

**Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Centrum výchovnej a psychologickéj prevencie**

**PhDr. Štefan Matula**

**C E S T A**  
**k e m o c i o n á l n e j z r e l o s t i**

**Príručka pre používanie preventívneho  
skupinovo - poradenského programu**

**BRATISLAVA**

**september 1999**

Na tomto mieste je nám cťou poďakovať kolegyniam, ktoré overovali experimentálnu verziu programu, a ktorých skúsenosti, pripomienky a doporučenia významnou mierou prispeli k obsahu tejto príručky.

Naša úprimná vďaka teda patrí:

Alene Bielikovej zo ZŠ na Bielorúskej v Bratislave

Anne Blanárikovej zo ZŠ v Rohožníku,

Emílii Czagaňovej zo ZŠ v Plaveckom Štvrtku,

Eve Čechovej zo ZŠ na Železničnej v Bratislave,

Alžbete Frindrichovej zo ZŠ v Bernolákove,

Anne Garaiovej zo ZŠ na Borodáčovej v Bratislave,

Dane Gossányiovej zo ZŠ na Nevädzovej v Bratislave,

Oľge Hýllovej zo ZŠ v Gajaroch,

Anne Kamenistej zo ZŠ na ul. 14. mája v Malackách,

Dane Lazarovej zo ZŠ v Jakubove,

Viere Mikovej zo ZŠ na Ostredkovej v Bratislave,

Bohumile Oravcovej zo ZŠ Dr. J. Dérera v Malackách,

Anastázii Šimkovej zo ZŠ v Záhorskej Vsi a

Dane Wodzinskej zo ZŠ na Mlynskej v Senci.

## Základné koncepčno-metodologické východiská

Každý pokus o vytvorenie dostatočne univerzálneho a účinného preventívneho programu pre mladých ľudí, zameraného nielen na klasické prvoplánové vytváranie univerzálneho tlaku proti relatívne tolerantnej prodrogovej sociálnej klíme, ale i na posilňovanie vlastných osobnostných kapacít, umožňujúcich mladému človeku individualizovať svoju špecifickú životnú protidrogovú stratégiu, skôr či neskôr postaví autorov pred problém základných koncepčných východísk protidrogovej prevencie. Ani my sme sa nevyhli tomuto problému a pokúsili sme sa (aspoň operacionálne) naformulovať základné východiská, z ktorých sme vychádzali.

Východiskom konštrukcie predkladaného programu s prihliadnutím na vekovú kategóriu, pre ktorú je predovšetkým určený (12 – 15 rokov) je najmä niekoľko nižšieuvedených téz:

- \* efektívnosť preventívneho programu v staršom školskom veku sa zvyšuje v prípade, že tento nie je zameraný príliš špecificky, či monotematicky

- \* každý takýto program v sebe obsahuje dva synergicky pôsobiace faktory:

- a) univerzálny – pôsobiaci v smere posilňovania vlastných osobnostných kapacít, takže mladý človek by mal byť následne disponovaný jednať strategicky preventívne aj v tých oblastiach správania sa, ktorých sa predmetný program priamo nemusí dotýkať

- b) špecifický – pôsobiaci v smere posilňovania kognitívno - behaviorálnych stratégií v oblastiach, na ktoré je programovo zameraný

(Naše dlhoročné výskumné i praktické skúsenosti s tvorbou a aplikáciou takýchto programov naznačujú, že pre vekovú kategóriu mladých ľudí, ktorým je program určený, sú programy s jednoznačnou dominanciou univerzálneho faktora.)

- \* somatický, sociálny a psychologický vývin mladých ľudí tejto vekovej kategórie prechádza búrlivými a nezriedka dramatickými zmenami, v priebehu ktorých môže byť „prepad,, do sveta akýchkoľvek závislostí vlastne len ich prirodzenou súčasťou. Vo všetkých takýchto prípadoch má akákoľvek

preventívna stratégia univerzálne zameraná na uspokojivé zvládnutie vývinových zmien aj špecifické kognitívno - behaviorálne efekty. Keďže posledne uvedené konštatovanie neplatí aj opačne, je preferencia dominancie univerzálneho faktora oprávnená.

