – A)

Kratochvílová (2010, s. 9) ďalej preto uvádza, že výchova vo voľnom čase predstavuje v praxi neľahký problém: vytvárať vhodné spojenie voľného času a výchovy tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky – voľného času ako času slobody a voľnosti, výchovy ako cieľavedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia na dieťa s cieľom podporovať rozvoj jeho individuálnych fyzických a psychických predpokladov, jeho osobnosti, pomáhať mu pri seberealizácii. Teda výchova vo voľnom čase je dôležitým činiteľom formovania a rozvoja osobnosti. **Sociálny pedagóg využíva poznatky pedagogiky vo voľnom čase**, resp. v procese podpory a rozvíjania seberealizácie dochádza k najužšiemu prepojeniu sociálnej pedagogika a vychovávateľstva. Sociálna pedagogika, ktorá sústreďuje pozornosť na ovplyvňovanie prostredia, ktoré pôsobí v smere pozitívnych hodnôt na súlad s výchovou a socializáciou a pedagogika voľného času smeruje najmä k rozvoju pozitívneho potenciálu jedinca prostredníctvom organizácie, plánovania a realizácie voľnočasových aktivít.

Podporovať seberealizáciu možno prostredníctvom viacerých **foriem**, sú to najmä miesta, kde sa môže mládež združovať a ktoré môžu byť významným činiteľom, pri ovplyvňovaní efektívneho spôsobu využívania voľného času, akými sú detské a mládežnícke organizácie, voľnočasové výchovno-vzdelávacie inštitúcie (školský klub detí, centrá voľného času, školské internáty), či nízkoprahové zariadenia, súkromné organizácie či cirkevné spolky a komunity. Pre podporu seberealizácie sa u detí školského veku vo voľnom čase najčastejšie využívajú rekreačné a záujmové činnosti. Záujmové činnosti sa realizujú formou **záujmových útvarov** (krúžkov). Pri vhodnom usmerňovaní ich záľub a záujmov sa im môžu venovať v dospelosti i profesionálne, hobby sa môže stať zamestnaním.

Na vzbudenie záujmu sa využívajú **špecifické metódy** zážitkového charakteru, animácie, povzbudenie, persuázie. Seberealizácia je nutnou potrebou a chápeme ju ako vrchol všetkých potrieb.

Významný **prostriedkom** v procese podpory a rozvíjania záujmov a potrieb dieťaťa je samotný *sociálny pedagóg*, ktorý orientuje svoju pozornosť i na také cieľové skupiny detí, u ktorých sú seberealizačné možnosti ohrozené alebo znevýhodnené. Aktivity, ktorým sa venujú sú nepravidelné, pasívne, nesprávne deviantne zamerané. Ponuka pozitívnych alternatív pre trávenie voľného času, vychádzajúce zo záujmov a potrieb týchto detí pôsobí preventívne a dlhodobo formuje osobnosť dieťaťa v zmysle emancipovaní sa v procese seberealizácie.

Medzi niektoré **postupy** sociálneho pedagóga v oblasti podpory seberealizácie patrí:  
*Identifikovanie záujmov* a potrieb detí a mládež prostredníctvom dostupných diagnostických nástrojov (pozorovanie, rozhovor, diskusia, anketa, analýza voľnočasových príležitostí).  
*Poskytovanie informácií* o možnostiach seberealizácie vo voľnočasových aktivitách (napr. o záujmových útvaroch v škole, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, regionálnych verejných, súkromných, cirkevných inštitúciách) a sieťovanie dostupných alternatív, koordinácia poskytovaných služieb vzhľadom na potreby detí.  
*Spolupráca a zapojenie* rodičov, pedagógov a poskytovateľov voľnočasových aktivít do hľadania a realizácie adekvátnych možností seberealizácie detí.  
*Hľadanie dostupných kompenzačných postupov* v uspokojovaní záujmov a rozvíjaní seberealizácie.

Voľný čas je deťmi a mládežou taktiež vnímaný ako príležitosť naplnenia vlastnej slobody, sebavyjadrenia a seberealizovania. Dôležitým determinantom v seberealizácii dieťaťa je prostredie dieťaťa, v ktorom sa sebaaktualizuje. Nedostatočne podnetné, ohrozujúce, či prostredie zabraňujúce sebarozvoj detí je preto základným predmetom skúmania sociálnej pedagogiky. Sociálny pedagóg by mal prostredníctvom *pedagogizácie prostredia* podporovať a rozvíjať záujmy detí, túžby a predstavy v seberealizácii. Vytvárať ponuky, prostredníctvom, ktorých by mali možnosť uspokojovať svoje seberealizačné potreby všetky deti. Zároveň výchovne ovplyvňovať, presviedčať jedinca o vhodných spôsoboch a alternatívach vo vlastnej seberealizácii.

## 6.1 Metóda persuázie a princíp nízkoprahovosti v podpore seberealizácie

Významným predpokladom v podpore seberealizácie vo výchove je eliminácia akejkoľvek manipulácie. Najmä v asymetrickom vzťahu medzi dospelým a dieťaťom.

*Manipulácia* je postup cieleného ovplyvňovania druhej osoby alebo skupiny osôb s zámerom, aby táto osoba uspokojovala potreby manipulátora bez toho, aby si to uvedomila. *O manipulácii môžeme hovoriť len vtedy, keď si ovplyvňovaná osoba neuvedomuje, že podlieha určitému manipulatívne mu vplyvu.* Podstata manipulácie manipulátora spočíva v jeho prístupe k iným, ten vždy dosahuje svoje ciele a manipulačné presadzovanie si svojich plánov sa stáva bežnou záležitosťou.

*Manipulátor* sa snaží vnútiť vychovávanému myšlienky, názory a konania, ktoré mu nie sú vlastné a ktoré by dobrovoľne neprijal a získava výhodu voči nemu bez toho, aby mal voľbu či mu vyhoví alebo nie. Vychovávaný si veľa krát neuvedomuje, že je manipulovaný. Dieťa často nevie odhaliť manipulačný prístup osoby, neuvedomuje si ani následky a dôsledky svojho zmanipulovaného konania. *Manipulovaný* sa cíti byť povinný vyhovieť požiadavkám manipulátora.

*Pod manipuláciou vo výchove rozumieme taký typ správania, pri ktorom vychovávateľ vnáša vychovávajúceho do neistoty, nenechá ho slobodne rozhodnúť. Svoje potreby vychovávateľ stotožňuje s potrebami dieťaťa, ktoré vychováva.*

Medzi hlavné **rozdiely medzi výchovou a manipuláciou** možno spomenúť:

- v procese výchovy na rozdiel od manipulácie nemožno navodzovať pocit viny a prenášať zodpovednosť na iného.
- procese výchovy si na rozdiel od manipulatívneho procesu obidvaja partneri môžu jasne formulovať svoje ciele, žiadosti, potreby, city názory.
- v procese výchovy nemožno dávať vychovávanému na rozdiel od manipulácie najavo, že nesmie zmeniť názor, že má byť dokonalý a že má okamžite reagovať.

Medzi základné postupy v manipulácii patrí obmedzovanie slobody a myslenia, neustále zmeny pravidiel správania sa, blokovanie k prístupu k faktom, k informáciám, alebo ich zatajovanie, vzbudzovanie dojmu slobodnej voľby, vyvolávanie pocitu viny.

Výchova na rozdiel od manipulácie možno vo výchove využívať tradičné pedagogické postupy ako napr. metódu persvázie. Podľa Gráca (2008) slovo **persuázia** možno chápať nielen ako presvedčenie, ale i ako presvedčovanie. Slovesom (persuadeo – ere) sa rozumie nielen nahovárať, prehovárať, navádzať, zvádzať, alebo pohnúť niekoho, ale najmä presvedčovať niekoho. Významovo sa pod pojmom vo výchove skôr rozumie *radiť, odporúčať, navrhovať niekomu niečo*. Výsledkom presvedčovacieho pôsobenia (ak bolo úspešné) je potom vznik **presvedčenia**. Pričom presvedčenie chápeme ako *špecifické ovplyvnenie, vyznačujúce sa dobrovoľným, zainteresovaným a zúčastneným uistením sa recipienta o zdôvodnenosti svojho stanoviska*.

Využívanie metódy persvázie má významné postavenie pri podpore sebarealizácie. Sociálny pedagóg má vo svojej činnosti presvedčať jedinca o správnosti, či nesprávosti v uspokojovaní vlastných potrieb, záujmov, vlastných perspektív, postupov v sebarealizácii. Jedná sa najmä o persvázie vo výchove, vo vyššie spomenutej oblasti trávenia voľného času (výber záujmového útvaru), ale i napr. pri výbere ďalšieho štúdia a povolania (profesijná orientácia), teda i v kariérom poradenstve, ktorému sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole. (CVIČENIE 6 – B)

Základným predpokladom v sociálno-pedagogickej činnosti v rozvíjaní sebarealizácie u detí a mládeže je **priníp nízokoprahovosti**. Poskytovať možnosti rozvíjať vlastné záujmy detí vo voľnom čase prostredníctvom nízokoprahových princípov môže sociálny pedagóg predovšetkým v nízokoprahových programoch.

**Nízokoprahové programy** sú založené na princípe nízokoprahovosti, čo znamená, že sú maximálne prístupné pre všetkých záujemcov bez ohľadu na etnickú príslušnosť, sociálny status, náboženské presvedčenie... a sú absolútne bez poplatkov. „*Cieľom nízokoprahových programov je minimalizovať možné riziká súvisiace so spôsobom života detí a mladých ľudí, umožniť im lepšie sa orientovať v ich sociálnom prostredí a vytvárať podmienky, aby v prípade záujmu mohli riešiť svoju nepriaznivú životnú situáciu.*“ (Šándor, 2005. s.13). Poslaním nízokoprahových zariadení je zároveň poskytovať bezpečný priestor pre trávenie voľného času a napomáhať socializácii cieľových skupín.

Nízokoprahové zariadenia môžu mať podobu klubov alebo centier zriadených v rôznych podmienkach a lokalitách. Niektoré zariadenia fungujú v bytových alebo nebytových priestoroch obytných domov, v priestoroch bývalých materských škôl, dielni alebo skladov. Iné zariadenia sú umiestnené v rámci väčších centier (napr. Saleziánske strediská, školy) alebo v samotných objektoch. Ponúkajú možnosť poznať alternatívne možnosti využívania voľného času, iné hodnoty. Účelom zaradení: „*nie je primárne riešiť a odstraňovať problémy,*

ktoré klienti spôsobujú, ale pomáhať im riešiť problémy, ktoré majú.“ (Bartoňová, 2005, s. 35)

Jedným z **hlavných cieľov, ktoré deklarujú nízkoprahovo zamerané programy** je možnosť uplatňovať práva a záľuby jednotlivých klientov. Tento cieľ sa orientuje na jednotlivca alebo skupinu. Práca so skupinou je najčastejšie orientovaná na vytváranie podmienok pre realizáciu rôznych záujmov. ([www.nizkoprahy.sk](http://www.nizkoprahy.sk))

Jednou zo **základných metód** pri nízkoprahových programoch je *kontaktná práca*, zároveň sú poskytované i sociálno-pedagogickej intervencie, sociálno-pedagogického poradenstva. Nízkoprahové zariadenia sú v podstate voľnočasovou alternatívou k rôznym záujmovým útvarom, krúžkom a iným organizovaným aktivitám, navyše poskytujú poradenstvo a sociálny servis. Zásadný význam klubov je v *poradensko-preventívnej* činnosti. Tým, že sa spájajú s voľnočasovými aktivitami a súčasne *klientom nechávajú veľký priestor pre definovanie vlastnej predstavy, v čom sú výnimoční*. Prispievajú k plneniu všetkých funkcií voľného času a podľa svojho zamerania pripravovať a ponúkať oddychové, rekreačné, záujmové, vzdelávacie, pracovné činnosti vrátane sebaobslužných a verejnoprospešných činností. V nízkoprahových zariadeniach sú potrebné voľnočasové aktivity, pretože sú **prostriedkom** na nadviazanie vzťahu s dieťaťom, mládežou:

- učia deti a mládež zmysluplne tráviť voľný čas,
- sú prostriedkom pre aktivizáciu detí a mládeže,
- pomáhajú rozvíjať niektoré životné zručnosti.

Voľnočasové aktivity patria spolu medzi *obligatórne služby* nízkoprahových programov. V štandardoch nízkoprahových zariadení nachádzame štyri **typy základných služieb**:

1. *Spolubytie a prijatie v bezpečnom prostredí*
2. *Voľnočasové aktivity*
3. *Služby sociálnej pomoci (sociálne služby)*
4. *Aktivity a činnosti zamerané na prevenciu a vzdelávanie*

Podľa Šándora (2005, s. 14 - 17) činnosť nízkoprahových zariadení sa realizuje podľa nasledovných princípov:

*Nízkoprahová orientácia poskytovateľov nízkoprahových služieb (nízkoprahové naladenie, nastavenie pracovníkov)* je považovaná za kľúčový princíp nízkoprahovosti. Podstatou zásady je „maximálna prístupnosť“ pracovníkov voči klientom, čo znamená, že návštevníkov zariadenia je potrebné v plnej miere akceptovať, nezaťažovať ich očakávaniami, ktoré objektívne nedokážu naplniť. Pracovníci naplňajú najčastejšiu potrebu klientov, potrebu spolubytia. Podľa realizátorov nízkoprahových programov orientácia na klienta a vytváranie sociálnych interakcií je dôležitejšie ako materiálne a technické zabezpečenie zariadenia a dôsledne vypracovaný program.

*Voľný vstup a pobyt v zariadení*: v praxi to znamená, že klient môže navštíviť zariadenie bez jeho predchádzajúceho nahlásenia a rovnako môže zo zariadenia odísť. Teda klienti môžu prichádzať a odchádzať v rámci otváracie doby zariadenia podľa svojho uváženia. Vzhľadom na štrukturovaný a pevne stanovený obsah stretnutí a programov nie je tento model návštevnosti a účasti v bežných zariadeniach, krúžkoch alebo kluboch uskutočniteľný.

*Vytváranie bezpečného prostredia*: je to požiadavka pre vytvorenie takých podmienok zariadenia, v ktorých sa klient cíti bezpečne a nie je ohrozovaný negatívnymi vplyvmi ulice. Zariadenie by vo svojich priestoroch malo vytvárať podmienky bezpečia a ochrany klientov, personálu aj zariadenia. Zámerom nízkoprahového zariadenia je ponúknuť pokojné a bezpečné miesto ako prostriedok na vytvorenie kontaktu s klientom. Garanciou ochrany a bezpečia by mali byť aj funkčné pravidlá upravujúce postup pracovníkov v krízových situáciách a samozrejme aj odborne vyškolený personál.

*Akceptácia pasivity klienta:* znamená tolerovanie nečinnosti návštevníka a jeho neochoty zapájať sa do ponúkaných aktivít. Klient nie je nútený na aktívnu účasť, je iba pozývaný. Ak sa odmieta zúčastniť organizovanej aktivity, môže využiť dostupný materiál alebo sa rozprávať s ostatnými klientmi. V konečnom dôsledku sa nemusí ničoho zúčastňovať ani vyžívať vybavenie. Je treba si uvedomiť, že je veľké množstvo klientov, ktorí potrebujú len s niekým byť, čím naplňajú svoju potrebu spolubytia.

*Nepravidelná účasť:* s anonymitou návštevníka a nepravidelnou účasťou súvisí absencia registrácie alebo inej formy evidencie návštevníkov. Vyžadovať pravidelnú účasť by malo za následok, že niektorí klienti by pravdepodobne veľmi skoro prestali navštevovať klub. Preto sa v týchto zariadeniach nevytvára dlhodobý štrukturovaný program, ktorý si vyžaduje pravidelnú dochádzku. Týmto sa zohľadňuje špecifikum cieľovej skupiny a to nedostatočná schopnosť systematicky vykonávať nejakú zmysluplnú činnosť.

*Dodržiavanie interných predpisov:* vyjadruje požiadavku rešpektovania pravidiel správania vytvorených pre konkrétne zariadenie. Dodržiavanie predpisov je nevyhnutným predpokladom toho, aby sa problémovým situáciám predchádzalo alebo keď k nim dôjde, aby sa riešili. Jasný systém pravidiel môžu personálu pomôcť pri rozhodovaní o optimálnom postupe v danej záležitosti.

*Absencia poplatkov:* pobyt v zariadení a využívanie služieb nie sú spoplatňované. Podľa niektorých prevádzkovateľov symbolický poplatok za realizáciu konkrétnej činnosti je možné kompenzovať jednoduchými manuálnymi úkonmi nevyhnutnými pre zabezpečenie činnosti zariadenia (napr. umyť dlážku po programe, vyniesť smeti, upratať herňu...). Niektoré nízkoprahové programy majú vypracovaný cenník v korunách a jej ekvivalent v manuálnych činnostiach alebo inej pomoci. Finančná náročnosť programu by mohla vytvoriť neprekonateľnú bariéru.

*Anonymita klienta:* vyjadruje požiadavku, že pri využívaní štandardných služieb od návštevníka nie sú požadované žiadne osobné údaje. Vedenie dokumentácie o osobných programoch je možné len so súhlasom klienta. Výnimku tvoria zápisy detí a mládeže do letných táborov, ktoré nízkoprahové zariadenia tiež realizujú, ďalej sú to zápisy a pracovné poznámky pracovníkov o dôležitých udalostiach, alebo vedenie pracovného denníka.

*Participácia klientov:* návštevníci sú aktivizovaní pre aktívne využívanie voľného času a učia sa preberať zodpovednosť za svoje konanie a správanie. Klienti by mali mať možnosť participovať na tvorbe programu, úprave interiéru a vybavení priestorov. Ak tieto podmienky nie sú, je možné hľadať spolu s klientmi iné alternatívy, čím sa naplňa princíp participácie a aktivizácie. (CVIČENIE 6 – C)

Nízkoprahové zariadenia pre deti a mládež (NPDM) vytvorili Asociáciu nízkoprahových programov pre deti a mládež (2008). K vzniku Asociácie NPDM prispela aj podpora *Českej asociácie streetwork*. Medzi hlavné programy a zariadenia pôsobiace v minulosti a súčasnosti na Slovensku možno zaradiť:

*Detský fond Slovenskej republiky* od roku 2000 realizuje projekt Pentagon, terénnu prácu pre deti a od roku 2004 prevádzkuje *MIXklub*. *KASPIAN* svoju činnosť vykonáva od roku 1997 v Petržalke, je to najstarší NPDM na Slovensku, v minulosti organizoval s nadáciou *Intenda* vzdelávanie pre pracovníkov nízkoprahových programov. *Mládež ulice* pôsobí od roku 2003 v Petržalke. *Ulita* pôsobí od roku 2003 v Petržalke a prevádzkuje Komunitné centrum Kopčany. V minulosti pôsobili na Slovensku: *Bezpečné miesto* (Banská Bystrica), *Klub Maják* (Čadca), *Klub dobrého pastiera* (Hanusovce nad Topľou), *Nízkoprahový klub Spoločenské centrum 3Pé* (Lučenec), *Patkaň klub* (Michalovce), *Stredisko pre rómske deti* (Plavecký Štvrtok), *Klub Domček* (Rajecké Teplice), *KS klub pre deti a mládež* (Rožňava), *M klub* (Štrba). **K aktívnym klubom patrí** dnes: *Open Space* (Tvrdošín), *OZ Storm* program *CIRKUS* (Nitra), *OZ Coburkovo klub Mak* (Trnava).

Pôsobenie zariadení a klubov je však i vplyvom novej legislatívy a reštrukturalizácie služieb sociálnej pomoci na zostupe. Programy a kluby založené na princípoch nízkooprahovosti však pretrvávajú, aktívne a pasívne organizácie, možno nájsť zverejnené na stránkach Asociácie NPDM (<http://nizkoprah.sk/clenske-organizacie/>).

Prieskum Švaňovej zameraný na využívanie sociálno-pedagogických postupov v nízkooprahových programoch poukázal na potrebu uplatnenia odborníka pre oblasti voľnočasových aktivít, ktoré poskytujú ako jednu z obligatórnych služieb: „*Sociálny pedagóg ako odborník pozná hry a aktivity zamerané na rozvoj osobnosti, komunikácie, vzťahov, prosociálneho správania, ktoré by nenásilným spôsobom pomáhali formovať osobnosť a životný štýl detí a mladých v NZDM. V rámci výletov, táborov alebo skupinových aktivít by prostredníctvom pedagogiky zážitku deti a mladí mohli objaviť sami seba, naučiť sa kooperovať, prekonať sami seba, čo by im otvorilo cestu k novému zmysľaniu a umožnilo by im to rásť. Nielen takýmito hrami, ale aj množstvom iných aktivít z voľnočasovej oblasti by zefektívnil sociálny pedagóg doterajšie poskytovanie voľnočasových aktivít, ktoré fungujú skôr na báze klubu, kde sa deti voľne hrajú. To je síce efektívne v tom, že netravia čas na ulici či nevhodným spôsobom, ale už spomenutými aktivitami by dostali nový rozmer a boli by o to prospešnejšie.*“ (Švaňová, 2016, s. 67)

Pre praktické uplatňovanie princípov rovnosti, rôznorodosti a inklúzie pracovníkov s mladými ľuďmi dnes jestvujú špecifické zamerané projekty pre tvorbu zdrojov prostredníctvom skúmania, vyvíjania a realizácie osobitých postupov v podpore seberealizácie mladých ľudí v neformálnej edukácii. Spomenieme medzinárodný projekt RIDE Zdroje pre inklúziu, rôznorodosť a rovnosť (Resources for Inclusion, Diversity and Equality), ktorý v spolupráci s piatimi štátmi (Veľká Británia, Taliansko, Chorvátsko, Turecko a Slovensko) získali na základe vzájomnej spolupráce významné zdroje (bližšie Brestovanský, 2017) práve i pre oblasť podpory seberealizácie u mladých ľudí dostupné práve pre odborníkov, ktorí intervenujú do ich voľného času (bližšie [www.rideproject.eu](http://www.rideproject.eu)). Obsahuje výskum v oblasti seberealizačných potrieb mladých ľudí, metodiky pre prácu s mladými ľuďmi, pre ďalšie vzdelávanie pracovníkov, ale i konkrétny návrh výučbového predmetu v graduálnej príprave odborníkov zameraného na štúdium osobitostí inklúzie, rovnosti a rôznorodosti vo výchove mladých ľudí.

### **Otázky a úlohy:**

1. *Vysvetlite chápanie seberealizácie vo voľnom čase detí a možnosti jeho ovplyvňovania.*
2. *Uveďte možnosti podpory seberealizácie a záujmov detí vo voľnom čase.*
3. *Objasnite význam manipulácie a persúazie v rozvíjaní seberealizácie vo výchove.*
4. *Vysvetlite význam princípu nízkooprahovosti v podpore seberealizácie.*
5. *Uveďte nízkooprahové programy, ich význam a poskytované služby umožňujúce podporu a rozvoj seberealizácie a prevenciu vo voľnom čase detí a mládeže.*

### **Použité zdroje**

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Vydavateľstvo Public Promotion, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

BIZOVÁ, N. a kol. 2016. Inklúzia, rovnosť a diverzita v neformálnej edukácii z pohľadu mladých ľudí na Slovensku. In: *Sociální pedagogika. Budoucnost Evropy; Řešení sociálně kulturních problémů*. Brno : Institut mezioborových studií, 2016. s. 269-278. ISBN 978-80-88010-07-4.

BRAČULJ, A. – BULLOCK, S. 2016. *Príklady dobrej praxe*. 141 s. ISBN-10: 1-86174-226-6 ISBN-13: 978-1-86174-226-.

BRESTOVANSKÝ, M. 2017. *Komplexné materiály na podporu inklúzie v práci s mládežou*. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?2017-11-04-podpora-inkluzie>.

BULLOCK – BRESTOVANSKÝ – LENČO (Eds.). 2016. *Inclusion diversity and equality in youth work : the principles and approaches*. Cheltenham : University of Gloucestershire, 2016. 119 s. Dostupné na: <http://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-sk.pdf>.

GRÁC, J. 1988. *Persuázia. Ovplyvňovanie človeka človekom*. Martin: Osveta, 1988.

GRÁC, J. *Osobitosti presvedčenia ako uistenia vo výchovnom procese*. Dostupné na: [http://www.uski.sk/frm\\_2009/ran/2004/ran-2004-1-03.pdf](http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2004/ran-2004-1-03.pdf)

Kol. autorov. 2005. *Nízkoprahové programy pre deti a mládež- úvod do problematiky*. Nadácia mládeže Slovenska, 2005. 136 s. ISBN 80-969348-0-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava. Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.

KULIFAJ, P. 2008. *Metodika nízkoprahových programov pre deti a mládež*. Bakalárska práca, Pdf UK BA, 2008. 68s.

KUSIN, V. 1984. *Človek a jeho sebarealizácia*. 1. vyd. Bratislava: SUV SZM, 1984. 149 s. ISBN 73-041-84.

Pedagogické aspekty nízkoprahových programov pre deti a mládež. In: *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 117-121 s. ISBN 978-80-244-1665-6.

PRŮCHA, J. a kol. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál 2003. s. 209. ISBN 80-7178-772-8.

ŠANDOR, J., BARTOŇOVÁ, M. 2011. *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. In: *Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava, 2011, UK v Bratislave, 16 s. ISBN 978-80-223-2994-1.

ŠVAŇOVÁ, M. 2016. *Sociálno-pedagogická činnosť v nízkoprahovom zariadení pre deti a mládež*. Diplomová práca. Trnavská univerzita v Trnave: Pedagogická fakulta, 2016. 75 s.

WRÓBEL, A. 2008. *Výchova a manipulace podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.



## 7. Sociálno-pedagogické poradenstvo

Poradenstvo je jednou zo základných metód pomoci v sociálnej pedagogike. Schilling (1999, s. 211) ju chápe ako „*cielené a kontrolované odborné správanie na poradenstvo legitimovanej kompetentnej osoby, namierené na odstránenie bezradnosti, problémov a konfliktov pomocou metodologickej interakcie*“.

Špecifikum sociálneho a výchovného poradenstva vyplýva zo situácie, ktorá si vyžaduje sociálno-pedagogický zásah. Poradenstvo je podľa Schillinga (1999, s. 212) „*hlavnou pracovnou formou sociálnej pedagogiky. Sociálno-pedagogické poradenstvo, ale nie je terapiou.*“

Határ (2010, s. 79) vysvetľuje podstavu sociálno-výchovného poradenstva, ktoré vzniká „*integrováním sociálneho a výchovného poradenstva do jedného kmeňového vzniká tzv. sociálno-edukačné poradenstvo. Ide o odborné poradenstvo, ktoré je zamerané na prevenciu a riešenie výlučne sociálnych edukatívnych problémov jednotlivcov v detskom a mladistvom veku, a to predovšetkým poradenskými metódami, technikami, stratégiami a nástrojmi uplatňovanými najmä v oblasti sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.*“

Všeobecne však možno konštatovať, že cieľom sociálno-edukačného poradenstva pre deti a mládež je zistiť rozsah a charakter reálnych alebo potencionálnych problémov, príčinu ich vzniku a zároveň poskytnúť im informácie o možnostiach riešenia ich problémov. Sociálno-edukačné poradenstvo tiež usmerňuje klientov pri voľbe a uplatňovaní rôznych foriem a druhov sociálnych a edukatívnych služieb v zmysle platnej slovenskej terminológie.

Predmetom sociálno-pedagogického poradenstva je preto poradenská intervencia v oblasti výchovy a socializácie jedinca. Sociálny pedagóg, ako každý **poradca**, „nie je človek, ktorý klientovi poskytuje hotové rady na riešenie jeho problému“ Gabura (2005, s. 10). Sociálno-pedagogické poradenstvo predpokladá aktívnu účasť oboch účastníkov poradenského procesu. Klient sa musí aktívnou účasťou podieľať na analýze problémov, musí sa snažiť lepšie poznať sám seba, pochopiť motiváciu a zároveň hľadať nový systém fungovania vo svete.

Východiskom vzťahu medzi poradcom a hľadajúcim radu, usmerneniu, facilitovanie prístupy, ktoré majú svoj pôvod v psychologických teóriách osobnosti. V minulosti sa jednalo o základnú triádu poradenských prístupov, ktoré výrazným spôsobom formovali vývin poradenstva všeobecne:

*Dynamický prístup* – je založený na princípe determinácie súčasného správania minulosťou a využívaní princípu kauzality. Poradca má byť pre klienta zrkadlom, ktoré odráža iba to, čo klient prináša do procesu. Poradca by sa mal vyvarovať osobných pocitov, postojov a hodnôt. Pri práci využívajú verbálne pramene: voľné asociácie, analýzy prenosu a obrán, práca so snami a fantáziou, interpretácia, pracuje sa aj s napätím, úzkosťou. Funkciou poradcu v poradenstve je realizovať konfrontáciu, klarifikáciu, interpretáciu a spracovanie na strane klienta.

*Behaviorálny prístup* – vychádza z predpokladu, že každé správanie je výsledkom toho, čo sa človek naučil alebo nenaučil. Poradenský vzťah je edukačný a monitoruje vzťah učiteľ – žiak. Využíva techniky učenia a vo svojom repertoári má podmieňovanie, posilňovanie, nácvik, tréning, modelovanie, inštruovanie, presvedčanie.

*Experienciálny prístup* – vníma človeka ako aktívnu bytosť s potenciálom k ďalšiemu rastu, preto sa nesústreďuje na odstránenie symptómu či rekonštrukciu osobnosti podľa cieľov poradcu, ale zameriava sa na dosiahnutie vyššieho stavu vedomia, uvedomenie si svojich možností a schopnosť ako ich využívať. Vzťah medzi poradcom a klientom je emocionálne naplnený ľudský vzťah, založený na ľudskom spojení človek- človek. Preferuje sa čin

pred verbalizáciou, podporuje sa klient, aby bol sebou samým, zjednocujú psychiku a telo, minimalizujú techniky.

V súčasnosti sa využívajú stále nové prístupy ako napr. prístup vychádzajúci z Gestalt psychológie, na klienta zameraný prístup, systemický prístup, či už spomínaná logoterapia.

V dnešnej dobe sa využíva skôr *prístup eklektický*, v ktorom poradca spája alebo selektívne využíva rozličné poradenské prístupy a ich metódy či formy práce. *Väčšina poradcov pracuje eklekticky, symbolicky spája alebo selektívne využíva rôzne poradenské prístupy, metódy a formy práce. Poradca svoj prístup často prispôbuje charakteru problému alebo typu klienta* (Pružinská, Gabura, 1995, s. 19).

Základným predpokladom efektívneho poradenstva je vzťah a komunikácia medzi poradcom a klientom. Základom primeranej komunikácie je **umenie počúvať klienta**. Poradca by sa vedieť naladiť na načúvanie, vzdať sa túžby neustále do rozhovoru zasahovať, ale mal by vedieť riadiť celý rozhovor. Pozorné počúvanie je základným predpokladom diagnostikovania problému. Poradca získava relevantné informácie pomocou cielene formulovaných otázok. Významné miesto teda v komunikácií poradcu predstavuje **kladenie otázok**. Otázky poradcu by mali byť formulované jasne a zrozumiteľne, zároveň by mal povzbudzovať klienta, aby kládol otázky, na ktoré potrebuje získať odpovede. Okrem celkového verbálneho prejavu poradcu je dôležité schopnosť využívať **prejavy v neverbálnej komunikácii**, ktorú tvorí *mimika* (komunikácia prostredníctvom tváre), *gestikulácia* (prostredníctvom rúk), *haptika* (prostredníctvom dotyku), *proxemika* (prostredníctvom vzdialenosti medzi komunikujúcimi), *teritorialita* (priestorová komunikácia), *posturologia* (prostredníctvom polohy tela), *kinezika* (prostredníctvom pohybu), *paralingvistika* (všetky sprievodné fenomény verbálnej komunikácie okrem slov - plynulosť reči, hlasitosť, rýchlosť reči, doba trvania rozprávania, tón reči atď.) a *produkcia*, ktorej súčasťou je úprava zovňajšku, oblečenie, účes a rôzne produkty človeka.

K základným **princípom v poradenstve** patria akceptácia, empatia a kongruencia:

Neodmysliteľnou podmienkou efektívnej komunikácie s klientom je **akceptácia** klienta, jeho problémov a pocitov. Poradca by mal rešpektovať právo klienta na jeho názor, postoj alebo pocity. Poradca by mal brať vážne to, čo klient hovorí a zamýšľať sa spolu s klientom nad tým, prečo to hovorí práve teraz.

Pri práci s klientom je významnou pomôckou poradcu **empatia**. Je to schopnosť poradcu vcítiť sa do prežívania klienta, opustiť svoj vzťahový systém a snažiť sa pochopiť, čo sa deje v klientovi, čo sa skrýva za slovami. Neznamená to však úplné stotožnenie sa s klientom v oblasti prežívania (Pružinská, Gabura, 1995, 31 s.).

Ďalšou komunikačnou zručnosťou poradcu je jeho **otvorenosť vo vyjadrovaní a kongruencia**. Kongruencia v kontexte poradenstva vyžaduje od poradcu uvedomenie si pocitov, ktoré v ňom narastajú v rozvíjajúcom sa vzťahu s klientom (Merry, 2004, 85 s.).

Poradca, sociálny pedagóg je profesionál, ktorý facilituje poradenský proces prostredníctvom adekvátnych foriem, metód, techník, prostriedkov, príznačnými pre jeho profesiu život človeku (klientovi) a zmierňuje sociálne rozpory medzi ním a societou, ktorej súčasťou je klient. Sociálny pedagóg, ako uvádza Határ (2010, s. 39) „*pomocou edukácie učí svojich klientov riešiť vzniknuté problémy, adaptovať sa meniacim podmienkam sociokultúrneho života, flexibilne reagovať na požiadavky prostredia, do ktorého prichádzajú.*“

**Úlohou sociálneho pedagóga v sociálno-pedagogickom poradenstve** je nielen kultivovať osobnosť dieťaťa, byť mu nápomocný, ale zároveň rozvíjať jeho potenciál a občiansku kompetenciu, čím ho pripravuje na dôsledné a zodpovedné plnenie sociálnych rolí v súlade so spoločenskými požiadavkami. Ako poradca by mal pre výkon poradenstva okrem

osobnostných predpokladov (vlastností) disponovať a **odbornými kompetenciami**, ktoré nadobúda v príprave na profesiu počas štúdia, ďalším vzdelávaním (dlhodobý výcvik vo vybranom poradenskom smere) a nadobúdaním nových skúseností v samotnej praxi.

Podľa **typu zamerania** rozoznávame v činnosti sociálneho pedagóga napríklad rodinné poradenstvo, školské poradenstvo, poradenstvo v prevencii, profesijné/kariérové poradenstvo, poradenstvo v náhradnej rodinnej starostlivosti, situačné poradenstvo (školská adaptácia), špecifické poradenstvo (poradenstvo užívateľom drog, klientom s poruchami správania a pod.).

Klientela úzko súvisí s **druhom poradenstva**, adekvátnosť výberu je určená potrebami klienta. Sociálny pedagóg sa najčastejšie poskytuje poradenstvo pre deťom školského veku. V takomto prípade, musí s poskytovaním poradenstva súhlasiť ich zákonní zástupcovia. *Sociálno-edukačné poradenstvo osciluje medzi dvoma pólmi sociálnym a výchovným, zahŕňa tak veľmi široko spektrálne druhy poradenskej činnosti, od sociálneho pólu, ktorý sa prekrýva so sociálnym poradenstvom (administratívne poradenstvo v poskytovaní sociálnych služieb (napr. sociálnych dávok) až po druhý pól výchovného poradenstva v školskom prostredí.* (CVIČENIE 7 – A)

Sociálny pedagóg je oprávnený vykonávať odbornú činnosť v rámci prevencie, intervencie a poskytovaní poradenstva v zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bakošová (2008, s. 192) charakterizuje soc. pedagóga ako odborníka, ktorý je pripravený po ukončení štúdia, vykonávať „*sociálnovýchovnú činnosť*“, a „*je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, rodičom, dospelým a ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva.*“. Okrem sociálneho poradenstva (ako sme už uviedli) je možno od sociálneho pedagóga očakávať i poradenstvo v oblasti výchovy.

**Výchovné poradenstvo** je *organizovaná sústava špeciálnych odborných poradenských služieb (v oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže), ktoré sú uskutočňované zamestnancami inštitúcií výchovného poradenstva. Jeho funkciou je poskytovať odborné poradenské služby deťom a mládeži, rodičom, zákonným zástupcom, vedeniu škôl, pedagogickým zamestnancom škôl a pracovníkom zariadení a inštitúcií, ktoré zaisťujú starostlivosť o deti a mládež* (Majer, 2006, s. 3).

Výchovné poradenstvo poskytuje v prípade problémového správania sa detí, v prípade vývinových a výchovných problémov, pri riešení nepriaznivých spoločenských javov a to nielen deťom, ale aj osobám, ktoré sú zodpovedné za ich výchovu.

Na inštitúcie zaoberajúce sa poradenstvom v sociálnej sfére sa čoraz častejšie obracajú ľudia, ktorí sa nachádzajú v núdzi a ich problémy si vyžadujú pomoc zainteresovanej osoby alebo inštitúcie.

Do profesijnej kompetencie sociálnych pedagógov tiež spadá **sociálne poradenstvo**. V zmysle Zákona č. 448/2002 Z. z. o sociálnych službách je možné sociálne poradenstvo diferencovať do dvoch kategórií a to na základné a špecializované sociálne poradenstvo. *Základné* sa zameriava na posúdenie povahy problému, poskytnutie základných informácií o možnostiach riešenia problému. *Špecializované* zase na zistenie príčin vzniku, charakteru, rozsahu problémov.

V praxi integrovaním sociálneho a výchovného poradenstva do jedného kmeňového vzniká tzv. sociálno-výchovné poradenstvo. Samotné poradenstvo nadobúda charakter preventívny

(predchádzanie vzniku problémov na úrovni všeobecnej informovanosti) alebo kuratívny (riešenie už vzniknutých problémov a ich dôsledkov).

Sociálny **klient** je osoba, ktorá podľa Levickej (2007, s. 117) „*aktívne vyhľadáva odborníka s cieľom požiadať ho o odbornú, profesionálnu pomoc*“ z dôvodu preňho neriešiteľnej situácie. Uplatnenie sociálneho pedagóga je širokospektrálne. Sociálno-pedagogické poradenstvo preto zastrešuje širokú paletu klientely. Tvorí ju prevažne deti, mládež a ich zákonní zástupcovia. V najširšom slova zmysle je ale určené každému jedincovi v celej biodromálnej výchove a v procese socializácii.

Sociálny pedagóg ako poradca pri svojej práci prichádza do kontaktu i s klientmi, ktorí sa správajú neštandardne a vyžadujú si od neho určité špecifické prístupy. Gabura (2005, 2010), Levická (2007) rozlišuje nasledovné rizikové typy klientov: nedobrovoľný klient, klient, mlčanlivý klient, depresívny klient, suicidálny manipulatívny, agresívny, hysterický klient.

Sociálno-pedagogické poradenstvo využíva viaceré **formy**, ktoré sú podmienené poradenským modelom a prístupom ku klientovi, miestom a spôsobom ako je poskytované. Delíme ich podľa:

**počtu klientov** v poradenskom procese na *individuálne, párové* (diadické), *skupinové, komunitné, hromadné*.

**podľa miesta**, kde poradenstvo poskytujeme *na terénne* (v školskej triede, v klube, na ulici) a *stacionárne* (ambulantné, v poradenskom zariadení).

**z časového hľadiska** je možné poradenstvo poskytovať *epizodicky* (jednorazovo, siet'ovanie na iného poradcu) alebo *pravidelne* (krátkodobo, dlhodobo).

z hľadiska **osobného kontaktu s poradcom** môžeme poskytovať poradenstvo osobne / priamo (face to face) alebo dištančne (bez osobného kontaktu s klientom) napr. telefonicky, cez internet, audiovizuálne, písomne, prostredníctvom masmédií.

Podľa Határa (2010, s. 82) „*štandardná dĺžka poradenskej práce (t. j. jedného sedenia) s jednotlivcom sa pohybuje v rozpätí 45 až 60 minút, so skupinou je to 90 až 120 minút. Po ukončení poradenského procesu však odporúčame klienta monitorovať ako sa jeho situácia ďalej vyvíja.*“

Viaceri autori na základe skúmania a doterajších skúseností stanovujú základné **podmienky a štádiá** poradenského procesu.

*Vytvorenie vhodných vonkajších podmienok pre realizáciu poradenského procesu:* jedná sa najmä o celkové usporiadanie miesta poradenstva. V poradenskej miestnosti treba vhodne usporiadať miesto pre sedenie, celkové zariadenie miestnosti (svetlo, nábytok, relaxačné doplnky, koberec apod.), pri terénnom poradenstve treba využiť prirodzené miesto klientov, v ktorom je možné realizovať poradenstvo pri zachovaní súkromia (školská chodba, ihrisko).

*Prvý kontakt s klientom:* poradca venuje pozornosť prvému stretnutiu, samotnému prichádzaniu dieťaťa / klienta, najmä samotnému predstavovaniu, prvé neverbálne prejavy v komunikácii a dôvod príchodu (z vlastnej iniciatívy, na príkaz).

*Anamnestický rozhovor:* v tejto fáze je potrebné zistiť čo najpodrobnejšie informácie o doterajšom vývine problému, získavanie informácií o tom ako klient chápe situáciu, čo všetko už podnikol na jeho vyriešenie, akú pomoc využil, klientove predstavy o postupoch ako by pri riešení problému chcel postupovať v budúcnosti.

*Diagnostika problému:* poradca si vytvára predstavu o probléme, postupnými diagnostikovaním, pri ktorom využíva okrem rozhovoru i iné diagnostické metódy najmä pozorovanie, prípadne produkty činnosti klienta (denník, výtvarné práce), testy (napr.

záujmov), dotazník (napr. záujmov), prostredníctvom stanovuje diagnózu v oblasti výchovy a sociálneho vývinu.

*Hľadanie alternatív a spôsobov riešenia problému:* následne na základe určenia problému, príčin jeho vzniku, navrhuje klientovi alternatívy a konfrontuje ich s jeho predstavami. Konečné rozhodnutie je na klientovi. Poradca následne pomáha stanoviť postupnosť krokov pri riešení definovaného problému, prípadne pomáha usmerniť klientove kroky, ktoré sám navrhuje.

*Pokračovanie alebo ukončenie poradenského systému:* klient využíva poradenstvo, kým dosiahne všetky stanovené kroky, resp. kým nedôjde k spokojnosti so situáciou na strane klienta. Následne dochádza k ukončeniu poradenského procesu. Klient môže poradcu opätovne vyhľadať, prípadne vyhľadať iného poradcu, ak neprichádza k uspokojeniu na jeho strane. Poradca následne pokračuje v katamnestickom sledovaní vývinu klientovej situácie. (Cvičenie 7 - B)

V poradenstve možno využívať rôzne metódy a techniky. Základným nástrojom v poradenskom procese je **rozhovor**. Podľa Úlehlu (2005, s. 15) „*schopnosť pracovníka používať tento nástroj je priamo závislá na tom, ako rozumie tomu, čo všetko sa v rozhovore odohráva, ako sa toho on sám zúčastní, pretože všetko, čo robí, robí v dialógu s niekým, prinajmenšom sám so sebou*“.

Fázu rozhovoru možno rozčleniť do nasledujúcich častí:

*Príprava:* znamená všetko, čo sa deje pred rozhovorom s klientom. Príprava sa týka zásadných otázok, napr. čo je poslaním, čo je potrebné ovládať, aké má ciele, zdroje a východiská, o čo sa opiera a pod..

*Otvorenie:* spoločná práca s klientom, dojednanie schôdzky, uvedenie do poradne, prvé vety, začiatok každého rozhovoru. Táto fáza by mala u klienta vytvoriť pocit bezpečia.

*Dojednávanie:* cieľom je, aby obom bolo jasné nielen poradcovi, ale i klientovi, čo môže poradca ponúknuť a čo si klient praje.

*Priebeh rozhovoru:* udržuje užitočné pracovné vzťahy s cieľom dosiahnutia spoločného vyriešenia problému.

*Ukončenie rozhovoru:* overovanie úspechu a zhodnotenie spoločnej práce.

*Príprava:* znamená ďalšie vzdelávanie, sebarozvoj, supervíziu a prípravu.

Medzi základné techniky práce s klientom, ich využitie je podobné u detí i dospelých:

Határ (2010) sa zameriava na **techniky práce s dieťaťom:**

*poskytovanie informácii:* sociálny pedagóg v role poradcu môže deti a mládež informovať o možnostiach využitia ich osobnostného potenciálu, ako si uplatniť svoje základné práva, ako hľadať informácie týkajúce sa riešenia problému;

*tréning:* prostredníctvom aktivít odborného sociálno-pedagogického výcviku učí deti a mládež zvládať bežné i konfliktné situácie v každodennom živote, cvičiť ich v sociálnych a personálnych spôsobilostiach (samostatne konať a niesť zodpovednosť);

*povzbudenie:* podpora či povzbudenie má v krízových situáciách svoje poslanie, predstavuje jednu zo základných úloh pomáhajúcej profesie, sociálny pedagóg môže povzbudiť dobre mieneným slovom či hĺbkovou myšlienkou;

*ventilácia:* človek má niekedy potrebu porozprávať sa s niekým a vyznať sa so svojich problémov, čím dochádza k akémusi uvoľneniu vnútorného napätia;

*odporúčenie klienta k inému odborníkovi:* ak nadobudne sociálny pedagóg podozrenie, že prípad nespadá len pod jeho kompetencie v danej veci konať, môže kontaktovať iného odborníka.

V poradenstve **pre dospelú populáciu sa využívajú nasledujúce techniky:**

*Informácia* – klientovi často postačuje poradenská intervencia na úrovni informácie. Kontakt s takýmto typom klientov býva väčšinou jednorazový a jedná sa o konzultáciu (pozri kapitola 9). Medzi informačné konzultácie možno zaradiť i konzultácie, v rámci ktorých poskytuje poradca klientovi aj určité poznatky, vzdelanie, ktoré má širší rozsah a zvyčajne aj hlbší záber ako informácia.

*Distribúcia* – ak k poradcovi prídu klienti, ktorých problémy nespádajú do jeho profesionálnej kompetencie, odošle týchto klientov pracovníkovi poradne, ktorý disponuje kapacitou odborne pomôcť v týchto problémoch.

*Klarifikácia* - je to proces, v rámci ktorého si poradca a klient objasňujú rôzne aspekty prezentovaného problému.

*Ventilácia* - mnohí klienti prichádzajú do poradne preto, aby mohli s niekým hovoriť o svojich ťažkostiach a problémoch

*Povzbudenie* - je dôležité aby poradca klienta povzbudil, ocenil to, že klient prišiel do poradne, uistil ho, že jeho problém budú spolu riešiť

*Interpretácia* – je technikou dynamicky orientovaných poradenských systémov, v určitej fáze procesu prestáva byť poradca celkom pasívnym a aktívne dopĺňa chýbajúce súvislosti, ktoré doteraz ostávali klientovi skryté.

