

PROBLÉMOVÝ ŽIAK Z POHĽADU KVALITATÍVNEJ ANALÝZY

QUALITATIVE ANALYSIS OF A PROBLEM PUPIL

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD., PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra psychológie UMB Banská Bystrica

Abstract: We have applied the projective technique our method The Traffic Light in our research prevalence of aggression in younger school age pupils to partially analyze emotional and social aspects of aggression in this developmental period. We have analyzed the 316 respondents answers – 167 boys, 149 girls and 238 respondents were non-problems and 78 were identified as a pupils with problem in behaviour by their teachers. This qualitative analysis has enabled us to get a more accurate and comprehensive view of emotions, ideas, attitudes and experiences younger school age pupils.

Key words: projective technique, problem pupil, qualitative analysis, emotional and social aspects of aggression.

Abstrakt: V rámci nášho výskumu prevalence výskytu agresie u detí mladšieho školského veku sme uplatnili projektívnu nami vytvorenú techniku SEMAFOR s cieľom aspoň čiastočne analyzovať emocionálne a sociálne aspekty agresie u detí mladšieho školského veku. Analyzovali sme výpovede žiakov mladšieho školského veku v celkovom počte 316, z toho bolo 167 chlapcov a 149 dievčat, skupinu „bezproblémových“ žiakov predstavoval počet 238 a skupinu „problémových“ žiakov počet 78. Projektívna metóda SEMAFOR a kvalitatívna analýza odpovedí nám umožnili získať presnejší a komplexnejší obraz o emóciách, predstavách, postojoch a skúsenostiach žiakov mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: projektívna technika, problémový žiak, kvalitatívna analýza, emocionálne a sociálne aspekty agresie

Grantová podpora: VEGA č.1/0099/15 Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy

Úvod

Agresia predstavuje veľký spoločenský problém, ide o komplexný fenomén, zasadený do konkrétneho sociálneho a emocionálneho kontextu, stretávame sa s ním v školách, na pracoviskách, športových podujatiach i v médiách. Stále intenzívnejšie a v stále väčšom rozsahu sa prejavuje už u detí mladšieho školského veku. Meranie agresie je zložitá, obzvlášť u detí. Je možné rozlišovať rôzne úrovne agresie a deti prejavujú svoje negatívne emócie niekoľkými spôsobmi. Existujú aj viaceré metódy hodnotenia agresie, ktoré tieto rôzne úrovne merajú, často v závislosti od teoretických podkladov vzniku agresie.

Projektívne metódy a techniky ako aj kresbové techniky nebývajú považované za príliš spoľahlivý ukazovateľ diagnostiky agresie u detí. Na druhej strane nám môžu výrazne pomôcť doplniť obraz o skúmanej osobe, hlavne o jej emocionálnom prežívaní.

Medzi najznámejšie projektívne metódy diagnostiky a predikcie agresívneho správania u detí patrí Hand Test, ktorý je možné použiť u detí od 6 rokov. Ďalšou verbálnou projektívnou metódou je Rosenzweigov obrázkový frustračný test, ktorý odhaľuje skryté agresívne tendencie ako odpoveď na frustráciu.

Pri hodnotení detského správania sa väčšinou kladie dôraz na tvrdenie učiteľov a rodičov, sebahodnotenie detí sa považuje za menej výpovedné. Avšak kresbu dieťaťa ako sebahodnotenie možno využiť ako zdroj informácií, s jej pomocou môže dieťa hodnotiť svoj

vlastný proces zmeny. Kreslenie je podľa nás jeden z dôležitých spôsobov vyjadrenia detí, je to prirodzená aktivita, ktorú majú deti radi. Veľmi často je uplatňovaná kresba ľudskej postavy ako projektívne vyjadrenie predstavy o vlastnej osobnosti. Pomocou 73 položiek sa hodnotí zachytenie jednotlivých častí tela, oblečenie a proporcie (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Test je určený pre deti od 3 a pol roka do 11 rokov, pričom sa hodnotí obsahová forma a spôsob prevedenia.

V rámci nášho výskumu (podporovaného grantovou agentúrou VEGA č.1/0099/15 s názvom Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy) prevalencie výskytu agresie u žiakov mladšieho školského veku sme uplatnili nami vytvorenú metódu SEMAFOR. Inšpirovali sme sa pritom projektívnou aktivitou, ktorej autorkou je Jeřábková (2007) s cieľom aspoň čiastočne analyzovať emocionálne a sociálne aspekty agresie u detí mladšieho školského veku.

SEMAFOR predstavuje techniku, ktorá využíva metaforu semaforu na cestách, aby sa žiaci dokázali odpútať od školských stereotypov a odpovedali tak, aby to zodpovedalo ich celkovému prežívaniu, emóciám, skúsenostiam a názorom. Dieťa môže vnímať semafor viacerými zmyslami, okrem svetelných signálov, si môže vybaviť aj zvukové signály.

Deti majú pred sebou kresbu semaforu, ktorý sa používa na cestách (umelý znakový systém), k jednotlivým farbám, ktoré prezentujú základné interpretačné charakteristiky – STOP!, POZOR! CHOĎ! dopĺňajú nedokončené vety na základe vlastného rozhodnutia (prirodzený znakový systém).

- Červená farba STOJ! STOP!

Toto by som nikdy v živote neurobil (a)

- Oranžová farba POZOR!

Na toto by som si mal (a) dávať pozor.....

- Zelená farba CHOĎ! VOĽNO!

Toto sa mi v živote osvedčilo. Je to správne. Druhí ma za to pochválili.....

Prvá oblasť STOP! predstavuje bezprostrednú spojitosť s morálnym vývinom dieťaťa. Druhá oblasť POZOR! prezentuje strachy a obavy dieťaťa, celkovú sebaregulačnú schopnosť detí. Tretia oblasť CHOĎ! VOĽNO! hovorí o oblasti ego-reziliencie, resp. reziliencie u detí.

