



10/2011 (19)

Rozwiązywanie emocjonalnych problemów dzieci w szkole podstawowej*

Miroslava Adamík Šimegová

Społeczne i emocjonalne samopoczucie dzieci jest ważne samo w sobie, poniewaŹ wpływa na ich zdrowie fizyczne (tak w wieku dziecięcym, jak i w dorosłości) oraz moŹe oddziaływać na ich zachowania w szkole. Zdrowe warunki społeczne, emocjonalne i psychologiczne pomagają chronić dzieci przed problemami związanymi z emocjami i zachowaniem, przemocą i przestępczością, ciążami wśród nieletnich oraz naduŹywaniem narkotyków i alkoholu (Adi et al. 2007). Poważne i coraz bardziej rozpowszechnione wśród uczniów stają się problemy emocjonalne, a konkretniej, w niektórych przypadkach możemy mówić o zaburzeniach emocjonalnych. Według P. Daříleka i P. Kusáka (1998) dotyczy to zespołu tak zwanego nieprzystosowanego zachowania, które wywołuje różne objawy, od tolerowanych form ucieczki (bierność, świadomy sen, częsta nieobecność w szkole z powodu choroby), poprzez formy patologiczne (reakcje lękowe i neurotyczne), po zaburzenia psychopatologiczne (neurozy, niemota, jąkanie się, lęk przed szkołą). Jak mówią autorzy, nauczyciel musi zrozumieć, Źe nieprzystosowane zachowanie ma przede wszystkim charakter obronny i dlatego należy je ostroŹnie oceniać, biorąc pod uwagę cele, jakim one słuŹą. Należy także podkreślić, Źe praktyka dowodzi, iŹ takie zachowania w mniejszym lub większym stopniu towarzyszą innym problemom uczniów, na przykład zaburzeniom zachowania oraz uczenia się. P. Fudaly (2005) wprowadza pojęcie zaburzeń zachowania i emocji (*emotional and behavioral disorder; EBD*) i proponuje wykorzystanie go w praktyce. Jednocześnie sugeruje, aby wprowadzić w regulacjach prawnych kategorię

* Artykuł został przygotowany dzięki pomocy finansowej ze strony Programu Badawczego agencji VEGA nr 1/0065/09.

Zachowano w nim oryginalny zapis przypisów.

„dziecka z zaburzeniami zachowania i emocji” jako jeden z elementów rozwiązywania problemów związanych z nauczaniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ze względu na ich zaburzenia zachowania i emocji. Rodzina i szkoła powinny zajmować się nie tylko zdolnościami poznawczymi dziecka, ale powinny również szanować jego potrzeby w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego. Pojęcie „problemów emocjonalnych” jest często wykorzystywane do opisywania szerokiego spektrum problemów psychicznych, którym towarzyszy napięcie emocjonalne, stres, depresja i lęk, frustracja, utrata wiary we własne siły oraz poczucie winy. Predyspozycje do takich zachowań mogą mieć swe źródło w trudnym dzieciństwie, rodzinie, doświadczeniach, ale mogą mieć również swoje inne przyczyny dziedziczne bądź nabyte. Mogą zostać rozpoznane i można im zaradzić na wiele różnych sposobów, zwłaszcza kiedy zostały spowodowane przez wyraźnie określoną przyczynę (np. rozwód rodziców, śmierć bliskiej osoby, znęcanie się w szkole itd.). Te przyczyny mogą pojawiać się w szkole lub poza nią (często w rodzinie, grupie rówieśniczej itd.). Szkoła może też być sama przyczyną lub może dodatkowo przyczyniać się do nich w znaczący sposób. Z punktu widzenia psychologa szkolnego, w praktyce bardzo często stykamy się z następującymi problemami i zaburzeniami emocji u uczniów szkół podstawowych:

1. Problemy z adaptacją do środowiska szkolnego (głównie pojawiające się w czasie, kiedy uczeń rozpoczyna pierwszą klasę szkoły podstawowej oraz wtedy, kiedy rozpoczyna drugi etap nauki w szkole podstawowej), lęk przed szkołą, lęk przed rozstaniem¹.
2. Zaburzenia lękowe, neurozy, lęki (w ciągu całej edukacji podstawowej).
3. Depresja (dotykająca dzieci w wieku 11-15 lat i w okresie dojrzewania, zazwyczaj jest związana z lękiem i jest wyrazem innych problemów i zaburzeń emocjonalnych).
4. Niespecyficzne zaburzenia lękowe. Często to te problemy sprawiają, że uczniowie nie odnoszą sukcesów w nauce, unikają szkoły, mają słabe oceny, a także mogą one wieść do jeszcze poważniejszych zaburzeń i chorób.

¹ Edukacja w szkole podstawowej w Słowacji podzielona jest na dwa etapy: pierwszy obejmuje klasy 1-5; drugi klasy 6-9. Do szkoły podstawowej uczęszczają dzieci w wieku 7-15 lat.

Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób (ICD-10, 2007) do oddzielnej kategorii „Zaburzeń zachowania i emocji rozpoczynających się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym” można zaliczyć:

