

Doc. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Doc. PhDr. Marta Valihorová, PhD., Katedra psychológie, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Činnosť školského psychológa veľmi transparentne spracoval a prezentoval J. Hvozdič (1986) vo svojom sekvenčnom modeli práce školského psychológa, o ktorý sa je možné oprieť aj pri charakterizovaní celkovej činnosti školského psychológa v súčasnosti.

Sekvenčný model vychádza z krokov, ktoré realizuje školský psychológ v časovej a logickej postupnosti pri riešení problémov žiakov v učení, správaní, voľbe povolania, medziľudských vzťahoch či optimalizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

J. Hvozdič rozoznáva v logickej sekvencii tieto etapy:

1. **Identifikácia systému** – školský psychológ poznáva žiakov, učiteľov, rodičov, riadenie procesov v škole, výchovno-vzdelávací proces atď.

2. **Diferenciácia systému** - školský psychológ diferencuje systém na:

- eufunkčne fungujúci podsystem – tvoria ho žiaci, učitelia, rodičia, vychovávateľa, a iní činitelia, ktorí pracujú eufunkčne v intenciách systému, plnia požiadavky školy aj svoje povinnosti v nej,
- dysfunkčne fungujúci subsystem, ktorý tvoria žiaci, učitelia, rodičia, vychovávateľa, faktory prostredia, vyučovacie a výchovné metódy,
- subsystem možností a rezerv systému – tvoria ho ľudia, možnosti, prostriedky, kapacity, ktoré možno využiť na zlepšenie jeho funkčnosti.

3. **Etapa rozmyšľania, alternatív, rozhodovania a stratégií na zlepšenie systému** – školský psychológ spolu s vedením školy, výchovným poradcom a triednymi učiteľmi zvažuje, ktoré problémy sú riešiteľné, ktoré neriešiteľné, ktoré problémy a za akých podmienok (personálnych, organizačných, finančných, časových) možno riešiť. Problémy je možné z časového hľadiska riešiť a rozdeliť na jednorazové opatrenia (napr. zmena sociálneho systému v triede zmenou zasadacieho poriadku), stredne dlhé intervencie, napr. rozvoj asertivity žiakov strednej školy 1 – 3 mesiace, dlhodobé riešenie problémov - napr. 1 rok a viac – napr. longitudinálny program profesionálnej orientácie a voľby povolania.

4. **Etapa implementácie rozhodnutí** – jednotlivé navrhnuté opatrenia sa postupne realizujú a školský psychológ zabezpečuje ich systematické pôsobenie počas celého školského roka a je pripravený tiež riešiť aktuálne vzniknuté, neplánované problémy (záškoláctvo, suicidálny pokus a pod.).

5. **Etapa spätnej väzby, zhodnotenia efektívnosti** – školský psychológ získava spätné informácie o zmenách a o výsledkoch intervencií, kvantitatívne (výsledky testov, skúšok, dotazníkov, subjektívna spokojnosť a pocity, sebahodnotenie žiakov, učiteľov a rodičov, dochádzka do školy, počet priestupkov a pod.).

Zo sekvenčného modelu vyplývajú 3 druhy činnosti školského psychológa:

1. *činnosť preventívna*, ktorá je zameraná na vytváranie takých podmienok v systéme školy, ktoré zabraňujú alebo predchádzajú vzniku rôznych problémov a ťažkostí,

2. *činnosť identifikačno-diagnostickú*, ktorá je zameraná na poznávanie, identifikovanie systému škola a jej podsystémov a na klasifikáciu dysfunkčne fungujúcich podsystémov a eufunkčne fungujúcich podystémov,

3. *činnosť intervenčnú*, zameranú na uskutočnenie zmien v systéme školy, resp. v jej podsystémoch s cieľom zmeniť ich, a tak prispieť s odstráneniu dysfunkčne fungujúceho niektorého podsystému.

Okrem týchto činností školský psychológ vykonáva aj činnosť informačnú, orientačnú, expertíznu, prieskumnú a výskumnú, ako aj administratívnu. Takmer všetky tieto činnosti realizuje vo vzájomnej kooperácii s pedagogickými pracovníkmi školy – riaditeľom, učiteľmi, výchovným poradcom, majstrami odborného výcviku, rodičmi žiakov alebo zákonnými zástupcami detí, ale aj s ďalšími pracovníkmi, ktorí majú v kompetencií starostlivosť o výchovu a vzdelávanie (poradenský psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni kurátori, pedopsychiatri, dorastoví lekári a pod.).

Jednou z významných aktivít školského psychológa v škole by mala byť aj jeho systematická práca *pri vzdelávaní pedagógov*. Učitelia pri svojej náročnej práci nedisponujú dostatkom voľného času na vlastné systematické vzdelávanie z oblasti nových informácií z pedagogiky a psychológie. Školský psychológ im preto poskytuje vzdelávanie z oblasti nových aktuálnych poznatkov, ale aj ich osobnostnej stránky. Pomáha im zvyšovať sebaúctu, sebavedomie, ktoré sú veľmi potrebné k zvládnutiu zložitých životných situácií v súkromnom i pracovnom živote. Učitelia sú zväčša dobre pripravení na svoju profesiu odborne, školský psychológ im pomáha dopĺňať a rozširovať si o nové poznatky, ale pomáha im získavať aj praktické spôsobilosti, ktoré sú potrebné najmä pre zvládanie problémových situácií, konfliktov, porozumenia citov žiakov, asertívneho správania a pod.

Treba zdôrazniť tiež preventívne chápanie činnosti školského, pri ktorej realizuje osvetovú prácu pre rodičov, učiteľov, výchovných poradcov, realizuje teda preventívne programy na rozvoj sociálnych zručností a kompetencií nielen žiakov, ale aj učiteľov a rodičov.

Identifikačno-diagnostická činnosť školského psychológa

Z naznačeného sekvenčného modelu J. Hvozdíka (1986) vyplýva, že na prvom mieste sekvencií a krokov, ktoré školský psychológ pri plnení úloh v logickej postupnosti uskutočňuje, je „identifikácia systému“. V podstate ide o poznávanie celého systému školy a jej podsystémov, medzi ktoré patria predovšetkým žiaci, učitelia, ich vzájomné vzťahy, ale aj sociálne vzťahy v triedach, edukačný proces, vyučovacie štýly učiteľov, učebné štýly žiakov, štýly rodinnej výchovy a pod. Ide teda o veľmi širokú škálu problémov, ktoré nie je možné v rozsahu tejto publikácie obsiahnuť. Pre potreby učiteľov a iných pedagogických zamestnancov, pre ktorých je publikácia určená, je dôležité upozorniť na poznávanie osobnosti

žiaka a na metódy, ktoré môže školský psychológ, ale do určitej miery aj pedagóg využívať.

Poznávanie osobnosti žiaka v školských podmienkach (metódy a techniky)

V koncepcii práce školského psychológa sa uvádza, že jedna z najvýznamnejších činností školského psychológa na škole je poznávanie osobnosti žiaka. Len dostatočné poznanie osobnosti žiaka mu umožňuje lepšie a presnejšie identifikovať problémy žiaka v učení a v správaní, hľadať riešenia na ich elimináciu alebo aspoň zmiernenie, ale tiež mu umožňuje prognózovať ďalší vývin žiaka. Úlohou školského psychológa v tejto súvislosti je zisťovať predovšetkým psychické dispozície žiaka, najmä psychické procesy, vlastnosti a funkcie. Taktiež diagnostikuje napr. výkonovú motiváciu, stratégie a motorické štruktúry, ale aj vedomosti, spôsobilosti, zručnosti, tiež postoje a vzťahy k ľuďom, úroveň emocionálnej inteligencie, prosociálnosti, empatie a pod. Takže školský psychológ sa usiluje o čo najkomplexnejšie poznanie osobnosti žiaka tak, aby na základe tohto poznania mohol odporučiť učiteľovi a rodičom najvhodnejší prístup k jeho formovaniu.

Pozitívne možno hodnotiť tú skutočnosť, že v súčasnosti sa zmiernil spor medzi psychometrickou a klinickou metódou a že je potrebné uplatňovať obidve stratégie. Školský psychológ sa zameriava na psychologickú diagnostiku, ktorá je opodstatnená nielen v špeciálnych profesiách ako podklad pri výbere alebo kde je ohrozený normálny vývin, ale aj v jeho práci. Podporou tohto stanoviska je konštatovanie, že uplatnenie psychologickéj diagnostiky je „opodstatnené aj tam, kde cieľom je nielen výber ľudí, ale aj ich formovanie“ (J. Vonkomer, 1990, s. 164). Práve v škole a v školskom prostredí sa realizuje systematické formovanie a rozvíjanie jednotlivcov, preto psychodiagnostika v práci školského psychológa v škole má význam. Uvedený autor tiež konštatuje, že „prínos psychologickéj diagnostiky, resp. poznanie individuality osobnosti žiaka prostredníctvom psychodiagnostických metód sa nedá ničím suplovať, či rovnocenne nahradiť... je preto opodstatnené uplatňovať psychodiagnostické metódy v každej škole. Psychologická diagnostika zdravých žiakov je nielen možná, ale aj potrebná. V tejto súvislosti J. Vonkomer, vychádzajúc z myšlienok O. Kondáša (1977) o účinnosti psychologického vyšetrenia v klinickej psychológii a aplikujúc ho na školské prostredie uvádza, že *psychologická diagnostika v škole*:

- podáva obraz o psychickom stave žiaka, jeho psychických funkciách, školskej výkonnosti, emocionálno-vôľovej stabilite a pod., podľa potreby umožňuje tieto uviesť do vzťahu s normou v rámci populácie,
- sleduje možné kauzálne vzťahy medzi úrovňou psychických kvalít žiaka a jeho školskou úspešnosťou,
- realizuje rozbor štruktúry osobnosti žiaka, jeho schopností, postojov, záujmov, sociálnych vzťahov a jeho prispôsobivosti,
- posudzuje vplyv prostredia školy na plnohodnotný rozvoj osobnosti žiaka.

V domácej (J. Hvozdič, 1986, E. Gajdošová, 1998) i v zahraničnej literatúre (H. M. Knoff, 1990) sa uvádza, že v školskom prostredí školský psychológ na poznávanie osobnosti žiaka najčastejšie používa tieto metódy a techniky: interview, ratingové škály, psychodiagnostické testy a osobnostné dotazníky, projektívne techniky (ktoré využíva v spolupráci s poradenským

a klinickým psychológom), analýzu školských materiálov, pozorovanie v prirodzenom prostredí (v triede, cez prestávku, v záujmových krúžkoch). Bližšiu charakteristiku vybraných metód a techník podávame v ďalšej časti.

Interview v práci školského psychológa

Školský psychológ na škole realizuje konzultačno-poradenskú, diagnostickú a preventívnu činnosť, v ktorých je základnou metódou práve interview. Tejto metóde venujú pozornosť viacerí psychológovia. M. Zelina (1990) upozorňuje na skutočnosť, že pri tejto metóde je dôležité vytypovať si kroky na prípravu a realizáciu rozhovoru, najmä:

- vymedzenie problému rozhovoru,
- stanovenie predčasných záverov,
- ofenzívu v rozhovore,
- zaujatie role,
- problém otázok v rozhovore,
- egoizmus v rozhovore,
- umenie počúvať,
- tvorenie vzťahov v rozhovore,
- dynamika rozhovoru,
- tvorivosť v rozhovore.

Rozhovor je pre školského psychológa metóda, ktorú denne používa vo svojej práci pri kontakte s učiteľmi, členmi vedenia školy, žiakmi či ich rodičmi pri riešení rôznych edukačných problémov. Je preto dôležité, aby vedel rozhovor kvalitne viesť, aby mal osvojené zručnosti na jeho efektívne riadenie

Cieľom rozhovoru je preniknúť do osobnosti klienta (žiaka, učiteľa, rodiča), čo najlepšie ho poznať, utvoriť si o ňom čo najpravdivejší obraz tak, aby školský psychológ mohol uplatňovať adekvátne intervenčné postupy. Interview – rozhovor sa často podobá na bežnú konverzáciu. Líši sa od nej najmä týmito znakmi:

- interview má stanovený cieľ,
- za celé jeho riadenie i obsah nesie zodpovednosť školský psychológ,
- medzi psychológom a klientom nie je recipročný vzťah, psychológ kladie otázky a klient odpovedá,
- psychológ sa správa plánovane, organizovane profesionálne, neustále sleduje vzťah, interakciu medzi ním klientom,
- zväčša je interview dopredu plánované a formálne organizované.

Rozhovor v práci školského psychológa je veľmi účinný najmä preto, že psychológ môže flexibilne klásť otázky, umožňuje mu všímať si verbálne i neverbálne prejavy a správanie sa klienta, môže pohotovo reagovať na prípadné nedorozumenia či nepresnosti a pod.

