

DUŠEVNÉ ZDRAVIE A DUŠEVNÁ IMUNITA

PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH
ZAMESTNANCOV

Príručka pre účastníkov



Viktor GATIAL · Robert SABO · Teľana USTOHALOVÁ
Jarmila VERBOVSKÁ · Alena RUSNÁKOVÁ

DUŠEVNÉ ZDRAVIE A DUŠEVNÁ IMUNITA PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Príručka pre účastníkov

Autori

Viktor Gatíal, Robert Sabo, TeĽana Ustohalová, Jarmila Verbovská, Alena Rusnáková

Vydavateľ

Národný inštitút vzdelávania a mládeĽže (NIVAM)
Stromová 1, 831 01 Bratislava
www.nivam.sk

Rok vydania: 2026

Vydanie: prvé

Miesto vydania: Bratislava

ISBN 978-80-565-1666-9

Licencia



Toto dielo je zverejnené pod otvorenou licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Dielo je možné voľne kopírovať, šíriť, upravovať a ďalej používať aj na komerčné účely za podmienky, že uvediete pôvodných autorov a vydavateľa, odkaz na licenciu a označíte prípadné vykonané zmeny. Plné znenie licencie nájdete na stránke [Creative Commons BY 4.0 \(creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.sk\)](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.sk).

Odporúčaná citácia

GATIAL, V. – SABO, R. – USTOHALOVÁ, T. – VERBOVSKÁ, J. – RUSNÁKOVÁ, A. Duševné zdravie a duševná imunita pedagogických a odborných zamestnancov. Príručka pre účastníkov. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeĽže, 2026. ISBN 978-80-565-1666-9.

© Národný inštitút vzdelávania a mládeĽže, 2026

© Viktor Gatíal, Robert Sabo, TeĽana Ustohalová, Jarmila Verbovská, Alena Rusnáková, 2026

OBSAH

ÚVOD	4
1 DUŠEVNÉ ZDRAVIE, SYNDRÓM VYHORENIA, STRESORY.....	6
1.1 Duševné zdravie, duševná imunita, syndróm vyhorenia, stresory	6
1.2 Čo priniesli najnovšie zistenia v oblasti duševného zdravia?	9
1.3 Možnosti podpory duševného zdravia	12
2 SEBAOBRAZ, SEBAÚCTA, SEBAPOZNÁVANIE, (SEBA)REFLEXIA.....	15
2.1 Sebaobraz, silné stránky, osobné výzvy	18
2.3 Sebaprijatie – zážitkové aktivity a techniky	23
3 (SEBA)ROZVOJ A PODPORA DUŠEVNÉHO ZDRAVIA.....	26
3.1 Neverbálna a verbálna komunikácia, aktívne počúvanie	26
3.2 Hnev, ďalšie emócie, konflikty a asertívne správanie	27
3.3 Čriepky z pozitívnej psychológie.....	30
3.3.1 Morálne dilemy	30
3.3.2 Svojpomocné skupiny.....	34
3.3.3 Nádej, radosť a humor v práci pedagogického a odborného zamestnanca	36
3.4 Životné zručnosti a dobrovoľníctvo.....	38
3.5 Vybrané relaxačné techniky	41
3.6 Plánovanie, (seba)rozvoj	44
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	49
ZOZNAM ODPORÚČANEJ LITERATÚRY	56

ÚVOD

Duševné zdravie a duševná imunita predstavuje pre každého zamestnanca v oblasti školstva, ale nielen v tomto rezorte, predpoklad dobrého zvládania každodenných povinností v škole/školskom zariadení. Venovať pozornosť duševnému zdraviu je dnes neoddeliteľnou súčasťou života pedagogických a odborných zamestnancov, detí, žiakov aj celých školských komúnít. V posledných rokoch sa téma duševného zdravia dostala do popredia záujmu vzdelávacej politiky, školskej praxe aj odborných diskusií. Školy a školské zariadenia čoraz intenzívnejšie reflektujú potrebu vytvárania bezpečného a podporného prostredia, ktoré podporuje psychickú pohodu, prevenciu rizikového správania a rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií všetkých aktérov vzdelávania. Aktuálne smerovanie kurikulárnej reformy a inkluzívneho vzdelávania kladie dôraz na **celostný rozvoj osobnosti žiaka aj učiteľa**, vrátane psychickej pohody, sociálno-emocionálnych kompetencií a bezpečného prostredia.

Napriek pozitívnym zmenám a rastúcemu povedomiu o význame duševného zdravia zostáva každodenná realita práce pedagogických a odborných zamestnancov náročná. Zvýšené pracovné nároky, administratívna záťaž, potreba reagovať na meniace sa potreby detí a žiakov, ako aj nové spoločenské výzvy si vyžadujú systematickú podporu duševného zdravia pedagogických a odborných zamestnancov škôl, školských zariadení. Preto je dôležité, aby starostlivosť o psychickú pohodu nebola vnímaná len ako jednorazová aktivita či legislatívna požiadavka, ale ako prirodzená a trvalá súčasť kultúry školy, podporujúca zdravé vzťahy, profesionálnu spokojnosť a odolnosť jednotlivcov aj kolektívov.

V nadväznosti na aktuálny legislatívny rámec zákon č. 138/2019 Z. z. ustanovuje zdravotnú spôsobilosť (telesnú aj duševnú) ako podmienku výkonu profesie pedagogického a odborného zamestnanca, pričom ide o normatívne minimum, ktoré je potrebné rozvíjať v kontexte prevencie záťažových situácií a podpory duševného zdravia, pričom skutočná kvalita výkonu profesie si vyžaduje aktívny rozvoj duševného zdravia, nielen absenciu porúch.

Rozvoj duševného zdravia je zároveň neoddeliteľnou súčasťou profesijných kompetencií, najmä v kontexte Profesionálneho štandardu pedagogických zamestnancov, konkrétne kompetencie 3.1 – stotožnenie sa s profesiou, ktorá zahŕňa aj starostlivosť o vlastnú psychickú pohodu, zvládanie záťaže a udržiavanie profesijnej identity.

A nakoniec, požiadavka ohľadom starostlivosti o vlastné duševné zdravie zo strany pedagogických a odborných zamestnancov korešponduje aj s konceptom Profilu inkluzívneho učiteľa (European Agency, 2012), ktorý zdôrazňuje potrebu rozvoja osobnostných a sociálno-emocionálnych kompetencií ako predpokladu inkluzívnej praxe.

V predloženej príručke sa snažíme ponúknuť čitateľom základné informácie pre samoštúdium, ktoré by malo byť osobnou prípravou účastníka na vzdelávanie v inovačnom programe Duševné zdravie a duševná imunita pedagogických a odborných zamestnancov.

Členenie učebného zdroja kopíruje tematické celky inovačného programu a ponúka kapitoly venované duševnému zdraviu a syndrómu vyhorenia, sebapoznávaniu, (seba)reflexii, budovaniu sebaobrazu, seba prijatiu a na záver priblížime možnosti podpory duševného zdravia pomocou sebarozvoja v oblasti efektívnej komunikácie, asertívneho správania. Načrtujeme aj poznatky z oblasti riešenia morálnych dílém, svojpomocných skupín, poukážeme na význam a zmysel humoru v práci pedagogického a odborného zamestnanca. Pozornosť čitateľa možno upúta téma životných zručností, dobrovoľníctva, či service learningu. Ako a kde relaxovať čitateľa môže inšpirovať posledná časť učebného zdroja, kde vám pripomenieme, že mnohé postupy máme vo vlastných rukách a je na našom rozhodnutí, ako ich využijeme vo svoj prospech.

Podpora a ochrana duševného zdravia sa stali významnou súčasťou vzdelávacej politiky aj školskej praxe. Spoločenské zmeny, skúsenosti z obdobia pandémie, rastúce nároky na pedagogických a odborných zamestnancov, ako aj potreby detí a žiakov poukázali na nevyhnutnosť systematickej starostlivosti o psychickú pohodu všetkých členov školskej komunity.

Úlohou súčasnej školy už nie je len dosahovanie vzdelávacích výsledkov a úspechov v testovaniach či súťažiach. Rovnako dôležité je vytváranie bezpečného, podporného a inkluzívneho prostredia, v ktorom sa deti, žiaci aj zamestnanci cítia prijatí, rešpektovaní a v bezpečí. Pedagogickí a odborní zamestnanci zohrávajú v tomto procese kľúčovú úlohu, svojím prístupom a rozhodnutiami prispievajú k budovaniu pozitívnej klímy školy, podporujúcej spoluprácu, dôveru, tvorivosť a duševnú odolnosť jednotlivcov i kolektívov.

1 DUŠEVNÉ ZDRAVIE, SYNDRÓM VYHORENIA, STRESORY

Úvodná kapitola bude pojednávať o niektorých pojmoch v oblasti duševného zdravia a s ním súvisiacich negatívnych javoch, ktoré sa v školskom prostredí vyskytujú pomerne často.

1.1 Duševné zdravie, duševná imunita, syndróm vyhorenia, stresory

Duševné zdravie je stav subjektívnej duševnej pohody, vďaka ktorému sa jedinec dokáže vyrovnávať so stresom, uvedomovať si vlastné schopnosti, dokáže sa učiť a pracovať, a tým prispievať spoločnosti (World Health Organization, 2022), „veď len psychicky zdravá populácia je prínosom pre spoločnosť, rozvíja ju a posúva vpred“ (Gajdošová, Madro a Valihorová, 2018, s. 10). Duševné zdravie je významnou podmienkou života, s dôrazom na to, aby sa jedinec cítil dobre, aby pozitívne prijímal seba samého a iných, aby bolo jeho myslenie pozitívne, dokázal prežívať šťastie a subjektívnu pohodu, aby neupadal do depresí, strachu alebo úzkosti (Valihorová, 2020). V minulosti sa častejšie termín duševného zdravia považoval za synonymom pre absenciu duševných porúch. Takéto chápanie termínu však nie je presné a pravdepodobne pramení z medicínskeho pohľadu na zdravie a chorobu. Veľmi zjednodušene možno problematiku priblížiť nasledovným spôsobom – nižšie sú uvedené tvrdenia, ktoré by mali platiť v prípade, keby sme o duševnom zdraví premýšľali medicínskym spôsobom, ku každému tvrdeniu je pre lepšie pochopenie sformulovaná otázka na zamyslenie:

- a) duševná porucha by existovala nezávisle na úrovni jej symptómov – ale duševnú poruchu nemôžeme identifikovať ako objektívny stav, ktorý by existoval nezávisle na jej symptómoch,
Vieš si predstaviť depresiu bez depresívnych emócií?;
- b) symptómy duševnej poruchy by museli byť navzájom zameniteľné – ale pri duševných poruchách majú niektoré symptómy „väčší“/iný význam ako ostatné (aj diagnostické manuály psychických porúch niektoré symptómy označujú ako hlavné, bez prítomnosti ktorých nemožno hovoriť o tej ktorej poruche,
Je možné si pri depresii „zameniť“ význam nespavosti a samovražedných myšlienok?;
- c) symptómy duševnej poruchy by museli byť nezávislé – ale u symptómov duševných porúch existujú kauzálne vzťahy,
Je možné, že by symptómy depresie ako nespavosť a únava spolu nijako nesúviseli?;
- d) intervencia na úrovni duševných symptómov by nemohla vplyvať na duševnú poruchu – ale rôzne psychoterapeutické prístupy sú zamerané práve na intervenciu na úrovni symptómov,
Nemajú teda psychoterapie žiaden vplyv na duševnú poruchu jedinca? (Ropovik, Adamkovič a Baník, 2022).

Aj v najnovších dokumentoch od WHO je uvádzané, že duševné zdravie je viac ako len absencia duševných problémov a porúch (World Health Organization, 2022). Gajdošová, Madro a Valihorová (2018) uvádzajú, že podporujúce rodinné, školské a pracovné prostredie je nevyhnutné pre rozvoj zdravia. Už aj vláda SR podporila projekty na podporu

duševného zdravia a jeho rozvoja u detí a mládeže a taktiež u osôb v profesiách, ktoré súvisia s rozvojom detí a mládeže a podporou rodinného a školského prostredia. O tejto podpore zo strany vlády nájdeme viac v dokumente: *Strategický rámec v oblasti zdravia do roku 2030*.

Duševná imunita predstavuje komplexný systém psychických mechanizmov, ktoré umožňujú jednotlivcovi **udržiavať stabilitu, adaptovať sa na záťaž a chrániť svoju psychickú pohodu** v meniacich sa podmienkach.

Obsah a štruktúra duševnej imunity:

- kognitívna zložka (spôsoby interpretácie situácií),
- emocionálna regulácia,
- motivačné faktory (zmysel, hodnoty),
- behaviorálne stratégie zvládania,
- sociálne zdroje podpory.

Vzťah k príbuzným pojmom:

- **reziliencia (psychická odolnosť)** – schopnosť zotaviť sa po záťaži; je súčasťou duševnej imunity (Adamčíková, Faltinová, Nováková, 2025),
- **coping (zvládanie záťaže)** – konkrétne stratégie, prostredníctvom ktorých sa duševná imunita realizuje (Lazarus & Folkman, 1984),
- **psychická odolnosť** – širší koncept adaptácie, ktorý zahŕňa dlhodobú stabilitu aj krátkodobé zvládanie.

Koncept duševnej imunity rozpracoval najmä **Oláh (2005)**, ktorý ju chápe ako integratívny systém ochranných faktorov osobnosti, umožňujúci efektívne zvládanie stresu a udržiavanie psychickej rovnováhy.

Syndróm vyhorenia je stav vyčerpania (fyzického, emocionálneho a mentálneho) spôsobený dlhodobým vystavovaním sa situáciám, ktoré sú emočne náročné. Podobné situácie môžu nastať v prípadoch, kedy sú na jedinca kladené vysoké očakávania (alebo sebaočakávania) a súčasne sa vyskytuje chronický situačný stres (Křivohlavý, 2012). Prejavy takéhoto stavu vyčerpania sú:

- fyzické: znížený pracovný výkon, chronická únava, celková slabosť, nespavosť a malátnosť,
- emocionálne: negatívne emócie, ako napr. nervozita, beznádej a bezmocnosť,
- mentálne negatívny postoj k práci, ľahostajnosť, odkladanie práce,
- iné: pesimistický postoj k životu, k ľuďom a k sebe samému tzv. dehumanizácia (Harčár, 2018).

V odbornej terminológii sa okrem pojmov „pozitívne emócie“ a „negatívne emócie“ odporúča používať aj presnejšie označenia „príjemne prežívané emócie“ a „neprijemne prežívané emócie“, ktoré reflektujú subjektívny charakter prežívania bez hodnotiaceho náboja (Fredrickson, 2001).

Harčár (2018) hovorí aj o tom, že niektoré zo symptómov si je jedinec schopný uvedomovať na sebe samom t. j. subjektívne symptómy (napr. únava, problém s koncentráciou

a pamäťou, negativizmus, problémy vo vzťahoch, zhoršená miera sebahodnotenia). Osobe sa ale „darí“ skrývať tieto symptómy pred okolím. Objektívne symptómy sú tie, ktoré si sociálne okolie všima. Na pracovisku ide o zhoršený výkon a výkonnosť aj o zhoršené vzťahy s kolegami.

Syndróm sa objavuje u psychicky zdravých jedincov, ktorí si vyčerpali svoje psychické a emočné zdroje, v dôsledku únavy sa im otupí schopnosť sebakontroly a modifikácie správania, čím sa narušajú aj vzťahy v kolektíve (Harčár, 2018). Syndróm sa objavuje u jedincov, ktorí sa po dlhú dobu starajú o potreby iných, niekedy aj na úkor vlastných potrieb, viac dávajú než prijímajú a chýba im (pozitívna) spätná väzba na ich prácu (Křivohlavý, 2012). Neopisuje táto definícia povolanie učiteľa? Za syndrómom vyhorenia učiteľov stojí viacero príčin od charakteru práce až po osobnostné vlastnosti, ako aj schopnosť zvládať a riešiť problémy (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017).

Najčastejšie postihnutými jedincami syndrómom vyhorenia sú osoby v povolaniach ako: „záchranári, sociálni pracovníci, policajti, väzenský personál, lekári, **učitelia**, zdravotnícky personál, kňazi, **psychológovia**, právnicki, novinári, politici, podnikatelia, manažéri, piloti a letecký personál“ (Harčár, 2018, s. 102).

Stresory sú zdroje záťaže, ktorým jedinci čelia (Gray, Wilcox a Nordstokke, 2017). Pedagogická profesia patrí medzi najstresujúcejšie zamestnania. Českí autori Vorlíček, Kollerová, Janošová a Jungwirthová (2022) v nedávnej štúdii vymedzili okruhy problémov, do ktorých zaradzujeme výskumne overené dôvody slovenských štúdií:

- a) problém nedoceneného školstva: napr. vnímaná spoločenská hodnota práce/prestíž (Barancová, 2020; Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017), finančné hľadisko (Barancová, 2020; Urbanovská, 2011);
- b) problém nefunkčnej koncepcie: napr. nespokojnosť so školskou politikou (Urbanovská, 2011), legislatívne zmeny (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017), časová záťaž (Barancová, 2020) a zhon (Urbanovská, 2011);
- c) problém nezvládnutej inklúzie: napr. práca so žiakmi so ŠVVP (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017);
- d) problém zahltenia administratívou: napr. byrokracia (Barancová, 2020);
- e) problém nekollegiality klímy: negatívne vzťahy a komunikácia na pracovisku (Barancová, 2020).
- f) nevhodné správanie žiakov;
- g) nevhodná rodičovská výchova;
- h) problematické vzťahy s rodičmi;
- i) (ne)motivovanosť žiakov.

Do tejto schémy nezaraďené, ale napriek tomu výrazné stresory učiteľov sú *pracovné podmienky*, emočné, mentálne a senzorické (napr. hluk) nároky (Barancová, 2020). Podľa autoriek Žitniakovej Gurgovej a Behúňovej (2017) na Slovensku nie sú podmienky pre učiteľov priaznivo nastavené. JD-R model (Job demands-resources model/Model pracovných nárokov a zdrojov) predpokladá, že duševné zdravie a subjektívna pohoda zamestnancov záleží na rovnováhe zdrojov, ktoré jedincovi práca poskytuje a pracovných

nárokov, ktoré sú naňho kladené (Schaufeli a Taris, 2014, In Vorlíček a kol. 2022), viď vyššie, kde pracovné nároky učiteľov sú jedným z významných stresorov pedagógov. Syndróm vyhorenia je potom výsledkom tejto nerovnováhy (Taris, Leisink a Schaufeli, 2017 In Vorlíček a kol. 2022).

Nielen učitelia, ale aj žiaci v súčasnosti prežívajú značnú mieru stresu. Tradične bolo slovenské školstvo orientované predovšetkým na výkon, osvojovanie si vedomostí a reprodukciu učiva. V dôsledku toho býval za „úspešného“ žiaka často považovaný ten, ktorý dosahoval dobré známky, plnil požiadavky školy a nenarúšal vyučovací proces. Menší dôraz sa pritom kládol na rozvoj tvorivosti, originality, kritického myslenia, schopnosti spolupracovať či prevziať zodpovednosť za vlastné učenie.

Súčasná kurikulárna reforma však prináša zmenu tohto pohľadu. Dôraz sa presúva od memorovania faktov k rozvoju kompetencií potrebných pre život v 21. storočí. Popri vedomostiach sa do popredia dostáva podpora kritického a tvorivého myslenia, sociálno-emocionálnych zručností, wellbeing-u a aktívneho zapojenia žiakov do procesu učenia. Reforma zároveň zdôrazňuje potrebu vytvárať bezpečné a podporné školské prostredie, ktoré prispieva nielen k vzdelávacím výsledkom, ale aj k zdravému psychickému vývinu a duševnej pohode žiakov.

1.2 Čo priniesli najnovšie zistenia v oblasti duševného zdravia?

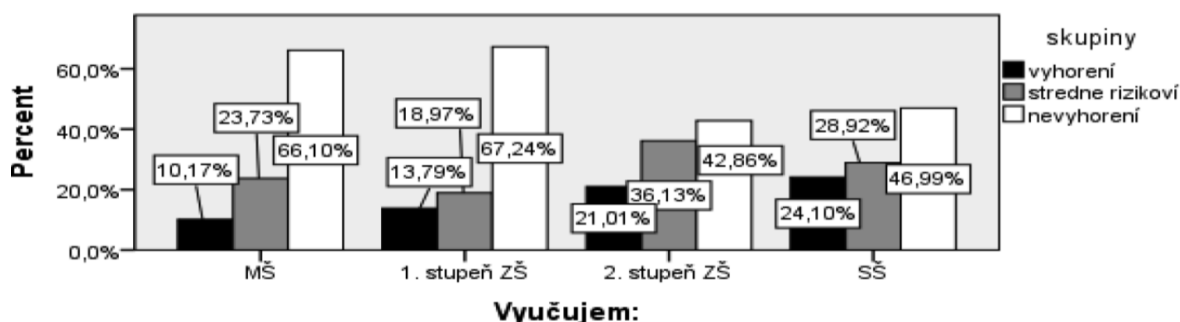
Náš učebný zdroj má za cieľ orientovať sa prevažne na duševné zdravie pedagogických a odborných zamestnancov, nemožno však v tejto kapitole opomenúť výskumné zistenia týkajúce sa duševného zdravia slovenských žiakov a študentov. Z nižšie uvedených zistení možno vyvodiť, na ktoré konštrukty je vhodné sa zamerať pri podpore duševného zdravia na škole.

Duševné zdravie pedagogických zamestnancov

Duševné zdravie pedagogických zamestnancov nie je na Slovensku dlhodobo systematicky mapované. Toto zdravie významne súvisí so subjektívnou duševnou pohodou (čím vyššia miera pohody, tým lepšia úroveň duševného zdravia) a stresom (čím viac stresu, tým nižšia miera duševného zdravia). Z čiastkových údajov vyplýva, že duševná pohoda (ako kľúčový komponent duševného zdravia) učiteľov je v pásme priemeru (Liga za duševné zdravie, 2024), v roku 2021 pociťovalo strednú mieru stresu 40% a vysokú mieru stresu 20% učiteľov (TWI Slovakia, 2021), výskyt stresových symptómov nie je vysoký (Petrík, Gatíal, Šukolová, Ustohalová a Verbovská, 2022) a miera vyhorenia je nižšia u začínajúcich učiteľov (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017). Sociálno-emocionálne zdravie učiteľov štyroch inkluzívnych škôl bolo v roku 2018 vo vyššom priemere (Bisaki, 2018).

Duševné zdravie ďalej súvisí aj s vekom učiteľa (v prospech 40-ročných a starších) a dĺžkou praxe (v prospech 20 rokov a viac; Bisaki, 2018; skupina s praxou medzi 26 a 30 rokov je považovaná za kritickú z hľadiska prejavov stresových symptómov). Kritickejšia pre duševné zdravie je práca na 2. stupni základných škôl (Petrík a kol., 2022).