*Tréning* – je charakteristická technika pre behaviorálne prístupy, jeho hlavnými zložkami sú učenie, opakovanie a nácvik.

*Relaxačné techniky* – využívajú súvislosti medzi uvoľnením svalstva, psychickým preladením a ovplyvnením somatiky.

*Modelovanie* – poradca s klientom, párom, rodinou alebo skupinou modeluje určité reálne situácie zo života, alebo poradca sám pripraví rámcový scenár vybranej situácie a klienti situáciu rozohrávajú podľa svojich predstáv

*Hranie rolí* - pri hraní rolí sú vyberané situácie zo života, alebo hypotetické situácie, ktoré sa môžu stať v blízkej budúcnosti

*Konfrontácia* – poradca upozorňuje klienta na rozdiely a rozpory v jeho tvrdeniach, správaní, v chápaní seba i iných.

*Reflexia* – poradca odráža to, čo povedal klient, preformulováva klientove odpovede, aby stimuloval ďalší klientov vhl'ad a sebareflexiu, ostáva v rámci klientovej výpovede, môže formulovať jasnejšie a precíznejšie ako klient alebo vybrať z výpovede klienta dôležitú pasáž (Pružinská, Gabura, 2005, 63 s.).

## **7.1 Vybrané prístupy, druhy, formy a metódy v sociálno-pedagogickom poradenstve**

### **Sociálny pedagóg ako poradca v školskom poradenstve**

Školské poradenstvo predstavuje najčastejšie zastúpený druh poradenstva v činnosti sociálneho pedagóga. Štandardne sa realizuje v jestvujúcom systéme výchovného poradenstva. Sociálny pedagóg nesupluje miesto výchovného poradcu, špecializovaného pedagóga v systéme výchovného poradenstva, ale rozširuje jeho činnosť ako odborný či už interný zamestnanec školy alebo výchovno-vzdelávacieho zariadenia alebo externý zamestnanec najčastejšie centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie nachádzajúceho sa v každom okresnom meste. Zároveň v centre plní funkciu koordinátora a metodika výchovných poradcov. Jeho funkcia v poradenstve je tak širšia, poskytuje *sociálno-edukačné poradenstvo, ktoré zahŕňa okrem poradenstva pre oblasť výchovy v užšom slova zmysle, i poradenstvo v sociálnom vývine dieťaťa, kariérové poradenstvo, poradenstvo*

v oblasti prevencie a kompenzácie, trávenia voľného času. S výchovným poradcom v škole sa spája najčastejšie *profesijné poradenstvo* ako **špecifický typ poradenstva** – kariérové poradenstvo. Na školách sa v systéme poradenstva dnes už pridružuje a poskytuje spomedzi pedagogických zamestnancov i funkcia *kariérneho poradcu*. Existencia toho typu poradenstva už v školskom prostredí má svoje opodstatnenie, nakoľko výber povolania je podmienený správnym výberom druhu a typu školy v procese štúdia. V súčasnosti jestvuje premyslený systém prípravy kariérnych poradcov a vypracovaných metodík ako realizovať kariérové poradenstva od materskej školy až úspešného výberu a výkonu povolania.

Medzi základné úlohy kariérovej prípravy na základných a stredných školách, na ktorej sa podieľa v tíme odborníkov i sociálny pedagóg, patrí podľa Asociácie výchovných poradcov: sprostredkovať systém študijno-profesijných informácií; sledovať a hodnotiť fyzický, psychický a sociálny vývin a individuálne schopnosti počas výchovno-vzdelávacieho procesu; rozvíjať všeobecné a špeciálne schopnosti žiakov, formovať študijné a mimoškolské záujmy; poskytovať žiakom individuálnu pomoc pri vytváraní profesionálnych plánov. zabezpečiť informačno-poradenskú, konzultačnú a diagnostickú činnosť v procese voľby povolania prostredníctvom výchovného poradcu a školských poradenských zariadení. (Cvičenie 7 – C)

### **Poradenstvo zamerané na klienta v činnosti sociálneho pedagóga**

Sociálny pedagóg poskytuje poradenstvo i na *základe vybraného poradenského prístupu*. Napriek tomu, že sa dnes postupujú poradenské služby skôr eklektickým prístupom, v poradenstve zameranom na určitú skupinu klientov majú niektoré poradenské školy a ich osvedčené postupy (ich teoretické východiská, princípy) svoje opodstatnenie. Byť poradcom vyžaduje i od sociálneho pedagóga absolvovanie dlhodobého poradenského výcviku vo vybranom poradenskom prístupe (systéme, škole). Napr. pri poruchách správania sa osvedčuje behaviorálny prístup v poradenstve, v problémoch s adaptáciou na školské prostredie napr. systemický prístup v poradenstve apod. Jedným z takýchto prístupov hojne využívaný v sociálno-pedagogickom poradenstve je i poradenský prístup zameraný na človeka.

*„Cieľom poradenstva zameraného na človeka je pohyb smerom k aktualizácii. Pri každom individuálnom klientovi sa ciele vyvíjajú postupne počas poradenstva. Poradenstvo zamerané na človeka nie je závislé od kultúry a neudáva konkrétne ciele správania sa. Skúma vnútornú realitu klienta, napomáha mu opakovane prežívať negatívne skúsenosti a prehodnotiť pohľad a názor na tieto skúsenosti. Pre klienta je to uvoľňujúce, umožňuje mu to lepšie znášať negatívne životné situácie. Klient by mal veriť vlastným úsudkom a podľa nich sa riadiť.“* (Merry, 1994).

Medzi hlavný prínos tohto prístupu, v ktorom Rogers a jeho nasledovníci ovplyvnili rozvoj poradenstva a psychoterapie patrilo:

1. zdôraznenie centrálnej úlohy a dôležitosti samého poradenského vzťahu ako významného faktora v podporovaní zmeny,
2. opisovanie človeka ako plného možností a smerujúceho k aktualizácií svojho potenciálu,
3. rozvíjanie a zdôrazňovanie hlavnej úlohy, teda počúvania a empatie v poradenstve a iných vzťahoch,
4. používanie pojmu klient namiesto pacient, čím sa dáva najavo rešpekt voči osobe hľadajúcej pomoc a uznáva sa jej dôstojnosť,

5. prvé nahrávanie poradenského interview a záznamy, ktoré sú používané na učenie sa o poradenskom procese,
6. zapojenie sa do vedeckého výskumu a podpora iných do zapojenia sa,
7. vytvorenie demokratickejšieho poradenského procesu a povzbudenie ne-psychológov a ne-lekárov, aby sa stali poradcami. (Merry, 1994, s. 13)

Tento prístup sa využíva najmä v poradenstve s deťmi a mládežou, ktorí sú v konflikte so sociálnym prostredím, (mládež užívajúca drogy, s rizikovým správaním a pod..

### **Osobité formy dištančného poradenstvo v činnosti sociálneho pedagóga**

Sociálny pedagóg vo svojej práci využíva všetky dostupné formy poradenstva. Vzhľadom na zmeny v životnom štýle detí a mladých ľudí, ktorí preferujú elektronické médiá, využíva v i dištančné formy poradenstva. Jedná sa o formu poradenstva poskytovaného na diaľku, teda absentuje priamy kontakt tvárou v tvár (face to face), ktoré sa vyznačuje viacerými osobitosťami.

K hlavným *výhodám* patrí najmä ľahká dostupnosť, utajenie vlastnej identity, bezpečnosť, zachovanie dôvernosti, nevystavovania sa hodnotiacemu prístupu, nezáväznosť, profesionálna pomoc a vo viacerých linkách pomoci i ako bezplatná služba.

Medzi hlavné *nevýhody* možno zaradiť neosobnosť, v niektorých prípadoch i absentujúce vizuálne prejavy na oboch stranách (neverbálny prejav), bezdotykovosť, neúprimnosť, zneužívanie liniek.

Hlavné odporúčania pre poradcu v tejto forme poradenstva:

- Nedávať rýchle rady.
- Nesľubovať nereálne veci.
- Viacej počúvať ako hovoriť.
- Všímať si nie len fakty, ale i emócie.
- Neodchádzať od témy.
- Nevnučovať klientovi vlastné názory.
- Tempo prenechať na klienta.
- Používať jazyk blízky klientovi (vek, skúsenosti).
- Vedieť sa vcítiť do klienta, byť autentický v prejave a akceptovať rozhodnutie klienta.
- Nepátrať po pravdivosti potreby využívať linku pomoci na strane klienta (pozitívna skúsenosť je predpokladom, že linku pomoci klient využije, keď ju bude opäť potrebovať).

Hlavnou metódou dištančného poradenstva je *rozhovor*, ktorý má spravidla tri fázy: úvod (predstavenie problému), jadro (hľadanie alternatív riešenia problému) a záver (stanovenie postupnosti krokov a záverečná sumarizácia). Podstatným prostriedkom poradenského rozhovoru je *kladenie otázok*, ktoré nesmú byť formulované sugestívne, vyšetrojúco a konvergentne. Medzi *dôležité techniky* vedenia poradenského rozhovoru patrí využívanie echa (zopakovanie výpovede klienta), zrkadlenie, parafrázovanie, negociovanie či sumarizácia jeho výpovedí.

Práca na telefonickej linke so sebou prináša vždy nečakané situácie. Poradca v linke pomoci by mal byť pripravený na rozličné príbehy, vedieť reagovať pohotovo a rozvážne, musí mať dostatok vedomostí, musí vedieť nasmerovať volajúceho na správneho odborníka, ak si to situácia vyžaduje.

Rola poradcu je veľmi náročná a preto potrebuje nielen odbornú prípravu, ale aj priebežné prehlbovanie vedomostí a zručností formou seminárov, štáží, supervíznych stretnutí a výcvikov. V linke pomoci (telefonickej) sa stretávame so špecifickými typmi hovorov:



Informačný: jedná sa len o získavanie informácií z oblasti, ktorá je chýlostivá, intímna, nepríjemná (informácie o osobitostiach v sexuálnej oblasti apod.).

Preverujúci (skúšajúci): slúži na overenie si, či klientovi linka a jej služby vyhovujú. Ak sa osvedčí, zavolá, keď bude mať problém nabudúce, prípadne linku odporučí ďalším klientom.

Mlčiaci (tichý): klient má problém komunikovať, nedáva žiadnu spätnú väzbu, vyžaduje získanie dôvery. Skúsený poradca pozná spôsoby a formy ako sa dá s takýmto klientom komunikovať.

Krízový (život ohrozujúca situácia): klientova situácia vyžaduje akútny zásah iného odborníka alebo krízové tímu linky. V takomto prípade je potrebné poskytovať konzultáciu pod supervíziou skúseného poradcu a voliť efektívny spôsob krízovej intervencie.

Agresívny (ventilujúci): linka pomoci slúži klientovi na uvoľnenie emócií, na uvoľnenie, ventiláciu hnevu a pod.. I toto je jedna z funkcií, ktorú plní linka pomoci.

Vymyslený alebo zneužívajúci: klient sa schováva za niekoho iného identitu, tvrdí, že sa problém týka niekoho tretieho. Prípadne zneužíva linku, lebo sa nudí, či len potrebuje sociálny kontakt.

## Mediácia ako špecifická metóda a prostriedok v činnosti sociálneho pedagóga

Jednou z efektívnych **prostriedkov** v poradenstve je **mediácia**. „*Mediácia je metóda riešenia konfliktov, pri ktorých neutrálna kvalifikovaná osoba – mediátor, pomáha účastníkom konfliktu vo vzájomnej komunikácii a dorozumenia. Jej cieľom je dosiahnutie spokojnosti s výsledkom i priebehom riešenia tohto konfliktu.*“ (Holá, 2011, s. 9)

Medzi základné princípy mediácie patrí nestrannosť, neutralita a nezávislosť.

„*Mediácia ako spôsob riešenia konfliktov sa používa v prípadoch, keď obe strany sú už v rozbehnutom konflikte a nevedia ďalej svoj spor riešiť bez pomoci tretej osoby. Jednou z podmienok je, že tretia strana nie je v konflikte zainteresovaná a strany nechcú, aby tretia strana autoritatívne rozhodovala o ich spore.*“ (Bednařík, 2001, s. 2)

I sociálny pedagóg v poradenstve môže zastávať pozíciu mediátora. „*Mediátor je kvalifikovaný pracovník, ktorý vykonáva mediáciu. Mediátor je vybavený svojimi schopnosťami, zručnosťami, poznatkami a predstavou o roli, ktorú bude v mediačnej komunikácii zastávať.*“ Keď konfliktné strany nedokážu medzi sebou vzájomne komunikovať, požiadajú mediátora o pomoc pri riešení ich problému. (Holá, 2011 s. 211).

Mediácia ako spôsob riešenia konfliktov sa osvedčila ako veľmi účinná a vhodná metóda nielen v mimosúdnych sporoch, ale hlavne v školskom prostredí, kde sa využíva tzv. pier mediácia. Ku školskej a rovesníckej mediácii jestvujú publikácie, metodické príručky ale i formy ďalšieho vzdelávania (kurzy) zamerané na ich úspešnú realizáciu i v praxi sociálneho pedagóga (napr. publikácie od Bielešovej, 2015, 2016).

Bližšie sa využitím mediácie v budeme zaoberať v graduálnom stupni štúdia v mediácií orientovanej na rodinu a školskú a rovesnícku mediáciu.

*Peer mediácia* sa uskutočňuje medzi vrstovníkmi najčastejšie v školskom prostredí. Používa sa za prostriedok pomoci žiakom rozpoznať konflikt a vedieť ho riešiť vlastnými silami, bez disciplinárneho konania. Vrstovnícky mediátor (spolužiak) riadi proces a pomáha vo vzájomnej interakcii k uzatvoreniu dohody. Proces je dobrovoľný, vychádza zo záujmu žiakov v konflikte.

Základné kroky mediačného stretnutia ilustruje Bednařík v modifikovanom sedem krokovom mediačnom modeli podľa Charlesa Wigginsa (2001, s. 7):

1. *Kontakt so spornými stranami - iniciovanie a dohodnutie mediácie:* jedna zo strán, ktorá nevie, ako ďalej, osloví mediátora. Mediátor osloví strany v spore, vedie s nimi rozhovor v ústraní, mimo „divákov“. Jedna zo strán osloví učiteľa a ten ju odporučí mediátorovi /osvedčený spôsob riešenia/. Učiteľ odporučí strany na mediáciu, ak svojím sporom obťažujú vyučovací proces

2. *Úvod - dohodnutie pravidiel a oboznámenie strán s mediáciou:* obe strany si musia dohodnúť pravidlá komunikácie a musia ich rešpektovať. Mediátor vysvetlí postup, akým sa bude diskusia uberať a akú pozíciu zastáva. Školský mediátor (napr. sociálny pedagóg) môže mať pri sebe aj spolumediátora. Hlavný mediátor vedie dialóg so stranami a spolumediátor si robí poznámky, zapisuje návrhy strán a podrobne sleduje ich správanie.

3. *Rekonštrukcia sporu - strany vyrozprávajú svoj pohľad na konflikt medzi nimi:* mediátor sa spýta, či sú pre nich všetky pravidlá jednanie zrozumiteľné, po dohode určí, ktorá zo strán začne rozprávať ako prvá. Mediátor si overuje, či správne porozumel dôležitým faktom sporu, robí si poznámky, čo chcú strany dosiahnuť, usmerňuje ich komunikáciu, ak si skáču do reči.

4. *Definovanie sporu - vyjasnenie sporných miest a záujmov strán:* mediátor definuje podstatu sporu, sumarizuje, čo majú strany spoločné a čo odlišné, zhrnie, čo chcú strany riešiť, čo má ktorá strana urobiť alebo prestať robiť. Niekedy stačí iba rešpekt, ospravedlnenie, často ide o zmenu správania alebo pomoc.

5. *Tvorba možností riešenia konfliktu - navrhovanie riešení a vyjednávanie strán:* stanovenie návrhov riešení /najprv zozbierajú návrhy riešení, potom sa k nim vyjadria, vyberanie návrhov, ktoré stranám vyhovujú a ujasnenie, prečo im vyhovuje, dojednávanie riešení z vyhovujúcich návrhov /vyjednávanie/. Mediátor je v tejto fáze nadmieru aktívny (ak je to potrebné) pomáha diskusiu viesť od veľmi odlišných (aj protikladných) nápadov k vyjednávaniu spoločnej dohody.

6. *Napísanie dohody - hľadanie najpresnejšej formulácie dohody a jej napísanie:* mediátor zaznamená pripomienky k jednotlivým bodom a navrhne spísanie dohody. Zapiše konkrétne správanie a činnosti, ktoré majú obe strany vykonať. Do dohody sa píše konkrétne mená, dátumy, miesta, sumy peňazí a pod.. Zakomponujú sa tam alternatívne riešenia. Návrh dohody sa prečíta nahlas a upraví sa podľa želania strán. Konečná verzia dohody sa dá obom stranám prečítať a podpísať.

7. *Záver - poďakovanie stranám, podporenie strán v plnení dohody, ponúknutie ďalších stretnutí v prípade potreby:* mediátor poďakuje obom stranám za ich snahu pre uzatvorenie dohody a riešenie sporu prostredníctvom mediácie. Ponúkne pomoc i do budúcnosti a rozlúči sa so stranami. (Bednařík, 2001, s. 7 - 21)

## **Otázky a úlohy**

1. *Definujte základné pojmy v poradenstve – poradca, klient, poradenský proces.*
2. *Charakterizujte najčastejšie využívané prístupy v poradenstve a objasnite pojem eklektické poradenstvo.*
3. *Objasnite základné predpoklady v poradenskej komunikácii.*
4. *Uveďte základné podmienky a zásady v poradenstve.*
5. *Vymenujte kritéria a jednotlivé formy poradenstva.*
6. *Objasnite predmet výchovného a sociálneho poradenstva a uveďte legislatívu, na základe, ktorej sa poskytujú súvzťažné poradenské služby.*
7. *Vysvetlite predmet a obsah sociálno-výchovného poradenstva.*
8. *Priblížte základné princípy a fázy poradenského procesu.*
9. *Uveďte základnú metódu poradenstva a techniky uplatňované v poradenstve.*

10. Priblížte vybraný prístup, druh, typ, formu, metódu a prostriedok v sociálno-pedagogickom poradenstve a v krátkosti ju charakterizujte.

### Použité zdroje

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Public promotion, 3. vyd. 2008. 223 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BÁNIKOVÁ, D. – LANČARIČOVÁ, Z. 2008. Inovatívne metódy kariérového poradenstva. In *Výchovný poradca na školách v súčasnosti : Zborník z II. ročníka Výročnej konferencie o vzdelávaní*. Trnava : B-print, 2008. s. 79.

BELARDI, N. 1996. *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996. 216 s. ISBN 3-107-55823-6.

BIELESZOVÁ, D. 2017. *Školská a rovesnícka mediácia*. Wolters Kluwer, 2017. s. 272. ISBN 978-80-8168-735-8.

GABURA, J. – PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Praha: SLON, 1995. 147 s. ISBN 80-8025-86-1.

GABURA. 2013. *Teória a proces sociálneho poradenstva*. Praha: Grada, 2013.

GRAJCÁR, Š. et. al. 2005. *Distančné poradenstvo – príručka pre účastníkov vzdelávacieho kurzu*. Trnava : Tlačové štúdio Váry, 2004. 292 s. ISBN 80-969002-3-4.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno – edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. 1 vydanie. Nitra : PF UKF. 2010. 106 s. ISBN 978–80–8094–664-7.

LEVICKÁ, J. a kol. 2007. *Sociálna práca I*. 1. vyd. Trnava: Oliva. 2007. 168 s. ISBN 978-80-96954-2-9.

LIBERČANOVÁ, K. 2011. Konceptie a realizácia peer aktivít zameraných na prevenciu šikanovania v školskom prostredí z pohľadu sociálneho pedagóga a vychovávateľa. In : *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevencii šikanovania na základnej škole*. Pedagogická fakulta TU v Trnave: Trnava, 2011. s. 261-271 ISBN 978-80-8082-420-4.

MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

MERRY, T. 2004. *Naučte sa byť poradcom*. Banská Bystrica: Tlačiarne BB spol. s. r. o., 2004. 216 s. ISBN 80-551-0768-8.

OLÁH, M. – SCHAVEL, M. 2006. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. 1 vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2006. 192 s. ISBN 80-8068-487-1.

PAŘÍZEK, V. 1990. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990.

SCHAVEL, M. - OLÁH, M. 2008. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 2008. 224. s. ISBN 80-8068-487-1.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP, 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

VODÁČKOVÁ, D. et. al. 2012. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2012. 545 s. ISBN 978-80-262-0212-7.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [17.11.2011] Dostupné na internete: [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317\\_2009.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/317_2009.pdf)

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách.

ZLEVSKÁ, D. et. al. 2015. *Príručka distančného poradenstva so zameraním na poskytovanie služby prostredníctvom chatu*. Bratislava: Inštitút prijatia. 83 s. ISBN 978-80-9719-0-0.

## 8. Sociálno-výchovná prevencia

Pojem „prevencia“ je odvodený z latinského slova „praeventus“ a znamená predchádzanie, ochranu pred potencionálnym ohrozením. V sociálno-pedagogickom kontexte sa jedná najmä o vytváranie profylaktického prostredia a o predchádzanie ohrozenia, narušenia, či poškodenia jedinca, v ktorom prebieha výchovný a socializačný proces.

*Pojem prevencia môžeme (v najvšeobecnejšom a zjednodušenom ponímaní) chápať ako predchádzanie určitým problémom. Prevencia v našom ponímaní znamená realizáciu takých opatrení, ktorými sa snažíme predchádzať vzniku nežiaducich javov a napomôcť človeku žiť zdravý, produktívny a plnohodnotný život (Hupková, Liberčanová, 2012, s. 82).*

Wroczyński pri vymedzovaní funkcie prevencie používa pojmy profylaxia a kompenzácia. **Profylaxiu** chápe ako neutralizovanie podnetov, ktoré vyvolávajú potenciálne ohrozenie. **Kompenzáciu** chápe ako nahrádzanie chýbajúcich pozitívnych podnetov, ako vyrovnávanie nedostatkov“.

V súčasnosti sa stretávame s dvoma **základnými modelmi (prístupmi) v prevencii** sociálno-patologických javov, ktoré zároveň definujú bazálne stupne prevencie.

Prvý **tzv. anglo-americký model** prevencie rozpracovali v roku 1994 Mrazeková a Haggerty, jedná sa o tzv. preventívneho kontinua a nazvali ho prevenčné spektrum. **Preventívne spektrum** predstavuje jedno zo základných východísk amerického národného programu výskumu prevencie, ktorý rozpracoval Americký národný inštitút pre duševné zdravie (NIMH) v rokoch 1990 – 1994. Podľa tohto modelu sa delí prevencia: na *univerzálnu, selektívnu a indikovanú*, na ktoré ďalej nadväzuje fáza *liečby a podpory*.

*Univerzálna prevencia* je zameraná na celú populáciu, ako aj na špecifické podskupiny, napr. adolescentov (protifajčiarske kampane, zákony proti alkoholu a školské preventívne programy).

*Selektívna prevencia* je zameraná na subpopuláciu v podmienkach vysokého rizika (deti alkoholikov, mladí dospelí vo vysoko stresových situáciách).

*Indikovaná prevencia* je zameraná na jednotlivcov, ktorí prejavujú špeciálne znaky a symptómy, pri ktorých možno predpokladať prepuknutie sociálno-patologického správania. Kontinuum pokračuje *fázou liečenia*, kam sa zaraďuje identifikácia stavu a štandardné liečenie známych chorôb.

Kontinuum uzatvára *fáza podpory*, ktorá môže prebiehať alebo súbežne s dlhodobým liečením a jej cieľom je potom redukcia recidívy a opakovania, alebo ako doliečovanie včítane rehabilitácie. (Matula, 1998, s. 2 – 3).

Preventívne spektrum sa javí prehľadnejšie a vhodnejšie ako východisko pri budovaní stratégií prevencie predovšetkým v poradenskej a skupinovej preventívnej činnosti, preto sa u nás udomácnila v práci preventívnych poradcov.

V preventívnej činnosti školského sociálneho pedagóga na prvej úrovni (*univerzálna prevencia*) možno uvažovať o celej populácii / školy (napr. možno sem zaradiť aj ďalšie vzdelávanie učiteľov v oblasti prevencie sociálnopatologických javov). Ďalšia úroveň (*selektívna prevencia*) naopak umožňuje zamerať preventívne postupy na subpopulácie v školskom prostredí. Tie sú vytvárané na základe predpokladu zvýšeného rizika vzniku sociálnopatologických javov vo vybranej skupine žiakov (žiaci s poruchami správania, žiaci počas rozvodu rodičov a pod.). Sociálny pedagóg môže tvoriť skupiny žiakov s podobnými potrebami a postupovať špecificky na základe najnovších princípov efektívnej selektívnej prevencie. Za zvlášť potrebné považujeme vytvárať preventívne stratégie pre skupiny žiakov

(indikovaná prevencia), ktorí vykazujú určité znaky či symptómy výskytu sociálnopatologických javov. Títo žiaci vyžadujú špeciálny individuálny sociálno-pedagogický plán prevencie a včasnú diagnostiku javov, prostredníctvom ktorých by sa zabránilo prepuknutiu niektorého z negatívnych javov.

*Mnohí autori nesprávne zjednocujú anglo-americké prevenčné spektrum s nasledujúcim európskym trojstupňovým modelom. Oba prístupy sa na viacerých miestach prekrývajú, ale ich obsah nie je totožný.*“ (Liberčanová, 2011, s. 171 – 177).

Druhý bazálny konceptuálny rámec preventívnej činnosti **tzv. európsky model prevencie**, vytvoril Gerald Caplan, ktorý rozdelil prevenciu na primárnu, sekundárnu a terciárnu.

Úroveň prvotnej *primárnej prevencie* predstavuje utváranie a formovanie optimálnych podmienok pre rozvoj jednotlivca ako bytosti bio–psycho–sociálno-spirituálnej. Zacielená jednak na populáciu ako celok, jednak aj na jej špecifické skupiny a dotýka sa najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku nežiaducich spoločenských javov. „*Primárna prevencia by mala mať charakter „imunizácie“ pred nežiaducimi sociálnymi javmi.*“ (Ondrejko – Poliaková, 1999, s. 14.) Poskytujú všetci pedagogickí i odborní pracovníci (vychovávateľa, animátori, učelia, tréneri, lektori, kňazi). **Cieľom primárnej prevencie v činnosti sociálneho pedagóga** je predchádzanie vzniku sociálnopatologických javov. V ideálnom prípade by sa mali stratégie primárnej prevencie dotýkať každého člena školy. Hlavné formy činnosti predstavujú preventívne stratégie, plány a programy. Sociálny pedagóg by mal rešpektovať najnovšie výskumné zistenia v metodologickej príprave a vo výber efektívnych foriem a metód, realizovanie nešpecifickej a špecifickej prevencie, uprednostňovanie interaktívnych postupov, podávanie relevantných odtabuizovaných informácií, systematické formovanie postojov, nácvik tzv. životných zručností.

Druhou úrovňou je *sekundárna prevencia*, ktorej cieľom je zabrániť vzniku a prehĺbaniu ohrozenia, narušenia, poškodenia vo výchove a sociálnom vývine jedinca, zachytiť ich v počiatocnom štádiu a zabezpečiť opatrenia nevyhnutné pre tzv. rizikových či ohrozených jednotlivcov (prevýchova, terapia, liečba). Cielene sa zameriava na subpopuláciu, t. j. na vybrané skupiny rizikových či ohrozených jednotlivcov (napr. deti a mládež s rizikovým, delikventným správaním, s poruchami správania a pod.). Sekundárnu prevenciu poskytujú špecialisti (sociálni, špeciálni, liečební pedagógovia, psychológovia, sociálni pracovníci, lekári, policajti). **Cieľom sekundárnej prevencie v praxi školského sociálneho pedagóga** v tomto prípade je včasné rozpoznanie prítomnosti vzniku a výskytu negatívneho javu a skorá intervencia odborníka. Medzi základné metódy patrí pozorovanie, anamnestický rozhovor, mediácia, kazuistika, sociometrické merania, počiatocná sociálno-pedagogická diagnostika, ktoré často ústia do sociálno-výchovnej intervencie. Tento stupeň prevencie vyžaduje úzku spoluprácu s učiteľmi, rodičmi, ostatnými odbornými zamestnancami školy a špeciálnymi odborníkmi príslušných zariadení poskytujúcimi špecifické preventívne postupy (terapiu, liečbu, represívny zásah, sanácia rodiny). V sekundárnej prevencii drogových závislostí je nutné, aby sociálny pedagóg vedel identifikovať (príznaky) jednotlivých sociálnopatologických javov, uvedomoval si, ako navzájom súvisia a sú úzko späté. Preto je nevyhnutné, aby pri riešení sociálny pedagóg spolupracoval s rodičmi alebo iným zákonným zástupcom a ďalšími externými špecialistami (polícia, lekár).

Tretiu úroveň predstavuje je tzv. *terciárna prevencia*, ktorej cieľom je predchádzať zhoršovaniu stavu, eliminovať počet recidív a následkov sociálnopatologických javov. Jedná sa o podporu, ktorá zabraňuje prehĺbaniu poškodenia (harm reduction), ak sociálno-patologický jav pretrváva (klient prijme pomoc, ale stav zostrváva), ale i oko následnú resocializáciu (po úspešnom ukončení terapie, reedukácii, liečbe). Patrí výhradne do rúk úzko

špecializovaných odborníkov (terénnych a komunitných pracovníkov, terapeutov a vychovávateľov v resocializačných zariadeniach, sociálnych pedagógov v prirodzenom prostredí edukácie detí mládeže napr. v škole, detskom domove). **Cieľom terciárnej prevencie v preventívnej činnosti sociálneho pedagóga** je znižovanie poškodení resp. minimalizovanie škôd pri pretrvávajúcom patologickom správaní v zmysle harm reduction. Aj v tomto stupni prevencie má školský sociálny pedagóg svoje opodstatnenie a význam v preventívnych zásahoch v prípade, ak úzko spolupracuje s externými odborníkmi. K najúčinnjším metódam preventívnej práce sociálneho pedagóga v tomto stupni je resocializácia detí a mládeže v ich prirodzenom prostredí, v ktorých sa očakáva následne úspešná socializácia.

V praxi sa rozlišujeme tieto **druhy prevencie**: špecifickú a nešpecifickú prevenciu. Medzi *nešpecifickú prevenciu* možno zaradiť: sebaopoznávanie a sebaúctu, zvládanie sociálnych rolí a vzťahov, komunikáciu, predchádzanie a riešenie problémov, asertivitu, rozvíjanie schopností a záujmov vrátane pohybu, športu a kultúry“. Ide o všetko, čo napomáha rozvíjať harmonickú osobnosť jedinca – rôznorodé aktivity smerujúce k napĺňaniu tzv. *životných zručností* sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou kvalitných preventívnych programov. Prvoradú úlohu v nešpecifickej prevencii zohráva výchova v rodine a škole.

Ako už vyplýva zo samotného názvu *špecifická prevencia je orientovaná* na problematiku konkrétnych sociálno-patologických javov. Jedná sa o špecificky orientované aktivity, ktorých cieľom je hlbšie *peniknúť do poznania a vytvárania postojov vo vybranej problematike* (prevencia šikanovania, záškoláctva, extrémizmu, obchodovania s ľuďmi a pod.). Jedná sa o sprostredkovanie poznatkov o vybranom sociálno-patologickom jave alebo ich kombinácií, poskytovanie pravdivých informácií, odstraňovanie jestvujúcich mýtov, predsudkov a osvojovanie si potrebných zručností na zabránenie ich vzniku alebo elimináciu výskytu.

Rozoznávame i rôzne **typy prevencie** ako napr. edukačná, sociálna, špecializačná, situačná a pod.. Bližšie budeme zaoberať len sociálno-výchovnou prevenciou.

Preventívne procesy sa tak realizujú v širokú škálu diferencovaných cieľových skupín. Približné zastúpenie prevencie a jej **cieľových skupín v populácii** možno ilustrovať na schéme proaktívneho modelu prevencie (pre užívanie drog), v ktorom na základe predpokladu formulovaného Hoffmanom, možno sledovať, že postoj k droge je v populácii normálne rozložený v 60 – 65 % (rozhodujúce sú normy spoločnosti), pre 8 – 10 % je droga skôr príťažlivá ako odpudzujúca a 0,5 – 5 % z celkovej populácie bude drogu zneužívať (užívať zdraviu a životu ohrozujúcim spôsobom), na druhej strane existuje 5 – 15% tých, ktorých správanie je voči návykovým látkam odmietavé. (Cvičenie 8 - A)

Analogicky, vzhľadom na rozloženie populácie výskytu sociálno-patologických javov, je preto žiaduce, správne *zacieľovať* preventívnu činnosť a zároveň je nevyhnutné *profesionalizovať procesy* prevencie, osobitne primárnej prevencie realizovanej i sociálnym pedagógom.

**Cieľom preventívnej činnosti** je posilnenie ochranných, oslabenie rizikových faktorov v podmienkach prostredia a výchove jedinca a zároveň posilňovanie vlastných preventívnych kompetencií pre svojpomoc a využiť sieť pomoci.

Hlavným realizátorom preventívnych snáh je odborník, na pozícii **preventistu**. Nejedná sa o osobitné povolanie, len o preventívnu funkciu, ktorú vykonáva odborník špecialista (policiajt, sociálny pracovník, pedagóg, lekár), v rámci svojej profesie.

V školskom prostredí býva funkciou preventistu poverený pedagogický pracovník funkciou **koordinátor prevencie**. Tento učiteľ zabezpečuje prevenciu v škole alebo výchovno-vzdelávacom zariadení. Koordinátorom prevencie je pedagóg, ktorý fundovane zastrešuje, koordinuje a usmerňuje aktivity v rámci prevencie. Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a územnej samosprávy odporúčajú stanoviť v školách a školských zariadeniach funkciu koordinátora prevencie. Úlohou koordinátora prevencie v spolupráci s vedením školy je vypracovať a realizovať *preventívny program školy* a spolupracovať s centrami výchovnej a psychologickkej prevencie, pedagogicko-psychologickými poradňami a ďalšími inštitúciami a zariadeniami ďalších rezortov (napr. zdravotníctva, vnútra a sociálnych vecí). Pre rozširovanie kvalifikácie sa zúčastňuje ponúkaných prednášok, vzdelávacích kurzov a dostupných výcvikových programov v procese ďalšieho vzdelávania pre oblasť prevencie sociálno-patologických javov. Zodpovednosť za model prevencie na škole nesie riaditeľ školy, úlohou vypracovať preventívny plán školy poveruje koordinátora prevencie. Podľa aktuálneho školského zákona 245/2008 Z. z. *o výchove a vzdelávaní sociálny pedagóg môže pracovať na pôde školy, medzi jeho kompetencie sú taktiež legislatívne zadefinované zákonom v zákone č. 317 z 24. júna 2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde nachádzame, že „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi“*.

**Sociálny pedagóg** je odborný zamestnanec **disponujúci preventívnou kompetenciou**, ktorá mu umožňuje plniť nasledovné funkcie: možnosť podieľať sa na vytváraní *komplexného modelu prevencie školy* s jasne definovanými stratégiami (na základe z poverenia riaditeľa školy), *koordinovať preventívne aktivity* školy, prepájať všetky cieľové skupiny v prevencii sociálno-patologických javov (žiacov, učiteľov, odborných zamestnancov, rodičov...), väčší priestor (časový, funkčný) *zaoberať sa preventívnou klímou na škole*, a tým nahradiť často pre učiteľov zaťažujúce pozície koordinátora prevencie a výchovného poradcu, *disponovať adekvátnou odbornou prípravou* (štúdium na VŠ), získavať nové poznatky a skúsenosti prostredníctvom ďalšieho vzdelávania (certifikované vzdelávanie, výcvik) a môže tak poskytovať profesionálne služby vo všetkých stupňoch prevencie, resp. *vedieť koordinovať a sprístupniť požadovanú dostupnú pomoc*, ktorú zabezpečujú ostatní odborní zamestnanci školy, či ďalší špecialisti mimo školu na základe zosieťovania sa s potrebnými zariadeniami a odbremeniť tak od tejto činnosti triednych učiteľov, *integrovat preventívne snahy na škole* a byť pre žiakov jedným z efektívnych prostriedkov v riešení sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa v každej škole. Uplatnenie sociálneho pedagóga tak nenahrádza funkciu koordinátora prevencie ale *rozširuje jeho služby*, pretože sociálny pedagóg dokáže vykonávať preventívnu činnosť na pozícii špecialistu (sociálno-výchovná prevencia).

Jeho úlohou je vypracovať **strategický plán prevencie školy** (zariadenia), a pritom rešpektuje všeobecné princípy efektívnej prevencie (podľa Bém, 1998):

1. *Kombinácia mnohopočetných stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu.*
2. *Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.*
3. *Adekvátnosť informácií a foriem vzhľadom na cieľovú populáciu a jej demografické a sociokultúrne charakteristiky.*
4. *Prepojenosť prevencie na podmienky v ktorom je poskytovaná.*
5. *Včasný počiatok preventívnych aktivít.*
6. *Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív.* (Kalina et al., 2003, s. 280)

Pri plánovaní preventívnych stratégií sa môže sociálny pedagóg inšpirovať českým dokumentom (keďže na Slovensku nemáme ešte vypracovaný podobný dokument) *Standardy odborné spôsobilosti poskytovateľů programů skolské primární prevence rizikového chování* (Martanová a kol., 2012). Na základe strategického plánu prevencie, je možné vybrať vhodné preventívne programy, ktoré možno využiť v preventívnej činnosti a zároveň neohroziť nesprávnym (nebezpečným) výberom cieľovú skupinu detí a mládeže.

**Preventívny plán** školy je **strategický program** realizácie preventívnych aktivít určených vybraným cieľovým skupinám. Jeho zostavenie vychádza z monitoringu a pedagogickej diagnostiky správania sa žiakov v školskom prostredí (Cvičenie 8 – B).

**Preventívny program** (krátkodobý i dlhotrvajúci) obsahuje vyvinuté a realizované súbory preventívnych aktivít, ktorý rešpektuje stanovené štandardy kvality a realizuje sa podľa metodické príručky, či manuálu s usústavným počtom a sledom stretnutí, pričom je spravidla monitorovaný a následne evalvovaný vyhodnocuje.

**Peer programy** predstavujú aktívne zapojenie vopred pripravených rovesníkov realizujúcich špecifickú alebo nešpecifickú prevenciu, s cieľom prirodzene a účinne predchádzať rizikovému správaniu a sociálno-patologických javov.

**Preventívna aktivita** je sociálno-pedagogická forma rešpektujúca cieľovú skupinu z hľadiska veku, vývinových osobitostí, špecifického obsahového zamerania (šikanovanie, záškoláctvo, užívanie drog) a podmienok, v ktorých sa preventívny proces uskutočňuje.

Sociálny pedagóg môže využívať dostupné **štandardizované (akreditované) preventívne programy** (Správaj sa normálne! Vieme, že..., Zippyho kamaráti apod.), ale dokáže vytvárať i vlastné preventívne programy, **šité „na mieru“** cieľovej skupine, pričom rešpektuje *kritériá efektívneho programu všeobecnej prevencie v školách*:

- program sa začína pokiaľ možno skoro (od najnižšieho veku) a zodpovedá veku
- program je malý a interaktívny
- program zahŕňa podstatnú časť žiakov (cieľovej skupiny)
- program zahŕňa získavanie relevantných sociálnych schopností a schopností potrebných pre život
- program berie do úvahy miestne špecifiká
- program využíva pozitívne modely
- program je sústavný a dlhodobý
- program je prezentovaný kvalifikovane a vierohodne
- program je komplexný a využíva viac stratégií
- program počítá aj s komplikáciami a ponúka dobré možnosti, ako ich zvládať. (Kalina et al., 2003, s. 297)

Taktiež berie do úvahy rokmi a výskumom overené a odborníkmi odporúčané *vhodné a nevhodné prístupy* v primárnej prevencii.

V preventívnom procese sa sociálny pedagóg stretáva s nasledujúcim komplikáciami:  
*pri tvorbe a využívaní preventívnych postupov*: absentuje metodická podpora školských sociálnych pedagógov, často sú odkázaní na vlastnú produkciu preventívnych nástrojov po adekvátnom výbere foriem, metód a techník a prostriedkov.

*pri koordinovaní preventívnych aktivít*: vytvárajú siete pomoci zväčša ako prví na škole, nemajú na čo/koho nadviazať, na školách zväčša dovtedy nebol vytvorený model / plán prevencie sociálno-patologických javov, zväčša sa konalo náhodilo, jednorazovo.

*pri poskytovaní preventívnych služieb*: stretávajú sa s nepochopením významu zaraďovania skupinových preventívnych aktivít (najmä dlhodobých programov primárnej prevencie), preventívne aktivity zaraďujú do vyučovacieho procesu na hodiny určené výchovným predmetom, alebo na hodiny, kde absentuje vyučujúci resp. im je poskytnutý priestor len



v čase voľna žiakov, kedy nemôžu pracovať s triedou ako jedným celkom. V prípade individuálnych preventívnych metód, zase narúšajú výučbu tým, že je žiaka potrebné uvoľniť pre prácu face–face vo svojom kabinete.

*pri integrovaní poskytovaných služieb:* školy často nemajú vytvorený žiaden preventívny model vychádzajúci z rezortných preventívnych stratégií, špecifik regiónu, z potrieb školy a cieľových skupín (žiaci, učitelia, rodičia...). Ich snahy a preventívne kroky tak môžu byť neefektívne, vzhľadom na absentujúce rešpektovanie nadrezortných cieľov prevencie (národné, EÚ), systematickosť, krátkodobosť, či neúčast' „na sieťovaní“ regionálnymi poskytovateľmi preventívnych služieb s ostatných rezortov.

Cieľom *primárnej prevencie* v činnosti sociálneho pedagóga je predchádzanie vzniku sociálno-patologických javov. V ideálnom prípade by sa mali stratégie primárnej prevencie dotýkať každého člena školy. Sociálny pedagóg by mal rešpektovať najnovšie výskumné zistenia v metodologickej príprave a výbere foriem a metód. Hlavné **formy** predstavujú preventívne programy, z ktorých najúčinnnejšie sú tie, v ktorých sa využíva peer princíp. Medzi základné **metódy** patrí vysvetľovanie, objasňovanie, demonštrácia, animovanie, hranie rolí, modelové hry a pod.. Za najdôležitejší **prostriedok**, čo potvrdzujú i najnovšie výskumy efektivity preventívnych programov, je považovaný lektor, ktorý facilituje preventívne aktivity.

## 8.1 Možnosti prevencie v činnosti sociálneho pedagóga

V podkapitole uvedieme konkrétne postupy vybranej preventívno-výchovnej činnosti:  
Preveniu problémového správania (typ prevencie)  
Využitia peer fenoménu v preventívnej činnosti (prístup, koncepcia prevencie)  
Prevenia vybraných sociálno-patologických javov (metodické postupy v prevencii)

### Možnosti sociálneho pedagóga v prevencii problémového správania

Liberčanová (2011, s. 32 – 45) uvádza, že z hľadiska závažnosti problémovej výchovnej situácie je potrebné diferencovať výchovne náročné situácie na tie, ktoré je možné **zvládnuť z pozície pedagogického zamestnanca** školy (predmetového učiteľa, triedneho učiteľa, výchovného poradcu) a na tie, ktoré vyžadujú pomoc **odborného zamestnanca školy** (sociálneho pedagóga v škole, školského psychológa, špeciálneho pedagóga apod.). Pomoc v závažných problémových výchovných situáciách vyžaduje špecifické odborné poznatky a zručnosti, správne diagnostikovať výchovný problémy a vedieť poskytnúť adekvátnu odbornú starostlivosť. Posudzovanie miery závažnosti je individuálne a závisí od samotnej výchovne náročnej situácie (napr. ostrakizmus žiaka ako prvú fázu šikanovania je možné a žiaduce zvládnuť už z pozície pedagogického zamestnanca, pri ďalších fázach šikanovania je vhodné a potrebné spolupracovať s odbornými zamestnancami školy, ktorí ďalej musia posúdiť mieru potreby zaangažovania ostatných odborníkov mimo školu – napr. v prípade ublíženia na zdraví kontaktovať políciu a pod.).

Hlavný dôraz v činnosti sociálneho pedagóga je kladení na predchádzanie vzniku jednotlivých výchovných problémov, teda vykonávať **primárnu prevenciu výchovných problémov:**

1. Hlavné úlohy sociálneho pedagóga v **primárnej prevencii** problémového správania:

informovanie o možnostiach využívania odborných služieb sociálneho pedagóga (školská nástenka, internetový portál školy s vlastnou sekciou, tvorba a distribúcia letákov približujúcimi popis činnosti, ktoré poskytuje),  
tvorba a realizácia primárnych preventívnych programov „šitých na mieru“ pre triedu,  
koncipovanie a riadenie peer dobrovoľníkov / žiakov školy a ich následné neformálne pôsobenie medzi rovesníkmi prípadne pre participáciu v peer programoch,  
ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov školy v prevencii vzniku výchovných problémov,  
vzdelávanie rodičov žiakov navštevujúcich školu počas rodičovského združenia o možnostiach výchovného pôsobenia v problémovom správaní u adolescentnej mládeže.

O možnostiach využitia odborných kompetencií sociálneho pedagóga sa najčastejšie dozvedáme až keď už dochádza k problémovému správaniu a je nutné intervenovať a riešiť konkrétne náročné výchovné situácie.

## 2. Medzi hlavné úlohy sociálneho pedagóga v **sekundárnej prevencii** problémového správania patrí:

informovanie o možnostiach využívania odborných služieb sociálneho pedagóga v prípade výskytu problémového správania pre žiakov, rodičov, pedagogických a odborných zamestnancov školy a mimo školy (schránka dôvery),  
poskytovanie intervenčných zásahov v prípade potreby pri výskyte výchovných problémov u žiakov strednej školy,  
realizácia selektívnej prevencie pre rizikových žiakov (tvorba a realizácia rovesníckych programov pre žiakov s poruchami správania),  
tvorba a realizácia preventívnych postupov pri práci s celými žiackymi kolektívami (preventívny program so žiakmi triedy, v ktorej sa odohráva šikanovanie),  
konzultačná a poradenská činnosť pedagogickým zamestnancom strednej školy a zákonným zástupcom žiakov s problémovým správaním,  
koordinácia a participácia na pracovných skupinách s pedagogickými a ostatnými odbornými zamestnancami strednej školy pri riešení konkrétnych náročných výchovných situáciách,  
spolupráca s ostatnými odborníkmi mimo školy pri riešení závažných výchovných problémov  
diagnostikovanie problémového správania žiaka a tvorba odporúčaní v zmysle spolupráce s CPPPaP a špeciálnymi výchovnými zariadeniami (diagnostické centrum, reedukačný domov a pod.).