Pre úspešné vedenie interview s deťmi a dospelými E. Gajdošová (E. Gajdošová, 1998 str. 36 - 39) odporúča riadiť sa týmito významnými stratégiami:

a/ Nastoliť dôveru u klienta tak, aby klient cítil, že práve školský psychológ je ten, čo mu chce pomôcť, poradiť, komu sa môže zdôveriť. Dôležité je vytvorenie atmosféry dôvery a bezpečia, aby s ním klient komunikoval bez strachu, otvorene, úprimne.

b/ Ukázať záujem. Spolu s nastolením dôvery je potrebné, aby školský psychológ prejavil záujem o to, čo mu žiak, učiteľ alebo rodič hovorí, tak aby mal pocit, že psychológovi skutočne záleží na zistení, ako vidí problém on, ako ho vníma on. Odporúča sa, aby psychológ využil výroky i neverbálne prejavy správania, ktoré klientovi ukážu, že má o neho záujme, je voči nemu senzitívny, empatický (napríklad: Takže hovoríš, že učiteľ je voči tebe nespravodlivý, že?)

c/ Odstrániť strach, ktorý môžu mať ľudia z rozhovoru so školským psychológom. Strach možno pozorovať u klienta jednak z verbálnych prejavov – opakovania, nevhodné zvuky, vynechania, časté používanie citosloviec (ehm). Z neverbálnych prejavov strachu sú zaujímavé a pozorovateľné napr. neprirodzené úsmevy, nepokoj, trasenie sa, chytanie rúk a pod.

d/ Uľahčiť komunikáciu. Pri riadení rozhovoru je dobré, ak školský psychológ pozná a uplatňuje niektoré postupy, ako uľahčiť komunikáciu:

- vhodne formuluje otázky,
- *pri kladení otázok berie do úvahy vek klienta,*
- *vyjasňuje si s klientom niektoré pojmy,*
- *vyhýba sa otázkam, ktoré vyžadujú odpoveď ÁNO / NIE,*
- *vyhýba sa dlhým a zložitým otázkam a cudzím slovám,*
- *vyhýba sa sugestívnym otázkam „Máš rád sestru, že?“,*
- *kladie priame otázky,*
- *používa alternatívne otázky,*
- *vyhýba sa otázkam, ktoré by mohli klienta uviesť do rozpakov,*
- *odáva odvalu pri pokračovaní v rozhovore,*
- *zisťuje emócie,*
- *je empatický,*
- všíma si rozdiely medzi verbálnymi a neverbálnymi prejavmi klienta,
- toleruje problémové správanie,
- kontroluje svoje city, kriticky analyzuje informácie a pod.

e/ Vie počúvať a všíma si neverbálne prejavy správania. Pre dobre vedený rozhovor je práve táto požiadavka veľmi dôležitá. Školský psychológ počas rozhovoru dôsledne počúva, čo mu klient hovorí, informácie sa usiluje si zapamätať, všíma si, ako to klient hovorí, všíma si, čo sa pri rozhovore nepovedalo.

Počas rozhovoru psychológ sleduje intenzitu hlasu, rýchlosť reči, organizáciu reči, dikciu,

slovník, pokoj a pohodu, resp. nepokoj a napätie, spôsob hovorenia. Všima si tiež pozíciu jeho tela (relaxovaná – napätá), motorické správanie (hyperaktivita, hypoaktivita, tiky), rituály, stereotypné pohyby, gestá, mimiku, výraz tváre. Všima si tiež štýl oblečenia, jeho vzhľad, ktoré často ukazujú príslušnosť k určitej skupine, postoj k nej i k sebe samému.

Typy rozhovorov

Školský psychológ pracuje so žiakmi, učiteľmi a rodičmi, realizuje s nimi *vstupné, priebežné i výstupné*

rozhovory. Každý z týchto rozhovorov má svoje špecifiká, ktoré treba v práci rešpektovať. Pre voľbu typu rozhovoru sa školský psychológ rozhoduje na základe zrelého uváženia vychádzajúc z konkrétnej edukačnej situácie, v ktorej poskytuje svoje služby.

Vstupný rozhovor

Základným cieľom vstupného rozhovoru je získať základné dôležité informácie od žiaka, učiteľa či rodiča najmä na vytvorenie si obrazu o probléme, problémovej situácii, názoru o klientovi, ktorý mu potom posluží na výber vhodnej stratégie na intervenciu. Je rozdiel, či sa rozhovor uskutočňuje s dospelým, alebo s dieťaťom.

A. Vstupný rozhovor s dieťaťom

Tento rozhovor realizuje školský psychológ pred akoukoľvek intervenciou a slúži mu na získanie základných informácií o žiakovom správaní, názoroch postojoch, príčinách i dôsledkoch problémov a pod. Žiakovi kladie otázky, pričom sa odporúča, aby *školský psychológ* kladol jednoduché otázky, ubezpečil sa, že dieťa otázkam rozumie, nekladol sugestibilné otázky, aby hovoril pomaly a ticho, bol pripravený zmeniť obsah rozhovoru, usiloval sa o objektivitu a úprimnosť, dával často pochvalu, vyhýbal sa kritickým výrokom, bol taktný, aby sa dieťa necítilo nepríjemne, odstránil strach, najmä tým, že mu nestále vyjadruje podporu a pod. Práve informácie, ktoré školský psychológ získa v rozhovore s dieťaťom, mu poslužia na posúdenie celkového psychického stavu, vzhľadu, správania, reči, komunikácie, emócií, oblasti senzomotorickej, poznaniu kognitívnych funkcií atď.

B. Vstupný rozhovor s rodičmi žiaka

Tento rozhovor je tiež veľmi dôležitý pre posúdenie žiaka a poznanie jeho osobnosti. Rodičia totiž disponujú poznatkami o správaní ich dieťaťa, ktoré môžu byť cenným zdrojom informácií pre školského psychológa. Dieťa strávi s rodičmi zväčša veľa času, ktoré je iné ako je prostredie školy, kde sa dieťa môže správať svojím typickým spôsobom. Práve rozhovorom s rodičmi školský psychológ získa informácie o postoji rodičov k ich dieťaťu, o vývine dieťaťa, o podobných problémoch a ich vysporiadaní sa v minulosti, aký majú rodičia postoj k školským

úspechom – neúspechom žiaka, ich postoj ku škole, učiteľom, informácie o tom, čo očakávajú od školy a pod.

Rozhovor s rodičmi by sa mal začať pozdravom a predstavením sa, ponukou školského psychológa pomôcť riešiť prípadné problémy ich dieťaťa. Potom môže požiadať rodičov, aby o svojom dieťati niečo porozprávali, ako s ním vychádzajú, ako sa dieťa doma správa. Špeciálne sa treba venovať citom rodičov, ich prežívaniu a vyvarovať sa akémukoľvek argumentovaniu, že práve oni – rodičia zapríčinili jeho problém. Školský psychológ by nemal byť autoritatívny a nemá dávať najavo svoje nadradené postavenie. Rodičom musí školský psychológ zdôrazňovať, že chápe ich pocity, že im je ťažké hovoriť pred cudzím človekom, ale prejaví tiež nádej, že spoločným úsilím sa problém podarí odstrániť. Vstupný rozhovor je niekedy dobré začať aj vyplnením anamnestického dotazníka obsahujúcom informácie o psychickom a zdravotnom stave dieťaťa, o jeho vývine, informácie o rodine a jej zdravotnom stave. Nakoniec je dôležité sa dohodnúť s rodičmi o ďalšom priebežnom, či záverečnom rozhovore. Dôležité je poďakovať rodičom za to, že prišli a za spoluprácu.

C. Vstupný rozhovor s učiteľom

Aj rozhovor s učiteľom môže školskému psychológovi priniesť veľa zaujímavých informácií najmä o tom, ako samotný učiteľ vníma žiaka a jeho problém, ako on vidí príčiny ale aj následky správania, ktoré nie je v súlade so školským poriadkom. Tiež sa môže dozvedieť i to, čo učiteľ, hlavne triedny učiteľ doteraz urobil pre riešenie daného problému, s akými výsledkami. Triedny učiteľ môže tiež školského psychológa informovať o tom, ako sa ostatní spolužiaci, ale aj učitelia správajú k žiakovi, ako ho hodnotia, reagujú na neho a ako vnímajú možnosť spolupodieľať sa pomoci žiakovi.

D. Vstupný rozhovor s rodinnými príslušníkmi

Pre komplexné posúdenie osobnosti dieťaťa je niekedy nutné, aby so súhlasom rodičov, školský psychológ navštívil rodinu žiaka a viedol z viacerými jej členmi rozhovor. Pre žiaka je to aj prejav toho, že sa to s ním myslí úprimne a že sa s ním hrá otvorená hra, pretože je priamym účastníkom takéhoto rozhovoru.

Školský psychológ prostredníctvom rozhovoru s rodinnými príslušníkmi môže lepšie preniknúť do života rodiny v súčasnosti i v minulosti, do rodinnej konštelácie, komunikácie a dynamiky, ktoré mohli ovplyvniť vývin žiakovej osobnosti. Pri rozhovore s ostatnými členmi rodiny tiež je nutné sa najprv predstaviť, uviesť hlavný cieľ návštevy, zabezpečiť si dôveru a ukázať snahu pomôcť dieťaťu. Psychológ si všíma, kto s kým najviac hovorí, kde ktorí členovia rodiny sedia, kto sa ku komu obracia, kto koho prerušuje, kto objasňuje pravidla, stanoviská. Všíma si tiež neverbálne prejavy správania sa jednotlivých členov.

V priebehu starostlivosti školského psychológa o dieťa sa môže uskutočniť niekoľko *priebežných rozhovorov*

, pre ktoré platia obdobné pravidlá ako pre vstupný i záverečný rozhovor. Výsledky týchto rozhovorov je potrebné dôkladne si zaznamenávať tak, aby ich mohol využiť pre komplexné posúdenie žiaka.

Záverečný rozhovor

Po uskutočnení psychologického vyšetrenia dieťaťa a po analýze všetkých získaných dát môže školský psychológ uskutočniť záverečný rozhovor najmä s dieťaťom a jeho rodičmi. Cieľom tohto rozhovoru by malo byť prediskutovať zistené výsledky, informovať ich o priebehu, ale najmä výsledkoch psychologického vyšetrenia, o kladoch či nedostatkoch, ale aj o navrhovanej intervencii a starostlivosti o dieťa. Pri realizovaní záverečného rozhovoru by mal školský psychológ rešpektovať vek dieťaťa, ale aj postoj rodičov k jeho činnosti. Dôležité je, aby v zmysle humanistického prístupu podľa C. R. Rogersa (1970) školský psychológ kládol dôraz na tri základné charakteristiky, a to na empatiu, kongruenciu a akceptáciu.

Empatia – vyjadruje schopnosť porozumieť citom, náladám druhého. V komunikácii ide o pochopenie významu vecí, ktoré školský psychológ pre klienta rieši, o citové pochopenie jeho stavov, nálad a vzťahov.

Kongruencia – znamená porozumenie, čo klient hovorí, chápanie jeho argumentov. Školský psychológ samozrejme nemusí s ním súhlasiť, ale mal by dať najavo klientovi, že mu rozumie a chápe jeho systém myslenia a argumentácie.

Akceptácia – je prijatie človeka ako takého. Prejavuje sa pozornosťou k jeho problémom, k jeho záujmom.

Ak sa v rozhovore uplatňujú uvedené fenomény, klient má naozaj pocit, že školský psychológ s ním cíti, rozumie mu, berie ho vážne. V mysle uvedeného M. Zelina zdôrazňuje, že psychológ sa musí priblížiť k dieťaťu, človeku, teda že sa musí štylizovať do určitej role, napr. dávať optimizmus, stimulovať učenie, tváriť sa odmeňujúco a trestajúco, ale aj skutočne posilňovať pozitívne správanie a kritizovať negatívne správanie.“ (M. Zelina, 1990).

Ratingové škály

Cieľom ratingových škál je, aby rodičia alebo učitelia zhodnotili na hodnotiacej škále stupeň istých prejavov správania dieťaťa alebo iných aspektov rôznych situácii. Tieto hodnotenia sú pre školského psychológa užitočným nástrojom psychologického vyšetrenia najmä vtedy, ak sa používajú spolu s inými psychologickými metódami. Neodporúča sa používať samostatne, ako jedna jediná metóda. Pri hodnotení výsledkov ratingových škál treba brať do úvahy aj to, kto bol posudzovateľom, do akej miery mohol subjektívne ovplyvniť výsledky hodnotenia. To môže byť ich obmedzením, či nedostatkom.

E. Gajdošová (1998) uvádza, že známe a veľmi často v zahraničí používané Ratingové škály vypracoval Connors (1985). Tieto škály pomáhajú identifikovať problémy žiakov v správaní. Rodičia, učitelia a výchovní poradcovia posudzujú osobnostné vlastnosti a prejavy správania, hyperaktivitu, emocionálne problémy, úzkosť, problémy v učení, a na základe toho potom školský psychológ identifikuje problémy žiakov v učení a správaní. Connorsova škála zisťuje problémy detí od 4 do 12 rokov, obsahuje 39 ukazovateľov, teda prejavov správania, ktoré sa zoskupujú do 6 faktorov:

- hyperaktivita,
- problémy v sebaregulácii,
- zvýšená emocionálnosť,
- strach a úzkosť,

- asociálne problémy,
- problémy s dochádzkou do školy.

Učitelia posudzujú stupeň výskytu jednotlivých prejavov správania sa žiaka na 4 stupňovej škále, teda 0 – vôbec nie, 1 – niekedy, 2 – často, 3 – veľmi často. Hrubé skóre, ktoré sa získa, sa podľa tabuľky prevádza na vážené skóre, tzv. T – skóre. Ak je vážené skóre dve a viac štandardných odchýlok ($SD = 10$) nad priemerom, ($AM = 50$), tj. $T = 70$, signalizuje to problémovú oblasť, problém. Connersonova škála je podľa uvedenej autorky veľmi rozšírená, pracujú s ňou školskí psychológovia v celej západnej Európe aj v USA už takmer 20 rokov.

