

(Niektoré vybrané informácie pre školskú prax)

Eva Gajdošová, Katedra psychológie Filozofická fakulta Univerzita Komenského v Bratislave

V dnešnej škole musia odborníci z radov učiteľov, výchovných poradcov, drogových koordinátorov, školských psychológov a špeciálnych pedagógov, logopédov, a iných pracovníkov riešiť enormné množstvo rôznych problémov a ťažkostí žiakov v učení a najmä v správaní. Pre adekvátne riešenia týchto aktuálnych problémov, medzi ktoré v súčasnosti patria problémy žiakov v hyperaktivite, pozornosti, motivácii, preťažnosti, stresu a frustrácii, depresie, agresie, úzkosti, neuróze, tréme a strachu, delikvencii, narkománii, a i. , hľadajú rôzne efektívne postupy a prístupy opierajúc sa o odborné poznatky rôznych terapeutických škôl a koncepcií.

A v zahraničnej odbornej psychologickej literatúre orientovanej na problematiku nápravy, korekcie, terapie pri riešení problémov žiakov v učení a správaní a hľadanie možností efektívnych intervencií v školách môžeme nájsť rôzne intervencie, postupy a stratégie, ktoré môže školský psychológ využiť vo svojej práci na škole. Niektoré intervencie sú zvlášť vhodné len pre určité školské prostredie alebo typ učiteľa či vek žiakov a i. Pri výbere stratégií však rozhoduje predovšetkým odborná kompetencia školského psychológa a jeho praktické skúsenosti. Predsa každý psychológ má svoj individuálny pracovný štýl a vyhovujú mu iné postupy a prístupy.

O. Rhodes - R. Tracy (1974) uvádzajú **päť základných modelov intervencií v škole:**

1. Biofyzický model - vychádza z predpokladu, že porucha v učení alebo správaní dieťaťa je zapríčinená dysfunkciou CNS a nie externými podmienkami prostredia
2. Behaviorálny model - predpokladá, že maladaptívne správanie žiaka je poruchou učenia alebo je naučené
3. Psychodynamický model - vidí príčiny maladaptívneho správania dieťaťa ako výsledok vnútorných opozičných psychologických procesov
4. Sociologický model - vysvetľuje poruchy správania ako výsledok narušenia sociálnych noriem
5. Ekologický model - zdôrazňuje vzájomné vzťahy jedinca a jeho prostredia, každý jedinec sa nachádza v rámci ekosystému a porucha správania nastáva vtedy, keď sa naruší vzťah medzi človekom a hlavnými zložkami ekosystému

Edukačné programy nezodpovedajú rigidne teoretickým modelom intervencií, ale skôr volia pragmatickejší prístup založený na eklectickej kombinácii intervenčných stratégií

vychádzajúcich z teoretických modelov. Existuje len niekoľko intervenčných prístupov, ktoré striktne vychádzajú z teoretických modelov.

BIOFYZICKÉ PRÍSTUPY

Biofyzické intervenčné prístupy v škole sú založené na prácach Straussa a Lehtinena /1974/ a zdôrazňujú štruktúrovanosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Pre deti s problémami v učení determinovaných špecifickými poškodeniami mozgu nevyhovuje normálne vyučovacie prostredie. Pre nich je potrebné vytvoriť odlišné podmienky učenia, najmä zredukovať stimuly prostredia (neutrálne farby nábytku, farby stien) , zredukovať priestor (žiaci sedia tak, aby boli k sebe otočení chrbtom) , štruktúrovať učebný program a starostlivo vyberať učebný materiál (učebný materiál bez extrémnej ilustrovanosti), a i.

BEHAVIORÁLNE PROGRAMY

V behaviorálnych programoch sa využívajú behaviorálne princípy posilňovania, žiaci sú často odmeňovaní, chválení, dostávajú body apod. Úlohou behaviorálnych programov je naučiť deti adaptívnejšiemu správaniu a pomáhať zmeniť prostredie. Dôraz sa kladie na učenie a na správanie "teraz a tu".

