

Metodická príručka

pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR

Príručka je určená na predchádzanie extrémizmu,
antisemitizmu, xenofóbie a ostatným formám
intolerancie v školskom prostredí

Autorky: Dagmar Kopčanová, Alena Kopányiová, Eva Smiková



2016

Príručka bola vydaná s finančnou podporou MŠVVaŠ SR

OBSAH

Úvod

I. Využitie poznatkov humanistickej psychológie v škole

1. Humanistická psychológia a jej odkaz pre súčasnú pedagogickú prax	6
1.1.Vznik humanistickej psychológie	6
2. Popredné osobnosti humanistickej psychológie a ich teórie osobnosti	7
2.1 A.Maslow	
2.2 C.Rogers	
2.3 V.Frankl	
3.Humanistický prístup učiteľa/učiteľky ku žiakovi/žiačke	11
4. Niektoré psychologické aspekty pri výučbe žiakov/žiačok k tolerancii, humanizmu a v niektorých sporných témach	13
5.Využívanie humanistických postupov vo výučbe	15

II. Vývinové charakteristiky a riziká

1. Starší školský vek	17
1.1 Všeobecná charakteristika zmien v staršom školskom veku	
1.2 Telesné zmeny	
1.3 Vývinové zmeny racionálne – kognitívnych procesov	
1.4 Emocionalita	
1.5 Rozvoj morálky	
1.6 Rozvoj identity	
1.7 Socializácia	
1.7.1 Sociálne role	
1.7.2 Vplyv vrstovnickej skupiny	
1.7.3 Komunikácia	
2. Adolescencia	23
2.1 Všeobecná charakteristika zmien v adolescencii	
2.2 Telesné zmeny a telo ako súčasť identity v adolescencii	
2.3 Poznávacie procesy v adolescencii	
2.4 Emocionalita a vzťahy	
2.5 Adolescent a vrstovníci	
2.6 Adolescent v rodine	
3. Sociálno - psychologické faktory vedúce k extrémizmu	28

III. Multikultúrna spoločnosť, stereotypy, predsudky

1. Multikultúrna spoločnosť	33
2. Multikultúrna výchova	33
3. Interkultúrna psychológia	35
4. Stereotypy a predsudky	37
4.1 Vznik a vývoj etnických a rasových predsudkov.	
4.2 Vývin predsudkov	
4.3 Štádiá vývoja učenia predsudkov	
4.4 Špecifiká vývinu predsudkov detí školského veku	
4.5 Ako pracovať s predsudkami.	
5. Prevencia proti rasizmu a extrémizmu	42
Literatúra.....	44

Úvod

Vážené kolegyně a kolegovia,

predkladáme vám metodickú príručku vypracovanú na podnet a s finančnou podporou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, v ktorej sa oboznámite so základnými pojmami reflektujúcimi súčasné ohrozenia našej spoločnosti. Materiál vychádza z poznatkov humanistickej psychológie, modernej sociálnej psychológie a psychológie osobnosti.

Škola vždy bola a je miestom, ktoré kopírovalo obraz spoločnosti. Nie náhodou sa aj v tomto prostredí môžu objaviť prvky násilia, extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie, či iných prvkov intolerancie. Medzi žiakmi /žiačkami sa občas nájdu takí, ktorí sa nevhodne správajú, ponížujú svojich spolužiakov, nevhodne sa vyjadrujú, zosmiešňujú etnickú alebo národnostnú menšinu, a majú dokonca veľmi blízko aj k radikalizmu. Niektorí sa so svojimi názormi netaja nielen pred svojimi spolužiakmi/spolužiačkami v školskom prostredí, ale zdieľajú ho aj na sociálnych sieťach. So symbolmi a prejavmi extrémizmu sa v priestoroch školy stretla už väčšina žiakov/žiačok našich škôl. Vyplývalo to z prieskumu, ktorý nedávno uskutočnila Štátna školská inšpekcia. Je však znepokojujúce, keď z jeho výsledkov vyplývalo aj to, že takmer 22 percent oslovených žiakov/žiačok základných škôl má skúsenosti s nevhodným správaním dokonca aj zo strany niektorého z učiteľov/učiteľiek. „Viac ako pätina oslovených uviedla, že niektorí pedagógovia majú sklony ironizovať ich výkony počas vyučovania, nevhodne sa vyjadrujú o niektorých jednotlivcoch, zosmiešňujú etnickú alebo národnostnú menšinu,“ uvádza sa v správe Štátnej školskej inšpekcie (Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v škol. roku 2015/2016). Niektorí učitelia/učiteľky sa takto podľa žiakov/žiačok vyjadrujú aj na facebooku. Ako upozornila správa, niektorí, napriek zodpovednosti za výchovu a formovanie osobnosti zverených žiakov/žiačok, neboli svojim profesijným a osobným životom pre svojich žiakov/žiačok pozitívnym vzorom. Na stredných školách sa s takýmto správaním stretlo až 17 percent oslovených žiakov/žiačok. Podľa správy z prieskumu inšpekcie, našťastie, väčšina učiteľov/učiteľiek prispievala k vytváraniu atmosféry vzájomnej ústretovosti, dôvery a úcty bez urážania dôstojnosti žiakov/žiačok, šírenia strachu, necitlivého presadzovania svojich názorov a myšlienok v triede, mimo školy či na sociálnych sieťach.

S prejavmi extrémizmu sa žiaci/žiačky stretávajú často. Či už v podobe odevu s pre nich typickými symbolmi, ale aj cez šírenie materiálov, ktoré ho propagujú.

Pri extrémizme ide o vážne porušovanie ľudských práv. „Začína sa tam, kde niekoho nerešpektujeme, nepočúvame ho, vysmievame sa mu, stupňuje sa, keď začneme do niekoho strkať, kričať naňho, biť ho či doslova do neho ťlčať alebo kopať, a môže sa to končiť dokonca smrťou človeka“ (Šarlota Pufflerová, OZ Občan, demokracia a zodpovednosť).

Táto príručka je venovaná pracovníkom **poradenských zariadení**, ktorí sa v rámci preventívnych aktivít so žiakmi a žiačkami na základných a stredných školách stretávajú s uvedenou problematikou a zároveň poskytujú metodické služby, poradenstvo, informácie

učiteľom/učiteľkám, výchovným poradcom/poradkyniam, koordinátorom/koordinátorkám prevencie na týchto školách. Príručka má slúžiť ako podporný materiál sumarizujúci hlavne poznatky psychológie k predchádzaniu extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie a ostatným formám intolerancie v školskom prostredí.

Možno poznáte pedagógov/pedagogičky, ktorí majú v triedach žiakov/žiačky, ktorí nepatria k väčšine, cítia potrebu pripojiť sa k niekomu, kto im je blízky svojím názorom, ideálmi, ktoré vyznáva, životným štýlom. Často tieto deti posudzujeme len podľa ich výzoru, ktorý môže byť pomerne neštandardný alebo až šokujúci. Aby sme pochopili, čo chcú dať okolitému svetu svojím správaním, oblečením a spôsobom života najavo, mali by sme vedieť, k akej skupine sa hlásia, aké hodnoty sú pre nich dôležité, prečo vyznávajú určité postoje práve vo veku, v ktorom sú, aké sú riziká práce s takýmito žiakmi, ktoré **poznatky psychológie** nám môžu pomôcť pri spoznávaní týchto žiakov/žiačok. Čo robiť, ak sa v škole vyskytnú prejavy extrémizmu? Kde hľadať pomoc? Ako usmerniť pedagógov/pedagogičky, aby pracovali so svojimi žiakmi /žiačkami citlivo, taktne, ale zároveň veľmi kvalifikovane, s najvyššou mierou svojho pedagogického majstrovstva.

V príručke vám okrem základných poznatkov **humanistickej psychológie** v aplikácii na pedagogické prostredie, poskytneme aj poznatky z oblasti **vývinovej a sociálnej psychológie**, ktoré môžu prispieť k porozumeniu psychologických mechanizmov - „prečo“ sa mladí ľudia stotožňujú s extrémistickými názorami, sú členmi rôznych extrémistických zoskupení a pod. Veríme, že uvedené informácie budú pre vás užitočným pilierom pri hľadaní nových možností pedagogickej práce aj s takýmito žiakmi/žiačkami.

Autorky

I. Využitie poznatkov humanistickej psychológie v škole

1. Humanistická psychológia a jej odkaz pre súčasnú pedagogickú prax

1.1. Vznik humanistickej psychológie

V 60-tych rokoch vznikol v Amerike nový psychologický smer, označovaný ako „humanistická psychológia“, ktorý dal podnet aj k založeniu samostatnej asociácie pre humanistickú psychológiu. Jej hlavnými predstaviteľmi sa stali C. R. Rogers, A. Maslow, G. Allport, C. G. Jung, A. Adler, E. Erikson, E. Fromm, V. Frankl, K. Horneyová a iní. Ide o prístup, ktorý vznikol ako reakcia na psychoanalýzu a behaviorizmus. Kým psychoanalýza sa sústreďuje na nevedomie, behaviorizmus je zameraný na správanie človeka. No centrom humanisticky orientovaných psychológov sa stáva ľudské vedomie s dôrazom **na prežívanie** človeka. (Gáborová, 2016). Humanistický prístup rámčuje súbor štyroch princípov:

Zameranosť na **prežívajúcu osobnosť**. Človek nie je iba objektom skúmania. Je nutné ho pochopiť z hľadiska jeho vlastného subjektívneho pohľadu na svet, jeho vnímania seba samého, jeho pocitov vlastnej hodnoty. Najdôležitejšou otázkou humanisticky orientovaného človeka je otázka „kto som?“ Aby bolo možné zistiť, ako človek odpovedá na túto otázku, je nutné stať sa jeho partnerom, priblížiť sa mu a pochopiť ho.

Medzi hlavné oblasti výskumu patria **voľba človeka, kreativita a seberealizácia**. Zatiaľ čo psychoanalýza sa zameriavala na „hlbšiu“ analýzu osobnosti, na vysvetľovanie minulých patogenetických zážitkov, humanistická psychológia sa zameriava na analýzu vyšších duchovných problémov, hodnôt a perspektív. Humanistická psychológia má potrebu rozvinúť potenciál človeka, jeho schopnosti. Kritériom duševného zdravia je najmä osobnostný rast a seberealizácia (Atkinsonová a kol., 1995).

Pri výbere výskumných problémov musí **zmyslupnosť problémov** predchádzať objektivite. Humanistickí psychológovia sa domnievajú, že bádatelia podriaďujú psychologický výskum skôr dostupným metódam, ako dôležitosti skúmaného problému. Za najdôležitejšie považujú ľudské a sociálne problémy, aj keď to občas znamená použiť menej presné metódy.

Najvyššou hodnotou pre humanistických psychológov je **dôstojnosť človeka**. Ľudia sú v zásade dobrí. Cieľom psychológie nie je konfrontovať, či predvídať ich správanie, ale pochopiť ich. „Snaha pochopiť osoby výlučne v behaviorálnych termínoch môže poskytnúť podľa humanistickej psychológie len čiastočné odpovede na otázky týkajúce sa toho, akí ľudia a prečo sa správajú tak, ako sa správajú. Osoby však nielen konajú, ale aj cítia, myslia, veria, ľúbia, hľadajú, rozumejú, hodnotia, usilujú sa, boja sa, nenávidia, a túžia. Humanistická psychológia sa snaží pochopiť všetky aspekty ľudských bytostí, ktoré ich robia ľudskými“ (Kubáni, 1993, s.71).

2. Popredné osobnosti humanistickej psychológie a ich teórie osobnosti

Medzi významné osobnosti humanistickej psychológie možno považovať A. Maslowa, známeho jeho hierarchiou potrieb, vnútornou motivačnou silou v smere sebaaktualizácie, C. R. Rogersa, s jeho prístupom zameraným na človeka, v ktorom zdôraznil potrebu empatie, F. Perlsa, objaviteľa tvarovej terapie s cieľom pomôcť človeku stať sa celým, úplným, V. Frankla, zakladateľa logoterapie sústredenej na zmysel života a ďalších. Na tomto mieste si priblížime aspoň tri z najvýznamnejších osobností humanistickej psychológie

2.1 A. S. MASLOW

Abrahám Maslow bol americký psychológ, psychiater a filozof (predchodca new age), zakladateľ humanistickej psychológie. Skúmal hierarchiu ľudských potrieb, motiváciu, seberealizáciu. Vymyslel známu Maslowovu pyramídu potrieb. Prežitie chápe v kontexte zápasu človeka o vlastnú seberealizáciu, pričom potrebám nižšieho radu prisudzuje veľkú dôležitosť. Ak sú potreby nižšieho radu s väčšou silou naplnené, potom sa môžu deti posúvať v hierarchii k potrebám vyššej úrovne. Obr.1 znázorňuje schematický diagram systému hierarchie potrieb. (viď Obr. 1)

Obr.1 Systém hierarchie potrieb



Na prvej úrovni sa nachádzajú najsilnejšie potreby- ako potreba hladu, smädu a u adolescentov/adolescentiek, ktorí dosiahli pubertu, aj sex. Dospelí by si mali uvedomiť, že

deti, ktoré nemajú každý deň primerane naplnené svoje potreby, nemôžu absorbovať úroveň informácií, rozvinúť svoje chápanie (učenie) a dosahovať žiaduce učebné výkony.

Druhá úroveň - bezpečie zahŕňa poskytovanie adekvátneho prístrešia v dome a pocit istoty v najbližšom prostredí. Mnohé deti s poruchami spánku nemajú pocit istoty z reálnych príčin - obávajú sa napríklad myši v dome, ubližovania od iných detí, zneužívania dospelými a pod. Určité pocity ohrozenia prežívajú aj deti, ktoré sa museli presťahovať po strate rodičov (rozvodom či tragickou smrťou) a zostávajú žiť v strachu o jediného rodiča.

Ak boli fyziologické potreby a potreby bezpečia a istoty primerane saturované, potom sa stávajú dôležitými sociálne potreby - patriť niekomu a byť milovaný. Podobne ako Erikson aj Maslow často zdôrazňoval na tomto vývinovom stupni deti potrebujú bezpečie rodinného krbu, pocit že sú integrálnou a prispievajúcou súčasťou rodiny. Deti musia cítiť, že sú milované a že môžu slobodne vyjadriť svoju lásku druhým. Z dôvodu istoty a bezpečia sa deti v predškolskom a ranom školskom veku tak veľmi upnú na svoju pani učiteľku, ktorá im vlastne nahrádza „mamu“. O niečo neskôr prenesú túto náklonnosť na rovesníkov rovnakého pohlavia a neskôr, keď dosiahnu pubertu a adolescenciu sa zamerajú na druhé pohlavie.

Ďalší dôležitý pojem v systéme hodnôt je **sebaúcta**, ktorá môže byť definovaná ako vnímanie alebo mienka, ktorá sa v človeku rozvíja vo vzťahu ku schopnosti vyrovnáť sa s prostredím. Deti sa dozvedia o sebe a rozvíjajú svoj sebaobraz a sebaúctu na základe toho, čo o nich hovoria dospelí. Deti, ktoré sa dobre učia sú tie, ktorí sa úspešne držia vo svojom prostredí a svoje správanie majú posilňované pozitívnou spätnou väzbou dospelých, čo zasa spätne posilňuje ich primeranú sebaúctu. Naopak, deti, ktoré dostávajú negatívnu spätnú väzbu za svoje výkony, sa môžu cítiť odmietané, nemilované a rozvíjajú si nižšie sebavedomie. Je na škodu veci, že napríklad náš školský systém je ešte stále postavený na vyhľadávaní toho, čo žiaci nevedia, ako na pozitívnom ocenení toho, čo sa žiaci dokázali naučiť, čo ovládajú. Takýto prístup brzdí iniciatívu žiakov/žiačok, udupáva ich sebavedomie a prináša veľa tenzie a neistoty do školského prostredia.

Ak sú prvé štyri úrovne Maslowovej hierarchie úspešne naplnené, potom sú deti dobre pripravené pre svoj **kognitívny vývin**: získavanie informácií a rozvoj chápania.

A.Maslow (1968) je tiež autorom formuly „**zdravého**“ **detského vývinu**, ktorý obsahuje nasledujúce prvky:

1. Zdravé deti sú spontánne, vykazujú úzku interakciu so svojím prostredím a uplatňujú všetky svoje zručnosti
2. Zdravé deti sú preto fyzicky nasýtené, neochromené strachom, cítia sa bezpečne a majú odvahu aj riskovať
3. Tieto skúsenosti s prostredím sú posilňované náhodne, alebo s pomocou dospelých
4. Zdravé deti musia byť dostatočne sebaisté a sebavedomé, aby mohli vstupovať aj do odvážnejších interakcií
5. Ak sa tieto experimenty preukážu ako úspešné, budú ich opakovať a deti budú vo svojom vývine rásť smerom ku komplexnejším experimentáciám
6. Úspešné skúsenosti s prostredím podporujú sebaúctu, pocit schopnosti, sily a kontroly
7. Deti sa budú posúvať vpred a rásť tak, že nebudú ničím brzdené.