Najmenej diskutovanou témou a taktiež okrajovou oblasťou, ktorej sa venuje pozornosť v poskytovaní služieb na strane odborníkov sa odohráva v situáciách („po vyriešení“), poskytnutí odbornej pomoci. Platí aj pre oblasť problémových výchovných situácií.

## 3. V **terciárnej prevencii** problémového správania sociálny pedagóg môže:

napomáhať v resocializácii aktéra problémového správania (napr. opätovne sa úspešne začleniť do žiackeho kolektívu po situácii šikanovania, návratu z liečby a pod.),  
poskytovať odborné konzultácie a poradenstvo pre pedagogických zamestnancov školy a rodičov žiakov, ktorí vyhľadali pomoc sociálneho pedagóga pri riešení náročnej výchovnej situácie,  
informovať o efektívnych a neefektívnych postupoch na pracovných stretnutiach so zamestnancami školy a na pravidelných stretnutiach s rodičmi a triednymi učiteľmi,  
tvoriť metodiky, prípadne efektívne algoritmy v poskytovaní účinnej odbornej pomoci v oblasti prevencie výchovných problémov pre potreby školy ako aj pre rozvoj metód sociálno-pedagogickej činnosti v praxi.

## Využitie fenoménu peer v preventívnej činnosti

Slovo *peer* bolo odvodené zo starofrancúzskeho pojmu „per“ neskôr „pair“, čo znamenalo *byť na rovnakej úrovni* alebo *mať rovnaký status*. Termín *peer* sa dnes používa v inom význame, vyjadruje status. Pojem *peer* nemá presný ekvivalent v slovenčine, má podobný význam ako *vrstovník*, ale v širšom zmysle slova. Je to človek, ktorý je blízky nielen svojim vekom, ale aj sociálnym postavením, zamestnaním, záujmami, životnými orientáciami a ktorý práve preto má schopnosť ovplyvňovať rovesníka v názoroch a postojoch.

V spojitosti s pojmom *peer* sa môžeme stretnúť aj s nasledujúcimi spojeniami:  
Peer-Involvement (Einbeziehung Gleichartriger): *peer* – angažovanie, zapojenie;  
Peer-Mediation (Vermittlung durch Gleichartrige): *peer* – mediácia, sprostredkovanie;  
Peer-Counseling (Beratung durch Gleichartrige): *peer* – poradenstvo, konzultácie;  
Peer-Education (Gleichartrigenerziehung/–bildung): *peer* výchova a vzdelávanie;  
Peer-Projekte (Kurzeinsätze Gleichartriger): projekty, programy.  
Všetky uvedené termíny sa spájajú s *peer* formami, metódami, technikami, nástrojmi, ktoré možné využiť aj v sociálno-výchovnej činnosti.

Janíková (2008) pomenúva samotných *peer* aktérov:

**Peer aktivista:** ide o angažovaného *vrstovníka*, ktorý je zväčša vybraný podľa určitých kritérií odborníkom, najčastejšie z poradenského zariadenia. Jeho úlohou je predovšetkým priame ovplyvňovanie rovesníkov a participácia v *peer* programoch, na ktorú sa pripravoval prostredníctvom systematického výcviku (modelovými situáciami, školeniami, tréningami atď.).

**Peer dobrovoľník:** ide o rovesníka, ktorý navštevuje dobrovoľnícku organizáciu alebo zariadenie, ktoré je zamerané sčasti aj na dobrovoľnícke aktivity, formou voľnočasových aktivít (komunita, tvorivé dielne, pobytové sústreďenia), aby tak pôsobil na svojich rovesníkov nepriamo, predovšetkým v prirodzenom prostredí, prípadne v preventívnych programoch, či *peer* kluboch.

*Princípom peer programov je aktívne zapojenie vopred pripravených vrstovníkov do formovania postojov ostatných mladých ľudí s možnosťou účinne ovplyvniť ich rizikové správanie. Určitú rolu tu zohráva nielen ich vek, ale predovšetkým rovnaká sociálna situácia peer dobrovoľníkov. Ak sa cieľová populácia stotožní s nositeľmi preventívneho programu, pomerne ľahko nadobudnuté zručnosti uplatní v praxi. V živote sa totiž dostáva do podobných situácií (Nešpor, 1995, s. 107).*

Hroncová (2006, s. 111) tvrdí, že *peer* programy sú efektívne vtedy, ak sú realizované dlhodobo. Ide o niekoľkomesačnú intenzívnu prípravu rovesníkov, ich systematickú prácu v oblasti priamej i nepriamej prevencie, využívajúce aktivizujúce metódy sociálno-psychologického výcviku, zážitkového učenia atď. Tieto programy vychádzajú z presvedčenia, že mládež ľahšie prijíma a ochotnejšie si osvojuje informácie, ktoré im sprostredkujú rovesníci, ako keby im ich sprostredkovali dospelé authority.

Význam *peer* programu vidíme v uskutočňovaní efektívnej primárnej prevencii v základnej škole, v príprave *peer* aktivistov na participáciu v *peer* programe. Prostredníctvom *peer* programu odovzdajú svoje získané vedomosti a skúsenosti rovesníkom, a tak prispievajú k pozitívnemu formovaniu ich postojov v oblasti zdravého spôsobu života.

Hupková, Liberčanová, (2012) uvádzajú, že na Slovensko sa dostávali poznatky o preventívnych programoch prostredníctvom nadšencov čerpajúcich z prekladov americkej literatúry. Prvý metodiku *peer* programov pre základné školy na našom území vypracoval v roku 1995 český autor primár Nešpor inšpirovaný americkou literatúrou. Medzi prvé

zariadenia realizujúce prevenciu prostredníctvom peer programov patrili vtedajšie pedagogicko-psychologické poradne. Napriek vhodne pripravenej metodike sa participácia vopred pripravených rovesníkov v školskom prostredí stretla aj s kritickými ohlasmi. Problémy pri ich zavádzaní vyplývali z viacerých nedostatkov (niektoré z nich bez dodatočnej korekcie pretrvávajú dodnes):

preventívny program nebol prispôsobený potrebám komunity (bezduché preberanie amerických modelov na slovenskú populáciu),  
nedostatočná odborná príprava lektorov (učitelia bez slabého alebo žiadneho zaškolenia),  
výber žiakov nebol založený na dobrovoľnosti (určoval ich učiteľ na základe sympatií, prospechu žiaka),  
obsah preventívneho programu nespĺňal požiadavky na tvorbu efektívne preventívneho (programu – pozri 8.6.1, bol zúžený napr. len na techniky odmietanie drogy),  
byť peer aktivistom sa stalo prestížnou záležitosťou (zmenil sa tak status aktivistov, a tým neboli vhodnými inmediátormi pre spolužiakov – stali sa z nich „malí učitelia, lektori“),  
peer aktivisti realizovali preventívny program bez lektora (bez supervízie),  
peer programy boli považované za jedinú správnu formu primárnej prevencie.

Pri koncipovaní a vedení peer skupín sa v školách a školských zariadeniach (napr. centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, záujmové útvary sformované na školách či školských internátoch) sa odporúča dodržiavať zásady práce s rovesníckymi skupinami, ktoré by mali zabezpečiť efektívny priebeh a výsledky. V tomto zmysle je smerodajným pôvodný dokument autoriek Prevoznákovéj a Gibalovej: „*Návrh minimálnych zásad uplatňovania rovesníckych programov v systéme psychologickkej a výchovnej prevencie preventívnych a poradenských zariadení*“ (2000) ako príloha metodického materiálu „*Rovesnícky program zameraný na prevenciu drogových závislostí*“, ktoré v roku 2003 v ich definitívnej verzii publikoval Matula v odbornej publikácii „*Prevencia*“.

Peer koncepcie a prístupy v preventívnej činnosti sociálneho pedagóga možno nájsť vo viacerých publikáciách (Belardi, 1996; Dvořák, 2007; Janíková, 2007, 2008; Emmerová, 2008; Liberčanová, 2011, 2012, 2015; Bielešzová, 2017). Ako príklad možno uviesť publikáciu *Školská a rovesnícka mediácia*, v ktorej autorka približuje ako zaviesť do škôl peer mediáciu: „*Peer mediácia – školská mediácia. Princípom je ukázať študentom že existuje aj iná možnosť ako riešiť spory a konflikty než je len sila, advokát, či súd. Účinky programu peer mediácie sa preukážu aj v zlepšení komunikačných zručností, v schopnosti vyjednávať a v neposlednom rade v umení predchádzať konfliktom, v hodnotách človeka.*

*Je postavená na dvoch základných princípoch:*

1.princíp vrstovníctva – žiaci sú po výcviku sami schopný pomôcť vyriešiť konflikt medzi spolužiakmi aj bez zásahu zo strany učiteľa,

2.princíp mediácie – pri riešení konfliktu pomáha zúčastneným stranám tretia osoba (žiak, učiteľ).” (Bielešzová, 2017. s. 12 ).

Autorka pri tom počíta s využitím peer mediačného programu. *Peer-mediačný vzdelávací program absolvujú učitelia a vybraný počet žiakov, ktorí sú potom aktívni ako mediátori a celá škola je oboznámená s možnosťou riešiť svoje konflikty prostredníctvom mediácie.* (Bielešzová, 2017. s. 191). Za vhodného adepta pre samotný proces implementácia programu peer mediácie do programu školy považujeme práve sociálneho pedagóga.

### **Prevencia vybraných sociálno-patologických javov (metodické postupy v prevencii)**

Sociálny pedagóg môže realizovať sociálno-výchovnú prevenciu v konkrétnych sociálno-patologických javoch. Špecifické postupy možno dnes nájsť vo viacerých publikáciách

(Niklová, 2007; Miovský – Skácelová – Zapletalová - Novák, 2010; Határ, 2010; ). Pre potreby a zorientovanie sa študenta v pregraduálnej príprave odporúčame najmä publikáciu. *Metodickú príručku pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie s názvom Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole* (Hroncová - Emmerová - Kropčáková, 2013). Pri výbere vhodných preventívnych aktivít odporúčame publikácie *Prevencia v praxi 1- 3 Námety a hry pre prevenciu* (Hupková – Kuchárová, 2006 – 2008). (Cvičenie 8 – C)

### **Otázky a úlohy**

1. *Objasnite pojem prevencia a jej stupne z hľadiska základných modelov prevencie.*
2. *Vymenujte a charakterizujte základné druhy a typy v sociálno-výchovnej činnosti.*
3. *Uveďte základný cieľ, cieľové skupiny prevencie a proaktívny model prevencie.*
4. *Určte funkcie koordinátora prevencie a sociálneho pedagóga a ich v školskom prostredí.*
5. *Objasnite využívanie kompetencie prevencie v práci sociálneho pedagóga z hľadiska legislatívy.*
6. *Definujte pojmy stratégia, plán prevencie, preventívny program a preventívna aktivita.*
7. *Uveďte aké kritériá a vhodnosť v prístupoch by mal rešpektovať sociálny pedagóg v primárnej prevencii.*
8. *Vymenujte najčastejšie komplikácie, s ktorými sa stretá sociálny pedagóg, pri výkone preventívno-výchovnej činnosti.*
9. *Objasnite sociálno-výchovný proces vo vybraných oblastiach (v prevenciu problémového správania, využitia fenoménu peer v preventívnej činnosti a v prevencii vybraných sociálno-patologických javoch).*
10. *Vymenujte metodické publikácie (prípadne autorov), z ktorých možno čerpať pri realizácii v sociálno-výchovnej prevencii.*

### **Použité zdroje**

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava: FIF UK, 2008. 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BELARDI, N.: *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996. 216 s. ISBN 3-107-55823-6.

BIELESZOVÁ, D. 2017. *Školská a rovesnícka mediácia*. Wolters Kluwer, 2017. s. 272. ISBN 978-80-8168-735-8.

EMMEROVÁ, I. 2007. Spoločenská potreba profesionálneho uplatnenia sociálneho pedagóga v školskom prostredí. In: *Prevencia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých*. SOCIALIA 2007. (Zborník). Banská Bystrica: UMB PDF, 2008. s. 146-150 ISBN 978-80-8083-595.8.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno - edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2010. s. 106. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ – EMMEROVÁ- KROPČÁKOVÁ. 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. (Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie)*. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 343 s.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2013. *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica : 2013. 343 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

HUPKOVÁ, I – LIBERČANOVÁ, K. 2012. *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava, PDF, 2012.

HUPKOVÁ, I. – KUCHÁROVÁ, B. 2006. *Prevencia v praxi 1. Námety hier a aktivít v prevencii závislostí*. Bratislava: NOC, 2006. 24 s.

- HUPKOVÁ, I. – KUCHÁROVÁ, B. 2007. *Prevenčia v praxi 2. Námety hier a aktivít v prevencii závislostí*. Bratislava: NOC, 2007. 30 s.
- HUPKOVÁ, I. – KUCHÁROVÁ, B. 2008. *Prevenčia v praxi 3. Súbor vybraných aktivít a hier pre prevenciu závislostí*. Bratislava: NOC, 2008. 54 s.
- IHNACÍK, J. 2013. *Koordinátor prevencie závislostí a sociálno-patologických javov*. Bratislava: 2013. 58 s. ISBN: 978-80-8052-509-5
- JANÍKOVÁ, K. 2008. *Prevenčia sociálno-patologických javov Peer dobrovoľníctvo*, Dizertačná práca. Bratislava: FIF UK, 2008.
- JANÍKOVÁ, K. 2009. Sociálno-výchovná činnosť peer dobrovoľníkov. In *Zborník z vedeckej konferencie Mládež ako aktér sociálnej zmeny Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou*. Bratislava - Trnava: KP FF UCM, 2009. ISBN 978-80-8105-096-1 s. 88 – 99.
- JANÍKOVÁ, K. 2008. Peer dobrovoľníctvo. Socializácia dieťaťa ako prevencia pred sociálno-patologickými javmi. In: *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí – stav, prevencia, riešenie. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 16. 11. 2007 v Ružomberku*. Ružomberok: PdF a ÚSV, 2008. s. 634 – 662. ISBN 978-80-8081-246-8,
- JANÍKOVÁ, K. 2007. Sociálny pedagóg ako metodik a koordinátor prevencie na samosprávnej úrovni. In: *Prevenčia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých. SOCIALIA 2007. (Zborník)*. Banská Bystrica: UMB PdF, 2008. s. 163-165 ISBN 978-80-8083-595.8.
- KALINA, K. et al. 2003. *Drogy a drogové závislosti. Mezioborový prístup 2*. UV ČR, 2003. s. 329 – 331. ISBN 80-86734-05-6.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociálnej pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-.
- LIBERČANOVÁ, K. 2011. Sociálny pedagóg v prevencii výchovných problémov stredoškolskej mládeže. In *Aktuálne otázky pedagogiky*. Bratislava: PdF, 2011. s. 32-45.
- LIBERČANOVÁ, K. 2011. Sociálny pedagóg ako faktor preventívnych stratégií v škole. In: *Sociálna pedagogika v souvislostech globální krize*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. s. 171 – 177. ISBN 978-80-87182-16-1.
- MARTANOVÁ a kol. 2012. *Standardy odborné spôsobilosti poskytovateľů programů skolské primární prevence rizikového chování*. Praha: UK Lékařská fakulta, 2012. 183 s.
- MATULA, Š. – ČANIGOVÁ, A. 2000. *Návrh minimálnych zásad uplatňovania rovesníckych programov v systéme psychologickkej a výchovnej prevencie preventívnych a poradenských zariadeniach*. Príloha. Bratislava: VÚDPaP, 2000. 6 s.
- MATULA, Š. – HUPKOVÁ, I. 1998. *Perspektívy prevencie sociálnej patológie a niektoré otázky výchovy k zdravému životnému štýlu*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1998. 24 s.
- MIOVSKÝ, M. – SKÁCELOVÁ, L. – ZAPLETALOVÁ, J. – NOVÁK, P. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Centrum a Adiktologie UK Praha, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- NEŠPOR, K. 2000. *Návykové správanie a závislosť*. Praha: Portál, 2000. 150 s. ISBN 807178432X.
- NIKLOVÁ, M. – KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: Belianum, 2007. 163 s.
- NÖRBER, M. 2003. *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichartrigen durch Gleichartrige*. Berlín: Verlagsgruppe Beltz, 2003. 381 s. ISBN 3-407-55891-0.
- NOVÁKOVÁ, D. 2003. Prednášky, besedy a interaktívni programy ve školách. In: *KALINA, K.: Drogy a drogové závislosti 2. Mezioborový prístup*. Úrad vlády ČR, 2003. 343 s. ISBN 80-86734-05-6.

ONDREJKOVIČ, P. – POLIAKOVÁ, E. et. al. 1999. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda SAV, 1999. 356 s. ISBN 80-224-05553-1.

SKÁCELOVÁ, L. 2003. Prevence vo výuce – základné pedagogické princípy. In: KALINA, K. et al.: *Drogy a drogové závislosti. Mezioborový prístup 2*. UV ČR, 2003. ISBN 80-86734-05-6, s. 294.

VARMUŽA, J. 2001. *Metodická príručka pre koordinátora prevencie*. Bratislava: Občianske združenie PREVENCIA VP, 2001. ISBN 80-968701-0-6.

VEREŠOVÁ, M. – SOLÁROVÁ, E.: Efektívnosť výchovno-preventívneho pôsobenia škôl a postoje k drogám In: *Kvantita verzus kvalita? v kontexte kvality života a prevencie drogových závislostí. Zborník príspevkov z teoreticko-metodického seminára*. Bratislava: GSVMPDZKD.

*Zákon 245/2008 Z. z. z 22 mája 2008 o výchove a vzdelávaní*

*Zákon č. 317 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*

## 9. Vzdelávacia a konzultačná činnosť

Podľa navrhnutej klasifikácii (Bakošová, 2005) sa teraz budeme zaoberať konzultačnou činnosťou, veľmi úzko súvisiacou so vzdelávacou kompetenciou, ktorou disponuje i sociálny pedagóg, častejšie označovanou ako edukačná (výchovno-vzdelávacia) kompetencia.

Pri tejto kompetencii vychádzame z predpokladu, že pojem edukácia predstavuje „*sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít (v školstve, osвете a pod.) zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách jednotlivca ako stávajúcej sa seberealizačnej osobnosti v spoločnosti.*“ (Švec, 2002, s. 202).

Výchovu a vzdelávanie, čiže edukáciu môžeme od seba oddelovať len v teoretickej rovine. Prakticky je to nemožné, pretože sú navzájom prepojené.

**Výchova** je zameraná na rozvoj charakteru, hlavne mravných vlastností osobnosti, potrieb, záujmov, hodnôt, postojov, ktoré sa prejavujú v správaní a konaní človeka. *Výsledkom výchovy je vychovanosť.*“ Kratochvílová (2007, s. 15). Vzdelávanie a výchovu v užšom slova zmysle oddeľujeme najmä z teoretických potrieb v snahe postihnúť špecifiká viažuce sa osobitne ku každej z nich. V praxi ich oddelenie nie je úplne možné, pretože sa navzájom prelínajú. Kratochvílová vymedzuje termín **vzdelávanie** ako proces organizovaného a zámerného osvojovania si sústavy poznatkov o spoločnosti, človeku, prírode, získavania zručností, telesných a duševných schopností a záujmov.

**Edukácia** je široko a rôznorodo chápaný pojem i proces, ktorý predstavuje „*sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít (v školstve, osвете a pod.) zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách jedinca ako stávajúcej sa seberealizačnej osobnosti v spoločnosti...*“ (Határ, 2010, s. 71). Edukáciou teda pôsobíme na sociálno-afektívnu, kognitívnu a perцепčno-motorickú stránku osobnosti, a to konkrétne prostredníctvom procesom vychovávanania, vzdelávania a vycvičovania. Edukácia môže mať teda rôzny charakter. V teórii a praxi rozlišujeme 3 základné variácie: formálnu edukáciu, neformálnu a informálnu edukáciu. (Határ, 2010)

Kosová a Kasáčová uvádzajú, že „*edukácie je taký druh zámerného pôsobenia sociálneho pedagóga, ktorý prostredníctvom facilitujúceho vzťahu sociálneho pedagóga k dieťaťu a mladistvému umožňuje vychovávanému aktivizovať produktívny rozvoj vlastnej osobnosti v prospech seba i ľudskej spoločnosti.*“ (Határ, 2010, s. 72)

**Edukačnú kompetenciu sociálneho pedagóga** vo všeobecnosti môžeme charakterizovať ako kompetenciu, „*ktorá v sebe zahŕňa osobné spôsobilosti sociálne orientovaného pedagóga, a to schopnosť tvoriť a riešiť výskumné projekty, tvorenie pedagogickej terminológie, plánovanie, organizovanie a metodické usmerňovanie v zariadeniach, riešenie úloh vyplývajúcich zo sociálnej politiky štátu v oblasti školstva, práce, sociálnych vecí a rodiny, vnútra, spravodlivosti, zdravotníctva.*“ (Tvrđík, 2011, s. 324). Tvrđík ďalej tvrdí, že v oblasti výchovy detí a mládeže je sociálny pedagóg vychovávateľ, ktorý podporuje jedincov v ich osobnostnom raste. Rozvíja a podporuje prosociálne správanie, ľudskosť, asertivitu, efektívnu komunikáciu, altruizmus, spolucítenie, solidaritu, úctu, všímavosť a iné osobnostné vlastnosti a schopnosti pomáhajúceho charakteru. V oblasti edukačnej kompetencie je taktiež dôležité podporovať aj kompetenciu seba výchovy a samovzdelávania, na ktorú by sociálny pedagóg (vychovávateľ) nemal zabúdať.



**Vzdelávacia kompetencia ako podkategória edukačnej kompetencie** by mala vzhľadom na poslanie, ktoré už vyplýva z pomenovania profesie sociálny pedagóg predstavovať primárne oprávnenie tohto profesionála byť kompetentným pôsobiť v edukačnej oblasti. Historická podmienenosť vývoja sociálnej pedagogiky v poskomunistických krajinách viedla i na našom území k tendenciám klásť väčší dôraz práve na oblasť výchovnú ako vzdelávaciú, ktorá bola prenechaná na pleciach učiteľov, či ostaných odborníkov, tak ako to bolo (pred renesanciou sociálnej pedagogiky) v minulosti. Táto exponovanosť na prelome milénia mala svoje opodstatnenie vyplývajúce z potrieb spoločnosti, ktorá nástupom viacerých negatívnych vplyvov (kríza rodiny, konzumný prístup, nárast sociálno-patologických javov), volala po urgentnej potrebe intervenovať práve do oblasti výchovy v užšom slova zmysle. Vzdelávacej kompetencii v príprave sociálnych pedagógov sa tak nevenovala patričná pozornosť.

Profesia sociálneho pedagóga je spojená s vykonávaním odbornej činnosti zacielenej na veľmi širokú sféru klientov, preto by mal okrem edukačnej kompetencie uplatňovať i **reedukačnú kompetenciu** a pôsobiť tak najmä na jedincov, ktorí potrebujú pomoc v prevýchovnom procese. Najväčšiu skupinu tvoria klienti, ktorí absolvovali pobyt v niektorom špeciálno-výchovnom zariadení (diagnostické centrum, resocializačné zariadenie a pod.). I v reedukačnej oblasti býva efektívne plánovanie vzdelávacích cieľov a obsahov slúži na opätovnú adaptáciu do pôvodného prostredia rodiny, školy, či rovesníkov. Práve pre pochopenie príčin, dôsledkov problémov a zlyhaní v ich doterajšom správaní je potrebné využitie poznávacích schopností klientov. Môže tak viesť k ich korekcii, teda i efektívnej **reedukácii**. Edukačnú kompetenciu je preto dôležité *využívať i pri výchovných problémoch u detí a mládeže*, čomu by mala zodpovedať adekvátne profesionálna príprava sociálnych pedagógov pre výkon reedukačnej činnosti.

V edukačnej kompetencii je dôležité, aby sa sociálny pedagóg vedel orientovať v didaktickej terminológii a vzdelávaciú činnosť realizoval na základe aktuálnych a adekvátnych didaktických (vzdelávacích) postupov. (CVIČENIE 9 – A)

**Hlavným cieľom** sociálneho pedagóga pri využívaní edukačnej kompetencie je *poskytnúť informácie, viesť k osvojeniu poznatkov, k rozvíjaniu poznávacích zručností, čo vedie k zlepšeniu kvality života edukovaného jedinca*.

**Obsah vzdelávacích činností** vyplýva zo širokospektrálneho zamerania sociálnej pedagogiky determinovaného historickou podmienenosťou sociálnych teórií a naplneného v intenciách rezortnej legislatívy a špecifik jednotlivých zariadení a jej klientely. Tvoria ho najmä: *aktivity zamerané na rozvoj poznatkov z oblasti výchovy, sociálno-výchovnej prevencie a poradenstva*.

**Hlavnými cieľovými skupinami** sú deti, mládež, zákonní zástupcovia, obsahovými témami sú situácie a potreby samotných klientov – problémové správanie detí, osveta v oblasti sociálno-patologických javov, informácie o dostupnej pomoci, získavanie poznatkov pre vlastnú svojpomoc. Najčastejšie vo vzťahu k výchovným poradcem a ku koordinátorom prevencie na škole sa uplatňujú vzdelávacie aktivity v oblasti metodickej činnosti. Sociálny pedagóg, na rozdiel od učiteľa, nemá k dispozícii **špecifické nástroje** (metodiky a učebnice výučbových predmetov), musí improvizovať podľa vzniknutej situácie, zloženia skupiny svojich zverencov či podľa cieľa, ktorého chce dosiahnuť.

Výchovno-vzdelávací proces je veľmi zložitým a náročným procesom, pretože pedagóg a žiak vstupuje do tohto procesu v mnohostranných vzťahoch. Časťou procesu, ktorý sleduje

vzdelávaciú stránku sa zaoberá **didaktika**. Petlák (1997) hovorí o didaktike ako o *všeobecnej metodike, vede, náuke, teórii a časti pedagogiky, ktorá sleduje obsah vzdelávania a proces učenia*. Pod pojmom **proces učenia** potom rozumieme *metódy, zásady, organizáciu a formy*. *Aby bol výchovno-vzdelávací proces efektívny, mali by sme dodržiavať didaktické princípy a riadiť sa nimi*.

Metódy, formy, prostriedky uplatňované vo vzdelávacích aktivitách vyplývajú práve **zo vzájomnej podmienenosti základných prvkov vzdelávacieho procesu**: cieľovej skupiny – obsahu – sociálneho pedagóga (vzdelávateľa). Výber metód a foriem vo vzdelávaní výrazne ovplyvňuje **cieľová skupina**. Medzi najčastejšie **využívané metódy a formy** u detí a mládeže patrí napr.: hra, skupinové cvičenia/tréning a diskusia, prednáška využívaná najmä u detí a mládeže a žiakov. Rozhovor a konzultácie sa zväčša využívajú vo vzdelávaní rodičov a pedagógov. Vo vzťahu poradca a vzťahu k výchovným poradcóm na škole sa uplatňuje inštruktáž, prednáška a rozhovor. Pri koordinátoroch prevencie je využívaná metódu a forma prednášky, konzultácie a rozhovoru.

Sociálny pedagóg by mal využívať vo vzdelávaní najmä aktivizujúce metódy, ktoré majú vzbudiť záujem o edukáciu ako napr. *diskusiu, situačnú, inscenačnú metódu, didaktické hry a hry s pravidlami, metódy heuristické, riešenia problému* (Droščák, 2015). Za nosné vzdelávacie metódy patria tzv. *expozičné metódy* (priameho prenosu poznatkov): monologické metódy (rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednáška) a dialogické metódy – (rozhovor, beseda, dramatizácia). Vhodné je využívať i *metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov*: demonštračné metódy, pozorovanie, manipulácia s predmetmi a metódy problémové (*problémové vyučovanie, projekty*), metódy samostatnej práce a autodidaktické metódy (*samostatná práca s knihou, v laboratóriu, samostatné štúdium s využitím techniky*) a metódy mimovoľného učenia (*preberanie názorov, postojov, záujmov, napodobňovanie činností*). Okrem týchto metód ešte Petlák (1997) pridáva rôzne druhy *fixačných metód*, ktoré sú zamerané na upevňovanie a precvičovanie vo vyučovacom procese a *metódy diagnostické a klasifikačné*, ktoré plnia viaceré významné úlohy, ako *diagnózu, hodnotenie a klasifikáciu* (Petlák E, 1997, s. 124 - 128).

Rovnako dôležité je, aby sociálny pedagóg vedel vzdelávací proces plánovať v intenciách **základných vzdelávacích kategórií** (cieľ, obsah, formy, metódy, prostriedky vzdelávania).

Konkrétne ciele vzdelávacieho procesu by mali spĺňať tieto základné požiadavky ako konzistentnosť, primeranosť, špecifickosť cieľov, dosiahnuteľnosť (jasne definovaný stav, ktorý treba dosiahnuť), jednoznačnosť, jasnosť, kontrolovateľnosť, merateľnosť, rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu (zapamätanie, porozumenie, usporiadanie, aplikácia, produkcia).

Ako sme už niekoľkokrát podotkli v prípade sociálneho pedagóga sa nejedná len o pôsobenie v prostredí školy, pole pôsobnosti je oveľa širšie a do istej miery ťažko vymedziteľné. *Sociálny pedagóg má oproti učiteľovi obrovské a nekonečné možnosti. Situáciu môže vymyslieť, navodiť, využiť, zinscenovať v správnom čase bez toho, aby vychovávaný jedinec mal povedomie o prebiehajúcom vzdelávacom procese*. Ľahšie a takmer dobrovoľne sa tak jeho pôsobeniu podvolí. Voľbu jednotlivých metód, foriem a prostriedkov si sociálny pedagóg môže zvoliť sám na základe potreby a predovšetkým hlavne podľa výchovno-vzdelávacieho cieľa, ktorý chce dosiahnuť. Autorky Sobková – Öbring Hobzová - Pospíšilová uvádzajú (2014, s. 24), že *metódy sa tak môžu stať účinným nástrojom edukačného úsilia vďaka svojej variabilite, miery potenciálu vo svojom využití*.

Zvlášť významné je rozvíjanie vzdelávacej kompetencie v pre-/graduálnej príprave sociálnych pedagógov, u prieskumu zameraného na vzdelávaciú činnosť, ktorú realizujú

sociálni pedagógovia v poradenských zariadeniach (Figurová, 2012), boli zistené nasledujúce poznatky (Liberčanová, 2012):

**Dominantnými cieľovými skupinami vzdelávacích aktivít** sú deti / žiaci u všetkých a to u všetkých oslovených vzdelávateľov (100%), následne 67 % respondentov uviedlo, že ich vzdelávacie aktivity smerujú aj na koordinátorov prevencie na škole, 44 % sa zameriava aj na rodičov a 33 % respondentov uviedlo pedagógov na škole. Len 28 % z opýtaných uviedlo, že vzdelávacie aktivity realizujú aj pre výchovných poradcov na škole. Iné cieľové skupiny pre uplatňovanie vzdelávacej kompetencie oslovení z poradenských zariadení neuvádzali.

Najčastejším **cieľom vzdelávacích aktivít** sociálnych pedagógov v CPPPaP vo vzťahu k deťom, žiakom a mládeži je *prevencia sociálno-patologických javov*. Vo vzťahu k rodičom môžeme konštatovať, že najviac respondentov uviedlo ako cieľ vzdelávacích aktivít *podporu a rozvoj rodičovských kompetencií a zručností*. V prípade orientácie vzdelávacích aktivít na pedagógov na škole ako najčastejší cieľ respondenti uvádzali *informovanosť*, rovnako i v cieľovej skupine výchovných poradcov, konkrétne o *sociálno-patologických javoch a preventívnych aktivitách*. Na základe uvedených poznatkov sme mohli konštatovať, že aj pri vzdelávacích aktivitách sa sociálni pedagógovia vo vzťahu k deťom, žiakom a mládeži orientujú predovšetkým *na prevenciu*. Vo vzťahu ku koordinátorom prevencie na školách sme z poskytnutých informácií nadobudli zistenie, že respondenti ako najčastejší cieľ vzdelávacích aktivít uvádzali *podporu a pomoc* pri preventívnych aktivitách.

Aký je najčastejší **obsah** vzdelávacích aktivít? Najčastejšie respondenti uvádzali aktivity zamerané na rozvoj *poznatkov z oblasti výchovy*. Obsahovo najčastejšie vzdelávacie aktivity sociálni pedagógovia vo vzťahu k pedagógom na škole zameriavajú na témy, ktoré si *sami vyžadujú* napr. ako reagovať v prípade agresívneho žiaka, ako zvládať stresové situácie a syndróm burn out. Najčastejšie ako obsah vzdelávacích aktivít vo vzťahu k výchovným poradcov a ku koordinátorom prevencie na škole respondenti uvádzali *vzdelávacie aktivity na poskytovanie metodickéj pomoci*.

Zisťovali sme i **najčastejšie metódy a formy** vzdelávacích aktivít, ktoré využívajú sociálni pedagógovia v CPPPaP najčastejšie vo vzťahu k deťom, žiakom, mládeži. Pri tejto cieľovej skupine uvádzali vzdelávatelia *hru, skupinové cvičenia/tréning a diskusiu*. Vo vzťahu k rodičom a pedagógom na škole sme z poskytnutých informácií nadobudli zistenie, že najčastejšie respondenti uplatňujú *rozhovor a konzultácie*. Respondenti najčastejšie uvádzali ako používanú metódu, formu vzdelávacích aktivít vo vzťahu k výchovným poradcov na škole *prednášku a rozhovor*. Vo vzťahu ku koordinátorom prevencie na základe nadobudnutých informácií z dotazníka môžeme konštatovať, že najviac respondentov uviedlo ako využívanú metódu a formu *prednášku, konzultácie a rozhovor*. Možno teda konštatovať, že výber metód a foriem vzdelávacích aktivít výrazne ovplyvňuje cieľová skupina.

Ďalej sme zisťovali **frekvenciu realizácii vzdelávacích aktivít**. Vzdelávacie aktivity väčšina respondentov uskutočňuje *niekoľkokrát do týždňa* vo vzťahu k deťom, žiakom a mládeži. V prípade rodičov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie na školách vzdelávacie aktivity väčšina respondentov uskutočňuje *niekoľkokrát za mesiac*. Vo vzťahu k pedagógom na škole vzdelávacie aktivity uskutočňuje *raz za polrok* väčšina respondentov.

Zaujímalo nás i aké **didaktické prostriedky** sociálni pedagógovia pri vzdelávacích aktivitách najčastejšie uplatňujú vo vzťahu k jednotlivým cieľovým skupinám. Vo vzťahu k deťom, žiakom a mládeži, pedagógom a koordinátorom prevencie na školách najčastejšie respondenti uvádzali, že didaktické prostriedky, ktoré využívajú pri vzdelávacích aktivitách sú *PC, dataprojektor, prezentácia v PowerPointe*. Najčastejšie využívané didaktické prostriedky vo vzťahu k rodičom respondenti uviedli *pracovné listy a vlastné metodické materiály*. Pri vzdelávaní výchovných poradcov na škole najčastejšie využívajú *odborné publikácie a brožúry*.

Aký je najčastejší zdroj čerpania informácií a metodík pre vzdelávaciu činnosť v práci sociálnych pedagógov. Poznatky a informácie ako dané vzdelávacie aktivity organizovať pre deti, žiakov a mládež, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie na školách najviac respondentov odpovedalo, že uvedené poznatky získava z kurzov, seminárov, výcvikov a workshopov. Vo vzťahu k rodičom uviedlo najviac respondentov, že ako zdroj informácií mu slúžia odborné publikácie. V prípade pedagógov na škole respondenti čerpajú najviac informácií ako dané vzdelávacie aktivity organizovať na webových stránkach.

Z nasledujúcich zistenia vyplývajú nasledujúce odporúčania pre rozvoj vzdelávacej kompetencie v pre-/graduálnej príprave sociálnych pedagógov a v samotnej praxi zdokonaľiť pre-/graduálnu prípravu sociálnych pedagógov na vzdelávaciu kompetenciu (zvýšiť obsahovú a časovú dotáciu v študijných plánoch a sylabách z problematiky vzdelávania, v ktorých by študenti nadobudli základné poznatky z oblasti vzdelávania – napr. odbornú terminológiu, pretože i oslovení respondenti vykazovali nedostatky v uvedenej oblasti), odbornú prípravu adaptovať na potreby sociálnych pedagógov vyplývajúcich z potrieb praxe (neponúkať študijný predmet: Didaktika pre učiteľov, ale predmety určené pre prácu sociálneho pedagóga napr. Tvorba a realizácia vzdelávacích jednotiek a pod., ktoré by vychádzali z poslania sociálneho pedagóga), rozvíjať a posilniť tvorbu metodík pre vzdelávaciu činnosť, z ktorých by mohli čerpať najmä začínajúci absolventi sociálnej pedagogiky, venovať pozornosť uplatňovania vzdelávacej kompetencie i v odborných prameňoch (v zborníkoch, odborných časopisoch, publikáciách teoretického charakteru), organizovanie konferencií, pracovných stretnutí a vytvorenie webového portálu, ktorý by slúžil na zosieťovanie sociálnych pedagógov v rôznych oblastiach praxe a tým im uľahčil prípravu i pre realizáciu vzdelávacej činnosti na pracoviskách, v najširšom slova zmysle etablovanie profesie sociálneho pedagóga v laickej a odbornej verejnosti s priznaním vzdelávacej kompetencie v jeho odbornej činnosti (zvýšenie povedomia zamestnávateľov pri obsadzovaní pozície sociálneho pedagóga absolventmi študijného programu, ktorí majú príslušné vzdelanie z oblasti pedagogiky). (CVIČENIE 9 – B)

Zároveň za úspešné pokračovanie vysokoškolského štúdia sa považuje **autoedukácia**. Ako uvádza Határ (2010) samovzdelávanie vychádza z vnútorných potrieb. *Sociálny pedagóg vo svojej činnosti potrebuje mať všeobecné i špecifické poznatky. Tie môžu byť predmetom jeho samovzdelávania. Sám je podporovateľom samovzdelávania svojich kolegov, detí i mládeže, ktorým má pomôcť.*

Za zvlášť efektívne je využívanie dostupných možností **d'alsieho vzdelávania v profesii sociálneho pedagóga**. Predstavuje systém prednášok, seminárov, krátkodobých alebo dlhodobých výcvikov rôznych foriem (napr. dištančné vzdelávanie), o ktorých sa študenti dozvedia v graduálnom stupni vzdelávania.

## 9.1 Sociálno-pedagogická konzultačná činnosť

Ako Bakošová (2005) uvádza, je to forma poskytnutia odborných informácií odborníkom iných profesií (právnikom, psychológom, pracovníkom metodických centier, dobrovoľných organizácií...). Rovnako je možné poskytnúť konzultáciu aj rodičom, deťom a mládeži.

Konzultácia je odborná rada alebo pomoc, ktorú možno poskytnúť rodičom, deťom, mládeži, zákonným zástupcom, vychovávateľom. Konzultačná činnosť je chápaná aj ako forma poskytnutia odbornej informácie odborníkom inej profesie medzi sebou navzájom (sociálny pracovník, psychológ). Zväčša má jednorazový charakter.

**Konzultáciu** môžeme teda považovať za informačnú službu, ktorú konzultant poskytuje konzultujúcemu napr. učiteľovi alebo žiakovi. Je to informačno-edukačný proces založený na interakcií medzi hľadajúcim informáciu, poznatok a ten druhý (sociálny pedagóg) je v uvedenej oblasti vzdelaný, má potrebné informácie a poznatky.

**Cieľom konzultácie** je skvalitniť, zefektívniť prácu i život konzultujúceho. Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné, aby mal sociálny pedagóg dobré skúsenosti a vedomosti v oblasti, ku ktorej práve poskytuje konzultáciu. Ak takéto skúsenosti a vedomosti nemá, môže nasmerovať konzultujúceho na službu od iného odborníka. Zároveň je potrebné, mal i mať dobre rozvinuté komunikačné schopnosti.

**Konzultácia a poradenstvo nie s totožné pojmy.** Poradenstvo môže byť aj jednorazové, no väčšinou sa jedná o dlhší formatívny proces vyžadujúci niekoľko stretnutí. Oproti tomu konzultanta navštívime raz prípadne dvakrát. Poradenstvo má výchovný charakter, podieľa sa na formovaní osobnosti. Pri poradenskej činnosti sa viacej zameriavame na výchovu, preto aj časovo je náročnejšia ako konzultačná činnosť. Konzultant zväčša len poskytuje informácie, poznatky, teda skôr vzdeláva, prípadne nasmeruje (siet'uje) klienta k ďalším možnostiam.

Prostredníctvom konzultačnej činnosti analyzujeme vzniknutú situáciu, problém či jav, a tak nachádzame možné postupy riešenia. Každá konzultačná činnosť musí byť „šitá na mieru“, nakoľko je zameraná na pomoc v konkrétnej oblasti, aby priniesla konečné riešenie. Prostredníctvom konzultačnej činnosti identifikujeme a uspokojujeme požiadavky zo strany klienta, jednotlivca. Poskytuje ju odborník, ktorý participuje pri tvorbe vhodných alternatív, odporúča postupy, či orientuje na ďalšie potrebné služby.

Konzultačná činnosť spravidla predstavujú súčasťou poradenského systému a teda môže prebiehať i ako súčasť poradenstva. Obe činnosti (poradenstvo a konzultačná činnosť) majú za cieľ pomôcť zorientovať sa a vyriešiť stav alebo situáciu, v ktorej sa jednotlivec nachádza. „*Vo všeobecnosti môžeme uviesť, že informačná a konzultačná činnosť je činnosť „smerujúca k orientácii klienta v oblasti jeho záujmu.*“ (Palán, 1997, s. 86)

Konzultačnú činnosť tak môžeme považovať za metódu alebo ale i prostriedok poradenstva, v ktorej prostredníctvom *konzultácie*, ustálenej formy stretnutia, odovzdávame informácie, či nasmerujeme jednotlivca na postup ako riešiť danú situáciu. Táto činnosť je veľmi podstatná pre získanie potrebnej informácie, poznatku, či pri voľbe vhodnej alternatív. Je zameraná na informovanie, osvetu, vzdelávanie, siet'ovanie.

Predmetom konzultačnej činnosti sociálneho pedagóga je informovať a vzdelávať deti, rodičov, učiteľov, či iných odborníkov o poznatkoch a možnostiach konania v sociálno-pedagogických javoch a situáciách. Sociálny pedagóg je kompetentný poskytovať konzultácie nasledujúcim **cieľovým skupinám:**

vo výchove, prevýchove jedinca, pomáha *rodičom, zákonným zástupcom* zorientovať sa v dostupnosti poskytovaných služieb, ktoré s edukáciou úzko súvisia (konzultácia môže postupne prechádza do výchovného poradenstva alebo nastupuje proces siet'ovania – odporúčenia služieb ďalších odborníkov),

metodicky usmerňuje informačnú činnosť *pedagógov*, ktorým poskytuje obsahovú a metodickú činnosť (vychovávateľom, triednym učiteľom, koordinátorom prevencie, výchovným poradcom).

poskytuje informácie *odborníkom inštitúcií a organizácií* pracujúcich s deťmi a mládežou v oblasti výchovy a vzdelávania (metodikom, lektorom, ďalším špecialistom),

konzultačnú činnosť je *poskytovaná i deťom a mládeži*, slúži najmä na odovzdávanie poznatkov (v oblasti prevencie, kariérového poradenstva apod.), v ktorej dominuje uplatňovanie vzdelávacej kompetencie v profesii sociálneho pedagóga.

Sociálny pedagóg sa teda pri uplatňovaní konzultačnej činnosti stáva konzultantom. So svojimi klientmi (žiaci, učitelia, rodičia) pracuje najčastejšie formou individuálnou alebo skupinovú (frontálnou). Pri individuálnej práci s klientom využíva **metódu rozhovoru**, pri skupinou najmä **prednášanie, či diskusiu**.

Na to, aby sociálny pedagóg správne konzultoval so svojimi klientmi, potrebuje mať určité **osobnostné a odborné predpoklady**. Patrí sem schopnosť porozumieť, aktívne počúvať, efektívne komunikovať, schopnosť prejavovať empatiu, altruizmus, poskytnúť podporu a pomoc. Okrem iného je vítaná aj schopnosť reálne diagnostikovať a rozlíšiť akútny problém od dlhodobého. Sociálny pedagóg by mal byť *aktívne počúvajúcim odborníkom*.

**Konzultant** má za úlohu v konzultačnom procese hlavne poskytnúť klientovi aktuálne alternatívy v sociálno-výchovnej oblasti, z ktorých si môže voľiť. Poskytovanie iných informácií, poznatkov má prenechať ostatným špecialistom (psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg atď.). Ak sa v danej oblasti neorientuje alebo nemá na to kompetencie, nasmeruje klienta ku správne odborníkovi, ktorý sa problému bude naďalej venovať. Tento proces nazývame **zosieťovanie**. Na základe vyššie uvedených definícií konzultačnú činnosť sociálneho pedagóga možno chápať ako informačnú a vzdelávaciu činnosť poskytovanú *deťom a mládeži* vo výchovnej, vzdelávacej, profesijnej stránke. Ako aj pomoc ich zákonným zástupcom, rodičom, vychovávateľom. Taktiež v spolupráci s *učiteľmi a odbornými zamestnancami* poradenských zariadení. Ak si pri konzultačnej činnosti nevedia poradiť alebo ich kompetencie to nedovoľujú, či už daný problém nespadá do ich profesie posúvajú klienta kolegom s príslušným odborným zameraním.

Ako sme už uviedli, konzultačná činnosť býva často súčasťou poradenského procesu, preto pri vyvodzovaní **základných etáp v konzultačnom procese** môžeme analogicky vychádzať zo všeobecných charakteristík procesných *štádií v poradenstve*, ktoré sme uviedli v 7. kapitole.

Ideálnym postupom je zahájenie, ktoré sa začína privítaním, objasnením dôvodov a cieľov jednaní, čiže vymedzenia témy a spresnia sa aj postupy a pravidlá. Ďalšou časťou je analýza súčasného stavu a to zber informácií, definovanie problému a analýza prekážok a ich príčin. Podávajú sa návrhy riešenia, počas ktorých sa zhromažďujú alternatívy a hodnotia sa návrhy na základe daných kritérií. Pripraví sa rozhodnutie alebo aspoň čiastočné spoločné rozhodnutie. Ďalej sa položia otázky ako: Čo je pre realizáciu podstatné? Kto, čo, dokedy a ako urobí? Koho je treba informovať? Na záver sa zhrnie prediskutovaná vec a ukončí sa jednanie.

Konzultant si v procese konzultácie kladie otázky. Prečo ma tento klient vyhľadal? Čo je cieľom tejto konzultácie? Čo klient očakáva? Čo navrhuje? Aké alternatívy má klient? Ktoré alternatívy považuje za vhodné? S akým postupom krokov klient súhlasí? Aké informácie sú pre relevantné? Potrebuje intervenciu ďalšieho odborníka? Porozumel klient navrhovanému postupu? Môže byť konzultácia ukončená? Bola konzultácia podľa klienta úspešnou?