1. „F90 Zaburzenia hiperkinetyczne (zespoły nadpobudliwości ruchowej). Grupa zaburzeń charakteryzujących się wczesnym początkiem (zazwyczaj w pierwszych pięciu latach życia), brakiem wytrwałości w realizacji zadań wymagających zaangażowania poznawczego, tendencją do przechodzenia od jednej aktywności do drugiej bez ukończenia żadnej z nich oraz zdeorganizowaną, słabo kontrolowaną, nadmierną aktywnością. Mogą występować inne nieprawidłowości. Dzieci z zaburzeniami hiperkinetycznymi są często lekkomyślne i impulsywne, skłonne do wypadków. Popadają w kłopoty z dyscypliną raczej z powodu bezmyślnego łamania zasad, niż z powodu przemyślanego nieposłuszeństwa. Ich stosunki z dorosłymi są często pozbawione dystansu, brak im normalnej ostrożności i rezerwy. Są niepopularne wśród innych dzieci i mogą być izolowane. Często pojawia się osłabienie funkcji poznawczych i specyficzne opóźnienia zarówno w rozwoju ruchów, jak i mowy. Wtórne komplikacje obejmują zachowania aspołeczne oraz niską ocenę własnej wartości”. Obejmuje: zaburzenie aktywności i uwagi; hiperkinetyczne zaburzenie zachowania; zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącymi zaburzeniami zachowania.
2. „F91 Zaburzenia zachowania. Zaburzenia te charakteryzują się uporczywym i powtarzającym się wzorcem aspołecznego, agresywnego i buntowniczego zachowania. Zachowanie takie powinno prowadzić do poważnego naruszenia adekwatnych dla wieku oczekiwań społecznych. Musi więc być czymś więcej niż tylko zwykłą dziecięcą złośliwością i młodzieńczym buntem oraz mieć względnie trwały charakter (sześć miesięcy lub dłużej). Cechy zaburzonego zachowania mogą być również przejawem innych zaburzeń psychicznych, w tych przypadkach należy preferować pierwotne rozpoznanie. Do przykładów zachowań uzasadniających rozpoznanie zalicza się: nadmiernie częste wdawanie się w bójki, tyranizowanie otoczenia, okrucieństwo wobec ludzi i zwierząt, poważne niszczenie mienia, podpalenia, kradzieże, powtarzające się kłamstwa, wagarowanie i ucieczki z domu, częste i ciężkie napady złości oraz nieposłuszeństwo. Każde z tych zachowań wystarcza do postawienia rozpoznania, jeśli jest dostatecznie silnie wyrażone, ale izolowane czyny aspołeczne nie mogą stanowić podstawy dla tej diagnozy”. Obejmuje: Zaburzenie zachowania ograniczone do środowiska rodzinnego; zaburzenie zachowania z nieprawidłowym procesem socjalizacji; zaburzenie zachowania z prawidłowym procesem

- socializacji; zaburzenie opozycyjno-buntownicze; inne zaburzenia zachowania.
3. „F92 Mieszane zaburzenia zachowania i emocji. Zaburzenie charakteryzuje się współistnieniem uporczywego, agresywnego, aspołecznego lub buntowniczego zachowania z ewidentnymi objawami depresji, lęku lub innych zaburzeń emocjonalnych”. Obejmują: depresyjne zaburzenie zachowania oraz inne mieszane zaburzenia zachowania i emocji.
 4. „F93 Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie. Zaburzenie polega bardziej na przerysowaniu normalnych tendencji rozwojowych niż na nowych jakościowych zmianach”. Obejmuje: lęk przed separacją w dzieciństwie; zaburzenie lękowe w postaci fobii w dzieciństwie; lęk społeczny w dzieciństwie; zaburzenie związane z rywalizacją w rodzeństwie; inne zaburzenia emocjonalne okresu dzieciństwa oraz zaburzenie emocjonalne okresu dzieciństwa, nie określone.
 5. „F94 Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym. Wspólną cechą tej heterogenicznej grupy zaburzeń są zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w okresie rozwojowym. w odróżnieniu od całościowych zaburzeń rozwojowych brak tu konstytucjonalnie uwarunkowanej niezdolności do interakcji społecznych lub niedoborów w zakresie wszystkich sfer funkcjonowania. w wielu przypadkach podstawową rolę w etiologii odgrywają poważne nieprawidłowości i mankamenty otoczenia społecznego dziecka”. Obejmuje: mutyzm wybiórczy; reaktywne utrudnienie nawiązywania relacji społecznych w dzieciństwie; nadmierna łatwość w nawiązywaniu relacji społecznych w dzieciństwie; inne dziecięce zaburzenia funkcjonowania społecznego.
 6. „F95 Tiki. Głównym objawem tego zaburzenia jest jakaś postać tików. Tik jest mimowolnym, raptownym, powtarzającym się, nierytmicznym ruchem (obejmującym najczęściej ograniczone grupy mięśni) lub wyrzucaniem z siebie dźwięków lub wyrazów, które nie służą żadnemu widocznemu celowi. Tiki są przeżywane jako coś, czemu nie można się oprzeć, ale zazwyczaj można się powstrzymać w pewnym stopniu i raczej na krótko. Tiki nasilają się w okresie stresu, a znikają podczas snu. Do częstych prostych tików ruchowych zaliczamy: mruganie oczami, ruchy szyi, wzruszanie ramionami i grymasy twarzy. Do pospolitych prostych tików głosowych (wokalnych) zaliczamy: pochrząkiwanie, szczekający kaszel, pociąganie nosem i syczenie. Do złożonych tików ruchowych należą między innymi: uderzanie się, skakanie i podskakiwanie, a do głosowych – powtarzanie pojedynczych słów (palilalia), społecznie nieakceptowanych, często obscenicznych słów, rzadziej zdań (koprolalia)”. Obejmuje: tiki przemijające; przewlekłe tiki ruchowe lub głosowe (wokalne); inne tiki oraz tiki nieokreślone.

7. „F98 Inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym. Wspólna cecha tej heterogennej grupy zaburzeń polega na tym, że rozpoczynają się w dzieciństwie, różnią się jednak pod wieloma względami. Niektóre z tych stanów są dobrze zdefiniowanymi zespołami, ale większość jest tylko zbiorem objawów, które zostały włączone do tej kategorii z uwagi na ich częstość i skojarzenie z problemami psychospołecznymi oraz ponieważ nie mieszczą się w innych kategoriach”. Obejmuje: moczenie mimowolne (pierwotne, wtórne) nieorganicznego pochodzenia; moczenie mimowolne czynnościowe; moczenie mimowolne psychogenne; nietrzymanie moczu nieorganicznego pochodzenia; zaburzenie odżywiania w niemowlęctwie i dzieciństwie; zaburzenie przeżuwania w dzieciństwie; pica w niemowlęctwie lub dzieciństwie; stereotypie ruchowe; jąkanie (zacinanie się); mowa bezładna; inne specyficzne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym; zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym, nie określone².