Školský psychológ použitím ratingových škál môže za krátky čas zistiť, kde sú u dieťaťa problémy, a to najmä porovnaním odpovedí získaných od učiteľov a rodičov.

Existujú i ďalšie ratingové škály, ako napr. Škála pre posúdenie správania dieťaťa ((Pediatric Behavior Scale) autora Scota, Ratingová škála na meranie sociálnych vzťahov žiakov u žiakov 1. stupňa základnej školy autorov L. C. Singletona a S. R. Ashera (1977), ale aj škála SORAD autora Hrabala a iné. Tieto i ďalšie ratingové škály sú určené okrem iného i na identifikovanie žiakov s nízkym sociálnym statusom.

Psychologické testy

V bežnej činnosti školského psychológa sa zisťujú intelektové schopnosti a charakteristiky žiakov, ale aj ich osobnostné vlastnosti. K tomu mu slúžia psychologické testy, určené len pre činnosť psychológa.

Psychologická diagnostika intelektových schopností

Diagnostika intelektových schopností žiakov, ako konštatuje E. Gajdošová, nie je jednoduchá. Pri psychologickom vyšetrení v práci školského psychológa sa využívajú výlučne len štandardizované metódy. I tieto sa v školskej praxi nepoužívajú izolovane, ale používajú sa v batérii testov. Napr. J. Vonkomer uvádza, že ide o batériu s 5 testami: pre žiakov základných škôl G – test, Kresba figúr, S – test, ČDT a PFB, a pre žiakov stredných a vysokých škôl DV, PFB, S – test, NR (názorové rady) a inštrukcie. Sú i ďalšie batérie testov, ktoré použila napr. E. Gajdošová vo svojej práci školského psychológa na základnej škole TIP, IST, ČDT (čítací diskriminačný test), NR, DRČ (disjunkčný reakčný čas), ktorými chcela zistiť celkovú úroveň všeobecných rozumových schopností, ale aj ich verbálnu inteligenciu, matematické a technické nadanie, osobné či pracovné tempo, logické usudzovanie, bystrosť čítania, zachytenie podstatného, schopnosť pochopiť.

Cieľom uplatnenia IQ testov a testov špeciálnych schopností je zachytiť individuálne rozdiely v schopnostiach medzi žiakmi, a mať isté východisko pre prognózovanie školskej úspešnosti žiakov, pre realizovanie formatívneho vplyvu na žiakov, ale najmä pre uplatnenie individuálneho prístupu učiteľov k jednotlivým žiakom.

Pre potreby učiteľov v školách je potrebné nie zisťované zisťovanie úrovne všeobecných a špeciálnych schopností, ale poznávanie celej osobnosti žiakov, ich záujmov, ašpirácii,

postojov, osobnostných vlastností, sociability, teda všetky sociálne a psychologické charakteristiky. Tie potom umožňujú školskému psychológovi odhaliť potenciality žiakov, ich rezervy a využiť ich na riešenie vzniknutých problémov v učení, správaní i pri voľbe budúcej profesie. Prehľad vybraných psychologických testov, ktoré sú vhodné pre prácu školského psychológa prehľadne uvádza E. Gajdošová (E. Gajdošová, 1998, str. 47 - 58).

Psychologická diagnostika osobnostných vlastností žiakov v práci školského psychológa

Z hľadiska komplexného poznávania osobnosti žiaka je potrebné, aby sa školský psychológ venoval poznávaniu osobnostných vlastností žiakov a individuálnych rozdielov medzi nimi. Poznanie osobnostných vlastností mu umožňuje získavať informácie o kladoch, nedostatkoch, rezervách, problémoch v správaní žiakov, ich ťažkostiach pri prekonávaní prekážok spojených so školou a učením. Informácie, ktoré školský psychológ získa zo psychologických vyšetrení osobnostných vlastností žiakov, sú významné pre učiteľov pre efektívne formovanie pozitívnych vlastností žiakov, pri motivovaní k pozitívnym školským výkonom a správaniu.

Zisťovanie osobnostných kvalít žiaka sa môže realizovať skupinovým vyšetrením, na ktoré sa používajú štandardizované psychodiagnostické metódy, ako napr.

- B - JEPI osobnostný dotazník EYSENCKA pre deti a mládež,
- HSPQ 14 faktorový osobnostný dotazník CATTELLA,
- KUD Kudličkovej osobnostný dotazník,
- Bellov dotazník prispôsobivosti,
- WOODWORTH . MATHEWSON dotazník a iné.

Aj prehľad týchto a ďalších metód na diagnostiku osobnostných vlastností spracovala E. Gajdošová (1998, str. 60).

Pre ilustráciu uvádzame zaujímavý Eysenckov dotazník, ktorý v psychologickéj diagnostike podčiarkol sledovanie dimenzii extravertzia – introvertzia a neuroticizmus. Práve poznanie dimenzie neuroticizmu (stav školskej psychologickej stability – stability) sa považuje v školskej psychológii za veľmi významné, najmä v súvislosti s hodnotením sebavedomia či sebaovládania žiakov. Teda poznanie osobnosti žiaka z hľadiska emocionálnej stability a lability, ako aj extravertzie a introvertzie umožňuje školskému psychológovi, a potom aj učiteľom a rodičom, lepšie pochopiť správanie žiaka v škole i mimo nej, porozumieť mu, jeho reakciám, konaniu, spôsobu riešenia konfliktov, vzťahom v skupine, k dospelým i k sebe samému. Školský psychológ získa adekvátne informácie o žiakovi a tie potom posunie učiteľovi alebo rodičovi, tí môžu lepšie pochopiť žiaka a zvoliť k nemu adekvátny prístup. Napríklad ak je žiak emocionálne labilný, neistý, introvertne orientovaný, s nízkym sebahodnotením a sebavedomím, ktorý si neverí, má strach a zábrany odpovedať pred triedou, bude mať problémy pri prezentácii odpovede na ústnej skúške pred triedou, môže zlyhávať. To sa prirodzene odrazí i na hodnotení jeho výsledkov, ktoré často nezodpovedá celkovým vedomostiam, pretože ich prezentovanie bolo ovplyvnené práve jeho osobnosťami

charakteristikami.

Aj metódy, ktorými školský psychológ môže diagnostikovať osobnostné kvality žiaka nielen jemu, ale sekundárne aj učiteľom a rodičom, umožňujú realizovať individuálny prístup, v ktorom sa rešpektujú uvedené osobnostné charakteristiky. Navyše školský psychológ môže takýchto (i iných) žiakov zaradiť do sociálno-psychologických výcvikov, ktorých cieľom o. i. je lepšie poznať seba, iných, zvyšovať sebadôveru, podporovať zdravé sebedovetie, otvorene vyjadrovať svoje myšlienky a city.

Medzi testy osobnosti možno zaradiť aj projektívne techniky.

Projektívne techniky

Tieto testy sú zamerané na odhalenie osobnostných aspektov, ktoré sú často skryté a ťažko dostupné. Ide najmä o emocionálne, iracionálne a motivačné aspekty, vyrovnávanie sa s konfliktami, riešenie intrapersonálnych konfliktov, vzťahy, postoje, potreby, ktoré nie sú pozorovateľné a ani dostupnými metódami často zistiteľné. Menej sa dostávajú „na povrch osobnosti“, ale účinne zachytávajú štruktúru osobnosti, najmä jej potenciality.

Projektívne techniky sú zamerané na odhaľovanie nonkognitívnych funkcií. Úloha, ktorú majú žiaci riešiť má akúsi skrytú podobu, účel skúšky je zastretý, nepriehľadný, čo umožňuje zistiť aj nevedomé aspekty jednotlivca. Pri uplatnení projektívnej metódy je zvláštny vzťah medzi školským psychológom a žiakom, ktorý často berie danú situáciu ako hru, je ochotný spolupracovať, aktivizuje sa jeho fantázia.

J. Ženatý a P. Říčan (1988) v súvislosti s uplatnením projektívnych techník uvádzajú, že je dôležité, aby psychológ, ktorý využíva v každodennej praxi tieto techniky, mal široké vzdelanie, záujem o človeka, citlivosť pre jeho vnútorný svet, vysokú frustračnú toleranciu, trpezlivosť, teoretické poznatky a ich schopnosť aplikovať ich v praxi, ale aj ochotu neustále sa v projektívnych technikách zdokonaľovať.

Pre ilustráciu možno uviesť napr. Goodenoughovej test kresby ľudskej postavy, ale aj tzv. „Nedokončené vety“. Údaje z nedokončených viet treba v ďalšej činnosti školského psychológa ďalej overovať inými metódami a technikami, pretože odpovede na jednotlivé vety môžu byť ovplyvnené napr. náladou žiaka, strachom, zlou skúsenosťou a pod.

Napríklad:

- Najradšej som, keď
- Nenávidím
- Teším sa, lebo
- V rodine (v škole) sa mi nepáči
- Cez prestávky
- Kamaráti

Najčastejšie využívanými projektívnymi technikami sú aj kresby, ktoré sa dajú rýchle administrovať a sú často bohatým zdrojom informácií o žiakovi, ale najmä zdrojom pre vytváranie hypotéz o žiakovi, teda predpokladov, ktoré ďalej overujeme. Ako témy na kreslenie môžu byť napr. Moja rodina, Moja trieda, Čarovná izba, Začarovaná rodina, Na čo sa teším a čoho sa bojím, Dom, v ktorom by som rád žil a pod.

Medzi projektívne techniky sa zaraďuje aj krešbný test školskej prispôsobivosti detí (KTS) autorky T. Krogh, ktorý sa používa aj v našich podmienkach na zistenie úrovne spôsobilostí detí pre školu a na prognostiku školskej úspešnosti detí v prvom ročníku základnej školy.

Práve KTS možno považovať za výbornú skrínigovú metódu, ktorú je vhodné aplikovať pri zápise detí do školy alebo aj ako retest tesne pred vstupom detí do školy. Odporúča sa používať v práci učiteľov materských i základných škôl, keďže KTS sleduje mnohé z faktorov, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zaškolenie sa dieťaťa, umožňuje zvážiť, či dieťa je v danej etape sledovania zrelé pre školu alebo nie a či je potrebné navrhnuť odklad školskej dochádzky.

Analýza školských materiálov

Školský psychológ, ale napokon aj učiteľ môže získať pomerne veľa informácií o žiakovi aj z rôznych školských dokumentov a školských materiálov, ktorú sú k dispozícii. Sú to najmä *triedne knihy*

, v ktorých sa nachádzajú informácie o dochádzke žiakov, absenciách napr. zo zdravotného dôvodu, neospravedlnené hodiny, ktoré upozornia na záškoláctvo. Ďalej je to

klasifikačný záznam,

v ktorom možno sledovať zmeny v prospechu žiakov spôsobené chorobou, zmenou situácie v rodine, nevhodným sociálnym prostredím, partou a pod. Sem zaraďujeme aj

analýzu vysvedčení písomných skúšok a testov, domácich úloh, slohových prác, projektov, umeleckých prác a pod

. Zo všetkých uvedených dokumentov môže školský psychológ získať o žiakovi cenné doplňujúce informácie.

Aj výtvarné techniky, tvorivé písanie, modelovanie, kresby či denníky sú veľmi vhodné na poznávanie osobnosti žiaka. Možno z nich zistiť, ako žiak vníma sám seba, rodinu, školu, aké má k nim postoje, čo prežíva, po čom túži, čo ho pobáda do činnosti, aké hodnoty uprednostňuje a pod.

Zaujímavý je tzv. koláč citov. Táto technika umožňuje žiakovi lepšie si uvedomiť celú škálu a intenzitu pozitívnych i negatívnych citov, ktoré sú súčasťou jeho prežívania. (str. 67).

Pozorovanie v prirodzených podmienkach školy

Všeobecne je známe, že metóda pozorovania patrí k najstarším a najčastejšie používaným metódam, ktoré uplatňujú učitelia, rodičia, ale aj školský psychológovia. Cieľom pozorovania je urobiť si obraz o spontánnom správaní žiaka v každodennej situácii v triede, jedálni, cez prestávku, na výlete či exkurzii. Ním sa tiež získavajú informácie o interpersonálnom správaní jednotlivca, o správaní sa žiaka ku kamarátom, spolužiakom, učiteľom, rodičom, o štýle učenia sa žiaka. To všetko je potrebné pre plánovanie a realizovanie vhodných intervencií. Ak školský psychológ získa informácie o žiakovi na základe využitia iných psychodiagnostických metód, je vhodné, aby ešte navštívil triedu a sledoval správanie sa žiaka práve v triede, na vyučovacích hodinách. Môže zistiť veľmi zaujímavé a doplňujúce skutočnosti, ktoré by inak ako sledovaním žiaka v reálnych podmienkach nezískal. Napr. že žiak sa správa agresívne len vtedy, keď spolužiaci zaujímajú k nemu odmietavý až nepriateľský postoj, keď sa mu

vysmievajú, ironizujú . V takejto situácii si školský psychológ dotvorí obraz o celkovej situácii a môže kompetentne učiteľovi poradiť, čo má robiť a ako sa správať k takémuto žiakovi. Niekedy stačí, keď vyučujúci žiaka presadí do inej lavice, keď ho poverí vážnymi a zodpovednými úlohami, vhodne ho motivuje, povzbudzuje, prípadne sa porozpráva s ostatnými žiakmi triedy a pod.