Uvedené nedokončené vety podnecujú žiakov, aby zaujali vlastné hodnotiace stanovisko a dokázali transformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života. Prostredníctvom jednotlivých odpovedí žiakov možno posúdiť porozumenie reality, v ktorej sa žiak nachádza, a o posúdenie, ako dokáže integrovať uvedené skutočnosti do svojho systému názorov. Nedokončené vety žiadajú od žiakov vyslovenie úsudku, hodnotiaceho stanoviska z hľadiska uplatňovania vlastných noriem, hľadanie zmysluplných vzťahov medzi symbolikou farieb semaforu a vlastným životom.

Z vývinového hľadiska dieťa mladšieho školského veku už chápe, že dospelí sa môžu dorozumievať na základe symbolických znakov a dokáže k príslušným symbolom priradiť aj určitú sémantickú hodnotu. Je však potrebné podotknúť, že aspekty rečových schopností detí primárneho vzdelávania sú značne diferencované. Týkajú sa pozitívneho emocionálneho vzťahu k reči, schopnosti vyjadriť sa, rozdielov v množstve slovnej zásoby. Prostredníctvom jazyka sa deti učia oznamovať dospelým i rovesníkom svoje myšlienky, city, želania, lepšie

porozumieť ľuďom a poznávať ich duševný život. Slovná zásoba šesťročného dieťaťa disponuje asi 2500 - 3000 slovami (Palenčárová, 2003).

V súvislosti s uvedenými teoretickým východiskami našim cieľom bolo zistiť prípadné interindividuálne rozdiely vo výsledkoch projektívnej techniky SEMAFOR medzi problémovými a bezproblémovými žiakmi.

Zaujímalo nás či budú zreteľné rozdiely medzi „bezproblémovými“ žiakmi mladšieho školského veku, u ktorých neboli zo strany učiteľky zaznamenané žiadne prejavy rizikového správania a „problémovými žiakmi“, u ktorých boli zaznamenané konkrétne prejavy rizikového správania zo strany učiteľky v schopnosti dokázať pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života pri jednotlivých odpovediach na nedokončené vety (hľadisko zrozumiteľnosti).

Pozornosť sme sústredili tiež na zistenie prípadných rozdielov medzi „problémovými“ žiakmi mladšieho školského veku, u ktorých neboli zo strany učiteľky zaznamenané žiadne prejavy rizikového správania a „problémovými“ žiakmi, u ktorých boli zaznamenané konkrétne prejavy rizikového správania zo strany učiteľky v odpovediach na jednotlivé nedokončené vety.

Vzorka a metódy

Analyzovali sme výpovede žiakov mladšieho školského veku v celkovom počte 316, z toho bolo 167 chlapcov a 149 dievčat, z hľadiska hodnotenia správania žiakov učiteľkami na základe Mezerovho dotazníka (2000) predstavoval skupinu „bezproblémových“ žiakov počet 238 (z toho 109 chlapcov a 129 dievčat) a skupinu „problémových“ žiakov počet 78 (z toho 58 chlapcov a 20 dievčat). Pri sumarizácii obsahu výpovedí sme realizovali kategoriálnu analýzu. Získané dáta sme analyzovali kvalitatívne i kvantitatívne. Odpovede respondentov sme zatriedovali do vytvorených kategórií podľa obsahu dokončenia jednotlivých viet. Porovnávali sme odpovede „bezproblémových“ a „problémových“ žiakov, ako aj odpovede chlapcov a dievčat. Podľa frekvencie odpovedí sme kategórie usporiadali od najčastejších po najzriedkavejšie. Pre názornejšie priblíženie rozdielov vo výpovediach uvádzame miestami doslovný prepis. Sme si vedomí, že výskumné závery nemožno zovšeobecňovať.

Výskumné zistenia a diskusia

1. Nedokončená veta: *Toto by som v živote nikdy neurobil/ a* (**STOP! STOJ!**)

Pri sumarizácii obsahu výpovedí žiakov mladšieho školského veku sme najprv hodnotili, či všetci žiaci dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života. Celkom 93% žiakov mladšieho školského veku nemalo problém s uvedenou symbolikou a dokázali ju adekvátne pretransformovať, nezaznamenali sme výrazné rozdiely medzi „bezproblémovými“ a „problémovými“ žiakmi, rovnako ani medzi dievčatami a chlapcami. Žiaci, ktorí nedokázali pretransformovať uvedenú symboliku (21), uvádzali nasledovné odpovede: *nešiel by som na červenú, aby ma nezrazilo auto, nešiel by som cez priechod pre chodcov bez dozoru, nepredbiehala by som sa autom...*

Kategoriálne triedenie jednotlivých odpovedí bezproblémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- ubližovanie druhým (28 dievčat a 32 chlapcov),
- ublíženie kamarátovi, kamarátke (16 dievčat, 13 chlapcov),
- ublíženie rodinným príslušníkom (16 dievčat, 7 chlapcov),

- ublíženie sebe (10 dievčat, 13 chlapcov),
- nekradol/a by som (13 dievčat, 10 chlapcov),
- ublíženie učiteľke a spolužiakom (12 dievčat, 5 chlapcov),
- ublíženie zvieratám (10 dievčat, 4 chlapci),
- nebol/a látkovo závislý/á (3 dievčatá, 4 chlapci),
- neurobil/a niečo zo strachu (4 dievčatá, 1 chlapec),
- neutiekol/a zo školy (1 dievča, 5 chlapcov),
- neklamal/a (5 chlapcov),
- špecifické odpovede (4 dievčatá, 5 chlapcov): *nenechala by som izbu v neporiadku, nestal by som sa policajtom, zubárom, nezabil by som klinec, nedokážem urobiť papierovú loďku, nešiel by som do basy...*

Triedenie jednotlivých odpovedí problémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- ubližovanie druhým (5 dievčat a 14 chlapcov),
- ublíženie sebe (2 dievčatá, 12 chlapcov),
- ublíženie kamarátovi, kamarátke (3 dievčatá, 8 chlapci),
- ublíženie rodinným príslušníkom (2 dievčatá, 4 chlapci),
- nekradol/a by som (2 dievčatá, 1 chlapec),
- ublíženie učiteľke a spolužiakom (0 dievčat, 1 chlapec),
- ublíženie zvieratám (0 dievčat, 2 chlapci),
- nebol/a látkovo závislý/á (1 dievča, 3 chlapci),
- neurobil/a niečo zo strachu (2 dievčatá, 1 chlapec),
- špecifické odpovede (2 dievčatá, 8 chlapci): *nezjedol by som špenát, bryndzu, nehral by som sa s bábikami, nepobozkala by som hada, neobliekla by som si najhoršie tričko, nezobral by som, nebil/a by som svoje deti...*

Jeden z aspektov emocionálno-sociálneho vývinu človeka je jeho morálny vývin, ktorého obsahom je osvojovanie si hodnôt, morálnych ideí a noriem, teda určitého hodnotového systému a súboru pravidiel konania a správania. Ide o dlhodobý proces kvalitatívnych zmien odohrávajúcich sa v psychickej (duchovnej) rovine človeka.

Hoffman (1987) v rámci svojich koncepcií v prístupe morálneho vývinu rozlišuje model dedičného hriechu, ktorý je založený na čo najčastejšej výchovnej intervencii dospelých do života detí. Dospelí podľa neho reprezentujú dané a nespochybniteľné spoločenské hodnoty, ktoré sú vstěpované deťom už od detstva, súvisia so základnými morálnymi princípmi, ako je pomáhanie starším, neubližovanie druhým a ochraňovanie slabších, podelenie sa... . Obsahová analýza nedokončených viet žiakov mladšieho školského veku, a to bez rozdielu, či ide o skupinu žiakov „bezproblémových“ alebo „problémových“ je dôkazom toho, že pred týmito nespochybniteľnými spoločenskými hodnotami majú najväčší rešpekt, nakoľko v najväčšom počte je zastúpená kategória neubližovať iným, žiaci uvádzali, že by nikdy *nezabili, nezavraždili človeka, nezranili druhých, či už slovne alebo fyzicky.*

Piaget zdôrazňoval, že v sociálno-morálnom vývine dieťaťa majú podstatný význam jeho vzťahy k druhým ľuďom (in Mareš, Čáp, 2001), a to najmä rodičom, kamarátom. Podľa Piageta (tamtiež) je dobro výsledkom kooperácie, autonómne porozumenie pravidiel sa vyvíja cez kooperatívnu interakciu medzi deťmi. Aj samotné odpovede žiakov poukazujú na túto skutočnosť, nakoľko žiaci uvádzali, že by nikdy neubližili kamarátom, kamarátkam, ako aj rodinným príslušníkom.

Neoanalytici Erikson a From formulovali socioemocionálne štádiá vývinu osobnosti a podľa nich sociálne pozitívne správanie pramení v raných vzťahoch dieťaťa a matky, vyhovenie

potrebám dieťaťa matkou je základom dôvery v seba samého i v druhých a vedie k vývinu empatie, ktorá je nutným predpokladom mravného správania. Zaujímavé je však, že 6 „bezproblémoví“ žiaci v rámci tejto kategórie zreteľne vyjadrili, že by neublížili svojej mame, na rozdiel od „problémových“ žiakov, ktorí osobu mamy v tejto súvislosti neuviedli. Do pozornosti možno dať aj odpoveď jedného „problémového“ žiaka, ktorý uviedol, že by *nezhodil svoju sestru Sárku z mosta*. Je skutočne otázne, či sa v minulosti s touto myšlienkou už „nepohrával“ alebo má skutočne svoju sestru veľmi rád.

Ako uvádza i Freud (in Kotásková, 1987), človek je vo svojej podstate sebecký, egocentrický, ľudská podstata je vrodene zameraná na hľadanie seba a ochranu seba. Preto nás neprekvapuje, že i samotní „bezproblémoví“ i „problémoví“ žiaci mladšieho školského veku uvádzali, že by nikdy neublížili sebe, avšak zaznamenali sme určité špecifiká vo výpovediach „problémových“ žiakov, ako napr: *neskočil by som z mrakodrapu, neskočila by som z vysieláča, neskočil by som do kalnej vody, nestrčil by som si hlavu pod vodu na 1 deň*.

Zaujímavá je kategória *Neublížil by som spolužiakom, prípadne pani učiteľke*, kde 17 „bezproblémových“ žiakov volilo podobnú odpoveď, zatiaľ čo z „problémových“ žiakov ju neuviedol nikto, iba jeden žiak sa vyjadril, že by *nenadával pani učiteľke*.

Odpovede žiakov, ktoré sme nevedeli zaradiť do žiadnej z kategórií, sme označili pojmom „špecifické“ odpovede. Práve v rámci tejto kategórie by sme chceli upozorniť na skutočnosť, že 4 „problémoví“ žiaci uviedli, že by nikdy *nebili svoje deti*, z čoho by sme mohli usudzovať, že možno práve rodičia týchto detí volia neadekvátne fyzické tresty.

Rodičia môžu proces prechodu k autonómnej morálke takýmto spôsobom brzdiť, či dieťa blokovať, vhodnejšie by bolo, keby využívali také výchovné techniky, ktoré by motivovali vnútorné sily detí na dodržiavanie vonkajších požiadaviek a na rozvoj empatie. Rodičia by mali predstavovať pre deti pozitívne sociálne vzory. Rodičia, ktorí používajú telesné tresty, môžu posilňovať skôr agresiu ako i strach u detí.

2. Nedokončená veta: *Na toto by som si mal/a dávať pozor..... (Počkaj! Priprav sa!)*

V druhej nedokončenej vete až 93 žiakov mladšieho školského veku (30%) nedokázalo pretransformovať uvedenú metaforu do reálneho života. Je zaujímavé, že predovšetkým dievčatá (42 bezproblémových a 11 problémových) volili odpovede, ktoré bezprostredne súvisia s cestnou premávkou. Uvedení žiaci uvádzali najčastejšie odpovede: *na zrazenie autom, na červenú na semafore, na značky, na prekročenie rýchlosti, nechodiť po pravej strane...*

Kategoriálne triedenie jednotlivých odpovedí bezproblémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- druhých ľudí (41 dievčat a 19 chlapcov),
- školu (15 dievčat, 11 chlapcov),
- zdravie a vlastnú bezpečnosť (11 dievčat, 16 chlapcov),
- rodičov a súrodencov (6 dievčat, 7 chlapcov),
- klamstvo (3 dievčat, 7 chlapcov),
- zvieratá (6 dievčat, 5 chlapcov),
- nadávanie, škaredé slová (0 dievčat, 3 chlapci),
- závislosť – alkohol, cigarety, drogy, počítač (2 dievčatá, 5 chlapci),
- agresiu (0 dievčat, 5 chlapci),
- špecifické odpovede (3 dievčatá, 4 chlapci): *zničenie meteoritom, na problémy, zamknúť byt, aby nebola vojna, na rozbitie vázy...*

Kategoriálne triedenie jednotlivých odpovedí problémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- druhých ľudí (0 dievčat a 4 chlapci),
- školu (1 dievča, 14 chlapcov),
- zdravie a vlastnú bezpečnosť (0 dievčat, 11 chlapcov),
- klamstvo (1 dievča, 1 chlapec),
- nadávanie, škaredé slová (4 dievčatá, 4 chlapci),
- závislosť – alkohol, cigarety, drogy, počítač (0 dievčat, 2 chlapci),
- agresiu (2 dievčatá, 2 chlapci),
- špecifické odpovede (1 dievča, 7 chlapcov): *na rozbitie pohára, na vázu s kvetinami, na gauč, na nebezpečné lesy, na hriech, na smrť, na zlé myšlienky, keď idem v noci domov...*

Projektívna metóda SEMAFOR analogicky súvisí aj s procesmi sebaregulácie u žiakov mladšieho školského veku. U žiakov v tomto období dochádza vplyvom rôznych faktorov k rozvoju a zdokonaľovaniu sebakontroly či naopak dochádza aj k jej oslabovaniu a postupnej deteriorácii. Sebakontrola zahŕňa široké spektrum prejavov od regulácie inštinktívnych a impulzívnych reakcií až po ovládanie afektov a rovnako zahŕňa aj individuálne procesy rozhodovania v súlade so sociálnymi normami spoločnosti. Stále však nevieme presne zadefinovať, či je sebakontrola ustálený rys osobnosti alebo je to charakteristika určitých sekvencií alebo sociálnych vzorcov správania. Vyššie formy sebakontroly sa uplatňujú pri cieľavedomom riadení ľudských aktivít a sú spájané s vôľovými procesmi. Výskumy poukazujú na nejednoznačnosť úlohy sebakontroly problémového správania. Pri zníženej úrovni sebakontroly správania sú jedinci viac ohrození rizikovými faktormi – majú väčší sklon k vzniku závislostí alebo je schopnosť sebakontroly oslabená práve v dôsledku postupného zosilňovania niektorého súboru prejavov rizikového správania (Smiková, Kopányiová, 2013).

Na základe obsahovej analýzy jednotlivých dokončených viet žiakov mladšieho školského veku môžeme konštatovať, že výrazný vplyv na ich sebaregulačné procesy má strach, ktorý vyplýva buď z konkrétnej bezprostrednej osobnej skúsenosti alebo sprostredkovanej skúsenosti (médiá, rozhovory s inými...).

Empirické výskumy sa zhodujú v poznaní, že všetky deti prežívajú strach. Obsahy jednotlivých strachov sú svojou povahou väčšinou tranzitorné, vyskytujú sa v danom vývinovom období u väčšiny detí, ich obsah sa však s vekom dieťaťa výrazne mení, na čom majú výrazný podiel zmeny v kognitívnej i emocionálnej oblasti, ktoré sa významne podieľajú na formovaní obsahov strachu. Typické vývinové zákonitosti vo výskyte detských strachov popisujú Rodeiro (1997) uvádza, že na začiatku školského veku prichádza strach z mystických postáv, divokých zvierat a „zlých“ ľudí, ktorých možno bližšie špecifikovať ako zlodejov alebo vrahov. Vidíme paralelu našich výsledkov s uvedeným výskumom, nakoľko „bezproblémoví“ žiaci a 4 „problémoví“ chlapci uvádzali, že v prvom rade si musia dávať pozor hlavne na *zlých a cudzích ľudí, zlodejov, dokonca i zlodejov detí, na podozrivých ľudí, ľudí, ktorí klamú*. Zaujímavé je, že 11 „bezproblémových“ žiakov uviedlo, že pozor si musia dávať na nebezpečné zvieratá, ako sú *rozzúrené psy, hady, tarantuly, tiger bengálsky*, lebo by ich mohli pohryzť alebo dokonca zožrať. Portešová a kol. (2008) vo svojej štúdiu uvádzajú, že nadané deti minimálne uvádzajú ako zdroj obáv nejakého živočicha, ak ho však volia, uvádzajú rodové a druhové meno živočicha, čo v našom prípade uviedli dve zo skupiny „bezproblémových“ detí. Zo skupiny „problémových“ žiakov strach zo zvierat nevyjadril ani jeden.

Škola predstavuje pre žiakov silný stresor, nakoľko táto kategória predstavuje druhé najvyššie zastúpenie. Prináša hlavne strach zo zlyhania (uvádzali hlavne „bezproblémoví“ žiaci, napr. žiaci si musia dávať pozor, aby *nedostali zlé známky, nerobili chyby, na písomky, na dlžne*

a mäčkene, aby nemeškali do školy) a z trestu (uvádzali hlavne „problémoví“ žiaci, napr. *aby ich učiteľka neťahala za uši, aby nikoho nezbili, aby dokázali dávať pozor na hodine*). Traja „bezproblémoví“ chlapci konštatovali, že si v školskom prostredí musia dávať pozor na rôzne prejavy agresie: *kopanie do brucha, šikanovanie*.

Prežívanie stresu v školskom prostredí zahŕňa interakciu individuality žiaka so sociálnym a fyzickým okolím, ako aj žiakovu vlastnú interpretáciu tejto situácie. Mareš (2001) školskú záťažovú situáciu chápe ako aktuálnu alebo len potencionálnu situáciu, ktorú sám žiak považuje za nepríjemnú, náročnú, ťažko zvládnuteľnú, prípadne situáciu, ktorá ho ohrozuje alebo je pre neho nebezpečná.

Romano (1997), skúmal stres žiakov z tretieho a štvrtého ročníka, po vytriedení odpovedí vymedzil niekoľko druhov stresorov, z ktorých sa najčastejšie vyskytovali: skúšanie, domáce úlohy, ústna odpoveď, recitovanie básní, vzťahy s rovesníkmi, záujem o opačné pohlavie, rodinné stresory (rozvod, rivalita súrodencov). Osobná bezpečnosť a zdravie boli uvádzané na posledných priečkach, u našich respondentov mala táto kategória pomerne silné zastúpenie, až 26 „bezproblémových“ žiakov a 11 „problémových“ chlapcov (u „problémových“ dievčat táto kategória nie je zastúpená) má obavy o svoje zdravie a bezpečnosť. Keď však porovnávame výpovede „bezproblémových“ a „problémových“ žiakov musíme uviesť, že „bezproblémoví“ žiaci uvádzali odpovede, ktoré neboli nejako špecifické, napr. *obavy o celkové zdravie, o utopenie, obava z porezania sa na ostrých predmetoch, pošmyknutie na ľade, bicyklovanie bez prilby, zranenie pri futbale, rozbitie hlavy, zatiaľ čo u „problémových“ chlapcov sme zaznamenali určité netradičné odpovede: na srdce; na vynervovanie; aby som nevybuchol, keď budem vybuchovať školu; na elektrické napätie; aby som nenarazil do steny; na hygienu, aby som neochorel*.

Drevenský už v roku 1974 vymedzil originálnu verziu 13 kategórií obáv u amerických detí vo vekovom rozpätí 8-13 rokov: živočíchy (všetky zvieratá, najčastejšie hady, psy, tigre, pavúky); mágia (najčastejšie čarodejnice, čerti, nadprirodzené bytosti); vesmírne katastrofy (kolízia Zeme s vesmírnym telesom, zánik slnečnej sústavy); živelné katastrofy (záplavy, oheň, búrky, tornáda, hurikány); straty (strata niekoho blízkeho, choroba, smrť, vážny úraz); špeciálne miesto (tmavé priestory, hĺbka, výška, uzavreté priestory); rodina (strach z niektorého člena rodiny, napr. matka, otec, súrodenec, teta, strýko); médiá (strach z niektorých relácií v televízii, horory, DVD, knihy); zlí a cudzí ľudia (strach zo zlodějov, vrahov, ale i konkrétnych ľudí, ktorých deti poznajú a boja sa ich); vojna, teror (terorizmus, nukleárna vojna, strach z vplyvu niektorej krajiny, napr. Rusko, Čína a pod.); škola (školské známky, učitelia, strach z podaného výkonu, zlyhanie v škole); drogy, alkohol; potrat; depresia. Naše zistenia výrazne korešpondujú s uvedenými kategóriami, nemáme zastúpenú iba kategóriu živelné pohromy, zrejme z dôvodu, že v našom podnebnom pásme sa až tak intenzívne neprejavujú, žiaci tiež neuvádzali kategóriu potraty a depresie. Naopak na druhej strane máme oproti uvedenému výskumu máme zastúpenú kategóriu klamanie (uvádzali ju hlavne „bezproblémoví žiaci) a nadávanie, hovorenie škaredých slov (obidve skupiny žiakov). Strach z niektorého člena rodiny uviedli priamo 3 „problémoví“ žiaci, konkrétne *strach z bitky od otca*, nepriamo to boli 4 „problémoví“ žiaci: *rozbitie pohára, už to neurobím; rozbitie vázy, vázu s kvetinami, na gauč* (domnievame sa, že práve tieto obavy naznačujú, že deti boli za ne neadekvátne potrestané) a tiež 13 „bezproblémových“ žiakov nepriamo uviedlo obavy z rodičov: *pozor na odvrávanie rodičom, neposlúchanie rodičov, poriadok v izbe, nebitie sa so sestrou*. Obavy zo smrti uviedol iba 1 „problémový“ chlapec, tento výsledok v podstate korešponduje s výskumom Ollendicka a Kinga (1991), ktorí uvádzajú, že strach zo smrti sa výrazne objavuje až v 11 rokoch.

Za špecifické považujeme odpovede 3 „problémových“ žiakov: *pozor na hriechy, na zlé myšlienky a pozor si musím dávať, keď idem v noci domov*.

Celkovo môžeme povedať, že v zastúpení jednotlivých kategórií u „problémových“ a „bezproblémových“ žiakov sme nezaznamenali radikálne rozdiely, skôr sme ich zaznamenali v obsahovom vyjadrení, nakoľko je zrejmé, že expresívne odpovede „problémových“ žiakov sú v mnohom skutočne špecifické.

3. Nedokončená veta: *Toto sa mi v živote osvedčilo, je to správne, druhí ma za to pochválili (Chod'!)*

Takmer všetci žiaci dokázali pri tretej nedokončenej vete pretransformovať metaforu semaforu do reálneho života okrem 2 dvoch chlapcov a 1 dievčaťa zo skupiny „problémových“ žiakov, pri uvedenej nedokončenej vete odpovedali nasledovne: „*osvedčilo sa mi, že sa pozriem najprv doprava a potom doľava*“; „*že prechádzam vždy iba na zelenú*“; „*že dávam pozor na semafor a značky*“.

Kategoriálne triedenie jednotlivých odpovedí bezproblémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- úspech v škole (42 dievčat a 36 chlapcov),
- pomoc rodičom domácnosti (38 dievčat, 44 chlapcov),
- pomoc iným (24 dievčat, 8 chlapcov),
- úspech v záujmových krúžkoch (23 dievčat, 7 chlapcov),
- úspech v športe (2 dievčatá, 10 chlapcov),
- špecifické odpovede (0 dievčat, 4 chlapci): *pracovať v NASA, že chodím domov načas, že sa v škole nebijem, že nevynešam rodinné tajomstvá.*

Kategoriálne triedenie jednotlivých odpovedí problémových žiakov mladšieho školského veku, ktorí dokázali pretransformovať metaforu semaforu na cestách do reálneho života podľa obsahu dokončenia uvedenej vety:

- úspech v škole (8 dievčat a 17 chlapcov),
- pomoc rodičom domácnosti (5 dievčat, 12 chlapcov),
- pomoc iným (2 dievčatá, 2 chlapci),
- úspech v záujmových krúžkoch (0 dievčat, 3 chlapci),
- úspech v športe (0 dievčat, 11 chlapcov),
- špecifické odpovede (4 dievčatá, 11 chlapcov): *že sa v škole nebijem, robiť zle iným, keď zbijem brata, baviť sa iba s chlapcami, plánovanie ako zničiť školu, kamošiť sa so staršími, zjedenie toho, čo mama navarí...*

Reziliencia predstavuje schopnosť dieťaťa vyvíjať sa normálnym spôsobom napriek prítomnosti negatívnych, nepriaznivých okolností. Ak slovenský ekvivalent možno použiť pojem odolnosť, i keď je obsahovo zúžený. Rezilienciu možno chápať ako multifaktorový, procesualný, vývinovo a kultúrne podmienený fenomén. Ide o zastrešujúci pojem, ktorý popisuje schopnosť a proces vyrovnávania sa s nepriaznivými okolnosťami v živote, zahŕňa všetky procesy, vplyvy, ktoré môžu na vývin dieťaťa pôsobiť. Luthar (1996) uvádza, že reziliencia nie je osobnostná vlastnosť, ale s prostredím interaktívny, dynamický, vývinový proces. Rozlišuje pojem tzv. ego-reziliencie, ktorá nevyžaduje prítomnosť významných nepriaznivých okolností. V prípade našich respondentov nemožno jednoznačne posúdiť, či vyjadrovali vo svojich odpovediach faktory reziliencie alebo ego-reziliencie. M. Ungar (2003) a jeho kolegovia v rámci projektu International Resiliencie Projekt vymedzili faktory reziliencie do štyroch skupín: individuálne faktory (self-efficacy, self-esteem, pozitívne vyhliadky do budúcnosti, zmysel pre humor, asertivita...); vzťahové (sociálne kompetencie, akceptácia skupinou vrstovníkov, prítomnosť pozitívnych modelov...), spoločensko-komunitné (prístup ku vzdelaniu, zabránenie násiliu, vnímanie spravodlivosti v spoločnosti...), kultúrne

(kultúrna a spirituálna identifikácia, oblasť záujmov, záľub, športové aktivity). V rámci nášho výskumu sa v rámci odpovedí žiakov objavili všetky štyri skupiny faktorov.

Borland (1998) uvádza, že školské vzdelanie pomáha deťom čo najlepšie prekonať nepriaznivé okolnosti ich života, dieťa má možnosť uvedomovať si vlastnú hodnotu. Jackson a Martin (1998) v rámci svojho výskumu konštatujú, že úspechy v škole sú jedným z hlavných nástrojov pri rozvoji reziliencie. Naši respondenti v rámci svojich odpovedí, čo sa im v živote najviac osvedčilo v najväčšej miere uvádzali práve úspechy v škole, a to „bezproblémoví“ (78 žiakov) i „problémoví“ žiaci (25 žiakov).

Deti potrebujú mať a udržiavať stabilné spojenie s kľúčovými postavami vo svojom živote, medzi ktorých patria predovšetkým rodičia, súrodenci, starí rodičia. I naši respondenti, konkrétne 82 „bezproblémových“ žiakov a 17 „problémových“ žiakov potvrdilo túto skutočnosť, nakoľko uvádzali, že za pomoc od rodičov dostávajú pozitívnu spätnú väzbu, ktorá je pre nich veľmi dôležitá.

Významnú rolu, ako potvrdil aj náš kvalitatívny výskum, v živote našich respondentov zohrávajú aj priatelia a kamaráti, navzájom si pomáhajú, blízke vzťahy s vrstovníkmi zvyšujú sebaúctu.

Aj u žiakov, ktorí či už dosahujú alebo nedosahujú v škole dobré výsledky, existujú aj ďalšie spôsoby, ako rozvíjať resilienciu, a to prostredníctvom neakademických predmetov či už v škole alebo mimoškolských zariadeniach, prostredníctvom nich môžu žiaci prežívať sociálny úspech. Až 12 „bezproblémových“ dievčat uviedlo, že sa mimoriadne tešia z hudobných úspechov, 18 „bezproblémoví“ žiaci (dievčatá i chlapci) uvádzali výtvarné úspechy, úspechy vo fotografovaní, recitačných a dramatických krúžkoch alebo len na všeobecnej úrovni zhodnotili, že je pre nich významné, keď *vyhrávajú rôzne súťaže*. Z „problémových“ žiakov túto oblasť označili iba 3 chlapci (*hasičský, výtvarný krúžok, vyhrávam súťaže*). Na druhej strane až 11 „problémovým“ chlapcom prinášajú radosť športové úspechy (*dávanie gólov na futbale, vyhrávanie pretekov, úspechy vo vybíjaní, korčuľovanie*). Úspechy v športovej činnosti uvádzali aj 10 „bezproblémoví“ chlapci (*futbal, hokej, tenis, bicyklovanie, floorbal*) a 1 „bezproblémové dievča“ (*plávanie*).

Na mieste je však hľadanie odpovede na otázku, z akého dôvodu „problémové“ dievčatá neuviedli ani jednu zo záujmových oblastí.

V rámci špecifických odpovedí pri odpovediach, čo sa „problémovým“ žiakom najviac osvedčilo, by sme do centra pozornosti chceli uviesť hlavne odpovede, v rámci ktorých žiaci uvádzajú negatívne javy, zrejme len vďaka nim sa dostávajú do centra pozornosti, konkrétne ide o nasledovné výpovede „problémových“ dievčat: *nehovoriť pravdu, baviť sa iba s chlapcami, nestáť sa policajtkou*) a výpovede „problémových“ chlapcov (*robiť zle iným, nestáť sa policajtom, zbiť brata, aby dal pokoj, kamarátiť sa so staršími; že som naplánoval, ako zničím školu*).

Hill (1999) uvádza niektoré dôležité odporúčania, ktoré môžu pôsobiť ako protektívne faktory pred účinkom zla: uplatnenie intelektových schopností dieťaťa v školskej praxi (nezávisle od miery inteligencie, u dieťaťa by mala byť uspokojená potreba do istej miery vyniknúť); uplatnenie individuálnych schopností a zručností v detskej skupine – umelecká, športová činnosť (uspokojenie potreby uznania – prijateľné miesto v skupine, akceptácia skupinou).

Dieťa by sa malo rozvíjať tak, aby bolo aktívne mysliace, flexibilné, so schopnosťou vytvárať si vlastný názor, rešpektovať názory iných, so schopnosťou tolerovať iných, ich práva, slobody, rozmanitosť ľudí, iné kultúrne, etnické, národnostné či náboženské presvedčenie so schopnosťou rozhodovať sa a preberať zodpovednosť za vlastné konanie. Malo by sa rozvíjať tak, aby bolo schopné komunikovať s inými a prostredníctvom dohovoru dospieť k obojstranne

prospešnému kontaktu bez spoločenskej, morálnej či občianskej ujmy ktorejkoľvek zo zainteresovaných strán, a tak dokázalo žiť v societe spolu s inými (Kikušová, 2001, s.104).

Naučiť sa tolerancii, rešpektu identity, autonómie každého človeka je dlhodobým procesom, závislým od miery spolupráce rodiny, školy a spoločnosti.

Sociálny vývin zahŕňa premeny spôsobu prežívania, osobnostných a sociálnych charakteristík, rôl, medziľudských vzťahov či sociálnych pozícií (Vágnerová, 2005).

Recipročný determinizmus založený na kognitívnych, behaviorálnych a enviromentálnych determinantoch zdôrazňuje Bandura, podľa neho ľudia ovplyvňujú svoje osudy kontrolou síl prostredia, ale zároveň sily kontrolujú ich (Hall, Lindzey, 1997). Deti podľa neho rady napodobňujú správanie dospelých, učenie sa určitému správaniu je závislé na hodnote, ktorú pripisujeme jeho správaniu s poukázaním na zmysel každého učenia. Kladná spätná väzba na detskú činnosť pomáha dieťaťu vybudovať pozitívny obraz o sebe samom, rozvíja jeho osobné mravné vlastnosti. Za dôležité považuje Bandura i obmedzovanie istých prejavov správania trestaním, s čím sa plne stotožňujeme i my. Účinnjšie je spájať vysvetlenie s praktickými aplikáciami (in Bertrand, 1998).

Záver

Kvalitatívna analýza je efektívna, lebo sa získa väčšie množstvo údajov a poskytuje hlbší vzhľad do skúmanej problematiky. Uvedomujeme si, že zahŕňa aj určité problematické aspekty, a preto nemusí byť vhodná pre riešenie každého výskumného problému. Na základe našich skúseností uvádzame niektoré nevýhody použitia kvalitatívnej analýzy v rámci nášho výskumu:

- subjektivita výskumníka – subjektívne skreslenie je jedným z problémov, ktoré sa najčastejšie vytykané použitiu kvalitatívnych metód v rámci psychologického výskumu, subjektivita vstupuje do výskumného procesu už pri výbere konkrétnej kvalitatívnej metodiky, pri vyhodnocovaní, závisí totiž od výskumníka, nakoľko široké alebo špecifické kategórie si vytvorí a aké zvolí kritéria zatried'ovania odpovedí, kvalitatívna metóda spočíva hlavne na hľadaní súvislostí, ktoré nie sú tak jednoznačné ako štatistické údaje, aj napriek snahe o objektivitu sa musí výskumník opierať viac o svoju intuíciu, preto je zvýšené riziko subjektívnej interpretácie výsledkov, ktoré môžu byť z tohto dôvodu i skreslené;
- nezaručiteľnosť efektu – vzhľadom na zvolenú výskumnú problematiku nemôžeme efekt presne, jednoznačne a dlhodobo potvrdiť, môžeme analyzovať výpovede a na základe nich predpokladať určitý vplyv na správanie respondentov;
- sporná validita a reliabilita – metodiku, sme vytvorili iba pre naše výskumné účely a použili sme ju na malej, nereprezentatívnej vzorke, výsledky teda nemožno zovšeobecniť pre celú populáciu.

Vzhľadom na skúmanú problematiku sme považovali za vhodné doplniť kvantitatívne údaje aj o kvalitatívne spracovanie získaných údajov prostredníctvom projektívnej metódy, nakoľko si uvedomujeme, že má i viaceré výhody:

- väčšie množstvo informácií – poskytnutie možnosti spontánneho prejavovania sa osobnosti respondentov a zároveň umožňujú prístup k podvedomým obsahom, kvalitatívne spracovanie údajov umožňuje zachovať väčšie množstvo údajov, ktoré sa pri kvantitatívnej analýze strácajú;
- čísla verzus slová – samotné čísla môžu problematickejšie priblížiť a objasniť samotnú podstatu, môžu viesť k zjednodušovaniu a zovšeobecňovaniu skúmanej problematiky, môže dochádzať k strate príčinných súvislostí, aby sme mohli uplatniť štatistické

vyhodnotenie údajov musíme ich zjednodušiť a zatriediť do úzko vymedzeného počtu kategórií, a tým sa vytráca široké spektrum variability názorov a postojov respondentov;

- hĺbka vhl'adu do problematiky a objasnenie súvislostí – boli sme otvorení poznaniu sveta žiakov mladšieho školského veku, ich vyjadrovaniu, slovníku, predstavám a skúsenostiam, na základe analýzy jednotlivých údajov si možno vytvoriť plastickejší obraz o respondentoch;
- presnejšie sledovanie zmien – prostredníctvom kvalitatívnej analýzy môžeme detailnejšie a citlivejšie zachytiť priebeh zmien po obsahovej stránke po určitom časovom období;
- k deťom sa musí pristupovať individuálne – považujeme za nevyhnutné, aby školský psychológ venoval pozornosť aj kvalitatívnym metódam, nakoľko na základe nich sa hlbšie zoznámí s konkrétnym žiakom a bude mať možnosť lepšie pochopiť jeho zázemie, osobnú históriu a životný príbeh a na základe toho voliť vhodný spôsob intervencie.

Naše zistenia predstavujú len sondu do problematiky a jednotlivé odpovede žiakov mladšieho školského veku môžu variovať v závislosti od špecifik konkrétnej školy, či iných premenných. I keď môžeme konštatovať, že naše výsledky majú do istej miery potvrdenú všeobecnú platnosť s výsledkami iných autorov, zdôrazňujeme, že platia predovšetkým pre náš výber.

Napriek obrovskému potenciálu projektívne techniky nie sú veľmi často využívané vo výskumoch zo školskej praxe v našom prostredí. Jedným z dôvodov môže byť i nedostatok informácií o možnostiach použitia a o metodologických aspektoch uplatnenia týchto techník. Naším cieľom bolo vzbudiť záujem o projektívne techniky, obrovský potenciál vidíme vo variabilite ich uplatnenia.

Literatúra

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 247s.
- BORLAND, M. 1998. Education and care away from home. Glasgow: Scottish Council for Research in Education.
- ČÁP, J – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Prague: Portál, 2001. 655s.
- DEREVENSKY, J. 1974. What children fear. McGill Journal of Education, vol. 9, p. 77-85.
- HALL, S. C., LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN Mladé letá. 510s.
- HILL, M. 1999. What's the problem? Who can help? The perspectives of children and young people on their well-being and on helping professionals. In *Journal of Social Work Practice*, vol. 13, no. 2, p. 135-145.
- HOFFMAN, M.L. 1987. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, pp. 47-80.
- JACKSON, S., MARTIN, P. Y. 1998. 'Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21, pp. 569-583.
- JEŘABKOVÁ, S. 2007. *Učíme se zládat vlastní agresivitu*. Praha: Projekt Odyssea, 29s.
- KIKUŠOVÁ, S. 2001. Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In Z. Kolláriková, B. Pupala (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 95 - 120.
- LUTHAR, S. S. 1996. Resilience: A construct of value? Paper on 104 Annual. *Convention of the American Psychological Association*. Toronto.
- KOTASKOVÁ, J. 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia. 140s.
- MAREŠ, J., ČÁP, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 656pp.

- MEZERA, A. 2000. *Škála rizikového správania*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o.
- OLLENDICK, T. H., KING, N. J. 1991. Origins of childhood fears: An evaluation of Rachman's theory of fear acquisition. *Behaviour Research and Therapy*, vol.29, p. 117-123.
- PALENČÁROVÁ, J., 2003. O kladení otázok alebo vieme sa pýtať? In *Komenský*, 128, 1, s. 13 - 17.
- PORTEŠOVÁ, Š., BUDÍKOVÁ, M., KOUTKOVÁ, H. 2008. Postoje českých učitelů ke vzdělávání mimořádně nadaných žáků. In *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, Bratislava, 42 (3) s. 229-251.
- RODEIRO, L. C. 2009. Can trait Emotional Intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school. In *Social Development*, 23, pp. 622–631.
- ROMANO, J. L. 1997. Stress and coping: A qualitative study of 4th and 5 th grades. *Elementary School Guidance and Counseling*, vol. 31, no.4, p. 273-283.
- SMIKOVÁ, E., KOPÁNYIOVÁ, A. 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. 1. edition. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 70pp.
- SVOBODA, J., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika detí a dospívajících*. Praha: Portál. 791s.
- UNGAR, M. 2003. Summary report on year 1 activities and the first Halifax team meeting: Methodological and contextual challenges researching childhood resilience. Halifax, NS : Dalhousie university
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 468pp.

Kontakt

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.
PF UMB Banská Bystrica
Ružová 13
e-mail: jana.stehlikova@umb.sk

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.
PF UMB Banská Bystrica
Ružová 13
lucia.paskova@umb.sk