Obok wymienionych powyżej, należy koniecznie wspomnieć takie zaburzenia zachowania wśród uczniów, jak samookaleczenie albo próby samobójcze. Pojawiają się one wśród uczniów starszych klas drugiego etapu szkoły podstawowej oraz w szkole średniej. Jeśli chodzi o samookaleczenie, dotyczy to głównie dziewcząt. Często uczniowie z problemami emocjonalnymi przynależą do grup sprawiających trudności (główne spośród nich to: EMO, neofaszyści, sekty itd.). W środowisku szkolnym spotykamy je coraz częściej i coraz liczniej. Często dotyczy to specyficznych przypadków, które wymagają indywidualnej opieki ze strony innych specjalistów. Szerokie spektrum problemów emocjonalnych związanych jest z zaburzeniami łaknienia (bulimia, anoreksja), specyficznymi potrzebami społecznymi i emocjonalnymi, a także zaburzeniami emocjonalnymi występującymi u dzieci z nadwagą oraz otyłych, Romów, dzieci ze środowisk upośledzonych, a także wśród dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych: utalentowanych, z zaburzeniami uczenia się, niepełnosprawnych, z zaburzeniami mowy oraz komunikacji; uczniów otrzymujących niskie oceny oraz

² Źródło tłumaczenia: *Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*, <http://med.kalamazoo.pl/icd10/F/zaburzenia_psychiczne_i_zaburzenia_zachowania> (dostęp: 10.05.2011).

nieodnoszących sukcesów; dzieci przeżywających istotny kryzys środowiskowy, na przykład: rozwodzących się lub rozwiedzionych rodziców itd.

Co ciekawe, w połączeniu z problemami natury emocjonalnej wśród dzieci z zaburzeniami zachowania, występuje brak możliwości doświadczania wystarczająco dużo emocji pozytywnych i pojawia się tendencja do napotykania głównie negatywnego przekazu w myśleniu oraz doświadczaniu (według badań Gabriela, 1999). Z tych badań wynika, że psychologiczny opór niekoniecznie musi wynikać z jakości środowiska rodzinnego. Dzieci bez zaburzeń zachowania wykazują większe umiejętności niezależnie od środowiska rodzinnego, z którego pochodzą. Według K. Probstovej (2004) obserwacje ekspertów potwierdzają, że dzieci z zaburzeniami uczenia się częściej doświadczają problemów emocjonalnych i społecznych aniżeli dzieci zdrowe. Te problemy mają negatywny wpływ na osobowość dzieci. Możliwe są następujące wyjaśnienia przyczyny tego zjawiska: a) są one częścią albo przejawem tego samego zaburzenia, które powoduje słabe wyniki w nauce albo b) są one wynikiem stresu, który jest spowodowany odmiennością dziecka, ponieważ ma ono specyficzne zaburzenia uczenia się. Mówiąc krótko, należy stwierdzić, że emocjonalne i społeczne problemy dzieci z konkretnymi zaburzeniami są powodowane albo przez czynniki biologiczne (zaburzenia usposobienia, uszkodzenia mózgu, zaburzenia psychomotoryczne albo orientacji w przestrzeni), które negatywnie wpływają na umiejętności społeczne dziecka, ponieważ nie umie ono właściwie ocenić fizycznej odległości w kontaktach międzyludzkich; braki umiejętności językowych powodują problemy z wyrażaniem się (dziecko odpowiada z opóźnieniem na pytania albo ma problemy w rozumieniu mowy); albo są one reakcjami na same dysfunkcje, czyli mówimy o objawach wtórnych (dziecko, które jest ciągle niezadowolone z powodu szkolnych niepowodzeń i które nie znajduje oparcia w rodzinie, wpada w stan napięcia nerwowego). Dzieci bronią się przed takim stanem za pomocą podstawowych reakcji obronnych: ataku lub ucieczki, co prowadzi do kolejnych objawów wtórnych wynikających z zaburzeń w procesie uczenia się, czyli – do zaburzeń zachowania. Istnieją mechanizmy obronne (dziecko nie chce współpracować, gubi albo chowa swoje podręczniki, podrabia podpisy); mechanizmy kompensacji (dziecko stara się znaleźć w centrum uwagi za pomocą żartów, robienia

kawałów, za pomocą odwagi; przechwalania się, przeszkadzania w prowadzeniu zajęć); agresja i okazywanie wrogości (dziecko próbuje rozładować wewnętrzne napięcie za pomocą agresji, kpi z innych, atakuje albo skarży na innych), introwersja (dziecko jest introwertyczne, nadwrażliwe, zastraszone, niestabilne, labilne, płaczliwe, apatyczne, ucieka w świadomy sen, mogą także występować objawy psychosomatyczne, takie jak: wymioty, brak apetytu, zaburzenia snu, zaburzenia gastryczne). Z przeglądu charakterystyki poszczególnych reakcji można wywnioskować, że powodem negatywnych zachowań są problemy społeczne i emocjonalne tych dzieci. Można odnaleźć wiele powiązanych z tym problemów, takich jak: niska samoocena, frustracja, złość, lęk, depresja, jak również tendencje samobójcze. Według D. Krejčířovej (w Řičan & Krejčířová, 2006), występowanie depresji u dzieci nie jest tak pomijane, jak to miało miejsce w przeszłości. Objawy depresji u dzieci są takie same, jak u dorosłych, jednak częściej towarzyszą im objawy somatyczne oraz regresywne oraz wiele objawów utajonych, a dodatkowo obraz kliniczny jest zależny od wieku dziecka. Depresja u dzieci i dorosłych w większości jest powiązana z innymi zaburzeniami, często są one elementem diagnozowania innych schorzeń – dotyczy to tak zwanej depresji subklinicznej. M. Vágnerová (2005) stwierdza, że zgodnie z dzisiejszymi szacunkami, depresja dotyka co najmniej 1 procent populacji dzieci, a jej diagnozowanie zależy od stopnia nasilenia objawów, występowania innych problemów w przeszłości oraz od wieku (im wcześniej występuje depresja, tym większe ryzyko nawrotów w późniejszym wieku). Występowanie depresji wśród dorastającej młodzieży może być nawet dziesięć razy wyższe niż u dzieci w wieku 7-10 lat. W środowisku szkolnym depresja może oddziaływać na odnoszone sukcesy, odczuwanie sukcesów lub niepowodzeń, na relacje społeczne, wiarę w siebie, negatywną percepcję rzeczywistości i zachowanie. Poszczególne przejawy problemów emocjonalnych uczniów zależą od ich wieku oraz okresu ich rozwoju. Według P. Kusáka (Dařílek & Kusák, 1998), z powodu istotnych zmian w trakcie rozwoju, przez które przechodzą uczniowie, naciski szkoły i rodziny na postępy w nauce albo niewystarczające zadowolenie z życia szkolnego oraz sama szkoła mogą być postrzegane jako trudna sytuacja życiowa, w której uczniowie napotykać na liczne przeszkody, utrudniające im zaspokojenie ich poznawczych, społecznych i edukacyjnych potrzeb. Niektóre momenty w życiu

uczni są uznawane za szczególnie ważne w połączeniu z radykalnymi zmianami, które przynoszą (Stránska & Poledňová, 2006). Dotyczy to następujących etapów:

1. Moment wkroczenia w życie szkolne – związany jest z problemami szkolnymi, większymi wymaganiami dotyczącymi organizowania pracy w ciągu dnia, nowym środowiskiem społecznym, potrzebą bycia częścią zespołu klasowego, ograniczenie w swobodzie ekspresji oraz wymaganie większej dyscypliny, większe wymagania dotyczące postępów w nauce oraz trudniejsze zadania do wykonania.
2. Moment przejścia z pierwszego do drugiego etapu szkoły podstawowej – związany jest ze zmianami rozwojowymi w momencie przechodzenia do wyższej klasy, większymi wymaganiami dotyczącymi postępów w nauce, nowymi przedmiotami szkolnymi, koniecznością zaakceptowania nowych nauczycieli i ich wymagań.
3. Okres zmian związanych z rozwojem dzieci w wieku 11-15 lat – uczniowie są poddani presji w związku z wyborem drogi zawodowego rozwoju, podejmowania decyzji, stają wobec bio-społecznych efektów dojrzewania oraz wobec wielu charakterologicznych i psychospołecznych zmian.

Każdy z etapów ma swoje emocjonalne problemy, które potrzebują innych rozwiązań i które wymagają inteligencji emocjonalnej (Dargová & Čonková, 2002). W rozwoju emocjonalnym znajduje odbicie kilka tendencji obserwowanych w ontogenezie poszczególnych osób:

- uczucia stają się zróżnicowane: od wrodzonych reakcji emocjonalnych po bogactwo emocjonalne;
- odczucia relacji społecznych oraz związanych z tym symbolami wartości kulturowych, materialnych i duchowych zostają powiązane z podstawowymi uczuciami, które stają się przyczyną i spełnieniem potrzeb psychologicznych oraz powodują doświadczenie organizmu jako całości;
- ekspresywność emocjonalna zostaje osłabiona, zostaje poddana represjom, jeśli chodzi o sposób wyrażania emocji, są one wyrażane i akceptowane przez społeczeństwo;
- pojawia się zróżnicowanie zawartości (jakościowe różnicowanie doświadczenia), co jest wynikiem powiązania emocji i sytuacji poprzez takie sytuacje, w których pobudzenie jest spowodowane stanem wewnętrznym oraz poznawczą interpretacją tych sytuacji i stanów wewnętrznych;

- rozwój emocjonalny zostaje powiązany funkcjonalnie z procesem uczenia się i motywowania.

Dziecko w wieku 7-10 lat jest istotą społeczną. Jest egoistyczne i potrzebuje skupiania uwagi na sobie w każdy dostępny sposób – potrzebuje potwierdzenia i akceptacji nawet kosztem innych. Dzieci znajdujące się poza grupą – outsiderzy – zostają wykluczone; muszą stawić czoła negatywnym emocjom – pustce, smutkowi. Emocjonalna samoregulacja ma wielkie znaczenie w tym wieku. Dziecko chce przypodobać się nauczycielowi i potrzebuje docenienia tego we właściwy sposób. Dla dziecka niezwykle ważne jest, by zyskać uwagę i przychyłność nauczyciela. Identyfikacja z nim pomaga dziecku pokonać pierwsze niepewności i dostosować się do szkolnego środowiska. To dlatego pozytywne relacje z nauczycielem są ważną motywacją dla pożądanых zachowań, są również istotne przy pokonywaniu pierwszych trudności. Dziecko w wieku 7-10 lat ocenia siebie pod względem umiejętności wykonywania pewnych rzeczy i ze względu na sukcesy odnoszone w zdobywaniu tych umiejętności. Jego pracowitość jest często powiązana ze strachem, że z czymś sobie nie poradzi albo będzie traktowane jako niezdolne do wykonania czegoś. Wtedy pojawić się może wyuczona bezradność – dziecko nabiera przekonania, że nie może poradzić sobie z jakimś zadaniem, że nie może nawiązać przyjaźni. Wówczas powstają negatywne emocje i postrzeganie siebie samego zostaje zniekształcone. Przez pewien czas objawem tego może być łatwość przyjmowania cudzych sądów, emocjonalna niestabilność, gniew, bierność, impulsywność.

W połowie edukacji szkolnej dziecko powinno się przystosować już do środowiska. Niezależnie od rozwoju zdolności poznawczych, dziecko nie potrafi w całej pełni przeciwstawić się emocjonalnym naciskom i może pozostawać pod wpływem opinii ludzi, których traktuje jako szczególnie dla siebie ważnych. W tym czasie ulegają zmianie: rozwój, czas przejawiania się, typ, sposób doświadczenia oraz wyrażania emocji. Uczucia ulegają zróżnicowaniu i pojawiają się nowe typy uczuć (np. poczucie niesprawiedliwości, poczucie bycia obrażanym, trema przed sprawdzianami, zazdrość oraz nienawiść – życzenie komuś złego, poczucie solidarności). Wyższe uczucia ulegają dalszemu rozwojowi. Pojawia się większe umiarkowanie – wyrażanie uczuć podlega ograniczeniom – oraz świadomość – dziecko lepiej kontroluje wyrażanie emocji. Dzieci potrafią nawet maskować swoje

rzeczywiste uczucia za pomocą zewnętrznych przejawów. Dziecko jest mniej egocentryczne, potrafi odczuwać solidarność z innymi oraz może oferować innym pomoc.

Okres dojrzewania ma istotne znaczenie dla kształtowania emocjonalności – w sytuacji konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych czy emocjonalnej niepewności. Energiczność, witalność, intensywność, łatwość w traceniu kontroli oraz ogromna siła emocjonalnego doświadczenia, emocjonalna zmienność i niestabilność, brak stałych poglądów – przechodzenie od egocentryzmu do altruizmu, zmienność nastroju, niski poziom racjonalnej kontroli nad emocjami – są typowymi cechami tego okresu. Prowadzi to do tego, że u niektórych uczniów moralne odczucia, sumienie, współczucie, poczucie odpowiedzialności, poczucie obowiązku może rozwinąć się później i sprawiać większe problemy.