Za uplatnenie metódy pozorovania v prácu školského psychológa je viacero argumentov, najmä:

- pozorovanie správania žiaka prebieha v prirodzenom, neštylizovanom prostredí,
- pozorovaním žiaka získa školský psychológ iné informácie, než dostane od učiteľov či rodičov,
- informácie získané pozorovaním rozširujú poznatky získané testami a dotazníkmi,
- pozorovaním získa školský psychológ informácie, ktoré mu slúžia na vhodný výber účinného programu na nápravu nedostatkov i efektivity jeho pôsobenia.

Pri uplatnení tejto metódy si však školský psychológ musí uvedomiť, že svojou prítomnosťou v triede:

- môže byť negatívnym faktorom a môže ovplyvniť celkové správanie dieťaťa,
- deti, keď sú pozorované, sa môžu správať neprirodzene, necítia sa dobre,
- dobre sa často necítia ani učitelia, ktorí majú dojem, že sa sleduje ich pedagogická práca,
- zatiaľ nie je taký všeobecný model pozorovania, že k by v tej istej triede v tom istom čase pozorovali nezávisle 2 - 3 pozorovatelia, každý by mohol dôjsť k iným výsledkom.

Pri uplatnení pozorovania je vhodné, ak školský psychológ postupuje podľa týchto štyroch krokov:

- definuje pozorované prejavy správania,
- postupuje od globálneho pozorovania k pozorovaniu špecifickému,
- vyčlení pozorované úseky,
- pozoruje špecifické prejavy správania,

K pozorovaniu patrí aj zaznamenávanie podstatných znakov správania, pričom treba mať na zreteli, že správanie sa od seba líši frekvenciou, intenzitou, trvaním, latenciou a konzistenciou. Pri pozorovaní sa zistí, že niektoré prejavy sa vyskytujú často, iné zriedka alebo sa nevyskytujú vôbec, niektoré trvajú dlho, iné krátko. To všetko si treba zaznamenávať, pretože sú to vzácne

informácie pre kvalitné pozorovanie a najmä vhodné závery z neho. Pri pozorovaní sa najčastejšie používajú v práci školského psychológa: poviedkové a intervalové zaznamenávanie, konkrétne zaznamenávanie udalostí, ratingové zaznamenávanie a zaznamenávanie skrytou kamerou. Každý z týchto rôznych spôsobov zaznamenávania sa využíva pre potreby diagnostickej činnosti školského psychológa a je na jeho uvážení, ktorému dá prednosť. Prírodzene že to súvisí i s cieľom, ktorému má pozorovanie slúžiť.

Všeobecne sa v súvislosti s pozorovaním uvádzajú niektoré chyby, ktorých sa často pozorovateľ dopúšťa. Sú to:

- efekt prvého dojmu – žiaka posudzuje podľa prvého dojmu,
- haló efekt posudzuje žiaka podľa všeobecného dojmu,
- štedrosť – obľúbených a sympatických žiakov hodnotí vyššie v kladných vlastnostiach,
- teória osobnosti – prispôbuje hodnotenie svojej teórii osobnosti,
- osobné hodnoty – prispôbuje hodnotenie osobným očakávaniam, hodnoteniam,
- obraz seba – posudzovateľ posudzuje podľa seba,
- logická chyba – robí posúdenie, ktoré logicky vplýva z hodnotenia,
- chyba blízkosti – posudzuje prejavy správania ako podobné, pretože sa vyskytujú vedľa seba v čase a priestore,
- osobnosť posudzovateľa – osobnostné charakteristiky posudzovateľa – vek, pohlavie, status, temperament posudzovateľa ovplyvňujú hodnotenie,
- efekt očakávania – očakávania posudzovateľa majú vplyv na zaznamenávané prejavy správania,
- vplyv času – v priebehu času pozorovateľ mení kritériá na pozorovanie.

Uviedli sme stručný prehľad metód a techník, ktoré môže školský psychológ používať na to, aby si urobil komplexný obraz o úrovni rozvoja osobnosti žiaka, o jeho osobnostných vlastnostiach, motivácii, hodnotách a hodnotových orientáciách, o školskej výkonnosti a úspešnosti, o kognitívnom vývine, jeho špecifických schopnostiach a pod. Tieto údaje slúžia školskému psychológovi na usmerňovanie pedagogickej činnosti učiteľov, výchovného prístupu rodičov, na prevenciu vzniku problémov žiakov v učení a správaní, ale aj na diagnostikovanie nadaných a talentovaných žiakov.

Poznávanie rodiny

Rodina patrí k základným výchovným činiteľom, ktorá spolu so školou má pri formovaní detí spoločný cieľ – vychovať dieťa ako plnohodnotnú a autentickú osobnosť, osobnosť, ktorá sa dobre uplatní v živote, v práci, v manželskom a partnerskom vzťahu. Pre splnenie tohto náročného cieľa je veľmi dôležitá ich vzájomná spolupráca, pri ktorej má významné postavenie aj školský psychológ.

Z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka má veľký význam výchovný štýl rodiny. M. Zelina (1993) uvádza, že podľa M. Pilkievicza je štruktúra typu výchovy založená na troch dimenziách:

a/ náročnosť vs. nenáročnosť

b/ kontrola vs. sloboda

c/ odmeňovanie vs. trestanie

Pri kombinácii týchto prístupov možno získať deväť zaujímavých štýlov výchovy:

1. výchova úspechmi – charakterizuje ju láska, akceptácia vychovávaného, vysoké požiadavky, náročnosť, častá kontrola a používanie odmien,
2. nadmieru starostlivá výchova – charakterizuje ju láska a akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, odmeňovanie,
3. liberálna výchova – charakterizuje ju láska a akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, odmeňovanie,
4. demokratická výchova – túto charakterizuje láska a akceptácia, vysoké požiadavky, zriedkavá kontrola a odmeňovanie,
5. rigorózný autokratizmus – je charakteristický nepriateľstvom alebo chýbaním akceptácie empatie, sú tu vysoké požiadavky, častá kontrola, trestanie ako hlavný spôsob vplyvu na správanie dieťaťa,
6. punitívny autokratizmus – vyznačuje sa veľkým stupňom nepriateľstva alebo chýbaním akceptácie, empatie, vysokými požiadavkami, častou kontrolou a trestaním,
7. príležitostný autokratizmus – tento charakterizuje nepriateľstvo, chýbanie akceptácie, kongruencie a empatie, vysoké požiadavky, zriedkavá kontrola a trestanie,
8. zanedbávajúca výchova – prevláda nepriateľstvo, chýba akceptácia, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola, chýba posilnenie,
9. zavrhujúca, odmietavá výchova – túto charakterizuje nepriateľstvo a chýbanie akceptácie, nízke požiadavky, zriedkavá kontrola a prísne tresty.

Aj iní autori (J. Štefanovič, 1987) uvádzajú nesprávne formy rodinnej výchovy, ktoré by mal školský psychológ poznať, a tiež poznať ich vplyv na osobnosť dieťaťa. Uvádza nasledujúce formy nesprávnej výchovy: úzkostlivá, rozmaznávajúca, perfekcionalistická, protekčná, zanedbávajúca, rozdielna, autoritatívna, erotizujúca. Z názvu každého typu rodinnej výchovy vplýva jeho charakteristika a jej obsah a cieľ.

Školský psychológ by sa mal usilovať čo najbližšie spoznať prevládajúci štýl výchovy, ktorý mohol a môže značne poznačiť správanie sa dieťaťa a jeho prípadné problémy. Na toto poznávanie môže školský psychológ využiť pozorovanie, interview, ratingové škály, ankety, dotazníky, projektívne techniky, najmä slohové práce (U nás doma) a nedokončené vety. Pri diagnostike rodinného prostredia využíva poznatky o vzťahoch v rodine, spôsoboch výchovy v rodine, využíva aj Škály rodinného prostredia (Kollárik - Hargašová), dotazník Adolescent o rodine ADOR (Matějček – Říčan), dotazník zisťovania spôsobov výchovy v rodine (Čáp – Boschek) a ďalšie.

Pri poznávaní rodiny môže školský psychológ využiť pozorovanie, interview, posudzovacie škály, ankety a dotazníky alebo projektívne techniky a tiež slohové práce napr. na tému "U nás doma".

V praxi školského psychológa sa pri diagnostike rodinného prostredia, vzťahov v rodine a spôsobov výchovy v rodine osvedčilo využiť Škálu rodinného prostredia / Kollárik -

Hargašová,./, Dotazník adolescent o rodine ADOR / Matějček - Říčan,./, Dotazník zisťovania spôsobov výchovy v rodine / Čáp. - Boschek,./ prípadne aj Projektívne interview / Milan/, a iné. Dotazník ADOR /Adolescent o rodičoch/ zisťuje rodinné vzťahy na základe výpovedí mladistvých /13 - 18 ročných / o svojich rodičoch. Zisťuje postoje, výchovné prístupy a správanie sa rodičov tak, ako sa javia ich deťom v puberte a v adolescencii. ADOR sleduje tri faktory, a to pozitívny záujem vs. hostilitu, direktívnosť vs. autonómiu a nedôslednosť vo výchove rodičov. Pomáha odhaliť rodinné problémy, ktoré by inak zostali skryté a ukazuje, ako dieťa svoju rodinu vníma, ako vníma správanie sa otca a matky voči sebe. Výsledky získané týmto dotazníkom môžu byť východiskom poradenského rozhovoru školského psychológ s rodičmi pri najrôznejších výchovných problémoch, poruchách správania a neurotických problémoch dieťaťa, pri jeho zmenách postojov ku škole, vrstovníkom, rodičom, pri školských ťažkostiach a školskej neúspešnosti a pri rodinnej terapii.

Dotazník zisťovania spôsobov výchovy v rodine DZSV /pre 12 - 19 ročných/ sleduje emocionálny vzťah otca / matky k dieťaťu, ich výchovné riadenie a spôsob výchovy, ako aj emocionálny vzťah, výchovné riadenie a spôsob výchovy v rodine ako celku.

Kombinácia emocionálneho vzťahu a výchovného riadenia v rodine ako celku je vyjadrená modelom 9 polí:

1. záporný emocionálny vzťah so silným riadením
2. záporný emocionálny vzťah so slabým riadením
3. záporný emocionálny vzťah s rozporným riadením
4. kladný emocionálny vzťah so silným riadením
5. kladný emocionálny vzťah so stredným riadením
6. kladný emocionálny vzťah so slabým riadením
7. kladný emocionálny vzťah s rozporným riadením
8. extrémne kladný emocionálny vzťah so slabým riadením
9. záporne - kladný emocionálny vzťah.

Dotazník prináša údaje o spôsobe výchovy v rodine, o tom, kto v rodine môže dieťaťu pomôcť, prípadne kto z rodičov a v ktorom smere by mal korigovať svoje správanie sa k dieťaťu. Obzvlášť dôležité sú tieto zistenia pri práci s problémovými rodinami a v prípade rodinného konfliktu a rozpadu. Preto sa výsledky dotazníka môžu stať východiskom rozhovoru so zameraním na diagnostiku a poradenskú intervenciu, najmä vo vzťahu k rodičom, ale aj deťom a učiteľom.

Úplne novým nástrojom školského psychológa pre poznávanie postojov detí k rodičom, súrodencom, učiteľom a spolužiakom je Bar - Ilanský test /Itskowitz- Strauss/. Ide o semiprojektívne interview, prostredníctvom ktorého sa sleduje, ako dieťa /vo veku 4 - 16 rokov/ vníma svoje miesto v rodine, v škole a v skupine rovesníkov. Deväť základných obrázkov testu, z ktorých šesť má odlišnú verziu pre chlapcov a dievčatá, odhaľuje realistické a významné situácie z každodenného života dieťaťa. Analýza odpovedí dieťaťa na štandardné otázky zisťuje jeho emocionálny stav, motiváciu a kontrolu, interpersonálne správanie a konflikty, postoje k preňho významným osobám, pocity majstrovstva a kompetencie, procesy myslenia a jeho všeobecnú aktivity. Popri individuálnej diagnostike detí sa test ukázal ako hodnotný nástroj aj na skrining celej triedy. odpovede nám pomôžu posúdiť atmosféru triedy, postrehnúť špeciálne interpersonálne problémy medzi učiteľmi a žiakmi a efekt vplyvu rôznych vyučovacích a výchovných metód. Ďalšou možnosťou využitia Bar - Ilanského testu je pri tréningu senzitivity učiteľov a rodičov a ich vciťovania sa do situácií a prežívania detí.

Intervenčná činnosť

V odbornej psychologickej literatúre sa pojem intervencia definuje ako „uskutočnenie zmeny už v prebiehajúcom vzťahu medzi dospelým (učiteľom, rodičom) a dieťaťom s cieľom zlepšiť ho. Intervencia môže byť zameraná aj na vnútorný stav dieťaťa, alebo na vonkajšie pozorovateľné správanie“ (Sandoval, 1993). Môže byť tiež zameraná na zmenu, resp. zlepšenie vzťahu žiaka k učebnej látke a k učeniu.

Aj v zahraničnej literatúre sa v súvislosti s činnosťou školského psychológa venuje viac pozornosti jeho identifikačno-diagnostickej činnosti, menej intervenčnej činnosti. Je to možno preto, že školskí psychológovia v praxi nepopisujú svoju činnosť detailne a konkrétne, ich činnosť je orientovaná na praktické riešenie každodenných problémov, ale nie na evidovanie, zapisovanie a presné registrovanie aktivít, ktoré v tomto smere realizujú. Napokon u nás je málo školských psychológov, ich existencia a činnosť nemajú dlhú tradíciu, a teda majú pomerne málo skúseností v tejto oblasti. Taktiež ani výsledky svojich aktivít, žiaľ, nepublikujú.

Pojem „intervencia“ uplatňovaný v bežnom jazyku môže pripomínať skôr manipuláciu či zásah a snáď by sa mohlo využívať skôr označenie „ovplyvňovanie“ či „rozvíjanie“. V bežnej praxi školského psychológa u nás i v zahraničí sa však používa pojem „intervencia“, preto s ním pracujeme aj my.

Po počiatkovej diagnostickej činnosti i v priebehu nej, keď získa dostatočný počet údajov, si školský psychológ plánuje intervenčné postupy, implementuje rozhodnutia, realizuje intervenciu a napokon realizuje aj zhodnotenie efektívnosti použitých postupov

Intervenciu zameranú na žiaka možno podľa Sandovala (Gajdošová, 1998) klasifikovať do troch skupín:

- intervencie zamerané na ovplyvňovanie a zmenu spôsobu, akým sa žiak v škole správa alebo ako sa učí,
- intervencie orientované na zmenu seba percepcie a seba porozumenia,
- intervencie zamerané na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje, pričom systémom môže byť škola, trieda, výchovno-vzdelávací proces alebo rodina dieťaťa.

V odbornej literatúre, najmä zahraničnej, ktorá sa venuje problematike intervencií v školách, sa uvádzajú rôzne prístupy, postupy, stratégie, ktoré môže školský psychológ vo svojej praxi využiť. Prirodzene, že tieto intervencie si volí v závislosti od typu a stupňa školy, na ktorej pôsobí, svojich kompetencií, skúseností, veku, pracovného štýlu a pod.

O. Rhodes a R. Tracy (1974) uvádzajú päť základných modelov intervencií v škole, ku ktorým E. Gajdošová (1998) pridáva šiesty, humanistický model. Nie je cieľom tejto práce podrobne analyzovať jednotlivé modely, uvedieme len ich stručný popis.

- *biofyzický model* – príčiny porúch v učení a správaní vidí hlavne v dysfunkcii CNS, nie vo vonkajších podmienkach,

- *behaviorálny model* – považuje za príčinu maladaptívneho správania žiaka poruchy v jeho učení, teda problémové správanie je naučeným správaním,
- *psychodynamický model* – vidí príčiny maladaptívneho správania dieťaťa ako výsledok vnútorných opozičných psychologických procesov,
- *sociologický model* – vysvetľuje poruchy v správaní ako výsledok narušenia sociálnych noriem,
- *ekologický model* – uvádza, že každý jednotlivec sa nachádza v rámci ekosystému a porucha správania nastáva vtedy, keď sa naruší vzťah medzi človekom a hlavnými zložkami ekosystému,
- *humanistický model* – vysvetľuje problémy v učení a v správaní narušením školskej klímy a interpersonálnych vzťahov v škole, hlavne vzťahov učiteľ – žiak, a tiež tým, že sa v škole neuplatňujú, alebo len veľmi málo uplatňujú humanistické princípy.

Uvedeným modelom potom zodpovedajú aj intervenčné programy a aktivity, ktoré školskí psychológovia vo svojej praxi využívajú, ale aj podmienky, za ktorých s týmito deťmi pracujú. Najčastejšie sa používajú intervenčné programy na rozvíjanie empatie, asertivity, prosociálnosti, tolerancie, programy vedúce k rozvíjaniu komunikatívnych zručností, sebahodnotenia, sebarozvoja, sebahodnotenia a pod. Programy si môže zostaviť buď školský psychológ, v závislosti od individuálnych osobitostí žiakov, alebo pracuje s programami, ktoré zostavili niektorí renomovaní autori. Popelková (2001, str. 22), že aj sociálno-psychologický výcvik predstavuje jednu z foriem špecifických intervenčných programov, ktoré realizuje aj školský psychológ. Uvádzame príklady intervenčných programov, ktoré vypracovali naši autori.

- Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. stupni ZŠ (D. Kopasová).
- Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 2. stupni ZŠ (D. Kopasová).
- Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou EXPOPROGRAM (V. Labáth, J. Smik).
- Program výchovy žiakov k tolerancii a znášanlivosti a proti násiliu na školách (E. Gajdošová, G. Herényiová).
- Program rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov (E. Gajdošová, G. Herényiová).
- Program „Čelíme šikanovaniu“ (Parry, Carrington).
- Program profesionálnej orientácie žiakov PROFTEENS.
- Ako asertívne prevziať riadenie v školskej triede – pre učiteľov (Canter).

- Program rozvíjania tvorivosti žiakov (V. Salbot).

Intervenciu možno považovať za významnú činnosť školského psychológa vtedy, ak sa už jav

alebo nejaký problém vyskytne a treba ho riešiť, alebo vhodne rozvíjať tú vlastnosť osobnosti, na ktorej nám mimoriadne záleží, ktorá je z hľadiska perspektívy rozvoja jednotlivca a jeho uplatnenia sa v praxi dôležitá. V tomto smere majú intervenčné programy mimoriadny význam.

Konzultačná činnosť školského psychológa

Školský psychológ, ako uvádzajú aj zahraničné zdroje (J. R. Bergan a M. L. Tombari, 1976, J. L. Alpert, 1977, G. Caplan, 1964 a i.), by mal pôsobiť ako konzultant, teda pomáhať učiteľom, výchovným poradcom, vychovávateľom pri využívaní psychologických poznatkov vo výchove a vzdelávaní žiakov, pri ich adaptácii sa na podmienky školy, pri vytváraní pozitívnej školskej klímy, pri zvládaní záťaže žiakov a učiteľov, pri predchádzaní a riešení problémov a pod. *Konzultácia*

je vlastne služba, ktorú konzultant, školský psychológ poskytuje konzultujúcemu, napr. učiteľovi či žiakovi v súvislosti s učením, vzdelávaním, správaním. Konzultácia najprv vyžaduje problém identifikovať, formulovať, vypracovať plán riešenia problému a potom ho uskutočniť. Je to proces interakcie medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, s ktorých jeden je školský psychológ.

Cieľom konzultácie je skvalitniť a zefektívniť život i prácu konzultujúceho. Na to, aby sa tento cieľ dosiahol, je potrebné, aby školský psychológ mal dobré vedomosti a skúsenosti v oblasti, ku ktorej poskytuje konzultáciu a mal aj sám dobre rozvinuté komunikačné zručnosti. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že vzťah medzi školským psychológom a klientom by mal byť partnerský, vzájomne rovnocenný, v žiadnom prípade to nesmie byť vzťah autoritatívny, nadriadený.

Školský psychológ môže využívať rôzne typy konzultácií. Môže uskutočňovať individuálnu alebo skupinovú, priamu alebo nepriamu, formálnu alebo neformálnu, spontánnu alebo plánovanú konzultáciu. Viaceré problémy môže sám konzultovať napr. s poradenským psychológom, pediatrom, sociálnym kurátorom či právnikom.

Ďalej uvádzame stručnú charakteristiku len vybraných typov konzultácií.

A. Individuálna konzultácia

Základným cieľom individuálnej konzultácie je riešiť problém, pričom medzi konzultantom a konzultujúcim by mal byť dôverný a partnerský vzťah. Školský psychológ po definovaní problému postupne zozbiera základné informácie a údaje, ktoré súvisia s frekvenciou, intenzitou či trvaním problému. Zisťuje, čo predchádzalo problémovému správaniu, čo ho ovplyvnilo, ktoré činitele by mohli prispieť k zlepšeniu, alebo úplnému odstráneniu problému.

Pri konzultácii treba brať samozrejme do úvahy vek, v ktorom sa žiak s problémami (o ktorom sa vedú konzultácie) nachádza.

Individuálna konzultácia vyžaduje, aby školský psychológ bral do úvahy určité poznatky o učiteľoch ako špecifickej skupine pomáhajúcich pracovníkov. Učitelia sú neustále vystavení verejnej kritike, denne pracujú s rôznorodými žiakmi, ktorí si vyžadujú veľkú trpezlivosť, sebaovládanie, pričom žiaci často odmietajú učiteľa, nerešpektujú ho, čo vyžaduje od učiteľa veľké úsilie. Prítomnosť školského psychológa a pripravenosť učiteľovi v tomto smere sa ukazuje ako nevyhnutná.

Pre lepšie porozumenie edukačnému procesu, na základe poznatkov z praxe, je vhodné, aby školský psychológ mal pedagogické vzdelanie, snád' aj pedagogické skúsenosti. Tak môže lepšie a kompetentnejšie poskytovať učiteľom rady a odporúčania v oblasti skvalitnenia edukačného procesu. O tejto otázke sa však stále diskutuje.

B. Skupinová konzultácia

Školský psychológ je pripravený poskytovať učiteľom aj skupinovú konzultáciu rôznymi spôsobmi. Využívať pritom môže aj prednášku spojenú s diskusiou, ale hlavne organizovaním a realizovaním výcvikov a tréningov. Pri týchto aktívnych formách spolupráce nie sú učitelia pasívni, ale aktívne sa podieľajú na vypracovaní a riešení úloh.

Pre potreby skupinovej konzultácie si školský psychológ môže pripraviť vstupnú prednášku, resp. informáciu o určitej téme, oboznámi učiteľov z najnovšími teoretickými poznatkami, výsledkami výskumov danej oblasti. Nakoniec učitelia pracujú samostatne, resp. aktívne diskutujú, rozoberajú daný problém, hľadajú spoločne možnosti jeho riešenia. Vhodné je, ak sú na skupinovej konzultácii prítomní učitelia porovnateľných ročníkov a tried, napr. učitelia len 1. stupňa, alebo učitelia rovnakých alebo príbuzných predmetov. Ako spoločná téma môže byť napr. motivácia učenia sa žiakov, inovácia a humanizácia skúšania a hodnotenia, pričom treba diferencovať ich riešenie z hľadiska veku žiakov, s ktorými učiteľ pracuje.

C. Priama konzultácia

Priama konzultácia sa uskutočňuje prostredníctvom sociálno-psychologických tréningov nielen so žiakmi, ale aj s učiteľmi a rodičmi. Ich cieľom je zlepšiť ich sebazpoznávanie a sociálne kompetencie, ale napr. aj ich citlivosť voči deťom, empatiu, primerané asertívne a prosociálne správanie a pod.

Školský psychológ môže využívať napr. hranie rolí, simulované vyučovanie, rozhovor učiteľa so žiakom pod supervíziou školského psychológa, tréningy medziľudských vzťahov. Ďalej to môžu byť tréningy učiteľov a rodičov, aby sa naučili, alebo zlepšili v komunikácii s emocionálne narušenými deťmi a vedeli to uplatniť aj v triede. Tréningom sa učia aj otvorenej komunikácii, schopnosti vyjadrovať svoje city, rozumieť pocitom detí, učia sa využívať a zdokonaľovať demokratické a humánne postupy pri realizovaní edukačného procesu apod.

D. Neformálna konzultácia

Tento typ konzultácie môže prebiehať napríklad tak, že školský psychológ cez prestávku príde medzi učiteľov, prihovori sa im, porozpráva sa s nimi a súčasne môže spolu s nimi pozorovať aj žiakov. Sleduje napr. to, ako sa žiaci hrajú, rozprávajú, čomu sa venujú, ako sa správajú voči sebe, ako ich vníma a hodnotí učiteľ. Môže to byť veľmi dobrá informácia pre školského psychológa na komplexnejšie posúdenie osobnosti a činnosti žiaka. Školský psychológ tu vystupuje skôr ako počúvajúci, než ako odborník, ktorý má radiť. Využíva pritom vhodne formulované vstupné vety ako napr. „Viem, že je prestávka, ale môžem sa Vás na niečo spýtať?, „Môžem sa k Vám pridať?“.

Poradenské aktivity v práci školského psychológa

Školský psychológ je vnímaný na škole ako poradca, na ktorého sa môžu žiaci, učitelia i

rodičia kedykoľvek s dôverou obrátiť. Školský psychológ si pritom vyberá také postupy, ktoré mu vyhovujú, také techniky, ktorým dôveruje, ktoré ma osvedčené, ktoré boli v podobných situáciách účinné.

K základným poradenským prístupom, z ktorých si môže školský psychológ vyberať, patrí psychoanalytická či psychodynamická terapia, behaviorálna terapia, kognitívno-behaviorálna terapia, Rogersova na človeka zameraná terapia, terapia hrou a iné.

Stotožňujeme sa s názorom E. Gajdošovej (1998), že v školách sa osvedčil a v súčasnosti sa často používa práve nedirektívny, na človeka zameraný prístup C. Rogersa. Na základe jeho princípov sa školský psychológ usiluje žiakovi porozumieť, byť empatický, kongruentný, otvorený pri vyjadrovaní pocitov a citov a rozvíjať potenciality dieťaťa.