\* program, ktorý predkladáme je konštruovaný tak, aby pokiaľ možno rešpektoval štyri nasledujúce princípy:

1. Princíp postupného dosahovanie emocionálnej zrelosti človeka ako základného predpokladu úspešnej (či prinajmenšom uspokojivej) adjustácie dospievajúceho dieťaťa do sveta dospelých a do života bez závislostí
2. Princíp biodromálnej dimenzie zdravého psychického vývinu človeka v celoživotnom priebehu, t. zn., že úsilie o limitné dosahovanie deklarovanej emocionálnej zrelosti by malo človeka sprevádzať v priebehu celej jeho životnej cesty
3. Princíp konkrétneho sociálneho prostredia, v ktorom sa psychický vývin mladého človeka odohráva, a ktorého charakteristiky môžu významne vplývať na jeho zdravý emocionálny vývin tak pozitívne ako i negatívne
4. Princíp interferencie sociálnopsychologických zručností získaných absolvovaním programu aj do ďalších oblastí sociálneho a duševného života mladého človeka

Koncepcia programu je postavená na tradične využívaných metodologicko - metodických zdrojoch (metódy sociálno - psychologického tréningu, metódy zvyšovania sociálno – psychologickéj kompetencie, aktívne sociálne učenie, metódy etickej výchovy, modelové učenie ... a pod.) a je navyše obohatená o niektoré významné prvky z oblasti humanistickej psychológie. Svetoví protagonisti tejto tzv. "tretej sily v psychológii" (Bühlerová, Maslow a ďalší) hovoria totiž o "emocionálnej zrelosti" osobnosti, ako o najvyššom vývinovom ciele zrelého človeka (Štúr, 1975). Emocionálnemu dozrievaniu predchádza dozrievanie fyzické, motorické, intelektové a sociálne.

Program je zostavený tak, aby cvičeniami a modelovými situáciami, ktoré ponúka, prispieval k postupnému uvedomovaniu si seba samého (sebauvedomeniu) a v nadväznosti na to ku skupinovému prežívaniu najpodstatnejších znakov emocionálnej zrelosti.

*Podľa Jersilda (1954) emocionálnu zrelosť podmieňujú najmä nižšie uvedené tendencie vo fyzickom, motorickom, intelektovom, sociálnom a emocionálnom vývine ( in Štúr, 1975):*

- \* *vývin od bezmocnosti k seba pomoci*
- \* *vývin od závislosti k nezávislosti*
- \* *schopnosť ťažiť z minulosti a anticipovať budúcnosť*
- \* *adekvátny vzrast intelektovej kapacity*
- \* *vývin od veľkej fyzickej aktivity smerom k potešeniu zo sedavej činnosti*
- \* *socializácia nielen s rodičmi, ale aj s inými mladšími a oveľa staršími ľuďmi*
- \* *vývin k bytosti, ktorá pre seba nepožaduje viac ako je sama schopná dávať*
- \* *schopnosť identifikovať sa s väčšou skupinou*
- \* *vývin od dieťaťa k psychologickému potencialite prežívať rodičovské city*
- \* *progresívny sexuálny vývin*
- \* *vzrastajúca kapacita znášať tlak a bolesť*
- \* *schopnosť sympatie a súcitu*

V obmedzenom časovom rozsahu, ktorý je pre realizáciu takýchto typov programu k dispozícii sa pochopiteľne nedá cieľ, deklarovaný v úvode, dosiahnuť bezo zvyšku. Skromnou ambíciou programu však napriek tomu je "naštartovať" sebauvedomovacie procesy a procesy emocionálneho dozrievania u jednotlivca i skupiny tak, aby v oboch prípadoch prispievali k tomu, aby dospievajúci mladý človek dokázal bez veľkých kríz a konfliktov preklenúť zložité životné obdobie svojho vlastného dospievania a vytváral si motivačné predpoklady na to, aby tieto procesy pokračovali ďalej žiadúcim smerom aj po skončení programu.

Emocionálne zrelý človek sa totiž snaží byť a zostať sám sebou v akokoľvek sa meniacich životných podmienkach a okolnostiach.

Byť sám sebou znamená nepodľahnúť negatívnejmu tlaku a nátlaku sociálneho okolia a správať sa prirodzene a autenticky. Byť sám sebou predpokladá zvoliť si a postupne dotvárať vlastný životný štýl. Byť sám sebou znamená permanentné úsilie o sebaaktualizáciu (Maslow in Štúr, 1975). Podľa Maslowa sebaaktualizujúci (sebarealizujúci) sa ľudia sa zaslútili niečomu "mimo seba", úlohe, zamestnaniu, milovanej práci. Medzi vnútornými túžbami a vonkajšími požiadavkami je u nich zvláštna zhoda, takže im prakticky splýva "chcem" a "musím". To u nich vytvára pocit dobrého osudu, ktorý prežívajú. Nerozlišujú medzi prácou a hrou a bežné hodnoty ako plat, prázdniny a pod. u nich treba chápať na inej úrovni.