Źródłem emocji w wieku dojrzewania jest walka o uznanie własnej dorosłości i związanych z nią praw, brak porozumienia z rodzicami i wynikające stąd konflikty, rozdźwięk pomiędzy seksualnym pożądaniem i pierwszym romantycznym zauroczeniem na tle seksualnym, wewnętrzna słabość spowodowana zwiększoną wrażliwością, przesłaniana jednocześnie przez przedwczesną dorosłość. Reakcje emocjonalne są w większości wyraziste i gwałtowne. Powszechna jest zmienność nastrojów oraz niestabilność emocjonalna i częste pojawianie się negatywnych uczuć – gniewu, oporu, niepewności, zmienności.

Dla początku wieku dojrzewania typowe jest większe poczucie zadowolenia i lepsze kontrolowanie wyrażania emocji, głównie nastrojów. Wzajemne racje ulegają poprawie i stają się zrównoważone. Pojawiają się jednocześnie nowe cechy i wyróżniki w życiu uczuciowym. Jako że głównym celem tego etapu życia jest umiejętność zrozumienia własnych emocji, łączy się z tym lepsze samopoznanie, jak również rozpoznanie celu i sensu życia. Fizyczne różnice i niezadowolenie z wyglądu własnego ciała – ten obraz może nadal być źródłem negatywnych uczuć. Budowanie tożsamości i poszukiwanie własnego „ja” powiązane jest z wieloma znakami zapytania, które również przynoszą poczucie zagubienia. W relacjach z dorosłymi może być nadal wiele konfliktów, tak więc mogą im towarzyszyć różnego rodzaju niechęci, różnice w rozumieniu oraz lęki.

W rozwiązywaniu problemów emocjonalnych u uczniów szkoły podstawowej istotną rolę pełni profesjonalna kadra, jak na przykład: psycholog szkolny, nauczyciele o specjalnym

przygotowaniu oraz pedagog – zwłaszcza w zapobieganiu czy wczesnym diagnozowaniu. Badania przesiewowe, wnioskowanie, poradnictwo i doraźne interwencje – mogą pomagać. Dyrektorzy szkół oraz instytucji edukacyjnych w Republice Słowackiej mają dzisiaj możliwość zatrudnienia psychologa szkolnego, specjalnie przygotowanych pracowników socjalnych oraz nauczycieli, którzy pracują w konkretnej szkole (Ustawa nr 245/2008 o Wychowaniu i Edukacji – Ustawa Rady Narodowej Republiki Słowackiej).

Ustawa ta odpowiada na nowe potrzeby oraz kładzie większy nacisk na rozwój osobowości uczniów, a także na przeciwdziałanie socjopatologicznym zjawiskom w szkole. Dotyczy ona także kadry nienauczycielskiej w szkołach podstawowych. Zgodnie z Ustawą nr 325/2008 (Ustawa Rady Narodowej Republiki Słowackiej) dotyczącą szczegółowych przepisów z zakresu poradnictwa wychowawczego oraz instytucji zajmujących się doradztwem – mają one za zadanie diagnozować, doradzać oraz prowadzić działania zaradcze i prewencyjne. Wspólnym mianownikiem konkretnych działań psychologów szkolnych w Słowacji jest skupienie się na minimalizowaniu problemów szkolno-wychowawczych za pomocą diagnostyki psychologicznej oraz poradnictwa i doradztwa prowadzonego wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Zapobieganie jako główny element działania psychologów szkolnych przejawia się tylko w niektórych szkołach. Według E. Gajdošovej (1998), podstawowym działaniem psychologów szkolnych są wysiłki podejmowane w celu humanizowania szkoły, zmiany relacji interpersonalnych, oferowanie pomocy w dziedzinie zdrowia psychicznego oraz rozwiązywanie problemów związanych z uczeniem się i zachowaniem. Istotą pracy psychologa jest uchwycenie problemów o charakterze psychologicznym u samego początku. Zna on specyfikę poszczególnych etapów rozwoju dziecka oraz konkretne zaburzenia emocjonalne, które wymagają interwencji. E. Gajdošová i G. Herényiová (2022, s. 77) zwracają uwagę na fakt, że dopiero w ostatnich latach zaczęto opisywać pracę psychologów szkolnych z psychoterapeutycznego punktu widzenia jako pomoc konkretnym uczniom, z którymi pracuje się w wyizolowanych warunkach. Podkreślają one, że współcześnie należy rozumieć funkcjonowanie ucznia w szerszym kontekście środowiska szkolnego, na przykład napięcia emocjonalnego uczniów, wielu zaburzeń emocjonalnych, które mogą mieć znaczący wpływ na

problemy w relacjach interpersonalnych w szkole, niedostatecznego przygotowania nauczycieli – należy uwzględnić te wszystkie elementy i próbować je naprawić jako część rozwiązywania problemu. Psychologowie szkolni pracują pośród wielu podsystemów, które wchodzą w skład systemu szkolnego.

Z praktyki psychologa szkolnego wynika, że podstawą jego pracy w dziedzinie zaburzeń emocji i zachowania są głównie:

1. Działania diagnostyczne – identyfikacja problemów uczniów w relacjach społecznych oraz odnajdowanie ich przyczyn. Zawiera się w tym wskazanie przejawów oraz powodów konkretnych problemów emocjonalnych uczniów szkół podstawowych oraz zaburzeń zachowania, jak również odnajdywania czynników, które przyczyniły się do nasilenia objawów (relacje w grupie klasowej, relacje z nauczycielem, atmosfera panująca w klasie i szkole itd.). Psychologowie szkolni używają następujących metod: obserwacja, wywiady, wywiad chorobowy, kwestionariusze osobowościowe, ankiety przesiewowe. Ich praca skupia się na:
 - przeglądaniu wyników klasówek i sprawdzianów w I klasie, w celu wykrycia problemów emocjonalnych i kłopotów z adaptacją u dzieci;
 - obserwacji w klasach mającej na celu wykrycie, a następnie doprowadzenie do rozwiązania problemów uczniów oraz do poprawy atmosfery panującej w klasie;
 - współpracy z nauczycielami w zbieraniu informacji o uczniach z problemami natury emocjonalnej oraz o takich, które są kierowane do dalszej opieki specjalistów psychologii albo pedagogiki specjalnej.
2. Poradnictwo – wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w indywidualizowanej formie. Psychologowie szkolni używają konsultacji, wywiadów i skupiają się na:
 - indywidualnych konsultacjach z rodzicami dzieci z zaburzeniami, aby wspólnie poszukiwać sposobów zaradzenia konkretnym problemom;
 - pracy z poszczególnymi uczniami w zakresie ich rozwoju osobowościowego, emocjonalnego, społecznego i zawodowego, jak również w kwestiach ich indywidualnych potrzeb psychologicznych czy z zakresu pedagogiki specjalnej.
3. Działania interwencyjne – służące rozwiązaniu konkretnych problemów uczniów, jak również dotyczące atmosfery oraz relacji społecznych w klasie. Psychologowie szkolni skupiają

się na wzmocnieniu społecznych i psychicznych umiejętności uczniów, poprawie umiejętności komunikacyjnych, relacji międzyludzkich, na tworzeniu systemu wartości i w tym celu wykorzystują:

- programy rozwoju umiejętności komunikacji społecznej;
- ćwiczenia rozwijające umiejętności społeczne, prowadzące do większych kompetencji społecznych;
- ćwiczenia rozwijające inteligencję emocjonalną, kształtujące odpowiednie postawy i wartości;
- wykłady i dyskusje z nauczycielami oraz rodzicami służące przekazywaniu wiedzy z zakresu psychologii wychowania i edukacji; zmianie podejścia do dzieci z zaburzeniami; rozmowy z rodzicami (indywidualne oraz nieformalne w mniejszych grupach) skupione na rozwijaniu ich kompetencji społecznych oraz na rozwiązywaniu konfliktów;
- pracę terapeutyczną psychologa szkolnego – doświadczony psycholog szkolny, posiadający niezbędne cechy charakteru, po kilku latach praktyki w szkole oraz po ukończeniu szkolenia w zakresie wykorzystywania psychoterapii, może włączyć psychoterapię do szkolnej praktyki i zacząć ją wykorzystywać. E. Gajdošová (1997) uważa, dzięki wieloletniej praktyce psychologa, że szkoła staje się neutralnym środowiskiem mogącym przynieść sukcesy w działaniach: psychoterapii indywidualnej i grupowej; psychoterapii edukacyjnej, psychoterapii środowiskowej;
- bezpośrednie ingerowanie w proces edukacyjno-wychowawczy.

W załącznikach przedstawione są przykłady dwóch różnych kursów:

- kurs rozwijający samopoznanie i samoocenę uczniów, wspierający powstanie zespołu klasowego, przygotowany dla klas pierwszych szkoły podstawowej oraz
- kurs rozwijający samopoznanie i samoocenę uczniów klasy piątej szkoły podstawowej.

Ich celem jest lepsze pokazanie konkretnej działalności psychologa szkolnego w dziedzinie rozwijania kompetencji uczniów. Załączniki są także konkretnymi przykładami działań z zakresu diagnostyki oraz interwencji psychologów, służącymi do pomocy uczniom z zaburzeniami emocjonalnymi.

Jak twierdzi O. Orosova (1999), wzmacnianie i rozwój umiejętności dzieci w zakresie radzenia sobie z zadaniami i wymaganiami

w życiu prywatnym i szkolnym oraz rozwój właściwych relacji z samym sobą i z innymi zakładają uprzednią zmianę w istniejących rozwiązaniach z zakresu indywidualnej pomocy psychologicznej; zmianę w sposobie przygotowania nauczycieli na poziomie studiów oraz studiów podyplomowych oraz w rozwoju współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Zapobieganie zaburzeniom emocji i zachowania w praktyce szkolnej zakłada profesjonalne przygotowanie oraz odpowiednie kompetencje społeczne i osobowościowe nauczycieli, umożliwiające zrozumienie szczególnych zachowań i doświadczeń dzieci. Zakłada również stworzenie warunków dla działań grupy rówieśniczej w zapobieganiu, a także stworzenie odpowiednich możliwości prowadzenia warsztatów i szkoleń dla uczniów i nauczycieli oparte na różnych modelach zapobiegania, dzięki czemu można mieć nadzieję, że będą odpowiadać codziennemu życiu klasy i szkoły, co z kolei może doprowadzić do stworzenia szkoły oferującej życiowe, emocjonalne i społeczne wsparcie, w oparciu o jasne zasady i normy.

Wszystkie wymienione działania muszą być podejmowane we współpracy z kadrą pedagogiczną szkoły – dyrektorem, nauczycielami, doradcami edukacyjnymi, a także rodzicami oraz pozostałym personelem odpowiedzialnym za wychowanie i nauczanie (psychologami, kadrą z zakresu pedagogiki specjalnej, kuratorami sądowymi, psychiatrami dziecięcymi itp.). W przypadku niektórych poważnych kłopotów dzieci z zaburzeniami emocji i zachowania psycholog szkolny nie ma możliwości interwencji w wystarczający sposób i problem wymaga szczególnej opieki ze strony psychologów klinicznych, psychiatrów dziecięcych czy psychoterapeutów, których może zarekomendować psycholog szkolny. W takich przypadkach staje się on psychologiem pierwszego kontaktu i ma swoje niezastąpione miejsce w procesie interwencji kryzysowej. Często psycholog jest pierwszym, który dostrzega same problemy oraz ich rzeczywiste przyczyny, a także jest jedyną osobą, której uczniowie z problemami emocjonalnymi ufają i są gotowi przed nim się otworzyć.

Podsumowując, należy dodać, że praca całego personelu szkoły może przyczyniać się do poprawy zdrowia psychicznego wszystkich pozostających w kontakcie z psychologiem szkolnym: uczniów, nauczycieli i rodziców. Na podstawie własnych doświadczeń jako psychologa szkolnego mogę stwierdzić, że jego rola jest niezastąpiona w zapewnianiu pomocy dzieciom

z zaburzeniami emocjonalnymi oraz jest on głównym czynnikiem przyczyniającym się do humanizacji współczesnej szkoły.

