

ŠKOLA PRIATEĽSKÉHO PARTNERSTVA

Eva Gajdošová, Gabriela Herényiová

Kľúčové slová: Humanizácia školy, princípy humanizácie, školský psychológ, programy rozvoja osobnosti žiaka, sociálne vzťahy.

Anotácia: Článok prináša informácie o fungovaní alternatívnej humanistickej školy „Školy priateľského partnerstva“ na Slovensku, ktorá vychádza z humanistických princípov C. Rogersa, a aplikuje ich predovšetkým pri humanizovaní sociálnej klímy školy a interpersonálnych vzťahov učiteľ - žiak. Overovanie v konkrétnych školských podmienkach potvrdilo pozitívny vplyv procesu humanizácie výchovy a vzdelávania na osobnostný rozvoj žiakov a na sociálne vzťahy v triedach.

Pluralizmus a demokracia v našej spoločnosti vytvorili optimálne podmienky pre vybudovanie alternatívneho školstva aj u nás. Novoformulovanými cieľmi alternatívna škola indukujú potrebu zmeny na úrovni systému. Ide o zmeny alebo inovácie v cieľoch, obsahu, organizácii a riadení školy a výchovno-vzdelávacieho procesu, v didaktických postupoch, prístupoch a metódach, ale najmä vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi a postavení žiaka v škole.

Z typov alternatívneho školstva nás zaujal najmä Rogersov alternatívny systém „na človeka zamerané vzdelávanie“, ktorý dôsledne dodržiava princípy humanistickej orientácie školy uplatňujúc princíp autenticity (žiak voľne, bez strachu a úzkosti vyjadruje svoje city, zážitky), akceptácie (každý žiak môže byť lepším a múdrejším), empatie (vcítienie sa do položeného žiaka, porozumenie jeho citom a pocitom), hodnotenia (učenie sa sebahodnoteniu a adekvátnemu hodnoteniu ľudí okolo seba).

Hodnota tejto školy spočíva v rešpektovaní individua, v úsilí zabezpečiť jeho pozitívny osobnostný rozvoj a duševné zdravie. V centre pozornosti humanistickej alternatívy je teda človek (žiak, učiteľ). Ciele školy sa podriaďujú požiadavkám a potrebám

medziľudských vzťahov v školskom prostredí a osôb v nich zúčastnených. Ide tu o spájanie kognitívneho aj emocionálneho učenia žiakov a rešpektovania ich osobnosti.

Ciele a problémy experimentu

Cieľ „humanizácia školy“ sme si postavili aj v našom experimente, ktorý sme realizovali v IUVENTe, Dome detí a mládeže v Bratislave v šk. r. 1992/93 v dislokovanej 9. triede ZŠ Palisády. Chceli sme dokázať, že humanizácia školy a uplatňovanie viacerých humanistických prvkov vo výchovno-vzdelávacom procese v našich školských podmienkach je možné a že tento trend má výrazne pozitívny vplyv na osobnostný rozvoj žiakov. Predpokladali sme, že uplatnením netradičných, humanisticky orientovaných foriem, metód a postupov vo výchove a vzdelávaní, najmä nového vzťahu medzi učiteľom a žiakom, ktorého hlavným iniciátorom je školský psychológ, sa zvýši nielen úroveň kognitívneho rozvoja žiakov s pozitívnym dopadom na ich výkon pri prijímacích pohovoroch na stredné školy, ale výrazne sa zvýši aj úroveň osobnostného rozvoja.

Súčasná škola kladie dôraz najmä na výkon žiaka v učení, jeho školskú úspešnosť, kritériom ktorej je známka. V úzadí zostal

osobnostný rozvoj žiakov, rozvoj ich samostatnosti, tvorivosti, nadania a talentu, ale najmä ich emocionálny a sociálny vývin. Ukazuje sa, že dnešná škola je pre viacerých žiakov stresujúcim činiteľom, vyvoláva v nich intenzívne pocity únavy, preťaženia, napätia, obáv. Neurotizujúce situácie v dnešnej škole sa potom vo veľkej miere spolupodieľajú na zvýšení neuroticizmu mnohých našich žiakov a sekundárne na znížení ich školskej výkonnosti a úspešnosti a strate záujmu o učenie. Vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú v tradičnej škole založené prevažne na vonkajšej autorite učiteľa.