Ďalšie informácie o normálnom (žiadúcom) detskom sociálnom a emocionálnom vývine

nám poskytnete nasledujúci prehľad (Tab. 2., Gumaer, 1984).

Tab. 2 Očakávanie normálneho detského sociálneho a emocionálneho vývinu

<i>Vývinové štádium</i>	<i>Sociálny vývin</i>	<i>Emocionálny vývin</i>
Dojča (0-2 r.)	Závislosť na spojení s členmi rodiny	Strach a hnev sa prejavujú plačom . Šťastie sa odráža v úsmeve. Vzrušenie naznačujú prudké pohyby rúk a nôh.
Rané detstvo (2-5 rokov)	Dieťa je orientované na seba. Začína si nachádzať priateľov. Nemá sexuálne, rasové alebo iné predsudky. Rozvíja sa túžba hrať sa s ostatnými.	Ďalšia diferenciácia afektívnych odpovedí. Pochopenie citov na tomto štádiu je pre ďalší vývin kľúčové. Je istejšie vo vzťahoch mimo rodiny, ale matka je stále najdôležitejšou osobou.
Stredné detstvo (5-8 rokov)	Identifikácia s rovnakým pohlavím v priateľstve a pri hrách. Rovesníci veľmi vplyvní. Potreba patriť a byť obľúbený. Hrá sa v spolupráci s ostatnými Začína byť nezávislý od rodiny.	Ľahko zraniteľný zosmiešňovaním, alebo kritikou od dôležitých dospelých. Posilňovanie (pochvala od dospelých) sa stáva dôležitým motívom správania. Veľká potreba lásky, vzájomnosti a akceptácie doma i v škole.
Staršie detstvo (8-11)	Rovesnícke skupiny sú mimoriadne dôležité. Vývoj náklonnosti a predsudkov . Rozvoj nezávislosti od rodiny a dospelých . Tímové hry a súťaže v obľube. V hre môže byť zahrnuté aj druhé pohlavie. Záujem o sexuálnu výchovu a rozvoj sexuálnych rozdielov.	Potreba získať posilnenie a pochvalu od dospelých. Silné puto a prináležitosť k rovnakému pohlaviu. Objavuje sa aj antagonizmus a nepriateľstvo voči druhému pohlaviu. Je prístupnejší k akceptovať konštruktívnu kritiku. Prijíma zodpovednosť za svoje správanie a jeho následky .
Puberta (11-14)	Postavenie medzi rovesníkmi ovplyvňuje správanie. Začínajú prvé schôdzky. Telesný vzhľad veľmi dôležitý. Veľmi sa zaujíma o svoj pohlavný a telesný vývin. Začína sexuálne experimentovať.	Prítomná úzkosť, ktorá sa vzťahuje na akceptáciu dospelými, rovesníkmi, na postavenie v skupine, osobný vzhľad, schôdzky a telesný vývoj. Rastúca potreba vyjadriť nezávislosť od rodičov.

S uvedenými poznatkami veľmi dobre korešpondujú aj skúsenosti jedného z najznámejších českých detských psychológov- Zdeňka Matějčka, ktorý na základe dlhoročných skúseností a tisícok psychologických vyšetrení detí žijúcich v detských domovoch, definuje 5 základných psychických potrieb, ktoré ovplyvňujú detský vývin:

V prvom rade ide o **potrebu určitého množstva, kvality a premenlivosti vonkajších podnetov**. Podľa neho, takto sa organizmus naladí na určitú úroveň aktivity, nebude sa nudiť, ale ani nebude preťažovaný.

Druhou potrebou je **potreba určitej stálosti, poriadku a zmyslu v podnetoch**. Nazýva ju aj „zmysluplným svetom“. Umožňuje dieťaťu, aby sa z podnetov, ktoré k nemu prichádzajú stali skúsenosti, poznatky a pracovné stratégie. Ide o základnú potrebu umožňujúcu učenie.

Tretou je **potreba prvotných citových a sociálnych vzťahov**, t.j. vzťahov k osobám prvých vychovávateľov, čo prináša dieťaťu pocit životnej istoty a je podmienkou pre žiaduce vnútorné usporiadanie osobnosti.

Štvrtá v poradí Matejčekových potrieb je **potreba identity**, t.j. potreba spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty, z ktorej vychádza zdravé sebedomie a vedomie vlastného ja.

Potreba otvorenej budúcnosti, alebo **životnej perspektívy** uzatvára okruh najzávažnejších psychických potrieb. Táto dáva ľudskému životu časové rozpätie, rozpätie medzi otvorenosťou a uzavretosťou osudu, medzi nádejou a beznádejou, medzi životným rozletom a zúfalstvom. (Matějček, 1994).

Uvedené potreby tvoria kostru teórie psychickej deprivácie, teda ak dieťa nemá vo svojom vývine naplnenú niektorú z týchto potrieb, nemôže sa rozvinúť do zdravej a zdatnej osobnosti.

2. 2 Carl ROGERS

Carl Ransom Rogers bol americký psychológ, predstaviteľ humanistickej psychológie (60. roky 20. stor.), zakladateľ takzvanej nedirektívnej psychoterapie. Navrhol novú teóriu osobnosti, ktorej ústredným pojmom je „ja“ (self) - zdôrazňuje jednotu a jedinečnosť každého človeka. Navrhol nový prístup k poradenstvu - „terapiu zameranú na klienta“ alebo „na osobu“. Jeho nedirektívna psychoterapia zameraná na klienta podporuje vcítenie, prijímanie pacienta „takého, aký je“ - nazval túto teóriu „prístup, ktorého centrom je človek“.

Pri zisťovaní, ako osobnosť funguje, sa nespoliehal na diagnostické nástroje, ale dával prednosť získavaniu informácií priamo od klientov. Zdôrazňoval, že všetko, čo vie o osobnosti, sa naučil od svojich klientov/klientiek. Ústrednú hypotézu tohto prístupu vyjadril takto: jednotlivci majú v sebe obrovský zdroj seba-porozumenia a zmeny svojho seba-poňatia, zdroj základných postojov a sebou riadeného správania. Na tieto zdroje možno naraziť, ak sa zabezpečia tri podmienky atmosféry podporujúcej osobnostný rast. Tieto podmienky platia na vzťah medzi terapeutom/terapeutkou a klientom/klientkou, rodičom a dieťaťom, nadriadeným a podriadeným, v školskom prostredí **aj medzi učiteľom /učiteľkou a žiakom/žiačkou :**

1.ozajstnosť, autenticnosť, spontánnosť, čiže kongruencia – čím je učiteľ vo vzťahu viac sám sebou, nenadraduje svoju profesionalitu, tým je väčšia pravdepodobnosť, že žiak/žiačka sa zmení a bude rásť konštruktívnym spôsobom.

2.akceptácia, starostlivosť, úcta –učiteľ/učiteľka má prežívať pozitívny, akceptujúci postoj voči všetkému, čím klient/klientka v danej chvíli je. Učiteľ/ka nechá žiaka, aby bol to, čo práve prežíva – strach, zmätok, smútok, lásku, hnev, pýchu. Vtedy nastane zmena. **3.empatické porozumenie** – učiteľ/ka vníma, cíti pocity, ktoré žiak /žiačka prežíva, dáva najavo porozumenie. Je to druh citlivého, aktívneho počúvania.

Rogers definuje, ako táto atmosféra vyvoláva zmenu: Keď sú ľudia akceptovaní a cenení, majú sklon zaujať starostlivejší postoj aj voči sebe. Keď ľudí empaticky počúva niekto iný, umožňuje im to presnejšie počúvať tok ich vnútorného prežívania. Keď človek viac počúva a váži si svoje ja (self), jeho self sa viac zhoduje s tým, čo prežíva. To umožňuje človeku, aby

sám lepšie a účinnejšie podporoval svoj vlastný rast. Má väčšiu slobodu byť ozajstným, celým človekom.

2.3 Viktor FRANKL

Kým Freud považoval za hlavnú motivačnú silu človeka vôľu po slasti, Adler vôľu po moci, Frankl argumentuje, že súčasné teórie týmto považujú človeka za bytosť, ktorá buď reaguje na podnety, alebo abreaguje svoje pudy, ale neberú do úvahy, že svojím životom človek odpovedá na otázky, ktoré mu kladie život, a tak naplňa zmysel, ktorý mu život ponúka.

K morálnemu správaniu nevedie človeka žiaden pud, ale si ho dobrovoľne vyberá. Tým vyjadruje pravú vôľu k zmyslu, ktorá musí byť výsledkom slobodných rozhodnutí.

Hľadanie **zmyslu v živote** je hlavnou zodpovednosťou každého človeka.

Zmysel nie je možné do situácií umelo vložiť, je tam už prítomný, len ho treba objaviť.

Nie je iba sebarealizáciou človeka, ale jeho naozajstným stretnutím so životom a druhými ľuďmi. Životný zmysel nie je abstraktný, ale taký konkrétny ako situácia sama. Človek musí byť otvorený situáciám, do ktorých sa dostáva a odkrývať ten zmysel, ktorý zodpovedá jeho účasti na nich. Pokiaľ by zmysel, ktorý čaká na svoje naplnenie bol v skutočnosti iba seba vyjadrením, projekciou vlastného priania, ihneď by stratil svoju povahu požiadavky a výzvy. Nemohol by človeka osloviť, či povolať. „Myslím, že zmysel našej existencie nevynachádzame, ale objavujeme.” (1995, s.100).

Znamená to, že zmysel života nemôžeme človeku predpísať. Môžeme mu ho pomôcť hľadať, no nájsť si ho musí sám. Podobne ako nemôžeme niekomu nariadiť, aby sa smial, ale môžeme ho rozosmiať niečím humorným, musíme aj existenciálne frustrovanému človeku ukázať bohatstvo a cenu sveta hodnôt a vôľa po zmysle vyklíči sama.

Nepýtame sa, čo ešte môžeme od života očakávať, ale čo život očakáva od nás.

Človek môže nachádzať zmysel pohyblivou orientáciou na tri skupiny hodnôt:

Tvorivé hodnoty, zamerané na prácu, dielo, službu Bohu, ľuďom.

Zážitkové hodnoty, zamerané na prežitie krásy prírody, vzťahov, umenia

Postojové hodnoty, zamerané na znášanie obmedzujúcich, náročných situácií, z ktorých niet úniku a človek im dáva hodnotu tým, že k nim zaujme statočný, odvážny, dôstojný postoj.

Trpiaci človek sa môže stať hrdinom, keď zmení svoje utrpenie na morálne víťazstvo.

Utrpenie môže byť zušľachtujúcim stavom pre človeka, nie len stavom deštruktívnym.

Tragická triáda – utrpenie, vina a smrť môže byť príležitosťou pre najhlbší ľudský rast.

Hľadanie zmyslu ale môže byť prístupom človeka zmarené aj tam, kde sa priamo ponúka a očakáva. Ak človek napríklad umeleckú činnosť robí len pre peniaze, bez radosti a zadosťučinenia, bez snahy povedať niečo ostatným, stratil jej zmysel. Podobne aj pomáhajúce činnosti, vrátane poradenstva, keď sú vykonávané z pozície autority, bez kontaktu, záujmu o druhého a spoluúčasti, alebo len ako rutinná pracovná činnosť pre peniaze, nemusia byť zmysluplné pre človeka na jednej i druhej strane vzťahu.

3. Humanistický prístup učiteľa/učiteľky k žiakovi

Uplatňovanie humanistického výchovného štýlu je závislé od mnohých činiteľov. Najvýznamnejším sa však ukazuje **osobnosť** učiteľa/učiteľky, vychovávateľa/vychovávateľky. Ani tie najprepracovanejšie metódy a techniky neprinesú žiaduce výsledky, ak sa nestanú trvalou súčasťou učiteľovho/učiteľkinho prístupu k žiakovi.

Kľúčové pojmy humanistickej psychológie v kontexte prostredia školy (podľa Gáborovej, 2016):

Akceptácia - pozitívne prijatie druhého človeka (v našom prípade žiaka/žiačky) takého/takej, akým/akou v skutočnosti je, bez kladenia podmienok, stanovenia cieľov a pod. Učiteľ/ka by sa mal/a vyvarovať takému správaniu, ktoré žiakov/žiačky utvrdzuje v tom, že keď budú lepší, poslušnejší, budú sa viac učiť, bude ich mať učiteľ/ka rád./a Akceptácia sa prejavuje aj vo viere učiteľa/učiteľky, že každý žiak /žiačka môže byť lepší, úspešnejší, múdrejší a pod.

Empatia - vcítenie sa do druhého človeka, videnie sveta jeho očami tak, ako keby bol učiteľ/ka tým druhým človekom (žiakom). Ak učiteľ/ka dokáže byť empatickým, potom dokáže aj lepšie chápať rôzne prejavy správania žiakov/žiačok, dokáže sa vcítiť do ich prípadných ťažkostí a celkového prežívania. Učiteľ/ka by sa mal sústrediť nielen na to, čo žiak/žiačka vie, ale aj na to, čo žiak /žiačka prežíva.

Experienciálny – zážitkový, prežívaný na vlastnej koži, pričom slovo experience (angl.) znamená: 1. zážitok, 2. prežívanie, 3. skúsenosť.

Z tohto pojmu je odvodená aj známa forma učenia ,tzv. zážitkové učenie, resp. skúsenostné učenie, ktoré sa využíva vo viacerých pedagogických systémoch.

Kongruencia –zhoda. Myslí sa tým zhoda medzi vnútorným prežívaním a vonkajšími prejavmi človeka. Túto charakteristiku vyjadrujú aj také pojmy, ako je autentickosť, ozajstnosť, prirodzenosť. Je to správanie bez pretvácky.

Osobnosť- osoba- človek - napriek tomu, že v tradičnej psychológii majú tieto pojmy trochu rozdielne významy, u C. R. Rogersa takmer splyvajú v anglickom slove „person“. Self - znamená doslova „seba“ a má vyjadrovať celkové prežívanie seba, svojej identity, svojho „JA“.

Selfkoncept -vyjadruje obraz seba a predstavu o sebe, to, čo si o sebe myslím, ako sa vnímam. V preklade sa často používa spojenie „pojmem seba“.

Stávanie sa - označuje meniaci sa proces jestvovania, bytia, existovania

Vyučovanie zamerané na žiaka - je názov podobný označeniu prístup zameraný na človeka. Myslí sa pod ním praktické využitie princípov tohto prístupu v pedagogike a vzdelávaní.

Facilitátor –facilitare (z lat.) 1. ľahkosť, 2. obratnosť, plynulosť, 3.ochota, prívetivosť, vľúdnosť, náklonnosť, prístupnosť. V angličtine facilitator znamená sprevádzajúci, uľahčujúci.

Podľa humanistickej psychológie by teda facilitátor mal byť učiteľom alebo naopak. (Kariková, 2000, s.7).

V kontexte humanistickej psychológie je učiteľom – facilitátorom ten, kto žiaka/žiačku sprevádza a povzbudzuje ho v jeho snažení na jeho ceste vzdelávania sa a rozvoja jeho osobnostného rastu. Facilitujúci učiteľ/ka sa delí o zodpovednosť za učebný proces so žiakmi, zabezpečuje zdroje pre učenie (vlastné skúsenosti, knihy, spoločenské zdroje), zameriava sa na podporu priebežného procesu učenia (ako sa učiť), vedie žiaka k tomu, aby svoje osobné ciele dosiahol pomocou sebadisciplíny (prechod od vonkajšej motivácie k vnútornej) a vedie žiakov/žiačky k tomu, aby svoje učenie vedeli zhodnotiť sami. Facilitujúci učiteľ/ka sa teda vzdáva „moci“ nad ostatnými a ponecháva si len kontrolu nad sebou. Rozhodovacia moc je v rukách jednotlivca alebo jednotlivcov, ktorých sa to týka. Preto je v centre ten, kto sa učí, teda **žiak/žiačka**.