Załącznik nr 1.

Kurs rozwijający samopoznanie i samoocenę uczniów, wspierający powstanie zespołu klasowego

Moment wkroczenia dziecka do szkoły połączony jest z pojawieniem się problemów szkolnych, ze zwiększonymi wymaganiami dotyczącymi organizowania zajęć w ciągu dnia, z nowym środowiskiem społecznym, potrzebą zostania częścią zespołu klasowego, powstrzymywaniem spontanicznych reakcji oraz koniecznością zachowania dyscypliny; zwiększonym naciskiem na odnoszenie sukcesów w szkole przy coraz trudniejszych zadaniach do wykonania.

Cele kursu dla uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej:

- umożliwienie uczniom dostosowania się do warunków panujących w szkole podstawowej;
- rozwój samopoznania oraz samooceny;
- rozwój wiedzy na temat pozytywnych i negatywnych efektów związanych z procesem uczenia się;
- rozwój wiary w siebie samego, umiejętności przystosowania się, silnej woli i wytrwałości;
- zwiększenie motywacji uczniów do uczenia się;
- Rozwiązywanie problemów z adaptacją; zmniejszenie lęku przed sprawdzianami, stresu, lęku przed szkołą;
- diagnozowanie i rozwiązanie problemu lęku przed separacją oraz innych lęków;
- diagnozowanie i pomoc w radzeniu sobie ze złymi nawykami uczenia się;
- tworzenie pozytywnej atmosfery w klasie oraz tworzenie zgranego zespołu klasowego;
- ocena możliwości uczniów w radzeniu sobie z zadaniami oraz z trudnościami w nauce;
- wspólne analizowanie, jakiego rodzaju działania są niezbędne dla uczniów pierwszej klasy oraz jak można radzić sobie z zadaniami i problemami.

Grupa docelowa: Uczniowie pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Kompetencje opanowane przez uczniów:

- umiejętność opanowania wymagań stawianych uczniom pierwszej klasy szkoły podstawowej;

- poznanie własnych możliwości w procesie uczenia się;
- nabycie pozytywnego stosunku do szkoły i uczenia się;
- radzenie sobie z sytuacją przed sprawdzianem – trema przed sprawdzianem, strach, stres;
- zmniejszenie napięcia i stresu;
- integracja z klasą;
- pokonanie problemów z adaptacją (lęk przed szkołą, lęk przed separacją, lęki).

Pomoce i metody:

- dyskusja, dyskusja z uczniami w grupach;
- metoda projekcyjna – rysunki;
- praktyczne ćwiczenia zaczerpnięte z literatury przedmiotu, działania prewencyjne i interwencyjne spośród programów dla uczniów szkół podstawowych:
- „Expoprogram” – program interwencyjny dla pracy grupowej z dziećmi i dorastającą młodzieżą (Labáth & Smik, 1991),
- interwencyjny program rozwijania zachowań prospołecznych, których celem jest unikanie nadmiernej zależności dzieci od innych w pierwszym etapie kształcenia podstawowego (Kopasová – materiały wewnętrzne),
- metody i programy pracy psychologa szkolnego – Gajdošová & Herényiová (1998),
- nowe psychozabawy dla pełnego rozwoju osobowości – Bakalář (1998),
- psychozabawy opracowane przez Bakalára (1989),
- metody edukacji środowiskowej Karikovej (1997).

Realizacja: 4 spotkania w klasach pierwszych szkoły podstawowej na początku roku szkolnego poświęcone są następującej problematyce:

1. Proces nauczania w pierwszej klasie szkoły podstawowej, struktura przedmiotów szkolnych.
2. Proces uczenia się, higiena psychiczna uczenia się.
3. Zadania domowe uczniów.
4. Pokonanie problemów adaptacyjnych związanych z rozpoczęciem nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

Prowadzący: Psycholog szkolny we współpracy z nauczycielem-wychowawcą klasy pierwszej.

Załącznik nr 2

Kurs rozwijający samopoznanie i samoocenę

Cele koncentrują się wokół:

- umożliwienia uczniom piątej klasy dostosowania się do warunków drugiego etapu nauki w szkole podstawowej;
- rozwoju samopoznania i samooceny uczniów;
- przekazania wiedzy o różnych modelach uczenia się uczniów oraz różnych stylach nauczania;
- głębszego poznania własnego modelu uczenia się;
- pogłębienia wiedzy na temat pozytywnych i negatywnych cech związanych z procesem uczenia się;
- rozwoju wiary we własne siły, umiejętności przystosowania się, siły woli i wytrwałości;
- zwiększenia motywacji do nauki;
- rozwoju zrównoważonego podejścia do siebie samego znajdującego się pomiędzy pasywnością a perfekcjonizmem;
- oceny możliwych sposobów radzenia sobie przez uczniów z zadaniami oraz z trudnościami w procesie zdobywania wiedzy;
- wspólnego dochodzeniu do wnioski, czego uczniowie nauczyli się w czasie pierwszego etapu szkoły podstawowej w poprzednich latach, jakiego rodzaju postępy powinni poczyni w czasie drugiego etapu i jak mogą sobie radzić z zadaniami i trudnościami.

Grupa docelowa: Uczniowie piątej klasy szkoły podstawowej.

Kompetencje opanowane przez uczniów:

- umiejętność sprostania wymaganiom stawianym w poszczególnych klasach szkoły podstawowej;
- poznanie własnych możliwości w zakresie umiejętności uczenia się;
- wykształcenie pozytywnego nastawienia do szkoły i nauki;
- radzenie sobie z sytuacją przed sprawdzianem – trema przed sprawdzianem, strach, stres;
- umiejętność oceny wykonania własnych zadań domowych przygotowywanych na lekcje;
- umiejętność dokonania pozytywnej lub negatywnej oceny pracy domowej w relacji do własnych sukcesów szkolnych.