V partnerskom type školy učiteľ prestal byť autoritou v zmysle psychickej sily, moci, nadvlády alebo prevahy jedného nad druhým, založenou prevažne na stratégii prinútenia a stal sa partnerom-spoločníkom, ktorý pôsobí prevažne svojou vnútornou autoritou. Žiaci a učitelia nachádzajúci sa v priateľskom partnerskom vzťahu sa môžu vzájomne obohacovať o tie osobité stránky svojich osobností, ktorými sa obaja navzájom od seba odlišujú (ja sa učím od teba a ty sa učíš odo mňa).

Princípy „školy priateľského partnerstva“

Školu priateľského partnerstva sme postavili na týchto piatich základných princípoch: kooperácia, komunikácia, kompetencia, kreativita, kariéra. *Princíp kooperácie* zdôrazňoval realizáciu vzájomnej spolupráce partnerov, účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu pri riešení problémových situácií, konfliktov a ťažkostí osobných i študijných. *Princíp komunikácie* znamenal otvorené vyjadrovanie pozitívnych i negatívnych emócií, pocitov, názorov na hodnotení od učiteľov a žiakov. Tretí *princíp kompetencie* kladol dôraz na rozvoj odborných vedomostí, zručností a návykov žiakov (odborná kompetencia pre zvládnu-

tie prijímacích pohovorov na stredné školy) a sociálnu kompetenciu potrebnú pre správne fungovanie medzi ľuďmi. *Kreativita* bol princíp, ktorý rozvíjal tvorivosť žiakov, identifikoval ich individuálne schopnosti, nadanie, talent, ktoré sa ďalej systematicky rozvíjali. *Princíp kariéry* poskytoval kvalifikovanú pomoc pri rozhodovaní a voľbe povolania žiakov v súlade s ich osobnostnými predpokladmi ako aj požiadavkami trhu práce.

Vo výchovno-vzdelávacom procese experimentálnej 9. triedy sa nové humanizačné prvky uplatnili:

- v obsahu vyučovania,
- v organizácii a riadení výchovno-vzdelávacieho procesu,
- v didaktických formách, metódach a postupoch,
- v prístupoch a vzájomnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom, ale aj učiteľom a ostatnými pedagogickými pracovníkmi navzájom,
- vo vstupe školského pedagóga (ŠP) priamo do procesu výchovno-vzdelávacieho procesu a do systematickej každodennej kooperácie s učiteľmi, žiakmi, rodičmi a výchovným poradcom.

Obsah vyučovania

Zostavenie čiastočne inovovaných učebných plánov a osnov vychádzalo z myšlienky optimálneho rozvoja osobnosti žiakov, ich vedomostí, zručností, návykov, schopností a osobnostných vlastností.

Išlo nielen o predmety a tematické okruhy stanovené novým učebným plánom pre 9. ročník ZŠ na rok 1992/93, ale aj o úplne nové tematické okruhy zo širokej spoločenskej praxe. Učebné plány experimentálnej triedy boli doplnené o netradičné predmety ako rétorika, dramatika, voľba povolania, výchova k manželstvu a rodičovstvu, ktoré, ako sme predpokladali, výrazne prispievajú

ku komplexnejšiemu rozvoju osobnosti žiakov a ich duševnej pohode. V predmetoch „človek a spoločnosť“ a „človek a príroda“ sa uskutočňovalo integrované tematické vyučovanie (predmety chémia, biológia, fyzika, resp. dejepis, sociológia, psychológia). Výberovosť predmetov mala za cieľ rozvíjať osobné predpoklady žiakov v istej oblasti (jazyky, matematika, umenie, šport), ich špecifické schopnosti, nadanie a talent.

Formy a metódy vyučovania

Ťažisko spočívalo v problémovom vyučovaní, v ktorom sa rozvíjalo podstatné a tvorivé myslenie žiakov, ich konštruktívna predstavivosť, koncentrácia pozornosti a pozornosti. V ňom sa často využívali skupinové formy práce, súťaže, hry, práca v tímoch. Diferencované vyučovanie a diferenciácia žiakov podľa schopností, záujmov, talentu, profesionálnej zameranosti sa uskutočnila formou fakultatívnych predmetov, záujmovými krúžkami a diferencovaným vyučovaním v triede podľa záujmu žiakov (skupin i jednotlivcov). Učitelia vychádzali z poznania osobnosti žiakov, ktorú im sprostredkoval školský psychológ a zabezpečovali pre nich individualizáciu vyučovania. Z aktivizujúcich metód sa častejšie využívali riadené rozhovory, diskusie, besedy s pozvanými odborníkmi, exkurzie, písanie samostatných, resp. tímových písomných prác, pokusy a praktické cvičenia. Rešpektovala sa zásada konkrétnosti aj aktivity. Preferovanie a hodnotenie vedomostí sa zabezpečovalo okrem tradičných písomných skúšok aj formou didaktických testov, výkony sa bodovali a na konci 1. a 2. polroku prevádzali na známky. Všeobecné a špeciálne intelektové schopnosti žiakov, ich osobnostné vlastnosti, záujmy a postoje sa zisťovali využitím štandardizovaných psychodiagnostických testov.