4. Niektoré psychologické aspekty pri výučbe žiakov/žiačok k tolerancii, humanizmu a pri vyučovaní niektorých sporných tém

Čo sa očakáva od učiteľa/ky:

Prijíma emócie a postoje žiakov/ žiačok

Oceňuje žiakov/ žiačky tým, že im dáva pozitívnu spätnú väzbu

Používa vo výklade niektoré myšlienky samotných žiakov/žiačok:

- Kladie im otázky a udržuje konštruktívny dialóg
- Pozorne počúva myšlienky, odpovede, poznámky žiakov/žiačky
- Rešpektuje osobnosť každého žiaka/ žiačky
- Motivuje ku kreatívnemu mysleniu
- Ponúka určité inštrukcie
- Inšpiruje žiakov k väčšej sebadôvere
- Podporuje sebadôveru a sebahodnotenie žiakov/ žiačky

Čo pri tom zohráva veľký význam:

- Jeho /jej vedomosti
- Edukačné majstrovstvo
- Jeho/jej filozofia života
- Životné skúsenosti
- Zvládacie mechanizmy
- Súbor schopností, vlastností a zručností učiteľa/ky (emocionálne, kognitívne, sociálne a psychologické)

EMOCIONÁLNE PREJAVY :

- Identifikácia a správne pomenovanie emócií
- Vyjadrenie emócií
- Odhad emočnej intenzity
- Zvládanie emócií

- Oddialenie satisfakcie
- Zvládanie impulzívneho správania
- Znižovanie stresu
- Rozpoznanie rozdielov medzi emóciami a činmi

KOGNITÍVNE A SOCIÁLNE SCHOPNOSTI

- Manažment vnútorného dialógu ako podporného prostriedku pre celkové zvládnutie situácie, alebo témy, prípadne posilnenie vlastného správania
- Sebakontrola
- Rozoznanie a správna interpretácia určitých náznakov a gestikulácie zo strany žiakov/ žiačok, správna orientácia v sociálnych roliach a pod.
- Zachytenie a rozpoznanie vplyvu skupiny na vnímanie a správanie žiaka /žiačky
- Využitie niektorých konštruktívnych prvkov pri riešení problému, prípadne v iných situáciách
- Chápanie postojov, mienky a názorov iných ľudí
- Porozumenie noriem správania (čo je akceptované a čo už nie)
- Pozitívny postoj k životu
- Vlastné sebahodnotenie, napr. vytváranie si realistického obrazu o sebe
- Zlepšovať vzťahy v interakcii žiaka/ žiačky so sociálnym prostredím školy
- povzbudzovať žiakov/ žiačky k správnym postojom
- spolupracovať s inými odborníkmi za účelom poskytnutia kvalifikovaných informácií, prípadne ochrany

PSYCHOLOGICKÉ VLASTNOSTI

Učiteľ/ka by mal /a mať vlastnosti a schopnosti zrelej osobnosti:

- vyrovnanosť
- stálosť
- empatia
- citová stabilita
- životný optimizmus
- pracovná disciplína
- spravodlivosť
- obetavosť
- flexibilita
- tvorivosť
- čestnosť
- zodpovednosť
- iniciatíva a dynamika

BEHAVIORÁLNE ZRUČNOSTI

Neverbálne zručnosti - komunikácia prostredníctvom výrazu tváre, farby hlasu, gestikulácie, očného kontaktu, udržania primeraného odstupu v priestore atd.

Verbálne zručnosti - schopnosť artikulovať veľmi jasne svoje požiadavky reagovať na kritiku konštruktívnym spôsobom, odolávať niektorým negatívnym vplyvom, počúvať iných a pomáhať im, podeliť sa s konštruktívnymi aktivitami

5. Využívanie humanistických postupov vo výučbe

Švec (1993, s.2-13, podľa Gáborová, 2016) vypracoval 10 postulátov, či skôr apelačných hesiel, humanistických postupov vo výučbe:

1. sústredenie výučby na osobnosť žiaka so všetkými právami jeho individuálneho potenciálu;
2. potlačenie „totalitnej“ moci učiteľa/učiteľky;
3. získanie samostatnosti, nezávislosti žiakov/žiačok;
4. oslobodenie žiakov/žiačky od „tyranie“ chyby;
5. zavrnutie memorovania vedomostí;
6. dosiahnutie možnosti riadiť sa vlastnou motiváciou;
- učiteľky 8. obmedzenie suverénneho postavenia textu ako učebného materiálu;
9. odstránenie stresu z vyučovacích hodín;
10. zníženie dôrazu na dosahovanie výkonu v prospech zaujímavosti a **zážitkov** žiakov/žiačok.

Využívanie experienciálnych (zážitkových) techník

- Využívať čo najviac metódy, ktoré umožnia žiakom/žiačkám rozvinúť svoje schopnosti pre hranie rolí.
- Využiť aj iné než stereotypné spôsoby a vzorce správania.
- Podporiť kreatívne riešenie problémov a experimentácie s riešeniami.
- Pracovať s poznámkami počas cvičení, pozorovať neverbálnu komunikáciu, využívať stratégie, vyhlásenia, zmeny vo farbe hlasu, atď.

Z uvedeného je zrejmé aké náročné postavenie má dnes učiteľ/ka, osobitne, keď okrem učebnými osnovami predpísaného učiva musí reagovať aj na aktuálne témy súčasnosti a využívať pri tom techniky, v minulosti nepoznané a nevyužívané. Jednoducho povedané, musí mať veľmi silné kompetencie. Aj napriek tomu, že kompetencie učiteľa/učiteľky nie sú novým pojmom, v poslednom období sa tejto problematike venuje zvýšená pozornosť. Existuje veľa klasifikácií kompetencií učiteľa/ učiteľky. Jednou z najznámejších je klasifikácia podľa Z. Helusa (1995, s. 105), ktorý uvádza nasledovné kompetencie:

odborno – predmetové,
psychologické,
pedagogicko – didaktické

psychologické,
komunikatívne,
riadiace (pedagogicko – manažérske),
poradensko – konzultatívne,
plánovacie a pre projektovanie stratégií.

Je cenné, že postupne sa aj u nás začali v posledných rokoch objavovať publikácie, ktoré významne prispievajú k **humanizácii výchovy a vzdelávania**. Veľmi podnetnými sú práce slovenských autorov - Gáborovej (1998, 2016), M. Zelinu (1994), S. Karikovej (1999), B. Kosovej (1995), I. Antoniçovej (1998) a ďalších.

Šírenie a presadzovanie humanistických metód vo výchovno-vzdelávacom procese je cestou k predchádzaniu extrémizmu a budovaniu inkluzívnej občianskej spoločnosti, ktorá je schopná zahrnúť aj tých, ktorých dlhú dobu vylučovala. Otvorený dialóg učiteľa/učiteľky so žiakmi /žiačkami núti obe strany pracovať na rozvoji svojho kvocientu “kultúrnej inteligencie”, o ktorom hovorí David Livermore, ponúkajúci jednoduchú definíciu kultúrnej inteligencie ako o “schopnosti efektívne pôsobiť/ fungovať naprieč národným, etnickým a organizačným kultúram (Livermore,D.2009, s. 24).

II. Vývinové charakteristiky a riziká

1. Starší školský vek

1.1 Všeobecná charakteristika zmien v staršom školskom veku

Obdobie staršieho školského veku je prechodnou fázou medzi detstvom a dospelosťou. Začína sa približne v 11 rokoch a končí sa dosiahnutím približne 15 rokov, s určitou individuálnou variabilitou. Takéto vymedzenie je dané predovšetkým organizáciou vzdelávacej činnosti a zodpovedá mu približne vekové obdobie dieťaťa na druhom stupni základnej školy.

Dochádza ku komplexnej **premene všetkých zložiek osobnosti dieťaťa**. Najnápadnejšie je telesné dospievanie, spojené s pohlavným dozrievaním. V rámci celkového vývinu dochádza aj ku zmene celkového spôsobu myslenia, dospievajúci je schopný uvažovať abstraktne napr. o rôznych alternatívach, ktoré zatiaľ reálne nenastali. Dieťa v tomto veku sa začína osamostatňovať zo závislosti od rodičov, **značný význam pre neho majú vrstovníci**, s ktorými sa vo väčšej miere ako v predchádzajúcom vývinovom období stotožňuje. Na konci tohto vývinového obdobia zakončuje povinnú školskú dochádzku a volí si svoje budúce povolanie, resp. štúdium. Získava prvé skúsenosti s partnerskými vzťahmi, prvými láskami. **Mnohé zmeny sú podmienené biologicky, ale významne ich ovplyvňujú aj psychické a sociálne faktory, ktoré sú vo vzájomnej interakcii.**

Proces dospievania sa nekončí obdobím staršieho školského veku. Zakončenie tohto procesu nastáva v období adolescencie.

9 hlavných oblastí zmien, svojim spôsobom teda aj vývinových úloh v staršom školskom veku (Cole, 1965) :

1. intelektuálne dospievanie (od dôvery k autoritám k požadovaniu dôkazov, od názorovej závislosti k nezávislosti),
2. emocionálne dospievanie (od lability k emočnej rovnováhe, od detského strachu k jeho aktívnemu a účinnému prekonávaniu),
3. spoločenské dospievanie (od závislosti k emancipácii, od nezapojovania ku kooperácii so skupinou, od skupiny vrstovníkov/vrstovníčok k úzkemu výberu priateľov/priateľiek, od napodobňovaniu vzorov k sebariadaniu, od kritickej netolerancii k tolerancii),
4. emancipácia od rodičovskej kontroly ku sebakontrolu (od závislosti ku spoliehaniu sa na seba, od chápania rodičov ako vzoru k ich pojatiu ako partnerov),

5. identifikácia seba samého (od difúznej identity ku adekvátnemu sebaaponímaniu, od čiernobieleho videnia ku schopnosti hlbšej analýzy pováh, od plnenia úlohy k vlastnému sebaurčeniu),
6. voľba povolania (od atraktívnosti k výhodnosti, od obecnej orientácie k špecializácii, od neadekvátneho sebahodnotenia spôsobilosti k adekvátnej sebarealizácii),
7. využívanie voľného času (od hier k záujmom, od pozorovania k aktívnej účasti, od povrchnej a premenlivej orientácie k užším, stabilnejším a hlbším záujmom),
8. záujem o opačné pohlavie (od priateľstva k láske, od okúzlenia k vážnemu hľadaniu a sexuálnej zrelosti)
9. životná filozofia (od dezintegrácii k integrácii a harmonizácii, od egoizmu k nadosobným ideálom, od nejasného vedomia zmyslu vlastnej existencie k životnému poslaniu).

Vývinové zmeny sa dajú zosumarizovať v nasledujúcej tabuľke:

Vývinové ukazovatele		
Ukazovateľ	Dôsledky pre dieťa	Vplyv na okolie
Obavy o vzhľad meniaceho sa tela	Sústredenosť na seba	Dospelí to môžu považovať za sebeckosť
Hormonálne zmeny	Vývin druhotných pohlavných znakov, zhoršenie stavu pleti, náladovosť	Okolie zle znáša náladovosť
Presadzovanie svojej nezávislosti	Experimentácia v reči, obliekaní, v správaní, hľadanie svojej identity	Dospelí majú dojem, že ich dieťa odmieta
Rebelantstvo, vzdorovitosť	Bezočivé správanie	Ak chcú mať dospelí dobré vzťahy s deťmi, musia postupovať opatrne
Kamaráti sú čoraz dôležitejší	Chce sa čo najviac podobať kamarátom v obliekaní, účese, trávení voľného času, filozofii života	Dospelých dráždi všetko, čo považujú za napodobovanie, zvýšené finančné nároky
Silný zmysel pre spravodlivosť, všetko vidí čierne alebo biele	Kritika dospelých, ťažko pristúpi na kompromis, žiarli na súrodencov	Konflikty s rodičmi a učiteľmi
Učenie sa samostatne myslieť a rozhodovať	Odmieta zásahy rodičov a učiteľov do svojho života,	Dospelí sa musia pomaly vzdať kontroly nad dieťaťom, musia sa naučiť dôverovať mu
Potreba nových zážitkov, skúšanie kam až môže zájsť, riskovanie	Experimentovanie s cigaretami, alkoholom, mäkkými drogami, príslušnosťou k partii	Dospelí sa musia rozhodnúť, kde stanovia hranice
Budovanie si svojho hodnotového systému, morálky	Pochybovanie o myšlienkach a hodnotách získaných v rodine, škole	Môžu nastať problémy, ak dieťa odmietne postoje, ktoré majú pre rodiča resp. učiteľa veľký význam
Rozširovanie si intelektuálneho obzoru, rozmýšľanie v abstraktných pojmoch	Diskusie o rôznych témach	
Vyhľadávanie dobrodružstva	Nevenovanie dostatočnej	Strach o dieťa

	pozornosti bezpečnosti	
--	------------------------	--

1.2 Telesné zmeny

Telesné a psychické dospievanie nemusí prebiehať v rovnakom tempe. Pokiaľ je telesné dozrievanie rýchlejšie než psychické, nemusí to dospievajúci jedinec prijateľným spôsobom zvládnuť.

Subjektívny význam zovňajšku v období dospievania vzrastá. Prejavuje sa nielen väčším zameraním pozornosti na vlastné telo, ale aj na oblečenie a na celkovú úpravu. I táto zložka je súčasťou identity dospievajúceho.

V období staršieho školského veku začína byť **sexuálny vývin** búrlivejší, lebo nastáva výraznejšia diferenciácia vplyvom zvýšeného záujmu o druhé pohlavie.

1.3. Vývinové zmeny racionálne – kognitívnych procesov

V dospievaní sú teda stále vyhranenejšie osobité „**kognitívne štýly**“ (rozdiely v prijímaní, spracovaní a organizácii informácií). **Optimálny pedagogický prístup** by mal **rešpektovať** všetky vývinové a individuálne zvláštnosti jedinca. V danom vývinovom štádiu však už stále výraznejšie určujú charakter prežívania a správania skôr širšie a komplexnejšie útvary duševného diania osobnosti. Kognitívny vývin je výsledkom interakcie zrenia a učenia. Ak je dospievajúci z neurofyziologického hľadiska dostatočne zrelý a získal dostatočné skúsenosti, môže sa ďalej rozvíjať. Nástup dospievania je spojený so zmenou uvažovania. Piaget nazval túto fázu **štádiom formálnych logických operácií**. Vývin poznávacích procesov sa prejavuje ďalším uvoľnením viazanosti na konkrétnu realitu. Dospievajúci sú schopní uvažovať aj hypoteticky, nezávisle na konkrétnom vymedzení problému. Schopnosť dospievajúceho uvažovať o rôznych, reálne neexistujúcich alternatívach je pre neho ďalším zdrojom neistoty. Môže sa stať impulzom k aktívnemu úsiliu o zmenu súčasného stavu (ak má k tomu kompetencie).

1.4. Emocionalita

Hormonálne zmeny v staršom školskom veku prinášajú okrem telesných zmien aj kolísavosť emočného ladenia, väčšiu labilitu a tendenciu reagovať precitlivo aj na bežné podnety. **Sekundárnou reakciou býva aj zhoršenie nálady a správania, ktoré pôsobia sociálne rušivo.** Rozumové hodnotenie emočných rozladení by dieťaťu príliš nepomohlo, pretože jeho sebaovládanie je ešte zatiaľ dosť nezrelé.

Zmena emočného prežívania sa navonok prejavuje väčšou impulzivitou a nedostatkom sebaovládania. Nízka frustračná tolerancia, precitlivosť a premenlivosť nálad sa stávajú rušivým faktorom v medziľudských vzťahoch a prispieva ku vzniku **konfliktov**.

Ďalšou zmenou typickou pre obdobie staršieho školského veku je **zvýšená uzavretosť** v zmysle nechuti prejavovať svoje city navonok.

S celkovou neistotou súvisia **výkyvy v sebahodnotení**. Neistota a zraniteľnosť sa prejavujú v precitlivenosti na akékoľvek reakcie druhých ľudí, ktoré bývajú často interpretované ako

nepriateľské a urážajúce. Pubertálna vzťahovačnosť je výrazom osobnej neistoty, typickej pre obdobie zásadnejšej premeny vlastnej identity.

Celková neistota vyvoláva u dospievajúcich rôzne **obrané mechanizmy**:

- Tzv. **mechanizmus kyvadla**. Dospievajúci, ktorý dosiahol nejakú zrelšiu úroveň, sa v určitých obdobiach vracia k detskému správaniu alebo infantilnému spôsobu riešenia situácie..
- **Únik do fantázie**. Umožňuje odpútanie sa od reality a aspoň symbolické zvládnutie najrôznejších situácií, ktoré dospievajúci nedokáže reálne riešiť, alebo prežiť rolu, ktorá sa mu v realite nedá prežiť.

Zmena pohľadu na svet sa prejavuje v posudzovaní čohokoľvek, vrátane seba samého. U dospievajúceho sa to prejavuje posilnením určitého egocentrizmu, ktorý sa prejavuje tým, že:

- Dospievajúci býva **hyperkritický**. Kritickosť je aj výrazom neistoty, hľadá sa niečo, čo by mohlo byť trvalé.
- Dospievajúci má sklon **polemizovať**. Táto tendencia vyplýva z potreby precvičiť si svoje intelektové kompetencie a potvrdiť si ich kvalitu
- Dospievajúci podlieha osobnému klamu, že jeho **myšlienky, pocity a skúsenosti sú celkom výnimočné**. Myslí si, že uvažuje inak ako ostatní. Tento egocentrizmus má dôsledok v rozličnom sebadeštruktívnom správaní.e. Ide o vývinovo podmienený problém, ktorý po určitej dobe vymizne.
- Egocentrizmus dospievajúcich sa prejavuje určitou formou **vzťahovačnosti**. Dospievajúci postupne príde na to, že ostatní ľudia majú svoje problémy a nemajú žiaden dôvod zamerať sa práve na nich.
- Dospievajúci je **radikálny**. Jeho nechut' ku kompromisom a korekciám vyplýva z neistoty. **Radikalizmus je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti**. Nie je ešte tak zrelý, aby vedel tolerovať určitú mieru neistoty ako trvalý a nezameniteľný stav. Neskúsenosť, zbrklosť a emocionálna nevyrovnanosť vedú často k skratkovitým generalizáciám, ktoré sú nepresné alebo nezmyselné (napr. tvrdenia „všetci dospelí klamú“, „žiadne dievča nedodrží slovo“). Radikalizmus posilňuje aj prílišné emocionálne zaujatie. Dospievajúci nie je ochotný priznať, že by jeho názory mohli mať obmedzenú platnosť.

1.5 Rozvoj morálky

K prelomeniu heteronómnej morálky (ktorá je charakteristická pre mladší školský vek) a jej premene na autonómnu dochádza v rozmedzí 9. -13.rokom. Učítelia /učiteľky a rodičia môžu tento vývin podporiť a prispieť k vyššej kvalite alebo naopak, vývin k autonómii pribrzdiť, alebo dokonca zablokovať. Pri rozvoji morálky dochádza aj k zvnútorňovaniu noriem.

K **zvnútorňovaniu noriem s porozumením ich obsahu** môže dôjsť za predpokladu, že jedinec bude nielen spotrebiteľom (konzumentom) pravidiel, ale tiež ich spolutvorcom. Tým je za normálnych okolností pri hrách a iných činnostiach s vrstovníkmi. Ak má proces zvnútorňovania prebehnúť vrátane noriem uplatňovaných v škole, tak aj tu by mala výchova permanentne prebiehať s aktívnou spoluúčasťou žiakov/žiačok. Za týchto okolností aj svet pravidiel a noriem nebude vnímaný ako niečo obmedzujúce, vymyslené dospelými.

Podmienky výchovy, ktoré boli prítomné u skupiny detí charakterizovaných **ako morálne zrelé**:

- podnetné rodinné prostredie, ktoré posilňuje stotožnenie sa dieťaťa s rodičmi ako sociálnymi modelmi.
- používanie výchovných techník, ktoré navodzujú mobilizáciu vnútorných síl k vyhovaniu vonkajším požiadavkám a rozvíjanie empatie
- zdôrazňovanie riešenia morálnych konfliktov v rôznych životných situáciách poukazovaním na humánne potreby a zásady, nie na vyhovení učiteľom ako autoritám. Aktivizovanie záujmu dieťaťa o hľadanie príčin a predpokladanie dôsledkov konfliktného správania. Poskytovanie možnosti nápravy priestupku
- poskytovanie príležitostí a skúseností s rôznorodými interakciami s druhými deťmi v rôznych situáciách a pri zaujímaní rôznych rolí v týchto situáciách
- možnosť získania skúsenosti s príslušnosťou k rôznym sociálnym skupinám, ktoré mali odlišné pravidlá správania

Počas dospievania majú veľký význam **hodnoty stanovené vrstovníkmi/vrstovníčkami**. Väčšinou majú prednosť pred normami rodiny, školy a spoločnosti. Tlak na dodržiavanie týchto noriem zo strany vrstovníkov/vrstovníčok je veľký a ich prekročenie je trestané. Najhorším variantom je vylúčenie zo skupiny a izolácia. Vrstovnícku skupinu si dospievajúci vyberá sám a má pocit, že táto mu pomáha zbaviť sa detskej role.

1.6 Rozvoj identity

Všetky zmeny súvisiace s dospievaním majú nejaký subjektívny význam. Komplexná premena zásadným spôsobom ovplyvňuje identitu dospievajúceho. Erikson (1964) chápe obdobie dospievania ako **fázu hľadania rozvoja vlastnej identity**.

Pre sebaopoznanie je užitočné aj **porovnanie s druhými ľuďmi**. Dospievajúci sa potrebuje nejako vymedziť, čo je najjednoduchšie vo vzťahu k niekomu inému. Aktívne vytváranie novej identity začína odmietnutím pôvodných identifikačných vzorov a hľadaním iných, aktuálne atraktívnejších. K sebaopoznaniu často prispievajú aj aktivity, ktoré sú nejakým spôsobom súťaživé a vymedzujú pozíciu jedinca v určitej skupine.

Pre dospievajúceho je dôležitá **sebaúcta**, ktorá býva v tomto období **labilná a zraniteľná**. Sebadôvera je do veľkej miery **sociálne ovplyvnená**, závisí na prijatí a ocenení druhými ľuďmi, v tomto veku najčastejšie vrstovníkmi. Ich názor sa v dospievaní stáva veľmi dôležitým kritériom. Čím je identifikácia so skupinou intenzívnejšia, tým je väčšia potreba konformity k jej hodnotám a normám, resp. aj viditeľné vyjadrenie skupinovej príslušnosti.

Vzhľadom k celkovej premene hodnôt stráca dočasne na význame výkon v škole, ktorý je hodnotou dospelých – najmä vtedy, ak je jedinec **menej úspešný, ale zato viac revoltujúci a negativistický**

1.7 Socializácia

1.7.1 Sociálne role

Sociálne role dospievajúceho prechádzajú premenou, ktorá je ovplyvnená

1. zovňajškom, ktorý stráca vplyvom telesného dospievania detský habitus a vyvoláva tak iné reakcie ako predtým
2. jeho tendenciou k emancipácii zo závislosti na rodine, čo vedie k zmene správania dospievajúceho

Dospievajúci **odmieta podriadenú rolu**, resp. odmieta demonštrovanú formálnu nadradenosť autorít ako sú rodičia a učitelia. Je k nim kritický a je ochotný im priznať autoritatívnu pozíciu len vtedy, keď je presvedčený, že si ju zaslúži. Nekonečná polemika s názormi dospelých, napr. s rodičmi ho uspokojuje, pretože potvrdzuje hodnotu jeho schopností. **Dospievajúci neútočí na autoritu (učiteľ, rodič), aby ju zlikvidoval, ale aby ju získal sám.** Tým, že dospelým dokáže úspešne oponovať a logicky argumentovať, dosahuje potrebný pocit istoty, že sa im dokáže vyrovnáť.

1.7.2 Vplyv vrstovnickej skupiny

V staršom školskom veku sa zvyšuje význam a **vplyv vrstovnickej skupiny**.

Rola, ktorú získava dospievajúci vo vrstovnickej skupine má pre jeho identitu nesmierny význam.

Keďže v tomto veku sa zvyšuje **tendencia experimentovať s rizikom**, dospievajúcim chýba skúsenosť a náhľad na vlastnú zraniteľnosť. Väčší vplyv vrstovnickej skupiny môže stimulovať záujem o mnohé aktivity, ktoré sú z hľadiska ďalšieho rozvoja detskej osobnosti nežiaduce a môžu ju negatívne ovplyvniť. Experimentovanie s **psychoaktívnymi látkami, najčastejšie s marihuanou**, je v niektorých skupinách považovaná za štandard. Väčšina dospievajúcich práve v tomto vývinovom období prvýkrát siahne po cigarete, alkohole resp. iných drogách. Riziko, že sa ich konzumácia stane pravidlom sa zvyšuje, keď má dospievajúci závažnejšie problémy, chýba mu potrebné zázemie alebo je pod vplyvom nevhodnej partie, kde je užívanie podobných látok normou. V škole sa občasné experimenty s drogami pred učiteľmi /učiteľkami taja. Problémy narastajú, ak už nejde len o výnimočnú experimentáciu.

1.7.3 Komunikácia

Komunikácia dospievajúceho s dospelými je poznačená vzájomným neporozumením a zvýšeným napätím resp. konfliktami. Dospievajúci chce byť akceptovaný ako rovnocenný partner a ak má pocit, že tomu tak nie je, prestáva byť ochotný komunikovať, alebo provokuje. U dospievajúceho sa prejavuje na jednej strane sklon k neustálemu argumentovaniu, sťažovaniu sa, opakovaniu svojich právd stále dokola, neochota počúvať dospelých, ktorých názory sú a priori považované za staromódne a hlúpe. Na druhej strane reaguje dospievajúci často vzťahovačne a precitlivo, že sa mu takmer nič nedá povedať. Ale aj dospelí prispievajú svojou netrpezlivosťou, znechutením a únavou. Komunikáciu ruší ulpievanie obidvoch partnerov na nepodstatných detailoch (napr. hudobný vkus a oblečenie), pre ktoré sa nedostanú k významnejším témam.

Pri **komunikácii s vrstovníkmi/vrstovníčkami** si dospievajúci vytvárajú komunikačný štýl, ktorý je typický používaním určitých obrátov, preferenciou niektorých slov, špecifických oslovení, hrubšími a slangovými výrazmi, hlučnosťou. Vzájomné zdelenia dospievajúcich bývajú skratkovité, takže im dospelí, ktorí ich náhodne počúvajú, nemusia vôbec rozumieť.

Dospievajúci majú záľubu aj v **komunikácii s počítačom**. Počítač z tohto hľadiska spĺňa mnohé kritériá, ktoré by dospievajúci uvítal aj u ľudí. Je trpezlivým poslucháčom, reaguje

predvídateľne a robí to, čo chce jeho majiteľ. Preto je počítač pre mnohých neistých dospievajúcich prítazlivejším partnerom ako ľudia.

Zhrnutie:

Pre vzájomné vychádzanie a predchádzanie konfliktom je lepšie, ak sa vo vzťahu dospelí – dospievajúci vyskytuje oveľa viac situácií, ktoré my ako dospelí dokážeme predvídať, akceptovať, vysvetliť si. Môžeme pritom veriť, že dospievajúci si k nám nájde cestu, aj keď sa dostane do „rizikových“ vývinových situácií (zdravotný problém, šikanovanie, sklamanie v láske, problémy s učivom, s vyučujúcim, nevhodná referenčná skupina a pod.). Ako pomôcka pre posúdenie zrelosti resp. ešte nezrelosti prejavov správania dospievajúceho môže slúžiť aj nasledovný zoznam (Orvin, 2001) :

Normálne prejavy správania	Nezrelé prejavy správania
Prijíma zodpovednosť za svoje výsledky v škole	Zodpovednosť za školské výsledky necháva na rodičoch
Identifikuje sa s rodičom rovnakého pohlavia	Identifikuje sa s rodičom opačného pohlavia
Berie si z chýb ponaučenie	Stále opakuje tie isté chyby
Odmieťa nerozumné pravidlá a svoj odpor dáva verbálne najavo	Odmieťa všetky pravidlá a nahlas voči nim protestuje. Alebo naopak, neporušuje ani slovne neodsudzuje žiadne pravidlá
Občas je k druhým bezohľadný, zvlášť k svojim súrodencom	Nikdy na nikoho neberie ohľad a k priateľom je lojálny málo, alebo vôbec nie
Postupne uvoľňuje puto s rodinou a rastie jeho záujem o priateľov	Nezáleží mu na priateľoch, „drží sa matkinej sukne“
Je schopný prejavovať nefalšovanú ľútosť nad svojimi prehreškami	Prejavuje malú alebo vôbec žiadnu ľútosť nad svojimi prehreškami
Je schopný dávať najavo svoje emócie, vrátane hnevu, ľúlosti a žiarlivosti	Nedáva najavo svoje emócie, alebo iba tie „pekné“
Je v rozumnej miere neporiadny aj poriadkumilovný	Je nadmieru punitkársky a poriadkumilovný, je prehnane zdvorilý
Vyzerá a správa sa ako normálny dospievajúci	Čo sa týka obliekania a správania až príliš sa prispôsobuje želaniam rodičov
Je presvedčený, že rodičia ho milujú a uznávajú ako osobnosť, váži si sám seba	Cíti sa nemilovaný a neuznaný. Má pocit, že sa rodičia za neho hanbia a sám seba si takmer neváži
Dospelí si kvôli nemu nerobia starosti	Dospelí s kvôli nemu robia starosti

2. Adolescencia

2.1 Všeobecná charakteristika zmien adolescencii

Obdobie adolescencie (adolescens - dospievať) je druhou fázou pomerne dlhého časového úseku dospievania. Začína približne v 16 rokoch a končí v 21. roku života pri určitej individuálnej

variabilite, a to najmä v oblasti psychickej a sociálnej. **Dôležitou úlohou adolescencie je dosiahnutie úrovne zrelej a kultivovanej osobnosti.**

Ďalším sociálnym medzníkom je **dosiahnutie plnoletosti**, ktorá adolescenta robí spôsobilým pre právne úkony, čím zároveň preberá plnú zodpovednosť za svoje správanie.

V súvislosti s prechodovosťou tohto obdobia Erikson hovorí o **psychosociálnom moratóriu** (Vágnerová, 2000). Dospelosť sa totiž adolescentom javí príliš náročná, či málo prítiažlivá, a preto majú tendenciu ju odložiť. Moratórium znamená potrebu niečo zastaviť, zabrzdiť, čo inak môžeme označiť za prejav nezrelosti. Adolescenti si dočasne vytvárajú svoju vlastnú kultúru, ktorá sa zvykne prejavovať ako **demonštrovaná potreba voľnosti a experimentovania**, ako nechúť k definitívnemu riešeniu vlastnej situácie. Základné charakteristiky obdobia adolescencie určujú vývinové ukazovatele pre toto obdobie, ktoré môžeme zhrnúť nasledovne:

Vývinové ukazovatele adolescencie		
ukazovateľ	dôsledky pre adolescenta	vplyv na sociálne okolie
Idealizmus	Snaží sa byť činorodý/á v spoločenskej alebo politickej oblasti. Idealizmus hľadá v náboženských sektách a kultoch. Má tendenciu pracovať ako dobrovoľník/čka v rôznych charitatívnych a dobročinných organizáciách.	Rodičia sa trápia, keď ich dieťa konvertuje na iné náboženstvo, než rodina vyznáva, keď sa celkovo odvracia od rodinných tradícií. Učitelia/učiteľky majú obavu, že adolescent je fanatický a ovplyvní svojím presvedčením ostatných v triede, je ochotný prerušiť alebo aj zanechať štúdium.
Vstup do života, do zamestnania, vzťahy mimo rodiny	Je nútený/á učiť sa zvládať stres. Miesto dovolenky s rodinou zvykne dávať prednosť priateľom.	Rodičovská túžba ochraňovať deti vedie často ku konfliktom. Rodičia majú možnosť stráviť dovolenku podľa svojich predstáv. Učitelia/učiteľky môžu mať skúsenosť s pasivitou neistotou a nestálosťou adolescenta pri výbere jeho budúceho povolania.
Hľadanie cesty k finančnej alebo citovej nezávislosti	Neistota a strach z budúcnosti pôsobia na náladu, sebaistotu a sebaúctu.	Rodičia podporujú finančne adolescenta, ktorý už je citovo nezávislý. Vzájomné vzťahy sa zvyknú narušiť. Adolescent/ka si často privyrába počas štúdia a tak výška jeho príjmov sa môže odrážať na zhoršenom prospechu a zníženej motivácii ku štúdiu.

Má trvalejšie vzťahy s opačným pohlavím.	Máva vážnu známosť a trávi s ňou viac času.	Rodičia majú obavy z príliš vážnych známostí. Majú strach, aby neutrpel školský prospech.
Cíti sa dospelý ako rovnocenný člen rodiny.	Má dojem, že svet chápe lepšie ako jeho autority - rodičia a učiteľa/učiteľky.	Rodičia zisťujú, že sa k nim dieťa správa zhovievavo a táto zmena úloh sa im nepáči. Adolescent môže dávať učiteľom/učiteľkám pocítiť, že má patent na rozum.
Adolescent je takmer pripravený na úlohu nezávislého dospelého – dosahuje sociálnu zrelosť	Možno bude chcieť, alebo odíde z domu a začne žiť samostatne.	Po odchode detí musia rodičia upraviť svoje vzájomné vzťahy.

Základné pravidlá ako porozumieť dospievajúcim

Základnou vývinovou úlohou dospievania je oddeliť sa od detstva, od postavenia závislosti a ustanoviť autonómny status dospelého.

1. Dospievajúci sú nadmieru citliví na to, aby sa s nimi zaobchádzalo ako s menejcennými. Autokratické, na sile založené vzťahy sú odsúdené na neúspech prostredníctvom otvorenej, či skrytej rebélie a odplaty. Požiadavky, poznámky, kázanie dospelých, hlasný alebo kritický tón hlasu slúžia len na podnecovanie ďalšej rebélie voči pokusom dospelých kontrolovať ich.
2. To, voči čomu rodič alebo učiteľ/ka namieta, sa môže ihneď stať oveľa viac žiaducim pre túžbu dospievajúcich po autonómii.
3. Dospievajúci sú skutočne len nováčikmi – dospelými v tréningu. Potrebujú a žiadajú príležitosti na stretávanie sa so skúsenejšími dospelými a príležitosti fungovať vo svete dospelých tak, aby sa mohli naučiť viac o svete dospelých. Dospievajúci hľadajú dospelých inštruktorov a rolové modely, ale my im poskytujeme stále menej a menej príležitostí.
4. Dospievajúci chcú byť zodpovední za svoj vlastný život a chcú sa učiť prostredníctvom skúsenosti – poskytnime im možnosti na výber.
5. Zraniteľnosť voči tlaku rovesníkov súvisí v obrátenom pomere s množstvom kvalitných vzťahov s dospelými/dospievajúcimi vo voľnom čase.
6. Apatia je nástrojom dospievajúcich, ktorí ju využívajú na pasívne odolávanie sile dospelých alebo na zabezpečenie sa pred možným zranením, odmietnutím, neúspechom.
7. Hnev dospelých poskytuje dospievajúcim možnosť vyskúšať si ich nové „psychologické svaly“ a zas raz ukázať dospelým, že sa nedajú ovládať a kontrolovať. Túto lekciu budú opakovať, pokiaľ sa to dospelí nenaučia alebo to nevzdajú.
8. Nemôžeme kontrolovať dospievajúcich alebo ich prinútiť, aby sa správali určitým spôsobom, ale môžeme:
 - hľadať spôsoby, ako ovplyvniť ich výber správania sa prostredníctvom vzorovej a priateľskej rady
 - stanoviť odôvodnené hranice

- zmeniť naše vlastné správanie skôr ako správanie dospievajúceho, aby sme prerušili cyklus boja o moc
- zmeniť náš dôraz z posudzovania a kriticizmu na úprimný záujem a povzbudzovanie
- zamerať sa na potvrdenie a rozvoj ich sociálnych kompetencií a poskytnúť im podporujúce prostredie pre ich zdravý rast na plne funkčných zodpovedných dospelých. (Niccol, W. G., 2006)

2.2 Telesné zmeny a telo ako súčasť identity v adolescencii

Vstup do fázy adolescencie je po biologickej stránke ohraničený pohlavným dozretím. Somatický vývin je ukončený, telo rastie ďalej, i keď mierne a jeho tvar tak dostáva dospelú podobu.

Pre adolescenta/adolescentku je zovňajšok a jeho atraktivita prostriedkom k dosiahnutiu sociálnej akceptácie, sociálnej pozície a prestíže. Adolescent/ adolescentka sa potrebuje páčiť sa aj iným, aby sa tak mohol ubezpečiť o svojej hodnote.

2.3 Poznávacie procesy v adolescencii

Novou tendenciou v kognitívnom vývine adolescentov je systematizácia poznatkov. Pracujú stále samostatnejšie, nachádzajú nové a hlbšie súvislosti a vzťahy.

Adolescenti/adolescentky už myslia spoľahlivo na úrovni **formálnych operácií**, v rovine **abstraktnej**. Adolescent/ adolescentka sú v **myslení flexibilní a schopní** používať nové spôsoby riešenia. Ide o schopnosť **využívať divergentné myslenie**. Divergentné myslenie je tzv. rozbiehavé myslenie, čiže s viacerými možnými postupmi riešenia toho istého problému. Naproti tomu, sa v škole často podporuje konvergentné myslenie, tzv. zbiehavé, s jediným postupom pre riešenie problému. Prevalencia algoritmizovaných postupov školsky konvergentného myslenia vedie k pasivite v poznávacom úsilí.

Adolescenti/ adolescentky preferujú **jednoznačné, zásadné a rýchle riešenia** situácií, ktoré vedú k istote. Kompromis chápu ako menej kvalitné riešenie a nie príliš žiaduce. Úsudok v tomto veku môže byť ľahko ovplyvnený emocionálne. Adolescent/ adolescentka sa dokáže nadchnúť a jeho nadšenie dokáže zaťažiť i jeho úvahy. Vlastná **negatívna skúsenosť**, ktorú adolescent získa môže mať pre neho **korektívny význam**.

2.4. Emocionalita a vzťahy

Adolescencia ako vrcholové štádium emancipácie od rodičov vedie k prekonaniu citového zmätku, k snahe o porozumenie sebe samému, vlastným preferenciám a snahám.

Špecifické zvláštnosti identity niektorých adolescentov:

- ❑ **Preferujú intenzívne zážitky** (rýchla jazda, hlučná hudba, potápanie do hĺbok apod.) s cieľom dosiahnuť určité maximum.
- ❑ Usilujú sa o absolútne riešenie. **Citovo a morálne akceptujú len absolútne platné**, čo je hodnotné a isté – prehnane aktivity s určitou ideou.
- ❑ **Všetko chcú dosiahnuť hneď a neodkladne**. Odklad pre nich znamená záťaž (rýchle známosti, neuvážený sobáš, gambleri, zlodeji áut a pod. (Vágnerová, 2000).

Pre utváranie identity adolescenta/adolescentky sú významné partnerské vzťahy, ktoré bývajú komplikovanejšie. Nástup do dospelosti je definovaný schopnosťou dosiahnuť vzťahovú intimitu.

Adolescenti/adolescentky dozrievajú k naplneniu **partnerského vzťahu**, ktorý zahŕňa **sexualitu**. **Obdobie adolescencie je najčastejšie obdobím prvého pohlavného styku.**

Adolescenti/adolescentky často striedajú partnerov svojich milostných hier, experimentujú a chcú si užiť čo najviac. To je dôvod, prečo adolescenciu označujeme za polygamné štádium sexuálneho vývinu. V prijateľnej miere sa dnes tieto prejavy tolerujú, pretože chýba jasná kultúrna norma, o ktorú by sa dalo oprieť. Zrelší adolescenti/adolescentky majú sklon k hlbším, zodpovednejším vzťahom, v ktorých dominuje láska nad sexualitou. Berú svoj vzťah zodpovedne, vážne a uvažujú do budúcnosti nad manželstvom.

2.5 Adolescent/adolescentka a vrstovníci/vrstovníčky

Vzťahy s vrstovníkmi/vrstovníčkami majú pre adolescenta/adolescentku veľký význam. V týchto vzťahoch sa im darí uspokojiť niektoré dôležité psychické potreby:

- ❑ **potreba stimulácie** – spoločná účasť na rôznych aktivitách a zdieľanie zážitkov pri hudbe, tanci na diskotékach.
- ❑ **Vrstovníci/vrstovníčky uspokojujú potrebu orientácie a zmysluplného učenia** – spoločne experimentujú pri riešení určitých situácií.
- ❑ **vrstovníci / vrstovníčky postupne nahrádzajú rodinu v oblasti uspokojovania potreby citovej istoty a bezpečia.** Postupne sa odpútavajú od rodiny, čím strácajú citové zázemie, ktoré im poskytovala.

2.6 Adolescent/adolescentka v rodine

Proces odpútavania sa od rodinných väzieb a zmena v rodinnej konštelácii sa začala už v puberte a v adolescencii sa zvyčajne završuje. Primeraným výsledkom by mala byť akceptácia osamostatnenia adolescenta, a pritom zachovanie pozitívneho vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom. Adolescent má **potrebu experimentovať**, aby našiel nové spôsoby správania a **nové postoje**. Tento postoj môžeme nazvať ako tzv. **adolescentnú neofiliu**. Odmieta automaticky prijímať mnohé zaužívané spôsoby. Rodičia predstavujú pre adolescenta model určitého spôsobu života a dospelosti, ktorý dospievajúci zvažuje a kritizuje ho. Adolescent je kritikom hodnôt, názorov, správania a celkového štýlu života rodičov, lebo má ideál, s ktorým ich porovnáva. Táto **kritika** je odlišná od kritiky v puberte, **v adolescencii má význam ako spôsob hľadania najvhodnejšej alternatívy toho, „ako žiť“.**

Adolescenti hľadajú dospelých, ktorí by im imponovali, predstavovali pre nich prirodzenú autoritu a najmä, brali ich vážne. Autorita, ktorá ich akceptuje, im pomáha korigovať ich názory a prejavy, do akej miery sú ešte prijateľné.

Ak sa dospievajúcim v adolescencii nepodarí primerane sa emancipovať, môže to viesť v extrémnych prípadoch napr. k odchodu z domu, alebo k detinskému správaniu sa z dôvodu nedostatočných sociálnych zručností.

Dospievajúcim treba dať jasne pocítiť, že majú **právo slobodnej voľby** a zároveň **zodpovednosť**.

Zhrnutie:

V záverečnom období adolescencie mladý človek dosahuje určitý stupeň životnej stability, ktorý predpokladá (Lisá, 1986):

- schopnosť čeliť životným ťažkostiam bez toho, aby sa narušila jeho telesná a sociálna homeostáza
- primerane vnímať a objektívne hodnotiť realitu sveta, v ktorej žije a zámerne rozvíjať svoje odborné vzdelávanie a pracovné zručnosti
- usilovať sa o kladné emočné partnerské vzťahy a vytvárať priateľské a chápané vzťahy k blízkym osobám
- usilovať sa o vzájomnú partnerskú zodpovednosť v realizácii sexuálneho vzťahu
- pestovať v sebe estetickú náročnosť a zmysel pre krásu, rozširovať svoj záujem o umenie a pod.
- zaujímať sa o filozofické otázky súčasného sveta a pestovať v sebe zmysel pre etiku

Dospievať nie je jednoduché a často ani príjemné. Prejsť z detstva do dospelosti je umením a vyžaduje primeranú odvahu. Úlohou dospelých – rodičov a učiteľov je pochopiť, pomôcť a podporiť dospievajúcich vlastnými skúsenosťami a schopnosťami, aby sa z nich stali samostatní a zodpovední ľudia.

3. Sociálno – psychologické faktory vedúce k extrémizmu

Potreba patriť do nejakej partie alebo potreba kamarátstva, pridanie sa k skupine bez hlbšieho poznania jej ideologického alebo myšlienkového pozadia, zaujímavé oblečenie alebo hudba, to sú len niektoré prvotné príčiny, ktoré vedú mladých ľudí k príslušnosti k nejakej extrémistickej skupine.

Mladých ľudí, nemusí primárne motivovať napr. rasistická ideológia, ale iné výhody členstva v skupine:

- skupina poskytuje identitu,
- komunitu,
- ochranu,
- vzrušenie
- uspokojenie sociálnych a psychologických potrieb, ktoré si mladí nevedia uspokojiť vo svojom okolí.

Ak teda chceme zosumarizovať najčastejšie faktory, ktoré môžu u mladých ľudí viesť ku sklonom k politickému extrémizmu, oprieme sa o pohľad Schubarta (in: Štefančík a kol, 2013), podľa ktorého ide najmä o:

- osobnú skúsenosť sociálneho vylúčenia počas detstva a v období dospievania (v rodine, v skupine rovesníkov alebo v škole),
- rigidný, inkonzistentný alebo konfliktný štýl výchovy,
- skúsenosti s násilím v detstve,
- individuálne akceptovanie násilia,
- problémové správanie vo voľnom čase,

- deviantnú orientáciu na uzavreté skupiny,
- enormný tlak okruhu priateľov prispôbiť sa ich videniu sveta,
- problémy v škole, záškoláctvo,
- vysoké nároky okolia pri súčasnom strachu zo zlyhania,
- orientáciu na konzum pri malej šanci sa presadiť,
- frustráciu z vlastného spoločenského statusu,
- nedostatok diskurzívnych komunikačných foriem
- nekritický pohľad na seba samého pri nízkom sebavedomí

Členstvo v takejto skupine však so sebou môže prinášať následky, s ktorými mladí ľudia často krát nepočítajú. Osvoja si extrémne videnie sveta, násilný a kriminálny životný štýl, čo môže viesť k ich sociálnej marginalizácii. Môžu zistiť, že je oveľa jednoduchšie do skupiny vstúpiť, než z nej potom odísť.

Tom Olsen (in: Bjørgo, Carlsson, 2005) hovorí o **štyroch základných typoch ľudí**, ktorí sa stávajú členmi extrémistických organizácií. Tieto štyri typy pochádzajú z rozdielnych sociálnych pomerov, ich motivácia k členstvu v skupine je rozdielna, hrajú v skupine rozdielnu rolu a z rozdielnych dôvodov neskôr skupinu opúšťajú. Dôležitým bodom je hlavne to, že každý z týchto typov vyžaduje iný druh preventívnych aktivít, či intervencie.

1. Ideologickí aktivisti

Iba malé percento mladých sa zapojí do extrémistickej skupiny z politických alebo ideologických dôvodov, u väčšiny sa rasistické názory vyvinú až postupne, ako dôsledok členstva v skupine. Toto malé percento tvoria častokrát nadaní a idealistickí mladí ľudia, ktorí by mohli uspieť v rôznych sociálnych oblastiach, no vybrali si oblasť extrémizmu. Môže to byť spôsobené ich všeobecným pocitom odcudzenia od mainstreamovej politickej kultúry. V skupine väčšinou zaujímajú rolu lídrov a ideológov a aktivizujú ostatných členov skupiny.

2. Spoločníci

Spoločníkov do členstva v skupine ťahá primárne túžba po priateľstve a ochrane, túžba niekam patriť. Ľahko sa dajú prehovoriť na účasť na extrémistických a násilných aktivitách v dôsledku ich potreby uznania a prijatia. Ich názory a správanie sa postupne radikalizuje ako dôsledok členstva v skupine.

3. Dobrodruhovia

Dobrodruhovia sa zapájajú do násilného extrémizmu primárne kvôli túžbe zažiť vzrušenie a akciu. Priťahuje ich násilie, zbrane, uniformy, bitky, maskulínne ideály a rola hrdinu.

4. Sociálne frustrovaní

Sociálne frustrovaní často krát pochádzajú z problematického rodinného prostredia a môžu mať za sebou rôzne traumatické zážitky, siahajúce až po diskrimináciu či sociálnu marginalizáciu. Majú nízku úroveň vzdelania a ťažko si hľadajú zamestnanie. Veľa z nich končí v kriminálnych kruhoch a majú skúsenosti s násilím, zločinom, či zneužívaním drog. Sú iba nepatrne ideologicky orientovaní, no nesú si v sebe veľa hnevu a agresie, ktorá sa môže jednoducho nasmerovať smerom k "nepriateľovi". V extrémistickej skupine si môžu nájsť rolu, v ktorej získajú uznanie za ich násilné a kriminálne schopnosti. Často krát práve oni vykonávajú najextrémnejšie násilie.

Podobne, autori Bjørgo a Carlsson (2005) hovoria o viacerých dôležitých **sociálnych a psychologických potrebách**, ktoré extrémistické skupiny môžu mladým ľuďom napĺňať:

1. **Ideológia a politika** - ako je však spomenuté vyššie, vo väčšine prípadov sa mladí ľudia nepridajú k rasistickej skupine preto, že sú rasisti, ale naopak, postupne sa u nich vyvinú rasistické názory, pretože sa stali členmi rasistickej skupiny.

2. **Provokácia a hnev** - niektorých menej zaujíma ideologický obsah skupiny, ale reagujú viac na to, čo vnímajú ako provokatívne a poburujúce správanie zo strany imigrantov či antirasistov alebo na horší prístup k sociálnym službám a nedostatkovému tovaru, než aký je ponúknutý imigrantom a žiadateľom o azyl.

3. **Ochrana** – mladí ľudia môžu vstúpiť do rasistických skupín, aby získali ochranu pred rôznymi nepriateľmi či vnímanými potenciálnymi hrozbami. Tieto skupiny často kráť sami aktívne vyhľadávajú mladých, ktorí potrebujú ochranu a ponúkajú im bezpečie v skupine. Môže ísť napríklad o obeť šikany na škole, ktorí po vstupe do skupiny a zmene imidžu následne získajú o svojich bývalých agresorov rešpekt.

4. **Skúšanie** - veľa mladých ľudí v priebehu niekoľkých rokov vyskúša zo zvedavosti veľa, často kráť aj navzájom si protirečiacich, skupín či hnutí. Viac než o záväzok im zväčša ide o vzrušenie. Často kráť však zistia, že odísť z neonacistickej či rasistickej skupiny je zložitejšie, než z iného typu skupiny.

5. **Hľadanie dobrodružstva** – niektorí mladí ľudia patria k osobnostnému typu s obzvlášť silnou potrebou vzrušenia, testovania vlastných hraníc a vystavovania sa potenciálne nebezpečným situáciám. Značné percento takýchto ľudí sa zapojí do deštruktívnejších aktivít, napríklad zločin, zneužívanie drog, politický extrémizmus či násilie.

6. **Násilie, zbrane, uniformy** – niektorých mladých ľudí silne priťahuje násilie a militantný aspekt extrémistických skupín. Páčia sa im zbrane, uniformy či kult maskulinity.

7. **Hľadanie náhradnej rodiny a otcovskej postavy** – mnoho mladých ľudí, ktorí vstupujú do extrémistických skupín, majú problematické rodinné vzťahy, najmä s otcami. Starší členovia skupín často kráť zastávajú rolu otcovských postáv alebo maskulínnych vzorov pre takýchto mladých chlapcov.

8. **Hľadanie priateľov a komunity** - značné množstvo mladých, ktorí vstupujú na rasistickú scénu, nemajú priateľov a primárne hľadajú priateľstvo a prijatie. Neboli prijatí inými skupinami a tak vchádzajú do prvých otvorených dverí. Často kráť zisťujú, že rasistická skupina je prijímajúca a v niektorých ohľadoch dokonca tolerantnejšia, než mnoho bežných teenagerských skupín. Je však omnoho ťažšie byť prijatý do vnútornejších kruhov skupiny. Niektorí ľudia preto, následkom tlaku skupiny, môžu spáchať násilné trestné činy, aby vďaka tomu boli prijatí ako plnoprávni členovia skupiny alebo aby si zvýšili status v rámci skupiny.

9. **Hľadanie statusu a identity** - je pravdepodobne najdôležitejší faktor prítomný pri vstupovaní mladých ľudí do extrémistických skupín. Tí, ktorým sa nepodarilo vytvoriť si pozitívnu identitu a status v škole, práci, športe či v iných spoločenských aktivitách, sa niekedy môžu pokúšať získať rešpekt vstúpením do skupiny s nebezpečným alebo ohrozujúcim imidžom.

Členovia skupiny často opisujú skupinu ako svoju rodinu. Stávajú sa členmi intenzívnej sociálnej komunity, ktorá vyplňa väčšinu ich času a naplňa veľa, niekedy až všetky, ich sociálne potreby. Skôr či neskôr väčšina nových členov zažije násilnú konfrontáciu, či už s

antirasistami, cudzincami alebo políciou. Takéto zážitky zvyknú posilňovať skupinovú kohéziu. Počas socializácie do novej komunity si nováčikovia osvojujú hodnotový systém a videnie sveta, ktoré je v kontraste s väčšinovou spoločnosťou. Zároveň prebieha rovnako dôležitý opačný proces uvoľňovanie väzieb k pôvodnej rodine, kamarátom a k bežnej spoločnosti, ktorá ich často krát stigmatizuje.

V určitom štádiu väčšina členov zvažuje opustiť skupinu a začať žiť opäť bežný život. V tomto procese zohráva svoju úlohu viacero faktorov, autori Bjørgo a Carlsson rozlišujú tzv „push” a „pull” faktory. „Push” (= tlačiť) faktory sa týkajú negatívnych sociálnych síl a okolností, ktoré robia členstvo v skupine už neatraktívne a nežiadúce. „Pull” (= ťahať) faktory ťahajú človeka k atraktívnejšej alternatíve.

„Push” faktory:

1. Negatívne sociálne sankcie - môžu siahať od vynadania od rodičov a sociálnej izolácie po kriminálne stíhanie alebo vystavenie násiliu od znepriatelených skupín. Tieto sankcie sú účinnejšie u nováčikov, ktorí si ešte nevybudovali silné väzby na novú skupinu a nepretrhali väzby na väčšinovú spoločnosť. Na druhej strane, niekedy môžu mať opačný efekt a posilniť lojalitu nováčikov so skupinou. To hrozí najmä vtedy, keď negatívne sankcie nesprevádza zároveň aj možnosť vytvoriť si inú, pozitívnu identitu.

2. Strata viery v ideológiu skupiny - častejšie sa však stáva, že členovia/členky zmenia názory až po odchode zo skupiny, ako dôsledok odchodu a nie ako príčinu odchodu. U niektorých členov je však bežný pocit, že veci zachádzajú príliš ďaleko, najmä čo sa týka násilia.

3. Dezilúzia ohľadom činnosti a aktivít skupiny - týka sa najmä členov/členiek, ktorých primárne zaujímala ideológia a činnosť skupiny začnú vnímať iba ako popíjanie alkoholu a nezmyselné bitky so znepriatelenými skupinami.

4. Strata statusu a pozície v skupine – môže ohroziť aj dlhodobých členov/členky. Môže k nej dôjsť v dôsledku šírenia nepravdivých rečí, ako sa uvádza vyššie alebo rôznych obvinení z neschopnosti či zlého vedenia skupiny.

5. Vyčerpanie - život v takejto skupine môže byť veľmi vzrušujúci a prináša nepretržitý pocit vysokého napätia a neistoty. Nie veľa ľudí vydrží takto fungovať roky bez pocitu emocionálneho a fyzického vyhorenia. Negatívne aspekty stigmatizácie, sociálnej izolácie, neustáleho vystavovania sa násilným stretom s nepriateľmi a prežívanie intenzívnej nenávisťi k rôznym nepriateľom si vyberá časom svoju daň.

„Pull” faktory:

1. Túžba po slobode „normálneho” života - väčšina členov/členiek má však v tomto ohľade ambivalentné pocity. Na jednej strane túžia po pokojnejšom živote, na druhej strane sa im bežný život môže zdať nudný a prázdny, skoro až desivý.

2. Vek - členovia dospievajú, cítia, že sú už príliš starí na to, čo robia, klesá ich potreba vzrušenia, majú menej energie a chcú žiť pokojnejšie. Dochádza k tomu väčšinou okolo 20. roku života. Môžu sa pokúsiť redefinovať svoju rolu v skupine, odísť do organizácie so staršími členmi alebo sa vrátiť k bežnému životu.

3. **Kariéra** - mnohí mladí členovia/členky extrémistických skupín sú si vedomí, že členstvo v neonacistickej skupine môže ohroziť ich budúcu kariéru a niektorí sa z tohto dôvodu rozhodnú v členstve nepokračovať.

4. **Založenie si rodiny** - častým dôvodom odchodu zo skupiny je nájdenie si partnera/ky mimo skupiny. Nový vzťah vyžaduje lojalitu a stanovenie si nových priorít, čo je často v protiklade s lojalitou a prioritami skupiny.

Ako už bolo povedané, mladí ľudia vo väčšine prípadov nevstupujú do extrémistických skupín kvôli politickým motívom či rasistickým názorom. Hlavným dôvodom je **napĺňanie rôznych psychologických a sociálnych potrieb**. Pre podobné dôvody skupinu následne opúšťajú, keď už nie je schopná napĺňať tieto ich potreby. Preto, podľa autorov Bjørga a Carlssona (2005) masívne kampane zamerané na ideológiu a hodnoty, nemajú veľký vplyv na mladých ľudí, ktorí zvažujú členstvo v extrémistickej organizácii a ani pod ich vplyvom členovia skupinu neopustia. Samozrejme, autori nepopierajú hodnotu takýchto kampaní pre posilnenie verejnej mienky a celkovej nálady v spoločnosti. Iné druhy intervencií, ktoré priamo zasahujú sociálne a psychologické faktory a potreby prítomné pri vstupe a odchode z extrémistickej skupiny, majú však oveľa väčšiu šancu na úspech.

III. Multikultúrna spoločnosť, stereotypy, predsudky

1. Multikultúrna spoločnosť

Slovenskú spoločnosť tvorí 13 národnostných menšín, ktoré spolu predstavujú približne 15% populácie krajiny. Rôzne menšinové spoločenstvá sú identifikovateľné podľa jazyka, ktorým komunikujú. Najpočetnejšími národnostnými menšinami na Slovensku sú: maďarská, rómska, česká, rusínska, ukrajinská a nemecká. Ústava Slovenskej republiky zaručuje príslušníkom národnostným menšín právo na vzdelávanie v ich materinskom jazyku. V súlade s ústavou vyučovací proces prebieha v jazyku maďarskom, ukrajinskom, nemeckom, rusínskom a rómskom.

Každý človek teda po svojom narodení vstáva do konkrétneho kultúrneho prostredia, ktoré mu sprostredkováva určité charakteristické postoje, názory, skúsenosti a poznatky. K tomu si každá spoločnosť vytvára svoje inštitúcie, z ktorých má v našej kultúre nezastupiteľné miesto práve rodina a škola. Tieto sú prenášačmi kultúrnych obsahov, mravného poriadku a hodnotového systému, ktoré sú nevyhnutné k tomu, aby sa dieťa v budúcnosti mohlo v spoločnosti a v ňou vytvorených kultúrnych podmienkach plnohodnotne realizovať. Nástrojom, ktorý zachytáva a odovzdáva rôzne kultúrne významy, mravný poriadok a hodnotové systémy je potom reč. Reč je jedným z atribútov, ktorý robí človeka človekom práve tým, že mu umožňuje sociálnu komunikáciu, interakciu, vďaka ktorej si jednotlivci postupne „privatizujú“ to, čo bolo vytvorené predchádzajúcimi generáciami tých, ktorí formovali lokálnu kultúru a lokálne pravidlá interpretácií jej významov (voľne podľa Porubského, 2002).

Svet, v ktorom žijeme, je však v súčasnosti veľmi komplikovaný. Takmer s úplnou istotou môžeme povedať, že v našich civilizačných pomeroch niet jediného človeka, ktorý by o sebe mohol tvrdiť, že charakter a podobu týchto vzťahov ovplyvňovala, resp. ovplyvňuje svojou kultúrou iba jedna komunita. Asi ťažko by sa našiel jedinec, ktorý by vyrastal a žil iba v rámci jedného kultúrneho kontextu. Žijeme v takej civilizačnej oblasti, ktorá má **multikultúrny charakter** a ktorá má tendenciu k ďalšiemu posilňovaniu tohto charakteru.

Multikultúrnosť spoločnosti je daná na jednej strane historickým vývinom, vďaka ktorému sa, hlavne v našej geografickej oblasti, navzájom premiešali rôzne etniká, národy, náboženské skupiny a aj sociálne vrstvy. Na druhej strane je multikultúrnosť ovplyvnená aj procesom globalizácie, vďaka ktorému sa dnes mnohé kultúrne hodnoty (žiaľ aj „nehodnoty“) prenášajú sprostredkované, prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov s celosvetovým dosahom (satelitná televízia, internet a pod.).

2. Multikultúrna výchova

Dieťa, ktoré vyrastá v určitom kultúrnom prostredí, si jeho vplyvy, mimochodom vplyvy zásadné, prináša so sebou i do školy. To, aké tie vplyvy sú, potom rozhoduje i o úspechu, či neúspechu žiaka v škole.

Škola je v súčasnosti ešte stále budovaná na predstave, že ak vytvoríme určitú pedagogickú situáciu, tak všetci žiaci na ňu budú reagovať rovnako, iba intenzita reakcie bude mať rozmanitý stupeň. Takáto všeobecne prijatá predstava potom vedie k uniformite metód a foriem práce učiteľa so žiakmi. Prekonať tento zaužívaný stereotyp je možné tak, keď si ako učitelia

uvedomíme, že trieda, v ktorej učíme je spoločenstvo ľudí, ktoré má svoju vlastnú „triednu“ kultúru, prejavujúcu sa hlavne v rámci sociálnych interakcií v triede. Okrem toho si musíme tiež uvedomiť, že to, čo rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje postoje, motivačné faktory a prístupy žiakov k procesu učenia sa, je kultúra rodinného prostredia. Rodiny majú rozmanitú rodinnú kultúru, ktorá sa vytvára na základe tradícií a pod vplyvom lokálnej kultúry, v ktorej tá ktorá rodina žije a vytvára sociálne kontakty so svojim najbližším okolím.

Slovensko je **multietnická a multikultúrna krajina**. Okrem toho, že tu žijú rozličné etniká, čo robí jednotlivé skupiny jeho obyvateľov niečím kultúrne osobitým, jestvuje obrovské množstvo lokálnych kultúrnych okruhov, ktoré idú často akoby ponad etnické rozdiely v danej lokalite. Práve to je to, čo odlišuje Slováka z Dunajskej Stredy od Slováka z Dolného Kubína, Maďara z Komárna od Maďara z Košíc, Róma z Letanoviec od Róma z Bratislavy a podobne.

Súčasná spoločnosť je členená na rôzne menšie, či väčšie sociálne skupiny, charakterizované svojou vlastnou kultúrou. Niektoré kultúrne a sociálne atribúty sú prijímané väčšinou spoločnosti, majú charakter **majoritný**, iné sú špecifické iba pre menšie skupiny, ktoré tvoria vo vzťahu k väčšine **minoritu**. Niekedy sú hranice medzi tým, čo je majorita a minorita celkom zreteľné, napríklad v prípade národností a etnických skupín. Inokedy je to komplikovanejšie, napríklad v prípade ľudí vyznávajúcich určité spoločné kultúrne hodnoty, alebo v prípade sociálneho a ekonomického statusu určitých skupín a pod. Čo je však isté, každý z nás sa za určitých okolností cíti byť príslušníkom majority a v iných situáciách zas príslušníkom minority. Úspešná a bezkonfliktná spoluexistencia majorít s minoritami je možná len za predpokladu, že sa navzájom rešpektujú a vnímajú jedna druhú ako jav prirodzený, s ktorým musí každý vo svojom živote počítať. Príslušníkom majorít pomáha pochopiť, tolerovať a oceňovať to, čo do ich kultúry minority prinášajú a na druhej strane to umožňuje príslušníkom minorít, aby sa v majoritnom prostredí úspešne presadili, zachovajúc svoju identitu.

Jednotlivci sa učia osvojovať si spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a osvojujú si adekvátne metódy regulácie svojho správania vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr.

Bez ohľadu na to, či učíme v triede, kde sú žiaci/žiačky rovnakej etnickej príslušnosti alebo v multietnickej triede, náš prístup k výchove a vzdelávaniu by mal byť orientovaný smerom k (Porubský, 2002):

- **rasovej, etnickej a náboženskej tolerancii**
- **kultúrnemu pluralizmu**
- **sociálnej spolupatričnosti**
- **empatickému nazeraniu na svet a ľudí v ňom**
- **spolupráci a kooperácii**
- **ponímaniu inakosti ako výzvy na poznávanie, porozumenie a prekonávanie predsudkov a stereotypov.**

Každý jednotlivec vo svojom živote zohráva rozmanité sociálne roly, zaujíma rôzne sociálne pozície (dieťa, priateľ, žiak, rodič, učiteľ, príslušník národa, občan obce, mesta, štátu, profesionál, amatér a pod.), v rámci ktorých sa ocitá v rozličných sociálnych skupinách, vďaka ktorým má spoločnosť multikultúrny charakter. Jednotlivec, ak sa chce úspešne v živote uplatniť, si musí osvojiť schopnosť byť vnímavý voči kultúrnym odlišnostiam v rámci jednotlivých skupín a byť schopný sa týmto odlišnostiam i prispôsobiť. Je to človek, ktorý dokáže vnímať svet v jeho rozmanitosti a inakosť nepovažuje za hrozbu, ale za pozitívnu výzvu na poznávanie, porozumenie a obohacovanie kvality vlastného života a ako možnosť obohacovať kvalitu života iných.

Sprostredkovanie kultúrnych vzorcov správania, postojov, názorov, skúseností a reči je súčasťou procesu vrastania človeka do určitej kultúry, ktorý je označovaný pojmom enkulturácia. Enkultúracia sa v každej vyspelej spoločnosti realizuje prostredníctvom inštitucionalizovaných foriem, charakterizujúcich osobitosť kultúry každej spoločnosti. Sú to

napríklad jazyk, náboženstvo, umenie, veda, šport, výchova atď. Medzi týmito inštitúciami má nezastupiteľné miesto škola. Keďže rozdielne skupiny ľudí majú rozmanité kultúrne nároky (spoločenské vrstvy, ženy a muži, etnické skupiny atď.), je dôležité, aby sa škola „naučila“ využívať rozmanité formy procesov enkulturácie.

Úloha školy v multikultúrnej spoločnosti je veľmi náročná. Musí totiž stále nanovo hľadať a formulovať tie oblasti svojho výchovného a vzdelávacieho pôsobenia, prostredníctvom ktorých dokáže uspokojovať rozmanité kultúrne nároky svojich žiakov a ich rodín a tieto dávať do súladu s celospoločenskými potrebami, pri zachovaní rovnocenného postavenia jednotlivých kultúr.

Akceptovať osobnosť dieťaťa teda pre nás znamená **poskytnúť všetkým rovnakú šancu** na rozvoj. Keďže každé dieťa je iné, to potom znamená, že táto rovnosť šancí nemôže byť uskutočnená tým, že všetci budú v procese výchovy a vzdelávania vystavení rovnakým podmienkam. Rovnosť šancí spočíva v možnosti voľby, ako svoje rozvojové potreby uspokojovať individuálnym spôsobom. V praxi to znamená zmenu prevažne hromadného zisťovania postojov a názorov, pasívneho prijímania informácií, na výchovu a vzdelávanie, v ktorom dominujú rozmanité metódy a formy práce, vďaka ktorým dieťa samé tvorí – konštruuje svoje poznanie a v sociálnych interakciách formuje svoje postoje, emocionálne, morálne a vôľové kvality a komunikačné schopnosti.

Život v otvorenej multikultúrnej spoločnosti, kde sa navzájom stretajú a ovplyvňujú rozmanité sociálne, kultúrne, jazykové a etnické skupiny, si vyžaduje značnú toleranciu od každého jej člena. Základom **tolerancie** je úcta k iným, ktorá vyviera z úcty k sebe, z pozitívneho sebaobrazu. Budovanie pozitívneho sebaobrazu každého žiaka by preto malo byť súčasťou učebných osnov všetkých predmetov, zvlášť tých, ktorých obsah priamo smeruje k rozvíjaniu sociálnych interakcií.

Výchova a vzdelávanie zohľadňuje vývinové osobitosti a potenciál žiakov, špecifické schopnosti, zručnosti a vedomosti a akceptuje jeho hodnotovú orientáciu s cieľom eliminovať prípadne negatívne dôsledky sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia na celkový rozvoj žiaka.

3. Interkultúrna psychológia

Interkultúrna psychológia je svojou podstatou komparatívna veda: popisuje a porovnáva vlastnosti a procesy ľudskej psychiky v závislosti na kultúrnych faktoroch založených v odlišnostiach etník, národov, rasových, náboženských či jazykových skupín. Psychologické skúmanie kultúrnych faktorov sa zameriava na variabilitu vyskytujúcu sa medzi týmito spoločnosťami, ktoré sa prejavujú v rozdieloch v kognitívnych procesoch (myslenie, poznávanie sveta) v interpersonálnom správaní a komunikácii ľudí, v hodnotových orientáciách, v postojoch a predsudkoch, vo výchovných štýloch rodín, škôl a iné. Cieľom tohto skúmania je jednak identifikovať a popísať existujúce interkultúrne javy a procesy a začleniť ich do súhrnnej explanácie ľudských skupín a ich správania (cieľ vedecký), jednak vytvárať podklady pre aplikáciu výskumných nálezov a teoretických explanácií vo sférach spoločenskej činnosti (cieľ praktický).

Keď sa zaoberáme problematikou interkultúrnych a interetnických javov a procesov je potrebné mať na zreteli, že touto problematikou sa zaoberá množstvo vedných disciplín, takže

hovoríme o integrovanej multidisciplíne, ktorá komplexne objasňuje dané javy. Takými sú sociológia, etnografia, etnológia, kultúrna antropológia, etnoligvistika a iné.

Medzi základné pojmy multikultúrnej psychológie zaraďujeme pojmy – **kultúra, etnikum, národ, rasa a predsudky**.

Kultúra – zo širšieho hľadiska zahrňuje všetko, čo vytvára ľudská civilizácia, ako materiálne výsledky tak aj duchovné výtvyry.

- v užšom slova zmysle – ide o prejavy správania ľudí – teda kultúrou určitého spoločenstva ako sú zvyky, symboly, komunikačné normy a jazykové rituály, zdieľané hodnotové systémy, predávanie skúseností, zachovávanie tabu a pod.

Kultúrne vzorce – sú naučené a záväzné schémy pre konanie v štandardných situáciách, navonok vystupujúce v podobe obyčajou, mravov, zákonov a tabu.

S kultúrou súvisia aj pojmy asimilácia a adaptácia.

Asimilácia je postupné včleňovanie jedného etnika a jeho kultúry do inej kultúry tak, že znaky pôvodnej kultúry sa strácajú a sú nahradzované znakmi dominantnej, preberajúcej kultúry. V súčasnosti sa významne sleduje, aby sa menšina **adaptovala** v prostredí väčšinovej populácie, preberalo určité prvky dominantnej kultúry a zároveň, aby si uchovala svoju vlastnú kultúru a nerozplynulo sa v kultúre dominantnej.

Etnikum – je spoločenstvo ľudí, ktoré má spoločný rasový pôvod, obvykle spoločný jazyk a zdieľa spoločnú kultúru. **Etnicita** je vzájomne previazaný systém kultúrnych (materiálnych a duchovných), rasových, jazykových a teritoriálnych faktorov, historických osudov a predstáv o spoločnom pôvode pôsobiacich v interakcii a formujúcich etnické vedomie človeka a jeho etnickú identitu. **Etnická príslušnosť** je chápaná ako prejav vedomia o spolunáležitosti jednotlivca či skupiny s etnickým spoločenstvom na základe objektívnych a subjektívnych komponentov jeho alebo ich etnicity. To ako sa prejavuje etnická príslušnosť, závisí predovšetkým na tom, či je uvedomovaná, ale môže byť aj proklamovaná – teda závisí na **etnickom vedomí**. Etnické vedomie ako psychický stav obsahuje kognitívnu ale aj emocionálnu zložku. Kognitívna zložka etnického vedomia je súhrn vedomostí a názorov jednotlivcov na pôvod, odlišnosť, historické osudy a iné atribúty týkajúce sa vlastného etnika. Je do istej miery sýtený školským vzdelávaním a inými formálnymi zdrojmi (médiá). Emocionálna zložka etnického vedomia zahŕňa subjektívne stavy prežívania, cítenia, viažuce sa k vlastnej etnickej identite. Napr. pocit starosti, ľútosti či smútku v prípade diskriminácie vlastného etnika, alebo naopak pocity radosti, hrdosti v prípade úspechu vlastného etnika.

Národ – je osobitý a uvedomelý kultúrny a politický spoločenstvo, na ktorého utváranie majú najväčší vplyv spoločné dejiny a spoločné územie. Teda aj spisovný jazyk, náboženstvo, dejinnú skúsenosť, štát alebo autonómne postavenie a občania zdieľajú spoločné vedomie o svojej príslušnosti k určitému národu.

Národnosť – je najčastejšie chápaná ako príslušnosť jedinca k určitému národu alebo etniku.

Národnosť je najčastejšie chápaná ako príslušnosť ku skupine osôb so spoločným pôvodom, kultúrou, prípadne jazykom, náboženstvom alebo inou charakteristikou, ktorá ju odlišuje od ostatnej populácie. Na základe toho sa rozlišuje národnosť etnická a národnosť politická. Národnosť politická je kritériom štátne občianstvo. Národnosť etnická sa zisťuje tzv. deklaratívnu metódou: možnosť prihlásenia sa k národnosti. Zohľadňuje sa tým skutočnosť,

že národnosť nie je len objektívna kategória, ale aj subjektívny postoj každého jednotlivca. Vstupujú tu aj psychologické kritéria – v tomto prípade pocit spolunáležitosti s národom, s jeho históriou, s tradíciami a zvyklosťami aj s vôľou túto príslušnosť k národu deklarovat'.

Rasy – sú veľké skupiny ľudí s podobnými telesnými znakmi, ktoré sú dedičné, vytvorili sa vplyvom prírodného prostredia a vznikli v určitých geografických teritóriách: europoidná v Európe a na Blízkom východe, negroidná v Afrike a mongoloidná v Ázii (biologicko – antropologické ponímanie).

Tiež sa stretávame aj s triedením rás odvodzovaných z kultúrnych fenoménov – zo vzorcov správania, z jazykových a náboženských charakteristík a pod. (románska rasa, židovská rasa alebo slovanská rasa).

Príslušníci každej rasovej skupiny vnímajú a uvedomujú si špecifické vlastnosti svojej vlastnej skupiny a odlišnosti vo vlastnostiach iných rasových skupín. Toto historicky dlhodobé vnímanie rasových odlišností viedlo k vytvoreniu pomerne stabilných sociálno – psychologických stereotypov a postojov.

Rasizmus – je súhrnné označenie pre také správanie, ktoré prekračuje iba vnímanie rasových odlišností a pretvára sa na nepriateľské aktivity voči príslušníkom inej rasy, ktoré sa prejavuje v **diskriminácii**, v agresívnom správaní (verbálnom alebo fyzickom). O rasizme hovoríme len tam, kde dochádza k priamemu ohrozovaniu jednej rasovej skupiny zo strany druhej rasovej skupiny. Nie je však možné stotožňovať rasizmus s pocitmi sociálneho dištancu alebo nízkej obľúbenosti príslušníkov jednej rasy u príslušníkov inej rasy – to by aj väčšina obyvateľov planéty museli byť vyhlásení za rasistov. Odmietavý postoj alebo aj predsudok voči inej rase ešte nie je rasizmus – ten sa prejavuje až diskrimináciou, kedy sú jednej skupine ľudí upierané práva a príležitosti, ktorými druhí disponujú.

4. Stereotypy a predsudky

Stereotypy a predsudky sú predstavy, názory a postoje, ktoré určitý jednotlivci či skupiny osôb zaujímajú k iným skupinám alebo k sebe samým (autostereotypy). Tieto názory a postoje sú relatívne stabilné, sú prenášané medzi generáciami a sú pomerne ťažko zmeniteľné.

Stereotypy – sú mienenia o triedach indivíduí, skupinách, ktoré sú v podstate šablónovitými spôsobmi vnímané a posudzované podľa toho, k čomu sa vzťahujú. Nie sú produktom priamej skúsenosti indivídua, sú preberané a udržiavajú sa tradíciou.

Predsudok – predpojatosť, názorová strnulosť, emočne nabitý, kriticky nezhodnotený úsudok a z neho plynúci postoj, názor prijatý jedincom alebo skupinou.

Predsudky majú tri komponenty: 1. kognitívne (stereotypy, t.j. zdieľané názory o charakteristikách skupín), 2. afektívne (postoje, v ktorých sa odráža hodnotenie skupín), 3. behaviorálne (diskriminácia v jednaní so skupinami).

Problémy spojené so stereotypami a predsudkami pramenia z toho, že obsahujú zovšeobecňujúce hodnotenie a sú veľmi stabilné. Nositeľ predsudku vzťahuje určité hodnotenie na všetkých príslušníkov určitého etnika, národa či rasy, bez toho, že by posudzoval jednotlivca podľa reálnych charakteristík.

Pretože sú predsudky druhom postoja, zakladajú i sklon k negatívnemu konaniu voči objektom predsudkov a pretože sú iracionálne, sú veľmi odolné voči zmenám a rezistentné voči racionálnej argumentácii.

Ak niekto prechováva predsudky voči príslušníkom iného etnika či rasy, nedopúšťa sa tým ešte **diskriminácie** – tá sa prejavuje až faktickým konaním.

4.1 Vznik a vývoj etnických a rasových predsudkov.

Etnické stereotypy a predsudky majú univerzálny charakter, t.j. doprevádzajú vzťahy ľudí na celom svete. Deti si osvojujú etnické predsudky od svojich rodičov a príbuzných a ich vznik je významne ovplyvňovaný typom sociokultúrneho prostredia, v ktorom žijú. Deti sú schopné rozlišovať medzi etnickými či rasovými skupinami už od raného veku (3 – 4 rok).

Neexistuje vo svete spoločnosť, kde by sa deti naučili, že patria k etnickej alebo náboženskej skupine svojich rodičov. Na základe príbuzenstva sa predpokladá, že dieťa prevezme predsudky svojich rodičov a takisto to, že sa stane obeťou akéhokoľvek predsudku, namiereného proti jeho rodičom.

Práve preto to vypadá, ako by bol predsudok niečo vrodené, spojené už s biologickým pôvodom. Pretože deti majú rovnakú príslušnosť ako ich rodičia, musíme počítať s tým, že rodičia deťom predávajú etnické postoje.

V skutočnosti dochádza k prenosu výchovou a vyučovaním, nie dedičnosťou.

Malé dieťa je pomerne bezmocné, Jeho jediný možný model, ako prežiť, je rodičovský model. Pokiaľ je ich spôsob života tolerantný, je tolerantné i dieťa, pokiaľ sa správajú so nepriateľsky voči určitým skupinám, správa sa tak aj ich dieťa.

Dieťa si samozrejme napodobňovanie neuvedomuje. Cesty ako si osvojuje rodinné postoje nie sú také priamočiare. Deje sa to **identifikáciou**. Napodobňuje správanie rodičov, stáva sa obrazom ich postojov.

I keď konformita s atmosférou domova je bezpochyby najvýznamnejší zdroj predsudkov, nesmieme si myslieť, že dieťa vyrastá, aby bolo verným obrazom svojich rodičov. Nie je ani pravda, že postoje rodičov vždy zodpovedajú predsudkom, ktoré v danej komunite prevažujú.

To, čo otec a matka predávajú svojim potomkom, sú ich vlastné verzie kultúrnych tradícií. Pokiaľ dieťa nepochytí štandardné postoje komunity, jeho vzorec predsudkov bude obrazom všetkých zvláštností, ktorými na neho rodičia zapôsobili. Niekedy si vyberá dieťa samé. V raných rokoch nemá skúsenosť a silu na to, aby sa postavilo na odpor hodnotovým postojom svojich rodičov, ale občas sa stane že k nim získa nedôveru. Aj keď sa im vo všeobecnosti prispôsobí, má svoje pochybnosti. V dobe dospievania môže rodičovský vzor odmietnuť úplne, môže mať podobu otvorenej vzbury (privedie si domov rómskeho kamaráta a pod.).

4.2 Vývin predsudkov

Ako sa predsudkom naučíme?

Na prvom mieste stojí vplyv domova – dieťa preberá hotové etnické postoje od svojich rodičov. V prvých rokoch učenia hrá dôležitú rolu **identifikácia**. Predsudky môžeme prebrať alebo rozvíjať vlastné predsudky.

Dieťa, ktoré preberá predsudky, preberá postoje a stereotypy od svojej rodiny a od svojho kultúrneho prostredia. Slová a gesta rodičov sa spolu s ich sprievodnými predstavami a antagonizmami prenášajú na dieťa a to preberá názory svojich rodičov.

Existuje však aj taká výchova, ktorá predstavy a postoje neprenáša na dieťa **priamo**, ale vytvára skôr ovzdušie, v ktorom sa jeho životným štýlom stáva rozvoj vlastných predsudkov. Rodičia môžu, ale **nemusia** svoje predsudky vyjadrovať **priamo**. Tu je rozhodujúce, akým spôsobom sa k dieťaťu správajú (vyžadujú prísnu disciplínu, vyhrážajú sa a pod.). Tak si dieťa osvojí podozrievavosť, strach a nenávisť, ktoré si skôr či neskôr môže pevne spojiť s menšinovými skupinami. V skutočnosti sa však tieto dve formy učenia nelíšia. Rodičia, ktorí svoje dieťa učia určité predsudky, vychovávajú si zároveň dieťa k tomu, aby si predsudky pestovalo. Aj spôsob výchovy napomáha rozvoju predsudkov. Existuje vzťah medzi predsudkom dieťaťa a spôsobom, akým je dieťa vychovávané. Allport (2004) odhaduje, že u detí, s ktorými sa zachádza príliš hrubo, sú prísne trestané alebo neustále kritizované je väčšia pravdepodobnosť, že z nich vyrastú ľudia, pre ktorých skupinový predsudok hrá významnú rolu. A naopak: u detí z rodín, kde je atmosféra uvoľnenejšia, kde je viac bezpečia, zhovievavosti a lásky, je väčšia pravdepodobnosť, že budú tolerantné.

Kedy sa predsudkom učíme?

Výskumy poukazujú na to, že dieťa si rasy prvýkrát všimne keď má dva a pol roka. Prvým náznakom rasového uvedomovania je v mnohých prípadoch okamih, kde dieťa čisto zmyslovo zaznamená, že niekto má kožu bielu a niekto farebnú. Pokiaľ toto zistenie nie je doprevádzané strachom z neznámeho, môžeme povedať, že rasová odlišnosť spočiatku budí zvedavosť a záujem – nič viac. Detský svet je plný fascinujúcich rozdielov a farba tváre je iba jeden z nich. Ale aj tak, ako prvý vnem rasovej odlišnosti môže viesť k asociácii k slovu „čistý“ alebo „špinavý“.

Neskôr (3 a ½ až 4 ročné deti) deti prenasleduje pocit, že sú špinavé. Keďže deti učíme dodržiavaniu hygienických návykov, často sa im v tomto veku farba pokožky spája skôr s hygienickou čistotou.

Z výskumov zistíme, že farebné deti si vcelku uvedomujú rasu skôr než deti biele (Allport, 2004). Štvorročné deti sú celkovo zvedavé, uvedomujú si odlišnosti medzi rasovými skupinami a zaujímajú sa o ne.

Ďalším procesom vo vývine predsudkov je „**jazykový precedens v poznávaní**“. Kedy emocionálne nabité slovo (napr.: neger, cigán a pod.) pôsobí skôr, než sa dieťa dozvie, k čomu sa vzťahuje. Neskôr si svoju averziu spojí s tým, na čo sa dané slovo odkazuje. Dieťa si tak môže vypracovať averziu na pojem, bez toho aby malo najmenšiu predstavu, čo znamená. Averzia teda vzniká skôr, než má dieťa niekoho, na koho ju vzťahuje.

Než však dieťa získa jasnú predstavu toho, na čo sa slovo vzťahuje, často dochádza k rôznym rozpačitým situáciám. Keď symbol vyvoláva silné emócie, nebýva už považované za symbol ale za skutočnosť. Hovoríme o fóbii voči symbolom. To sa najčastejšie spája s používaním nadávok. Keď deťom niekto nadáva, veľakrát plačú. Ich hrdosť raní akákoľvek nadávka: darebák, špinavec, cigán a čokoľvek iné. Aby deti unikli tejto verbálnej realite raného detstva, keď sú už trochu staršie, často hľadajú nový pocit istoty tým, že pripúšťajú, že nadávka nie je ako kameň a tak neporaní. Trvá však niekoľko rokov, než zistia, že nadávka nie je len nadávkou.

4.3 Štádia vývoja učenia predsudkov (voľne podľa Allporta, 2004):

I. Prvé štádium etnocentrického poznávania - štádium pregeneralizovaného poznávania

1. Identifikácia s postojmi a predsudkami rodičov, výchovný štýl rodičov.

2. Štádium zvedavosti a záujmu o rasové a etnické odlišnosti.

Dieťa vie, že ľudské bytosti sa zhlukujú do skupín a že medzi týmito skupinami sú rozdiely. Tieto môžu byť veľké (belosi a černosi) ale existujú aj jemnejšie rozdiely. Dieťa vie o skupinových odlišnostiach, ale ešte nemá jasno ohľadom všetkých dôležitých znakov.

3. Štádium jazykovej precedencie v poznávaní.

Poznanie jazykových symbolov sa ešte nespája s konkrétnou realitou. Slovné vyjadrenie dieťa pozná skôr, než ho vie naplno použiť.

II. štádium predsudkov:

1. úplné zavrhovanie (začína niekedy okolo 8, 9roku života a vrcholí v puberte)

Deti v prvej a druhej triede si často sami vyberú ku hre deti inej rasy či etnickej príslušnosti alebo si vedľa nich sadnú v lavici. Táto priateľskosť však vymizne v piatej triede. V tej dobe si deti vyberajú úplne výhradne len vlastnú skupinu. Ako deti zrejú, za normálnych okolností sklon totálne zamietajú príliš zovšeobecňovať vymizne.

III. štádium – diferenciácie (dospievanie)

V tomto štádiu predsudky prestávajú byť absolútne. Postoje sú dopĺňované argumentmi, aby boli logickejšie a prijateľnejšie.

4.4 Špecifiká vývinu predsudkov detí školského veku

Súčasná kultúra na jednej strane pripúšťa (a v mnohých smeroch podporuje) etnocentrizmus, zároveň však človek musí (aspoň slovami) podporovať demokraciu a rovnosť alebo priznať nejaké dobré vlastnosti menšinovej skupine a aspoň prijateľne ospravedlňovať nesúhlas, ktorý dáva najavo voči menšinám.

Niekedy, okolo 8. roku, sú reči detí často plné predsudkov. Poznajú kategórie skupín ľudí a naučili sa zavrhovať. Ale ide však o zavrhovanie predovšetkým verbálne. Deti preklínajú cigánov, Číňanov, Vietnamcov, ale správajú sa k nim pomerne demokraticky. Hovoria o nich zle, ale zároveň sa s nimi aj hrajú. Pri vytváraní kategórii skupín ľudí sa opierajú o slovné pomenovania, ktoré často vedú k zrodu emocionálnych postojov skôr, než sa sformuje samotný systém predstáv.

Keď začne pôsobiť školská výchova, dieťa sa dozvedá o novej verbálnej forme: musí hovoriť demokraticky. Musí tvrdiť, že považuje všetky rasy a všetky vyznania za seberovné. U detí vo veku okolo dvanásť rokov sa teda môžeme stretnúť s verbálnou akceptáciou, ale so zavrhovaním, pokiaľ ide o správanie. V tomto veku predsudky primárne ovplyvňujú správanie, ale začínajú pôsobiť verbálne, demokratické normy.

Paradoxom teda je, že mladšie deti môžu hovoriť nedemokraticky a správať sa demokraticky, zatiaľ čo deti v puberte hovoria (aspoň v škole) demokraticky, ale ich vystupovanie je plné skutočných predsudkov. Okolo pätnásteho roku sa stretávame s pozoruhodnou zručnosťou napodobňovať vzorce dospelých. Využívať predsudkové a demokratické pravidlá iba v potrebných, príslušných situáciách. Podľa okolností sa tak u adolescentov mení dokonca aj správanie.

Etnické postoje sa u detí formujú nielen cestou preberania vzorcov od dospelých, ale v období dospievania dieťa postupne zisťuje, že by mohlo mať vlastné predsudky rovnako ako má iné svoje názory, teda také, ktoré zodpovedajú jeho vlastnej osobnosti (egu). Vytváranie sa deje integráciou a organizáciou predsudkových postojov. Allport uvádza tieto formy:

1. **podmieňovanie** (neprijemná skúsenosť nás vedie k takému zovšeobecneniu, že všetci príslušníci danej skupiny sú rovnako zlí, neprijemní ako naša prvotná skúsenosť s nimi, človek nemá predsudky voči určitému človeku, ale proti skupine ako celku)
2. **selektívne vnímanie a usudzovanie** (predchádzajúci postoj naštartuje proces selektívneho vnímania a logického usudzovania)
3. **učenie prostredníctvom podriad'ovania** (existuje tendencia zaujať etnické postoje prispôsobené práve tomu systému hodnôt, ktorý u daného jedinca prevažuje. Pretože existuje tendencia zaujať etnické postoje prispôsobené vlastnému sebaobrazu jedinca).
4. **potreba statusu** (spoločenský prejav potreby uznania, triedy, kasty).

Okrem kultúrnej podmienených dôvodov vzniku predsudkov však existuje veľa osobných dôvodov, prečo vznikajú predsudky, ktoré majú podporiť životný štýl človeka. O predstave seba samého, ktorú potrebujeme, môže rozhodovať pocit neistoty, obava, vina, prvotná trauma alebo rodinný vzorec, miera frustračnej tolerancie alebo dokonca vrodený temperament. Vo všetkých týchto prípadoch vznikajú špecifické etnické postoje, aby scelili a zavŕšili profil osobnosti, ktorá sa vyvíja.

Zvládnuť triky etnocentrizmu zaberie celé detstvo a väčšinu dospelovania. Žiadne dieťa sa nerodí s predsudkami. Vždy si ich osvojí. A osvojuje si ich hlavne pri naplňovaní vlastných potrieb, aj keď vývoj jeho osobnosti vždy súvisí so štruktúrou danej spoločnosti.

4.5. Ako pracovať s predsudkami

Keďže hlavným a najranejším zdrojom predsudkových postojov je rodina, od programov multikultúrnej výchovy v školách by sme nemali mať príliš veľké očakávania. Primárnou úlohou školy je deti vzdelávať. Výchova je primárnou funkciou rodiny. Spoločný vplyv školy, cirkvi a štátu by však mal smerovať k výchove ku princípom demokratického života. Cieľom je uviesť do života ďalší vzor, ktorým by sa mohlo dieťa riadiť. Ak by sa podarilo, že dieťa začne **pochybovať o svojom hodnotovom systéme**, šance na zrelšie riešenie konfliktu budú väčšie, ako keď sa žiadna pochybnosť nikdy neobjaví. Tak sa dajú očakávať výsledky multikultúrnej výchovy, ale ich rastúci vplyv pravdepodobne zapôsobí až na nasledujúcu generáciu rodičov.

Podľa Allporta (1954) za určitých podmienok môže **kontakt medzi skupinami** rasovo či etnicky odlišnými znižovať predsudky pôsobiace v týchto skupinách. Podmienkou je: zhodný status skupín, dobrovoľný kontakt, kooperácia za spoločným cieľom, kontakt je podporovaný nadriadenými inštitúciami. Aj Výrost a Zelová (in Prúcha, 2004) výskumom sledovali činitele podieľajúce sa na formovaní etnických a národnostných postojov v populácii Slovákov a Maďarov žijúcich na Slovensku. Zistili, že „ jednotlivci s intenzívnymi kontaktmi s príslušníkmi inej národnosti majú veľmi priaznivé postoje k príbuzenským vzťahom medzi nimi“. Podobne na formovanie etnických postojov ľudí pôsobí hustota etnickej zmiešanosti na určitom území.

Ako to využiť v škole?

Sociálne interakcie medzi žiakmi/žiačkami môžu mať v priebehu procesu výučby rozmanité podoby a charakter. Často sa stáva, že žiaci/žiačky sú v pozícii protivníkov a nastáva súťaž, ktorý žiak dosiahne lepší výkon, lepší výsledok. Učítelia,/učiteľky v dobrom úmysle motivovať

žiakov/žiačky k čo najlepším výkonom, často takúto súťaživosť podporujú, dokonca na nej cieľavedome budujú svoje stratégie výučby. I keď nemožno jednoznačne povedať, že by to bolo škodlivé, je to v mnohých prípadoch prinajmenšom málo efektívne. Obzvlášť v prípade, že jedným z našich strategických cieľov je rozvíjanie interkultúrnej komunikácie, ako prostriedku tolerancie a vzájomného porozumenia.

V záujme takýchto cieľov je vhodnejšie uplatňovať také stratégie výučby, ktoré sú založené na pozitívnej sociálnej interakcii, spolupráci a kooperácii. Týmto sa žiaci/žiačky učia nielen prispôbovať svoje správanie, postoje a záujmy potrebám skupiny v ktorej pracujú, ale sa učia aj to, ako asertívnym spôsobom presadiť v rámci skupiny svoje názory, postoje a uspokojiť svoje individuálne potreby. Je to rovnako dôležité v prípade, ak sú príslušníkmi majoritnej populácie rovnako, ako v prípade príslušníkov minorít.

Nie každá práca v skupine si vyžaduje kooperáciu. Ku kooperácii totiž dochádza iba v tom prípade, ak úloha, ktorú má skupina riešiť, je tak koncipovaná, že jednotlivec ju nemá možnosť vyriešiť sám. Na jej riešenie je potrebné spojiť svoje sily a tak dosiahnuť synergický efekt. Ide tu o také spolupôsobenie jednotlivých členov skupiny, keď je výsledný efekt ich spolupráce vyšší ako jednoduchý súčet toho, čo by dokázali každý sám. Tento efekt „navyšé“ vzniká v dôsledku sociálnych interakcií **tvárou v tvár** v skupine, **pozitívnou vzájomnou závislosťou** jednotlivcov a pocitom **osobnej zodpovednosti** za výsledky jednotlivcov i skupiny ako celku.

Každá kooperatívna úloha má dve stránky. Je to stránka **náuková**, vďaka ktorej sa žiaci/žiačky naučia nové vedomosti a ich tvorivé využitie. Druhá stránka je **sociálno- emocionálna**, vďaka ktorej sa žiaci /žiačky v priebehu riešenia učebných úloh učia novým sociálnym zručnostiam (poznať sa, dôverovať si, otvorene komunikovať, akceptovať druhých, aktívne počúvať, pomáhať si, riešiť konfliktné situácie a pod.).

5. Prevencia proti rasizmu a extrémizmu

Ak chceme vychovávať deti a mládež k tolerancii, znamená to, že ovplyvňujeme ich postoje. Postoj jedinca býva definovaný ako predispozícia ku konaniu, vnímaniu, myslenia a cíteniu voči osobe, predmetom, situáciám. Pôsobíť na zmenu postoja si vyžaduje pôsobíť na všetky tieto zložky.

Postoje majú tri základné atribúty:

1. vzťahujú sa k niečomu
2. sú pozitívne, neutrálne alebo negatívne
3. majú určitú intenzitu

Zmena postoja môže byť **kongruentná** (pôsobiaci v zhodnom smere) – túto je ľahšie dosiahnuť, a **inkongruentná** (pôsobiaci v opačnom smere) – tú je dosiahnuť podstatne obtiažnejšie.

Konzistencia postoja je súdržnosť jednotlivých komponentov postoja, t.j. jeho kognitívnych, emotívnych a konatívnych zložiek. Konzistentné postoje sú stabilnejšie, inkonzistentné postoje sú relatívne nestabilné. Taktiež postoje založené na silných potrebách a záujmoch sú odolnejšie voči zmenám.

Výskumy vplyvu prostriedkov masmediálnej komunikácie ukázal, že účinnejšie sú vplyvy informačné než propagačné, presvedčovanie založené na vyvolávaní emócií je účinnejšie než logická argumentácia a vplyv väčšiny je vyšší než mienka expertov.

Ovplyvňovať postoje voči iným rasám, etnikám, či podieľať sa na rozvoji tolerance a rasovej znášanlivosti žiakov môžeme rôznymi formami, ako:

Integrovaná výchova k tolerancii a rasovej znášanlivosti.

Ako súčasť školského kurikula sa integrovaná výchova premieta do všetkých oblastí vyučovacieho procesu. Každodenný život v škole prináša skúsenosti, ktoré žiakom/žiačkám objasňujú a upresňujú formálne teoretické vedomosti pojmov ako je tolerancia, znášanlivosť a pod a to a najmä vytvorením bezpečnej multikultúrnej klímy v škole, v triede. Napr. vytvorením a dodržiavaním pravidiel, podľa ktorých žiaci/žiačky vedia, že je potrebné rešpektovať sa navzájom a tak bude rešpektovaný aj každý žiak/žiačka sám/a. Aj v jednotlivých vyučovacích predmetoch je možné v kontexte vyučovacej látky realizovať výchovu k tolerancii a rasovej znášanlivosti.

Cielené programy zamerané na prevenciu proti rasizmu a extrémizmu

1. viesť mladých k ujasneniu si vlastných postojov voči národnostiam a rasám. Podporiť pozitívne postoje, porozumieť negatívnym, nezostávať však iba u konštatovania, ale ísť ďalej, hľadať korene negatívneho postoja – často to býva strach, negatívna skúsenosť, strach z kriminality určitej kultúry a pod. Ak existuje niečo ako negatívny jav, nie je možné ho vyvrátiť, ale je možné zdôrazňovať, že jedinci nereprezentujú celé etnikum.

K navodeniu pozitívnej atmosféry, aktivity pri práci v triede je vhodnejšia beseda, diskusia než prednáška. Podstatné je udržať nehodnotiaci postoj, nechať zaznieť všetky názory, neodsudzovať názory, ktoré nie sú v súlade s našimi názormi.

2. Informovať o etniku, ktoré žiakov/žiačky najviac zaujíma alebo ku ktorému majú najproblematickejší vzťah.

3. Priblížiť jednotlivé etniká žiakom, viesť k porozumeniu.

4. Do diskusie o prevencii proti rasizmu a extrémizmu zapájať učiteľov/učiteľky, s využitím sociálnopsychologického výcviku sa sústreďovať nielen na získavanie informácií, ale aj na vlastné zážitky a ujasnenie vlastných postojov.

Literatúra:

- Allport, Gordon, W.** 2004. O povaze predsudku. Prostor
- Antoničová, I.** 1998. Niektoré otázky uplatňovania humanistickej koncepcie v škole. In Zb.: Nové trendy v pedagogicko-psychologickej príprave učiteľov. PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 1998.- s. 39-42. ISBN 80-88885-60-4.
- Atkinsonová, R.L. a kol.** 1995. Psychologie. Praha: Victoria Publishing
- Bjørger, T., Carlsson. Y.** 2005. Early Intervention with Violent and Racist Youth Groups. Norwegian Institute of International Affairs.
- Fanwicková, E., Smith, T.** 1994: Adolescencia. Vydavateľstvo INA. Bratislava
- Frankl, V.** 1994. Človek hľadá smysl - úvod do logoterapie, Praha, Psychoanalytické vydavateľstvo.
- Gáborová, Ľ.** 1998. Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní. Prešov, FHPV PU, 1998
- Gáborová, Ľ.** 2016. Uplatňovanie humanistickej psychologie vo výchove a vzdelávaní. In: Kubáni, V.(Ed.). Psychologická revue I. ISBN 80-8068-507-X, s. 42-69, PULIB.
- Gumaer, J.** 1984. Counseling and Therapy for Children. NY, Free Press. ISBN : 139780029133507
- Helus, Z.** 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelu. In: *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2. ISSN 3330-381
- Hellus, Z.** 2005 Dítě v osobnostním pojetí. Portál, 2005.
- Kariková, S.** 2000. Kapitoly z pedagogickej psychológie. Žilina: EDIS.
- Kol.** 2014. Extrémizmus a radikalizmus mládeže - škandinávske skúsenosti. Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Kosová, B.** 1995. Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni základnej školy. Banská Bystrica : PF UMB .
- Lisá, L., Kňourková, M.** 1986. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Zdravotnické nakladatelství Avicenum. Praha
- Livermore, D.** 2009. Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success. New York: AMACOM, ISBN:10:0814414877
- Maslow, A.** 1968 Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand,
- Matějček, Z.** 1994. Co děti nejvíc potřebují : eseje z dětské psychologie. Praha: Portál, 108 s.
- Porubský, Š.** 2002. Zlepšenie učenia a vyučovania slovenského jazyka. In: Program tolerance k menšinám. Projekt Phare: Výstupné materiály, CD, Sekcia ľudských práv a menšín Úradu vlády SR, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, FÁS International Consulting Ltd., ÍRSKO
- Průcha, Ján.** 2004: Interkulturní psychologie. Portál, Praha
- Rogers, C.** 1995. Ako byť sám sebou. Bratislava: Iris
- Šišková, T., ed.** 1998: Výchova k tolerancii a proti rasizmu. Zborník. Portál, Praha
- Štátna školská inšpekcia:** Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v škol. roku 2015/2016. Dostupné na stránke:
https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2016/SS_LP_ZS_15_16.pdf
- Švec, Š.** 1997. Koncepcia humanistickej orientovanej výučby. IN: Pedagogická revue
- Vágnerová, M.** 2000: Vývojová psychologie. Portál. Praha,
- Zelina, M.** 2000. Alternatívne školstvo. Bratislava: IRIS, 2000.

Metodická príručka

**pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských
zariadení v rezorte školstva SR**

2016

Autorky: PhDr. Dagmar Kopčanová, PhDr. Alena Kopányiová, PhD
PhDr. Eva Smiková, PhD.
Recenzent: PhDr. Ľubomír Páleník, CSc.

© VÚDPaP, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava
ISBN: 978-80-89698-20-2

Príručka bola vydaná s finančnou podporou MŠVVa Š SR
Za odbornú stránku tejto publikácie zodpovedajú autorky.