PSYCHODYNAMICKÉ PROGRAMY

V psychodynamických programoch ide o aplikáciu Freudovských psychoanalytických princípov na výchovu a vzdelávanie. Narušené správanie sa považuje za výsledok konfliktov medzi deťmi a jedným alebo oboma rodičmi. metóda korekcie je založená na výroku: "Ak je to len možné, nechajme deti samé." Atmosféra, v ktorej sa dieťa nachádza je priateľská a akceptujúca a umožňuje viesť diskusiu. preto sa odporúča, aby atmosféra v triede bola podporujúca, priateľská, v ktorej sa mení pozornosť venuje študijným výkonom dieťaťa a viac vzťahom učiteľ - žiak.

SOCIOLOGICKÉ PRÍSTUPY

Sústredujú sa na zlepšenie sociálneho prostredia, skupinového správania a interpersonálnych vzťahov. Narušené správanie nepovažujú za funkciu individuálneho správania ale skôr ho považujú za výsledok činnosti tých, ktorí narušujú sociálne pravidlá. Intervencie sú zamerané na optimalizáciu sociálneho prostredia.

EKOLOGICKÉ PROGRAMY

Ekologické programy sú založené na predpoklade, že:

- dieťa je integrálnou súčasťou sociálneho systému
- porucha nie je v dieťati, ale v nesúlade systému a prvkov systému
- nesúlad je výsledkom nezhody medzi potrebami dieťaťa a očakávaniami prostredia

- cieľom intervencie je priniesť rovnováhu do systému.

Ekologické intervencie vychádzajú z predpokladu, že poruchy správania detí narastajú, ak sa vyskytujú medzi dieťaťom a prvkami ekosystému nezhoda. Preto ekologické intervencie obsahujú techniky, ktoré sa starostlivo vyberajú z viacerých teoretických modelov a ktoré umožňujú dosiahnuť cieľ - súlad medzi dieťaťom a prostredím.

EKLEKTICKÉ INTERVENCIE

Väčšina intervencií, ktoré sa používajú v školách sú eklektické v tom zmysle, že kombinujú prvky z viacerých teoretických modelov. Sú však účinné len vtedy, keď je zabezpečená starostlivá syntéza vybraných teoretických komponentov.

Školskí psychológovia vychádzajú zo psychoedukačných, kognitívno-behaviorálnych, neuropsychologických, ekologických, humanistických, psychodynamických alebo aj iných teoretických prístupov.

Od 70. rokov sa zaznamenala explózia kognitívno - behaviorálnych techník, ktoré sa aplikovali a aplikujú na také problémy, akými je neprospievanie žiakov, impulzivita, narušené sociálne vzťahy, enuréza at. Bližšie pozri O. Kondáš (1977).

Behaviorálne stratégie sú efektívne najmä z týchto dôvodov:

- sú konzistentné s cieľmi učiteľa / ovplyvňovať zmeny v správaní žiakov v krátkom čase
- sú bezprostredné /riešia problémy v správaní žiakov hneď a v školskom prostredí
- sú univerzálne /možno ich použiť u rôznych jedincov
- sú vysoko účinné na zabezpečenie zmeny v správaní
- dávajú možnosť, aby školský psychológ pracoval nielen ako diagnostik, ale aj ako psychoterapeut. (Cohen, 1990,s.61).

V posledných rokoch narástol záujem školských psychológov aj o psychodynamické a humanisticky orientované prístupy, čo umožňuje využívať rôzne intervencie na široký okruh problémov.

V školách školskí psychológovia najčastejšie využívajú kognitívno-behavioristický a psychodynamický prístup, pravdaže v závislosti od konkrétneho problému a skúsenosťami overeného výsledku, účinku.

Sústredíme sa preto teraz na tieto dva prístupy a uvedieme niektoré naše skúsenosti s prácou s nimi.

Kognitívno-behaviorálne prístupy v práci školského psychológa v škole

Hoci sa kognitívno-behaviorálna terapia stala jednou z uznávaných vedeckých teórií vysvetľujúcich správanie človeka a kognitívno-behaviorálne modely nástrojom k liečbe psychických porúch u dospelých, nie je celkom typická pre oblasť detskej psychoterapie a nápravy problémov žiakov v školách. Kognitívno-behaviorálna terapia sa nie vždy považuje za celkom vhodnú pre deti vzhľadom na ich konkrétne myslenie, časovo obmedzené vnímanie a egocentrickú povahu myslenia. Ako zdôrazňuje T. Ronenová (2000, s. 19), expertka na terapiu u detí s poruchami správania, mnohí terapeuti majú skôr tendenciu prispôbiť si jednu alebo viac kognitívnych metód (najčastejšie relaxácia alebo "samohovorenie") a používať ich ako súčasť svojho tradičného (obvykle psychodynamického) terapeutického prístupu.