Organizácia vyučovania

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa uplatnili viaceré nové prvky organizácie a riadenia, ktoré prispievali k splneniu cieľov experimentu:

- dvojhodinovky určené pre profilové predmety (matematika, slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, človek a príroda, človek a spoločnosť),
- striedanie jednohodinoviek a dvojhodinoviek v rozvrhu hodín,
- optimálne striedanie „ľahších“ a „ťažších“ predmetov; „ťažšie“ predmety sa v rozvrhu hodín nachádzali v dňoch a hodinách najvyššej pracovnej výkonnosti žiakov (utorok, stredu, štvrtok 2.-4. vyučovacia hodina),
- dôraz na malé, veľké a obedové prestávky,
- začiatok vyučovania 8.30, resp. 9.00 hod., a to polhodinovým stretnutím sa školského psychológa so žiakmi, kde sa pripravila atmosféra na pokojný, nestresový začiatok vyučovania,
- chýbanie zvonenia na začiatku a na konci vyučovacej hodiny a na prestávky, možnosť skrátiť, resp. predĺžiť vyučovaciu hodinu podľa záujmu, motivácie žiakov,
- prerozdelenie navrhovaných hodinových dotácií na jednotlivé predmety učebného plánu 9. ročníka navrhovaného ministerstvom školstva.

Vzťah učiteľ - žiak

Pri výbere učiteľov do experimentálnej 9. triedy nerozhodoval vek, pohlavie, politická príslušnosť či náboženské vierovyznanie, ale okrem odborných vedomostí najmä ich záujem o pedagogickú prácu, zaoberanosť a skúsenosti s aplikáciou nových, netradičných prvkov vo výchovno-vzdelávacom procese, dobrý, na báze kamarátskych vzťahov založený prístup ku žiakom.

Kritériami výberu učiteľov teda boli:

- zrelá a zdravá osobnosť učiteľa bez patologických prvkov,

- pedagogicko-psychologické majstrovstvo, (skúsenosti z uplatňovania psychologických aspektov vo výchove a vzdelávaní, aplikovanie netradičných aktivizačných foriem, metód a prístupov vo výchovno-vzdelávacom procese, tvorivý prístup vo vyučovaní,
- dobré komunikačné zručnosti a rešpektovanie osobnosti žiakov.

Vybrané učivo jednotlivých predmetov, medzipredmetové vzťahy aj používané didaktické formy a metódy dávali možnosť nadviazať vzťahy vzájomnej spolupráce medzi vyučujúcimi ako aj medzi učiteľmi a žiakmi.

V experimente nám išlo o aplikovanie interakčného prístupu vo výchove, o taký štýl výchovy, pri ktorom učiteľ nie je intervenujúcou mocenskou autoritou, ale partnerom, ktorý vie, čo chce, ktorý rešpektuje žiaka a pomáha mu v rozvíjaní zodpovednosti za svoje správanie a svoj vlastný vývin. Išlo nám predovšetkým o rozvíjanie otvoreného vzťahu založeného na kamarátstve, dôvere, možnosti vyjadrenia svojho vlastného aj kritického nesúhlasného názoru.

Žiaci viacerým učiteľom na základe vzájomného dohovoru tykali, resp. oslovovali ich vlastným menom, čo, ako sa neskôr ukázalo, vôbec neznižovalo autoritu týchto učiteľov a rešpekt žiakov voči nim.