Najkritickejšia situácia pre duševné zdravie je práca na strednej škole (Kohútová, 2022) - viď uvedený graf:



Obr. 5 Diferenciácie v type školy vzhľadom na typológiu učiteľov z hľadiska ich vyhorenia

Jedným z kritických faktorov bola zistená aj neprítomnosť školského psychológa priamo na škole (Petrík a kol., 2022). V súčasnosti sú za významné **stresory** učiteľov považované **pret'azenie v práci** (Dvorská, 2018), ale aj mobbing a bossing (Barancová, 2020), spomenuté stresory majú teda dopad aj na duševné zdravie zamestnancov školy. Pod pojmom **mobbing** sa rozumie narušenie vzťahov v pedagogickom zbore, či narušené vzťahy medzi vedením a podriadenými. Najčastejšími prostriedkami sú manipulácia, ohováranie, ponižovanie, obviňovanie, neprimerané požiadavky až emočné týranie apod. (Barancová, 2020). V nadväznosti na pojem mobbing je potrebné systematicky doplniť aj príbuzné fenomény:

- **bossing** – špecifická forma psychického násillia zo strany nadriadeného voči podriadenému, prejavujúca sa napr. neprimeranými požiadavkami, znevažovaním či systematickým znižovaním kompetencií,
- **staffing** – menej frekventovaný jav, keď skupina podriadených vyvíja nátlak na nadriadeného,
- **bullying (šikana)** – širší pojem zahŕňajúci opakované agresívne správanie v pracovnom alebo školskom prostredí.

Tieto fenomény majú významný negatívny dopad na duševné zdravie a predstavujú významné psychosociálne riziká pracovného prostredia (Einarsen et al., 2011).

V rámci Operačného programu Ľudské zdroje vznikol prieskum zameraný na oblasť duševného zdravia pedagogických zamestnancov, môžete ho vyhľadať na https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/Zaverecna_sprava_DZ.pdf; alebo cez prekliky na webstránke MPC – Odborno-metodická pomoc – Najlepšie pedagogické a odborné skúsenosti – Prieskumy. Niektoré zistenia uvádzame aj v našom zdroji:

Najčastejšími príznakmi dopadu stresu boli zistené:

- fyzické príznaky: priberanie, únava a vyčerpanie, bolesti hlavy, žalúdka a hrdla, narušené trávenie, trpnutie končatín a náchylnosť k chorobám,

- psychické: zhoršený spánok, zvýšené užívanie kofeínu a upokojujúcich prípravkov (magnézium, persen a pod.), podráždenosť, napätie
- profesijné: pracovná nespokojnosť, myšlienky na zmenu pracoviska v rámci školstva, ukončenie zamestnania (Petrík a kol., 2022; Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017)).

Ďalšími kritickými faktormi stresu sú:

- výchova a vzdelávanie: dištančná výučba, disciplína žiakov, práca so žiak s poruchami učenia, poruchami správania a slabým prospechom, motiváciou žiakov, dokumentácia,
- identifikácia sa s profesiou: viacero profesijných rolí, zlé vzťahy, nedostatočne vymedzená zodpovednosť za pracovné úlohy,
- spolupráca s rodičmi,
- profesijný rozvoj: plán profesijného rozvoja, atestačné, aktualizácie a inovačné vzdelávanie, hodnotenie vlastnej edukačnej činnosti, reflexia výučby a analýza kvality vyučovacej hodiny, prezentácia edukačných skúseností pred kolektívom,
- osobné problémy: choroba a (blížiaca sa) smrť blízkej osoby, rozchod/rozvod a nehody v partnerskom/manželskom živote (Petrík a kol., 2022).

Duševné zdravie žiakov a študentov

Zistenie pre mieru duševného zdravia, mapovaného u žiakov, nepreukazuje jednotné výsledky – od nižšieho priemeru (Radnoti a Holbling, 2020) až po vyšší priemer (Radnóti, 2018; Štrpková a Roľková, 2020). Z výskumov ďalej vyplýva, že chlapci majú lepšie duševné zdravie ako dievčatá. O veku žiakov sa zistilo, že 14-roční žiaci majú lepšie duševné zdravie oproti žiakom 16-ročným (Pilková a Gečová, 2018; Valihorová, 2020) a v inom výskume so staršími študentmi bolo u 17-ročných zistené lepšie duševné zdravie ako u 19-ročných (Radnoti a Holbling, 2020). Je možné, že v našej populácii duševné zdravie vekom klesá?

Bolo zistené, že duševné zdravie stredoškolákov významne súvisí s ich **emocionálnou inteligenciou** (Szobiová, 2018), **odolnosťou** (Kapušová a Szobiová, 2018; Palacková, Roľková, 2020; Schmidt a Roľková, 2020), **depresivitou** (Pilková a Gečová, 2018; Radnóti, 2018), **úzkostlivosťou** (Pilková a Gečová, 2018) a s premennými z **prostredia rodiny** – rodičovský prístup, rodinná spokojnosť, rodinná súdržnosť a vnímaná rodinná harmónia (Inkhardt a Szobiová, 2018). Čo sa týka rodinného prostredia, až 95% žiakov, ktorí okúsili alkohol uvádza, že alkohol konzumuje aspoň jeden z ich rodičov (Končeková, 1998). Z rodinného prostredia teda môže vychádzať faktor zneužívania návykových látok, ktorý ohrozuje duševné zdravie jedinca. Dôležitá je preto spolupráca školy a rodiny.

Vyplývajú z toho, že medzi duševným zdravím a stavom subjektívnej duševnej pohody (úroveň, ktorého bola u slovenských žiakov SŠ zistená ako vysoká; Radnoti a Holbling, 2020; Štrpková a Roľková, 2020) existuje významný súvis (Radnoti a Holbling, 2020; Štrpková a Roľková, 2020; World Health Organization, 2022). Dôležité sú zistenia, že táto subjektívna pohoda významne súvisí so **sebahodnotením** žiakov (Szobiová a Gažová 2020; Valihorová, 2020) a to tak, že čím má žiak nižšie sebahodnotenie, tým častejšie prežíva

negatívne emócie. 16-roční žiaci významne častejšie prežívajú takéto emócie ako mladší (14-roční) a taktiež to platí u dievčat, tie prežívajú negatívne emócie častejšie ako chlapci (Valihorová, 2020). Subjektívna pohoda súvisí aj s *emocionálnou* a *sociálnou gramotnosťou* a s *dôverou* – v seba aj iných (Štrpková a Roľková, 2020). Slovenskí žiaci vykazujú vysokú mieru dôvery v iných, ale už nižšiu úroveň sebadôvery (Radnóti, 2018). Ako sme už uviedli vyššie v tomto texte, v súčasnosti sa v odbornej literatúre odporúča používať formulácie „neprijemne prežívané emócie“ a „prijemne prežívané emócie“, ktoré presnejšie vystihujú subjektívny charakter emocionálneho prežívania.

1.3 Možnosti podpory duševného zdravia

Možné zarámcovanie možností podpory duševného zdravia:

- 1) *neformálne* (ja sám, rodina a príbuzenstvo, priatelia, kolegovia, komunita a pod.):
 - a) svojpomoc,
 - b) vzájomná pomoc;
- 2) *formálne* (pomáhajúce profesie – špeciálne vyškolení odborníci):
 - a) prvá pomoc,
 - b) psycho-sociálna pomoc,
 - c) krízová intervencia (Pastuchová Neumannová, 2020).

„Krizová intervencia je odborná metóda práce s klientom v situácii, ktorú osobne prežíva ako záťažovú, nepriaznivú, ohrozujúcu. Pomáha sprehľadniť a štrukturovať klientove prežívanie a zastaviť ohrozujúce či iné kontraproduktívne tendencie v jeho správaní“ (Kozoň a kol., 2014, s. 58). Je dobré vedieť, že pre krízovú intervenciu v prostredí školy sú vytvorené štandardizované návody, ako postupovať pri intervenčnej práci. Dokument pod názvom Krízová intervencia vznikol v rámci Operačného programu Ľudské zdroje a je voľne dostupný na <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/08/Kr%C3%ADzova-intervencia.pdf>.

Okrem toho ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR zverejnilo na svojich stránkach sekciu k riešeniu krízových udalostí na školách a školských zariadeniach, voľne dostupné tu: <https://www.minedu.sk/krizove-udalosti-na-skolach/>

Petrík a kol. (2022) odporúčajú pre zmiernenie dopadu stresu na pedagogického zamestnanca zavádzať aspoň 2 krát ročne *programy na podporu duševného zdravia* (napr. zvládanie záťažových situácií, komunikačné a sociálne zručnosti, psychohygiena, sebazpoznanie...). Významná je podpora rozvoja sociálnych zručností. Sociálne kompetentný jedinec konflikty a záťaž zvláda lepšie a využíva pri ich riešení adekvátne stratégie. Takto kompetentný jedinec je úspešnejší, odolnejší a má lepšiu subjektívne duševnú pohodu (Roľková, 2020), teda i jeho duševné zdravie je lepšie. Aj Kopčanová (2005) hovorí o nutnosti dôkladnej psychologickej prípravy prostredníctvom sociálno-psychologických výcvikov.

Spolu s rozvojom sociálnych zručností je dôležitý aj rozvoj emocionálnych kompetencií. Súhrne by bolo možné hovoriť o rozvoji emocionálnej gramotnosti a emocionálnej inteligencii – t.j. schopnosť poznať a ovládať emócie (vlastné aj iných ľudí). Jedinci s vyššou mierou emocionálnej inteligencie sú v živote spokojnejší, úspešnejší a sociálne prijímaní. Je preukázané, že vyššia miera emocionálnej inteligencie vedie k lepšej duševnej pohode/duševnému zdraviu a ďalším kvalitám ako prosociálne správanie, výkonnosť a sebahodnotenie (Roľková, 2020).

V súčasnosti existuje viacero programov zameraných na rozvoj vyššie spomínaných kompetencií u žiakov ZŠ a SŠ, ale aj u učiteľov. Často je súčasťou takýchto programov snaha o to, aby zúčastnení lepšie rozumeli sebe samému a iným, rozvíjali si schopnosti spolupráce, toleranciu, pozitívny postoj k sebe samému a okoliu, dokázali modifikovať a kontrolovať vlastné správanie, nadväzovať a udržiavať si dobré vzťahy (Roľková, 2020). Ponuka rôznych vzdelávacích programov, aj tých na podporu duševného zdravia, sa aktualizuje aj na stránkach NIVAM – Vzdelávanie – Ponuka vzdelávania na príslušný školský rok.

Význam má aj prítomnosť odborných zamestnancov škôl, t.j. **školského psychológa** (Petřík a kol., 2022) alebo sociálneho pedagóga (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017), ktorému by sa kolegovia mohli zdôveriť a nájsť informácie pre ďalšie postupy a doporučené ďalších odborníkov. Možnosťou je šírenie povedomia o kompetenciách školského psychológa a budovanie dôvery (Petřík a kol., 2022). Vhodnou alternatívou je vytváranie preventívnych aktivít pre učiteľov zo strany školského psychológa (Žitniaková Gurgová a Behúňová, 2017).

Mnohé ďalšie podporné otázky a reakcie, ktoré by vyhovovali vašej osobnosti si môžete vyhľadať v prostredí internetu alebo v odbornej literatúre. Najmä pre začínajúcich odborných zamestnancov môžu byť užitočným „vodítkom“ pri vedení rozhovoru.

Dôležité pri **vzdelávaní vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov** by mala byť ich zameranosť na duševné zdravie zamestnancov. V súčasnosti sa od vedenia školy očakáva systematické vytváranie podmienok pre spoluprácu všetkých aktérov podieľajúcich sa na podpore duševného zdravia a inkluzívneho vzdelávania. V súlade s platnou legislatívou (245/2008 Z. z.) má škola povinnosť preukázateľne spolupracovať najmenej s jedným zariadením poradenstva a prevencie, pričom táto spolupráca sa realizuje na základe dohody o spolupráci. Dôležitou súčasťou tejto spolupráce je koordinácia činností školského podporného tímu, pedagogických a odborných zamestnancov školy a centra poradenstva a prevencie Petřík a kol. (2022) tiež upozorňujú, že vedenie školy by malo s CPP jasne vymedziť spoluprácu so školským psychológom a podporovať spoluprácu školského psychológa a ostatných zamestnancov školy – najmä učiteľov.

Možnosti prevencie syndrómu vyhorenia

Pri prevencii syndrómu vyhorenia je dôležité učiť jedincov ako si stanovovať reálne očakávania bez idealizácií. Preto by mali mať školskí zamestnanci možnosť konzultovať vlastné očakávania s odborníkom. Počas preventívnych aktivít klásť dôraz na otázky zmyslu života. Vhodná je podpora snahy vyvažovať stresory a salutory napr.

odbúravanie stresu, relaxácia, stratégia riešenia problémov a nezanedbateľné je aj posilňovanie osobnosti ako napr. budovanie silných stránok. Okrem posilňovania vnútorných možností je vhodnou prevenciou pred syndrómom vyhorenia budovanie sociálnej opory (Harčár, 2018). Takúto oporu môžete budovať aj v rámci pracovného kolektívu práve prostredníctvom aktivít v oblasti prevencie syndrómu vyhorenia.

Na záver kapitoly ponúkame praktické rady na vyhnutie sa syndrómu vyhorenia:

- pravidelné čerpajte dovolenky,
- kultivácia pracovných podmienok a okolia,
- kvalitný spánok a podľa potreby krátky odpočinok po práci,
- fyzický a psychický relax
- koníčky a záujmy,
- rodinná pohoda,
- socializácia,
- pohyb a fyzická aktivita (Harčár, 2018).

2 SEBAOBRAZ, SEBAÚCTA, SEBAPOZNÁVANIE, (SEBA)REFLEXIA

V tejto a nasledovných dvoch podkapitolách uvádzame prehľad vybraných osobnostných vlastností, ktoré pokladáme za profilové smerom k pedagogickým a odborným zamestnancom ako predstaviteľom pomáhajúcich profesií. Ide o **sebapoznávanie**, **sebareflexiu**, **sebaobraz** a **sebaprijatie**. Následne uvádzame prehľad postupov a techník, prostredníctvom ktorých je možné uvedené vlastnosti rozvíjať.

Sebapoznávanie, (seba)reflexia

Sebareflexia je jedným z procesov, prostredníctvom ktorého je možné realizovať sebapoznávanie a dospieť k adekvátnemu sebapoznaniu. **Sebareflexiu** definujú Výrost a Slaměnik (1997) ako schopnosť vedomého sebapoznávania a sebahodnotenia, na základe ktorého je formovaný vzťah k sebe. Obsah sebareflexie je tvorený tromi aspektami: **Sebapoňatie** (self-concept), **sebahodnotenie** ako proces a zároveň výsledok tohto procesu a pozorovateľné **správanie**, resp. prejav „ja“ v konaní človeka.

Pedagogický, resp. odborný zamestnanec, by mal disponovať primeranou schopnosťou sebareflexie. Řezáč (1997) hovorí v tejto súvislosti o tzv. **sebarefektívnej kompetencii**, ktorú definuje ako kvalifikovaný pohľad na osobnostné črty a vlastnosti prejavujúce sa v prežívaní a správaní vo vzťahu k dôsledkom aktivít orientovaných na iných ľuďoch, produkt spoločnej činnosti a dôsledok vzájomných kontaktov s inými ľuďmi s cieľom optimalizácie týchto aktivít a vzťahov. Kasáčová (2005) píše o **reflexivite**, čo je podľa autorky schopnosť reálne poznať a posúdiť seba samého, svoje možnosti, resp. to, čo nás v procese rozvoja determinovalo a čo si so sebou nesieme.

Viac informácií o sebareflexii v práci pedagogického a odborného zamestnanca pozri napr. v zdroji od Hupkovej (2010).

V smere sebapoznávania existuje vyššie množstvo techník tzv. zážitkového učenia, ktoré bývajú často súčasťou sociálno-psychologických výcvikov.

Technika **Reflektívnej učiteľskej bilancie** spočíva v „príbehoch edukačných aktivít“, písomne zachytených čerstvých (tzn. staré, nie viac ako 1 — 3 dni) spomienok učiteľa na priebeh jedného „edukačného obrazu“ — edukačnej aktivity. Ide o voľné expresívne vyjadrenie toho, čo sa v priebehu edukačnej aktivity uskutočnilo, bez predchádzajúceho zámeru a výberu javov, na ktoré mala byť zameraná pozornosť. Expresívna reflexia zachytí práve tie momenty učiteľskej praxe, ktoré autor reflexie vyzdvihuje, a ktoré majú vplyv na utváranie jeho vlastného profesijného profilu. Reflexívne bilancie sa týkajú predovšetkým profesionálneho „Ja“ učiteľa. Písomná reflexia je aj formou autodiagnózy. Každá autodiagnóza vynára z vlastnej profesijnej činnosti určité prvky, vzťahy a kompozičné štruktúry, ktoré menia profesijné dispozície a do budúcnosti ovplyvňujú procesy utvárania profesijnej kompetencie. Analýza reflektívnych bilancií vedie k odlišeniu dvoch **aspektov**:

A. Poznávacia úroveň reflexie — vyjadruje mieru vedomej kontroly profesijnej reality alebo mieru snahy o jej vedomú kontrolu. Pedagogická skutočnosť sa v bilanciách reprezentuje na troch poznávacích úrovniach:

1. Profesionálne nevedomie. Úroveň profesionálneho nevedomia sa vymyká kontrole učiteľa, v bilanciách je prístupná iba sprostredkované pri hlbšej analýze.

2. Praktické profesionálne vedomie. Úroveň praktického vedomia je v reflektívnych bilanciách vyjadrená opisom faktov a reálnych zásahov, nad ktorých príčinami a súvislosťami sa učiteľ zamýšľa. Aktér javy na tejto úrovni do určitej miery kontroluje, ale nepostihuje a nezasahuje ich funkčnú podstatu.

3. Diskurzívne profesionálne vedomie. Diskurzívna úroveň sa v bilanciách prejavuje hlbokou autoanalýzou vlastného konania. Je zreteľným vyjadrením kontroly alebo snahy po kontrole.

B. Formálno-obsahové charakteristiky reflexie. V bilanciách je možné vyčleniť niekoľko formálno-obsahových úrovní reflektujúcej výpovede:

1. Opis (objektívne zaznamenateľné fenomény) — zahŕňa učiteľom použité termíny, prebiehajúce deje a i. Najlepšie zodpovedá poznávacej úrovni praktického profesionálneho vedomia. Opis implicitne obsahuje preferenčnú profesionálnu zameranosť učiteľa, vyjadruje učiteľovo poňatie výučby, jeho skrytú teóriu profesie a jej uplatnenie (čo učiteľ prehliada a naopak, čo vyzdvihuje).

2. Hodnotenie — zahŕňa posúdenie priebehu a výsledku profesionálnej činnosti a jej kontextov. Zodpovedá všetkým poznávacím úrovniam podľa charakteru hodnotiaceho súdu. Hodnotenie spravidla vyjadruje učiteľovu skrytú teóriu jednoznačnejšie ako opis. Odmietanie i prijímanie je zreteľne formulované.

3. Prežívanie — zahŕňa pocity vyvolané priebehom a výsledkami profesionálnej činnosti, úzko nadväzuje na hodnotenie. Má hodnotiaci charakter, ale jeho výroky nemajú na rozdiel od hodnotenia zreteľne formulovaný súd (prijatie, resp. odmietnutie). Pomenované prežívanie vyzdvihuje osobné momenty profesionálnej aktivity. Poukazuje na citlivé miesta, v ktorých sa profesionálna aktivita môže stretnúť s medzami osobnostných dispozícií. Preto vyjadruje realizačné limity učiteľovho poňatia výučby alebo zvyrazňuje tie momenty, ktoré sú z pohľadu učiteľa veľmi aktuálne a podstatné.

4. Vysvetlenie (interpretácia) — zahŕňa snahu o porozumenie súvislostiam a príčinám priebehu a výsledku profesionálnej činnosti. Odpovedá úrovni diskurzívneho vedomia. Vysvetlenie poukazuje na šírku profesionálneho poznávacieho a skúsenostného horizontu. Je príznakom porozumenia, a preto aj prostriedkom k posilňovaniu „profesionálneho Ja“. Reprezentuje vyššiu vedomú úroveň učiteľovho poňatia výučby.

5. Projektovanie (prognóza a plánovanie) — zahŕňa odhady budúceho vývoja profesionálnych situácií a plány, ako v budúcnosti postupovať. Zodpovedá úrovni diskurzívneho alebo praktického vedomia, podľa miery explifikácie. Ukazuje na mieru profesionálnej snahy o kontrolu situácie a vyjadruje schopnosť konfrontovať poňatie výučby s jej reálnou podobou. Kontrola priebehu určitého typu situácií alebo jej zložiek je atribútom každej profesie a i. (Müller de Moraes, 2019).

Hupková (2010) uvádza príklad techniky pod názvom **Meno a písmeno**, ktorej cieľom je prehĺbiť sebareflexiu a sebaaprezentáciu. Trvanie aktivity je cca 10 minút, potrebné sú ceruzka a papier. Každý z účastníkov skupiny sa pokúsi predstaviť menom, ale k svojmu krstnému menu si pridá aj priezvisko, ktoré začína rovnakým písmenom ako krstné meno, a zároveň vystihuje niečo z povahy, zamerania, záujmov, hodnôt, postojov svojho nositeľa. Toto priezvisko nemusí byť jednoslovné. Ak majú účastníci pri tejto technike ťažkosti, je vhodné, aby začal tréner sám od seba. Následne je vedená diskusia v skupine, v ktorej účastníci reflektujú zážitky z mena svojho aj druhých. V diskusii sa odporúčajú otázky typu: Aké zážitky vo Vás zanechalo predstavovanie sa? Ako sa vyvíja vzťah k vlastnému menu v priebehu života a skúsenosti? Aký máte vzťah k vlastnému menu? Kto má rád, a kto naopak nemá rád vlastné meno? Ako sa môj postoj k vlastnému menu premieta do môjho predstavovania sa druhým? Aký pôvod má moje meno? Po kom som dostal svoje meno?

Johari okno je zážitková technika, používaná najmä v aplikovanej sociálnej psychológii na monitorovanie zmien v sebaopoznaní jednotlivca, t. j. pred a po intervencii, napríklad metódami aktívneho sociálneho učenia. Autormi sú Joseph Luft a Harry Ingham (akronym je odvodený z ich mien), ktorí ju vytvorili v roku 1955 v USA. Vyjadruje vzájomné väzby medzi intrapersonálnymi a interpersonálnymi javmi osobnosti. Princíp spočíva v existencii štyroch oblastí osobnosti (verejná, slepá, skrytá a neznáma), pričom kritériom je, či sú dané informácie jednotlivcovi a iným ľuďom známe, alebo neznáme. Jednotlivé časti okna (kvadranty) predstavujú verejnú oblasť vlastnej osobnosti (známu mne aj ostatným ľuďom), slepú oblasť (známu ostatným ale nie mne), skrytú oblasť (známu mne, ale nie ostatným) a oblasť vlastnej osobnosti neznámu ostatným ľuďom aj mne samému.

		JA	
		známe	neznáme
OSTATNÍ	známe	verejná	slepá
	neznáme	skrytá	neznáma

V časti okna, predstavujúcej verejnú oblasť, sú informácie, ktoré o sebe vieme a chceme aby ich o nás vedeli aj iní. V slepej oblasti sa nachádzajú informácie, ktoré o sebe nevieme, ale vedia ich o nás ostatní ľudia. V skrytej oblasti sú informácie, ktoré o sebe vieme, ale nechceme aby ich vedeli iní, z rôznych dôvodov ich skrývame. V neznámej oblasti sú

uložené informácie, ktoré o sebe nevieme a nevedia ich ani iní (v hlbínnej psychológii ide o tzv. podvedomie).