Pomoce i metody:

- dyskusja, dyskusja z uczniami w grupach;
- kwestionariusz stylów uczenia się (Mareš, 1991);

- metoda projekcyjna – rysunki;
- praktyczne ćwiczenia zaczerpnięte z literatury przedmiotu, działania prewencyjne i interwencyjne spośród programów dla uczniów szkół podstawowych:
- „Expoprogram” – program interwencyjny dla pracy grupowej z dziećmi i dorastającą młodzieżą (Labáth & Smik, 1991),
- droga do emocjonalnej dojrzałości – Matula (1999, 2003),
- Interwencyjny program rozwijania zachowań prospołecznych, których celem jest unikanie nadmiernej zależności dzieci w drugim etapie kształcenia podstawowego (Kopasová – materiały wewnętrzne),
- metody i programy pracy psychologa szkolnego – Gajdošová & Herényiová (1998),
- nowe psychozabawy dla pełnego rozwoju osobowości – Bakalář (1998),
- psychozabawy opracowane przez Bakalára (1989),
- metody edukacji środowiskowej Karikovej (1997),
- relacje międzyludzkie: program doradztwa edukacyjnego dotyczący skutecznej komunikacji i samorozwoju Hargašová & Blažek (w Capová, 2005).

Realizacja: 4 spotkania w klasach piątych szkoły podstawowej w ciągu pierwszego tygodnia roku szkolnego 2008/09 poświęcone są następującej problematyce:

1. Proces uczenia się, diagnozowanie własnego stylu uczenia się, higiena psychiczna uczenia się.
2. Proces nauczania w etapie nauki szkoły podstawowej, struktura przedmiotów szkolnych.
3. Zadania domowe uczniów, diagnozowanie problemów oraz doskonalenie umiejętności wykonywania zadań domowych.
4. Pokonywanie lęku przed sprawdzianem.

Prowadzący: Psycholog szkolny.

Tłumaczenie Radosław Rybkowski

Bibliografia

- ADI, Y. & KILLORAN, A. & JANMOHAMED, K. et al. (2007) Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education. Report 1: universal approaches (non-violence related outcomes). London: National Institute for Health and Clinical Excellence.
- BAKALÁŘ, E. (1998) Nové psychohry. Společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti. Praha: Portál.
- BAKALÁŘ, E. (1989) Psychohry. Praha: Mladá fronta
- DARGOVÁ, J. & ČONKOVÁ, L. (2002) Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba. Prešov: Privatpress.
- DAŘÍLEK, P. & KUSÁK, P. (1998) Pedagogická psychologie. Část A. Olomouc: Univerzita Palackého.
- FUDALY, P. (2005) Pokus o vymedzenie pojmu poruchy emocionality a správania (PEaS). In *Prevenca*, č. 4, roč. 2005.
- GABRIEL, Z. (1999) Neuroticismus a subjektivní emocionální prožívání dětí s poruchami chování. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999, č. 4, pp. 302–312.
- GAJDOŠOVÁ, E. (1998). Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Bratislava: Príroda.
- GAJDOŠOVÁ, E., & HERÉNYIOVÁ, G. (2002) Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Bratislava: Príroda.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. HERÉNYIOVÁ. (1998) Metódy a programy práce školského psychológa. Nové Zámky: Psychoprof.
- GAJDOŠOVÁ, E. (1997) Psychoterapia v práci školského psychológa: Áno alebo nie? In *Školský psychológ*, časopis AŠP, Vol. 7, Nr. ¾.
- CAPOVÁ, L. (2005) Mládež a tolerancia. Práca s problémovou triedou. In *Zborník z konferencie pri príležitosti 45. výročia založenia Pedagogicko-psychologickej poradne pre SŠ v Košiciach*. Košice: Pedagogicko-psychologická poradňa pre stredné školy v Košiciach, 2005, pp. 134.
- INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF DISEASES (ICD 10) by WHO. (2007) Online on: <<http://www.who.int/entity/classifications/icd/en/>>.
- KARIKOVÁ, S. (1997) Metódy environmentálnej výchovy. Banská Bystrica: FPV UMB.
- KOPASOVÁ, D. Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 2. stupni ZŠ. Bratislava: VÚDPaP.
- KOPASOVÁ, D. Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. stupni ZŠ. Bratislava: VÚDPaP.
- LABÁT, V. & SMIK, J. (1991) Expo program – Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou. Bratislava: Psychodiagnostika a. s.

- MAREŠ, J. (1991) Dotazník stylů učení. LSI IIa (překlad a úprava dle Kolb, D. A.; Veres, J.G.; Shake, L. G. 1985, 1986, 1989). Hradec Králové: LF UK.
- MATULA, Š. (1999, 2003). Cesta k emocionálnej zrelosti. Bratislava: VÚDPaP.
- OROSOVÁ, O. (1999) Postmoderná paradigma a prevencia emocionálnych a behaviorálnych problémov detí v školskej praxi. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, Vol. 34, No. 3.
- PROBSTOVÁ, K. Vplyv špecifických porúch učenia na osobnosť dieťaťa. (2004) [online]. [cit. 2008-08-13]. Dostupné z: <http://www.i-psychologia.sk/view-37.php?id_cat=900>.
- ŘÍČAN, P., & KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. (2006) *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing.
- STRÁNSKÁ, Z., & POLEDŇOVÁ, I. (2006) Problémy sociální adaptace žáků základních škol. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]. Plzeň: ZČU v Plzni, 2006, pp. 23-30.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005) *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva.
- Zákon NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – EMOCJONALNE PROBLEMY DZIECI, NIEPRZYSTOSOWANE ZACHOWANIA DZIECI W SZKOLE, TRUDNOŚĆ W WYCHOWYWANIU DZIECI, DZIECI Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

SUMMARY

M. ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, *Solving Emotional Problems of Pupils at Primary Schools*

This contribution deals with the current issue of emotional problems and disorders of pupils at primary school from the point of view of the specific tasks and their solutions (prevention, diagnostics, counselling, intervention). It clarifies some specific emotional problems of pupils, defines them from the point of view of comparison of emotional disorders and brings findings from this particular problem coming from case studies. In this contribution we also discuss some specifics and problems of work of

professional school staff at primary school, mainly school psychologist, in the field of solving emotional problems of pupils at primary school.

Miroslava Adamík Šimegová, Ph.D., asystent w Katedrze Nauk Pedagogicznych w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Trnawskiego w Trnawie w Słowacji, psycholog szkolny. Edukacja: Psychologia i Biologia – Katedra Psychologii, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja – Studia podyplomowe w Szkole Psychologii Katedry Psychologii, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Komeńskiego, Bratysława – Studia doktoranckie w zakresie psychologii edukacji w Katedrze Psychologii, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja