

Školský psycholog

časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR

V tomto čísle

ÚVODNÍK (*J. Mareš*) 1

Studie

- DVA POHLEDY NA NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA
(*B. Lazarová, D. Ondruš*) 2
- INTERVENČNÉ, ROZVÍJAJÚCE, STIMULAČNÉ PROGRAMY PRE DETI A MLÁDEŽ
(*D. Kopasová*) 11
- POSTOJE ŽIAKOV K HUMANISTICKÝM PRVKOM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA
(*L. Kuna*) 17
- POUŽITIE TESTU HUDBNÝCH SCHOPNOSTÍ U ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY
(*K. Ulmanová, Š. Kováč*) 29

Zkušenosti z praxe

PROGRAMY PREVENČIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ (*O. Orosová*) 37

Úvodník

Rok 2000 je rokem, jímž končí dvacáté století. Století oslavované i proklínané. Století, které přineslo mnoho změn k dobrému i ke špatnému. Mezi ty dobré bude jistě započítán zrod školní psychologie v Československu a její – byť obtížný a zdlouhavý - rozvoj. Zprvu na Slovensku a poté s poněkud delším časovým odstupem i v České republice. Je dobré nezapomínat na výrazné zakladatelské osobnosti, které razily oboru cestu a působily právě na Slovensku. Další generace školních psychologů už měla cestu snadnější, nikoli však snadnou, neboť vystávaly problémy nové.

Pohled na obálku našeho časopisu upozorňuje, že rok 2000 je také malým jubilejním rokem. Časopis Školský psycholog vychází už desátým rokem. Začínal vycházet v Bratislavě, posléze přesídlil do Košic a nyní vychází v Hradci Králové. Jeho formální podoba se postupně ustálila, náplň jednotlivých čísel se stala pestřejší. Okruh autorů se začíná rozšiřovat, přibývá příspěvků, které se opírají o empirická šetření.

Časopis je takový, jací jsou jeho autoři. Proměňují se v čase, přibývá těch, kteří přispívají poprvé. Výraz *poprvé* je ovšem víceznačný: zahrnuje zkušené autory, kteří poprvé publikují ve Školském psychologovi; zahrnuje však i autory, kteří poprvé publikují vůbec. Z obou máme radost, neboť to signalizuje, že se časopis (a jeho čtenářská obec) stává atraktivnější.

Rok 2000 je také rokem voleb nového výkonného výboru. Volby proběhnou zřejmě korespondenční formou a určí na dva roky vedení společné Asociace školní psychologie. Přejme si, aby byly vybrány osobnosti, které obor dobře povedou do nového 21. století.

Prof.dr. Jiří Mareš, CSc.

Studie

**DVA POHLEDY NA NÁPLŇ PRÁCE
ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA**

PhDr. BOHUMÍRA LAZAROVÁ

Katedra psychologie Pedagogická fakulta MU v Brně

Mgr. DAVID ONDRUŠ

Vstupní úvahy

Jakkoliv lze školní psychologii v historii českého školství považovat za disciplínu staronově se rozvíjející, má u nás spíše jen velmi skromnou tradici. Její současní protagonisté mohou navazovat na meziválečné zkušenosti svých kolegů (srov. např. Ohera, 1930; Stejskal, 1930) a čerpat z nepříliš četných, převážně slovenských literárních zdrojů z tzv. předrevoluční doby naší země (např. Hvozdík, 1986). Avšak devadesátá léta, zdá se, postavila českou školní psychologii téměř zpět na startovní čáru. Současná česká škola stejně jako učitelské povolání doznávají mnoha změn, na které musejí reagovat odborníci pracující uvnitř i vně škol, psychology nevyjímaje.

Nově se rodící generace školních psychologů, zatím bez patřičné podpory vzdělávacích programů, si pionýrsky buduje svůj profil, svou identitu (např. Štech, 1998a), snaží se formulovat obecné koncepce (Nováčková, 1996; Rejlová, 1996) i konkrétní náplně práce a hledá pro její vykonávání vhodné instrumenty a metody. Inspiracemi pro úvahy o koncepcích (cílech) práce, vymezení role a pozice školního psychologa a jeho začlenění do školského systému mohou být i některé zahraniční zkušenosti (Gajdošová, 1998; Oakland, Cunningham, 1997; Štech, 1998b).

Náplň práce školního psychologa

Formulovat náplň práce školních psychologů je obtížným úkolem, který na obecné úrovni mnohdy končí u sekvenčních modelů a vymezení druhů činnosti (např. činnost preventivní, identifikačně-diagnostická a intervenční – srov. např. Hvozdík, 1986) či výpisem všech možných činností psychologa a definicí klientely (Gajdošová, 1996; Pokyn, 1996). Tyto užitečné snahy mají za cíl vymezit širší rámec práce, který vychází zejména z etických principů, platné legislativy a z dostupných návrhů koncepcí rozvoje profese (srov. Furman, 1996). Je na praktikujících psychologích, aby si tento rámec vyplnili a

konkretizovali podle vlastních zkušeností, možností a kontextu, ve kterém se pohybují.¹

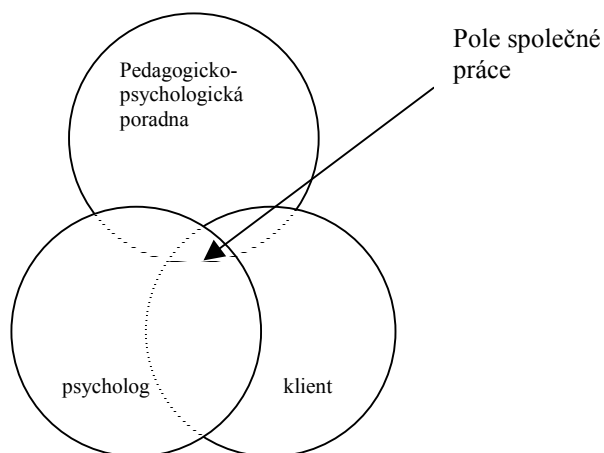
Z diskusí na uvedená témata lze vyvodit, že formulace hlavních bodů náplně práce školních psychologů může být výslednicí působení (nejen) čtyř hlavních faktorů:

- požadavků školy (jako klienta nebo zaměstnavatele?)
- objednávky klienta (žáka, rodiče, učitele aj.)
- vlastních kompetencí, možností a vůle psychologa – tj. nabídky psychologa
- rámce stanoveného etickými, koncepčními a jinými zásadami práce (nemusí být vždy v souladu s požadavky instituce) atd.

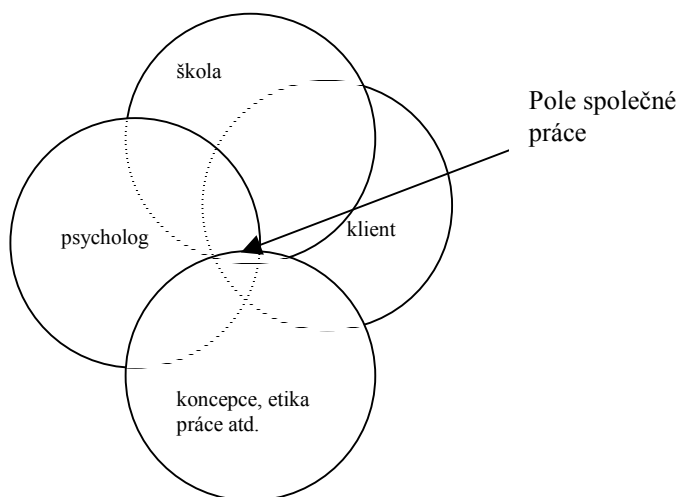
Situace školního psychologa je (např. na rozdíl od jeho poradenských kolegů) obtížnější zejména v tom, že požadavky školy - instituce jako jeho zaměstnavatele mohou být v rozporu s některými principy a zásadami psychologické práce. Psycholog pracující v pedagogicko-psychologické poradně se obvykle do této situace nedostává, neboť zaměstnávající instituce primárně psychologického zaměření v tomto smyslu rozporuplné požadavky vůči svým zaměstnancům nemívá. Zjednodušeně (neboť spolupůsobících limitujících faktorů lze identifikovat jistě více) je možné rozdílnost v situaci psychologa pracujícího v instituci s primárně jiným než psychologickým posláním vyjádřit následovně (viz obr.1 a obr.2 na další stránce).

¹ Každoroční fóra školních psychologů přinášejí spoustu zajímavých specifických zkušeností týkajících se konkrétní náplně práce (např. Valentová, Novotná, 1997; Zapletalová, 1997 aj.).

Obr.1 - Hlavní limitující faktory pro tvorbu zakázky u psychologa v pedagogicko-psychologické poradně:



Obr. 2 - Hlavní limitující faktory pro tvorbu zakázky u psychologa v instituci s primárně jiným než psychologickým zaměřením:



Zatímco profesní limity, koncepce a principy se zdají být explicitně formulovány v podobě legislativních a jiných předpisů a etických zásad

(požadavky „cechu“ školních psychologů jako instituce), hranice vlastních kompetencí a profesionálního „bezpečí“ (tj. obraz vlastní nabídky) si obvykle formuluje psycholog sám. Jedním z prvních a zároveň trvalých úkolů školního psychologa je pak práce na společně dojednávané **zakázce** (na čem budeme pracovat). Zdá se, že právě vyjednávání psychologa o tzv. **poli společné práce** se stává skutečnou prověrkou jeho profesionálních schopností.²

Konkrétní podoby zakázek a způsoby jejich dojednávání jsou díky specifickým kontextům, ve kterých se realizují, neopakovatelné. Přesto může být užitečné (např. pro potřeby vzdělávání školních psychologů) pokusit se zachytit a zformulovat alespoň na obecnější úrovni nabídky školních psychologů a nejčastější požadavky vedení škol vůči nim (srov. také Kariková, Valihorová, 1998).

Výzkumná sonda

V rámci své diplomové práce uskutečnil spoluautor příspěvku empirickou sondu (Ondruš, 1999).

Cílem výzkumu bylo zjištění názorů dvou skupin respondentů (ředitelů škol a školních psychologů) na práci školního psychologa. Ředitelé byli dotázáni, zda by měli vůbec o práci školního psychologa zájem, v jaké časové dotaci, a také v jakém poměru vidí poskytování psychologických služeb škole pedagogicko-psychologickou poradnou a školním psychologem. Školní psychologové byli dotázáni na své zkušenosti s požadavky vedení školy (tj. které činnosti na škole nejčastěji vykonávají), a na to, jak by si svou práci ve škole optimálně představovali.

Výzkumný vzorek. Bylo osloveno 45 ředitelů základních a středních škol v Brně (návratnost 27 dotazníků, tj. 60 %). Dále bylo osloveno 32 školních psychologů (dle adresáře AŠP), přičemž návratnost byla 17 dotazníků, tj. 53 %.

Z důvodů velmi nízkého počtu respondentů je nutno považovat výsledky ze získaných dat za pouze *orientační*, sloužící spíše pro inspiraci a jako další podklad pro práci na podobných tématech.

Použitá metoda. Šlo o dotazník vlastní konstrukce. Protože jde o relativně malý vzorek ředitelů a školních psychologů, neuvádíme získané četnosti odpovědí v procentech, uvádíme pouze *absolutní četnosti*. Neaspíráme ani na druhé třídění dat např. dle typu škol či pohlaví a délky praxe respondentů.

Podívejme se na některé výsledky naší sondy.

² Praktické ukázky těchto dovedností prezentovali v roce 1999 na workshopech např. v Brně a ve Zlíně J. Zapletalová a S. Štech.

Pohled ředitelů škol³

1. Jaké požadavky mají ředitelé škol na práci školního psychologa?

Mezi **nejžádanější činnosti** školních psychologů patří z hlediska ředitelů škol:

- Poradenství pro děti – např. osobní problémy, profesní orientace apod. (22 odpovědí ano a spíše ano)
- Skupinová psychoterapeutická a preventivní práce s dětmi (18)
- Vyšetřování dětí (diagnostika a doporučování výchovných a výukových postupů, přeřazování žáků...) (18)
- Práce s rodiči (individuální i skupinová), poradenství pro rodiče (18)
- Psychologické „vzdělávání“ učitelů, výcviky a semináře, podpora osobnostního rozvoje učitelů (18)
- Práce se začínajícími učiteli (17)

Činnosti, které by **ředitelé škol** od školních psychologů spíše **nevyžadovali**:

- Výzkum a publikační činnost (15 odpovědí ne a spíše ne)
- Individuální poradenství pro zaměstnance školy v osobních záležitostech (14)
- Skupinová práce s učiteli (12)
- Podíl na řízení škol (10)
- Spolupráce na tvorbě kurikula (10)

Nejednotný je názor ředitelů na vykonávání těchto činností školními psychology:

- Práce ve specializovaných třídách, spolupráce na individuálních učebních plánech atd.
- Přímá vyučovací práce (vyučování předmětu psychologie, rodinná výchova apod.).

V odpovědích na otevřenou otázku formulovali ředitelé nejčastěji požadavky na participaci školního psychologa v protidrogových programech, pořádání mimoškolních akcí pro děti, organizování přednášek a i při tvorbě přijímacích zkoušek (v případě středních škol).

³ Z praktických důvodů budeme v textu používat pouze výraz ředitelé (v mužském rodě), i když našimi respondenty / respondentkami byli muži i ženy téměř v rovnoměrném zastoupení (14 žen a 13 mužů).

2. *Jak vnímají ředitelé škol podíl PPP a školního psychologa na psychologických službách škole?*

Většina ředitelů-respondentů má za to, že by školní psycholog mohl jen částečně nahradit služby PPP (13 odpovědí), 7 respondentů se domnívá, že školní psycholog by mohl služby PPP nahradit zcela, 2 respondenti považují další psychologické služby nad rámec PPP za zbytečné. Žádný z dotázaných ředitelů nevyslovil nedůvěru v jakékoliv psychologické služby (zde se však nabízí obtížně zjistitelná intervenující proměnná: nejsou ředitelé, kteří s námi spolupracovali, právě těmi, kteří mají největší zájem?)

3. *Jaká je představa ředitelů o pracovním úvazku školních psychologů?*

Většina dotazovaných by preferovala zaměstnat školního psychologa na částečný úvazek (17), pouze 3 respondenti by preferovali úvazek plný. Dva z respondentů nepovažují účast školního psychologa v jejich škole za potřebnou, naopak na dvou dotazovaných školách již školní psycholog na částečný úvazek pracuje.

V dalších připomínkách poukazují ředitelé především na chybějící legislativní podporu pro zaměstnávání školních psychologů, na nemožnost financovat jeho práci ze školních zdrojů, na nedostatečné vymezení hranic práce školního psychologa a výchovného poradce, na nejasnost legitimacy spolupráce psychologa při přijímacích zkouškách, tvorbě kurikula apod.

Pohled školních psychologů

4. *Jaké odborné činnosti jsou z pohledu školních psychologů nejčastější náplní jejich práce a kterým činností by se školní psychologové na svém pracovišti nejraději (nejméně rádi) věnovali bez ohledu na požadavky školy?*

Školní psychologové preferují/vykonávají nejčastěji tyto odborné činnosti:

- Poradenství pro děti (15 preferujících odpovědí); tuto činnost také často vykonávají (13)
- Práci s rodiči (15); tuto činnost také většinou často vykonávají (12)
- Skupinovou psychoterapeutickou a preventivní práci s dětmi (15); tuto činnost však již nevykonávají psychologové příliš často (8 odpovědí spíše často a často, 6 odpovědí spíše zřídka a nikdy)

- Individuální konzultace s učiteli, psychohygienu, supervizní práce (14); spíše často a často vykonává tuto práci jen 9 dotazovaných, 5 respondentů vykonává tuto práci zřídka nebo vůbec.

Činnosti, které školní psychologové spíše odmítají:

- Přímá vyučovací práce ve třídě (14 odmítavých odpovědí); tuto činnost však většinou také nevykonávají (15)
- Individuální poradenství pro zaměstnance školy v osobních záležitostech (11 odmítavých odpovědí); tuto činnost také obvykle spíše neprovádějí (11)

Celkově z odpovědí vyplývá, že by se školní psychologové téměř ve všech doposud vykonávaných činnostech rádi více angažovali (mimo dvě posledně jmenované oblasti a také mimo diagnostickou práci, kterou však zároveň považují za důležitou).

Výsledky dále naznačují, že psychologové zpravidla nevykonávají činnosti, ke kterým mají spíše odmítavý postoj. Vedením školy však tyto odmítané činnosti nebývají často vyžadovány.

Na rozdíl od ředitelů škol považují psychologové za více důležitou jejich práci s rodiči a poskytování individuálních konzultací pro učitele, supervizní práci atd.

Podstatně více času než doposud by mnozí školní psychologové rádi věnovali podpoře týmové práce učitelů, skupinové práci s učiteli. Více (než je po nich požadováno) by se také rádi zapojili do řešení problémů vedení školy.

5. Na které problémy a překážky v práci poukazují školní psychologové nejčastěji?

Dotazované školní psychology nejvíce trápí nedostatek času a chybějící nabídka dalšího vzdělávání. Někteří poukazují na nedostatečné legislativní zakotvení jejich profese a nevyhovující specifika školského systému. Je zajímavé, že psychologové neuvádějí problémy v komunikaci a ve spolupráci s vedením školy, neobjevují se u nich ani nářky na finanční ohodnocení, avšak mnohdy poukazují na špatnou komunikaci s kolegy-psychology a s pedagogicko-psychologickými poradnami.

Závěr

Vzhledem k nízkému počtu dotazovaných si netroufáme detailněji interpretovat výsledky a činit z nich jakékoliv závěry. Věříme však, že naše malá sonda do rozvíjející se profese školních psychologů může přispět k ilustraci dnešního stavu a snad i k inspiraci pro další, podrobnější šetření zaměřená např. na spolupráci školních psychologů s pedagogicko-psychologickými poradnami, na identifikaci potřeb týkající se dalšího vzdělávání a na mnohé jiné otázky, z nichž většina - vzhledem ke kontextu rozvoje školní psychologie u nás - zůstává zatím nezodpovězena.

Literatura

- Furman, A.: Etické zásady práce školského psychologa. In: Školský psycholog, 1-2, 1996, s. 9-16.
- Gajdošová, E.: Koncepcia práce školského psychologa v školách a školských zariadeniach na Slovensku. In: Československá psychologie, 37, 1996, 3, s. 247-249.
- Gajdošová, E.: Školský psycholog a jeho vstup do humanizácie našich škol. Bratislava, Príroda 1998.
- Hvozdík, J.: Základy školskej psychológie. Bratislava, SPN 1986.
- Kariková, S.; Valihorová, M.: Podobnosti a odlišnosti práce školského psychologa. In.: Školský psycholog, 8, 1998, 3-4, s. 74-78.
- Nováčková, J.: Současná vzdělávací realita jako východisko pro školní psychologii. In: Školský psycholog, 6, 1996, 1-2, s. 18-22.
- Oakland, T., Cunningham, J.: Návrh koncepce školní psychologie. In.: Školský psycholog, 7, 1997, 1-2, s. 5-10.
- Ohera, F.: Funkce školního psychologa. Znojmo, 1930.
- Ondruš, D.: Role školního psychologa v systému českého školství. Diplomová práce. Brno, katedra psychologie, PedF MU Brno 1999.
- Pokyn č. 79/1999 ředitele Školského úřadu Brno ve věci zřizování funkce školních psychologů na školách v městě Brně. Brno, Školský úřad Brno 1999.
- Rejlová, J.: Pojetí školní psychologie v České republice. In: Školský psycholog, 1996, 1-2, s. 23-26.
- Stejskal, C.: O školního psychologa. Zvláštní otisk ze Sborníku na počest O. Kádnera. Praha, vl. náklad, 1930.
- Štech, S.: Profesionální identita školního psychologa. In: Pedagogika, 48, 1998, s. 257-263. (a)
- Štech, S.: Školní psychologie ve Francii. Kořeny, vývoj, výhledy. In: Pedagogika, 48, 1998, s. 265-269. (b)
- Valentová, A., Novotná, L.: Činnost školního psychologa na zvláštní škole. In: Školský psycholog, 7, 1997, 1-2, s. 11-18.

Zapletalová, J.: Činnost školního psychologa na střední odborné škole. In: Školský psycholog, 7, 1997, 3-4, s. 12-21.

Kontakt na autory:

PhDr. Bohumíra Lazarová
*Katedra psychologie,
Pedagogická fakulta MU Brno
lazarova@jumbo.ped.muni.cz*

Mgr. David Ondruš
*Teperova 531,
664 01 Bílovice nad Svitavou*

INTERVENČNÉ, ROZVÍJAJÚCE, STIMULAČNÉ PROGRAMY PRE DETI A MLÁDEŽ

PhDr. DOROTA KOPASOVÁ, CSc.,

VÚDPaP Bratislava

Motto: *Intervencia znamená zásah,
zakročenie, sprostredkovanie,
zárok v prospech osoby, alebo veci.*

Obecný úvod

Poslaním intervenčných (rozvíjajúcich, stimulačných) programov je podnecovať rozvoj detí a mládeže predovšetkým na získavanie a utváranie takých schopností, spôsobilostí a foriem správania, ktoré sú z hľadiska ich súčasných potrieb i z hľadiska súčasných potrieb spoločnosti i ich výchovy a vzdelávania najvýznamnejšie.

Pedagogická i psychologická prax a výsledky psychologických výskumov v plnej miere potvrdzujú, že na prevenciu a optimalizáciu vývinu detí a mládeže, je veľmi účinné využívať intervenčné programy, ktorých cieľom je rozvoj konkrétnej psychickej funkcie, prostredníctvom špecifickej stimulácie.

Psychologická intervencia vstupuje do procesu vývinu činností, vzťahov a osobnosti a to so zámerom prispieť k prevencii vývinu i k optimálnemu priebehu vývinu, s cieľom odstrániť, alebo zmierniť poruchy, ktoré sa už vytvorili. Predovšetkým však, psychologická intervencia znamená novú kategóriu, ktorá sa vykryštalizovala v epoche systémového a kategoriálneho prístupu k riešeniu mnohotvárných životných aktivít. Programy intervencie sa nám tak javia ako záslužný prínos psychológov i špeciálnych pedagógov k riešeniu progresívnych zmien mikrosveta človeka v procese závažných spoločenských zmien.

V súčasnosti najviac používané pre deti predškolského veku na Slovensku je päť programov, ktoré boli autormi vytvorené na Slovensku i overené na populácii slovenských detí predškolského veku. Sú to nasledovné intervenčné programy:

Rozvíjajúci program poznania

Rozvíjajúci program poznania pre deti predškolského veku v oblasti rozumovej výchovy vypracovala Ľ Klindová (1984). Je zameraný najmä na rozvíjanie poznania, matematických predstáv i jazykovej výchovy. Charakter programu umožňuje ďalšie variovanie a dopĺňanie úloh. Program tvorí 11

cvičení. Pomôcku dotvárajú obrázkové karty, tvoriace súbor 70 karát, zobrazujúcich rôzne predmety z najbližšieho okruhu životnej skúsenosti dieťaťa.

Stimulačný program vývinu reči

Stimulačný program vývinu reči bol vypracovaný z hľadiska vývinovej psychológie, normálneho vývinu dieťaťa predškolského veku. Autorka, D. Kopasová (1983), z teoretického hľadiska, pri tvorbe programu postupovala eklekticky. Vychádzala z myšlienok Gaľperina, Piageta, Vygotského a Klindovej. Výsledky overovania programu v priebehu longitudinálneho sledovania potvrdili, že úroveň vývinu reči detí predškolského veku je možné rozvíjať stimulačným programom vývinu reči. Pri jeho aplikácii je treba dodržať:

- a. Princíp aktivity každého dieťaťa;
- b. Princíp postupnosti rozvíjania reči / hračky, obrázky, slovné inštrukcie /;
- c. Cvičenia musia byť realizované vždy formou najtypickejšej aktívnej činnosti dieťaťa – formou hry.

Program tvorí 29 cvičení a našiel svoje uplatnenie nielen u populácie detí s normálnym vývinom, ale uplatňujú sa aj jeho modifikácie v populácii rómskych detí a detí vychovávaných mimo rodiny. Ako metodický materiál je využiteľný učiteľkami MŠ v rámci výchovno – vzdelávacej práce celej triedy, ale i individuálne, v psychologickej praxi (napr. psychológ pracujúci na PPP pri individuálnej práci s dieťaťom).

Program rozvíjania tvorivosti

Program rozvíjania tvorivosti pre deti predškolského veku autora T. Kováča (1986) teoreticky vychádza z Guilfordovho modelu štruktúry intelektu. Tvorí ho 22 cvičení. Je orientovaný na stimulovanie celkového tvorivého potenciálu. V cvičeniach boli využité i techniky používané v psychoterapii, ktoré napomáhajú uvoľneniu a mobilizácii tvorivosti. Je využiteľný i v práci s deťmi vychovávanými mimo rodiny.

Intervenčný program rozvíjania grafomotoriky

Intervenčný program rozvíjania grafomotoriky u detí predškolského veku vypracovala J. Szallayová (1995). Ide o program hudobno – pohybový. Prínosom tohto programu je to, že bol rozpracovaný i pre normálne deti, pre deti telesne postihnuté a pre deti mentálne retardované.

Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania

Ide o prvú časť intervenčného programu rozvíjania prosociálneho správania, ktorý je rozpracovaný diferencovane a oddelene v štyroch častiach:

- pre deti predškolského veku;
- pre deti na 1. stupni ZŠ ;
- pre deti na 2. stupni ZŠ;
- pre stredoškolákov.

Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania teoreticky vychádza z myšlienok R. Roche - Olivara (1992); Ch. Smitha (1994); D. Kopasovej (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000); B. Badergrubera (1995); V. Mačišákovskej (1996); Z. Šimanovského (1996); I. Štecovej (1997) a M. Lackovej (1998). V zhode s uvedenými autormi chápeme prosociálne správanie, ako správanie, ktoré je zamerané na pomoc, alebo v prospech iných osôb, skupín, alebo spoločenských cieľov, avšak bez toho, aby existovala vonkajšia odmena (napr. finančná, resp. pochvala, uznanie) pre autora správania. To znamená, že motívom a predpokladom prosociálneho správania je vnútorná potreba robiť to, čo prospeje druhému. Preto cieľom výchovy k nemu, je nielen osvojenie určitého vonkajšieho správania, ale priviesť k tomu, aby sa deti správali prosociálne z takejto vnútornej potreby. A práve preto je nevyhnutné rozvíjať prosociálne správanie u detí už od obdobia predškolského veku až po dospelosť.

Človek charakterizovaný ako prosociálna osoba, je charakteristický tým, ako konštatuje O. Kolaříková v roku 1986 (in: Lencz, 1990), že prejavuje súcit s ľuďmi, ktorí majú ťažkosti; teší ho obdarovať niekoho, alebo rozdeliť sa s niekým; namáha sa v prospech iných ľudí; úspechy iných ľudí prijíma bez závidosti; má pochopenie pre starosti a nevýhody svojich známych; prežíva s inými ľuďmi ich starosti a radosti.

Model prosociálneho správania R. Roche – Olivara (1992), dáva začiatok odpovede na otázku, aké spôsobilosti a vlastnosti treba rozvíjať u detí i mládeže v záujme rozvoja prosociálneho správania. Sú to: úcta k sebe, počúvanie, úsmev, pozdrav, poďakovanie, pozitívne hodnotenie správania druhých, pochvala, vyjadrenie vlastných citov, pomoc, darovanie, delenie sa, interpersonálna a sociálna empatia.

Rozvíjajúci program pre deti predškolského veku tvorí 55 cvičení. Na vekovej úrovni 3 – 4 rokov trvanie jedného cvičenia je 10 – 15 minút; na vekovej úrovni 4 – 5 rokov je to 15 – 20 minút a na vekovej úrovni 5 – 6 rokov je to 20 – 30 minút. Cvičenia sa dajú realizovať či už v rámci zamestnaní, alebo počas pobytu vonku, alebo počas voľných hier ráno, či popoludní. Pre deti na 1. stupni ZŠ, vo veku 6 – 10 rokov, program tvorí 49 cvičení. Pre deti na 2. stupni ZŠ vo veku 10 – 15 rokov tvorí program 57 cvičení. Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania u žiakov na 2. Stupni ZŠ jednoznačne nadväzuje na programy rozvíjania prosociálneho správania u detí v MŠ a na 1.

stupni ZŠ s tým, že je z hľadiska veku detí rozšírený o otázky výchovy k manželstvu a rodičovstvu (Mayle, 1991; Schnabl, 1988; Šulová, 1995) a o otázky zvládania – ako nebyť šikanovaný (Jaššová, 1998) a o učení rozhodovať sa sám o sebe – v zmysle – nechaj ma, chcem sa učiť sám (Alexová, 1996).

Pre stredoškóľakov, vo veku 15 – 18 rokov tvorí program 39 cvičení. Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre stredoškóľakov jednoznačne nadväzuje na programy rozvíjania prosociálneho správania u detí v MŠ, ZŠ (1. a 2. stupeň) s tým, že je z hľadiska veku dospelujúcej mládeže rozšírený a prehĺbený o otázky výchovy k manželstvu a rodičovstvu; o otázky zvládania – ako nebyť šikanovaný a o učení rozhodovať sa sám o sebe – v zmysle – nechaj ma, chcem sa učiť sám. Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre stredoškóľakov, okrem iných cvičení, tvoria napríklad cvičenia zamerané na otázky dospievania, priateľstva, lásky, sexuality, na otázky o zrode človeka, o oplodnení a jeho fázach, o pohlavnom styku a jeho fázach, o pôrode a jeho fázach, o antikoncepcii, o pohlavných chorobách, o AIDS, o sexuálnych odchyľkách, o základných pojmoch manželstva, o rodine, o rozvodoch, atď. Venujeme sa tiež problematike strachu a obavám, autoritám a predpisom, chybám a úspechom, radosti a smútku, získavaní priateľov, krízam, učeniu, odvahe, snom, stresom, želaniam a hodnotám, hnevu a zlosti, zadeleniu času a pod.

Cvičenia rozvíjajúceho programu prosociálneho správania umožňujú buď realizáciu všetkých cvičení v priebehu školského roka, ale tiež umožňujú možnosť výberu jednotlivých cvičení i ich kombináciu podľa potrieb tej – ktorej triedy, či skupiny. Maximálne trvanie jedného cvičenia je 45 minút – trvanie také, ako je jedna vyučovacia hodina. Cvičenia sa dajú realizovať či už v škole (MŠ, ZŠ, SŠ), v rámci zamestnaní, či v rámci vyučovacích hodín etickej výchovy, občianskej výchovy, triednických hodín, alebo sa jednotlivé časti cvičenia, či cvičení zabudujú podľa rozhodnutia učiteľa do tej časti výchovno – vzdelávacieho procesu, kde ich on považuje za najnosnejšie. Program sa dá používať i využívať i v Krízových centrách protidrogových závislostí, v jednotlivých kluboch detí a mládeže, školských kluboch, Domoch detí a mládeže a môžu ho používať i rodičia, aby existovala spätná väzba medzi jednotlivými prostrediami, v ktorých sa dieťa pohybuje – škola – rôzne mimoškolské aktivity a rodina, to znamená – rodič – učiteľ – vychovávateľ – dieťa.

Záver

Treba povedať, že všetky štyri intervenčné programy, resp. štyri nezávislé časti jedného programu rozvíjania prosociálneho správania, nadväzujú na seba a vychádzajú z tých istých teoretických východísk a boli overené na našej populácii, slovenských detí. Na základe kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy, možno konštatovať, že intervenčné programy rozvíjania prosociálneho správania, sú prínosom ako metodický materiál, prakticky i teoreticky overený materiál, pre potreby detí, učiteľov, vychovávateľov a rodičov.

Práve intervenčné, rozvíjajúce, stimulačné programy všetkých spomínaných typov, dokorán roztvárajú jednu z brán nášho poznania, či už pre deti, rodičov i všetkých nás.

Literatúra

- Alexová, S.;Vopel, K. W.: Nechaj ma, chcem sa učiť sám. SPN, Bratislava 1996.
- Badegruber, B.; Pirkkl, F.: Příběhy pomáhají s problémy. Praha, Portál 1995.
- Jaššová, E.: Ako nebyť šikanovaný. Bratislava, Seľuz MO SR, 1998.
- Klindová, L.: Rozvíjajúci program pre päťročné deti. Pedagogicko – psychologická poradňa mesta Bratislavy, Bratislava 1984.
- Kopasová, D.: Akcelerácia vývinu reči u detí predškolského veku. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava, VÚDPaP 1983.
- Kopasová, D.: Stimulačný program vývinu reči pre deti predškolského veku. VOTES, Banská Bystrica 1993.
- Kopasová, D.: Rezervy etickej výchovy. Prosociálne správanie, vývin a možnosti jeho rozvoja u detí predškolského veku. Učiteľské noviny, č. 11, 16. 3. 1996, s. 10.
- Kopasová, D.: Vznik, vývin a prevencia závislostí – alebo – aká si dnešná mládež? Zborník z Psychologických dní. Diferenciácia a integrácia v psychológii. Rozumieme si ešte? Ed.: Horkel Elektronik test, Praha 1996, s. 39 – 42.
- Kopasová, D.: Prevencia vzniku a vývinu závislostí prostredníctvom intervenčných programov. In: Zborník z konferencie „Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní“. Katedra predškolskej pedagogiky a elementárnej pedagogiky, PF UK, Agentúra Závislosť, Združenie Orava, Bratislava 1997, s. 33 – 34.
- Kopasová, D.: Vznik a vývin a možnosti prevencie závislostí prostredníctvom intervenčných programov rozvíjajúcich prosociálne správanie. In: I. Zborník z celoslovenského semináru „ Primárna prevencia sociálno – patologických javov s akcentom na drogovú závislosť na Slovensku . Preventívne programy pre III. tisícročie. „ Ed: Z. Furediová, BCVPPV., Bratislava 1998, s. 72 – 74.
- Kopasová, D.: Interventional Programme of Prosocial Behaviour with Focus on prevention of Asddiction in Children Aged 6 – 10 . Abstracts. In: Psychologie

- pro třetí tisícletí. Psychologické dny . Českomoravská psychologická společnost, Olomouc 1998, s. 29 – 30.
- Kopasová, D.: Dieťa, škola a rozvíjanie prosociálneho správania. In: Bačová, V.: / red. / : „ Súčasnosc' a perspektívy psychológie na Slovensku „. CD. Košice, PFPU 1999 .
- Kopasová, D.: Možnosti a nevyhnutnosť spätnej väzby psychológ – učitelia – žiaci – rodičia. In: Masariková, A.; Bohony, P.; Michalko, J. / red. /: Medacta '99 medzinárodná konferencia. Škola a učiteľ v treťom tisícročí. UKF, Slovdidac, Nitra 1999, Zborník 2b, s. 65 – 67.
- Kopasová, D.: Prevencia závislostí prostredníctvom intervenčných programov. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 34, 1999, č. 2, s. 160 – 164.
- Kopasová, D.: Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u stredoškolákov. In: Zborník z medzinárodnej odbornej konferencie k 40. Výročiu založenia PPP pre SŠ – na prelome tisícročia. PPP, Košice 2000, s. 286 – 289.
- Kopasová, D.: Intervention Programmes of Prosocial Behaviour for Children and Youth and Their Utilization with Gifted Children and Youth. In: 7th ECHA conference, Abstracts, Debrecen, August 19th – 22th 2000, s. 62.
- Kováč, T.: Vývin tvorivosti detí predškolského veku a možnosti ich stimulovania. Kandidátska dizertačná práca , VÚDPaP, Bratislava 1986.
- Lacková, M.: Rozvíjanie prosociálneho správania u detí mladšieho školského veku. Prevencia proti závislostiam. Diplomová práca, Bratislava, PF UK 1998.
- Lencz, L.: Metodický materiál pre experimentálne zavedenie etickej výchovy. Ústav informácií a prognóz MŠMaTV, Bratislava 1990.
- Mačišáková, V.: Rozvíjanie prosociálneho správania u detí predškolského veku. Diplomová práca, Bratislava, FFUK 1996.
- Mayle, P.: Odkiaľ som prišiel. Vývoj života bez nezmyslov a s obrázkami. Bratislava, Amos 1991.
- Roche – Olivar, R.: Etická výchova. Bratislava, Orbis Pictus Istropolitana 1992.
- Schnabl, S.: Muž a žena intímne. Martin, Osveta 1988.
- Smith, Ch. A.: Třída plná pohody. Praha, Portál 1994.
- Szallayová, H.: Intervenčný hudobno – pohybový program rozvíjania grafomotoriky detí predškolského veku. Kandidátska dizertačná práca, Bratislava, PF UK 1995.
- Šimanovský, Z.; Mertin, V.: Hry pomáhajú s problémami. Praha, Portál 1996.
- Štecová, I.: Rozvíjanie prosociálneho správania u detí predškolského veku s rizikovým vývinom. Diplomová práca, Bratislava, PF UK 1997.
- Šulová, L.: Jak učit výchovu k manželství a rodičovství? Praha, Grad, Avicenum 1995.

POSTOJE ŽIAKOV K HUMANISTICKÝM PRVKOM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

LADISLAV KUNA

doktorand Filozofickej fakulty UK Bratislava

Úvod

Pedagógovia a psychológovia zaoberajúci sa teoretickými i praktickými otázkami školstva, ale aj učitelia z dlhoročnými odbornými vedomosťami a skúsenosťami zo školskej praxe prichádzajú v súčasnosti k záverom, že tradičné školstvo postupne prestáva stačiť vysokému tempu rozvoja a šírenia vedeckých poznatkov. Stále viac sa tiež potvrdzuje, že v dnešnom extrémne zložitom svete a v súčasných zložitých sociálnych podmienkach a medziľudských vzťahoch už jediní nevystačia iba s dobre osvojeným množstvom informácií, poznatkov a vedomostí o svete a s tým, ako možno tieto poznatky využiť pri riešení praktických problémov každodenného života, ale potrebujú sa dozvedieť viac o tom, kto sú, akí sú, ako ich vníma okolie, ako fungujú vo svojom sociálnom prostredí, ako zvyčajne riešia problémy, aké majú potreby a želania, aké ciele a aspirácie si stavajú pred seba a aké majú možnosti a osobné predpoklady na ich dosahovanie. Tieto úlohy vyžadujú uskutočniť v školstve závažnejšie zmeny.

Zmeny v školstve by sa mali uskutočniť jednak v oblasti politiky a kultúry školy a v systéme výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho obsahu, formách, metódach, jednak v rovine sociálneho systému školy, najmä vo sfére vzťahov, a to vzťahov medzi školou a rodinou, medzi učiteľmi a žiakmi, ako aj vzťahmi medzi učiteľmi navzájom.

Tieto zmeny dôrazne žiadajú najmä autori projektu "MILÉNIUM" - novej Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR V. Rosa, I. Turek, M. Zelina (1999), ktorí sa zasadujú za ideu humanizácie školy a za aplikáciu humanistických princípov do výchovno-vzdelávacieho systému v školách a školských zariadeniach prostredníctvom celého radu nových stratégií, netradičných prístupov, postupov, metód kráčajúcich v intenciách požiadaviek výchovy a vzdelávania mládeže tretieho tisícročia.

Projekt "MILÉNIUM" podporuje vzťahovú stránku interakcie v edukácii, zdôrazňuje osobnostný rozvoj žiakov a pedagógov, ich vzájomnú kooperáciu, komunikáciu, akceptáciu, dôveru, empatiu, a dobré medziľudské vzťahy, ktoré často spolurozhodujú o kvalite procesu výchovy a vzdelávania žiakov.

VÝSKUM

Zameranie výskumu. Boli sme zvedaví, do akej miery sa v našich školách v súčasnosti uplatňujú vybrané humanistické prvky v zámernom edukačnom procese, a to ako z pohľadu samotných žiakov, tak aj z pohľadu učiteľov, aké vlastne sú ich očakávania v tomto smere a v ktorých oblastiach výchovy a vzdelávania sa vyskytujú najväčšie rezervy v smere ich postupnej humanizácie. V príspevku prinášame iba vybrané výsledky tohoto výskumu týkajúce sa hodnotenia a očakávania žiakov v oblasti interakčných ukazovateľov procesu humanizácie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Vzorka. Výskum sme uskutočnili na základných školách v okrese Nitra. Do výskumu sme zaradili žiakov z 3 základných škôl, jednej cirkevnej a dvoch štátnych, v počte 61 respondentov (zo ZŠ Topoľčany - 13, ZŠ Jacovce - 24, ZŠ Prašice - 24). Boli to žiaci 6. - 8 ročníkov ZŠ. Vek žiakov sa pohyboval v rozmedzí 12 až 14 rokov. Išlo o obdobie pubescencie, kedy už žiaci dokážu kriticky posúdiť objektívnu realitu a zaujať k nej svoje vlastné stanovisko.

Metóda. Vychádzajúc z cieľa výskumu a snahy po získaní čo najobjektívnejších výsledkov sme sa rozhodli použiť metódu dotazníka zameraného na sledovanie hodnotení žiakov. Dotazník obsahoval 24 ukazovateľov týkajúcich sa humanistických prístupov v škole, u ktorých probanti - žiaci hodnotili ich využívanie na školách podľa svojho vlastného názoru.

Žiaci posudzovali vybrané aspekty vzdelávania a výchovy a prejavy správania sa učiteľov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu na 4-bodovej hodnotiacej škále, kde 0 znamenala, že tento ukazovateľ sa vo výchovno-vzdelávacom procese vôbec nevyskytuje a neuplatňuje, 1 znamenala, že sa vyskytuje len málokedy, 2, že sa prejav správania vyskytuje vo výchovnom resp. vzdelávacom v prístupe učiteľov často, a 3, že učitelia ho využívajú veľmi často.

Uvedených 24 ukazovateľov sme zatriedili z pracovných dôvodov do dvoch skupín:

Do 1. skupiny ukazovateľov sme zaradili uplatňovanie moderných didaktických prístupov, metód, techník a zásad vo výchovno-vzdelávacom procese (ukazovateľ č. 1, 4, 7 - *motivácia*, ukazovateľ č. 2, 6, 11, 13, 15 - *hodnotenie*, ukazovateľ č. 10, 20 - *vedomosti*, ukazovateľ č. 19 - *moderné metódy vzdelávania*, ukazovateľ č. 22 - *riadenie triedy*). Tieto ukazovatele sme z pracovných dôvodov nazvali **psychodidaktické ukazovatele**.

Do 2. skupiny sme zaradili uplatňovanie interakčných humanistických prístupov a prvkov vo výchovno-vzdelávacom procese, najmä uplatňovanie partnerského vzťahu medzi učiteľmi, rodičmi, žiakmi a dôvery a otvorenosti v jednaní (ukazovateľ č. 9, 21 - *partnerstvo medzi učiteľom a žiakom*,

ukazovateľ č. 8, 23 - *odstup*, *bariéra vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka*, ukazovateľ č. 12 - *otvorenosť pri názoroch*, ukazovateľ č. 17 - *dôvera k učiteľovi*, ukazovateľ č. 18 - *otvorená kritika učiteľa*, ukazovateľ č. 3 - *empatia učiteľa*, ukazovateľ č. 5 - *tolerovanie správania žiakov*, ukazovateľ č. 16 - *podpora sebadôvery žiakov*, ukazovateľ č. 14 - *rozvíjanie tvorivosti*, ukazovateľ č. 24 - *pravidelná spolupráca učiteľa s rodičmi*). Nazvali sme ich pre naše potreby **interakčné ukazovatele**. A práve tieto chceme v našom príspevku podrobnejšie analyzovať a upozorniť na ich využívanie učiteľmi na škole práve z pohľadu žiakov a zároveň tiež analyzovať aj očakávania žiakov.

Výsledky

Hodnotenie interakčných ukazovateľov žiakmi. Tendencia humanizácie školy a výchovno-vzdelávacieho procesu sa začína postupne uplatňovať vo väčšej či menšej miere aj v našich štátnych, súkromných aj cirkevných školách a učitelia o nej nielen diskutujú, ale sa usilujú rôzne humanizačné prístupy, postupy a prvky implantovať priamo do procesu výchovy a vzdelávania a do riešenia problémov žiakov v učení, v správaní a riešení sociálnych vzťahov v triedach.

Naša hodnotiacia škála obsahuje viacero humanizačných interakčných ukazovateľov, v ktorých žiaci výskumnej vzorky hodnotili prístupy, správanie a aktivity svojich učiteľov na škole. Jednalo sa napr. o otvorenosť a úprimnosť pri prezentovaní názorov, empatiu, dôveru v učiteľa, kamarátky a partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakmi a ďalšie iné.

Zaujímalo nás, do akej miery sa tieto ukazovatele uplatňujú, podľa osobného vyjadrenia a posúdenia žiakov, vo výchovno-vzdelávacom procese vybraných základných škôl a aké sú ich očakávania.

Kamarátsky vzťah k žiakom. Analýza výsledkov výskumu ukázala, že až 78,6% žiakov považuje vzťah učiteľov na ich škole ku nim - žiakom ako kamarátsky a 88,5% tiež očakáva uplatňovanie kamarátskeho prístupu od učiteľov smerom k žiakom skutočne často resp. veľmi často.

Partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakom. V ďalšom humanizačnom aspekte výchovno-vzdelávacieho procesu - v partnerskom vzťahu medzi učiteľom a žiakom - bolo hodnotenie žiakov však už výrazne odlišné. Len 19,7% respondentov sa nazdáva, že na ich škole partnerský vzťah medzi učiteľmi a žiakmi vôbec neexistuje a 34,4% si myslí, že takýto vzťah existuje skutočne len veľmi zriedkavo. Rovnaké percento žiakov má také skúsenosti, že partnerský typ vzťahov učiteľ - žiak sa na ich škole vyskytuje často a 9,8% hovorí o veľmi častom výskyte.

Práve partnerský vzťah učiteľ - žiak je charakteristický pre humanizačné trendy vo výchovno-vzdelávacom procese. Neznamená, že učiteľ prestáva byť pre žiakov autoritou, práve naopak, dokáže mať takú silnú vnútornú autoritu, že si môže dovoliť aj partnerský vzťah so žiakmi, v ktorom ich berie sa rovnocenných partnerov procesu výchovy a vzdelávania, informuje ich a radí sa s nimi o svojich postupoch, otvorene a úprimne im hovorí o problémoch, pozitívach ale aj negatívach procesu vzdelávania a spolu s nimi prediskutuje viaceré svoje prístupy a problémy s triedou, s jednotlivcami.

Výsledky, ktoré sme získali **od učiteľov**, o ktorých v práci tiež hovoríme, však naznačujú, že naši učitelia sa len veľmi ťažko stotožňujú s ideou partnerského vzťahu medzi nimi a žiakmi, s ideou v istých oblastiach rovnocenného vzťahu so žiakom, ktorý má nielen svoje povinnosti, ale aj svoje práva, ktoré treba v škole dodržiavať a rešpektovať. Jedným z dôležitých práv je možnosť otvorene vysloviť svoj názor, aj keď je odlišný od názoru učiteľa alebo je dokonca nesprávny, bez toho, aby mal žiak z toho postih, negatívne hodnotenie a klasifikovanie.

Na partnerský vzťah sme zaznamenali rôznorodé stanoviská a očakávania samotných žiakov. 16,4% respondentov odmieta partnerský vzťah s učiteľom, 19,7% by ho príležitostne privítalo, tretine žiakov /34,4%/ by vyhovovalo častejšie uplatňovanie takéhoto typu vzťahov na škole a 26% žiakov sa vyjadrilo za jeho veľmi časté uplatňovanie.

S humanizáciou školy a výchovno-vzdelávacieho procesu, najmä humanizáciou sociálnych vzťahov v školských podmienkach, súvisia aj úprimné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi založené na otvorenosti, dôvere a opore. Práve pre tradičný typ školy sú charakteristické skôr vzťahy založené na vonkajšej autorite učiteľa, na odstupe a bariére. Preto nás veľmi zaujímalo, ako pociťujú a posudzujú tento odstup samotní žiaci a či očakávajú, že bariéra sa bude postupne odstraňovať a zmierňovať.

Odstup, bariéra učiteľov od žiakov. Iba 23% žiakov sa nazdáva, že bariéra medzi učiteľmi a žiakmi na ich škole a v ich triede neexistuje. Tri štvrtiny respondentov bariéru a odstup hodnotilo na škále bodmi 1,2,3. Častá a veľmi častá je bariéra podľa 44,3% žiakov.

Prekvapili nás výsledky týkajúce sa očakávania žiakov. Je zaujímavé, že takmer tretina respondentov (27,9 %) očakáva odstup od učiteľov, 39,3% je za sporadické uplatňovanie odstupe učiteľov vo vzťahu ku žiakom. Len 31,1% žiakov úplne odmieta odstup a bariéru.

Z výsledku je zrejmé, že aj samotní žiaci nie sú ešte vnútorne vyrovnaní s ideou rovnoprávnosti, rovnocennosti, partnerstva v podmienkach školy. Nevedia si stále ešte predstaviť situáciu, že by sa učili a boli vychovávaní v prostredí školy v partnerskom vzťahu s učiteľmi, vo vzťahu bez odstupe a psychickej bariéry. Prekonať tento predsudok vo vedomí učiteľov, žiakov, rodičov i celej verejnosti bude vyžadovať pravdepodobne dlhší čas - ide vlastne o markantnú zmenu vo vedomí ľudí a v ich zaužívaných postojoch ku škole, výchovno-vzdelávaciemu procesu, postaveniu učiteľa, postaveniu žiaka, sociálnym a medziľudským vzťahom na škole apod..

Autorita učiteľa založená na odstupe. Tento ukazovateľ je vo veľmi úzkom vzťahu s predchádzajúcim ukazovateľom, ak nie podobný. Hodnotenie žiakov dopadlo v tomto prípade ešte negatívnejšie ako v predchádzajúcom ukazovateli. Iba 6,6% žiakov uviedlo, že učitelia nemajú na ich škole odstup od žiakov, vyše 90% respondentov je presvedčených, že učitelia sa odstup udržiavajú v rámci skôr vonkajšej autority, z toho 21% uvidelo, že je tak skutočne veľmi často.

Analýza výsledkov očakávaní žiakov opäť potvrdila, že tretina žiakov (27,9%) autoritu učiteľa založenú na odstupe očakáva, 49,2% je za sporadické využívanie takéhoto typu autority, úplne ju odmieta 23% respondentov.

Empatia učiteľov, schopnosť porozumieť žiakovým pocitom. Byť empatickým a snažiť sa porozumieť pocitom žiaka patrí k najvýznamnejším prvkom humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a vzťahov učiteľ - žiak. Je to jedno zo základných kritérií Rogersovej koncepcie "na človeka zameraného vzdelávania" (*person centered education*).

Je zarážajúce, že až 42,6% žiakov výskumnej vzorky má také skúsenosti, že ich učitelia sa vôbec nesnažia (13,1%) alebo snažia len veľmi sporadicky (29,5%) porozumieť pocitom, prežívaniam žiakov. Tretina žiakov uviedla, že na ich škole sú učitelia často alebo veľmi často (19,7%) empatickí. Zdá sa, že takmer každý druhý žiak výskumnej vzorky nemá doteraz skúsenosti so snahou učiteľov porozumieť pocitom a prežívaniam žiakov, s úsilím vcítiť sa do polohy žiakov a pochopiť ich situáciu.

Očakávania a predstavy žiakov týkajúce sa empatie v správaní sa učiteľov sú pozoruhodne vysoké. Až 94,1% respondentov by privítalo empatické správanie u učiteľov, z toho 55,7% je za veľmi časté uplatňovanie empatie a porozumenia pocitom žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese a vo vzťahu učiteľ - žiak.

Otvorenosť a úprimnosť pri prezentovaní názorov žiakov a učiteľov. Ďalším humanizačným prvkom, ktorý by sa mal dostať do procesu výchovy a vzdelávania na škole, je otvorenosť a úprimnosť pri prezentovaní názorov v komunikácii učiteľ - žiak.

Len 11,5% žiakov sa vyjadrilo, že u nich na škole sa veľmi často uskutočňuje otvorená a úprimná komunikácia a prezentovanie názorov, 42,6% si myslí, že je to dosť často. Na druhej strane viac ako tretina žiakov (37,7%) sa nazdáva, že je to iba sporadicky. Aj očakávania žiakov sú v tomto naznačujú, že žiaci si želajú otvorenosť a úprimnosť pri prezentovaní svojich názorov (83,6%). Len 1,6% otvorenosť neočakáva alebo čakáva iba sporadicky (14,8%).

Možnosť zdôveriť sa učiteľovi s problémom. Nevyhnutnou podmienkou toho, aby sa žiaci cítili v škole príjemne a mali pocity istoty je možnosť učiteľovi dôverovať a zdôveriť sa mu so študijným alebo aj osobným problémom. Práve v tomto ukazovateli sú názory a hodnotenia respondentov diferencované. 18% žiakov sa vyjadrilo, že sa nemôže učiteľom zdôveriť a 29,5% tak robí veľmi nečasto a len sporadicky. Skúsenosť 26,2% žiakov je však taká, že sa môžu učiteľom zdôveriť s problémom často a približne rovnaké percento /24,6%/ dokonca veľmi často. Je teraz zaujímavé zistiť, na akej škole a v akom type školy prevažuje jedna alebo druhá tendencia.

Tolerovať správanie žiaka. Zvýšená tolerancia k prejavom správania sa žiakov niekedy aj výraznejšie vybočujúcim s požadovaných prejavov správania sa v škole je tiež súčasťou procesu humanizácie výchovy a vzdelávania a medziľudských vzťahov na škole. Neznamená to však byť úplne benevolentným voči nevhodnému správaniu sa žiakov na škole a k ich nedisciplinovanosti, drzosti či vulgárnosti. Ide tu skôr o toleranciu k takým prejavom správania sa žiakov, akými je zvýšená psychomotorická aktivita, prílišná energia, neklud, nepokoj alebo aj túžba klásť otázky a pýtať sa učiteľa počas výkladu učiva, hovoriť nahlas svoje stanoviská či výhrady.

Ide v podstate o rešpektovanie osobitosti a jedinečnosti každého individua a ochota brať ho takého, aký je, s jeho kladmi aj nedostatkami.

Ako ukázala analýza výsledkov výskumu, ani tento faktor nie je v školských podmienkach skúmaných základných škôl výrazne zastúpený. Iba 3,3% žiakov uviedlo, že učitelia na ich škole veľmi často tolerujú ich správanie a štvrtina respondentov hodnotí tento ukazovateľ bodom 2 (často). Ostatní probanti (70,5%) sa s toleranciou zo strany učiteľov buď vôbec nestretli (16,4%) alebo sa stretli skutočne iba sporadicky (24,6%).

Pri sledovaní očakávania žiakov musíme s prekvapením konštatovať, že viac ako tretina (39,4%) žiakov zapojených do výskumu nepožaduje toleranciu svojho správania alebo ju požaduje len sporadicky, 41% je za časté uplatňovanie tolerancie a 19,7% respondentov čakáva, že učitelia budú veľmi často tolerovať správanie žiakov. Je zrejmé, že žiaci v našich školách sa len opatrne stotožňujú s touto ideou.

Pravidelná spolupráca učiteľov a rodičov. Posledným interakčným ukazovateľom je pravidelná spolupráca učiteľov s rodičmi žiakov. Táto spolupráca je na školách vo všeobecnosti nečastá, učitelia sa s rodičmi stretávajú len niekoľkokrát do roka na 4krát ročne formálne organizovaných ZRPS resp. vtedy, keď je žiak veľmi problémový a učiteľ či riaditeľ školy si pozve rodičov na konzultáciu problému. Jedným z prvkov humanizácie školy je aj zabezpečenie pravidelnej, systematickej kooperácie učiteľ - rodič a dobrej spolupráce s rodičmi žiakov pri výchove detí a rozvoji ich osobnosti. Je to úloha veľmi náročná a dnešná škola jej nevenuje dostatočnú pozornosť a úsilie.

Zaujímalo nás preto, aký majú na spoluprácu učiteľ - rodičia samotní žiaci, ako ju hodnotia a aké majú v tomto smere očakávania. 54,1% respondentov vidí v tejto sfére vážne nedostatky, tretina žiakov si myslí, že učitelia s rodičmi spolupracujú veľmi často alebo často /9,8%/. Aj napriek tomu, že žiaci nehodnotia tento ukazovateľ výrazne pozitívne, až 55,8% žiakov nie je za spoluprácu rodičia - učitelia, len 13% žiakov očakáva pravidelnú spoluprácu školy s rodičmi a 31,1% častú spoluprácu. Výsledok môže byť do istej miery ovplyvnený strachom žiakov, že rodičia sa od učiteľov dozvedia len negatívne hodnotenia, ktoré budú mať vplyv na správanie sa rodičov k nim a na ďalšie zákazy a tresty. Žiaci nemajú z doterajšej školskej praxe doteraz také skúsenosti, že by v rámci komunikácie učiteľov s rodičmi sa rodičia predovšetkým dozvedeli, v čom je žiak dobrý, kde sa mu darí dosahovať výborné alebo veľmi dobré študijné a učebné výsledky, aké jeho správanie či výkony si zaslúžia pochvalu a až potom, kde má žiak isté nedostatky a problémy v učení či v správaní ako ich možno spoločným úsilím prekonať a odstrániť.

Rozvoj tvorivosti žiakov. Dôraz na rozvíjanie tvorivosti a tvorivého myslenia žiakov je dôležitým aspektom humanizácie školy. Žiaľ, výsledky na školách z pohľadu žiakov nie sú v tomto smere priaznivé. Len 4,9 % žiakov sa nazdáva, že učitelia rozvíjajú tvorivé myslenie žiakov na ich škole veľmi často resp. často (34%). Ale až 59% respondentov sa vyjadruje, že učitelia nevenujú tomuto javu dostatočnú pozornosť.

Očakávania žiakov sú však iné. 27,9% respondentov si želá, aby učitelia volili často (52,5%) alebo veľmi často (27,9%) také postupy a metódy, ktorými by dokázali rozvíjať kreativitu žiakov a podnecovali ich predstavivosť, fantáziu, originalitu.

Vyjadrenie kritiky voči učiteľovi. Možnosť povedať otvorene kritické pripomienky učiteľovi z pozície žiaka je jednou z dôležitých prvkov humanizácie školy. Táto sféra je však v našich školských podmienkach veľmi citlivá a háklivá. Naši učitelia zatiaľ nie sú pripravení prijať od žiakov pripomienky k svojmu vyučovaciemu štýlu, k spôsobu vysvetľovania látky, preverovaniu vedomostí, skúšaniam a hodnoteniu. Aj naši žiaci sa boja prejaviť

kritickejšie stanoviská, majú strach, že sa to spätne odrazí na ich klasifikácii vedomostí a celkove na vzťahu učiteľa k nemu. Radšej sa tvária, že všetko je v poriadku, že vysvetľovaniu porozumeli, že im vyhovuje postup a správanie sa učiteľa v škole .

A skutočne, aj analýza výsledkov odpovedí žiakov potvrdila, že až 37,7% žiakov nemá možnosť sa kriticky vyjadrovať k správaniu a postupom učiteľov vo vyučovaní a 41% žiakov sa stretla s otvorenou kritikou učiteľa zo strany žiakov skutočne len málokedy a zriedkavo. Iba 3,3% respondentov uviedlo, že na ich škole je možné otvorene kritizovať učiteľove postupy.

Očakávania žiakov sa však líšia od tohoto výsledku. 72,12% respondentov by privítalo možnosť vyjadriť sa k postupom a správaniu učiteľov a možnosť povedať im svoj názor a stanovisko, niekedy aj kritické. 19,7% je za sporadické uplatnenie tejto možnosti a 6,6% žiakov túto možnosť odmieta.

Rozvoj samostatnosti a sebadôvery žiakov. Položenie dôrazu vo výchovno-vzdelávacom procese na rozvoj sebadôvery a samostatnosti žiakov patrí k významným činiteľom humanizácie školy. Zdravé sebavedomie, sebaistota a sebadôvera je podstatným faktorom školskej výkonnosti a práceschopnosti žiakov a súčasťou zdravého osobnostného rozvoja žiakov a ich psychického zdravia. Škola a učitelia by preto mali venovať mimoriadnu pozornosť formovaniu a vytváraniu zdravého sebavedomia a sebadôvery žiakov a viesť ich k samostatnému a zodpovednému jednaniu.

Aká je teda situácia na školách, podľa hodnotenia samotných žiakov? Analýza výsledkov výskumu naznačuje, že v tejto sfére nie je na školách zlá situácia. Až 62,3% respondentov nemá vážne výhrady voči tejto aktivite učiteľov, 26,2% žiakov si myslí, že učitelia tak robia len sporadicky a 8,2% uvádza, že učitelia vôbec nerozvíjajú ich sebadôveru a samostatnosť.

Za veľmi častú podporu sebadôvery a rozvíjanie samostatnosti žiakov sa vyslovilo 54,1% žiakov, za častú 29,5%.

Boli sme tiež zvedaví, aké percento žiakov uvádza v jednotlivých ukazovateľoch kategóriu veľmi často /bod 3 na škále/, a to jednak v hodnotení súčasného stavu a jednak v očakávaní.

Tab. č. 1 Veľmi časté uplatňovanie danej aktivity či prejavu správania sa učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese podľa názorov a skúseností žiakov

ukazovateľ	“hodnotenie žiakmi”	“očakávanie žiakov”
humor na vyučovaní	6,6	39,3
fyzické trestanie žiakov	8,2	1,6
empatia učiteľov	19,7	55,7
nadchnutie žiakov pre učivo	26,2	50,8
tolerovanie správania žiakov	3,3	19,7
objektívne hodnotenie vedomostí	24,6	1,6
preberanie tém podľa záujmu	4,9	26,2
odstup, bariéra od žiakov	11,5	6,6
kamarátsky vzťah ku žiakom	39,3	62,3
dôraz na rozvoj vedomostí	37,7	34,4
ironizovanie žiakov	8,2	3,3
otvorenosť pri prezentovaní názorov	11,5	37,7
slovné karhanie žiakov	45,9	13,1
rozvoj tvorivosti žiakov	4,9	27,9
pozitívne hodnotenie žiakov	13,1	26,2
podpora sebadôvery žiakov	9,8	54,1
zdôverenie sa učiteľovi	24,6	44,3
kritika učiteľov žiakmi	3,3	39,3
netradičný spôsob prednášania	24,6	36,1
priznať omyl	9,8	42,6
partnerský vzťah učiteľ-žiak	9,8	26,2
riadenie správania žiakov	29,5	31,1
autorita založená na odstupe	21,3	11,5
spolupráca rodič-učiteľ	9,8	13,1

Výsledky uvedené v tab.1 podporujú náš predpoklad, že žiaci vo všeobecnosti hodnotia **súčasný stav** v uplatňovaní jednotlivých vybraných humanistických ukazovateľov *nízko*. Ich **očakávania** sú však *vysoké*. Rozdiely medzi hodnotením a očakávaním žiakov sú, ako ukazuje aj tabuľka, dosť výrazné, zvyčajne až 20 - 30%.

Zrejme je to najmä v interakčných kritériách, akými sú napr. empatia učiteľov, schopnosť učiteľa priznať si omyl, možnosť žiaka povedať kritické pripomienky na učiteľovu prácu, podpora sebadôvery žiakov, humor na vyučovaní, kamarátsky a partnerský vzťah medzi žiakmi a učiteľmi.

Záver

Žiaci vybraných základných škôl, ktorých sme zapojili do výskumu, vo všeobecnosti hodnotia súčasný stav v uplatňovaní prvkov humanizácie výchovy a vzdelávania menej priaznivo, teda menej pozitívne ako učitelia. Tento výsledok sa týka predovšetkým interakčných ukazovateľov. Žiakom chýba vo výchovno-vzdelávacom procese partnerský vzťah medzi učiteľmi a žiakmi, možnosť zdôveriť sa učiteľom so svojím nielen študijným, ale aj osobným problémom. Postrádajú tiež väčšiu empatiu zo strany učiteľov, ich schopnosť, ale aj ochotu pochopiť žiakove pocity a prežívania. Žiaci tiež odsudzujú veľký odstup a bariéru, ktorú si, podľa nich, vytvárajú učitelia voči žiakom, akoby sa báli, že inak by stratili svoju autoritu.

Vysoké percento žiakov očakáva, že sa na školách zlepšia humanistické interakčné aspekty, a to najmä humor a dobrá nálada na vyučovaní, kamarátske vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, otvorenosť a úprimnosť pri vyjadrovaní svojich názorov, myšlienok, postojov, dokonca aj kritických názorov na správanie a pedagogickú činnosť učiteľov.

Uvedomujeme si, že výsledky výskumu sú do veľkej miery ovplyvnené výskumnou vzorkou, ktorú v našom prípade tvoria žiaci mimobratislavských škôl a škôl nachádzajúcich sa v menších mestách a na vidieku. Možno predpokladať, a my si to aj plne uvedomujeme, že situácia v súčasnom stave v uplatňovaní humanistických aspektov vo výchovno-vzdelávacom procese by bola do istej miery iná, keby vo výskumnej vzorke boli aj žiaci základných škôl v Bratislave a škôl v iných regiónoch Slovenska.

Zistené výsledky nás napriek spomenutým obmedzeniam predsa len upozorňujú na viaceré rezervy vo vyučovacej, ale najmä výchovnej práci učiteľov.

Možno sa domnievať, že tieto nedostatky sú do istej miery spôsobené jednak nie celkom dostatočnými a vhodnými podmienkami pre proces humanizácie, ktoré majú učitelia na svojich školách, a jednak aj nedostatkami v príprave učiteľov vo vysokoškolskom štúdiu, najmä v oblasti psychologických otázok výchovy a vzdelávania.

Možno v podstate konštatovať, že naši učitelia sú síce dobrí odborníci vo svojom odbore štúdia, dobrí “predmetári”, metodici a didaktici, ale stále do istej miery slabší psychológovia. Chýbajú im praktické psychologické vedomosti v oblasti sociálnej psychológie, vývinovej psychológie, psychológie osobnosti, školskej a poradenskej psychológie, ktoré by vedeli uplatniť v školskej praxi. I keď majú dostatočné teoretické vedomosti z humanistickej psychológie, chýbajú im praktické vedomosti z aplikovania humanistických prístupov v školskej praxi.

Pri zabezpečovaní humanizácie školy a pri adekvátnom aplikovaní humanistických prvkov v proces výchovy a vzdelávania na školách, podľa nášho názoru, potrebuje učiteľ získať:

- isté penzum teoretických vedomostí z humanistickej psychológie, so sústredením sa na proces humanizácie školy a faktorov, ktoré ju ovplyvňujú
- vedomosti zo sociálnej psychológie, najmä poznatky o sociálnej atmosfére a klíme, sociálnych vzťahoch, sociálnej kohézii, štruktúre a dynamike skupín
- sociálno-psychologické zručnosti v komunikácii, empatii, asertivite, zvládania záťaže a riešenia konfliktov
- vedomosti z vývinovej psychológie a psychológie osobnosti, ako aj metód a techník, ako lepšie poznávať osobnostné vlastnosti žiakov a ako ich účinne rozvíjať v pedagogickom procese
- vedomosti z pedagogickej a školskej psychológie, najmä týkajúce sa interakcie učiteľ - žiak, učiteľ - rodičia, zo sféry, učebných a vyučovacích štýlov, uplatňovania aktivizačných a motivačných prostriedkov vzdelávania, zisťovania postojov žiakov ku škole a k učeniu, rozvíjania tvorivosti žiakov a iné.
- vedomosti z poradenskej psychológie, ktoré by mohol použiť pri konzultačno-poradenskej práci so žiakmi, ale aj ich rodičmi
- poznatky o sebe samom, svojich vlastnostiach, schopnostiach, postojoch, hodnotách, aspiráciách.

Literatúra

- Gajdošová, E. - Herenyiová, G.: Škola priateľského partnerstva. Novum P+A, Bratislava 1994.
- Gajdošová, E. : Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl. Príroda, Bratislava 1998.
- Goleman, D.: Emoční inteligence. Columbus, Praha 1997.
- Grác, J. : Exemplifikácia. Vzory a modely v života človeka. Obzor, Bratislava 1990.
- Mareš, J. - Křivohlavý, J. : Komunikace ve škole. MU, Brno 1995.
- Švec, Š.: Humanistická orientácia v učiteľskom povolání a vzdelávaní. Alma Mater, č. 3, 1993, s. 229 - 405.
- Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. IRIS, Bratislava 1994.

POUŽITIE TESTU HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ U ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Mgr. KAMILA ULMANOVÁ
PhDr. et PaedDr. ŠTEFAN KOVÁČ¹⁾

¹⁾*Krajská pedagogicko-psychologická poradňa, Banská Bystrica*

Úvod

V súčasnosti bývajú najmä u detí výskumy schopností orientované na technické, prírodovedné, matematické, jazykové, prípadne športové nadanie. Prakticky to znamená, že po psychologickej identifikácii nadaných detí je možno na nich ako na žiakov odlišne pôsobiť ak nie v špecializovaných školách, tak aspoň v špecializovaných triedach.

Obdobná možnosť sa rysovala aj v rámci vyučovania hudobnej výchovy, pretože okrem výučby v Základných umeleckých školách bol napr. v Banskej Bystrici overovaný model rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy v Základnej škole.

V našom príspevku nebudeme podrobne rozvádzať teoretické názory na schopnosti. nebudeme ani analyzovať vzťahy medzi všeobecnými a špeciálnymi schopnosťami, prípadne medzi triedou navzájom súvisiacich pojmov (inteligencia, myslenie, schopnosti, nadanie, talent, vedomosti). Pridržiavali sme sa publikácií, ktoré odborná verejnosť pozná (Dočkal, 1978, 1983, 1986; Kodým, 1990; Kodým, Kebza, 1982; Košč, 1986; Pešinová, 1975 a iné).

Zistenia, ktoré chceme v našom príspevku prezentovať majú okrem psychologických stránok aj aspekty pedagogické, ktoré by mohli z hľadiska výskumnej technológie nasledovať a potom aj zaujať našu pedagogickú verejnosť.

Vymedzenie problému

Pri chápaní schopností vychádzame z poňatia, ktoré vlohy a nadanie pokladá za možnosti jedinca, schopnosti a talent za fázu ich realizácie (Kodým, 1990). Niektorí autori stotožňujú nadanie a schopnosti ich pokladajú za merateľné (kvantitatívna dimenzia), kým talent pokladajú za určitú kvalitu (nadanie - prírodovedecké, talent - umelecký).

U nás už Vl. Dočkal poukazoval na súvislosť medzi identifikáciou – výberom nadaných detí a ich následnou výchovno-vzdelávacou facilitáciou. L. Košč (1986) zasa zhrnujúco uvádza skupiny definícií schopností.

Z hľadiska **špeciálnych schopností** sme sa pridržiavali práce A. Bentleyho *Musical Ability in Children and its Measurement* (Bentley, 1966). Menovaný autor podrobil rôzne koncipovaným predvýzkumom, pilotážam aj výskumom rozsiahle vzorky detí anglických základných škôl (ale aj hudobne vzdelaných ľudí, absolventov konzervatórií, speváckych zborov a laických dospelých). Na základe svojich zistení potom polemizoval s tvrdeniami a teóriami, ktoré dovtedy zastávali viacerí autori (Kwalwasser, Revesz, Searshore, Wing, Whistler).

Primárny cieľom našej práce bolo sledovať za pomoci testu hudobných schopností, aký vplyv bude mať vyučovanie hudobnej výchovy rozšírenou formou v Základnej škole na deti príslušných ročníkov školskej dochádzky. Orientovali sme sa predovšetkým na deti normálnej školskej populácie a nezaoberali sme sa poruchami týchto schopností (dysmúzia, amúzia).

Hypotézy

V prvej hypotéze sme predpokladali, že žiaci vyučovaní v hudobnej výchove rozšírenou formou, sa budú lepšie rozvíjať oproti svojim vrstovníkom vyučovaných tradičným spôsobom a rozsahom. Uvedený lepší rozvoj sa prejaví výkonovo v testu hudobných schopností, v ktorom títo žiaci oproti ostatným dosiahnú signifikantne vyšších skóre. Navyac vyššie skóre vo výkonoch sa prejaví v každom postupnom ročníku, ktorý sme merali.

Pretože oproti žiakom tradičných základných škôl je vlastne možnosť vyučovať hudobnú výchovu (aj hru na nástroj) oproti tejto rozšírenej forme aj Základných umeleckých školách (býv. LŠU), predpokladali sme, že rozdiely oproti žiakom tradičných základných škôl, v kontrolnej skupine budú aj u týchto žiakov, ale rozdiely nebudú signifikantné.

Druhú hypotézu sme formulovali na základe zistení A. Bentleyho a chceli sme ju aj u nás len potvrdiť alebo vyvrátiť. Ide o myšlienku, že hudobné schopnosti vyjadrené tzv. hudobným vekom či hudobným kvocientom (ďalej HQ) a všeobecné intelektové schopnosti vyjadrené hodnotou inteligenčného kvocientu (IQ) sa vyvíjajú od seba relatívne nezávisle, bez jednoznačnej a jednosmernej determinácie v zmysle „vyššie – vyššie“ alebo „nižšie – nižšie“.

Spomedzi rôznych výskumných plánov (jednofaktoriálne, viacfaktoriálne) sme siahli ku kompromisu. Do plánu sme zakomponovali ako jednu premennú ročník alebo fyzický vek (vývinové hľadisko). Za druhú premennú sme pokladali podmienky experimentu (formu výučby), čo predstavovalo experimentálny zásah (spôsob rozšírenej výučby, tradičnej výučby, výučby v ZUŠ).

Predpokladali sme rozdiely medziročníkové (2.-3.-4. ročník ZŠ), ale aj medziskupinové (kontrolné skupiny verzus dve experimentálne). Podľa nášho predpokladu sa mali rozdiely zväčšovať vo vyšších ročníkoch, kde sa už aj prejaví účinky zásahu.

Vzorka

Išlo o žiakov z vybratých škôl mesta Banská Bystrica (ZŠ Bakossova, ZŠ Kuzmányho, ZŠ na Štádlеровom nábr.). Snažili sme sa o to, aby skupiny (žiaci) boli vyrovnané a zrovnocnené, čo sa nám podarilo vari okrem pohlavia detí, pretože nebol rovnaký počet chlapcov a dievčat v skupinách. Predpokladali sme tiež akúsi počiatočnú rovnosť výsledkov v prvých skupinách 2. ročníka ZŠ. V experimente bolo spolu 229 žiakov, z toho 89 chlapcov a 140 dievčat. V 2. ročníku 84 žiakov, v 3. ročníku 71 žiakov, v 4. ročníku 74 žiakov. Čo sa týka skupín: v kontrolnej skupine bolo 75 žiakov, 1. experimentálnej (rozšírená výučba hudobnej výchovy) – 70 žiakov, 2. experimentálnej (Základná umelecká škola) – 84 žiakov. Nepodarilo sa nám dosiahnuť ideálnych hodnôt čo sa týka fyzického veku detí tak, aby sa rovnal veku anglických detí zo zodpovedajúcej *elementary school*, ako to uvádza A. Bentley (7;0 – 8;0 – 9;0). Napriek tomu sa domnievame, že výsledky budú aspoň formálne podľa priemerov porovnateľné.

Metódy

Test A. Bentleyho (1966) s jeho štyrmi subtestami sme pre vlastnú potrebu nazvali **testom hudobných schopností**. V pôvodnej anglickej verzii má tri subtesty: 1. rozlišovanie výšky tónov, 2. pamäť (pamäť pre tóny a pamäť pre rytmus), 3. analýza akordov. Každý subtest má 20 položiek. Celkový počet položiek testu a teda aj maximálny počet bodov je 60. Každý subtest trvá asi 5 minút a celý test aj s inštrukciami asi 30-45 minút (vrátanie medziprestávok). Celý test sa dá administrovať v priebehu jednej vyučovacej hodiny. Pre naše potreby sme prispôbili záznamový hárok a preložili inštrukcie k jednotlivým subtestom. Poradie prezentácie subtestov je nasledovné: 1. subtest rozlišovania výšky tónov, 2. pamäťový subtest – prvá časť (pamäť pre tóny), 3. subtest analýzy akordov, 4. pamäťový subtest – druhá časť (pamäť pre rytmus).

Nami použitý test hudobných schopností pokladáme za minimodel experimentu. Uvedený test sme adaptovali a overili v našich sociokultúrnych podmienkach, pričom sme psychometrické charakteristiky testu neskúmali.

Hudobný kvocient žiaka (HQ) sme počítali na základe celkového skóre žiaka v testu hudobných schopností. Celkovú dosiahnutú sumu bodov sme

vydelili tromi a tak sme získali vek hudobných schopností, ktorý môže byť rovný, menší alebo väčší ako fyzický vek žiaka. Tento vzťah bol stanovený empiricky na základe výskumu, pričom anglický autor zistil konštantný nárast medzi ročníkmi vo výkonoch v hudobnom teste.

Test hudobných schopností nemeria hudobné schopnosti v celku (*in toto*), pretože tie majú svoj zložky, ktoré sa rozvíjajú s vekom rozdielne. Je otázne aj to, či sledované zložky ako pamäť pre tóny a rytmus, schopnosť diskriminovať výšky tónov a analyzovať akordy, sú práve bazálne zložky komplexnejších špecifických hudobných schopností. Test podľa nášho názoru postihuje hudobné schopnosti neúplne, len výkonovo a v danom veku aktuálne, individuálne alebo skupinovo.

Ďalej sme aplikovali u žiakov kresebný **neverbálny test inteligencie – test kresby postavy**, známy pod názvom test Goodenoughovej, ktorý umožnil vyčíslieť podľa hodnotiacich kritérií IQ.

Niektoré výsledky

Platnosť **prvej hypotézy** sme overovali obojstranným testom významnosti rozdielov medzi dvomi výberovými priermi. Výsledky ukázali, že takmer všetky rozdiely sú medzi ročníkmi významné, len medzi 3.-4. ročníkom kontrolnej skupiny nevýznamný (tab1).

Tab.1 Rozdiely medzi ročníkmi

Skupiny žiakov	t-test medzi dvomi výberovými priermi		
	2. verzus 3. ročník	3. verzus 4. ročník	2. verzus 4. ročník
kontrolná skupina	4,0**	1,7 nevýznamné	10,1**
1. experimentálna	3,9**	4,2**	11,0**
2. experimentálna	4,7**	2,1*	9,0**

Vysvetlivky: ** ($p < 0,01$), * ($p < 0,05$)

Medziročníkove najvýznamnejšie postupujú žiaci v 1. experimentálnej skupine, teda v škole, kde je rozšírená výučba hudobnej výchovy. Z tohto hľadiska nemajú taký postup ani žiaci Základnej umeleckej školy.

Pozrime sa na medziskupinové rozdiely (tab.2).

Tab.2 Rozdiely medzi skupinami.

ročník y	t-test medzi dvomi výberovými priemerami		
	kontrolná skup. verzus 1. experimentálna.	1. experimentálna verzus 2. experimentálna	kontrolná sk. verzus 2. experimentálna
2. ročník	10,1**	1,7 nevýznamné	7,0**
3. ročník	5,9**	0,3 nevýznamné	6,5**
4. ročník	9,5**	2,5*	7,4**

Vysvetlivky: ** ($p < 0,01$), * ($p < 0,05$)

Medziskupinové rozdiely vypočítané po ročníkoch hovoria o diferenciách v dôsledku zásahu. Medzi kontrolnou a 1. experimentálnou skupinou a taktiež medzi kontrolnou a 2. experimentálnou skupinou sú rozdiely v prospech experimentálnych skupín. Možno predpokladať lepší a rýchlejší vývin hudobných schopností tam, kde sa deťom po stránke hudobnej výchovy venujú viac. Diskutabilnou je nevýznamnosť rozdielov medzi žiakmi s rozšírenou hudobnou výchovou a žiakmi Základnej umeleckej školy, čo však nebolo našou úlohou zisťovať. Možno predpokladať, že snád' by sa takéto rozdiely objavili po 10. roku veku žiakov, kedy sa prejaví vplyv inštrumentácie.

Druhá hypotéza sa týkala vzťahu medzi testovo meraným IQ a podľa testom vyčíslenou hodnotou HQ. Táto skutočnosť je prebratá z práce Bentleyho a snažili sme sa ju verifikovať za pomoci toho istého testu na vzorkách našich detí. Platnosť druhej hypotézy sme overovali výpočtom výberových koeficientov korelácie.

Tab.3 Vzťah medzi IQ a HQ

ročník y	hodnoty korelačného koeficientu		
	kontrolná skupina	1. experimentálna	2. experimentálna
2. ročník	0,23	0,10	0,12
3. ročník	0,10	0,17	0,06
4. ročník	0,28	0,20	0,04

Všetky hodnoty koeficientu r sa pohybovali od 0,04 do 0,28 a boli štatisticky nevýznamné. Naše korelačné koeficienty sú nižšie ako v anglickom výskume. Treba uviesť, že A. Bentley zisťoval vo svojom výskume viac vzťahov a dôslednejšie, kým naše výpočty sú zamerané len na vzťah celkového skóru a z toho odvodeného HQ vo vzťahu k IQ. Hodnoty r z anglického

výskumu sa pohybovali v rozmedzí 0,24 do 0,34, pričom IQ a výsledok z celého testu koreloval u anglických detí vo výške $r=0,38$.

V našej vzorke sme pozorovali aj to, čo je popísané v literatúre. Vyskytli sa žiaci s relatívne nízkym IQ a vysokou hodnotou HQ; mnohí s vysokým IQ mali nízke hodnoty HQ. Vplyv inteligencie na výkon v teste je skôr slabý ba žiadny; ani pod vplyvom facilitácie sme nezistili žiadny úzky či lineárne deterministický vzťah. Zatiaľ nemáme dôkazy, ale sme presvedčení, že určitá úroveň inteligencie je nevyhnutným predpokladom na rozvoj hudobných schopností.

Je výhodnejšie porovnávať hudobný vek dieťaťa s jeho fyzickým vekom a tak konštatovať zaostávanie, rovnosť či predbiehanie v tejto oblasti.

Žiaci z troch kontrolných skupín (2., 3. a 4. ročník) pri priemernej hodnote 90 bodov IQ a zodpovedajúcom fyzikom veku dosiahli na základe našich výpočtov 6,6 – 8,8 – 10,4 rokov hudobného veku. V 2. ročníku HQ žiakov mierne zaostával za fyzickým vekom, vo 4. ročníku bol mierne vyšší.

U žiakov 1. experimentálnej skupiny (rozšírená výučba hudobnej výchovy) sme zistili úroveň rozumových schopností o priemernej hodnote 95 bodov IQ. Na základe testu hudobných schopností dosiahli žiaci po prepočtoch 10,7 – 12,7 – 14,8 hudobného veku. Je evidentné, že v každom ročníku hudobný vek vyšší než je fyzický vek o 3-4 roky. Toto zvýšenie predstavuje akceleráciu hudobných schopností žiakov vyučovaných rozšírenou formou hudobnej výchovy.

V ročníkoch 2. experimentálnej skupiny (žiaci Základnej umeleckej školy) vykazovali v priemere intelekt o hodnote 90 bodov. Aj tieto deti predbehli svojim hudobným vekom fyzický vek: hodnoty 9,9 – 12,9 – 13,8 rokov. Aj títo žiaci boli lepší ako ich vrstovníci z kontrolnej skupiny, ale zároveň trochu nižšie alebo rovnako, ako deti v 1. experimentálnej skupine.

Súhrnné údaje sú uvedené v tab.4.

Tab.4 Vzťah fyzického veku a hudobného veku v skupinách a ročníkoch

ročník	kontrolná skupina		1. experimentálna skup.		2. experimentálna skup.	
	fyzický vek	hudob. vek	fyzický vek	hudob. vek	fyzický vek	hudob. vek
2. ročník	7,1	6,6	7,3	10,7	7,9	9,9
3. ročník	8,4	8,9	8,2	12,7	9,0	12,9
4. ročník	9,3	10,4	9,1	14,8	9,8	13,8

Závery

V našej práci sa prekrývali aspekty vývinové, komparatívne a miestami aj reštandardizačné. Naš projekt mal dve experimentálne skupiny a jednu kontrolnú skupinu. V jednej z nich (1. experimentálna skupina) bola hudobná výchova vyučovaná rozšírenou formou, čo sme pokladali za experimentálny zásah.

Pomocou testu hudobných schopností sme overovali hypotézu č.1 v našich podmienkach prvýkrát. Ani autor testu – A. Bentley – nesledoval vývin hudobných schopností testovaním rozdielov medzi ročníkmi, ale len na základe percentuálneho nárastu výkonov. V tomto smere môže byť naša práca prínosom. Druhú hypotézu ako prebratú sme len verifikovali a platí aj v našej vzorke. Zistili sme, že vplyv inteligencie na výkon v teste je skôr slabý ba žiadny; ani pod vplyvom facilitácie sme nenamerali žiadny úzky či lineárne deterministický vzťah medzi IQ a HQ.

Preukázali sme efektivitu rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy v Základnej škole, pretože žiaci takto edukovaní dosiahli aj výkonove v teste signifikantne *lepších* výsledkov ako ich vrstovníci z kontrolnej skupiny. Naše výsledky pokladáme za lokálne orientačné normy pre deti vo veku 7,0 – 9,0 stredoslovenskej lokalite.

Príspevku chýbajú interpohlavne rozdiely, pretože sme ich nemohli validne zisťovať pre nízky a nerovnaký počet žiakov oboch pohlaví v skupinách. Test hudobných schopností je možné využiť aj u nás. Diferencuje jednak vývinove, ale aj podľa podmienok. Môže byť (po plnej štandardizácii) prostriedkom na výber detí do základných umeleckých škôl. Môže byť aj priebežným kontrolným diagnostických prostriedkom na sledovanie vývoje detí z hľadiska hudobných schopností. Na podklade našich meraní sa zatiaľ nevieme vyjadriť k homogenite subtestov a k prípadným zmenám zložiek hudobných schopností vplyvom veku. Takéto úlohy by si vyžiadali širšie koncipované výskumy tímového charakteru.

(Redakčne kráteno.)

Literatúra

- Benntley, A.: Musical Ability in Children and its Measurement. London 1966.
- Bentley, A.: Measures of Musical Abilities (A Disc Recording of the Four Tests of Battery). London, 1966.
- Dočkal, VĽ.: Talent nie je dar. Bratislava, Smena 1986.
- Dočkal, VĽ.: Štruktúra inteligencie a jej modely. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1978. č.1, s.13.
- Dočkal, VĽ.: K problémom definovania pojmov nadanie a talent. Čs. psychologie 1983, č.2, s.120.
- Kodým, M.: Třída schopností (výstavba, terminologie, hierarchie). Čs. psychologie 1990, č.1, s.23.
- Kodým, M., Kebza, VĽ.: K problematice schopností, nadání a talentu. Čs. psychologie, 1982, č.4/5, s.362.
- Košč, L.: Kapitoly zo všeobecnej psychológie. Myslenie a inteligencia. Bratislava, SPN 1986.
- Kováč, D.: Teória všeobecnej psychológie. Bratislava, veda 1985.
- Pešinová, H.: K psychologii schopností. Praha, Academia 1975.
- Sedlák, F.: Hudební vývoj dítěte. Praha, Editio Supraphon, 1974.
- Šturma, J., Vágnerová, M.: Kresba postavy. Modifikace testu F. Goodeoughové. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy 1982.

Zkušenosti z praxe**PROGRAMY PREVENČIE DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ**

OLGA OROSOVÁ

*Prírodovedecká fakulta UPJŠ v Košiciach**Nadácia FILIA Centrum Košice***Program Nadácie FILIA Centrum Košice**

Prevenčia drogových závislostí, program Nadácie FILIA Centrum Košice, je Ministerstvom školstva SR akreditovaný program č. 1321. Program je určený učiteľom a ostatným významným dospelým, ktorí môžu zohrávať v prevencii významnú protektívnu úlohu, rodičia, sociálni pracovníci ap. Cieľom vzdelávania je:

- a) rozvíjať odmietavé postoje k drogám,
- b) rozvíjať emocionálne, kognitívne a sociálne zručnosti učiteľov, významných dospelých,
- c) posilňovať hodnotu zdravého štýlu života bez alkoholu, tabaku a iných drog,
- d) získať sociálne zručnosti pre prácu s rovesníckymi skupinami v prevencii závislostí,
- e) získať relevantné poznatky z oblasti medicínskych, psychologických, psychologicko-pedagogických, právno-kriminalistických aspektov prevencie závislostí,
- f) porozumieť zvláštnostiam rizikových a protektívnych činiteľov v prevencii závislostí.

Absolvent programu má možnosť získať oprávnenie pre prácu koordinátora prevencie závislostí na škole, oprávnenie pre prácu s rovesníckymi skupinami v prevencii závislostí, má oprávnenie realizovať prevenciu závislostí v kontexte svojej profesionálnej vybavenosti alebo ako dobrovoľník.

Program pozostáva z troch modulov:

1. modul: Základy prevencie drogových závislostí.
2. modul: Základy prevencie drogových závislostí a sebareflexia v prevenčnej práci.
3. modul: Základy prevencie drogových závislostí, sebareflexia a reflexia skupinových procesov v prevencii závislostí v prevenčnej práci.

Celkový rozsah programu je 430 hodín, podmienkou zaradenia do programu je minimálne plné stredoškolské vzdelanie s maturitou.

**Program Prírodovedeckej fakulty UPJŠ v Košiciach,
Lekárskej fakulty UPJŠ v Košiciach a Nadácie FILIA Centrum Košice**

Prírodovedecká fakulta UPJŠ v spolupráci s Lekárskou fakultou UPJŠ a Nadáciou FILIA Centrum Košice otvorila v školskom roku 2000/2001 druhý ročník **výcvikového programu** prevencie drogových závislostí a AIDS pre vysokoškolákov. Projekt je finančne podporený Protidrogovým fondom a Nadáciou FILIA Centrum Košice.

Na programe majú príležitosť participovať poslucháči všetkých fakúlt UPJŠ. Časť programu „Prevencia drogových závislostí“ je Ministerstvom školstva SR akreditovaný program Nadácie FILIA / č. 1321.

Prvý ročník výcvikového programu prevencie rizikového správania sa, závislostí a AIDS bol realizovaný za podpory grantovej agentúry KEGA, NPOA, Nadácie FILIA Centrum Košice v troch častiach: v zimnom a letnom semestri školského roku 1998/99, v zimnom semestri školského roku 1999/2000. Podobne druhý ročník programu je rozvrhnutý na obdobie troch semestrov. Na záver každej časti programu poslucháči obdržia osvedčenia organizátorov a odborných garantov programu.

Každá z troch častí výcvikového programu prevencie drogových závislostí a AIDS pozostáva z workshopov a výcvikovej časti:

1. Workshopy sú venované medicínskym, psychologickým, pedagogicko-psychologickým, právno-kriminalistickým aspektom prevencie. Poslucháči majú možnosť získať potrebné a očakávané informácie od lektorov z uvedených špecifických oblastí prevencie.
2. Výcviková práca je orientovaná na rozvoj profesionálnych foriem pomoci v prevencii. Poslucháči sú pripravovaní pre vedenie rozhovoru, pre diskusné a zážitkové formy práce v skupine. Teoretickým a metodickým východiskom výcvikovej práce je kognitívny a sociálny koštruktivizmus a systemická terapia.

Do programu zapojení študenti majú príležitosť k:

- rozvíjaniu sociálnych spôsobilostí,
- rozvíjaniu schopnosti prekonávať sociálne a emocionálne bariéry pri hľadaní a poskytovaní pomoci v rovine profesionálnej a osobnej,
- rozvoju schopnosti počúvať, orientovať sa v rozhovore s jednotlivcom a so skupinou, ujasňovať si želané formy a možnosti profesionálnej pomoci,

- modelovému riešeniu problémových situácií vyplývajúcich z kazuistík, rozvíjaniu schopnosti formulovať vlastné myšlienky jasne a zrozumiteľne,
- poznaniu efektívnych stratégií prevencie, definovaniu vlastnej roly v prevencii.

Absolventi programu majú možnosť rozhodnúť sa aj pre ďalšiu aktívnu prácu v prevencii závislostí a absolvovať psychologickú prax v prevencii závislostí v úlohe pomocných lektorov v rovesníckych programoch prevencie drogových závislostí žiakov a učiteľov základných a stredných škôl. Rovesnícky program je súčasťou MŠ SR akreditovaného programu prevencie drogových závislostí Nadácie FILIA Centrum Košice.

Kontakt na autorku:

PhDr. Oľga Orosová, CSc.
*Prírodovedecká fakulta UPJŠ
Katedra filozofie, pedagogiky a
psychológie
Mánesova 23
Košice 041 54
Orosova@kosice.upjs.sk*

Nadácia FILIA centrum Košice
Orgovánová 5, Košice 04001
orossova@filia.sk

Pokyny pro přispěvatele & Redakce

Přijímáme příspěvky do všech typů rubrik našeho časopisu, zejména nás zajímají zkušenosti z praxe. Studie a další rozsáhlejší texty procházejí recenzním řízením. Přispěvatele prosíme, aby své příspěvky zasílali na 3,5“ disketách na adresu redakce, nebo přímo na tuto internetovou adresu: mares@lfhk.cuni.cz. Umíme si poradit s příspěvky napsanými v T602, WordPerfect, AmiPro, MS Word. Velmi nám usnadníte práci, přiložíte-li k disketě jeden exemplář vytištěného textu a bude-li vaše disketa obsahovat i záložní kopii (soubor s příponou *bak*) a naopak nebude obsahovat viry. Těšíme na spolupráci
redakce

Redakce

vedoucí redaktor: prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., *členové redakční rady:* PhDr. Anton Furman, CSc.,

PhDr. Gabriela Herényiová, CSc., PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc., PhDr. Jarmila Rejlová,

PhDr. Eva Žiaková, CSc.,
technický redaktor: Mgr. Jan Mareš

Školský psycholog - časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR

Vydává: Asociácia školskej psychológie SR a ČR

ISSN 1212 - 0529

Tisk: ASTRA PRINT Hradec Králové

Adresa Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

redakce: Lékařská fakulta UK
Šimkova 870
500 01 Hradec Králové

tel. 049-5816426

fax 049-5513597

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

internet <http://www.school-psychology.cz/>

Cena jednotlivého výtisku 10 Kč, roční předplatné 40 Kč plus poštovné a balné.