Sociálny pedagóg v škole najčastejšie spolupracuje s triednym učiteľom. Priebeh konzultácie s učiteľom môže mať nasledovný charakter, priebeh:

- 1 . Úvod
- 2 . Analýza – rozbor
- 3 . Možnosti – hľadanie - aplikácia
- 4 . Spätná väzba
- 5 . Záver. (Hroncová, 2009, s. 295)

Sociálny pedagóg volí medzi adekvátnymi **formami** poskytovania konzultácie. Ak sa jedná o izolovanú formu poskytovania informácií, zväčša sa jedná o jednorazové konzultačné stretnutie („sedenie“). Môže byť poskytovaná *individuálne i skupinovo, priamo alebo nepriamo, formálne alebo neformálne, spontánne alebo plánovito*

Základnou **metódou** konzultácie je konzultačný **rozhovor**. Pri osobnej konzultácii je vo svojej podstate dôverná komunikácia, pri ktorej je celá pozornosť upriamená na jedného človeka. Preto je potrebné v rámci komunikácie, ktorá je pri konzultačnej činnosti dôležitá dbať na prejavy či už verbálnej alebo neverbálnej komunikácie. Cieľom rozhovoru je viesť medzi účastníkmi efektívny dialóg, ktorý predstavuje základný **prostriedok** konzultácie.

Pri tejto metóde je podstatné dodržiavať **základné princípy rozhovoru** ako udržiavanie očného kontaktu, aktívne a empatické načúvanie, adekvátna voľba kladenia otázok a jazykového štýlu, akceptácia klienta a kongruencia na strane konzultanta. Rozhovor v rámci konzultácie má spravidla nasledovné **etapy**: kladenie otázok; emocionálny odstup; zistenie aktuálnej situácie; zistenie „uprednostňovanej“ situácie; určenie správnej smer; vytvorenie akčného plánu; odkazy - distribúcia; ukončenie rozhovoru/ konzultácie. (CVIČENIE 9 – C)

Konzultant, v našom prípade sociálny pedagóg, môže klientovi resp. jednotlivcovi ponúknuť objektívny pohľad na situáciu a poskytnúť potrebné informácie o alternatívach, ktoré v danej situácii môže klient postupovať, resp. mu pomôcť navrhnúť vlastné alternatívy. Dôležitosť konzultačnej činnosti v práci sociálneho pedagóga vidíme najmä v jeho ponúknutí iného pohľadu na problém, v jeho rýchlej orientácii v danej situácii a v snahe problém vyriešiť problém či stav čo najefektívnejšie. Je nutné vyzdvihnúť klady a pozitíva, pričom sa aktéri konzultačného procesu spoločne zamerajú na stanovenie postupných krokov smerujúcich k želanému cieľu. Pokiaľ prostredníctvom konzultačnej činnosti dôjde k voľbe z niektorých stratégií, je nevyhnutné realizovať ich v samotnej praxi. Konzultant by sa mal uistiť, či klient *porozumel situácii*, v ktorej sa nachádza, *stanoveným krokom v postupe*, ktorý si zvolil a *zvážiť schopnosti a možnosti zvládnuť situáciu* na základe zvolenej alternatívy.

### **Otázky a úlohy**

1. *Definujte pojmy výchova, vzdelávanie, edukácia, vzdelávanie a vzdelanie.*
2. *Objasnite postavenie edukačnej kompetencii vo vzťahu k oprávneniu realizovať vzdelávacie činnosti v profesii sociálneho pedagóga.*
3. *Určte cieľ, cieľovú skupinu, predmet, formy, metódy a formy vzdelávacej činnosti.*
4. *Uveďte na základe prieskumných zistení, najčastejšie využívané ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky u sociálnych pedagógov pracujúcich v poradenských zariadeniach a odporúčania pre rozvoj vzdelávacej kompetencie už pre/-graduálnej príprave.*
5. *Objasnite možnosti autoedukácie a ďalšieho vzdelávania vo vzťahu k edukačnej kompetencii sociálneho pedagóga.*
6. *Vysvetlite vzťah medzi poradenskou a konzultačnou činnosťou.*
7. *Definujte pojmy konzultácia, konzultant, cieľové skupiny konzultácie.*
8. *Uveďte cieľ, metódy, formy, prostriedky a etapy konzultačného procesu realizovaného sociálnym pedagógom.*

### **Použité pramene**

BAKOŠOVÁ, Z. 2009. Súčasný stav v uplatnení sociálnych pedagógov na základných a stredných školách. In *Pedagogické rozhľady*, 2009, roč.18, č. 2. Bratislava: MPC Bratislava 2009, ISSN 1335-0404.

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul, 2005. ISBN 80-89236-00-6.

DRAPELA, J. V. - HRABAL, V. a kol. 1995. *Vybrané poradenské smery. Teorie a strategie*. Praha: Univerzita Karlova 1995. 85 s. ISBN 80-7184-011-4.

DROŠČÁK, M. 2015. *Úvod do všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva*. UCM Trnava 2015. ISBN 978-80-8105-655-0.

ĎURIŠOVÁ, Ľ. 2018. *Konzultačná činnosť v práci sociálneho pedagóga*. Bakalárska práca. Trnavská univerzita v Trnave: Pedagogická fakulta, 2018. 52 s.

FIGUROVÁ, L. 2012. *Vzdelávacia kompetencia v práci sociálneho pedagóga*. Diplomová práca, Trnavská univerzita v Trnave: Pedagogická fakulta, 2012. 84 s.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2015. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2015. 278 s. ISBN 978-80-557-0957-4.

HUDECOVA, A., JUSKO, P., VAVRINČÍKOVÁ, L., BROZMANOVÁ-GREGOROÁ, A., PAPŠO, P. 2010. *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexii*. Banská Bystrica: Pdf UMB v Banskej Bystrici. 150 s. ISBN 978-80-557-0112-7.

Informačné listy predmetov. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. [online]. 2011, [cit. 2011-11-10]. Dostupné na internete: <<https://mais.truni.sk/maisportal/report.htm>>.

Informačné listy predmetov. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. [online]. 2008, [cit. 2011-11-10]. Dostupné na internete: <<http://www.pdf.umb.sk/studium/iinformacne-listy-predmetov/studijne-programy-pre-studentov-ktori-boli-prijati-v-ak-roku-2009-2010.html>>.

Informačné listy predmetov. Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied. [online]. 2011, [cit. 2011-11-10]. Dostupné na internete: <<http://vzdelavanie.uniza.sk/vzdelavanie/plany.php?f=8&t=Z&m=2&r=1&o=D&z=1>>.

KAMARÁŠOVÁ, L. 2009. Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v Slovenskej republike. In HRONCOVÁ, J. – WALANCIK, M. a kol. *Vybrané problémy slovenskej a poľskej sociálnej pedagogiky (História-súčasnosc'-perspektívy)*. Banská Bystrica: UMB PF, 2009. ISBN 978-80-8083-749-5, s. 235 – 252.

KLÍMA, P. 2004. Pedagogika mimo zdi institúcií. In JEDLIČKA, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha : Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

KNOTOVÁ, D. 2013. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno, MU, 2013. 115 s.

KOLIBOVÁ, H., SCHERREROVÁ, D. 1996. *Práce s klientem*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita, 1999, 86 s. ISBN 80-7248-020-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2007. Pedagogika – veda o výchove a vzdelávaní (edukácii). In KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: PF TU, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6, s. 9 - 20.

KRAUS B. 2001. Profesní model sociálního pedagoga. In *SOCIALIA 2001*. 2001. ISBN 80-70411-13-9.

KRAUS, B. 2001. Sociální determinanty výchovy. In KRAUS, B.-POLÁČKOVÁ, V. *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno. Paido 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.

LEVICKÁ, J. 2008. *Sociálno-právna ochrana pre 3. ročník stredných odborných škôl*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2008. ISBN 978-80-100-1450-7.



LIBERČANOVÁ, K. 2012. *Význam uplatňovania edukačnej kompetencie v činnosti sociálneho pedagóga pôsobiaceho v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie*. In *Dilemata sociálnej pedagogiky v postmodernom svete*. Brno: IMS, s. 1103 - 1110.

MALACH J. 2003. *Kľúčové kompetencie lektora*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2003. 58 s.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris 1997. ISBN 80-88778-49-2.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris. 2002. 320 s. ISBN 80-89018-31-9.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. 620s. ISBN 978-80-816-800-45.

TVRDÍK, M. 2011. *Sociálny pedagóg a jeho profesijné kompetencie*. Prešov: MVEK. 2011.

VESELÁ, J. 2006. *Kapitoly ze sociálnej pedagogiky*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006.

*Zákon č. 445/2009 Z. z. o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*

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

*Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

## 10. Sociálno-pedagogická intervencia

Intervenciu možno chápať **v najširšom slova zmysle** ako zákrok, zásah, zasahovanie. Využíva sa vo všetkých vedných odboroch a v kontexte sociálnej pedagogiky sa zameriame ďalej na možnosti a limity sociálno-výchovnej intervencie v náročných sociálno-výchovných situáciách, teda **intervencie v užšom slova zmysle**.

Bakošová (2008) ju definuje ako odborný zásah, resp. všetky opatrenia, ktoré majú zabrániť ďalšiemu prehĺbovaniu problému a má sa uplatňovať v situáciách, keď človek stráca reálnu schopnosť zvládnuť svoj problém pomocou poradenstva, konzultácie či vysvetľovania.

Klienti, ktorí potrebujú odbornú pomoc a intervenciu sa dostávajú do zložitých životných situácií, ktoré vyžadujú väčšiu mobilizáciu síl, prípadne zanechávajú i určité psychické následky. Hovoríme o tzv. *náročných životných situáciách*, kedy dosiahnutie cieľa, splnenie úlohy, uspokojenie potreby nie je uskutočniteľné bežnými postupmi (Kraus, 2008).

**Podľa stupňa naliehavosti** klientovej situácie rozlišujeme nasledujúce stupne intervencie: *Bežná intervencia* je určená klientovi, ktorého problém umožňuje postupné, plánovité poskytnutie odborného zásahu, kedy sociálny pedagóg s klientom pracuje počas pravidelných, dohodnutých stretnutí na základe vopred vypracovaného plánu intervencie.

*Krízová intervencia* je poskytovaná klientovi v akútnej krízovej situácii. Tento stupeň intervencie sa poskytuje v čase, ktorý je krízový pre klienta, teda je poskytovaná, bez možnosti stretnutie vopred dohodnúť a hlavne plánovať. Klient vyžadujúci krízovú intervenciu sa nachádza v silnom emočnom napätí, častokrát sprevádzané stresom, situáciu vníma ako vlastnými silami neriešiteľnú, ba nezriedka až ako život ohrozujúcu.

Sociálno-pedagogická intervencia sa sčasti obsahovo prekrýva so sociálnou intervenciou. Navzájom sa značne prelínajú. Sociálna pedagogika sa sústreďuje najmä **na deti a mládež** a jej kľúčovým prvkom, zároveň vymedzujúcim sa od ostatných disciplín, je *pedagogizácia intervenčných krokov*, teda dominantná je výchovná intervencia v konkrétnych sociálnych podmienkach klienta.

Medzi hlavné **ciele krízovej pomoci** možno zaradiť:

*Aktuálny cieľ*: ktorý spočíva v stabilizácii stavu klienta, zníženie nebezpečenstva, že sa krízový stav už nebude ďalšej prehĺbovať.

*Perspektívny cieľ*: nasmerovať klienta na ďalšie možnosti riešenie. Intervencia má posilniť klientovu vlastnú adaptačnú schopnosť a dosiahnuť stav, v ktorom bol pred vznikom krízy alebo stavu lepšieho.

Žiaducim výsledkom krízovej intervencie je posilniť klientovu schopnosť riešiť náročnú situáciu, a to buď na základe stratégie už vyskúšaných alebo na základe novovytvorených postupov. Spolu s tým by sa malo zlepšiť aj klientovo sebahodnotenie. Malo by dôjsť k zmierneniu nepríjemného emocionálneho sprevádzania. (Vodáčková, 2002)

**Cieľom krízovej intervenčnej činnosti** v ponímaní sociálnej pedagogiky je pomôcť jedincovi integrovať zážitok z riešenia krízy do ďalšieho života. Pre sociálneho pedagóga je preto dôležité monitorovanie žiakov z dôvodu včasného podchytenia prežívania krízy a intervenovanie v rámci svojich kompetencií. Krízová intervencia môže byť realizovaná v spolupráci s ďalšími odborníkmi, teda transdisciplárne a multirezortne.

Sociálny pedagóg, v rámci sociálno-pedagogickej intervencie, by sa mal riadiť určitými **princípy** sociálno-pedagogickej intervencie: hľadať silné stránky klienta;

spolupracovať s klientom pri stanovení cieľov;  
akceptovať klienta takého, aký je;  
dôverovať klientovi, že je schopný zmeniť a napraviť sa vlastným úsilím;  
prenechať klientovi právo vyriešiť vlastný problém v rámci jeho možností a schopností;  
dodržiava mlčanlivosť, navodzovať vzájomnú dôveru.

Za vhodné **metódy bežnej intervencie**, ktoré môže sociálny pedagóg využiť možno využiť výchovné metódy (Kraus, 2008). Výchovnou metódou rozumieme i v sociálnej pedagogike určitý konkrétny postup, ktorým chceme realizovať konkrétny výchovný zámer a v danom smere ovplyvniť osobnosť vychovávaného a tým mu pomôcť v jeho situácii. Je zjavné, že sociálna pedagogika sa z pohľadu teórie ani praxe neobíde bez klasických výchovných metód, ako je *vysvetľovanie, presvedčovanie, metóda súhlasu a nesúhlasu, modelovania, príkladu, odmeny, cvičenia apod.* Medzi základné metódy patrí *metóda rozhovoru*, ktorý môže mať napr. diagnostickú, výchovnú, poradenskú, terapeutickú funkciu.

Okrem týchto však poznáme aj **špecifické metódy**, ktoré sú v sociálnej pedagogike málo rozpracované. Možno ich rozdeliť na také, kde prebieha priame alebo nepriame ovplyvňovanie. Účinnejšie však bývajú najmä tie postupy, kde vychovávaný nemá pocit, že ho niekto usmerňuje, ovplyvňuje alebo manipuluje. Medzi ne patria:

1. *Metóda organizovania (pedagogizácie) prostredia* – znamená využiť prostredie ako „výchovný prostriedok“. Vychovávajúci mení prostredie a tým pre vychovávaného navodzuje podnetné podmienky. Zasať môže ako do vecne - priestorovej zložky (ako sú veci uložené), tak do zložky osobnostne - vzťahovej (aký vzťah si vytvoria vychovávajúci a vychovávaní, vzťah otvorenosti alebo nadriadenosti a podriadenosti).
2. *Práca so skupinou* – podstatou je využitie skupinovej mienky (tlaku) na jednotlivých členov, prípadne na skupinu ako celok. Skupinová mienka, teda názory, postoje, ktoré sa utvárajú vo vnútri skupiny, môžu byť dôležitým výchovným prostriedkom, pokiaľ ho vychovávateľ dokáže využiť. Sociálny pedagóg môže využiť vzťahy v skupine, na to však potrebuje tieto vzťahy poznať. Pozor si však musíme dávať na predmet práce so skupinou, aby sme nezasahovali do skupinovej psychoterapie, kde kompetencie sociálneho pedagóga nesiahajú.
3. *Metóda situačná* – životné situácie, ktoré vychovávateľ vhodne „uchopí“ a usmerňuje v súlade so stanoveným zámerom, sa stávajú situáciami výchovnými. Každá situácia má svoju štruktúru, časový úsek, v ktorom prebieha, obsah a individuálne vnímaný zmysel. Podľa toho ich aj označujeme. Ide napr. o konflikt (konfliktné situácie), o zadávanie určitých úloh, o hodnotenie ich plnenia (hodnotiace situácie) apod. Nadväzujú na seba a spoločne vytvárajú reťazec.
4. *Metóda režimová* – režimom rozumieme spôsob, akým je organizovaný a riadený životný proces v určitom čase a mieste, ide teda o časové usporiadanie určitých činností (napr. školské exkurzie, detské tábory, škola, väzenie, rodina, detský domov). Každý režim je charakteristický súborom noriem, ktoré majú rešpektovať určité hygienické, pedagogické a spoločenské princípy.
5. *Metóda mediácie* – medzi dve rozhádané strany vstupuje nezávislá tretia osoba, tzv. mediátor, ktorá sa im stáva prostriedkom k zmiereniu, kompromisnému riešeniu sporných otázok.

Podľa Bizovej a Neslušánovej (Hroncová, 2013) hovoríme *o sociálnej intervencii ako o riešení sociálno-patologických javov v prostredí školy*, na ktoré nadväzuje práca so žiakom, resp. skupinami žiakov na ich odstránení. Intervenčná činnosť vychádza z cieľov sociálnej pedagogiky. **Predmetom** intervenčného procesu tak môžu byť napr. rôzne situácie, v ktorých zasahuje sociálny pedagóg šikanovane, záškoláctvo, užívanie drog, ktoré vyžadujú predovšetkým včasné diagnostikovanie prítomnosti, príčin a dôsledkov v správaní sa jedinca.

Intervencii musí predchádzať príprava, teda zistenie aktuálneho stavu problému, väčšina náročných situácií vyžaduje spoluprácu s odborníkmi z iných vedných odborov.

Intervencia ako etapa, ktorá predstavuje vlastnú prácu s klientom na vyriešení jeho situácie, má výrazné **agogické pozadie**, ktoré spočíva vo vedení klienta k svojpomoci, v snahe o obnovenie dôvery klienta vo vlastné schopnosti, zdravej miery dôvery vo vlastné okolie, vedení klienta k pomoci iným.

*„Krizová intervencia je odborná metóda práce s klientom v situácií, ktorú osobne prežíva ako záťažovú, nepriaznivú, ohrozujúcu. Pomáha sprehľadniť a štrukturovať klientovo prežívanie a zastaviť ohrozujúce, či iné kontraproduktívne tendencie v jeho správaní. Krízová intervencia sa zameriava len na tie prvky klientovej minulosti či budúcnosti, ktoré bezprostredne súvisia s jeho krízovou situáciou. Krízový profesionál podporuje klienta, jeho kompetencie riešiť problém tak, aby dokázal aktívne a konštruktívne zapojiť svoje vlastné sily a schopnosti a využiť potenciál prirodzených vzťahov. Krízová intervencia sa odohráva v rovine riešení klientovho problému a prekonávania konkrétnych prekážok.“ (Vodáčková, 2002, s. 60)*

Intervenčný proces je závislý od viacerých komponentov – samotného jedinca, náročnej, či krízovej situácie a podmienok, v ktorých zásah prebieha.

Medzi základné **znaky krízovej intervencie** patrí:

- okamžitá pomoc (tak rýchlo ako je to možné);
- redukcia ohrozenia (vytváranie pocitu bezpečia, emocionálnej, materiálnej... pomoci);
- koncentrácia na problém „tu a teraz“ (analýza histórie klienta a krízy);
- časové ohraničenie (pravidelné stretnutia);
- intenzívny kontakt (medzi interventom a klientom);
- štrukturovaný, aktívny, ne/-direktívny prístup (trpezlivé empatické načúvanie klienta);
- individuálny prístup (klienti na krízové situácie reagujú odlišne) (Šrobárová, 2011).

V krízovej intervencii môžeme počítať s predpokladom, že:

- krízová situácia sa môže vyskytnúť u každého jedinca,
- jedinec krízovú situáciu vníma ako vlastnými silami nezvládnuteľnú.

Kraus (2008) navrhuje niekoľko **techník riešenia krízovej situácie** z pohľadu sociálneho pedagóga. Patrí medzi ne:

1. *racionalizácia problému*: sociálny pedagóg sa snaží svojmu zverencovi racionálne zdôvodniť, prečo daná situácia nastala, že on sám v nej možno nehral takú rolu, akú si sám prisudzuje, rozumne spolu situáciu analyzujú a hľadajú východiská,
2. *kompensácia*: spočíva v hľadaní aktivít, ktoré by mohli byť pre človeka východiskom v situácii, kedy napr. prežil výrazný neúspech v nejakej činnosti (u žiaka v nejakom predmete v škole) apod. Dieťa, ktoré má trvalé a výrazné neúspechy, napr. v pohybových aktivitách, ich môže kompenzovať napríklad štúdiom jazykov,
3. *identifikáciu s vhodným modelom pre účelné jednanie*: sociálny pedagóg by mal vedieť objaviť taký vhodný príklad (vzor), ktorý by mohol dieťa aktivizovať, motivovať. Odpovedajúcimi vzormi sú často tí, ktorým sa podarilo vážne krízové stavy v živote úspešne prekonať, alebo iné, danému jedincovi blízke „silné osobnosti“,
4. *technika úniku*: táto technika nie je navádzanie niekoho k vyhýbaniu sa povinnostiam (nechodiť do školy) alebo k predstieraniu choroby, ale podnietiť jeho snívanie a schopnosť predstaviť si, že krízu už vyriešil, alebo bol aspoň úspešný. Aj to môže byť inšpirujúce a povzbudzujúce. Rovnako posilňujúci môže byť návrat do minulosti a do životných situácií, kedy sa nám niečo podarilo a keď sme boli úspešný a silný. Sociálny

pedagóg pomáha takéto už prežité životné situácie vyhľadávať a navodzuje spomienky na ne,

5. *technika agresie*: hoci sa na prvý pohľad zdá ako ťažko použiteľná, jej kontrolovaná aplikácia niekedy môže priniesť úspech. Osobnosť v krízovom stave totiž často pociťuje značné napätie. K tomu, aby sa človek uvoľnil, dobre poslúžia bojové umenia alebo iné športové či herné príležitosti, pri ktorých sa môže dotyčný napríklad do sýtosti vykričať,
6. *sociálna izolácia*: ide predovšetkým o také situácie, kedy sa dotyčná osoba nachádza v nežiaducim prostredí, kde nielenže nie je možné očakávať pomoc, ale ktoré problémy ešte umocňuje a psychický stav zhoršuje. Môže ísť tiež o prípady, kedy do krízovej fázy vstúpi osoba, ktorá ohrozeného človeka orientuje nešťastným smerom (k nežiaducim únikom k alkoholu, liekom, agresii apod.). Vtedy je jediným riešením izolácia od týchto nežiaducich javov. Krízu môžu niekedy paradoxne prehlbovať ľudia z klientovho najbližšieho okolia, ak mu nedokážu pomôcť (napr. pre dieťa to môže byť nefungujúca, rozpadávajúca sa rodina). Izolácia od nežiaducich sociálnych podnetov vyžaduje však niekedy aj zmenu bydliska, školy a v krajnom riešení umiestnenie do príslušného zariadenia (detský domov apod.).

Okrem týchto techník Kraus (2008) vyzdvihuje ešte jednu činnosť sociálneho pedagóga tzv. sprevádzajúcu. „*Sprevádzaním*“ myslíme jednak vedenie dialógu a počúvanie, ale tiež sprostredkovanie kontaktov s inštitúciami, ako sú centrá voľného času, nízkoprahové centrá, pedagogicko-psychologické poradne, ale aj úrady práce, rôzne detské a mládežnícke organizácie apod. Všetka táto sociálno-výchovná činnosť môže mať charakter individuálny alebo skupinový.

Ako uvádza Kropáčová sociálny pedagóg najčastejšie intervenciu pri riešení šikanovania, záškoláctva, krádeží, agresivity a užívania návykových látok. Ku krízovej intervencii sa pristupuje, ak je potrebné pomôcť žiakovi alebo jeho zákonnému zástupcovi a zasiahnuť čo najrýchlejšie. Sociálno-pedagogická intervencia s jednotlivcom v škole a v školských zariadeniach si vyžaduje aj podporu z rodinného prostredia, podporu zo školského prostredia a vzájomné prepojenie. Preto individuálna sociálno-výchovná práca sa často musí zmeniť na skupinovú a rodinnú a taktiež na prácu s učiteľmi. Práca sociálneho pedagóga zahŕňa nie len oblasť práce s deťmi a mládežou, ale taktiež musí pracovať s rodinou dieťaťa, čo je veľmi náročné najmä v situáciách, keď rodina nie je schopná alebo ochotná akceptovať problém svojho dieťaťa a odmieta akúkoľvek pomoc zo strany školy. (Hroncová a kol., 2013)

Prostredníctvom sociálno-pedagogickej intervencii sa snaží zabrániť, aby sa vzniknutý problém ďalej prehlboval. Pri aplikácii intervencie sa vždy vychádza z celkovej diagnostiky, poznania rodinného prostredia a aktuálneho stavu dieťaťa. Intervencii predchádza príprava, ktorá zahŕňa zbieranie relevantných informácií o dieťati, pozorovanie dieťaťa, ale aj školský kolektív, vyhodnotenie pozorovania a stanovenie cieľov čiastkových a konečných.

Intervenčná činnosť môže byť poskytovaná viacerými **formami**, buď *osobne* - tzv. „tvárou v tvár“, ambulantne, mobilne. Deje sa tak prostredníctvom osobného stretnutia jedinca v poradni, v krízovom centre, prostredníctvom návštevy v domácom prostredí alebo výjazdu ku klientovi apod. Alebo *dištančne* (linky pomoci, schránky dôvery, chat), ktoré sú anonymné, bezbariérové.

Bežný intervenčný proces tvoria štandardne nasledujúce **fázy**:

1. úvodná (vytváranie vzťahu medzi intervenujúcim odborníkom a klientom),
2. diagnostikovanie náročnej / krízovej situácie (poznanie problému),
3. hľadanie vhodných intervenčných foriem a metódy (voľba adekvátnych techník),
4. ich realizácia (poradenstvo, mediácia, prevencia, terapia),
5. záverečné stretnutie (prípadne plánovanie ďalšieho stretnutia).

**O bežnej intervencii v činnosti sociálneho pedagóga** uvažujeme *pri každom odbornom zásahu*, ktorý berie do úvahy všetky vyššie spomenuté determinanty intervenčného procesu (kontext, cieľ, osobitosti klienta, možnosti odborníka, predmet (typ) intervencie, organizáciu, správy výber metódy, techník a prostriedkov).

**V krízovej intervencii** je sociálno-pedagogický proces výrazne podmienený samotnou situáciou, reakciou klienta a jeho osobnou disponovanosťou *svojpomoci*, resp. *využitiu ponúkaných odborných postupov*.

Každý sociálny pedagóg poskytuje **sociálno-výchovnú intervenciu**, ale samotný stupeň a typ je podmienený inštitucionálnymi podmienkami a skladbou klientely. Kým v školskom a voľnočasovom prostredí sa jedná prevažne o **bežnú intervenciu** v náročných situáciách, ktorá má plánovitý a edukatívny charakter, s využitím bežných *výchovných a profylaktických postupov*, v poradenských a špeciálno-výchovných zariadeniach sa jedná najmä **o zásahy v krízových situáciách** v živote dieťaťa, v ktorej uplatňuje *kompensačné, korektívne, rehabilitačné, či terapeutické postupy*.

Sociálno-pedagogickú intervenciou možno nazvať teda všetky doteraz spomenuté postupy v kapitole 2 – 9. Teda zásah **predstavuje a zahŕňa nasledujúce postupy** v činnosti s jednotlivcom *kompensáciu sociálne znevýhodňujúceho výchovného prostredia, posilňovanie kompetencií klienta, rozvíjanie a podporu klientových individuálnych potrieb, sebarealizácie, plánovania vlastných perspektív ale i sociálno-výchovné poradenstvo a prevenciu, či vzdelávaciu a konzultačnú činnosť*.

Za základnú **formy** sociálno-pedagogickej intervencie možno považovať **intervenčný program**, v ktorom dochádza k integrácii emócií, myslenia, správania sa a interpersonálnych vzťahov. Základným predpokladom je porozumenie tomu, čo klient prežíva, kedy prežívanie vyúsťuje do správania, ktoré je možné výchovou usmerňovať a učením meniť. Toto rozšírené sebaspoznávanie je potrebné vyvážiť nácvikom potrebných spôsobilostí.

V prípade výskytu náročnej alebo krízovej situácie v socializácii dieťaťa, je **úlohou sociálneho pedagóga** byť dostatočne vnímavý a zároveň zistiť príčiny vzniku situácie a monitorovať následné konanie dieťaťa. Sociálno-výchovná intervencia, by mala vychádzať z poznania aktuálneho stavu dieťaťa na základe včasnej diagnostiky výskytu ohrozenia, narušenia, či poškodenia vo výchove a odborným zásahom tak predchádzať prehlbovaniu nepriaznivej situácie, či vzniku nových výchovných problémov.

## 10.1 Sociálno-pedagogická diagnostika a terapia

Pojmy diagnostika a diagnóza sú odvodené z gréckych slov *dia* (osobitne, oddelene, hlboko) a *gnosis* (poznanie). *Diagnosis* teda môžeme voľne preložiť ako *rozlišujúce poznávanie* alebo *hlbkové poznávanie*. Z termínu *diagnosis* sa vyvinuli termíny diagnostika a diagnóza. Diagnostika sa teda spája s označením procesu, súboru odborných aktivít, zatiaľ čo diagnóza vyjadruje výsledok tohto procesu. „*Diagnostika je teda rozpoznávací proces, ktorého cieľom je získať o diagnostikovanom objekte alebo jave čo najhlbšie a najkomplexnejšie poznatky, ktoré napomáhajú formulovať závery v zhrňujúcom konštatovaní – diagnóze.*“ (Mojžišek, Ľ. a kol., 1987)

Sociálno-pedagogická diagnostika sa prelína s pedagogickou diagnostikou, ktorá predstavuje *vednú disciplínu zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania vo výchovno-*

vzdelávacom prostredí. Je to teda teória diagnostikovania. Táto teória vymedzuje predmet, stratégie, postupy a metódy diagnostikovania a vzťah tejto disciplíny k iným pedagogickým disciplinám.“ (Gavora, P., 1999, s. 8)

Pedagogická diagnostika často vyžaduje komplexné zhodnotenie podmienok, ktoré ovplyvňujú rozvoj jedinca, zaujíma o sociálnu, kultúrnu a ekonomickú situáciu jedinca, o sociálno-výchovné pôsobenie rodiny, školy, rovesníckych skupín, voľnočasových zariadení, komunity, obce, krajiny.

*Sociálno-pedagogická diagnostika sa opiera o vedomosti z oblasti sociálnej diagnostiky (táto disciplína sa zameriava na rozpoznávanie podstaty medziľudských vzťahov a spoločenských problémov, vrátane teoretických východísk výskumnej činnosti a metód diagnostikovania. (Vališová, A., 2007, s. 319)*

**Cieľom a úlohou** sociálno-pedagogickej diagnostiky teda nie je oblasť vzdelávacej (didaktickej) diagnostiky, pod ktorou dnes rozumieme hlavnú oblasť uplatňovania pedagogickej diagnostiky, ani diagnostikovanie sociálnych podmienok a situácii, ale diagnostikovanie stavu jedinca v sociálno-výchovných situáciách. *Jedná sa najmä o stanovenie diagnózy v oblasti socializácie a výchovy jedinca.*

Pedagogická diagnostika má za cieľ opis súčasného stavu a stupeň rozvoja jednotlivca, zhodnotiť tento stav, odhaľovať príčiny nedostatkov a zlyhaní, navrhovať účinné postupy, ktoré majú pomáhať pri odstraňovaní týchto nedostatkov. Pedagogická diagnostika sa zaoberá aj analýzou príčin, poznávaní, vonkajších a vnútorných podmienok, ktoré pozitívne, ale aj negatívne ovplyvňujú osobnosť jedinca.

**Cieľom sociálno-pedagogického diagnostikovania** zisťovanie situácie a stavu jedinca v sociálno-edukačnom procese a hľadanie intervenčných možností pre jeho úspešný rozvoj, podporu, emancipáciu v procese socializácie.

**Predmetom** sociálno-pedagogického diagnostikovania je napr. miera akceptácia noriem spoločnosti, miera inklúzie, vychovanosti, prosociálneho správania, vzťahov v rodine, triede, skupine rovesníkov, uplatňovania vlastných kompetencií vo výchove, potrieb, seberealizácie, perspektív.

Sociálno-pedagogické diagnostikovanie prebieha v každej výchovnej situácii, **u každého vychovávaného jedinca**. Bez uplatňovania vstupnej, priebežnej a záverečnej pedagogickej diagnostickej činnosti by nemohol napredovať žiaden vychovávaný jedinec, ak berieme do úvahy základný predpoklad, že bez diagnostikovania stavu by nemohol samotný vychovávateľ (učiteľ, sociálny pedagóg) stanovovať, korigovať a dosahovať vopred stanovené edukačné ciele. Kým učiteľ sa zameriava skôr na vzdelávaciu zložku edukácie (miera vzdelania), vychovávateľ na výchovnú (miera vychovania), sociálny pedagóg na sociálno-výchovnú (miera úspešnej socializácie prostredníctvom výchovy).

Pedagogické diagnostikovanie bolo v minulosti užšie zamerané, sústredovalo sa najmä na žiaka, dnes sa rozširuje na diagnostiku celých skupín žiakov, podmienok edukácie, ale i diagnostikovanie rodinného prostredia žiaka.

*Toto rozšírenie záberu diagnostikovania je jeho obohatením, umocňuje jeho možnosti, silu a produktivitu. Na druhej strane to zvyšuje náročnosť diagnostickej práce, lebo sa rozširuje množstvo situácií, ich rôznorodosť a premenlivosť.“ (Gavora, P., 1999, s. 9)*

Taktiež kladie **na odborníka – diagnostika** určité nároky na kvalitnú profesionálnu prípravu. Sociálny pedagóg by sa mal v diagnostikovaní *vyvarovať najčastejších diagnostických nedostatkov*: nedostatočné vzdelanie v oblasti možností sociálno-pedagogického diagnostikovania (prekračovanie kompetencií), využívania diagnostických nástrojov (nedostatočné zručnosti), povrchné interpretácie (zjednodušená interpretácia detskej

kresby), haló efekt (vopred determinované diagnózy), subjektívne interpretácie (bez objektívnych postupov diagnostikovania), neodborné záverečné rezultáty (chýbajúce dlhoročné skúsenosti s diagnostikovaním a absenciou supervízie), ktoré môžu prispieť k patologizácii a „nálepkovania“ jedinca.

Viaceri autori pojednávajúci o **etapách diagnostického procesu** sa zhodujú v nasledujúcich krokoch:

1. *Diagnostická otázka a tvorba vstupnej hypotézy* – kladenie si otázok, ktoré sú predmetom diagnostikovania – príčina, miera, prítomnosť diagnostikovaného javu. Zároveň stanovuje základné predpoklady na výber vhodných diagnostických postupov.
2. *Získavanie podrobných diagnostických dát, voľba stratégie zberu* – na základe počiatkových povrchných údajov, dochádza k výberu vhodnej metódy a diagnostického nástroja.
3. *Realizácia diagnostickej stratégie* – dochádza k aplikácii zvolenej diagnostickej metódy a využitie potrebných špecifických techník, ktoré rešpektujú základné determinanty kontextu, v ktorom diagnostického proces prebieha – individuálne špecifiká diagnostikovaného, kompetencie a skúsenosti diagnostika, podmienky diagnostikovania, základné princípy diagnostikovania.
4. *Analýza, syntéza, interpretácia diagnostických údajov* – kvalitatívne a kvantitatívne spracovanie získaných dát. Interpretácia a hodnotenie získaných údajov vzhľadom na stanovenú diagnostickú hypotézu.
5. *Sumarizácia, komparácia údajov, stanovenie diagnózy* – na základe potvrdenia alebo spochybnenia diagnostických predpokladov a odpovedí na diagnostickú otázku, je možné vyvodit' záverečnú diagnózu.
6. *Záverečná diagnóza* - slúži na plánovanie intervenčných zámerov a následne na **prognostickú činnosť**. Ak sa diagnóza v praxi nepotvrdí, je potrebné revidovať diagnostickú otázku a hypotézu. Ak sa nepotvrdí prognóza je potrebné revidovať intervenčný plán / program. Dlhodobým sledovaním diagnostikovaného stavu a poskytovanej intervencie realizujeme **katamnesticкую činnosť**. Katamnéza umožňuje sledovať vývin sledovaného javu v celej jeho genéze a zároveň slúži ako efektívny evalvačný prostriedok.

Sociálno-pedagogická diagnostika sa realizuje predovšetkým v prirodzenom výchovnom prostredí jedinca, ale i **formou** ambulantnou, „laboratórnou“ (v poradenskom zariadení, inštitúcií určenej na diagnostikovanie napr. diagnostikom centre), prípadne i dištančnou formou (prostredníctvom písomného popisu prípadu, telefonátu, chatu, videohovoru).

Sociálno-pedagogická diagnostika sa líši od tradičnej pedagogické diagnostiky i výberom adekvátnych metód. Kým medzi hlavné **diagnostické metódy** v práci učiteľa patria najmä metódy slúžiace na diagnostikovanie výkonov žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese (slovné a písomné metódy skúšania – ústne skúšanie, testovanie, prezentovanie), pri ktorých sú využívané roky overené účinné prostriedky (didaktické testy, projekt). Sociálny pedagóg využíva okrem *tradičných* diagnostických metód (pozorovanie, rozhovor, analýza produktov činnosti dieťaťa, analýza pedagogických dokumentov) i *špeciálne* metódy využívané v pomáhajúcich profesiách tvorba kazuistiky, sociometrické metódy). Pri diagnostikovaní postupuje v rámci svojich kompetencií, výsledkom ktorej je **sociálno-pedagogická diagnóza** (napr. sociálno-pedagogická kazuistika rodinného prostredia). Pri stanovovaní **komplexnej diagnózy** (napr. pri výchovne problémovom správaní dieťaťa) je nevyhnutná spolupráca viacerých odborníkov (komplexná kazuistika dieťaťa s emocionálnym a sociálnym narušením). Diagnostika v tejto oblasti má tímový charakter, v rámci ktorej sociálny pedagóg úzko spolupracuje s rodinou, so školou, s lekárom, psychológom, špeciálnym pedagógom,



prípadne s ďalšími odborníkmi. Špecifickým znakom pedagogickej diagnostiky emočne a sociálne narušených jedincov je procesualnosť diagnostikovania, čo znamená, že musí prebiehať istú dobu, každý z odborníkov analyzuje a posudzuje stav zo svojho odborného hľadiska, prispieva k navrhnutiu účinných výchovných postupov a k vypracovaniu diagnostických záverov. Každý diagnostik formuluje vlastné závery, pričom akceptuje diagnózy ostatných a utvára komplexný obraz o jedincovi.

*„Z výskumov vyplýva, že učitelia sa výchovnými problémami žiakov zaoberajú skôr represívne ako diagnosticky. Redukujú sa väčšinou na ich sledovanie, opis a sankcionovanie, bez poznania príčin. Aj na základe tejto skutočnosti sa ozývajú hlasy z odbornej verejnosti, aby v školách bola ustanovená funkcia sociálneho pedagóga, ktorý by mohol kvalifikovane pomáhať pri riešení problémov u žiakov a zároveň by konzultoval a koordinoval aj ďalšie diagnostické postupy s odborníkmi z iných zariadení.“* (Kouteková, 2006) (CVIČENIE 10 - B)

V sociálno-výchovnom procese vznikajú často situácie, ktoré vyžadujú liečebno-rehabilitačné postupy. Využívania **terapie vo výchove** predstavuje pomerne spornú oblasť medzi odborníkmi.

Pojem terapia má pôvod v medicíne a znamená liečbu porúch a ochorení. Dnes ešte stále primárne postavenie v pedagogických situáciách zohráva psychoterapia. Tú zabezpečujú nielen psychiatri a psychológovia, ale dnes i ďalší odborníci z pomáhajúcich profesií.

*Psychoterapia totiž pracuje so sociálnymi témami, ale nevyhýba sa ani výchove a vzdelávaniu. Autori sami uvádzajú, že súčasný stav psychoterapie, ktorá vyhovuje len klinickým psychológom a lekárom, nie je dlhodobo udržateľný* (Sekera, 2012, s. 25).

**Terapiu** možno chápať ako „špecializovanú metódy liečenia alebo súbor liečebných metód, zámerné ovplyvňovanie, proces sociálnej interakcie“ (Kratochvíl, 1997, s. 13). Terapia a výchova sa tak prekrývajú vo viacerých znakoch.

*Termín však môžeme chápať ako „liečbu“ porúch a problémov v správaní, a to aj prostriedkami pedagogickými, prípadne v širšom sociálnom kontexte (sociaterapia). Terapiou teda rozumieme proces komplexnej nápravy osobnosti, ktorá koná deviantne“* (Kraus, 2008)

**Cieľom terapeutickej intervencie** z pohľadu sociálnej pedagogiky, je okrem samotnej liečebnej funkcie uskutočňovanej prostredníctvom výchovy dosah na zmenu postojov a špecifických prejavov správania až po vytvorenie nového typu správania.

**Úlohou** sociálneho pedagóga v terapii je vytvoriť podmienky pre úspešný terapeutický proces, založený na profesionálnom terapeutickom vzťahu a komunikácii. Základným predpokladom úspešného výkonu profesie terapeuta je jeho profesionálna príprava.

Nejedná sa teda len o určité osobnostné predpoklady, ale predovšetkým o profesionálny spôsob prípravy terapeuta na terapeutický proces. V našich podmienkach je najrozšírenejším modelom **ako sa stať skutočným terapeutom** (Sekera, 2012, s. 25) *získanie psychologickéj odbornosti, následne doplnené psychoterapeutickým výcvikom a praxou. Pripúšťa sa i iný variant prípravy, ponúka sa možnosť prípravy v inom pomáhajúcom odbore, ktorý nevyklučuje ani psychologickú prípravu (najlepšie sociálna pedagogika, sociálna práca).* Autor ďalej kladie ako bezpodmienečnú podmienku pre profesionála pôsobiaceho na terapeutickom poli tzv. *individuálnu sebakúsenosť*, pretože za najcennejší terapeutický nástroj považuje „terapeutické ja“.

Pri poskytovaní terapie hrá ústredný komponent terapeutického procesu **samotný klient**. Jedná sa najmä o osobnostné charakteristiky ako inteligencia, temperament, schopnosť

odolávať záťaži a miery frustračnej tolerancie, ale i vzdelanie, celkový životný štýl, spoločenské postavenie. Sociálny pedagóg najčastejšie poskytuje terapiu práve detskému klientovi a jeho rodine. Viacerí autori (Stankowski, Kraus, Sekera) upozorňujú na potrebu poskytovať rehabilitačnú a terapeutickú činnosť najmä v inštitúciách, v ktorých sú umiestňované *deti a mládež s emocionálnym a sociálnym narušením*. Napriek tomu, že na Slovensku pôsobia i *liečební pedagógovia*, ich miera uplatnenia je na veľmi slabej úrovni. Paradoxne v obsahu ich profesijnej prípravy je najväčšia pozornosť orientovaná na nadobúdanie poznatkov z rôznych terapeutických foriem, techník a prostriedkov. Za zvlášť dôležité považujeme uplatňovanie terapeutických prístupov v špeciálno-výchovných zariadeniach, v ktorých legitímne uplatnenie má zatiaľ hlavne absolvent študijného programu špeciálna pedagogika, vychovávateľstvo a odboru sociálna práca.

V súčasnosti jestvuje veľké množstvo **terapeutických smerov**. Sociálny pedagóg by mal mať prehľad aspoň o tých najzákladnejších, aby mal možnosť plánovať svoje ďalšie vzdelávanie i v oblasti ponúkaných terapeutických výcvikov a vedel sa rozhodnúť pre výber k jeho osobnosti najvhodnejšieho. K tým najčastejšie ponúkaným patria psychoterapeutické prúdy (Roubal, 2010; Šrobárová, 2013):

- *Psychodynamická psychoterapia*: cieľom terapie je uvedomenie si konfliktov, aby klient pochopil príčinu svojho konania.
- *Psychoanalýza a psychoanalytická psychoterapia*: narába s voľnými asociáciami ktoré sú vsadené do tzv. psychoanalytického settingu, ktorý definuje vzťah medzi terapeutom a klientom.
- *Na človeka zameraná a experienciálna psychoterapia*: tzv. rogeriánska, snaží sa zmeniť vnímanie vlastnej osoby, najmä klientovu sebaúctu.
- *Gestalt terapia*: vychádza z predpokladu, že najväčší liečebný potenciál má vzťah človeka s človekom, jeden pred druhým vyjadruje svoje skutočné ja. Terapia smeruje k seba prijatiu a seba vyjadreniu, sebarealizácii a uvedomovaniu si pocitov.
- *Kognitívno-behaviorálna terapia*: ktorej cieľom je aby bol klient samostatný a naučil sa novým spôsobom a možnostiam riešenia problémov. Terapeut informuje klienta o príčinách vzniku jeho problémov a učí ho ich samostatne zvládať.
- *Rodinná terapia*: predstavuje nosný prístup pre sociálnu pedagogiku, vychádza z premisy, že podstatná časť problémy v rodinnom prostredí ovplyvňuje naše živote vo viacerých úrovniach. Výchovná terapia sa neobmedzuje len na vyššie uvedené psychologické prístupy, ale inšpiruje sa aj ďalšími prístupmi (napr. rodinná terapia) v závislosti od individuálnych potrieb dieťaťa. (Liberčanová, 2015)
- *Systemická terapia*: berie do úvahy širšie sociálne systémy. Za významný prínos tohto prúdu je Satirovej priekopnícke prizývanie členov rodiny klientov do terapeutického procesu.
- *Integrácia v psychoterapii*: terapeut sa striktné nedrží jediného systému ale sa snaží implantovať tie ostatné. Dôležité je profesionálne zvládnutie metód a techník z prúdov, ktoré integrujeme do jedného celku.

Ústredným cieľom terapeutického procesu by mali byť **ciele samotného klienta**. Samotný terapeutický proces je determinovaný zacieleniami vo vyššie spomenutými terapeutických prúdoch.

Niektorí autori uvádzajú **zaradenie terapie** do sledu kľúčových etáp intervencie: prvý kontakt s klientom → psycho/pedago/socio/-diagnostika → navrhovanie riešení → plán terapie → **proces terapie** → dokumentácia, evalvácia, sumarizácia.

Zvlášť špecifický je terapeutický proces s detským klientom. *Pri terapii, ktorú vykonáva sociálny pedagóg pre žiaka do 18 rokov v škole alebo v školských zariadeniach, je potrebný*

súhlas zákonného zástupcu. Preto je dôležitá spolupráca s rodinou dieťaťa a záujem z ich strany. (Hroncová a kol., 2013)

Kraus (2008) rozlišuje základné formy terapeutickej činnosti, ktoré delí na:

- *individuálne*: objektom pôsobenia je jedinec a volí sa postup adekvátny danej osobnosti a danému problému,
- *skupinové*: objektom pôsobenia je spravidla malá skupina, v ktorej sa využíva skupinová dynamika, skupinová mienka, skupinové interakcie,
- *hromadné*: objektom pôsobenia sú väčšie skupiny, terapeut tu nevyužíva pôsobenie medzi členmi, ale pôsobí napríklad režimovou metódou na celé osadenstvo väznice.

Z hľadiska **organizácie terapeutickej činnosti** by podľa Prevendárovej (2001) mala byť terapeutická miestnosť vybavená klasickým nábytkom a so sedacou súpravou, konferenčným stolíkom a mala by mať aj kútik na hranie pre deti, kde je nábytok (stolík, stolička) prispôsobený deťom veľkosťou, farebnosťou, kde sú hračky, farbičky papiere, terapeut tak môže pozorovať komunikáciu medzi dieťaťom a rodičom. Ak deti musia sedieť v kancelárii, ktorá nie je pre ne ničím zaujímavá, pretože je zo sveta dospelých, tak je pre ne neprirodzené a pre najmenšie deti nudné, ak musia vydržať v konzultačnej miestnosti, ktorá je pripravená iba pre dospelých. Naopak, ak máme na terapiu len herňu, rodič môže mať pocit, že jeho problémy sú nepodstatné a nezaujímajú terapeuta, preto pri zariaďovaní terapeutickej pracovne je dôležitý výber nábytku a pomôcok.

Hobdayová - Ollierová (2000, s. 11 – 22) uvádzajú **základné princípy a metodické postupy v terapeutickej činnosti s deťmi**, vo svojej publikácii dokonca uvádzajú podnetné návrhy terapeutických aktivít. Napr. upozorňujú na to, že v terapii s dieťaťom, je potrebné *prispôbiť liečbu prispôbiť jeho individuálnym vlastnostiam*, zároveň je potrebné prispôbiť terapiu vývojovému stupňu dieťaťa. K dosiahnutiu terapeutického cieľa je potrebné veľké množstvo námetov, techník, tvorivosť na strane terapeutov a neustále vzdelávanie. Cieľom je napomáhať dieťaťu k rozvoju pozitívnym a konštruktívnym spôsobom tak, aby malo samo zo seba dobrý pocit. Pri vedení terapie s dieťaťom je dôležitá aj *miera povzbudzovania* a závisí na schopnostiach dieťaťa ako príjme povzbudzovanie. V publikácii ďalej nájdeme podrobné odporúčania, vyplývajúce z vývinových špecifik detského klienta.

Sekera (2012, s. 33) vymedzuje vzájomné **vzťahy medzi komponentmi terapeutického procesu**, v ktorých upozorňuje na *vzťah medzi technikami, ktoré sú sýtené prostriedkami a v ktorom najdôležitejším je samotný terapeutický vzťah, ktorý vedie k dosiahnutiu terapeutického cieľa*. Využívanie techník a prostriedkov môže byť bezbrehé, teda prekračujúce jeden vybraný terapeutický prúd. Závisí od potrieb klienta a konkrétnej situácie.

Za hlavné **prostriedky** terapeutickej činnosti možno spomenúť okrem primárne terapeutického vzťahu, najmä hru, rozhovor, cieľavedomá činnosť, režim, riadená stimulácia funkcií napr. psychosociálnych, tvorivé aktivity. **Výber metód** i techník je priamo determinovaný vybraným terapeutickým prúdom. Šrobárová (2013) vymenúva metódy izolácie, posilnenie odolnosti klienta, zmeny postojov, intervenčné, pozitívne aktivizácie, situačné - study case, inscenačné, metódy ochranné, rekonštrukčné, zážitkové, exemplifikácie a persuázie).

**Techniky** samy o sebe problém nevyriešia, práca s nimi je však pre dieťa a dospievajúceho príťažlivejšia. Nový spôsob práce deti upúta, začínajú byť otvorenejšie a začínajú riešiť svoje problémy novým spôsobom. Najčastejšie sa využívajú je možno využívať v sociálno-výchovnej terapii nasledujúce techniky:

- *Arteterapia* je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívajúca k liečebným cieľom umelecké formy a prostriedky. Pracuje najmä s tvorbou a reflexiou zameranou na proces či produkt. Prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebvýjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí jedinca. V rámci arteterapie hovoríme o individuálnych a sociálnych cieľoch. Individuálne ciele sú uvoľnenie, sebaaprežívanie, sebavnímanie, vizuálna a verbálna organizácia – usporiadanie zážitkov, poznanie vlastných možností, primerané sebahodnotenie, aj sloboda pri hľadaní výrazov pocitov emócií alebo konfliktov. Sociálne ciele sú vnímanie a prijatie iných ľudí, vyjadrenie a uznanie ich hodnoty ich ocenenie nadviazanie kontaktov, komunikácia, spoločné riešenie problémov, skúsenosť, že ostatní majú podobné problémy ako ja, reflexia vlastného fungovania v skupine, pochopenie vzťahov vytváranie sociálnej podpory.
- *Muzikoterapia* ako jedna z progresívnych liečebno-výchovných metód, má v systéme komplexnej starostlivosti o osoby ohrozené a s postihnutím svojej špecifickej poslanie. Obsah muzikoterapie zahŕňa také aktívne a receptívne činnosti, ktoré živo a bezprostredne súvisia s emocionálnym, etickým a estetickým zážitkovým svetom, poznaním a záujmovou orientáciou dieťaťa i dospelého. Cieľom je pomocou špecifických výrazových prostriedkov pomáhať objektívne zlepšiť alebo upravovať celkový stav jedincov bez ohľadu na vek, pohlavie, povolanie a úroveň vzdelania. Obsahom muzikoterapie je systém mnohotvárných metód a metodicky diferencovaných postupov, spôsobov a prvkov liečebno-výchovného pôsobenia uskutočňovaného prostredníctvom aktívnych a receptívnych hudobných činností.
- *Dramatoterapiu* možno chápať ako umeleckú a liečebno-výchovnú metódu aplikovateľnú v rámci individuálnej i skupinovej práce. Ide o úmyselné využívanie drámy a divadelných procesov za účelom dosiahnutia terapeutických cieľov, ktorými sú symptómová úľava, emocionálna a fyzická integrácia a osobnostný rast. Je kreatívna terapia využívajúca umelecké prvky, ktoré umožňujú spontánne vyjadrovať pocity a z nadhľadu riešiť problémy. využíva metódy a techniky ako sú dramatické hry, improvizácia, rolová hra, pantomíma, bábková a maňušková hra, hra s maskou, sociodráma a psychodráma. Tiež možno využiť mimické a jazykové cvičenia, tvorbu príbehov, kostýmov a scén, prácu s textom, rozprávanie príbehov, relaxačné, zážitkové, scénické cvičenia a metódy (dramatická metafora), motivačné metódy (uspokojovanie potrieb, záujmu, pocit dôvery), sebareflexné metódy (uvedomovanie si správania v rôznych situáciách), nácvikové metódy (zvládanie nových zručností), behaviorálne prístupy (posilňovanie žiaduceho správania).
- *Autogénny tréning* predstavuje systematický nácvik zameraný na rozvoj schopností navodiť si stav príjemného a hlbokého uvoľnenia. Ďalším z dôležitých predpokladov je pokojné prostredie a sústredenie sa. Človek sa ponorí hlbšie do seba a zoslabuje reakcie na vonkajšie podnety.
- *Biblioterapia* je psychoterapeutická metóda využívajúca čítanie k liečbe duševne chorých, pri liečbe drogového závislých ľudí, ale rovnako je využívaná aj pri rehabilitácii po liečbe či k navodzovaniu relaxácie v rámci psychohygieny. Biblioterapiu vykonáva odborník - psychológ alebo liečebný pedagóg. Biblioterapia môže byť individuálna alebo skupinová, aktívna alebo pasívna. „Z formálneho hľadiska delíme biblioterapiu na receptívnu (čítanie, počúvanie), perceptívnu (čítanie a následné pracovanie s textom v kooperácii s terapeutom) a expresívnu (prednes a tvorba literárnych textov – dopĺňanie slov, dokončovanie a písanie príbehov, písanie listov, denníkov, básní, citátov, tvorba časopisu). Podľa žánrov sa rozlišuje v biblioterapii aj poetoterapia (básne) a paremiologická terapia (príslovia, porekadlá, citáty, aforizmy), kde sa využíva, že tieto

krátke výroky obsahujú spravidla hlbokú skúsenosť. Ich význam v terapii spočíva v tom, že neponúkajú hotové hodnoty a postoje, ale že musia byť uvedené do situačného kontextu.“ Terapeutom je väčšinou lekár, psychiater alebo psychológ. Biblioterapia môže prebiehať formou skupinovej terapie, kedy terapeut aj klient čítajú spoločne na stretnutiach, toto sa využíva hlavne ako doplnujúca terapia pri iných liečbách.

- *Ergoterapia* je činnosťná terapia, ktorá vytvára predpoklad, že cez konanie, príťažlivú a zmysluplnú činnosť, možno ovplyvniť človeka a dosiahnuť u neho pozitívne zmeny. Pri zamestnaniach v skupine sa deti, ale aj dospelí, učia spolupracovať, získavať pracovné a spoločenské návyky a zručnosti. Zaujímavé činnosti odpútavajú od pochmúrnych myšlienok a umožňujú zmysluplné trávenie času. Cieľom ergoterapie je stimulácia vývinu reči, myslenia a predstavivosti, sociálneho vývinu cez spoločné zamestnania, podpora samostatnosti a orientácie v priestore, rehabilitácia narušených funkcií, náprava nevhodného správania a výchovných ťažkostí. Činnosťná terapia sa zameriava na problémy spojené so sebaobsluhou, narušenou orientáciou v predmetnom svete a životnom prostredí so zaostávaním, pasivitou, cieľovo zameranou aktivitou. Umožňuje vytvárať záujmy, zameriavať pozornosť, postupne sa pripravovať na pracovné uplatnenie, vnímať svoju prácu ako užitočnú a zmysluplnú.
- *Animoterapia* využíva pozitívne, blahodarné účinky pôsobenia zvieratá na psychické aj fyzické zdravie človeka. To znamená, že je využiteľná tak u rôznych somatických problémov, ktorými môžu byť úzkostné stavy, uzavretosť, depresie, rôzne druhy fobií, autizmus, hyperaktivita, ako aj pri jedincoch s fyzickým postihnutím pri rekonvalescencii, postoperačných stavoch (asistenčné zvieratá – sú individuálne vycvičené na vykonávanie príkazov, alebo na prácu pre nejakú osobu so špecifickým problémom, ide napr. o vodiacich psov; terapeutické zvieratá sú integrálnou súčasťou liečebného terapeutického procesu pre jednotlivca alebo skupinu jednotlivcov s rovnakým problémom).
- *Terapia hrou*: „približne od počiatku predškolského veku až po koniec mladšieho školského veku je hra najobľúbenejším prostriedkom kontaktu dieťaťa s vlastným vnútrom a okolitým svetom. V liečebno-pedagogickej terapii hrou ide o ciele využívanie hry pri diagnostike a náprave výchovných nedostatkov, ktoré sú spojené s poruchami vývinu, zdravia alebo s nepriaznivými životnými okolnosťami. Ide o vytvorenie hroveho priestoru pre komunikáciu, pre dozrievanie, radosť, vzťahy - pre sociálne učenie. Cieľom je podporiť u detí prirodzený vývin a vytvoriť podmienky pre dosiahnutie potrebných zmien v správaní a postojoch“. (Ričan, Krejčířová, 1997, s. 345). Hra je dobrovoľná spontánná činnosť a slobodné spoluuplatnenie človeka. Nie je to činnosť na rozkaz, pretože nariadená hra nie je vlastne hra, ale len jej reprodukcia. „Hra v sebe zahŕňa vzťah ku skutočnosti“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989, s. 30-32) Znamená priblíženie sa ku skutočnosti a to tým, že človek niekoho alebo niečo predstavuje a prijíma určitú rolu, poznáva lepšie svoje okolie aj sám seba a tak obohacuje svoju vlastnú osobnosť. Hra je činnosť, ktorá obohacuje a skrášľuje každodenný život. Dáva možnosť sebauplatnenia, prináša človeku radosť a uspokojenie, čo sú základné a najvýznamnejšie znaky hry. Terapia hrou je metóda využívaná na pomoc deťom vyjadriť ich pocity. Počas terapie hrou sa vytvára bezpečné, dôverné a starostlivé prostredie, ktoré dovoľuje dieťaťu slobodne sa hrať s minimálnymi obmedzeniami. Obmedzenia sa používajú len v záujme ochrany bezpečnosti dieťaťa alebo terapeuta. Pri tejto terapii sa využíva hra a kreativita dieťaťa, ktoré dávajú priestor tým impulzom. Hra je v terapii hrou vnímaná ako prirodzený jazyk dieťaťa, ktorý mu umožňuje dať význam okolitému svetu prostredníctvom svojich činností a symbolickej komunikácie s dospelými. (hry tvorivé, úlohové, dramatizačné, konštruktívne, hry s pravidlami).
- *Tanečná-pohybová terapia* umožňuje psychoterapeutické použitie pohybu v procese, ktorého účelom je dosiahnutie emocionálnej a fyzickej integrácie jedinca. Bartenieff

definuje tanec ako „*umenie, ktoré zobrazuje stav mysle pomocou usporiadaných rytmických krokov, pohybov a konfigurácií ľudského tela.*“ Tanečná terapia je formou psychoterapie, v ktorej je hlavným prostriedkom pohyb. Hudba a pohyb - splývanie s hudbou, cvičenie, tanec, pantomíma. Spájať hudbu s pohybom je prirodzené, najmä ak sa jedná o hudbu výrazne rytmickú. Veľmi jednoduchým pohybovým prejavom je splývanie s hudbou, ktoré znamená prežívanie hudby pri pohybe.

- *Milieu terapia (terapia prostredím)* sa využíva pri práci s rôznymi vekovými skupinami klientov, napr. pri citovo narušených deťoch alebo mladistvých delikventoch, či dospelých psychiatrických klientoch, pri klientoch s rôznymi druhmi zdravotného postihnutia a pod.. Spoločnou črtou týchto skupín je potreba špeciálnej starostlivosti mimo prirodzené rodinné prostredie. (CVIČENIE 10 – C)

Prijatím Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní sa stal sociálny pedagóg jednou z integrálnych zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie. Jeho úlohou je spolupracovať s rodinou, školou, školským zariadením, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami. V rámci sociálnej činnosti zabezpečuje:

- sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe;
- sociálne poradenstvo;
- používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky;
- *socioterapiu*. (Határ, 2010)

Podľa autorov Dobšovič, Lozsi (2013) socioterapiu možno chápať ako „*terapiu sociálnych vzťahov. Má multidisciplinárny charakter, aplikuje najmä poznatky sociálnej práce, psychoterapie, psychológie, špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, práva, sociológie a medicíny. Jej cieľom je zvýšiť kvalitu života jednotlivca, zmobilizovať jeho vnútorné kapacity a kapacity jeho sociálnych vzťahov smerom k zmierneniu napätia v jednotlivcovi a v jeho sociálnom systéme. Socioterapia je teda práca so sociálnymi skupinami a jednotlivcami, ktorí sú znevýhodnení, ohrození alebo vo vzájomnom konflikte.*“ Zjednodušene povedané socioterapia je cestou ku zmene kvality života.

Vzdelávanie v socioterapii a **príprava na výkon profesie socioterapeuta** má zatiaľ podobu rôznych kurzov, tréningov a výcvikov. Na Slovensku ponúka napr. *Inštitút psychoterapie a socioterapie* akreditovaný výcvik v socioterapii s veľmi podobnou obsahovou náplňou, časovým rozsahom a aj odborným zameraním. Dôraz kladie predovšetkým na právne a medicínske minimum, sociálne kompetencie, teóriu osobnosti a zážitkovú časť (encounterová skupina).

**Profesiou socioterapeuta** zatiaľ vykonávajú mnohí odborníci skôr ako „vedľajšiu“ činnosť, pretože ich primárne univerzitné alebo vysokoškolské vzdelanie nie je socioterapeutické. V súčasnosti azda najčastejšie v tejto profesii možno nájsť odborníkov, ktorých primárnym vzdelaním je psychológia a psychoterapia, sociálna pedagogika, sociálna práca a medicína. (Dobšovič, 2013)

Hlavným **prostriedkom socioterapie** je samotný socioterapeut so svojou jedinečnosťou a schopnosťou podporovať budovanie dôverného a intímneho vzťahu. Vo svojej práci má k dispozícii množstvo postupov a techník používaných napr. v psychoterapii, medicíne, špeciálnej/liečebnej pedagogike či sociálnej práci, ktorým dáva jedinečnosť svojou osobnosťou – etikou, morálkou, osobnostnou zrelosťou, postojmi, empatiou, kongruenciou a schopnosťou bezpodmienečne pozitívne prijímať klienta.

Za najvšeobecnejší **cieľ socioterapie** je možné považovať zvyšovanie kvality života klienta podporovaním jeho sociálnej istoty, samostatnosti, zlepšovania komunikácie a znovuzapojenia do spolubytia v jeho sociálnom systéme.

Hlavnými cieľovými skupinami socioterapie sú:

- *klienti z oblasti zdravotníctva* – ide o ľudí podstupujúcich svoj vnútorný zápas o návrat k plnohodnotnejšiemu spôsobu bytia a žitia s rôznymi zdravotnými handicapmi, ich rehabilitáciu a rekonvalescenciu;
- *klienti zo sociálnej oblasti* – deti v detských domovoch, ich biologických rodičov, klientov resocializačných a reedukačných zariadení, domovov dôchodcov, bezdomovcov, jedincov po návrate z výkonu trestu (postpenitenciárna starostlivosť), menšinové komunity s nízkym socio-ekonomickým statusom, závislých, pracovníkov v sexbiznise a pod.;
- *klienti z oblasti školstva a vzdelávania* – sem zaraďujeme prácu s tzv. problémovými deťmi a ich sociálnym systémom (rodičia, spolužiaci, pedagógovia, vychovávatelia), prácu v kolektívoch s narušenými interpersonálnymi vzťahmi, ktoré sa jednoznačne prenášajú aj do procesu vzdelávania, vzťahy medzi pedagógmi a rodičmi žiakov (spolupráca rodina – škola), vzťahy medzi žiakmi navzájom (šikana, agresivita a násilie v školách) a pod.;
- *rôzne druhy komunit, spoločenstiev, subkultúr a menšín*, ktoré sú vo vzájomnom konflikte s dôsledkom na fungovanie ich sociálneho systému. (Dobšovič, 2013)

Socioterapiu je možné využiť i priamo **v práci školského sociálneho pedagóga**. Škola je dôležitým prostredím socializácie. Kvalita všetkých vzťahov (žiak – učiteľ, žiak – žiak, učiteľ – rodič), ktoré žiak v tomto sociálnom systéme má, ovplyvňuje a formuje jeho osobnosť. Ak sú tieto vzťahy vážne narušené, môže to ovplyvniť aj vývin osobnosti žiaka. Mnohé prejavy správania žiakov pritom signalizujú *narušenú štruktúru sociálnych vzťahov*. Súvisia s celkovým ochladzovaním medziľudských vzťahov v spoločnosti. V škole sa to prejavuje tak, že žiaci s učiteľmi čoraz menej spolupracujú, sú odmietaví, agresívni, zo vzťahov sa vytráca ľudské teplo, láskavosť, spolupatričnosť, ohľaduplnosť a ochota, čo má za následok narastajúcu únavu a frustráciu pedagógov, brzdenie pedagogického procesu, prejavuje sa aj násilným a agresívnym právaním medzi žiakmi (šikanovanie), strachom zo školy a frustráciou žiakov (Skladánová, 2013).

Socioterapia je terapia narušených vzťahov jedinca a jeho sociálneho systému, tie sa v prostredí školy môžu prejavovať ako: fyzické ubližovanie, manipulácia, citové vydieranie, sexuálne obťažovanie, zneužívanie moci zo strany učiteľa, vyhrážky rodičov, žiakov/študentov, učiteľov, šikanovanie a pod..

*Práca sociálneho pedagóga pomocou socioterapie má svoje miesto v škole, ktorá si vyžaduje odborný prístup. Sociálny pedagóg pri práci so žiakmi v škole môže do socioterapie zaradiť – programy zamerané na zlepšenie sociálnych zručností, rozvoj empatie a náhľadu na medziľudské vzťahy, skupinovú terapiu, ciele sociálne učenie. Socioterapia ponúka rôzne techniky, ktoré môže sociálny pedagóg využiť, voľbu a spôsob prevedenia techník prispôsobuje charakteru problému, veku žiakov, aktuálnemu psychickému stavu, časovým a priestorovým možnostiam a čo chce danou technikou dosiahnuť.* (Sekáčová, 2015)

Dôležitým nástrojom pri realizovaní rôznych techník je **rozhovor**, ktorý sa používa na začiatku, v priebehu a na konci danej techniky. Rozhovor pomáha sociálnemu pedagógovi navodiť vhodnú atmosféru pre priebeh techniky, prostredníctvom rozhovoru získava informácie, ktorými si môže overiť výsledky a poznatky z realizovaných techník. Realizovanie techník v socioterapii je účinné, ak prináša subjektom väčšie množstvo potrebných, objektívnych a spoľahlivých informácií.

Sociotepiu je možné uplatňovať aj v detskom domove, máme na mysli spoluprácu socioterapeuta so všetkými zúčastnenými stranami, ktoré sú v kontakte alebo vo vzťahu s dieťaťom a jeho rodinou. **Socioterapeut** je tým článkom sústavy vzťahov, cez ktorý pretekajú všetky informácie o dieťati a jeho rodine, ktorý **monitoruje a facilituje** všetky existujúce väzby, kontakty a vzťahy v rámci tohto sociálneho systému. Je nápomocný pri prinavrátení rodičovských kompetencií biologickému rodičovi a pri zvyšovaní zodpovednosti rodiča voči svojmu dieťaťu. (Lozsi, 2013)

Terapeut je pre dieťa niekým, na koho sa môže spoľahnúť, „kto je tam pre neho.“ Venuje dieťaťu svoj čas, poskytuje mu možnosť vyrozprávať sa, pomáha mu riešiť jeho trápenia. V terapeutickej práci môže používať napr. **terapiu hrou**, pretože hra ako prirodzená súčasť detského vývinu, je spôsob, ktorým sa deti učia. Pre deti z rizikového prostredia má ešte väčší význam ani nie tak terapia hrou v klinickom a psychoterapeutickom ponímaní, ale práve v sociálnej interakcii, v skupine, ako súčasť voľnočasových aktivít – umožňuje deťom samotným aktívne a prirodzene riadiť proces vlastného uzdravovania. Socioterapia tak umožňuje deťom (napr. vyrastajúcich v potenciálne rizikovom prostredí) zažiť aktivity a skúsenosti, ktoré im chýbali. Počas terapeutických aktivít v skupine skúšajú, ako môžu fungovať medziľudské vzťahy inak. Z pohľadu socioterapie by sme mohli hovoriť o „*korektívnej sociálnej skúsenosti*“, keď dieťa na základe pozitívneho zážitku vo vzťahoch s inými zmení svoje nazeranie na seba, ľudí vo svojom okolí a aj samotné vzťahy. Zapojenie v iných, voľnočasových aktivitách im sprostredkováva zážitok vlastnej kompetentnosti – najprv „ja niečo dokážem“ a neskôr, pri aktívnej participácii aj „ja môžem niečo ovplyvniť, zmeniť“. (Lozsi, 2013)

Socioterapeut *pracuje s pedagógmi*, ktorí učia tieto deti alebo s inými dospelými, ktorí sú s nimi v kontakte – teda s ľuďmi na „druhej strane“. Správanie detí býva pre nich často nezrozumiteľné – nechápu napríklad to, že deti rôznym spôsobom testujú ich dôveru, že majú problém s priblížením sa alebo s dodržiavaním pravidiel. Nechápu, že za činmi detí sa skrýva strach. U dospelých vyvolá takéto správanie tiež strach a následne obranné reakcie, ktoré bývajú prekážkou vo vzájomných vzťahoch. Socioterapeut môže situáciu objasniť a tak napomôcť vzájomnému porozumeniu a sprevádzať dospelých pri pochopení vlastných strachov a obrán.

Ďalšou oblasťou práce socioterapeuta je *začleňovanie týchto detí medzi rovesníkov*, či už v školskom prostredí alebo vo voľnočasových aktivitách. Môže pracovať na preklenutí predsudkov na oboch stranách alebo pri riešení konfliktných situácií, ktoré medzi deťmi vzniknú. (Lozsi, 2013)

### **Otázky a úlohy**

1. *Definujte pojem intervencia, určte stupne intervencie, cieľ, úlohy, predmet sociálno-pedagogickej intervencie.*
2. *Objasnite intervenčný proces (formy, metódy, techniky sociálno-pedagogickej intervencie).*
3. *Definujte kľúčové pojmy, cieľ a predmet sociálno-pedagogickej diagnostiky.*
4. *Objasnite diagnostický proces (formy, metódy, techniky sociálno-pedagogickej intervencie).*
5. *Definujte kľúčové pojmy, cieľ a predmet terapie.*
6. *Objasnite diagnostický proces (formy, metódy, techniky a princípy v terapeutickej práci s deťmi).*
7. *Priblížte možnosti využitia socioterapie v praxi sociálneho pedagóga.*



## Použité zdroje

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava: FIF UK, 2008. 250 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, J. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha : Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 330-333. ISBN 80-7178463-X.
- ČECHOVÁ, B.H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- EMMEROVÁ, I.: *Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga*. Pedagogická orientace, 2005, č. 3, s. 98-111. ISSN 1211-4669
- GAJDOŠOVÁ, L.; ŠATÁNEK, J. *Otázky poznávania osobnosti žiaka a školském triedy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. 61 s. ISBN 80 – 88825 – 81 – 4.
- GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci*. 1. vyd. Bratislava : Práca, 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1
- HATÁR C.. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PdF UKF, 2010. 108 s. ISBN 978-80-8094-664-7
- HOBDAYOVÁ, A. OLLIEROVÁ, K. 2000. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s detmi*. Praha: Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-378-1
- HRABAL, V. st. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN, 1988
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: UK, 2004. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KROPÁČOVÁ, K. a kol.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. 1.vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2013. 343s. ISBN 978-80-557-0596-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: UP Olomouc, 1988. 49 s. ISBN 80-247-0586-9
- KOLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 233-257. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMPOLT, P. *Pedagogická diagnostika. (Vybrané problémy)*. Bratislava : UK, 1992. 100 s. ISBN 80-223-0449-2
- KOUTEKOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika – významná súčasť prípravy a profesie sociálneho pedagóga*. In: Zborník. Bratislava: FIF UK, 2006. s. 56 - 62. ISBN 80-223-2205-9
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J.; HORKÁ, H.; CHALOUPKOVÁ, L. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: MUNI, 2015. ISBN 978-80-210-7894-9.
- KRAUS, B. *Základy sociálnej pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 216s. ISBN 978-80-7367-383-3
- LEVICKÁ, J. *Metódy sociálnej práce*. Trnava: ProSocio, 2002. 121 s. ISBN 80-89074-38-3
- LIBERČANOVÁ, K.: *Sociálny pedagóg ako faktor preventívnych stratégií v škole*. Brno: IMS, 2011.

- LOVAŠOVÁ, S.: *Sociálna práca, formy, postupy a metódy*. Vysokoškolská učebnica. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2016, 101s. ISBN 978-80-8152-386-1.
- LOZSI, L. a kol.: *Socioterapia*. Partizánske: Asociácia socioterapie a psychoterapie, 2013. 192 s. ISBN 978-80-971386-0-8
- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MERTIN, V., Krejčová, L. a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer. 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MOJŽÍŠEK, L. A KOL. *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha: Academia, 1987.
- OLAH, M. – ČIŠECKÝ, F. – SCHAVEL, M. *Sociálna prevencia*. 3. vyd. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2008. 140s. ISBN 978-80-89271-22-1.
- POLONSKÝ, D. a kol. *Sociálna pedagogika (Album názorných pomôcok)*. Dostupné na [<http://fpv.uniza.sk/inovacie/albumSP.pdf> ]
- PREVENDÁROVÁ, J. 2001. *Rodinná terapia a poradenstvo*. Bratislava: Humanitas, 2001. ISBN 80-968053-6-3
- PRŮCHA, J. 2006. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- SEKERA, O. 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: UO, 2012. s. 131.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SMÉKAL, V. *Poznávání a posuzování osobnosti žáku. (Základy praktické psychodiagnostiky pro výchovné poradce a učitele)*. Praha : SPN, 1970. 63 s.
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-7178-544-X.
- STANKOWSKI, A. 2005. *Pedagogická terapie – možnost' alebo nutnosť'*. Ostrava: PDF OU.
- STARÝ, K. A KOL. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: OU, 2004. 77 s. ISBN 80-7368-018-1
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Psychodiagnostické metody v práci učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: UO, 2004. 71 s. ISBN 80-7042-372-2.
- ŠPATENKOVÁ, N. a kol.: *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2004. 200 s.
- ŠROBÁROVÁ, S.: *Intervencia, resocializácia a terapia v sociálnej práci*. Ružomberok, Verbum, 2011. 137 s. ISBN 978-80-8084-715-9
- ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 2. opr. vyd. Praha : Avicenum, 1974. 385 s. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X
- THOLTOVÁ J., KOPÁNYIOVÁ, A., *Stratégia rozvoja a optimalizácie terapeutických postupov v podmienkach činnosti poradenských a preventívnych zariadení*. Bratislava: MVKVPPP, 2007. 9 s.
- VODÁČKOVÁ, D. a kol.: *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. 544 s.
- Zákona č. 317 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch
- Zákonom 245/2008 Z. z. z 22 mája 2008 o výchove a vzdelávaní
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

## 11. Evalvácia a zvyšovanie kvality v sociálno-pedagogických procesoch

V nasledujúcej kapitole naviažeme na predchádzajúcu kapitolu, v ktorej viacerí autori upozorňujú na dôležitú funkciu sebareflexie, supervízie a intrevíziu v nie len terapeutickej činnosti.

Lorenczová očakáva od vychovávateľa / sociálneho pedagóga „*prosociálne orientovanú osobnosť vedomú si svojho životného smerovania s priaznivým realistickým sebapoňatím, osobnosť bez neurotických či psychopatických rysov, s predpokladmi sebareflexie vlastného rozhodovania, konania a emocií, prístupnú podnetom, ochotnú sa samovzdelávať a podrobovať sa pravidelným supervíziám, osobu vedomú si zaväzujúceho etósu pomáhajúcej profesie a prislúchajúcich noriem, ktoré treba pri výkone profesie dodržiavať*“ (Kraus – Polačková, 2001, 178 s.).

Za primárny zdroj, ktorým by mal disponovať každý profesionál, teda i sociálny pedagóg možno považovať **sebareflexiu**. Pojem reflexia pochádza z latinského „*reflexite*“, čo okrem iného znamená uvažovanie, rozjímanie a potom pozorovanie predmetu z rozličných stránok. V slovníkoch cudzích slov nachádzame vymedzenie pojmu ako zrkadlenie, odrazivosť, premýšľanie, úvaha, rozjímanie, sebaopoznanie, myslenie o myslení samom, zvaženie, uvažovanie o okolnostiach, o súvislostiach.

*Sebareflexia je všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, myšlienkami, postojmi či citmi. Znázorňuje rekapituláciu určitého úseku svojho života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť seba samého a zvoliť určitú stratégiu pre budúcnosť*“ (Průcha, 1994, s. 196).

Psychologický slovník (2000), ktorý ju opisuje z psychického hľadiska vo vzťahu k sebe ako "*druh sebaopozorovania, zamerania do vlastného vnútra a zážitkov*". Do schopnosti sebareflexie zahŕňa Výrost, Slameník (2008) vedomé sebaopoznávanie, sebahodnotenie a sebareguláciu. V súvislosti so sebareflexiou hovoria vyššie spomínaní autori o konštrukte sebasystému (tzv. self-system). Tento konštrukt má pritom tri zložky – kognitívnu, emocionálnu a konatívnu.

Hupková – Petlák (2004) rozlišujú sebareflexiu na:

- *Neuvedomelú, nezámernú* - je spontánna, ktorá je súčasťou odborníka a ten sa cieľavedome nezamýšľa nad svojimi emóciami, postojmi, príčinami úspechu či neúspechu vo vlastnej činnosti, a preto nemôže smerovať k jej poznaniu.
- *Vedomú, zámernú a systematickú* - poznanie seba samého je späté so sebaaktualizáciou, stimuluje človeka neuspokojiť sa s existujúcim stavom a usilovať sa o sebazdokonalenie, na základe ideálov. Sebazdokonalenie je možné len vtedy, ak človek pozná svoju hodnotu, svoje prednosti ale i nedostatky. Východiskom sebaopoznávanie a sebahodnotenia je hľadanie a poznanie seba, svojho ja a poznanie svojich možností, predpokladov i obmedzení a uvedomenie si toho že, sebaopoznávanie nikdy neskončí. Základ vedomej reflexie tvoria tri aspekty: 1. *sebapoňatie, sebaopojem* ako obraz seba samého, či predstava jednotlivca o sebe samom, ktorá napomáha človeku orientovať sa vo svete (Průcha, 1995), 2. *sebahodnotenie ako proces i výsledok tohto procesu*, ktorý zahŕňa emocionálnu stránku sebareflexie, na ktorej a utváraní vzťahu k sebe sa podieľajú štyri hlavné procesy: fenomén tzv. „*zrkadlového ja*“ sociálne porovnávanie, prijímanie sociálnych rolí, percepčia sociálnej odlišnosti, 3. *správanie, resp. vonkajšie prejavovanie „ja*“ - vyjadruje behaviorálnu zložku sebareflexie, tento konatívny aspekt určuje ako človek prezentuje seba samého v kontakte s inými ľuďmi a do akej miery jeho skúsenosť ovplyvňuje jeho správanie, riešenie úloh alebo dosahovanie cieľov. Možno ho charakterizovať ako tendenciu konať takým spôsobom, ktorý korešponduje s poznaním a hodnotením seba samého (Výrost, 1997).

*V tomto ponímaní sebareflexia znamená schopnosť človeka spoznať, skúmať seba samého, poznávať svoj vnútorný svet, svoje myšlienky, zážitky, emócie prostredníctvom introspekcie. Zmyslom je nie len deskripcia (opis) vlastného prežívania, ale aj jeho hodnotenie spojené s prijatím vlastných predností a nedostatkov, taktiež i vlastných možností sebarozvíjania s cieľom navodiť pozitívne zmeny v budúcnosti (Hupková, 2006, s. 23).*

Úlohou sebareflexie u učiteľa podľa Hupkovej, Petláka (2004) analogicky i v činnosti vychovávateľa je zabraňovanie rutinérstvu, umožňuje overovať si nové metódy, porovnávať predchádzajúce výsledky činnosti, učí predvídať možné dôsledky doterajšieho pôsobenia. Prispieva k neformálnemu, systematickému sebazvedelávaniu, sebvýchove. Je taktiež významným prostriedkom a podmienkou sebazdokonaľovania, autoregulácie činnosti. Stimuluje osobnostný rast vychovávateľa, jeho profesijný rozvoj a smeruje k vytvoreniu celkového sebapoňatia. V neposlednom rade vedie k modernizácii a efektívnosti vo výchovnej činnosti. „*Diagnostika a autodiagnostika je jedným z dôležitých prostriedkov odborného a ľudského rastu.*“ (Hrabal, 1988, s. 13.)

*Sebareflexia vyjadruje poznanie, že ak chce byť človek efektívny v zmysle osobnosti, musí mať reálnu percepciu seba v kontexte sociálnom, historickom i časovom.*“ Hupková, Petlák, 2004, s. 33). Znamená to, že sebareflexia, alebo inak povedané **autoreflexia**, je zameraná na toho, kto ju vykonáva. Je to určité uvažovanie nad sebou samým zamerané na pochopenie vlastných činov.

Sociálny pedagóg vstupuje často do vzťahu s klientom v náročných situáciách a tiež ako človek s určitými potrebami, prániami, ktoré chce uspokojovať. Preto je veľmi dôležité, aby bol schopný sebareflexie. Súčasťou sebareflexie je sebakritický prístup k vlastnej profesijnej činnosti, dôležité, aby si bol každý pracovník vedomý vlastných hraníc tolerancie a zlomového bodu podstúpenia sebareflexie. Tiež by si mal byť vedomý toho, kedy je potrebné vyhľadať vonkajšiu profesionálnu podporu a pomoc, vyhľadať samotu, relaxáciu, priestor na ventilovanie a spracovanie vlastných emócií, vedieť prijať vlastné nedostatky a zlyhania.

Sekera (2012, s. 56) odporúča klásť si otázky typu: *Akým konkrétnym spôsobom udržujem rovnováhu medzi osobným a profesijným životom? Aké pocity sa u mňa objavujú v konkrétnej situácii s konkrétnym človekom? Čo robím, keď sa dostanem do napätia? Aká je moja primárna stresová pozícia? Odkiaľ pramenia moje reakcie? Ak vykonávam nejakú činnosť, robím ju naplno a rád? Kto alebo čo určuje a usmerňuje moje myšlienky a správanie? Čo robím preto, aby som bol zdravý a cítil sa dobre?* Vnútorný dialógu vyžaduje, aby sebareflexia vychádzala z vlastného podnetu a pripravenosti.

Pre podporu a rozvoj sebareflexie sa dnes využíva **výcvik v sebareflexii**. „*Hlavným zmyslom tohto výcviku je uvedomiť si svoje hlavné citlivé miesta, dostať sa do kontaktu s vlastnými emočnými traumami a nájsť pre ne pomenovanie, aby sme sa vyhli tomu, že si svoje vnútorné problémy budeme kompenzovať na klientoch, aby sme sa naučili v budúcnosti samého seba reflektovať. Pričom tieto výcviky sú určené nielen pre terapeutov, ale i pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*“ (Kopřiva, 1997, s. 132).

Táto forma výučby má u nás už svoju päťdesiat ročnú tradíciu, zvyčajne ide o málo člennú skupinu, ktorá sa stretáva po dobu dvoch až piatich rokov na víkendových, resp. týždenných sústredujaniach. Účastníci výcviku sa učia hovoriť o svojich pocitoch, vzťahoch, ktoré vznikajú v skupine a pomocou ostatných členov nachádzajú súvislosti v prežívaní rôznych problémov súčasného života i života z detstva. Zvyčajne si účastník takéhoto výcviku uvedomí, aké emočné reakcie súvisia s jeho vnútornými nevyriešenými konfliktami, s jeho charakterovými obranami. Vidí rôzne pohľady a emočné reakcie, ktoré sú mu zrozumiteľné a popritom si uvedomuje, že sú rozdielne. Učí sa tolerovať rôznorodosť, ktorá sa prejaví priaznivo i vo vzťahu k sebe samému. Postupne prijíma mnohé vlastnosti, s ktorými sa predtým nevedel stotožniť. Toto predstavuje prvú zmenu, ktorá pravdepodobne v niektorej oblasti nastane.

Tým, že členovia výcviku sú spolu dlhší čas, fungujú ako skupina, nesie v sebe veľký energetický náboj, t.j. ľudia sú k sebe viac úprimní, spontánni, nikto z nich nie je len pozorovateľom, ale dôležitým účastníkom (Kopřiva, 1997, s. 133). Ak sa sociálny pedagóg rozhodne ísť na výcvik, mal by si byť vedomý toho, že tam ide kvôli tomu, aby lepšie porozumel sám sebe, nie aby niekto porozumel jemu. Výcvik nenahrádza vlastnú reflektujúcu prácu na sebe, ale vytvára preň priaznivé podmienky.

Ďalšou formou možnou využiť v autoevalvačnom procese predstavuje **sebaskúsenostná skupina**, ktorá dáva jedincovi dôležitý základ, ako pracovať na sebe samom po celý život. Kopřiva (1997, s. 133). Tie ponúkajú rozvíjanie niektoré z dôležitých zručností napr. počúvať, hájiť si svoju autonómiu, klásť požiadavky, pohybovať sa v medziľudských vzťahoch a pod. Táto forma vzdelávania je určená tým, ktorí sú dostatočne pripravení, že sa daný nácvik prepoja s realitou. Nejedná sa však o umelé, mechanické osvojovanie si zručností vo výkone povolania, v ktorom je naopak žiaduce autentické správanie sa profesionála. Ako odporúča Kopřiva, (1997, s. 134) „*aby sme vedeli, či naša účasť na výcviku mala zmysel, posúdime to podľa toho, či nás novo naučené správanie posilňuje, dodáva energiu, namiesto toho, aby nás vyčerpávalo*“.

Ďalšou metódou využívanou v procese sebaspoznávania je **focusing**, jedná sa o „*prácu s telesnými pocitmi, ako spoznávať svoje pocity, načúvať im a byť s nimi. Je to taktiež zručnosť, prostredníctvom ktorej môžeme pracovať aj so svojimi ťažkými pocitmi tak, aby sme v ťažších životných situáciách vedeli lepšie pomôcť sebe i druhým.*“ (Gendlin, 2003)

Praktizovanie focusing potom vedie k tomu, že človek viac prijíma sám seba. Focusing tiež pomáha zlepšovať vzťahy k blízkym ľuďom. Príslušníci tzv. pomáhajúcich profesií, ktorí pracujú s klientmi, pacientmi a žiakmi môžu využívať focusing pri svojej každodennej činnosti. Skúsenosť s focusing im umožňuje lepšie znášať a viac chápať ťažké životné situácie a pocity tých, ktorí sú predmetom ich záujmu. Focusing pre nich môže byť aj možnosťou, ako vnímať svoje vlastné rušivé pocity voči určitej osobe a ako zvládať syndróm vyhorenia. Vo výcvikoch s názvom focusing sa účastníci oboznamujú s tým, ako vedieť reflektovať seba samého, Kopřiva (1997, s. 134) doslovne uvádza: „*ovládať focusing znamená poznať cestu, ako sám seba reflektovať.*“ Ide o metódu, ktorá nezahŕňa mnohé sebaskúsenostné skupiny, nie je ani terapiou, nezaberá ani veľa času (okolo 20-25 hodín). Ide o metódu, pri ktorej je človek sám sebou, chýbajú tu konfrontácie s druhými ľuďmi, s terapeutom alebo so skupinou. Úlohou pomáhajúceho je spracovávať zážitky s konkrétnymi klientmi, pacientmi, žiakmi. Skúsenosti, ktoré boli získané hovoria o tom, že focusing nie je pre každého stráviteľný, pretože nie každý má chuť zotrvať pri svojich neprijemných zážitkoch. Tí účastníci, ktorí sa stretli s focusingom vravia, že ide o silný zážitok, tzv. veľký objav. V súčasnosti sa focusing čoraz viac začleňuje do praxe sociálneho pedagóga aj z dôvodu snahy o **predchádzanie syndrómu vyhasínania**. (CVIČENIE 11 – A)

**Vyhorenie** možno chápať ako dôsledok nepretržitého, opakovaného, dlhodobého emočného tlaku spojeného s intenzívnou účasťou ľudí. Takáto intenzívna účasť je typická pre profesionálov pôsobiacich v zdravotníckych, sociálnych a pedagogických povolaniach, ktorých náplňou práce je zaoberať sa sociálnymi, psychickými, výchovnými, telesnými problémami druhých ľudí.

*Vyhorenie je bolestné zistenie profesionálov v pomáhajúcich profesiách, že už nedokážu pomáhať ľuďom v núdzi, že už v sebe nemajú nič, z čoho by mohli rozdávať.* (Hawkins, Shohet, 2004, 33.s). Fineman uvádza, že vyhorenie predstavuje:

- a) Stav emočného a telesného vyčerpania s nedostatkom záujmu o prácu a nízku dôveru v druhých.

- b) Depersonalizáciu klientov; stratu záujmu a cynizmus voči nim.
- c) Odsudzovanie seba samého nízkou pracovnou morálkou a hlboký pocit zlyhania. (Hawkins, Shohet, 2004, 33.s),

Z uvedených faktov teda vyplýva, že vyhorenie nenastáva nárazovo, ale je to proces, ktorý má svoj vývoj a svoje trvanie. Preto je dôležité všimnúť si každý jeden varovný signál, všimnúť si samého seba, skôr ako k samotnému vyhoreniu príde. Zamýšľať sa nad svojou motiváciou v práci pomáhajúceho, sledovať svoje príznaky stresu, vytvárať si vlastný zdravý systém podpory, postarať sa o vlastný zmysluplný, príjemný a fyzicky aktívny život a to hlavne mimo role pomáhajúceho. Môžeme ho nazvať **osobným preventívnym prístupom voči vyhoreniu**. Tento proces trvá rovnako dlhý čas ako profesijná dráha pomáhajúceho. Zvlášť dôležitá je však i kvalitná supervízia, ktorá umožní zachytiť nástup syndrómu vyhorenia už v iniciálnych, počiatočných štádiách.

Matoušek (2003, s. 55) charakterizuje syndróm vyhorenia ako „súbor typických príznakov vznikajúcich u pracovníkov pomáhajúcich profesií v dôsledku nezvládnutého pracovného stresu. Typické prejavy symptómov vo fyzickej, psychickej a sociálnej oblasti vytvárajú syndróm vyhorenia. Medzi hlavný symptóm patrí celková únava a vyčerpanie.

Schmidbauer (2008) hovorí o týchto fázach:

- *Počiatočná fáza*: profesionál takmer neustále pracuje a vzdáva sa voľného času, relaxácie a uvoľnenia. Je nadmerne angažovaný, hyperaktívny a myslí si, že je nenahraditeľný.
- *Prepuknutie*: prvými signálmi sú dlhodobá únava a nechť pracovať. Pracovník odmieta vlastné úlohy aj klientov, o ktoré sa má starať a pripadá si využívaný. Svoju prácu začína vnímať ako veľmi náročnú, ale finančne nedocenenú.
- *Fáza slabnutia výkonnosti*: odborník sa nedokáže sústrediť a dopúšťa sa chýb z nepozornosti. Stráca angažovanosť a schopnosť podávať výkony. Tiež môže dôjsť k ochoreniam. Pracovník prerušuje kontakty, nepostuje žiadne pracovné ani osobné vzťahy a je osamelý. Dochádza k telesným ťažkostiam, ako je bolesť hlavy, chrbta, nespavosť, problémy so srdcom.

Medzi hlavné **protektívne faktory vo vyhasínaní** možno zaradiť jasne definovanú náplň práce a rolu odborníka, mať možnosť využívať poradenstvo, ktoré poskytuje profesionálny odborník a to buď vo vlastnej organizácii alebo externe. Samozrejmosťou je možnosť využívať sebaspoznávajúce kurzy, či výcviky a pravidelné supervízie, ktoré umožňujú osobnostný a profesionálny rozvoj odborníka. Taktiež rotácia medzi viacerými miestami výkonu profesie, môže pozitívne vplývať na rutinu a stratu motivácie.

## 11.1 Supervízia a intervízia v sociálnej pedagogike

Účinné je najmä prepojenie procesu sebareflexie s poskytovaním spätnou väzbou z okolia. Bakošová (2005, s. 58) odporúča v činnosti sociálneho pedagóga využitie supervízie, ktorú chápe ako „metódu, ktorej súčasťou je poskytnutie spätnej väzby. Spätnú väzbu poskytuje iný odborník, ktorý sleduje napr. interakciu medzi sociálnym pedagógom a klientom v situácii potreby pomoci. Pozorovaním vyjadruje svoje pocity z diagnostiky problému, z metód a techník, ktoré boli v danom prípade zvolené.“

Havrdová a Hajný (2008) uvádzajú, že k formovaniu významu pojmu dochádza nie len individuálnou skúsenosťou, ale najmä v sociokultúrnom kontexte jeho používania. Pôvodne pochádza z lat. *super* – nad a *videre* – hľadať a z angl. *supervision*. Najskôr označovala akúkoľvek situáciu, v ktorej musel niekto na niekoho *dohliadať* pri nejakej činnosti alebo pri plnení úlohy. Tento náhľad na poslanie supervízie, ale môže u superevidovaných vyvolávať predstavu vyššej kontroly či hodnotenia. *Supervíziu však môžeme chápať ako bezpečnú,*

*láskavú a obohacujúcu skúsenosť. Supervízor má byť sprievodcom* pomáhajúcim, teda supervidovaným jednotlivcom, tímu, skupine alebo organizácií vnímať a reflektovať vlastnú prácu a vzťahy. Supervízia môže byť zameraná na prehĺbenie prežívania, zlepšenie porozumenia, uvoľnenie tvorivého myslenia a rozvoj nového perspektívneho profesijného správania. Zároveň môže byť tiež modelom učenia sa z vlastnej práce. Vyššie spomenutý autor tiež píše, že jej cieľom môže byť vyššie uspokojenie z práce, zvýšenie jej kvality a efektivity, prevencia profesijného vyhorenia. Je dokázané, že prostredníctvom „dominového efektu“ môže byť dobrá supervízia prospešná nie len pre supervidovanému, ale sprostredkovane tiež pre jeho klientov, žiakov či zamestnancov.

Chápanie pojmu sa v pomáhajúcich profesiách menilo tak, ako sa menila celá kultúra *dohliadania na prácu v rôznych oblastiach*. Menila sa podľa krajiny, vývoja danej spoločnosti, profesie, povahy či typu činnosti človeka. Jej **hlavným účelom** je zvyšovanie hodnoty práce pre klientov, profesionalizácia procesov starostlivosti a stanovených štandardov, tiež podpora profesionálneho rastu supervizovaných profesionálov a ich kompetencií. Supervízia pomáha pomáhajúcim pracovníkom k ich profesionálnemu rozvoju a k prevencii pred profesionálnym stresom či syndrómom vyhorenia.

**K hlavným cieľom supervízie** v pomáhajúcich profesiách patria:

- verifikácia správnosti svojich postupov pri práci s klientom, rodinou alebo skupinou
- rozširovanie možností a alternatív práce s určitým prípadom
- korigovanie neefektívnych postupov
- prevencia poškodzovania klientov poradcom
- učenie sa a zbieranie skúseností

*„Supervízia je metóda kontinuálneho zvyšovania profesionálnej kompetencie poradcu, vedie pracovníka k samostatnému vykonávaniu profesie, chráni klienta pred nekompetentným a jatrogenizujúcimi intervenciami poradcu a súčasne chráni status profesie alebo profesijnej skupiny.“* (Gabura - Pružinská, 1995, s. 96.).

**Prístupy v supervízii** vychádzajú z vyššie spomenutých teórií, ktoré sa premietajú do všetkých poskytovaných intervencií. Tieto myšlienkové prúdy sa neustále vyvíjajú, modifikujú, integrujú a variujú vzhľadom na aktuálne potreby klientov a objednávateľov supervizných služieb (supervízia v poradenstve zameranom na klienta a pod.). Rozlišujeme napr. *dynamickú supervíziu*, ktoré sa orientuje na minulosť klienta, na zážitky z detstva, na prenos a protiprenos, *behaviorálnu supervíziu* sústreďujúca sa na správanie klienta, na proces učenia, na techniku práce s klientom alebo *humanistickú supervíziu*, ktorá sa koncentruje na aktuálny vzťah poradcu s klientom a na prežívanie

**Predmetom supervízie** rovnako ako subjektom je vždy konkrétny odborník a jeho odborná činnosť v konkrétnom kontexte, v ktorom sú všetci zúčastnení spájaní rovnakou zažitou situáciou. Zmyslom aj cieľom supervízie odborníkov je, aby svoju prácu vedeli vykonávať čo najlepšie. Supervízia je teda činnosť, pri ktorej supervízor vedie, podporuje a posilňuje pracovníka, skupinu alebo tím v pomáhajúcej profesii k tomu, aby dosiahli určité organizačné, profesijné a osobnostné ciele. Všeobecne by sme mohli hovoriť o cieľoch zlepšenia kvality práce a o podpore profesijného rastu. Konkrétne ciele sú však často ovplyvnené spoločenským a odborným kontextom a požiadavkami organizácie a sú predmetom vyjednávania medzi všetkými zúčastnenými, a to medzi supervízorom, zadávateľom supervízie, zamestnávateľom a pracovníkmi. Na začiatku každej supervízie musí byť záujem pracovníkov o dobrú prax v ich profesii, a tiež vízia do budúcnosti, že všetci môžu byť lepší. Bez týchto základných podmienok by nebolo možné pre supervízora, aby so

supervizovanými pracoval. Pre dobrú supervíziu je potrebná určitá otvorenosť supervizovaných a snaha prijať pravdivé informácie týkajúce sa ich praxe a jej zlepšenia bez ohľadu na to či sú pozitívne alebo negatívne. Tieto informácie ale prichádzajú od supervizovaného k nemu samému.

Havrdová a Hajný (2008) považujú za hlavné **funkcie supervízie**, ktoré sú len orientačné a vždy priamo súvisia s konkrétnym cieľom, ktorý bol stanovený

- *podporná funkciu*, ktoré sa zabezpečuje na dvoch úrovniach: 1. účastník je dostatočne chránený pred stresom tak, že ciele a prípady prispôsobené jeho schopnostiam. Tým supervidovaný, tj. klient, získava priestor na učenie a prácu na úlohách, v ktorých môže dosiahnuť potrebný úspech, 2. úroveň sleduje naplnenie emocionálnych potrieb. Vhodné prostredie pre naplnenie týchto potrieb môže nastať len tam, kde je vytvorený optimálny vzťah medzi supervízorom a supervidovaným, tj. terapeutom a klientom.

- *funkcia riadiaca*, pri ktorej ide o funkciu podpory práce, kedy by mal supervízor podporovať supervidovaných, vytvárať im rozvrhy, plánovať prácu či zadávať úlohy primerané ich schopnostiam. Pomocou tejto funkcie supervízor môže zlepšovať efektivitu tímovej práce, podporovať komunikáciu a efektivitu práce, vyjasňovať hranice a kompetencie, odhaľovať problémy a profesionálne pochybenia či kontrolovať a hodnotiť pracovníkov.

- *vzdelávacia funkcia*, ktorej podstatu tvorí začlenenie znalostí, vedomostí a hodnôt do prijatia seba samého ako odborníka a do spôsobu práce, ktorý si vyžaduje práve také znalosti, vedomosti a hodnoty, ktoré definujú sociálnu prácu. Ak je táto funkcia prítomná, resp. využívaná pri supervízii na vzdelávaní sa podieľajú členovia celej skupiny.

K ďalším funkciám supervízie možno spomenúť najmä pedagogickú funkciu, administratívnu taktiež aj funkciu evalvačnú.

Využívajú sa rôzne **druhy supervízií** ako napr. pedagogická supervízia, ktorá patrí k najrozšírenejším, zakladá sa na pevnej spätnej väzbe voči supervidovanému. Maroon, (2012) vysvetľuje, že kladie dôraz na kognitívne učenie so supervízorom v pozícii učiteľa a vychovávateľa. Výchovná rola supervízora spočíva v niekoľkých bodoch. Supervidovanému má pomôcť porozumieť klientom, analyzovať situácie a spracúvať diagnostické plány. Supervidovaný má byť schopný uskutočňovať pracovné projekty, taktiež má byť podporovaný vo využívaní vedomostí v praxi, plánovaní práce (organizácia). Bez pochyby by mal supervidovaný dostať dostatok času a priestoru na diskusiu o obsahoch a procesoch supervízie. Veľký prínos má supervízia pri odhaľovaní profesijných zdrojov a ich uplatňovaní v praxi. *Úlohou supervízora je vyučovať, riadiť, radiť, podporovať a hodnotiť výkon. Všetky tieto dielčie integrálne časti sú súčasťou výchovného a učebného procesu.* (Maroon, 2012, s. 117).

Rozlišujeme **viaceré typy supervízie**:

1. *Tútorská supervízia* - je orientovaná najmä na vzdelávanie, pomáha študentom alebo začínajúcim pracovníkom osvojiť si základy práce s klientom pod odborným vedením skúseného pracovníka.
2. *Výcviková supervízia* - je súčasťou širšie koncipovaného výcviku v určitom poradenskom prístupe, má vzdelávaciu i riadiacu funkciu, supervízor preberá zodpovednosť za prácu supervizanta s klientmi
3. *Riadiaca supervízia* - supervízor je v nadriadenom postavení k poradcovi, riadi a kontroluje jeho prácu a supervízia je jedným z jeho riadiacich nástrojov, preberá časť zodpovednosti za kvalitu práce poradcu.
4. *Konzultantská supervízia*, ktorá dobrovoľná a výberová, poradca si môže voliť typ a formu supervízie, môže si voliť supervízora, táto supervízia je určená skúsenejším



praktikom, zodpovednosť za riešenie prípadu leží na super-vizantovi, supervízor a prípadne kolegovia majú iba poradný hlas.

5. Z aspektu vzťahu medzi supervízorom a supervizantom rozoznávame *vertikálnu, kolegiálnu a horizontálnu* supervíziu. Pri vertikálnej supervízii skúsenejší a erudovanejší supervízor pracuje s menej skúseným supervizantom. Možná je aj kolegiálna supervízia založená na kolegiálnych supervíznych kontraktach, ktorá je vhodná pre skúsených pracovníkov. Horizontálna supervízia je často nepretržitým procesom, ktorý sprevádza pracovníka počas celej jeho profesionálnej dráhy

#### **Z hľadiska charakteru a celkovej organizácie supervízie rozoznávame:**

- *Individuálnu supervíziu problémového prípadu.* Je potrebná vtedy, keď si myslíme, že nevieme, ako ďalej s klientom, cítime sa zle a sme "zaseknutí".
- *Individuálnu riadiacu supervíziu.* Pomôže pochopiť čo, kedy a ako môžeme robiť inak pri vedení a riadení svojich spolupracovníkov.
- *Prípadovú supervíziu v skupine.* Ide o proces, v ktorom supervízor facilituje skupinu ľudí (spolupracovníkov), pracujúcu na riešení predloženého prípadu, alebo kazuistiky svojho kolegu - člena skupiny.
- *Tímovú supervíziu.* Supervízor sprevádza pracovný tím pri riešení konkrétneho pracovného problému, alebo pri riešení rolových a vzťahových nedorozumení členov tímu.
- *Supervíziu organizácie.* Tu supervízor sprevádza významné osoby v organizácii (jej lídrov, manažérov, dôležité pracovné tímy, iné organizačné zložky) pri riešení konkrétnych organizačných problémov. Môže ísť o supervíziu pri implementácii zmien, pri reštrukturalizácii organizácie, pri vytváraní a zlepšovaní systémov vzdelávania pracovníkov, pri práci s organizačnou kultúrou.

Z hľadiska prítomnosti supervízora na konzultácii rozlišujeme **priamu a nepriamu formu** supervízie. Ak sa supervízor *priamo* zúčastňuje na konzultácii s klientom, môže do procesu priamo aktívne vstupovať alebo je v úlohe pozorovateľa (v špeciálne vybavených poradniach môže sledovať prácu poradcu cez sklo alebo skryté zrkadlo). V každom prípade musí klient vedieť, že na práci sa zúčastňuje tretia osoba. Supervízor môže byť predstavený ako kolega, konzultant alebo supervízor. K novým formám konzultácie patria i dištančné formy napr. prostredníctvom supervízie realizovanej prostredníctvom IKT technológií online prenosom (napr. cez videoprenos).

V *nepriamom* type supervízie pracovník referuje o svojom prípade ústne, môže pripraviť audionahrávku konzultácie s prepisom, alebo videonahrávku svojej práce s klientom. Najefektívnejšia je videonahrávka konzultácie, ktorá zachytáva atmosféru konzultácie, neverbalitu klienta i pracovníka, dá sa ľubovoľne zastavovať, vracáť naspäť, zrýchľovať a pod.

V niektorých prípadoch pracovník konzultuje so supervízorom ešte pred samotnou prácou. Uvažujú spolu o možných postupoch, efektívnych intervenciách, stratégií a pod. Prevažná väčšina supervíznych sedení sa uskutočňuje po ukončení konzultácie alebo prípadu. (Schavel a kol., 2007).

Aj keď superevidovaný nemá niekedy úplne jasno vo svojich problémoch, ktoré môžu v priebehu supervízie meniť svoju dynamiku a proces, supervíziu musí **začať s jasne zadefinovanou objednávkou**. (Oláh, Schavel, 2006). Pre každý **supervízny vzťah** je potrebné vytvoriť jednoznačnú zmluvu a v nej stanoviť akú riadiacu, vzdelávaciu a podpornú zodpovednosť ponesie supervízor. Pri tvorbe zmluvy je dôležité informovať o praktických záležitostiach (čas, frekvencia, miesto kedy sa sedenie môže prerušiť alebo odložiť, vyjasnenie prípadných platieb a pod.). Samozrejme je nutné stanoviť hranice dôvernosti, dať

vedieť akému spôsobu dáva supervízor prednosť, ako má sedenie vypadáť a určiť mieru zodpovednosti.

**Samotný proces** supervízie podľa *M. Schavela (2006)* ovplyvňujú viaceré faktory ako napr. štýl supervízie (typ supervízie), stupeň profesionálneho vývinu superevidovaného, poradenská orientácia superevidovaného a supervízora, kontrakt medzi supervízorom a superevidovaným, forma supervízie. Procesný model supervízie tvoria **základné prvky** – supervízor, profesionál, klient, kontext supervízie. Za najvýznamnejší **nástroj supervízie** sa považuje komunikácia a vzťah s klientom. (CVIČENIE 11 – B)

**Cieľom** nie je reflektovať, ale dospieť k správne mu postupu, ktorý však nie je všeobecným postupom, ale v danej situácii je tým najlepším.

*Viaceré pomocné metódy supervízie sú psychoterapeutické techniky aplikované v supervíznych situáciách ako napr. psychodráma, súsošie, systematicky vedený rozhovor a i.* (Kopřiva, 1997, s. 139). Ďalší autori odporúčajú napr.

- *práca s predpokladmi a mentálnymi mapami* sa opiera o racionalitu účastníkov a patrí k najmenej ohrozujúcim a najľahšie osvojiteľným formám akčného učenia, ktorá je spojená s riadením, organizačný poradenstvom či konzultovaním.
- *experimentovanie, rozširovanie vedomia* využíva princíp podporovania tvorivého akčného učenia, ktoré môže prebiehať fyzicky (hraním rolí) alebo psychicky/mentálne (napr. brainstorming -om). Supervízor motivuje k hľadaniu alternatív, ponúka ďalšie možnosti, necháva zúčastnených, aby si ich vyskúšali a sám sa zúčastňuje ako model.
- *reflexia*, ktorá sa rozvíja na základe vnútorných dispozícií a dozrieva skúsenosťami. Supervízor pripravuje podmienky, zastavuje ju na dôležitých miestach, opatrne k nej vyzýva otázkami, neverbálne pomocou rôznych metód uľahčuje a umožňuje komunikáciu a reflexiu.
- *práca s emóciami*, ktorá je dôležitou súčasťou reflexie. Práca s emóciami si vyžaduje hlbokú vlastnú skúsenosť supervízora s vlastnými emóciami a ich zvládaním, čo mu umožní nebáť sa emócií supervizantov a pomáhať supervizantom v nich sa orientovať.
- *výčba, konzultovanie a dodávanie zdrojov* si vyžaduje, aby bol supervízor skúseným odborníkom v profesionálnej oblasti, v ktorej supervízia prebieha, a tiež aby si svojimi vedomosťami a skúsenosťami získal autoritu u supervizovaných a bol úspešným andragógom.
- *práca so vzťahmi*, pri ktorej supervízor používa také metódy, ktoré vedú k reflexií vzťahov a ich vzájomnému usporiadaniu a k nachádzaniu nových spojení alebo k nejakej zmene.
- *práca s nevedomými obsahmi*. Táto forma má najviac spoločného s psychoterapiou a vyžaduje, aby bol supervízor v tejto oblasti vycvičený. Potrebné, aby prešiel hlbšou sebakúsenosťou a vedel svoje poznatky využiť v supervízií (Havrdová s Hajným, 2008).

Kopřiva (1997) uvádza, že supervízia sa využíva v psychoterapií, kde sa rozdeľuje na kvalifikačnú, kedy je súčasťou nejakého procesu smerujúceho k dosiahnutiu nejakej kvalifikácie a priebežnú, ktorá sprevádza prax už kvalifikovaných pracovníkov.

Ďalej sa využíva v **bálintovskej skupine**, ktorá má v kvalifikačnej supervízií len pomocný význam a jej pôvodnou funkciou bolo reflektovanie vzťahu medzi lekárom a jeho pacienta, rýchlo sa však rozšírila medzi ostatné pomáhajúce profesie. Skupiny pracovníkov týchto profesií sa pravidelne schádzajú pod vedením kvalifikovaného vedúceho. Na stretnutí vždy niekto zo zúčastnených navrhne niečo, s čím potrebuje pomôcť. Je to prípad, kedy niekto nie je spokojný s tým, ako prežíva kontakt s klientom alebo ako sa mu v niektorých situáciách darí. Nesie v sebe vnútorný konflikt. Je dôležité prísť na to, čo vlastne človek od seba

očakáva. Možno to potom príjme alebo odmietne, na tom však nezáleží. Potrebné je to, aby si to mal s kým ujasniť.

**Bálintovské skupiny** sú jedným z konkrétnych typov supervízie, ktorá je zameraná na vzťah. Autorom je Michael Bálint, ktorý vyštudoval medicínu a absolvoval psychoanalytický výcvik. Vyťahoval sa do Anglicka a práve tu začal robiť skupinové stretnutia. Stretnutia boli určené pre sociálnych pracovníkov a neskôr lekárov. V päťdesiatych rokoch minulého storočia začal viesť semináre s praktickými lekármi, ktorí sa sťažovali, že napriek medicínskemu vzdelaniu sú zle pripravení na časť práce s pacientmi, ktorú nazývali emocionálne problémy. Na základe svojej praxe došiel k presvedčeniu, že sa lekár musí zaoberať nielen pacientovou chorobou, ale celým človekom v kontexte jeho konkrétneho života. Vyvinul nový druh supervízneho semináru – supervíziu zameranú na vzťah lekár – pacient. Od šesťdesiatych rokov 20. storočia bol bálintovský spôsob práce využívaný i v ostatných pomáhajúcich profesiách, pretože práca s ľuďmi vždy prináša vzťahové problémy.

Bálint si totiž uvedomil, že hlavným pracovným nástrojom jednotlivcov v pomáhajúcich profesiách je samotná osobnosť poradcu, lekára, sociálneho pracovníka a psychoterapeuta a jeho vzťah v procese pomoci. Skupiny tohto typu sú zamerané na pomoc poradcov pri využívaní ich potenciálu. Ich poslaním je taktiež kontrolovanie poradcovho zaobchádzania a jednaní s klientom. Z uvedeného teda vyplýva, že poradca má možnosť porozumieť tak sebe ako aj klientovi. (Gabura - Pružinská, 1995, s. 99).

**Cieľom bálintovských skupín** nie je nájsť objektívnu pravdu, ale ukázať spektrum predstáv, z ktorých si pomáhajúci následne vyberie tie, ktoré majú pre neho význam.

Bálintovské skupiny sa skladajú spravidla z ôsmich až pätnástich účastníkov. Zúčastnení sú z rôznych profesií, je to výhodné kvôli rôznosti pohľadov, môže sa teda jednať o transdisciplinárnu a medzirezortnú formu supervízie.

**Proces stretnutia** sa skladá z nasledujúcich etáp:

1. *Expozícia prípadu*: zúčastnení ponúknu svoje prípady, stručne ich popíšu. Skupina následne vyberie (najčastejšie hlasovaním) jeden z prezentovaných prípadov. Protagonista ďalej popíše ponúkaný prípad a definuje základný vzťahový problém.
2. *Otázky*: v tejto fáze si účastníci postupným kladením otázok dopĺňajú informácie a detaily aby pochopili celkový rámec prípadu. V tomto kroku býva často pokúšením pre členov dávať rady a návody čo robiť. Supervízor má takéto snahy zastaviť.
3. *Fantázia*: v tomto kroku sa referujúci odmlčí a začína tvoriť skupina. Zúčastnení dávajú najavo svoje fantázie, pocity, predstavy, prirovnávania a vžívajú sa do jednotlivých aktérov. Hľadajú súvislosti medzi fungovaním skupiny a prezentovaným prípadom. Supervízor usmerňuje vstupy, facilituje situáciu, zapája aj pasívnejších poslucháčov do debaty a sám ponúka nápady. Táto fáza prináša veľa materiálu, netradičné pohľady.
4. *Alternatívny riešiteľ*: predposledná fáza obsahuje výpovede účastníkov o tom, čo by oni robili v popisovanej situácii. Práca protagonistu sa nekritizuje, hľadajú sa ďalšie možnosti.
5. *Konečné vyjadrenie protagonistu*: v záverečnej fáze sa dostáva k slovu ten, koho problém bol vybraný. Skupine dáva spätnú väzbu, vyhyba sa však hodnoteniu návrhov, krátko popisuje čo si odnáša, čo si uvedomil, a s akým pocitom odchádza.
6. *Na ďalšom stretnutí je užitočné sa k prípadu vrátiť a informovať o prípadných zmenách v prípade*. (Gabura – Pružinská, 1995, s 99).

Bálintovská skupina môže mať i podobu **profesijnej intervízie**. Teda uskutočňuje sa v pracovnom tíme jednej organizácie, zariadenia. Predstavuje profesionálnu formu bežných pracovných porád, ktorých absentuje supervízor. (CVIČENIE 11 – C)

Profesia vychovávateľa a sociálneho pedagóga kladie na tých, ktorí ju dnes vykonávajú vysoké nároky. Odborníci musia venovať pozornosť nielen výchovnému procesu, ale stále častejšie intervenovať aj do sociálneho kontextu vychovávaných. Nároky profesie a očakávania spoločnosti nie sú v súlade so spoločenským a ekonomickým ohodnotením týchto odborníkov. Taktiež náročné situácie, s ktorými sa stretávajú v sociálno-výchovnej činnosti, kladú zvýšené nároky na potrebu vyrovnávať sa s narastajúcou osobnou aj profesijnou záťažou. Preto je potrebné poznať a využívať dostupné profesionálne možnosti akými sú supervízia a intervízia v sociálno-výchovnej činnosti.

V súčasnosti sa rozvíjajú a využívajú i novšie formy pre zvyšovanie výkonu v pracovnej oblasti ako napríklad **metóda koučingu**. Označované ako metóda rozvoja osobnosti, zameraná na dosahovanie lepších pracovných výsledkov a zvyšovanie pracovnej výkonnosti. Kouč môže pomaly a citlivo sprevádzať klienta na ceste k sebapoznaniu a k uvoľneniu zadržovaného potenciálu. Kouč pomáha človeku žiť lepší a kvalitnejší pracovný, ale aj osobný život. Podpora kouča sa môže týkať takýchto oblastí: určovanie priorít v práci a v osobnom živote, znižovanie stresu, organizácia času, efektívne riešenie konfliktných situácií, vyjednávanie, prezentácia seba a produktov, sebamotivácia a motivácia podriadených, delegovanie úloh, riadenie a vedenie ľudí, zavádzanie zmien. Má však iné postavenie ako supervízor, má skôr funkciu koordinátora nie poradcu.

Na zvyšovaní kvality a evalvácie poskytovaných sociálno-výchovných postupov má výrazný **vplyv autoedukácia** (samovzdelávanie), ďalšie vzdelávanie, ktoré je poskytované a garantované verejnými i súkromnými inštitúciami. Sociálny pedagóg by mal byť dostatočne zorientovaný v dostupnej ponuke príležitostí pre ďalšie vzdelávanie kam možno zaradiť i výcvikovú supervíziu, vzdeávacie kurzy a výcviky orientované na zvyšovanie sebareflexie a autoevalvácie.

### **Otázky a úlohy**

1. *Definujte pojmy sebareflexia, sebakúsenostná skupina, výcvik v sebareflexii a focusing.*
2. *Objasnite vznik a prejavy proces vyhasínania a proces prevencie vzniku syndrómu vyhorenia.*
3. *Charakterizujte pojem supervízia, uveďte jej ciele, funkcie, druhy, typy, prístupy.*
4. *Objasnite supervízny proces (základné prvky, metódy, formy a nástroje supervízie).*
5. *Charakterizujte pojem bálintovske skupiny, etapy, ktoré sa v ňom dodržiavajú a spôsoby ich využitia v profesii sociálneho pedagóga.*
6. *Doplňte ďalšie faktory zvyšujúce kvalitu a evalváciu sociálno-výchovných procesov.*

### **Použité zdroje**

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : Stimul, 2005, 220 s. ISBN 80-89236-00-6.

GABURA, J. a kol. 1995. *Poradenský proces*. Bratislava: AF s.r.o., 1995. 147s. ISBN 80-85850-10-9

GENDLIN, E.T. *Focusing*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787930

HAVRDOVÁ, Z. – HAJNÝ, M. et al. 2008. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. 211 s. ISBN 978-80-7262-532-1

- HAWKINS, P. a kol. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 202s. ISBN 80-7178-715-9
- HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učitel'ov*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006, 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
- HUPKOVÁ, M. a kol. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. 135s. ISBN 80-89018-77-7
- KOPŘIVA, K. 1997. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál s.r.o., 1997, 152 s. ISBN 80-7178-150-9.
- MAROON, I. 2012. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. Praha: Portál, 2012. 151s. ISBN 978-80-262-0180-9
- MATOUŠEK, O. a kol. 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2
- MERRY, T. 2004. *Naučte sa byť poradcom*. Banská Bystrica: Tlačiarne BB, spol. s.r.o., 2004. 216s. ISBN 80-551-0768-8
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- NOVOTNÝ, J.: *Něco o supervizi – cíle, úkoly, smysl, postupy*. [citované 8.10.2016]  
Dostupné na internete: <https://www.cuni.cz/UK-3390-version1-supervize.pdf>
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SEKERA, O. 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: UO, 2012.131 s.
- SCHMIDBAUER, W. 2008. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-369-7
- VÝROST, J.: *Sociálna psychológia*. Praha: ISV nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

## 12. Metodické odporúčanie k výučbe kurzu

V tejto kapitole sme sa pokúsili uviesť metodické odporúčania pre výučbu jednotlivých tém, ktoré sme spracovali do predchádzajúcich kapitol. Cieľom predmetu je práve osvojenie si nielen teoretických, ale i praktický zručností. Preto vo výučbe využívame ako pomôcku portfólio so šablónami cvičení. Tie môžu študenti využívať počas prednášania, cvičenia i počas prezentovania seminárnych prác spolužiakov.

Pri každej kapitole sme vypracovali návrhy troch cvičení, prostredníctvom si študent môže upevniť teoretické poznatky pri zaznamenávaní poznámok z prednášania, precvičovať si konkrétne postupy a dopĺňať si informácie o konkrétnych príkladoch, ktoré prezentujú spolužiaci.

Cvičenia s označením A sú zamerané na zisťovanie poznatkov, ktorými disponujú študenti, či už z výučby v študijných predmetoch, ktoré s témou veľmi úzko súvisia, či dokonca predstavujú primárne východisko k skúmaným témam, ale i pre zisťovanie názorov, doterajších skúseností, či prekonceptov, na ktoré v „preberanej“ téme aktuálne možno nadviazať, či stavať ďalšie poznatky a zručnosti.

Cvičenia s označením B sú spravidla tie, prostredníctvom ktorých si študenti vytvárajú predstavy a získavajú poznatky o sociálno-pedagogickom procese. Zväčša sú zamerané na nácvik metodického postupu, pre osvojovanie si základných etáp sociálno-pedagogického procesu. Metodické odporúčania obsahujú i stanovenie základných procesných kategórií (cieľ, obsah, cieľová skupina, organizačné formy, metódy, prostriedky).

Cvičenia s označením C majú slúžiť na prezentovanie špecifických procesuálnych komponentov (teoretický model / prístup, podmienky, forma, technika, nástroj), ktoré rozširujú poznanie o vybranej oblasti sociálno-pedagogických postupov. Zvyčajne sú podmienené záujmom študentov, ktorí majú za úlohu sami vyhľadať adekvátny zdroj v pridelenej téme (seminárnej práce) a prezentovať výsledok svojho úsilia.

Uvedené metodické pokyny sú výsledkom niekoľkoročnej výučby predmetu Metódy sociálnej pedagogiky 1 a sú neustále prispôbované vývoju vednej disciplíny sociálna pedagogika ale i aktuálnym potrebám praxe sociálnych pedagógov. Verím, že pomôžu vo výučbe príbuzných študijných predmetov.

# 1. Téma: Uvedenie do štúdia metód sociálnej pedagogiky v pregraduálnom štúdiu

## Cvičenie 1 - A

Študent správne zaznačí pojmy do schémy (Pomôcka 1). Vie vysvetliť ich postavenie a vzťahy medzi nimi.

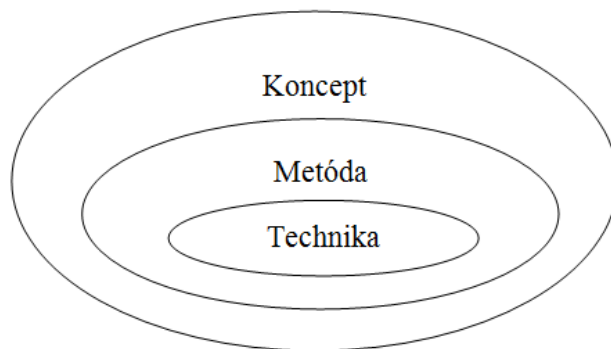
Vyzvite študentov, aby uviedli konkrétne príklady ku každému termínu. Študenti si ďalej poznačia poznatky:

Čo je potrebné zohľadniť pri využívaní praktických metód (Galuske)?

Vzťahy medzi praktickými metódami a **výskumom, praxou, či formami.**

Historický vývin metód v sociálnych službách.

Pomôcka č. 1 Vzťahy medzi základnými pojmami sociálno-pedagogického procesu

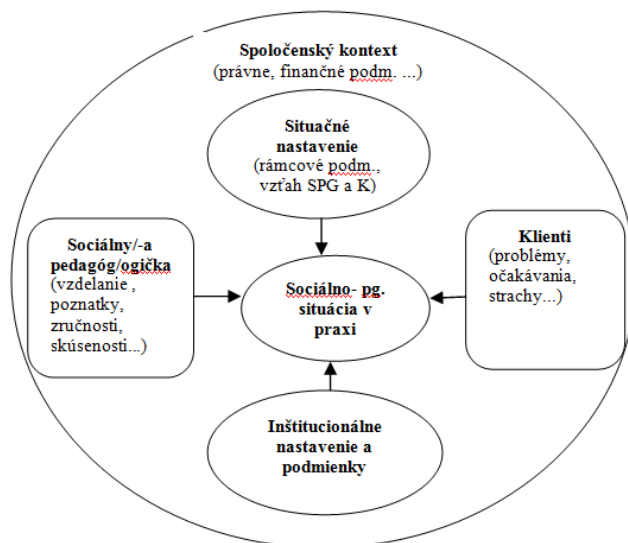


(Podľa Galuske, 2013, s . 32)

## Cvičenie 1 – B

Študent vie správne doplniť schému determinantov sociálno-pedagogickej činnosti.

Pomôcka č. 2 Determinanty sociálno-pedagogického procesu podľa Galuske



(podľa Galuske , 2013, s. 55)

Do schémy si študenti počas prednášky zaznamenávajú ďalšie poznatky a osobitosti v sociálno-pedagogických procesoch (špecifické podmienky sociálno-pedagogickej praxe).

#### Cvičenie 1 – C

Študenti prezentujú poznatky a doplnia ich o ďalšie kritériá uplatňované v klasifikáciách metód (odporúčame prehľadnú klasifikáciu praktických metód využívanú v sociálno-pedagogickej praxi z monografie SOBKOVÁ–HOBZOVÁ-POSPÍŠILOVÁ a kol. 2015. *Sociální pedagogika a její metody*: Olomouc: UP Olomouc, 2015. s. 170-171).

Na základe získaných poznatkov o klasifikácii metód sociálno-pedagogických činností počas úvodného semináru si vylosujú (je im pridelená 2. – 11. téma). Študenti pracujú na vypracovaní seminárnej práce samostatne, pokiaľ to ich počet a časová dotácia umožňuje. Počas úvodného seminára vyučujúci zisťuje mieru pochopenia zadania témy, pomôže študenta zorientovať v problematike krátkym rozhovorom o téme, odporučí dostupné zdroje (publikácie, zariadenia, relevantné osoby). Cieľom prezentácií je priblížiť skúmanú tému v praktickom využití konceptu, formy, metódy, prostriedku súvisiacimi s pridelenou témou. Pre podrobnejšiu prípravu môže študent využiť konzultačné hodiny pedagóga. Pripravenú seminárnu prácu s prezentáciou odporúčame, na základe doterajších skúseností pre prípadné potreby korekcie, konzultovať / zasielať / ukázať vyučujúcemu minimálne týždeň pred samotným prezentovaním na seminári. Na úvodnom seminári sa študent dozvie požadované formálne a obsahové náležitosti pri tvorbe seminárnej práce a prezentácie.

#### **2. Téma: Kompenzácia sociálne znevýhodňujúcich podmienok vo výchovnom prostredí**

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia identifikovali v správach z médií, z praxe, či vo svojom najbližšom okolí prípad vhodný, ktorý by slúžil na osvojovanie a precvičovanie vytvárania sociálno-pedagogickej kazuistiky s cieľom kompenzovať nevhodné výchovné prostredie alebo sociálne znevýhodnenie. Študenti sa v tejto časti môžu opierať o nižšie priloženú pomôcku č. 2 - kazuistika rodinného prostredia podľa Bakošovej ako anamnestickú časť prípadovej štúdie.

#### Cvičenie 2 – A

Vyzvite študentov k štúdiu spomenutých kritérií pre posudzovanie miery a intenzity znevýhodnenia (Zákon o výchove a vzdelávaní 2008, Zákon o pomoci v hmotnej núdzi, katalóg podporných opatrení <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/> apod.). Diskutujte príležitostiach a limitoch stanovených kritérií. Vyzvite ich k hľadaniu iných dostupných a nových vlastných kritérií v konkrétnom prípade, ktorý sa im podarilo zachytiť.

#### Cvičenie 2 – B

Oslovte študentov, ktorým ste počas úvodného seminára prideliť spracovanie seminárnej práce na tému teórie, formy, metódy a prostriedky výchovy zacielené na kompenzáciu sociálne znevýhodňujúceho prostredia, aby pripravené príklady správne zaradili do prezentovanej schémy. Pri zadávaní seminárnej práce možno študentov vopred informovať



o dostupných zdrojoch s konkrétnymi postupmi ilustrujúcimi možnosti kompenzácie v samotnej praxi.

### Cvičenie 2 – C

Na základe získaných poznatkov o funkcii a využití sociálno-pedagogickej kazuistiky študenti postupne vypracujú jej jednotlivé súčasti. Počas tvorby prezentujú svoje postupy, konzultujú nejasnosti, či problémy pri ich správnej formulácii s vyučujúcim. Študent by mal vedieť:

- získať relevantné informácie o prípade (v opačnom prípade musí študent siahnuť po inom prípade).
- objektívne rekonštruovať a popísať situáciu,
- vedieť stanoviť sociálno-pedagogickú diagnózu,
- odborný zásah, s návrhom konkrétnych metód a techník,
- predikovať následný vývoj v sociálnej a výchovnej oblasti,
- navrhnúť spôsob sledovania vývoja i po poskytnutí intervencie,
- navrhnúť kritériá na priebežné a spätné hodnotenie celkovej situácie jedinca.

Pomôcka č. 3: Kazuistika rodinného prostredia podľa Bakošovej

**Tabuľka č. 1 – SOCIÁLNO-PEDAGICKÁ KAZUISTIKA  
RODINNÉHO PROSTREDIA DIEŤAŤA**

<b>SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÁ KAZUISTIKA RODINNÉHO PROSTREDIA</b>		
<b>I.</b>	<b>Typ rodiny, početnosť, viacgeneračnosť</b>	Úplná, neúplná, doplnená, viacgeneračná, viacpočetná, málopočetná
<b>II.</b>	<b>Demografické faktory</b>	Vek otca, matky, vzdelanie rodičov, charakter práce, zamestnanosť/ nezamestnanosť
<b>III.</b>	<b>S kým žije dieťa v rodine</b>	Obaja rodičia, len s matkou a súrodencami, len s otcom, inak
<b>IV.</b>	<b>Vzťahy dieťaťa k rodičom, k širšej rodine</b>	Opísať konkrétne (dobré, konfliktné...)
<b>V.</b>	<b>Vzájomné vzťahy rodičov</b>	Výskyt výchovných ťažkostí, riešenie optimálne, konfliktné, iné
<b>VI.</b>	<b>Štýl výchovy v rodine</b>	Zákazy, príkazy, kruté zaobchádzanie, láska, akceptácia, odmietanie, odmeny, tresty, vkladanie nesplnených snov a túžob do detí, improvizácia, nedôslednosť
<b>VII.</b>	<b>Dominantný vychovávateľ</b>	Z hľadiska autoritatívnosti - matka, otec, niekto iný
<b>VIII.</b>	<b>Vzťahy rodičov s učiteľmi</b>	Záujem, kooperácia, nezáujem, konflikty
<b>IX.</b>	<b>Zvyky, obyčaje, tradície rodiny</b>	Tradicionalizmus, rodové správanie sa, pravidlá, normy, rituály
<b>X.</b>	<b>Iné faktory v rodine</b>	Alkoholizmus, chorobnosť, životný štýl, kvalita života, smrť jedného z rodičov

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2005. s. 71. ISBN 80-89236-00-6.

- Študenti si do portfólia zároveň poznačia všetky konkrétne príklady sociálno-pedagogickej kompenzácie z prezentácií spolužiakov napr. ŠUHAJDOVÁ, I. 2016. Celodenný výchovný systém ako (možný) podporný nástroj inkluzívnej edukácie. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava : Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. s. 42-53. ISBN 978-80-568-0006-5.

### 3. Téma: Podpora a posilňovanie vlastných kompetencií

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia vyhľadali akýkoľvek zdroj (tlačené publikácie alebo elektronické dokumenty o právach dieťaťa – videá, príručky, zákony), na základe ktorého by sa vo svojej práci sociálneho pedagóga dokázali určiť, či prišlo k porušeniu práv na strane dieťaťa.

#### Cvičenie 3 – A

Vyzvite študentov k prezentovaniu ich prekonceptov pri definovaní pojmu KOMPETENCIA a zistite do akej miery sú oboznámení s jestvujúcimi normami, konvenciami, dohovormi k ľudským právam a právam dieťaťa. Pre ilustráciu možno použiť viaceré zdroje napr. Dohovor o právach dieťaťa v jazyku ja, ktoré sú dostupné elektronicky na stránkach inštitúcií, ktorých funkciou je priama ochrana práv dieťaťa (napr. <http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata> a pod..

#### Cvičenie 3 – B

Objasnite študentom zvislú priamku s krajnými bodmi zobrazujúcimi základné funkcie v podpore a rozvíjaní kompetencií. Umiestnite názvy prezentovaných konceptov počas prednášky podľa dominujúcej funkcie (podpornej, rozvíjajúcej).

Oslovte študentov, ktorým ste počas úvodného seminára pridelili spracovanie seminárnej práce na tému teórie, formy, metódy a prostriedky výchovy zacielené na rozvíjanie a podporu vlastných kompetencií, aby pripravené koncepty na prezentácie umiestnili na priamku. Diskutujte o zaradení konceptu s celou skupinou.

#### Cvičenie 3 – C

Prostredníctvom modelovania realizácie depistážneho preventívneho projektu „Smejko a Plačko“ si študenti osvoja praktické postupy prevencie v ochrane práv vo výchove v rodinnom prostredí. Na základe metodického usmerňovania si zároveň osvoja postupy depistáže, orientovanej na predikciu symptómov syndrómov CAN.

Študent by mal:

- disponovať základným penzom poznatkov o CAN syndróme (napr. z predmetu sociálna patológia a prevencia),
- osvojiť si metodický postup vedenia aktivity (pomôcka Aktivita Smejko a Plačko)
- ujasniť si základné kritéria depistáže - rizikové argumentácie účastníkov aktivity.
- vedieť navrhnúť ďalšie postupy po realizácii screeningu prostredníctvom preventívneho projektu (ak dochádza k porušovaniu práv vo výchove).

Aktivita: **SMEJKO a PLAČKO**

**Cieľová skupina:** žiaci ZŠ (optimálne 6. ročník)

**Cieľ:** *prostredníctvom realizovanej aktivity spoznať situáciu Smejka a Plačka a osvojiť si základné poznatky o CAN syndróme (formách, prejavoch a následkoch). Vedieť identifikovať rizikové prejavy syndrómu CAN v správaní rovesníka a poznať možnosti pomoci / svojpomoci pri porušovaní práv.*

**Organizačná forma:** preventívna aktivita s časovou dotáciou (60 minút), účastníci sedia v kruhu alebo polkruhu.

**Metódy:** rozprávanie, rozhovor, diskusia, sieťovanie.

**Prostriedky:** skladacie papierové makety Smejka a Plačka (prípadne tabuľa a písacie potreby pre nakreslenie ich obrysov s tvármi ☺ ☹).

**Metodický postup:**

1. Expozícia príbehov Smejka a Plačka (rozprávanie) – 15 min.
2. Identifikácia a objasňovanie prejavov a foriem CAN syndrómu (rozhovor) 5 minút.
3. Priradovanie a hľadanie príčin jednotlivých prejavov správania Smejka a Plačka (diskusia) – 30 minút.
4. Hľadanie možností svojpomoci, poskytnutie kontaktov pre podporu a ochranu práv (10 minút).

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Príbeh o Smejkovi a Plačkovi by mal vychádzať zo situácie, ktorá blízka účastníckom preventívneho stretnutia. Výchova a rodinné prostredie Smejka by malo ilustrovať bežné dieťa vyrastajúce v harmonickom rodinnom a školskom prostredí. Nemalo by sa jednať o príbeh výnimočného dieťaťa (z nadštandardných majetkových pomerov, veľmi dobrý prospech, hviezda triedy apod.). V prípade Plačka treba uviesť situáciu, ktorá by popisovala všetky formy CAN syndrómu psychické a fyzické týranie, sexuálne zneužívanie, sociálne zanedbávanie. Špecifické formy CAN syndrómu neodporúčame pri prvom stretnutí zaradiť.

Ad 2) Identifikovať prejavy CAN syndrómu je možné i počas rozprávania príbehov.

Ad 3) Kartičky s rôznymi prejavmi správania distribuujeme každému účastníkovi, prípadne do dvojíc. Prejav uvedený na kartičke je potrebné prečítať pred celou skupinou. Čítajúci sa rozhoduje, či sa takto správa Smejko alebo Plačko a kartičku položí na ich papierovú postavu (prilepí na obrys). Vzápätí reagujú ostatní účastníci (diskusia). Kartičku nepresúvame, konečné rozhodnutie má čítajúci, len ten môže kartičkou manipulovať (umiestniť prejav medzi obe postavy je možné, ale túto alternatívu sami vopred nenavrhujeme).

Na kartičkách môžu byť uvedené napr..

*Ublízuje a šikanuje druhých spolužiakov.*

*Pravidelne fajčí a opíja sa.*

*Často sa podceňuje a neverí si.*

*Naznačuje, že niečo tají, ale nechce sa nikomu zdôveriť.*

*Má modriny na predlaktí, tvári, chrbte a stehnách.*

*Stále hovorí o sexe, úchylkách, o tom ako s to robí, alebo by to chcel robiť.*

*Je mu nepríjemné a nechce sa prezliekať na telocvik.*

*Chodí zahalený i v lete.*

*Niekedy si vážne ubližuje.*

*Býva dlho na návšteve a nechce ísť domov, aj keď je to už nevhodné.*

*Zo školy málokedy chodí rovno domov.*

*Myslí na to, čo by bolo, keby si vzal život.*

*Hovorí vtipy o sexe.*

*Veľa času rád trávi s rodičmi a súrodencami.  
Povedal kámošovi o jednom dievčati, o ktoré by mal možno záujem.  
Rád trávi čas s kamarátmi.  
Má modriny na kolenách a lakťoch.  
Nebojí sa novej situácie v škole a vie si rýchlo nájsť nového kámoša.  
Nosí sexi oblečenie.  
Občas je trošku hanblivý.  
Robí si často posmešky zo seba akoby si mal nevhodne doberať druhých.  
Verí v lásku na prvý pohľad  
Často má pocit, že je na svete sám a nikoho nemá  
Vo voľnom čase sa málokedy nudí.*

Farebne sú označené rizikové prejavy nasledovne:

- *fyzického týrania*
- *psychické týrania*
- *sexuálneho zneužívania*
- *sociálneho zanedbávania*
- *nerizikové prejavy*

Pri každom vyjadrení kam by umiestnili prejav sa treba pýtať na príčinu (prečo si to myslia?). Korigujeme uvažovanie nad prejavmi, nie umiestnenie samotnej kartičky.

Počas realizácie sledujeme reakcie zúčastnených. Pri neadekvátnych reakciách (nesprávne zaradenie kartičky, plač, odchod na WC apod.) zvýšime pozornosť. Po každom stretnutí treba pozorovanú situáciu interpretovať (triedny učiteľ, vychovávateľ, tréner) a konzultovať s ďalším odborníkom z tímu (psychológ, sociálny pracovník, liečebný pedagóg).

Ad 4) Na základe pozorovania počas depistáže je potrebné pomocou rozhovoru zistiť, akými kompetenciami disponujú účastníci prípade porušovania práv (svojpomoc). Zároveň poskytnúť ďalšie alternatívy v podpore ich kompetencií. Rozšíriť ich povedomie o sieti pomoci v ochrane ich práv s potrebnými kontaktmi.

Pomôcka č. 4 Ukážka pôvodných skladacích postavičiek Smejka a Plačka



- Zároveň si študenti do portfólia zachytia ďalšie praktické príklady ako rozvíjať právne povedomie a podporovať kompetencie u detí a mládeže, ktoré prezentujú ich spolužiaci s pridelenou témou.

#### 4. Téma: Podpora a rozvoj individuálnych potrieb v sociálno-výchovnom procese

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia porozmýšľali nad výchovou, ktorá prebiehala u nich v rodine. Aby sa zamysleli nad celkovým nad vzťahmi medzi jednotlivými členmi rodiny, zaužívanými postupmi, pravidlami. Zároveň, aby uvážili, čo sa im v rodinnej výchove páčilo a radi by to i oni v budúcnosti praktizovali vo výchove svojich detí, ale i to, s čím nesúhlasili alebo im to prekážalo a nechceli by takto postupovať keď budú rodičmi.

##### Cvičenie 4 – A

Vyzvite študentov k prezentovaniu ich úvah o výchove v ich rodine do pripraveného hárku. Objasnite tak ich význam a priradte k základným kategóriám - model, štýl výchovy, metódy a prostriedky. Diskutujte o vhodných a nevhodných postupoch vo výchove (súhlas, nesúhlas so štýlom výchovy vo vlastnej rodine). Do pripraveného hárku uveďte nesprávne / ohrozujúce výchovné štýly.

##### Cvičenie 4 – B

Zrealizujte so študentmi modifikovanú aktivitu Koncert, ktorá vychádza z ich osobnej výchovnej skúsenosti. Prostredníctvom aktivity sa pokúsia identifikovať výchovný štýl na základe dominantných prvkov vo výchove nielen vo vlastnej rodine ale i na základe ostatných prezentovaných situácií u spolužiakov.

##### Aktivita: KONCERT

Cieľová skupina: študenti VŠ (aktivita je modifikovateľná pre všetky vekové kategórie 14 +)

Cieľ: *prostredníctvom realizovanej aktivity vedieť identifikovať výchovný štýl v rodine, vedieť vymenovať typické prejavy, pravidlá a vzťahy medzi rodičom a dieťaťom.*

Organizačná forma: skupinová činnosť, študenti sa rozdelia do 4 skupín (rohov miestnosti), dĺžka trvania približne 30 minút

Metódy: rozprávanie príbehu, rozhovor, prezentovanie v skupine, diskusia.

Prostriedky: uzavretá miestnosť bez lavíc.

Metodický postup:

1. Rozprávanie príbehu, imaginácia vlastnej životnej situácie vo veku 14 rokov, nastolenie situácie blížiaceho sa Koncertu – 10 minút
2. Rozhodovanie sa pre jednu z ponúkaných alternatív (ako budú reagovať rodičia na potrebu ísť na koncert) – 5 minút
3. Diskusia v jednotlivých skupinách (výchovných štýloch) o podobnosti v typických postupoch vo výchove – 10 minút
4. Záverečná reflexia, prezentácia v celej skupine a sumarizácia o špecifikách jednotlivých výchovných štýloch vo výchove a uspokojovanie potrieb prostredníctvom výchovy.

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Pre navodenie imaginácie požadovaného veku je vhodné sa pýtať / zisťovať ich hlavné potreby v tomto období života napr. obľúbená hudba, jedlo, film, kamarátov a pod. Hlavnou pointou príbehu je potreba ísť na koncert. Vhodné je do príbehu zakomponovať i nejaký veku primeraný konflikt (neprospievanie v škole, útek celej triedy z vyučovania), ktoré pomôžu lepšie diferencovať výchovné postupy v rodine.

Ad 2) Študenti sa rozdelia podľa pokynov do 4 základných skupín (4 rohov triedy), v tejto fáze aktivity uvádzame len alternatívu, nie štýl výchovy!

- Autoritársky alebo autoritatívny štýl: tí, ktorí na koncert nakoniec nemôžu ísť, lebo im to rodičia nedovolia (môžu ale i nemusia sa o to pokúšať),
- Ochranný, zhovievavý štýl: študenti, ktorí na koncert nakoniec pôjdu, lebo rodičov ovplyvnia svojim účelovým správaním (plač, upratovanie, dobrý prospech, citové vydieranie).
- Demokratický / efektívny štýl: študenti, ktorí na koncert pôjdu. S rodičmi sa dohodnú na primeraných pravidlách, ktoré už i v minulosti dodržali (dodržanie času príchodu späť, ísť s kamarátom/kou, ktorých poznajú, byť dostupný na mobile a pod.).
- Liberálny – zanedbávajúci: študenti na koncert pôjdu napriek nesúhlasu rodičov, alebo rodičia o koncerte nevedia (rodičia si nevšimnú, že nie sú v čase koncertu doma, prípadne odídu bez dovolenia, či rodičov oklamú, napr. že prespávajú u spolužiačky a pod.).

Ad 3) Pri prezentovaní v jednotlivých skupinách je potrebné zachytiť typické výroky ilustrujúce výchovné štýly v rodine. Vyzývajte študentov k tomu, aby hľadali spoločné (typické) prejavy a tie originálne, odlišné pre každú rodinu jedinečné.

Ad 4) Vyzvite z každej skupiny jedného hovorcu, ktorý zhrnie základné informácie o výchovných postupoch v navodenej situácii. Pýtajte sa potreby, ich saturáciu v jednotlivých štýloch výchovy. Ak sa študenti stretli už problematikou súrodeneckých konštelácií je vhodné ich premosťovať s poznatkami o výchovných štýloch.

#### Cvičenie 4 – C

Diskutujte so študentmi o pripravenosti rodičov na výchovu detí. Získajte prehľad ohľadne ich aktuálnych poznatkov a skúseností z možnosťami / príležitosťami ako vedieť poznať a saturovať individuálne potreby detí vo výchove, ktoré získali vo výučbe ostatných predmetov (Matrimoniagogika, Rodinná výchova, Vývinová psychológia, Psychológia osobnosti, apod.) a na základe dostupných služieb v spoločnosti (rodičovské kurzy, predmanželská / manželská / rodinná príprava, svojpomocné skupiny).

Získané informácie z prednášky doplnia o poznatky z prezentácií spolužiakov s pridelenou témou ako rozvíjať individuálne potreby v sociálno-výchovnom procese (napr. priblíženie systému vybraného kurzu zameraného na rodičovstvo). Za vhodný obsah prezentácii v téme uspokojovania potrieb u detí v sociálno-pedagogickom procese možno študentom navrhnúť tieto podtémy:

- uspokojovanie potrieb detí a význam starých rodičov vo výchove,
- deti so špecifickými potrebami a význam osobitých výchovných prístupov,
- „Ja výrok“ a jeho uplatnenie vo výchove,
- resp. ďalšie konkrétne vybrané metódy, formy, či prostriedky v uspokojovaní potrieb detí vo výchove (Metóda pevného objatia J. Překopovej apod.).

## 5. Téma: Proces plánovania vlastných perspektív prostredníctvom sociálno-pedagogickej činnosti

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia uvažovali nad doterajším priebehom ich života. Na naznačenú čiaru v príslušnom hárku k cvičeniu v portfóliu, aby zaznačili významné životné udalosti i s obdobím kedy k nim došlo.

### Cvičenie 5 – A

Vyzvite študentov k prezentovaniu ich významných životných etáp a to lineárne od narodenia po súčasnosť. Pýtajte sa ich otázkami, ktoré by mali byť orientované na oblasti:

Na základe čoho zrealizovali selekciu významných životných udalostí (hodnotová orientácia), Ktoré významné životné situácie sa v skupine opakujú napr. narodenie, krst, ďalší súrodenec, vstup do školy, úspešné absolvovanie štúdia, úmrtie blízkej osoby apod. (spoločenské normy a univerzálne hodnoty).

Ktoré významné životné situácie sa v skupine vyskytujú výnimočne (špecifické osobné orientácie).

Ktoré významné životné situácie predstavujú zároveň splnenie krátkodobých životných cieľov? Kto im pomáhal tieto perspektívy tvoriť a naplňovať?

Ktoré významné životné situácie predstavujú majú zároveň charakter dlhodobého cieľa? Kto ich určuje?

Ktoré z významných životných situácií sú determinované výchovou a sociálnym prostredím?

Zároveň študentov vyzvite k tvorbe vlastných perspektív do budúcnosti (zaznačeniu očakávaných významných situácií a cieľov na lineárnej čiare).

V tejto časti je možné využiť pomerne veľké množstvo už existujúcich aktivít podobného charakteru, ktoré sú zamerané na krátkodobé, dlhodobé perspektívy v život jedinca. Ich realizáciu si môže pripraviť jeden so študentov s takto pridelenou témou.

### Cvičenie 5 – B

Pomôcka č. 5 Prehľad rozdielov medzi logickým dôsledkom a trestom

Logické dôsledky	Trest
vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, nie osoby	vyjadruje silu osobnej autority
súvisia s nevhodným správaním	vzťah medzi nevhodným správaním a dôsledkom nie je logický, ale len ľubovoľný
neobsahujú žiadny prvok morálneho odsúdenia	nevyhnutne obsahuje nejaký morálny úsudok
týkajú sa len toho, čo sa stane teraz	zaoberá sa minulosťou

(Dreikurs – Grey, 1997)

Metodické pokyny pre lektora:

V odporúčaných publikáciách sú uvedené príklady ako postupovať vo výchove založenej na logických dôsledkoch. Vhodným postupom je vysvetliť na príkladoch počas oboznamovania sa s konceptom a následne na seminári hľadať spoločne so študentmi správny postup podľa tohto teoretického konceptu. Potrebné je nastoliť výchovnú situáciu a hľadať vhodné postupy napr.

- *Dieťa si nechce obliecť rukavice aj keď vonku je mráz.*
- *Dieťa nechce vstávať do školy a môže tak zmeškať výučbu.*
- *Dieťa si nechce poupratovať hračky, keď sa dohrá a nechá ich rozhádzané.*

Taktiež je vhodné prideliť tému uplatňovania logických dôsledkov vo výchove pre prezentovanie študentom, ktorí potom uvedené príklady prestavia spolužiakom a využiť tak peer princíp v osvojovaní si vybraných metód v sociálnej pedagogike.

### Cvičenie 5 – C

Po prezentovaní poznatkov o možnostiach logoterapie vo výchove, diskutujte so študentmi o možnostiach využitia v sociálnej pedagogike.

Prednášajúci môže využiť najmä postupy odporúčané v dielach Lukasovej, ktorá poníma logoterapiu vo výchove ako „*uhol pohľadu, kedy obracia perspektívu, nie všetko dovoľovať a podporovať vybitie afektov, ale viesť k zodpovednosti. Smeruje k poučeniu ako prísť výchovou k sebvýchove*“ (1997, s. 7). Ako podnet uvádza v úvode publikácie zážitok z vlastného detstva, zo svojej rodiny o dvoch pomarančoch, ktorú možno použiť na premostenie pri oboznamovaní sa o základných metódach logoterapie (sebatranscendencia, dereflexia, sebaďistancia, paradoxná intencia, pretvorenie utrpenia na ľudský výkon).

Pre výchovnú prax sociálnych pedagógov je dôležité najmä pochopiť, že ide najmä o využitie poznatku zmysluplnej súvislosti, aby vedel ukázať k čomu je námaha, aký je cieľ činnosti. Deti i mladí ľudia potrebujú pri práci aj pri hre, v rodine aj v spoločnosti chápať zmysluplné súvislosti. Inak sa u detí nevedomky nahromadí agresia a agresia sa musí odreagovať. „*Deti potrebujú vedomie hodnoty vecí okolo seba, úlohu, ktorej môžu venovať svoje sily v konštruktívnom zámere namiesto deštruktívneho*“ (Lukasová, 1997, s. 29).

V oblasti plánovania vlastných perspektív je vodné využívanie postupu prestavby negatívnych postojov, pri tejto metóde si sociálny pedagóg všimá negatívne výroky detí a následne sa pokúša pomocou racionálnej argumentácie previesť jeho pozornosť pozitívnym smerom. Často sa využíva aj sokratovský dialóg ako metóda naivného vypytovania, ktorá má dieťa priviesť k rozpoznaní absurdnosti jeho negatívnych postojov.

Po oboznámení sa s postupmi (metódami) logoterapie je vhodné ich premietnuť do špecifickej činnosti sociálneho pedagóga. Získané informácie z prednášky si tak študenti doplnia o poznatky z prezentácií spolužiakov s pridelenou témou zameranou na využitie logoterapie vo vybranej oblasti sociálno-pedagogickej praxe napr.:

- V náhradnej rodinnej výchove
- U detí s poruchami správania sa (záškoláctvo, úteky)
- U marginalizovanej populácii detí (rómske deti, deti migrantov, užívateľov drog a pod.)

Pri pridelovaní tém je potrebné študentov orientovať na dostupné zdroje pre prezentáciu logoterapeutického prístupu vo vybranej oblasti sociálno-výchovnej praxe.

## **6. Téma: Rozvíjanie a podpora sebarealizácie prostredníctvom sociálno-pedagogickej činnosti**



Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia uvažovali nad tým, čo chceli ako deti skúsiť (hobby), ale z nejakých príčin sa tak nestalo. Zároveň, aby si poznačili čomu sa venujú dnes vo voľnom čase a chceli by, aby v tom mohli pokračovať, prípadne, čo by radi vyskúšali, ale ešte to nestihli zrealizovať (napr. ďalšie vzdelávanie napr. jazykové kurzy, cestovanie, športové, umelecké, iné záujmové aktivity).

#### Cvičenie 6 – A

Zopakujte si poznatky a základné kategórie (záujmy, záľuby, motivácie, aspirácie, seberealizácia) z predmetov psychologická propedeutika (všeobecná psychológia) a základné poznatky o službách a inštitúciách rozvíjajúcich záujmy u detí u nás (Pedagogika voľného času). Vyzvite študentov, aby prezentovali poznámky k úvahe nad vlastnou seberealizáciou vo voľnom čase v minulosti a dnes. Diskutujte o možnostiach seberealizácie u dnešných detí. Zistite aké majú študenti predstavy o možnostiach seberealizácie u cieľových skupín sociálnych pedagógov a vychovávateľov. Hľadajte a vhodné možnosti seberealizácie vzhľadom na vývinové a kultúrne špecifiká vybraných cieľových skupín (stredoškolská mládež, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod.).

#### Cvičenie 6 – B

Zrealizujte so študentmi sebaspoznávaciu aktivitu Ja ako strom, ktorá slúži na uvedomovanie si vlastných predpokladov, záujmov a aspirácii. Prostredníctvom aktivity sa pokúsia identifikovať svoje ďalšie aspirácie a možnosti seberealizácie.

##### Aktivita: JA AKO STROM

Cieľová skupina: študenti VŠ (aktivita je modifikovateľná pre všetky vekové kategórie 14)

Cieľ: *vedieť identifikovať svoje predpoklady (vlohy, schopnosti, záujmy), poznať možnosti ich rozvíjania. Vedieť eliminovať negatívne vplyvy a využívať možné zdroje (vnútorné, vonkajšie) pre vlastnú seberealizáciu.*

Organizačná forma: prevažne individuálna činnosť, sediaci účastníci na seba navzájom vidia (kruh, polkruh), no nevidia do hárku druhého účastníka. Dĺžka trvania aktivity 45 minút.

Metódy: demonštrácia, individuálna činnosť podľa priebežne zadávanej inštrukcie lektorom, rozhovor, prezentovanie v skupine, diskusia.

Prostriedky: prázdne hárky, potreby na písanie a kreslenie, priestor na umiestnenie hárkov (tabuľa nástenka, prípadne dostatočný priestor na podlahe, spojených stoloch).

Metodický postup:

1. Zadanie inštrukcie pre hlavný náčrt stromu (1 minúta)
2. Inštrukcia pre zaznačenie dedičných predpokladov (vlohy, vlastnosti) (4 minúty)
3. Inštrukcia pre uvedenie súčasných vlastností, schopností, ktoré možno využiť v seberealizácii (5 minút)
4. Inštrukcia pre zaznačenie vnútorných, či vonkajších činiteľov brzdiacich vlastnú seberealizáciu (5 minút)
5. Inštrukcia pre zaznačenie vnútorných, či vonkajších činiteľov podporujúcich vlastnú seberealizáciu (5 minút)
6. Inštrukcia pre uvedenie už uskutočnených zámerov, skutkov (7 minút)
7. Inštrukcia k významným udalostiam, situáciám v živote jedinca (5 minút)

8. Diskusia o rozličnosti stromov v skupine - odlišnosti v individuálnej sebarealizácii (5 minút)
9. Záverečná reflexia (náš sad / les), identifikovanie a priradenie stromu spolužiakov a následná prezentácia vlastného stromu (8 minút).

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Inštrukcia: „*Na celý hárok nakresli strom, ktorý ma korene, kmeň a korunu.*“ Účastníkom neuvádzame typ (listnatý / ihličnatý) ani druh stromu (jabloň, čerešňa).

Ad 2) Inštrukcia: „*Do koreňového systému zaznač vlastnosti, ktoré si získal dedičnosťou.*“ Vhodné je uviesť podobné dedičné vlohy, danosti v príbuzenstve.

Ad 3) Inštrukcia: „*Do kmeňa uveď svoje aktuálne vlastnosti (kladné i záporné), schopnosti, ktoré využívaš pri realizácii svojich záujmov, ale i bežne v živote.*“ Treba podporovať tvorbu väčšieho počtu záznamov.

Ad 4) Inštrukcia: „*Do kmeňa stromu nakresli škodcu, ktorý bráni stromu v jeho raste, vegetácii. Uveď všetky vnútorné (vlastnosti) a vonkajšie (osoby, situácie) okolnosti, ktoré ti bránia realizovať svoje záujmy, plány, sny.*“ Výber zobrazenia škodcu treba nechať na účastníka (červík, lykožrút a pod.).

Ad 5) Inštrukcia: „*Na kmeň stromu nakresli ochrancu, ktorý chráni strom pred škodcom. Uveď všetky vnútorné (vlastnosti) a vonkajšie (osoby, situácie) činitele, ktoré ti pomáhajú v realizácii vlastných záujmov, plánov.*“ Výber zobrazenia ochrancu treba nechať na účastníka (ďateľ a pod.)

Ad 6) Inštrukcia: „*Do koruny stromu zaznač plody. Do plodov uveď všetky skutky, činy, splnené priania, či plány, ktoré sa v tvojom živote už udiali (negatívny i pozitívne, významné i menej významné).*“ Druh plodov treba ponechať na účastníka (môže sa jednať i viac druhov plodov).

Ad 7) Inštrukcia: „*Pod korunu stromu nakresli zrelé plod/-y. Napíš situáciu, dôležitý krok v živote, ktoré výrazne zmenila tvoj život, či splnenie niektorého z plánov, cieľov dosiahnutých v tvojom živote.*“ Každý účastník prezentuje v skupine minimálne jeden príklad vlastného zrelého plodu.

Ad 8) Pri každej inštrukcii a je zakreslení na hárok do náčrtu stromu treba vyzývať účastníkov, aby uviedli čo a im podarilo zaznačiť. Môžu tak inšpirovať celú skupinu. Tieto informácie potom môžete využiť nie len pre diagnostiku jednotlivca a skupiny ale i pre diskusiu o rozličnosti v sebarealizácii každého z účastníkov

Ad 9) Z hárkov vyhotovíme do pripraveného priestoru skupinový les / sad. Účastníci neuvádzajú svoje mená. Ak je to v skupine vhodné (členovia sa poznajú), môžu určovať podľa údajov, ktoré sa na hárkoch nachádzajú, komu jednotlivé nakreslené stromy patria. Po skončení prezentácie (dlhodobejšej výstavy napr. na nástenke) si hárky so stromami založia do osobných portfólií.

## Cvičenie 6 – C

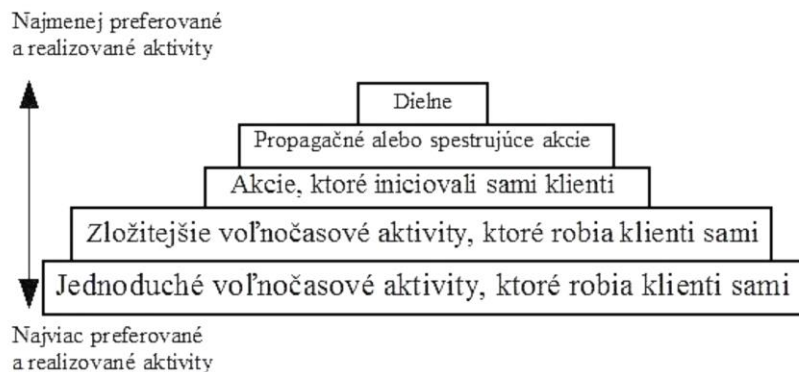
Diskutujte so študentmi o možnostiach sebarealizácie cieľových skupín sociálnych pedagógov a vychovávateľov, ktoré získali vo výučbe študijných predmetov (Pedagogika voľného času, Metodika výchovných činností, Teória výchovy a pod.) a na základe dostupných služieb v našej spoločnosti (štátne, súkromné, cirkevné voľnočasové inštitúcie a zariadenia).

Orientuje pozornosť na metódu persúázie a jej využitie v praxi vychovávateľa a sociálneho pedagóga.

Objasnite si princíp nízkoprahovosti a prepojte ho s možnosťami nízkoprahových programov v SR.. Vymenujte dostupné voľnočasové aktivity v NPDM a vyzvite študentov,

aby „pyramídu“ schému hierarchie voľnočasových aktivít, sami zoradili do prázdneho náčrtu schémy v protfóliu.

#### Pomôcka č. 6 Voľnočasové aktivity v systéme NPDM



(Herzog, Racek, 2005)

Podobne vyzvite študentov, aby doplnili položku *dôraz na cieľ NPDM v systéme dostupných voľnočasových ponúk*

#### Pomôcka č. 7 NPDM v systéme dostupných voľnočasových ponúk



(Herzog, Racek, 2005)

Objasnite študentom umiestnenie NPDM v systéme voľnočasových aktivít, pri ktorej využijeme vyššie uvedenú schému, v ktorej kritériom umiestnenia na osi je hlavne využitie metód práce s dôrazom na proces a cieľ. Ten sa určuje na základe práce s pravidlami, prístupu pracovníkov v problémových situáciách a ich riešení a čiastočne aj os pravidiel závislej miery sociálneho prispôsobenia sa.

Získané informácie z prednášky doplnia o poznatky z prezentácií spolužiakov s pridelenou témou ako rozvíjať a podporovať sebarealizáciu prostredníctvom sociálno-pedagogických postupov (napr. priblíženie systému vybraného nizkoprahového programu). Vhodnou podtémami sú:

- Možnosti sebarealizácie detí a spôsob ich prezentácie v práci sociálneho pedagóga (napr. tvorba informačných tabúl, elektronických prehľadových dát s kontaktmi na voľnočasové príležitosti).

- Zisťovanie záujmov a záľub dieťaťa (využitie prislúchajúcich aktivít, prostredníctvom v ktorých dieťa prezentuje oblasť svojich záujmov napr. Erb záujmov a pod.).
- Spolupráca rodičov pri rozvíjaní seberealizácie detí (školské komunitné podujatia zamerané na podporu záujmov u detí – napr. zbierky, brigády, výročia).
- Nízkoprahové zariadenia pre deti a mládež a špecifické postupy v rozvíjaní seberealizácie detí a mládeže (organizovanie turnajov, záujmová činnosť v NZPDM, kontaktná práca vo voľnom čase detí a pod.).

## 7. Téma: Sociálno-výchovné poradenstvo

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby si do nasledujúceho stretnutia spomenuli na situáciu, ktorú zažili počas svojho doterajšieho štúdia. Aby popísali ako situácia vznikla, prebiehala, ako a kto v situácii zasahoval a pomáhal. Na začiatku semináru študenti v krátkosti načrtnú situáciu, ktorú možno označiť za neštandardnú. Pýtajte sa ich, či podľa nich situácia bola adekvátne zvládnutá, resp. ako by situáciu riešili oni, prípadne na koho by sa obrátili o radu a pomoc. Kto by bol ich poradcom?

### Cvičenie 7 – A

Zopakujte si poznatky o teoretických prístupoch v poradenstve z predmetov psychologická propedeutika (všeobecná psychológia). Objasnite si základné pojmy v poradenstve. Pýtajte sa študentov:

na osobnosť poradcu,

na poradenské prístupy a ich špecifickú,

na poradenský proces a jeho zákonitosti.

Získané poznatky si doplnia do poznámok v portfóliu.

### Pomôcka č. 8 Základné poradenské prístupy

<b>Téma</b>	<b>Dynamický</b>	<b>Behaviorálny</b>	<b>Experienciálny</b>
Koncept riešenia problémov	Riešenie skrytých konfliktov, nevedomie sa dostáva do vedomia	Odstránenie symptómov, naučených návykov, zmena správania, redukcia anxiety	Rast osobnosti, aktualizácia potenciálu, spolupatričnosť k vlastným zážitkom
Spôsob zmeny	Pochopenie ranej minulosti, hlboký vzhlad	Priame učenie	Bezprostredné prežívanie, spontánne vyjadrenie zážitku
Časový prístup	Historický, subjektívna minulosť	Nehistorický, objektívna prítomnosť	Ahistorický fenomenologický okamžik
Úloha poradcu	Sprostredkovať pochopenie nevedomých psychických obsahov, otvárať vytesnené zážitky	Programovať, odmeňovať, trénovať	Povzbudzovať sebavyjadrenie, aktívne počúvať, akceptovať, integrovať

Prostriedky	Voľné a viazané asociácie, analýza prenosu, odporu, snov, chybných výkonov, interpretácie, náhľad	Podmieňovanie, posilňovanie, cvičenie, modelovanie, učenie sa	Stretnutie, vzájomný dialóg, empatia, kongruencia, neštruktúrovaný rozhovor
Poradeniský model	Terapeutické spojenectvo	Učebné spojenectvo	Ľudské spojenectvo

## Cvičenie 7 – B

Zrealizujte so študentmi modelovú situáciu poradenského rozhovoru. Prostredníctvom tejto aktivity sa si študenti znázornia fázy poradenského princípu a identifikujú ich špecifiká.

Aktivita: Poradeniský proces v činnosti sociálneho pedagóga

Cieľová skupina: študenti sociálnej pedagogiky

Cieľ: *prostredníctvom pozorovania modelovej situácie spoznať špecifiká jednotlivých fáz poradenského rozhovoru v práci sociálneho pedagóga.*

Organizačná forma: nácvikový seminár, skupinová, dĺžka trvania aktivity 45 minút.

Metódy: modelovanie poradenského procesu, vysvetľovanie, objasňovanie, korigovanie poradeniských postupov probantov, spätná väzba účastníkov pozorovania a reflexia realizátorov modelovej situácie.

Prostriedky: trieda upravená na poradenskú miestnosť, tabuľa, krieda, videonahrávač/prehrávač (prípadne mobilný telefón).

Metodický postup:

1. Voľba prípadne zadanie modelovej situácie určenej pre poradenský proces a hľadanie dobrovoľníkov, ktorí budú modelovať proces poradenstva (5 minút)
2. Zadanie inštrukcie pre pozorovateľa i pre poradcu a klienta (5 minút)
3. Modelovanie poradenského procesu (podľa potreby max 20 minút)
4. Reflexia dobrovoľníkov – realizátorov poradenského procesu (5 minút)
5. Segmentovanie jednotlivých fáz poradenského procesu lektorom s metodickým usmerňovaním, objasňovaním špecifických znakov jednotlivých fáz doplnenú o spätnú väzbu pozorovateľov poradenského procesu (5 minút)
6. Záverečná sumarizácia osvojených poznatkov a ich zachytenie do portfólií (5 minút)

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Predmetom poradenského procesu môže vychádzať z prezentovaných neštandardných situácií. Ad 2) Aktivitu možno realizovať len, ak sa v skupine nájdu dobrovoľníci, ktorí budú ochotní poradenský proces modelovať. Samotné hranie poradcu i klienta je pre študenta (dobrovoľníka) v nácviku poradenského rozhovoru najprínosnejší!

Ad 3) Do modelovania poradenského rozhovoru lektor nezasahuje, nevstupuje. Zasiahne len v prípade, ak o to samotní študenti požiadajú alebo v prípade, že modelová situácia nie je vhodná na vytvorenie si predstavy o jednotlivých fázach poradenského rozhovoru v práci sociálneho pedagóga (neadekvátny výber predmetu poradenstva napr. rizikový klient so suicidálnymi sklonsmi, ktorý primárne potrebuje poradenstvo psychológa / psychiatra apod.).

Ad 4) Po ukončení poradenského procesu (modelovania) vyzve lektor dobrovoľníkov k reflexii.

Ad 5) Lektor nadviaže na výpovede realizátorov modelovej situácie, postupne objasňuje špecifiká jednotlivých fáz poradenského rozhovoru (príchod klienta, úvodnú fázu roztápania

ľadov, prezentovanie problému, hľadanie alternatív, rozhodovanie, záverečná sumarizácia a plánovanie krokov). Študenti reagujú, dopĺňajú poznatky o poznámky z pozorovania.

Ad 6) Lektor sumarizuje získané poznatky, vysvetľuje a navrhuje alternatívne postupy, zisťuje obavy, či nejasnosti, ktoré majú študenti z modelovej situácie. Povzbudzuje študentov do poradenskej praxe formou dobrovoľníctva, resp. podáva informácie o dlhodobých poradenských výcvikoch ako ďalšej forme vzdelávania, ktorú môžu po VŠ absolvovať.

Po nácviku poradenského procesu s detským klientom je možné realizovať nácvik poradenstva s dospelými rizikovými klientmi. Vhodné postupy uvádzajú viacerí autori napr. Gabura - Pružinská (2005, s. 183-184), Levická (2007, s. 122-125) a pod..

### Cvičenie 7 – C

Diskutujte so študentmi o formách a typoch poradenstva, ktoré môže sociálny pedagóg poskytovať. Zistite prekoncepty študentov o poradenských zariadeniach a potenciálnych cieľových skupinách, ktorým v budúcnosti môžu poskytovať sociálno-výchovné poradenstvo.

Získané informácie z prednášky a modelovej situácie si študenti doplnia v portfóliu o poznatky z prezentácií spolužiakov (napr. priblíženie vybraného poradenského systému). Najprínosnejšie by určite bolo pokračovanie v nácviku poradenských rozhovorov vo vybranom type poradenstva so všetkými študentmi (vytvoria dvojice/trojice: poradca – klient – pozorovateľ). Vhodnými podtémami sú:

Dištančné poradenstvo (špecifiká telefonického poradenstva v linkách pomoci pre deti a mládež, poradenstvo cez chata pod.).

Poradenstvo centované na človeka a možnosti jeho využitia v sociálno-výchovnej činnosti.

Kariérové poradenstvo v práci sociálneho pedagóga apod.

Peer mediácia v sociálno-výchovnej činnosti.

Pomôcka č. 9 Odporúčania pre výchovných poradcov:

1. Podporovať zvyšovanie odborných kompetencií výchovného poradcu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, účasťou na národných projektoch, odborných seminároch a konferenciách, činnosťou v stavovských organizáciách a pod.; v spolupráci s dobrovoľníckymi centrami rozšíriť si vedomosti o dobrovoľníctve.
2. V rámci výchovného poradenstva poskytovať žiakom informácie o dobrovoľníctve, ako jednom zo spôsobov získavania a rozvoja nových zručností, kompetencií a skúseností, ktoré môžu prispieť k ich informovanému rozhodnutiu sa pre určité povolanie alebo k výberu ďalšieho študijného zamerania.
3. Výchovným poradcom sa odporúča využívať vo svojej práci elektronickú pomôcku KomposyT dostupnú na [www.komposyt.sk](http://www.komposyt.sk) – zdroje informácií, poradenské hry. Výchovným poradcom, ktorí boli zapojení (okrem Bratislavského kraja) do Národného projektu VÚDPaP, sa odporúča ďalej používať inovované diagnostické nástroje pre žiakov so ŠVVP zverejnené na [www.komposyt.sk](http://www.komposyt.sk).
4. K profesionálnej orientácii žiakov základných škôl sa odporúča nadväzovať a prehĺbovať spoluprácu a väzby medzi ZŠ, SOŠ a zamestnávateľmi, venovať osobitnú pozornosť približovaniu možností systému duálneho vzdelávania a ostatných foriem odborného vzdelávania a prípravy v technických odboroch vzdelávania žiakom a ich rodičom. 28
5. Výchovným poradcom základných škôl sa odporúča využívať informácie o aktuálnej ponuke učebných miest pre nasledujúci školský rok v systéme duálneho vzdelávania zverejnenej na [www.potrebyovp.sk](http://www.potrebyovp.sk) a [www.dualnysystem.sk](http://www.dualnysystem.sk).

6. Výchovným poradcom a učiteľom, ktorí majú v rámci národných projektov vytvorený prístup na [www.profsme.sk](http://www.profsme.sk) sa naďalej odporúča využívať Nástroj pre identifikáciu potenciálu orientácie žiakov základných škôl na odborné vzdelávanie a prípravu na stredných odborných školách „PROFsmeZŠ“ a Podporný nástroj pre realizáciu kariérového poradenstva pre žiakov stredných odborných škôl „PROFsmeSOS“.

7. Výchovní poradcovia a kariéroví poradcovia využívajú materiály „Komunikačné postupy vhodné pre podporu rozhodovania v oblasti odborného vzdelávania, 2016“ a informačný materiál o zdrojoch informácií a ich vhodnom využití v rámci rozhodovania o vysokoškolskom štúdiu „Fakty a údaje pre uchádzačov o vysokoškolské štúdium, 2016“. Materiály sú zverejnené na webovom sídle ministerstva školstva v časti Regionálne školstvo/Výchovné, psychologické a špeciálnopedagogické poradenstvo/Výchovné poradenstvo <http://www.minedu.sk/vychovne-psychologicke-aspocialnopedagogicke-poradenstvo/>.

8. Informujeme školy o možnosti zapojiť sa do programov ako Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu, ktoré majú za cieľ pomôcť mladým ľuďom objaviť oblasti záujmu, ktorým by sa chceli venovať aj v budúcom pracovnom živote ([www.dofe.sk](http://www.dofe.sk)).

(Pedagogicko-organizačné pokyny, 2018, s. 27 - 28):

## 8. Téma: Sociálno-výchovná prevencia

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby sa do nasledujúceho stretnutia rozpomätali na situácie alebo aktivity, ktoré oni sami vnímali ako preventívne (napr. koncerty, výstavy, prednášky, diskusné kluby, besedy, policajné zásahy so psom, peer programy). Zároveň, aby sa zamysleli na d tým, ktoré z uvedeného považovali za efektívne vo svojom živote.

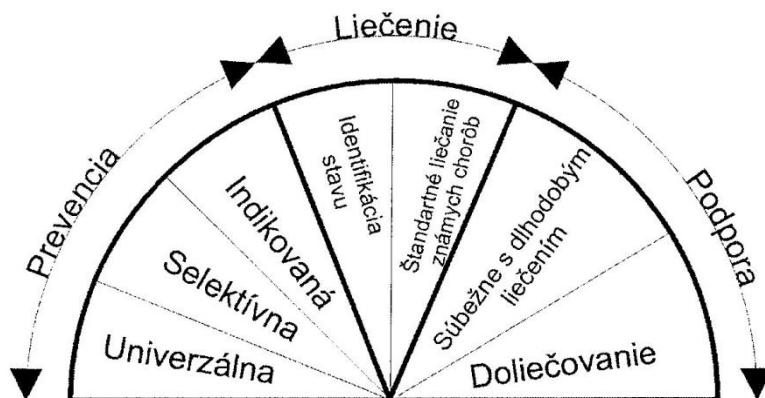
### Cvičenie 8 – A

Zopakujte si poznatky o teoretických prístupoch v prevencii sociálno-patologických javov. Objasnite si základné termíny v prevencii:

- prevencia,
- preventívne stratégie, stupne prevencie, druhy prevencie
- Proaktívny model prevencie
- Zásady primárnej prevencie.

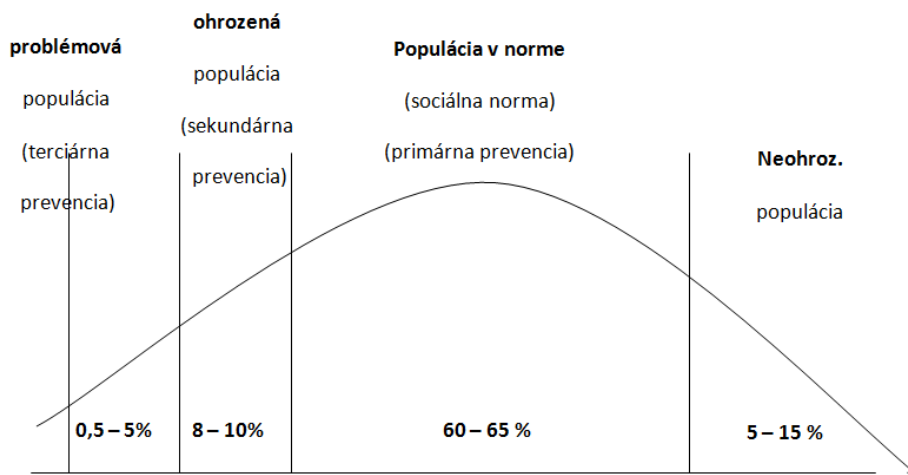
Získané poznatky (najmä nižšie uvedené schémy) si doplnia do poznámok v portfóliu.

Pomôcka č. 10 Schéma preventívneho spektra



(Matula – Hupková, 1998, s. 3)

Pomôcka č. 11 Proaktívny model prevencie



(Bindasová – Tichý, 2000, s. 7.)

Cvičenie 8 – B

Vyskúšajte so študentmi vytvoriť strategický plán prevencie vo vybranom zariadení / inštitúcii, v ktorom potenciálne môžu v budúcnosti zastávať funkciu „preventistu“. Študenti pri jeho plánovaní už ovládajú poznatky o vhodných prístupoch postupoch v prevencii:

Pomôcka č. 12 Vhodné a nevhodné prístupy v primárnej prevencii

Vhodný prístup	Nevhodný prístup
Podpora sebadôvery, aktivity a hodnotných záujmov	Odstrašovanie, triviálne „jednoducho povedz nie“
Kontinuálny proces	Jednorazové akcie
Zameranie na zmenu postojov a správania	Zameranie iba na poznatky
Živé (interaktívne) učenie	Prednášková forma
Využívanie smerodajných vzorov pokiaľ možno z blízkeho okolia	Neosobnosť, formalizmus, využívanie negatívnych vzorov, stávanie na hviezdach
Otvorená, hodnotne moderovaná diskusia	Potlačovanie alebo „bezbrehosť“ diskusie
Zapojenie do života miestnej komunity	Vedenie zhora alebo mimo miestneho kontextu
Realizáciu navrhujú a riadia kvalifikovaní interdisciplinárni odborníci v primárnej prevencii	Amaterizmus realizátorov, náhodný výber úzkych špecialistov (lekárov, policajtov), neškolených na primárnu prevenciu

(Kalina, 2003, s. 282.)

Aktivita: Strategický plán prevencie

Cieľová skupina: študenti sociálnej pedagogiky

Cieľ: *prostredníctvom plánovania prevencie na základe poznatkov a poznania možností, ktoré poskytuje pracovisko vytvoriť ročný/mesačný plán prevencie (pre jednotlivca, skupinu, komunitu).*



Organizačná forma: seminár, skupinová, dĺžka trvania aktivity 45 minút.

Metódy: modelovanie funkcie preventistu / koordinátora prevencie, vysvetľovanie, štúdium preventívnych plánov zverejnených na dostupných webových portáloch, tvorba návrhov, spätná väzba.

Prostriedky: ukážky preventívnych plánov koordinátorov prevencie, šablóna pre ročný plán prevencie

Metodický postup:

1. Objasnenie si funkcie prevencie, špecifická prevencia v práci preventistu / koordinátora prevencie (5 minút)
2. Zadanie inštrukcie pre tvorbu plánu prevencie (5 minút)
3. Plánovanie ročného plánu prevencie (podľa potreby max 20 minút)
4. Priebežná reflexia a korekcia postupov a návrhov pri tvorbe ročného plánu v skupine (5 minút)
5. Záverečná prezentácia plánu prevencie v skupine (5 minút)

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Pri výbere zariadenia / inštitúcie vychádzame zo záujmu a aspirácii študenta v jeho profesijnom uplatnení. Študent by tak mal ovládať možnosti preventívnych stratégií vo vzťahu k vybranému miestu pre výkon profesie (legislatívne, odborné, osobnostné).

Ad 2) Plán prevencie treba modifikovať podľa potrieb zvoleného pracoviska – ročný, mesačný, individuálny.

Ad 3) Študenti sa pri tvorbe ročných plánov inšpirujú zverejnenými plánmi koordinátorov prevencie zo ZŠ, polície, poradenských zariadení, občianskych združení a pod.. Vyučujúci pracuje s každým študentom individuálne, ponúka ďalšie dostupné zdroje (minimálne štandardy v prevencii, Prevencia v praxi 1, 2, 3 a pod.). Diskutuje o možnostiach, navrhuje alternatívy, upozorňuje na hrozenia, orientuje na príležitosti a potenciálne prínosy.

Ad 4) Počas tvorby študenti reagujú i v skupine, reflektujú svoje pocity, úspechy, neúspech v plánovaní preventívnych stratégií.

Ad 5) Lektor vyzýva k prezentovaniu plánov (študentov, ktorí stihli plán dokončiť), sumarizuje získané poznatky, vysvetľuje a navrhuje alternatívne postupy, zisťuje obavy, či nejasnosti, ktoré majú študenti z plánovania. Povzbudzuje študentov pre preventívnu činnosť, vyzýva ich k hľadaniu možností pre získanie praktických skúseností v teréne (dobrovoľníctvo, priebežná prax, zamestnanie).

## Cvičenie 8 – C

Diskutujte so študentmi o druhoch, formách a metódach, ktoré môže sociálny pedagóg využívať v preventívnej činnosti. Zistite prekoncepty študentov, ktorými disponujú o možnostiach prevencie na budúcich pracoviskách a o potenciálnych cieľových skupinách prevencie.

Získané informácie z prednášky si študenti doplnia v portfóliu o poznatky z prezentácií spolužiakov (napr. o peer preventívnom programe). Študenti majú za úlohu si pripraviť jednu preventívnu aktivitu. Ich úlohou je nielen zvládnuť aktivitu metodicky správne zostaviť (je možno využiť už zostavené preventívne aktivity) ale hlavne hľadať vhodný zdroj (jeho relevantnosť a bezpečnosť) pre zabezpečenie preventívnej akcie (preventívny program, koncert), prípadne akého lektora treba osloviť, aby preventívnu aktivitu mohol zrealizovať, či

zastrešiť (napr. beseda s abstinujúcim a jeho lekárom). Odporúčame navrhnutú preventívnu aktivitu i zrealizovať.

Vhodnými podtémami sú:

Koordinátor prevencie jeho funkcia, preventívny proces (formy, metódy, prostriedky) využívané v jeho práci. Aktuálne pedagogicko-organizačné pokyny v oblasti prevencie (2018, s. 24 – 26).

Vybraný preventívny program (koncept, ciele, štruktúra), ukážka vybranej časti programu, ktorý môže využívať sociálny pedagóg v praxi.

Vybraný sociálno-patologický jav a konkrétne možnosti prevencie v činnosti sociálneho pedagóga.

Využitie fenoménu peer v prevencii sociálno-patologických javov a pod..

## **9. Téma: Vzdelávacia a konzultačná činnosť**

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby si do nasledujúceho stretnutia zorientovali v základných pojmoch súvisiacich so vzdelávaním. Vyhládali základné učebnice didaktiky, prezreli si metodické príručky, ktoré obsahujú vzdelávacie aktivity, ktoré môžu využiť i vo výkone svojej profesie (napr. i pre oblasť prevencie, kariérneho poradenstva a pod.) tzn., že vzdelávacie ciele aktivity by mal korešpondovať s kompetenciami sociálneho pedagóga. Študenti by mali vopred uvažovať nad adekvátnym cieľom, obsahom vzdelávacích aktivít a ovládať ďalšiu základnú didaktickú terminológiu (metódy, formy, prostriedky vo vyučovaní), ktoré získali v študijných predmetoch ako napr. Úvod do pedagogiky, Teória výchovy a predovšetkým Všeobecná didaktika.

### **Cvičenie 9 – A**

Zopakujte si základné termíny a ich význam, ktoré študenti získali počas predchádzajúceho štúdia (pedagogická propedeutika, všeobecná didaktika, teória výchovy, Priebežná prax a pod.). Študenti by mali ovládať:

Základné determinanty výchovnovzdelávacieho procesu.

Didaktické kategórie a ich význam v didaktickom plánovaní výchovno-vzdelávacieho procesu (cieľ, obsah, organizačné formy, metódy, prostriedky, princípy).

Poznať základné didaktické učebnice a metodické príručky pre výchovno-vzdelávacie činnosť sociálneho pedagóga.

### **Cvičenie 9 – B**

Následne bude možné realizovať nácvik tvorby vzdelávacej jednotky, ktorú môže sociálny pedagóg aplikovať vo praxi. Nácvik prebieha počas semináru, študenti využívajú zdroje, ktoré si vopred pripravili. Ich úlohou je vypracovať metodickú prípravu pre vzdelávanie. Oblasť praxe (zariadenie/inštitúciu), cieľovú skupinu si zvolia podľa ich profesijnej aspirácie. Cieľom tejto aktivity je zvládnuť prípravné kroky pred samotnou realizáciou edukačnej aktivity. Osvojiť si základnú didaktickú terminológiu a vytvoriť metodický postup plánovanej vzdelávacej jednotky. Môže sa jednať napr. o prípravu:

Vzdelávacie aktivity v primárnej prevencii vybraného sociálno-patologického javu.

Vzdelávanie rodičov (napr. počas rodičovského združenia v škole).

Metodické stretnutie koordinátor prevencie alebo výchovných poradcov.

Informačnú kampaň (pôde školy, miestnej komunite, voľnočasovom zariadení)  
Konzultácia s učiteľov (vo vybranej situácii, poskytovanie poznatkov).  
Osveta verejnosti (informovanie o službách, ktoré poskytuje škola, zariadenie - letáky)

## Cvičenie 9 – C

Diskutujte so študentmi o druhoch, formách a metódach, ktoré môže sociálny pedagóg využívať v edukačnej činnosti. Zistite prekoncepty študentov, ktorými disponujú o možnostiach vzdelávania sa na budúcich pracoviskách a o potenciálnych cieľových skupinách vzdelávania. Načrtnite oblasť samovzdelávania v profesii a možnostiach ďalšieho vzdelávania v profesii sociálneho pedagóga.

Metodické pokyny pre lektora:

Cieľová skupina: študenti sociálnej pedagogiky

Cieľ: *prostredníctvom pozorovania modelovej situácie spoznať špecifiká jednotlivých fáz poradenského rozhovoru v práci sociálneho pedagóga.*

Organizačná forma: seminár, skupinová, dĺžka trvania aktivity 45 minút.

Metódy: modelovanie konzultačného procesu, vysvetľovanie, objasňovanie, korigovanie postupov v modelovaných fázach konzultácie, spätná väzba účastníkov pozorovania a reflexia realizátorov modelovej situácie.

Prostriedky: trieda upravená na konzultačnú miestnosť, tabuľa, krieda, didaktická technika.

Metodický postup:

1. Voľba prípadne zadanie modelovej situácie určenej pre konzultačný proces a hľadanie dobrovoľníkov, ktorí budú modelovať proces konzultovania (5 minút)
2. Zadanie inštrukcie pre pozorovateľov, i pre konzultanta a klienta (5 minút)
3. Modelovanie konzultačného procesu (podľa potreby max 20 minút)
4. Reflexia dobrovoľníkov – realizátorov konzultačného procesu (5 minút)
5. Segmentovanie jednotlivých fáz konzultácie lektorom s metodickým usmerňovaním, objasňovanie špecifických znakov jednotlivých fáz doplnené o spätnú väzbu pozorovateľov konzultácie (5 minút)
6. Záverečná sumarizácia osvojených poznatkov a ich zachytenie do portfólií (5 minút)

Metodické pokyny pre lektora:

Ad 1) Predmetom konzultačného môžu byť navrhnuté konzultácie z predchádzajúceho stretnutia (preferovať treba pri výbere klientov dospelú populáciu, pretože študenti majú pomerne málo možností osvojovať si konanie vo vzťahu k dospelým napr. rodičom detí, resp. ostatným odborníkom napr. koordinátorom prevencie, výchovným poradcom, učiteľom).

Ad 2) Aktivitu možno realizovať len, ak sa v skupine nájdu dobrovoľníci, ktorí budú ochotní konzultačný proces modelovať. Samotné hranie role konzultanta i klienta je pre študenta (dobrovoľníka) v nácviku konzultácie najprínosnejší!

Ad 3) Do modelovania lektor nezasahuje, nevstupuje. Zasiadne len v prípade, ak o to samotní študenti požiadajú alebo v prípade, že modelová situácia nie je vhodná na vytvorenie si predstavy o jednotlivých fázach konzultácie (napr. konzultant prechádza do poradenského procesu apod.).

Ad 4) Po ukončení konzultácie (modelovania) vyzve lektor dobrovoľníkov k reflexii.

Ad 5) Lektor nadviaže na výpovede realizátorov modelovej situácie, postupne objasňuje špecifiká jednotlivých fáz konzultačného procesu. Študenti reagujú, dopĺňajú poznatky o poznámky z pozorovania.

Ad 6) Lektor sumarizuje získané poznatky, vysvetľuje a navrhuje alternatívne postupy, zisťuje obavy, či nejasnosti, ktoré majú študenti z modelovej situácie. Povzbudzuje študentov do konzultačnej praxe formou dobrovoľníctva, resp. podáva informácie o možnostiach poskytovania konzultácií v profesii sociálneho pedagóga.

Získané informácie z prednášky si študenti doplnia v portfóliu o poznatky z prezentácií spolužiakov. Odporúčame navrhnutú preventívnu aktivitu i zrealizovať.

Vhodnými podtémami sú:

- Nové formy, metódy, prostriedky vzdelávania v práci sociálneho pedagóga.
- Rodičovské stretnutie a príležitosť k osвете a vzdelávaniu.
- Možnosti, príležitosti a limity v ďalšom vzdelávaní sa v profesii sociálneho pedagóga.
- Konzultačná činnosť pre pedagogických a odborných zamestnancov.

## **10. Téma: Sociálno-pedagogická intervencia**

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby do nasledujúceho stretnutia získali akékoľvek informácie z oblasti sociálno-pedagogickej intervencie. Pri hľadaní intervenčných postupov je potrebné vyhľadať poznatky o konkrétnych diagnostických alebo terapeutických postupoch v činnosti sociálneho pedagóga. Keďže sa jedná o pomerne málo preskúmanú oblasť v sociálnej pedagogike, treba študentov upozorniť na tento fakt. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že je neprípustné prekračovať kompetencie sociálneho pedagóga a nekriticky čerpať a preberať poznatky z ostatných vedných disciplín.

### **Cvičenie 10 – A**

Zopakujte si poznatky o teoretických prístupoch v intervenciách. Objasnite si základné termíny:

Stupne intervencie: bežná a krízová.

intervenčné ciele, obsahy, princípy, formy, metódy, prostriedky intervencie.

Študenti uvádzajú zistené poznatky, ktoré získali v problematike intervenčných postupov. Pýtame sa ich na autorov, ich profesiu, resp. vednú disciplínu, reprezentujú. Cieľom cvičenia je uvedomiť si vymedzenie základnej terminológie v intervenčnom procese a špecifické zameranie sociálno-pedagogickej intervencie.

### **Cvičenie 10 – B**

Študenti prezentujú získané informácie o diagnostikovaní. Uvádzajú autorov, publikácie, ich príslušnosť k vednej disciplíny. Cieľom tejto kapitoly je získať základné predstavy o procesoch diagnostikovania v intervenčnej činnosti sociálneho pedagóga. Bližšie poznatky o diagnostickom procese, (konkrétne diagnostické postupy / nástroje) si osvoja až v graduálnom stupni štúdia. Študenti si osvoja základnú klasifikáciu diagnostických metód, hodné je konkretizovať ich využitie v sociálno-pedagogickej činnosti. A využiť triviálne metódy a nástroje, ktoré môžu použiť i v pregraduálnom stupni štúdia (každodenné terénne pozorovanie výchovných situácií, voľný rozhovor, prvotná analýzu produktov detskej činnosti – portfólio; pedagogickej dokumentácie, dotazník klímy triedy; vzťahov v triede a pod.).

## Cvičenie 10 – C

Zistite aké sa podarilo študentom zhromaždiť o prístupoch, druhoch, formách a metódach využívaných v terapii. Diskutujte, o základnej premise, či má sociálny pedagóg kompetenciu terapiu realizovať? Ktorá terapia je v jeho práci najvhodnejšia? Zistite prekoncepty študentov, ktorými disponujú o možnostiach využitia terapie na budúcich pracoviskách a o potenciálnych cieľových skupinách terapie.

Získané informácie z prednášky si študenti doplnia v portfóliu o poznatky z prezentácií spolužiakov (napr. o socioterapii). Odporúčame venovať sa etapám v terapeutickom procese (napr. podľa autoriek HOBDAJOVÁ, A. OLLIEROVÁ, K. 2000. *Tvorivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-378-1) a vybranému konceptu terapie, s cieľmi, predmetom, princípmi, etapami terapeutického procesu a procesnými komponentmi (formami, metódami, technikami, nástrojmi) a s možnosťami praktického využitia v sociálno-pedagogickej činnosti.

Vhodnými podtémami pre prezentácie v tejto kapitole:

Krízová intervencia v činnosti sociálneho pedagóga.

Diagnostikovanie v činnosti sociálneho pedagóga vo vybranej oblasti (sociálno-znevýhodňujúce prostredie, vzťahy v skupine, výskyt šikanovania v skupine a pod.).

Terapeutická kompetencia sociálneho pedagóga. Vybraný typ terapie a jej uplatnenie v činnosti sociálneho pedagóga (výchovná terapia, socioterapia, arteterapia, ergoterapia, muzikoterapia, biblioterapia, systemická terapia a pod.).

## 11. Téma: Evalvovanie a zvyšovanie kvality v sociálno-pedagogických procesoch

Na predchádzajúcej prednáške / seminári vyzvite študentov, aby si do nasledujúceho premysleli výchovnú situáciu, v ktorej sa cítili byť bezradní, resp. mali pocit, že mohli postupovať v sociálno-výchovnej činnosti inak ale nevedeli presne ako. Môže sa jednať aj o situáciu, v ktorej mali pocit, že nepostupovali správne ale nevedeli nájsť alternatívny postup.

### Cvičenie 11 – A

Študenti prezentujú vlastné reflexie zo situácii, ktoré označili ako náročné, či neriešiteľné v ich doterajšej výchovnej praxi.

Zopakujte si poznatky z oblasti sebaučenia a sebahodnotenia (s termínmi sa študenti pravdepodobne stretli v predmetoch psychologická propedeutika, základy psychológie, sociálna psychológia, sociálno-psychologický výcvik, metodika výchovných činností apod.). Objasnite si základné termíny: sebareflexia, sebakúsenostná skupina.

Cieľom cvičenia je uvedomiť si proces reflektovania vlastnej výchovnej praxe a vymedzenie základnej terminológie v autoevalvačnom procese.

### Cvičenie 11 – B

Študenti sa oboznámia s cieľom, funkciou, klasifikáciou supervíznej činnosti. Cieľom tejto kapitoly je získať základné predstavy o facilitačných a evalvačných procesoch v sociálno-pedagogickej činnosti. Získajú poznatky o supervízii v sociálnej pedagogike a aktuálnych trendoch ich využitia v praxi.

Na základe rozhovoru zistíme mieru poznatkov o syndróme vyhorenia z prílišných predmetov (psychologická propedeutika, sociálno-psychologický výcvik apod.). Na základe zistenia úrovne poznania tejto oblasti, doplníme potrebné informácie a uvedieme možnosti využitia supervízie v práci sociálneho pedagóga.

Prostredníctvom prezentácií na seminároch je možné prehliť poznatky študentov vo vybranej forme, metóde, technike a využívaní prostriedkov v supervíznej činnosti (napr. videotréning komunikačných interakcií a pod.) a prevencii vzniku syndrómu vyhorenia.

### Cvičenie 11 – C

Cieľom cvičenia je nácvik procesu intervízie na pracovisku. Na základe modelovania ustálených postupných krokov bálintovskej skupiny, si vyskúšajú proces hľadania vhodných alternatív na pracovisku.

Aktivita: Bálintovská skupina a jej proces v riešení náročných výchovných situácií

Cieľová skupina: študenti sociálnej pedagogiky

Cieľ: *prostredníctvom zapojenia sa do modelovej situácie si osvojiť základné fázy bálintovej skupiny*

Organizačná forma: nácvikový seminár, skupinová, dĺžka trvania aktivity 45 minút.

Metódy: modelovanie procesu riešenia problému v pracovnom tíme, vysvetľovanie, objasňovanie, korigovanie, spätná väzba lektora z pozorovania pracovnej skupiny a reflexia účastníkov modelovej situácie.

Prostriedky: trieda upravená (na spoločenskú pracovňu miestnosť), tabuľa, krieda, záznamový hárok.

Metodický postup:

1. Voľba študenta protagonistu v bálintovskej skupine na základe prezentovaných výchovných situácií z cvičenia 11-A (5 minút)
2. Inštrukcia ohľadne jednotlivých etáp modelovania a možností využiť príslušný záznamový hárok v portfóliu (5 minút)
3. Modelovanie procesu bálintovskej skupiny, vyučujúci facilituje jej priebeh na základe odporúčaných krokov (podľa potreby max 20 minút)
4. Reflexia účastníkov, prezentácia záznamov (5 minút)
5. Segmentovanie jednotlivých fáz riešenie náročnej výchovnej situácie lektorom s metodickým usmerňovaním, objasňovaním špecifických znakov jednotlivých fáz bálintovského procesu doplnenú o spätnú väzbu účastníkov a protagonistu stretnutia (5 minút)
6. Záverečná sumarizácia osvojených poznatkov a ich zachytenie do portfólia (5 minút)

Popri nácviku produktívneho procesu alternatív z bálintovskej skupiny, si študenti doplnia poznatky z prezentácií spolužiakov. Vhodnými podtémami pre prezentácie v tejto kapitole:

- Metódy a techniky využívané v sebaevalvácii (napr. Johariho okno)
- Sebaskúsenostné skupiny na Slovensku (encounter skupiny).
- Supervízia v činnosti sociálneho pedagóga (prezentácia vybranej supervíznej skupiny, ktorú využívajú sociálni pedagógovia napr. CPPPaP Trenčín).
- Možnosti predchádzania syndrómu vyhorenia v profesii sociálneho pedagóga.
- Couching v profesii sociálneho pedagóga.
- Videotréning interakcií v sociálno-pedagogickej praxi a pod..

## 12.1 Metodické pokyny k tvorbe portfólia

Portfólio cvičení predstavuje didaktickú pomôcku pre výučbu seminárov / cvičení z predmetu Metódy sociálnej pedagogiky 1. Zároveň slúži i ako evalvačný prostriedok vyučujúcemu počas výučby i v jeho závere. Absolventi zároveň uvádzajú, že im slúžil i ako zdroj inšpirácie počas praxí a dnes i vo výkone profesie.

Pri tvorbe portfólia je potrebné didaktické vedenie zo strany vyučujúceho, ktorý môže čerpať vopred uvedených z metodických odporúčaní k jednotlivým témam.

V našej praxi úspešná kompletizcia portfólia zároveň predstavuje vstupenku, možnosť absolvovať záverečný test.

Cvičenia označené písmenom A počítajú s prípravou študenta ešte pred vyučovaním, jedná sa najmä o vyhľadanie potrebných zdrojov (prípady dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v blízkom okolí, vlastnej praxi, médií), resp. o dlhšie premyslenie si vlastných názorov, portfólio i rozpamätávanie sa na situácie vo vzdialenejšej osobnej minulosti apod.. Tieto „domáce úlohy“, ktoré im lektor môže zadávať na predchádzajúcom stretnutí, tak šetria potrebný čas, ktorý môže lektor radšej využiť na prednášanie, nácvik zručností, ale zároveň pripraví študenta na nadchádzajúcu tému. Považujeme to za efektívny postup vo vysokoškolskej príprave študentov, napriek tomu, že sa stretávame najmä na počiatočných seminároch s odporom pri príprave na semináre mimo času na to určenom. Okrem toho tento hárok slúži i na zopakovanie teoretických poznatkov, ktoré získali na študijných predmetoch úzko súvisiacich, či východiskových k preberanej téme.

Cvičenia označené písmenom B slúžia najmä na poznámky z nácviku sociálno-pedagogického procesu vo vybranej oblasti. Študenti sa tak môžu vrátiť k poznámkam s pozorovania i neskôr v príprave na záverečný test. Získané poznatky z prednášok by sa im tak mali skonkrétniť a nemali by zostať len v abstraktnej podobe.

Cvičenia C sú určené predovšetkým na zachytenie prezentovaných špecifických konceptov, foriem, techník, nástrojov, či už samotným vyučujúcim alebo spolužiakmi. Každý študent si vylosuje tému (je mu pridelená, vyberie si sám) a v rámci nej priblíži konkrétny sociálno-pedagogický procesný komponent.

Jednotlivé hárky portfólia s označením poradia cvičení sa nachádzajú v prílohe A a napriek tomu, že sa jedná o prílohovú časť, ktorá sa štandardne neoznačuje číslami, dovolili sme si tak urobiť. I keď sa miestami jedná o stránky, ktoré celé len čakajú na vyplnenie, toto číslovanie nám z praktického hľadiska umožní lepšie orientovať sa a komunikovať so študentmi vo výučbe na prednáškach a seminároch.

## Záver

*„Metódy predstavujú hybnú silu  
každej vednej disciplíny“*

Situácia na Slovensku vo využívaní špecifických metód v sociálno-pedagogickej činnosti napreduje pozvoľna. Prax v tomto prípade predbieha vedecké skúmanie procesov v sociálnej pedagogike.

Metódy sociálno-pedagogickej činnosti, tak ako ich preberáme od pôvodnej autorky a rozvíjame v tomto študijnom zdroji, má prispieť k sprehl'adneniu a rozvíjaniu špecifických sociálno-pedagogických postupov.

Veda bez metód je statická, no sociálna pedagogika takou rozhodne nie je. Napriek jej krátkej histórii na našom území, expanduje do viacerých oblastí spoločenskej praxe, najmä do oblastí pomáhajúcich profesií. Sociálno-výchovné pôsobenie dnes lačne po využívaní efektívnych postupov.

Každý profesionál by mal poznať možnosti využívania osobitých postupov, poznať základné procesné prvky sociálno-pedagogickej činnosti a vedieť ich aktívne využívať vo svojej profesijnej praxi.

Práve preto je potrebné skúmať a rozvíjať základný procesný aparát vednej disciplíny a následne aplikovať v praxi, ktorá spätnoväzbovo potvrdí, či vyvráti opodstatnenosť takéhoto výberu.

Poznanie príslušných procesuálnych koncepcií, foriem, metód, prostriedkov, patrí do základnej výbavy každého absolventa v každej vednej disciplíne. Je úzko previazané s uvedomovaním si profesijných kompetencií a príslušnosti k vednej disciplíne vôbec.

Poznanie procesného aparátu uspôsobuje študenta k výkonu odbornej činnosti a umožňuje mu úspešne začleniť sa do tímu profesionálov.

Pevne verím, že poznatky predkladaného študijného zdroja prispedia aspoň malou časťou k poznávaniu špecifických metód sociálno-pedagogickej činnosti.

Prajem študentom a absolventom štúdiá sociálnej pedagogiky, aby boli hrdí na svoju profesiu a využívali ponúkané procesné možnosti v súlade s kompetenciami, ktoré tejto profesii náležia.

Autorka



### **Zoznam pomôcok:**

Pomôcka č. 1 Vzťahy medzi základnými pojmami sociálno-pedagogického procesu

Pomôcka č. 2 Determinanty sociálno-pedagogického procesu podľa Galuske

Pomôcka č. 3 Kazuistika rodinného prostredia podľa Bakošovej

Pomôcka č. 4 Ukážka pôvodných skladacích postavičiek Smejka a Plačka

Pomôcka č. 5 Prehľad rozdielov medzi logickým dôsledkom a trestom

Pomôcka č. 6 Voľnočasové aktivity v systéme NPDM

Pomôcka č. 7 NPDM v systéme dostupných voľnočasových ponúk

Pomôcka č. 8 Základné poradenské prístupy

Pomôcka č. 9 Odporúčania pre výchovných poradcov:

Pomôcka č. 10 Schéma preventívneho spektra

Pomôcka č. 11 Proaktívny model prevencie

Pomôcka č. 12 Vhodné a nevhodné prístupy v primárnej prevencii

## Prílohy

### Príloha A Portfólio cvičení



# PORTFÓLIO

Súbor praktických cvičení pre semináre v študijnom predmete  
**METÓDY SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY 1**

Študent/-ka:
Študijná skupina:
Čas a miesto cvičení:
Akademický rok:
Kontakt:

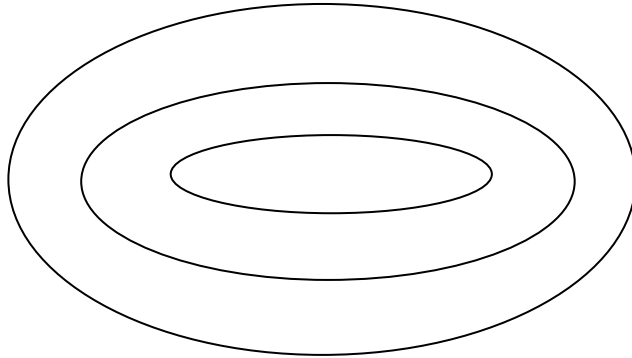
## Zoznam cvičení

Cvičenie 1 - A Základná terminológia a vývoj metód v sociálnej pedagogike.....	141
Cvičenie 1 – B Determinanty procesu sociálno-pedagogickej činnosti.....	143
Cvičenie 1 – C Klasifikácia metód v sociálnej pedagogike a pridelená téma prezentácie 144	
Cvičenie 2 – A Kritériá pre posudzovanie miery a intenzity znevýhodnia .....	145
Cvičenie 2 – B Plánovanie sociálno-pedagogického procesu pomoci jednotlivcovi .....	146
Cvičenie 2 – C Sociálno-pedagogická kazuistika dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia .....	147
Cvičenie 3 – A Zdroje pre podporu a rozvoj práv a kompetencií u detí.....	149
Cvičenie 3 – B Koncepty podpory a rozvíjania vlastných kompetencií .....	150
Cvičenie 3 – C Modelové cvičenie depistáže prostredníctvom preventívnej aktivity Smejko a Plačko .....	151
Cvičenie 4 – A Výchovný štýl a uspokojovanie individuálnych potrieb.....	152
Cvičenie 4 – B Identifikácia výchovného štýlu prostredníctvom imaginatívnej aktivity 153	
Cvičenie 4 – C Možnosti rozvíjania kompetencií pre podporu individuálnych potrieb vychovávaného.....	154
Cvičenie 5 – A Vlastné životné ciele a perspektívy.....	155
Cvičenie 5 – B Krátkodobé perspektívy vo výchove .....	156
Cvičenie 5 – C Dlhodobé perspektívy vo výchove .....	157
Cvičenie 6 – A Osobné možnosti sebarealizácie .....	158
Cvičenie 6 – B Aktivita - Ja ako strom .....	159
Cvičenie 6 – C Presvedčanie a nízkoprahovosť v podpore sebarealizácie.....	160
Cvičenie 7 – A Neštandardné výchovné situácie .....	161
Cvičenie 7 – B Návrik poradenského procesu .....	162
Cvičenie 7 – C Možnosti sociálno-pedagogického poradenstva .....	163
Cvičenie 8 – A Model a prístupy v prevencii .....	164
Cvičenie 8 – B Strategický plán prevencie .....	165
Cvičenie 8 – C Prevencia v sociálno-výchovnej činnosti sociálneho pedagóg.....	166
Cvičenie 9 – A Vzdelávacia kompetencia v činnosti sociálneho pedagóga.....	167
Cvičenie 9 – B Príprava vzdelávacej jednotky v činnosti sociálneho pedagóga .....	168

<b>Cvičenie 9 – C Návrik poskytovania konzultačnej činnosti .....</b>	<b>169</b>
<b>Cvičenie 10 – A Intervencia v sociálno-pedagogickej činnosti.....</b>	<b>170</b>
<b>Cvičenie 10 – B Diagnostika v sociálno-pedagogickej činnosti .....</b>	<b>171</b>
<b>Cvičenie 10 – C Terapia v sociálno-pedagogickej činnosti.....</b>	<b>172</b>
<b>Cvičenie 11 – A Evalvácia sociálno-pedagogickej činnosti.....</b>	<b>173</b>
<b>Cvičenie 11 – B Supervízia v sociálno-pedagogickej činnosti .....</b>	<b>174</b>
<b>Cvičenie 11 – C Intervízia v činnosti sociálneho pedagóga .....</b>	<b>175</b>

## Cvičenie 1 - A Základná terminológia a vývoj metód v sociálnej pedagogike

Vzťahy medzi základnými pojmami sociálno-pedagogického procesu



(Podľa Galuske, 2013, s . 32)

- Čo je potrebné zohľadniť pri výbere a používaní praktických metód (Galuske)?

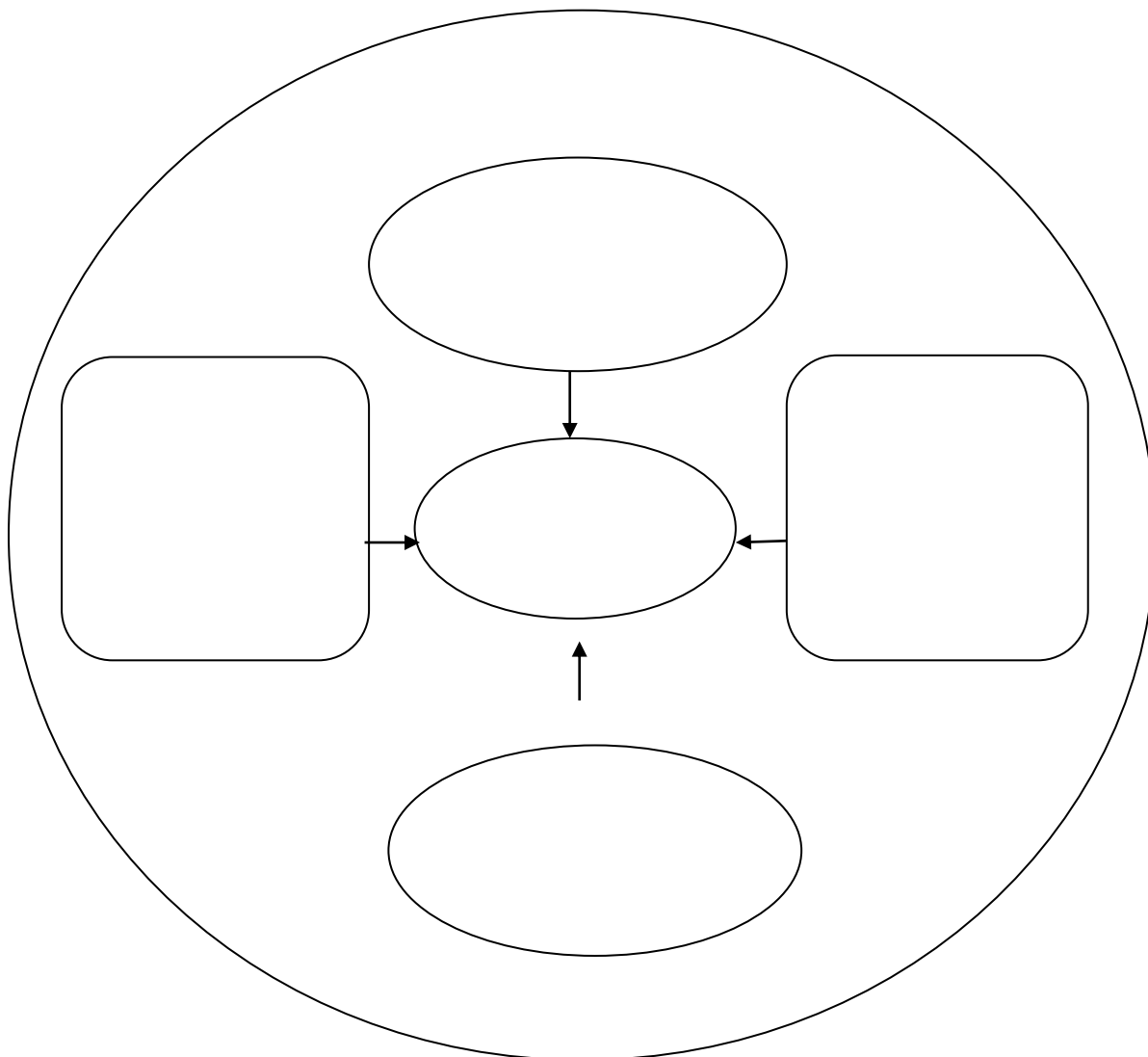
Vzťahy medzi praktickými metódami a **výskumom, praxou, či formami.**

- **Výskumné** metódy verzus **praktické** metódy v sociálnej pedagogike
  
- **Praktické** metódy sociálnej pedagogiky verzus sociálno-výchovná **prax**
  
- **Metódy** sociálnej pedagogiky verzus sociálno-pedagogické **formy**

### **Historický vývin metód v sociálnych službách:**

1. fáza: **začiatky** (začiatok 20. storočia)
2. fáza: **preberanie amerických modelov** (päťdesiate roky)
3. fáza: **kritika metód** (1968-1975)
4. fáza: **diferenciácia** (osemdesiate roky).

## Cvičenie 1 - B Determinanty procesu sociálno-pedagogickej činnosti



(podľa Galuske , 2013, s. 55)

Špecifické podmienky sociálno-pedagogickej praxe:

## Cvičenie 1 – C Klasifikácia metód v sociálnej pedagogike a pridelená téma prezentácie

Kritéria v del'be metód:

Metodika (osvedčený postup):

Zásady (čo treba mať na zreteli?):

Organizačné formy (kedy, kde a ako dlho?):

Metódy (ako presne postupovať?):

Prostriedky (prostredníctvom koho?, s čím?):

Pridelená téma: na základe klasifikáciu **metód sociálno-pedagogickej činnosti** (Bakošová, 2008, s. 60 – 62).

Požiadavky na prípravu seminárnej práce a tvorbu prezentácie:

- prezentácia (seminárna práca) má mať charakter vysvetľovania konceptu, prípadne praktickej ukážky uplatňovania vybranej formy, metódy, prostriedku obsahovo korešpondujúc s pridelenou témou.

Za **písomné spracovanie** seminárnej práce je možné získať 25 % hodnotenia:

- max 7 strán textu
- text je potrebné členiť na úvod - teoretické prístupy, jadro – praktická metóda, záver – prepojenie teórie a praxe v záverečnej sumarizácii v rámci
- seminárna práca musí spĺňať všeobecné požiadavky kladené na tento typ práce na VŠ.

Seminárnu prácu treba zaslať na email / konzultovať s vyučujúcim/-ou najneskôr týždeň pred jej prezentovaním

- predmet správy (študijná skupina, čas výučby seminárov): 2SPV1 o 9.30
- názov súboru v prílohe (číslo témy, autor, názov príspevku): 1. Liberčanová Sociálno-pedagogická kazuistika dieťaťa zo sociálno-znevýhodňujúceho prostredia

Za jej **prezentovanie** možno získať 25 % hodnotenia:

- odporúčame s využitím možnosti powerpointu (min veľkosť písma 24)
- využívať názorné prostriedky (metodické pomôcky, videá, produkty klientov)
- do prezentácie zapojiť spolužiakov (modelová situácia, skúšanie nástroja apod.).

Prezentáciu (powerpoint) treba odovzdať / poslať vyučujúcemu/-ej najneskôr v deň prezentovania.

Zvyšné body (50 %) získa študent za dosiahnuté skóre v **záverečnom teste**.

Bližšie informácie k jednotlivým témam semináru na [www.msp1.wbl.sk](http://www.msp1.wbl.sk)



## **Cvičenie 2 – A Kritériá pre posudzovanie miery a intenzity znevýhodnia**

Kritéria v rezorte školstva:

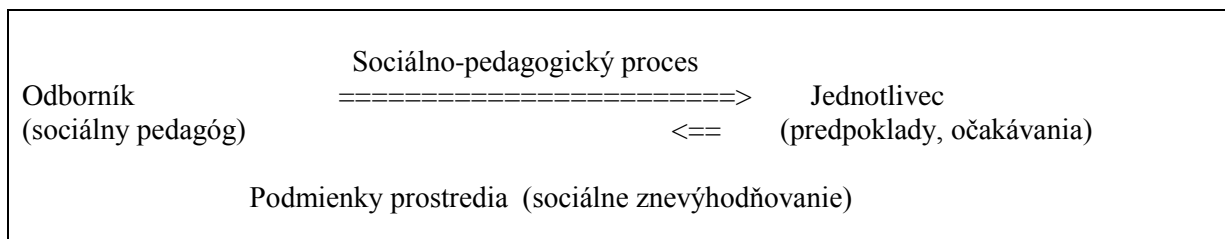
Kritériá v rezorte sociálnych vecí a rodiny:

Inkluzívna pedagogika (kritéria, diagnostika a tvorba podporných opatrení napr. podľa <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/uvod-6/>):

Ďalšie / navrhované kritéria vo vzťahu k skúmanému prípadu dieťaťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia:

## Cvičenie 2 – B Plánovanie sociálno-pedagogického procesu pomoci jednotlivcovi

odborník (sociálny pedagóg) poskytuje sociálno-pedagogickú pomoc v problémovej situácii jednotlivcovi (osobe, dieťaťu, rodičovi), pričom rešpektuje jeho osobné predpoklady, očakávania a podmienky prostredia, v ktorom sa problém prejavuje.



### Aspekty v sociálno-pedagogickej činnosti s jednotlivcom:

- etický rámec v pomáhajúcom procese
  
- plánovanie jednotlivých fáz procesu
  
  
- výber vhodných techník v procese pomoci



II. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÁ DIAGNÓZA:
III. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA:
IV. SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÁ PROGNÓZA:
V. KATAMNÉZA:
POZNÁMKY (EVALVÁCIA)

### **Cvičenie 3 – A Zdroje pre podporu a rozvoj práv a kompetencií u detí**

Zistené zdroje (tlačené, elektronické):



### Cvičenie 3 – B Koncepty podpory a rozvíjania vlastných kompetencií

ROZVÍJAJÚCA FUNKCIA



PODPORNÁ FUNKCIA

### Cvičenie 3 – C Modelové cvičenie depistáže prostredníctvom preventívnej aktivity Smejko a Plačko



*Pravidelne fajčí a opíja sa.  
Často sa podceňuje a neverí si.  
Naznačuje, že niečo tají, ale nechce sa nikomu zdôveriť.  
Má modriny na predlaktí, tvári, chrbte a stehnách.  
Stále hovorí o sexe, úchylkách, o tom ako s to robí, alebo by to chcel robiť.  
Je mu neprijemné a nechce sa prezliekať na telocvik.  
Chodí zahalený i v lete.  
Niekedy si vážne ubližuje.  
Býva dlho na návšteve a nechce ísť domov, aj keď je to už nevhodné.  
Zo školy málokedy chodí rovno domov.  
Myslí na to, čo by bolo, keby si vzal život.  
Hovorí vtipy o sexe.  
Veľa času rád trávi s rodičmi a súrodencami.  
Povedal kámošovi o jednom dievčati, o ktorú by mal možno záujem.  
Rád trávi čas s kamarátmi.  
Má modriny na kolenách a lakťoch.  
Nebojí sa novej situácie v škole a vie si rýchlo nájsť nového kámoša.  
Nosí sexi oblečenie.  
Občas je trošku hanblivý.  
Robí si často posmešky zo seba akoby si mal nevhodne doberať druhých.  
Verí v lásku na prvý pohľad.  
Často má pocit, že je na svete sám a nikoho blízkeho nemá.  
Vo voľnom čase sa málokedy nudí.*

## **Cvičenie 4 – A Výchovný štýl a uspokojovanie individuálnych potrieb**

Výchova v mojej rodine (úvaha)

Model výchovy:

Štýl výchovy:

Budem postupovať vo výchove svojich detí:

Nebudem postupovať vo výchove svojich detí:

Neakceptovanie, nereflektovanie potrieb detí vo výchove (ohrozujúci výchovný prístup, štýl):



## Cvičenie 4 – B Identifikácia výchovného štýlu prostredníctvom imaginatívnej aktivity

### Aktivita KONCERT

Keď som mal/a 14 rokov:

<p>na koncert pôjdem napriek nesúhlasu rodičov, alebo koncert rodičom radšej zatajím (rodičia si nevšimnú, že nie som v čase koncertu doma alebo pôjdem bez dovolenia, zaklamem, napr. že prespávam u spolužiačky a pod.).</p>	<p>na koncert nepôjdem, lebo im to rodičia nedovolia, nepustia ma alebo im to radšej ani nepoviem, že na koncert chcem ísť (argumentovali by nízkym vekom, zbytočnosťou ísť na koncert alebo ako formu trestu za...)</p>
<p>na koncert pôjdem, rodičia neboli proti, ak dodržím určité pravidlá, vždy ich dodržím, tak sa môžu na mňa spoľahnúť (budem mať stále zapnutý mobil, prídem načas, rozprávam sa s nimi o tom, s kým na koncert mám v pláne ísť, prípadne, pôjdem so starším súrodencom alebo i s nimi).</p>	<p>na koncert nakoniec pôjdem, ale musím predtým urobiť niečo, čo zlomí nesúhlas rodičov (upratujem, nosím samé dobré známky, argumentujem prečo na koncert potrebujem ísť, plačem, vysvetľujem im, že všetci z partie idú).</p>

## **Cvičenie 4 – C Možnosti rozvíjania kompetencií pre podporu individuálnych potrieb vychovávaného**

POTREBY VO VÝCHOVE

AKO POROZUMIEŤ POTREBÁM DETÍ VO VÝCHOVE?

PRÍLEŽITOSTI AKO ROZVÍJAŤ POROZUMENIE INDIVIDUÁLNYM POTREBÁM VYCHOVÁVANÉHO:

## Cvičenie 5 – A Vlastné životné ciele a perspektívy

Moje významné životné situácie (zaznač na životnú os)

(situácia)

---

(obdobie)

Ktoré významné životné situácie sa v skupine často opakujú?

Ktoré významné životné situácie sa vyskytli len na vlastnej životnej osi?

Ktoré významné životné situácie predstavujú zároveň splnenie krátkodobých životných cieľov?

Ktoré významné životné situácie predstavujú majú zároveň charakter dlhodobého cieľa?

Ktoré zo zaznačených významných životných situácií sú determinované výchovou a sociálnym prostredím?

## Cvičenie 5 – B Krátkodobé perspektívy vo výchove

Rozvíjanie vlastných perspektívy prostredníctvom logických dôsledkov vo výchove  
Základná terminológia a význam logického dôsledku vs. trestu

Logické dôsledky	Trest

Kroky k uplatneniu logických dôsledkov uvádza Dinkmeyer D. (1996, s. 98) :

- ✓ dať dieťaťu možnosť voľby a akceptovať jeho rozhodnutie v rámci určitých hraníc, ktoré sú v rodine stanovené,
- ✓ pri uplatnení logických dôsledkov je dôležité uistiť dieťa o tom, že sa neskôr môže pokúsiť rozhodnúť inak,
- ✓ byť láskavý ale trpezlivý, pretože môže nejakú dobu trvať, kým budú logické dôsledky účinné,
- ✓ oddeľovať čin od činiteľa,
- ✓ používať priateľský tón hlasu,
- ✓ byť pevný vo svojich rozhodnutiach,
- ✓ odmietajte sa dohadovať alebo povoliť,
- ✓ menej rozprávať, viac konať.

Situácia vhodná na využívanie logických dôsledkov vo výchove:

Výchovný postup:

## **Cvičenie 5 – C Dlhodobé perspektívy vo výchove**

Využitie logoterapeutického prístupu v sociálno-pedagogickej praxi  
Logoterapia:

Protagonisti:

Metódy logoterapie:

Logoterapia vo výchove:

Využitie logoterapeutického prístupu v sociálno-pedagogickej praxi:

## **Cvičenie 6 – A Osobné možnosti seberealizácie**

Doplň pred prednáškou k téme č. 6.:

Akým aktivitám (hobby) som sa ako dieťa venoval/-a vo svojom voľnom čase:

Ktorým činnostiam som sa ako dieťa nevenoval/-a vo svojom voľnom čase, ale mal/-a som o to záujem:

Ktoré činnosti aktívne vykonávam vo svojom voľnom čase dnes:

O ktoré aktivity vo voľnom čase mám záujem, ale ešte som sa im nevenoval/-a. (Prečo?):

## **Cvičenie 6 – B Aktivita - Ja ako strom**

JA AKO STROM

## Cvičenie 6 – C Presvedčanie a nízkoprahovosť v podpore sebarealizácie

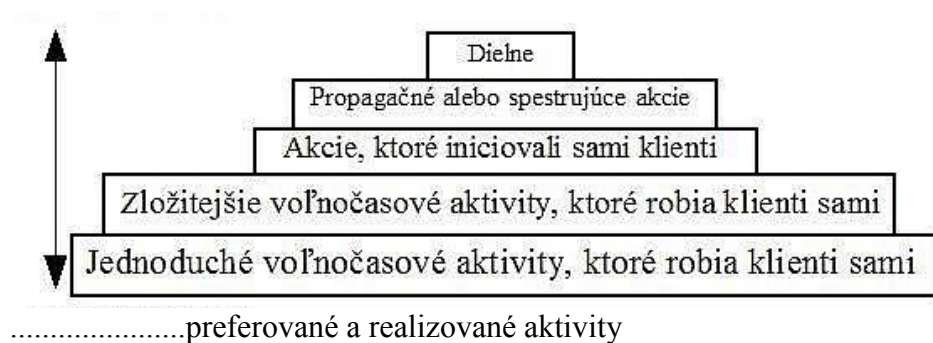
Manipulácia a výchova:

Persuázia:

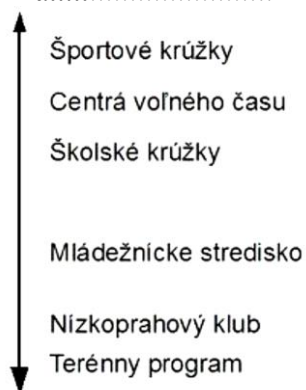
Možnosti využitia persuázie:

Princíp nízkoprahovosti:

Schéma NPDM v systéme dostupných voľnočasových ponúk  
.....preferované a realizované aktivity



Dôraz na.....



Dôraz na .....



## **Cvičenie 7 – A Neštandardné výchovné situácie**

Počas môjho štúdia sa stala v škole takáto neštandardná situácia:

Poradenstvo  
Poradenský prístup  
Podmienky a princípy poradenstva:  
Poradca  
Klient  
Druh poradenstva  
Typ poradenstva  
Poradenský proces  
Formy poradenstva  
Metódy a techniky poradenstva  
Prostriedky poradenstva

## Cvičenie 7 – B Nácvik poradenského procesu

Poradca:

Klient:

Druh a typ poradenstva:

Miesto poradenstva:

<i>Pozorovaná fáza</i>	+	-
<i>Vytvorenie vhodných vonkajších podmienok</i>		
<i>Prvý kontakt s klientom</i>		
<i>Anamnestický rozhovor</i>		
<i>Diagnostika problému</i>		
<i>Hľadanie alternatív a spôsobov riešenia problému</i>		
<i>Ukončenie poradenského systému</i>		

Ďalšie poznámky:

## Cvičenie 7 – C Možnosti sociálno-pedagogického poradenstva

Prezentácie vybraných sociálno-pedagogických
PRÍSTUPOV
DRUHOV a TYPOV
FORIEM
METÓD
PROSTRIEDKOV

## Cvičenie 8 – A Model a prístupy v prevencii

Počas môjho štúdia som sa stretol/-a s takýmito preventívnymi formami a postupmi (aktivity, metódy):

Preventívne spektrum (americký model)	Triáda prevencie (európsky model)
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	
5.	

## Cvičenie 8 – B Strategický plán prevencie

### Ročný plán prevencie sociálneho pedagóga v .....

Mesiac	Tematické zacielenie (určenie cieľovej skupiny)	Konkretizácia preventívnej stratégie
September		
Október		
November		
December		
Január		
Február		
Marec		
Apríl		
Máj		
Jún		
Júl		
August		

## Cvičenie 8 – C Prevencia v sociálno-výchovnej činnosti sociálneho pedagóg

PREZENTÁCIE VYBRANÝCH SOCIÁLNO-VÝCHOVNÝCH...
PRÍSTUPOV V PREVENCI:
DRUHOV a TYPOV PREVENCI:
FORIEM PREVENCI:
METÓD PREVENCI:
PROSTRIEDKOV PREVENCI:
KONKRÉTNNA PREVENTÍVNA AKTIVITA (ZDROJ):

## **Cvičenie 9 – A Vzdelávacia kompetencia v činnosti sociálneho pedagóga**

Vzdelávacia kompetencia v profesii sociálneho pedagóga:

Zdroje (učebnice o vzdelávaní, didaktiky):

Ciele vzdelávania:

Obsahové zameranie vzdelávania:

Formy vzdelávania:

Metódy vzdelávania:

Prostriedky vzdelávania:

Metodický postup (fázy vzdelávacej aktivity):

## Cvičenie 9 – B Príprava vzdelávacej jednotky v činnosti sociálneho pedagóga

NÁZOV EDUKAČNEJ AKTIVITY:	
CIEĽOVÁ SKUPINA:	
HLAVNÝ EDUKAČNÝ CIEĽ:	
ŠPECIFICKÉ CIELE:	
OBSAH/ÚLOHY/KURIKULUM EDUKAČNEJ AKTIVITY:	
ORGANIZAČNÉ FORMY	
DĹŽKA TRVANIA	
MIESTO AKTIVITY:	
METÓDY:	
PROSTRIEDKY:	
ZOZNAM PRAMEŇOV:	
METODICKÝ POSTUP (OSNOVA A MINUTÁŽ)	
ÚVODNÁ ČASŤ:	
HLAVNÁ ČASŤ:	
ZÁVEREČNÁ ČASŤ:	
PRÍLOHY: (PODROBNÁ PRÍPRAVA, PRACOVNÉ LISTY A POD.)	



## Cvičenie 9 – C Nácvik poskytovania konzultačnej činnosti

Konzultant:

Klient:

Druh a typ konzultačnej činnosti:

Miesto konzultácie:

<i>Pozorovaná fáza</i>	+	-
<i>Vytvorenie vhodných vonkajších podmienok</i>		
<i>Úvodná fáza konzultácie</i>		
<i>Analýza a hľadanie stratégie</i>		
<i>Voľba alternatívy, spätná väzba</i>		
<i>Sumarizácia, záver konzultácie</i>		
<i>Odporúčanie k inému odborníkovi (sieťovanie):</i>		

Ďalšie poznámky:

## Cvičenie 10 – A Intervencia v sociálno-pedagogickej činnosti

Pojem intervencia

- širšom slova zmysle:

- užšom slova zmysle:

Bežná sociálno-pedagogická intervenčná činnosť:

Krízová sociálno-pedagogická intervenčná činnosť:

Cieľ sociálno-pedagogickej intervencie:

Cieľové skupiny:

Sociálny pedagóg a intervencia:

Typy sociálno-pedagogickej intervencie:

Proces sociálno-pedagogickej intervencii:

Princípy v sociálno-pedagogickej intervencii:

Formy:

Metódy:

Prostriedky / techniky:

Vybrané postupy sociálno-pedagogickej intervencie (prezentácie spolužiakov):

## **Cvičenie 10 – B Diagnostika v sociálno-pedagogickej činnosti**

Základné termíny:

Diagnostikovanie –

Sociálno-pedagogická diagnóza -

Cieľ sociálno-pedagogického diagnostikovanie:

Sociálny pedagóg a diagnostikovanie:

Metódy a techniky diagnostikovania:

Vybrané postupy sociálno-pedagogického diagnostikovania (prezentácie spolužiakov):

## **Cvičenie 10 – C Terapia v sociálno-pedagogickej činnosti**

Pojem terapia

Sociálny pedagóg a terapia: - oprávnenie vykonávať terapeutickú činnosť

Cieľ sociálno-pedagogickej terapie:

Cieľové skupiny:

Druhy sociálno-pedagogickej terapie:

Proces sociálno-pedagogickej terapie:

Princípy v sociálno-pedagogickej terapii:

Podľa veku:

Vybrané terapie využiteľné v sociálno-pedagogickej činnosti (prezentácie spolužiakov):

## **Cvičenie 11 – A Evalvacia sociálno-pedagogickej činnosti**

Náročná / problematická výchovná situácia (moje reflexia):

Sebareflexia

Sebaskúsenostná skupina

## **Cvičenie 11 – B Supervízia v sociálno-pedagogickej činnosti**

Supervízia:

Druhy supervízie:

Typy supervízie:

Supervízny proces:

Syndróm vyhorenia, supervízia a sociálny pedagóg:

## Cvičenie 11 – C Intervízia v činnosti sociálneho pedagóga

Intervízia:

Coaching:

Bálintovská skupina:

Proces intervízie:

1. fáza: Expozícia prípadu

2. fáza: Otázky

3. fáza: Fantázia

4. fáza: Praktické námety k riešeniu

5. fáza: Vyjadrenie protagonistu