Na ilustráciu ponúkame niektoré z charakteristík sebarealizovaných ľudí zo zoznamu Abrahama Maslowa:

- *tešia sa, keď môžu dať priechod spravodlivosti*
- *tešia sa, keď môžu zamedziť krutosti a vykorisťovaniu*
- *bojujú proti lžiam a nepravdám*
- *sú spoľahliví v trestaní zlého*
- *snažia sa veci naprávať, nedobré situácie vyjasňovať*
- *radi robia dobro*
- *radi odmeňujú a chvália niečo sľubného, talent, cnosť atď.*
- *nepotrebuje aby ich každý miloval*
- *majú sklon tešiť sa z kludu, mieru, ticha, pohody atď. a nemajú radi vravu, bojovanie, vojnu atď. (spravidla nie sú bojovníkmi za každú cenu) a dokážu sa potešiť i uprostred vojny*
- *majú radi svet aký je, a súčasne sa ho snažia zlepšiť*
- *akoby boli schopní vidieť tak dobro, ako i zlo realisticky*
- *reagujú na šance svojho povolania a využívajú ich*
- *prejavujú vďačnosť alebo prinajmenšom vedomie svojho priaznivého osudu*
- *sú potešení, ak môžu zaviesť zákon, pravidelnosť a poriadok do chaoticky zmätenej, nečistej a nejasnej situácie*
- *snažia sa zbavovať sa ilúzií, pozerajú sa na fakty odvážne, odstraňujú klapky z očí*
- *cítia ľútosť, ak má vyjsť talent nazmar*
- *nedopúšťajú sa podlosti. Ak sa ich dopúšťa niekto iný, potom reagujú zlosťou (hnevom)*
- *sú potešení, keď vidia šťastie a napomáhajú jeho vzniku*
- *sú potešení, ak môžu sledovať a napomáhať sebarealizácii druhých, najmä mladých ľudí*
- *sú zásadne proti korupcii, krutosti, zlomyseľnosti, nepoctivosti*

*pompézności, falošnosti a podvádžaniu (a bojujú s tým)*

Program je rozplánovaný do 10 nasledovných tém, z ktorých každá určitým spôsobom modeluje niektorú zo spomínaných charakteristík emocionálne zrelého človeka:

- 1. Odkiaľ idem a kam smerujem**  
(Moja cesta)
- 2. Závislosť na rodičoch vs. osamostatňovanie**  
(Z domu do sveta)
- 3. Partnerské vzťahy**  
(Smutno je človeku samotnému)
- 4. Socializácia**  
(Človek človeku človekom)
- 5. Ja ako budúci rodič**  
(Deti - budúcnosť národa)
- 6. Riešenie konfliktov**  
(Výhoda pre oboch)
- 7. Konformita vs. zostať sám sebou**  
(Neschádzať zo svojej cesty)
- 8. Vydržať bolesť, strach a nežičlivosť osudu**  
(Život nebýva vždy len prechádzkou ružovým sadom)
- 9. Sympatia a súciť**  
(Všetci ľudia budú bratia)
- 10. Radosť z dávania bez reciprocity**  
(Zostáva nám len to čo sme rozdali)

Každá téma má dve pomenovania. Prvé označuje skôr psychologický obsah témy, ktorej je venovaný. Názov v zátvorke glosuje skôr cieľ témy a je určený skôr pre účastníkov programu. Okrem toho je súčasťou programu je úvodné a záverečné stretnutie. Úvodné a záverečné stretnutie možno vynechať v prípadoch, keď je používanie programu súčasťou širšie a

dlhodobejšie koncipovanej práce so skupinou (napr. skupina žiakov na hodinách etickej výchovy).

Každé stretnutie, v prípade, že sa uskutočňuje v rámci vyučovania, by malo trvať dve na seba nadväzujúce vyučovacie hodiny s relatívne štandardným postupom:

- A. Spätné väzby na predchádzajúce stretnutie, v ktorých majú účastníci možnosť vrátiť sa (až od druhého stretnutia) k obsahu predchádzajúceho stretnutia (10 min.)
- B. Zahrievacia aktivita (25 min.)
- C. Témy 1. - 10. (45 min.)
- D. Spätné väzby na aktuálne stretnutie - (10 min.)