Funkcia školského psychológa a jeho spolupráca s učiteľmi a rodičmi

V súčasnosti sa u nás čoraz častejšie hovorí o školských psychologických službách a o práci psychológa na škole. A to najmä preto, že na školách sa vyskytujú situácie a problémy, ktoré možno poznať a odstraňovať len pomocou odborných psychologických poradenských aktivít. Môže ich

účinne a kvalifikovane riešiť školská psychológia a psychológ v službách školy, napr. problém záškoláctva, toxikománie a delikvencie mladistvých, neprospievanie, výberu a starostlivosti o nadaných a talentovaných žiakov, riešenie sociálnych vzťahov v triede, narušeného vzťahu učiteľ - žiak a iné.

Čiastkovým cieľom experimentu tiež bolo v konkrétnych školských podmienkach overiť koncepciu práce školského psychológa (1990), tak ako ju formulovala a vypracovala Asociácia školských psychológov a ako ju pripravila na schválenie do SNR a do vlády SR v rámci Zákona o školských zariadeniach a Vyhlášky o výchovnom poradenstve.

Podľa tejto koncepcie je hlavným poslaním školského psychológa prispieť k rozvíjaniu osobnosti žiakov na škole a k ich duševnému zdraviu optimalizáciou školy ako systému. Školský psychológ sa spolupodieľa na riešení problémov a ťažkostí žiakov v učení, v správaní a pri rozhodovaní a voľbe povolania, pomáha pri zlepšovaní narušených sociálnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a pomáha pri zabezpečovaní sociálnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a pomáha pri zabezpečovaní psychohygienických podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu.

Konkrétne sféry aktivity školského psychológa v experimentálnej 9. triede boli následovné:

1. Príprava učebných plánov a osnov pre dislokovanú 9. triedu v spolupráci s učiteľmi jednotlivých predmetov opierajúc sa o Učebné plány pre 9. ročník na šk. r. 1992/93.
2. Vypracovanie rozvrhu hodín so zreteľom na psychohygienické aspekty výchovy a vyučovania.
3. Účasť pri výbere učiteľov.
4. Psychologické vyšetrenie osobnosti žia-

kov, štruktúry ich inteligencie, tvorivosti a osobnostných charakteristík na začiatku a na konci školského roku s cieľom porovnať úroveň ich osobnostného rozvoja a zabezpečiť na základe týchto informácií diferenciaciu a individualizáciu vyučovania.

5. Psychologické vedenie triedy, každodenné stretávanie sa v tzv. „komunitách“ s cieľom posilniť a upevniť pozitívne vzťahy medzi žiakmi, medzi žiakmi a školským psychológom, učiteľmi a žiakmi, formovať a rozvíjať ich obraz o sebe samom, zdravé sebavedomie a sebahodnotenie a realizácia dlhodobého sociálno-psychologického tréningu.
6. Realizovanie longitudinálneho programu voľby povolania PROFTEENS s využitím počítačového programu POSDEX ako súčasti vyučovania a učebných osnov.
7. Spolupráca s učiteľmi pri výbere a starostlivosti o nadaných a talentovaných žiakov a príprava rozvíjajúcich programov pre nich.
8. Účasť na pedagogických radách, informovanie učiteľov o vybraných výsledkoch svojej psychologickej práce a práca pri spoločnom riešení otázok optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu.
9. Pravidelné stretávanie sa s rodičmi žiakov posledný týždeň v mesiaci, konzultácie poradenská práca a riešenie niektorých vážnejších problémov súvisiacich s učením, správaním a voľbou povolania žiakov.

Pri plnení týchto úloh školský psychológ bezpodmienečne musel spolupracovať s výchovným poradcom a učiteľmi. V spolupráci sa stretávali najmä vtedy, keď sa vyskytli u žiakov také vývinové, výchovné a vzdelávacie problémy a ťažkosti, ktoré presahovali rámec pedagogicko-psychologickej kvalifikácie a kompetencie učiteľov. Spolupráca bola nevyhnutná najmä preto, že školský

psychológ sa pri svojej činnosti a postupoch opieral o údaje, hodnotenie a výsledky pedagogickej diagnostiky učiteľov a pedagógovia zase vychádzali zo psychologických analýz a výsledkov školského psychológa.

Učiteľ však stále zostával vedúcou osobnosťou výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože až prostredníctvom jeho výchovno-vzdelávacej práce sa realizovala väčšina psychologických intervencií do systému školy.