Efektívna je aj terapia hrou, najmä u tých detí, ktoré ešte nie sú zrelé pre rozhovor alebo odmietajú komunikáciu so školským psychológom. Pri tejto metóde si dieťa samo vyberá hrový materiál alebo hru, voľne s nim narába (bábiky, autíčka, domčeky, farbičky, tabuľa, hlina) a psychológ pozoruje dieťa pri hrovej činnosti.

Školský psychológ v škole uskutočňuje individuálne, skupinové i hromadné poradenstvo, ktorého cieľom je zdravý osobnostný vývin žiakov a ich psychické zdravie. Najoptimálnejšie je, keď školský psychológ pracuje so skupinou 6 – 12 detí rovnakého veku, ale aj so skupinou rôzneho veku.

Poradenstvo, ktoré sa realizuje pre žiakov priamo v škole, má niekoľko odlišných špecifických črt, ktorými sa odlišuje od poradenského procesu v poradenských zariadeniach:

- len zriedka sú žiaci iniciátormi začatia poradenských aktivít, zväčša rozhodnutie navštíviť školského psychológa aspoň na začiatku pochádza od učiteľa,
- keďže deti málokedy rozumejú procesu a významu poradenstva, jeho zámeru a cieľom, prvou úlohou školského psychológa v poradenskom procese je formovať vzťah k žiakom a poskytnúť im dostatok informácií o tomto procese,
- pri výbere metód je treba brať do úvahy verbálne, kognitívne i nonkognitívne schopnosti žiakov,
- na poradenskom procese sa zväčša zúčastňujú aj dospelí z okolia detí,
- školský psychológ môže denne pozorovať správanie žiakov v rôznych situáciách, a tak získať presnejší obraz o dieťati,
- v škole môže školský psychológ využívať intervenčné postupy, ktoré priamo súvisia s edukačným procesom, napr. vypracovať a aplikovať triedny plán na modifikovanie správania žiaka, realizovať skupinovú prácu priamo v triede, zasahovať do rozvrhu, konzultovať pravidelne s učiteľmi, rodičmi a pod.,
- v škole sa využíva hlavne skupinové poradenstvo, pretože školský psychológ poskytuje poradenské služby mnohým žiakom, navyše, skupinové poradenstvo umožňuje poskytnúť pomoc väčšiemu počtu žiakov, je teda efektívnejšie.

Preventívna činnosť školského psychológa

Preventívna činnosť predstavuje v práci školského psychológa, ako už bolo konštatované v predchádzajúcich častiach, veľmi významný rámec jeho činnosti, zameranej na prevenciu, resp. predchádzanie problémovému správaniu. E. Gajdošová (1998) preventívnu činnosť

školského psychológa považuje za činnosť zameranú na vytváranie takých podmienok v systéme škola, ktoré zabráňujú vznik rôznych druhov problémov a ťažkostí pri fungovaní jej podsystémov. Osobitnú pozornosť práci školského psychológa z hľadiska prevencie venuje Rejllová (1996), ktorá v preventívnom poňatí práce školského psychológa vidí rozdiel medzi školskou a poradenskou psychológiou. Uvádza, že poradenská prevencia má iný charakter, je reprezentovaná pedagogicko-psychologickými poradňami, na ktoré sa škola spravidla obracia v prípadoch detí dysfunkčných, deficitných a pod., teda možno uvažovať už o sekundárnej prevencii zameranej na jednotlivca už v ťažkostiach, ktorý je ohrozený a je možné zhoršenie už existujúcej poruchy.

Cieľom primárnej prevencie násilia v školách je vytvárať optimálne podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin žiakov. Ide hlavne o optimalizovanie podmienok v oblasti výchovy a vzdelávania, ale aj v personálnom, materiálno - technickom a priestorovom zabezpečení školy.

Patrí sem výber učiteľov, nové prístupy učiteľov voči žiakom, ktoré kladú dôraz na otvorené a partnerské jednanie, nové postupy vo výchove a vzdelávaní, znižovanie predimenzovanosti osnov, počtu vyučovacích hodín a počtov žiakov v triedach, zamestnávanie asistentov učiteľov alebo zamestnanie školského psychológa a špeciálneho pedagóga priamo na škole, nové efektívne formy spolupráce s rodičmi, kooperácia odborníkov a i.

Programy primárnej prevencie sú:

- predškolské programy – predškolský vek a mladší školský vek sú najdôležitejším obdobím pre prácu s detskou agresivitou. Učiť dieťa zvládať rôzne emocionálne impulzy je úlohou ako pre rodičov, tak aj pre školu.
- školské
- vrstovnicke (peer programy) – skrytý vrstovnicke program však pravdepodobne nemožno použiť tam, kde sa rozvinuli závažnejšie formy agresie s prijatím noriem správania sa triedy
- komunitné
- určené rodičom
- určené učiteľom

V školách sa do popredia preventívnych aktivít dostávajú také programy, ktoré sa uskutočňujú v rámci hodín etickej alebo občianskej výchovy či v rámci triednických hodín či na dobrovoľnej báze po vyučovaní. Realizujú ich školskí psychológovia, sociálni pracovníci či vyškolení učitelia.

Zamerané sú najmä na:

- rozvoj sociálnych spôsobilostí (utváranie sebaúcty, rozvoj sebavedomia, sebapoznávania, sebauvedomovania, budovania sebadôvery
- konštruktívne riešenie konfliktov a zvládanie záťažových situácií a adekvátneho prispôsobenia sa školským podmienkam a mimoriadnym udalostiam a problémom
- relaxáciu

- redukcii nepozornosti a zvýšenie koncentrácie
- redukcii prejavov hyperaktivity

Preventívne programy však musia byť určené nielen žiakom, ale aj ich učiteľom a rodičom.

Primárna prevencia, ktorú uskutočňuje školský psychológ na úrovni školy, teda v prvej línii, má za cieľ predchádzať problémovému vývinu detí, problémom v učení a v správaní. Ide o programové zásahy do postojov učiteľov, do štýlu ich práce atď., pretože práve optimalizáciou edukačného procesu sa predchádza stresom, nezaujmu žiakov, ich odporu k školskej práci a pod. To predstavuje zásah školského psychológa do oblasti psychodidaktiky, ovplyvňovania koncepcie výchovy a vzdelávania v škole sociálnej klímy, uplatňovania humanistických prístupov učiteľov.

Ďalším dôležitým aspektom v práci školského psychológa je cielená primárna prevencia patologických javov u detí a mládeže akými sú kriminalita, šikanovanie, drogové závislosti, nezodpovedný a včasný sexuálny život a pod. V tejto oblasti má školský psychológ naozaj veľké možnosti pôsobenia na všetky subsystemy školy, učiteľov, rodičov ale hlavne žiakov.

Cieľom sekundárnej prevencie násilia v školách je zabrániť vzniku porúch správania, zachytiť ich v počiatočnom štádiu a zabezpečiť opatrenia pre ohrozených žiakov.

Sekundárna prevencia je selektujúca a vyberá si menšie skupiny žiakov, ktoré sú najviac ohrozené a ktoré sú indikované určitými symptómami v správaní a je tu riziko dysfunkčného vývinu.

Kým v rámci primárnej prevencie sa pracuje so všetkými žiakmi, cieľovou skupinou opatrení sekundárnej prevencie sú:

- deti zlyhávajúce v škole v učení
- deti s poruchami správania
- detí s dysfunkčných rodín
- detí zo štvrtí, kde je vysoká kriminalita
- deti z rodín žijúcich pod hranicou životného minima
- detí z rodín, kde chýba otec
- deti s predelikventným správaním
- hyperaktívne deti

Cieľom terciárnej prevencie je predchádzať zhoršovaniu stavu a recidívam v oblasti sociálno-patologických javov v škole.

Charakteristika vybraných preventívnych programov v školách

Výchovno-preventívny program proti násiliu v školách SRDCE NA DLANI (Gajdošová – Herényiová, 1999)

Program **SRDCE NA DLANI** (v origináli SECOND STEP) je univerzálnym programom primárnej prevencie prednostne zameraným na rozvoj tolerancie a na prevenciu agresie, násilia a šikanovania žiakov I. stupňa základných škôl zvyšovaním úrovne ich sociálneho a emocionálneho vývinu a sociálnych kompetencií.

Veľkou výhodou programu SRDCE NA DLANI je, že môže byť integrovaný do rozličných preventívnych programov, napr. programu zdravých škôl, programu mentálneho zdravia, programu rozvíjania optimálneho školského správania, emocionálnej zrelosti, životných zručností či tolerancie a používaný jednak priamo v školskom prostredí v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu alebo v školských družinách či školských kluboch, dokonca aj v zariadeniach mimo školy, napr. pedagogicko-psychologických poradniach, v centrách výchovnej a psychologickkej prevencie, školských špeciálnych poradniach, diagnostických a nápravno-výchovných ústavoch a pod.

Na základe výsledkov výskumu overovania efektívnosti programu SRDCE NA DLANI v pilotných základných školách v rámci Slovenska, ktorý v rokoch 2003-2007 realizovali pracovníci Katedry psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, autorky príspevku, Ministerstvo školstva Slovenskej republiky listom zo dňa 28.mája 2008 pod číslom CD-2008-3161/6959-1:911 odporúčalo výchovno - preventívny program SECOND STEP v slovenskej verzii SRDCE NA DLANI využiť ako učebnú pomôcku etickej výchovy na prvom stupni základných škôl, v školských kluboch detí, v čase mimo vyučovania a v práci školských psychológov.

Program vypracovali odborníci z radov pedagógov a psychológov neziskovej medzinárodnej organizácie Committee for Children so sídlom v Seattli, USA ešte r. 1986 a odvtedy sa program rozšíril do 15 000 základných škôl v Severnej aj Južnej Amerike a v Kanade. Program sa neskôr adaptoval na používanie v školách v Japonsku, v Austrálii a na Novom Zélande, ako aj v krajinách Európskej únie, v Nórsku, Dánsku, Fínsku, Švédsku, Nemecku, Veľkej Británii, Lotyšsku a pripravený je na efektívne používanie v Slovenskej republike.

Vo všetkých týchto krajinách sa potvrdili pozitívne účinky aplikácie programu na rozvoj osobnosti detí, najmä na rozvoj ich sociálno-emocionálnych kompetencií a životných zručností.

Program v materských a základných školách spomínaných krajín realizujú učitelia, výchovní poradcovia, špeciálni pedagógovia aj školskí psychológovia, ako aj všetci tí odborníci, ktorí majú zodpovednosť za výchovu a riešenie výchovných problémov detí a rozvíjanie ich pozitívneho sociálneho a emocionálneho vývinu.

Výsledky aplikácie programu v materských a základných školách v krajinách Európskej únie, USA a Ameriky sú veľmi priaznivé.

Potvrdzujú, že program:

- učí žiakov vedome používať stratégie na regulovanie emócií a potvrdzuje sa, že dieťa, ktoré dokáže regulovať svoje emócie, si vie poradiť aj so silnými emóciami a vyjadrovať ich sociálne žiaducim spôsobom (Eisenberg a kol., 1998)

- skvalitňuje prosociálne správanie žiakov (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, Bridges, 2000), rozvíja ich sociálne zručnosti a zmysel pre pomoc iným. U účastníkov programu sa zistil rozvoj empatie a zníženie agresivity (McMahon a Washburn, 2003)
- zlepšuje akceptáciu žiakov spolužiakmi (Fabes a kol., 1994) a zvyšuje frekvenciu pozitívnych alebo neutrálnych vzťahov so spolužiakmi,
- znižuje agresivitu žiakov (Crick, Dodge, 1994) efektívnym riadením emócií (Underwood, 1992) a zvyšuje úroveň sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov (Eisenberg a kol., 1997)

- učí žiakov poskytnúť emocionálnu podporu a pomoc iným (Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991, Litvack-Miller, McDougall, Romney, 1997)
- upozorňuje, že agresívne deti sa líšia od neagresívnych detí najmä v spôsobe, akým myslia a uvažujú (Nelson, Finch, 2000) a potvrdzuje, že agresívne deti používajú pri riešení problémov výrazne menej pozitívnych stratégií než ostatné deti (Richard, Dodge, 1982)
- znižuje anxiozitu, depresiu, asociálne a antisociálne správanie žiakov (Schick a Cierpka, 2003) a zvyšuje prihliadanie na potreby iných,
- rozvíja sociálne zručnosti a znižuje fyzickú a verbálnu agresiu detí materských škôl (McMahon a kol., 2000), absolventi programu menej často narušujú svojim správaním prostredie triedy než deti, ktoré programom neprešli
- pozoruhodným je tiež výsledok, že program zvyšuje školskú úspešnosť a prospech žiakov (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, 2001).

Koordinátori programu z jednotlivých krajín EÚ vyzdvihujú aj ďalšie výhody programu, a to najmä:

- efektívnu kooperáciu školy a rodiny (čo sa nám osobne javí ako veľmi dôležité, keďže práve táto spolupráca v našich školách stagnuje)
- priaznivú zmenu spôsobov komunikácie a interakcie učiteľ – žiaci
- integráciu programu do rozličných preventívnych programov

Program SRDCE NA DLANI je zameraný na rozvíjanie sociálnych, emocionálnych a kognitívnych kompetencií a zručností žiakov materských a základných škôl s dôrazom na prevenciu agresivity, násillia a drogovej závislosti.

Na dosiahnutie tohto cieľa program pomáha

a) rozvíjať schopnosti žiakov:

- identifikovať svoje city a city druhých
- pochopiť názory druhých a akceptovať ich
- reagovať na správanie iných empaticky

b)znižovať impulzívne a agresívne správanie žiakov:

- využívaním upokojujúcich techník
- aplikovaním stratégií na riešenie konfliktov
- používaním naučených sociálnych zručností

c)redukovať reakcie zlosti:

- identifikáciou pocitov zlosti
- používaním techník na redukovanie zlosti a agresivity
- sebariadením a sebaovládaním hnevu a zlosti.

Program SRDCE NA DLANI je veľmi dobre prepracovaný v oblasti organizácie, obsahu, foriem, metód a didaktických prostriedkov pre žiakov materských a základných škôl (nezávislá expertná komisia v USA, ktorá každoročne posudzuje a oceňuje fungujúce preventívne programy ohodnotila program SECOND STEP najvyšším stupňom A, čím deklarovala jeho kvalitu a efektívnosť).

Prihliada na vekové a vývinové osobitosti detí, a preto má vypracovanú zvlášť verziu pre:

- deti predškolského veku
- žiakov 1. , 2., 3., 4. a 5. ročníka ZŠ

Celkovo je program štruktúrovaný do troch základných blokov – Unit I., II., III. a sociálno-emocionálne kompetencie žiakov v nich rozvíja nasledovne:

Unit I. je blokom empatie

Empatia je považovaná za centrálny prvok emocionálnej inteligencie a emocionálnej kompetencie. Základným cieľom bloku je rozvíjať u žiakov ich empatiu a empatické zručnosti potrebné na poznávanie a identifikovanie vlastných, ale aj cudzích emócií, uvedomovať si možné príčiny vzniku emócií vyskytujúcich sa v sociálnych interakciách a empaticky odpovedať na reakcie a správanie iných okolo seba.

Unit II. je blokom regulovania emócií a riešenia problémov

Základným cieľom bloku je naučiť žiakov prakticky používať prosociálne zručnosti, adekvátne odpovedať a správať sa v sociálnych vzťahoch, nepoužívať tak často sa vyskytujúce agresívne

či impulzívne jednanie, naučiť sa používať upokojujúce relaxačné techniky a vhodne riešiť konkrétne životné konflikty a problémové situácie.

Unit III. je blokom zameraným na regulovanie hnevu

Základným cieľom bloku je naučiť žiakov technikám odstraňovania a redukovania hnevu vo svojom správaní, obmedzovať resp. Nepoužívať nepriateľské správanie voči svojim rovesníkom a konštruktívne regulovať nielen hnev, ale aj iné veľmi intenzívne emócie v správaní a konaní a aplikovať to všetko v konkrétnych situáciách.

Program SRDCE NA DLANI má tiež pripravené metodické materiály, ktoré zahŕňajú:

- učebné karty pre žiakov a učiteľov (poskytujúce kľúčové informácie pre každé sedenie - teda vyučovaciu hodinu, scenáre pre hranie rolí, popis aktivity, pojmy, postup na vyučovacej hodine, zoznam literatúry a návrhy na aplikáciu na iných vyučovacích hodinách)
- pracovné a metodické príručky pre učiteľov a administrátorov
- postery (so základnými pojmami a zručnosťami)
- informačné brožúry, ktoré obsahujú aj možnosti vzdelávacích kurzov v programe a hodnotenia jeho efektívnosti.

Každá sedenie, teda vyučovacia jednotka programu, je založené na príbehu, v ktorom sa dokumentuje dôležitosť použitia istej sociálnej zručnosti v interpersonálnych vzťahoch. Príbeh uľahčuje deťom debatovať o pocitoch a prežívaniach svojich aj iných ľudí v danej alebo podobnej situácii a dáva im konkrétne spôsoby ako reagovať a riešiť situáciu. Príbeh je zobrazený na veľkých kartách a predstavuje situácie každodenného života dieťaťa daného veku. Na zadnej strane karty je text, kompletná príprava na vyučovanie, ktorou sa učiteľ riadi.

V programe sa využíva hranie rolí, diskusia, modelovanie, čítanie rozprávok. Celkove je program postavený na zásade postupnosti, v praxi je však možné využiť karty aj individuálne, najmä ak sa v škole vyskytne neočakávaný problém. Program sa odporúča realizovať raz týždenne, vždy v tom istom čase. Odporúčaný čas je 30-35 minút v 1.-3. ročníku a 40-45 minút v 4.-5. ročníku. Deti si veľmi rýchlo zvyknú na program ako na bežnú vyučovaciu hodinu a ako na riadnu súčasť vyučovania.

Program má vypracovaný aj systém vzdelávania (tréningov a výcvikov) učiteľov, školských psychológov, špeciálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v používaní a aplikácii programu.

Teoreticky vychádza program z Lurijovej teórie, Bandurovej sociálno-psychologickej teórie a z kognitívno-behaviorálnej teórie.

Na základe doterajších výsledkov overovania efektívnosti výchovno-preventívneho programu Srdce na dlani v slovenských školách možno konštatovať, že žiaci, ktorí doteraz absolvovali program:

- dokážu lepšie identifikovať emócie u seba aj u iných okolo seba,
- namiesto toho, aby používali na komunikovanie emócií iba pojmy „páči sa mi“, „nepáči sa mi“, začínajú vyjadrovať viaceré rôzne emócie ako napr. šťastie, hnev, prekvapenie, potešenie, smútok, bojovnosť,
- oveľa lepšie chápu emócie u svojich spolužiakov a reflektujú minulé emocionálne zážitky,
- chápu aj príčiny emocionálnych stavov svojich spolužiakov a uvedomujú si, že súčasné emócie sú často zapríčinené tým, čo jedinec prežil v minulosti,
- poznajú pravidlá, ako vyjadriť emóciu vhodným spôsobom,
- vedia ako neagresívne riešiť problémové a konfliktné situácie,
- pri riešení problémových školských situácií si častejšie kladú otázky: Kde je problém? Aký je to problém? Je toto riešenie férové? Bude fungovať? Ako sa budú potom spolužiaci cítiť?,
- pozorovateľný je u nich výrazný rozvoj sociálnej kompetencie a sociálnych zručností,
- majú nižšiu úroveň hostility a agresivity,
- sú empatickejší a kooperatívnejší,
- majú väčšiu frekvenciu pozitívnych alebo aspoň neutrálnych vzťahov so spolužiakmi a vrstovníkmi.

Výsledky overovania programu potvrdili, že ide o efektívny preventívny program sociálno-emocionálneho učenia prednostne zameraný na redukciu agresie v školách, vhodný pre používanie v:

- základných školách (štátne, cirkevné, súkromné, špeciálne) vo všetkých regiónoch na Slovensku
- pedagogicko-psychologických poradniach
- detských domovoch
- liečebno-výchovných zariadeniach
- diagnostických ústavoch
- školských kluboch a školských družinách
- iných školských zariadeniach.

Po overení programu v 14 základných a materských školách na Slovensku a získaní výsledkov o jeho efektívnosti aj v našich školských podmienkach Ministerstvo školstva Slovenskej republiky listom zo dňa 28. mája 2008 pod číslom CD-2008-3161/6959-1:911 odpovedalo

výchovno - preventívny program Second Step v slovenskej verzii SRDCE NA DLANI využiť ako učebnú pomôcku etickej výchovy na prvom stupni základných škôl, v školských kluboch detí, v čase mimo vyučovania a v práci školských psychológov a tréning pedagogických a odborných zamestnancov v programe získal od MŠ SR akreditáciu ako vzdelávacia aktivita.

Program „Multikultúrne tolerantná škola - rozvoj tolerance žiakov k migrantom v školskom vzdelávacom programe.“

Základným cieľom projektu bolo vypracovať a vo vyučovaní realizovať školský vzdelávací program multikultúrnej výchovy žiakov základnej školy a zistiť jeho efektívnosť pri rozvíjaní tolerance a predchádzaní diskriminácie a rasizmu pubescentov voči migrantom.

Primárnym cieľom projektu „Multikultúrne tolerantnej školy“ bolo overiť efektívnosť rozvíjania multikultúrnych vedomostí, zručností a postojov pubescentov využitím rôznych didaktických foriem, metód a prostriedkov a psychologického výcviku (interaktívnych hier, hrania rolí, modelových situácií, workshopov, besied, projektového vyučovania a panelových diskusií) v rámci procesu výučby v tesnej aktívnej kooperácii učiteľa – rodičia - žiaci, s dôrazom na prehĺbenie chápaného, akceptujúceho a tolerantného správania k migrantom.

Projekt rozvíjal multikultúrne zručnosti žiakov v oblasti:

1. vedomostí: osvojenie si vedomostí o cudzích kultúrach, zvykoch, obyčajoch, náboženstvách, politických zriadeniach, svetonázoroch, hodnotách, normách správania, najmä krajín, z ktorých pochádzajú súčasní a potencionálni migranti
2. sociálnej komunikácie: zdokonaľovanie sociálnych zručností, konštruktívnych spôsobov riešenia interpersonálnych konfliktov, schopnosti kooperácie, empatie, zmena nežiadúcich stereotypov a predsudkov, sebaakceptácia a akceptácia iných, tolerancia k odlišným názorom, pocitom a prežívaniu iných
3. postojov: zmena postojov existujúcej intolerancie, diskriminácie a rasizmu k odlišnostiam na postoje tolerance, akceptácie odlišností, odstránenie predsudkov a stereotypov v myslení, rozvoj vzájomného porozumenia

Sekundárnym cieľom projektu bolo rozvíjať aktívne formy spolupráce školy a rodiny a zapojiť rodičov pubescentov do projektu rozvoja tolerance k migrantom v rámci viacerých aktivít (workshopy s prezentáciou, besedy).

Projekt sa realizoval v Súkromnej základnej škole, Ružová dolina 29, ktorá sa prednostne vo výchove a vzdelávaní venuje pubescentom s poruchami učenia a správania a ktorej koncepcia je postavená na humanizácii výchovy a vzdelávania a na realizácii preventívnych a rozvíjajúcich programoch (program rozvoja emocionálnej inteligencie, program rozvoja tolerance, program efektívneho riešenia konfliktov).

Medzi vybrané metódy a prostriedky aktivít projektu patrili:

- sociálno-psychologický výcvik
- simulácia a hranie rolí na riešenie konfliktov
- prednášku a panelové diskusie
- prezentované projekty vypracované v tímovej spolupráci žiakov 7.,8. a 9. ročníka
- workshopy so vzájomnou kooperáciou učiteľa - žiaci
- besedy s migrantmi
- školský časopis

- webová stránka pripravená žiakmi
- odborný seminár pre učiteľov a výchovných poradcov

Cieľovú skupinu tvorili žiaci 2. stupňa ZŠ (pubescenti), učitelia (etickej a občianskej výchovy, ale aj slovenského a anglického jazyka, zemepisu), školský psychológ a výchovný poradca.

Projekt „Multikultúrne tolerantná škola“ sa realizoval v čase od mája 2007 do novembra 2007 a počas tohto obdobia sa uskutočnili nasledujúce aktivity:

Sociálno-psychologický výcvik sa v rámci programu Multikultúrne tolerantnej školy realizoval pod heslom „Aj keď si iný, si môj kamarát“ a pozostával z 3 základných modulov a každý modul obsahoval 4 stretnutia so žiakmi v trvaní 2 vyučovacie hodiny:

Štruktúra modulov

1. modul: štyri stretnutia so žiakmi

Základné pojmy: demokracia, demokratická spoločnosť, humanistická spoločnosť, humanistická výchova, ľudské práva, detské práva, dodržiavanie a porušovanie ľudských a detských práv, agresia a násilie v súvislosti s odlišnosťami, nacizmus, skinhead hnutie, diskriminácia odlišných ľudí v škole

Ciele 1. modulu:

- vysvetliť žiakom nové pojmy: demokracia, humanizmus, humanistická výchova, ľudské práva, detské práva
- zdôrazniť filozofiu ľudských práv, koncepciu prirodzeného práva, občianske práva a slobody, tri generácie ľudských práv
- priniesť poznatky o medzinárodnom systéme ochrany ľudských práv, s dôrazom na dokument rady Európy Európsky dohovor o ochrane ľudských práv a slobôd a o postavení ombudsmana na Slovensku
- informovať žiakov o detských právach, upozorniť ich nielen na práva, ale aj na povinnosti detí v rodine a v škole a na ťažkosti v ich dodržiavaní
- upozorniť žiakov na rôzne formy násillia okolo nás - v rodinách, v školách, na verejnosti, v politike, ale aj medzi štátmi, krajinami, politickými a náboženskými systémami, ktoré sú dôsledkom neznášanlivosti, intolerancie, diskriminácie a rasizmu medzi ľuďmi

2. modul: štyri stretnutia so žiakmi

Základné pojmy: poznávanie seba, poznávanie iných, podobnosti, odlišnosti, názory a hodnotenia na vybrané typy ľudí žijúce okolo nás najmä s dôrazom na ľudí iných národov, národností a etnickej príslušnosti, bariéry tolerancie, predsudky, stereotypy, diskriminácia, klebety, násilie

Ciele 2. modulu:

- zistiť, aký som, aké mám kladné a záporné vlastnosti, aké mám hodnoty, postoje, názory, najmä v súvislosti s toleranciou a akceptáciou odlišných ľudí (obéznych, starých, bezdomovcov, Rómov, Maďarov, černochoch, moslimov a i.)
 - zistiť, v čom sú spolužiaci podobní a v čom sú iní než ja sám
 - porovnať svoje hodnotenia s hodnoteniami iných spolužiakov a zistiť, ako ich samých vnímajú najlepší kamaráti, ale aj tí, s ktorými sa nebavia, ako ich hodnotia chlapci a ako dievčatá
 - učiť sa pred publikom hovoriť o sebe, o svojich schopnostiach, vlastnostiach, postojoch, názoroch, hodnotách
 - zistiť, aké majú spolužiaci postoje k ľuďom, ktorí sú odlišní, napr. k starým ľuďom, mentálne postihnutým, černochoch, moslimom, Rómom.
 - uvedomiť si, čo vyvoláva neznášanlivosť medzi ľuďmi, aké sú možné bariéry tolerance
 - pochopiť a sám na vlastnej koži prežiť proces „zaškatulkovania“, „nálepkovania“ ľudí
 - ukázať, aká nebezpečná je jednostranná informácia a šírenie nepresných informácií, a klebiet
 - upozorniť na to, aký je vplyv predsudkov, stereotypov a diskriminácie na naše správanie a na medziľudské vzťahy

3. modul: štyri stretnutia so žiakmi

Základné pojmy: tolerancia, akceptácia, empatia, komunikácia, aktívne počúvanie, asertivita, dodržiavanie ľudských práv a práv dieťaťa

Ciele 3. modulu:

- rozvíjať svoju empatiu, vcítenie sa do emocionálneho stavu diskriminovaného človeka a pochopiť jeho konanie a potreby vo vzájomných vzťahoch s inými ľuďmi
- naučiť sa lepšie komunikovať s inými ľuďmi, voliť adekvátne komunikačné techniky a štýly komunikácie, používať techniky aktívneho počúvania a schopnosti dohodnúť sa
- naučiť sa pri výbere ľudí vyhýbať diskrimináciám, predsudkom a stereotypom
- naučiť sa asertívne práva a asertívne povinnosti a použiť ich v živote pri riešení konfliktov

Štruktúra sociálno-psychologického výcviku v rámci programu „Multikultúrne tolerantná škola“ je nasledovná:

1.modul:

- Ľudské práva (prezentácia informácií a poznatkov o ľudských právach prostredníctvom počítača a následná diskusia)
- Čo viem o ľudských právach (kvíz, súťaž medzi deťmi)
- Pyramída detských práv (osobná dôležitosť a vzájomná komparácia spolužiakmi)

- Násilie okolo nás (poznatky z masmédií : televízia, tlač, rozhlas, internet)
- Násilie, neznášanlivosť riešená násilím očami detí (využitie posudzovacích stupníc a kresieb)
- Porušovanie ľudských a detských práv (prezentácia cez počítač, príbehy, diskusia)

2.modul:

- Podobnosti a rozdiely medzi ľuďmi I. (stoličky, stávanie sa na čiaru)
- Podobnosti a rozdiely medzi ľuďmi II. (hodnotiace škály)
- Porovnanie názorov na vybrané typy ľudí odlišných kultúr žijúcich okolo nás (donesené fotografie)
- Výber ľudí z rôznymi odlišnosťami (konkurz)
- Bariéry tolerancie - šírenie klebiet, jednostranná komunikácia (využitie príbehy lúpeže a kresieb dinosaurov)
- Proces diskriminácie „škatulkovania a nálepkovania ľudí" (hranie rolí)
- Pocit byť diskriminovaný (hranie rolí)
- Stereotypy (vystrihnuté obrázky, posudzovacie škály)
- Predsudky na hre „Bargoti a Roteri“ (kresby)

3. modul:

- Empatia I. (vyrastať ako príslušník inej národnostnej a etnickej skupiny)
- Empatia II. (stretnutie s príslušníkom inej národnostnej a etnickej skupiny – rozhovor)
- Techniky aktívneho počúvania (sponzorský dar)
- Výber ľudí bez diskriminácie (záchranná akcia v jaskyni)
- Asertivita, asertívne správanie (dotazník asertivity, modelové situácie)
- Uplatnenie získaných zručností (hra „Súdny dvor“ a „ Transplantácia srdca“)
- Som už tolerantný? Záverečné reflexie.

Charakteristika vybraných stretnutí programu

Ďalej chceme stručne charakterizovať vybrané cvičenia, ktoré sme v programe úspešne využili. Prirodzene nie všetky úlohy boli v istých situáciách efektívne. Ich aplikácia závisela nielen od problému, na ktorý sme ich použili, ale aj od sociálnych vzťahov v triede, od sebaoznania a poznania spolužiakov, od sociálnej klímy a sociálnej atmosféry, od úrovne vzájomnej dôvery a otvorenosti a pod.

Hra: „Sponzorský dar“

Deti sa dozvedeli, že bohatý sponzor dá ich skupine jeden milión korún. Využitie financií je však limitované len na tri činnosti: buď celá skupina žiakov pôjde spoločne na trojtýždňový pobyt na Kanárske ostrovy, kde bude robiť výlety loďou do okolia, surfovať, potápať sa, alebo pôjde lietadlom na výlet po európskych veľkomestách a v každom pobudne tri - štyri dni a bude nielen navštevovať pamätihodnosti, ale aj diskotéky, kiná, divadlá, zoo a iné atrakcie, alebo v zime pôjde na vynikajúcu lyžovačku do Álp s možnosťou večer sa kúpať v teplom bazéne, chodiť do sauny, navštevovať diskotéky, robiť výlety do okolia.

Každý žiak si sám musel vybrať jednu z možností a uviedol argumenty pre tento výber. Potom sa stretli v štvor - päť členných skupinách, kde svoj názor prezentovali, a zároveň si vypočuli názory iných. Nakoniec sa museli dohodnúť v skupine na jednom jedinom riešení za skupinu. Napokon sa vodcovia týchto skupín stretli pred triedou, tlmočili návrh svojej skupiny, ktorý obhajovali a usilovali sa presvedčiť ostatných o svojom riešení a návrhu resp. prijať kompromisné riešenie formou dohody. Pritom museli použiť techniky aktívneho počúvania, vhodného argumentovania a komunikovania a dohodnúť sa. Čas bol limitovaný na 30 minút. Ak to nestihli, sponzorský finančný dar prepadol.

V tejto hre sa žiaci učili hľadať argumenty, vedieť sa vyjadriť, upútať pozornosť ostatných, prezentovať svoj názor, vypočuť si názor druhého, neskákať mu do reči, presvedčiť ho, resp. prijať kompromisné stanovisko, nájsť riešenie vzájomnou dohodou.

Cvičenie: „Súdny dvor“

Žiaci si podelili funkcie - časť skupiny boli obhajcovia, časť žalobcovia, ďalší tvorili porotu a jeden sudcu. Problém žaloby na súde: skíni dobili mladú Rómku s dieťaťom tak, že dieťa spadlo na zem

Žalobcovia si v limitovanom čase pripravili argumenty žaloby proti skínom a zároveň obhajcovia si pripravovali argumenty na obhajobu akcie.

Potom sa všetci stretli na súde. Každá strana si musela vypočuť stanoviská opačnej strany, a pritom neskákať partnerom do reči, nerobiť si posmešky, neironizovať, tolerovať ich názory, dokonca súhlasiť s mnohými argumentmi ako správnymi.

Porota hodnotila komunikačné schopnosti a schopnosti týkajúce sa tolerancie názorov. Predseda súdu bol vlastne facilitátorom, ktorý sa staral o pokojný priebeh argumentácie, polemiky, usmerňoval žalobu aj obhajobu, dával im priestor na argumentovanie.

Cvičenie: „Bargoti a Roteri“

Cvičenie „Bargoti a Roteri“ sme použili preto, aby sme žiakov upozornili na existenciu predsudkov v našom živote a v živote okolo nás a na ich vplyv na naše postoje a názory. Deťom sme prečítali popis dvoch fiktívnych krajín - Bargotia a Rotria a života v nich tak, ako to vníma obyvateľ Bargotie. V týchto opisoch bola jeho vlastná krajina Bargotia opísaná iba pozitívne, plná slnka, tepla, priateľských medziľudských vzťahov a dobrých obyvateľov. Na druhej strane Bargot opisuje susednú krajinu Rotriu skôr negatívne, vníma ju ako krajinu temna, dažďa, vzájomnej nevraživosti obyvateľov, ktorí sú k sebe zlí, čo sa prejavuje aj v rodinách, aj na verejnosti.

Deti si mali po prečítaní utvoriť dojem o oboch krajinách, nakresliť ich a napísať, aké vlastnosti má typický Bargot aj typický Roter. Pravdaže žiaci sa dali ovplyvniť opisom a negatívnou

charakteristikou, ktorú im prezentoval obyvateľ Bargotie, a tak druhú krajinu nakreslili vo veľmi nepriaznivom svetle a jej obyvateľov opísali ako ľudí so zápornými vlastnosťami.

Kresby sme pripevnili na tabuľu a potom sme o nich diskutovali. Až potom si žiaci uvedomili svoju chybu a veľmi ich trápilo, že sa dali takto negatívne ovplyvniť. Pochopili, že skôr ako si vytvoria o niekom názor, musia si ho najprv overiť a nie nekriticky prijať hodnotenie a názory jedného človeka a podľa nich sa riadiť. Zároveň musia poznať aj hodnotenie opačnej strany. Ani jeden človek, situácia, krajina alebo problém nie sú iba negatívne. Všetko má aj svoje pozitívne stránky. Treba sa vyhýbať čiero-bielemu videniu. Inak by to mohlo byť veľmi nebezpečné a mať ďalekosiahle následky.

Vybrané výsledky efektívnosti programu

Na základe výsledkov pozorovania prejavov správania sa žiakov na vyučovacích hodinách a počas prestávok, výsledkov neštandardizovaného rozhovoru s učiteľmi, žiakmi a ich rodičmi, ako aj výsledkov psychologických testov možno konštatovať, že prezentovaný program je v značnej miere úspešný.

Žiaci po jeho absolvovaní začali využívať viaceré nové tolerantnejšie prejavy a spôsoby správania a viac a častejšie využívali pri riešení bežných triednych konfliktov kompromis a dohodu. Pozorovali sme u nich lepšie sebaovládanie, dlhšie a uvážlivejšie rozmýšľanie pred rozhodovaním, asertívne sociálne zručnosti, snahu riešiť konflikt kompromisom, otvorenosť pri prejavovaní citov, lepšie chápanie citov iných ľudí, hlbšiu empatiu, pozitívnejšiu sociálnu atmosféru v triede.

Sami žiaci, ale aj učitelia, nám potvrdili, že sa znížilo násilné reagovanie detí pri riešení problémov a zvýšilo sa úsilie riešiť konflikty cestou kompromisov a dohôd. V triede sa zaznamenalo menej fyzického, ale aj verbálneho násillia, vznikla ohľadupľnejšia sociálna atmosféra a bola badať väčšia ochota na spoluprácu.

Žiaci sa naučili:

- využiť efektívne techniky dobrej komunikácie a konverzácie, predovšetkým jasné a zreteľné vyjadrenie svojich myšlienok, názorov, postojov a hodnôt
- formulovať otázky, správne a vhodne vedieť ich položiť partnerovi / vyhnúť sa napr. sugescii, netaktnosti, posmeškovaniu a ironizovaniu/
- využiť osvojené stratégie aktívneho počúvania a byť schopný počúvať partnera, pokojne si vypočuť jeho aj odlišný názor a iný pohľad na problémovú situáciu, iný, možno aj protikladný postoj a počas počúvania byť schopný klásť objasňujúce, reflektujúce, sumarizujúce a oceňujúce výroky
- byť empatický a vedieť identifikovať pocity partnera a sám sa vyvarovať hnevu, agresivity, posmeškovania, ironizovania počas počúvania argumentov partnera
- prijať názor druhého, aj keď je protikladný a pokúsiť sa vidieť problém z druhej strany
- nielen prijať protikladný názor, ale vedieť aj priznať, že som sa mýlil, že tento môj názor je chybný
- pochopiť, že protikladný názor a postoj je prirodzenou vecou, že ho treba rešpektovať a nie násilím meniť. Cieľom riešenia nie je víťazstvo za každú cenu, ale snaha porozumieť,

pochopiť odlišný postoj a názor druhého a hľadať kompromisné riešenia. Neohroziť pritom ľudské práva partnera.

Naše skúsenosti vyplývajúce z pozorovania prejavov správania sa žiakov na vyučovaní i počas prestávok, z rozhovorov s učiteľmi a žiakmi, ako aj z použitých psychologických metód potvrdzujú, že vplyvom programu sa výrazne zvýšila tolerancia a akceptácia odlišností, ako v súvislosti s fyzicky a psychicky odlišnými spolužiakmi, ale aj spolužiakmi odlišnými národnostne a etnicky, rovnako sa zvýšila tolerancia k ľuďom s inou národnou, národnostnou a etnickou príslušnosťou.