Sociálno-psychologický tréning umožňuje meniť veľkosť niektorých častí okna na úkor druhých, a tak môže pomôcť jednotlivcovi zistiť niečo nové o sebe (slepá, alebo neznáma oblasť sa zväčšia), otvoriť sa iným (skrytá oblasť sa zväčší) atď. Výsledkom vhodného sebapoznávania by mal byť primeraný **sebaobraz**.

2.1 Sebaobraz, silné stránky, osobné výzvy

Podobne, ako si človek buduje obraz sveta, súčasne s ním si buduje aj sústavu presvedčení o sebe samom, obraz seba samého. **Sebaobraz** má nasledovné zložky: Obraz vlastnej minulosti, obraz vlastného postavenia v prítomnosti, projekt vlastnej budúcnosti (obsahujúci aj ideálnu predstavu toho, kým a čím sa chce stať). Tak sebaobraz, ako aj svetonázor, sú závislé od životnej skúsenosti, od sociálnych interakcií a miery poznania sveta, aj seba samého. Zo začiatku sú jednoduché a nepresné, sú však vždy úplné a predstavujú základné regulačné nástroje ľudského konania. Človek sa vo svojich činoch riadi tým, čomu verí o svete, a tým, čomu verí o sebe samom. Kognitívnu štruktúru, označujúcu vlastný obraz človeka, označujeme anglickým výrazom **“Self”**, pričom **“self o sebe”** (reálne, ontické, fenomenálne) predstavuje regulačnú jednotku, vysoko postavený riadiaci článok ľudského konania a **“self pre nás”** kognitívnu štruktúru porozumenia sebe samému, označovanú ako obraz seba (selfimage), alebo ako sebaepochopenie alebo **sebapoňatie (selfconcept)**.

Definovať **sebaobraz** človeka sa pokúsili viacerí autori. Prvým bol **W. James**, ktorý na konci devätnásteho storočia vymedzil obraz vlastnej osoby - **„I“** („ja“) v rámci štyroch dimenzií: **Materiálne „ja“** (napr. moje telo, odev, majetok atď.), **sociálne „ja“** (všetko, čo súvisí s aspiráciami na prestíž, priateľstvo, kladné hodnotenie druhými), **duchovné „ja“** (procesy vnímania, psychické schopnosti) a **čisté „ja“** (osobná identita, ktorej základom sú telové (viscerálne a svalové) pocity).

Iné vymedzenie ponúkol v tridsiatych rokoch dvadsiateho storočia G. H. Mead. Jeho dimenzie sebaobrazu pozostávajú zo **subjektívneho „ja“** (“I”) = “slobodný“, aktívny, iniciatívny a tvorivý princíp osobnosti, ktorý vyjadruje jedinečnosť, typickosť a svojskosť každého jednotlivca a **objektívneho „ja“** (“Me”) = sociálne normatívy, systém prijatých postojov a noriem, a tiež schopnosť človeka byť objektom sebe samému, každý jednotlivec môže na základe tejto schopnosti vnímať svoje vlastné osobnostné charakteristiky (napr. telesné, psychologické a iné atribúty seba samého) a hodnotiť ich. Sebaobraz potom nadobúda atribúty **telesné** (predstavy o vlastnom tele, vzhľade, pohlaví, veku ap.), **intelektuálne** (predstavy o vlastných schopnostiach, tak všeobecných ako i špecifických), **emocionálne** (osobnostné a temperamentové charakteristiky) a **sociálne** (interpersonálne charakteristiky a predstavy o vlastnom postavení v rámci skupiny, do ktorej jednotlivec patrí).

Iným spôsobom definovali vedci sebaobraz v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Podľa nich kľúčovým prvkom sebaobrazu je **sebacit (selfesteem)** (podľa M. Rosenberga ide o pozitívnu alebo negatívnu orientáciu, podľa Coopersmitha o osobné rozhodnutie o tom, čo má pre človeka hodnotu, čo si človek na sebe samom váži,

cení, berie vážne). Ďalším prvkom sebaobrazu je potom **sebaovládanie (selfcontrol)**, čo je podľa B. F. Skinnera schopnosť meniť akékoľvek svoje správanie a navodiť zmeny vo svojich poznatkoch, citoch a postojoch, schopnosť znižovať pravdepodobnosť, že sa jednotlivец dostane do nežiadúceho správania prostredníctvom odpovedí na podnety, je výrazom zdravého a zrelého self. Treťou zložkou je **sebadôvera (selfefficacy)**, pojem, ktorý zaviedol A. Bandura a definoval ho ako vnímanie seba ako schopného, kompetentného a úspešného. Niekedy sa tento pojem prekladá slovenským novotvarom **sebaúčinnosť**. Sebadôvera zahŕňa javy pozorované pri výskumoch **atribúcie kauzality, miesta kontroly** (LoC=Locus of Control, J. Rotter), **naučenej bezmocnosti a vnútornej motivácie**. Miera nadobudnutých informácií a skúseností (sebapoznávanie, spätná väzba atď.) vyúsťuje do kvalitatívnych zmien v správaní, ktoré možno identifikovať ako míľniky vývinu sebaobrazu:

1. Vzťahová väzba (silné emocionálne puto, vytvárané medzi dieťaťom a dospelým, spravidla matkou, ktorého narušenie prežíva dieťa ako silný citový distress, začína byť zreteľná spravidla okolo deviateho mesiaca veku, kedy dieťa začína odlišovať svojich a cudzích a je ochotné vstupovať do interakcie s iba úzkym kruhom osôb, je plne vyhranenou citovou väzbou okolo 4. roku FV).

2. Sebauvedomenie (objavuje sa koncom druhého a začiatkom tretieho roku života, jeho neklamným dôkazom je, že dieťa spoznáva svoju osobu v zrkadle alebo na fotografii, uvedomuje si svoju pohlavnú príslušnosť, osvojuje si zámeno „ja“, používa vety v prvej osobe, objavuje sa pre dieťa v tomto veku tak typický „detský vzdor“, typická je rolová hra na mamu, učiteľa, policajta, predavača atď., pričom si osvojuje isté vzorce správania, gestá, učí sa komunikácii).

3. Psychologické narodenie (uvedomovanie si vlastnej identity, pôvodné a neurčité „my“ sa mení na síce veľmi jednoduché, ale zato dosť zreteľné „ja-ty“, realizuje sa vo veku okolo troch rokov).

4. Zrkadlové „ja“ (objavuje sa u detí predškolského veku v styku s rovesníkmi a s autoritou učiteľa, rovesníci tvoria po primárnej rodine ďalšiu „socializačnú“ skupinu, v ktorej si deti osvojujú nové roly, nové kritériá sebahodnotenia, nadobúdajú rôzne sociálne postavenia, rozširuje sa ich „sociálna príslušnosť“, má to za následok obohatenie sebaobrazu, sebaobraz dieťaťa sa utvára ako zrkadlenie toho, aké hodnotenie mu poskytujú sociálne významné osoby (sebahodnotenie), dieťa ešte nie je schopné autonómneho sebahodnotenia).

5. Vedomie svojich psychických vlastností (objavuje sa začiatkom pohlavného dospievania po tom, čo rozumový vývin dospel do štádia formálnych operácií, je úzko späté s vývinom intelektu, hlavne s úrovňou abstraktného myslenia, jednotlivец sa v tomto vekovom období začína omnoho viac pozorovať, zamýšľať sa nad sebou, ostatnými ľuďmi, okolitým svetom a úplne sa mení celá jeho mentalita, mladý človek v tomto veku získava množstvo faktických poznatkov a je vystavený sústavnému hodnoteniu tak dospelými ako aj rovesníckymi skupinami, ktoré sú často navzájom v nesúlade až v konflikte, kritériom

sebahodnotenia je stále hodnotenie inými (viac však rovesníkmi ako autoritami), asertívne štádium morálneho vývinu = neprijímanie a nerešpektovanie autorít, resp. útoky voči nim).

6. Spoločensko-morálne sebahodnotenie (začína obdobím postpuberty - 14 - 16 rokov - a končí obdobím mladšej dospelosti - 21 rokov - mladý človek si uvedomuje najskôr svoje vonkajšie charakteristiky, ale postupne aj svoje „vnútorné“ vlastnosti, ktorým začína pripisovať omnoho väčší význam než vlastnostiam vonkajším, na zač. obdobia sebaobraz ešte nie je ustálený – ak sú názory jednotlivca v rozpore so skupinovou mienkou, znižuje tento rozpor jeho sebahodnotenie a v závislosti od toho sa mení aj jeho sebaobraz, na konci obdobia sa orientuje podľa vlastného úsudku a jeho správanie je čoraz viac regulované vlastnými názormi, sebaobraz sa zreteľne diferencuje a stáva sa čoraz menej závislým od skupinového hodnotenia.

Modernému učiteľovi nestačí byť iba dobrým odborníkom vo svojej činnosti, ale vyžaduje sa, aby dôkladne poznal každé dieťa a podnietil rozvoj detskej osobnosti. Zdôrazňuje sa, že hĺbka poznania detí závisí od hĺbky sebapoznania učiteľov. To predpokladá, aby systematicky poznával svoje profesionálne „Ja“ a aby analyzoval, hodnotil, vysvetľoval a zovšeobecňoval svoju skúsenosť z edukačnej praxe pre jej zdokonalenie. Cieľavedomé a systematické sebapoznávanie a sebahodnotenie v práci učiteľa je tou oblasťou, ktorá mu umožní nielen plnenie neľahkých úloh vyplývajúcich z učiteľskej profesie a požiadaviek spoločnosti, ale súčasne podporí aj proces vlastného sebazdokonaľovania a sebarealizácie v práci (Müller de Morais, 2019).

Učiteľovo profesionálne „Ja“ je ovplyvňované nielen zvláštnosťami učiteľovej osobnosti, ale aj kontextom, v ktorom sa učiteľ pohybuje. Ide predovšetkým o sociálne podmienky, zvláštnosti školskej kultúry, aktuálnu klímu danej školy a učiteľského zboru, učiteľovu individuálnu profesionálnu dráhu a i. Učiteľovo profesionálne „Ja“ má tieto dimenzie:

A. Retrospektívna dimenzia, ktorú možno chápať v štyroch podobách:

1. Deskriptívna — sa dá označiť ako učiteľov **sebaobraz** (self-image). Sebaobrazom sa myslí predovšetkým učiteľov opis seba samého ako učiteľa, svojej pedagogickej činnosti, svojho profesionálneho konania s deťmi, rodičmi, kolegami atď. Sebaobraz ďalej zahŕňa charakteristiku osobnostných vlastností a schopností učiteľa.

2. Hodnotiaca podoba, ktorú možno vyjadriť pojmom **sebaoceňovanie**, **sebaúcta** (self-esteem). Učiteľ hodnotí sám seba ako „dobrého“, „priemerného“, „slabého učiteľa“, zvažuje úspešnosť svojej pedagogickej činnosti, vzťahy medzi deťmi, rodičmi, kolegami a i. Hranica medzi zníženou sebaúctou a zvýšenou sebakritickosťou, sebadôverou a domýšľavosťou, spokojnosťou so sebou a samolúbosťou je pohyblivá a nie je vždy jasná. Vysoká sebaúcta znamená, že učiteľ má k sebe kladný vzťah, váži si sám seba, dôveruje sebe a svojim schopnostiam. Neznamená to, že by sa nadhodnocoval alebo považoval za lepšieho ako ostatní, ale že si viac dôveruje a verí v to, že môže prekonať svoje nedostatky.

3. Snahová podoba — sa dá stručne vyjadriť ako profesijná motivácia (job motivation). Zahŕňa rozhodnutia pre učiteľské povolanie, zmeny motivácie v priebehu učiteľskej praxe.

Súčasťou snahovej podoby je aj vyrovnanie sa učiteľa s nižším sociálnym statusom, hľadanie pozitív učiteľskej profesie a kompenzácia jej negatív.

4. Normatívna podoba — učiteľovo vnímanie úlohy (task perception). Tu je v centre pozornosti súbor cieľov, ktoré si učiteľ kladie, súbor nárokov, ktoré má na seba, ako aj deti, rodičov detí, kolegov a i. Jej súčasťou je aj súbor kritérií, ktorými posudzuje seba samého a iných, kvalitu vlastnej činnosti a činnosti iných.

B. Perspektívna dimenzia. Učiteľova ďalšia perspektíva. Profesionálna perspektíva zahŕňa učiteľovo očakávanie, ako sa bude vyvíjať jeho profesijná dráha, a súčasne učiteľove pocity spojené s týmto očakávaním.

C. Aktuálna dimenzia. Učiteľ sa neobracia iba do minulosti a ani iba do budúcnosti, ale prežíva aj prítomnosť. Jeho hodnotenie minulosti sa deje z určitého bodu a tým spravidla býva etapa, v ktorej sa práve nachádza. Rôzna subjektívna významnosť jednotlivých aspektov „Ja“ pomáha učiteľovi zladíť svoje profesionálne, sociálne a osobné ambície, hľadať optimálne zameranie sebarealizácie, kompenzovať vlastné nedostatky prednosťami a v neposlednom rade priznávať silné stránky druhých bez ujmy pre vlastné „Ja“. Diferencovane selektívny systém osobných hodnôt a sebahodnotení umožňuje zachovať si vysokú sebaúctu nezávisle od prípadných prekážok a neúspechov (Kelchtermans, in Mareš, 1996).

Učitelia s vysokou úrovňou **sebaúcty** sa vyznačujú vyššou aktivitou pri riešení problémov, smelšie presadzujú svoje požiadavky, názory, lepšie odolávajú negatívnym vplyvom prostredia, s ktorým sa dokážu i efektívnejšie vyrovnávať. Pretože majú k sebe kladný vzťah, prijímajú obvykle i okolitých ľudí (Kulka, 1983). Vysoká miera sebaocenenia je nevyhnutným predpokladom a jedným z dôležitých prediktorov úspešného pracovného správania, najmä v oblastiach vyžadujúcich sociálne spôsobilosti (Páleník, 2004). Tvorivá osobnosť na rozdiel od neurotického sebaznižovania, ktoré ospravedlňuje únik od aktívnej činnosti, sa usiluje o sebazdokonaľovanie a prekonávanie nových hraníc (Kon, 1988). Učitelia s nízkou sebaúctou nedokážu prijať, ak sa im v práci niečo nedarí, alebo u seba odhalia nejaký nedostatok (Kulka, 1983).

Jednou z techník, zlepšujúcou vedomie o vlastnostiach osobnosti pomáhajúceho pracovníka je napr. **Koláč vlastností pomáhajúceho pracovníka** (Hupková, 2010). Cieľom aktivity je zamyslieť sa nad tým, ktoré vlastnosti a prístupy sú dôležité pre pomáhajúceho pracovníka. Aktivita trvá cca 15 – 20 minút. Potrebný materiál sú ceruzka a papier. Každý člen výcvikovej skupiny si vyberie svoje relevantné pozitívne i negatívne charakteristiky, významné pre zvolenú profesiu pomáhajúceho pracovníka (nie viac ako 10). Potom si účastníci nakreslia na papier kruh, ktorý predstavuje 100% charakteristík pomáhajúceho pracovníka a jednotlivé charakteristiky vyznačí ako výseky kruhu podľa toho, koľko ich v sebe má. Vlastnosť, ktorej má najviac, bude predstavovať najväčší výsek, a ktorej má najmenej najmenší. Skupina porovnáva jednotlivé „koláče“, diskutuje o zhodách a rozdieloch, môže nájsť svoj optimálny „koláč“. Pri diskusii sú odporúčané nasledovné otázky: Ktoré charakteristiky sa v skupine vyskytli najčastejšie, a ktoré najmenej často?

V čom sú zhody a v čom rozdiely medzi jednotlivými účastníkmi? Ktoré charakteristiky, vhodné pre danú profesiu, je podľa samotných účastníkov ešte potrebné ďalej rozvíjať?

Sebaobraz je možné modifikovať napr. prostredníctvom sociálno-psychologickej techniky pod názvom **Sémantický diferenciál** (Hupková, 2010). Ide zároveň o diagnostickú metódu, používanú v psychológii. Cieľom aktivity je získať pomocou spätnej väzby poznatky o sebe od iných ľudí, utvárať si obraz o tom, ako pôsobíme na iných ľudí, ako nás iní ľudia vnímajú a prečo nás niektorí vnímajú výrazne odlišne, ako sa vnímame sami. Časové trvanie aktivity je 60 – 90 minút. Potrebná je vytlačená tabuľka „sémantický diferenciál“, ceruzka a papier. Účastníci cvičenia vypracujú dotazník s desiatimi bipolárnymi vlastnosťami (napr. dobrý – zlý, biely – čierny, zručný – nešikovný, a pod. tak, že na škále od 1 po 7 hodnotia vzhľadom na uvedené vlastnosti seba, svoj ideál a potom ostatných účastníkov skupiny. Po ukončení hodnotenia si účastníci zaznamenajú, ako ich hodnotili ostatní členovia skupiny a porovnávajú ich hodnotenia so svojim vlastným. Môžu si vypočítať skupinový priemer, urobiť graf sebahodnotenia, ideálu a hodnotenia skupiny. Veľmi dôležitá je záverečná diskusia, ktorá by mala viesť k hlbšej sebareflexii účastníkov. Pritom je možné použiť otázky typu: V čom sa Vaše hodnotenie odlišuje od hodnotenia ostatných? V ktorých vlastnostiach ste najlepšie „čitateľní“ pre ostatných? Kto zo skupiny vníma Vaše vlastnosti podobne ako Vy, a kto ich vidí úplne odlišne?

Technikou identifikácie sebaobrazu je napr. **osobná SWOT analýza**, ktorá môže poslúžiť pomáhajúcemu pracovníkovi ako nástroj na získanie realistického sebahodnotenia (schopností, ale aj nedostatkov, ktoré je potrebné zlepšiť). Základom SWOT analýzy sú štyri kategórie: S (strengths) – silné stránky, W (weaknesses) – slabé stránky, O (opportunities) – príležitosti, T (threats) – ohrozenia. Silné a slabé stránky predstavujú naše schopnosti, teda interné vlastnosti osobnosti. Príležitosti a ohrozenia sú externými podmienkami. Na základe SWOT analýzy teda zistíme nielen to, ako sme na tom aktuálne, ale môžeme aj zvoliť správnu stratégiu na dosiahnutie vlastných cieľov. Pri realizácii SWOT analýzy je vhodné pripraviť si záznamový hárok, do ktorého potom jednotlivец vpisuje odpovede na vopred pripravené jednotlivé otázky každej kategórie, napríklad:

S (strengths) – silné stránky

Aké sú tvoje prednosti, čo ťa odlišuje od ostatných?

Absolvoval/a si nejaké kurzy a získal certifikáty?

Aké je tvoja úroveň empatie?

Čo považujú ostatní za tvoje silné stránky?

W (weaknesses) – slabé stránky

Aké sú tvoje nedostatky či zlozvyky?

Akých úloh sa obávaš, či odkladáš na neskôr?

S čím máš v práci problém a čomu sa vyhýbaš?

Čo vidia ostatní ako tvoje slabé stránky?

O (opportunities) – príležitosti

Aké príležitosti sa ti práve otvorili?

Ktoré vlastnosti pomáhajúceho pracovníka aktuálne preferované?

Ako by si vedel využiť najnovšie poznatky?

Ako by si mohol zlepšiť svoje zručnosti v pomáhajúcej profesii?

T (threats) – ohrozenia

Čo by mohlo ohroziť dosiahnutie tvojich cieľov?

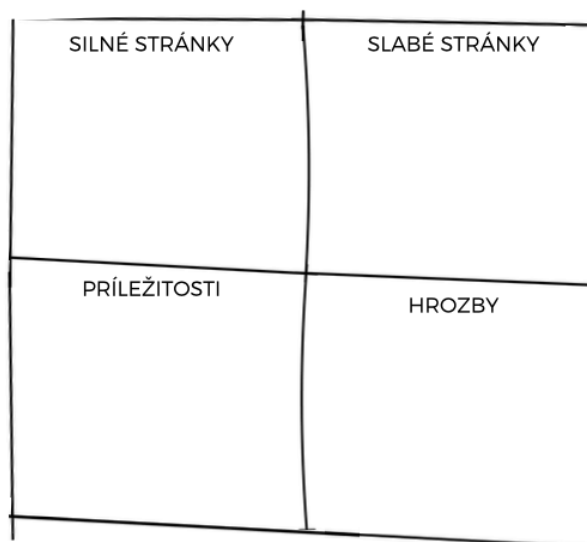
Existujú vonkajšie a vnútorné prekážky zlepšovania môjho sebapoznania?

Ako by ti mohli uškodiť tvoje slabé stránky?

Dokážeš sa prispôbiť novým poznatkom a trendom?

Po vyplnení jednotlivých kategórií je potrebná analýza. Pomáhajúci pracovník by sa mal zamyslieť nad tým, ako ti jeho silné stránky môžu pomôcť k dosiahnutiu cieľa. Ako, naopak, slabé stránky môžu jeho zámer prekaziť a ako na nich môže pracovať. Čo môže urobiť preto, aby naplno využil svoje príležitosti a ako predísť tomu, aby potenciálne hrozby naozaj neskazili jeho plány? (<https://www.firemnykouc.sk/osobna-swot-analyza/>)

OSOBNÁ SWOT ANALÝZA



(podľa <https://www.firemnykouc.sk/osobna-swot-analyza/>, upravené)

2.3 Sebaprijatie – zážitkové aktivity a techniky

Za základnú poruchu self sa považuje strata kohezívnosti, prejavujúca sa ako **sebaodcudzenie (selfalienation)**. Prijatie seba samého, spracovanie možných vnútorných konfliktov, frustrácií a deprivácií, je jednou z ciest ako sebaodcudzenie eliminovať. Viacerí významní autori na poli psychologickéj vedy sa pokúsili v rôznom období sebaodcudzenie definovať:

- disharmónia a rozdelenosť vo vnútri jednotlivca, ktorá sa navonok prejavuje maladaptívnym správaním (neurózou, psychózou, závislosťou, alkoholizmom, násilím, samovraždou) (J. A. Hammes, 1978),
- odtrhnutie afektívnych funkcií od intelektuálnych (E. Fromm, 1968),

- priepasť medzi intelektom a citom, rozumom a vášňou, hlavou a srdcom (T. Roszak, 1969),
- chýbanie zmysluplnosti v živote (V. E. Frankl, 1963),
- strata osobnej významnosti (R. May, 1963),
- senzorické, citové, kognitívne a rozhodovacie preťaženie (A. Toffler, 1970).