Metodika a výskumná vzorka

Pri úvodnom psychologickom vyšetrení experimentálnej i kontrolnej skupiny v septembri 1992 a pri opakovanom vyšetrení v júni 1993 sme použili rovnakú batériu testov, ktorou sme zisťovali úroveň všeobecných i špeciálnych intelektových schopností žiakov (TSI = test štruktúry inteligencie Amthauera, TIP = test intelektového potenciálu Ríčana), úroveň ich tvorivosti (TT = Torranceho test tvorivosti - figurálna verzia), osobnostných vlastností (HSPQ = 14 faktorový osobnostný dotazník pre mládež Cattella, (JEPI-B) = osobnostný dotazník pre deti Eysencka), záujmov (THZ = test hierarchie záujmov Smékala, ZZ = zaujmové zamerania) a sociálnych vzťahov v triede (SORAD = sociometrico-ratingový dotazník Hrabala). Medzi oboma vyšetreniami sa realizoval celý program humanistickej školy priateľského partnerstva.

Na vyšetrenie osobnostných vlastností sme použili Cattellov osobnostný dotazník pre mládež (HSPQ) a upravený Eysenckov osobnostný dotazník pre deti (JEPI-B). HSPQ meria 14 odlišných osobnostných vlastností a JEPI-B je zameraný na zisťovanie 3 dimenzií osobnosti - extraverziu, neuroticizmus a psychotizmus.

Získané výsledky sme kvantitatívne aj kvalitatívne spracovali, analyzovali a podrobne interpretovali vo výskumnej správe.

Pri štatistickom spracovaní sme použili t-test pre párové hodnoty.

Výskumnú vzorku tvorilo 26 žiakov (18 dievčat a 9 chlapcov) s priemerným vekom 14 rokov a 6 mesiacov, ktorí boli do experimentu vybraní náhodne z predloženého zoznamu žiakov 9. ročníkov na Školskej správe I. obvodu Bratislava. Ako kontrolná skupina nám slúžila 9. trieda ZŠ Palisády (15 žiakov, 8 dievčat a 7 chlapcov), s priemerným vekom 14 rokov, 8 mesiacov. Skupiny boli vyrovnané v kritériách: vek, prospechový priemer a úroveň všeobecných rozumových schopností. Experimentálnu i kontrolnú skupinu tvorili žiaci, ktorí boli neúspešní pri prijímacích skúškach na stredné školy v šk. r. 1991/92.

Niektoré vybrané výsledky experimentu

Analýza získaných výsledkov experimentu umožňuje konštatovať, že humanizácia školy a humanizovaná školská klíma Školy priateľského partnerstva má pozitívny vplyv na sociálne a vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi. Pozitívny rozvoj osobnostných vlastností v priebehu experimentu dokumentuje tabuľka 1. Pôsobením výchovy priateľského partnerstva sa zistili významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo viacerých osobnostných charakteristikách. Experimentálna skupina sa na konci školského roka významne odlišovala od kontrolnej skupiny v kryštalickej inteligencii (B+), citovej stálosti (C+), nižšej citovej vzrušivosti (D-), väčšej pribojnosti (E+), prejavoch nadšenia (F+) a ďalších osobnostných znakoch meraných HSPQ.

Na základe výsledkov výskumu možno povedať, že v Škole priateľského partnerstva sa do konca šk. r. 1992/93 podarilo odstrániť strach žiakov zo školy, z učenia, z učiteľov a redukovala sa ich labilita (faktor N,

$p = 0,01$), úzkosť, neistota, obavy a vnútorné napätie (faktor O-, $p = 0,01$), ktoré mali relatívne vysokú úroveň ešte v prvých mesiacoch školského roku. Škola prestala byť pre žiakov stresujúcim faktorom. Žiaci postupne získali ku škole a k učeniu pozitívny postoj, do školy v ľuvente chodili radi, so záujmom, denne vyjadrovali subjektívne pocity spokojnosti, chuti a elánu do učenia.

Ukázalo sa, že ich sebaistoť a sebavedomie sa výrazne zvýšilo (faktor O+, $p = 0,01$), žiaci postupne získavali reálnejší a objektívnejší pohľad na seba samých, svojich spolužiakov, učiteľov, ľudí okolo seba. Ako ďalej potvrdili výsledky výskumu, žiaci sa stali spoločenskejšími a tolerantnejšími k iným, ochotní ku spolupráci (faktor A+, $p = 0,05$). V experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou tiež preukázateľne stúpila úroveň kryštalickej inteligencie, t. j. myšlienková prispôsobivosť, chápanosť (faktor B+, $p = 0,01$). Tieto výsledky možno do veľkej miery pripísať aj účinku sociálno-psychologického tréningu, ktorý žiaci absolvovali po celý školský rok trikrát týždenne, ako aj priateľským partnerským vzťahom a učiteľmi a spolužiakmi navzájom.