T. Ronenová vo svojej teórii vychádza a opiera sa o Beckovu teóriu vzniku sebaovládania u dospelých a Rosenbaumov model sebaovládania u dospelých a kombinuje navzájom niekoľko odlišných prístupov a orientácií, konkrétne systematické uplatnenie základného kognitívneho modelu u detí na základe vývinovo-vzdelávacieho prístupu. Tento model je založený na celej šírke kognitívnych teórií a predstavuje model klinickej intervencie v liečbe detí. Berie do úvahy vývinové štádium dieťaťa a jeho potreby, ktoré sú kľúčom k pochopeniu dieťaťa. Zdôrazňuje dôležitosť diagnostického procesu pri určení príslušného problému a pri rozhodovaní, či je terapia potrebná a aký typ terapie je vhodný, hovorí o premenných týkajúcich sa terapeuta a použitých metód (môže ísť o metódy zahrňujúce poradenstvo pre rodičov či učiteľov, o liečbu celej rodiny, o prácu s vrstovníkmi alebo spolužiakmi alebo o liečbu dieťaťa formou individuálnej terapie.). Pri uplatnení kognitívno-behaviorálnej terapie berie do úvahy kognitívny základ väčšiny detských psychických porúch a podčiarkuje špecifický model liečby detí vychádzajúci z teórie sebaovládania. Tento model integruje kognitívnu teóriu s vývinovými poznatkami. Terapia sa zameriava na dosiahnutie zmeny v správaní sa dieťaťa, ale aj na prijatie seba samého, čo sú dva hlavné ciele detskej terapie.

Kognitívne-behaviorálne psychoterapia, ako sa zdá, je síce zdanlivo v rozpore s uvažovaním detí a s ich nie dostatočnou schopnosťou chápať abstraktné pojmy, v skutočnosti je potrebné stále prispôbovať a upravovať jej príslušné metódy tak, aby odpovedali schopnostiam detí v rôznych štádiách ich vývinu.

Skôr ako prikočíme k terapii v škole musíme si položiť otázku: Aké je ešte normálne správanie dieťaťa a aké správanie sa dieťaťa je už mimo normu?

V detskej terapii si môžeme vyberať, ako zdôrazňuje T. Ronenová (2000, s.49) z mnohých možností usporiadania terapie, ktorá môže mať formu :

- poradenstva pre rodičov - buď individuálnu alebo v skupine
- poradenstva zameraného na školské prostredie dieťaťa - pre učiteľov, výchovných poradcov/
- liečenia dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí (napr. spolu s jeho kamarátmi, v triede alebo formou rodinnej terapie)
- priamej liečbou dieťaťa formou individuálnej terapie
- malej skupiny.

Kognitívno-behaviorálny prístup zohľadňuje vzťahy medzi jednotlivcom a jeho okolitým prostredím a pretože prirodzeným prostredím dieťaťa je jeho rodina, je vhodné zapájať rodinu a

rodičov do terapie aj keď sa problémy vyskytujú v škole. Rodičia dávajú súhlas s našimi postupmi v školskom prostredí, pomáhajú zabezpečiť spoluprácu ich dieťaťa so psychológom, môžu však byť aj integrálnou súčasťou terapie.

Akonáhle sa problémy dieťaťa týkajú jeho výchovných a vzdelávacích problémov je nevyhnutné zapojiť do terapie osoby s prirodzeného prostredia dieťaťa, teda jeho rodičov, učiteľov, spolužiakov, kamarátov. Zvyčajne problémy dieťaťa bývajú dôsledkom naručených vzťahov v tomto prostredí.

T. Ronenová (2000, s.50) navrhuje v tomto prípade zamerať terapeutické metódy predovšetkým, s čím naprosto súhlasíme, na ovplyvňovanie ľudí z prostredia, v ktorom dieťa žije, než na dieťa samotné. Z toho návrhu vlastne vyplýva, že v škole sa školský psychológ má orientovať na prácu a konzultačno-poradenské aktivity s učiteľmi, výchovnými poradcami, drogovými koordinátormi, školskými špeciálnymi pedagógmi a na realizovanie skupín pre rodičov. Cieľom týchto aktivít je vlastne pôsobiť a ovplyvniť dospelých tak, aby sa stali sami pôvodcami žiadúcich zmien a zabezpečiť, aby dospelí pohybujúci sa v prostredí problémového dieťaťa lepšie dieťaťu porozumeli, vedeli pochopiť prejavy jeho správania a konania, naučili sa ako správanie ovplyvňovať, ako zvyšovať účinnosť výchovného procesu a zlepšovať disciplínu dieťaťa. T. Ronenová (Tamtiež, s.50) ďalej podčiarkuje, že cieľom terapeutickej intervencie je zlepšiť vedomosti dôležitých dospelých osôb v okolí dieťaťa o jeho normálnom vývine, podeliť sa navzájom o svoje skúsenosti a viesť dospelých pri používaní účinných metód, umožňujúcich zmenu správania dieťaťa žiadúcim spôsobom, ako je systematické upevňovanie požadovaného správania, tresty, vyhýbajúce techniky (avoidance techniques) a ďalšie iné adekvátne a efektívne postupy.

Adlerovský prístup v práci školského psychológa v škole

Zástancami adlerovského prístupu v škole v práci učiteľov a psychológov je v súčasnosti aj R. Dreikus a L. Grey. Ich zaujímavá a v praxi využiteľná koncepcia práce s deťmi bola u nás publikovaná v knižnej publikácii Logické dôsledky (1997). Autori v nej vysvetľujú teoretické základy individuálnej psychológie, faktory vývinu osobnosti a koncept logických dôsledkov, ktorý predstavuje invenčný výchovný postup a podávajú praktickú aplikáciu logických dôsledkov v každodenných životných situáciách.

V doslove D. Čechová (Tamtiež, s.165) píše, že "tak ako sa dieťa naučí príčinonásobnému vzťahu udalostí vo fyzickom svete (ak sa dotkne horúceho sporáka, popíli sa), je možné ho naučiť, že i jeho vlastné správanie vyvolá dôsledky. Spolu s Adlerom je presvedčená, že človek si sám vyberá, ako sa zachová, nie je vlečený pudmi, ale "ťahá" sa za cieľmi. Preto i dieťa si môže a dokáže vybrať spoločensky vyhovujúce správanie. Ak si vyberie správanie v rodine, v škole, v spoločnosti neakceptované, malo by vedieť, že za dôsledky svojho správania nesie zodpovednosť len ono a nikto iný. Princíp dôsledkov je jednou z výchovných metód, ktorá rieši najmä konflikty pri získavaní moci, odplate, ale i pri získavaní pozornosti. Je veľmi vhodné, aby dospelí súčasne s používaním dôsledkov poskytovali deťom a mladých ľuďom šancu vybrať si, napríklad s ponúkaných možností dôsledkov. Uplatňované dôsledky by sa mali logicky vzťahovať k nesprávnemu správaniu a mali by byť primerané intenzite nevhodného správania

sa. Je tiež dôležité, aby sme k deťom a mládeži pristupovali s rešpektom."

Autorka v práci uvádza pozoruhodnú klasifikáciu logických dôsledkov aplikovateľných v rodine, ale i v škole (Tamtiež, s.166-170).

Adlerovský prístup R. Dreikursa a L. Greya vychádza z presvedčenia, že " pri správaní ľudí môžeme predpokladať, že nikto nebude ochotne robiť to, o čom je presvedčený, že nie je pre neho výhodné. Znamená to, že neurobí nič, čo mu - podľa vlastného názoru - nezabezpečí postavenie a prežitie...Z toho vyplýva, že každá činnosť má svoj dôsledok. A ak sa chceme vyhnúť nepríjemným dôsledkom svojho konania, potom sa musíme správať spôsobom, ktorý nám zabezpečí viac priaznivých výsledkov.(Tamtiež, s.59)

Ako vo výchove v rodine, tak aj vo výchove v škole veľmi často uplatňujeme tresty, a to vo forme negatívneho verbálneho ohodnotenia, poznámky v žiackej knižke, pokarhaním triednej učiteľky či vyhlásením negatívneho hodnotenia čo sa týka správania sa riaditeľom v rozhlase, známku na vysvedčení a pod. Trest je však skôr odplatou ako nápravou. Ako autori zdôrazňujú (Tamtiež, s.62) a my s nimi súhlasíme, že " dieťa, ktoré bijú, vidí trestajúcu autoritu, ako sa pokúša vtlačiť mu svoju vôľu brutálnou silou . Pretože dieťa neznáša boj a odmieta uznať autoritu ako niečo posvätné, pokúša sa najsť spôsob, ako ju poraziť. Výsledkom je, že hocijaká snaha dospelých o nápravu, ktorú mali na mysli, je neúčelná. Avšak, odkedy je trest stále značnou časťou našej tradície a výchovy, väčšina z nás stále verí, že deti sa nemôžu naučiť fungovať bez neho. A pokračujeme v starých diktátorských metódach bez toho, aby sme si plne uvedomili, prečo už viac neúčinkujú."

Rozdiely medzi trestom a logickými dôsledkami a tiež podmienky ich využitia vidí R.Dreikurs a L.Grey (1997, s. 65-73) nasledovne:

Logické dôsledky sa odlišujú od trestu týmito špecifickými kritériami:

1. Logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, a nie osoby, zatiaľ čo trest vyjadruje silu osobnej autority.
2. Logický dôsledok sa logicky vzťahuje na správanie, trest zriedkakedy. Trest sa zvyčajne ukladá ľubovoľne, nemá skutočne vhodné spojenie s nevhodným správaním.
3. Logický dôsledok neobsahuje žiadny prvok morálneho úsudku, trest ho nevyhnutne obsahuje.
4. Logické dôsledky sa týkajú len toho, čo sa stane teraz, trest sa týka minulosti. Trest sa dieťaťu ukladá za minulé priestupok a podstatou trestného systému je veta:"Musíš pykať za svoj zločin."
5. Keď sa dovolávame dôsledkov, používame priateľský tón. Pri treste je v našom hlase hnev, buď otvorený alebo skrytý.

Logické dôsledky Trest

1. Vyjadrujú realitu sociálneho poriadku osobnej autority.
2. Súvisia s nevhodným správaním medzi nevhodným správaním a dôsledkom nie je logický, ale len ľubovoľný.
3. Neobsahujú žiadny prvok morálneho úsudku, obsahujú žiadny morálny úsudok.
4. Týkajú sa len toho, čo sa stane teraz, minulosťou.

Medzi podmienky využitia logických dôsledkov patrí:

1/ Poskytnutie možnosti vybrať si - dieťa má výber riešení, správneho správania alebo pokračovať v nesprávnom správaní. Ak sa v ňom dieťa rozhodne pokračovať, potom by hneď mali nasledovať dôsledky.

Príklad

2/ Pochopenie cieľov dieťaťa - je dôležité na zabezpečenie úspechu akejkoľvek korektívnej činnosti, najneprijemnejšie reakcie dospelých sú, keď sa prispôbia schéme dieťaťa v jeho túžbe bojovať a získať.

3/ Nebezpečná situácia - dôležité je zvážiť si, kedy sa dôsledky nemôžu použiť a najúčinnjšou odpoveďou je jednoduchý zákaz.

4/ Keď dôsledky zlyhajú - je potrebné rozanalyzovať krok za krokom celú situáciu, aby sa zistilo, kde je zdroj chýb, chyby a neúspechy pri používaní logických dôsledkov nemožno vylúčiť.

Akonáhle sa problémy dieťaťa týkajú jeho komunikácie, rolí, spôsobov jednania a narušenia sociálnych vzťahov s vrstovníkmi alebo členmi rodiny, je lepšie pracovať s dieťaťom v jeho prirodzenom prostredí, pretože problém sa nedá odstrániť bez ovplyvnenia postojov a správania sa okolia voči dieťaťu. Rodičia, súrodenci, učitelia, spolužiaci, vrstovníci tvoria prvky a podsystémy sociálneho systému dieťaťa a treba ich brať do úvahy pri terapii. A preto terapia predpokladá rodinnú terapiu, prácu s triednym kolektívom alebo so skupinou vrstovníkov či spolužiakov dieťaťa. V týchto skupinách dieťa aj členovia skupiny pochopia, ako spolu jednotliví členovia komunikujú, ako sa vzájomne ovplyvňujú a učia sa vhodnejším spôsobom komunikácie. Od školského psychológa, ktorí sa nachádzajú v roli terapeuta a uskutočňuje terapiu v prirodzenom prostredí, sa však vyžadujú odborné vedomosti týkajúce sa "systemického prístupu, skupinových procesov, metód vedenia skupiny, sociálnych a komunikačných zručností, ovládania terapeutických metód akými sú diskusia, hranie rolí, nácviku podľa vzoru a praktického nácviku nového správania v prirodzenom prostredí" (Ronenová, 2000, s.51)

Problémy v správaní sa u detí vyskytujú veľmi často a sú integrálnou súčasťou ich vývinu. Deti sa s problémami v správaní v priebehu svojho vývinu relatívne dobre vyrovnávajú, snažia sa ich odstraňovať a znižovať ich frekvenciu.

Epidemiologické štúdie, ako zdôrazňuje T. Ronenová (2000, s.67), ukázali že najčastejšími

problémami v správaní sú tieto, od najčastejších k najmenej častým: nedostatočné sebeovládanie, hyperaktivita, strachy a obavy, neklud, poruchy spánku, pomočovanie, problémy s jedlom, okusovanie nechtov, tiky a koktanie.

Niektoré problémy v správaní majú vysokú početnosť výskytu v bežnej populácii bez rozdielov určených kultúrnym či sociálnym pôvodom alebo vyššiu početnosť výskytu u chlapcov než u dievčat a väčšina detí s niektorou poruchou má aspoň jedného z rodičov, ktorý vo svojom detstve trpel rovnakou poruchou.

V práci školského psychológa hovoríme o primárnej, sekundárnej a terciálnej prevencii.

Primárna prevencia má za úlohu zabrániť vzniku možných problémov.

Sekundárna prevencia sa zameriava na liečbu problému, ktorý už vznikol, s dôrazom na zabránenie jeho rozšírenia do ďalších oblastí.

Terciárna prevencia je zameraná na zmiernenie súčasných problémov dieťaťa, ktoré ohrozujú jeho vývin.

Pri primárnej prevencii, ako zdôrazňujú niektorí autori (Ronenová, 2000, s. 47) sa obvykle nejedná o terapiu v pravom slova zmysle, ale skôr o vzdelávací zásah (napr. poradenstvo a poučenie), zameraný na osoby v okolí dieťaťa.

Autorka uvádza tabuľku obsahujúcu najvhodnejšie spôsoby usporiadania terapie, typy intervencií, ktoré sa v jednotlivých typoch usporiadania terapie používajú najčastejšie:

Tab. č.: Charakteristika jednotlivých spôsobov usporiadania terapie

Usporiadania	Typ zásahu	Vek dieťaťa	Typ problému
skupina rodičov	rady, odporúčania	všetky vekové k.	normálny vývin
individuálne poradenstvo	rady, odporúčania, terapia	všetky vekové k.	problematické správanie
poradenstvo pre učiteľov	rady, odporúčania	školský vek	nedostatočné ovládanie
zásah v triede	rady, odporúčania	školský vek	vzťahové

Niektoré deti vedia riešiť svoje problémy v správaní veľmi rýchlo a bez zásahu psychológa. Závisí to pravdaže od mnohých faktorov, včítane ich veku, pohlavia, a individuálnych rozdielov / napr. u chlapcov sa zisťuje, že majú psychické poruchy približne trikrát častejšie ako dievčatá, s výnimkou anorexie a úzkosti. / Kazdin, 1988-Child Psychotherapy. Development and identifying effective treatments. New York: Pergamon/

Pri práci s problémovým žiakom sme postupovali podľa týchto **5 krokov, ktoré navrhuje Ronenová** (2000, s. 27):

1. získanie spoľahlivých zdrojov informácií od žiaka, jeho rodičov, učiteľov a spolužiakov
2. porovnanie predloženého problému s normálnym detským správaním
3. posúdenie, či je potrebné zahájiť s dieťaťom liečbu, alebo či je pravdepodobné, že problém zmizne aj bez zásahu psychológa /terapeuta/
4. výber vhodnej intervencie / zásahu, usporiadania terapie/
5. prispôsobenie a voľba vhodných metód a postupov pri intervenícii /individuálnej alebo skupinovej terapii s dieťaťom./

I. Získanie spoľahlivých zdrojov informácií

Dieťa, žiak, študent častejšie o terapiu nežiada a o tom, či má ísť s problémom ku psychológovi rozhodujú učitelia alebo rodičia. Prax ukazuje, že najčastejšie rodičov a učiteľom nevyhovuje "nedostatočne kontrolované správanie žiakov", ako napr. hyperaktivita, agresivita, negativizmus, deštrukčnosť, násilie, a prehliadajú "prehnane kontrolované správanie", kam patrí úzkosť, strach, depresia, nízke sebavedomie, ktoré však narušujú osobnostný rozvoj dieťaťa rovnako vážne. Tento trend určuje potom typ klientely, ktorá prichádza za psychológom, a tiež povahu problémov, s ktorými sa najčastejšie psychológ na škole stretáva.

Na začiatku práce s dieťaťom si psychológ musí klásť viaceré otázky ako napr.

- Možno si tento problém vysvetliť ako normálne štádium vývinu dieťaťa?
- Mení sa toto správanie alebo zostáva stále rovnaké?
- Správa sa dieťa podobne v rôznych prostrediach?
- Na koho sa môžem spoľahnúť, že mi poskytne o dieťati, žiakovi, presné a dôležité informácie?
- Kto je zdrojom spoľahlivých informácií o žiakovi?
- Ktoré vlastnosti je potrebné u dieťaťa hodnotiť?
- Na ktoré situácie sa má vyšetrenie psychológa zamerať?
- Potrebuje dieťa terapiu alebo nie?
- Aké intervencie sú najvhodnejšie?

Nedostatkom vyšetrenia založeného na údajoch s okolitého prostredia je práve skutočnosť, že dieťa reaguje v rôznych prostrediach rôzne. Problémové správanie dieťaťa sa môže objavovať iba v rodinnom prostredí, alebo iba v určitom školskom prostredí - na vyučovaní jedného predmetu a u jedného učiteľa. Toto všetko preto psychológovi veľmi sťažuje rozhodovanie, či problém dieťaťa v správaní je trvalejšieho rázu, že ide o poruchu správania alebo je viazané len na určité prostredie, pretože práve tu dochádza k jeho upevňovaniu. Ako zdôrazňuje T. Rovenová/ Tamtiež, s. 37, 38/ "rozlíšiť, o ktorú z týchto možností sa jedná, je kľúčovou úlohou

v rámci celkového vyšetrenia, lebo len tak sa môže terapeut rozhodnúť, či sa má terapia zamerať predovšetkým na ovplyvňovanie správania samotného dieťaťa, alebo skôr na ovplyvňovanie určitého prostredia, v ktorom dieťa žije".

V podstate vychádzame pri vyšetrovaní žiaka z **piatich zdrojov informácií:**

1. **rozhovor s rodičmi**
2. **rozhovor s triednym učiteľom**
3. **rozhovor so žiakom**
4. **testové vyšetrenie**
5. **priame pozorovanie dieťaťa v škole**

Rozhovor s rodičmi môžeme uskutočniť priamo verbálne, ústnou formou alebo formou písomnou, vyplnením ratingových škál a dotazníkov. Musíme však počítať s tým, že takto získané poznatky nie sú veľmi spoľahlivou informáciou, berieme ich preto s rezervou. Potvrďuje sa, že rodičia majú na spoločné zážitky iné názory, a zhoda s ich deťmi môže byť nízka. Aj výskumy v tejto oblasti potvrdili, že medzi rodičmi a ich deťmi sú výraznejšie rozdiely v hodnotení tej istej situácie a že sú ovplyvnené vekom dieťaťa (čím sú deti staršie, tým menej je hodnotenie rodičov spoľahlivejšie), pohlavím rodiča (matky podávajú spoľahlivejšie hodnotenie svojich detí ako otcovia), alebo schopnosťami zvládnuť problém (Angold a kol., 1987). Parent and child reports of depressive symptoms in children at low and high risk depression. Journal of CHILD psychology and Psychiatry, 28, 901 - 915./.

Rozhovor s triednym učiteľom alebo učiteľmi iných predmetov je tiež dôležitým zdrojom informácií o žiakovi, výsledky ktorého nám môžu pomôcť osvetliť problém a vidieť ho očami iných dospelých. Dostávame ho tiež buď v ústnej forme alebo v písomnej forme, kedy učitelia vyplňajú pripravené ankety, dotazníky alebo hodnotia žiaka prostredníctvom hodnotiacej škály. Takto môžeme dostať informácie, ktoré sa týkajú adjustácie žiaka na školské prostredie, sociálne vzťahy v triede, výchovno-vzdelávací proces, informácie o výučbových ťažkostiach a problémoch, o vzťahu žiaka k učiteľom a k autoritám, jeho komunikácii, o jeho všeobecnejších tendenciách v správaní. Aj tieto informácie môžu byť skreslené, ovplyvnené tým, že učitelia si všímajú skôr žiakov s vonkajšími, socializačnými problémami v správaní a unikajú im problémy vnútorné, akými je úzkosť, strach, depresia.

Rozhovor so žiakom je dôležitým zdrojom informácií pre psychológa. Umožňuje mu získať obraz o probléme, tak ako ho vníma samotné dieťa a tak ako ho aj vzápätí prežíva.

Psychodiagnostické metódy prinášajú zase iný druh informácií, ale tiež rovnako cenný a hodnotný. Sebahodnotiace dotazníky a škály, psychodiagnostické metódy a projektívne techniky sú dôležitým zdrojom informácií o dieťati. Je zrejmé, že štandardizované testy či dotazníky sú síce spoľahlivé, ale ovplyvnené tým, či vie dieťa čítať a či rozumie písanému textu, projektívne techniky sú zase poznačené väčšou subjektívnosťou a závisia od sociálno-kultúrneho prostredia, v ktorom dieťa žije. Preto v školách častejšie používame celú batériu rôznych psychodiagnostických testov, ktorá najčastejšie obsahuje testy inteligencie a testy špeciálnych schopností, osobnostné dotazníky, projektívne techniky napr. kresbu ľudskej postavy, stromu alebo rodiny, ale aj sebahodnotice či postojoyé škály.

Ako zdôrazňuje T. Ronenová / 2000, s. 31/ "takáto batéria testov s snaží vyrovnáť s

nevýhodami jednotlivých vyšetrovacích nástrojov a zvýšiť platnosť testových výsledkov pomocou vzájomného potvrdenia jednotlivých zistení. Je ale potrebné pamätať na to, že výkon dieťaťa počas testovania nezávisí len na použitých nástrojoch a na schopnostiach a zručnostiach dieťaťa, ale tiež na jeho motivácii, vzťahu k vyšetrujúcemu a na načasovaní a usporiadaní testovej situácie. Každé testovanie predovšetkým a najviac vyžaduje naviazanie dobrého vzťahu medzi vyšetrujúcim a dieťaťom. V rámci vyšetrenia je kľúčovým zdrojom informácií o tom, ako dieťa vníma seba samého, aké má sebavedomie, emócie a svoje okolie, rozhovore s dieťaťom, pri ktorom popíše problém, kvôli ktorému bolo odoslané k terapii, svoje myšlienky a pocity s ním spojené, vysvetlí, aký mu prikladá význam, a dostane príležitosť vyjadriť svoje želania, ako by mal byť vyriešený."

Musíme však počítať s tým, že existujú rozdiely v informáciách, ktoré sme dostali od rodičov, od učiteľov a od samotného dieťaťa.

Ďalším zdrojom poznatkov o žiakovi je priame pozorovanie v triede pri vyučovaní ale aj mimo vyučovania. Tu zachytíme správanie sa žiaka v jeho prirodzenom prostredí. Vyžaduje si to veľké úsilie a dlhší čas od psychológa, pretože v tomto prípade skutočne nestačí pozorovať žiaka len v jednom jeho prostredí, napr. cez veľké prestávky na ihrisku, ale v niekoľkých ďalších typoch prirodzeného prostredia, akými sú veľké či malé prestávkach, jedáleň, školská družina či výlet alebo exkurzia, pretože správanie sa dieťaťa v rôznych prostrediach sa zákonite výrazne líši a pozorovanie len v jednom prostredí nestačí. Treba však tiež počítať s nežiadúcim vplyvom psychológa ako pozorovateľa v prirodzenom prostredí žiaka.