Každý, kto už má skúsenosti so skupinovou prácou všeobecne, no najmä v školských podmienkach, bude určite súhlasiť s tým, že je často nevyhnutné akokoľvek dobre postavený plán v záujme dosiahnutia programových cieľov operatívne prispôbovať nielen aktuálnemu priebehu práce v konkrétnej skupine ale najmä tomu, aby z akýchkoľvek príčin neprišlo k ohrozeniu duševnej pohody, či rovnováhy účastníkov programu (vedúceho programu pochopiteľne nevznímajúc). Je preto v oddôvodnených prípadoch opodstatnené prispôbovať doporučenú dĺžku trvania jednotlivých fáz programu aktuálnym potrebám skupiny. V každom prípade doporučujeme mať vždy „v zálohe“ náhradnú aktivitu pre prípad, že z časových dôvodov by bolo rizikom začínať hlavnú tému v časovom strese.

Program doporučujeme využívať predovšetkým:

1. Samostatne v rámci voľnočasových aktivít (*potom je vhodné rešpektovať doporučené časové limity*)
2. Ako alternatívne aktivity na hodinách etickej výchovy (*potom možno čas uvážlivo redukovať, prípadne aplikovať výberovo len niektoré časti programu*)
3. Ako doplnkový program v činnosti iných školských zariadení, napr. v pedagogicko - psychologických poradniach alebo v centrách výchovnej a



psychologickej prevencie (tu predpokladáme dostatočnú profesionálnu erudovanosť pracovníkov pre tento spôsob skupinovej práce)

### **Metodické zásady a doporučenia pri používaní programu**

Už sme uviedli, že v tomto programe ide metodicky predovšetkým o využívanie sociálno - psychologických cvičení v špecifických podmienkach školskej triedy a jeho cieľom je poskytnúť učiteľskej obci praktickú pomôcku pri ich úsilí podporovať emocionálne dozrievanie žiakov.

Treba však na tomto mieste upozorniť na to, že takéto metódy tým, že prapôvodne pochádzajú z dielne sociálnych psychológov nemôžu nevnášať do skupín, v ktorých sa program uskutočňuje, určité napätie a dynamiku. Hybnou silou skupinovej dynamiky (Hermonochová, 1981) sa stáva slovo (komunikácia o vlastných pocitoch a zážitkoch), správanie a prežívanie.

Kožnar (1985) skupinovú dynamiku označuje súhrn komplexných a vzájomných síl a protisíl, pôsobiacich v spoločnom sociálnom prostredí, v skupine. Skupinová dynamika je daná celým skupinovým dianím, cieľmi a normami skupiny, ich štruktúrou, pozíciami a rolami v skupine, skupinovými interakciami a vývinom tak skupinových vzťahov ako aj celej skupiny. Vyniká a utvára sa spolu so vznikom a zahájením práce skupiny a je v istom zmysle charakteristikou akejkoľvek skupiny. Skupinová dynamika je existencii skupiny imanentná. Sú preto nesprávne všetky tie vyjadrenia, ktoré občas počuť, a ktoré konštatujú, že napr. psychoterapeutická alebo výcviková skupina „nemá dynamiku“, čím sa, zrejme, chce povedať, že skupina nemá žiaduci dynamiku v zmysle potrebného napätia a kohézie, prípadne vývoja žiadúcich skupinových noriem a cieľov, skupinových vzťahov, optimálneho vývoja celej skupiny a pod.

Skupina má teda svoju dynamiku vždy, bez nej by nebola skupinou. Inou otázkou je, či je dynamika skupiny reflektovaná, dostatočne známa, resp. cieľavedome využívaná.

Pojem „skupinová dynamika“ zaviedol do sociálnej psychológie Kurt Lewin, ktorý už v roku 1945 zakladá *Research Center for Group Dynamics*. Skupinovú dynamiku chápal ako teoretickú analýzu a experimentálne štúdium problémov zmien skupinového života. Je treba pripomenúť, že Lewin začal

písať o skupinovej dynamike v čase, keď samotní psychológovia odmietali existenciu alebo realitu skupiny. Len jednotlivci boli reálni a rozprávanie o skupinovej atmosfére, skupinových cieľoch bolo považované za nevedecké a mystické (Výrost, Slaměník, 1997).

Podľa Kratochvíla (1978) skupinovú dynamiku utvára celý rad skupinových elementov: ciele a normy skupiny, vodcovstvo a štruktúra skupiny, jej identita, interakčné a komunikačné procesy v skupine, kohézia a tenzia, projekcia minulých skúseností a vzťahov do aktuálnych interakcií, skupinová atmosféra a jej prežívanie členmi skupiny, pozície a role v skupine, tvorba podskupín, vývoj skupiny v čase alebo fázy skupinového vývoja, druhy výrokov v skupine a ich interakčný zmysel, neverbalita a jej význam a nakoniec vzťahy jedincov a skupín. Jednotlivé prvky skupinovej dynamiky sú navzájom všetky úzko späté a spolupôsobia v neustálej interakcii.

Školská trieda ako skupina má teda tiež svoju skupinovú dynamiku a má ju aj skupina detí, ktoré navštevujú etickú výchovu. Skupinová dynamika na hodinách etickej výchovy sa od skupinovej dynamiky školskej triedy líši najmä tým, že je podporovaná a potenciovaná používanými aktivitami či metódami, pretože väčšina z nich má výrazne osobný a často až intímny obsah a zameranie (Matula, 1998). Toto konštatovanie platí aj pre aplikáciu postupov, zaradených v tomto programe, ak sa bude aplikovať v školských podmienkach.

A tak v „školských podmienkach“ skupinovú dynamiku možno:

1. nevnímať, ak učiteľ chápe obsah jednotlivých krokov programu predovšetkým ako didakticky vhodný sled aktivít v rámci preberanej témy. Môže sa tak stať spravidla v prípadoch, keď učiteľ pokladá skupinovú dynamiku a jej využívanie len za jednu z častí metód napr. etickej výchovy, pretože v rámci svojej pregraduálnej, či postgraduálnej prípravy nemal možnosť praktickej skúsenosti s prežívaním a poznávaním fenoménov skupinovej dynamiky vo vlasten výcvikovej skupine. V takomto prípade hrozí nebezpečie, že isté, zo sociálno psychologického hľadiska zákonite sa vyskytujúce fenomény skupinovej dynamiky budú interpretované len v pedagogickej rovine, čím môže dôjsť k psychologickej

traumatizácii žiaka. (Môže sa napríklad stať, že žiakova opozícia voči učiteľovi, ktorá môže vyplývať z role, ktorú tento žiak zastáva v skupine, bude posudzovaná ako jeho neposlušnosť).

2. vnímať, ak má učiteľ buď prirodzenú, alebo v pregraduálnej, či postgraduálnej príprave získanú schopnosť porozumieť javom skupinovej dynamiky (najmä na hodinách etickej výchovy). V takom prípade, ak má profesionálnu odvahu, má možnosť modifikovať jednotlivé aktivity tak, aby predovšetkým minimalizoval riziká psychologickej traumatizácie žiakov.
3. využívať, ak učiteľ v postgraduálnej príprave absolvoval aspoň jej časť ako sociálno psychologický výcvik). V takom prípade môže okrem nevyhnutného napĺňania didaktických a výchovných cieľov (napr. v rámci etickej výchovy) ašpirovať aj na využívanie skupinovej dynamiky na optimalizáciu sociálno - psychologických kompetencií najmä u tých žiakov, u ktorých sa javí z akýchkoľvek príčin nedostatočná. A v tomto poslednom prípade sa otvárajú široké možnosti pre individuálne špecificky cielené preventívne pôsobenie na žiakov, ktorí sú zvýšene ohrozovaní nebezpečím vzniku závislostí rôzneho druhu. Sú to totiž žiaci nedostatočne osobnostne integrovaní, emocionálne nezrelí, s čím ruka v ruke prichádza aj ich spomínaná nedostatočná sociálno psychologická kompetencia.

Chceme ďalej vyjadriť svoje presvedčenie, že účinok predkladaného programu bude tým väčší, čím viac sa podarí účastníkom opustiť rovinu "rozprávania" o "zážitkoch, postojoch a vedomostiach" a bude dochádzať k reorientácii na rovinu prežívania a správania - kooperáciu a interakciu. Význam jednotlivých cvičení môže byť potom mnohostranný. Učiteľ ako vedúci programu má potom vytvárať predovšetkým priestor a podmienky k tomu, aby sa každý účastník mohol naučiť tomu, čo potrebuje. Svojou prítomnosťou môže dať vedúci skupiny účastníkom niečo veľmi dôležitého a cenného: záujem dospelého, ktorý sprevádza účastníkov procesom získavania skúseností a vedie ich k integrácii nových poznatkov a z toho

vybudovaných perspektív. Učiteľ ako vedúci programu má pri jeho realizácii vytvárať predovšetkým atmosféru istoty aby mali žiaci odvahu urobiť aj neobvyklé kroky a pokusy. Vedúci programu sa pre skupinu žiakov stáva vlastne vzorom, obrazom dospelého, ku ktorému sa mladí chcú priblížiť. V tejto roli je nevyhnutné, aby učiteľ dodržiavať najmä nasledovné zásady:

1. Klásť veľký dôraz na jedinečnosť každého žiaka
2. Udržovať optimistickú, pozitívnu orientáciu práce v skupine
3. Cvičenia sú tým účinnejšie, čím lepšie sa podarí prebudiť a udržať záujem žiakov.
4. Je prvou povinnosťou vedúceho čo najviac chrániť súkromie každého žiaka
5. V každej sociálnej skupine - a v takto zameranej obzvlášť - sa od samého začiatku začínajú úplne prirodzeným spôsobom odvíjať procesy skupinovej dynamiky. Tieto zákonitosti je potrebné rešpektovať (alebo aspoň o nich niečo vedieť).
6. V cvičeniach, kde sa doporučuje dodržiavať anonymitu, je toto potrebné bezvýhradne rešpektovať.
7. Každý účastník má právo veta.
8. Ak sa v priebehu programu vyskytnú závažné emocionálne reakcie, treba sa obrátiť na odborné psychologické inštitúcie - býva profesionálne naivné snažiť sa všetky problémy poriešiť omnipotentne "vo vlastnej réžii".

### **Niektoré skúsenosti získané v rámci experimentálneho overovania programu**

Experimentálna verzia programu bola overovaná na 24 základných školách v Bratislave a v okresoch Malacky, resp. Senec. Program bol overovaný (až na niektoré výnimky) na hodinách etickej výchovy - do experimentálnej skupiny učiteliek sme zaradili najmä osoby, ktoré mali jednak absolvovaný základný kurz etickej výchovy (formou dlhodobého experenciálneho tréningu sociálno psychologického typu) a zároveň viac ako

päťročné praktické skúsenosti so skupinovou prácou a skupinovou dynamikou.

Celkovo bolo do programu zapojených 398 žiakov v 24 skupinách, t.j. priemerne 17 žiakov v jednej skupine. Vzhľadom k tomu, že etická výchova (najmä vo vidieckych školách) sa vyučuje tak, že žiaci z rôznych ročníkov sú kumulovani do jednej vyučovacej skupiny, stalo sa, že program absolvovali spoločne žiaci z dvoch, prípadne aj troch „spojených“ ročníkov.

Žiaci vyplňali pred vstupom do programu a po jeho ukončení špeciálne upravený dotazník, ktorým sme zisťovali možné zmeny v extroverzii vs. introverzii a v úrovni neuroticizmu. Navyše po ukončení programu hodnotili na 10 bodovej škále:

1. ako im program pomohol v lepšom poznaní seba
2. ako im program pomohol v lepšom poznaní spolužiakov
3. ako im program pomohol v zlepšení vzťahov s rodičmi
4. ako im program pomohol v zlepšení vzťahov so spolužiakmi

Ukázalo sa, že tak v skupine dievčat ako i v skupine chlapcov prišlo pod vplyvom absolvovania programu k zvýšeniu extroverzie a k zníženiu neuroticizmu, (aj keď v oboch prípadoch zmena, testovaná t-testom nie je štatisticky významná). Zistili sme tiež, že program významnou (aj keď nie štatisticky) mierou prispel k zvýšeniu úrovne sebapoznania, pričom väčší efekt sa ukázal byť v skupine chlapcov a podobným spôsobom aj k zlepšeniu poznania spolužiakov. Pod vplyvom programu sa zlepšovali vzťahy so spolužiakmi a s rodičmi, pričom tento pozitívny posun bol v oboch prípadoch opäť markantnejší v skupine chlapcov.

Uvádzame ďalej niekoľko autentických vyjadrení, ktoré nám experimentujúci učitelia poskytli po overovaní programu:

*... úlohy postupne búrali bariéry medzi členmi skupiny, stávali sa bližšími, otvorenejšími a ohľaduplnejšími k sebe aj k ostatným spolužiakom. Pomocou programu sme vyriešili závažný problém a tým bolo spolunažívanie cezpoľných žiakov so žiakmi z dediny.*

*... vypestovaním sebadôvery a sebaúcty našli žiaci svoje miesto v hodnotovom rebríčku a dokážu sa v každom smere presadiť - mnohokrát aj proti ľudskej hlúposti, či zaužívaným tradíciám.*

*... prejavy žiakov 7. a 8. ročníka boli v začiatkoch veľmi rezervované. Postupne však boli otvorenejší, hlbavejšie sa stavali k riešeniu úloh,*

problémov. Častejšie vyjadrovali svoju túžbu po osamostatnení a kriticky hodnotili neduhy správania iných.

... celý program žiakov zaujal, aktivity sa im páčili, dali im mnohé podnety na premýšľanie a diskusiu v skupine, ohlasy zo strany žiakov boli veľmi priaznivé

... záujem mali aj žiaci, ktorí navštevujú náboženskú výchovu. Ihneď boli pohotoví vyjednávať s katechétkou s uvoľňovaním

... projekt sa žiakom páčil, ich očakávania nielenže splnil, ale i prevýšil. Radosť mali z aktivít, kde kreslili, kde boli otázky "priamo na telo", kde sa zaujímali o pocity a potreby druhých. Podobné programy by chceli absolvovať častejšie, častejšie rozprávať o svojich problémoch aj radoostiach, rozprávať o svojich plánoch do budúcnosti a o tom, čo od života očakávajú.

...niektorí žiaci by ešte pokračovali v programe, zaujal ich. Program bol zaujímavý, poučný, prekvapil a splnil ich očakávania.

... žiakom sa program veľmi páčil, mnohí sa vyjadrovali, že mohol trvať dlhšie, prípadne mať viac krokov

... žiaci sa s takýmto spôsobom práce na hodinách ešte nestretli, keď sme sa posadili do kruhu, mnohí z nich mali tendencie postaviť pred seba stoličku, zakryť sa za niečo.

Ďalej uvádzame niekoľko odpovedí žiakov na otázku : „Ako program splnil Tvoje očakávania“:

- *myslela som si, že ma to nebude baviť, ale bolo to super*
- *dostala som zo seba viacej vecí, než som čakala*
- *mali sme možnosť spoznať seba ale aj spolužiakov*
- *začal som si viac vážiť svojich rodičov*
- *dostala som so seba veľa problémov*
- *spoznal som hlbšie svojich kamarátov*
- *viac ako som si myslel*
- *nad moje očakávanie, upútal ma a zabavil*

Na otázku „Čo sa Ti na programe najviac páčilo“, odpovedali žiaci napríklad:

- *mohla som odpovedať úprimne*
- *rozhodovala som sa sama*
- *mohla som odpovedať slobodne*
- *že sme si kládli neobvyklé otázky*
- *že sme sa mohli otvoriť a rozprávať o sebe*
- *riešenie konfliktov s rodičmi*
- *téma: my chlapci - my dievčatá*

- ako sme si mohli vymieňať názory
- že sú tam aj úplné nezmysly, ale keď sa nad tým zamyslím, tak to nezmysly nie sú
- mohli sme diskutovať spoločne o rôznych problémoch
- spoznala som viacej svoje slabé aj silné stránky (aj svoje city)
- dodalo mi to viacej sebadôvery a teraz som iná a dávam si zase o niečo vyššie ciele

Na otázku, „Čím by si navrhoval program doplniť“: odpovedali žiaci napríklad:

- sexuálnymi a pubertáckymi otázkami
- riešenie konfliktov v manželstve
- témou o komplexoch menejcennosti (výpoved' dyslektika)
- niečo o budúcom partnerovi
- dávať viac vecí na spoluprácu
- aj žiaci by mohli mať pokyny a mohli by vedieť aký účel má úloha
- možno keby som bol nejaký študovaný psychológ, tak by som to mohol zmeniť alebo doplniť
- viac otázok na tému rodina

### **Metodické doporučenia pre používanie programu**

Okrem tejto príručky máte k dispozícii samotný program a sadu záznamových hárkov. Nutnosť použitia príslušného záznamového hárku je vždy avizovaná v texte programu k jednotlivým aktivitám. Predpokladáme, že s rozmnožovaním potrebného počtu záznamových hárkov by nemali byť väčšie problémy.

Pred prvým požívaním programu doporučujeme však príručku prečítať. Pravdepodobne sa tak môžete vyhnúť niektorým problémom pri práci so žiakmi. V poslednej časti príručky uvádzame doporučenia skompletizované podľa jednotlivých tém na základe podkladov, ktoré sme získali od kolegyň, ktoré program experimentálne overovali.

Úvodné stretnutie považujeme za veľmi dôležité, pretože môže predznamenáť priebeh celého programu. Za najdôležitejšie považujeme

vytvorenie bezvýhradnej atmosféry dôvery a vzájomnej akceptácie účastníkov. Hneď na začiatku treba uvážiť maximálny (ak nie optimálny) počet účastníkov, pretože príliš veľká skupina (viac ako 15 žiakov) môže byť ohrozením nevyhnutnej dôvernej atmosféry.

Pri inštrukcii k tvoreniu asociácií je potrebné dbať na to, aby žiaci správne pochopili význam slova „asociácia“. Problém sa môže vyskytnúť najmä u slabších žiakov.

Kreslenie čiary života môže u niektorých žiakov spôsobovať neistotu a obavy. Táto technika je však akýmsi odrazovým mostíkom do ďalších náročných tém. Doporučujeme preto venovať jej najväčšiu pozornosť najmä vo fáze analýzy kresieb. V jednej skupine skončili žiaci prácu úvahami na tému, prečo vedľa tak málo o sebe. Osvedčila sa aj varianta analyzovať krivky v menších skupinkách a potom diskutovať v celej skupine o spoločných prvkoch.

Pri písaní listu rodičom sa osvedčila varianta písať list v skupinách. V jednej škole sa žiaci dohodli a najkrajšie listy rodičom vyvesili na nástenku. V jednej skupine dostali žiaci za úlohu napísať list rodičom doma – výsledok bol negatívny, pretože chýbala atmosféra, ktorá sa vytvára pri skupinovej práci v škole.

Pri analýze partnerských vzťahov je treba dbať na to, aby diskusie (spravidla veľmi búrlivé) končili v zmierlivom a pozitívnom duchu. V niektorých skupinách totiž diskusia trvala takmer celý deň.

Po absolvovaní techniky „ Za čo ma doma naposledy pochválili“ sa v jednej škole stalo, že niektorí siedmáci vraj svojich rodičov doslova „šokovali“ svojou náhlou ochotou vynášať smeti a rodičia reagovali otázkou: „... čo si urobil ... ukáž žiacku knižku!“

Pri témach o problémoch a tajomstvách sa častejšie vyskytovali situácie, že niektorí žiaci vyjadrili neochotu spolupracovať, prípadne niečo zverejňovať. Tu treba bezvýhradne rešpektovať ich vôľu a rozhodnutie.



Pri pozývaní spolužiakov na voľnú stoličku treba dať pozor, aby sa vystriedali všetci žiaci, v opačnom prípade to môže byť nepríjemná traumatizácia pre tých, ktorí neboli vyzvaní ani raz.

V závere chceme upozorniť na to, že hoci bol program pôvodne koncipovaný ako prevencia proti fajčeniu, nikde sa táto téma nevyskytuje *expresis verbis*. Problematika fajčenia a iných závislostí sa však veľakrát v priebehu realizácie programu objavuje. Doporučujeme v takom prípade diskusie na tieto témy nepriamo podporovať a tak postupne vytvárať potrebnú protidrogovú klímu v sociálnom prostredí Vašej školy.

---

Poznámka:

Veľká väčšina techník a postupov, z ktorých je program zostavený, je prebratá a prípadne modifikovaná z publikácií a metodických príručiek uvedených v zozname literatúry. Niektoré sa vo viacerých z nich opakujú (dokonca v rôznych modifikáciách) a niekedy je doslova nemožné určiť, kto bol prvým autorom.

### **Použitá literatúra**

*All different – all equal. Education pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Council of Europe, Strasbourg, 1995*

*Hermochová, S.: Sociálne psychologický výcvik (Příspěvek k metodice práce se skupinou). Odbor nápravne výchovné činnosti správy SNV ČSR, Praha, 1981*

*Hermochová, S.: Hry pro život. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež. Portál, Praha, 1994*

*Hermochová, S.: Metody aplikované sociální psychologie. Sociálně - psychologický výcvik ve školním věku. Dom techniky ČSVTS Bratislava, 1989*

*Kožnar, J.: Skupinová dynamika. Metodický materiál. Bratislava, 1985*

*Kratochvíl, S.: Skupinová psychoterapie neuros. Praha, Avicenum, 1978*

Lencz, L.. Ivanová, E.: *Metodický materiál III k predmetu Etická výchova.*  
*Metodické centrum Bratislava, 1995*

Lencz, L.. Krížová, O.: *Metodický materiál k predmetu Etická výchova.*  
*Metodické centrum Bratislava, 1993*

Matula, Š.: *Etická výchova a jej sociálnopsychologický rozmer v kontexte  
drogovej prevencie. In: (Zb.) Súčasný stav a ďalšie perspektívy  
využitia etickej výchovy v primárnej prevencii drogových závislostí.*  
*Metodické centrum, Bratislava, 1998, s.22 - 24*

Výrost, J. - Slaměník, J.: *Sociální psychologie – sociálna psychológia.*  
*Praha, ISV, 1997*

Štúr, I.: *Základy diferenciálnej psychológie, Osveta, Martin, 1975*