Pozitívny rozvoj sociálnych vzťahov žiakov ES v priebehu školského roku potvrdili aj opakované výsledky SORADU.

Analýza výsledkov SORADU na konci školského roku ukázala, že kohézia experimentálnej triedy vyjadrená triednym indexom vplyvu $I_v = 2,33$ je skutočne veľmi vysoká a zodpovedá 10. stenu, rovnako ako aj emocionálna atmosféra triedy vyjadrená triednym indexom obľuby $I_o = 2,24$, 10. stenu. Potvrdzuje sa fakt, že v triede boli veľmi dobré vzájomné vzťahy medzi žiakmi založené na dôvere, pomoci, opore, súdržnosti.

Neformálnym vodcom triedy bola K. F. Spolužiaci jej priradzovali aj vo vplyve, tak aj v obľube maximálne bodové hodnoty (1 a 2). Na základe získaných hodnôt, ako

aj verbálnych hodnotení žiakov možno túto žiačku charakterizovať ako akceptovaného vodcu triedy, sociálne aktívnu a vyspelú žiačku s veľmi dobrou sociálnou percepciou. Jadro triedy s vysokým indexom vplyvu aj obľuby (sten 8, 9) tvorili 9 žiaci, 4 chlapci a 5 dievčat. Boli to všetko žiaci s veľkou frekvenciou interakcií, sociálne aktívni, s pozitívnym sebahodnotením, pozitívne emocionálne ladení, spokojní, veselí. Veľmi nízke hodnoty vplyvu a obľuby dostali 2 žiaci (sten 1, 2), čo je signálom sociálne neadekvátneho správania a signalizuje tiež disharmonickú osobnosť vo sfére sociálnej. Kým jedna odmietaná žiačka sa po čase na základe niekoľkých vzájomných otvorených konfrontácií začlenila do kolektívu triedy, u druhého žiaka, napriek dobrej spolupráci s otcom, sa nám nepodarilo redukovať jeho poruchy správania - časté záškoláctvo, klamanie, falšovanie dokumentov.

Celkove možno konštatovať, že experiment realizovaný v dislokovanej 9. triede ZŠ Pališady bol úspešný. Ukázal, že aj v našich podmienkach je možné pristúpiť k humanizovaniu školy, a tak prispieť k osobnostnému rozvoju žiakov a k zvýšeniu úrovne ich psychického zdravia. Pri zabezpečovaní rozvoja osobnosti žiakov má na škole školský psychológ nezastupiteľnú úlohu. Významne sa tiež spolupodieľa na humanizácii školy prostredníctvom systematickej a intenzívnej kooperácie s vedením školy, učiteľmi, výchovnými poradcami a rodičmi žiakov. Ťažisko práce školského psychológa tvorí najmä preventívna činnosť, tiež však činnosť identifikačno-diagnostická, konzultačno-poradenská a psychokorektívna, a to pri riešení problémov žiakov v učení, správaní pri voľbe budúcej profesie.

Záver, úvahy a odporúčania

Školský psychológ má dôležitú úlohu pri zabezpečovaní duševného zdravia

a osobnostného rozvoja žiakov na škole. Môže sa výrazne spolupodieľať na humanizácii školy prostredníctvom systematickej a intenzívnej kooperácie s vedením školy, učiteľmi, výchovným poradcami, ale i rodičmi žiakov a samotnými žiakmi.

Výsledky výskumu potvrdili, že školský psychológ bude v konkrétnych školských podmienkach intenzívne spolupracovať s pedagogickými pracovníkmi školy a rodičmi žiakov, najmä pri riešení problémov žiakov učiacich sa pod svoje možnosti a prechodne neprospeievajúcich z jedného, alebo viacerých predmetov, pri výbere nadaných a talentovaných žiakov, pri práci so žiakmi s osobnostnými a socializačnými poruchami správania (najmä žiakmi depresívnymi, neurotickými, agresívnymi, záškolákmi a delikventami), pri riešení sociálnych vzťahov v triede a sociálnych pozícií žiakov (práca s triedou, odmietanými a sociálne izolovanými žiakmi) a pri práci so žiakmi problémovými z hľadiska profesionálnej orientácie a voľby povolania (žiaci s nereálnou voľbou profesie, neangažovaní, nerozhodní či nerozhodnutí).

Ťažisko práce školského psychológa tvorí najmä preventívna činnosť, tiež však činnosť identifikačno-diagnostická a psychokorektívna, a to v oblasti problémov žiakov v učení, správaní a pri voľbe ich povolania.

Školský psychológ môže zabezpečiť svoju činnosť jednak priamymi intervenciami do výchovno-vzdelávacieho procesu, alebo nepriamymi intervenciami prostredníctvom učiteľov a výchovného poradcu. Práca školského psychológa s učiteľmi sa nám, na základe výsledkov výskumu a skúseností z pedagogicko-psychologického experimentu, javí ako ťažisková. Školský psychológ vykonáva denne konzultačno-poradenské aktivity s pedagogickými pracovníkmi školy a priebežne i s rodičmi žiakov pri zabezpečení úloh.

V konkrétnej práci sa nám osvedčil behaviorálny model konzultácie; konzultačné aktivity s učiteľmi, orientované na humanizáciu a optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a osobnostný rozvoj žiakov však vyžadujú, ako potvrdil náš výskum, aby školský psychológ mal aspoň základné pedagogické vzdelanie a pedagogickú kvalifikáciu. Túto požiadavku je potrebné zabudovať do učebných plánov a osnov študijného odboru psychológa a do prípravy vysokoškolských študentov, budúcich školských psychológov.

Školský psychológ tiež zabezpečuje na škole programy rozvoja osobnosti žiakov, orientované na rozvíjanie sebapoznávania, poznávania iných a sociálne kompetencie žiakov, najmä ich sociálnej zručnosti a sociálnej komunikácie. Rozvíjajúce programy (sociálnej kompetencie, kreativity, výkonnej motivácie, metód samoučenia a samoštúdia, koncentrácie, asertivity a iné) treba však realizovať pravidelne, aspoň 1x týždenne po celý školský rok, alebo vo viacerých cykloch na seba nadväzujúcich a vzájomne sa dopĺňajúcich.

Na začiatku školského roku by si školský psychológ mal pripraviť celoročný plán práce na škole, v ktorom si určí jednorázové, stredne dlhé a dlhodobé opatrenia a akcie vzhľadom na zistenie nefunkčnej a dysfunkčnej fungujúcich prvkov systému školy. (Naproti profesionálna orientácia a voľba povolania je dlhodobou akciou školského psychológa a program voľby profesie trvá minimálne jeden celý rok, kým riešenie problému v dedenca triedy alebo slabšej motivácie žiaka k učeniu môže byť krátkodobou akciou, vy-

žadujúcou len niekoľko intervencií ŠP.) Na škole má psychológ možnosť dlhšie sledovať a pôsobiť na žiaka, čo mu umožňuje aplikovať dlhodobejšie programy zacielené na rozvoj osobnosti.

Školský psychológ sa pravidelne zúčastňuje pedagogických rád, kde jednak učiteľom prináša aktuálne informácie (napr. v 10-15minútových vstupoch), týkajúcich sa psychologických otázok výchovno-vzdelávacieho procesu a ich využitie v pedagogickej praxi a jednak ich informuje o svojich zisteniach v práci so žiakmi, rešpektujúci pritom etiku práce školského psychológa.

Literatúra:

- GAJDOŠOVÁ, E.: Spolupráca školského psychológa s pedagogickými pracovníkmi školy pri riešení problémov žiakov. *Pedagogická revue*, 44, 1992, č. 3, s. 209-216.
- GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G.: Škola priateľského partnerstva. Bratislava, Novum P+M 1994.
- GRÁC, J.: Exemplifikácia. Vzory a modely v živote človeka. Bratislava, Obzor 1990.
- ROGERS, C.: Freedom for 80's. Charls E. Netwill Publ. Ohio, Company Columbus 1983.
- ROGERS, C.: Psychoterapia zameraná na klienta. *Psychoterapeutické sešity*, č. 37, 1992.
- SCHMUCK, A. R. - SCHMUCK, P. A.: Humanistic Psychology of Education. Make the School Everybody's House. California 1974.

Tabuľka 1: Štatistické rozdiely v ES na začiatku a na konci experimentu sledovaných osobnostných premenných

Premenné	ES (27)		ES (27)		t-hodnoty	
	AM	S	AM	S		
Osobnostný dotazník Cattella pre mládež IISPPQ						
bezprostrednosť	A+					
uzavretosť	A-	6,37	2,22	6,86	2,14	-1,71 *
vysoká kryštalizácia IQ	B+					
nízka kryštalizácia IQ	B-	7,15	2,28	8,20	1,84	-2,94 **
citová stálosť	C+					
citová nestálosť	C-	5,89	1,87	6,11	2,10	-0,55
vzrušivosť	D+					
kl'udnosť	D-	6,00	2,02	5,63	1,69	1,00
príbojnosť	E+					
poddajnosť	E-	5,96	1,43	6,59	1,53	-1,71 *
nadšenosť	F+					
skl'účenosť	F-	6,15	2,25	7,00	1,88	-1,95
zodpovednosť	G+					
svojvoľnosť	G-	5,89	1,50	5,44	1,67	1,25
smelosť	H+					
plachosť	H-	5,89	2,06	6,48	1,93	-1,27
citová chýlostivosť	I+					
citová tvrdosť	I-	6,70	2,10	6,19	1,96	1,53
individuálna zdržanlivosť	J+					
družná aktivnosť	J-	6,11	1,55	6,00	1,84	0,29
úzkostná sebaecistota	O+					
neistota sebadôvera	O-	5,70	1,99	4,41	1,76	3,48 **
sebestačnosť	Q2+					
závislosť na druhých	Q2-	5,19	1,78	5,82	1,96	-1,55
sebaovládanie	Q3+					
nedostatok sebaovládania	Q3-	5,67	1,57	5,33	2,02	0,77
vysoké pudové napätie	Q4+					
nízke pudové napätie	Q4-	5,30	1,68	4,82	2,11	1,16
Eysenckov osobnostný dotazník JEPI - B						
psychotizmus	P	2,70	2,25	2,18	2,08	1,25
extroverzia-introverzia	E	14,15	3,81	15,82	3,44	-3,45 **
labilita-stabilita	N	10,60	3,72	8,7	4,33	2,64 *
ľži-skóre	L	6,37	3,56	5,04	3,18	2,58 *

* významné na 5% hladine

** významné na 1% hladine

Tabuľka 2: Štatistické rozdiely v KS na začiatku a na konci experimentu sledovaných osobnostných premenných

Premenné		KS (15)		KS (15)		t-hodnoty
		AM	S	AM	S	
Osobnostný dotazník Catella pre mládež HSPQ						
bezprostrednosť	A+	6,20	2,15	5,86	2,10	0,56
uzavretosť	A-					
vysoká kryštalizácia IQ	B+	5,13	1,64	4,26	1,38	1,82
nízka kryštalizácia IQ	B-					
citová stálosť	C+	5,13	1,36	4,73	1,71	1,07
citová nestálosť	C-					
vzrušivosť	D+	5,67	1,92	7,20	1,70	-3,15 **
kl'udnosť	D-					
priebojnosť	E+	7,07	2,15	7,73	2,09	-2,09
poddajnosť	E-					
nadšenosť	F+	7,40	1,45	7,40	1,68	0,00
skľúčenosť	F-					
zodpovednosť	G+	4,13	1,41	4,00	1,56	0,46
svojvoľnosť	G-					
smelosť	H+	6,67	1,99	6,73	1,62	0,13
plachosť	H-					
citová chúlitosť	I+	6,53	1,41	6,40	1,55	0,35 **
citová tvrdosť	I-					
individuálna zdržanlivosť	J+	5,00	1,89	5,67	2,13	-1,38
družná aktivnosť	J-					
úzkostná sebaneistota	O+	4,60	1,64	5,20	1,86	-1,60
neistota sebadôvera	O					
sebestačnosť	Q2+	6,13	1,99	6,80	2,08	-1,20
závislosť na druhých	Q2-					
sebaovládanie	Q3+	5,06	1,10	4,87	1,36	0,59
nedostatočné sebaovládanie	Q3-					
vysoké pudové napätie	Q4+	6,33	1,63	6,27	1,83	0,16
nízke pudové napätie	Q4-					
Eysenckov osobnostný dotazník JEPI - B						
psychotizmus	P	4,40	2,53	4,13	2,53	0,69
extroverzia-introverzia	E	12,67	4,83	12,60	5,78	0,07
labilita-stabilita	N	10,73	3,56	13,20	3,12	-2,76 *
lži-skóre	L	5,40	2,97	4,13	2,67	2,94

* významné na 5% hladine

** významné na 1% hladine