Sebaprijatie taktiež ovplyvňuje **kvalitu života** jednotlivca. Súčasná doba pri výskume kvality života venuje pozornosť najmä subjektívnym aspektom. Je nespochybniteľným faktom, že výrazne prevládajú výskumy venované subjektívnej kvalite života s tromi hlavnými tematickými oblasťami (celková spokojnosť so životom, spokojnosť s jednotlivými oblasťami života a hľadanie najvýznamnejších faktorov podmienujúcich vznik subjektívneho pocitu kvalitného a zmysluplného života) (Mareš a kol., 2006). Na zlepšenie sebaprijatia jednotlivca je možné použiť viacero techník. Jednou z nich je

Pozitívny self-talk (Hupková, 2010). Ide o techniku s cieľmi posilniť sebaprijatie účastníkov výcviku, naučiť sa hovoriť o sebe pozitívne, analyzovať, porovnávať a hodnotiť faktory, ktoré ovplyvňujú sebaprijatie. Aktivita trvá cca 35 minút. Potrebne sú ceruzka a papier. Účastníci dostanú inštrukciu, že budú o sebe hovoriť iba pozitívne veci. Zdôrazníme, že nejde o vychvaľovanie sa, ktoré je negatívnou záležitosťou, pretože pri ňom môžeme klamať, alebo zveličovať. Potom účastníkov vyzveme, aby sa nesmiali a nerobili si navzájom zo seba posmech. Účastníci stoja v kruhu a začínajú reč frázou *Nechcem sa chváliť, ale ...* Spočiatku môžu byť účastníci hanbliví a plachí, preto je vhodné, aby aktivitu začal vedúci skupiny. V ďalšej časti cvičenia môžu účastníci aj napísať, alebo nakresliť o sebe niečo pozitívne a potom kresby poslať ostatným. Ostatní účastníci v tomto cvičení sa vyjadrujú k vlastnostiam hovoriaceho iba pozitívne. Na záver by mala prebiehať diskusia prostredníctvom nasledovných otázok: Bola to pre mňa ťažká, alebo ľahká úloha? Bolo naozaj veľmi ťažké hovoriť o sebe iba pozitívne veci? Prečo to bolo ťažké? Čo nám bráni hovoriť o sebe pozitívne? Je to spoločenské neakceptovanie? Rodinná výchova? Kto z rodiny Vás najčastejšie chváli? Čo na Vás oceňuje? Kto z kamarátov Vás najčastejšie chváli? Čo na Vás oceňuje? Kto z učiteľov Vás najčastejšie chváli? Čo na Vás oceňuje? Komu Vy sami najčastejšie hovoríte pozitívne veci? Čo na druhých oceňujete?

Inou technikou, prehľbujúcou sebaakceptáciu, je cvičenie pod názvom **Kto som?** (Hupková, 2010). Cieľom aktivity je akceptovať sa s pozitívnymi aj negatívnymi vlastnosťami, učiť sa sebadôvere, vedieť hovoriť o sebe aj pozitívne veci. Čas, potrebný na realizáciu aktivity, je cca 15 – 20 minút. Materiálom sú pripravené otázky, papier a ceruzka. Účastníci písomne odpovedajú na sedem pripravených otázok, resp. nedokončených viet: *Ludia, na ktorých mi v živote záleží, sú ..., Som na seba hrdý, keď ..., Som sympatická osoba, keď ..., Ludia, ktorých v živote najviac obdivujem, sú ..., Vlastnosti, ktoré na nich najviac obdivujem, sú ..., Moje najlepšie vlastnosti sú ..., Jedna z najlepších vecí, aké som kedy urobil/a, bola, keď ...* Následne si účastníci vyberú jednu, alebo viacero otázok, o ktorých chcú hovoriť a vedúci skupiny ich odpovede zapisuje na tabuľu alebo flip-chart. Nakoniec sa odpovede v skupine spolu analyzujú a diskutuje sa o nich. Pri diskusii sa odporúčajú nasledovné otázky: Boli otázky ťažké? Čo bolo ťažšie, písať o sebe pozitívne, alebo negatívne vlastnosti? Ako sa cítite, keď máte premýšľať o svojich negatívnych vlastnostiach? Ako sa cítite, keď máte

premýšľať o svojich dobrých vlastnostiach? Obdivujete na sebe aj niektoré negatívne vlastnosti? Ktoré?

Na zvýšenie sebaakceptácie je tiež možné použiť techniku **Čarovná krabička**. Jej cieľom je upevniť účastníka v názore, že on sám je veľmi dôležitý, posilniť jeho sebaakceptáciu, prijať seba samého takého, aký som, posilniť sebavedomie. Časové trvanie aktivity je 10 minút. Na realizáciu sú potrebné krabička a zrkadlo. Vedúci cvičenia sa spýta účastníkov, či poznajú nejakého veľmi zvláštneho a veľmi dôležitého človeka. Ukáže im „čarovnú“ krabičku, do ktorej môže každý účastník nazrieť a uvidí veľmi dôležitého človeka. (Krabička obsahuje zrkadlo). Účastník nesmie nikomu prezradiť, čo/koho v „čarovnej“ krabičke videl. Výsledkom cvičenia má byť skupinová diskusia s otázkami typu: Čím to je, že každý z nás je niečím výnimočný, osobitý? Čo ma robí výnimočným? Čo je na mne osobité, dôležité, významné? Ktoré vlastnosti si na sebe najviac cením? Čo chcem na sebe ešte zlepšiť? Čo ma spája s ostatnými, v čom sme si podobní?

3 (SEBA)ROZVOJ A PODPORA DUŠEVNÉHO ZDRAVIA

Okrem krátkeho pripomenutia podstaty a významu verbálnej a neverbálnej komunikácie sa v nasledujúcom texte učebného zdroja budeme venovať aktívnemu počúvaniu, v súvislosti s podporou duševného zdravia sa sústredíme aj na prežívanie hnevu, negatívnych emócií a konfliktov. V tejto súvislosti budeme venovať pozornosť aj asertívnemu správaniu, ktoré môže prispieť k väčšej duševnej pohode jednotlivca.

3.1 Neverbálna a verbálna komunikácia, aktívne počúvanie

Komunikácia tvorí základ v živote jedinca, navyše, pod pojmom komunikácia rozumieme nie len slovnú interakciu medzi osobami (t.j. sociálna komunikácia), ale my - ľudia sa často prihovárame zvieratám alebo veciam/predmetom (fotky, stromy, apod.). Sociálna komunikácia tvorí základný zdroj medziľudských prejavov odovzdávania a prijímania (resp. neprijímania) informácií, emócií a pocitov; a zahŕňa aj telesné vnímanie jedincov (Boroš, 2001). **Verbálna komunikácia** prostredníctvom hovorených a písaných jazykových prostriedkov (fonetika a fonológia, morfológia, syntax, lexikológia, štylizácia a v reči: kvantita, pauza, tempo a rytmus, intenzita, prízvuk, dôraz a citový dôraz, melódia, farba a výška hlasu) tvorí 13 – 15% celkovej komunikácie a je vedome prispôsobená situácii a cieľu. Zato **neverbálna komunikácia** (gestika, mimika, haptika, posturika, proxemika, ale aj komunikácia prostredníctvom vôní, pohybov, farieb, akustických zvukov a iné) zahŕňa až 85 – 87 % komunikácií a je prevažne nevedomého charakteru. Aj taká grafológia – interpretácia rukopisu (Nosková, 2019) a mlčanie sú radené medzi neverbálnu komunikáciu. Neverbálne komunikujeme aj vlastným vzhľadom. Dokázalo sa, že atraktívnejšie ženy komunikujú častejšie v rámci pracoviska a že vysokí a vyšportovaní muži sú úspešnejší vo výberových konaniach, za čím pravdepodobne stoja neverbálne komunikačné prostriedky (Gajdošová, Lisá, Radnóti, Roľková a Szobiová, 2019).

Zvláštnym druhom sociálnej komunikácie je pedagogická komunikácia. Tá nasleduje pedagogické ciele – výchova a vzdelávanie. Špecifikom pedagogickej komunikácie je vziať si kedykoľvek slovo a prerušiť žiaka. Tiež sa uvádza, že žiak má hovoriť len ak mu dá učiteľ slovo; s tým, kto mu bol určený; o tom, čo bolo určené. Okrem učiteľov, žiakov a rodičov využívajú tento druh komunikácie aj školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia, či logopédi (Gajdošová a kol., 2019).

Aktívne počúvanie je vnímanie osobnosti druhého človeka (Matulčíková, 2020), ide o význam mlčania), ale rovnako dôležité je aktívne naslúchať verbálnym zručnostiam, kedy sa počúvajúci naplno sústreďí na to, čo druhý komunikant hovorí, robí, rieši a ide za obsah počutého (Kráľová, 2020) a vylúči vlastné subjektívne hodnotenie a názor (Matulčíková, 2020). Pri aktívnom počúvaní si výrazne všímame aj neverbálne prejavy a motivácie jedinca a účelne využívame vlastné neverbálne prostriedky na prejavenie záujmu tak, aby druhý komunikujúci vnímal, že ho počúvame (Gallová, 2018).

Ak dokážeme aktívne počúvať, vzniká predpoklad vytvárať efektívnu komunikáciu (Gallová, 2018), vytvára sa tak dôvera a povzbudenie prejavu myšlienky, názory, predstavy apod. (Kráľová, 2020). Aktívne počúvanie ma blízko k bezpodmienečnej akceptácii

(Gallová, 2018; Matulčíková, 2020). Neodporúča sa okamžité ponúkание rád, jedinec totižto často potrebuje „len“ to, aby pri ňom niekto bol a aby mal naňho čas. Rady by mohli zablokovať komunikáciu (Gallová, 2018).

Úrovne počúvania podľa Karpinskej a Kmecovej (2017):

1. počúvanie obsahu a kontextu;
2. počúvanie na úrovni myslenia, hodnôt a emócií – viete vyrozumiť, čo klient považuje za (ne)dôležité a všimáte si nielen to, čo hovorí, ale aj to, čo nehovorí a nezabúdate byť empatickým*;
3. celkové počúvanie (na úrovni poľa) – zapracúvate životný kontext hovoriaceho (jeho vzťahy, nálady, ...) a nezabúdate ani na vlastnú intuíciu.

**poznámka: Pod spojením byť empatický rozumej zrkadlenie, reflektované cítenie druhého a odkomunikovanie emočného prežívania druhého jedinca (Matulčíková, 2020).*

Pri psychologickej práci s učiteľmi je preto vhodné edukovať ich o vedení koučingu aktívneho počúvania žiakov. Takto vedení žiaci sa počas vyučovania učia plánovaniu a preberaniu zodpovednosti za úlohu/nápad a v konečnom dôsledku za vlastné konanie.

Programy na rozvoj komunikačných zručností môžu byť zamerané práve na aktívne počúvanie, rozvoj a poznávanie verbálnych a neverbálnych rečových prostriedkov, či zásady dávania a prijímania spätnej väzby (Lemešová, 2017). Horská (2009) dodáva, že výsledkom je pozitívna spätná väzba, ktorá žiakom dodáva pocit úspechu. Vzťah medzi žiakom a učiteľom pochádzajúci z chápania žiakových potrieb a emócií vytvára pocit dôvery a podporuje osobnostný rast.

3.2 Hnev, ďalšie emócie, konflikty a asertívne správanie

Už v úvode nášho učebného zdroja ste sa mohli dočítať, že pre dobrú subjektívnu duševnú pohodu je charakteristické prežívanie pozitívnych emócií a len v malej miere emócií negatívnych. Naopak je to pri nízkej subjektívnej pohode (Diener, Suh a Oishi, 1997).

Zvlášť **nepríjemne prežívané emócie** (najčastejšie: hnev, smútok, strach, žiarlivosť, vina, hanba) a ich prejavy ľudia, aj podľa Fábika (2017), často skrývajú, vyhýbajú sa im, alebo ich dokonca potláčajú. Na druhej strane na nich ale jedinci reagujú až prehnaným neadekvátnym spôsobom.

Zaujímavý pohľad na nepríjemne prežívané emócie ponúka filozofická myšlienka z prostredia meditácie, kde sa premýšľa o takýchto emóciách v súvislosti s troma „zlovykmi mysle“. Popisovanými zlovykmi sú:

a) **žiadostivosť**:

- filozofi vychádzajú z predstavy, že ak po niečom túžime, tak to vlastne nemáme alebo toho máme nedostatok a čím častejšie myslíme na to, že chceme to a to, tým viac nám to chýba;
- problém nastáva, keď sa žiadostivosť po niečom sa mení vo frustráciu;
- cieľom nie je odstrániť túžby a usilovanie o chcené (to by bolo nemožné), ale minimalizovanie obáv, či sa budú veci diať presne tak, ako chceme;

b) **hnev:**

- filozofi rozlišujú „*pálivý*“ hnev tj. človek cíti horúčavu a pichanie pri srdci a „*mrazivý*“ tj. uzavretie/odmietanie a ľadový pohľad;
- odmietanie súvisí s averziou – „averzia plodí viac averzie“ (s. 53) a zlozvyk odmietania hľadá objekt na odmietanie a hádzanie viny;

c) **zmätok:**

- vychádza z predstavy, že (ne)šťastie pochádza zvonka*;
- plyní z nededomosti, ale (cit.; s. 54): „ak vieme, že niečo nevieme, vtedy zmätení nie sme“ (Thubten, 2020).

V psychológii predstavy, presvedčenia o tom, odkiaľ pochádza (ne)šťastie radíme pod koncept **locus of control** t. j. miera do akej jedinec verí, že sú udalosti/deje/ a pod. spôsobené vnútornými alebo vonkajšími faktormi (Rotter in Oguntayo, Faworaja, Akintunde a Anochirim, 2020). Vnútorné faktory sú napr. vlastné pričinenie, schopnosti, rozhodnutia a pod. a vonkajšie zahŕňajú náhodu, (ne)šťastie, deje mimo osoby.

Hnev (už z psychologického hľadiska) je reaktívnou (Démuth, 2021), stenickou (Heretik, 2019), negatívnou emóciou s ohraničeným trvaním (Vágnerová, 2017) a často je afektívnou zložkou súvisiacou s negatívnymi prejavmi agresie (Heretik, 2019), keďže ide o emóciu, ktorej ovládanie je veľmi náročné (Vágnerová, 2017). Vybitie hnevu „pomimo“ objektu hnevu sa nepovažuje za účinné, pretože len opäť zvyšuje podráždenosť práve tých mozgových centier, ktoré stoja za danou emóciou (Goleman, 2011). Okrem prejavu agresie slúži aj ako jej prevencia pri hrozbe zo strany iného jedinca – slúži ako zastrašenie agresora. Sklon k hnevu súvisí s temperamentom jedinca a s jeho osobnostnými vlastnosťami ako napr. neuroticizmus (Vágnerová, 2017). Hnev súvisí s fyziologickými reakciami ako zvýšená sympatiková a parasympatiková aktivita, evolučne slúži k obrane (alebo útoku) a vedie k vyhýbavým tendenciám (Vágnerová, 2017). Táto emócia má viacero zložiek ako negatívne pociťovanie (subjektívna zložka), signalizácia ohrozenia (kognitívna zložka), zmeny v srdcovej a dychovej frekvencii a biochemické zmeny (vegetatívna zložka) a pohyby a mimika (motorická zložka; Heretik, 2019). Plní však aj adaptačnú funkciu – mobilizuje jedinca pri prekonávaní životných problémov a prekážok (Vágnerová, 2017).

Je ale možné nazerať na hnev nielen ako na iracionalitu v prežívaní jedinca, a teda nie je nutné ho považovať výlučne za negatívnu emóciu. Je potrebné na hnev nazerať aj ako na *emóciu sociálnu a morálnu*. Prečo? Pretože hnev patrí medzi prirodzené prejavy jedinca a má svoju evolučnú podstatu. **V sociálnej rovine** hnev nesie dôležitý informačný význam pre iných – vyjadruje napr. neprijateľnosť istého správania/situácie/javu; jeho identifikáciou možno regulovať interpersonálne správanie a je tak možné, v jeho dôsledku, predchádzať vážnejším konfliktom, čomu výrazne dopomáha schopnosť empatie. **V rovine morálnej** zas hnev predstavuje vnímanie nespravodlivosti páchanej na iných ľuďoch (Démuth, 2021). Je dôležité vedieť rozoznávať emócie a vedieť na nich primerane asertívne reagovať, nezabúdajme preto vo svojej praxi na rozvoj emočnej inteligencie a asertívnej komunikácie.

Konflikty na pracovisku sú úplne bežným javom, keďže každý člen pracovného kolektívu má svoje vlastné názory, hodnoty apod., ktoré sa nemusia zhodovať s názormi alebo hodnotami ostatných spolupracovníkov. Konfliktom sa nedá vyhnúť ani pri náročných pracovných situáciách ako sú blížiac sa deadliney alebo nadmerne ťažké úlohy (Lelková, 2014).

Konflikt nemusí byť vždy len negatívny. Rozlišujeme aj pozitívne konflikty, akým je napr. súťaživosť (t.j. snaha niečo dokázať, naučiť sa niečo nové a zlepšovať sa), ktorá podporuje napätie, čo zvyšuje výkon. Je nutné ale rozlišovať medzi súťaživosťou a konkurenciou (t.j. snahou o zlepšenie výkonu dosahovanou „nečistými“ taktikami). Druhú zo spomenutých je nutné jasne eliminovať (Lelková, 2014).

Práve samotné napomáhanie pri riešení konfliktov sa v odbornej literatúre považuje za jeden z dôsledkov asertívnej komunikácie (Lahnerová, 2012).

Asertívne správanie je prejavom asertivity v *behaviorálnej rovine*. Samotná asertivita patrí medzi najvýznamnejšie schopnosti, ktorým sa môže jedinec priučiť. Asertivita má moc meniť medzilidské vzťahy v pozitívnom zmysle a napomáha jasne a presvedčivo vyjadrovať požiadavky, potreby a vlastné pocity voči iným a to v súlade s právami ostatných ľudí (Lelková, 2014). Asertívne správanie dokáže podnietiť vzájomnú a otvorenú komunikáciu v pracovnej organizácii (Jiřincová, 2010) akou je aj škola. Cieľom asertívnej komunikácie je otvorenosť a férovosť, čo sa zrkadlí v reakciách akými sú pripravenosť otvorene vyjadrovať svoje názory, brániť svoje práva, argumentovať v prospech svojich tvrdení a vždy pri tom myslieť na city, názory a práva kolegov. Asertívny prístup v sebe zahŕňa zodpovednú argumentáciu a aktívne počúvanie druhých (Jarošová, Pavlica a Kaiser, 2015). V asertívnej *komunikačnej rovine* (t.j. asertívnej komunikácii) existujú 3 základné princípy:

1. princíp: jasne formulovať vlastné požiadavky a želania;
2. princíp: presadiť vlastné želania bez obmedzovania práv ostatných;
3. princíp: „počuť“, čo chcú ostatní (Szarková, 2011).

Asertívny jedinec je schopný asertívne konať smerom aj k nadriadeným, ale aj podriadeným, dokáže asertívne riešiť problémy na pracovisku, povedať rázne „NIE“ manipulátorstvu a pri tom všetkom zvládať svoje emócie a pôsobiť aj na emócie iných (Lelková, 2014). Asertívny jedinec dokáže tiež odmietat návrhy ostatných, ak ich zhodnotí, z hľadiska plnenia cieľov, ako menej významné, nevhodné, alebo s nimi nesúhlasí z iného dôvodu (Lojda, 2011). Z toho vyplýva, že asertívne konanie je flexibilné, ale nehovoríme o flexibilitě len ako o prispôbení – asertívna flexibilita so sebou nesie istý rešpekt, charizmu, dôveru, nestrannosť a najmä otvorenosť pre spoluprácu (Mikuláščík, 2010). Asertívnemu jedincovi by teda nemalo robiť problém priznať si, že niekde urobil chybu, pretože okrem toho, že si uvedomuje svoje silné stránky, má poznať aj svoje slabosti. Chybu vníma ako možnosť zlepšovať sa a možnosť poučiť sa z nej. Pripustenie si istých slabých stránok pomáha stanovovať si reálne ciele a tým chráni aj samého seba pred nezvládnutými pracovnými situáciami a pocitmi zlyhania (Jiřincová, 2010).

Asertívne správanie sa vytvára postupne, tréningom. Pre „vybudovanie“ si schopnosti sociálnej asertivity je nutné mať zdravé sebavedomie. Najprv sa buduje vnútorná sebaistota, na jej základe sa zlepšuje sebavnímanie, čím sa napokon rozvíja aj sebavedomie. Až potom je možné začať rozvíjať asertivitu (Jirincová, 2010).

3.3 Čriepky z pozitívnej psychológie

Pozitívna psychológia, ako jedna z psychologických vied sa rozvíja dynamicky a v ostatnom období prináša mnohé inšpirácie do diskurzu o modernej pedagogike. Křivohlavý (2015) uvádza, že vo všeobecnosti sa pozitívna psychológia zaujíma o pozitívne, kladné psychologické javy, ako sú duševné zdravie, radosť, duševná sviežosť a sila, tzv. duševná pohoda (z angl. well-being). Prirodzene, ako je dôležité a zmysluplné starať sa o svoje fyzické zdravie, platí uvedené aj pre zdravie duševné, alebo psychické. Ak hovoríme o zdraví duševnom, ešte viac, ako pri tom fyzickom platí, že sa jedná o jav úzko prepojený a súvisiaci s našimi sociálnymi vzťahmi, tým ako pristupujeme k sebe samým, ale i k ostatným okolo nás a vôbec životu, ako takému, v najširšom slova význame. V texte sme sa zamerali na vybrané komponenty duševného zdravia a konkrétne možnosti, ako sa oň cielene starať, samozrejme s akcentom na prácu pedagogických a odborných zamestnancov. Pozornosť venujeme:

- morálnym dilemám a ich potenciálu pre optimálny rozvoj (zvlášť, čo sa týka morálneho vývinu), podporu zdravých vzťahov a prevenciu niektorých nežiadúcich sociálnych javov,
- vzájomnej podpore v tímoch a medzi aktérmi vzdelávania, výchovy a odbornej starostlivosti s akcentom na špecifickú metódu známu ako tzv. balintovská skupina,
- nádeji, radosti, optimizmu a humoru v práci pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré vnímame ako dôležité fenomény (emócie, postoje, hodnoty) ovplyvňujúce duševné zdravie a duševnú pohodu.

3.3.1 Morálne dilemy

Zaradenie tejto kapitoly vychádza z predpokladu, že **morálne dilemy predstavujú významný zdroj intrapersonálnych aj interpersonálnych konfliktov**, ktoré môžu negatívne ovplyvňovať duševné zdravie pedagogických a odborných zamestnancov, keďže vyžadujú rozhodovanie medzi konkurenčnými hodnotami, čo môže viesť k psychickému napätiu a stresu. Riešenie morálnych dilem si vyžaduje aktiváciu hodnotových systémov, reflexiu a rozhodovanie v podmienkach neistoty, čo môže viesť k psychickému napätiu, stresu alebo pocitom viny. Systematické rozvíjanie etického uvažovania preto prispieva k prevencii konfliktov a posilňuje profesijnú integritu (Rest, 1994).

Zároveň sme však presvedčení, že morálne dilemy a ich zaradenie do edukačného procesu pri práci s deťmi/žiakmi a rovnako tak pri práci s pedagogickými a odbornými zamestnancami považujeme za potenciálny zdroj uvedomovania si bazálnych hodnôt a princípov fungovania spoločnosti. Ukotvenie vo všeobecne prijímaných a akceptovaných hodnotových princípoch môže pôsobiť pozitívne na duševné zdravie. Pritom riešenie morálnych, etických, či hodnotových dilem považujeme za prirodzenú súčasť práce

pedagogických a odborných zamestnancov. Časté riešenie morálnych dilem v našej práci môže byť na jednej strane zdrojom nekomfortu, stresu, nepohody, vyčerpania. Na strane druhej systematická, premyslená práca s prirodzeným konfliktom pri riešení morálnych dilem môže pôsobiť uvoľňujúco, s katarzným účinkom na vzťahy v danej skupine.

Učiť sa pracovať a žiť s dilemami považujeme za výzvu, ktorá však veľmi úzko súvisí s duševným zdravím a duševnou pohodou. Podľa Markoša (2020) práca s dilemami prirodzene vytvára priestor na spoločnú komunikáciu, „vytváranie blízkosti“. Tá podľa autora (tamtiež) súvisí s dôverou, otvorenosťou, intelektuálnou poctivosťou a rešpektom. Podporu k týmto tvrdeniam nachádzame napr. aj u Banduru, ktorý je všeobecne známym vďaka teórii sociálneho učenia. Túto Bandura obohatil o dva základné tvrdenia (In Hall, Lindzey 1997, s 428):

1. Ľudia môžu premyslieť a regulovať svoje správanie.
2. Mnohé stránky osobnostného fungovania zahrnujú interakciu človeka s ostatnými ľuďmi.

V podstate ide o to, že svoje vlastné normy správania si vytvárame nielen vlastným konaním, reakciami a interakciou s inými. Platí, že sme ovplyvňovaní aj pozorovaním modelov správania sa iných (niekedy čiastočne len pasívnym), či už z pohľadu detí svojich rovesníkov, starších, autorít, alebo z pohľadu nás dospelých svojich kolegov, rodičov, autorít, ale aj samotných detí a mladých ľudí. Účasť na diskusii o morálnych (alebo ak chceme hodnotových, či etických) dilemách prináša taktiež možnosť uvažovať o vlastnom hodnotovom nastavení (Markoš, 2020), ako i hodnotovom nastavení (spolu)diskutujúcich. Tento proces samozrejme prebieha absolútne prirodzene, v podstate automaticky, dá sa povedať náhodne, určite však dynamicky počas celého života. Zároveň platí, že tento proces vieme aj cielene ovplyvňovať, facilitovať, do istej miery riadiť. Naša vlastná aktivita a zapájanie sa do riadenej diskusie pri riešení morálnych dilem môže prispievať k zvnútorňovaniu primeraných reakcií, postojov, hodnôt. Prirodzene sme nositeľmi určitých postojov a hodnôt, a zrkadlom sebe samým, ako i ostatným ochotným zapojiť sa.

Harari (2020) píše o tom, že naše reakcie sú v podstate algoritmami, ktoré v neustálom, neprerušovanom procese vyhodnocujú najoptimálnejšie spôsoby nášho fungovania. Vo všeobecnosti sa učíme v cyklickom procese opakovania, analýzy a využívania tých najúčinnějších, najúspešnějších stratégií. Čo samozrejme nemusí byť vždy ten najoptimálnejší, či najvhodnejší prístup k sebe samým, ako i nášmu okoliu. Bandura (In Bertrand 1998, s. 122) zdôrazňuje, že: *„vzájomný vplyv základných faktorov, zástupné učenie, symbolická reprezentácia, vnímanie svojej vlastnej efektivity, autoregulácia a vytváranie modelov“* sú dôležité atribúty vplývajúce na procesy učenia sa. A ďalej, v protiklade ku klasickým behavioristickým a psychodynamickým teóriám, že: *„ľudia nie sú závislí výlučne na svojich potrebách; ani nie sú automaticky pod vplyvom svojho prostredia.“* (tamtiež).

Pri práci s dilemami je vhodné venovať pozornosť sebahodnoteniu a spätnej väzbe, ideálne zameraným na oceňovanie primeraných prejavov a reakcií. Pomáhajú pri prenose sociálnych

kompetencií do „reálneho“ sveta. Matějček (1994, s. 9, 10) opisuje tri vrstvy odmiern. Prvá je fyziologická, teda niečo „*hmataateľné, chutnatateľné, viditeľné*“, ako napr. pohladenie, cukrík. V práci pedagogických a odborných zamestnancov s deťmi a mladými ľuďmi to môžu byť napr. zábavná hra, čokoláda, alebo aj potlesk. Druhá vrstva odmiern je duševná, alebo psychologická, teda, už spomínaná pochvala a uznanie. Tretiu vrstvu autor nazýva „duchovnou“, t.j. „*porozumenie, láska, súciti, odpustenie*“ a iné. (Matějček, 1994, s.9) Primeraná spätná väzba a sebareflexia umožňujú účastníkovi skupiny nahliadnuť a „*uvedomovať si významné rysy svojich vzťahov a správania.*“ (Yalom 1999, s. 67).

Otázky morálky, etického konania a hodnôt sú prirodzenou súčasťou akéhokoľvek výchovno-vzdelávacieho procesu. Rovnako tak sú prirodzenou súčasťou akéhokoľvek pracovného vzťahu. Práve preto si myslíme, že pre optimalizáciu duševného zdravia a duševnej pohody, môžu byť morálne dilemy zdrojom pozitívnych a posilňujúcich zážitkov a prežívania. Minimálne na deklaratívnej úrovni aj v štátnom vzdelávacom programe nachádzame tému morálky, etiky a hodnôt naprieč vzdelávacími oblasťami, najmä však napr. vo vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť, zvlášť v občianskom a eticko-osobnostnom komponente (dostupné tu: <https://www.minedu.sk/data/att/cdd/36292.e3e56f.pdf>). Okrem toho „súčasťou vzdelávacieho procesu podľa nového štátneho vzdelávacieho programu (2023) musí byť reflexia procesu učenia, konania a vyjadrenia. Žiak má byť vedený k tomu, aby vedel opísať (reflektovať) svoje myšlienkové postupy a stratégie učenia a riešenia úloh (metakognícia, metaučenie) a na základe toho zdokonaľovať svoju schopnosť učiť sa, vnímať svoj osobnostný potenciál a preberať zodpovednosť za vlastné učenie sa a rozvoj. Žiak má byť tiež podporovaný v zámernej konfrontácii uvažovania a konania s etickými hodnotami a podnecovaný k tvorivosti.“ A preto sú súčasťou štátneho vzdelávacieho programu nadpredmetové koncepty metakognícia a **charakter** (dostupné tu: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/06/Vychova-charakteru.pdf>).

Podstatným je očakávanie, že nebudeme o morálnych hodnotách len sprostredkovať informácie, ale zážitkovým učením umožňovať uchopenie, zvnútornenie morálnych a etických hodnôt, postojov a tým aj pravdepodobné správanie sa a konanie v súlade s nimi. Spomeňme ešte na záver Kohlbergov koncept morálnych štádií. Na základe dlhodobých pozorovaní sformuloval model troch úrovní morálneho vývinu, každé s dvomi špecifickými štádiami. Na sklonku života svoj koncept mierne upravil, ale uvedieme jeho kompletnú podobu.

A) Prekonvenčná úroveň – štádium 1: orientácia na poslušnosť a vyhýbanie sa trestu a štádium 2: individualizmus, účelovosť, vzájomnosť, usilovanie o odmenu a ocenenie.

B) Konvenčná úroveň – štádium 3: orientácia na vzájomné vzťahy, sociálnu zhodu a dohodu, vzájomná prispôsobivosť a štádium 4: orientácia na zákon a poriadok, rešpektovanie spoločenského poriadku.

C) Postkonvenčná úroveň – štádium 5: orientácia na legálnu spoločenskú zmluvu a na rešpektovanie práv jednotlivca a štádium 6: orientácia na všeobecné (univerzálne) etické princípy a vlastné svedomie (Vacek 2008).

Niekedy sa Kohlbergov model zjednodušuje, ako napr. v Nórsku vypracovanej metodike ART (z angličtiny Aggression Replacement Training), kde sa pracuje so 4-mi štádiami podľa Gibbsa: „*prvé dve sa označujú ako nezrelé a povrchné zvažovanie, pokým tretie a štvrté sú považované za zrelé a hlboké zvažovanie*“ (Gundersen, Finne, Olsen, 2008, s. 106).

Tabuľka – Štádiá morálneho vývinu (podľa Gundersen, Finne, Olsen 2008)

NEZRELÉ	Štádium 1 SILNEJŠÍ MÁ PRAVDU	Čo schvaľujú veľkí a silní... Chyba je až keď ma potrestajú... Klišé bez porozumenia ich významu... Neutíchajúca chuť pomstiť sa... Len vlastná perspektíva...
	Štádium 2 PAKT / DOHODA	Čo z toho získam? Niečo za niečo... Správam sa slušne, lebo sa bojím prichytenia pri čine... Na druhých vidím všetko... ale u seba? Každý si môže robiť, čo chce...
ZRELÉ	Štádium 3 VZÁJOMNOSŤ	Dôvera a vzájomná starostlivosť... Beriem ohľad a spolieham sa na iných... Dbám o dojem a záleží mi na názore iných... Správam sa tak, ako chcem, aby sa iní správali ku mne...
	Štádium 4 SYSTÉM, SOCIÁLNA ZODPOVEDNOSŤ	Vzájomnosť a spolupráca v prospech celej spoločnosti: rešpekt a zodpovednosť... Vnímam viaceré perspektívy, dokážem robiť výnimky... Dokážem prijať nepopulárne rozhodnutie – zachovať si integritu a sebarešpekt...

Platí však, že prechod od jedného k druhému štádiu trvá rôzne dlho a po dosiahnutí určitého štádia sa človek môže „vracať“ k predchádzajúcim štádiám v konaní, v špecifických situáciách môže jedinec zmýšľať a konať podľa nižších úrovní morálneho vývinu (bližšie o kritických poznámkach k Kohlbergovmu konceptu pozri napr. Vacek 2008). Tréning morálneho zvažovania môže prebiehať, ako diskusná skupina, kde účastníci trénujú argumentáciu rôznych názorov a počúvanie názorov iných. Cieľom je stimulovať účastníkov k zvyšovaniu zodpovedných rozhodnutí v zmysle vnímania perspektívy druhého a morálnych hodnôt uplatňovaných v spoločnosti. Morálka zahrňuje porozumenie a premýšľanie nad tým čo je správne a čo nesprávne. Opierame sa pritom často o intuitívne vnímaný, viac, či menej zvnútornený bazálny hodnotový rámec. V rámci spomínanej metodiky ART, ktorou sme sa inšpirovali sa zdôrazňuje, aby v rámci diskusií o morálnych dilemách lektori reflektovali skutočnosť, že osoby vykazujúce problémové správanie majú oneskorený vývin na škále, ktorá meria schopnosti morálneho hodnotenia. Taktiež, že pri

reakciách využívame automatické emocionálne reakcie, kognitívne prekrúcania právd, rôzne myšlienkové chyby, ako napr. bagatelizovanie, obviňovanie iných a pod. (Gundersen, Finne, Olsen, 2008). Pri vedení diskusií o morálnych dilemách sa odporúča reflektovať reálne štádium morálneho zvažovania účastníka. Staviame na tom, že nie je dôležité vedieť iba zopakovať, čo je správne a nesprávne, ale taktiež rozumieť a vedieť odôvodniť voľbu nášho správania sa, teda svoju „morálnu motiváciu“ (pozri aj Snyder a Lopez 2002 In Křivohlavý 2015).

3.3.2 Svojpomocné skupiny

V tejto časti textu sa krátko zameriame na potenciál samotných skupín, či tímov pri hľadaní vnútorných zdrojov pri riešení problémov a situácií, ktoré si vyžadujú koordinovanú účasť viacerých zainteresovaných aktérov. Tímová práca je predmetom reflexie, skúmania a formulácie teoretických rámcov, ako i konkrétnych odporúčaní naozaj dlhé obdobie. Tímy, ktoré by sme mohli označiť ako funkčné, sú charakteristické napr. tým, že fungujú systematicky; prebiehajúce procesy vo vnútri tímov sú koordinované, riadené, reflektované; majú nastavené pravidlá a rešpektujú kľúčové odporúčania vo vzťahu k faktorom kvality tímovej práce. Z nášho pohľadu určujú kvalitu tímovej spolupráce najmä:

1. Poznanie a rešpektovanie, ako i efektívne správanie sa vo vzťahu k identifikovaným fázam tímovej práce, napr. podľa Tuckmanovho modelu (bližšie pozri Tuckman, Jensen 1977, Doležal a kol. 2016 In Vančíková, Sabo a kol. 2018, s. 63, 64). Ide o tieto fázy: formovanie tímu, konflikty a polarizácia, normovanie, výkon, ukončenie.
2. Vyvážené rozloženie tímových rolí, flexibilita pri ich preberaní medzi členmi tímu, efektívna deľba práce podľa identifikovaných rolí v tíme. V literatúre často spomínaným je napr. Belbinov model, pozostávajúci z týchto 9-ich tímových rolí: usmerňovač, koordinátor, inovátor, kritický hodnotiteľ, pracant, dotahovač, tímový hráč, vyhľadávač zdrojov, špecialista (tamtiež, s. 64, 65). pritom platí, že väčšinou v tíme zastávame niekoľko z týchto rolí (jednu hlavnú a dve, tri vedľajšie).
3. Spôsoby práce s cieľmi tímovej práce v danom tíme. Tie by mali byť dostatočne komunikované a vyjednávané, spoločne zdieľané a prijaté všetkými členmi tímu (tamtiež, s. 66).
4. Postoje členov tímu, kde platí, že miera hodnotového súladu medzi členmi tímu významne ovplyvňuje výsledky jeho práce. Očakáva sa, že členovia tímov v prostredí škôl a školských zariadení budú prezentovať pro-inkluzívne hodnoty, ako napr. rovnosť, empatia, úprimnosť, dôvera, odvaha, komunita, participácia a ďalšie iné (bližšie pozri Booth, Ainscow 2019, s. 36-51). Jednou z kľúčových hodnôt a vlastne i spôsobilostí je schopnosť a ochota prevziať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a činy. A to tak na individuálnej úrovni, ako i kolektívnej/tímovej (bližšie pozri Vančíková, Sabo a kol. 2018, s. 67).
5. Špecifické tímové zručnosti, z ktorých vyberáme najmä: aktívne počúvanie, ovládanie postupov orientovaných na riešenie problémov, efektívne riešenie konfliktov (tamtiež, s. 68).

S ohľadom na vyššie spomínané hodnoty, ako zodpovednosť, úprimnosť, odvaha, dôvera a iné, ako i postupy orientované na riešenie problémov stručne predstavíme jeden z efektívnych nástrojov, ktorý na jednej strane predpokladá správanie sa v súlade s týmito hodnotami, ako i spôsobilosťami, a na strane druhej ich cielene kultivuje a rozvíja.

Vybrali sme si špecifickú metódu tzv. balintovskú (niekedy aj bálintovskú) skupinu. Ide o metódu, ktorá bola pôvodne v 60-tych rokoch autorom, psychoanalytikom maďarského pôvodu Michaelom Balintom (pôvodným menom Bálint Mihály – bližšie pozri https://cs.wikipedia.org/wiki/Balintovsk%C3%A1_skupina), skoncipovaná pre psychoterapeutickú prax, dnes sa však čoraz viac využíva v poradenstve, v sociálnej práci, ale aj v prostredí škôl. Z nášho pohľadu je pre PZ a OZ zaujímavá minimálne z dvoch dôvodov:

1. Je to postup orientovaný na riešenie problému (dodajme, že rokmi a praxou overený a uznávaný).
2. Je metódou, v ktorej sa okrem riešenia problémov intenzívne a cielene pracuje aj s emocionálnou podporou účastníkov takejto skupiny.

Balintovská skupina je založená na kľúčovom princípe: atmosféra je neohrozujúca, bezpečná, prijímajúca. V zásade umožňuje účastníkom získať, prípadne korigovať: vlastný náhľad na prácu s klientom/mi; vzťah s nimi, ako i svoju rolu v danom prípade/probléme/konflikte; novú skúsenosť v medziľudských vzťahoch (Tošner, Bálintovská skupina - https://is.muni.cz/el/fss/jaro2018/SPR115/um/Balintovska_skupina.pdf). Predmetom reflexie nie sú vzťahy vo vnútri skupiny/tímu, ani to, čo sa v ňom deje. Predmetom reflexie je výsostne vzťah pedagogického alebo odborného zamestnanca s dieťaťom, žiakom, rodičmi... Práca v skupine je prísne štruktúrovaná a má svoje jasne vymedzené fázy (podrobne pozri Nový, Bárta 2014). Odporúča sa, aby v skupine pracovalo naraz max. 12 ľudí. Pri vyššom počte potenciálnych účastníkov (napr. práve v prostredí školských kolektívov) je možné pracovať vo formáte tzv. vonkajšieho a vnútorného kruhu (tamtiež). Balintovskú skupinu je možné využívať aj v skupinách, kde sa jednotliví účastníci nepoznajú osobne, predpokladom však je, že pracujú v rovnakej oblasti a riešené prípady sa tak navzájom podobajú svojou povahou, podstatou. Jednotlivé fázy môžu mať rôznu dĺžku, podľa potreby a situácie, ale väčšinou je to v rozsahu 10 až 20 minút. Spolu ich je päť (bližšie pozri Nový, Bárta 2014):

1. Expozícia prípadu – vybraný účastník opíše podľa vlastného uváženia priebeh vybranej situácie. Ostatní môžu doplniť, zvlášť, ak ide o skupinu z jedného pracoviska.
2. Otázky – účastníci skupiny sa dopytujú na ďalšie okolnosti, podrobnosti, ktoré ich zaujímajú.
3. Fantázie – účastníci sa vyjadrujú z pozície jednotlivých aktérov prípadu a sú pri tom facilitátorom skupiny motivovaní zdieľať prežívanie, motivácie, čokoľvek z pohľadu týchto aktérov. Účastník, ktorý prípad predstavil nereaguje.

4. Praktické návrhy riešení – účastníci produkujú návrhy na riešenie. Nereagujeme, nepripúšťame diskusii o reálnosti, vykonateľnosti...
5. Vyjadrenie hlavného aktéra prípadu – reflektuje vlastné pocity, nápady, námety, zhrnie a komentuje. Skupinu by mal oboznámiť s tým, čo si odnáša.

Facilitátor skupiny dbá o bezpečný priebeh, mal by mať skúsenosť s balintovskou skupinou, ako účastník. Dodržiava jednotlivé fázy, pomáha viesť dialóg, oceňuje účastníkov, najmä hlavného aktéra prípadu. Dodajme, že balintovská skupina je inšpiratívnym príkladom svojpomocnej, vlastné zdroje a potenciál využívajúcej skupiny. Pre tím môže byť momentom spolupatričnosti a zodpovednosti. Práve tým, že je zameraná na vnútorné zdroje a potenciál, spôsobilosti ako napr. aktívne počúvanie a vzájomné zdieľanie skúsenosti, nápadov, prístupov, a to všetko v atmosfére bezpečia, dôvery, otvorenosti a úprimnosti, ju vnímame ako jedinečný nástroj podpory rozvíjania zdravých tímov. Zároveň svojím zameraním a spôsobom vedenia je metóda balintovskej skupiny v súlade s niektorými témami, ktoré sú predmetom záujmu pozitívnej psychológie, ako napr. nádej, optimistický náhľad na životné dianie, nádejné zvládanie emocionálnych problémov, súciti, sociálna blízkosť, empatia a altruizmus a ďalšie témy.

3.3.3 Nádej, radosť a humor v práci pedagogického a odborného zamestnanca

Dôležitým predmetom/témou záujmu pozitívnej psychológie je aj špecifická kategória – humor. Ten sa môže (avšak tiež nemusí, ako si opíšeme nižšie) spájať s pozitívnym pohľadom na dianie okolo nás, s nádejou, radosťou a optimizmom. Nádej, radosť a optimizmus predstavíme ako emócie, ale aj ako hodnoty a čiastočne aj ako postoje. V každom prípade sú pre nás v spojení so zmyslom pre humor efektívnymi nástrojmi podporujúcimi duševné zdravie a duševnú pohodu.

Křivohlavý (2015) venuje témam nádeje a radosti celé samostatné kapitoly. Odkazuje na Snyderov (2000 In Křivohlavý 2015) teoretický model nádeje, ktorý vymedzuje tri základné zložky „cieľasmernosti“ (tamtiež, s. 16) nášho konania: cieľ, cesta a snaha. Dokladá aj zistenia viacerých psychologických štúdií, ktoré dokazujú pozitívny vplyv vedenia detí k tomu, aby si samy formulovali ciele. Zároveň aj hľadali alternatívne cesty k ich napĺňaniu. Dôležitým aspektom spätnej väzby je ocenenie snahy a úsilia vynaloženého k ich napĺňaniu (porovnaj aj napr. Rietzler, Grolimund 2018). Nie je dôvod si myslieť, že uvedené rovnako neplatí pre dospelých. Nádej je možné aj cielene posilňovať, vyžaduje si to však podľa nás jeden dôležitý predpoklad, a to aby PZ a OZ vnímali nádej ako svoju profesionálnu povinnosť. Booth a Ainscow (2019, s. 44) tvrdia, že najmä vo vzťahu k deťom a mladým ľuďom by sme mali byť nositeľmi posolstva „že osobné, miestne, národné, ale aj celosvetové problémy je možné zmiernovať a riešiť“. Nejde pritom o „ružové“, skreslené vnímanie diania okolo seba (spojeného s rizikom vyššej, či nižšej miery rezignácie), skôr naopak o jasné vnímanie reality a najmä ochotu konať.

Radosť je ďalším z dôležitých fenoménov. Křivohlavý (2015) vníma radosť primárne ako emóciu, stav potešenia a šťastia. Upozorňuje na to, že súvisí najmä so situáciami, ktoré prebehli úspešne, kedy sa stalo niečo dobré a uspokojujúce. Dôležitým je poznanie, že skôr

pozitívne prežívanie rôznorodých situácií, pomáha zvládať aj záťažové situácie. Ukazuje sa, že pozitívne vnímanie sveta a prežívania pomáha rozvíjať kreativitu a nápaditosť. Fredericsonová (2002 In Křivohlavý 2015, s. 69) tvrdí, že vďaka zážitkom a skúsenostiam s pozitívnymi emóciami sme okrem kreativity aj múdrejší, viac toho vieme, stávame sa sociálne aktívnejšími a taktiež odolnejšími. V tejto súvislosti spomenieme pojem reziliencia, ktorý Hartl, Hartlová (2000) definujú ako: „*nezdolnosť, húževnatosť a súhrn faktorov, ktoré človeku pomáhajú prežiť v nepriaznivých podmienkach*“. Ako sme už spomenuli vyššie, ak hovoríme o pozitívnom vnímaní sveta, nejde tu o nasadenie si „ružových okuliarov“ a naivné videnie sveta a diania okolo nás. Skôr máme na mysli posilňujúce účinky pozitívneho emocionálneho prežívania (náročných) situácií, čo nám umožňuje zvládať ich efektívnejšie. Booth a Ainscow (2019) vnímajú radosť ako jednu z inkluzivistických hodnôt. Tvrdia, že škola by mala byť priestorom, kde sa radosť cielene podporuje, a to tak pri učení sa, ako aj pri budovaní nových vzťahov.

Kľúčové je si uvedomiť, že naše emócie nie sú oddelené od racionálneho uvažovania. Bednařík (2019) zdôrazňuje, že je potrebné prekonať mýtus o kontraste medzi racionálnym uvažovaním a emocionálnym prežívaním ako dvoch „oddelených“ svetoch. Emócie a myslenie sú navzájom úzko prepojené a je vlastne nemožné myslieť bez emócií, a naopak intenzívne emocionálne niečo prežívať bez myslenia. „*Emócie sa už nevnímajú iba ako jedna z funkcií mozgu, ale ako kľúčový prvok pre pochopenie fungovania mysle ako celku. Emócie umožňujú integrovať zážitky do komplexných celkov a uchovávať ich usporiadané podľa emocionálnych stôp v pamäti*“ (tamtiež, s. 54). Prirodzene platí, že pozitívne emócie nás povzbudzujú, motivujú, uľahčujú procesy učenia sa. Rovnako tak vplyvajú napr. aj na procesy uzdravovania sa. Pozitívny pohľad na svet a s tým spojený zmysel pre humor majú pre fyzické i duševné zdravie veľký význam. „*Ludia, ktorí si aj pri závažných ochoreniach zachovávajú zmysel pre humor, majú väčšiu nádej na uzdravenie a žijú dlhšie*“ (Nešpor 2020, s. 20). Cynizmus a odcudzenie sa považuje autor za známky syndrómu vyhorenia (tamtiež, s. 22). Myslíme si, že práve preto môžeme považovať za relevantnú požiadavku, minimálne však očakávanie, že človek v pomáhajúcej profesii bude skôr príkladom, vzorom a nositeľom radosti, nádeje, optimizmu, ako naopak neprimeraného pesimizmu, rezignácie, ľahostajnosti, prípadne až cynizmu. Spomínaní Booth, Ainscow (2019) vnímajú radosť, nádej a optimizmus ako tzv. inkluzivistické hodnoty (okrem ďalších iných, na niektoré ešte upozorníme nižšie v texte). A aj keď sa potvrdzuje vplyv genetiky na mieru radostného, alebo neradostného prežívania a vnímania, či skôr optimistického, alebo naopak pesimistického pohľadu na svet, platí aj fakt, že existuje množstvo overených spôsobov, ako svoj pohľad na svet kultivovať. Rôznorodé relaxačné techniky, meditačné cvičenia, prípadne špecifické techniky a cvičenia vedomej práce so smiechom (pozri bližšie Nešpor 2020). Patrí sem však aj vedomá práca s vlastnou neverbálnou a verbálnou komunikáciou. Dôležitou rovinou je aj angažovanosť v sociálne pozitívne ladených aktivitách (o dobrovoľníctve viac v nasledujúcej kapitole).

Naznačili sme už, že zmysel pre humor taktiež vnímame ho ako jeden zo špecifických fenoménov využiteľných pri zvládaní záťaže, ako i prevencii syndrómu vyhorenia, a teda

i posilňovaní dobrého duševného zdravia a duševnej pohody. Našťastie dnes aj o téme humoru v školskom prostredí existuje množstvo odborných publikácií. Spomenieme len dve a to iba s dôrazom na humor zdravý, neškodný, neubližujúci, podporujúci optimálne vzťahy a kultivujúci prostredie, prinášajúci všetkým stranám potešenie a príjemné zážitky (a to len so zameraním sa na PZ alebo OZ, ako tvorcov a nositeľov humoru, deti a mladých ľudí pre obmedzený rozsah tejto publikácie opomenieme). Takýto humor býva označovaný ako afiliatívny. Podľa Mareša, Křivohlavého (1995) je charakteristický tým, že ako jeho tvorca, tak i príjemca sú v mocensky vyrovnanej pozícii. Autori si myslia, že v „školskom humore“ nemá nevyváženosť moci v interakcii, alebo výsmech, či ponížovanie čo robiť. Žiaľ, aj takýto humor však v školách nachádzame. Nielen medzi deťmi navzájom, ale aj medzi dospelými, aktérmi vzdelávania, výchovy a starostlivosti. Šed'ová (2013) v tejto súvislosti uvádza typológiu humoru podľa Kuiper a kol. z roku 2010, kde sa okrem afiliatívneho humoru spomína aj humor: 1. útešný (tendencia vnímať absurdity denného života ako zábavné), 2. sebaznižujúci (upozorňujem na vlastné slabiny a chyby a zosmiešňujem ich) a 3. agresívny (zosmiešňovanie ostatných, sarkazmus, urážky...). Autorka upozorňuje v publikácii na (prirodzenú) ambivalentnú povahu humoru a teda i jeho dve základné funkcie (odkazuje na Woods 1983), humor ako prostriedok harmonizácie a naopak ako prejav rezistencie. Myslí sa najmä vo vzťahoch učiteľ a žiaci. Autorka zhrnula výsledky niekoľkých štúdií mapujúcich vzťah humoru a procesov učenia sa. Ukazuje sa, že humor napomáha zapamätávaniu určitých obsahov, avšak na úkor iných. Samozrejme v prospech tých, ktoré sú spojené s humorným momentom, čo znamená potrebu starostlivo a premyslene zvažovať, kedy sa humor s týmto zámerom použije. Preukázaný pozitívny vplyv má humor na kreativitu. Vráťme sa však ku kľúčovej podstate humoru, ktorý je určite sociálnym javom, vyžaduje si interakciu a komunikáciu. A ak je to humor afiliatívny, pomáha budovať zdravé vzťahy a posilňovať v nich sociálne žiaduce správanie. Čo podľa nás platí aj o vzťahoch medzi PZ a OZ, či inými dospelými aktérmi vzdelávania, výchovy a starostlivosti. A ako vieme, zdravé vzťahy sú jedným z kľúčových faktorov duševného zdravia a duševnej pohody.

3.4 Životné zručnosti a dobrovoľníctvo

Životné zručnosti a dobrovoľníctvo súvisia s rozvojom duševného zdravia, keďže podporujú adaptívne zvládacie stratégie, sociálne kompetencie a pocit zmysluplnosti, ktorý je významným ochranným faktorom psychickej pohody. Zaradenie kapitoly o životných zručnostiach a dobrovoľníctve reflektuje ich význam v kontexte podpory duševného zdravia a profesijného rozvoja. Životné zručnosti predstavujú kľúčové ochranné faktory duševného zdravia, ktoré zvyšujú schopnosť adaptácie a zvládania záťažových situácií (WHO, 1997).

V tejto kapitole sa zameriame na koncept tzv. kľúčových (životných) kompetencií. Zdôrazníme najmä tie, ktoré súvisia s ochotou zaujímať sa o dianie okolo nás, s ochotou angažovať sa a byť nápomocný pri identifikovaní problémov a hľadaní možností na ich riešenie. Oprieme sa o model dobrovoľníctva, ktorý aj u nás začína mať svoje zázemie, samozrejme ideálne pokiaľ s ním začíname už s deťmi a mladými ľuďmi. Inšpiráciu nachádzame v koncepčných materiáloch, ako i v metodike výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu z roku 2019, ktorá vychádza z teórie a praxe stratégie service

learning-u. Zmysluplné, zodpovedné, citlivé dobrovoľníctvo vnímame ako prostriedok kultivácie osobnosti a zároveň svojho okolia, spoločnosti. Dobrovoľníctvo je pre nás jednou z možností na ceste k duševnému zdraviu a duševnej pohode.

Snaha definovať kľúčové kompetencie pre život je prirodzenou tendenciou v každej dobe. V najširšom slova význame môžeme kompetencie vnímať ako súhrn vedomostí, zručností a postojov. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 129) definujú kompetenciu z pedagogického hľadiska ako „*schopnosť, zručnosť, spôsobilosť úspešne realizovať nejaké činnosti, riešiť určité úlohy, najmä v pracovných a iných životných situáciách*“. Rada Európy vo svojom odporúčaní o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie z roku 2018 navrhuje model 8-ich kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie: (jazyková/literárna) gramotnosť; viacjazyčnosť; matematická kompetencia a kompetencia vo vede, v technológii a inžinierstve; digitálna kompetencia; osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa; občianska kompetencia; podnikateľská kompetencia; kompetencia v oblasti kultúrneho povedomia a prejavu.

Vo vzťahu k téme podkapitoly upriamime pozornosť na dve z nich. Osobná a sociálna kompetencia a schopnosť učiť sa je: „*schopnosť uvažovať o vlastnej osobnosti, efektívne riadiť čas a informácie, konštruktívne spolupracovať s ostatnými, zachovať si odolnosť a riadiť vlastné vzdelávanie a kariéru. Zahŕňa schopnosť zvládnuť neistotu a zložité situácie, schopnosť učiť sa, zložité situácie, schopnosť učiť sa, podporovať vlastnú fyzickú a emocionálnu pohodu, zachovať si fyzické aj duševné zdravie a dokázať dbať o svoje zdravie a viesť život zameraný na budúcnosť, byť empatický a zvládať konflikty v inkluzívnom a podporujúcom prostredí*“, občiansku kompetenciu autori dokumentu vymedzili ako „*schopnosť konať ako zodpovedný občan a v plnej miere sa zúčastňovať na občianskom a sociálnom živote, a to opierajúc sa o znalosť sociálnych, hospodárskych, právnych a politických konceptov a štruktúr, ako aj o chápanie celosvetového vývoja a udržateľnosti*“ (tamtiež). Špecifické spôsobilosti súvisiace s ochotou angažovať sa, pomáhať, aktívne sa zaujímať o svoje okolie a spolupodieľať sa na riešení problémov v spolupráci s komunitou sa javia ako nevyhnutný predpoklad zdravej, silnej komunity a občianskej, demokratickej spoločnosti. Zároveň vieme, že aktívne občianstvo prináša so sebou benefity aj na strane aktívneho jedinca. Dáva životu zmysel, vyžaduje a tým rozvíja a podporuje cieľavedomosť a spoluprácu, tiež kreativitu a kritické myslenie. Teda atribúty, ktoré sú považované za silné protektívne faktory duševného zdravia a duševnej pohody. Podporu k týmto tvrdeniam nachádzame napr. aj u Čapeka (2019, s. 10), ktorý upozorňuje na správu Svetového ekonomického fóra, kde je definovaných 10 oblastí, na ktoré je potrebné sa pri edukácii sústrediť: komplexné riešenie problémov, kritické myslenie, kreativita, vedenie ľudí, optimalizácia vzájomnej spolupráce, emocionálna inteligencia, schopnosť rozhodovať sa a hodnotiť, klientský prístup, vyjednávanie, myšlienková pružnosť. Všetko špecifické komplexné spôsobilosti odrážajúce potreby našej doby.

V podobnom duchu sú rámcované kategórie životných zručností v koncepte „vysoko efektívneho učenia (sa)“ podľa Susan Kovalikovej (Piovarčiová 2011):

- vytváranie pozitívnych a podporujúcich medziľudských vzťahov (aktívne počúvanie, spolupráca, ohľaduplnosť, úcta, empatia, zmysel pre humor, akceptácia, kooperatívne riešenie problémov a konfliktov,
- posilňovanie integrity osobnosti (zodpovednosť, dôveryhodnosť, pravdivosť),
- podporovanie zdravého sebaobrazu (hrdosť, odvaha)
- dosiahnutie najlepšieho osobného výkonu (organizácia, vytrvalosť, iniciatíva, snaha),
- efektívne myslenie (zdravý rozum, flexibilita, nápaditosť).

Pričom škola 21. storočia má byť miestom kde deti, mladí ľudia (a dodajme, že aj dospelí) majú mať možnosť žiť zaujímavý a podnetný život, nie sa naň iba pripravovať.

Myslíme si, že ideálnym spôsobom, ako sa venovať rozvíjaniu a podpore vyššie naznačených tzv. životných zručností, je realizácia **dobrovoľníctva** v súlade so stratégiou service learning-u. V plnej miere pritom súhlasíme s autormi Koncepcie výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu (2018), ktorí zdôrazňujú fakt, že viacero cieľov formálneho vzdelávania definovaných v zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní je možné podporovať práve prostredníctvom dobrovoľníctva, napr.:

- získať sociálne a občianske kompetencie,
- naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd,
- pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,
- naučiť sa rešpektovať všeludské etické hodnoty.

Dobrovoľníctvo je podľa Brozmanovej Gregorovej a kol. (2019, s. 11) „*uvedomelá neplatená aktivita alebo práca vykonávaná na základe slobodnej vôle v prospech iných ľudí alebo spoločnosti, či životného prostredia mimo členov rodiny a domácnosti dobrovoľníka/dobrovoľníčky*“. Odporúča sa, aby bolo dobrovoľníctvo realizované v súlade s týmito princípmi (kol. autorov 2018, Koncepcia...): prierezovosť; jasné prepojenie dobrovoľníckej skúsenosti na ciele a obsah vzdelávania; rovnováha prínosov; vzor dospelého (alebo dospelých); „pro-dobrovoľnícka“ atmosféra; učenie sa vlastnou skúsenosťou; reflexia skúsenosti; flexibilita, rôznorodosť a možnosť voľby; zábava; uznanie; prednosť potreby pred nápadom; pracovať spolu s komunitou/ľuďmi, nie pre komunitu/ľuďmi; líderstvo detí a mladých ľudí; princíp dlhodobosti; rastúce nároky; inšpirácia príkladmi dobrej praxe; cielená motivácia; rešpektovanie špecifických potrieb (porovnaj a bližšie pozri aj Brozmanová Gregorová a kol. 2019, s. 14 – 22). Uvedené princípy sú v plnej miere kompatibilné a vychádzajú z princípov stratégie service learning-u, ktorá je stratégiou učenia sa službou v komunite a s komunitou. Táto stratégia má dlhú minulosť a je rozvíjaná v mnohých krajinách sveta, našťastie dnes už aj na Slovensku (bližšie pozri

Brozmanová Gregorová 2014). S ohľadom na zameranie našej publikácie je dôležité upozorniť na aspekt aktívnej účasti dospelého, teda PZ alebo OZ a jeho „úlohu“ vzoru zaujímajúceho sa, angažovaného a ochotného reagovať a riešiť problémy vo svojom okolí. Ako sme už spomenuli, občiansku angažovanosť, aktívne zapájanie sa do života komunity a empatiu vnímame ako protektívne faktory duševného zdravia a duševnej pohody (porovnaj Křivohlavý 2015, s. 157 – 160 o empatii a altruizme). V Metodike výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu (Brozmanová Gregorová a kol. 2019) záujemca nájde podrobné a konkrétne odporúčania (aj príklady a pracovné listy) prečo, s kým a ako dobrovoľníctvo v školskom prostredí realizovať. Dobrovoľníctvo je zároveň spojené so zvýšením subjektívnej pohody, pocitu zmysluplnosti a rozvojom sociálnych kompetencií, ktoré sú priamo prepojené s profesijnými kompetenciami pedagogických zamestnancov (Thoits & Hewitt, 2001).

3.5 Vybrané relaxačné techniky

Relaxácia je stavom vedomia bez napätia (Calicchio, 2021), resp. stav, pri ktorom sa znižuje psychosomatické napätie a vedie k intenzívnemu uvoľneniu (Janáčková, 2007). Pomocou EEG sa zistilo, že počas relaxácie sa objavujú alfa vlny (8 – 14 Hz). Je možné odlišiť:

- a) fyzickú relaxáciu, kedy je uvoľnené telo a
- b) duševnú relaxáciu, pri ktorej je navodený stav duševného pokoja (Calicchio, 2021).

Relaxačné metódy vyplývajú z poznatkov o súvise medzi psychickým napätím, funkciami vegetatívnej nervovej sústavy a napätím kostrových svalov. Posledná menovaná skupina – kostrové svalstvo – je možné vôľovo ovládať, čím sa využíva svalová relaxácia psychického uvoľnenia – ten potom pôsobí na vegetatívnu nervovú sústavu (Calvin, Hall a Lindzey, 2002).

1) Techniky svalového uvoľnenia:

Tieto metódy najskôr ako školský psychológ nikdy nepoužijete – napr. masírovať klientov alebo do nich pichať špendlíkmi by bolo zvláštne až nevhodné – ale môžete o nich minimálne psychoedukovať a podnietiť jedinca k ich využitiu. Prvky postojových cvičení ale môžete v spolupráci s telocvikárom preniesť do hodín telesnej výchovy.

Masáže znižujú hladiny glukokortikoidov a adrenalínu v organizme (Joshi, 2007). Masáž je v podstate súhrn ťahov a tlakov, ktoré uvoľňujú mäkké tkanivo a tým sa uľahčuje uvoľnenie stiahnutých kostrových svalov (Janáčková, 2007). Masáž môže byť doplnená tepelnou stimuláciou alebo o aromaterapiu (voňavé olejčky). **Akupresúra** a **akupunktúra** sú metódami pôsobenia tlaku na aktívne body. Pri akupresúre, napr. pri bodovej masáži; sa využívajú prsty, celé dlane, lakty, kolena a špeciálne pomôcky na vyvíjanie tlaku na konkrétne body. Odporúča sa mať počas akupresúry zavreté oči a dych má byť pravidelný a cez ústa (Boledovičová, 2005). Akupunktúra využíva akupunktúrne ihly zapichované do bodov (rovnaké body na ktoré sa tlačí pri akupresúre), uvoľňujú sa tak endorfíny a enkelfalíny (Moravčíková, 2021). **Reflexná terapia** je druhom relaxácie cez reflexné body na chodidlách a na rukách. Zmienené body súvisia s rôznymi časťami tela (Vennells, 2004).

Postojové cvičenia – asány predstavujú riadený pohyb s nehybnou pózou (Vargová, 2014) ako sú *jóga*, *strečing* a *Feldenkraisova metóda*, navodzujú relaxáciu pomocou špecifických pohybových cvikov. Jedinec si pri nich uvedomuje vlastné pohybové vzorce a rozširuje vnímanie na vonkajšie prostredie (Calicchio, 2021). Relaxácia pomocou jógy je špecifická v tom, že nejde o nadodenie uvoľnenia „len“ prostredníctvom postojových cvičení, ale zahŕňa v sebe aj meditáciu a správne dýchanie (Kendrová, Mikuláková a Homzová, 2017). Taká Feldenkraisova metóda je psychosomatický prístup, ktorý pracuje s dychom, lokomotorikou a pohybmi tvárových svalov atď. Podporuje prirodzený proces učenia cez sebauvedomovanie, špecifické pohyby prirodzené pre motorický vývin žiaka, bojové umenie a každodenné funkčné pohyby (Nejdlová a Vařeková, no date).

Nasledujúce skupiny relaxačných techník 2 – 4 už môžete priamo nacvičovať v rámci svojej odbornej praxe.

2) Dychové cvičenia:

Kontrolované dýchanie je zamerané na sústredenie sa na udržanie pomalého a hlbokého dychu (Calicchio, 2021). Vhodným dychovým cvičením pre relaxáciu je nacvičenie si dýchania do brucha (dýchanie pri jóge).

3) Koncentračné techniky:

Progresívnou relaxáciou si jedinec uvedomuje rozdiely v svalstve (napnutie vs. uvoľnenie). Tréningy začínajú uvoľňovaním a sťahovaním svalových skupín až si neskôr jedinec natrénuje uvoľnenie celého tela. Špecifickou je diferenčná relaxácia, pri ktorej sa sťahuje jedna konkrétna svalová skupina a vedome sa uvoľňujú iné (Leifer, in Moravčíková, 2021). **Jacobsonova progresívna relaxácia** postupne navodzuje uvoľňovanie svalov v rukách, nohách, trupe, očiach a v tvári (Kendrová a kol., 2017). **Meditácia** alebo mentálna stimulácia, je kognitívno-behaviorálny prístup a zahŕňa praktiky východných kultúr. Ide o snahu oslobodenia mysle od stresujúcich myšlienok a navodenie stavu vnútorného pokoja (Calicchio, 2021). Pri meditácii napomáha sústredenie sa na hlas (prípadne hudbu a zvuky), počítanie, dychový rytmus, sústredenie sa na detaily v predstavách, opakovanie konkrétneho slova a keďže ide o orientálnu techniku, často sa aj v odbornej literatúre stretnete aj so sústredením sa na „vyludzovanie mantry“ (Repková 2007). **Autogénny tréning** je istou formou „meditácie zo západu“. Spočíva v sústredení na konkrétne časti tela dovtedy, kým sa jedincovi nepodarí odpútanie od vlastného tela a mysle (Calicchio, 2021). Konkrétne **Schultzov autogénny tréning** spočíva v nácviku pocitu tiaže a tepla v horných a dolných končatinách, pokojného dýchania, pokojnej srdcovej aktivity, pocitu tepla v oblasti brucha a chladu na čele (Kendrová a kol., 2017). Nácvik pokojnej srdcovej aktivity navodzujú len skúsení terapeuti, nie začiatočníci. Pre vykonávanie tréningu je potrebný výcvik. Ako osoba bez výcviku ho nemôžete uplatňovať vo svojej praxi.

4) Všímavosť (Mindfulness):

Hoci táto technika mentálneho tréningu zahŕňa aj prácu s koncentráciou, ide o širší koncept, založený na zameriavaní pozornosti v prítomnom okamihu bez posudzovania. Môže zahŕňať sústredenie sa na dych, zmyslové vnímanie vlastností okolitých objektov, napr. sluchové či zrakové, alebo sústredenie sa na interocepciu, vnímanie vnútorných stavov nášho tela, ako hlad, únavu alebo emócie. Prvky všímavosti vieme nájsť v tritisíc rokoch starom hinduizme, v modernej klinickej psychológii začali rozvíjať túto techniku najmä Jon Kabat-Zinn (2022) z Massachusettskej univerzity a Ellen J. Langerová (2023) z Harvardovej univerzity.

5) Imaginatívne a sugestívne techniky:

Vizualizácia je navodenie si upokojujúcej myšlienky, napr. myšlienka na existujúce alebo fantazijne miesto, ktoré subjektívne vnímame ako pokojné (Leifer, in Moravčíková, 2021). Pri vizualizácii môžete klientovi dopomôcť aj slovným opisom prostredia, ktoré si má klient vizualizovať v predstave, napr. „*Predstavte si pekný slnečný letný deň. Nachádzate sa v nádhernej farebnej záhrade plnej kvetov. Ležíte na mäkkom trávniku, je vám pohodlne a príjemne a nikam sa neponáhľate. Stromy na vás vrhajú príjemný tieň a chládok. Vánok okolo vás šíri sviežu sladkú vôňu kvetov. ...*“ (sugestívny monológ inšpirovaný teóriou z: Moravčíková, 2021). Možnosťou vizualizácie je tiež sústredenie sa na „bod“ v miestnosti alebo svoj „vnútorný bod“ (Leifer, in Moravčíková, 2021). **Kreatívna vizualizácia** je technika, pri ktorej si má jedinec predstaviť to, čo v živote chce. Ide o úplne prirodzený a relatívne nevedomý spôsob imaginácie. Prirodzený lebo podobné predstavy máme každodenne a nevedomý, keďže naše predstavy sú značne ovplyvňované minulosťou, ktorej negatívne koncepty sú automaticky zasadené do predstavy. Technika napomáha jedincovi uvedomiť si, čo má pre seba urobiť (Gawain, 2002).

6) Technologická stimulácia:

Ide o vizuálnu stimuláciu jedinca prostredníctvom technológií. **Alfa synchro systém** využíva zvukovú stimuláciu k navodeniu istého stavu vedomia (Dvořák, 1996), **EEG biofeedback** je metódou biologickej spätnej väzby, ktorá využíva elektrickú aktivitu mozgu (Ptáček, Novotný a kol., 2017).

7) Ďalšie relaxačné techniky:

Aromaterapia (vhodné kombinovať spolu s masážou) má vplyv na emócie jedinca. Jej účinkami sú harmonizácia nervového systému, navodenie pocitu prílivu energie, znižuje napätie a úzkosť a uvoľňuje svalové spazmy (Moravčíková, 2021). **Muzikoterapia** je využívanie hudby s terapeutickým cieľom (Zelinová, 2007), vyplýva zo zistení, že niektoré skladby významne vplývajú na štádiá psycho-fyzického napätia tj. napomáhajú uvoľneniu. Muzikoterapia je vhodná pre jedincov trpiacich stresom a úzkosťami (Calicchio, 2021). Hudba a rytmus sa už od nepamäti využíva ako prostriedok liečby (termínom, od nepamäti, máme na mysli snahu o komunikáciu s nadprirodzenými bytosťami a žiadanie ich týmto spôsobom o pomoc pri chorobe alebo napätí). Impulzy hudby endorfin (Moravčíková, 2021), preto počúvanie hudby prináša radosť a estetické prežitky, stimuluje tep a dychový rytmus (Zelinová, 2007). Hudba môže byť využitá aj ako auditívna technika tj. feedback na

tlmenie rušivých zvukov a pri tlmenom svetle sa účinky hudby zvyrazňujú (Moravčíková, 2021). Výberom od všetkých autorov spomenutých v tejto muzikoterapeutickej časti textu uvádzame druhy odporúčanej hudby: klasika, pomalé jazzové skladby, relaxačná hudba, prírodné zvuky – preferencie sú rôzne. Existuje však druh „hudby“, ktorý by mal zaručene pôsobiť – vlastný spev. Ťahavé piesne, bručanie alebo spievanie určitej samohlásky uvoľňuje hlasivky, následne emočné bloky až celkovú psychiku. Spolu s dychovými cvičeniami môže mať spievanie/vyludzovanie zo seba, niektorých samohlások pri výdychu „ozdravné“ účinky. „A“ – zbavovanie sa starostí a trápení; „E“ – vyvoláva pocit duševnej rovnováhy; „I“ – samohláska sa radí k radosti, pohode a spokojnosti; a „O“ – symbolizuje radostné očakávanie (Doležalová in Moravčíková, 2021). **Audioanalézia** je alternatívou k muzikoterapii (Moravčíková, 2021), ktorá využíva biely šum (tj. počutelné frekvencie rovnakej intenzity). Biely šum predstavuje sluchové dráždenie, ktoré vyvoláva zmeny v aktivite mozgovej kôry (Moravčíková, 2021).

3.6 Plánovanie, (seba)rozvoj

Každý z nás má určitý potenciál pre vlastný osobný alebo profesijný sebarozvoj. Je na každom z nás, ako dokáže premyslene a zároveň cielene pracovať na sebe v akejkol'vek oblasti.

Úspešné dosiahnutie zmeny (aj v oblasti duševného zdravia a starostlivosti o seba) z veľkej časti ovplyvňuje schopnosť si vytvoriť vhodné návyk/y. Ide o vedomú činnosť, ktorú si plánujeme, a ktorá zvyšuje pravdepodobnosť dosiahnutia želaného stavu, v našom prípade napr. zmeny vzorcov správania, alebo spôsobu myslenia, mentálneho nastavenia, či zlepšenia v sociálnej oblasti, a v konečnom dôsledku celkovej duševnej pohody. V histórii novodobej psychológie a psychoterapie si vytváranie plánu starostlivosti o seba našlo svoje pevné miesto, ako overená a efektívna stratégia. Realizácia starostlivosti o seba by mala prebiehať vo vedomej a pravidelnej podobe, s nevyhnutnosťou si vytvoriť návyky určitých činností. Môže ísť o krátke aktivity (denne 5 – 10 minút), ktorých časový limit sa môže postupne rozširovať. Pre vytvorenie návyku môžu pomôcť rôzne pomôcky ako nástenka, pracovné listy, motivačný diár alebo niečo, čo si sami vyrobíme. Nie je určená výsledná vizuálna podoba, každému môže vyhovovať niečo iné. Je však dobré aby to bolo vo výsledku v nejakej vizuálnej podobe, ktorá by mohla fungovať ako mentálna kotva motivujúca mozog vykonávať opakovane danú činnosť pre vytvorenie návyku. Niekomu môže viac vyhovovať písanie, niekomu kreslenie, niekomu tabuľkový harmonogram. (Lovašová, 2024).

Pri vytváraní plánu starostlivosti o seba (plánu sebarozvoja, či plánu duševného zdravia alebo psychohygieny), sa odporúča postupovať približne podľa nasledujúcich krokov (Adams et al., 2020; Balogová, Miller a Poklembová, 2018; Butler, 2025; Clarke, 2022; Lovašová, 2024; Queensland Health, 2023):

- ✓ **Sebareflexia.** Zhodnotenie svojich aktuálnych potrieb, svojich doterajších stratégií zvládania záťaže (coping), doterajších psychohygienických praktík, najčastejších stresorov, osobných hodnôt a motivácie pre starostlivosť o seba/sebarozvoj, svojich sociálnych a profesionálnych rolí, a svojich reálnych možností. Zhodnotenie toho,

v ktorej oblasti svojho života si to vyžaduje viac starostlivosti a pozornosti. Môže to byť fyzické zdravie, emocionálna pohoda, mentálne nastavenie, vzťahy, vzorce správania a komunikácie, spánok, sebaúcta, religiozita/spiritualita a iné. Buďte k sebe úprimní, posúďte svoje súčasné návyky a životný štýl, čo funguje a čo nie. Osobný plán by mal odrážať skutočné potreby daného človeka, nielen to, čo dobre znie. Môžete si proces a výsledky sebareflexie zapísať, môžete pre sebareflexiu použiť dotazníky alebo už spomenuté metódy ako SWOT analýza alebo JOHARI okno.

- ✓ **Nastavenie si jasných a jednoduchých cieľov a výber činností (aktivít, krokov) pre ich naplnenie.** Odporúča sa opierať o model SMART, aby boli Vaše ciele špecifické, merateľné, realisticky dosiahnuteľné, relevantné pre Vaše potreby a časovo ohraničené. Mali by vychádzať z prvého kroku, z vašich identifikovaných potrieb a vašich preferovaných stratégií zvládania záťaže. Vytvorte si realistický rozvrh, ktorý zapadne do vašej rutiny. Vyhnite sa univerzálnemu prístupu, vyberte si pre naplnenie cieľov aktivity, ktoré práve Vám rezonujú, ktoré Vám vyhovujú. Veľkým trendom súčasnosti je budovanie tzv. mikro návykov cez malý počet takto nastavených cieľov (radšej si nastavte jeden či dva ciele, u ktorých pociťujete vysokú pravdepodobnosť ich dosiahnutia, ako veľa cieľov, ktoré Vás môžu stresovať kvôli pocitu zlyhávania, že ich nestíhate naplniť). Môže ísť napr. o aktivitu len 10-15 minút denne alebo nejakú aktivitu pravidelne raz týždenne.
- ✓ **Vizualizovanie.** Dajte Vaším cieľom a krokom k ich naplneniu vizuálnu podobu. Pre vytvorenie návyku môžu pomôcť rôzne pomôcky ako nástenka s obrázkami, fotkami, tabuľka, zoznam, text, pracovné listy, motivačný diár alebo niečo, čo si sami vyrobíme. Nie je určená výsledná vizuálna podoba, každému môže vyhovovať niečo iné. Je však dobré aby to bolo vo výsledku v nejakej vizuálnej podobe, ktorá by mohla fungovať ako mentálna kotva motivujúca mozog vykonávať opakovane danú činnosť pre vytvorenie návyku. Niekomu môže viac vyhovovať písanie, niekomu kreslenie, niekomu tabuľkový harmonogram. Umiestnite túto vizualizovanú podobu plánu na exponované miesto, kde si ju budete pravidelne všímať.
- ✓ **Za splnené úlohy si naplánujte drobné odmeny.** Naplánujte si príjemné chvíle, aktivity, ktoré Vám prinesú radosť. Odmeňujte sa aj za malé úspechy aby ste zostali motivovaní.
- ✓ **Vytvorenie si plánu na ťažké dni – krízový, núdzový, pohotovostný plán.** Ťažké neplánované chvíle sa môžu vyskytnúť v živote každého človeka. Vytvorte si zoznam toho, čo môžete použiť a/alebo urobiť keď sa do takejto situácie dostanete. Môže to byť pripravený zoznam obľúbenej upokojujúcej hudby, aktivít, ktoré Vám pomáhajú relaxovať, zoznam povzbudzujúcich afirmácií alebo motivačných citátov, zoznam dôveryhodných osôb, ktorým môžete zavolať, zoznam vecí, čo v takýchto chvíľach nerobiť, zoznam liniek pomoci, na ktoré môžete v kríze zavolať, atď. Uložte si to napr. do mobilu alebo napíšte na kartičku, ktorú si viete uložiť do peňaženky.
- ✓ **Zdieľanie plánu s podporným systémom.** Obklopte sa rodinou, priateľmi alebo komunitou, ktorým dôverujete. Informujte svojich najbližších o svojom pláne aby

Vás mohli podporiť, motivovať. Ak ste identifikovali svoje potreby práve v oblasti vytvárania zdravých vzťahov, naplánujte si a začnite svoj sebarozvoj v tejto oblasti, ak Vám to nepôjde cez vlastné úsilie, nehanbite sa požiadať o pomoc odborníkov.

- ✓ **Sledovanie pokroku, prehodnocovanie, flexibilné prispôsobovanie.** Život neplynie vždy podľa plánu. Prispôbujte svoj plán podľa aktuálnych potrieb tak aby Vás jeho napĺňanie nestresovalo. Pravidelne svoj plán prehodnocujte a prípadne upravte. Môžete si viesť denník alebo kontrolný zoznam, aby ste mohli sledovať čo Vám funguje a čo nie.

Sebareflexia:

Reflexia, t. j. úvaha, uvažovanie o tom, čo sa udialo, čo sa odohralo. **Reflektovanie** zahŕňa popisovanie, vysvetľovanie a hodnotenie minulého konania, rozhodovania.

Sebareflexia - vnútorný dialóg, zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, akési obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postupmi - rekapitulácia zažitého. Jej cieľom je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť sa, čo sa dá zmeniť, zvoliť stratégie pre budúcnosť.

Fázy sebareflexie:

1. *Naštartovanie procesu sebareflexie* - vyvolané záujmom jedinca poznať niektoré aspekty svojho profesného pôsobenia, alebo niektoré aspekty svojej účasti v každodenných situáciách v osobnom živote. Sebareflexia sa zameriava na emócie, postoje, konanie a pod.
2. *Zhromaždenie a usporiadanie* - sebareflexia o detailoch reflektovanej udalosti, situácie, skúsenosti.
3. *Analýza a interpretácia* - jedinec získava nové poznatky o svojej činnosti, konaní, prežívaní.
4. *Vytváranie plánu budúcej činnosti* (v profesii, v osobnom živote) - v tejto fáze vzniká akýsi projekt/plán ďalšieho postupu v profesii, alebo v osobnom živote.

Průcha a kol. (2009) v pedagogickom slovníku uvádza, že sebareflexia je všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Pokladá ju za akúsi rekapituláciu určitého úseku vlastného života, alebo vlastného správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre neho významné.

Metódy sebaopoznávania:

1. *Pravidelná registrácia vlastného správania* – v duchu si usporadúvame a triedime všetky dôležité zážitky za určitý časový úsek (zvyčajne za uplynulý deň) a svoje správanie a konanie pritom zhodnocujeme. Dôležité je zaoberať sa nielen tými negatívnymi spomienkami, ale sústrediť sa najmä na tie pozitívne, radostné spomienky.

2. *Sebareflexia* (úvaha a rozbor vlastného konania, meditácia o sebe) – premýšľanie nad tým, ako sme sa priblížili, resp. vzdialili svojim správaním od svojich ideálov, od uznávaných hodnôt. Bez úprimnosti k sebe samotná sebareflexia nemá zmysel, nakoľko neúprimne prebiehajúca podoba sebareflexie môže viesť k falošnému sebaobrazu, ktorý nám môže v živote spôsobiť veľa problémov.

3. *Písanie denníka* – tvorí akéhosi hypotetického partnera pre naše myšlienky, pri jeho písaní ide o analýzu významných problémov, konfliktov, hodnotenia seba i druhých osôb.

4. *Sebapoznanie cez iných* – spätná väzba od iných zameraná na to, ako má iní vidia, ako ma hodnotia, aký som podľa nich. Je aj na nás samotných, aby sme si všímali, čo mi iní hovoria, čo mi naznačujú, ale vnímať aj to, čo mi nepovedia, k čomu sa nevyjadrujú. Sebapoznanie od iných je ťažšia cesta ako sebareflexia, môže nás raniť, nemusí nám to byť vždy príjemné, ale na druhej strane získané informácie nás môžu posúvať správnym smerom k náprave. Pozor na falošné preceňovanie našich pozitívnych vlastností a správnosti konania od tzv. priateľov.

5. *Súčasné pozorovanie vlastných emócií a afektov* – tým, že sa sústredíme na vlastné emócie a prejavy hnevu, zmiernujeme ich účinok.

6. *Súčasné sebapozorovanie zamerané na niektoré fyziologické procesy* – ak sa sústredíme na pozorovanie svojho dýchania, svalového napätia, tlkotu srdca, môže to pôsobiť upokojujúco.

Ak chceme plánovať vlastný (seba)rozvoj v oblasti duševného zdravia a prispieť k zlepšeniu svojej duševnej imunity, je nevyhnutné v prvom rade prijať rozhodnutie niečo zmeniť.

Na tomto mieste chceme vyjadriť nádej, že aj v oblasti školstva sa nájde dostatok vôle prijať také opatrenia, ktoré by prispievali k znižovaniu záťaže pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré by vytvárali primerané podmienky pre podporu duševného zdravia dospelých, ale aj žiakov v našich školách a školských zariadeniach. Ako prvý ústretový krôčik vnímame Aplikačnú pomôcku pre podporu duševného zdravia v školách preškolský rok 2021/2022 z dielne MŠVVaŠ SR (<https://www.minedu.sk/aplikacna-pomocka-pre-podporu-dusevneho-zdravia-v-skolach/>).

Pedagogickí a odborní zamestnanci sa nemusia spoliehať len na vlastnú schopnosť plánovať (seba)rozvoj na podporu duševného zdravia, pre zlepšenie svojej duševnej munity. V školstve už v súčasnosti vieme využiť aj pomoc prostredníctvom supervízie.

Supervízia - špecifický typ konzultačnej pomoci, ktorá sa opiera o princípy “diskurzu” a “reflektivity”. Ide o partnerský vzťah neformálnej autority a človeka v pomáhajúcej profesii. Tu pomocou špecificky štruktúrovaného procesu a vytváraním vhodného prostredia pre dialóg a reflexiu, môže dôjsť k skvalitňovaniu práce supervidovaného a k jeho osobnostnému rastu zároveň.

Supervízia je:

- metóda profesionálneho rastu,

- nástroj rozvoja pracovníka a organizácie,
- nástroj zvyšovania kvality práce s klientom (pacientom, žiakom).

Obsahom supervízie môže byť:

- overovanie vlastných riešení, postupov,
- hľadanie nových riešení,
- pomenovanie problémov a hľadanie ich riešení,
- identifikácia nevhodných stereotypov a ich korekcia,
- práca s emóciami, znižovanie emočného napätia,
- zvyšovanie profesionality,
- zlepšovanie tímovej spolupráce a podpory.

(<https://www.upjs.sk/public/media/14487/Janovska%20Supervizia%20ppt.pdf>)

PREČO SUPERVÍZIA V ŠKOLE?

- Povolanie učiteľa - extrémna miera psychosociálnej záťaže.
- Konfrontácia s novými úlohami a formami práce.
- Vysoká miera administratívnej záťaže.
- Konfrontácia s nárastom problémového správania žiakov.
- Nové výzvy, ktoré kladie pred učiteľa nová generácia žiakov.

Práca v školskom prostredí predstavuje predovšetkým u pedagogických a odborných zamestnancov rizikovú skupinu vzhľadom na syndróm vyhorenia, ako sme spomínali v podkapitolách 1.1 a 1.2. Preto je na zvážení každého jednotlivca, či skupiny zamestnancov v školách a školských zariadeniach, či a kedy požiadajú o pomoc supervízora, nakoľko, ako uvádzajú autori Hawkins, Shohet (2004) „*Dobrý supervízny vzťah je najlepšou cestou, akú poznáme, zabezpečujúcou, že zostaneme otvorení sebe aj klientom*“. (pozn. v školskom prostredí klientov predstavujú deti a žiaci)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ADAMČÍKOVÁ, M., FALTINOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. 2025. *Príručka na podporu zdravého bytia a kvality života pracujúcich*. [online], [citované 20.5.2026] Dostupné z: <https://rvdz.sk/wp-content/uploads/2025/09/Prirucka-na-podporu-zdraveho-bytia-a-kvality-zivota-pracujucich.pdf>
- ADAMS, M. et al. 2020. Self-care planning supports clinical care: Putting total care into practice. *Progress in Palliative Care*, 28(5), 305–307. <https://doi.org/10.1080/09699260.2020.1799815>
- BALOGOVÁ, B., MILLER, J. a POKLEMBOVÁ, Z. 2018. Starostlivosť o seba v sociálnej práci v podmienkach Slovenska – participácia na medzinárodnom výskume Univerzity Kentucky. *Pomáhajúce profesie a starostlivosť o seba z pohľadu psychológie a sociálnej práce*. Košice: UPJŠ v Košiciach, s. 75-82.
- BARANCOVÁ, M. 2020. Šikana učiteľov – Kríza školstva. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy, s. 62 – 69.
- BEDNÁŘÍK, A. 2019. *Sila pozitívnych emócií. Ako pozitívne emócie posilňujú zdravie, zlepšujú náladu, utužujú vzťahy a menia náš svet k lepšiemu*. Bratislava: B-Form, s. r. o.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- BISAKI, V. 2018. Sociálno-emocionálne zdravie učiteľov v slovenských inkluzívnych základných školách v kontexte. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 323 – 329
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2019. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Nadácia pre deti Slovenska.
- BOLEDOVIČOVÁ, M. 2005. *Akupresúra a jej využitie*. Sestra, 4(3). 13 – 14.
- BOROŠ, J., 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ et al. 2014. *Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum. [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: http://www.servicelearning.umb.sk/images/stories/files/00_UCEBNICA_service_learning_FINAL.pdf
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol. 2019. *Cesty k dobrovoľníctvu. Metodika výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*. Stupava: Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií. [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: https://www.dobrovolnickecentra.sk/images/stories/files/Cesty_k_dobrovolnictvu.pdf
- BUTLER, L. D. 2025. *Developing Your Self-Care Plan*. School of Social Work. University at Buffalo, The State University of New York. [online], [citované 14.7.2025] Dostupné z: <https://socialwork.buffalo.edu/resources/self-care-starter-kit/developing-your-self-care-plan.html>
- CALICCHIO, S. 2021. *Vedomie: Objavovanie štádií mysle: od vedomia k nevedomiu, od vplyvu biologických rytmov k spánku a snom*. StreetLib SRL.
- CALVIN, S., HALL - LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CLARKE, K. L. (Ed.). *Self-care and stress management for academic well-being*. Hershey, PA: IGI Global.

- ČAPEK, R. 2019. *Líný učitel, Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Raabe
- DÉMUTH, A. 2021. *Hnev ako sociálna a morálna emócia*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Bratislavské právnické fórum 2021. 23 – 30.
- DIENER, E., SUH, M. E., & OISHI, S. 1997. Recent findings on subjective wellbeing. *Indian Journal of Clinical Psychology* 24(1). 25 – 41
- DVORSKÁ, B. 2018. Stres a coping u učiteľov základných a stredných škôl. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava : IPčko. s 315 – 322.
- DVOŘÁK, J. 1996. *Almanach Labyrint 1996: ročenka revue Labyrint*. ČR : Labyrint.
- EINARSEN, S., HOEL, H., ZAPF, D., & COOPER, C. L. 2011. *Bullying and Harassment in the Workplace*. CRC Press.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. 2012. *Profile of Inclusive Teachers*. [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: <https://www.european-agency.org/resources/publications?theme%5B248%5D=248&year%5B312%5D=312>
- FÁBIK, D. 2017. *Analýza vybraných aspektov snívania*. Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika, 24(1). 11 – 15.
- FREDRICSON, B. L. 2001. *The role of positive emotions in positive psychology*. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- GAJDOŠOVÁ, E., MADRO, M., & VALIHOROVÁ, M. 2018. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava : IPčko.
- GAJDOŠOVÁ, E., LISÁ, E., RADNÓTI, E., ROĽKOVÁ, H., & SZOBIOVÁ, E. 2019. *Psychológia a inkluzívna škola: Vybrané psychologické poznatky*. České Budějovice : Vysoká škola evropských a regionálnych štúdií.
- GALLOVÁ, I. 2018. *Komunikácia – Počúvaj a hovor*. Spoločensko-duchovná revue, 21 (1-2). 39 – 51
- GAWAIN, S. 2002. *Creative visualization: Use the power of your imagination to create what you want in your life*. California : New World Library.
- GOLEMAN, D. 2011. *Emoční intelligence*. Praha: Metafora.
- GRAY, C., WILCOX, G., & NORDSTOKKE, D. 2017. Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203 – 210
- GUNDERSEN, K. FINNE, J., OLSEN, T. M. 2008. *ART metóda pre tréning sociálnych kompetencií*. Sandnes: Diakonhjemmet Høgskole Rogaland. Sériá č. 5, revidované vydanie.
- HALL C.S., LINDZEY G. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: MEDIA TRADE, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HARARI, Y. N. 2020. *21 lekcii pre 21. storočie*. Bratislava: Aktuell.
- HARČÁR, M. 2018. Syndróm vyhorenia. *Výzva pre mladého človeka: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. s. 100 – 111.
- HAWKINS, P. R. SHOHET. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

- HERETIK, A. 2019. *Forenzná psychológia*. Bratislava: Lindeni.
- HORSKÁ, H. 2009. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- <https://www.minedu.sk/aplikacna-pomocka-pre-podporu-dusevneho-zdravia-v-skolach/>
- <https://www.upjs.sk/public/media/14487/Janovska%20Supervizia%20ppt.pdf>
- HUPKOVÁ, M. 2010. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: PF UKF v Nitre
- INKHARDT, P., & SZOBIOVÁ, E. 2018. Štýly rodičovstva a mentálne zdravie adolescentov. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 64 – 78
- JANÁČKOVÁ, L. *Bolest a její zvládnání*. Praha: Portál, 2007.
- JAROŠOVÁ, E., PAVLICA, K., & KAISER, R. B. 2015. *Vyvážený leadership. Dynamika manažérských dovedností*. Praha: Albatros Media.
- JIŘINCOVÁ, B. 2010. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada Publishing.
- JOSHI, V. 2007. *Stres a zdraví*. Praha: Portál.
- KABAT-ZINN, J. 2022. *Mindfulness pro začátečníky*. Praha: Portál
- KAPUŠOVÁ, E., & SZOBIOVÁ, E. 2018. Vzájomné vzťahy mentálneho zdravia a reziliencie u umelecky nadaných adolescentov. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 138 – 147
- KARPINSKÁ, Z., & KMECOVÁ, D. 2017. *Koučovanie podľa pyramídy*. Bratislava: Business Coaching College.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva*. Banská Bystrica: PF UMB
- KENDROVÁ, L., MIKUŠÁKOVÁ, W., & HOMZOVÁ, P. 2017. Fyzioterapia v paliantívnej starostlivosti. *Paliantívna medicína a liečba bolesti*, 10(1 – 2). 59 – 61
- KOHÚTOVÁ, K. 2022. Úroveň syndrómu vyhorenia a pohľad učiteľov na distančné vzdelávanie počas pandémie Covid-19 na Slovensku. *Pedagogika*, ročník 72, č.3, 2022, s.391 – 414 [online], [citované 20.5.2026] Dostupné z: file:///C:/Users/NIVAM-BB/Downloads/jindrova,+Ped3_22_04.pdf
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2018. *Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/7972_koncepcia_vav_dam_k_dobrovolnictvu.pdf
- KON, S. I. 1988. *Hledání vlastního Já*. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- KONČEKOVÁ, E. 1998. Konzumácia alkoholu a fajčenia cigariet u detí mladšieho školského veku. *Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien pri vstupe do 21. storočia: Zborník*. Prešov: PU.
- KOZONĚ, A., et al. 2014. *Sociálne zdravie jedinca a spoločnosti*. Trenčín: SpoSoIntE.
- KRÁLOVÁ, E. 2020. Rozvoj kognitívnych zručností predškôľakov v materskej škole použitím koučovacieho prístupu. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 1. 93 – 101
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2012. *Horieť, ale nevyhorieť*. Bratislava: Karmelitánske Nakladateľstvo.

- KŘIVOHLAVÝ, J. 2015. *Pozitivní psychologie. Radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí*. Praha: Portál.
- KULKA, J. 1983. *Sociální psychologie pro učitele*. Brno: UJEP
- LAHNEROVÁ, D. 2012. *Asertivita pro manažery: Jak využít pozitiva asertivní komunikace k dosažení svých cílů*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- LANGER, E. J. 2023. *The mindful body: Thinking our way to lasting health*. London: Robinson.
- LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- LELKOVÁ, A. 2014. *Prejavy asertivity manažéra v manažérskej práci*. Prešov: Bookman.
- LEMEŠOVÁ, M. 2017. Využitie metodiky „psychológia zážitkom“ v rámci preventívnej činnosti školského psychológa/psychologičky. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 18(1). 155 – 160
- LIGA ZA DUŠEVNÉ ZDRAVIE. 2024. *Je duševné zdravie učiteliek a učiteľov v ohrození?* [online], [citované 23.6.2025]. Dostupné z: <https://dusevnezdravie.sk/clanok/je-dusevne-zdravie-uciteliek-a-ucitelov-v-ohrozeni>
- LOJDA, J. 2011. *Manažerské dovednosti*. Praha: Grada Publishing.
- LOVAŠOVÁ, S. 2024. *Starostlivosť o seba (nielen) pre pomáhajúce profesie. Vysokoškolská učebnica*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ŠafárikPress.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- MAREŠ, J. 1996. Pedagogické myšlení učitelů - teoretické úvahy. In Mareš, J., Slavík, J. et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Pedagogická fakulta MU
- MAREŠ, J. a kol. 2006. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD, spol. s r. o.
- MARKOŠ, J. 2020. *Medzi dobrom a zlom. 16 etických dilem, pred ktorými môžete raz stáť aj vy*. Bratislava: N Press
- MATĚJČEK, Z. 1994. *Po dobrém, nebo po zlém. O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2020. Súčasný vyučovanie medzi paradigmami tradičného a pragmaticko-humanistického vyučovania zameraného na žiaka. *Roczniki pedagogiczne*, 12(78). 21 – 32
- MIKULÁŠTÍK, M. 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- MORAVČÍKOVÁ, E. 2021. *Alternatívne metódy vedenia pôrodu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne.
- MÜLLER DE MORAIS, M. 2019. *Sebahodnotenie v pedagogickej práci učiteľa*. Bratislava: Raabe
- NEJDLOVÁ, E., & VAŘEKOVÁ, J. no date. *Využití oční lekce Feldenkraisovy metody na psychorehabilitačním pobytu pro jedince s neurologickými chorobami*. Praha: Katedra zdravotní tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství. [online], [citované 27.6.2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jitka-Varekova/publication/328448752_Vyuziti_ocni_lekce_Feldenkraisovy_metody_na_psychorehabilitacnim_pobytu_pro_jedince_s_neurologickymi_chorobami/links/5bceb5bb299bfla43d9a50c1/Vyuziti-ocni-lekce-Feldenkraisovy-metody-na-psychorehabilitacnim-pobytu-pro-jedince-s-neurologickymi-chorobami.pdf
- NEŠPOR, K. *Úsměv a smích u pomáhajících profesí*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe

- NOSKOVÁ, I., 2019. *Umenie komunikácie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.
- NOVÝ, E., BÁRTA, O. 2014. *Balintovská štruktúra pro školní praxi. Využití struktury vnitřního a vnějšího kruhu pro případovou práci v kolektivu pedagogického sboru. Metodický materiál pro učitele a učitelky základních i středních škol*. [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: http://www.sesteacher.cz/pdf/P_SVP_Balintovska_struktura_pro_skolni_praxi_fin.pdf
- ODPORÚČANIE RADY z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Text s významom pre EHP) (2018/C 189/01). [online], [citované 27.6.2022]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- OGUNTAYO, R., FAWORAJA, O. R., AKINTUNDE, K. A., & ANOCHIRIM, Ch. S. 2020. Influence of family type, adverse childhood experience and locus of control on conduct disorder among juveniles in correctional institutions. *Practicum Psychologia*, 10(1). 13 – 28.
- OLÁH, A. 2005. *Psychological Immunity: A New Concept of Coping and Personality*.
- OSOBNÁ SWOT ANALÝZA. Dostupné na: <https://www.firemnykouc.sk/osobna-swot-analyza/>
- PALACKOVÁ, A., & ROŠKOVÁ, H. 2020. Sociálno-emocionálne zdravie a reziliencia maturantov na vybraných gymnáziách. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy.
- PÁLENÍK, E. 2004. Motivácia k sociálnej moci, úspešnosti a sociálnemu správaniu. In Kollárik, T., Sollárová, E. et al. 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar
- PASTUCHOVÁ NEUMANNOVÁ, A. 2020. Vybrané špecifiká krízovej intervencie po traumatickej udalosti. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 41 – 50
- PETRÍK, Š., GATIAL, V., ŠUKOLOVÁ, D., USTOHALOVÁ T., & VERBOVSKÁ, J. 2022. *Záverečná správa z prieskumu Duševné zdravie pedagogických zamestnancov*. Metodicko-pedagogické centrum.
- PILKOVÁ, J., & GEČOVÁ, E. 2018. Duševné zdravie v kontexte anxiety a depresivity žiakov. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 305 – 314
- PIOVARČIOVÁ, T. 2011. *Čo sú životné zručnosti?* [online], [citované 27.6.2022] Dostupné z: http://www.skola21.sk/public/media/5823/Co_su_zivotne%20zrucnosti.pdf
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PTÁČEK, R., NOVOTNÝ, M., et al. 2017. *Biofeedback v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- QUEENSLAND HEALTH. 2023, October 10. How to set SMART goals that will help you look after your mental wellbeing. Queensland Government. [online], [citované 15.7.2025] Dostupné z: <https://www.health.qld.gov.au/newsroom/features/how-to-set-smart-goals-that-will-help-you-look-after-your-mental-wellbeing>
- RADNÓTI, E. 2018. Sociálno-emocionálne zdravie stredoškolákov v kontexte depresie. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 298 – 304
- RADNÓTI, E., & HOLBLING, S. 2020. Sociálno-emocionálne zdravie a wellbeing u žiakov strednej školy. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 183 – 193.

- REPKOVÁ, A. 2007. Psychologické metódy tlmenia pôrodnej bolesti. *Sestra*, (3 – 4), 20 – 22
- REST, J. R. (1994). *Moral Development in the Professions*.
- RIETZLER, S., GROLIMUND, F. 2018. *Jak se učit s ADHD. Praktický rádce pro rodiče*. Bratislava: NOXI, s. r. o.
- ROĽKOVÁ, H. 2020. Pohľad na súčasnú školu. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 91 – 99
- ROPOVIK, I., ADAMKOVIČ, M., & BANÍK, G. 2020. *Duševné zdravie ako komplexný dynamický systém: sieťový prístup k psychopatológii*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/cdrey>
- ŘEZÁČ, J. 1997. *K problému rozvíjení sebarefektivní kompetence v rámci interakčních cvičení*. In *Pedagogická orientace*, roč. 2, č. 4, s 112 – 13.
- SCHMIDT, N. & ROĽKOVÁ, H. 2020. Sociálno-emocionálne zdravie, reziliencia a sociálna atmosféra študentov vybraných gymnázií. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 174 – 182
- SZARKOVÁ, M. 2018. *Komunikácia v manažmente*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- SZOBIOVÁ, E. 2018. Súvislosti emocionálnej inteligencie, sociálno-emocionálneho zdravia a tvorivosti u adolescentov. *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21.11.2018*. Bratislava: IPčko. s. 104 – 114
- SZOBIOVÁ, E., & GAŽOVÁ, V. 2020. Sociálno-emocionálne zdravie a sebahodnotenie adolescentov. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 131 – 144
- ŠEĐOVÁ, K. 2013. *Humor ve škole*. Brno: Spisy Masarykovy Univerzity v Brně, filozofická fakulta.
- ŠTRPKOVÁ, P., & ROĽKOVÁ, H. 2020. Sociálno-emocionálne zdravie a psychologický well-being u adolescentov. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy.
- THOITS, P. A., & HEWITT, L. N. 2001. *Volunteer work and well-being*. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115–131.
- THUBTEN, G. 2020. *Škola šťastného života: Ako meditovať v 21. storočí*. Bratislava: Lindeni.
- TWI Slovakia, 2021. *Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021* [online], Konvalinka – Inštitút duševného zdravia a pozitívnej edukácie [citované 14.7.2025] Dostupné z: https://eduworld.sk/_files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf
- TOŠNER, J. *Balintovská skupina*. Národní dobrovolnické centrum. [online], [citované 23.6.2022] Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2018/SPR115/um/Balintovska_skupina.pdf
- URBANOVSKÁ, E. 2011. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*.
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. 2017. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum.
- VALIHOVÁ, M. 2020. Duševné zdravie v súčasnej škole. *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie: Zborník príspevkov z online medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: PV Inštitút priemyselnej výchovy. s. 109 – 118

- VANČÍKOVÁ, K., SABO, R. a kol. 2018. *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.
- VARGOVÁ, M. 2014. *Joga pre deti predškolského veku*. Metodicko-pedagogické centrum.
- VENNELLS, D. F. 2004. *Reflexní masáže pro začátečníky*. Praha: BETA.
- VORLÍČEK, R., KOLLEROVÁ, L., JANOŠOVÁ, P., & JUNGWIRTHOVÁ, R. 2022. *Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením*. Československá psychologie, 66 (1), 1 – 16.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha: ISV
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 1997. *Life skills education for children and adolescents in schools*.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2022. *World mental health report: Transforming mental health for all*.
- YALOM, I. D. 1999. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: KONFRONTACE.
- ZELINOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie*. Praha: Portál.
- ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B., & BEHŮŇOVÁ, L. 2017. *Stresory a syndróm vyhořenia v práci učiteľa ZŠ*. s. 92. Pedagogika.sk, 8 (2).

ZOZNAM ODPORÚČANEJ LITERATÚRY

- BÍLEKOVÁ, Amália. *Ako chrániť duševné zdravie mladých ľudí v období pred maturitami : čo mi nikto pred maturitami nepovedal*. In. Manažment školy v praxi. Roč. 21, č. 5 (2026), s. 21-22.
- ŽILKOVÁ, Anna. *Nebezpečná ilúzia blízkosti*. In. Moja psychológia. Roč. 18, č. 1 (2026), s. 83-85.
- AHMED, Saeed; HUREMOVIĆ, Damir; HUSSAIN, Saira; KHAN, Sameer; LEVIN, Jacqueline et al. *Psychiatria pandémie : psychická reakcia na epidémiu infekčného ochorenia*. Nové Zámky: Psychoprof, 2022.
- ÁRPOVÁ, Anna. Psychohygiena v pomáhajúcich profesiách. *Sociálna prevencia*. Roč. 18, č. 2 (2023), s. 3-4.
- ARSLAN ŠINKOVÁ, Petra. *Mami, oci, som online príbehy o technológiách a bezpečnosti na internete : rozvoj EQ*. Bratislava: Fortuna Libri, 2024.
- BACHIM, Sacha. *Terapie, ktorá ťe nakopne 100 praktických psychoterapeutických technik pro každý den*. Praha: Grada, 2024.
- BARANOVSKÁ, Andrea. Psychohygiena a nový školský rok. *Právny kuriér pre školy*. Roč. 17, č. 7 (2022), s. 4-6, 12.
- BÍLKOVÁ, Jana. *Mentální kondice : 12 sad cvičení na každý měsíc*. Praha: Portál, 2025.
- BOLEKOVÁ, Veronika a SZOBIOVÁ, Eva. Reziliencia slovenských učiteľov. *Prevencia : informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. Roč. 21, č. 2-3 (2022), s. 32-41.
- CARNEGIE, Dale. *Ako sa zbaviť starostí a začať žiť*. Bratislava: Ikar - Príroda, 2025.
- CICEKOVÁ, Jana a BOLEKOVÁ, Veronika. Dotazník predností a nedostatkov SDQ - diagnostický nástroj na posudzovanie duševného zdravia dieťaťa. *Prevencia : informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. Roč. 20, č. 1 (2021), s. 16-24.
- DANKULINCOVÁ VESELSKÁ, Zuzana. Duševné zdravie dospievajúcich na Slovensku v kontexte polykríz. *Sociálna prevencia*. Roč. 20, č. 1 (2025), s. 7-9.
- DROZDOVÁ, Kristýna. *Odolnosť vŕči stresu*. Praha: Grada Publishing, 2025.
- DUBOVCOVÁ, Martina. Recovery - princíp zotavenia v psychiatrii. *Sestra*. Roč. XXI, č. 7-8 (2022).
- DURĎÁK, Radomír a GAJDOŠOVÁ, Eva. Sociálno-emocionálne zdravie intaktných a integrovaných žiakov základnej školy. *Prevencia*. Roč. 23, č. 2-3 (2024), s. 31-37.
- Duševné zdravie. *Škola*. Roč. 29, č. 1 (2024), s. 55-64.
- FEJKOVÁ, Nikola. Jazvy Covidu-19 na duševnom zdraví zamestnancov sociálnych služieb. *Šanca na kvalitné sociálne služby*. Roč. 15, č. 4 (2023)
- FILAKOVSKÁ BOBÁKOVÁ, Daniela. Duševné zdravie detí v marginalizovaných komunitách. *Sociálna prevencia*. Roč. 19, č. 1 (2024), s. 25-26.
- GUPTA, Sanjay. *Zachovajte si bystrosť : prenikavý mozog v každom veku : Vyskúšajte si jednoduchý 12-týždňový program*. Bratislava: Tatran, 2022.
- HAIDT, Jonathan. *Úzkostná generácia ako zásadná zmena detstva spôsobuje duševné choroby*. Bratislava: Noxi, s.r.o, 2025.
- HANSEN, Anders 1974-. *Dobrá správa o úzkosti : prečo sa cítime tak zle, keď sa máme tak dobre?*. Bratislava: Barecz & Conrad books, 2022.

- HANSON, Rick. *Odolnosť vybudujte si vnútornú silu, ktorá vám umožní lepšie zvládať životné situácie*. Bratislava: Grada Slovakia, 2023.
- HAVRÁNKOVÁ, Olga. *Sebevražednosť seniorů*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2021.
- HODÁSOVÁ, Monika. *Vedomá cesta za zdravím*. Bratislava: Grada, 2021.
- HONZÁK, Radkin a CIBULKA, Aleš. *Královna děsu, aneb, Panická porucha*. Praha: Vyšehrad, 2020.
- HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2022.
- HRDLÍČKA, Michal a KOLOUCH, David. *Děti v ohrožení krize, odolnost a psychické zdraví*. Praha: Vyšehrad, 2024.
- HRUŠKOVÁ, Tereza. *Nekašli na sebe tvůj parťák na cestě s emocemi*. Praha: Portál, 2025.
- HUDECOVÁ, Anna. Rodinná reziliencia ako jeden z prístupov zvládania záťaže. *Studia scientifica Facultatis paedagogicae* (online). Dostupné na WWW: <http://studiascientifica.ku.sk> Roč. 21, č. 2 (2023), s. 9-13.
- HULLOVÁ, Danica. Podpora zavádzania inovatívnych zmien v školách s dôrazom na duševné zdravie. *Naša škola*. Roč. 25, č. 3-4 (2021/22), s. 57.
- HUPKOVÁ, Ingrid. *Dospievanie a duševné zdravie : rizikové správanie dospievajúcich a jeho prevencia*. In. Manažment školy v praxi. Roč. 20, č. 11 (2025), s. 15-18.
- HUPKOVÁ, Ingrid. Duševné zdravie a závislosti. *Sociálna prevencia*. Roč. 17, č. 2 (2022), s. 33-34.
- JANIČOVÁ, Jana. Sociálno-ekonomické zdravie a psychologický well-being žiakov cirkevnej školy. *Prevencia*. Roč. 19, č. 4 (2020), s. 28-33.
- JURÍKOVÁ, Laura. *Duševní zdraví ve škole : základy posilování psychické pohody žáků i učitelů*. Praha: Pasperta Publishing, 2023.
- KANDEROVÁ, Desanka. Reforma duševného zdravia na Slovensku. *Sociálna prevencia*. Roč. 19, č. 1 (2024), s. 4-6.
- KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývinová jazyková porucha a duševné zdravie. *Sociálna prevencia*. Roč. 17, č. 2 (2022), s. 11-12.
- KELLY, Liz. *Táto kniha je lacnejšia ako terapia*. Bratislava: Lindeni, 2025.
- Klinika, kde vás privítajú dobré duše. Moja psychológia. Dostupné na WWW: www.versamedia.sk Roč. 13, č. 10 (2021), s. 52-[57].
- KOLKOVÁ, Mária. Šikana ako súčasný rizikový faktor psychického zdravia detí. *Sestra*. Roč. 23, č. 5-6 (2024), s. 18-20.
- KOSTURKOVÁ, Martina. Duševná pohoda v pohybe: preventívny model In-Move : ... nielen pre inkluzívne školské prostredie. *Didaktika*. Roč. 6, č. 6 (2025), s. 2-6.
- KUCHÁROVÁ, Barbora. Psychická manipulácia. *Sociálna prevencia*. Roč. 18, č. 1 (2023), s. 24-25.
- KUSÝ, Peter. *Psychohygienu učiteľa v kocke : ako sa postarať o svoje mentálne zdravie*. Bratislava: Raabe, 2023.
- LIPANOVÁ, Lenka. Najčastejšie mentálne problémy detí a dospelých. *Sociálna prevencia*. Roč. 20, č. 1 (2025), s. 4-6.
- LUKAS, Elisabeth S. *V ohrožení pandemiou : cesty k posilnění duševnej imunity*. Bratislava: Lúč, 2021.

- LYMAN, Monty. *Imunomysel' nová zdravoveda odhaľuje doposiaľ nepopísaný dialóg medzi mozgom, trávením a imunitou, vďaka ktorému môžeme žiť dlhšie a byť zdravší*. Bratislava: Barecz & Conrad books, 2025.
- MEIER, Vojtěch. Cesty k duševnímu zdraví dospívajících: odolnost jako ochranný faktor. *Prevenicia*. Roč. 24, č. 2-3 (2025), s. 16-24.
- MOLNÁROVÁ, Júlia. História psychiatrie v medicínsko-spoločenskom kontexte. *Sestra*. Roč. XXI, č. 7-8 (2022), s.12-13.
- MONNET, Helen. *101 zlatých pravidiel pre život bez stresu*. Bratislava: Lindeni, 2022.
- MORAVČÍK DEBRECKÁ, Denisa. *Moderná psychológia rýchlokurz duševného zdravia*. Bratislava: Centrum výživy, 2024.
- NĚMEČKOVÁ, Klaudie. *Duševní zdraví školních dětí*. Praha: Grada, 2025.
- NEŠPOR, Karel. Účinky telesnej aktivity na psychiku. *Sociálna prevencia*. Roč. 17, č. 1 (2022), s. 8-9.
- OLEJNÍKOVÁ, Andrea. Podpora wellbeingu a pozitívnej edukácie v školskom prostredí. *Prevenicia*. Roč. 24, č. 2-3 (2025), s. 44-53.
- PAĽOVÁ, Mária. Duševné zdravie na školách a školský psychológ. *Sociálna prevencia*. Roč. 20, č. 1 (2025), s. 30-31.
- PELOŠJAN, Dávid. Mentálne zdravie a duševná pohoda študentov vysokých škôl na Slovensku. *Academia*. Roč. 34, č. 1 (2023), s. 33-46.
- PERRY, Philippa. *Psychologický rádce do zběsilých časů, aneb, Mějte všech pět pohromadě*. Praha: Portál, 2025.
- POLÁČEK, Tomáš. Hlavné determinanty duševného zdravia sestier. *Sestra*. Roč. XXI, č. 7-8 (2022).
- RITTER, Frank. *Ako zvládnuť stres : návod na pohodový život*. Bratislava: Ikar, 2022.
- SEDERER, Lloyd I. *Ako zlepšiť duševné zdravie : štyri tajomstvá priamo pred očami*. Bratislava: Vydavateľstvo F, Pro mente sana, 2020.
- SCHELLONG, Julia; WEIDNER, Kerstin, ed; ALLIGER-HORN, Christina; AUGSBURGER, Mareike; BOHUS, Martin 1956- et al. *Psychotraumatologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2021.
- SCHNACK, Kirren. *Prekonajte úzkosť desať krokov, ako zmeniť svoj život*. Bratislava: N Press, s.r.o, 2024.
- SOKOLOVÁ, Lenka a MADUNICKÁ, Nikoleta. Školské intervencie na podporu duševného zdravia žiakov základných škôl: skúsenosti školských psychologičiek a psychológov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 58, č. 1-2 (2024), s. 17-29.
- SOVÁRIOVÁ SOÓSOVÁ, Mária. *Péče o duchovní potřeby nemocných v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2022.
- Spánok je skvelý pomocník duševnej pohody a vitality*. In. Moja psychológia. Roč. 17, č. 5 (2025), s. 86-87.
- STEHLÍKOVÁ, Monika. *Osobní kniha o nadání o duševním zdraví pro nadané dospívající a mladé dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2025.
- ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. *Wellbeing ve škole, škola v pohodě*. Praha: Portál, 2025.
- ŠEVČOVIČOVÁ, Andrea. Záleží im na duševnom zdraví. *Sestra*. Roč. XXI, č. 1-2 (2022), s. 10-11.

ŠIMKOVÁ, Janette. *Prvá pomoc pre dušu kľúč k osobnej sile a naplnenému životu*. Bratislava: Slovart, 2023.

ŠIPÖCZOVÁ, Eva. *Národný projekt Dáta o duševnom zdraví*. In. *Prevencia*. Roč. 24, č. 2-3 (2025), s. 61-62.

ŠOLCOVÁ, Jana. *Reziliencia v sociálnej práci s mládežou*. *Mládež a spoločnosť*. Roč. XXVII, č. 2 (2021), s. 32-49.

ŠTEFANEC, Zuzana. *Duševné zdravie z pohľadu adolescentov*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 58, č. 1-2 (2024), s. 6-16.

VARMA, Sue. *Praktický optimizmus program, ktorý vám v nedokonalom svete pomôže žiť naplno a s radosťou*. Bratislava: Eastone Books, 2025.

VIILMA, Luule. *Negatívne emócie a choroby z nich*. Bratislava: Eugenika, 2021.

VIILMA, Luule. *Zdravé vzťahy zdravé telo*. Bratislava: Eugenika, 2021.

WALLACE, Jennifer Breheny. *Dost dobré deti jak čelit toxickému tlaku na výkon*. Praha: Portál, 2025.

ZIBOLENOVÁ, Nina. *Zapájanie peer konzultantov do systému starostlivosti o duševné zdravie*. *Sestra*. Roč. 23, č. 5-6 (2024), s. 21-22.